

Tesis Doctorales
en Psicología
sobresalientes
Colección (2016–2019)

**Aportes a la evaluación del
rendimiento cognitivo de
niños y adolescentes**

Agustina Labin



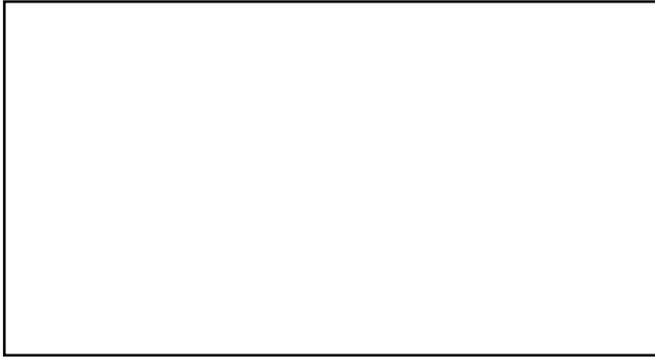
Facultad de
psicología



Universidad Nacional
de San Luis



nueva editorial
universitaria



Nueva Editorial Universitaria

Coordinadora:

Lic. Jaquelina Nanclares

Director Administrativo

Sr. Omar Quinteros

Administración

Esp. Daniel Becerra

Roberto Quiroga

Dpto de Imprenta:

Sr. Sandro Gil

Dpto. de Diseño:

Tec. Enrique Silvage

**TESIS DOCTORALES EN PSICOLOGÍA
SOBRESALIENTES.**

Dirección:

Alejandra Taborda

Edición:

Fernando Polanco

Colaboración:

Josiane Sueli Beria/Martín Zapico

Diseño de tapa:

Macarena Velasco

1^{ra} Edición:



**Universidad Nacional
de San Luis**

Facultad de Psicología

TESIS PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR EN PSICOLOGÍA
CALIFICADA SOBRESALIENTE

“Aportes a la evaluación del rendimiento cognitivo de niños y adolescentes”

Doctorando: Lic. Agustina Labin
Directora: Dra. Alejandra Taborda
Co-directora: Dra. María Elena Brenlla

Tribunal Evaluador:

Dra. Adriana Esposito (UDA)
Dra. Gabriela Morelato (CONICET-INCIHUSA)
Dra. Marina Fantin (UNSL)

San Luis - Argentina

2019

A mi hija Clara

Agradecimientos

A Alejandra, por su confianza incondicional, por estar siempre disponible y dedicar su tiempo personal y familiar para mi trabajo, por el afecto, por su conocimiento e ideas, por sus consejos maternos, académicos y de compañera de habitación, por estar y ayudarme siempre a superarme, por apostar a la excelencia y permitirme ser parte de su equipo.

A María Elena, por su codirección en este trayecto, por sus señalamientos y correcciones, por su asesoramiento y generosidad, por sus aportes teóricos, estadísticos y psicométricos, su conocimiento científico-metodológico, por sus propuestas originales, y el tiempo dedicado para aclarar las dudas que me surgían.

A Alberto, por el aguante, por el amor infinito, por la paciencia, porque me rescata siempre, por acompañarme en todo lo que emprendo, por el sostén, por estar ahí.

A Clara que, a pesar de mis horas frente a la compu, siempre me espera con besos y abrazos.

A Jorge, por sus enseñanzas sobre estadística, por resolver mis dudas vía WhatsApp, por su amabilidad y disponibilidad.

A Leo, Cele, Valeria, que siempre respondieron mis inquietudes científicas y angustiosas.

A mi compañera Cintia, que me cubrió muchas muchas horas para terminar este escrito.

A mis amigas, Gaby, Belén, Carla, Ana, Carla, que siempre festejan mis logros, pero sobre todo me acompañan cuando fracaso.

Al Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), por el otorgamiento de la Beca Doctoral con la cual se realizó esta tesis.

A todos los niños, niñas, adolescentes, padres, madres, docentes y directivos que me permitieron recolectar datos contribuyendo desinteresadamente con mi investigación.

Índice

AGRADECIMIENTOS	9
ÍNDICE	11
GLOSARIO	15
RESUMEN.....	17
ABSTRACT	19
INTRODUCCIÓN	21
PARTE I - RECORRIDO CONCEPTUAL: INTELIGENCIA, CONTEXTO Y MODALIDADES VINCULARES.....	25
1. LA INTELIGENCIA: ALGUNOS APORTES PARA SU COMPRENSIÓN....	27
1.1. RECORRIDO HISTÓRICO SOBRE EL CONCEPTO DE INTELIGENCIA	29
1.2. APORTES PSICOMÉTRICOS: ALCANCES Y LIMITACIONES	32
1.3. LAS ESCALAS DE INTELIGENCIA DE WECHSLER.....	33
1.4. CLASIFICACIONES DIAGNÓSTICAS DE LAS ESCALAS DE WECHSLER.....	34
1.5. TENDENCIAS INTERPRETATIVAS DE LAS ESCALAS WECHSLER	34
1.6. WISC-IV.....	41
2. TEORÍAS EXPLICATIVAS SOBRE EL RENDIMIENTO EN LOS TESTS DE INTELIGENCIA	45
2.1. HIPÓTESIS GENÉTICAS	49
2.2. HIPÓTESIS DE LA INTERACCIÓN GENÉTICA – AMBIENTE	50
2.3. HIPÓTESIS AMBIENTALES.....	50
2.4. RENDIMIENTO COGNITIVO Y MODALIDADES VINCULARES.....	57
3. IMPORTANCIA DE LA EVALUACIÓN PSICOLÓGICA	67
3.1. EVALUACIÓN PSICOLÓGICA DE NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES EN LA ACTUALIDAD	70

3.2. ESTADO ACTUAL DE LOS TESTS PSICOMÉTRICOS DE EVALUACIÓN DE LAS HABILIDADES COGNITIVAS EN NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES EN LA ARGENTINA.	73
--	----

PARTE II - ÍNDICES ALTERNATIVOS Y COMPLEMENTARIOS PARA LA EVALUACIÓN DEL WISC-IV 75

4. ÍNDICES ALTERNATIVOS DEL WISC-IV 77

4.1. INTRODUCCIÓN.....	78
4.2. MARCO TEÓRICO	79
4.3. METODOLOGÍA.....	81
4.4. RESULTADOS.....	84
4.5. DISCUSIÓN	91
4.5. CONCLUSIONES	94

**5. ÍNDICES COMPLEMENTARIOS DEL WISC-IV SEGÚN LA CLASIFICACIÓN DE LAS HABILIDADES COGNITIVAS DE LA TEORÍA CHC
95**

5.1. INTRODUCCIÓN.....	96
5.2. MARCO TEÓRICO	97
5.2.1. MODELO DE INTELIGENCIA	97
5.2.2. EVALUACIÓN DE LA INTELIGENCIA	100
5.3. METODOLOGÍA.....	103
5.4. RESULTADOS.....	107
5.5. DISCUSIÓN	119
5.6. CONCLUSIONES	124

PARTE III - ESTUDIOS EMPÍRICOS SOBRE VARIABLES CONTEXTUALES, MODALIDADES VINCULARES Y RENDIMIENTO COGNITIVO A PARTIR DEL WISC-IV. EXAMEN COMPLEMENTARIO DE EVALUACIÓN..... 127

6. OBJETIVOS E HIPÓTESIS DE TRABAJO..... 129

6.1. OBJETIVOS GENERALES	130
6.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS	130
6.3. HIPÓTESIS GENERAL	130
6.4. HIPÓTESIS ESPECÍFICAS	130

7. METODOLOGÍA	133
7.1. PARTICIPANTES	134
7.2. INSTRUMENTOS	134
7.3. PROCEDIMIENTO.....	138
7.4. DISEÑO Y ANÁLISIS DE DATOS	138
8. RESULTADOS	143
8.1. ANÁLISIS DESCRIPTIVO Y ESTADÍSTICO DE LOS ÍNDICES COMPUESTOS, ALTERNATIVOS Y COMPLEMENTARIOS DEL WISC-IV SEGÚN EDAD Y GÉNERO	144
8.2. ANÁLISIS DE DIFERENCIAS EN EL DESEMPEÑO COGNITIVO DE LOS EXAMINADOS SEGÚN LAS VARIABLES CONTEXTUALES ESTUDIADAS	154
8.3. ANÁLISIS DEL ESTILO DE APEGO Y EL RENDIMIENTO COGNITIVO A PARTIR DEL WISC- IV. ANÁLISIS DEL ESTILO PARENTAL Y EL RENDIMIENTO COGNITIVO A PARTIR DEL WISC- IV	174
8.4. ANÁLISIS DE LOS ESTUDIOS EXPLORATORIOS DE LAS INTERACCIONES ENTRE LOS ESTILOS DE APEGO Y EL RENDIMIENTO COGNITIVO A PARTIR DEL WISC-IV	174
8.5. ANÁLISIS DE LAS INTERACCIONES ENTRE MCAST Y WISC-IV	180
8.6. ANÁLISIS DE LAS INTERACCIONES ENTRE IPPA Y WISC-IV	182
8.7. ANÁLISIS DE LAS INTERACCIONES ENTRE LOS ESTILOS PARENTALES Y EL RENDIMIENTO COGNITIVO A PARTIR DE WISC-IV	184
8.8. ANÁLISIS DE MEDIDAS COMPLEMENTARIAS PARA LA EVALUACIÓN DEL ÍNDICE DE COMPRENSIÓN VERBAL	190
9. DISCUSIÓN	193
9.1. COMPARACIÓN DE LOS ÍNDICES COMPUESTOS, ALTERNATIVOS Y COMPLEMENTARIOS DEL WISC-IV SEGÚN EDAD Y GÉNERO	194
9.2. ANÁLISIS DE DIFERENCIAS EN EL DESEMPEÑO COGNITIVO DE LOS EXAMINADOS SEGÚN LAS VARIABLES CONTEXTUALES ESTUDIADAS	196
9.3. ANÁLISIS DE VARIABLES VINCULARES Y EL RENDIMIENTO COGNITIVO A PARTIR DEL WISC-IV	201
9.4. ANÁLISIS DE MEDIDAS COMPLEMENTARIAS PARA LA EVALUACIÓN DEL ÍNDICE DE COMPRENSIÓN VERBAL	211
10. CONCLUSIONES.....	217
11. LIMITACIONES Y FUTURAS INVESTIGACIONES	223

12. REFERENCIAS	225
13. ANEXOS	266
ANEXO 1: CUESTIONARIO AD-HOC PARA CRITERIOS DE INCLUSIÓN	266
ANEXO 2: INSTRUCTIVO PARA LOS EVALUADORES	267
ANEXO 3: GUÍA GENERAL PARA LA ADMINISTRACIÓN DEL WISC-IV	268
ANEXO 4: CONSENTIMIENTO INFORMADO DEL TUTOR LEGAL	270
ANEXO 5: COMPONENTES QUE DEBE TENER UN CASO PARA SER CONSIDERADO VÁLIDO	271
ANEXO 6: MATERIAL COMPLEMENTARIO. HOJA DE REGISTRO INTERPRETATIVO DE ÍNDICES ALTERNATIVOS DEL WISC-IV	272
ANEXO 7: MATERIAL COMPLEMENTARIO. ÍNDICES COMPLEMENTARIOS DEL WISC-IV DESDE LA TEORÍA CHC	274
ANEXO 8: ENCUESTA DE DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS Y EDUCATIVOS CONSTRUIDA AD HOC	277
ANEXO 9: CONSENTIMIENTO INFORMADO I – ADMINISTRACIÓN WISC-IV.....	280
ANEXO 10: CONSENTIMIENTO INFORMADO II – ADMINISTRACIÓN M-CAST	281
ANEXO 11: CONSENTIMIENTO INFORMADO III – ADMINISTRACIÓN DE WISC-IV E IPPA.....	282
ANEXO 12: CONSENTIMIENTO INFORMADO IV – ADMINISTRACIÓN WISC-IV Y ESCALA ARGENTINA DE PERCEPCION DE LA RELACION PARENTAL	283
ANEXO 13: CANTIDAD DE GRUPOS Y ANÁLISIS A REALIZAR PARA CADA VARIABLE INDEPENDIENTE EN EL ESTUDIO 2.	284
ANEXO 14: RESULTADOS ESTUDIO 1.....	290
ANEXO 15: RESULTADOS ESTUDIO 2.....	296
ANEXO 16. EXAMEN COMPLEMENTARIO DEL WISC-IV	303

Glosario

CC: Construcción con cubos

S: Semejanzas

RD: Retención de dígitos

Co: Conceptos

Cl: Claves

V: Vocabulario

LN: Letras y números

M: Matrices

C: Comprensión

BS: Búsqueda de símbolos

CF: Completamiento de figuras

A: Animales

I: Información

Ar: Aritmética

Ad: Adivinanzas

ICV: Índice comprensión verbal

IRP: Índice razonamiento perceptivo

IMO: Índice memoria operativa

IVP: Índice velocidad de procesamiento

CIT: Cociente intelectual total

ICG: Índice de capacidad cognitiva

ICC: Índice de competencia cognitiva

GcVL: Conocimiento léxico

GcK0: Información general

Gfnv: Razonamiento fluido no verbal

Gfv: Razonamiento fluido verbal

GsmWM: Memoria a corto plazo

Gv: Procesamiento visual

Resumen

En este trabajo se presentan aportes para la evaluación psicométrica y psicodinámica del rendimiento cognitivo de niños, niñas y adolescentes atendiendo a las múltiples mixturas nacidas del interjuego entre los desarrollos teóricos-metodológicos y la práctica de procesos diagnósticos que incluyen las evaluaciones psicométricas. El paradigma percentilar continúa guiando parcializaciones diagnósticas. Prueba de ello es la evidencia científica acerca de diferencias en el desempeño de los niños, niñas y adolescentes en los tests de inteligencia según el factores socioeconómicos y educativos. Además de los factores contextuales que involucran el aspecto estructural -acceso a oportunidades sociales y educativas- aflora el subjetivo -representaciones mentales de apego y estilos parentales-. En virtud de esto, los objetivos de esta tesis son: 1) evaluar el desempeño de niños, niñas y/o adolescentes a partir de un test de inteligencia (WISC-IV) y constatar diferencias según variables contextuales y vinculares y 2) delinear un análisis normativo a partir de nuevos índices del WISC-IV. Para estudiar las diferencias cognitivas según variables contextuales y vinculares se emplearon las siguientes pruebas: Anova, Prueba de Kruskal Wallis, t de Student, Manova. Para los índices alternativos y complementarios del WISC-IV, se realizó un Análisis Factorial Confirmatorio, que permitió contrastar la validez de los mismos. Los resultados revelan que las variables analizadas: mayor cantidad de personas en el hogar, tipo de vivienda, percepción de plan social, mayor cantidad de hermanos, más libros, recibir compañía de los padres para hacer tareas escolares, ingreso temprano al nivel escolar inicial, realización de actividades extraescolares, intervienen en el rendimiento cognitivo de los examinados. Sin embargo, al analizar estas variables al interior del grupo con clima educativo bajo no se encontraron diferencias significativas. Los resultados del estudio estilos de apego y desempeño cognitivo revelaron diferencias en ICC -que evalúa la memoria operativa y el procesamiento- a favor de los examinados que construyen modelos operativos seguros y en desmedro de los ambivalentes. También se encontró la presencia de diferencias significativas en las puntuaciones obtenidas en el WISC-IV a favor de los examinados con modelos operativos internos de apego organizado. En el estudio de estilos parentales y rendimiento cognitivo, se encontró que los examinados que logran mejores puntuaciones cognitivas, alcanzan la puntuación media más alta en la dimensión aceptación parental. En contraposición, logran medias inferiores en las dimensiones negativas, como control patológico y autonomía extrema. No obstante, obtienen el promedio superior en la dimensión control parental estricto. Por último, frente a bajas puntuaciones de niños, niñas y adolescentes el diagnóstico no puede ser acabado, por lo cual se presenta un examen complementario de

evaluación cualitativa y se realiza un aporte estratégico a partir de la construcción de índices alternativos y complementarios del test que potencian el reconocimiento diferenciado de habilidades cristalizadas, fluidas y de procesamiento. Desde este posicionamiento, se pone de relieve la trascendencia de contemplar las sutilezas de las diferencias individuales y como ellas se combinan para delinear las particularidades de cada perfil logrado, tendencia integradora que permite el análisis de resultados sobre la base de la aplicación contextual de la teoría.

Palabras claves: WISC-IV; rendimiento cognitivo; clima educativo del hogar; índices alternativos y complementarios; apego; estilos parentales.

Abstract

This study presents contributions for a psychometric and psychodynamic assessment of cognitive performance in children and adolescents. For this purpose, multiple blends arising from the interplay between the theoretical-methodological developments and the practice of diagnostic processes, that include psychometric assessments, are taken into account. The percentile paradigm still guides diagnostic partializations. This is confirmed by scientific evidence of the differences found in children's IQ tests performance, based on their home educational and socioeconomic setting. Apart from contextual factors, which involve the structural aspect -access to social and educational opportunities- there is the subjective factor -mental representations of attachment and parenting styles. In consideration of what is mentioned above, the objectives of this thesis are the following: 1) to assess children and adolescents' performance on an IQ test (WISC-IV) and verify differences according to contextual and bonding variables, and 2) to outline a regulatory analysis using new WISC-IV indexes. The following parametric and nonparametric tests were used in order to study the cognitive differences based on contextual and bonding variables: Anova, Kruskal Wallis test, Student's *t*-test and Manova. For WISC-IV alternative and complementary indexes, a Confirmatory Factorial Analysis was applied, which helped contrast their validity. The results reveal that the analysed variables (more people living at home, housing type, welfare benefit, higher number of siblings, more books, parenting support for school homework, preschool early start, involvement in extracurricular activities) intervene in the cognitive performance of the assessed individuals. However, when analysing these variables under the poor educational home setting (CEH, Spanish acronym), no significant differences were found. The results of the study on attachment styles and cognitive performance showed, significant differences on CPI (which assesses processing and operating memory) in favour of the assessed individuals who create secure operating models to the detriment of the ambivalent ones. Furthermore, the tendency shows that the assessed individuals with ambivalent attachment styles get lower scores, while the assessed individuals with secure and avoidance models get higher scores. Significant differences in the WISC-IV scores were also found in favour of the assessed individuals with inner operating models of organized attachment. In the study of parenting styles and cognitive performance, it was found that the assessed individuals who get better cognitive scores reach an average score which is higher in the parenting acceptance dimension. In contrast, they get a lower average than the rest of the participants in the negative dimensions, such as pathological control and extreme autonomy. However, they get the highest average in the strict parenting control dimension.

Finally, the diagnosis could not be completed due to the children and adolescents low scores. For this reason, a complementary qualitative exam is presented and a strategic contribution is made from the construction of the test alternative and complementary indexes, which promote the differentiated acknowledgement of crystallized, fluid and processing abilities. From this point of view, the emphasis is on the importance of considering the subtleties of individual differences and how they combine to outline the peculiarities of each profile obtained, an integrating tendency that enables profile analysis on the basis of the contextual application of the theory.

Key words: WISC-IV; cognitive performance; home educational setting; alternative and complementary indexes; attachment; parenting styles.

Introducción

La complejidad implicada en la evaluación del rendimiento cognitivo de niños, niñas y adolescentes a lo largo de la historia de las técnicas psicométricas ha dado origen, desde diferentes perspectivas teóricas, a una multiplicidad de investigaciones que apuntan a señalar los alcances y limitaciones de las pautas de evaluación.

Ya en los años 60 se elaboraron controversiales teorías explicativas que señalaban las limitaciones de las evaluaciones psicométricas. En primera instancia, se encontró el efecto sistemático de la raza sobre el rendimiento en los tests de inteligencia (Colom Marañón y Andrés-Pueyo, 1999; Detterman y Thompson, 1997; Jensen, 1969). Se encontraron diferencias en los tests que miden cociente intelectual (CI), en los que los/las niños/as blancos puntuaban más alto que los afroamericanos (Lynn y Vanhanen, 2002). Investigaciones posteriores demostraron que, en realidad, las discrepancias se relacionaban más consistentemente con el nivel socio ambiental y económico que con el origen étnico (Flanagan y Kaufman, 2009; Fletcher-Janzen, 2010) y que oscilaban, según el tipo de estudio, entre 3 y 15 puntos (Lott, 2002). A partir de entonces, esta asociación entre nivel socio ambiental económico y CI ha sido informada en distintos países con culturas, lenguas y valores diferentes (Seifer, 2001). También en nuestro país constataron estas diferencias en la puntuación de test de inteligencia según el nivel socioeconómico, tanto en adultos (Brenlla, 2007; Mías, Sassi, Masih, Querejeta y Krawchik, 2007) como en niños y niñas (Brenlla, 2012; Coronel, Lacunza y Gonzales, 2006; Labin, Brenlla y Taborda, 2015) en los que se han combinado, además, la evaluación de funciones ejecutivas (Arán-Filippetti, 2012; Ghiglione, Arán-Filippetti, Manucci y Apaz, 2011; Moscuen, Korzeniowski y Espósito, 2018) y la resolución de problemas interpersonales y su conexión con el habla (Morelato, Ison, Amaya y Delgado, 2015; Urquijo, García Coni y Fernandes, 2015).

En coherencia con los hallazgos señalados, surge como interrogante ¿por qué ocurren estas diferencias CI según el nivel socio ambiental y económico? Para responder este interrogante se establecieron distintas explicaciones: las hipótesis genéticas (Colom Marañón y Andrés-Pueyo, 1999; Jensen, 1969; Juan-Espinosa, 1997; Plomin y DeFries, 1998; Sternberg y Grigorenko, 1997), las hipótesis ambientales (Seifer, 2001) y las hipótesis de la interacción genética-ambiente (Turkheimer, Haley, Waldron, D'Onofrio y Gottesman, 2003). Esto da lugar a un intenso debate, en parte, porque sus consecuencias sociopolíticas son de amplio alcance. Así, los teóricos que sostienen la hipótesis genética conceden poca importancia a los programas educativos destinados a grupos sociales

desfavorecidos (Herrnstein y Murray, 1994, Jensen, 1998) mientras que lo contrario ocurre con quienes consideran que las características intelectuales heredadas pueden mejorarse con ellos (Angoff, 1988) o con los que señalan que las diferencias en la inteligencia son debidas a razones ambientales (Flynn, 1994; Okagaki, 1994) o de interacción ambiente-genética (Bronfenbrenner y Ceci, 1994; Scarr, 1992). A su vez, profusas investigaciones cuestionan la implementación de estos tests en poblaciones vulneradas o poco estimuladas, aduciendo que los mismos han sido diseñados pensando en niños, niñas y adolescentes de clase media y/o alta que habitan entornos familiares-culturales con mayor acceso a la estructura de oportunidades sociales (Elosua Olliden, 2013; Espy, Molfese y DiLalla, 2001; Estefanía y Tarazona, 2003; Kohen, Brooks-Gunn, Leventha, 2002).

La problemática dista de estar zanjada, sin embargo, lo cierto es que las investigaciones actuales en las que se pusieron a prueba estas hipótesis refieren que la evidencia más robusta correspondía a la hipótesis ambiental (Hannigan, McAdams, Plomin y Eley, 2016; Hanscombe, et al., 2012). Las hipótesis ambientales abren las puertas a la búsqueda de nuevas articulaciones explicativas y/o descriptivas. Las indagaciones de última generación, que ponen en relación los aportes de la teoría del apego con neurociencias y psicología cognitiva, subrayan que la programación genética requiere de la estimulación que proporciona el ambiente y, en especial de las relaciones tempranas, para completar la tarea iniciada por el genoma. En otras palabras, cada una de las potencialidades/dificultades intelectuales se desenvuelven en torno a las articulaciones entre el potencial biológico con vivencias relacionales y diversas combinaciones conscientes e inconscientes que de ellas se realizan en el marco de la transmisión transgeneracional, emplazadas en un contexto particular (Di Bártolo, 2009; Lecannelier, 2004; Schore, 2001). Las actualizaciones de la original teoría de Bowlby (1988) y los instrumentos psicológicos que de ella se desprenden para analizar los modelos operativos internos de apego, permite ampliar la exploración de los factores favorecedores y de riesgo para el desarrollo humano en sentido amplio y específicamente en la puesta en juego de las funciones cognitivas (O'Connor y McCartney, 2007; Stefanovic-Stanojevic, Tosic Radey y Velikic, 2015).

Ahora bien, ¿cuáles son los factores contextuales y vinculares que impactan en el desempeño en los tests de inteligencia? Investigaciones previas señalan que las dimensiones contextuales definidas como calidad del entorno intelectual que provee la familia (Okagaki, 1994); la escuela (Ceci y Williams, 1997); las modalidades vinculares tales como las representaciones internas de apego (Di Bártolo, 2009; Stefanovic-Stanojevic, et al., 2015) y el estilo parental (Richaud de Minzi, 2002, 2007) operan a modo de facilitadores o no en el resultado CI.

Sobre la base de estos interrogantes y antecedentes, en este trabajo se plantea como propósito central el estudio de los alcances y limitaciones de la evaluación psicométrica, atendiendo a la incidencia de las variables contextuales y vinculares en la producción del WISC-IV y se amplían las posibilidades de evaluación psicométrica en sus recurrencias y divergencias a partir de la construcción, en nuestra población, de nuevos índices de análisis de la producción en el test, en pos de profundizar el estudio de las capacidades cristalizadas y fluidas para enriquecer la evaluación psicológica y su integración en diagnósticos diferenciales. Cabe subrayar que tal como señala Taborda y Labin (2017) el diagnóstico en la vida de una persona nunca resulta neutro, es terapéutico o iatrogénico. Actualmente, la elaboración de dichos diagnósticos diferenciales se ve entorpecida por la escasez de instrumentos estudiados en profundidad con sus confluencias cualitativas y cuantitativas.

De este modo, a continuación, se presentan tres apartados con el fin de organizar el material y delimitar los estudios llevados a cabo. En la parte I se desarrolla el marco teórico; en la parte II se presentan los nuevos índices del WISC-IV realizados con la muestra de estandarización argentina conformada por 1347 niños, niñas y adolescentes de 6 a 16 años y, finalmente, en el apartado III se presentan los estudios de variables contextuales y vinculares y su relación con el rendimiento cognitivo de 222 niños, niñas y adolescentes de 6 a 16 años.

En síntesis, la puesta en relación del abanico de estudios empíricos cualitativos y cuantitativos sistematizados en este trabajo, procura brindar aportes a la temática que transite de lo individual a lo relacional contextualmente situado y, por lo tanto, viables de ser instrumentados tanto en abordajes diagnósticos, programas de detección, estimulación, prevención y promoción del desarrollo de potencialidades intelectuales como en la construcción e implementación de políticas públicas.

PARTE I

Recorrido conceptual: inteligencia, contexto y modalidades vinculares

1. La inteligencia: algunos aportes para su comprensión

Una de las grandes incumbencias de la psicología a lo largo del tiempo, ha sido el estudio de la inteligencia. Pero este trabajo no solo ha sido realizado por profesionales de este ámbito y en sus diversas especialidades, sino que también se ha contado con el aporte y participación de neuropsicólogos, genetistas, sociólogos, antropólogos, paleontólogos, ingenieros y otros profesionales de diversos campos disciplinares (Colom Marañón y Andrés-Pueyo, 1999).

Etimológicamente, la palabra inteligencia deriva del sustantivo latino *intelligentia-ae*, que significa comprender, conocer o darse cuenta. Es por ello, que se considera inteligente a aquel que comprende, conoce o se da cuenta de algo tras haber vuelto la mirada sobre sí mismo, con el propósito de recoger en su interior (Martín, 2007).

Los problemas de consenso más relevantes sobre la inteligencia se refieren a su definición, sus características, la forma de medirla, los factores que la constituyen, la relación entre inteligencia y demás rasgos psicológicos, si se habla de una o varias inteligencias, el papel de la genética, el ambiente y su interacción, la inteligencia como forma de adaptación, entre otras. Frente a estos desacuerdos, es difícil encontrar una definición unificada de lo que es inteligencia. Actualmente, una de las definiciones más empleadas en el ámbito científico-académico es la propuesta por Ardila (2010) quien define la inteligencia como un conjunto de habilidades cognitivas y conductuales que permite una adaptación eficiente al ambiente, tanto físicas como sociales. Además, incluye la capacidad de resolver problemas, planear, abstraer, comprender ideas complejas y aprender de la experiencia. En otras palabras, no identifica la inteligencia con conocimientos ni con habilidades específicas, sino que se trata de una habilidad cognitiva general, de la que forman parte las capacidades específicas. En este sentido coincide con lo ya expresado por Wechsler (1939) quien concibió la inteligencia como “el conglomerado o capacidad global de una persona para actuar con una finalidad, pensar racionalmente e interactuar con su entorno de modo efectivo” (p. 3).

Conforme a esta concepción funcional resulta nodal evaluar la inteligencia en la conjunción de diferentes habilidades intelectuales, su combinación y el modo en que ellas se enlazan con atributos tales como: la planificación y consciencia de objetivos; el entusiasmo que despierta la tarea; la dependencia e independencia; la impulsividad; la ansiedad y persistencia. Si bien estos aspectos motivacionales y afectivos, no se ofrecen visiblemente para su evaluación psicométrica, están siempre implicados tanto en el desempeño del test como en la modalidad con que se enfrentan los desafíos que habitan el cotidiano vivir.

De este modo, en esta investigación se concibe la inteligencia como parte de un complejo conjunto, es decir, de la personalidad en sí y admite ser conocida a

partir del comportamiento que promueven en este trabajo estímulos estandarizados, adecuados al contexto y a la edad de sus destinatarios.

1.1. Recorrido histórico sobre el concepto de inteligencia

Las construcciones conceptuales sobre inteligencia ya se encuentran referidas en las aportaciones filosóficas de origen griego, y se han ido desarrollando hasta la actualidad. Hasta el día de hoy, no existe unanimidad en la definición de inteligencia, por lo que se han elaborado diferentes teorías que buscan analizar, conceptualizar, medir y definir este fenómeno. A continuación, se realizará un recorrido, en orden cronológico, de las principales teorías y modelos de la inteligencia que surgen con los avances científicos de la modernidad y de un modo u otro continúan presentes.

Uno de los pioneros del estudio de la inteligencia, fue sir Francis Galton, cuyos esfuerzos por medir el intelecto, lo llevaron a diseñar medidas viables de las diferencias individuales, convirtiéndose así, para algunos autores, en el padre de las pruebas mentales o la psicometría. Entre 1884 y 1890, Galton aplicó una batería de tests que medía habilidades de discriminación sensorial y auditiva, junto con tiempos de reacción (López González, 2013). Para este autor, la inteligencia era una capacidad cognitiva que se encuentra por debajo de cualquier tarea en la que el sujeto deba alcanzar un determinado nivel de rendimiento. Así comienzan a surgir los planteamientos factoriales, que se orientan a identificar factores o elementos que explican el rendimiento en las actividades humanas (Carbajo Vélez, 2011).

En contraposición a la idea de inteligencia de Galton, estaba la postura de Alfred Binet, quien considera a la inteligencia como una capacidad que permite decidir y escoger un tipo de objetivo para el comportamiento y ajustar, evaluar y modificar la estrategia para conseguirlo (Carbajo Vélez, 2011). En 1905, en conjunto con Simon, consideraron necesario construir instrumentos que midieran las facultades psicológicas superiores (memoria, atención, imaginación y comprensión). Así, se construyó la primera prueba de inteligencia, la prueba Binet – Simon (Binet, 1911/1983). Binet creía que la inteligencia era un proceso psicológico superior medible, por ende, quien se acercaba a los resultados esperados para su edad y contexto cultural, debía considerarse inteligente (Villamizar y Donoso, 2013). Esta prueba, constituida por una serie de situaciones problema con cierta dificultad gradual y que podían ser resueltas por niños y niñas de diversas edades. Entre otras cosas, este test se utilizó en los ámbitos educativos para relacionar los puntajes obtenidos con el éxito en la escuela (Ardila, 2010). Posteriormente, Stern implementó el término “edad mental”, que podía obtenerse a través de los tests Binet – Simon. Además, denominó Cociente Intelectual (CI), a

la cuantificación de la inteligencia, que resultaba de la división de la edad mental entre la edad cronológica (López González, 2013).

Las ideas galtonianas fueron continuadas y desarrolladas posteriormente por diversos autores. En 1927, Spearman propuso la teoría bifactorial de la inteligencia, planteando la constitución de la misma con un factor general (factor g), relacionado con la habilidad, velocidad, intensidad y coeficiente intelectual; y un factor específico (factor s), exclusivo para cada prueba de inteligencia (Villamizar y Donoso, 2013).

La importancia de los estudios realizados por Spearman, radican en la generación de modelos jerárquicos de inteligencia, derivadas del análisis factorial (Vargas Castro, 2015). En el año 1938, Thurstone utilizó la técnica matemática del análisis factorial para estudiar esto. Así, llegó a un modelo de inteligencia factorizada, es decir, constituida por una serie de componentes básicos esencialmente independientes entre ellos, pero que al combinarse generan el efecto del rendimiento intelectual. Este planteamiento de Thurstone provocó una nueva concepción de la inteligencia, junto con una nueva forma de medirla (Salmerón Vélchez, 2002).

El modelo de Thurstone es continuado posteriormente por el modelo de la Estructura del Intelecto, presentado por Guilford, al que le añade los planteamientos iniciales de Binet. En él, se señala que la inteligencia es un conjunto sistemático de aptitudes o funciones que procesan información de formas distintas. Guilford considera que la inteligencia se constituye por 120 capacidades o aptitudes independientes pero que, al estar interrelacionados, pueden llegar a ser psicológicamente dependientes (Carbajo Vélez, 2011).

Por otro lado, en la década de los 50, comienzan a aparecer las teorías del desarrollo cognitivo. Piaget focalizó sus aportes en las formas de conocimiento del niño/niña y en el origen de la inteligencia: biológico (percepción y motricidad) y lógico (Salmerón Vélchez, 2002). Este enfoque de la evolución de la inteligencia plantea un desarrollo lineal y ordenado, pasando inevitablemente por una serie de estadios (sensoriomotor, preoperacional, operaciones concretas y operaciones formales). Así, la interacción entre el niño o niña y el ambiente se da, en un comienzo, a través de esquemas sensoriales y motores, que más adelante lo convierten en representaciones simbólicas internalizadas de los objetos (Ardila, 2010). De esta manera, Piaget consideraba la inteligencia como una forma de equilibrio hacia la cual tienden todas las estructuras que deben formarse a través de la percepción, el hábito y los mecanismos sensomotores elementales. En este sentido, la inteligencia es, fundamentalmente, adaptación (Piaget, 1979). Piaget no consideraba la inteligencia como innata, sino como un desarrollo gradual hasta la

adultez, proceso en el que intervienen la interacción con el medio y la dotación genética (Villamizar y Donoso, 2013). Sus estudios han sido de gran importancia para las aplicaciones en el ámbito de la educación.

En el mismo enfoque de tipo evolutivo, aparecen los trabajos de Vigotsky, quien se interesa más en el desarrollo potencial de la inteligencia. Para él, el desarrollo cognitivo humano no se basa sólo en la maduración, como decía Piaget, sino que se produce en la síntesis de ella con el aprendizaje (Vigotsky, 1979). El aprendizaje humano presupone una naturaleza social y un proceso por el cual los niños y niñas acceden a la vida intelectual de los que lo rodean. Así, la inteligencia, es un producto social: un producto del aprendizaje logrado a través de la mediación de pares y mayores que apoyan y estimulan su comprensión y destreza para utilizar los instrumentos culturales (Villamizar y Donoso, 2013). La zona de desarrollo potencial es aquella en la que se encuentra el conjunto de actividades que el niño o niña es capaz de realizar con ayuda de quienes lo rodean (Salmerón Vilchez, 2002), que se diferencia de la zona de desarrollo real, que se corresponde con lo que una persona es capaz de hacer sola (Villamizar y Donoso, 2013).

Retomando la influencia de las teorías factoriales, entre los años '60 y '70, Cattell presenta su teoría de la inteligencia. Por un lado, comparte con Spearman la idea nuclear de la inteligencia general; y con Thurstone, la técnica del análisis factorial de segundo orden de las aptitudes primarias (Carbajo Vélez, 2011). Cattell planteó, luego de la observación de las habilidades cognitivas de las personas en la etapa de la vejez, la existencia de dos inteligencias: la fluida y la cristalizada. La primera, responde a la capacidad de resolver problemas en el aquí y ahora, con una influencia genética; y la segunda, tiene que ver con la experiencia adquirida, con las capacidades almacenadas y con asuntos similares (Ardila, 2010). Este modelo de Cattell fue revisado posteriormente por Horn. La diferencia más grande entre ellos es que, para el segundo, la inteligencia fluida no implica una capacidad únicamente biológica, sino que ambas inteligencias son heredables y están sujetas a influencias genéticas parciales e independientes, además de las influencias fisiológicas y socioambientales también independientes. Por las similitudes en ambos planteamientos, hay quienes denominan a esta teoría como el modelo bifactorial de inteligencia de Cattell y Horn (Carbajo Vélez, 2011).

Como una teoría alternativa a las teorías factorialistas de la inteligencia, aparece en los años 80, la teoría de las inteligencias múltiples, propuesta por Gardner. Este autor considera la inteligencia como la capacidad de resolver problemas o elaborar productos que tienen valor para una cultura (Gardner, 1994), que puede compararse con un grupo de computadoras que tienen una relación interdependiente, en la que cada una se encarga de un proceso específico (Vargas Castro, 2015). Esta teoría propone la existencia, inicialmente, de siete inteligencias:

lingüística, lógico-matemática, musical, cenestésica, espacial, interpersonal e intrapersonal (Gardner, 1994). Posteriormente, agregó otras dos: la inteligencia naturalista y la inteligencia espiritual o existencial (Gardner, 2001). Así, Gardner sugiere que la manera que se representa y procesa un problema es diferente a su estructura, por lo tanto, involucra un nivel funcional en que los recursos disponibles se organizan para resolver determinadas situaciones, utilizando las herramientas cognitivas propias (Carbajo Vélez, 2011).

Siguiendo la idea de teorías múltiples de la inteligencia, Sternberg presenta su “teoría triádica de la inteligencia”. Para él, existen tres tipos de inteligencia: la componencial, la experiencial y la contextual (Sternberg, 1990). La primera -inteligencia componencial-, se relaciona con la capacidad analítica, es decir, cómo las personas procesan información, resuelven problemas y adquieren conocimientos. La inteligencia experiencial se asocia con la creatividad, se refiere a cómo las personas manejan tareas e información, nuevas y conocidas. Por último, la inteligencia contextual es considerada en función a las relaciones que se establecen con el mundo externo; es decir, implica adaptación, selección o modificación del medio próximo. De esta manera, la inteligencia es la habilidad que permite un adecuado y exitoso desarrollo de la vida, partiendo de las características individuales en un contexto social y cultural determinado (Villamizar y Donoso, 2013). En esta teoría, Sternberg busca explicar el funcionamiento cognitivo y los mecanismos de autorregulación mediante los que se procesa y automatiza la información, para permitir el proceso adaptativo en un contexto (Rojo, 1997).

1.2. Aportes psicométricos: alcances y limitaciones

Una de las formas de evaluar la inteligencia de un individuo es a través de la medición objetiva de las habilidades cognitivas, conocido como el enfoque psicométrico de inteligencia.

Aunque tienen un gran número de ventajas, la mayoría de estas herramientas presentan limitaciones que hay que tener en cuenta al momento de utilizarlas. Respecto de las ventajas, permiten obtener información estandarizada y cuantificada de manera rápida y poco distorsionada, admitiendo un estudio más objetivo del sujeto. Así, son útiles para la clasificación, la evaluación y el diagnóstico de diferentes fenómenos, valorando los cuadros que permitan planificar un tratamiento y evaluar sus resultados. Su uso también puede tener importantes aportes psicoterapéuticos, como facilitar la comunicación y, por lo tanto, el rapport, fortalecer la autoestima, esclarecer situaciones conflictivas y explorar relaciones, entre otras. Permiten comparar las características de los individuos. Sin embargo, una de las ventajas más grandes, radica en la economía de tiempo y esfuerzo para evaluar a un sujeto o a un grupo (López Angulo, 2015).

En cuanto a las limitaciones, se encuentra la influencia que ejerce la situación ambiental que rodea al sujeto sobre los resultados obtenidos. Hablar de los efectos de la situación es hacer referencia a la contaminación de los datos por acontecimientos temporales que suceden en torno a la aplicación de la prueba, que el evaluador puede considerar como una característica propia del individuo. A esto, se le suman los efectos del examinador, que tiene que ver con la influencia del mismo y su interacción con el examinado, que puede afectar al sujeto y, por lo tanto, a los datos que este brinda. Por otra parte, hay que considerar como factores limitantes, las distorsiones o tendencias de respuestas que influyen en la ejecución de los tests, como la simulación o la deseabilidad social (González Llana, 2007).

1.3. Las escalas de inteligencia de Wechsler

Los avances en las operacionalizaciones del polifacético constructo “capacidad intelectual”, los estudios sobre especificidades evolutivas y las actualizaciones en metodología psicométrica, respaldaron la construcción de las sucesivas versiones de la escala Wechsler. La concepción teórica sobre la capacidad intelectual señalada anteriormente se refleja en la composición de las diversas versiones del test y en las ponderaciones asignadas a cada subtest. Si bien ningún test cubre integralmente el amplio espectro de habilidades intelectuales, las Escalas de Wechsler fueron diseñadas para evaluar aspectos cognitivos lo suficientemente amplios como para permitir que los resultados constituyeran índices representativos de la capacidad intelectual.

Desde su primera edición, todas las escalas de inteligencia de Wechsler se posicionaron en un lugar de reconocimiento internacional y popularidad preferencial, tanto en el ámbito de la investigación como en el de la evaluación clínica y psicométrica de la inteligencia (Alfonso, Oakland, LaRocca y Spanakos, 2000; Flanagan, 2000; Flanagan y Kaufman, 2009; Kaufman y Kaufman, 2008). En la Argentina, a lo largo del tiempo, se han adaptado y estandarizado algunas versiones de las escalas de Wechsler para niños y niñas. A fines de la década de 1980 aparece la Escala Wechsler de Inteligencia para niños y niñas WISC (Wechsler, 1989); posteriormente, el Test de Inteligencia para Preescolares de Wechsler (WPPSI). En la Argentina, además de la adaptación y estandarización realizada por Cortada de Kohan (1983) en Buenos Aires, el WPPSI contó con tipificaciones elaboradas por Foscarini y su equipo (1980) en la ciudad de Córdoba y por Taborda (2002) en San Luis. Finalmente, surgen nuevas versiones de la Escala Wechsler de Inteligencia para niños y niñas: en 1991, la tercera versión, el WISC-III (Wechsler, 1991) y en 2011, la adaptación argentina de la cuarta versión, el WISC-IV (Taborda, Barbenza y Brenlla, 2011).

1.4. Clasificaciones diagnósticas de las Escalas de Wechsler

Las diversas versiones de la prueba, desde 1939 (Wechsler-Bellevue) hasta 1991 (WISC-III) mostraron similitudes en la evaluación de las funciones cognitivas a través de las clasificaciones: CI Verbal (CIV), CI de Ejecución (CIE) y CI Total (CIT).

Las Escalas de Wechsler desde sus inicios, se evalúan a partir de la transformación de puntuaciones directas de los subtests en puntajes equivalentes, con una media de 10 y un desvío estándar de 3, a efectos de hacerlas comparables entre sí. Del mismo modo, la suma de las puntuaciones de los subtests se traduce en un puntaje de Cociente Intelectual (CI) y 4 Puntuaciones Índices (PI) a partir de una escala métrica con una media de 100 y un desvío estándar de 15. Tal como se señala más adelante, los estudios factoriales realizados por Cohen (1959) y las posteriores investigaciones sobre el WISC-R desarrolladas por Kaufman (1975) alcanzaron una estructura trifactorial que sirvió de apoyatura para que en el WISC-III, se introdujeran modificaciones relevantes que ampliaron -con la incorporación de la valoración de puntajes índices (PI) comprensión verbal, organización perceptiva, velocidad de procesamiento, ausencia de distractibilidad- las tradicionales clasificaciones diagnósticas (CIV, CIE y CIT). Esta modalidad se mantiene en el WAIS-III (Wechsler, 2002) y se suplanta el nombre del índice ausencia de distractibilidad por memoria de trabajo (Wechsler, 1997). El WPPSI-III (Wechsler, 2002), teniendo en cuenta la edad de sus destinatarios, agrega a la evaluación de CIV, CIE y CIT las puntuaciones compuestas índice velocidad de procesamiento y lenguaje general.

1.5. Tendencias interpretativas de las Escalas Wechsler

A lo largo del tiempo y al compás de las numerosas investigaciones que acompañan las modificaciones introducidas en los test de Wechsler, las interpretaciones diagnósticas de la prueba trazan su propio trayecto. Flanagan y Kaufman (2009) reseñan la descripción que realiza Kamphaus, Petosky y Morgan (1997) sobre la historia de la interpretación de los test de inteligencia en general y, en particular, los aportes de Wechsler. Al respecto refieren secuencialmente cuatro tendencias que se desarrollan a continuación: 1) interpretación cuantificable de un nivel general; 2) lectura clínica de un perfil; 3) lectura psicométrica del perfil y 4) lectura psicométrica del perfil sobre aplicación de la teoría.

Wechsler (1939), bajo la influencia de las operacionalizaciones vigentes en aquel momento que señalaban la prevalencia de un factor “g” o identidad global, congruente también con lo propuesto por Terman, Binet y otros, ofreció su propia definición de inteligencia. Como se mencionó al inicio, concibió a la inteligencia como la capacidad global de una persona para actuar con una finalidad, pensar

racionalmente e interactuar con su entorno de manera efectiva. Con esta construcción conceptual, que guio la interpretación de los resultados en el test, el autor evitó centralizar la evaluación en una capacidad concreta, aunque ella fuese primordial en el desempeño intelectual, como por ejemplo la capacidad de razonar verbalmente, o abstraer o realizar cálculos entre otras. Si bien fue un pionero en reconocer factores no intelectivos en la capacidad intelectual, esto no fue obstáculo para que diseñara una medida global –el Cociente Intelectual por desviación– que presentó diferencias sustantivas con los anteriores. Convencionalmente, el CI expresa una razón o número índice. Por ejemplo, el cálculo del CI de Stern consistía en la división entre la edad mental y la edad cronológica ($CI = EM/EC \times 100$) (Cortada de Kohan, 1983). Pronto este modo tropezó con un problema técnico importante: que las medidas correspondientes a diferentes niveles de edad no resultaban comparables. Por esta razón, Wechsler propuso el CI de desviación. Este consiste en puntuaciones z ($z = X - M / DE$) transformadas, con valores de referencia que incluyen una media de 100 y un desvío estándar de 15. Dado que este CI no se obtiene mediante cocientes, la justificación para el nombre de CI estriba en la familiaridad general de la expresión y no en el cálculo que lo origina. En la actualidad, es una de las puntuaciones transformadas más usadas en psicología y su mérito es permitir comparaciones respecto del grupo de referencia apropiado. De este modo, si bien la línea teórica dominante de esa época posicionó la clasificación del CI en un punto nodal de evaluación en los test, los aportes de Wechsler (1939) gradualmente, abrieron el camino a la segunda tendencia interpretativa, en pos de captar el modo particular con que cada sujeto delinea su desempeño.

La característica más importante introducida con la Escala de Inteligencia Wechsler-Bellevue I y II (WB-I; WB-II), que anunció una interpretación más allá de la clasificación según el CI Total, fue la agrupación de los test en los conjuntos Verbal y de Ejecución para captar diversos modos, verbales y no-verbales, en la expresión de la capacidad intelectual (Wechsler, 1939).

Paulatinamente, el diagnóstico se centralizó en las variaciones obtenidas en los subtests y en las puntuaciones CI. Desde esta óptica, la evaluación es concebida como una actividad interpretativa en la que los puntajes de los test son solo una de las apoyaturas que respaldan la elaboración de descripciones psicológicas amplias e integradas de cada sujeto en particular. Posicionamiento que sienta las bases para el pasaje de conceptualizaciones focalizadas en la evaluación de la inteligencia como constructo unitario a las posteriores operacionalizaciones teóricas y técnicas sobre el diagnóstico de sujetos habitantes de un tiempo, un espacio, una época, con sus articulaciones entre cultura y singularidades personales.

Las vicisitudes que planteó la lectura de los perfiles obtenidos en las Escalas de Wechsler promovieron la búsqueda de integrar diferentes marcos teóricos, entre ellos los paradigmas clínicos y psicogenéticos.

Los desarrollos desde el punto de vista clínico fueron iniciados por Rappaport, Gil y Schafer (1945), consecutivamente ampliados por Schafer (1948) y por Shapiro (1954), entre otros. En la Argentina, tal como señala Cayssials (1998), estos aportes tomaron mayor difusión a partir de las obras “Interpretación” Glasser y Zimmerman (1967) e “Interpretación clínica de la Escala de Inteligencia de Wechsler para adultos” de Zimmerman y Woo-Sam (1973).

Los autores citados coinciden en señalar que el énfasis de ubicar a los sujetos en categorías predeterminadas conlleva a olvidar la dinámica individual y, es precisamente la posibilidad de dilucidar esta dinámica, la esencia del diagnóstico. Por lo tanto, será el estudio del tipo de éxitos y fracasos o equivocaciones lo que haga posible elaborar perfiles cualitativos y fenomenológicos de los atributos personales. Desde esta óptica, la evaluación cualitativa permite observar y describir cómo se ponen en juego los conocimientos intelectuales adquiridos, los métodos para resolver problemas, las posibilidades de verbalizar significativamente y de eludir-aludir los componentes emocionales en el momento de solucionar problemas que requieren respuestas cognitivas. Así como también, las modalidades adaptativas y defensivas desplegadas frente a la tensión de ser examinado. En otras palabras ¿Cómo se enfrentan los momentos iniciales? ¿Qué conductas surgen en el transcurrir? ¿De qué modo y frente a qué estímulos aparece la inhibición/excitación? ¿Muestra necesidad de aprobación? ¿Cómo resuelve los enigmas del puedo/no puedo? ¿Cómo consigue el éxito/fracaso? ¿Cómo reacciona frente a él? ¿Qué significa saber/no saber?

Esta perspectiva, abrió líneas de trabajo que ubicaron a los test, en el marco de procesos diagnósticos, como instrumentos intermediarios, interlocutores capaces de facilitar la tarea de desentrañar “sentidos”, inmersos en un diálogo en el que se articulan diferentes lenguajes. Mannoni (1973), señala: “se deben considerar los test como ensayos (con sus posibilidades de errores) y no como textos legislativos que ordenan tal o cual orientación” (p. 217).

En busca de ampliar la interpretación cualitativa Paín (1974), por su parte, desde un modelo dialéctico estructuralista de la inteligencia provee bases explicativas para el análisis de los subtests de la Escala de Wechsler para adultos WAIS; posibles de hacer extensibles a los subtests del WISC, según los estudios Cayssials (1998) y a los del WPPSI, según Taborda (2002). Sus aportes se focalizan en los procesos psicológicos implicados en la resolución de cada subtest, teniendo en cuenta la dimensión tanto diacrónica inferible del nivel genético de las

estructuras cognitivas presentes como la sincrónica expresada a través de la relación entre los componentes de distintos comportamientos.

Las integraciones que ofrecen tanto el enfoque psicogenético como el clínico han desencadenado acuerdos y controversias teóricas y técnicas sobre la temática. Respecto del primero, Guilford (1967) refiere que Piaget logra desarrollar una teoría del conocimiento y su evolución, más que de la inteligencia. En cambio, autores como Cayssials (1998), Paín (1974), Sattler (2009) y Taborda (2002) coinciden en considerar que los marcos referenciales piagetianos y psicométricos difieren significativamente y sostienen que, cuando se complementan, es posible elaborar descripciones más amplias de las habilidades cognitivas.

En cuanto al segundo enfoque Flanagan y Kaufman (2009) señalan que, si bien las contribuciones del análisis clínico de un perfil enriquecen la interpretación de los tests de Wechsler, esto no logra potenciar la validez en el análisis las discrepancias entre las puntuaciones registradas. Según Sattler (2009), no existen evidencias que apoyen la suposición de que patología y variabilidad en las puntuaciones registradas en los subtests estén relacionadas; por lo tanto, las formulaciones sustentadas en el análisis del perfil deben ser consideradas a modo de hipótesis a verificar. Precisamente este es uno de los aspectos que promueve el desarrollo de investigaciones orientadas a incorporar nuevos lineamientos para la interpretación de los resultados.

Si bien la segunda tendencia tuvo el mérito de introducir una visión más cualitativa en la evaluación de los perfiles, pronto comenzó a ser criticada debido a los estudios psicométricos que interpelaban la validez de las inferencias clínicas que se realizaban. Los estudios factoriales de Cohen (1949, 1959) pusieron de manifiesto tres cuestiones. La primera fue que la medida global utilizada – el CI – mostraba varianza compartida entre los tests. De esta manera, las ideas originales de Wechsler acerca de un factor global de la inteligencia se justificaron empíricamente. La segunda, que de los datos podía deducirse una estructura trifactorial, lo cual puso en entredicho el modelo dicotómico (CIV y CIE) para el análisis del test. Estos hallazgos sustentaron la idea de tres factores principales a los que Cohen denominó Comprensión Verbal, Organización Perceptiva y Ausencia de Distractibilidad. Y, en tercer lugar, una limitada especificidad de los subtests, que interpelaba la validez de la interpretación individual de ellos. En esta dirección, Cohen (1959) demostró que los subtests contaban con una acotada varianza fiable específica que restringía el valor diagnóstico. Asimismo, estudios transculturales señalaron la importancia que reviste considerar en el análisis de los perfiles tanto si las diferencias entre puntuaciones son significativas o se deben al azar, como cuan común o, por el contrario, infrecuente son esas variaciones en la población de sujetos normales de la misma edad de la persona estudiada.

La revisión del primer WISC –el WISC-R– fue el intento más significativo por aplicar el análisis psicométrico del perfil para la interpretación. En esta versión se empleó una muestra mayor, se actualizaron contenidos gráficos y verbales, se eliminaron los considerados antiguos y se procuró mejorar las pautas de administración y puntuación.

Kaufman (1979) presentó, desde un enfoque denominado psicometría razonada, un abordaje integrador en el que subraya que el WISC, en sus diversas versiones, es un test de aplicación individual que, a su vez, requiere de una interpretación personalizada, capaz de describir hipótesis explicativas del patrón de puntuaciones obtenidas. Además, puso de relieve la compleja dialéctica que existe entre el cómo se piensa y el qué se piensa, entendiendo por pensamiento toda actividad consciente, inconsciente, sensoriomotora, simbólica o conceptual, que supone procesos asimilativos a esquemas de acción previos y su coordinación. En otras palabras, el comportamiento intelectual está indisolublemente integrado en la estructura total de la personalidad. Los CIV y CIE pueden proveer un adecuado conocimiento de las funciones mentales en algunos sujetos, pero en otros es probable que se requiera atender a contribuciones tales como las derivadas del análisis factorial, la división de los subtests propuesta por Bannatyne (1974, citado en Katz, Goldstein, Rudisin y Bailey, 1993) o Meeker (1975), de la teoría del desarrollo o de la neuropsicología, del análisis clínico del test, del conocimiento de un dialecto y su impacto en la producción o de un conjunto de hipótesis que resultan solo aplicables a un niño, niña o un adolescente en particular.

Más tarde, Kaufman (1994) diseñó un método interpretativo del WISC-III sobre el análisis del perfil según los ejes cognitivo, conductual y clínico. Allí se describen las habilidades intelectuales evaluadas en cada subtest según el modelo de problemas de aprendizaje: Input, Integración, Almacenamiento, Output. De acuerdo con este enfoque, para llevar adelante la labor interpretativa diagnóstica, se requiere que el examinador cuente con amplios conocimientos psicométricos y que esté actualizado sobre los aportes vigentes en varios campos de la Psicología. Al respecto Cayssials (1998), sustentada en los desarrollos de Kaufman, afirma que “los que utilizan los tests deben ser mejores que los tests que utilizan” (p.82) deben aplicar sus conocimientos de Piaget, Guilford, Cattell, Glasser y Zimmerman, así como también poner en consideración las peculiaridades de la población de pertenencia, a fin de producir una interpretación del perfil teóricamente pertinente. En especial, es de hacer notar un aporte esencial de Cayssials (1998) con la idea del “sondeo adicional” no solo para enriquecer el análisis cualitativo sino para precisar el dominio que está siendo evaluado. De este modo, el paradigma de la complejidad transversalizó la interpretación de los resultados psicométricos.

El abordaje integrador propuesto ha recibido diversas críticas, entre ellas, las de Sattler (2009), quien considera que las puntuaciones obtenidas en los subtests no miden procesos únicos y son menos confiables que las clasificaciones de los CI. Además, refiere que las Escalas de Wechsler fueron históricamente construidas para tomar en cuenta los factores que contribuyen a la capacidad intelectual efectiva global de un individuo. En ningún caso se diseñaron subtests para medir habilidades primarias al estilo de Thurstone (1938) y tampoco se pretendió otorgarles un orden jerárquico. Asimismo, Flanagan y Kaufman (2009) subrayan que, a pesar de las múltiples investigaciones y sus reseñas sobre el análisis del perfil de los tests de Wechsler, esta modalidad interpretativa presenta limitaciones, principalmente por la debilidad de los soportes empíricos y teóricos. Estas aseveraciones se basan en los estudios de Mueller, Dennis y Short (1986) quienes, a partir del metaanálisis de 119 publicaciones con datos del WISC-R, concluyeron que la interpretación en términos de perfil presentaba restricciones para diferenciar entre varios grupos diagnósticos. Posteriormente, resultados similares fueron obtenidos por Glutting, McDermott y Konold (1997), Kamphaus (1993) y McDermott, Fantuzzo, Glutting, Watkins y Baggaley (1992).

Evaluar un perfil del WISC sólo sobre la base del análisis clínico puede conducir a errores de interpretación, ya que los estudios mostraron que la varianza específica de los subtests es poco fiable y, consecuentemente, el análisis de una prueba concreta –por ejemplo, Semejanzas– como medida de comprensión verbal, puede ser incorrecto dado que este subtest comparte varianza también con la habilidad para la conceptualización verbal y la inteligencia cristalizada. Si bien fueron encomiables los esfuerzos de Kaufman por considerar en forma conjunta el análisis clínico y psicométrico del perfil, lo cierto es que pronto evidenciaron deficiencias debido a su bajo soporte empírico y a que no representaba una teoría de la inteligencia bien validada. No obstante, también es cierto que la construcción de teoría desde el enfoque psicométrico posibilita entender qué es lo que evalúa efectivamente un test. Especialmente, en el caso de las escalas Wechsler que, como es conocido, se diseñaron sobre la base de un criterio clínico y no psicométrico. Kaufman (1979) apuntaba que los problemas para la interpretación del test se podían atribuir a esta falta de una base teórica para orientar a los profesionales.

Sobre todo, el WISC-III ha sido profusamente criticado porque, si bien incluyó índices específicos y se agregó un subtest nuevo (Búsqueda de símbolos), no cambió sustantivamente con respecto al WISC-R ni se acopló a la teoría. Hay que tener en claro que cuando Flanagan y Kaufman (2009) señalan estos defectos, hacen referencia específicamente a la falta de ajuste de las escalas Wechsler con la teoría jerárquica de la inteligencia devenida de las propuestas de Cattell, Horn y Carroll (como se citó en Flanagan y Dixon, 2013), que actualmente se conocen con

el nombre de teoría CHC. Piénsese que la mayoría de los tests diseñados en las dos últimas décadas – tales como el Test de Stanford-Binet 5 y el KABC-II- se realizaron sobre la base de la teoría CHC.

En procura de ofrecer un marco interpretativo que incluyera el rigor psicométrico y los hallazgos de la teoría CHC, Kaufman (1994) ideó un método de interpretación que publicó en *Intelligent testing with the WISC-III*. En éste, retomaba las ideas ya expuestas en la psicometría razonada y las combinaba con métodos basados en aspectos teóricos. Por su parte, Flanagan y colaboradores diseñaron el método de batería cruzada (Flanagan y Ortiz, 2001; McGrew y Flanagan, 1998), caracterizada por una integración sistemática de datos de habilidades cognitivas, pero también de evaluaciones de rendimiento, con el objetivo de expandir la interpretación tradicional del perfil.

A pesar de los esfuerzos de Kaufman y Flanagan, los estudios mostraron que el WISC-III no concordaba con los hallazgos de la teoría CHC (Shaw, Swerdlik y Laurent, 1993). No obstante, siguió siendo el test más utilizado para evaluar la inteligencia en niños y niñas mostrando que, a pesar de las críticas iniciales, los profesionales siguieron confiando en las escalas Wechsler.

Con el advenimiento del siglo XXI y la acumulación de evidencia en favor de la teoría CHC, se hizo necesario realizar una profunda revisión. En tal sentido, el WISC-IV representa indudablemente un cambio radical en la historia de los tests de Wechsler. Como se describe en los siguientes apartados, las innovaciones más significativas responden a la idea de actualizar el test a la teoría. Por ejemplo, se mantuvo el concepto de un factor global de la inteligencia –representado por el CI- pero se eliminaron el CI verbal y el de ejecución, ya que los estudios no apoyaron empíricamente la hipótesis de estos dos componentes, pero si la presunción de cuatro dominios específicos (Comprensión Verbal, Razonamiento Perceptivo, Memoria Operativa y Velocidad de Procesamiento), que agrupan tanto subtests clásicos del WISC como otros completamente nuevos. A su vez, los estudios factoriales confirmatorios llevados a cabo por Keith, Fine, Taub, Reynolds y Kranzler (2006) sugirieron un reagrupamiento de los subtests en cinco componentes que, a juicio de los autores, representan una manera mejorada de interpretar el test.

Tal como se vislumbra en el capítulo V de esta tesis donde se analiza el test en función de la teoría CHC y los estudios realizados por Brenlla (2013) presentan similitudes, pero también diferencias respecto de cómo están compuestos los dominios en las investigaciones norteamericanas –muy probablemente debidos a diferencias culturales en la adquisición de conocimientos –, es que se propone una cuarta tendencia en la interpretación de las escalas Wechsler en donde se consideren

estos resultados. En este sentido, se podría denominar a esta cuarta tendencia como de “análisis del perfil sobre la base de la aplicación contextual de la teoría”.

1.6. WISC-IV

1.6.1. Estructura de las puntuaciones del WISC-IV

La cuarta generación del test instituye una nueva propuesta que condensa reconceptualizaciones sobre las funciones cognitivas elaboradas en base a los avances en neurociencia y teorizaciones sobre inteligencia fluida y cristalizada. Además, incorpora actualizaciones de los estímulos, modificaciones en pautas de administración, progresos en metodología psicométrica y considera las nuevas normas que se desprenden de la legislación señaladas en el Acta sobre Educación de Personas con Discapacidad (IDEA, *Individuals with Disabilities Education Act*). Los cambios se traducen en el abandono de la tradicional clasificación diagnóstica CI Verbal y de Ejecución, en procura de evaluar los dominios cognitivos específicos implicados en los índices comprensión verbal (ICV), razonamiento perceptivo (IRP), memoria operativa (IMO) y velocidad de procesamiento (IVP). Las aperturas y actualizaciones descritas se reflejan también en la última versión de la Escala WAIS-IV (Wechsler, 2008) y WPPSI-IV (Wechsler, 2012).

El ICV está integrado por tres subtests principales, semejanzas, vocabulario, comprensión y dos opcionales, información y adivinanzas; evalúa las habilidades verbales, y la posibilidad de instrumentar la inteligencia cristalizada. El IRP -compuesto por tres subtests principales, construcción con cubos, conceptos, matrices y una prueba optativa, completamiento de figuras- explora las funciones cognitivas implicadas en el procesamiento simultáneo de la información, la organización perceptiva, las habilidades prácticas constructivas, la formación de conceptos no verbales y el análisis visual. El IMO -conformado por dos subtests principales retención de dígitos y letras y números y el optativo aritmética- evalúa la atención, la concentración y la capacidad de mantener información activa en la consciencia para producir un resultado. El IVP -conformado por dos subtests principales, claves, búsqueda de símbolos y un subtest optativo, animales- evalúa la percepción visual, la organización y la capacidad de utilizar destrezas grafomotoras de manera eficiente, en tiempos acotados (Brenlla, Taborda y Labin, 2013).

1.6.2. Adaptación argentina del WISC-IV

Cabe subrayar que los procesos de ajustes de contenidos y tipificación de las pruebas psicológicas construidas en el extranjero son una condición sine qua non, dado que la evaluación psicométrica puede resultar distorsionada por múltiples causas. Entre las que pueden destacarse las siguientes: a) modalidad de administración e insuficientes ajustes de los estímulos, b) utilización de normas

correspondientes a otra población, c) implementación de baremos ya caducos, pues las normas psicométricas tienen una vigencia de alrededor de diez años, d) parcialización de la realidad evaluada. Esta fuente de error se vincula estrechamente con la utilización de tests aislados o con la elección de una batería inadecuada, e) dificultades por parte del profesional para alcanzar una comprensión global y personalizada del comportamiento de cada sujeto en particular (Chahín-Pinzón, 2014; Muñiz, Elosua y Hambleton, 2013).

Desde este posicionamiento, el análisis de validez y confiabilidad de las pruebas psicométricas resulta ineludible tanto para quienes las construyen o adaptan y estandarizan, como para los usuarios encargados de interpretar -en términos diagnósticos- las particularidades de cada producción. La idoneidad del instrumento para captar lo que pretende evaluar se explora a través de la conjunción de los estudios de: a) validez de contenido, que informa si el test está constituido por una muestra representativa del atributo que pretende medir; b) validez de constructo que da cuenta -con la apoyatura del análisis factorial, la revisión realizada por expertos, los estudios multimétodo de multirrasgos y las investigaciones clínicas- si el test mide de manera adecuada los aspectos relevantes que dice evaluar; por ende, en qué grado la respuesta registrada tiene un determinado significado y c) validez relativa al criterio es un índice de la eficacia del test para predecir futuros comportamientos de un sujeto en determinadas situaciones y está relacionada con criterios externos específicos, tales como el desempeño en algunas otras mediciones o la pertenencia a un grupo.

Por otra parte, los coeficientes de confiabilidad, errores estándar de medición e intervalos de confianza que rodean los puntajes del test, delinean tanto la precisión con que es posible conocer el constructo explorado como la significación estadística de las diferencias entre los puntajes y la frecuencia con que tales diferencias se registran en la población de referencia.

1.6.3. Áreas de aplicación del WISC-IV

La Escala de inteligencia de Wechsler para niños y niñas es una técnica frecuentemente utilizada tanto en la investigación como en el amplio espectro en el que se desarrolla la consulta clínica y psicoeducativa. En una u otra de las circunstancias mencionadas, los posicionamientos del profesional y del sujeto evaluado, difieren sustancialmente.

En el marco de la investigación, es el evaluador quien convoca al niño, niña o adolescente, con el consentimiento de sus tutores, para aplicar el test. Si bien la situación de ser examinado es una experiencia significativa que genera diversas expectativas acerca de los resultados alcanzados, la búsqueda de respuestas a los objetivos planteados por el investigador adquiere un lugar primordial.

En cambio, en el ámbito del trabajo clínico y/o psicoeducacional el motivo de consulta del sujeto y de los adultos a su cargo configura uno de los ejes ordenadores de la tarea. En estos casos, la solicitud de evaluación de la capacidad intelectual frecuentemente demanda diagnósticos diferenciales de niños, niñas o adolescentes que presentan dificultades de aprendizaje reductibles a las exigencias escolares o, inhibiciones para aprender que trascienden las fronteras de las instituciones educativas o, por el contrario, y en menor escala, la presencia de talentos que, por diversas circunstancias, precisan atenciones especiales.

Las respuestas a estas consultas, más aún cuando se suponen déficits en el desarrollo de las funciones cognitivas en su conjunto o en la especificidad de algunas de ellas, se ven transversalizadas por los alcances y limitaciones de las pruebas psicológicas y la complejidad que reviste lograr una comprensión integral de cada sujeto.

Estudios epidemiológicos y pilotos longitudinales de eficiencia terapéutica realizados en nuestra facultad con niños y niñas derivados desde las instituciones educativas -por supuestas inhibiciones en el desarrollo de la capacidad intelectual, problemas de aprendizaje y/o para adaptarse a las normas escolares, que arriban a la consulta psicológica con un diagnóstico previo de trastorno de déficit atencional- señalan que las dificultades para prestar atención, con frecuencia no se acompañan del correlato orgánico requerido, como condición sine qua non, para definir esta disfunción como síndrome o trastorno (Fontao, Taborda, Toranzo, Ross y Mergenthaler, 2011; Taborda y Toranzo, 2016). Por el contrario, suelen ser la expresión de problemáticas psíquicas que se extienden desde psicosis, estructuras borderline, depresión, procesos de duelos recientes, hasta conflictos transitorios de orden evolutivo. Asimismo, en sujetos con patologías severas, las dificultades para prestar atención, con frecuencia se acompañan de un conjunto más amplio de inhibiciones en las funciones cognitivas que se traducen en un empobrecimiento del desarrollo de la capacidad intelectual. Con la apoyatura de estos resultados, se propone la instrumentación de la técnica test-retest a efectos de valorar la evolución tanto de los déficits atencionales como cognitivos -luego de seis meses a un año de tratamiento, acorde a la perturbación inicialmente observada- antes de emitir diagnósticos contundentes y/o recurrir precipitadamente al abordaje farmacológico para corregir disfunciones en la capacidad de atender.

2. Teorías explicativas sobre el rendimiento en los tests de inteligencia

Desde hace algunas décadas viene constatándose un efecto sistemático del nivel socioeconómico sobre el rendimiento de los tests de inteligencia (Flanagan y Kaufman, 2009; Fletcher-Janzen, 2010). Las explicaciones incluyen hipótesis genéticas (Herrnstein y Murray, 1994; Jensen, 1969), de interacción genética-ambiente (Bronfenbrenner y Ceci, 1994; Scarr, 1992) o ambientales (Hanscombe, et al., 2012; Seifer, 2001). En Gran Bretaña (Hanscombe, et al., 2012) se evaluó la inteligencia de 8716 pares de gemelos en diversas edades desde los 2 hasta los 14 años con el objetivo de analizar estas tres hipótesis alternativas para la explicación de la relación entre el NSE y la inteligencia. Los resultados fueron sorprendentes: se encontró que ni la hipótesis genética ni la de la interacción genética-ambiente explicaron las diferencias en inteligencia según NSE. En cambio, se halló evidencia robusta de que la variación entre distintos NSE y la mayor varianza en las familias de bajo NSE era debida al efecto del ambiente. En función de esto, los autores sostienen que la interacción ambiente-ambiente es la más significativa para la comprensión del nexo entre inteligencia y NSE y que, por ende, las intervenciones ambientales comunitarias, de tipo educativa y/o psicosocial podrían ser efectivas para el desarrollo cognitivo de los niños y niñas. El ambiente en el que vive el sujeto –educación, estructura familiar, cultura, lenguaje- interaccionan con el determinismo genético canalizando su expresión, ya sea facilitándola, limitándola o inhibiéndola. Actualmente se ha demostrado que existe mucho más que la interacción del ambiente con el determinismo genético, porque en virtud de la plasticidad del cerebro los estímulos procedentes del ambiente dejan huella en la materia cerebral creando, por tanto, un nuevo determinismo somático vincularmente adquirido que confluye con el determinismo genético (Benasich, Choudhury, Realpe-Bonilla y Roesler, 2014; Coderch, 2012).

Los mencionados hallazgos llevan a pensar cuáles han sido las variables contextuales-vinculares que mejor han explicado las articulaciones entre el nivel socioeducativo y el CI. Hace ya algunas décadas fue estudiada y probada la hipótesis de la privación acumulativa que sostiene que los niños y niñas criados en situaciones de marginación presentan –a medida que pasa el tiempo– una reducción gradual de su CI, comparados con otros niños y niñas en mejores condiciones que avanzan más rápido. Por el contrario, los niños y niñas que salen de un ambiente empobrecido para pasar a vivir en circunstancias más favorables enriquecen su CI de manera notable, aumentando de 10 a 12 puntos respecto de la medida inicial, sobre todo, en las pruebas verbales (Scarr y Weinberg, 1977; Schiff y Lewontin, 1986). De acuerdo con esta corriente, factores tales como la mala nutrición, el peso bajo al nacer, la estimulación familiar, el entorno deficiente y las condiciones socioeconómicas desfavorables se asocian con modelos menos adecuados para la adquisición del lenguaje (Bellinger y Adams, 2001; Lott, 2002; McLoyd, 1998) e

incrementan el riesgo de una baja inteligencia (Sattler, 2009; Ramey y Ramey, 1998).

Otro grupo de mediadores que se han estudiado son los relacionados a la cantidad y calidad de la educación (Ceci y Williams, 1997) y del entorno intelectual que provee la familia (Cervini, Dari y Quiroz, 2016; Okagaki, 1994). En especial, se ha notado que los niños y niñas de hogares de bajo NSE leían menos, tenían menos libros y miraban más televisión que sus pares de otros NSE más altos (Evans, 2004; Ruiz de Miguel, 2009). En esta misma línea, Cervini et al. (2016) basados en la hipótesis general del “capital cultural”, incluyen en sus estudios, el clima educativo del hogar y la cantidad de libros en el hogar, entendidos como indicadores proxy del capital cultural del hogar. Además, los antecedentes más recientes con el WISC-IV conceden especial relevancia al medio ambiente compartido y a la educación de los padres como variables explicativas de las diferencias en el rendimiento intelectual (Labin et al., 2015; Brenlla et al., 2013; Cadavid, Zapata, Aguirre y Álvarez, 2011). A propósito de la importancia de la educación en relación con la capacidad intelectual hay que señalar el efecto Flynn, que consiste en la evidencia de que los resultados en las pruebas de inteligencia han mejorado constantemente a lo largo de las generaciones (Flynn, 1994). Un estudio realizado en la ciudad de La Plata (Argentina) constata este efecto en poblaciones educadas en nuestro medio (Rossi-Casé et al., 2016). A su vez, recientemente se ha demostrado que tanto el efecto Flynn como su contrapartida, el descenso o reversibilidad de esta tendencia, son ambos causados por el medio ambiente (Bratsberg y Rogeberg, 2018).

A lo largo de sus cuatro versiones, WISC (Wechsler, 1955); WISC-R (Wechsler, 1974); WISC-III (Wechsler, 1991) y WISC-IV (Wechsler, 2003), el test ha promovido estudios que exploran si el entorno socioeconómico y educativo del hogar altera los resultados del mismo. En Estados Unidos Worth Estes (1953) comparó el rendimiento en el WISC de niños de clase baja y alta y, encontró que el nivel económico incidía en la magnitud de las puntuaciones del test, pero no en su capacidad predictiva ni en la configuración de las correlaciones inter-test. De igual modo, Hale, Raymond y Gajar (1981) evaluaron el CI verbal a partir del WISC-R e indicó que no estaba sesgado respecto a la situación socioeconómica. Otras investigaciones, lejos de aseverar estos resultados, concluyen que los grupos culturalmente desfavorecidos no fueron incluidos en la tipificación del WISC. Refieren que la misma fue excelente para la zona de población que cubría, pero que presentaba una extensión demasiado restringida ya que sólo refería a niños norteamericanos, blancos, preferentemente de clase media (Cayssials, 1998; Glasser y Zimmerman, 1991). En otra línea explicativa, se ubican los estudios con las escalas de Wechsler que han demostrado diferencias de género en las

habilidades cognitivas. Las investigaciones con WPPSI-IV explican que las diferencias surgen en la primera infancia, lo que puede contribuir a las diferencias de género en los resultados educativos posteriores (Palejwala y Fine, 2014) y el estudio con WISC-V confirma que las mujeres son mejores en las pruebas de velocidad de procesamiento (Kaufman, Raiford y Coalson, 2016).

En la Argentina, los reportes de investigaciones con WISC-IV en poblaciones desfavorecidas son reducidos. Hace 20 años, en Tucumán, se empleó el WISC-III en niños de bajo nivel sociocultural. Un elevado porcentaje de examinados obtuvo un CI equivalente a categorías “límite” e “intelectualmente deficiente”. Resulta llamativo que ningún niño o niña alcanzara las categorías diagnósticas equiparables a “normal-alto”, “superior” o “muy superior”. Por el contrario, niños de nivel sociocultural alto con frecuencia lograban puntuaciones CI elevadas. En consecuencia, se deduce que el desempeño en el test parecería ser más el reflejo de las condiciones culturales que una medida de sus habilidades intelectuales (Contini de González, 1999). Un estudio precursor en Santa Fe implementó la versión norteamericana del WISC-IV en el marco de una investigación sobre las funciones ejecutivas en niños o niñas escolarizados. El mismo evidenció un patrón de funcionamiento cognitivo inferior en los niños o niñas de estrato socioeconómico bajo (Arán-Filippetti, 2011). La investigación desarrollada por Brenlla et al. (2013) con la adaptación argentina de la Escala, señala que los niños, niñas y adolescentes pertenecientes a un nivel socioeconómico bajo, medio o alto alcanzan valores muy semejantes según los estudios de fiabilidad y análisis factorial confirmatorio, por lo tanto, esta adaptación no presenta sesgos en los estratos mencionados. Sin embargo, refiere que a medida que aumenta la educación de la madre *-proxy* del nivel económico- y la escolarización del sujeto, mejoran los índices del WISC-IV en niños y niñas de 6 a 9 años, aunque dichas diferencias explican solo una proporción pequeña de la varianza de las puntuaciones. La autora consigna que pertenecer a una u otra clase socioeconómica se comparece con un desigual acceso a la escolarización inicial y posteriores oportunidades educativas. La población argentina de clase media mayoritariamente concurre a escuelas desde temprana edad (2 años en adelante) mientras que gran parte de los niños y niñas de clase baja se incorporan al sistema educativo público a partir de los 5 años, que es la edad obligatoria de inicio. Además, en edades más avanzadas, las características de la realidad escolar y sociocultural son también disímiles e influyen en la producción que se registra en la prueba. En consecuencia, tanto los antecedentes académicos maternos, la experiencia escolar inicial como la estimulación posterior recibida, configuran variables explicativas de las diferencias en el rendimiento en el test. Por otra parte, aún no se cuenta con una versión argentina que incluya exámenes complementarios de administración, en pos de

reducir los sesgos que delinea la estimulación recibida y la capacidad intelectual cristalizada.

Lo reseñado cobra mayor relevancia a la luz de las numerosas investigaciones que demuestran la existencia de una codeterminación mutua entre subjetividad, ambiente, contexto histórico-social vulnerabilidad genética, conexiones neuronales y desarrollo cerebral (Ansermet y Magistretti, 2007; Dio Bleichmar, 2015; Rebollo, Carriquiry, Christophersen y Rodríguez, 2010).

2.1. Hipótesis genéticas

Las teorías genéticas sostienen que la inteligencia es altamente heredable y tienen su antecedente más remoto en los estudios acerca de la transmisión generacional del genio de Galton. La heredabilidad se estudia a partir del análisis de correlación de muestras grandes de un atributo del que se obtiene una razón de heredabilidad. Esta consiste en una estimación de la proporción de la variabilidad de un rasgo debida a variaciones en la herencia genética. Por ejemplo, la heredabilidad de la estatura se estima en 90% (Plomin y Bergeman, 1991). Jensen (1969), sobre la base de sus propios estudios, indicó que los factores genéticos son en gran medida la causa de las diferencias en la inteligencia ya que, a su entender, la tasa de heredabilidad del CI es del 80%. Esto implica que solo el 20% de la variación es debida al ambiente. Esta polémica hipótesis fue retomada por Herrnstein y Murray (1994) en su libro *The Bell Curve* y si bien moderaron el tono de Jensen, no obstante, el corolario siguió siendo el mismo: las diferencias en la inteligencia se debían principalmente a la genética. Los datos actuales de heredabilidad oscilan entre 50 y 70% (Sternberg y Grigorenko, 2002), dependiendo del diseño del estudio e incluso las estimaciones más bajas rondan el 48% (Devlin, Daniels y Roeder, 1997). Esto coincide con los resultados de estudios con gemelos monocigóticos, cuyos CI mostraron correlaciones de .86 y .60 (Bouchard, 1998), según el ambiente haya sido compartido o no. Todo ello indica que la herencia y la semejanza genética ejercen un influjo importante en la inteligencia. No obstante, la razón de heredabilidad presenta la limitación de ser un estadístico grupal que no puede aplicarse individualmente. De esta manera, aún si la razón fuera del 60% ello no significa que se herede siempre en la misma proporción (McGue, 1999; Sternberg y Grigorenko, 2002). Por ello, si bien se ha establecido el origen genético del retraso mental en síndromes específicos como el de Down, X frágil y el de Williams, sería muy aventurado creer que todas las diferencias intelectuales son debidas a la genética.

2.2. Hipótesis de la interacción genética – ambiente

Las hipótesis de la interacción entre genética y medio ambiente se desarrollaron a partir de la idea de que los genes pueden tener diferentes efectos sobre el fenotipo dependiendo del medio ambiente y que, a su vez, el entorno puede tener efectos distintos dependiendo de los genes. Esto es, que existe una covariación comprobable entre los componentes genéticos y los del entorno (Hannigan, et al., 2016; Kendler, et al., 2011; Plomin, DeFries y Loehlin, 1977; Rutter, 2007). Esto dio lugar a dos modelos: el bioecológico (Bronfenbrenner y Ceci, 1994) y el de las desventajas ambientales (Scarr, 1992). No obstante, la evidencia no es concluyente. En algunos estudios se ha encontrado que el nivel socioeconómico de los padres – medidos según la educación, la ocupación y el ingreso– moderaba la heredabilidad del CI de los hijos (Rowe, Jacobson y Van den Oord, 1999; Turkheimer, et al., 2003;) en tanto que en muchos otros la evidencia fue no concluyente (Scarr, 1992) o, directamente, no fue hallada (Grant, Kremen, Jacobson, Franz y Xian, 2010; Van der Sluis, Willemsen, de Geus, Boomsma y Posthuma, 2008).

2.3. Hipótesis ambientales

A lo largo del tiempo, diversos autores han coincidido en que existe un conjunto de variables ambientales que influyen en el rendimiento intelectual de las personas, lo que da lugar a la aparición de las hipótesis ambientales de la inteligencia. Existe un hecho ambiental que es innegable: los animales modifican sus conductas por sus experiencias y por los aprendizajes. Lo mismo sucede con el hombre que, si la herencia determinara las diferencias entre inteligencias y aptitudes como plantea la hipótesis genética, el contexto en el que se desarrolla determinaría lo que con ellas se hace. Las ideas, las creencias, los conocimientos, los prejuicios, los mitos, la lengua, las costumbres y hábitos, el sistema de valores, las aspiraciones y proyectos, las oportunidades y dificultades que la cultura ofrece, dependen del ambiente en que se nace y se vive (Hannigan, et al., 2016; Yela, 1996).

Los orígenes de esta hipótesis podrían encontrarse a mediados del siglo XX. Ya en los años 60, algunos investigadores comenzaron a destacar la influencia del ambiente en el nivel de inteligencia de un sujeto, a través del estudio de variables que no se relacionaban con la genética, como el tipo de relación madre – hijo (Kagan, 1964), la comparación entre los CI gemelos monocigóticos, en los que se encontraron diferencias significativas (Gottesman, como se citó en Yela, 1996) o la comparación de los puntajes obtenidos en los tests de inteligencia entre culturas diferentes (Dennis, 1966). Estos estudios permitieron observar, entre otras cosas, que mediante mejoras del ambiente se podrían obtener aumentos en los resultados de las pruebas de inteligencia, expresados en el CI de un sujeto (Skeels, 1966).

El subsiguiente avance de las teorías psiconeurológicas y bioquímicas, a partir del estudio ontogenético del comportamiento, aportaron a la temática refiriéndose al desarrollo de estructuras y al nivel adaptativo para el posterior desarrollo cognitivo. En ellas se destaca cómo la estimulación y el contacto interindividual en los primeros días de vida tendrán su influencia en el desarrollo del comportamiento del adulto y sus estructuras neuroanatómicas, además de los diversos efectos en las esferas cognitiva y social (Hebb, 1959). De esta manera, los factores ambientales, como la nutrición, comienzan a intervenir en el medio intrauterino y continúan afectando al niño o niña en los primeros años de vida extrauterina. Es a partir de estas teorías donde se comienza a plantear la idea de que una de las fuentes ambientales más influyentes en los niveles de inteligencia es la familia e incluso, que los programas de mejora del nivel mental que tenían más éxito, eran los que se realizaban desde edades muy tempranas en el seno familiar (Clausen, 1966; Jensen, 1972; Skeels, 1966).

No obstante, el ambiente no influye en los niveles de inteligencia solo a través de la modificación de las estructuras anatómicas, sino que el niño o niña no es pasivo a su contexto. Factores como el amor o la hostilidad del hogar, las prácticas educativas, el contacto y la abundancia de comunicaciones, el aprendizaje de normas y reglas, comenzaron a correlacionarse entre varios índices de nivel social, educativo y cultural de la familia con el CI de los niños o niñas, sobre todo a partir del segundo año de vida (Yela, 1967). En el año 1996, la American Psychological Association (APA) publicó un informe oficial en que se enumeraba una serie de variables ambientales que podrían influir en las diferencias de rendimiento de los tests de inteligencia. Entre ellas, están el estatus socioeconómico, la ocupación, la escolarización, las intervenciones educativas y ambiente familiar y otras variables biológicas, como la nutrición, las sustancias ambientales, el alcohol o factores perinatales (Colom Marañón y Andrés-Pueyo, 1999).

Entre las variables contextuales que se han estudiado hasta el momento, una de la más estudiada es la pobreza. Desde hace algunas décadas viene constatándose un efecto sistemático del nivel socioeconómico sobre el rendimiento de los tests de inteligencia (Flanagan y Kaufman, 2009; Fletcher-Janzen, 2010). Generalmente, la relación entre el desarrollo de las habilidades cognitivas, emocionales y sociales y la pobreza, involucra, entre otras cosas, el bajo nivel educativo y ocupacional de los padres, la precariedad de las viviendas y servicios, la calidad del ambiente familiar y escolar, el acceso limitado a bienes materiales y experiencias culturales, la exposición a hechos de violencia, las redes sociales débiles en apoyo, la influencia del estrés a partir de las dificultades económicas, el acceso restringido a los medios

de información y servicios de salud y las enfermedades padecidas (Villalonga Penna y Burin, 2012; Ziccardi, 2001).

En la actualidad, la problemática multifactorial de la pobreza presenta una preocupación en varios ámbitos a nivel nacional e internacional. Ahora bien, ¿qué se entiende por “pobreza”? el término tiene muchos significados y abarca una infinidad de situaciones, puede definirse como la situación de aquellos hogares que no logran reunir, en forma relativamente estable, los recursos necesarios para satisfacer las necesidades básicas de sus miembros (Feres y Mancero, 2001).

Uno de los métodos más utilizados en la Argentina para identificar la pobreza de una población, es el de las Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI). Según el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC), las necesidades se dividen en cinco grupos: calidad de la vivienda, condiciones sanitarias, hacinamiento, escolaridad y capacidad de subsistencia (INDEC, 1985). Estos indicadores se vinculan tanto con cuestiones del hábitat del hogar como con la educación básica y ocupación de sus miembros (Vinocur, 1999). A su vez, los criterios utilizados por el método de NBI coinciden con los presentados por la Asociación Argentina de Marketing (2010) para establecer el nivel socioeconómico (NSE), que abarca el nivel educacional del principal sostén del hogar, el nivel ocupacional del principal sostén del hogar y el patrimonio del hogar, es decir, la posesión de bienes materiales. Así, según este criterio, se observan las dimensiones social y económica, estableciendo las categorías: alto/medio alto, medio, medio bajo, bajo superior e indigentes. El ingreso familiar, el nivel educativo y ocupacional de los padres y las condiciones ambientales, se vinculan con el desarrollo de los niños o niñas, tanto general como cognitivo, incidiendo especialmente en el segundo (Bradley y Corwyn, 2002; Brooks-Gunn y Duncan, 1997; Hauser, 1994; Matute Villaseñor, Sanz Martín, Gumá Díaz, Rosselli y Ardila, 2009; Segretin, Lipina y Petetta, 2009; Urquijo et al., 2015).

Si bien la pobreza, entendida aquí como necesidades básicas insatisfechas, se presenta a nivel familiar, diversos autores coinciden que, quienes más sufren las consecuencias de pobreza son los niños o niñas, ya que afecta el desarrollo de estos y genera estrés y vulnerabilidad, modificando el estado de salud e influyendo en las estrategias de afrontamiento, entre otras cosas (Villalonga Penna y Burin, 2012). Esta incidencia de la pobreza en el desarrollo puede ser de tipo directa, como la inasistencia a la escuela, o indirecta, como el retraso o alteración del desarrollo cognitivo y social (Betancourt, et al., 2015; Cohen Imach, Contini, Coronel y Caballero, 2008). Se ha observado, también, la relación entre las variables de hacinamiento y los índices obtenidos en el WISC-IV, entre los que existen correlaciones inversas con significancia estadística, sobre todo respecto a los niños o niñas con hacinamiento crítico (Cadavid et al., 2011; Shaw y Emery, 1988).

La pobreza afecta al niño o niña incluso desde antes de su nacimiento. Desde una mirada prenatal, Lipina y Segretin (2015), evaluaron cómo diferentes factores individuales y ambientales que se asocian a ingresos bajos o condiciones de vida que no satisfacen las necesidades básicas, tal como alimentación, vivienda, educación o salud, afectan el desarrollo neural. Las situaciones como amenazas, eventos negativos, exposición a los cambios ambientales, violencia familiar y comunitaria, cambios en la dinámica de la vida familiar, pérdida de empleo e inestabilidad y privación socioeconómica, son fenómenos que activan los diferentes sistemas de regulación del estrés en la madre (Bradley y Corwyn, 2002).

Las consecuencias de esta problemática pueden observarse en las bajas puntuaciones que obtienen los niños y niñas en los tests de inteligencia y en el funcionamiento cognitivo, expresado en un bajo rendimiento escolar (McLoyd, 1998). Acerca de esto, diversos estudios evidencian que los niños y niñas pertenecientes a estratos socioeconómicos bajos tienen inferior desempeño cognitivo respecto a otros. Por ejemplo, obtienen puntuaciones inferiores que niños y niñas de estrato medio en tareas que valoran el nivel de inteligencia y rendimiento académico, las habilidades lingüísticas, la atención, la memoria y algunas funciones ejecutivas. A nivel neurocognitivo, se observa que los niveles bajos de ingreso en la familia se asocian a disminuciones en el desempeño de tareas relacionadas con el sistema prefrontal/ejecutivo (atención, control inhibitorio, memoria de trabajo) (Hackman, Gallop, Evans y Farah, 2015; Ison, Greco, Korzeniowski y Morelato, 2015; Lipina et al., 2013; Lipina y Segretin, 2015). Existe, por lo tanto, un efecto significativo del estrato socioeconómico en el desempeño cognitivo de los niños y niñas (Arán-Filippetti, 2011; Moscuen et al., 2018).

Otra variable altamente influyente en el rendimiento intelectual de un niño o niña es la seguridad alimentaria, que se relacionó de manera proporcional con los resultados obtenidos en el WISC-IV (Cadavid et al., 2011). Los niños y niñas que padecen hambre o corren riesgo de padecerlo, tienen más probabilidades de tener un rendimiento académico insuficiente (Murphy et al., 1998). No obstante, Cadavid et al. (2011) plantean que la inseguridad alimentaria no sería el factor que se correlaciona directamente con los puntajes CI, sino que se encuentra vinculado a variables de correlación más directa, como el NSE, el hacinamiento o el nivel educativo de los padres.

Además, las complicaciones prenatales maternas, el acceso reducido a recursos que promueven la salud y la nutrición inadecuada, son factores que podrían influir en el CI del niño o niña (Zapata-Zabala, Álvarez-Uribe, Aguirre-Acevedo y Cadavid-Castro, 2012).

Por otra parte, el nivel educativo de los padres también puede explicar las variaciones cognitivas entre los niños y niñas (Arán-Filippetti, 2012; Cadavid et al., 2011; Kaufman, 1994; Leiva et al., 2001). Así, si el nivel educativo es bajo, el capital educativo que estos pueden aportar a sus niños o niñas tiende a ser limitado, dificultando la estimulación de ciertas habilidades cognitivas. Esto se ve acentuado en madres que tienen un gran número de hijos, quienes pueden enfrentarse a inconvenientes para brindar los estímulos necesarios y experiencias de aprendizaje para el desarrollo óptimo (Coronel et al., 2006). En síntesis, el clima educativo del hogar (CEH) se traduce en entornos más estimulantes para el desarrollo cognitivo de los hijos (Bradley y Corwyn, 2002; Hackman et al., 2015; Medina y Cerda, 2010; Moreno Mínguez, 2011; Muñoz, 2004; Okagaki, 1994). A su vez, se ha confirmado el privilegio favorecedor de la educación parental sobre la capacidad verbal del niño o niña (Ou y Reynolds, 2008). Contar con un fructuoso andamiaje verbal en el contexto del hogar promueve, a través de su apoyo a las habilidades del lenguaje de los niños y niñas, tanto al desarrollo de lenguaje, la comprensión y reflexión verbal como las habilidades de lectura posteriores (Espy et al., 2001; Dieterich, Assel, Swank, Smith y Landry, 2006). En otras palabras, el despliegue de un rico lenguaje, la disponibilidad de material de lectura, la provisión de materiales de aprendizaje, la lectura cotidiana de cuentos a los niños y niñas y el uso de computadoras con fines de juegos, que pueden establecerse en función del clima educativo del hogar, influyen en el despliegue de habilidades verbales expresivas y receptivas, en el desempeño de tareas de control cognitivo y en el desarrollo de las habilidades lingüísticas del niño o niña, incluso desde periodos previos a la escolarización. Así, cuando se ingresa a la educación primaria, pueden presentar un desempeño inferior al esperado respecto de estas habilidades lingüísticas (Ghiglione et al., 2011; Magnuson, Sexton, Davis-Kean y Huston, 2009).

Junto con la variable de la educación parental, aparece la variable que respecta a la ocupación de estos. Estos dos, son factores intervinientes y concomitantes de orden ambiental en el nivel cognitivo de los niños y niñas (Bravo, 1990). Se han hallado diferencias significativas en el CI de los niños y niñas de acuerdo con la ocupación del padre, entre las que se destacan las discrepancias entre los valores obtenidos en niños y niñas cuyos padres poseen empleo permanente, frente a los que tienen empleos temporales o subempleos. Del mismo modo, se han observado puntajes más bajos en niños y niñas cuyas madres son amas de casa, frente a otros cuyas madres tienen trabajos fuera del hogar (Zapata-Zabala et al., 2012). Para explicar este fenómeno, Bradley y Corwyn (2002) plantean que la relación entre el nivel ocupacional de los padres y el desarrollo cognitivo se debe a los estilos de crianza que los padres adoptan a partir de experiencias del trabajo. Por ejemplo, pueden surgir presiones laborales que inciden en el vínculo con los niños

y niñas o estrategias de resolución de problemas que permiten brindar estímulos y contención. Además, las condiciones laborales de los padres tienen consecuencias en las habilidades verbales de los niños y niñas y en los problemas de comportamiento. Por ejemplo, mientras más rutinario y monótono es el trabajo y menos implicancia de análisis y síntesis tenga, los padres estimularían menos a sus hijos. Por el contrario, cuanto más organizado y estructurado es el empleo, podrían enseñarse normas de comportamiento que enriquecen el desarrollo cognitivo (Parcel y Menaghan, 1994). La mayoría de los autores de las pruebas psicológicas emplean el clima educativo del hogar (promedio de educación parental) como único indicador de nivel socioeconómico del hogar cuando desarrollan pruebas para niños y niñas debido a su alta correlación con los indicadores directos de NSE, como el ingreso familiar y la ocupación de los padres, y porque es más confiable que el ingreso económico del hogar (Brooks-Gunn y Duncan, 1997; ESOMAR World Research, 2012; Matute Villaseñor et al, 2009; Ramey y Campbell, 1991; Segretin et al., 2009).

En edades tempranas, los padres también son los responsables de crear un ambiente en el hogar que sea propicio para el desarrollo favorable. Así, un factor parental es la estimulación familiar, que, acompañada de la calidad del ambiente interno del hogar, son fuertes mediadores en el mejoramiento del puntaje cognitivo (Bradley y Corwyn, 2002; Cadavid et al., 2011; Guo y Harris, 2000). La disponibilidad del material de lectura, la lectura cotidiana de cuentos a los niños y niñas y el uso de computadoras con fines de juegos, han influido en el desempeño de tareas de control cognitivo en niños y niñas (Lipina et al., 2013). Por último, el uso del lenguaje, que puede establecerse en función del estrato socioeconómico familiar, influye en el desarrollo de las habilidades lingüísticas del niño o niña, incluso desde periodos previos a la escolarización. Así, cuando se ingresa a la educación primaria, pueden presentar un desempeño inferior al esperado respecto de estas habilidades lingüísticas (Ghiglione, et al., 2011).

Además de los factores relacionados con la familia, que tienen el mayor peso, existen variables referentes a la escolarización del niño o niña, que tienen sus influencias en el desempeño intelectual. La asistencia a cursos de educación preescolar, antes de los 6 años, podría aumentar la diferencia de inteligencia en edades posteriores (Terrones González, Solís Morales, Canudas González y Díaz Sevilla, 1994). De la misma manera, la asistencia a clases de educación primaria influye en el resultado que un niño/niña obtiene en un test de inteligencia (Guevara Benítez, Hermosillo García, Delgado Sánchez, López Hernández y García Vargas, 2007; Repetto, Díaz Langou y Aulicino, 2012). Este efecto disminuye en los periodos de educación secundaria (Jencks, como se citó en Yela, 1996; Tau y Peterson, 2010). En muchos casos, la situación socioeconómica y cultural de la

familia se ve reflejada en el desempeño académico, donde se observan menores habilidades, progresos escolares más lentos y mayor deserción escolar (McLanahan, Astone y Marks, 1991; Ramey y Campbell, 1991). No obstante, algunos autores, como Ghiglione et al. (2011), plantean como posible explicación a este fenómeno que el sistema educativo en el que el niño o niña se ve inmerso, no se ajusta a las necesidades particulares de determinados tipos de población. Entre otras cosas, las características de la escuela a la que un niño o niña asiste parecen influir, también, en su rendimiento cognitivo. En barrios y comunidades pobres, la escuela asume una función asistencial, tomando responsabilidades como la alimentación, la atención de problemas críticos familiares que afectan a los estudiantes, la salud infantil y, en el tiempo restante, encargarse de la enseñanza (Vinocur, 1999).

Finalmente, es importante destacar que además de las carencias materiales y la desestructuración que pueda implicar las situaciones de pobreza y extrema pobreza en las que viven algunos niños y niñas, esta suele producirse en ambientes desfavorecidos con un alto nivel de estrés y una vida cotidiana poco estructurada y en muchos casos imprevisible (Evans, 2004). Estas condiciones de vida difíciles e inestables hacen complejo el establecimiento de vínculos seguros y no aportan las condiciones necesarias para que el niño o niña logre un adecuado desarrollo socio afectivo. Por otra parte un estado de pobreza afecta al bienestar psicológico de los padres y desencadena conflictos y estrés que condicionan la vida familiar y el desempeño de la parentalidad, dejando efectos en el desarrollo socioafectivo de sus hijos (Mistry, Vandewater, Huston y McLoyd, 2002). Los estudios e investigaciones realizadas han constatado que los niños y niñas que viven en condiciones de pobreza presentan una situación de riesgo que compromete su desarrollo. En estas condiciones, todos los sistemas, desde el más próximo al más lejano afectan a su desarrollo socioafectivo. Van IJzendoorn y Kroonenberg (1988) mostraron que el nivel socioeconómico tiene un papel muy importante en la formación de los tipos de apego y afecta a la expresión de emociones y a la interacción con los otros. La repercusión de estas condiciones vitales afecta al niño o niña en su desarrollo emocional (Mistry et al., 2002; Raver, 2004), así como en sus relaciones de apego (Fearon y Belsky, 2004; Moss, Cyr y Dubois-Comtois, 2004). Dependiendo de la duración y momento en que haya tenido lugar esta situación de pobreza en la vida del niño/niña tendrá una mayor repercusión y gravedad. En esta dirección, Rodríguez (2006) encontró una marcada interrelación entre el nivel de instrucción alcanzado por la madre y el tipo de vínculo madre-hijo. La autora consigna que la instrucción materna opera como agente facilitador para desarrollar una lectura positiva de las necesidades del bebé, que redunde en la calidad de cuidados que provee. Hortacsu (1994) demostró que la educación de los

padres también surgió como un importante predictor del apego inseguro y la eficacia social.

2.4. Rendimiento cognitivo y modalidades vinculares

Como ya se ha dicho anteriormente, el contexto familiar y la relación entre padres e hijos son considerados factores de gran influencia para el crecimiento de los niños, niñas y adolescentes. La familia, como primera institución socializadora, representa uno de los núcleos determinantes en el desarrollo cognitivo, personal, emocional y socioafectivo. En este sentido, una de las funciones más importantes de la familia, en relación a las necesidades de los hijos, es aportar la estimulación apropiada que haga de ellos seres con capacidades cognitivas necesarias para relacionarse de modo competente con su contexto (Vargas-Rubilar y Arán-Filippetti, 2014). Esta idea se ve sustentada por la teoría ecológica de Bronfenbrenner (1979), donde se postula que la familia es un sistema en interacción permanente con múltiples contextos interrelacionados.

Dentro de esta interacción y transmisión de aprendizaje, se destaca la función de la crianza o parentalidad, que se lleva a cabo a través de un proceso denominado socialización (Jimenez y Muñoz, 2005). La parentalidad tiene que ver con las actividades que realizan padre y madre en el proceso de cuidado, socialización, atención y educación de sus hijos, y también incluye los conocimientos, actitudes y creencias que los padres asumen en relación con la salud, la nutrición, la importancia de los contextos físicos y social y las oportunidades de estimulación y aprendizaje de los hijos (Eraso, Bravo y Delgado, 2006). Entre otras cosas, la parentalidad incluye la teoría del apego y el estilo de crianza.

Diversas investigaciones han demostrado que un buen rendimiento cognitivo depende más de la educación temprana que del nivel socioeconómico de los niños y niñas (Ivanovic, Ivanovic y Buitron, 1987; Snow, Barnes, Chandler, Goodman, y Hemphill, 1991). Otras, argumentan que las estructuras cerebrales, lejos de estar sólo determinadas por la biología, se constituyen en los vínculos que se establecen a lo largo de la vida, empezando por la primera infancia. Por esto, a continuación, se presenta un breve *racconto* de los estilos de apego y estilos parentales y su impacto en el despliegue cognitivo.

2.5. Apego y rendimiento cognitivo

El término apego fue introducido en los años 60 por el inglés John Bowlby, quien postula la necesidad humana de formar vínculos afectivos cercanos e íntimos como una necesidad universal y lo define en términos de lazo afectivo, vínculo. En otras palabras, define apego como cualquier forma de conducta que tiene como resultado el que una persona obtenga o retenga la proximidad de otro individuo

diferenciado y preferido, que suele concebirse como más fuerte o más sabio (Bowlby, 1969). El autor recogió los descubrimientos de Lorenz sobre las conductas de apego de los gansos, quien registró minuciosamente el comportamiento que el distanciamiento o la pérdida de contacto de la figura de apego causaba en las crías de ganso (Lecannelier, 2004). El sistema de apego forma parte de una serie de sistemas conductuales de vinculación que incluyen la exploración, cuidado y apareamiento sexual diseñado para asegurar la supervivencia y procreación (Bowlby, 1998). Se considera un sistema motivacional de influencia central en el desarrollo, tanto por su valor organizacional como por las características perdurables de los modelos mentales que se construyen a partir de las experiencias tempranas con las figuras de apego. Estos modelos operativos internos conforman un conjunto inconsciente de expectativas, ideas y valoraciones que determinan o influyen los sentimientos de una persona, su interpretación y sus acciones en las relaciones interpersonales. Configuran organizadores mentales en la comunicación interpersonal y son centrales tanto en la integración como en la regulación de las emociones (Di Bártolo, 2012). La sensibilidad adulta y las respuestas adecuadas a las necesidades del niño o niña serán cruciales para la construcción de los esquemas mentales internos en el niño o niña, ya que le permitirán en un futuro, predecir el comportamiento de la figura de apego y planear así sus respuestas.

Un postulado fundamental de esta teoría es la reciprocidad de las relaciones tempranas, lo que es una precondition significativa para el desarrollo normal de los seres humanos. Así, las conductas de apego (búsqueda de proximidad, sonrisa, abrazar, entre otras), son correspondidas y reforzadas con las conductas de apego del adulto (tocar, sostener, calmar, etc.) (Bowlby, 1998). En general, la figura de apego sirve como base segura para que el niño o niña sienta la seguridad necesaria para explorar el mundo, desarrollando, en situaciones en las que no hay una amenaza aparente, conductas exploratorias. Cuando las conductas de apego se activan, la exploración se detiene, y predomina la búsqueda de la figura de apego para restablecer la seguridad y el equilibrio. A la inversa, cuando el sistema de apego está relajado, la exploración se activa (Ainsworth, 1991; Bowlby, 1988). Por lo tanto, es más probable que el niño o niña busque la proximidad del cuidador cuando perciba un peligro en su entorno. La búsqueda de proximidad, la base segura y el refugio seguro son los tres rasgos definitorios, y las tres funciones, de una relación de apego. Cuando el niño o niña se siente inseguro y no confía en el cuidador, es probable que responda con miedo y ansiedad, o de manera defensiva (Brumariu y Kerns, 2008). Aunque los patrones de apego son en gran parte el producto de interacción entre padres e hijos, hay otros factores que pueden

interactuar, como factores personales, factores familiares y factores extrafamiliares (Lafuente, 2000).

Ainsworth (1991) clasificó el apego de acuerdo con los patrones organizadores del comportamiento infantil en función a las respuestas que presentaban los niños y niñas ante el estrés de encontrarse solos en una situación extraña. De este modo, establece tres tipos de apego: a) apego seguro, cuando se manifiesta estrés frente a la ausencia materna, pero el regreso les produce alivio; b) apego ansioso-ambivalente, cuando el niño o niña sigue llorando ante la vuelta de la madre y frente a sus intentos de calmarlos; y c) apego inseguro-evitativo, cuando los niños y niñas no se molestan frente a la ausencia materna y se comporta fríamente cuando regresa. Posteriormente, Main y Solomon (1990) propusieron un cuarto patrón llamado “apego desorganizado”, como resultado de una paradoja evolutiva en donde los padres despliegan una serie de conductas atemorizadas y/o atemorizantes que dejaban al niño o niña en un estado de “miedo sin solución”, ya que ellos son la fuente de estrés. Así aparece en los niños y niñas una incapacidad de regular el estrés de la separación y, por ende, de usar a la madre como una base segura de un modo coherente y organizado. Sin embargo, a pesar de que los cuidadores son los principales generadores de desorganización, no es adecuado plantear modelos parentales unívocos, dejando por fuera la complejidad del proceso de parentalidad (Lecannelier, Ascanio, Flores y Hoffman, 2011; Lyons-Ruth, 1996). Como resalta Cortina y Marrone (2017) los patrones de apego inseguros, evitativos y ambivalentes develan estrategias adaptativas y coherentes como respuesta a las figuras de apego insensibles o inconsistentes, de modo que no deben considerarse modelos patológicos en sí mismos. En todo caso, pueden culminar en un cuadro psicopatológico cuando convergen con otros factores de riesgo como la negligencia, la extrema pobreza, la violencia, el abandono o la pérdida de las figuras de apego y otras situaciones desfavorables o conflictivas.

Los distintos estilos de apego brindan diferentes formas de buscar y procesar la información (Mikulincer, 1998). Se ha encontrado que, en relación a los acontecimientos vitales, las personas con estilo de apego seguro pueden realizar una búsqueda activa de información, se muestran abiertos a la nueva información y poseen estructuras cognitivas flexibles, ya que como pueden lidiar bien con la angustia, son capaces de incorporar nueva información, aunque las lleve a períodos momentáneos de confusión; son capaces de reorganizar sus esquemas. Esta capacidad las llevaría a ajustarse de manera adecuada a los cambios del ambiente, a proponerse metas realistas y a evitar creencias irracionales (Kochanska, 2003). Las personas con estilo de apego inseguro evitativo rechazan la información que pudiese crear confusión, cerrando sus esquemas a ésta, teniendo estructuras cognitivas rígidas. Las personas ansiosas-ambivalentes también muestran este

comportamiento, pero a diferencia de los evasivos, desean acceder a nueva información, pero sus intensos conflictos las lleva a alejarse de ella (Mikulincer, 1998).

Las actualizaciones vigentes sobre la teoría de apego de Bowlby permiten incluir la dimensión vincular en la exploración de los factores favorecedores y de riesgo para el desarrollo humano. La relación afectiva segura influye positivamente en el desarrollo cerebral del infante (Schore, 2001; Siegel, 2007); así como los cuidados, la estimulación y los buenos tratos desempeñan un papel esencial para la organización, el desarrollo y el funcionamiento cerebral temprano: las funciones motoras, cognitivas, y socioemocionales, emergen de la relación mantenida con los cuidadores durante los primeros años de vida (Barudy y Dantagnan, 2010).

Los estudios realizados confirman las hipótesis de que los tipos de representaciones de apego están relacionados con la adaptación social, emocional y sus perturbaciones (Di Bártolo, 2009; Sroufe, Coffino y Carlson, 2010). El apego influye en la tendencia a la adaptación a través de la puesta en funcionamiento de mecanismos de regulación bio-psico-social. Los cuidadores, en el contexto de interacciones afectivas reguladoras de estrés, le “enseñan implícitamente” a sus hijos ciertos mecanismos de enfrentamiento de la adversidad posterior (Lecannelier, 2004). Los niños y niñas con patrón de apego seguro pueden explorar activamente su entorno, contrariamente los portadores de representaciones de apego inseguras promueven inhibiciones que dificultan el contacto con el medio que los rodea. En consecuencia, la indagación y búsqueda permite adquirir más conocimientos sobre los otros, sobre sí mismo y por ende se configuran en facilitadores del desarrollo de habilidades cognitivas (Crandell y Hobson, 1999; O'Connor y McCartney, 2007; van IJzendoorn y Van Vliet-Visser, 1988), especialmente tanto la puesta en juego de funciones atencionales y mnémicas (Kirsch y Cassidy, 1997) como del lenguaje (Van IJzendoorn, Dijkstra y Bus, 1995).

Respecto del desarrollo cognitivo y el funcionamiento intelectual, algunas investigaciones han constatado que los niños y niñas con apego seguro tienden a obtener mejor rendimiento académico que los de apego inseguro (de Ruitter y Van IJzendoorn, 1993; Lafuente, 1992). Lafuente (2000), reúne en una revisión las investigaciones que han comprobado que los niños y niñas con apego seguro son más inteligentes y presentan mejor rendimiento académico. De esta manera, se ha observado que los niños, niñas y adolescentes con apego seguro, obtienen de mejor cociente de desarrollo y mejores cocientes intelectuales, que son buenos predictores de rendimiento académico (Jacobsen, Edelstein y Hofmann, 1994; Van IJzendoorn, Sagi y Lambermon, 1992; Verschueren, Marcoen y Veerle Schoefs, 1996). Además, estos niños y niñas manifiestan superioridad en algunos aspectos del

lenguaje (Connell, como se citó en Ainsworth, Blehar, Waters y Wall, 1978; Main y Solomon 1990), que ha sido evaluado en conjunto con la competencia cognitiva, demostrando mayor asociación con la calidad del apego que el desarrollo cognitivo (Seiffge-Krenke, 2006; Van IJzendoorn, et al., 1995). Por otro lado, el funcionamiento metacognitivo, es decir, el conocimiento de las capacidades propias y de los demás, y de la forma de autorregularlas y controlarlas para un mejor rendimiento, es más desarrollado en condiciones de apego seguro y son más precoces en el conocimiento de sí mismos y de los demás (Bartholomew, 1990). Los niños y niñas con apego seguro son más flexibles, abiertos, positivos y realistas en el procesamiento de información (Kirsch y Cassidy, 1997) y presentan mayor interés y destrezas lectoras (Bus y Van IJzendoorn, 1988).

Todos los estudios mencionados anteriormente, dan cuenta de la relación existente entre calidad de apego y funcionamiento cognitivo. La conducta de los cuidadores principales del niño o niña, influyen en su competencia de manera directa e indirecta, a través de diferentes vías. La interacción entre la sensibilidad parental y el temperamento del hijo define la cantidad, tipo y calidad de la estimulación; el grado y tipo de control ejercido sobre el entorno físico; y la calidad afectiva de la interacción, que potencia o no la confianza del sujeto en sí mismo, su medio y quienes lo rodean. Una interacción buena, le va a dar la seguridad necesaria para explorar el mundo y entablar relaciones, conductas que serán fructíferas para su aprendizaje y progreso cognitivo (Lafuente, 2000).

En la Argentina, actualmente se están llevando adelante estudios sobre el fenómeno de apego. Las investigaciones abarcan desde la sistematización de instrumentos de evaluación de apego - como la Escala de Apego para Niños/as Pequeños, de Rodríguez y Oiberman (2016) o las Historias Lúdicas de Apego para Niños/as, de Di Bártolo (2012) a la correlación del mismo con otras variables.

2.6. Estilos parentales y rendimiento cognitivo

Como se dijo anteriormente, la familia representa un factor de gran influencia en el desarrollo cognitivo, personal, emocional y socioafectivo del niño o niña. En este sentido, es fundamental la forma en la que se posicionan los padres frente a sus hijos. Respecto del papel de los padres en el rendimiento, se han identificado cinco procesos en que éstos se relacionan: el intercambio verbal entre madre e hijos, las expectativas familiares sobre el rendimiento, las relaciones positivas entre padres e hijos, las creencias de los padres acerca de sus hijos y las atribuciones que hacen de los mismos y, por último, las estrategias de control y disciplina (Hess y Holloway, 1984). La combinación de prácticas habituales de los padres, dan lugar a una serie de estilos de crianza o estilos parentales (Richaud de Minzi, 2002)

Para Darling y Steinberg (1993), los estilos parentales son una constelación de actitudes hacia los hijos, que en su conjunto crean un clima emocional en el cual se expresan las conductas de los padres. Estos estilos se determinan a partir de diferentes dimensiones: el involucramiento o aceptación, que implica el grado de atención y conocimiento que tienen de las necesidades de sus hijos; y la exigencia y supervisión, que indica en qué medida los padres establecen reglas claras de comportamiento y supervisan las actividades de los hijos. En base a esto, Baumrind (1991) presenta tres tipos de estilos parentales: autoritario, permisivo y democrático.

Los padres de “estilo autoritario”, son exigentes y no prestan mucha atención a las necesidades de los hijos, suelen relacionarse con ellos para darles órdenes que no pueden ser negociadas ni cuestionadas, no estimulan la independencia e individualidad. Se esfuerzan por remarcar que son la autoridad, cuando los hijos no obedecen, los castigan. Por otro lado, el “estilo permisivo”, corresponde con padres poco exigentes que atienden las necesidades de sus hijos, con una actitud muy tolerante y afectuosa, y poco uso del castigo, dejando que tomen sus propias decisiones. Así, establecen pocas reglas de comportamiento. Los padres con “estilo democrático” (o autoritativo), en cambio, son exigentes, pero atienden las necesidades de sus hijos, apoyando su individualidad e independencia. Establecen estándares claros, reglas firmes y utilizan sanciones en caso de necesitarlas. Promueven la comunicación abierta, dialogan, escuchan puntos de vistas y reconocen los derechos de todos (Vallejo Casarín y Mazadiego Infante, 2006). Dentro del estilo permisivo, hay un estilo que implica padres que son fríos y distantes, al que Maccoby y Martín (1983) denominaron “estilo negligente”. Estos también se caracterizan por ser poco exigentes, pero, además, son poco atentos a las necesidades de los hijos, lo que, junto con las escasas muestras de afecto, los diferencian de los padres de estilo permisivo. De esta manera, los cuatro estilos constituidos mediante la combinación de las dos dimensiones componentes del fenómeno –respuesta y demanda-, son: el autoritario (alta demanda y baja respuesta), el permisivo (baja demanda y alta respuesta), el negligente (baja demanda y baja respuesta) y el autoritativo o democrático (alta demanda y alta respuesta) (Maccoby y Martín, 1983).

A partir de la clasificación mencionada, se han intentado establecer características generales que surgen en los niños y niñas de acuerdo con el estilo parental de los padres. De esta manera, los niños y niñas que han crecido con padres de estilo democrático son competentes social y académicamente, con buena autoestima y con un ajuste psicológico adecuado a su edad. Los hijos que han sido educados por cuidadores de estilo autoritario suelen ser obedientes, dominados por sus compañeros y, aparentemente, carentes de espontaneidad, curiosidad y

originalidad. Los niños y niñas que han crecido bajo el cuidado de padres de estilo permisivo suelen tener déficit en el control de la impulsividad, que los convierte en inmaduros para la edad, con pocas habilidades sociales y cognitivas. Por último, quienes son criados por el estilo negligente, suelen tener problemas de autocontrol, pobre funcionamiento académico y problemas de conducta, no solo en el ámbito escolar (López-Soler, Puerto, López-Pina y Prieto, 2009; Vallejo Casarín y Mazadiego Infante, 2006).

Los efectos de los estilos parentales se observan en diversos ámbitos. Los cuidados, la estimulación y los buenos tratos parentales desempeñan un papel esencial en la organización, el desarrollo y el funcionamiento cerebral temprano (Vargas-Rubilar y Arán-Filipetti, 2014). La existencia de competencias parentales se ha asociado positivamente con el éxito y con la competencia académica, permitiendo a los progenitores y cuidadores, satisfacer las necesidades cognitivas de los niños y niñas de una manera flexible, oportuna y ajustada (Barudy y Dantagnan, 2010). Respecto del papel de la parentalidad en el desarrollo humano en general, algunos autores destacan el papel de los entornos sociales en el ejercicio de la crianza, colocándolo como un proceso complejo y sensible al riesgo psicosocial, y no exclusivamente dependiente de la relación interpersonal de padres e hijos (Vargas-Rubilar y Arán-Filipetti, 2014).

Existe evidencia sólida de cómo los padres y su estilo de crianza, influyen en el rendimiento académico de sus hijos, desde la infancia a la adultez. Para evaluar el desempeño académico, se han utilizado diversas estrategias que van desde la trayectoria y expectativas de los estudiantes hasta las calificaciones (Vallejo Casarín y Mazadiego Infante, 2006). De esta manera, se observó que los hijos en cuyos padres predominaba el estilo democrático, presentaban las calificaciones más altas (Ballantine, 2001). Hay otras características del estilo democrático que, según se ha observado, inciden en el desempeño, como por ejemplo: la autonomía psicológica que promueven los padres, que, efectivamente, influye sobre las ideas positivas de los hijos hacia la escuela y hacia su rendimiento en ella (Steinberg, Elmen y Mounts, 1989); la participación más activa de los padres en las actividades que tenían que ver con la institución y que, en consecuencia, estimulaban a sus hijos, aumentando el desempeño (Steinberg, Lamborn, Dornbusch y Darling, 1992); el bajo nivel de autoritarismo, alta aceptación y adecuado control, que propician la capacidad verbal, inteligencia, capacidad de innovación y creatividad de los niños y niñas (Krumm, Vargas-Rubilar y Gullón, 2013; Lim y Smith, 2008; Shears y Robinson, 2005). En una línea de investigación similar, se ha encontrado que los adolescentes que tenían padres con estilo autoritativo o democrático presentaban un autoconcepto más alto y obtenían mejores calificaciones; en comparación con los de estilo negligente, que mostraban un autoconcepto menor,

al igual que sus calificaciones (Steinberg, Lamborn, Darling, Mounts y Dornbusch, 1994). Es interesante destacar que esta vinculación ya había sido indicada por Piaget, quien consideraba que el estilo democrático se asociaba con la autorregulación y autonomía personales y propiciaba conductas más reflexivas y racionales que las provenientes de un estilo autoritario y rígido (Piaget, 1973).

En contraparte, las investigaciones han permitido observar que los niños, niñas y adolescentes que perciben la relación con sus padres basada en el control y la autonomía extrema, en la indiferencia emocional, rechazo explícito e inconsistencia en la crianza – es decir, estilos parentales no democráticos -, se caracterizan por ser más inestables a nivel emocional, impulsivos y agresivos, lo que repercutirá inevitablemente en el desempeño académico (Del Barrio Gándara y Roa Capilla, 2005; Richaud de Minzi, Lemos y Mesurado, 2013). Del mismo modo, se ha visto que, los niños y niñas cuyos padres presentaban un estilo más autoritario, estaban menos atentos sus demandas y participaban muy poco de sus actividades; han obtenido las medidas de CI más bajas (Evans, 2004).

En la Argentina se han realizado diversos estudios en niños, niñas y adolescentes sobre los estilos parentales relacionados a variables como el apego, afrontamiento al estrés, conducta prosocial, empatía, depresión y experiencia de soledad, entre otras (De la Iglesia, Ongarato y Fernández Liporace, 2010; Meier y Oros, 2012; Richaud de Minzi, 2002, 2007, 2009). Meier y Oros (2012), por ejemplo, destacan que, en los adolescentes, el percibir un elevado control patológico como práctica materna, minimiza la experiencia de la tranquilidad, la gratitud y la satisfacción con la vida. Además, una elevada autonomía extrema percibida como práctica materna, minimiza, a su vez, la expresión de la gratitud. Por otro lado, la percepción de una elevada aceptación paterna junto con un bajo control patológico y una baja autonomía extrema, propician la tranquilidad. Cuando el control que se ejerce sobre los adolescentes es exagerado y está basado en estrategias psicológicas encubiertas, como la culpa y el temor, para conseguir obediencia, se trata de una forma de control patológica (Richaud de Minzi, 2002). La promoción de una autonomía extrema por parte de la madre se asocia a desvinculación e indiferencia afectiva, dificulta la capacidad de los hijos para reconocer y valorar la bondad ajena y para percibirse como receptores de favores y beneficios. En cuanto a la seguridad en relación al vínculo de apego y los estilos parentales, Richaud de Minzi (2007) postula que percibir la aceptación de las madres y los padres se asocia positivamente con el desarrollo de una base de apego segura, es decir, que para los niños y niñas sentirse seguro dependería del grado de disponibilidad de los progenitores cuando se los necesita o demanda.

Por su parte, algunos autores antes nombrados, han realizado aportes en la medición de los estilos parentales. Por ejemplo, De la Iglesia y su equipo (2010),

presentaron una “Escala de Estilos Parentales e Inconsistencia Parental Percibida” (EPIPP). Richaud de Minzi, realizó la adaptación de la escala *Children’s Report of Parental Behavior* para diferentes rangos de edades: niños y niñas de 4 a 6 años y adolescentes de 13 a 17 años (2002, 2007). Además, adaptó otra versión de la escala que se dirige a niños y niñas de 8 a 12 años, que diferencia cinco estilos de relación parental: aceptación, control aceptado, control estricto, control patológico y autonomía extrema (Richaud de Minzi, 2007).

3. Importancia de la evaluación psicológica

Según Pelechano (1976) la evaluación psicológica tiene su origen en el psicodiagnóstico, término empleado por primera vez en 1921 como título del libro de Rorschach. El psicodiagnóstico surge desde un modelo médico-psiquiátrico, que intenta dar cuenta del estado del sujeto a partir de identificar las alteraciones psicológicas como signos de enfermedad o trastornos orgánicos que se detectan a través de pruebas cualitativas. Este enfoque promovía una lectura individualizada, donde los síntomas podían tener distintos significados para cada persona. En oposición a esta concepción de psicodiagnóstico, se encuentra el inicio de la psicometría como disciplina científica que tiene su origen de la mano de Galton, Binet y Cattell, tal como se señaló en el capítulo I.

Siguiendo en la línea del tiempo, algunas revisiones, señalan la influencia de las guerras mundiales como hitos que permitieron el florecimiento de la psicología clínica y la evaluación psicológica (Gundlach, 1999; Pelechano, 1976; Peñate Castro, 1993). La demanda asistencial de aquellos que participaron de una u otra forma en las guerras sobrepasó la capacidad de los dispositivos de salud existentes -atención de salud primaria y psiquiatría-. De este modo, uno de los problemas con que se encontró el nuevo psicólogo clínico, fue que no disponía de un modelo de evaluación que le permitiera planificar un tratamiento, ya que el modelo de evaluación dominante era el psicométrico, elaborado con finalidades puramente categóricas.

Desde entonces se sucedieron distintos enfoques de evaluación, como el médico el cual asumía implícitamente que los procedimientos para cada trastorno pueden ser eficaces con independencia de la persona que lo sufra, actuando de acuerdo a los manuales de tratamiento (Luborsky y DeRubeis, 1984). En este marco, surge la evaluación conductual como una estrategia evaluativa, que exige un procedimiento experimental en el que han de utilizarse una serie de medidas y que tiene que proceder a la verificación experimental de las hipótesis funcionales (Fernández-Ballesteros, 1997). Una posición que buscaba dar respuestas a las necesidades de la persona o grupo de personas, no solo objeto de tratamiento, sino que sirva, además, para describir, clasificar, seleccionar u orientar. En los años '70 junto con el perfeccionamiento de las pruebas psicométricas se consolida la Psicología Cognitiva (Medina, 2008).

Como respuesta, a estos paradigmas, Sternberg y Grigorenko (2002) desde una perspectiva de evaluación psicoeducativa, proponen un modelo de evaluación dinámica que pone en evidencia la falta de sensibilidad que muestran las evaluaciones estáticas, ya que no permiten obtener información sobre el proceso de aprendizaje o las dificultades encontradas durante el mismo, ni posibilitan identificar las ayudas que requiere el estudiante para incrementar su rendimiento. En otras palabras, el acento recae en valorar el proceso y la capacidad de

aprendizaje, focalizando su atención esencialmente en las competencias que se encuentran en desarrollo y tratando de establecer equivalencia inicial con relación a los contenidos a trabajar, contribuyen a que estos modelos puedan obtener información que escapa a las pruebas estáticas de aptitud convencional. La característica fundamental de la evaluación estática es que es estándar: igual para todos los sujetos evaluados, uniforme y orientada hacia criterios normativos, mientras que dinámica refiere a una evaluación adaptada al sujeto (Calero García, 2004; Kaniel, 2001). En este sentido, las pruebas dinámicas permiten determinar el potencial de aprendizaje y el desarrollo de aptitudes en niños y niñas con privación sociocultural o pertenecientes a minorías étnicas, aspectos que de otra forma podrían quedar ocultos. Un amplio corpus empírico muestra efectos significativos en los grupos de tratamiento tras la aplicación de estos procedimientos dinámicos (Beckmann, Beckmann y Elliott, 2009; Elliott, Resing y Beckmann, 2018; Fernández-Ballesteros y Calero García, 1995) y señalan que variar el modo de presentación de los estímulos de las pruebas psicológicas tradicionales puede proporcionar un mejor rendimiento (Engi Raiford, 2017; Groth-Marnat, 1997; Kaplan, 1988; Lezak, 1995).

Al mismo tiempo, la tecnología imperante es incorporada, de manera que el uso de la informática se generaliza y se introducen los tests informatizados (Olea, Abad y Barrada, 2010). En paralelo, el avance del campo de la neurociencia posibilita nuevas integraciones teóricas que invitan a abandonar disociaciones precedentes en las cuales los aspectos neurocognitivos no eran valorados en el ámbito psicoanalítico (Kandel, 1999; Schore, 2001). De este modo, surge una propuesta floreciente de modelos integradores de evaluación y de intervención, en consonancia con las necesidades y aplicaciones de la vida más que con posicionamientos teóricos rigidizados, que buscan incluir aspectos cognitivos, y donde ya no existe un uso culpabilizado de los tests psicométricos.

En otras palabras, la importancia de la evaluación psicológica radica en los esfuerzos teóricos-metodológicos para alcanzar diseños de abordajes diagnósticos que incluyan como aspectos prioritarios tanto el estudio de las funciones cognitivas, especialmente cuando están involucradas en el motivo de consulta dificultades escolares u otros síntomas cognitivos como, los procesos intrapsíquicos propios del sujeto evaluado como los factores protectores y de riesgo que rodean al sujeto (Bleichmar, 2015; Coderch, 2012; Sadurní y Pérez-Burriel, 2016; Taborda y Toranzo, 2016).

3.1. Evaluación psicológica de niños, niñas y adolescentes en la actualidad

La evaluación psicológica implica tanto la exploración como el análisis del comportamiento de un sujeto en distintos niveles (motor, físico, cognitivo, emocional), cuenta con objetivos claros (detección, descripción, diagnóstico, selección, orientación, predicción, explicación, intervención, cambio, valoración, investigación), a través de un proceso de toma de decisiones en el que se conjugan y emplean una serie de dispositivos de evaluación (Fernández-Ballesteros, 1997). Así mismo, la evaluación psicológica es un procedimiento multirrasgo, ya que se pueden evaluar diferentes atributos de la persona; multimétodo, puesto que se utiliza más de un método de obtención de información y/o multijueces, esto refiere a que en algunas oportunidades participe más de un evaluador a lo largo del proceso; se trata así de un concepto típicamente multidimensional (Garaigordobil, 1998). Desde un enfoque teórico psicoanalítico el proceso diagnóstico o psicodiagnóstico es un proceso de lectura dinámica a partir del efecto de las repeticiones recurrentes observadas tanto en las expresiones gráficas, verbales, transferenciales-contratransferenciales múltiples como en los resultados psicométricos. El material recogido es analizado como una investigación en curso, en la que se busca develar o, al menos, iniciar la comprensión de los porqués de la conducta manifiesta. Así como también, las vías de compensaciones implementadas y los aspectos saludables puestos en juego en el transcurso del proceso. Como en toda indagación en la que se procura comprender la multicausalidad del sufrimiento psíquico, quedarán interrogantes sin responder. El reconocimiento del interjuego de lo que se conoce con lo que no se llega a comprender plenamente, puede inaugurar movimientos que conduzcan a trabajar los aspectos disociados, los aún no pensados de la problemática (Taborda y Toranzo, 2016).

En efecto, la evaluación psicológica permite integrar conceptual y técnicamente aportes de múltiples enfoques psicológicos, con la posibilidad de utilizar los últimos desarrollos neurocientíficos y tecnológicos puestos al servicio de las crecientes demandas del medio en la necesidad de dar solución a diversos problemas centrándose en una perspectiva totalizadora del ser humano y su entorno (Mikulic, 2008). La evaluación psicológica no se reduce a la aplicación de instrumentación diagnóstica, sino que implica una recopilación e integración de datos con el propósito de hacer una valoración psicológica, lograda con el uso de herramientas como pruebas, entrevistas, estudios de caso, observación conductual y procedimientos de medición diseñados en forma especial. En cualquiera de sus aplicaciones -clínica, laboral, jurídica, educativa-, la evaluación psicológica supone la posibilidad de analizar los diversos comportamientos humanos a fin de comprenderlos, compararlos, explicarlos (Casullo, 1999). Si bien es cierto que, en el origen de algunas alternativas teóricas, se planteó un específico modo de

evaluación, no es menos cierto que con el desarrollo de cada teoría, al ampliar el foco de aplicación se ha ampliado la manera de evaluar, entre ellas psicodiagnosticar. Es decir, cualquier actividad que implique medir, sea cualitativa y/o cuantitativamente, ciertas características del individuo, puede entenderse como evaluación.

La situación actual de la evaluación psicológica en la Argentina implica un buen nivel de desarrollo. En el contexto académico universitario argentino la evaluación psicológica es una asignatura central, es decir, que forma parte obligatoria de la curricula de las carreras de Licenciatura en psicología, incluso en nuestra Facultad de Psicología (UNSL) se cuenta con cuatro asignaturas destinadas a la evaluación psicológica: diagnóstico y evaluación I y II y psicodiagnóstico I y II, además de cursos optativos que complementan esta disciplina. A su vez, la vigencia de numerosas asociaciones científicas, así como los congresos específicos de evaluación y psicodiagnóstico, las publicaciones referidas a la construcción y uso de los instrumentos de evaluación, de diagnósticos diferenciales e investigaciones neuropsicológicas demuestran la relevancia y el crecimiento de este campo de aplicación.

Se realizó un estudio de revisión en bases de datos, el cual revela el número de trabajos argentinos relacionados con evaluación psicológica de niños, niñas y adolescentes publicados en revistas científicas. Para hallar tales estudios se utilizó como unidad de análisis, los artículos publicados en revistas de los siguientes repositorios: Scielo, ScienceDirect y Dialnet durante 2009 a 2019. El descriptor elegido fue: evaluación psicológica argentina. Entre los estudios actuales sobre evaluación psicológica de niños, niñas y adolescentes, se encuentran: 10 (diez) artículos sobre métodos y técnicas -escalas y técnicas argentinas de evaluación- (Best, Ré, Mc Guckin, Corcoran y Casasnovas, 2017; Cuello y Oros, 2016; Galarza, Fernández Liporace, Castañeiras y Freiberg Hoffman, 2019; Góngora y Castro Solano, 2015; Lemos, Krumm, Gutiérrez y Arán-Filippetti, 2016; Scortegagna, y Villemor-Amaral, 2012) -adaptación de técnicas- (Desuque, Vargas Rubilar y Lemos, 2011; Freiberg-Hoffmann, Vigh y Fernández-Liporace, 2019; Raimundi, Reigal, y Hernández Mendo, 2016; Rutzstein et al., 2013); 4 (cuatro) sobre dimensiones de la personalidad adolescente (Contini, Coronel, Levin y Hormigo, 2010; Muñoz Villena, González Hernández y Olmedilla Zafra, 2016; Rivarola Montejano, Pilatti, Godoy, Brussino y Pautassi, 2016; Scappatura, Bidacovich, Banasco Falivelli y Rutzstein, 2017); 6 (seis) sobre de dimensiones como la cognición; la creatividad, las fortalezas, resiliencia, entre otros (Andrés et al., 2017; Formoso, Injoque-Ricle, Jacobovich y Barreyro, 2017; Grinhauz y Castro Solano, 2015; Krumm, Vargas-Rubilar, Lemos y Oros, 2015; Maddio y Morelato, 2009; Morelato, 2014); 1 (uno) sobre patologías (Molina y Maglio, 2013); 4 (cuatro) sobre

evaluación y diagnósticos actuales (Contini, 2013, 2018; Kremer, 2013; Méndez, 2013). Este punteo sintetiza la magnitud de investigaciones y estudios, en únicamente tres repositorios, lo cual confirma a la evaluación psicológica como una de las áreas de la psicología más desarrolladas científicamente en esta década.

Otra de las áreas que en los últimos años ha prosperado, es la evaluación neuropsicológica infantil, la cual se ocupa del diagnóstico de problemas del desarrollo y la detección de alteraciones cognitivas y comportamentales, así como de déficits específicos de atención, memoria, lenguaje, percepción y habilidades visoespaciales (Matute, Roselli, Ardila y Ostrosky Solís, 2007). En nuestro país, las últimas investigaciones, enmarcadas en una perspectiva neuropsicológica, refieren los siguiente temas: estudio de funciones ejecutivas -procesos atencionales, mnésicos, entre otros- (Arán Filippetti y López, 2013; Caligiore Gei y Espósito, 2014; Carrada e Ison, 2013; Korzeniowski e Ison, 2019; Martinez y Manoilloff, 2010; Reyes, Barreyro e Injoque Ricle, (2014), evaluaciones sobre el lenguaje infantil (Allignani, Granovsky e Iroz, 2011), investigaciones sobre la importancia de los procesos inhibitorios en los ámbitos educativos (Aydmune e Introzzi, 2018), el despliegue de habilidades cristalizadas en distintos ámbitos socioeconómicos (Urquijo et al, 2015); desarrollo psicomotor (Espósito, Korzeniowski y Santini Bertoldi, 2018); programas de intervención en la niñez (Espósito, 2017; Rubiales, Bakker y Delgado Mejía, 2011).

En conclusión, acorde a estos aportes, en este trabajo se entiende al proceso evaluativo de niños, niñas y adolescentes desde un enfoque psicoanalítico, el cual implica un continente para pensar, en forma incipiente, nuevos enlaces sobre la problemática por la que se consulta, para configurarse en un lugar de contención del dolor psíquico que permite la expresión del sufrimiento con sus vicisitudes conscientes-inconscientes. Incluyendo, la evaluación cognitiva como un aporte a la hora de medir y conocer el despliegue de habilidades cognitivas, debilidades y fortalezas en las áreas de memoria, atención, concentración, funciones ejecutivas, planificación y coordinación (Taborda y Labin, 2017). Desde esta perspectiva, es necesario hacer lugar a las nuevas corrientes teóricas las cuales han demostrado que la programación genética requiere de la estimulación que proporciona el ambiente y, en especial de las relaciones tempranas, para completar el neurodesarrollo. Atender a la dinámica conjunción de emergentes que motivan la consulta diagnóstica y su transcurrir, provenientes del modo en que el profesional, el sujeto y las actividades presentadas se codeterminan y cincelan tanto la organización global del proceso, como la implementación de las pautas de aplicación, evaluación e interpretación de las pruebas psicológicas en un ámbito más amplio que incluye a padres y en ocasiones a docentes u otros agentes derivadores.

3.2. Estado actual de los tests psicométricos de evaluación de las habilidades cognitivas en niños, niñas y adolescentes en la Argentina.

En la actualidad, existen numerosas pruebas que han sido elaboradas y adaptadas para la medición y evaluación de las funciones cognitivas y de la inteligencia en niños, niñas y adolescentes en nuestro país.

A continuación, se presentan algunas técnicas empleadas tanto en el ámbito investigativo como clínico: el test de Memoria Visual y Auditiva de Dígitos, fue adaptado a la población argentina por Casullo y Figueroa (1991) y resulta una excelente opción para detectar en forma rápida, posibles dificultades de aprendizaje; el test de fluidez verbal fonológica (Butman, Allegri, Harris y Drake, 2000) evalúa la fluencia verbal semántica y fonológica; el Test Gestáltico Visomotor de Bender (Pelorosso y Etchevers, 2003) es una herramienta para evaluar la maduración visomotora; Morelato, Maddio e Ison (2005) realizaron una adaptación para la evaluación del Test de Evaluación de las Habilidades Cognitivas para la Solución de Problemas Interpersonales – EVHACOSPI; Pro-cálculo es un test para la evaluación del procesamiento del número y el cálculo en niños y niñas (Feld, Taussik y Azaretto, 2006); LEE es una batería que permite evaluar el rendimiento y las dificultades específicas de lectura y escritura en niños y niñas de 1º a 4º grado de la escuela primaria (Defior Citoler, Fonseca, y Gottheil, 2006); el test de Aptitudes Diferenciales (DAT) permite medir aptitudes de estudiantes adolescentes (Casullo y Echeverría, 2010); los tests de Atención sostenida, alternante, selectiva, ofrecen al profesional la posibilidad de evaluar los distintos tipos de atención (Tonglet, 2015a, b, c); la Escala Magallanes de Atención Visual (EMAV) es una técnica de evaluación neuropsicológica de las funciones atencionales (Carrada e Ison, 2013); el test de matrices progresivas de Raven (Rossi-Casé et al., 2016); el test de Percepción de Semejanzas y Diferencias (CARAS) es utilizado para evaluar la atención focalizada y sostenida y la aptitud para percibir, rápida y correctamente, semejanzas, diferencias y patrones estimulantes parcialmente ordenados (Monteoliva, Carrada e Ison, 2017); la Batería de Habilidades Matemáticas Básicas, diseñada y validada para medir un conjunto amplio de habilidades matemáticas básicas en niños y niñas de 4 a 6 años y detectar posibles alteraciones de la función matemática de forma previa al ingreso del/la niño/a a la educación formal (Formoso, Barreyro, Injoque-Ricle, y Jacobovich, 2017).

No obstante, en el ámbito clínico se siguen empleando muchas pruebas psicométricas internacionales que no han sido sometidas a los procesos necesarios para su adaptación en la Argentina. De este modo, contar con una prueba como WISC-IV que cuenta con los pertinentes estudios de validez y confiabilidad y

presenta baremos nacionales, conlleva la necesidad de ampliar la evaluación de sus resultados con índices alternativos que expongan un abanico mayor de variables y capacidades.

PARTE II

Índices alternativos y complementarios para la evaluación del WISC-IV

4. Índices alternativos del WISC-IV

4.1. Introducción¹

Al momento de interpretar los resultados del WISC-IV, los examinadores pueden elegir ir más allá del CIT y del perfil delineado a partir, de los subtests y los índices propuestos, intentando brindar información adicional acerca de las capacidades cognitivas del examinado y generando hipótesis potencialmente significativas acerca de las áreas de integridad o disfunción. Un paso interpretativo alternativo y opcional, que permite una comparación entre los índices del WISC-IV, es la utilización de los índices de capacidad general (ICG) y de competencia cognitiva (ICC). En la actualidad, las ampliaciones interpretativas del WISC-IV más citadas son las referidas por Flanagan y Kaufman (2009), que integran el análisis de las áreas fuertes y débiles del perfil individual con el normativo focalizado en la comparación interindividual. La importancia de estos índices radica en la capacidad de los mismos de pensarlos como posibles indicadores diferenciales en diagnósticos cognitivos dudosos y, en casos específicos puede ser útil para cuantificar y prever el potencial intelectual (Weiss, Saklofske, Holdnack y Prifitera, 2015).

El índice de capacidad general (ICG) utiliza las puntuaciones provenientes de los índices comprensión verbal (ICV) y razonamiento perceptivo (IRP). Las tareas de comprensión verbal y razonamiento perceptivo están relacionadas estrechamente con la aptitud de razonamiento abstracto, por lo que son buenos indicadores de niños y niñas con altas capacidades cognitivas. Por otra parte, el índice de competencia cognitiva (ICC), conformado por los subtests de memoria operativa (IMO) y velocidad de procesamiento (IVP), representa las competencias en el procesamiento cognitivo de tareas complejas de nivel superior (Labin, Brenlla y Taborda, 2017).

En este apartado se procura profundizar los aportes de la cuarta versión de la escala de Wechsler que apuntan a otorgar mayor relevancia a la evaluación del razonamiento fluido, la memoria operativa, la velocidad de procesamiento y a reducir la primacía de los conocimientos adquiridos; tareas que requieren poner en juego la capacidad de manejar conceptos abstractos, reglas, generalizaciones, relaciones lógicas y la habilidad para adaptarse con flexibilidad a situaciones problemáticas nuevas. Para esto, se presentan los índices auxiliares ICG (índice de capacidad general) e ICC (índice de competencia cognitiva), elaborados sobre la muestra de tipificación de Buenos Aires, Argentina con el fin de proporcionar

¹ Este capítulo contiene fragmentos de una publicación previa en: Labin, A., Brenlla, M. E. y Taborda, A. (2017) Puntuaciones alternativas del WISC IV para la interpretación de la capacidad intelectual: índices de capacidad general y competencia cognitiva, *Revista Eureka*, 14 (2), 185-198. Recuperado de <https://psicoeureka.com.py/sites/default/files/articulos/eureka-14-2-9.pdf>

nuevas medidas válidas y adaptadas a nuestro medio, aplicables tanto a la lectura de perfiles que presentan una significativa disparidad entre las puntuaciones índices y/o en los subtests como para un reconocimiento de las competencias cognitivas superiores.

La primera variable que se analizó fue el género del terapeuta. Se utilizó la prueba *t* de diferencia de medias para comparar ambos grupos. En el análisis del grupo general (N= 426) no hubo resultados significativos. Sin embargo, sí se encontraron resultados significativos en el Grupo Clínico (n= 325) en la función Atencional ($t = 2.504$, $p < .05$, $d = .396$), donde los terapeutas hombres tuvieron valores significativamente superiores, lo que cual significa mayor focalización atencional en la búsqueda de información terapéutica. El tamaño del efecto es pequeño (Cohen, 1988). Se aclara que, en este caso, existe una amplia diferencia entre la composición numérica de ambos subgrupos que podría afectar los resultados (ver tabla 10). Mientras que en el Grupo Adicciones no hubo diferencias significativas.

4.2. Marco teórico

El CIT puede ser considerado como una estimación unitaria e interpretable que sintetiza la capacidad intelectual global cuando entre el índice en el que se registra la puntuación más elevada y en el que se obtuvo la puntuación más baja existe una diferencia igual o menor que 23 (1.5 DS \approx 23). Además, se requiere que los subtests que integran los índices de mejor y menor desempeño, no delineen discrepancias que superen o igualen los 5 puntos (1.5 DS \approx 5). En estos casos, con el propósito de enriquecer el análisis de las discrepancias y las posibilidades de obtener una valoración fiable de la capacidad global del examinado, es recomendable recurrir, como medida alternativa, al cálculo del índice de capacidad general (ICG) conformado por la sumatoria de las puntuaciones escalares de los seis subtests principales de los índices CV y RP.

El ICG es un aporte de relevancia que potencia el análisis clínico de discrepancias entre aptitudes/déficits y favorece la exploración de la capacidad intelectual general en niños, niñas y adolescentes con reducido énfasis en la memoria de trabajo y la velocidad de procesamiento en relación con el CIT (Weiss et al., 2015). El ICG y CIT pueden conducir a diferentes impresiones de la capacidad cognitiva general del examinado cuando existe variabilidad significativa entre las puntuaciones índices que arroja la escala. El ICG tiene su origen en los estudios de Prifitera, Weiss y Saklofske (1998), propuesto como una medida alternativa para el CIT cuando el CIT no es interpretable (es decir, los índices más altos y más bajos del/la niño/a difieren sustancialmente, por lo menos con 1.5 DE). Fue concebido como medida resumen de los índices de organización perceptiva y

comprensión verbal del WISC-III y luego fue replicado en WAIS-III por Tulskey, Saklofske, Wilkins y Weiss (2001). Más tarde, cuando los CI verbal y de ejecución se abandonaron en favor de las puntuaciones compuestas de la cuarta versión, Flanagan y Kaufman (2009), Saklofske, Prifitera, Weiss, Rolfhus, y Zhu, (2005) y Dumont y Willis (2004), retomaron estas ideas e incluyeron una medida ICG para el WISC-IV basada en los índices de comprensión verbal y de razonamiento perceptivo. Además de una medida general de la inteligencia, se trata de un índice versátil de emplear en niños y niñas con dificultades motoras y/o sensoriales que imposibilitan la aplicación de pruebas que evalúan tareas de memoria operativa o procesamiento veloz (Saklofske, et al., 2005).

Por su parte, el ICC informa sobre el desarrollo de competencias implementadas en procesamientos cognitivos de tareas complejas. Las habilidades representadas en este índice son fundamentales para el proceso de razonamiento fluido y velocidad de procesamiento visoespacial que facilita el aprendizaje y la progresión en la resolución de problemas. Este índice fue propuesto por primera vez por Dumont y Willis (2001) para obtener una medida de confluencia de los índices ausencia de distractibilidad y velocidad de procesamiento del WISC-III. Posteriormente se construyó para WISC-IV (Dumont y Willis, 2004) y WAIS-IV (Weiss, Saklofske, Coalson y Raiford, 2010) un índice con alcances y propósitos similares. De este modo, como indicador de la eficacia con la que se procesa la información cognitiva durante el aprendizaje, la resolución de problemas y el razonamiento de nivel superior se propone recurrir al índice de competencia cognitiva (ICC) conformado por la sumatoria de las puntuaciones escalares de los cuatro subtests principales de IMO e IVP.

La literatura actual presenta una serie de estudios que permiten pensar al ICG e ICC como indicadores diferenciales en diagnósticos cognitivos dudosos y, en casos específicos puede ser útil para cuantificar y prever el potencial intelectual (Weiss, et al., 2015). Se encontró que los niños y las niñas sobrevivientes a tumores cerebrales obtuvieron puntuaciones ICG más altas que CIT e ICC, concluyendo que la capacidad de razonamiento en general se encuentra dentro de las puntuaciones promedios mientras que la aptitud cognitiva resulta más débil que el esperado para su edad. De este modo, ICC puede ser una medida particularmente sensible a los cambios cognitivos relacionados con el tratamiento en esta población (Kahalley, Winter-Greenberg, Stancel, Ris y Gragert, 2016). De la misma forma, niños y niñas con trastornos de aprendizajes generalmente obtienen puntuaciones ICG altas y presentan deficiencias relacionadas con la velocidad de procesamiento y la memoria de trabajo, mientras que los niños y las niñas con discapacidad intelectual alcanzan bajas puntuaciones en todos los índices (Cornoldi, Giofrè, Orsini y Pezzuti, 2014).

4.3. Metodología

4.3.1. Tipo de estudio y diseño

Se trata de un estudio de naturaleza inferencial con diseño transversal que se sirve de métodos estadísticos específicos para el estudio de las evidencias de validez interna de los índices alternativos. Se utilizaron modelos de ecuaciones estructurales para analizar el modelo propuestos.

4.3.2. Participantes

La muestra estuvo conformada por 1437 niños, niñas y adolescentes y refleja la población infanto-juvenil de entre 6 y 16 años residentes de la ciudad autónoma de Buenos Aires y el Gran Buenos Aires (Argentina). Para el muestreo se consultaron los datos del Censo (Instituto Nacional de Estadísticas y Censos [INDEC], 2001) acerca de la población escolar en cada región y, se calculó para cada uno de los 11 grupos de edad (6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15 y 16) la cantidad de casos necesarios según sexo, edad y región que debían recolectarse. Cada grupo se conformó de un número semejante de varones y mujeres, de la muestra total el 50.4% fueron mujeres y el 49.6% varones. La cantidad de casos por franja etaria osciló entre 120 y 142 y, en cuanto a la zona de residencia, el 34.9% fue de partidos de la zona sur, el 34.7% de la zona norte y el 30.2 de la zona oeste del Gran Buenos Aires.

4.3.3. Instrumento

Se administró la Escala de inteligencia para niños y niñas de Wechsler - versión argentina (WISC-IV), una prueba individual para niños y niñas de 6 años a 16 años. La misma está conformada por 10 subtests principales y 5 subtests complementarios. Las puntuaciones principales permiten calcular el CIT y cuatro índices compuestos. El índice de comprensión verbal (ICV) se calcula a partir de la suma de las puntuaciones de los subtests: semejanzas (S), vocabulario (V) y comprensión (C). El índice razonamiento perceptivo (IRP) se obtiene a partir de la suma de las puntuaciones de construcción con cubos (CC), conceptos (Co) y matrices (M). Por su parte, el índice memoria operativa (IMO) se calcula a partir de la suma de las puntuaciones de los subtests; retención de dígitos (RD) y letras y números (LN). El índice velocidad de procesamiento (IVP) se alcanza a partir de la suma de las puntuaciones de claves (Cl) y búsqueda de símbolos (BS).

La escala de Wechsler presenta evidencias de consistencia interna, a partir del método de división por mitades, muestran coeficientes entre .79 y .90 y los de estabilidad test-retest entre .77 y .86, así como adecuada discriminación entre grupos clínicos y evidencias satisfactorias de validez interna. Se observó que, de los cinco modelos propuestos para el análisis de las puntuaciones de la escala, el

más consistente resultó el de cuatro factores (ICV, IRP, IMO e IVP) (Taborda et al, 2011).

4.3.4. Procedimiento

La identificación de los niños, niñas y adolescentes que reunieran los requisitos según los criterios de inclusión de la muestra de estandarización fue realizada por reclutadores profesionales contratados por la editorial y por evaluadores de diferentes unidades académicas para garantizar el cumplimiento de cuotas de sexo, edad, zona de residencia y criterios de inclusión. Como criterios de exclusión se establecieron los siguientes: a) haber sido evaluado mediante cualquier instrumento de medición de inteligencia en los últimos 6 meses; b) dificultades visuales y auditivas sin corregir o limitantes; c) falta de fluidez verbal; c) fallos severos en la expresión verbal; d) problemas motores en extremidades superiores; e) estar en tratamiento psiquiátrico, psicológico o psicofarmacológico y f) diagnóstico previo de alguna enfermedad que pueda disminuir el desempeño en la escala. En el anexo 1 se encuentra el cuestionario diseñado ad hoc para verificar los criterios de inclusión del examinado. No se aceptó la participación de examinados que presentaran alguna condición que pudiera ser confusa respecto de los criterios establecidos.

La recolección de la muestra estuvo a cargo de 90 evaluadores y 6 coordinadores calificados, los cuales realizaron una capacitación de administración e interpretación del WISC-IV que se llevó adelante en 3 encuentros de 3 horas. La misma consistía en la preparación del evaluador en la administración y puntuación del WISC-IV, leer atentamente el capítulo 3 del Manual de Administración y Puntuación del WISC-IV y administrar dos WISC-IV a un/una niño/a a fin de practicar los procedimientos estandarizados. En el anexo 2 se encuentra el instructivo para evaluadores y en el anexo 3 se presenta la guía general para la administración del WISC-IV con la que contaban los evaluadores.

Todos los participantes contaban con consentimiento informado escrito firmado por sus padres y/o tutores. La administración fue realizada en el hogar del examinado, en 1 o 2 sesiones, previo asentimiento de los niños, niñas y adolescentes. Tanto los examinadores como los padres recibieron un incentivo económico por su participación y los niños, niñas y adolescentes recibieron un libro. En el anexo 4 se encuentra el consentimiento informado y en el anexo 5 el listado de componentes que debían tener los casos para ser considerados válidos. La evaluación de los protocolos era supervisada por los coordinadores y la directora del proyecto de tipificación María Elena Brenlla.

Para la construcción de los índices ICG (índice de capacidad general) e ICC (competencia cognitiva), se trabajó con las puntuaciones obtenidas en los 4 índices

compuestos (ICV, IRP, IMO e IVP). Para ICG se seleccionaron los casos en que la diferencia entre ICV e IRP fuera menor a 23 puntos ($1.5 DE = 15 + 7.50 = 22.50 \approx 23$), en virtud de lo cual se eliminaron 167 casos y se mantuvo el resto ($n = 1270$). Para la construcción del ICC se trabajó con los casos en que la diferencia de IMO e IVP fuera menor a 23 puntos, con lo cual se eliminaron 277 casos y se conservó el resto ($n=1160$).

Para el cálculo de los índices, en primera instancia se calculan las puntuaciones z : $I = (P - X_{SUMA}) / DE_{SUMA}$ (puntuación escalar - media de la suma de los subtests) / desviación estándar de la suma de los subtests, las cuales se convierten a puntuaciones compuestas con una media de 100 y una desviación de 15. Para calcular los percentiles se aplicó la siguiente fórmula: $P = X_n / N * 100$, donde X_n es la suma acumulada de casos hasta la posición n y, N es tamaño de la muestra. Finalmente, los intervalos de confianza se calcularon a partir de la puntuación verdadera estimada, cuya fórmula es: Puntuación verdadera estimada $PVE = 100 + r_{xx} * (Pc - 100)$. Pc es la puntuación compuesta observada y r_{xx} es el coeficiente de fiabilidad de la escala compuesta. Para calcular r_{xx} se utilizó el método de división de mitades, aplicado a las respuestas de cada ítem de cada subtest. Para obtener el índice de fiabilidad se aplica en la fórmula Spearman-Brown de la siguiente manera: $r_{xx} = (2 * Pe) / (1 + Pe)$. Los intervalos de confianza se calculan mediante la siguiente fórmula: $PVE \pm DE * r_{xx} * \sqrt{(1 - r_{xx})} * VN$. Donde $DE = 15$, y VN según la distribución normal es, para nivel de confianza de 95% = 1.96, y para nivel de confianza de 90% = 1.65.

En este punto, es importante destacar que, durante el trayecto final del trabajo de tesis, surgió la idea de contar con baremos según género, ya que como se verá más adelante las mujeres y varones obtiene diferencias en algunos índices y esto posibilitará mayor precisión diagnóstica. Sin embargo, por cuestiones de claridad para el lector y para una mejor presentación las tablas de índices alternativos según género se presentan en este apartado.

4.3.5. Análisis

En primer lugar, se analizaron las diferencias entre las puntuaciones compuestas, para verificar el porcentaje de la muestra que tiene diferencias de más de 23 puntos. Se realizaron correlaciones de Pearson entre los índices que conforman el ICG (índice de capacidad general) e ICC (índice de competencia cognitiva), así como con el CIT. Para obtener las evidencias de validez de estructura interna de ambos índices, se realizó un análisis factorial confirmatorio (AFC), utilizando Máxima Verosimilitud como método de estimación. Para evaluar el ajuste del modelo se consideró el estadístico chi-cuadrado, el índice de ajuste comparativo (CFI), el índice de bondad de ajuste (GFI) y, el error cuadrático medio de aproximación (RMSEA). Se siguieron las recomendaciones y los puntos de

cortes establecidos por Hu y Bentler (1995) y Hair, Black, Babin, Anderson y Tatham (2006) para la evaluación de los resultados obtenidos. La fiabilidad de ambos índices (ICG e ICC) se calculó a través del método de consistencia interna alpha de Cronbach siguiendo los criterios de George y Mallery (2003).

4.4. Resultados

Para conocer la pertinencia de implementar el ICG (índice de capacidad general) e ICC (índice de competencia cognitiva), se analizaron las diferencias de las puntuaciones compuestas que conforman el CIT (cociente intelectual total). En la tabla 1.1 se presentan las diferencias de más de 1.5 desvío estándar ($15+7.5 = 22.5 \approx 23$) registradas en la muestra de tipificación argentina.

La correlación entre ICV (índice de comprensión verbal) e IRP (índice de razonamiento perceptivo), que conforman el ICG (índice de capacidad general), fue significativa, alta y positiva ($r=.701$; $p \leq .001$) al igual que la correlación entre los índices que conforman el índice de competencia cognitiva (IMO e IVP) que alcanzó un $r=.615$ ($p \leq .001$). Además, se analizó la correlación entre ambos índices con el CIT que arroja el WISC-IV, las cuales fueron altas, positivas y significativas. Entre el CIT y el ICG se encontró la siguiente correlación $r=.933$ ($p \leq .001$) y entre CIT con el ICC se obtuvo $r=.811$ ($p \leq .001$).

Tabla 1

Frecuencias de diferencias de menos de 23 puntos entre las puntuaciones índices del WISC-IV

Discrepancias ≥ 23 entre índices	Frecuencia en la muestra de tipificación Buenos Aires
ICV – IRP/ IRP – ICV	Menos del 2%/ menos del 1%
ICV – IMO/ IMO – ICV	Menos del 7%/ menos del 9%
ICV – IVP/ IVP – ICV	Menos del 10%/ menos del 12%
IRP – IMO/ IMO – IRP	Menos del 6%/ menos del 8%
IMO – IVP/ IVP – IMO	Menos del 10%/ menos del 9%
IRP – IVP/ IVP – IRP	Menos del 8%/ menos del 10%

Posteriormente, se realizó el AFC para cada una de las nuevas puntuaciones alternativas. Para ICG, el modelo arrojó un $\chi^2= 54.5$ ($df=7$; $p < .001$) mientras que ICC alcanzó un $\chi^2=9.5$ ($df=2$; $p < .01$). Sin embargo, diversos autores recomiendan examinar, además de la significación, la magnitud del χ^2 a través del índice χ^2/gl , donde los grados de libertad se utilizan como un estándar para juzgar si el valor

de χ^2 es grande o pequeño (Arbuckle, 2003; Tanaka, 1993). En este caso, ICG obtuvo el índice $\chi^2/gl = 7.79$ el cual se ubica por encima de lo aceptable, mientras que ICC arrojó el índice $\chi^2/gl = 4.74$, inferior a la puntuación de corte recomendada (<5) (Hair, Anderson, Tatham y Black, 1999). Asimismo, ICG alcanzó un GFI = .99, CFI = .98, RMSEA = .07 (LI .05 – LS .09) y, los pesos de regresión estandarizados tomaron valores entre .47 y .82. ICC obtuvo un GFI = .99, CFI = .99, RMSEA = .06 (LI .02 – LS .10), y los pesos de regresión estandarizados oscilaron entre .61 y .66. De este modo, tomando a estos índices se indica un excelente ajuste para ambas puntuaciones normativas. Los estudios de fiabilidad arrojaron evidencias satisfactorias, ya que ICG alcanzó un coeficiente de fiabilidad bueno ($\alpha = 0.84$) e ICC aceptable ($\alpha = 0.74$) (George y Mallery, 2003).

Las tablas 1.2 a 1.7 han sido construidas para la conversión de la suma de los subtests principales de IMO e IVP y de ICV e IRP. Las tablas presentan, además de los índices CG y CC, los percentiles. Con el sustento de la muestra alcanzada en la Argentina, se propone 23 puntos como diferencia significativa entre ICG e ICC (independientemente de su dirección) que se comparece con menos del 10% de la población. Por último, se crearon recomendaciones para el uso de los índices alternativos del WISC-IV y se diseñó un protocolo de registro interpretativo para los mismos (ver anexo 6)

Tabla 2

Tablas de conversión del ICG basadas en las sumas de las puntuaciones escalares de los subtests principales de ICV e IRP del WISC-IV: normas argentinas

Suma de escalares	ICG (n=1270)	Percentiles	Nivel de Confianza		Suma de escalares	ICG (n=1270)	Percentiles	Nivel de Confianza	
			90%	95%				90%	95%
6	39	<1	37 - 44	36 - 44	61	100	50 - 53	97 - 103	96 - 104
7	40	<1	38 - 45	37 - 45	62	101	54 - 56	98 - 104	97 - 105
8	41	<1	39 - 46	38 - 46	63	103	57 - 59	100 - 106	99 - 107
9	42	<1	40 - 47	39 - 47	64	104	60 - 61	100 - 107	100 - 108
10	43	<1	41 - 48	40 - 48	65	105	62 - 63	101 - 108	101 - 109
11	44	<1	42 - 49	41 - 49	66	106	64 - 66	102 - 109	102 - 110
12	45	<1	43 - 50	42 - 50	67	107	67 - 69	103 - 110	103 - 111
13	47	<1	45 - 51	44 - 52	68	108	70 - 72	104 - 111	104 - 112
14	48	<1	46 - 52	45 - 53	69	109	73 - 74	105 - 112	105 - 113
15	49	<1	47 - 53	46 - 54	70	110	75 - 76	106 - 113	106 - 114
16	50	<1	48 - 54	47 - 55	71	112	77 - 79	108 - 115	108 - 116
17	51	<1	49 - 55	48 - 56	72	113	80 - 81	109 - 116	109 - 117
18	52	<1	50 - 56	49 - 57	73	114	82 - 83	110 - 117	110 - 118
19	53	<1	51 - 57	50 - 58	74	115	84 - 85	111 - 118	111 - 119
20	54	<1	51 - 58	51 - 59	75	116	86	112 - 119	112 - 120
21	56	<1	53 - 60	53 - 61	76	117	87	113 - 120	113 - 121
22	57	<1	54 - 61	54 - 62	77	118	88	114 - 121	114 - 122
23	58	<1	55 - 62	55 - 63	78	119	89	115 - 122	115 - 123
24	59	<1	56 - 63	56 - 64	79	120	90 - 91	116 - 123	116 - 124
25	60	<1	57 - 64	57 - 65	80	122	91	118 - 125	117 - 126

26	61	<1	58 - 65	58 - 66	81	123	92	119 - 126	118 - 127
27	62	<1	59 - 66	59 - 67	82	124	93 - 94	120 - 127	119 - 128
28	63	<1	60 - 67	60 - 68	83	125	95	121 - 128	120 - 129
29	64	<1	61 - 68	61 - 69	84	126	95	122 - 129	121 - 130
30	66	1	63 - 70	63 - 71	85	127	96	123 - 130	122 - 131
31	67	1	64 - 71	64 - 72	86	128	97	124 - 131	123 - 132
32	68	1	65 - 72	65 - 73	87	129	97	125 - 132	124 - 132
33	69	2	66 - 73	66 - 74	88	131	97	127 - 134	126 - 134
34	70	2	67 - 74	67 - 75	89	132	97	128 - 135	127 - 135
35	71	3	68 - 75	68 - 76	90	133	98	129 - 136	128 - 136
36	72	3	69 - 76	68 - 77	91	134	99	130 - 137	129 - 137
37	73	4	70 - 77	69 - 78	92	135	99	131 - 138	130 - 138
38	75	4	72 - 79	71 - 80	93	136	99	132 - 139	131 - 139
39	76	5	73 - 80	72 - 81	94	137	99	133 - 140	132 - 140
40	77	6	74 - 81	73 - 82	95	138	99	134 - 141	133 - 141
41	78	7	75 - 82	74 - 83	96	140	99	136 - 143	135 - 143
42	79	8	76 - 83	75 - 83	97	141	99	137 - 144	136 - 144
43	80	9	77 - 84	76 - 84	98	142	99	138 - 145	137 - 145
44	81	10	78 - 85	77 - 85	99	143	>99	139 - 146	138 - 146
45	82	11 - 12	79 - 86	78 - 86	100	144	>99	140 - 147	139 - 147
46	84	13 - 14	81 - 88	80 - 88	101	145	>99	141 - 148	140 - 148
47	85	15 - 16	82 - 89	81 - 89	102	146	>99	142 - 149	141 - 149
48	86	17 - 18	83 - 90	82 - 90	103	147	>99	143 - 149	142 - 150
49	87	19	84 - 91	83 - 91	104	148	>99	144 - 150	143 - 151
50	88	20 - 21	85 - 92	84 - 92	105	150	>99	146 - 152	145 - 153
51	89	22 - 24	86 - 93	85 - 93	106	151	>99	147 - 153	146 - 154
52	90	25 - 26	87 - 94	86 - 94	107	152	>99	148 - 154	147 - 155
53	91	27 - 29	88 - 95	87 - 95	108	153	>99	149 - 155	148 - 156
54	92	30 - 32	89 - 96	88 - 96	109	154	>99	149 - 156	149 - 157
55	94	33 - 35	91 - 98	90 - 98	110	155	>99	150 - 157	150 - 158
56	95	36 - 38	92 - 99	91 - 99	111	156	>99	151 - 158	151 - 159
57	96	39 - 40	93 - 100	92 - 100	112	157	>99	152 - 159	152 - 160
58	97	41 - 43	94 - 100	93 - 101	113	159	>99	154 - 161	154 - 162
59	98	44 - 46	95 - 101	94 - 102	114	160	>99	155 - 162	155 - 163
60	99	47 - 49	96 - 102	95 - 103					

Tabla 3

Tablas de conversión del ICC basadas en las sumas de las puntuaciones escalares de los subtests principales de IMO e IVP del WISC-IV: normas argentinas

Suma de escalares	ICC (n=1160)	Percentiles	Nivel de Confianza		Suma de escalares	ICC (n=1160)	Percentiles	Nivel de Confianza	
			90%	95%				90%	95%
4	33	<1	33 - 49	32 - 50	41	102	55 - 59	94 - 109	93 - 111
5	35	<1	35 - 50	34 - 52	42	104	60 - 63	96 - 111	95 - 112
6	37	<1	37 - 52	36 - 54	43	106	64 - 67	98 - 113	96 - 114
7	39	<1	39 - 54	37 - 55	44	108	68 - 72	99 - 115	98 - 116
8	41	<1	41 - 56	39 - 57	45	110	73 - 76	101 - 116	100 - 118
9	43	<1	42 - 57	41 - 59	46	112	77 - 79	103 - 118	102 - 120
10	44	<1	43 - 58	42 - 60	47	113	80 - 83	104 - 119	102 - 120
11	46	<1	45 - 60	44 - 61	48	115	84 - 85	106 - 121	104 - 122

12	48	<1	47 - 62	45 - 63	49	117	86 - 88	107 - 123	106 - 124
13	50	<1	48 - 64	47 - 65	50	119	89 - 90	109 - 124	108 - 126
14	52	<1	50 - 65	49 - 67	51	121	91 - 92	111 - 126	110 - 127
15	54	<1	52 - 67	51 - 68	52	123	93 - 93	113 - 128	111 - 129
16	56	<1	54 - 69	52 - 70	53	125	94 - 95	114 - 130	113 - 131
17	57	<1	55 - 70	53 - 71	54	126	96	115 - 130	114 - 132
18	59	<1	56 - 71	55 - 73	55	128	97	117 - 132	116 - 134
19	61	<1	58 - 73	57 - 75	56	130	97	119 - 134	117 - 135
20	63	1	60 - 75	58 - 76	57	132	98	121 - 136	119 - 137
21	65	1	62 - 77	60 - 78	58	134	98	122 - 137	121 - 139
22	67	1	63 - 79	62 - 80	59	136	99	124 - 139	123 - 141
23	69	1	65 - 80	64 - 82	60	138	99	126 - 141	124 - 142
24	71	2	67 - 82	66 - 83	61	140	99	128 - 143	126 - 144
25	72	3	68 - 83	66 - 84	62	141	>99	129 - 144	127 - 145
26	74	4	70 - 85	68 - 86	63	143	>99	130 - 145	129 - 147
27	76	5 - 6	71 - 86	70 - 88	64	145	>99	132 - 147	131 - 149
28	78	7	73 - 88	72 - 90	65	147	>99	134 - 149	132 - 150
29	80	8 - 9	75 - 90	73 - 91	66	149	>99	136 - 151	134 - 152
30	82	10 - 11	77 - 92	75 - 93	67	151	>99	137 - 152	136 - 154
31	84	12 - 14	78 - 93	77 - 95	68	153	>99	139 - 154	138 - 156
32	85	15 - 18	79 - 94	78 - 96	69	154	>99	140 - 155	139 - 156
33	87	19 - 20	81 - 96	80 - 98	70	156	>99	142 - 157	140 - 158
34	89	21 - 23	83 - 98	81 - 99	71	158	>99	143 - 159	142 - 160
35	91	24 - 28	85 - 100	83 - 101	72	160	>99	145 - 160	144 - 162
36	93	29 - 33	86 - 101	85 - 103	73	162	>99	147 - 162	146 - 164
37	95	34 - 38	88 - 103	87 - 105	74	164	>99	149 - 164	147 - 165
38	97	39 - 44	90 - 105	88 - 106	75	166	>99	151 - 166	149 - 167
39	98	45 - 48	91 - 106	89 - 107	76	168	>99	152 - 167	151 - 169
40	100	49 - 54	92 - 108	91 - 109					

Tabla 4

Tabla de conversión del ICG basada en las sumas de las puntuaciones escalares de los subtests principales ICV e IRP del WISC-IV - mujeres

Suma de escalares	ICG mujeres (n=667)	Percentiles	Nivel de Confianza		Suma de escalares	ICG mujeres (n=667)	Percentiles	Nivel de Confianza	
			90%	95%				90%	95%
6	38	<1	36 - 43	35 - 43	61	100	49 - 52	97 - 103	96 - 104
7	39	<1	37 - 44	36 - 44	62	101	53 - 55	98 - 104	97 - 105
8	41	<1	39 - 46	38 - 46	63	102	56 - 58	99 - 105	98 - 106
9	42	<1	40 - 47	39 - 47	64	104	59 - 60	100 - 107	100 - 108
10	43	<1	41 - 48	40 - 48	65	105	61 - 62	101 - 108	101 - 109
11	44	<1	42 - 49	41 - 49	66	106	63 - 65	102 - 109	102 - 110
12	45	<1	43 - 50	42 - 50	67	107	66 - 69	103 - 110	103 - 111
13	46	<1	44 - 51	43 - 51	68	108	70 - 72	104 - 111	104 - 112
14	47	<1	45 - 51	44 - 52	69	109	73 - 75	105 - 112	105 - 113
15	48	<1	46 - 52	45 - 53	70	110	76	106 - 113	106 - 114
16	50	<1	48 - 54	47 - 55	71	111	77 - 79	107 - 114	107 - 115
17	51	<1	49 - 55	48 - 56	72	113	80 - 81	109 - 116	109 - 117
18	52	<1	50 - 56	49 - 57	73	114	82 - 84	110 - 117	110 - 118
19	53	<1	51 - 57	50 - 58	74	115	85	111 - 118	111 - 119

20	54	<1	51 - 58	51 - 59	75	116	86	112 - 119	112 - 120
21	55	<1	52 - 59	52 - 60	76	117	87	113 - 120	113 - 121
22	56	<1	53 - 60	53 - 61	77	118	88	114 - 121	114 - 122
23	57	<1	54 - 61	54 - 62	78	119	89	115 - 122	115 - 123
24	59	<1	56 - 63	56 - 64	79	120	90 - 91	116 - 123	116 - 124
25	60	<1	57 - 64	57 - 65	80	122	92	118 - 125	117 - 126
26	61	<1	58 - 65	58 - 66	81	123	93	119 - 126	118 - 127
27	62	<1	59 - 66	59 - 67	82	124	93	120 - 127	119 - 128
28	63	<1	60 - 67	60 - 68	83	125	94 - 95	121 - 128	120 - 129
29	64	<1	61 - 68	61 - 69	84	126	95	122 - 129	121 - 130
30	65	1	62 - 69	62 - 70	85	127	96	123 - 130	122 - 131
31	66	1	63 - 70	63 - 71	86	128	97	124 - 131	123 - 132
32	68	1	65 - 72	65 - 73	87	129	97	125 - 132	124 - 132
33	69	2	66 - 73	66 - 74	88	130	98	126 - 133	125 - 133
34	70	3	67 - 74	67 - 75	89	132	98	128 - 135	127 - 135
35	71	3	68 - 75	68 - 76	90	133	98	129 - 136	128 - 136
36	72	3	69 - 76	68 - 77	91	134	99	130 - 137	129 - 137
37	73	4	70 - 77	69 - 78	92	135	99	131 - 138	130 - 138
38	74	4	71 - 78	70 - 79	93	136	99	132 - 139	131 - 139
39	75	5	72 - 79	71 - 80	94	137	99	133 - 140	132 - 140
40	77	6	74 - 81	73 - 82	95	138	99	134 - 141	133 - 141
41	78	7	75 - 82	74 - 83	96	139	99	135 - 142	134 - 142
42	79	8	76 - 83	75 - 83	97	141	99	137 - 144	136 - 144
43	80	9	77 - 84	76 - 84	98	142	>99	138 - 145	137 - 145
44	81	10	78 - 85	77 - 85	99	143	>99	139 - 146	138 - 146
45	82	11	79 - 86	78 - 86	100	144	>99	140 - 147	139 - 147
46	83	12 - 13	80 - 87	79 - 87	101	145	>99	141 - 148	140 - 148
47	84	14 - 15	81 - 88	80 - 88	102	146	>99	142 - 149	141 - 149
48	86	16 - 17	83 - 90	82 - 90	103	147	>99	143 - 149	142 - 150
49	87	18 - 19	84 - 91	83 - 91	104	148	>99	144 - 150	143 - 151
50	88	20	85 - 92	84 - 92	105	150	>99	146 - 152	145 - 153
51	89	21 - 23	86 - 93	85 - 93	106	151	>99	147 - 153	146 - 154
52	90	24 - 26	87 - 94	86 - 94	107	152	>99	148 - 154	147 - 155
53	91	27 - 28	88 - 95	87 - 95	108	153	>99	149 - 155	148 - 156
54	92	29 - 31	89 - 96	88 - 96	109	154	>99	149 - 156	149 - 157
55	93	32 - 34	90 - 97	89 - 97	110	155	>99	150 - 157	150 - 158
56	95	35 - 36	92 - 99	91 - 99	111	156	>99	151 - 158	151 - 159
57	96	37 - 39	93 - 100	92 - 100	112	157	>99	152 - 159	152 - 160
58	97	40 - 41	94 - 100	93 - 101	113	159	>99	154 - 161	154 - 162
59	98	42 - 45	95 - 101	94 - 102	114	160	>99	155 - 162	155 - 163
60	99	46 - 48	96 - 102	95 - 103					

Tabla 5

Tablas de conversión del ICG basada en las sumas de las puntuaciones escalares de los subtests principales ICV e IRP del WISC-IV - varones

Suma de escalares	ICG varones (n=603)	Percentiles	Nivel de Confianza		Suma de escalares	ICG varones (n=603)	Percentiles	Nivel de Confianza	
			90%	95%				90%	95%
6	39	<1	37 - 44	36 - 44	61	100	52 - 54	97 - 103	96 - 104
7	40	<1	38 - 45	37 - 45	62	102	55 - 58	99 - 105	98 - 106

8	41	<1	39-46	38-46	63	103	59-60	100-106	99-107
9	43	<1	41-48	40-48	64	104	61-62	100-107	100-108
10	44	<1	42-49	41-49	65	105	63-65	101-108	101-109
11	45	<1	43-50	42-50	66	106	66-67	102-109	102-110
12	46	<1	44-51	43-51	67	107	68-69	103-110	103-111
13	47	<1	45-51	44-52	68	108	70-72	104-111	104-112
14	48	<1	46-52	45-53	69	109	73-74	105-112	105-113
15	49	<1	47-53	46-54	70	111	75-76	107-114	107-115
16	50	<1	48-54	47-55	71	112	77-79	108-115	108-116
17	51	<1	49-55	48-56	72	113	80-81	109-116	109-117
18	53	<1	51-57	50-58	73	114	82-83	110-117	110-118
19	54	<1	51-58	51-59	74	115	84-85	111-118	111-119
20	55	<1	52-59	52-60	75	116	86	112-119	112-120
21	56	<1	53-60	53-61	76	117	87	113-120	113-121
22	57	<1	54-61	54-62	77	118	88	114-121	114-122
23	58	<1	55-62	55-63	78	119	89	115-122	115-123
24	59	<1	56-63	56-64	79	121	90-91	117-124	117-125
25	60	<1	57-64	57-65	80	122	91	118-125	117-126
26	61	<1	58-65	58-66	81	123	92	119-126	118-127
27	63	<1	60-67	60-68	82	124	93-94	120-127	119-128
28	64	<1	61-68	61-69	83	125	94	121-128	120-129
29	65	<1	62-69	62-70	84	126	95-96	122-129	121-130
30	66	<1	63-70	63-71	85	127	96	123-130	122-131
31	67	<1	64-71	64-72	86	128	96	124-131	123-132
32	68	1	65-72	65-73	87	129	97	125-132	124-132
33	69	1	66-73	66-74	88	131	97	127-134	126-134
34	70	2	67-74	67-75	89	132	97	128-135	127-135
35	72	2	69-76	68-77	90	133	98	129-136	128-136
36	73	3	70-77	69-78	91	134	98	130-137	129-137
37	74	4	71-78	70-79	92	135	99	131-138	130-138
38	75	5	72-79	71-80	93	136	99	132-139	131-139
39	76	5	73-80	72-81	94	137	99	133-140	132-140
40	77	5	74-81	73-82	95	138	99	134-141	133-141
41	78	6	75-82	74-83	96	139	99	135-142	134-142
42	79	7-8	76-83	75-83	97	141	99	137-144	136-144
43	80	8	77-84	76-84	98	142	99	138-145	137-145
44	82	9-10	79-86	78-86	99	143	>99	139-146	138-146
45	83	11-13	80-87	79-87	100	144	>99	140-147	139-147
46	84	14-15	81-88	80-88	101	145	>99	141-148	140-148
47	85	16-17	82-89	81-89	102	146	>99	142-149	141-149
48	86	18	83-90	82-90	103	147	>99	143-149	142-150
49	87	19-20	84-91	83-91	104	148	>99	144-150	143-151
50	88	21-22	85-92	84-92	105	150	>99	146-152	145-153
51	89	23-24	86-93	85-93	106	151	>99	147-153	146-154
52	90	25-27	87-94	86-94	107	152	>99	148-154	147-155
53	92	28-30	89-96	88-96	108	153	>99	149-155	148-156
54	93	31-33	90-97	89-97	109	154	>99	149-156	149-157
55	94	34-35	91-98	90-98	110	155	>99	150-157	150-158
56	95	36-39	92-99	91-99	111	156	>99	151-158	151-159
57	96	40-41	93-100	92-100	112	157	>99	152-159	152-160
58	97	42-44	94-100	93-101	113	158	>99	153-160	153-161
59	98	45-47	95-101	94-102	114	160	>99	155-162	155-163
60	99	48-51	96-102	95-103					

Tabla 6

Tablas de conversión del ICC basada en las sumas de las puntuaciones escalares de los subtests principales IMO e IVP del WISC-IV - mujeres

Suma de escalares	ICC mujeres (n=602)	Percentiles	Nivel de Confianza		Suma de escalares	ICC mujeres (n=602)	Percentiles	Nivel de Confianza	
			90%	95%				90%	95%
4	30	<1	31 - 47	30 - 48	41	100	49 - 53	92 - 108	91 - 109
5	32	<1	33 - 49	32 - 50	42	102	54 - 57	94 - 110	93 - 111
6	34	<1	35 - 50	33 - 52	43	104	58 - 63	96 - 111	94 - 113
7	36	<1	37 - 52	35 - 54	44	106	64 - 68	97 - 113	96 - 114
8	38	<1	38 - 54	37 - 55	45	108	69 - 73	99 - 115	98 - 116
9	40	<1	40 - 56	39 - 57	46	110	74 - 76	101 - 116	99 - 118
10	42	<1	42 - 57	40 - 59	47	112	77 - 80	103 - 118	101 - 120
11	44	<1	44 - 59	42 - 61	48	113	81 - 83	104 - 119	102 - 121
12	45	<1	44 - 60	43 - 61	49	115	84 - 85	105 - 121	104 - 122
13	47	<1	46 - 62	45 - 63	50	117	86 - 88	107 - 123	106 - 124
14	49	<1	48 - 63	46 - 65	51	119	89 - 90	109 - 124	107 - 126
15	51	<1	50 - 65	48 - 67	52	121	91 - 92	111 - 126	109 - 127
16	53	<1	51 - 67	50 - 68	53	123	93 - 94	112 - 128	111 - 129
17	55	<1	53 - 69	52 - 70	54	125	95 - 96	114 - 130	113 - 131
18	57	<1	55 - 70	53 - 72	55	127	97	116 - 131	114 - 133
19	59	<1	57 - 72	55 - 74	56	129	97	117 - 133	116 - 134
20	61	<1	58 - 74	57 - 75	57	130	98	118 - 134	117 - 135
21	62	1	59 - 75	58 - 76	58	132	98	120 - 136	119 - 137
22	64	1	61 - 76	59 - 78	59	134	99	122 - 137	120 - 139
23	66	1	63 - 78	61 - 80	60	136	99	124 - 139	122 - 141
24	68	2	64 - 80	63 - 81	61	138	99	125 - 141	124 - 142
25	70	3	66 - 82	65 - 83	62	140	>99	127 - 143	126 - 144
26	72	4	68 - 83	66 - 85	63	142	>99	129 - 144	127 - 146
27	74	5	70 - 85	68 - 87	64	144	>99	131 - 146	129 - 148
28	76	6	71 - 87	70 - 88	65	146	>99	132 - 148	131 - 149
29	78	7	73 - 89	72 - 90	66	147	>99	133 - 149	132 - 150
30	79	8 - 9	74 - 89	73 - 91	67	149	>99	135 - 150	133 - 152
31	81	10 - 11	76 - 91	74 - 93	68	151	>99	137 - 152	135 - 154
32	83	12 - 13	77 - 93	76 - 94	69	153	>99	138 - 154	137 - 155
33	85	14 - 15	79 - 95	78 - 96	70	155	>99	140 - 156	139 - 157
34	87	16 - 18	81 - 96	79 - 98	71	157	>99	142 - 157	140 - 159
35	89	19 - 21	83 - 98	81 - 100	72	159	>99	144 - 159	142 - 161
36	91	22 - 26	84 - 100	83 - 101	73	161	>99	145 - 161	144 - 162
37	93	27 - 32	86 - 102	85 - 103	74	163	>99	147 - 163	146 - 164
38	95	33 - 38	88 - 103	86 - 105	75	164	>99	148 - 163	146 - 165
39	96	39 - 43	89 - 104	87 - 106	76	166	>99	150 - 165	148 - 167
40	98	44 - 48	90 - 106	89 - 107					

Tabla 7

Tablas de conversión del ICC basada en las sumas de las puntuaciones escalares de los subtests principales IMO e IVP del WISC-IV - varones

Suma de escalares	ICC varones (n=558)	Percentiles	Nivel de Confianza		Suma de escalares	ICC varones (n=558)	Percentiles	Nivel de Confianza	
			90%	95%				90%	95%
4	35	<1	35 - 50	34 - 52	41	104	62 - 65	96 - 111	95 - 112
5	37	<1	37 - 52	36 - 54	42	106	66 - 68	98 - 113	96 - 114
6	39	<1	39 - 54	37 - 55	43	108	69 - 72	99 - 115	98 - 116
7	41	<1	41 - 56	39 - 57	44	110	73 - 76	101 - 116	100 - 118
8	42	<1	41 - 57	40 - 58	45	112	77 - 79	103 - 118	102 - 120
9	44	<1	43 - 58	42 - 60	46	114	80 - 82	105 - 120	103 - 121
10	46	<1	45 - 60	44 - 61	47	116	83 - 86	107 - 122	105 - 123
11	48	<1	47 - 62	45 - 63	48	117	87 - 88	107 - 123	106 - 124
12	50	<1	48 - 64	47 - 65	49	119	89 - 91	109 - 124	108 - 126
13	52	<1	50 - 65	49 - 67	50	121	92	111 - 126	110 - 127
14	54	<1	52 - 67	51 - 68	51	123	93 - 94	113 - 128	111 - 129
15	56	<1	54 - 69	52 - 70	52	125	95	114 - 130	113 - 131
16	57	<1	55 - 70	53 - 71	53	127	96	116 - 131	115 - 133
17	59	<1	56 - 71	55 - 73	54	129	96	118 - 133	117 - 134
18	61	<1	58 - 73	57 - 75	55	131	97	120 - 135	118 - 136
19	63	<1	60 - 75	58 - 76	56	132	98	121 - 136	119 - 137
20	65	1	62 - 77	60 - 78	57	134	98	122 - 137	121 - 139
21	67	1	63 - 79	62 - 80	58	136	99	124 - 139	123 - 141
22	69	1	65 - 80	64 - 82	59	138	99	126 - 141	124 - 142
23	71	2	67 - 82	66 - 83	60	140	99	128 - 143	126 - 144
24	72	3	68 - 83	66 - 84	61	142	>99	129 - 145	128 - 146
25	74	3	70 - 85	68 - 86	62	144	>99	131 - 146	130 - 148
26	76	4 - 5	71 - 86	70 - 88	63	146	>99	133 - 148	132 - 149
27	78	6 - 7	73 - 88	72 - 90	64	147	>99	134 - 149	132 - 150
28	80	8 - 9	75 - 90	73 - 91	65	149	>99	136 - 151	134 - 152
29	82	10 - 11	77 - 92	75 - 93	66	151	>99	137 - 152	136 - 154
30	84	12 - 14	78 - 93	77 - 95	67	153	>99	139 - 154	138 - 156
31	86	15 - 18	80 - 95	79 - 97	68	155	>99	141 - 156	139 - 157
32	87	19 - 22	81 - 96	80 - 98	69	157	>99	143 - 158	141 - 159
33	89	23 - 26	83 - 98	81 - 99	70	159	>99	144 - 159	143 - 161
34	91	27 - 29	85 - 100	83 - 101	71	161	>99	146 - 161	145 - 163
35	93	30 - 36	86 - 101	85 - 103	72	162	>99	147 - 162	146 - 164
36	95	37 - 41	88 - 103	87 - 105	73	164	>99	149 - 164	147 - 165
37	97	42 - 45	90 - 105	88 - 106	74	166	>99	151 - 166	149 - 167
38	99	46 - 50	92 - 107	90 - 108	75	168	>99	152 - 167	151 - 169
39	101	51 - 54	93 - 108	92 - 110	76	170	>99	154 - 169	153 - 171
40	102	55 - 61	94 - 109	93 - 111					

4.5. Discusión

Las Escalas de inteligencia creadas por Wechsler siempre han atendido a la complejidad de los procesos cognitivos en pos de alcanzar un adecuado potencial diagnóstico de la capacidad para resolver diversas situaciones que plantea la vida cotidiana (Wechsler, 1955). Durante mucho tiempo la propuesta de evaluación

reunía una valoración global de la inteligencia a partir de la combinatoria trazada por la producción verbal y de ejecución. En esta cuarta versión, además de contar con una estimación global CIT, conformada por cuatro índices destinados a reducir la propuesta dicotómica anterior, permite una lectura más amplia y específica a partir del cálculo de ICG e ICC (Flanagan y Kaufman, 2009).

La creación de estos índices para nuestra población pretende constituirse en un aporte valioso que amplía las posibilidades interpretativas de los dispersigramas logrados en la producción del WISC-IV, que reiteradamente ha demostrado ser un instrumento válido y confiable, para evaluar la capacidad cognitiva general (Flanagan y Kaufman, 2009; Tabora et al., 2011). Cuando existen diferencias mayores a 23 puntos entre los índices compuestos y/o diferencias mayores a 5 puntos entre los subtest que conforman un índice, el examinador tiene la posibilidad de estimar la capacidad global del examinado apelando al ICG, mientras que puede recurrir las competencias en el procesamiento cognitivo a partir del ICC siempre que la diferencia entre IMO e IVP sea menor que 23 puntos y entre los subtests que conforman IMO e IVP sea menor a 5 puntos. La estimación de estos índices ayuda a evitar lo que Dumontt y Willis (2004) llaman penalidad de Marcos, un concepto que surge a partir de la cita bíblica “Porque al que tiene, se le dará más, pero al que no tiene, aun lo que tiene se le quitará” (Marcos 4:25). Se incurre en dicho error cuando se definen CIT bajos omitiendo incluir un profundo análisis dinámico de las configuraciones del perfil según los puntos débiles del examinado. Cuando se cuenta con acotados recursos para analizar en forma pormenorizada las peculiaridades que presentan las discrepancias de cada perfil, la evaluación de la capacidad intelectual global puede verse reducida por efecto de una baja puntuación en determinados subtests producto de una debilidad específica. Fenómenos similares son plausibles de ser observados en aquellos examinados que alcanzan puntajes significativamente más elevados en IMO e IVP que en ICG e IRP o viceversa. Dumontt y Willis (2004) señalan que la mencionada penalidad de Marcos, en el diagnóstico de la capacidad intelectual, con frecuencia impacta en las consideraciones pronósticas del desempeño esperado en el rendimiento académico. Por otra parte, Weiss, Beal, Saklofske, Alloway y Prifitera (2008) con preocupación refieren que también sería un error recurrir al ICG como la mejor estimación de la capacidad intelectual general cuando las puntuaciones IMO y/o IVP resultan bajas. La memoria operativa y la velocidad de procesamiento son componentes esenciales del funcionamiento cognitivo. Su exclusión del CIT simplemente porque el examinado alcanza una pobre puntuación en los subtests principales de estos índices, también conlleva a falsas estimaciones de la inteligencia y, favorece sobrediagnósticos conducentes a sobreexpectativas pronósticas del desempeño intelectual del examinado.

En consecuencia, se recomienda que sólo cuando el perfil de las puntuaciones compuestas y de los subtests presenta discrepancias insintetizables, se acuda al ICG en la evaluación psicológica, en el marco del cuidadoso análisis de las combinaciones que se van delineando en los perfiles logrados. Cuando el perfil de las puntuaciones es diverso, en lugar de reportar únicamente el ICG como la mejor estimación de la capacidad general, es conveniente describir ambos índices alternativos y discutir cómo los déficits en las competencias del procesamiento cognitivo interfieren con la expresión de la capacidad general del niño o niña (Weiss, et al, 2015).

El ICG proporcionan diversos puntos de vista para comprender la dinámica que configura la puesta en juego de las capacidades cognitivas cuando el examinado alcanza puntuaciones que revisten diferencias significativas entre los índices de mayor y menor puntaje. Flanagan y Kaufman (2009) indican que siempre que se observen discrepancias mayores a 23 puntos entre los índices o diferencias mayores a 5 puntos intraíndice, el CIT no debería interpretarse como medida unificada de la capacidad global. Sin embargo, en términos de evaluación del funcionamiento de la competencia intelectual, es evidente que no es lo mismo que dicha diferencia ocurra dentro de los rangos medios o altos de puntuación que en los medios bajos e inferiores. Por lo tanto, se considera que es el juicio clínico el que debe orientar la modalidad de interpretación del CIT, en pos de desarrollar un enfoque dinámico tendiente a captar la combinación de los puntos fuertes y débiles encontrados en la prueba (Brenlla et al., 2013).

En tanto, el Índice de competencia cognitiva (ICC), estima la capacidad cognitiva sin tener en cuenta los subtests verbales ni los de razonamiento fluido. Por lo tanto, resulta una buena opción para contrastar y explicar tanto las fortalezas como debilidades en la velocidad de procesamiento y la memoria operativa.

Estas puntuaciones auxiliares siempre deben estar claramente identificadas como puntajes alternativos y siguiendo las tablas normativas correspondientes (Dumont y Willis, 2004; Flanagan y Kaufman, 2009). Concretamente, menos del 10% de la muestra argentina del WISC-IV alcanzó una diferencia entre ICG e ICC mayor a 23. Resultados similares se registraron en la muestra norteamericana y canadiense la cual refiere que menos del 10% de la población registra una discrepancia igual o mayor a 20 puntos (Flanagan y Kaufman, 2009; Weiss, et al. 2008). Asimismo, las evidencias de fiabilidad y validez obtenidas para estos índices respaldan la recomendación de su implementación en el análisis de perfiles peculiares del WISC-IV que requieren la ampliación de referencias psicométricas para desarrollar lecturas minuciosas de la producción, en el contexto de la evaluación psicológica.

4.5. Conclusiones

Los índices de capacidad general y competencia cognitiva (ICG e ICC) se configuran en índices auxiliares que permiten captar las idiosincrasias con que cada examinado pone en juego las distintas habilidades cognitivas y, en ningún caso, puede constituirse en sinónimo del CI de la escala completa. La variabilidad en los resultados del WISC-IV responde tanto a las potencialidades neuropsicológicas como a los intereses y la estimulación sociofamiliar. En la muestra argentina las pruebas de velocidad de procesamiento que implican habilidades para combinar rápidamente estímulos visuales o patrones no relacionados en un todo alcanzan una producción homogénea, por lo que se infiere que son actividades poco dependientes de las influencias de la estimulación que provee el entorno. En cambio, existen variables ambientales que favorecen la consolidación de habilidades cristalizadas, así como también, formación y reconocimiento de conceptos, percepción de las relaciones entre patrones, y comprensión de implicaciones. En síntesis, tanto ICG como ICC proporcionan diferentes puntos de vista sobre las habilidades cognitivas del examinado cuando hay una variabilidad significativa entre los puntajes. En algunos casos, es necesario calcular ambos índices para formar una imagen completa de las fortalezas y debilidades de un individuo en lugar de un único puntaje CIT.

5. Índices complementarios del WISC-IV según la clasificación de las habilidades cognitivas de la teoría CHC

5.1. Introducción²

Si bien, ya se cuenta con dos nuevas puntuaciones auxiliares, el ICG e ICC, los resultados que arroja el WISC-IV continúan presentando complejidades a la hora de interpretar perfiles que delinean discrepancias significativas. Más aún si se tiene en cuenta, tal como se señaló previamente, que en la vida de una persona el diagnóstico nunca resulta neutral y es tan iatrogénico pasar por alto habilidades genuinas como aquellos diagnósticos que muestran puntos ciegos en la comprensión de las dificultades cognitivas (Taborda y Labin, 2017). Los nuevos caminos que revelan los estudios sobre plasticidad neuronal refieren a mayores profundizaciones en el estudio de fortalezas y limitaciones de los sujetos (Carasatorrea, Ramírez-Amaya y Díaz Cintra, 2016; Muñoz Céspedes, Tirapu Ustárroz, Ríos Lago y Paúl Lapedriza, 2008).

En este escenario, el análisis e interpretación de las discrepancias de las puntuaciones obtenidas en las pruebas psicométricas toman una peculiar relevancia. Para alcanzar tales objetivos, resulta central trabajar con tests psicológicos minuciosamente estudiados en su estructura interna; coherencia y puesta al día con los avances en las operacionalizaciones del polifacético constructo capacidad intelectual; especificidades evolutivas; validez y fiabilidad tanto de las normas de administración como de la evaluación psicométrica e interpretativa.

Por todo esto, se decidió trabajar nuevamente con la muestra total de tipificación argentina con el fin de crear puntuaciones válidas y confiables para su implementación. En este capítulo se presentan seis índices complementarios del WISC-IV para la evaluación e interpretación de las habilidades cognitivas desde la teoría Cattell- Horn-Carroll (CHC). El índice de conocimiento léxico (GcVL), el índice de información general (GcK0), el índice de memoria a corto plazo (GsmWM), el índice de procesamiento visual (Gv), el índice de razonamiento fluido no verbal (Gfnv) y el índice de razonamiento fluido verbal (Gfv).

² Este capítulo constituye una ampliación de publicaciones previas: Labin, A., Brenlla, M. E. y Taborda, A. (2018). Índices alternativos del WISC-IV para la evaluación del razonamiento fluido, *RIDEP*, 48 (3), 81-90. <https://doi.org/10.21865/RIDEP48.3.07> ; Labin, A., Brenlla, M. E. y Taborda, A. (2015). Estudio preliminar sobre la relación entre el nivel educativo de la madre y los índices comprensión verbal y velocidad de procesamiento del WISC-IV, *Revista de Psicología*, 11 (21), 35-45.

5.2. Marco teórico

5.2.1. Modelo de inteligencia

5.2.1.1. El enfoque jerárquico de Spearman: Factor g

El inglés Spearman fue el primero que estudió la inteligencia aplicando el método factorial. Inicialmente, estudió las correlaciones que se daban entre los tests creados por Galton y Cattell, las notas escolares y los resultados de diferentes pruebas aplicadas a una muestra de sujetos. Con su método de análisis encontró que la varianza de las puntuaciones se podía descomponer en dos partes: una general, común a todas las pruebas y estimaciones, y otra específica, propia de cada prueba. Esto llevó a Spearman a la conclusión de que la “habilidad mental general”, que había postulado Galton, existía y que se podía medir. En 1927, propuso la teoría bifactorial, planteando en ella la existencia de un factor general (factor g) y varios específicos (factor s). El factor g, común a todos los test, lo relacionó con habilidad, velocidad, intensidad y coeficiente intelectual. El factor s, exclusivo de cada prueba, se conforma de las exigencias particulares y concretas de las tareas (Spearman, 1955; Villamizar y Donoso, 2013).

Para la elaboración de su “Teoría Bifactorial de la Inteligencia”, se basó en las orientaciones iniciales de Galton, quien consideraba que la base de la inteligencia estaba en el funcionamiento de los procesos psicológicos básicos más simples, como los sensoriales y perceptivos.

5.2.1.2. Modelo bifactorial de Cattell

Cattell (1963) introdujo la noción de inteligencia conformada por dos factores: a) la inteligencia fluida y b) la inteligencia cristalizada. La primera, es independiente de las experiencias culturales de los sujetos e implica capacidades de razonamiento abstracto y resolución de problemas más allá de los conocimientos adquiridos (Ferrer, O'Hare y Bunge, 2009; Keith y Reynolds, 2012). Entre tanto, la inteligencia cristalizada puede ser pensada como el conocimiento cultural incorporado a través de un proceso de aculturación y experiencias socioeducativas previas para su posterior aplicabilidad. Lo cristalizado remite al conocimiento tanto declarativo que requiere de la memoria a largo plazo como al procedimental que conlleva procesos de razonamiento con operaciones aprendidas previamente para transformar el conocimiento. Por lo tanto, funciona como un almacén de conocimientos y simultáneamente como un conjunto de capacidades de procesamiento (Flanagan y Kaufman, 2009; McGrew, 2009). Años más tarde Horn, discípulo de Cattell, amplió la teoría y señaló la relevancia de los factores percepción visual, memoria de corto plazo y almacenamiento y recuperación a largo plazo, entre otros (Horn, 1991; Horn y Noll, 1997).

5.2.1.3. *Teoría de los tres estratos de la inteligencia Carroll. Modelo CHC*

Por su parte, Carroll (1993), comparó los resultados de distintos análisis factoriales de las medidas de habilidades cognitivas existentes y concluyó que la evidencia de un factor general de inteligencia era abrumadora. Asimismo, coincidió con Cattell y Horn en aceptar que la inteligencia tiene una estructura jerárquica, que se compone de habilidades específicas que aparecen en dominios de habilidades cognitivas de nivel superior y les otorgó especial relevancia a los procesos de razonamiento fluido (Carroll, 1993; Keith, 1990).

En síntesis, fueron los aportes de Cattell (1963), Horn (1991) y Carroll (1993) los que dieron lugar a la teoría jerárquica de la inteligencia CHC, la cual sostiene que las habilidades cognitivas se organizan en tres estratos: un estrato próximo, un estrato amplio y un estrato general (Flanagan, McGrew y Ortiz, 2000; Flanagan y Ortiz, 2001). El primer estrato contiene cerca de sesenta componentes que denotan habilidades limitadas, que incluyen un gran número de capacidades cognitivas: el razonamiento cuantitativo, el deletreo, la visualización, la aptitud para las lenguas extranjeras, la discriminación de los sonidos del habla, la fluidez de ideas, el tiempo de reacción, etc. Los resultados de los análisis factoriales realizados por Carroll revelan que cada una de estas aptitudes, que tienen un grado elevado de especificidad, ponderan en uno de los factores complejos del segundo estrato. El segundo estrato, refiere a un conjunto de 10 aptitudes cognitivas amplias. 1) Inteligencia fluida (Gf): aptitud para razonar y resolver problemas utilizando información novedosa. 2) conocimiento cuantitativo (Gq) almacenamiento de conocimiento cuantitativo, declarativo y procesal adquirido. 3) Inteligencia cristalizada (Gc): referida a la profundidad y cantidad de conocimientos verbales adquiridos y al manejo de este tipo de datos. 4) lectura y escritura (Grw) 5) Memoria general y aprendizaje (Gsm): capacidad para aprender en general junto con habilidades específicas como retener información o recuperarla a corto plazo. 6) almacenamiento y recuperación amplia (Glr): incluye las aptitudes para manejar de forma fluida ideas y asociaciones, tanto a nivel verbal como en imágenes. 7) Procesamiento visual (Gv): capacidad que permite percibir, analizar, recordar y operar con estimulación visual. 8) Procesamiento auditivo (Ga): aptitud para discriminar y procesar sonidos, incluyendo los que se asocian al habla y los de la música. 9) Velocidad cognitiva amplia: se refiere a la velocidad para manejar los estímulos durante las pruebas y para completarlas. 10) Velocidad de procesamiento (Gs): capacidad para ejecutar procesos cognitivos automáticos, particularmente manteniendo una atención selectiva. Cada uno de estos factores engloba diversos factores de orden inferior correspondientes al primer estrato. Así, por ejemplo, la inteligencia cristalizada incluye la comprensión lectora, el deletreo y la aptitud para idiomas extranjeros, mientras que la capacidad de recuperación amplia se deriva de

pruebas de creatividad y de fluidez con distintos tipos de material. Por último, el tercer estrato refiere a la inteligencia general o factor g que es utilizado por un gran número de psicólogos. Esta aptitud de orden superior influiría en todas las aptitudes incluidas en el segundo estrato, y por tanto también en las del tercero de forma indirecta.

5.2.1.4. La nueva taxonomía del CHC

Schneider y McGrew (2012) propusieron un modelo CHC integrado que contempla un factor general de inteligencia, dieciséis aptitudes generales y cincuenta y seis aptitudes específicas vinculadas con el segundo estrato. En las figuras 1 y 2 se presenta el modelo integrado con las modificaciones estructurales

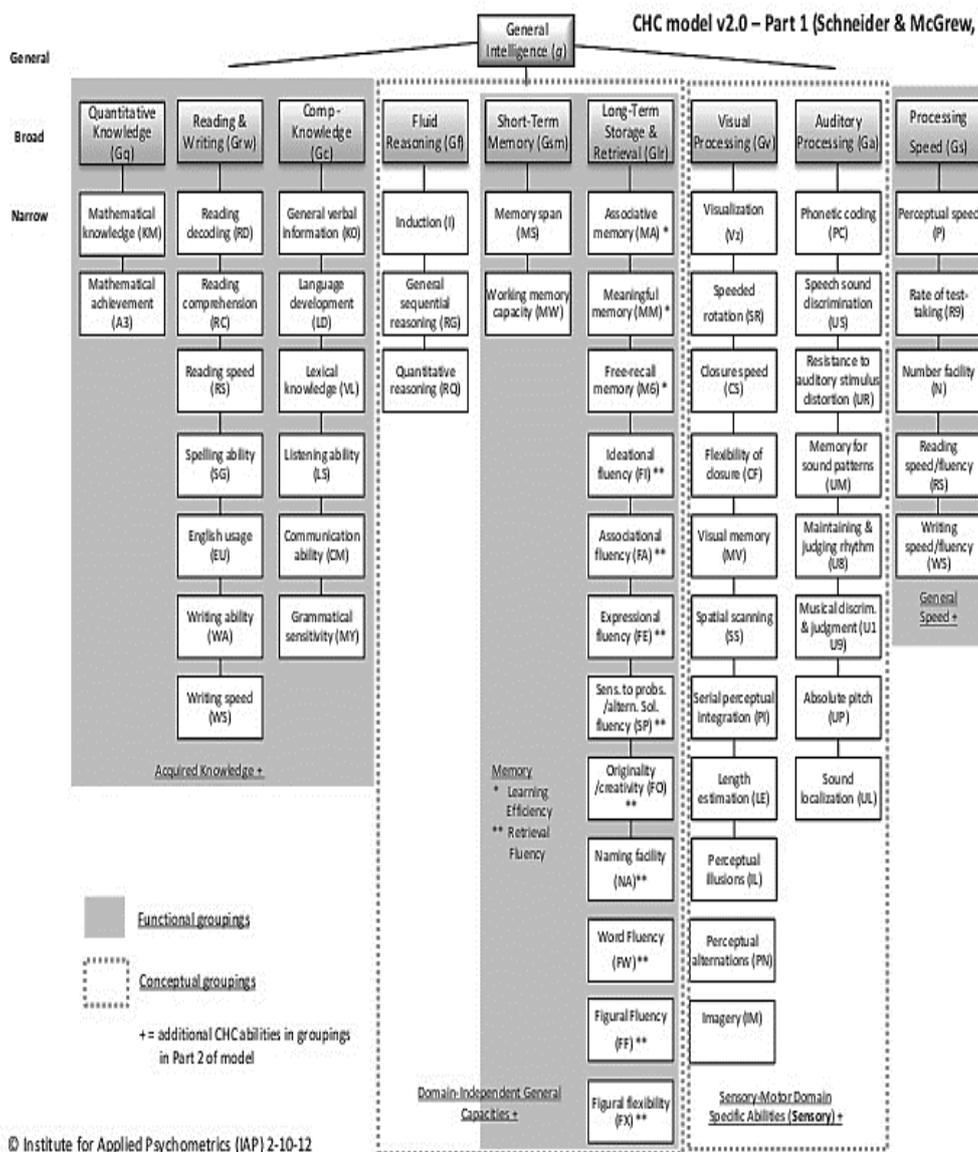


Figura 1. Modelo CHC integrado (I). Fuente: Adaptado de The Cattell-Horn-Carroll model of Intelligence. A visual tour and summary (s/p), por J. Schneider y K. McGrew, En D. Flanagan & P. Harrison (Eds.), Contemporary Intellectual Assessment: Theories, Tests, and Issues (3rd ed.) New York: Guilford. Recuperado de <http://www.iapsych.com/chcv2.pdf>

que realizan al modelo CHC extendido propuesto por Cattell, implica modificaciones internas y externas. Las internas refieren a habilidades encontradas en los factores amplios ya establecidos de CHC, mientras que las modificaciones externas, refieren a nuevas habilidades amplias halladas que surgen a partir de investigaciones realizadas, como las habilidades táctiles (Gh) y cinestésicas (Gk).

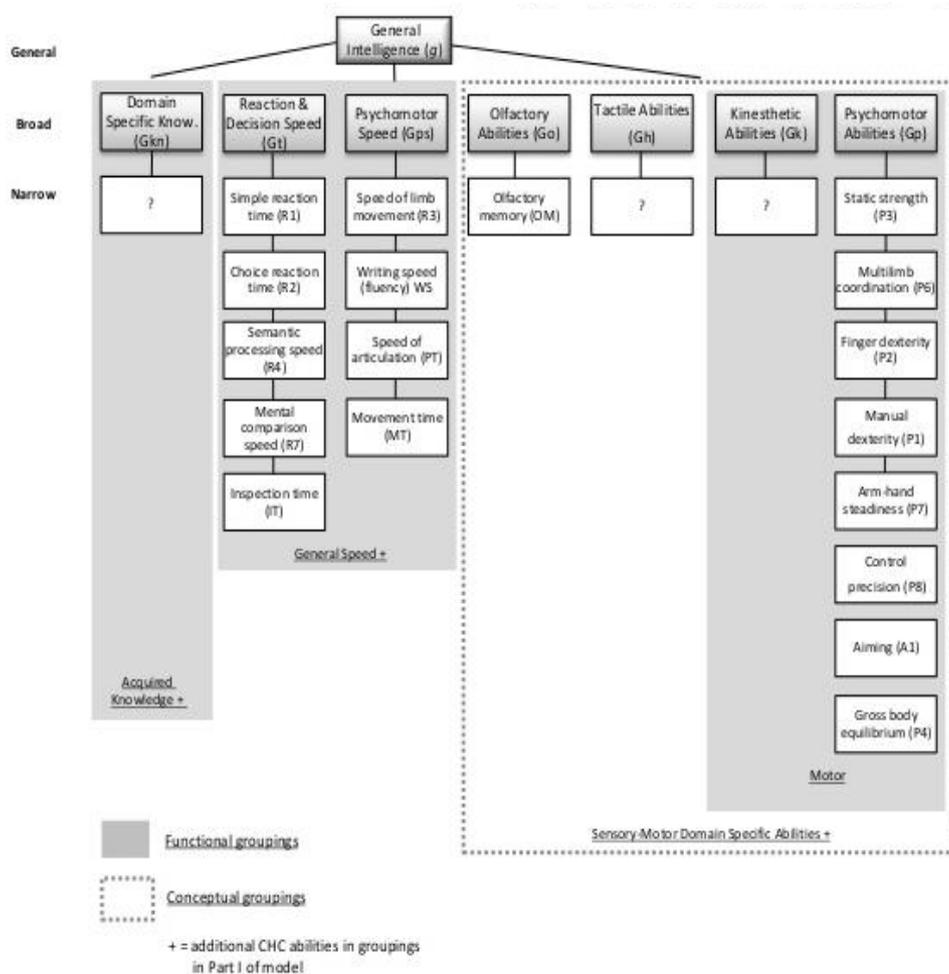


Figura 2. Modelo CHC integrado (II). Fuente: Adaptado de The Cattell-Horn-Carroll model of Intelligence (s/p), por J. Schneider y K. McGrew, En D. Flanagan & P. Harrison (Eds.), Contemporary Intellectual Assessment: Theories, Tests, and Issues (3rd ed.) New York: Guilford. Recuperado de <http://www.iapsych.com/chcv2.pdf>

5.2.2. Evaluación de la inteligencia

5.2.2.1. El modelo CHC en el WISC-IV

A partir de este marco conceptual, un gran número de investigaciones se han centrado en las habilidades de mayor amplitud como el razonamiento fluido, la inteligencia cristalizada, los procesamientos visuales y auditivos, la memoria a

corto y largo plazo, la velocidad de procesamiento y el conocimiento cuantitativo (Schroeders, Schipolowski, Zettler, Golle y Wilhelm, 2016). Desde esta perspectiva, la bibliografía actual recomienda integrar las ampliaciones interpretativas del WISC-IV al proponer un enfoque ipsativo de las áreas fuertes y débiles del perfil individual con el normativo focalizado en la comparación interindividual con referencias a normas que incluyen más acabadamente el modelo jerárquico de la teoría CHC, sustentado en la combinación de los aportes de Cattell, Horn y Carroll (Flanagan y Kaufman, 2009; Flanagan, Ortiz, Alfonso, Dynda, 2013; McGrew, 2009).

La investigación realizada sobre la adaptación y estandarización argentina del WISC-IV, sustentada en estudios de análisis factorial confirmatorio señala que el modelo alternativo basado en la teoría CHC de un factor g y cinco grupos resulta un enfoque sustantivo para realizar la interpretación del WISC-IV en nuestro medio. Las habilidades del estrato amplio CHC puestas en juego en la resolución de las situaciones problemáticas que presentan los estímulos del WISC-IV incluyen la inteligencia cristalizada, el procesamiento visual, el razonamiento fluido, la memoria de corto plazo y la velocidad de procesamiento. El estudio factorial realizado en nuestra población difiere del estudio norteamericano, al no considerar el subtest aritmética (Ar) como una medida de razonamiento fluido. Aquí se encontró que matrices (M) y conceptos (Co) cargan sobre razonamiento fluido, mientras que Ar presenta cargas compartidas con la inteligencia cristalizada y con la memoria a corto plazo (Brenlla, 2013; Keith, et al., 2006).

De hecho, las escalas Wechsler, consideradas como un gold standard para la medición de la inteligencia, incluyen además de la medida general de cociente intelectual, cuatro índices del estrato amplio entre los cuales se encuentra un índice específico de comprensión verbal (ICV), el cual refleja la capacidad para comprender estímulos verbales, razonar con material semántico y comunicar pensamientos e ideas con palabras. Tales habilidades son imprescindibles para un funcionamiento adecuado en la sociedad. De este modo, el conocimiento cristalizado (Gc) se define como la amplitud y profundidad del conocimiento adquirido de una persona sobre una cultura y la aplicación efectiva de este conocimiento (Alfonso, Flanagan y Radwan, 2005). La capacidad cristalizada puede ser pensada como la inteligencia de la cultura que es incorporada por los individuos a través de un proceso de aculturación. Este bagaje de conocimientos, basado principalmente en materiales verbales y lingüísticos, representa aquellas habilidades que se han desarrollado en gran medida durante las experiencias educativas previas (Horn, 1991; Horn y Noll, 1997). La inteligencia cristalizada incluye tanto el conocimiento declarativo como el procedimental. El conocimiento declarativo es estático, se mantiene en la memoria a largo plazo y se activa cuando

la memoria de trabajo recibe información relacionada, incluye conocimiento sobre hechos, comprensión de relaciones, conceptos y reglas con información de naturaleza verbal. Mientras que el conocimiento procedimental, es de orden dinámico, implica realizar una serie de acciones consecutivas que requieren condiciones más exigentes, tanto en cantidad de práctica como en su organización. Estos aspectos notables hacen distinguir a las habilidades cristalizadas de los otros dominios del estrato amplio, ya que parece ser al mismo tiempo un almacén de conocimientos y un conjunto de capacidades de procesamiento (Brenlla et al., 2013; Flanagan y Kaufman, 2009). La inteligencia cristalizada incluye aptitudes específicas como el despliegue del lenguaje, el conocimiento de palabras, la aptitud para la escucha, la información cultural (Carroll, 1993; Wechsler, 2003). Gran parte de las aptitudes específicas que componen la inteligencia cristalizada se asocian con los procesos estáticos y dinámicos vinculados a la comprensión verbal (Brenlla, 2013; Reynolds y Turek, 2012). Asimismo, la literatura vigente sobre la escala de Wechsler define a las habilidades fluidas (Gf), como la instrumentación de las operaciones mentales que permite resolver problemas novedosos que no pueden ser solucionados de manera automática. Estas operaciones pueden incluir formación y reconocimiento de conceptos, percepción de las relaciones entre patrones, elaboración de conclusiones, comprensión de implicaciones, solución de problemas, y restauración o reorganización de información. Los procesos de razonamiento inductivo y deductivo son los indicadores de las habilidades específicas fluidas evaluadas a través de subtests que requieren identificar patrones de relaciones abstractas entre estímulos verbales y no verbales (Flanagan y Kaufman, 2009; Weiss, et al., 2015). Por otro lado, la memoria a corto plazo (GsmWM) es idéntico al índice memoria operativa (IMO) del WISC-IV, por lo tanto, refiere a la capacidad de mantener la información en la mente y luego usarla en unos pocos segundos (Schneider y Mc Grew, 2012). En el WISC-IV, se propone emplear los subtests retención de dígitos y letras y números para evaluar la memoria de trabajo y se propone dígitos en orden inverso para verificar la habilidad de almacenar temporalmente y realizar un conjunto de operaciones cognitivas sobre la información que requiere una atención dividida, así como una administración de la capacidad limitada de la memoria a corto plazo. El procesamiento visual (Gv) consiste en la habilidad para percibir, analizar, sintetizar y razonar a partir de estímulos visuales (Jirout y Newcombe, 2015; Lohman, 1996). Siguiendo a Carroll (1993) y a Flanagan y McGrew (1997) el procesamiento visual implica la habilidad para mantener la orientación espacial y para percibir y ejecutar patrones espaciales, la memoria visual, la aptitud para el examen visual y velocidad para combinar ítems aparentemente inconexos y la capacidad para detectar patrones gráficos presentados de manera secuencial.

Desde esta perspectiva y con el propósito de aportar nuevas herramientas psicométricas focalizadas en los procesos de pensamiento fluido, las habilidades cristalizadas, la memoria a corto plazo y el procesamiento visual, el objetivo de este capítulo es diseñar puntuaciones índices del WISC-IV que permitan ampliar el análisis e interpretación de discrepancias: índices de habilidades cristalizadas específicas, conocimiento léxico (GcVL), información general (GcK0) y memoria a largo plazo (GcLTM), índices de razonamiento fluido, fluido no verbal (Gfnv) y fluido verbal (Gfv), índices de memoria a corto plazo (GsmWM) y procesamiento visual (Gv). Por tratarse de una teoría consolidada, se mantendrán las abreviaturas de las habilidades específicas propuestas por los autores de la CHC (Carroll, 1993).

El GcVL se compone de dos subtests: vocabulario (V) y adivinanzas (Ad), en las que el examinado debe definir una serie de palabras y demostrar su capacidad para razonar. Mientras que GcK0 refiere al almacenamiento de la información aprendida y se compone de los subtests comprensión (C) e información (I). El GcLTM se conforma de vocabulario (V) e información (I), un subtest de GcVL que evalúa el conocimiento de definición de palabras y otro de GcK0 que evalúa el repositorio general de conocimientos. Para ponderar el conjunto Gfnv se recurre a los subtests matrices (M) y conceptos (Co) que implican el uso de estímulos visuales y no requieren lenguaje expresivo. En tanto, el índice Gfv comprende semejanzas (S) y adivinanzas (Ad) que implican la amplitud y profundidad del conocimiento acumulado, así como su efectiva utilización. El GsmWM coincide con el IMO y refiere a la capacidad de aprehender y mantener información en la conciencia inmediata para utilizarla de manera adecuada en segundos, se conforma de retención de dígitos (RD) y letras y números (LN). Por último, el Gv se conforma de construcción con cubos (CC) y completamiento de figuras (CF) y evalúa la capacidad de percibir, analizar, sintetizar, almacenar, generar, etc., en definitiva, procesar una serie de estímulos y patrones de carácter visual.

De este modo, dada la vigencia y relevancia del modelo explicativo, se considera fundamental proveer al examinador de índices alternativos aptos para evaluar las habilidades cristalizadas, fluidas, de procesamiento y memoria a partir de las puntuaciones que arrojan los subtests del WISC-IV. Para ello se presentan tablas normativas válidas y confiables.

5.3. Metodología

5.3.1. Tipo de estudio y diseño

Se trata de un estudio de naturaleza inferencial con diseño transversal que emplea métodos estadísticos específicos para el estudio de validez y confiabilidad de los nuevos índices del WISC-IV.

5.3.2. *Participantes*

El muestreo probabilístico refleja la población infanto-juvenil de las edades comprendidas entre los 6 y 16 años. Para ello se consideró el sexo, la edad y la zona de residencia. Se trabajó con 1437 participantes de entre 6 y 16 años, de los cuales el 50.4% fueron niñas y el 49.6% varones. La cantidad de participantes por franja de edad osciló entre 120 y 142 y, en cuanto a la zona de residencia, el 34.9% fue de partidos de zona sur, el 34.7% de zona norte y el 30.2% de zona oeste del Gran Buenos Aires.

Se establecieron como criterios de exclusión a los siguientes: (a) haber sido evaluado mediante cualquier instrumento de medición de inteligencia en los últimos 6 meses; (b) dificultades visuales y auditivas sin corregir o limitantes; (c) falta de fluidez verbal; (c) fallos severos en la expresión verbal o de comunicación; (d) problemas motores en extremidades superiores; (e) estar en tratamiento psiquiátrico, psicológico o psicofarmacológico y (f) diagnóstico previo de alguna enfermedad que pueda disminuir el desempeño en el test. Estos criterios fueron cotejados por los reclutadores profesionales y por los evaluadores mediante una encuesta dirigida a los padres de los potenciales examinados (ver anexo 1).

5.3.3. *Instrumento*

Se implementó la Escala de Inteligencia de Wechsler para Niños - Cuarta Edición (WISC-IV) adaptación Buenos Aires, Argentina (Taborda et al., 2011). Es un instrumento de administración individual para niños, niñas y adolescentes de entre 6 años 0 meses y 16 años 11 meses. El WISC-IV provee cuatro puntuaciones compuestas y una medida CIT. Las evidencias de fiabilidad y validez fueron satisfactorias, los coeficientes de consistencia interna oscilan entre .79 y .90 y los de estabilidad test-retest, entre .77 y .86.

5.3.4. *Procedimiento*

La identificación de los niños, niñas y adolescentes examinados que cumplían con los requisitos de inclusión fue realizada a través de reclutadores pagos por la editorial (70% de los/las niños/niñas) y de tres grupos de distintas instituciones académicas (30%). Los 90 evaluadores tuvieron un entrenamiento que consistió en 3 encuentros de 3 horas de duración donde se trabajó sobre la administración y puntuación del test. Además, se les facilitó un video de ejemplo de consignas y administración. Cada evaluador debía administrar y puntuar 2 protocolos, los cuales fueron supervisados por los 6 coordinadores del equipo y por la directora del proyecto de tipificación, Dra. María Elena Brenlla, para constatar el buen manejo de la técnica. Los evaluadores recibieron un estipendio, así como los padres de los niños, niñas y adolescentes. Los examinados recibieron un libro.

La administración se llevó adelante en el hogar del examinado. Al encontrarse con la familia del examinando primero se solicitó el consentimiento informado escrito del padre, madre o tutor del menor y el asentimiento del niño, niña o adolescente, con el fin de cumplimentar con los requerimientos éticos de investigaciones en psicología. Además, se averiguó el nivel educativo de los padres, ya que se considera un buen indicio del clima educativo del hogar, representado por el promedio de los años de escolarización aprobados por los padres. Luego se llevó adelante la administración del WISC-IV. Finalmente, se corrigieron los protocolos, los cuales fueron supervisados por los coordinadores y directora.

Para la construcción de los índices se trabajó únicamente con los casos que lograron una diferencia menor a 5 puntos entre los pares de subtests. Para la creación de GcVL se optó por los casos en que la diferencia de V y Ad fuera menor a 5 puntos ($1.5 DE = 3 + 1.5 = 4.5 \approx 5$) ($n = 1299$). Para la construcción del GcK0 se analizaron los casos en que la diferencia de C e I fuera menor a 5 puntos ($n=1220$). Para la construcción del GcLTM se trabajó con los casos en que la diferencia de V e I fuera menor a 5 puntos. Se eliminaron 136 casos y se conservó el resto ($n = 1301$). Para la construcción del Gfnv se trabajó con los casos en que la diferencia de M y Co fuera menor a 5 puntos. Se eliminaron 213 casos y se conservó el resto ($n = 1224$). Para la construcción del Gfv se analizaron los casos en que la diferencia de S y Ad es menor a 5 puntos, con lo cual se eliminaron 138 casos y se conservó el resto ($n = 1299$). Para la construcción del Gsm-WM se trabajó con los casos en que la diferencia de LN y RD fuera menor a 5 puntos. Se eliminaron 185 casos y se conservó el resto ($n = 1252$). Para la construcción del Gv se trabajó con los casos en que la diferencia de CC y CF fuera menor a 5 puntos. Se eliminaron 265 casos y se conservó el resto ($n = 1172$).

Para el cálculo de los índices, en primera instancia se calculan las puntuaciones z , (puntuación escalar de los subtests que conforman el índice - media de la suma de los subtests) /desviación estándar de la suma de los subtests $I = (P - X_{SUMA}) / DE_{SUMA}$, las cuales se convierten a puntuaciones compuestas con una media de 100 y una desviación de 15.

Luego, se calcularon los percentiles y los intervalos de confianza. Los intervalos de confianza del 90% y el 95% para las puntuaciones complementarias están basados en la puntuación verdadera estimada y en el error estándar de estimación (EEE), de acuerdo con el método propuesto por Dudek (1979) y Glutting, McDermott y Stanley (1987). La puntuación verdadera estimada se obtiene mediante la siguiente fórmula: Puntuación verdadera estimada = $100 + r_{xx} * (Pc - 100)$. Pc es la puntuación compuesta observada y r_{xx} es el coeficiente de fiabilidad de la escala compuesta. Para calcular r_{xx} se utilizó el método de dos mitades, aplicado a las respuestas de cada ítem de cada subtest. Este procedimiento

consiste en dividir el test en dos mitades equivalentes (una con ítems pares y otra con impares). Para cada examinado se obtiene la puntuación directa alcanzada en ambas mitades. Una vez alcanzadas estas dos variables, la correlación de Pearson entre ambas indica su grado de relación. Luego, para obtener el índice de fiabilidad se aplica en la fórmula Spearman-Brown: $r_{xx} = (2 * Pe) / (1 + Pe)$. Una vez alcanzados todos los valores, se obtiene la Puntuación verdadera estimada, y el intervalo de confianza correspondiente se calcula mediante la siguiente fórmula: $PVE \pm DE * r_{xx} * \sqrt{(1 - r_{xx}) * VN}$. Donde DE= 15, y VN según la distribución normal es, para confianza de 95%: 1.96, y para nivel de confianza de 90%: 1.65

Tal como se remarcó en la introducción de esta tesis, durante el recorrido investigativo, surgió la necesidad de contar con herramientas normativas más específicas, de este modo se crearon los baremos diferenciados según género. Si bien, este estudio fue el último de toda la labor, para una mejor organización se presentan aquí.

5.3.5. *Análisis de datos*

Se empleó la técnica análisis factorial confirmatorio (AFC), que permite contrastar la validez de estructura interna ajustando el modelo teórico CHC y determinando su bondad de ajuste a través de los siguientes estadísticos: índice de bondad de ajuste comparativo (CFI), índice de Tucker-Lewis (TLI), índice de bondad de ajuste corregido (AGFI), el índice de bondad de ajuste (GFI), el error cuadrático medio de aproximación (RMSEA) y razón chi-cuadrado/grados de libertad (χ^2 / gl), siguiendo a Arbuckle (2003) y Tanaka (1993) quienes recomiendan examinar no solo la significación sino también la magnitud del χ^2 a través del índice χ^2 / gl , donde los grados de libertad se utilizan como un estándar para juzgar si ese valor de χ^2 es grande o pequeño. Para su cálculo se utilizó el programa Amos18. Posteriormente se calcularon los coeficientes alpha de Cronbach para estimar la consistencia interna de los índices. Luego, se diseñaron las tablas normativas a partir del procedimiento de aproximación estadística propuesto por Tellegen y Briggs (1967).

Además, se implementó el coeficiente de correlación de Pearson como medida estadística para la lectura de la relación entre los índices que arroja el WISC-IV y los índices alternativos. Se realizó la prueba análisis de varianza de un factor (ANOVA) para captar las diferencias en las puntuaciones alternativas según el CEH. Para el análisis de varianza de un factor se cuenta solo con los casos que revelaron los años de escolaridad parental, padres con menos de 12 años de estudios (grupo 1), padres que alcanzaron 12 años de educación (grupo 2) y padres con más de 13 años de estudios promedios de los padres (grupo 3).

5.4. Resultados

A través del AFC se buscó observar en qué medida el modelo teórico de siete factores propuesto se ajustaba a los datos muestrales argentinos. El modelo de siete índices no funcionó. De este modo, se decidió probar diversos modelos hasta llegar al modelo final de seis factores (figura 3). El AFC de seis factores presentó índices de ajuste excelentes (CFI= .985; TLI= .977; AGFI= .948; GFI= .973; RMSEA= .052) y un grado de ajuste significativo ($\chi^2 = 92.237 / gl=35 = 2.63$).

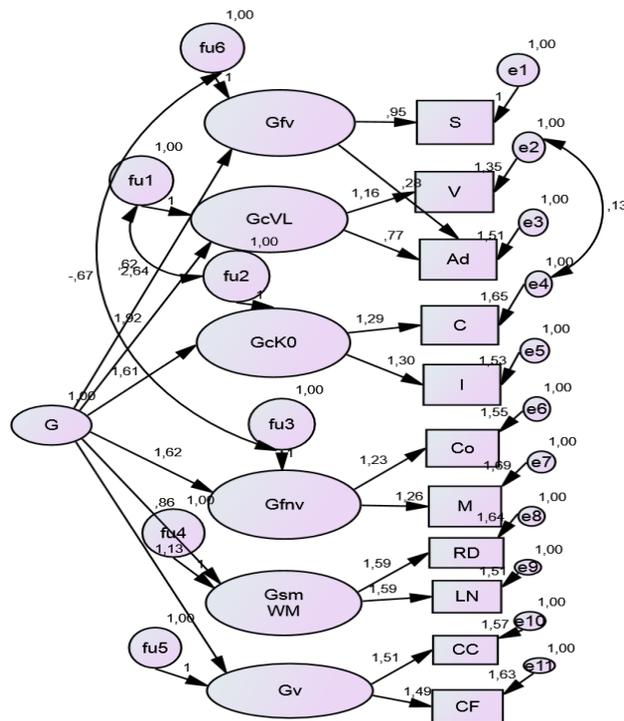


Figura 3. Estructura factorial de la adaptación argentina de WISC-IV según el modelo CHC.

Además, los estudios de fiabilidad indicaron una adecuada consistencia interna para todos índices propuestos, siendo $\alpha = .84$ para Gc-VL, $\alpha = .81$ para Gc-K0, $\alpha = .84$ para Gf-nv, $\alpha = .83$ para Gf-v, $\alpha = .79$ para Gsm-WM y, $\alpha = .79$ para Gv.

A continuación, se presentan las tablas que permiten al examinador encontrar tanto los índices GcVL, GcK0, Gfnv, Gfv, GsmWM y Gv como los percentiles e intervalos de confianza correspondientes (tablas 8 a 14).

Tabla 8

Tabla de conversión del Gc-VL basada en las sumas de las puntuaciones escalares de los subtests vocabulario y adivinanzas del WISC-IV: normas argentinas

V+Ad	GcVL	Percentiles	Nivel de Confianza		V+Ad	GcVL	Percentiles	Nivel de Confianza	
			90%	95%				90%	95%
2	49	<1	47 - 60	46 - 62	21	102	52-57	95 - 109	94 - 110
3	51	<1	49 - 62	47 - 63	22	105	58-64	98 - 111	97 - 113
4	54	<1	51 - 65	50 - 66	23	107	65-71	100 - 113	98 - 114
5	57	<1	54 - 68	53 - 69	24	110	72-78	102 - 116	101 - 117
6	60	<1	57 - 70	56 - 72	25	113	79-83	105 - 119	104 - 120
7	63	1	60 - 73	58 - 74	26	116	84-87	108 - 121	107 - 123
8	65	1	61 - 75	60 - 76	27	119	88-90	111 - 124	109 - 125
9	68	2	64 - 78	63 - 79	28	121	91-93	112 - 126	111 - 127
10	71	3	67 - 80	66 - 82	29	124	94-95	115 - 129	114 - 130
11	74	4	70 - 83	68 - 84	30	127	96-97	118 - 131	117 - 133
12	77	5-6	72 - 86	71 - 87	31	130	98	121 - 134	119 - 135
13	79	7-9	74 - 88	73 - 89	32	133	99	123 - 137	122 - 138
14	82	10-14	77 - 90	76 - 92	33	135	99	125 - 139	124 - 140
15	85	15-17	80 - 93	78 - 94	34	138	99	128 - 141	127 - 143
16	88	18-22	82 - 96	81 - 97	35	141	99	131 - 144	129 - 145
17	91	23-28	85 - 99	84 - 100	36	144	99	133 - 147	132 - 148
18	93	29-35	87 - 100	86 - 102	37	147	>99	136 - 150	135 - 151
19	96	36-42	90 - 103	88 - 104	38	149	>99	138 - 151	137 - 153
20	99	43-51	92 - 106	91 - 107					

Tabla 9

Tabla de conversión del Gc-K0 basada en las sumas de las puntuaciones escalares de los subtests comprensión e información del WISC-IV: normas argentinas

C+I	GcK0	Percentiles	Nivel de Confianza		C+I	GcK0	Percentiles	Nivel de Confianza	
			90%	95%				90%	95%
2	49	<1	46 - 56	45 - 57	21	103	55 - 61	98 - 108	97 - 109
3	52	<1	49 - 59	48 - 60	22	105	62 - 68	100 - 110	99 - 110
4	55	<1	52 - 62	51 - 62	23	108	69 - 74	103 - 112	102 - 113
5	58	<1	55 - 64	54 - 65	24	111	75 - 79	106 - 115	105 - 116
6	61	<1	58 - 67	57 - 68	25	114	80 - 84	109 - 118	108 - 119
7	63	<1	60 - 69	59 - 70	26	117	85 - 88	112 - 121	111 - 122
8	66	1	63 - 72	62 - 73	27	119	89 - 91	113 - 123	113 - 124
9	69	1	65 - 75	65 - 76	28	122	92 - 93	116 - 126	115 - 127
10	72	2 - 3	68 - 78	67 - 79	29	125	94 - 95	119 - 129	118 - 130
11	75	4	71 - 81	70 - 82	30	128	96	122 - 132	121 - 133
12	77	5 - 6	73 - 83	72 - 84	31	131	97	125 - 135	124 - 135
13	80	7 - 8	76 - 86	75 - 86	32	133	98	127 - 136	126 - 137
14	83	9 - 14	79 - 88	78 - 89	33	136	98	130 - 139	129 - 140
15	86	15 - 19	82 - 91	81 - 92	34	139	99	133 - 142	132 - 143
16	89	20 - 26	85 - 94	84 - 95	35	142	99	136 - 145	135 - 146
17	91	27 - 32	87 - 96	86 - 97	36	145	>99	138 - 148	138 - 149
18	94	33 - 41	89 - 99	89 - 100	37	148	>99	141 - 151	140 - 152
19	97	42 - 48	92 - 102	91 - 103	38	150	>99	143 - 153	142 - 154
20	100	49 - 54	95 - 105	94 - 106					

Tabla 10

Tabla de conversión del Gf-nv basada en las sumas de las puntuaciones escalares de los subtests principales matrices y conceptos del WISC-IV: normas argentinas

M+Co	Gfnv	Percentiles	Nivel de Confianza		M+Co	Gfnv	Percentiles	Nivel de Confianza	
			90%	95%				90%	95%
2	46	<1	43 - 54	42 - 55	21	102	51 - 59	97 - 107	96 - 108
3	49	<1	46 - 57	45 - 58	22	105	60 - 67	99 - 110	99 - 111
4	52	<1	49 - 60	48 - 61	23	108	68 - 73	102 - 113	101 - 114
5	55	<1	52 - 63	51 - 63	24	111	74 - 79	105 - 116	104 - 117
6	58	<1	55 - 65	54 - 66	25	114	80 - 83	108 - 119	107 - 120
7	61	<1	58 - 68	57 - 69	26	116	84 - 88	110 - 120	109 - 121
8	64	<1	61 - 71	60 - 72	27	119	89 - 90	113 - 123	112 - 124
9	67	1	63 - 74	62 - 75	28	122	91 - 93	116 - 126	115 - 127
10	70	2	66 - 77	65 - 78	29	125	94 - 95	118 - 129	118 - 130
11	72	3	68 - 79	67 - 80	30	128	96 - 97	121 - 132	120 - 133
12	75	4 - 5	71 - 82	70 - 82	31	131	98	124 - 135	123 - 136
13	78	6 - 8	74 - 84	73 - 85	32	134	99	127 - 138	126 - 139
14	81	9 - 12	77 - 87	76 - 88	33	137	99	130 - 140	129 - 141
15	84	13 - 16	80 - 90	79 - 91	34	140	99	133 - 143	132 - 144
16	87	17 - 22	82 - 93	81 - 94	35	143	99	136 - 146	135 - 147
17	90	23 - 26	85 - 96	84 - 97	36	146	>99	138 - 149	137 - 150
18	93	27 - 34	88 - 99	87 - 100	37	149	>99	141 - 152	140 - 153
19	96	35 - 42	91 - 101	90 - 102	38	152	>99	144 - 155	143 - 156
20	99	43 - 50	94 - 104	93 - 105					

Tabla 11

Tabla de conversión del Gf-v basada en las sumas de las puntuaciones escalares del subtest principal semejanzas y del subtest optativo adivinanza del WISC-IV: normas argentinas

S+Ad	Gfv	Percentiles	Nivel de Confianza		S+Ad	Gfv	Percentiles	Nivel de Confianza	
			90%	95%				90%	95%
2	49	<1	47 - 62	46 - 63	21	102	53 - 59	94 - 109	93 - 110
3	52	<1	50 - 65	49 - 66	22	105	60 - 67	97 - 112	96 - 113
4	54	<1	52 - 66	50 - 68	23	108	68 - 73	100 - 114	98 - 116
5	57	<1	54 - 69	53 - 70	24	111	74 - 79	102 - 117	101 - 118
6	60	<1	57 - 72	56 - 73	25	113	80 - 84	104 - 119	103 - 120
7	63	<1	60 - 74	58 - 76	26	116	85 - 88	107 - 122	106 - 123
8	66	<1	62 - 77	61 - 78	27	119	89 - 90	110 - 124	108 - 126
9	68	1 - 2	64 - 79	63 - 80	28	122	91 - 93	112 - 127	111 - 128
10	71	3	67 - 81	66 - 83	29	125	94 - 95	115 - 130	114 - 131
11	74	4	70 - 84	68 - 86	30	127	96	117 - 131	115 - 133
12	77	5 - 7	72 - 87	71 - 88	31	130	97	119 - 134	118 - 135
13	80	8 - 10	75 - 90	74 - 91	32	133	98	122 - 137	121 - 138
14	82	11 - 14	77 - 91	75 - 93	33	136	99	125 - 139	123 - 141
15	85	15 - 19	79 - 94	78 - 95	34	139	99	127 - 142	126 - 143
16	88	20 - 24	82 - 97	81 - 98	35	141	>99	129 - 144	128 - 145
17	91	25 - 30	85 - 99	83 - 101	36	144	>99	132 - 146	130 - 148
18	94	31 - 36	87 - 102	86 - 103	37	147	>99	135 - 149	133 - 151
19	97	37 - 43	90 - 105	89 - 106	38	150	>99	137 - 152	136 - 153
20	99	44 - 52	92 - 106	90 - 108					

Tabla 12

Tabla de conversión del Gv basado en las sumas de las puntuaciones escalares de los subtests construcción con cubos y completamiento de figuras del WISC-IV: normas argentinas

CC+CF	Gv	Percentiles	Nivel de Confianza		CC+CF	Gv	Percentiles	Nivel de Confianza	
			90%	95%				90%	95%
2	46	<1	43 - 54	42 - 55	21	102	51 - 58	97 - 107	96 - 108
3	49	<1	46 - 57	45 - 58	22	105	59 - 66	99 - 110	99 - 111
4	52	<1	49 - 60	48 - 61	23	108	67 - 73	102 - 113	101 - 114
5	55	<1	52 - 63	51 - 63	24	111	74 - 79	105 - 116	104 - 117
6	58	<1	55 - 65	54 - 66	25	114	80 - 84	108 - 119	107 - 120
7	61	<1	58 - 68	57 - 69	26	117	85 - 88	111 - 121	110 - 122
8	64	<1	61 - 71	60 - 72	27	120	89 - 91	114 - 124	113 - 125
9	67	1	63 - 74	62 - 75	28	123	92 - 95	117 - 127	116 - 128
10	70	2	66 - 77	65 - 78	29	126	96 - 97	119 - 130	118 - 131
11	73	3 - 4	69 - 80	68 - 81	30	129	98	122 - 133	121 - 134
12	76	5 - 7	72 - 82	71 - 83	31	132	99	125 - 136	124 - 137
13	79	8 - 10	75 - 85	74 - 86	32	135	99	128 - 139	127 - 139
14	82	11 - 13	78 - 88	77 - 89	33	138	99	131 - 141	130 - 142
15	85	14 - 17	80 - 91	80 - 92	34	141	99	134 - 144	133 - 145
16	88	18 - 23	83 - 94	82 - 95	35	144	99	137 - 147	136 - 148
17	90	24 - 29	85 - 96	84 - 97	36	146	>99	138 - 149	137 - 150
18	93	30 - 36	88 - 99	87 - 100	37	149	>99	141 - 152	140 - 153
19	96	37 - 42	91 - 101	90 - 102	38	152	>99	144 - 155	143 - 156
20	99	43 - 50	94 - 104	93 - 105					

Tabla 13

Tabla de conversión del GsmWM basado en las sumas de las puntuaciones escalares de los subtests retención de dígitos y letras y números del WISC-IV: normas argentinas

RD+LN	GsmWM	Percentiles	Nivel de Confianza		RD+LN	GsmWM	Percentiles	Nivel de Confianza	
			90%	95%				90%	95%
2	43	<1	41 - 51	40 - 52	21	102	53-60	97 - 107	96 - 108
3	46	<1	43 - 54	42 - 55	22	105	61-68	99 - 110	99 - 111
4	49	<1	46 - 57	45 - 58	23	108	69-75	102 - 113	101 - 114
5	52	<1	49 - 60	48 - 61	24	111	76-81	105 - 116	104 - 117
6	55	<1	52 - 63	51 - 63	25	114	82-86	108 - 119	107 - 120
7	58	<1	55 - 65	54 - 66	26	118	87-90	112 - 122	111 - 123
8	62	1	59 - 69	58 - 70	27	121	91-92	115 - 125	114 - 126
9	65	1	61 - 72	61 - 73	28	124	93-94	118 - 128	117 - 129
10	68	2	64 - 75	63 - 76	29	127	95-96	120 - 131	119 - 132
11	71	2	67 - 78	66 - 79	30	130	97-98	123 - 134	122 - 135
12	74	3-4	70 - 81	69 - 82	31	133	98	126 - 137	125 - 138
13	77	5-6	73 - 83	72 - 84	32	136	98	129 - 139	128 - 140
14	80	7-10	76 - 86	75 - 87	33	139	99	132 - 142	131 - 143
15	83	11-14	79 - 89	78 - 90	34	142	99	135 - 145	134 - 146
16	86	15-20	81 - 92	80 - 93	35	146	99	138 - 149	137 - 150
17	90	21-27	85 - 96	84 - 97	36	149	99	141 - 152	140 - 153
18	93	28-35	88 - 99	87 - 100	37	152	99	144 - 155	143 - 156
19	96	36-43	91 - 101	90 - 102	38	155	>99	147 - 158	146 - 158
20	99	44-52	94 - 104	93 - 105					

Se realizó un análisis correlacional entre los subtests que conforman los índices. Como puede observarse en la tabla 14, las correlaciones fueron significativas, altas y positivas entre todos los componentes, siendo la relación más fuerte entre Ad y V ($r=.73$); luego entre S y Ad ($r=.72$), la correlación entre Co y M alcanzó un $r=.67$, la correlación entre los subtests que conforman el GcK0 (C e I) alcanzó un $r=.70$, entre RD y LN un $r=.66$ al igual que entre CC y CF ($r=.66$).

Tabla 14
Correlación entre los subtests que conforman los índices complementarios

	I	V	S	Co	LN	CF
C	,695**					
Ad		,726**	,723**			
M				,669**		
RD					,657**	
CC						,660**

Posteriormente, se analizó la correlación entre los índices nuevos con el CIT que arroja el WISC-IV. Entre GcK0 y CIT se halló una correlación alta y positiva ($r=.77$; $p\leq.001$) al igual que entre GcVL y CIT ($r=.76$; $p\leq.001$), entre el CIT y el Gf-nv ($r=.77$; $p\leq.001$); entre el CIT y el Gfv ($r=.76$; $p\leq.001$), entre GsmWM y CIT ($r=.70$; $p\leq.001$) y entre CIT y Gv ($r=.72$; $p\leq.001$).

Para conocer si existen diferencias en las puntuaciones alternativas según el clima educativo del hogar (CEH), se implementó el análisis de la varianza (Anova). Si bien la prueba de normalidad para los índices no resultó normal, al cumplirse la Ley de los grandes números de Bernoulli según la cual el promedio muestral se aproxima al promedio de la población de donde se obtuvo la muestra. En este caso, las tendencias débiles son muy improbables, ya que los efectos triviales o por azar son neutralizados por la cuantía de los casos. Además, se testeó la hipótesis de homocedasticidad de varianzas entre los tres grupos que representan el CEH (bajo, medio y alto) y no se rechazó la hipótesis de semejanza ($p=.49 > .05$), por estas razones se decidió implementar la prueba Anova. Se encontraron diferencias significativas en todos los índices complementarios según el CEH. GcVL presentó diferencias de efecto alto ($F= 60,711$; $gl= 2$; $p= .000$), al igual que Gc-K0 ($F= 70,656$; $gl= 2$; $p= .000$), le siguen Gfnv ($F= 48,796$; $gl=2$; $p=.000$), Gfv ($F= 52,181$; $gl=2$; $p=.000$), GsmWM ($F=23,829$; $gl=2$; $p=.000$), y Gv ($F= 17,016$; $gl=2$; $p=.000$).

Con el objeto de comprobar la significación de las diferencias obtenidas, se realizaron pruebas post hoc, las cuales arrojaron que las diferencias se dan entre los tres grupos, a favor del grupo de examinados con CEH alto. Específicamente, las

pruebas post hoc mostraron que los hijos que tienen un CEH alto obtienen una puntuación más alta en los índices y difiere de forma estadísticamente significativa con el grupo de CEH bajo ($p < .001$) y con el CEH medio (tabla 15).

Tabla 15				
<i>Comparación de medias de las puntuaciones complementarias según el CEH</i>				
	<i>F</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>	<i>D</i>
GcK0	70,656	2	,000	,155
GcVL	60,711	2	,000	,136
Gfnv	48,796	2	,000	,096
Gfv	52,181	2	,000	,096
GsmWM	23,829	2	,000	,092
Gv	17,016	2	,000	,072

Para la implementación de los nuevos índices, se considera fundamental que el examinador primero determine si los índices son unitarios, para ello se recomienda utilizar el procedimiento propuesto por Silverstein que propone una diferencia entre el subtest más alto y el más bajo como menor o igual a 5 puntos (Grégoire, 2009). Primero, se calcula la diferencia entre V y Ad para determinar si el GcVL puede emplearse como medida resumen del conocimiento general. Si la diferencia es igual o mayor de 1.5 desvío estándar (5 puntos) el GcVL no debería interpretarse. Si la diferencia es menor, el GcVL puede interpretarse como una medida confiable y válida del conocimiento y definiciones de palabras del examinado. Al sumar las puntuaciones escalares de los dos subtests V y Ad se recurre a la tabla 8 para determinar el GcVL. Para el cálculo del GcK0, se debe implementar el mismo procedimiento, si la diferencia entre C e I es igual o mayor a 5 puntos (1.5 desvío estándar) el índice no debería interpretarse, en cambio si los subtests alcanzan una diferencia menor puede interpretarse como una medida integral del repositorio de conocimientos generales. Se suman las puntuaciones escalares del subtest C y I y luego se recurre a la tabla 9 para determinar el GcK0. Siguiendo este modelo, si la diferencia entre M y Co es menor a 5 puntos, el Gfnv puede interpretarse como una medida integral del razonamiento fluido no verbal, del mismo modo si S y Ad presentan una diferencia menor a 5 el Gfv resulta unitario (tablas 10 y 11). Para que el GsmWM sea interpretable, la diferencia entre LN y RD debe ser menor a 5, igual que para Gv donde la diferencia entre CC y CF debe ser menor a 5 puntos (tablas 12 y 13).

A continuación, se presentan los índices, sus percentiles e intervalos de confianza según género. Ver tablas 16 a 17. A modo de resumen y para una mayor claridad, se diseñó un protocolo de registro interpretativo para los índices alternativos que esquematiza estas indicaciones (ver anexo 7).

Tabla 16

Tabla de conversión del GcK0 basada en las sumas de las puntuaciones escalares de los subtests comprensión e información del WISC-IV - mujeres

Suma de escalares	GcK0 Mujeres (N=640)	Percentiles	Nivel de Confianza		Suma de escalares	GcK0 Mujeres (N=640)	Percentiles	Nivel de Confianza	
			90%	95%				90%	95%
2	47	<1	44 - 54	43 - 55	21	103	58 - 65	98 - 108	97 - 109
3	50	<1	47 - 57	46 - 58	22	106	66 - 71	101 - 111	100 - 111
4	53	<1	50 - 60	49 - 61	23	109	72 - 76	104 - 113	103 - 114
5	56	<1	53 - 63	52 - 63	24	112	77 - 80	107 - 116	106 - 117
6	59	<1	56 - 65	55 - 66	25	115	81 - 85	110 - 119	109 - 120
7	62	<1	59 - 68	58 - 69	26	118	86 - 89	113 - 122	112 - 123
8	65	1	62 - 71	61 - 72	27	121	90 - 93	115 - 125	115 - 126
9	68	1	65 - 74	64 - 75	28	124	94 - 95	118 - 128	117 - 129
10	71	2	67 - 77	67 - 78	29	127	96 - 97	121 - 131	120 - 132
11	74	3 - 4	70 - 80	69 - 81	30	130	97	124 - 134	123 - 134
12	77	5	73 - 83	72 - 84	31	133	98	127 - 136	126 - 137
13	80	6 - 8	76 - 86	75 - 86	32	136	98	130 - 139	129 - 140
14	82	9 - 12	78 - 87	77 - 88	33	139	99	133 - 142	132 - 143
15	85	13 - 17	81 - 90	80 - 91	34	142	99	136 - 145	135 - 146
16	88	18 - 25	84 - 93	83 - 94	35	145	99	138 - 148	138 - 149
17	91	26 - 32	87 - 96	86 - 97	36	148	>99	141 - 151	140 - 152
18	94	33 - 42	89 - 99	89 - 100	37	151	>99	144 - 154	143 - 155
19	97	43 - 50	92 - 102	91 - 103	38	154	>99	147 - 157	146 - 157
20	100	51 - 57	95 - 105	94 - 106					

Tabla 17

Tabla de conversión del GcK0 basada en las sumas de las puntuaciones escalares de los subtests comprensión e información del WISC-IV - varones

Suma de escalares	GcK0 varones (N=580)	Percentiles	Nivel de Confianza		Suma de escalares	GcK0 varones (N=580)	Percentiles	Nivel de Confianza	
			90%	95%				90%	95%
2	52	<1	49 - 58	49 - 58	21	102	52 - 56	98 - 106	97 - 107
3	54	<1	51 - 60	50 - 60	22	105	57 - 66	101 - 109	100 - 110
4	57	<1	54 - 62	53 - 63	23	107	67 - 72	103 - 111	102 - 112
5	60	<1	57 - 65	56 - 66	24	110	73 - 77	106 - 114	105 - 115
6	62	<1	59 - 67	58 - 68	25	112	78 - 82	107 - 116	107 - 117
7	65	<1	62 - 70	61 - 71	26	115	83 - 86	110 - 119	110 - 119
8	68	<1	65 - 73	64 - 74	27	118	87 - 89	113 - 122	113 - 122
9	70	1	67 - 75	66 - 76	28	120	90 - 92	115 - 124	114 - 124
10	73	2 - 3	70 - 78	69 - 79	29	123	93 - 94	118 - 126	117 - 127
11	75	4 - 5	72 - 80	71 - 81	30	126	95	121 - 129	120 - 130
12	78	6 - 7	75 - 83	74 - 84	31	128	96	123 - 131	122 - 132
13	81	8 - 9	77 - 86	77 - 87	32	131	97	126 - 134	125 - 135
14	83	10 - 15	79 - 88	79 - 88	33	134	98	129 - 137	128 - 138
15	86	16 - 20	82 - 91	81 - 91	34	136	99	131 - 139	130 - 140
16	89	21 - 27	85 - 93	84 - 94	35	139	99	134 - 142	133 - 143
17	91	28 - 33	87 - 95	86 - 96	36	142	>99	137 - 145	136 - 146
18	94	34 - 39	90 - 98	89 - 99	37	144	>99	139 - 147	138 - 148
19	97	40 - 45	93 - 101	92 - 102	38	147	>99	141 - 150	141 - 151
20	99	46 - 51	95 - 103	94 - 104					

Tabla 18

Tabla de conversión del GcVL basada en las sumas de las puntuaciones escalares de los subtests vocabulario y adivinanzas del WISC-IV - mujeres

Suma de escalares	GcVL mujeres (N=669)	Percentiles	Nivel de Confianza		Suma de escalares	GcVL mujeres (N=669)	Percentiles	Nivel de Confianza	
			90%	95%				90%	95%
2	48	<1	46 - 60	45 - 62	21	102	53 - 57	95 - 109	93 - 110
3	51	<1	49 - 63	48 - 64	22	105	58 - 65	97 - 112	96 - 113
4	54	<1	52 - 66	50 - 67	23	107	66 - 71	99 - 113	98 - 115
5	56	<1	53 - 67	52 - 69	24	110	72 - 78	102 - 116	101 - 117
6	59	<1	56 - 70	55 - 71	25	113	79 - 83	105 - 119	103 - 120
7	62	1	59 - 73	57 - 74	26	116	84 - 87	107 - 121	106 - 123
8	65	1	61 - 76	60 - 77	27	119	88 - 90	110 - 124	109 - 125
9	68	2	64 - 78	63 - 80	28	122	91 - 93	113 - 127	111 - 128
10	71	3	67 - 81	66 - 82	29	124	94 - 95	115 - 129	113 - 130
11	73	4	69 - 83	67 - 84	30	127	96	117 - 131	116 - 133
12	76	5-7	71 - 85	70 - 87	31	130	97 - 98	120 - 134	119 - 135
13	79	8 - 9	74 - 88	73 - 89	32	133	99	123 - 137	121 - 138
14	82	10 - 13	77 - 91	75 - 92	33	136	99	125 - 139	124 - 141
15	85	14 - 17	79 - 94	78 - 95	34	139	99	128 - 142	127 - 143
16	88	18 - 21	82 - 96	81 - 98	35	141	99	130 - 144	129 - 145
17	90	22 - 27	84 - 98	83 - 99	36	144	99	133 - 147	131 - 148
18	93	28 - 34	87 - 101	85 - 102	37	147	>99	135 - 149	134 - 151
19	96	35 - 42	89 - 103	88 - 105	38	150	>99	138 - 152	137 - 153
20	99	43 - 52	92 - 106	91 - 107					

Tabla 19

Tabla de conversión del GcVL basada en las sumas de las puntuaciones escalares de los subtests vocabulario y adivinanzas del WISC-IV - varones

Suma de escalares	GcVL varones (N=630)	Percentiles	Nivel de Confianza		Suma de escalares	GcVL varones (N=630)	Percentiles	Nivel de Confianza	
			90%	95%				90%	95%
2	49	<1	47 - 60	46 - 62	21	102	51-57	95 - 109	94 - 110
3	52	<1	50 - 63	48 - 64	22	105	58-64	98 - 111	97 - 113
4	55	<1	52 - 66	51 - 67	23	107	65-72	100 - 113	98 - 114
5	58	<1	55 - 69	54 - 70	24	110	73-78	102 - 116	101 - 117
6	60	1	57 - 70	56 - 72	25	113	79-84	105 - 119	104 - 120
7	63	1	60 - 73	58 - 74	26	116	85-87	108 - 121	107 - 123
8	66	2	62 - 76	61 - 77	27	119	88-90	111 - 124	109 - 125
9	69	2	65 - 79	64 - 80	28	121	91-93	112 - 126	111 - 127
10	71	3-4	67 - 80	66 - 82	29	124	94-96	115 - 129	114 - 130
11	74	5	70 - 83	68 - 84	30	127	97	118 - 131	117 - 133
12	77	6	72 - 86	71 - 87	31	130	98	121 - 134	119 - 135
13	80	7-9	75 - 89	74 - 90	32	132	99	122 - 136	121 - 137
14	83	10-14	78 - 91	77 - 93	33	135	>99	125 - 139	124 - 140
15	85	15-18	80 - 93	78 - 94	34	138	>99	128 - 141	127 - 143
16	88	19-23	82 - 96	81 - 97	35	141	>99	131 - 144	129 - 145
17	91	24-30	85 - 99	84 - 100	36	143	>99	132 - 146	131 - 147
18	94	31-36	88 - 101	87 - 103	37	146	>99	135 - 149	134 - 150
19	96	37-42	90 - 103	88 - 104	38	149	>99	138 - 151	137 - 153
20	99	43-50	92 - 106	91 - 107					

Tabla 20
Tabla de conversión del Gfnv basada en las sumas de las puntuaciones escalares de los subtests matrices y conceptos del WISC-IV - mujeres

Suma de escalares	Gfnv mujeres (N=633)	Percentiles	Nivel de Confianza		Suma de escalares	Gfnv mujeres (N=633)	Percentiles	Nivel de Confianza	
			90%	95%				90%	95%
2	45	<1	43 - 54	42 - 55	21	101	48 - 56	95 - 107	94 - 108
3	48	<1	45 - 57	44 - 58	22	104	57 - 64	98 - 109	97 - 111
4	51	<1	48 - 60	47 - 61	23	106	65 - 69	100 - 111	99 - 112
5	54	<1	51 - 62	50 - 64	24	109	70 - 77	103 - 114	102 - 115
6	57	<1	54 - 65	53 - 66	25	112	78 - 81	106 - 117	105 - 118
7	60	<1	57 - 68	56 - 69	26	115	82 - 86	108 - 120	107 - 121
8	63	<1	60 - 71	58 - 72	27	118	87 - 89	111 - 123	110 - 124
9	66	1	62 - 74	61 - 75	28	121	90 - 92	114 - 125	113 - 127
10	69	2	65 - 77	64 - 78	29	124	93 - 95	117 - 128	116 - 129
11	71	3	67 - 78	66 - 80	30	127	96 - 97	120 - 131	119 - 132
12	74	4 - 5	70 - 81	69 - 82	31	130	98	123 - 134	121 - 135
13	77	6 - 8	73 - 84	72 - 85	32	133	99	125 - 137	124 - 138
14	80	9 - 11	76 - 87	74 - 88	33	136	99	128 - 140	127 - 141
15	83	12 - 15	78 - 90	77 - 91	34	139	99	131 - 142	130 - 143
16	86	16 - 19	81 - 93	80 - 94	35	141	99	133 - 144	132 - 145
17	89	20 - 23	84 - 95	83 - 96	36	144	>99	136 - 147	135 - 148
18	92	24 - 31	87 - 98	86 - 99	37	147	>99	138 - 150	137 - 151
19	95	32 - 39	90 - 101	89 - 102	38	150	>99	141 - 153	140 - 154
20	98	40 - 47	92 - 104	91 - 105					

Tabla 21
Tabla de conversión del Gfnv basada en las sumas de las puntuaciones escalares de los subtests matrices y conceptos del WISC-IV - varones

Suma de escalares	Gfnv varones (N=591)	Percentiles	Nivel de Confianza		Suma de escalares	Gfnv varones (N=591)	Percentiles	Nivel de Confianza	
			90%	95%				90%	95%
2	47	<1	44 - 55	43 - 56	21	103	54 - 62	98 - 108	97 - 109
3	50	<1	47 - 58	46 - 59	22	106	63 - 70	100 - 111	99 - 112
4	53	<1	50 - 61	49 - 62	23	109	71 - 76	103 - 114	102 - 115
5	55	<1	52 - 63	51 - 63	24	112	77 - 82	106 - 117	105 - 118
6	58	<1	55 - 65	54 - 66	25	115	83 - 85	109 - 120	108 - 120
7	61	<1	58 - 68	57 - 69	26	118	86 - 90	112 - 122	111 - 123
8	64	<1	61 - 71	60 - 72	27	121	91 - 92	115 - 125	114 - 126
9	67	1	63 - 74	62 - 75	28	124	93 - 95	118 - 128	117 - 129
10	70	2 - 3	66 - 77	65 - 78	29	127	96	120 - 131	119 - 132
11	73	4	69 - 80	68 - 81	30	130	97	123 - 134	122 - 135
12	76	5 - 6	72 - 82	71 - 83	31	133	98	126 - 137	125 - 138
13	79	7 - 8	75 - 85	74 - 86	32	136	99	129 - 139	128 - 140
14	82	9 - 13	78 - 88	77 - 89	33	139	99	132 - 142	131 - 143
15	85	14 - 18	80 - 91	80 - 92	34	142	>99	135 - 145	134 - 146
16	88	19 - 26	83 - 94	82 - 95	35	145	>99	137 - 148	137 - 149
17	91	27 - 30	86 - 97	85 - 98	36	148	>99	140 - 151	139 - 152
18	94	31 - 38	89 - 100	88 - 101	37	151	>99	143 - 154	142 - 155
19	97	39 - 46	92 - 102	91 - 103	38	154	>99	146 - 157	145 - 158
20	100	47 - 53	95 - 105	94 - 106					

Tabla 22

Tabla de conversión del Gfv basada en las sumas de las puntuaciones escalares de los subtests semejanzas y adivinanzas del WISC-IV – mujeres

Suma de escalares	Gf-v mujeres (n=674)	Percentiles	Nivel de Confianza		Suma de escalares	Gf-v mujeres (n=674)	Percentiles	Nivel de Confianza	
			90%	95%				90%	95%
2	48	<1	47 - 62	45 - 63	21	102	53 - 59	94 - 109	93 - 111
3	51	<1	49 - 64	48 - 66	22	105	60 - 67	97 - 112	95 - 113
4	54	<1	52 - 67	51 - 68	23	108	68 - 72	99 - 115	98 - 116
5	57	<1	55 - 70	53 - 71	24	110	73 - 78	101 - 116	100 - 118
6	59	<1	56 - 71	55 - 73	25	113	79 - 83	104 - 119	102 - 120
7	62	<1	59 - 74	58 - 76	26	116	84 - 88	107 - 122	105 - 123
8	65	<1	62 - 77	60 - 78	27	119	89 - 91	109 - 124	108 - 126
9	68	1	64 - 79	63 - 81	28	122	92 - 93	112 - 127	110 - 128
10	71	2	67 - 82	66 - 83	29	125	94 - 95	114 - 130	113 - 131
11	74	3 - 4	70 - 85	68 - 86	30	127	96	116 - 131	115 - 133
12	76	5 - 6	71 - 86	70 - 88	31	130	97	119 - 134	117 - 135
13	79	7 - 10	74 - 89	73 - 90	32	133	98	121 - 137	120 - 138
14	82	11 - 14	77 - 92	75 - 93	33	136	99	124 - 139	123 - 141
15	85	15 - 19	79 - 94	78 - 96	34	139	99	127 - 142	125 - 143
16	88	20 - 24	82 - 97	80 - 98	35	142	>99	129 - 145	128 - 146
17	91	25 - 30	85 - 100	83 - 101	36	145	>99	132 - 147	131 - 149
18	93	31 - 34	86 - 101	85 - 103	37	147	>99	134 - 149	132 - 150
19	96	35 - 42	89 - 104	88 - 105	38	150	>99	136 - 152	135 - 153
20	99	43 - 52	92 - 107	90 - 108					

Tabla 23

Tabla de conversión del Gfv basada en las sumas de las puntuaciones escalares de los subtests semejanzas y adivinanzas del WISC-IV - varones

Suma de escalares	Gfv varones (N=625)	Percentiles	Nivel de Confianza		Suma de escalares	Gfv varones (N=625)	Percentiles	Nivel de Confianza	
			90%	95%				90%	95%
2	50	<1	48 - 60	46 - 62	21	102	53 - 58	95 - 108	94 - 109
3	52	<1	49 - 62	48 - 63	22	105	59 - 67	98 - 111	97 - 112
4	55	<1	52 - 65	51 - 66	23	108	68 - 74	101 - 114	100 - 115
5	58	<1	55 - 68	54 - 69	24	111	75 - 80	104 - 117	102 - 118
6	61	<1	58 - 71	56 - 72	25	113	81 - 84	106 - 118	104 - 120
7	64	<1	60 - 73	59 - 75	26	116	85 - 88	108 - 121	107 - 122
8	66	1	62 - 75	61 - 76	27	119	89 - 90	111 - 124	110 - 125
9	69	2 - 3	65 - 78	64 - 79	28	122	91 - 93	114 - 127	113 - 128
10	72	4	68 - 81	67 - 82	29	124	94 - 95	116 - 129	114 - 130
11	75	5	71 - 83	69 - 85	30	127	96	118 - 131	117 - 132
12	77	6 - 7	72 - 85	71 - 86	31	130	97	121 - 134	120 - 135
13	80	8 - 9	75 - 88	74 - 89	32	133	98	124 - 137	123 - 138
14	83	10 - 14	78 - 91	77 - 92	33	136	99	127 - 140	125 - 141
15	86	15 - 18	81 - 94	79 - 95	34	138	99	129 - 141	127 - 143
16	88	19 - 23	83 - 95	81 - 97	35	141	>99	131 - 144	130 - 145
17	91	24 - 30	85 - 98	84 - 99	36	144	>99	134 - 147	133 - 148
18	94	31 - 37	88 - 101	87 - 102	37	147	>99	137 - 150	136 - 151
19	97	38 - 44	91 - 104	90 - 105	38	149	>99	139 - 152	137 - 153
20	100	45 - 52	94 - 106	92 - 108					

Tabla 24

Tabla de conversión del Gv basada en las sumas de las puntuaciones escalares de los subtests construcción con cubos y completamiento de figuras del WISC-IV –mujeres

Suma de escalares	Gv mujeres (n=617)	Percentiles	Nivel de Confianza		Suma de escalares	Gv mujeres (n=617)	Percentiles	Nivel de Confianza	
			90%	95%				90%	95%
2	46	<1	43 - 54	42 - 55	21	103	52 - 58	98 - 108	97 - 109
3	49	<1	46 - 57	45 - 58	22	106	59 - 68	100 - 111	99 - 112
4	52	<1	49 - 60	48 - 61	23	109	69 - 75	103 - 114	102 - 115
5	55	<1	52 - 63	51 - 63	24	112	76 - 80	106 - 117	105 - 118
6	58	<1	55 - 65	54 - 66	25	114	81 - 86	108 - 119	107 - 120
7	61	<1	58 - 68	57 - 69	26	117	87 - 89	111 - 121	110 - 122
8	64	<1	61 - 71	60 - 72	27	120	90 - 92	114 - 124	113 - 125
9	67	1	63 - 74	62 - 75	28	123	93 - 95	117 - 127	116 - 128
10	70	2 - 3	66 - 77	65 - 78	29	126	96 - 97	119 - 130	118 - 131
11	73	4	69 - 80	68 - 81	30	129	98	122 - 133	121 - 134
12	76	5 - 6	72 - 82	71 - 83	31	132	99	125 - 136	124 - 137
13	79	7 - 9	75 - 85	74 - 86	32	135	99	128 - 139	127 - 139
14	82	10 - 13	78 - 88	77 - 89	33	138	99	131 - 141	130 - 142
15	85	14 - 18	80 - 91	80 - 92	34	141	99	134 - 144	133 - 145
16	88	19 - 24	83 - 94	82 - 95	35	144	99	137 - 147	136 - 148
17	91	25 - 29	86 - 97	85 - 98	36	147	>99	139 - 150	138 - 151
18	94	30 - 37	89 - 100	88 - 101	37	150	>99	142 - 153	141 - 154
19	97	38 - 42	92 - 102	91 - 103	38	153	>99	145 - 156	144 - 157
20	100	43 - 51	95 - 105	94 - 106					

Tabla 25

Tabla de conversión del Gv basada en las sumas de las puntuaciones escalares de los subtests construcción con cubos y completamiento de figuras del WISC-IV -varones

Suma de escalares	Gv varones (n=555)	Percentiles	Nivel de Confianza		Suma de escalares	Gv varones (n=555)	Percentiles	Nivel de Confianza	
			90%	95%				90%	95%
2	47	<1	44 - 55	43 - 56	21	102	51 - 57	97 - 107	96 - 108
3	49	<1	46 - 57	45 - 58	22	105	58 - 64	99 - 110	99 - 111
4	52	<1	49 - 60	48 - 61	23	108	65 - 72	102 - 113	101 - 114
5	55	<1	52 - 63	51 - 63	24	111	73 - 78	105 - 116	104 - 117
6	58	<1	55 - 65	54 - 66	25	114	79 - 83	108 - 119	107 - 120
7	61	<1	58 - 68	57 - 69	26	116	84 - 87	110 - 120	109 - 121
8	64	<1	61 - 71	60 - 72	27	119	88 - 91	113 - 123	112 - 124
9	67	1	63 - 74	62 - 75	28	122	92 - 94	116 - 126	115 - 127
10	70	2	66 - 77	65 - 78	29	125	95 - 97	118 - 129	118 - 130
11	73	3 - 4	69 - 80	68 - 81	30	128	98	121 - 132	120 - 133
12	76	5 - 7	72 - 82	71 - 83	31	131	99	124 - 135	123 - 136
13	79	8 - 10	75 - 85	74 - 86	32	134	99	127 - 138	126 - 139
14	81	11 - 14	77 - 87	76 - 88	33	137	99	130 - 140	129 - 141
15	84	15 - 16	80 - 90	79 - 91	34	140	99	133 - 143	132 - 144
16	87	17 - 23	82 - 93	81 - 94	35	143	99	136 - 146	135 - 147
17	90	24 - 29	85 - 96	84 - 97	36	146	>99	138 - 149	137 - 150
18	93	30 - 35	88 - 99	87 - 100	37	149	>99	141 - 152	140 - 153
19	96	36 - 42	91 - 101	90 - 102	38	151	>99	143 - 154	142 - 155
20	99	43 - 50	94 - 104	93 - 105					

Tabla 26

Tabla de conversión del GsmWM basada en las sumas de las puntuaciones escalares de los subtests retención de dígitos y letras y números del WISC-IV – mujeres

Suma de escalares	GsmWM mujeres (N=661)	Percentiles	Nivel de Confianza		Suma de escalares	GsmWM mujeres (N=661)	Percentiles	Nivel de Confianza	
			90%	95%				90%	95%
2	45	<1	42 - 53	42 - 54	21	102	52-59	97 - 107	96 - 108
3	48	<1	45 - 56	44 - 57	22	105	60-68	99 - 110	99 - 111
4	51	<1	48 - 59	47 - 60	23	108	69-76	102 - 113	101 - 114
5	54	<1	51 - 62	50 - 63	24	111	77-82	105 - 116	104 - 117
6	57	<1	54 - 64	53 - 65	25	114	83-85	108 - 119	107 - 120
7	60	<1	57 - 67	56 - 68	26	117	86-90	111 - 121	110 - 122
8	63	1	60 - 70	59 - 71	27	120	91-92	114 - 124	113 - 125
9	66	2	62 - 73	61 - 74	28	123	93-94	117 - 127	116 - 128
10	69	3	65 - 76	64 - 77	29	126	95-96	119 - 130	118 - 131
11	72	4	68 - 79	67 - 80	30	129	97-98	122 - 133	121 - 134
12	75	5	71 - 82	70 - 82	31	132	98	125 - 136	124 - 137
13	78	6-7	74 - 84	73 - 85	32	135	99	128 - 139	127 - 139
14	81	8-11	77 - 87	76 - 88	33	138	99	131 - 141	130 - 142
15	84	12-16	80 - 90	79 - 91	34	141	99	134 - 144	133 - 145
16	87	17-21	82 - 93	81 - 94	35	144	>99	137 - 147	136 - 148
17	90	22-26	85 - 96	84 - 97	36	147	>99	139 - 150	138 - 151
18	93	27-34	88 - 99	87 - 100	37	150	>99	142 - 153	141 - 154
19	96	35-42	91 - 101	90 - 102	38	153	>99	145 - 156	144 - 157
20	99	43-51	94 - 104	93 - 105					

Tabla 27

Tabla de conversión del GsmWM basada en las sumas de las puntuaciones escalares de los subtests retención de dígitos y letras y números del WISC-IV – varones

Suma de escalares	GsmWM varones (N=591)	Percentiles	Nivel de Confianza		Suma de escalares	GsmWM Masculino (N=591)	Percentiles	Nivel de Confianza	
			90%	95%				90%	95%
2	41	<1	39 - 49	38 - 50	21	102	54 - 62	97 - 107	96 - 108
3	44	<1	42 - 52	41 - 53	22	105	63 - 68	99 - 110	99 - 111
4	47	<1	44 - 55	43 - 56	23	108	69 - 74	102 - 113	101 - 114
5	50	<1	47 - 58	46 - 59	24	112	75 - 80	106 - 117	105 - 118
6	54	<1	51 - 62	50 - 63	25	115	81 - 87	109 - 120	108 - 120
7	57	<1	54 - 64	53 - 65	26	118	88 - 90	112 - 122	111 - 123
8	60	<1	57 - 67	56 - 68	27	121	91 - 93	115 - 125	114 - 126
9	63	<1	60 - 70	59 - 71	28	124	94 - 95	118 - 128	117 - 129
10	66	1	62 - 73	61 - 74	29	128	95	121 - 132	120 - 133
11	70	1	66 - 77	65 - 78	30	131	96 - 97	124 - 135	123 - 136
12	73	2	69 - 80	68 - 81	31	134	98	127 - 138	126 - 139
13	76	3-4	72 - 82	71 - 83	32	137	98	130 - 140	129 - 141
14	79	5 - 9	75 - 85	74 - 86	33	141	99	134 - 144	133 - 145
15	83	10 - 13	79 - 89	78 - 90	34	144	99	137 - 147	136 - 148
16	86	14 - 19	81 - 92	80 - 93	35	147	99	139 - 150	138 - 151
17	89	20 - 27	84 - 95	83 - 96	36	150	>99	142 - 153	141 - 154
18	92	28 - 35	87 - 98	86 - 99	37	153	>99	145 - 156	144 - 157
19	95	36 - 44	90 - 101	89 - 101	38	157	>99	149 - 159	148 - 160
20	99	45 - 53	94 - 104	93 - 105					

5.5. Discusión

La taxonomía propuesta por la CHC, por su flexibilidad, debe entenderse como un punto de partida del cual los investigadores puedan ampliar y/o redefinirla para describir, entender y explicar mejor las habilidades intelectuales. Al considerarse una teoría dinámica, las últimas investigaciones han sugerido posibles modificaciones y revisiones del modelo, proponiendo nuevas relaciones entre las capacidades específicas propuestas por la teoría (Schneider y McGrew, 2012). Actualmente, un gran número de escalas de inteligencia reconoce de manera implícita o explícita el papel de la teoría CHC en busca de comprender las relaciones entre habilidades, construcciones, procesos y funcionamientos neurocognitivos. Algunas de ellas son el K-ABC-II (Kaufman y Kaufman, 2008), WJ-III (Woodcock, McGrew y Mather, 2001; Muñoz-Sandoval, Woodcock, McGrew, y Mather, 2005), el DAS-II (Elliott, 2007) y la SB5 (Roid, 2003).

La teoría CHC, ofrece un modelo para pensar en nuevas lecturas sobre las capacidades del examinado. En este marco, la creación de los índices permite realizar comparaciones interpretativas opcionales que favorecen la ampliación de la información obtenida en el análisis del perfil que arroja el WISC-IV (Brenlla et al, 2013; Flanagan y Kaufman, 2009; McGrew, 2009). Además, tal como reflejan los resultados, los 6 índices poseen confiabilidad y validez, propiedades transversales de las interpretaciones, inferencias o usos específicos de las medidas que proporcionan (Prieto y Delgado, 2010). Si bien los 7 factores propuestos alcanzaron evidencias satisfactorias de consistencia interna, al dar un paso más allá -en términos metodológicos-, la validez estudiada mediante el AFC no resultó adecuada, por esto no se presenta el índice como una medida válida. En este punto, también es importante destacar que el análisis confirmatorio sobre la base de la teoría CHC realizado en la prueba original, arroja como uno de los cinco factores estructurales, el índice de razonamiento fluido conformado por M, Co y Ar que refiere a las operaciones mentales que utiliza un individuo cuando se enfrenta a una tarea relativamente nueva que no puede ser realizada de manera automática (Keith et al., 2006). En un estudio preliminar en nuestro país, se alcanzaron resultados disímiles ya que Ar mostró cargas compartidas con inteligencia cristalizada y memoria de corto plazo, por lo que estos factores parecen ser más importantes que los fluidos en la explicación del subtest (Brenlla, 2013). De este modo, en nuestra población el índice de razonamiento fluido que representa habilidades generales fluidas, coincide con el índice específico Gfnv ya que se componen de las mismas tareas. En síntesis, el AFC del modelo de 6 índices permite sostener que la estructura de índices complementarios propuesta resulta significativa para realizar

interpretación minuciosa, se trata de índices estables y precisos como instrumentos de medición.

Esta ampliación permite comparar dos pares de subtests. Para ello, el examinador puede planificar previamente realizar estas comparaciones clínicas o a posteriori de la evaluación, no obstante, para poder efectuar estos análisis, en algunos índices es necesario aplicar alguno de los subtests optativos. Se pueden realizar comparaciones clínicas cuando los dos conjuntos a contrastar encarnen aptitudes unitarias, representadas por un conjunto cohesionado de puntuaciones escalares. Cuando la variabilidad de los puntajes escalares de los subtests que componen los índices es menor que 1.5 DE (5 puntos), es pertinente considerar que el índice representa una estimación unitaria, fiable y válida, y de este modo permite su instrumentación e interpretación. Por lo tanto, antes de analizar el desempeño del examinado en estas puntuaciones índices, es necesario determinar si el mismo es interpretable. Si un índice resulta no interpretable, la información obtenida a partir del desempeño en la prueba tiene que basarse en los resultados individuales obtenidos en cada uno de los subtests.

Específicamente, el índice GcVL refleja la extensión del vocabulario y evalúa el significado correcto de las palabras. Cuando el examinado muestra debilidades en las tareas que componen este índice podría estar experimentando dificultades que impliquen habilidades lingüísticas tanto receptivas como expresivas. Las primeras refieren a la comprensión de las consignas y/o a los ítems escritos del subtest vocabulario, mientras que las expresivas se revelan al verbalizar las respuestas. Pueden existir deficiencias a la hora de retener, recuperar información que podrían explicar la cantidad limitada de palabras o la capacidad restringida para razonar verbalmente (Mascolo, Flanagan y Alfonso, 2014). Mientras que el GcK0 refiere a la cultura general y a la posibilidad de responder a interrogantes sobre información real y conocimientos primordiales, así como responder a preguntas que reflejen un nivel de conciencia social y ambiental apropiado para cada edad. Si el examinado presenta bajas puntuaciones GcK0 podría tratarse de un conocimiento limitado de información fáctica o bien, dificultades con la aplicación del conocimiento ante situaciones cotidianas (Flanagan y Dixon, 2013). Cuando el examinado presenta un desarrollo acotado de las habilidades cristalizadas se puede suponer una carencia de información, imposibilidades en el desarrollo del lenguaje o dificultades para comunicar verbalmente su conocimiento (Horn, 1991). Estas dificultades son acumulativas, de este modo si el vocabulario y los conceptos necesarios para comprender el nuevo conocimiento no están en la red de interconexiones, resulta difícil aprender aquello novedoso que se lee o se escucha. En otras palabras, resulta complejo relacionar y

conectar un nuevo nodo de información a una red de conocimientos preexistentes donde no existen nodos similares.

El GsmWM evalúa la recuperación de la información a corto plazo, aquí las dificultades pueden relacionarse con una falta de oportunidad para almacenar y codificar de manera completa la información por aprender. Entre tanto, para el índice Gfv se consideran dos subtests que tienen como propósito que el examinado identifique relaciones conceptuales abstractas entre dos o más palabras y exprese una respuesta verbal. La lectura de este índice permite reconocer los posibles vacíos en el conocimiento léxico que obstaculizan el razonamiento fluido, mientras que en otros casos puede ser que el examinado no logre organizar y analizar adecuadamente las semejanzas y diferencias o se encuentren dificultades en los procesos de abstracciones. Por su parte, el índice Gfnv evalúa el razonamiento deductivo a partir de una secuencia lógica que busca una solución a un problema novedoso y arroja datos sobre la capacidad inductiva, a partir de una característica implícita que otorga lógica a un conjunto determinado. Las tareas que requieren razonamiento fluido no verbal ponen en juego la capacidad de manejar conceptos abstractos, generalizaciones, relaciones lógicas, reglas y la capacidad para adaptarse con plasticidad a situaciones nuevas. Cuando se presentan pobres puntuaciones Gfnv podría pensarse en dificultades para interpretar la información visual o efectuar predicciones basadas en la reflexión de dicha información (piezas y secuencias progresivas o dibujos ilustrativos). En otras palabras, las bajas puntuaciones obtenidas en este índice son un indicador de dificultades para descubrir características lógicas implícitas a un conjunto dado y/o inferir –a partir de reglas, premisas o condiciones– una secuencia lógica que redunde en una solución a un problema novedoso.

El índice Gv, resume en una medida las habilidades del examinado para observar, examinar, resumir, almacenar, recuperar, manipular, transformar y pensar a partir de patrones y estímulos visuales (Lohman, 1996). Cuando esta medida resulta por debajo de lo esperable, se sospechan dificultades en la manipulación y/o percepción de los estímulos visuales (en el WISC-IV se emplean cubos rojos y blancos y dibujos). Las debilidades que pueden vislumbrarse en Gv, responden a dificultades a la hora de invertir y rotar objetos mentalmente, deficiencias para interpretar cómo cambian los objetos si se los manipula a través del espacio y/o problemas para lograr la orientación espacial.

La implementación de estas puntuaciones complementarias, además de ahondar en los dominios específicos que propone la teoría CHC, permite ampliar el análisis del perfil cuando los índices compuestos del test resultan pobres, erráticos o inconsistentes. En estos casos, es recomendable que el examinador coteje estas

puntuaciones considerando su consistencia con las de razonamiento fluido verbal y no verbal, las habilidades cristalizadas y el procesamiento visual.

En este estudio, también se analizaron las diferencias en el desempeño de los examinados según el CEH. Los resultados reflejan la incidencia del CEH en la consolidación de habilidades fluidas y cristalizadas y en los procesos cognitivos que ponen en juego dominios tales como: atención, concentración, memoria, capacidad de mantener información en la consciencia capaz de producir un resultado verbal, así como también, formación, reconocimiento de conceptos, y comprensión de normas e implicaciones. En consecuencia, el hecho de acceder a una mayor cantidad de estímulos verbales, perceptuales y académicos provistos por sus padres se comparece con un despliegue desigual de habilidades cognitivas (Arán-Filippetti, 2012; Plucker, Giancola, Healey, Arndt, y Wang, 2015).

De este modo, se pone de relieve las limitaciones que se presentan a la hora de consolidar habilidades cristalizadas y fluidas reflejadas en la transmisión cultural de generación en generación. Se adhiere y entiende la implementación de nuevos índices en la interpretación del WISC-IV como una modalidad de evaluación que debe ser transversalizada por, la interpretación cualitativa, el análisis clínico de los resultados y las recurrencias a lo largo de todo el proceso diagnóstico y/o educacional. En el caso, que el examinado no logre o muestre dificultades para elaborar conceptos abstractos es recomendable implementar un sondeo específico que torne al proceso fluido verbal más concreto y tangible; por ejemplo, una lista de preguntas guiadas u objetos concretos como imágenes en lugar de utilizar estímulos abstractos (Brenlla et al, 2013). Por lo cual se propone una evaluación dinámica que responda a la complejidad que reviste y a la significación que tiene la evaluación psicológica en la vida de una persona. Cerqueiro (2013), Rosemberg y Stein (2015), proponen la instrumentación de una serie de herramientas con el fin de reconocer las habilidades cristalizadas de los examinados. A estos fines, se pueden conceptualizar como un complemento para la evaluación, mediante actividades lúdicas como juegos de palabras (ahorcado, crucigramas), uso del diccionario o diccionario de imágenes, refuerzos de vocabulario, oraciones con espacios en blanco para completar, así como juegos de sinónimos o adjetivos que puedan usarse para mejorar la calidad y cantidad de vocabulario. La enseñanza directa de vocabulario por medio de materiales como tarjetas también puede ser productiva si se propone vocabulario relacionado con temas de interés para el examinado. Recurrir a historias incompletas para su finalización, puede resultar interesante, así como alguna actividad que implique analogías verbales y explicar la relación directa entre las palabras, antes de pedir al examinado que resuelva las analogías. Se trata de herramientas que se consideren pertinentes para cada sujeto en particular y que sean destinadas a promover las posibilidades de conectarse con

la realidad para así, sacar provecho de la estimulación brindada. Es menester, señalar que cuando el sujeto incorpora a su vocabulario una palabra que puede utilizar adecuadamente, significa que pudo hacer referencia al objeto que ella indica; pero las posibilidades de generalización son evolutivas, porque si bien dan nuevas aperturas a los procesos y funciones de la vida mental, la comprensión del concepto se enriquecerá paulatinamente. Para el despliegue de las habilidades fluidas, se toman los aportes de Mascolo et al. (2014), Sattler (2009) y Galicia Moyeda y Vázquez Hernández (2016) quienes proponen actividades de clasificación y categorización que impliquen formular generalizaciones entre características, funciones o utilidad de los objetos. Por ejemplo, podemos presentar elementos del baño y de la cocina y proponer que los clasifique según corresponda. También, se puede pedir que traiga imágenes y luego en conjunto identificar semejanzas, diferencias o patrones dentro de los elementos que compongan tales imágenes. Se trata de actividades que permitan enfatizar los procesos de clasificación, categorización, secuencia, diferencias o coincidencias. Poco a poco, los ejercicios clasificatorios deben irse complejizando, por ejemplo, clasificar animales según forma, color y luego según de que se alimentan. Para evaluar y optimizar el procesamiento visual, contar con rompecabezas es de enorme utilidad, así como vislumbrar figuras ocultas dentro de un campo visual más amplio (Sattler, 2009; Unzueta-Arce, et al. 2014). Asimismo, las actividades que impliquen copiar, unir puntos y formar una figura contribuyen a percibir las partes de un todo. Otra actividad que puede resultar ventajosa y permitir una mejor lectura de proceso es conceder tiempo adicional en los subtests CC y CF. Así, cuando se observa una pobre producción en estos subtests, se sugiere trabajar con patrones visuales relativamente simples, reforzar la habilidad de formar y almacenar una representación o imagen mental de un estímulo visual y después reconocerla o recordarla más tarde. También se puede trabajar con estímulos fáciles de encontrar, por ejemplo, presentar alguna figura o patrón visual incrustado en un conjunto visual complejo, cuando no se sabe por adelantado cuál es el patrón. Para la memoria a corto plazo, resulta útil proporcionar instrucciones breves con el fin de reducir la carga cognitiva sobre la memoria auditiva. También se puede conceder más tiempo para la realización de las tareas específicas y repetir la consigna todas las veces que sea necesario.

Además, se propone la instrumentación de la técnica test-retest a efectos de valorar la evolución tanto de los déficits atencionales como cognitivos -luego de seis meses a un año de tratamiento, acorde a la perturbación inicialmente observada- antes de emitir diagnósticos contundentes y/o recurrir precipitadamente al abordaje farmacológico para corregir disfunciones en la capacidad de atender (Taborda y Labin, 2017). La técnica test-retest es un recurso recomendable de instrumentar

luego de implementación tanto de programas de estimulación cognitiva - especialmente cuando el medio que rodea al niño, niña o al adolescente presenta o presentó déficits en sus aportes sistemáticos y espontáneos de dicha estimulación- como de tratamientos psicoterapéuticos cuando se detectan indicadores de sufrimiento psíquico. La propuesta se sustenta en profusos estudios internacionales que conceden relevancia a la estimulación y al nivel educativo de los padres, como variables explicativas del bajo rendimiento (Arán-Filippetti, 2012; Cadavid et al., 2011; Kaufman, 1994; Leiva et al., 2001).

5.6. Conclusiones

La sistematización de las capacidades cognitivas desde la teoría CHC, es relativamente nueva en el escenario psicométrico, y como tal debe considerarse un hito importante en el recorrido sobre los desarrollos teóricos del rendimiento intelectual. Con el sustrato de este marco teórico, los resultados obtenidos aquí permiten sostener que los nuevos índices complementarios resultan significativos para interpretar y reconocer habilidades específicas que arroja el WISC-IV.

Así, tal cómo se explicitó al inicio, esta producción normativa es el resultado de un recorrido experimental. En este sentido, en el marco de las evaluaciones psicológicas, contar con puntuaciones auxiliares para la comprensión de las habilidades cristalizadas, fluidas y de procesamiento visual permite conocer la red de información con la que cuenta el examinado y centralmente ampliar el análisis clínico-psicométrico de la producción cognitiva. Más aún si tenemos en cuenta que se trata de índices que pueden ser aplicables a un alto porcentaje de la población muestral. Tanto por tratarse de puntuaciones validadas en nuestra población que permiten una comparación normativa como por el hecho de favorecer una lectura exhaustiva de los perfiles -especialmente en los casos que no alcancen índices compuestos unitarios-.

Además, la difícil tarea de desarrollar diagnósticos diferenciales es prioritaria en el ámbito de la salud mental y su promoción. Tanto la sobrepatologización de la niñez y la adolescencia como la minimización de dificultades o déficit son modos contrapuestos con que pueden desembocar en prácticas iatrogénicas. La primera porque tienden a inmovilizar y la segunda porque al crear expectativas que no podrán alcanzarse tienden a culpabilizar. Las dificultades socioeconómicas, exigencias en producción académica, carencias en la estimulación psicoeducativas, entre otras, en innumerables ocasiones se reflejan desfavorablemente en el desarrollo de procesos cognitivos que demanda de la puesta en juego de la inteligencia.

A modo de conclusión, es conveniente que el examinador reconozca tanto al examinado como a su grupo de pertenencia y los factores socioambientales que

lo rodean para desarrollar una interpretación más abarcativa de la producción registrada en el WISC-IV, ya que los resultados denotan la importancia de delinear políticas públicas tendientes a acotar la brecha sociocultural vigente a través de programas de estimulación específica.

PARTE III

Estudios empíricos sobre variables contextuales, modalidades vinculares y rendimiento cognitivo a partir del WISC-IV. Examen complementario de evaluación

6. Objetivos e hipótesis de trabajo

6.1. Objetivos generales

1. Analizar si existe relación entre el rendimiento cognitivo y variables contextuales y vinculares en sujetos de 6 a 16 años.
2. Establecer índices alternativos para profundizar la evaluación diagnóstica de habilidades cognitivas.

6.2. Objetivos específicos

1. Describir índices compuestos y alternativos de evaluación de habilidades cognitivas que arroja el WISC-IV en niños, niñas y adolescentes según género y edad.
2. Evaluar si existen diferencias significativas en el desempeño cognitivo de los sujetos de acuerdo a variables socioeducativas (nivel educativo de los padres, profesión u ocupación de los padres, percepción de plan social, colaboración en el desarrollo de las tareas escolares y lectura de los padres a los hijos, acceso a internet, cantidad de libros, ingreso al nivel escolar inicial, actividades extraescolares)
3. Evaluar si existen diferencias significativas en el desempeño cognitivo de los sujetos de acuerdo a condiciones ambientales (cantidad de personas que habitan en el hogar, cantidad de hermanos, lugar para estudiar en el hogar, tipo de vivienda, índice de hacinamiento).
4. Analizar la relación entre el rendimiento intelectual y el patrón de apego predominante en niños y niñas de 6 a 8 años y adolescentes de 12 a 16 años.
5. Analizar la relación entre el rendimiento intelectual y la percepción de estilo parental en sujetos de 8 a 11 años.
6. Estudiar pautas complementarias de administración del índice comprensión verbal con el fin de evaluar el rendimiento de los sujetos que registren bajas puntuaciones

6.3. Hipótesis general

1. El rendimiento intelectual de sujetos de 6 a 16 años se vincula con variables vinculares y contextuales

6.4. Hipótesis específicas

1. El desempeño intelectual de los sujetos evaluados difiere significativamente según diferentes variables socioeducativas y ambientales
2. El desempeño intelectual de los sujetos evaluados difiere significativamente según edad y género
3. El estilo de apego y el estilo parental son variables que tienen relación significativa en el desempeño intelectual de los sujetos.

7. Metodología

7.1. Participantes

Se trabajó con 222 sujetos de ambos géneros (56.75% mujeres, 43.25 %varones) de entre 6 y 16 años que acuden a 6 escuelas públicas de la ciudad de San Luis, Argentina (tabla 28).

Tabla 28 <i>Distribución de la muestra según edad y género</i>				
Edad	Mujeres	Varones	Total	Porcentaje
6	10	9	19	8.55
7	24	21	45	20.27
8	11	7	18	8.10
9	12	11	23	10.36
10	21	12	33	14.86
11	15	13	28	12.16
12	11	5	16	7.20
13	4	8	12	5.40
14	9	3	12	5.40
15	4	3	7	3.15
16	5	4	9	4.05
Total	126	96	222	100%

Se utilizó un muestreo intencional ya que los participantes fueron elegidos en función de los objetivos del trabajo. En el diseño del plan de muestreo se consideraron dos variables para la estratificación: el género y la edad.

7.2. Instrumentos

7.2.1. Escala de inteligencia para niños y niñas de Wechsler - versión argentina (WISC-IV)

Este instrumento de administración individual permite evaluar la inteligencia de sujetos de entre 6 años y, 16 años y 11 meses. Consta de 10 subtests principales y 5 subtests optativos, que en conjunto otorgan puntuaciones compuestas que proveen información sobre el funcionamiento intelectual en cuatro áreas cognitivas específicas a partir de las puntuaciones índices: comprensión verbal (ICV), razonamiento perceptivo (IRP), memoria operativa (IMO), velocidad de procesamiento (IVP) y un cociente intelectual total (CIT). El ICV está integrado por tres subtests principales: semejanzas, vocabulario y comprensión y dos opcionales: información y adivinanzas; evalúa las habilidades verbales, y la posibilidad de instrumentar la inteligencia cristalizada. El IRP -compuesto por tres subtests principales: construcción con cubos, conceptos, matrices y una prueba optativa denominada completamiento de figuras- explora las funciones cognitivas implicadas en el procesamiento simultáneo de la información, la organización perceptiva, las habilidades prácticas constructivas, la formación de conceptos no verbales y el análisis visual. El IVP está conformado por dos pruebas principales:

claves, búsqueda de símbolos y un subtest optativo: animales, evalúa la percepción visual, la organización y la capacidad de utilizar destrezas grafomotoras de manera eficiente, en tiempos acotados. Por último, el IMO -conformado por dos subtests principales retención de dígitos y letras y números y el optativo aritmética- evalúa la atención, la concentración y la capacidad de mantener información activa en la consciencia para producir un resultado.

Las medidas del WISC-IV están basadas en la suma de las puntuaciones escalares, corregidas según la edad, de los subtests que componen cada índice. Cada índice cuenta con una media de 100 y una desviación estándar de 15. De esta manera, las puntuaciones entre 85 y 115 se hallan comprendidas a un desvío de la media; las puntuaciones entre 70 y 130 a dos desvíos y las puntuaciones extremas a tres desvíos de la media de la distribución normal.

Su fiabilidad y validez ha sido estudiada tanto en Estados Unidos (Wechsler, 2003) y España (Wechsler, 2005) como en la Argentina, en los cuales se encontraron evidencias satisfactorias de las propiedades psicométricas del WISC-IV. En términos resumidos, para nuestra población, las evidencias de consistencia interna -a partir del método de división por mitades- muestran coeficientes entre 0.77 y 0.86, así como adecuada discriminación entre grupos clínicos y evidencias satisfactorias de validez interna. Al igual que en el estudio de Estados Unidos, se observó que, de los modelos propuestos para el análisis de las puntuaciones del test, el más consistente resultó el de cuatro factores, debido a que el modelo de 5 factores no mejoró significativamente al de 4 (Taborda et al., 2011).

7.2.2. Encuesta de datos sociodemográficos y educativos construida ad hoc

Esta encuesta de tipo cerrada indaga edad y grado al que asiste el examinado, asistencia a educación inicial, actividades extraescolares (recreativas, religiosas, deportivas, culturales), conformación del grupo familiar, cantidad de hermanos, percibimiento de planes sociales; edad, nivel de educación y ocupación de madre, padre y/o adulto a cargo, contexto cultural-material (cantidad de libros que hay en el hogar, lectura de los padres, ayuda en tareas escolares), tipo de vivienda, cantidad de habitaciones, espacio de estudio e índice de hacinamiento. En el anexo 8, se encuentra la encuesta y en el anexo 13 se incluyen las variables elegidas y se citan los estudios bibliográficos que sirvieron de base para la elección de estas variables como medidas de nivel sociodemográfico y educativos.

7.2.3. Historias lúdicas de apego (MCAST)

Este instrumento permite identificar y clasificar los patrones de apego de niños y niñas de 5 a 8 años. Los participantes deben completar, a través del juego con muñecos, las historias iniciadas por el examinador. Se le proponen al niño o niña cuatro historias que ponen en juego cómo concibe la relación con su figura de

apego. Cada historia plantea una situación estresante que el niño o niña debe resolver completando la historia -personificada por muñecos-. La administración se realiza en ambientes que representan una casa, un muñeco que representa al niño o niña recibe el mismo nombre del niño o niña y una muñeca madre o figura principal de apego. El examinador representa cada una de las situaciones de una manera que induce un nivel de afecto y/o preocupación.

Se presume que la manera en que el niño o niña completa cada historia representa la estrategia de apego predominante. La administración es filmada para su posterior codificación. Para codificar las historias se aplican los conceptos clásicos de apego para asignar categóricamente una estrategia de apego.

Para cada historia se hacen 33 codificaciones en escalas continuas que miden 4 categorías generales: 1) comportamiento de apego 2) coherencia narrativa, afecto predominante y capacidad de mentalización 3) fenómenos de desorganización 4) contenido bizarro. Luego de obtener los resultados parciales de cada una de las 4 escalas descriptas se alcanza una clasificación general de cada viñeta, luego la clasificación final del patrón de apego del niño o niña se alcanza a partir del promedio de los resultados de cada una de las cuatro viñetas siguiendo la clasificación tradicional de los patrones de apego.

A la hora de corregir la prueba, se implementó el método de triple ciego (examinadora, directora de tesis y adaptadora de la técnica en la Argentina). El porcentaje de concordancia entre las evaluadoras respecto al estilo de apego encontrado en niños y niñas fue del 100%. En cuanto a las escalas los porcentajes de concordancia oscilaban entre 92 y 100%. El porcentaje de concordancia es una medida que representa la proporción de puntuaciones en las cuales los observadores reportan resultados iguales, mide por tanto la variabilidad entre los evaluadores. De este modo, no considera la posibilidad de que las coincidencias sean producto del azar.

En este punto es fundamental, remarcar al grado de consistencia y estabilidad de las evaluaciones obtenidas, ya que al año se revaluaron todos los casos, para una lectura cualitativa y se encontraron los mismos resultados.

La técnica presenta alta confiabilidad en el análisis inter-evaluador y test-retest, así como validez del contenido (Green, Stanley, Smith y Goldwyn, 2000). La misma ha sido validada siguiendo las calificaciones de apego que ofrece la prueba de ansiedad por separación. En esta oportunidad, se utiliza la técnica adaptada a nuestra población por Di Bártolo (2009, 2016).

7.2.4. *Inventario de Apego con Padres y Pares (IPPA)*

El inventario fue creado por Armsden y Greenberg (1987) y adaptado para Latinoamérica por (Pardo, Pineda, Carrillo y Castro, 2006). Se trata de un cuestionario de auto reporte que mide las dimensiones positivas y negativas de la relación entre padres e hijos y del adolescente con sus pares. Diseñado para adolescentes de 12 a 25 años, en formato escala Likert de 5 puntos (1=nunca y 5=siempre). Evalúa 3 factores: 1) confianza mutua, 2) calidad en la comunicación y 3) enojo-alienación. Cada factor es indagado en relación a cada figura de apego por separado: madre, padre y pares (25 ítems para cada figura de apego). Luego, según las reglas lógicas que explicitan los autores del IPPA, se define el grupo de apego al que pertenece el sujeto, de acuerdo con las puntuaciones obtenidas en cada factor. A la hora de evaluar el inventario, se utilizó las categorizaciones propuestas por las argentinas Vega y Roitman (2012). A los fines de esta investigación, solo se presentan los resultados de las escalas madre y padre.

La consistencia interna, medida por el alfa de Cronbach, para el IPPA fue: Madre 0.90 Padre 0.93 Pares 0.90.

7.2.5. *Escala Argentina de la Percepción de la Relación con los Padres para Niños y Niñas de 8 a 12 años*

La Escala es una adaptación abreviada del *Children's Report of Parental Behavior Inventory* para nuestro medio por Richaud de Minzi (2007). La misma evalúa la percepción que tienen los niños y niñas de 8 a 12 años de la relación con su padre o madre.

La escala arroja puntuaciones parciales para los comportamientos percibidos de ambos padres. El inventario es autoadministrable y consta de 32 ítems en versiones separadas para la madre y para el padre y se responde eligiendo entre tres opciones: Sí, Algo, No.

El análisis factorial de la escala argentina arrojó cinco tipos de comportamientos percibidos por el niño o niña, tanto con el padre como con la madre: a) aceptación (alpha =.92 para la madre y .89 para el padre); b) control normal o aceptable (alpha =.75 para ambos padres); c) control estricto, no patológico, pero menos aceptado (alpha =.81 para la madre y .65 para el padre); d) control patológico (alpha = .72 para la madre y .81 para el padre) y e) autonomía extrema (alpha = .60 para ambos padres). A partir de estos tipos de relación, es posible obtener las combinaciones necesarias para definir los estilos, democrático (aceptación y control normal), autoritario (aceptación y control estricto y patológico), permisivo (aceptación y autonomía extrema), rechazante (no aceptación y control patológico) y negligente (no aceptación y autonomía extrema).

7.3. Procedimiento

Se solicitó autorización a seis escuelas públicas de la ciudad de San Luis y una vez obtenido el mismo, se pidió el consentimiento del padre, madre o tutor del niño, niña y adolescente con el fin de cumplir con los requerimientos éticos de investigaciones en psicología (ver anexos 9, 10, 11 y 12). Se informó que el estudio requiere de aproximadamente dos horas. La secuencia de actividades fue la siguiente: firma del consentimiento informado de quien corresponda; encuesta para recabar datos sociodemográficos, experiencias escolares formales e informales, solicitud de asentimiento a los menores y la administración de los instrumentos. Es importante destacar que, en el encuentro con los niños, niñas y adolescentes, además de la presentación de la administradora, se señalaba el procedimiento y las tareas a realizar, se habilitaba un espacio para las dudas, luego se preguntaba si quería participar y se señalaba que podía desistir en cualquier momento del examen.

Una vez recolectados los datos, los mismos fueron tabulados y cargados en una base de datos utilizando el software SPSS para su posterior análisis.

Dicha investigación cuenta con el conocimiento de las leyes y los códigos de ética que regulan la profesión, así como el análisis de sus fundamentos. Específicamente, se regirá por lo establecido por la Declaración Universal de Principios Éticos para psicólogas y psicólogos (Ferrero, 2011), la Declaración de Helsinki (2000) y la Declaración Universal sobre bioética y derechos Humanos de la UNESCO (2005).

7.4. Diseño y análisis de datos

7.4.1. Estudio 1: Análisis descriptivo y estadístico de los índices compuestos, alternativos y complementarios del WISC-IV según edad y género

Para este estudio se utilizó un diseño de tipo descriptivo por encuesta (Montero y Leon, 2007). Se conformaron tablas de frecuencias y se calcularon índices de tendencia central y dispersión, según edad y género para los índices cociente intelectual total (CIT), comprensión verbal (ICV), razonamiento perceptivo (IRP), memoria operativa (IMO) y velocidad de procesamiento (IVP) que arroja la escala original. Además, en los casos que fue posible se analizaron las puntuaciones índices alternativas de capacidad general (ICG), y competencia cognitiva (ICC). Por último, se analizaron los índices razonamiento fluido no verbal (Gfnv), razonamiento Fluido verbal (Gfv), conocimiento léxico (GcVL), información general (GcK0), memoria a corto plazo (GsmWM) y procesamiento visual (Gv) ya que resultan ser estimaciones útiles que enriquecen el estudio de la capacidad intelectual. Se realizaron las pruebas Anova y t de Student para conocer las diferencias cognitivas según edad y género. Para ampliar estos resultados

también se incluyó un estudio con la muestra total argentina de WISC-IV (n=1437) para conocer diferencias según género.

7.4.2. Estudio 2: Análisis de diferencias en el desempeño cognitivo de los participantes según las variables contextuales estudiadas

En este estudio, primero se utilizó un diseño de tipo ex post facto prospectivo simple, ya que se estudió la influencia de una variable independiente sobre una variable dependiente según la formación de grupos de acuerdo con la variable contextual independiente (Montero y León, 2007). Se tomaron como variables independientes para cada análisis: la cantidad de personas que habitan el hogar, hacinamiento, tipo de vivienda, la percepción de un plan social, cantidad de hermanos, lugar para estudiar en el hogar y disponibilidad de material de consulta, profesión u ocupación de los padres, NSE, ayuda con las tareas escolares y lectura por parte de los padres, cantidad de libros disponibles en el hogar, la edad de ingreso al sistema escolar, la realización de actividades extra escolares y el tipo de actividad. Estos aspectos fueron tomados como variables independientes representativas del contexto familiar-cultural (ver anexo 13). Se realizará un análisis por cada índice del WISC-IV. Se realizaron prueba *t* de Student en los casos que existían dos grupos y Anova o prueba de Kruskal Wallis en los casos que haya más de dos grupos. Para estimar el tamaño del efecto, en la prueba *t* se calculará la *d* de Cohen (1988) donde se considera valores pequeños ($d = .2$), medianos, ($d = .5$) y grandes ($d = .8$). Mientras que para estimar el tamaño del efecto en la prueba Anova se utilizó la eta cuadrado (η^2) y se consideraron las indicaciones de Cárdenas Castro y Arancibia Martini (2014) donde el tamaño del efecto (η^2) $ES \leq 0.04$; $0.04 < ES \leq 0.36$; $ES > 0.36$ son considerados débiles, moderados y fuertes, respectivamente. Cuando se hallaron diferencias significativas se compararon según el CEH (clima educativo del hogar) mediante pruebas descriptivas y estadísticas (prueba *t* de Student y Anova). Para analizar si existen diferencias significativas entre los tres grupos de CEH (bajo ≤ 11 años de educación parental; medio=12 años y, alto ≥ 13 años promedio de educación parental) y los índices del WISC-IV se empleó un análisis multivariante de la varianza (Manova) de una vía. En algunos casos, se indagó la asociación entre dos variables a través del coeficiente de correlación de *r* de Pearson o *r* de Spearman –según corresponda- y se interpreta la intensidad del valor con los criterios de Aaron y Aaron (2001) = $r > .29$ (pequeño), $r > .49$ (moderada) y $r < .50$ (fuerte).

Además, se estudió la posibilidad de determinación de variables predictoras sobre el CIT del WISC-IV, a través del análisis de regresión lineal múltiple. En este punto es importante remarcar que se comenzó incluyendo a todas las variables disponibles y se fue eliminando de una en una según su capacidad explicativa. En otras palabras, la primera variable eliminada es aquella que presenta un menor

coeficiente de correlación parcial con la variable dependiente y así sucesivamente hasta llegar a un punto en la que la eliminación de una variable más suponga un descenso demasiado acusado en el coeficiente de determinación. También se empleó un análisis de regresión múltiple para determinar la contribución predictiva del CEH (variable independiente) en cada uno de los índices del WISC-IV (variables dependientes).

En este punto, es importante señalar, que, a la hora de realizar la encuesta sociodemográfica, se incluyeron otras variables como: dinero aproximado que ingresa al hogar por mes, variable que se eliminó ya que la recolección de la muestra se inició en 2014 y finalizó en 2017. Durante este periodo, los rangos de ingresos variaron mes a mes debido al proceso inflacionario que atraviesa nuestro país (Gasalla, 2017; Lafuente, 2018). Además, se consultó si contaban con los servicios básicos de agua, electricidad, gas y cloacas, variables que también fueron eliminadas en el transcurso de la investigación ya que casi la totalidad de la muestra contaba con los servicios, al igual que el equipamiento en el hogar de computadora, internet y celular, no resultó ser una variable clasificatoria. Esta última posiblemente se debe, a que en los años que se tomó la muestra en nuestra provincia, todos los niños, niñas y adolescentes recibían una computadora y las escuelas, así como los espacios públicos cuentan con wifi (ULPdigital, 2014); mientras que los servicios básicos están ligados a la política de viviendas de nuestra provincia, que permite a las familias más vulnerables habitar hogares con estos servicios (Secretaría de Estado de Vivienda, 2017).

7.4.3. Estudio 3: Análisis del tipo de apego y el rendimiento cognitivo a partir del WISC-IV y análisis del estilo parental y el rendimiento cognitivo a partir del WISC-IV

En estos estudios se utilizó un diseño de tipo ex post facto prospectivo factorial, ya que se estudió la influencia de una variable independiente sobre una variable dependiente (Montero y León, 2007).

Se realizaron diversos análisis, ya que los tres instrumentos empleados responden a la edad de los participantes, teniendo en cuenta que los factores obtenidos para las variables independientes no son equivalentes para todos los periodos evolutivos contemplados. De este modo, se analizó el patrón de apego para el Grupo 1 de niños/as de 6 a 8 años (n=33) a partir de las puntuaciones obtenidas en el M-CAST, y para el Grupo 2, de adolescentes de 12 a 16 años (n=34), a partir de las puntuaciones obtenidas en el IPPA. Específicamente, en este estudio, se comparó la significación de la muestra obtenida con los resultados hallados en un estudio internacional que evaluó los estilos de apego de 897 niños/as y adolescentes de entre 6 a 14 años (Bakermans-Kranenburg y Van Ijzendoorn, 2009). Para esto, primero se plantearon pruebas de hipótesis y se recurrió al valor crítico de la tabla

normal para aceptar o rechazar las hipótesis planteadas. El estadístico de prueba empleado fue el siguiente: $Z_{obs} = (\hat{p} - p_0) / \sqrt{(p_0(1 - p_0)) / n}$. Para el Grupo 3, de niños/as de 9 a 11 años (n=32) se analizará estilos parentales a partir de las puntuaciones obtenidas en la Escala de percepción de relación con los padres.

Se empleó la prueba U de Mann-Whitney y la prueba Kruskal-Wallis para evaluar las diferencias de las puntuaciones del WISC-IV según el estilo de apego y los estilos parentales. Se realizó un análisis Anova Bifactorial para muestras independientes tomando como variables independientes a los tipos de apego, el estilo parental y el clima educativo del hogar y como variable dependiente el desempeño intelectual obtenido en WISC-IV.

7.4.4. Estudio 4: Medidas complementarias para la evaluación del índice de comprensión verbal

Se realizó un recorrido experimental piloto donde se emplearon diversas modalidades de evaluación complementarias del índice comprensión verbal (ICV) con el fin de que los examinados con bajas puntuaciones alcanzaran una mejor producción.

En un primer momento, se administraron los subtests verbales en su versión tradicional a 17 participantes incorporando incentivos a las respuestas correctas que se brindan. Un subgrupo recibió incentivos de tipo real (figuritas), y el otro subgrupo de 9 participantes recibió incentivos de tipo simbólico (refuerzo verbal). A ambos grupos se le administró la versión original del test y pasado un periodo de tiempo, no mayor a 3 meses, se le administró el retest con los incentivos. Para evaluar si hay diferencias significativas entre los puntajes con y sin incentivos, se realizó una prueba signo rango de Wilcoxon para muestras relacionadas (diferencias intragrupo).

En un segundo momento, se diseñaron reactivos visuales y se construyeron opciones de respuesta múltiples para evaluar los diferentes subtests que conforman el ICV, de acuerdo a los criterios y los ejemplos establecidos en el manual de administración del test como posibles respuestas y sus respectivos puntajes de acuerdo a la complejidad de la misma (1, 2 y 0 puntos).

Para evaluar semejanzas (S), se le presentaba las dos palabras estímulo de manera escrita y se redactaron opciones de respuesta de las cuales el evaluado deberá escoger una. Por ejemplo: ¿En qué se parecen un CODO y una RODILLA?
a) Son parte del cuerpo. b) Son articulaciones del cuerpo. c) Ayudan a moverte. d) Huesos.

Para evaluar vocabulario (V), se establecieron dos instancias de evaluación. La primera consiste en presentar de manera escrita las palabras que el evaluado debe definir y dar una escala de respuestas con opciones múltiples. En la segunda

instancia, se presentaron con imágenes en algunos casos la palabra estímulo a definir, y en otros las opciones de respuesta. De esta manera, el evaluado para todas las palabras tuvo un componente escrito y un componente gráfico, el cual dependía de la dificultad de la palabra a definir. Las imágenes fueron seleccionadas según los ejemplos presentados por el test original, y tomando como referencia diferentes escalas compuestas por estímulos gráficos, tales como el Kaufman Brief Intelligence Test, Second Edition (KBIT-2) (Kaufman y Kaufman, 2004), el Test Illinois de Aptitudes Psicolingüísticas (ITPA) (Ballesteros Jimenes y Cordero Pando, 2004) y los estímulos gráficos de los subtests conceptos y completamiento de figuras del WISC-IV (Taborda et al., 2011). Los criterios que se tuvieron en cuenta fueron el contenido de las imágenes (por ejemplo, inclusión de animales y acciones), los colores y el tipo de gráfico (dibujos).

Para evaluar comprensión (C), al igual que en semejanzas (S), se le presentaron las preguntas de forma escrita y se construyeron opciones múltiples de respuesta que también fueron presentadas en lenguaje escrito.

Una vez construida la versión complementaria de administración, se realizó un juicio de expertos para que evaluaran la pertinencia de los estímulos utilizados, la dificultad de los mismos y la cantidad de opciones de respuesta adecuada para cada ítem. Posteriormente, las versiones preliminares fueron administradas a 5 niños/as y se observó e indagó acerca de la adecuación de los estímulos y las respuestas para la correcta comprensión de los mismos.

Luego de las modificaciones y el acondicionamiento para la optimización de la escala, la misma fue administrada a una muestra (n=30). Se analizó la convergencia de los nuevos puntajes directos obtenidos con los aportados por la versión original del test. Para ello se administró ambas versiones del test con un lapso no mayor a 4 meses y se correlacionaron los puntajes directos de la versión complementaria con el ICV original.

Se estudiaron las diferencias del grupo al cual se le administraron los subtests ICV múltiple opción mediante la prueba de rango con signo de Wilcoxon y se comparó las producciones verbales con opciones múltiples y el grupo control mediante la prueba U de Mann-Whitney.

Tras estas pruebas, se diseñó una prueba de límites que permite un sondeo adicional cualitativo (Anexo 16).

8. Resultados

En este apartado se expondrán los resultados de los 4 estudios planteadas en función de los objetivos e hipótesis propuestas en el apartado III. En primer lugar, se informará sobre las comparaciones entre las medias de los índices del WISC-IV según edad y género tanto de este estudio (n=222) como de la muestra total argentina (n=1437). Posteriormente, se analizará el efecto que tienen las variables contextuales y vinculares sobre la producción cognitiva y, se concluye con la presentación de los resultados alcanzados por la implementación de medidas complementarias para la evaluación del índice de comprensión verbal. En todos los casos, la información referida se acompaña con representaciones gráficas para una mejor visualización de los resultados.

8.1. Análisis descriptivo y estadístico de los índices compuestos, alternativos y complementarios del WISC-IV según edad y género

En primer lugar, se describen y analizan los puntajes que arroja el WISC-IV en niños, niñas y adolescentes según las variables: género y edad. Tal como se muestra en la figura 4 y anexo 14, tabla 28, se encontraron diferencias según el género del participante. Hay una diferencia de 4 puntos tanto al comparar el IRP (varones, $m = 94$; mujeres, $m = 89$) como respecto del IVP (varones, $m = 96$; mujeres, $m = 100$). Así, las mujeres presentan un mejor desempeño en tareas de velocidad de procesamiento y los varones en tareas que impliquen el razonamiento perceptual. La prueba t de Student ratificó estas diferencias significativas para IRP ($t = -4.063$, $p = .045$, $d = 2.016$) e IVP ($t = 3.944$, $p = .029$, $d = 1.800$). Al cotejar los índices alternativos del WISC-IV no se encontraron diferencias significativas (figura 5). En cambio, si se encontraron diferencias significativas en Gf-nv ($t = -5,079$, $p = .029$, $d = 2,313$) y en Gv ($t = -4,146$, $p = .053$, $d = 2,131$). En Gf-nv los varones ($m \approx 94$) obtienen 6 puntos más que las mujeres ($m \approx 88$) y en Gv los varones alcanzan una $m \approx 95$ mientras que las mujeres alcanzan un Gv promedio de 91 (figura 6). Las tablas se encuentran en anexo 14, tablas 28 y 29.

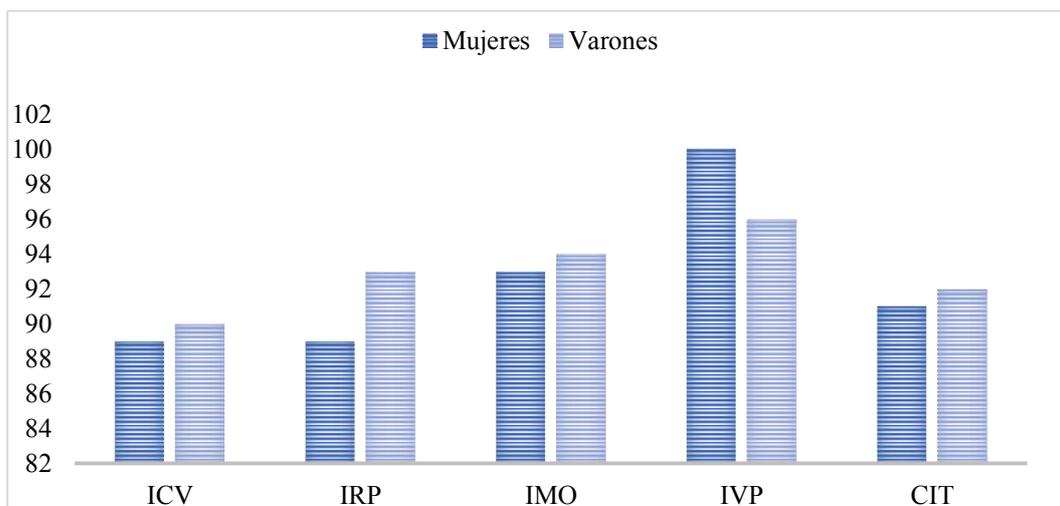


Figura 4. Índices compuestos del WISC-IV según género

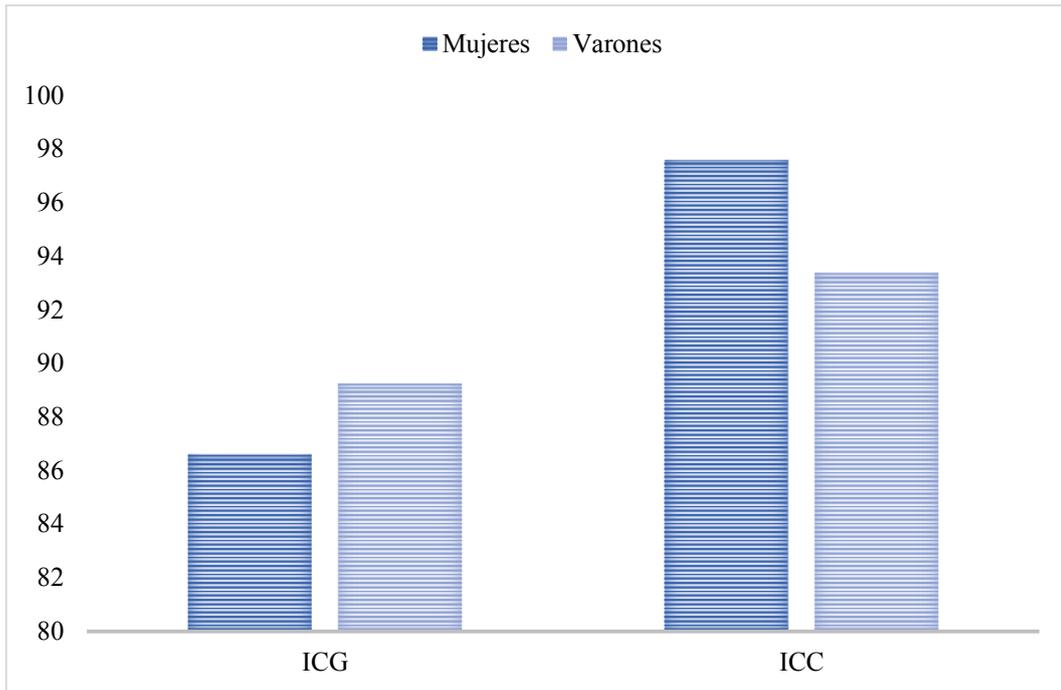


Figura 5. Índices alternativos del WISC-IV según género

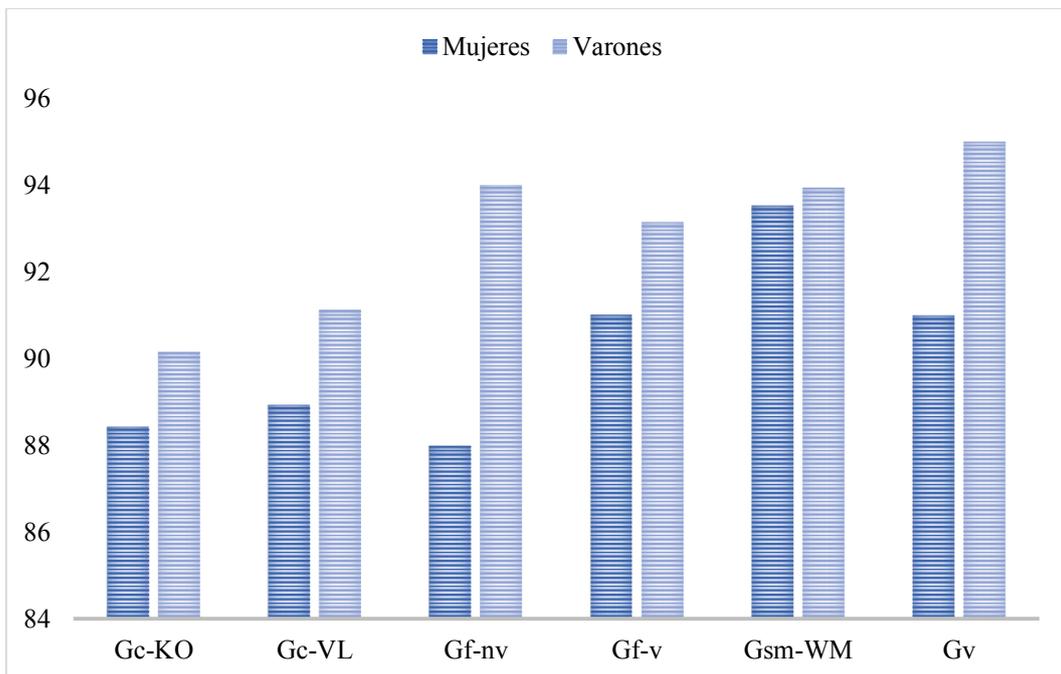


Figura 6. Índices complementarios del WISC-IV según género

En cuanto a la edad de los participantes, los más chicos presentan mejores medidas promedio en todos los índices que arroja el WISC-IV, tanto en los primarios, como en los alternativos y los complementarios (figura 7, 8, 9; anexo 14, tablas 31, 32, 33, 34 y 35). Al emplear la prueba Anova, se confirmaron todas las diferencias significativas consignadas ($p < .05$).

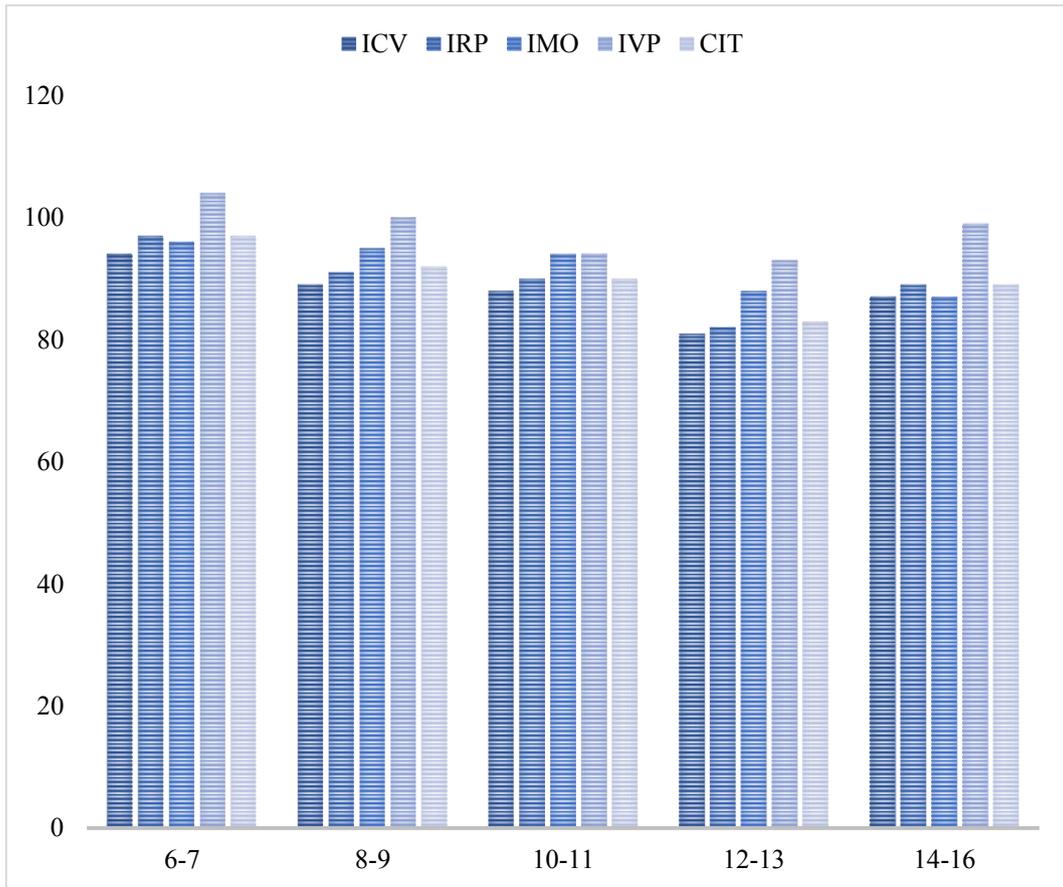


Figura 7. Índices compuestos del WISC-IV según edad

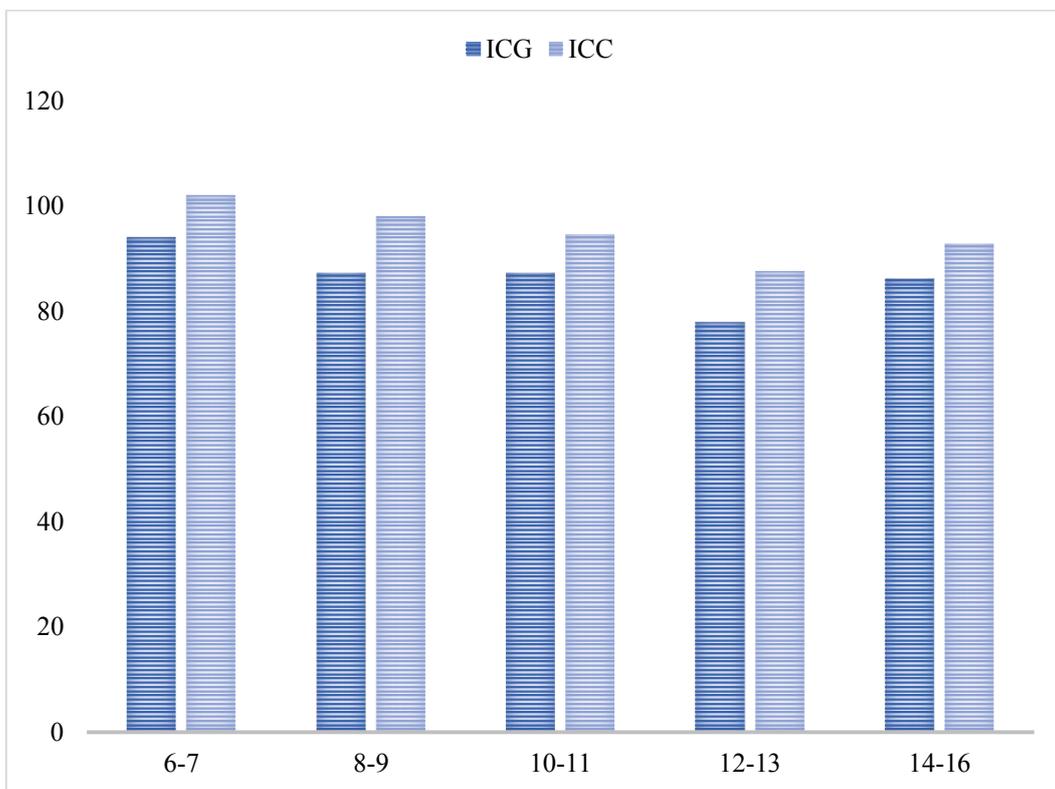


Figura 8. Índices alternativos del WISC-IV según edad

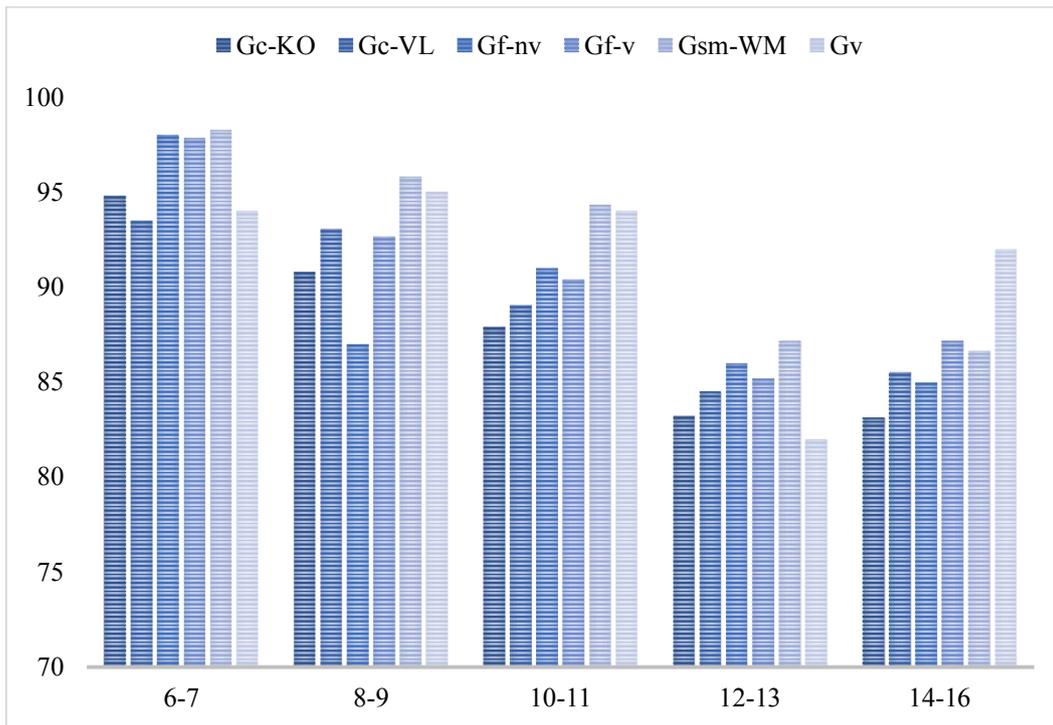


Figura 9. Índices complementarios del WISC-IV según edad

A continuación, en las figuras 10, 11 y 12 se presentan la frecuencia porcentual alcanzada en cada uno de los índices -en términos cualitativos- (anexo 14: tablas 36, 37 y 38).

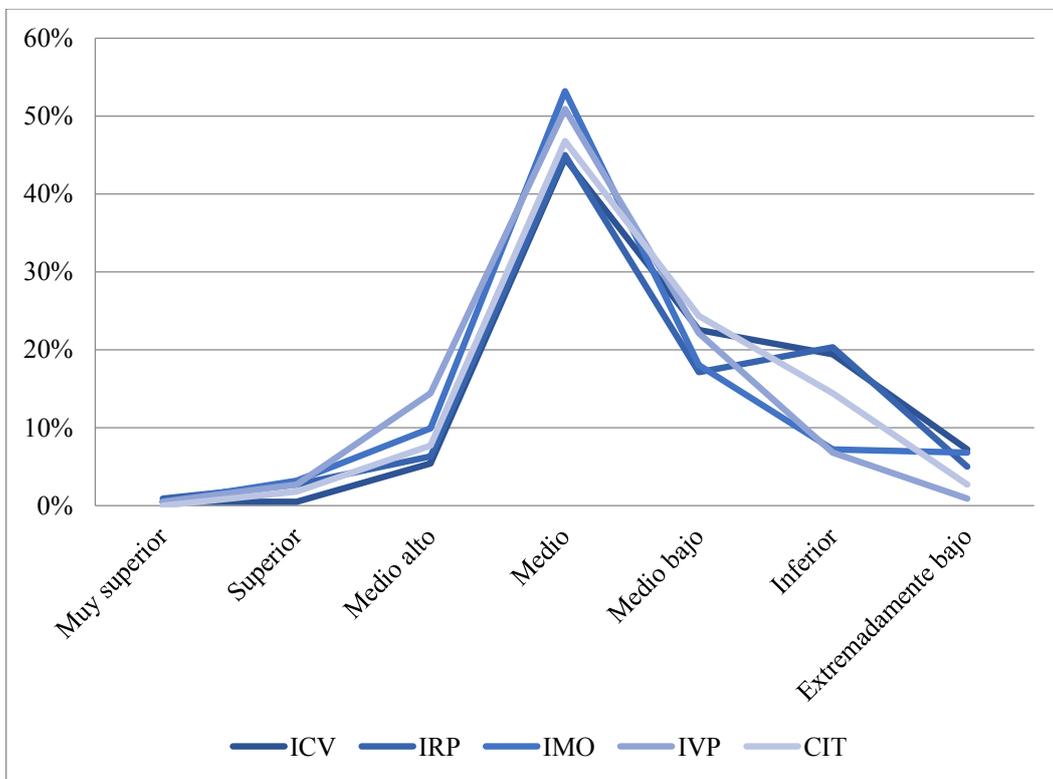


Figura 10. Frecuencia perceptual de los índices compuestos del WISC-IV

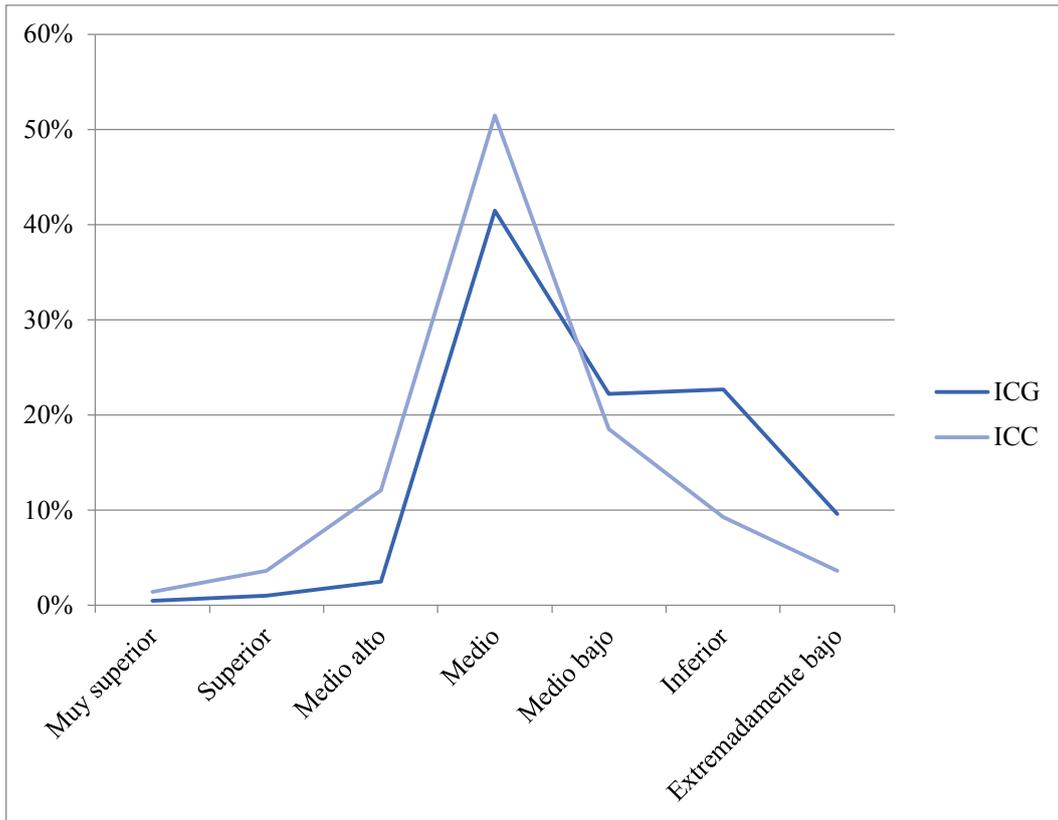


Figura 11. Frecuencia perceptual de los índices alternativos del WISC-IV

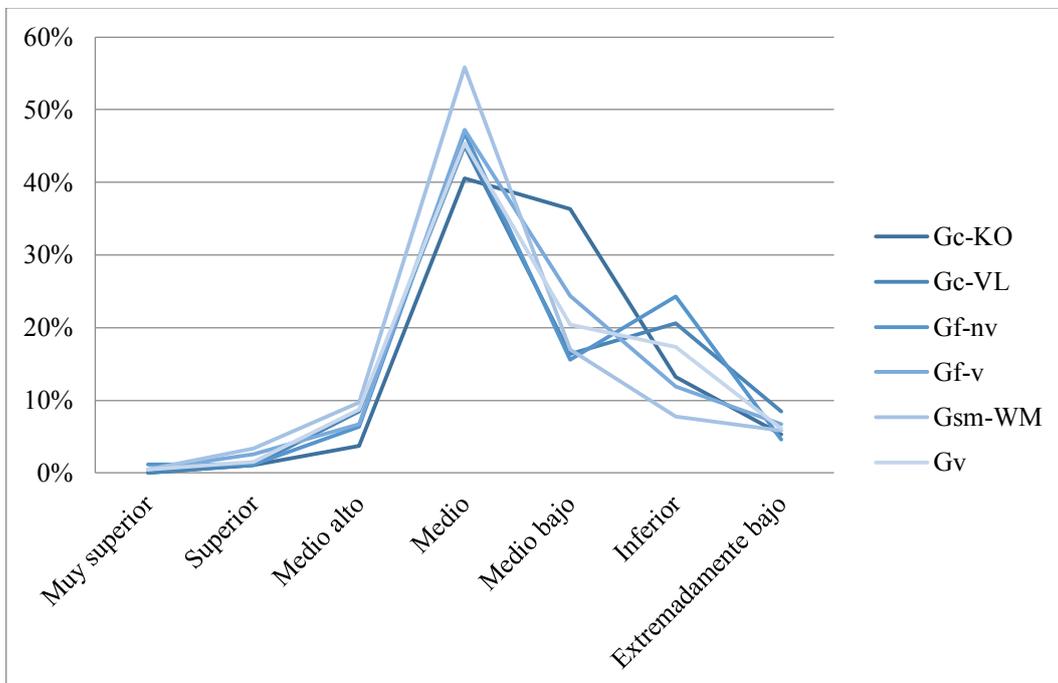


Figura 12. Frecuencia perceptual de los índices complementarios del WISC-IV

A modo ampliatorio, se calcularon las frecuencias perceptuales según grupo de edad para todos los índices del WISC-IV. Las tablas pueden encontrarse en anexo 14: tablas 39, 40, 41, 42, 43 y en las figuras 13, 14, 15, 16, 17.

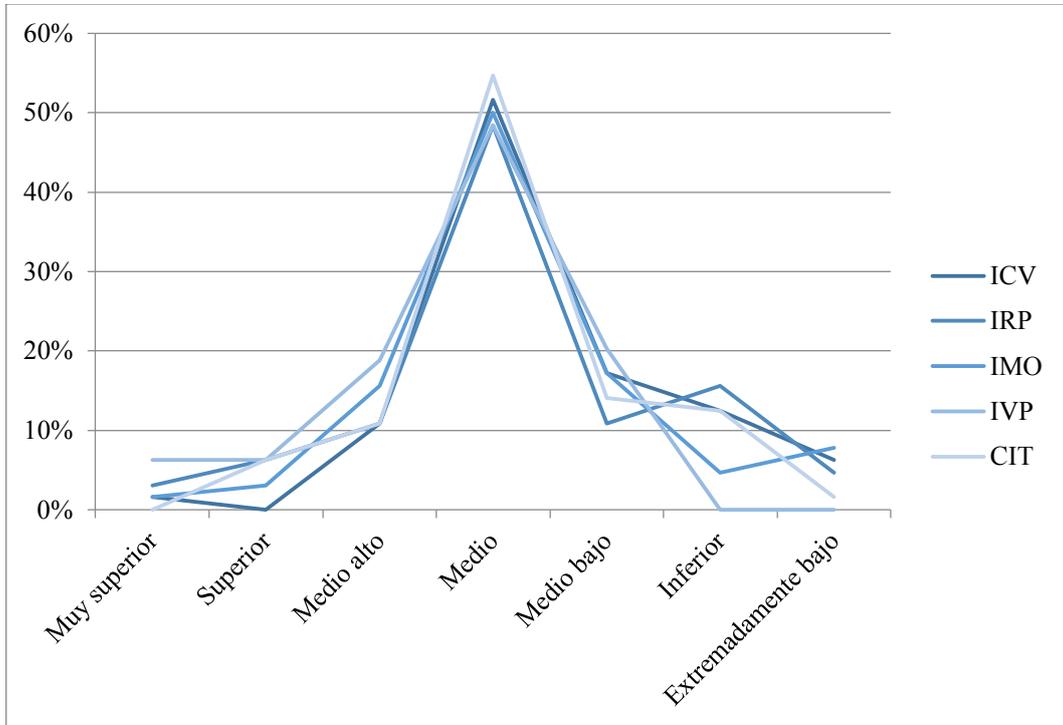


Figura 13. Frecuencia perceptual de los índices compuestos del WISC-IV para el grupo de 6-7 años

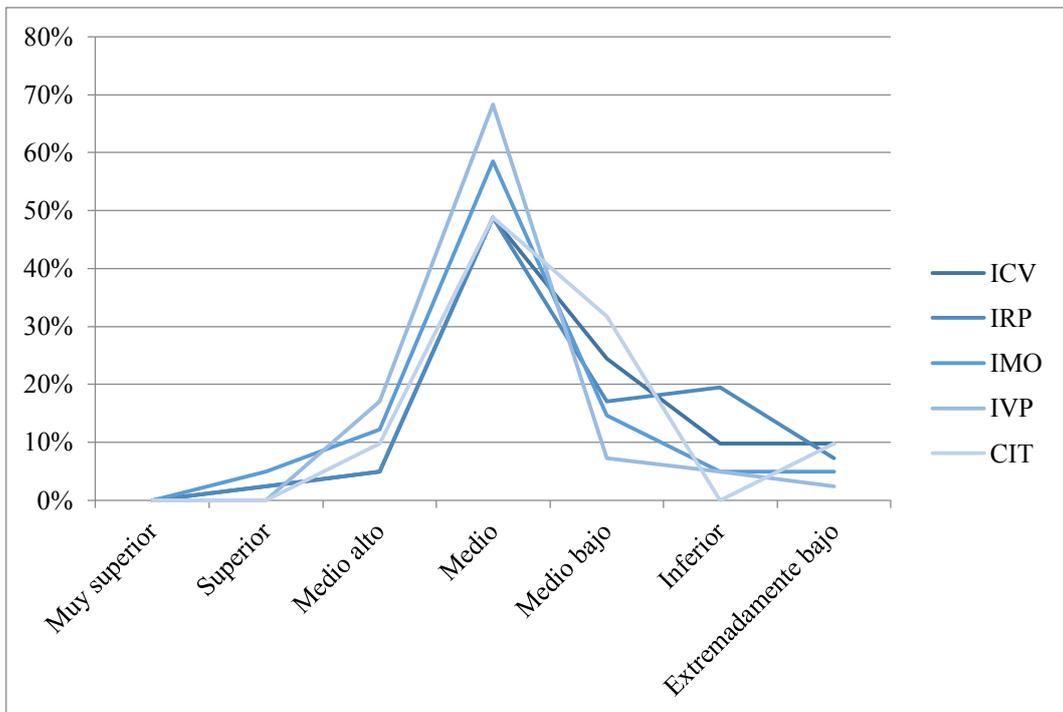


Figura 14. Frecuencia perceptual de los índices compuestos del WISC-IV para el grupo de 8-9 años

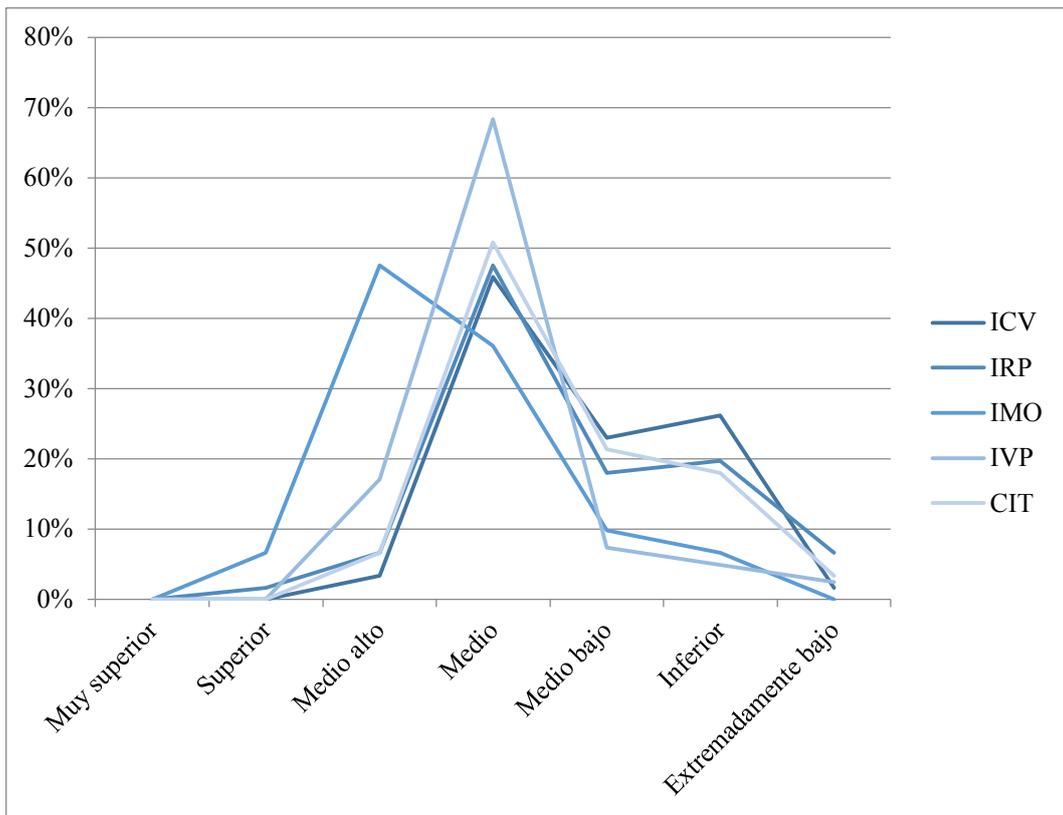


Figura 15. Frecuencia perceptual de los índices compuestos del WISC-IV para el grupo de 10-11 años

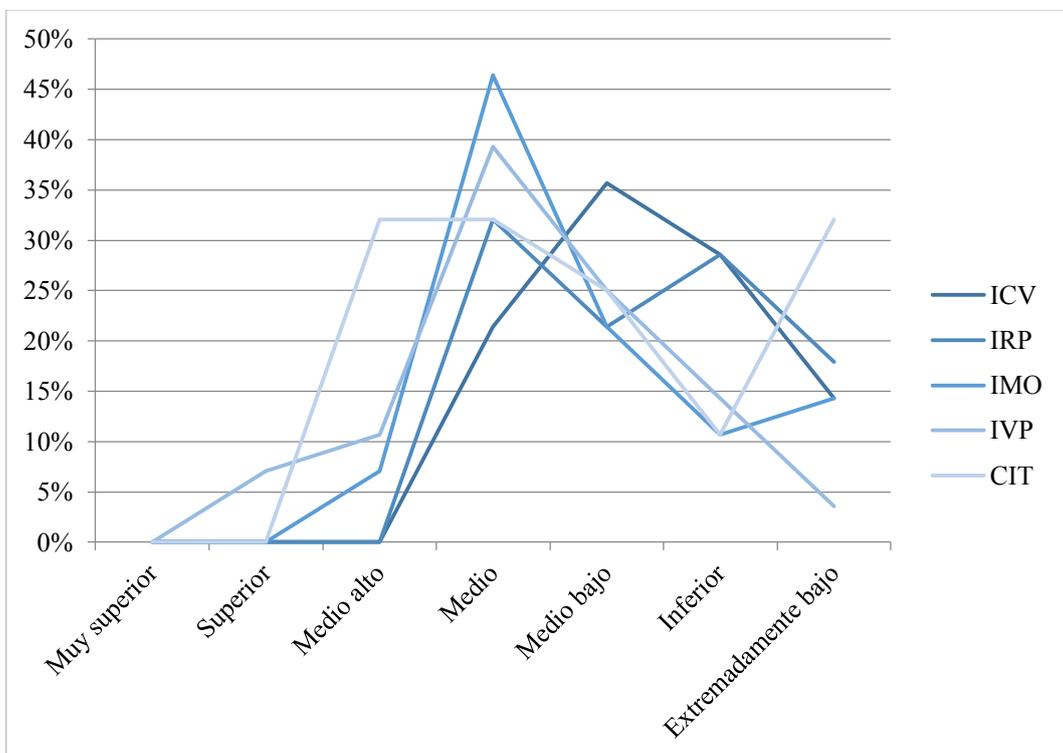


Figura 16. Frecuencia perceptual de los índices compuestos del WISC-IV para el grupo de 12-13 años

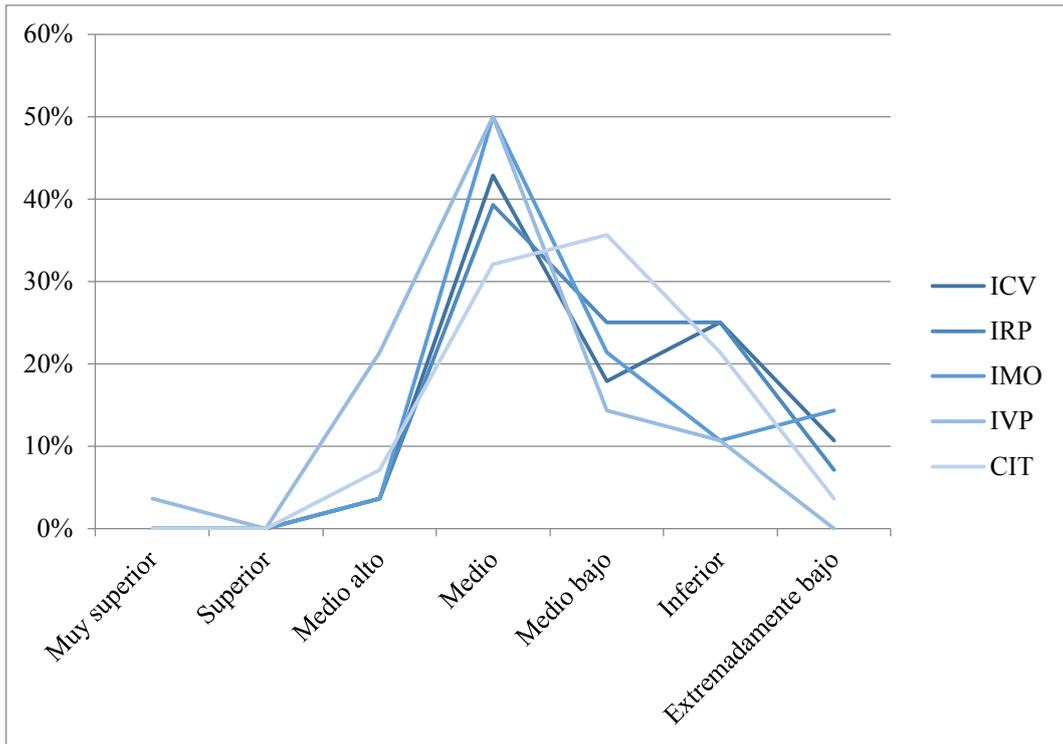


Figura 17. Frecuencia perceptual de los índices compuestos del WISC-IV para el grupo de 14-16 años

Si bien no se encontraron diferencias significativas según género intragrupo de edad, la tendencia muestra que los varones del grupo de 12-13 y de 14-16 años puntúan mejor que las mujeres de sus mismos grupos.

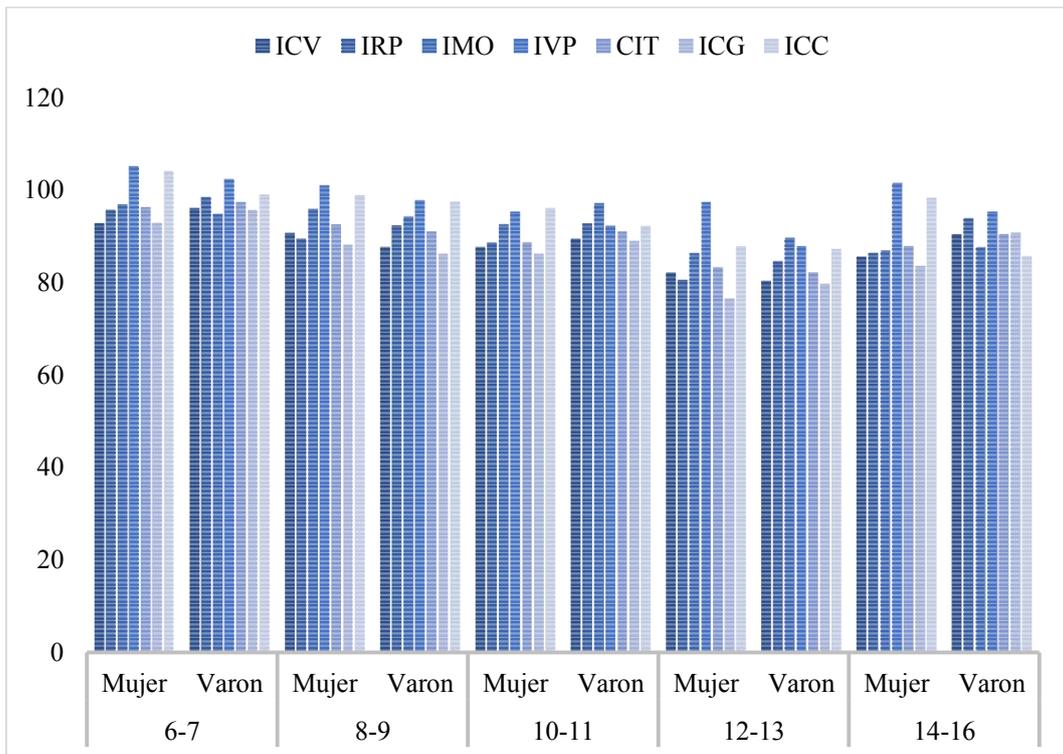


Figura 18. Descriptivos de índices compuestos y alternativos según género y edad

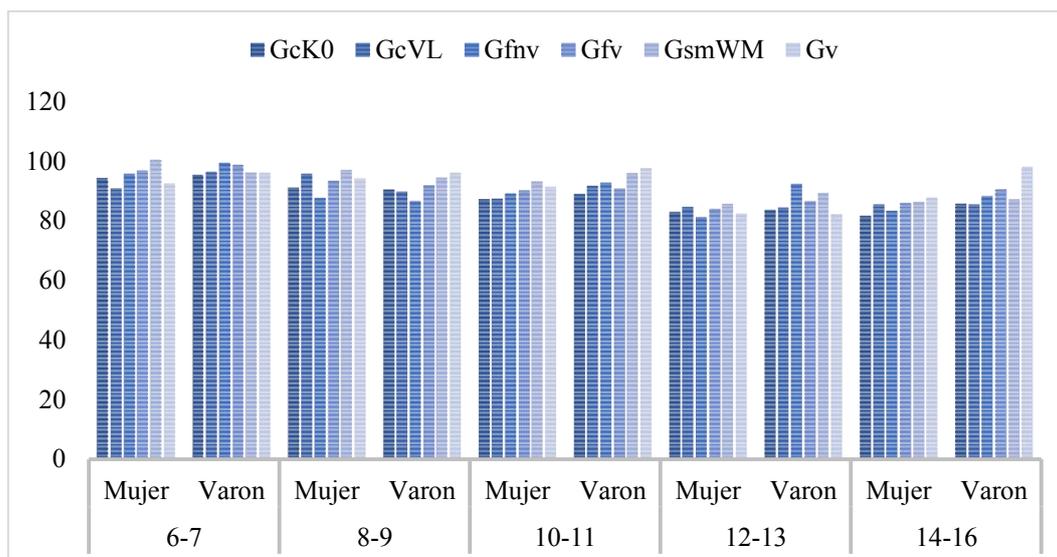


Figura 19. Descriptivos de índices alternativos según género y edad

En este punto, se decidió realizar un estudio ampliatorio con la muestra total argentina ($n=1437$). En primer lugar, se estudió si existen diferencias según género (tabla 45). La prueba t arrojó diferencias en el IVP ($t= 6,377$; $p\leq .00$) con tamaño del efecto medio ($d=.34$) a favor de las mujeres. A su vez, se subdividió la muestra en cinco grupos de edad (tablas 51 - 55). En el grupo de niños/as de 6 y 7 años, se encontraron diferencias significativas en todos los índices compuestos a favor de las mujeres. En el grupo de 8-9 años no se encontraron diferencias. En tanto en el grupo de 10-11 años, las diferencias halladas fueron en el índice IRP ($t=-1,985$; $p\leq .05$) donde los varones puntúan mejor. En el grupo de 14-16 años se encontraron diferencias en IMO ($t= -1,107$; $p\leq .05$) y en IVP ($t=3,676$; $p\leq .001$), en este subgrupo los varones puntúan mejor en IMO, mientras que las mujeres lo hacen en IVP. Esto último, coincide con el grupo de 12-13 años, donde las mujeres puntúan mejor en IVP ($t=4,132$; $p\leq .001$).

Tabla 45

Muestra total argentina: Prueba t de Student según género

	Mujeres		Varones		t	p	d
	M	DE	M	DE			
ICV	101,00	15,800	100,72	16,141	,325	,745	,017
IRP	100,92	14,768	100,86	14,717	,077	,938	,004
IMO	99,65	15,142	99,87	15,076	-,274	,784	,014
IVP	102,30	14,067	97,56	13,943	6,377	,000	,340
CIT	101,14	13,449	99,84	13,596	1,815	,070	,095

ICV= Índice de comprensión verbal; IRP= Índice de razonamiento perceptivo; IMO= Índice de memoria operativa; IVP= Índice de velocidad de procesamiento; CIT= cociente intelectual total

Tabla 46
Muestra total argentina: Grupo 6-7 años prueba t de Student según género.

	Mujeres		Varones		<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
	M	DE	M	DE			
ICV	101,36	15,517	99,43	13,933	1,099	,273	,138
IRP	102,48	15,026	98,64	13,429	2,258	,025	,286
IMO	101,35	14,912	97,83	14,931	1,977	,049	,235
IVP	103,18	14,127	97,50	14,870	3,285	,001	,381
CIT	102,46	12,778	98,16	12,080	2,901	,004	,355

Tabla 47
Muestra total argentina: Grupo 8-9 años, prueba t de Student según género.

	Mujeres		Varones		<i>t</i>	<i>p</i>
	M	DE	M	DE		
ICV	101,30	15,103	100,97	15,358	,171	,864
IRP	99,50	13,534	100,32	14,791	-,445	,656
IMO	99,66	15,163	100,51	14,674	-,444	,658
IVP	101,13	14,716	98,84	13,726	1,245	,214
CIT	100,47	13,075	100,21	13,629	,147	,883

Tabla 48
Muestra total argentina: Grupo 10-11 años, prueba t de Student según género.

	Mujeres		Varones		<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
	M	DE	M	DE			
ICV	100,17	17,731	101,19	16,076	-,496	,620	,063
IRP	99,05	15,035	102,59	14,547	-1,985	,048	,243
IMO	98,46	15,609	100,07	13,323	-,918	,359	,120
IVP	100,90	13,891	98,47	13,442	1,475	,141	,180
CIT	99,58	14,967	100,87	12,688	-,773	,440	,101

Tabla 49
Muestra total argentina: Grupo 12-13 años, prueba t de Student según género.

	Mujeres		Varones		<i>t</i>	<i>p</i>	<i>D</i>
	M	DE	M	DE			
ICV	102,69	15,497	100,99	17,958	,800	,425	,109
IRP	104,22	14,307	102,60	14,908	,871	,385	,113
IMO	100,54	14,636	99,52	16,545	,515	,607	,061
IVP	103,88	13,190	96,87	13,407	4,132	,000	,523
CIT	103,46	12,841	100,24	15,219	1,806	,072	,250

Tabla 50*Muestra total argentina: Grupo 14-16 años, prueba t de Student según género.*

	Mujeres		Varones		<i>t</i>	<i>p</i>	<i>D</i>
	M	DE	M	DE			
ICV	99,75	15,324	101,28	17,405	-,868	,386	,087
IRP	99,48	15,110	102,60	14,908	-,917	,360	,209
IMO	98,09	15,089	101,62	15,981	-2,107	,036	,220
IVP	101,96	14,185	96,40	13,769	3,676	,000	,404
CIT	99,73	13,114	100,21	14,434	-,319	,750	,036

A modo de cierre, se rechaza parcialmente la hipótesis planteada acerca del desempeño intelectual de los sujetos evaluados y las diferencias significativas según edad y género. Se encontraron diferencias en IVP a favor de las mujeres y en IRP a favor de los varones y en cuanto a la edad, en este estudio los más chicos puntúan mejor.

Entonces, tras estos resultados, se decidió realizar baremos de los índices alternativos y complementarios para mujeres y varones. Los mismos se presentaron en los capítulos IV y V (Tablas 4 a 7; 14 a 25).

8.2. Análisis de diferencias en el desempeño cognitivo de los examinados según las variables contextuales estudiadas

Como segundo y tercer objetivo se planteó evaluar si existen diferencias significativas en el desempeño cognitivo de los examinados de acuerdo a variables socioeducativas y condiciones ambientales.

La modalidad de exposición de los resultados que se presenta a continuación responde a un modelo bietápico. En primera instancia, se desglosan los resultados obtenidos en el análisis de las diferencias cognitivas según las variables contextuales estudiadas y a continuación, cada uno de estos resultados son puestos en relación con la variable clima educativo del hogar (CEH) en pos de generar un modelo descriptivo–explicativo más abarcativo.

Los resultados obtenidos revelan que las variables analizadas: mayor cantidad de personas viviendo en el hogar, tipo de vivienda, percepción de un plan social, mayor cantidad de hermanos, más libros, recibir compañía de los padres para hacer tareas escolares, ingreso temprano al nivel escolar inicial, realización de actividades extraescolares, intervienen en el rendimiento cognitivo de los examinados. Sin embargo, al analizar estas variables según el CEH, no se encontraron diferencias significativas en el grupo CEH bajo. En otras palabras, no se hallaron factores contextuales favorecedores que propicien un mejor desarrollo

para los examinados que viven en hogares con CEH bajo, siendo esta última la variable explicativa regente.

Primeramente, se analizó si la cantidad de personas que habitan en el hogar impacta en los resultados cognitivos. La prueba Anova indicó diferencias significativas entre los 3 grupos (grupo 1: 2-3 personas, grupo 2: 4-5 personas y grupo 3: más de 5 personas) tanto en ICV ($F = 5.75; p < .01$) con tamaño del efecto moderado ($\eta^2 = .05$) como en CIT ($F = 3.14; p < .05$) con tamaño del efecto débil ($\eta^2 = .03$), en ICG ($F = 5.38; p < .01$) con tamaño del efecto moderado ($\eta^2 = .05$), en Gfv ($F = 3.06; p < .05$) con tamaño del efecto débil ($\eta^2 = .03$), y en GcVL ($F = 3.39; p < .01$) con tamaño del efecto débil ($\eta^2 = .03$). Mediante las pruebas post hoc se evidenció que las diferencias significativas ($p \leq .01$) encontradas fueron entre el grupo de más de 5 personas viviendo en el hogar con los dos grupos restantes. En síntesis, cuando el participante convive con más personas alcanza menores puntuaciones en la prueba cognitiva. En la tabla 51 se presenta el Anova realizado.

Tabla 51
Anova según la cantidad de personas

	<i>F</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>	η^2
ICV	5,755	2	,004	.050
IRP	1,497	2	,226	.013
IMO	1,399	2	,249	.013
IVP	,230	2	,795	.002
CIT	3,146	2	,045	.028
ICG	5,383	2	,005	.052
ICC	1,694	2	,188	.024
GcK0	2,078	2	,128	.022
GcVL	3,393	2	,036	.035
Gfnv	1,518	2	,222	.018
Gfv	3,067	2	,049	.031
GsmWM	1,922	2	,149	.019
Gv	,469	2	,626	.005

F= Frecuencia; gl= Grados de libertad; p= p valor; η^2 = eta cuadrado ICV= Índice de comprensión verbal; IRP= Índice de razonamiento perceptivo; IMO= Índice de memoria operativa; IVP= Índice de velocidad de procesamiento; CIT= cociente intelectual total; ICG= Índice de capacidad general; ICC= Índice de competencia cognitiva; Gc-K0= Índice de información general; Gc-VL= Índice de conocimiento léxico; Gf-nv = Índice de razonamiento fluido no verbal; Gf-v = Índice de razonamiento fluido verbal; Gsm-WM: Índice de memoria a corto plazo; Gv = índice de procesamiento visual.

Además, se empleó la prueba Anova para ver el impacto de la cantidad de personas viviendo en el hogar según el CEH. La prueba arroja diferencias significativas en el grupo de bajo CEH en ICV ($F = 4,94; p < .01$), en CIT ($F = 4,05;$

$p < .05$), en ICG ($F = 4,11; p < .05$) y en ICC ($F = 3,45; p < .05$). De este modo, cuantas más personas conviven en el hogar con pobre CEH menor producción cognitiva, en la figura 47. Se muestran los descriptivos según CEH (anexo 15).

En cuanto a la variable hacinamiento, primero se calculó el índice de hacinamiento (personas habitando en la vivienda / número de dormitorios en la vivienda) y luego se definieron dos grupos (Grupo 1: hacinados; Grupo 2: no hacinados) para evaluar su impacto en la producción del WISC-IV. La prueba t no indicó diferencias significativas entre los grupos.

A continuación, se indagó si el tipo de vivienda influye en la producción cognitiva, en este caso se categorizó la variable en: propia, alquilada, ocupada. Como se observa en la tabla 52., el Anova indicó diferencias significativas entre los grupos, en ICV ($F = 3.093, p < .05, \eta^2 = .03$), en ICG ($F = 3,819, p < .05, \eta^2 = .04$), en GcK0 ($F = 4,714; p < .05, \eta^2 = .05$), en GcVL ($F = 3,626; p < .05, \eta^2 = .04$) y, en Gv ($F = 4,315; p < .05, \eta^2 = .04$). Estas diferencias se encontraron a favor del grupo de participantes que habita una vivienda alquilada.

Tabla 52 <i>Anova según tipo de vivienda</i>				
	<i>F</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>	η^2
ICV	3,093	2	,047	,028
IRP	2,408	2	,092	,022
IMO	,508	2	,603	,005
IVP	2,027	2	,134	,019
CIT	2,473	2	,087	,023
ICG	3,819	2	,024	,039
ICC	1,229	2	,296	,018
GcK0	4,714	2	,010	,049
GcVL	3,626	2	,029	,039
Gfnv	2,211	2	,113	,026
Gfv	1,822	2	,165	,019
GsmWM	,614	2	,542	,006
Gv	4,315	2	,015	,044

Si bien no se encontraron diferencias significativas según el CEH, la tendencia muestra que las puntuaciones más altas corresponden a los examinados

con alto CEH que habitan en una vivienda alquilada, y en general las puntuaciones promedio, más allá del tipo de vivienda, mejoran si aumenta el CEH (ver figuras 48 y 49).

La siguiente variable analizada fue la percepción de un plan social por parte de alguno de los padres (tabla 53 y figuras 50 y 51). Aquí se encontraron diferencias significativas según la percepción de un plan social en ICV ($t= 2.92$; $p\leq.01$) con tamaño del efecto fuerte ($d=.47$), en IRP ($t= 1.69$; $p\leq.10$) con tamaño del efecto débil ($d=.26$), en IVP ($t= 2.21$; $p\leq.01$) con tamaño del efecto débil ($d=.26$), en CIT ($t= 2.74$; $p\leq.01$) con tamaño del efecto fuerte ($d=.45$), en ICG ($t= 2.46$; $p\leq.05$) con tamaño del efecto medio ($d=.39$), en ICC ($t= 2.49$; $p\leq.05$) con tamaño del efecto fuerte ($d=.49$), en GcK0 ($t= 2.52$; $p\leq.05$) con tamaño del efecto fuerte ($d=.42$), en GcVL ($t= 3.04$; $p\leq.01$) con tamaño del efecto fuerte ($d=.48$), en Gfv ($t= 2.54$; $p\leq.05$) con tamaño del efecto fuerte ($d=.44$), en GsmWM ($t= 2.09$; $p\leq.05$) con tamaño del efecto medio ($d=.36$), indicando que quienes sus padres no perciben planes sociales poseen mejores resultados en los índices.

Tabla 53							
<i>Prueba t de Student según percepción de los padres de plan social</i>							
	Si plan social		No plan social		<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
	M	DE	M	DE			
ICV	84.65	14.17	90.74	13.01	2.92	.004	.47
IRP	88.07	14.76	92.02	14.97	1.69	.093	.26
IMO	91.00	13.75	93.90	14.73	1.28	.202	.21
IVP	94.89	10.80	99.49	13.97	2.21	.028	.42
CIT	86.93	12.13	92.45	13.10	2.74	.007	.45
ICG	83.38	14.46	89.12	13.92	2.46	.015	.39
ICC	90.69	13.95	97.58	14.39	2.49	.014	.49
GcK0	85.14	12.46	90.40	11.87	2.52	.012	.42
GcVL	84.41	14.98	91.61	13.60	3.04	.003	.48
Gfnv	88.14	16.09	91.50	14.99	1.24	.216	.20
Gfv	87.36	13.42	93.36	13.95	2.54	.012	.44
GsmWM	90.00	13.40	94.87	14.44	2.09	.038	.36
Gv	91.56	15.21	92.64	14.80	.430	.668	.07

Al desglosar la muestra según los tres grupos de CEH (bajo, medio y alto), se hallaron diferencias estadísticas intragrupo CEH bajo, tanto en ICV ($t= 2.21$; $p\leq.05$), en CIT ($t= 2.06$; $p\leq.05$), en ICG ($t= 2.15$; $p\leq.05$); en ICC ($t= 2.34$); en GcK0 ($t= 2.62$; $p\leq.01$) como en GcVL ($t= 2.48$; $p\leq.05$). En la figura se vislumbran como las diferencias descriptivas van en aumento a medida que aumenta el CEH,

como así también disminuye la cantidad de padres que reciben plan, a medida que el CEH se eleva. La prueba *t* revela diferencias en el CEH según si recibe o no plan social ($t=3,161; p \leq .01$).

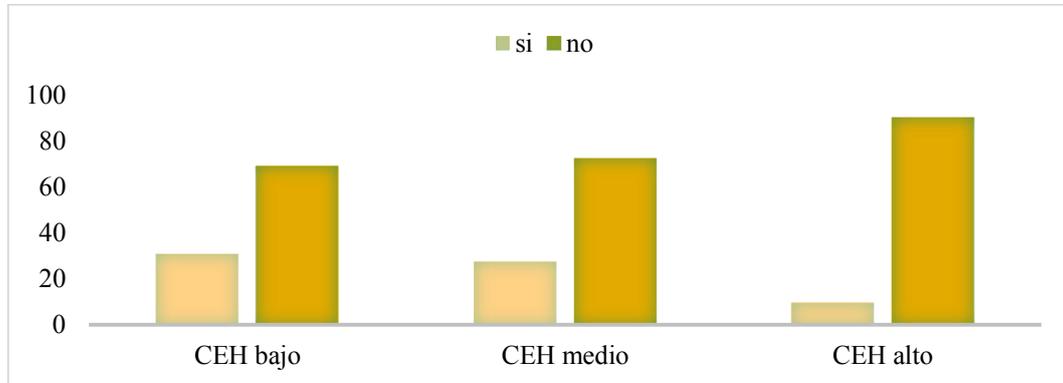


Figura 20. Frecuencia de padres que reciben o no plan social según el CEH

Con el propósito de estudiar si el número de hermanos influye en los resultados del WISC-IV, se efectuó la prueba Anova (tabla 54). Los resultados indicaron diferencias significativas entre los grupos, en desmedro del grupo que tiene 4 o más hermanos. Las diferencias halladas, fueron en ICV ($F = 3.748; p < .05; \eta^2=.05$); en IRP ($F = 3.105; p < .05; \eta^2=.04$); en IMO ($F = 4.311; p < .01; \eta^2=.06$); en CIT ($F = 3.646; p < .05; \eta^2=.05$); en ICG ($F = 3.146; p < .05; \eta^2=.05$); en ICC ($F = 3.897; p < .05; \eta^2=.08$), en Gfv ($F = 3.656; p < .05; \eta^2=.06$); y en GsmWM ($F = 3.653; p < .05; \eta^2=.05$).

Mediante las pruebas post hoc se evidenciaron diferencias significativas, a favor del grupo que no tiene hermanos, luego le sigue el grupo que tiene 1 o 2 hermanos, en tercer orden el grupo de 3 o 4 hermanos y finalmente, el grupo de más de 4 hermanos que alcanza las medias más bajas. En ICV, las diferencias halladas entre el grupo que no tiene hermanos o tiene 1 hermano y el grupo de 4 o más hermanos ($p \leq .01$), y diferencias entre el grupo de 1 y 2 o 3 hermanos ($p \leq .05$). En IRP entre el grupo con un hermano y el grupo de 2 o 3 hermanos ($p \leq .01$), y entre los que no tienen y tienen 2 o 3 hermanos ($p \leq .05$), en IMO ($p \leq .01$) entre el grupo que no tiene hermanos y el que tiene 1 hermano, ($p \leq .05$) entre el grupo de los que tienen un hermano y el grupo con 2, 3, 4 o más hermanos, en CIT ($p \leq .01$) entre los que tienen 1 hermano y 4 o más y ($p \leq .05$) entre el grupo que no tiene hermanos y el que tiene 1 al menos, y entre 2,3 hermanos y más de 4. En ICG, las diferencias ($p \leq .05$) se dan entre el grupo que no tiene hermanos y el que tiene 1 hermano con el grupo que tiene 4 o más. En ICC, las diferencias significativas se dan entre el grupo de 4 hermanos o más y los grupos sin hermanos, que tienen 1, 2 o 3 hermano ($p \leq .05$). En Gfv las diferencias ($p \leq .01$) se hallan entre los examinados que no tienen hermanos y los que tienen 4 o más, y entre los que tienen 1, 2 o 3 y 4 o más. En

GsmWM, las diferencias se visualizan entre el grupo de 4 o más hermanos y los que no tienen o tienen 1, 2 o 3 hermanos.

Al incluir la variable clima educativo del hogar (CEH), la tendencia descriptiva muestra que el grupo de mayor cantidad de hermanos con CEH alto (mayor a 12 años de educación parental promedio) presenta mejores puntuaciones, mientras que el grupo con más de 4 hermanos que viven a un hogar con CEH bajo (menos de 12 años de educación parental) alcanza el rendimiento más bajo (ver figura 52 y 53)

Tabla 54
Anova según número de hermanos

	<i>F</i>	<i>gl</i>	<i>P</i>	η^2
ICV	3,748	3	,012	,049
IRP	3,105	3	,027	,041
IMO	4,311	3	,006	,056
IVP	,651	3	,583	,009
CIT	3,646	3	,013	,048
ICG	3,146	3	,026	,046
ICC	3,897	3	,010	,079
GcK0	2,259	3	,083	,035
GcVL	1,644	3	,181	,026
Gfnv	1,935	3	,126	,033
Gfv	3,656	3	,014	,055
GsmWM	3,653	3	,013	,051
Gv	2,095	3	,102	,032

F= Frecuencia; gl= Grados de libertad; p= p valor; η^2 = eta cuadrado; ICV= Índice de comprensión verbal; IRP= Índice de razonamiento perceptivo; IMO= Índice de memoria operativa; IVP= Índice de velocidad de procesamiento; CIT= cociente intelectual total; ICG= Índice de capacidad general; ICC= Índice de competencia cognitiva; Gc-K0 = Índice de información general; Gc-VL = Índice de conocimiento léxico; Gf-nv = Índice de razonamiento fluido no verbal; Gf-v = Índice de razonamiento fluido verbal; Gsm-WM: Índice de memoria a corto plazo; Gv = índice de procesamiento visual.

También se estudió si la existencia de un lugar para estudiar en el hogar impacta en la producción cognitiva. Al emplear la prueba *t* de Student no se encontraron diferencias significativas entre los dos grupos.

Seguidamente, se analizó si contaban o no con material de consulta en el hogar (tabla 54). La prueba *t* de Student indicó diferencias significativas en IRP y GcVL entre los dos grupos, donde los examinados que cuentan con material de consulta alcanzan mejores puntajes en estos índices.

Luego, se incluyó el mismo estudio según el CEH. En el grupo con CEH medio (12 años de educación parental) se hallaron diferencias significativas en GcK0 ($t= 2,64; p < .05$) y GcVL ($t= 2,54; p < .05$). Los descriptivos demuestran que

de los 54 casos que conforman el grupo de examinados con CEH alto, 53 cuenta con material de consulta. A su vez, se visualiza mejor puntuación a medida que crece el CEH y cuenta con material de consulta (figuras 3.2 y 3.3).

Tabla 55
Prueba t de Student según si cuentan o no con material de consulta en el hogar

		M	DE	t	p	d
IRP	Si	91.59	14.92	2.040	.043	.556
	No	83.29	11.35			
GcVL	Si	90.60	13.88	2.195	.029	.619
	No	82.00	16.57			

Nota: Se expresan los resultados de los dos índices que arrojaron resultados significativos en la comparación de grupos en la muestra.

IRP= Índice de razonamiento perceptivo; Gc-VL = Índice de conocimiento léxico

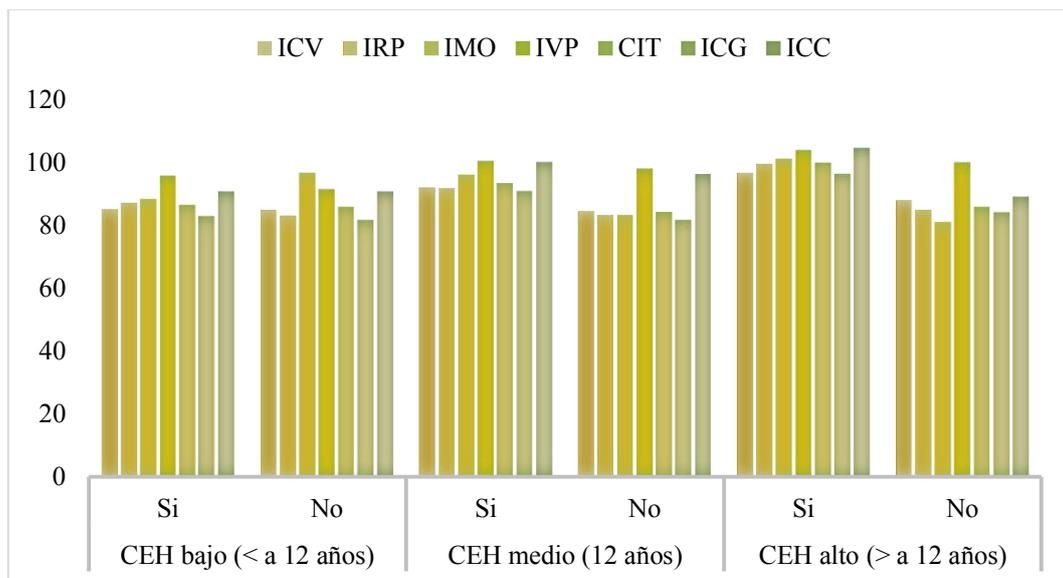


Figura 21. Descriptivos de los índices compuestos y alternativos según material de consulta y CEH

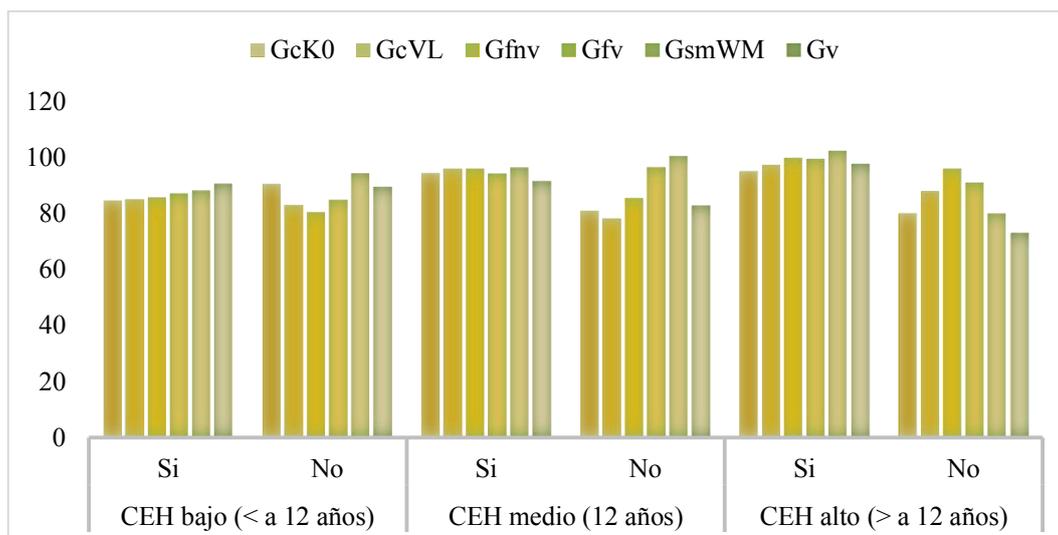


Figura 22. Descriptivos de los índices complementarios según material de consulta y CEH

En cuanto a la cantidad de libros en el hogar, el Anova mostró diferencias significativas en ICV ($F=3.08$; $p \leq .05$); en IRP ($F=3.107$; $p \leq .05$); en IMO ($F=2.84$; $p \leq .05$); en CIT ($F=4.06$; $p \leq .01$); en ICC ($F=2,91$; $p \leq .05$) y en Gfv ($F=2,74$; $p \leq .05$) con tamaño de efecto débil en ICV, IRP, IMO, Gfv ($\eta^2 \leq 0.04$) y con tamaño moderado en CIT e ICC ($\eta^2 \leq 0.63$).

En las pruebas post hoc se encontró que las diferencias significativas ($p \leq .05$) en ICV, IRP, IMO, ICC y Gfv fueron entre quienes tienen más de 50 libros, y quienes tienen 10 libros o menos, al igual que en CIT ($p \leq .01$).

Además, tal como se visualiza en las figuras 54 y 55 se presentan las tendencias descriptivas de la cantidad de libros según crece el CEH.

Tabla 56.					
<i>Anova según cantidad de libros</i>					
	<i>F</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>	<i>η^2</i>	
ICV	3.088	3	.028	.043	
IRP	3.107	3	.027	.043	
IMO	2.840	3	.039	.039	
IVP	1.604	3	.189	.023	
CIT	4.060	3	.008	.055	
ICG	2.642	3	.051	.041	
ICC	2,911	3	,037	.063	
GcK0	2,203	3	,089	.036	
GcVL	2,478	3	,063	.041	
Gfnv	2,165	3	,094	.038	
Gfv	2,747	3	,044	.044	
GsmWM	2,073	3	,105	.031	
Gv	1,544	3	,205	.024	

Respecto a la posibilidad de hacer tareas escolares en compañía de alguno de sus padres y su impacto en la prueba cognitiva, esta variable cuenta con pocos casos por grupo, de este modo se decidió aplicar la prueba Kruskal-Wallis. Como se observa en la tabla 56, se encontraron diferencias significativas en IMO ($x^2=13,882$, $p\leq.01$), en ICC ($x^2=10,191$; $p\leq.05$) y en GsmWM ($x^2=10,287$; $p\leq.05$).

Las medias por grupo muestran mejores puntuaciones para los examinados realizan las tareas escolares junto a su mamá y/o su papá, que aquellos quienes las hacen con otras personas que no sean sus padres o solos. A su vez, la tendencia descriptiva, muestra que cuando los padres ayudan en la realización de las tareas escolares en los grupos con CEH medio y alto, sus hijos obtienen mejor puntuación en WISC-IV. (Figuras 56 y 57).

Tabla 57		
<i>Prueba de Kruskal Wallis según si recibe ayuda en las tareas escolares</i>		
	x^2	p
ICV	,507	,917
IRP	5,217	,157
IMO	13,882	,003
IVP	2,838	,417
CIT	5,768	,123
ICG	1,454	,693
ICC	10,191	,017
GcK0	6,876	,076
GcVL	5,305	,151
Gfnv	6,962	,073
Gfv	4,304	,230
GsmWM	10,287	016
Gv	3,067	,381

Otra de las variables estudiadas fue conocer si alguno de los padres le lee a su hijo. En este caso, se estudiaron las diferencias para el grupo etario de 6 a 8 años. Sin embargo, la prueba t no mostró diferencias significativas entre los grupos.

Seguidamente, se analizaron variables individuales como la edad de ingreso al sistema escolar inicial. La prueba t señaló diferencias significativas en ICV ($t=3.27$; $p\leq.01$) con tamaño del efecto fuerte ($d=.47$), indicando que quienes ingresan desde más pequeños al sistema educativo poseen mayores índices de comprensión verbal. Por otro lado, también se encontraron diferencias significativas en IRP ($t=2,47$; $p\leq.05$) con tamaño del efecto moderado ($d=.36$), en IMO ($t=2,65$; $p\leq.01$) con tamaño del efecto fuerte ($d=.38$), en IVP ($t=2,14$; $p\leq.05$) con tamaño del efecto moderado ($d=.31$), en CIT ($t=3,44$; $p\leq.001$) con tamaño del efecto fuerte ($d=.50$), en ICG ($t=3,55$; $p\leq.001$) con tamaño del efecto fuerte ($d=.55$), en GcK0 ($t=2,51$; $p\leq.05$) con tamaño del efecto fuerte ($d=.38$), en GcVL ($t=3,07$; $p\leq.05$) con tamaño del efecto fuerte ($d=.49$), en Gfv ($t=2,83$; $p\leq.05$) con tamaño del

efecto fuerte ($d=.4$), en GsmWM ($t=2,06$; $p\leq.05$) con tamaño del efecto moderado ($d=.31$), en Gv ($t=3,32$; $p\leq.01$) con tamaño del efecto fuerte ($d=.52$). Diferencias a favor del grupo que ingresa a la escuela a entre 1 y 3 años.

Además, se implementó la correlación de Spearman para determinar el grado de relación entre la edad de ingreso al nivel escolar inicial y el CEH (tabla 58). Se encontró una relación negativa entre ambas variables ($r= -.177$; $p=0.008 <0.05$). En otras palabras, a mayor CEH más temprano resulta el ingreso al jardín. Si bien la tendencia descriptiva muestra que más allá del CEH, el ingreso al sistema escolar inicial más temprano favorece las puntuaciones cognitivas, no se hallaron diferencias estadísticamente significativas en el grupo de hijos de menos de 12 años de educación promedio (figuras 58 y 59). En cambio, en el grupo de CEH medio (12 años de educación) se encontraron diferencias significativas en el índice ICV ($t=2,06$; $p\leq.01$) IRP ($t=3,28$; $p\leq.01$) IMO ($t=3,07$; $p\leq.01$) CIT ($t=3,39$; $p\leq.01$) ICG ($t=2,86$; $p\leq.01$) Gfnv ($t=2,08$; $p\leq.01$) Gfv ($t=2,50$; $p\leq.01$) GsmWM ($t=2,69$; $p\leq.01$) Gv ($t=2,81$; $p\leq.01$).

Tabla 58

Prueba t de Student según edad de ingreso al sistema escolar inicial

	Edad de ingreso al sistema educativo inicial				<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
	1-3 años		4-5 años				
	M	DS	M	DS			
ICV	93,89	12,642	87,43	13,472	3,277	,001	0.47
IRP	94,97	14,107	89,51	15,082	2,475	,014	0.36
IMO	97,25	13,519	91,59	14,632	2,655	,009	0.38
IVP	101,4	12,592	97,17	13,553	2,145	,033	0.31
CIT	95,79	12,208	89,25	12,968	3,444	,001	0.50
ICG	92,97	13,992	85,40	13,765	3,555	,000	0.55
ICC	97,58	12,422	95,19	15,225	,849	,397	0.15
GcK0	92,56	10,510	87,77	12,589	2,518	,013	0.38
GcVL	94,73	14,382	87,86	13,757	3,077	,002	0.49
Gfnv	92,65	15,384	89,94	15,245	1,044	,298	0.17
Gfv	96,30	14,000	90,14	13,689	2,832	,005	0.45
GsmWM	96,90	14,138	92,40	14,235	2,067	,040	0.31
Gv	97,77	14,736	90,19	14,401	3,326	,001	0.52

En cuanto a la posibilidad de realizar alguna actividad extraescolar y su relación con la producción cognitiva, la prueba *t* indicó diferencias significativas a favor del grupo que realiza actividades extraescolares en ICV ($t=3,53$; $p\leq.001$) con tamaño del efecto fuerte ($d=.46$), en IMO ($t=3.43$; $p\leq.001$) con tamaño del efecto moderado ($d=.19$), en IVP ($t=2.93$; $p\leq.01$) con tamaño del efecto moderado ($d=.36$), y en CIT ($t=3.62$; $p\leq.001$) con tamaño del efecto fuerte ($d=.46$). También se encontraron diferencias en ICG ($t=2.71$; $p\leq .01$) con tamaño del efecto fuerte ($d=.38$) e ICC ($t=4.08$; $p\leq .001$) con tamaño del efecto fuerte ($d=.64$). En los índices complementarios también se encontraron diferencias, en GcK0 ($t=2.78$; $p\leq .01$) con

tamaño del efecto fuerte ($d=.40$), en GcVL ($t=3.27$; $p\leq .01$) con tamaño del efecto fuerte ($d=.45$), Gfv ($t=3.69$; $p\leq .001$) con tamaño del efecto fuerte ($d=.51$) y en GsmWM ($t=3.13$; $p\leq .01$) con tamaño del efecto fuerte ($d=.42$). En síntesis, quienes realizan actividades extraescolares despliegan una mejor producción en las pruebas de habilidades cristalizadas, memoria operativa y velocidad de procesamiento.

A efectos de verificar si la realización de actividades extraescolares resulta un factor protector del desarrollo de las habilidades cognitivas, se estudió la relación de esta variable con el CEH. Para ello, primero se realizó el test chi cuadrado para determinar el grado de relación existente entre la variable realización de actividades extraescolares y el CEH. El estadístico chi cuadrado indicó que existe relación entre ambas variables ($p\leq 0.05$; $\phi = 0.3$). Luego, como se observa en la tabla 58, se empleó la prueba t de Student, para comparar si existen diferencias entre quienes realizan actividades y quienes no, según el CEH. Dentro del grupo de hijos con CEH medio (12 años de educación parental promedio) se encontraron diferencias significativas, a favor de quienes realizan actividades extraescolares ICV ($t=-2,423$; $p\leq .05$); ICG ($t=-2,795$; $p\leq .05$); GcVL ($t=-4,359$; $p\leq .001$); Gfv ($t=-3,579$; $p\leq .01$); Gv ($t=-2,683$; $p\leq .001$). No obstante, la tendencia descriptiva confirma mejores puntuaciones en todos los participantes que realizan actividades (figuras 60 y 61).

Tabla 59

Prueba t de Student según si realiza o no actividades extraescolares

	Si actividades		No actividades		t	p	d
	M	DE	M	DE			
ICV	92,68	12,80	86,40	13,51	3,530	,001	.46
IRP	92,61	14,88	89,76	15,00	1,416	,158	.19
IMO	96,77	13,56	90,21	14,67	3,431	,001	.44
IVP	101,22	11,79	96,00	14,21	2,939	,004	.36
CIT	94,50	11,62	88,28	13,57	3,624	,000	.46
ICG	90,69	13,81	85,26	14,17	2,718	,007	.38
ICC	100,92	12,41	91,37	14,87	4,086	,000	.64
GcK0	91,79	12,08	86,94	11,85	2,786	,006	.40
GcVL	93,52	13,11	86,87	14,50	3,274	,001	.45
Gfnv	91,58	13,97	89,96	16,32	,692	,490	.09
Gfv	95,87	13,04	88,62	14,03	3,694	,000	.51
GsmWM	97,09	13,42	90,93	14,48	3,136	,002	.42
Gv	93,17	14,69	91,74	15,05	,670	,503	.09

Al desglosar tipo de actividades realizan que, el Anova no indicó diferencias significativas entre los grupos que realizan actividades artísticas, deportivas, religiosas o idiomáticas.

Luego, se estudió si la ocupación de los padres impacta en los resultados del WISC-IV. Se crearon los siguientes grupos: Grupo 1: Trabajos menores ocasionales e informales (servicio doméstico ocasional, cuidador de autos, limosna), obrero no calificado, jornalero. Grupo 2: Obrero calificado, capataz, quiosco, taxi, comercio menor, ambulante, policía, ama de casa. Grupo 3: Empleado administrativo, vendedor, secretaria, jefe de sección, técnico especializado, técnico, profesor primario o secundario, estudiante universitario, preventista. Grupo 4: Ejecutivo medio (gerente, subgerente), gerente general de empresa media o pequeña. Profesional independiente (abogado, médico, arquitecto, ingeniero, psicólogo) sector privado.

Los resultados del Anova, según ocupación materna, indicaron diferencias significativas en los siguientes índices: en ICV ($F = 6.81; p < .001; \eta^2 = .1$); en IRP ($F = 2.88; p < .05; \eta^2 = .04$); en IMO ($F = 5.09; p < .01; \eta^2 = .07$); en IVP ($F = 3.51; p < .05; \eta^2 = .05$); y en CIT ($F = 7.23; p < .001; \eta^2 = .10$). En ICG ($F = 4.14; p < .01; \eta^2 = .06$); en ICC ($F = 6.66; p < .001; \eta^2 = .13$); en GcK0 ($F = 5.43; p < .001; \eta^2 = .08$); en GcVL ($F = 4.21; p < .01; \eta^2 = .071$); en Gfnv ($F = 2.97; p < .05; \eta^2 = .05$); en Gfv ($F = 7.26; p < .001; \eta^2 = .1$); y en GsmWM ($F = 5.81; p < .001; \eta^2 = .09$) (tabla 60).

Mediante la prueba post hoc DSM se evidenció que el grupo de hijos de madres gerente, subgerente, gerente general de empresa media o pequeña, profesional independiente presentaron los puntajes superiores. En ICV las diferencias ($p \leq .05$) se hallaron entre el grupo 1 y el grupo 2, mientras que entre el grupo 2 y 3 y 3 y 4 las diferencias tienen un $p \leq .01$, y entre el grupo 1 y el 3 y 4 ($p \leq .001$). En las diferencias encontradas fueron entre el grupo 1 y el grupo 4 ($p \leq .05$), entre el grupo 2 y el grupo 4 ($p \leq .05$). En IMO las diferencias entre grupo 1 y 3 ($p \leq .01$), entre grupo 1 y 4 ($p \leq .05$), entre el 2 y 3 ($p \leq .01$). En IVP se hallaron diferencias entre el grupo 1 y 4; y entre 1 y 2 ($p \leq .05$), mientras que entre el grupo 1 y 3 las diferencias son mayores ($p \leq .01$). Por último, en cuanto a los índices compuestos, el CIT revela diferencias entre el grupo 1 con el 3 y el 4 ($p \leq .001$) y con el grupo 2 ($p \leq .05$). Entre el grupo 2 y el 3 se hallan diferencias ($p \leq .01$) al igual que entre el grupo 2 y el 4 ($p \leq .01$). Tanto el ICG como el ICC revelan diferencias entre el grupo 1 con el 3 y 4 ($p \leq .01$), entre el 2 con el 3 y con el 4 ($p \leq .05$). Además, en ICC las diferencias entre el grupo 1 y 2 son significativas ($p \leq .05$). En GcK0, las diferencias entre el grupo 1 con el grupo 3 ($p \leq .001$) y entre el grupo 1 con el 4 ($p \leq .05$), entre el grupo 2 y 3 ($p \leq .01$). En GcVL las diferencias entre el grupo 1 con el 3 y 4 ($p \leq .01$) y entre el 1 con el 2 ($p \leq .05$), y el 2 con el 4 ($p \leq .05$). En Gfnv las diferencias se dan al 5% entre el grupo 1 y el grupo 4 y al 1% entre el grupo 2 y 4. En Gfv las

diferencias al .001 se dan entre el grupo 1 y los grupos 3 y 4, mientras que con el grupo 2 las diferencias son al .01. Entre el grupo 2 y 3 las diferencias son al .05. En GsmWM, las diferencias entre 1 y 3 ($p \leq .001$), entre 1 y 4 ($p \leq .01$), entre 2 y 3 ($p \leq .01$).

En síntesis, el grupo 4, conformado por hijos de madres gerente, subgerente, gerente general de empresa media o pequeña, profesional independiente, tienen las mejores puntuaciones en los índices compuestos, alternativos y complementarios del WISC-IV. Luego, sigue el grupo 3 de hijos de madres empleadas administrativas, vendedoras, secretaria, jefe de sección, técnico, profesor primario o secundario, estudiante universitario, preventista. En tercer lugar, en términos de puntuaciones, se ubican los hijos de madres que trabajan en quiosco, taxi, comercio menor, ambulante, policía, ama de casa y finalmente, el grupo 1 alcanza las puntuaciones más bajas, y se conforma por hijos de madres que realizan trabajos menores ocasionales e informales como servicio doméstico ocasional, obrero no calificado (figura 62).

Tabla 60
Anova según ocupación materna

	<i>F</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>	η^2
ICV	6,816	3	,000	.095
IRP	2,880	3	,037	.042
IMO	5,095	3	,002	.073
IVP	3,514	3	,016	.051
CIT	7,234	3	,000	.100
ICG	4,145	3	,007	.067
ICC	6,667	3	,000	.138
GcK0	5,432	3	,001	.088
GcVL	4,211	3	,007	.071
Gfnv	2,971	3	,034	.055
Gfv	7,269	3	,000	.113
GsmWM	5,813	3	,001	.086
Gv	1,925	3	,127	.032

Los grupos de ocupación paterna fueron recodificados en 3, por tener insuficientes casos para el último grupo, de este modo quedaron los siguientes: Grupo 1: Trabajos menores ocasionales e informales (servicio doméstico ocasional, cuidador de autos, limosna), obrero no calificado, jornalero. Grupo 2: Obrero calificado, capataz, quiosco, taxi, comercio menor, ambulante, policía, ama de casa. Grupo 3: Empleado administrativo, vendedor, secretaria, jefe de sección. Técnico especializado, técnico, profesor primario o secundario, estudiante universitario, preventista. Ejecutivo medio (gerente, subgerente), gerente general de empresa media o pequeña. Profesional independiente (abogado, médico, arquitecto, ingeniero, psicólogo) sector privado. Se encontraron diferencias significativas en la

mayoría de los índices (tabla 61): ICV ($F = 8.13; p < .001; \eta^2=.09$); IRP ($F = 6.12; p < .01; \eta^2=.07$); IMO ($F = 9.98; p < .001; \eta^2=.11$); IVP ($F = 4.48; p < .05; \eta^2=.05$); CIT ($F = 12.25; p < .001; \eta^2=.13$); ICG ($F = 8.00; p < .001; \eta^2=.10$); ICC ($F = 7.51; p < .001; \eta^2=.14$); GcK0 ($F = 10.41; p < .001; \eta^2=.14$); GcVL ($F = 6.24; p < .01; \eta^2=.09$); Gfnv ($F = 7.41; p < .001; \eta^2=.11$); Gfv ($F = 6.39; p < .01; \eta^2=.09$); GsmWM ($F = 9.48; p < .001; \eta^2=.11$); menos en Gv que no presentó diferencias significativas. Las pruebas post hoc revelaron diferencias ($p \leq .001$) en ICV, entre los grupos 1 y 2 con el grupo 3. En IRP, las diferencias ($p \leq .01$) fueron entre el grupo 1 y el 3, al igual que IMO, CIT, ICG, GcK0, GsmWM ($p \leq .001$); ICC, GcVL, Gfnv, Gfv ($p \leq .01$) e IVP ($p \leq .05$), a favor del grupo 3 y luego el 2.

En otras palabras, el grupo 3 conformado por hijos de padres empleados administrativo, vendedor, secretario, jefe de sección, técnico especializado, técnico, profesor primario o secundario, estudiante universitario, preventista, ejecutivo medio (gerente, subgerente), gerente general de empresa media o pequeña, profesional independiente (abogado, médico, arquitecto, ingeniero, psicólogo) alcanzan las puntuaciones más altas. Ver figura 63.

Tabla 61				
<i>Anova según ocupación paterna</i>				
	<i>F</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>	<i>η²</i>
ICV	8,134	2	,000	,097
IRP	6,128	2	,003	,075
IMO	9,984	2	,000	,116
IVP	4,484	2	,013	,056
CIT	12,251	2	,000	,139
ICG	8,002	2	,001	,106
ICC	7,516	2	,001	,142
GcK0	10,418	2	,000	,141
GcVL	6,247	2	,003	,088
Gfnv	7,417	2	,001	,113
Gfv	6,393	2	,002	,088
GsmWM	9,488	2	,000	,119
Gv	2,348	2	,100	,034

Luego, para estudiar si los años de educación de los padres favorecen la producción en el WISC-IV, se empleó la prueba Anova (tablas 61 y 62), la cual reveló diferencias significativas para todos los índices. ICV: AEM ($F = 16,69; p < .001; \eta^2=.18$) AEP ($F = 6,94; p < .001; \eta^2=.09$); IRP: AEM ($F = 5,59; p < .001; \eta^2=.07$) AEP ($F = 9,57; p < .001; \eta^2=.11$); IMO: AEM ($F = 7,65; p < .001; \eta^2=.09$) AEP ($F = 8,42; p < .001; \eta^2=.10$); IVP: AEM ($F = 4,78; p < .01; \eta^2=.06$); AEP ($F = 5,28; p < .01; \eta^2=.06$); CIT: AEM ($F = 14,02; p < .001; \eta^2=.16$) AEP ($F = 12,99; p < .001; \eta^2=.15$); ICG: AEM ($F = 11,06; p < .001; \eta^2=.15$) AEP ($F = 10,03; p < .001; \eta^2=.13$); ICC: AEM ($F = 8,02; p < .001; \eta^2=.15$) AEP ($F = 7,53; p < .001; \eta^2=.14$); GcK0:

AEM ($F=9,10$; $p < .001$; $\eta^2=.13$) AEP ($F=7,03$; $p < .001$; $\eta^2=.10$); GcVL: AEM ($F=10,99$; $p < .001$; $\eta^2=.15$) AEP ($F=7,43$; $p < .001$; $\eta^2=.10$); Gfnv: AEM ($F=4,08$; $p < .01$; $\eta^2=.07$) AEP ($F=9,40$; $p < .001$; $\eta^2=.14$); Gfv: AEM ($F=11,52$; $p < .001$; $\eta^2=.15$) AEP ($F=7,46$; $p < .001$; $\eta^2=.10$); GsmWM: AEM ($F=9,20$; $p < .001$; $\eta^2=.12$) AEP ($F=9,13$; $p < .001$; $\eta^2=.12$); Gv solo en AEM ($F=4,33$; $p < .01$; $\eta^2=.06$). Las diferencias halladas en los 4 grupos según los años de educación materna indican que, a mayor nivel educativo materno, mejores puntuaciones en WISC-IV. En ICV, IMO, CIT, ICG, GcVL, Gfv, GsmWM se encontraron diferencias significativas ($p \leq .001$) entre el grupo 1 y el grupo 2, 3 y, 4. En IRP e IVP se encontraron diferencias entre el grupo 1 y el grupo 3 ($p \leq .01$), y entre el grupo 1 y el grupo 4 ($p \leq .001$). En ICC, GcK0 se encontraron diferencias entre el grupo 1 con el grupo 2 y el grupo 4 ($p \leq .001$), y entre el grupo 1 y el grupo 3 ($p \leq .01$). En Gfnv las diferencias ($p \leq .01$) se dan entre el grupo 1 y los grupos 3 y 4, mientras que en Gv las diferencias entre el grupo 1 y 3 ($p \leq .001$) y entre 1 y 4 ($p \leq .05$).

Tabla 62

Anova según los años de educación de la madre

	<i>F</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>	η^2
ICV	16,698	3	,000	,187
IRP	5,590	3	,001	,071
IMO	7,655	3	,000	,095
IVP	4,781	3	,003	,062
CIT	14,021	3	,000	,162
ICG	11,062	3	,000	,146
ICC	8,021	3	,000	,150
GcK0	9,104	3	,000	,128
GcVL	10,997	3	,000	,151
Gfnv	4,081	3	,008	,068
Gfv	11,527	3	,000	,155
GsmWM	9,200	3	,000	,120
Gv	4,337	3	,006	,063

En los grupos establecidos según los años de educación del padre, en ICV, las diferencias ($p \leq .001$) halladas fueron entre el grupo 1 y grupos 3 y 4 y, entre el grupo 2 y el 3. En IRP y CIT, las diferencias ($p \leq .05$) entre el grupo 1 y grupo 2 y grupo 2 y grupo 3, diferencias ($p \leq .001$) entre grupo 1 y grupo 4, y diferencias ($p \leq .01$) entre grupo 2 y grupo 4. En IMO, las diferencias ($p \leq .05$) entre el grupo 1 y grupo 2. Entre grupo 1 y grupos 3 y 4 las diferencias son $p \leq .001$ y entre grupo 2 y grupo 4 ($p \leq .01$). En IVP las diferencias fueron entre grupo 1 con grupo 2 y 4 y entre 2 y 4 ($p \leq .05$) y entre grupo 1 y grupo 3 las diferencias ($p \leq .01$). En ICG, se detectaron diferencias entre el grupo 1 y el 2 ($p \leq .05$), entre el grupo 1 y grupo 3 y 4 ($p \leq .001$), y entre grupo 2 y grupo 3. En ICC, las diferencias se dan entre grupo 1

con 2 y 3 ($p \leq .01$) y entre grupo 1 y grupo 4 ($p \leq .001$). En GcK0, las diferencias se dan entre grupo 1 con 2 ($p \leq .01$), entre grupo 1 y los grupos 3 y 4 ($p \leq .001$). En GcVL, las diferencias se dan entre grupo 1 con 2 ($p \leq .05$), entre grupo 1 y grupos 3 ($p \leq .001$), y entre grupo 2 y grupo 3 ($p \leq .05$). En Gfnv, las diferencias se dan entre grupo 1 con 2 ($p \leq .01$), entre grupo 1 con los grupos 3 y 4 ($p \leq .001$), y entre grupo 2 y grupo 3 ($p \leq .05$). En Gfv, las diferencias se dan entre grupo 1 con 2 y grupo 2 con 3 ($p \leq .05$), entre grupo 1 con grupo 3 ($p \leq .001$), entre grupo 1 y grupo 4 ($p \leq .01$). En síntesis, más años de educación parental, mejor rendimiento en la prueba

de evaluación cognitiva (figuras 64 y 65)

Tabla 63				
<i>Anova según NSE</i>				
	<i>F</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>	<i>η²</i>
ICV	7,119	4	,000	,127
IRP	4,693	4	,001	,087
IMO	8,306	4	,000	,145
IVP	4,199	4	,003	,079
CIT	9,852	4	,000	,167
ICG	6,627	4	,000	,133
ICC	6,892	4	,000	,183
GcK0	6,000	4	,000	,126
GcVL	6,308	4	,000	,132
Gfnv	3,275	4	,013	,080
Gfv	7,907	4	,000	,157
GsmWM	7,104	4	,000	,134
Gv	2,851	4	,025	,062

Tabla 64				
<i>Anova según los años de educación del padre</i>				
	<i>F</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>	<i>η²</i>
ICV	6,949	3	,000	,087
IRP	9,579	3	,000	,116
IMO	8,429	3	,000	,104
IVP	5,280	3	,002	,068
CIT	12,997	3	,000	,152
ICG	10,036	3	,000	,134
ICC	7,535	3	,000	,143
GcK0	7,036	3	,000	,102
GcVL	7,438	3	,000	,108
Gfnv	9,407	3	,000	,143
Gfv	7,469	3	,000	,106
GsmWM	9,139	3	,000	,120
Gv	1,878	3	,135	,029

Consecutivamente, se estudió si el nivel socioeconómico (NSE) favorece o no la producción en el WISC-IV. Para ello se empleó la prueba Anova, la cual reveló diferencias significativas para todos los índices del WISC-IV como puede

verse en la tabla 63. Las diferencias halladas en ICV, IRP, IMO, IVP, CIT, ICG, ICC, GcVL, Gfv, GsmWM ($p \leq .001$) fueron entre el grupo 2 y el grupo 3 y 5. Además, en IMO, CIT, ICC, GsmWM se encontraron diferencias entre el grupo 1 y el grupo 5 ($p \leq .01$). En GcK0 se encontraron diferencias entre el grupo 2 con el grupo 3 ($p \leq .001$) y el grupo 5 ($p \leq .05$). En Gfv las diferencias ($p \leq .01$) se dan entre el grupo 2 y el grupo 3. En síntesis, más NSE mejor rendimiento en la prueba de evaluación cognitiva.

Las tendencias descriptivas muestran que a mayor NSE y mayor CEH mejoran las puntuaciones. Ver figuras 23 y 24.

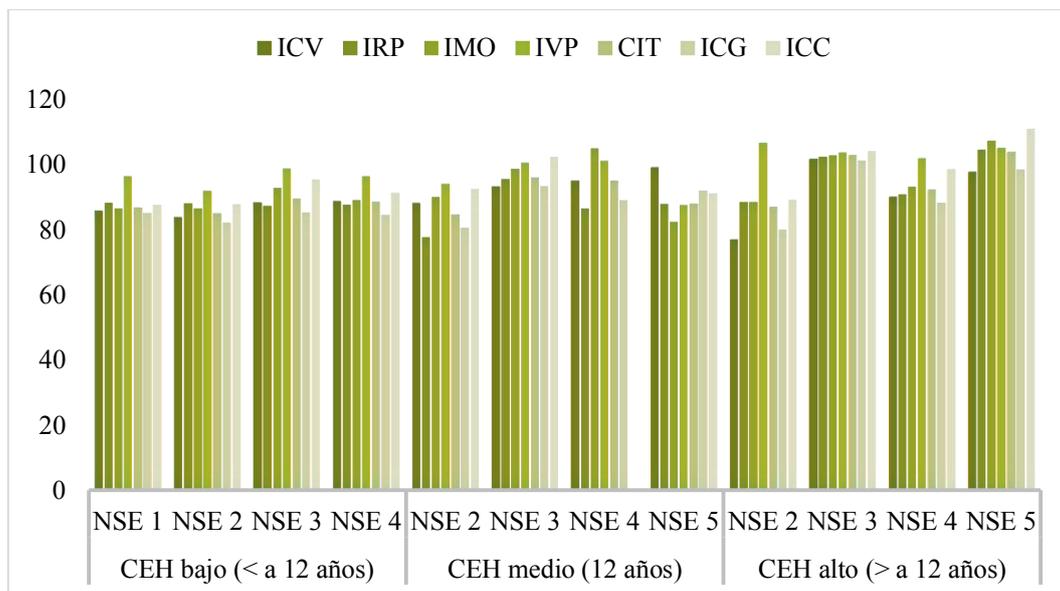


Figura 23. Descriptivos de índices compuestos y alternativos según NSE y CEH

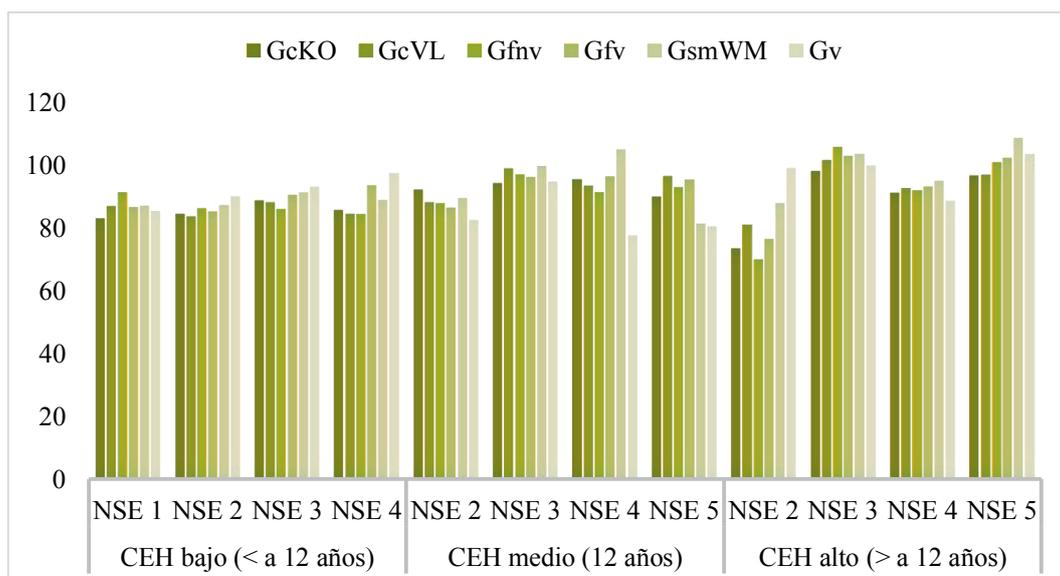


Figura 24. Descriptivos de índices complementarios según NSE y CEH

Por último, con el fin de examinar los resultados del WISC-IV y su relación con el CEH, se llevó a cabo un análisis multivariado de la varianza (MANOVA)

tomando el CEH como variable independiente y los cinco índices compuestos como variables dependientes. Previo a este análisis, se verificó la correlación existente entre los 5 índices compuestos dando significativa dicha correlación ($p \leq .05$), se emplea la correlación de Spearman dado que estos 5 índices no presentan normalidad (Kolmogorov-Smirnov $p \leq .05$). Luego se realizó un análisis de homogeneidad de varianzas utilizando el M de Box obteniendo que las varianzas son homogéneas ($p=0.21$; $\geq .05$). Se observaron resultados significativos en la prueba de contraste Lambda de Wilks = .804, F (4.97), $p < .001$ con un tamaño del efecto moderado ($\eta^2 = .10$). Ver tabla 64

En los contrastes post hoc sobre el impacto de la variable independiente en las variables dependientes mediante contrastes Anova univariados se pudo observar diferencias significativas en ICV ($F= 18.05$; $p \leq .000$; $\eta^2 = .14$) entre quienes tienen menos de 12 años de escolaridad y el resto de los grupos; en IRP ($F= 15.42$; $p \leq .001$; $\eta^2 = .12$) entre el grupo de más de 12 años y el resto de los grupos; en IMO ($F= 15.74$; $p \leq .001$; $\eta^2 = .13$) entre quienes tienen menos de 12 años de escolaridad y el resto de los grupos; en IVP ($F= 8.81$; $p \leq .001$; $\eta^2 = .07$) entre quienes tienen menos de 12 años y más de 12 años; y en CIT ($F= 26.00$; $p \leq .001$; $\eta^2 = .19$) entre todos los grupos entre sí.

Tabla 65

Manova de índices compuestos según CEH

	<i>F</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>	η^2
ICV	18,055	2	,000	,142
IRP	15,416	2	,000	,123
IMO	15,739	2	,000	,126
IVP	8,808	2	,000	,074
CIT	26,002	2	,000	,192

En cuanto a los índices alternativos ICG e ICC, se empleó la correlación de Pearson ($p \leq .01$) dado que estos índices presentan normalidad (KS $p \leq .05$). Luego se calculó el M de Box para el análisis de homogeneidad de varianzas, ($p=.59 > .05$) Se observaron resultados significativos en la prueba de contraste Lambda de Wilks = .820, F (6.00), $p \leq .000$. Ver tabla 65

En los contrastes post hoc sobre el impacto del CEH en las puntuaciones alternativas mediante contrastes Anova univariados se pudo observar diferencias significativas en ICG ($F= 10,276$; $p \leq .000$; $\eta^2 = .15$) entre quienes tienen menos de 12 años de escolaridad y el resto de los grupos y en ICC ($F= 9,69$; $p \leq .001$; $\eta^2 = .14$) entre el grupo de más de 12 años y el resto de los grupos.

Tabla 66*Manova de índices alternativos según CEH*

	<i>F</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>	η^2
ICG	10,276	2	,000	,151
ICC	9,69	2	,000	,143

En referencia a los índices complementarios, se evaluó la normalidad (KS $p \leq 0.05$), la correlación de Pearson ($p \leq 0.01$) y se calculó el M de Box para el análisis de homogeneidad de varianzas ($p = > 0.01$). Se observaron resultados significativos en la prueba de contraste Lambda de Wilks = .642, $F(4.087)$, $p < .000$ con un tamaño del efecto moderado ($\eta^2 = .19$). Ver tabla 66.

En los contrastes post hoc sobre el impacto del CEH en las puntuaciones mediante contrastes Anova univariados se pudo observar diferencias significativas en GcK0 ($F = 13,841$; $p \leq .000$; $\eta^2 = .21$) entre quienes tienen menos de 12 años de escolaridad y el resto de los grupos, en GcVL ($F = 18,809$; $p \leq .001$; $\eta^2 = .26$) entre el grupo de más de 12 años y el resto de los grupos, de igual modo se encontraron diferencias en Gfnv ($F = 12,164$; $p \leq .001$; $\eta^2 = .19$), Gfv ($F = 14,325$; $p \leq .001$; $\eta^2 = .21$), GsmWM ($F = 10,71$; $p \leq .001$; $\eta^2 = .17$) y en Gv ($F = 5,142$; $p \leq .01$; $\eta^2 = .07$).

Tabla 67*Manova de índices complementarios según CEH*

	<i>F</i>	<i>gl</i>	<i>p</i>	η^2
GcK0	13,841	2	,000	,210
GcVL	18,809	2	,000	,266
Gfnv	12,164	2	,000	,190
Gfv	14,325	2	,000	,216
GsmWM	10,717	2	,000	,171
Gv	5,142	2	,007	,090

Por último, se empleó el modelo de regresión múltiple, para estimar el grado en que la variable CEH contribuye de manera independiente para explicar el rendimiento en WISC-IV. Tal como se ve en la tabla 67 el CEH explica entre el 19% y el 03% del rendimiento de WISC-IV

Tabla 68

Análisis de regresión lineal considerando como variable independiente el clima educativo del hogar y como variables dependientes los índices del WISC-IV

	CEH		
	β	t	P
ICV $r^2= .141$,375	6,00	,000
IRP $r^2= .123$,350	5,54	,000
IMO $r^2= .126$,354	5,62	,000
IVP $r^2= .074$,273	4,20	,000
CIT $r^2= .192$,438	7,22	,000
ICG $r^2= .168$,410	6,30	,000
ICC $r^2= .162$,403	5,16	,000
GcVL $r^2= .147$,384	5,68	,000
GcK0 $r^2= .128$,358	5,25	,000
Gfnv $r^2= .161$,401	5,72	,000
Gfv $r^2= .143$,379	5,65	,000
GsmWM $r^2= .169$,411	6,43	,000
Gv $r^2= .036$,189	2,67	,008

Para profundizar sobre estos resultados, se analizó si otras de las variables contextuales podían predecir los resultados cognitivos del WISC-IV. El análisis de regresión solo se realizó con las variables que arrojaron resultados significativos. El modelo: CIT y variables contextuales explicativas como años de educación parental, la edad de ingreso al nivel inicial y la cantidad de hermanos (tabla 68) reveló un valor $r^2 = .221$. De esto se infiere que la capacidad predictiva del modelo explica el 22% de la varianza.

Tabla 69

Análisis de regresión lineal considerando como variables independientes el nivel educativo de los padres, la edad de ingreso al nivel inicial y la cantidad de hermanos y como variable dependiente el CIT.

	CIT		
	β	t	p
Edad que ingreso al jardín	-,195	-3,086	,003
Cantidad de hermanos	-,125	-2,019	,049
Años de educación del padre	1,840	1,841	,026
Años de educación de la madre	1,936	1,902	,002

A modo de cierre, la presentación de los resultados alcanzados en este estudio 2 denotan la relevancia de contextualizar las investigaciones sobre rendimiento cognitivo, a efectos de no arribar a conclusiones reduccionistas, explicadas por variables contextuales aisladas y confirma la hipótesis que guio este estudio: el desempeño intelectual de los sujetos evaluados, difiere significativamente según variables socioeducativas y ambientales como la edad de ingreso al sistema escolar, el clima educativo del hogar, el NSE, las actividades extraescolares, pero siempre entendidas en un conjunto explicativo más amplio.

8.3. Análisis del estilo de apego y el rendimiento cognitivo a partir del WISC-IV. Análisis del estilo parental y el rendimiento cognitivo a partir del WISC-IV

El cuarto y quinto objetivo plantean analizar la relación entre el rendimiento intelectual y el patrón de apego predominante en niños, niñas de 6 a 8 años y adolescentes de 12 a 16 años y entre el rendimiento intelectual y la percepción de estilo parental en niños y niñas de 8 a 11 años.

Para una lectura más detallada, primero se presentan los resultados del estudio estilos de apego y rendimiento cognitivo y en un segundo apartado, los resultados obtenidos en el estudio estilo parental y desempeño intelectual.

8.4. Análisis de los estudios exploratorios de las interacciones entre los estilos de apego y el rendimiento cognitivo a partir del WISC-IV

Los patrones de apego fueron evaluados con las técnicas MCAST (13 niños y 20 niñas de 6 a 8 años) e IPPA (34 adolescentes: 20 mujeres y 14 varones). De la muestra total (67), 38 presentan un patrón de apego seguro y 29 inseguro. Las frecuencias según tipo de apego se presentan en la tabla 69 y en la figura 25.

Tabla 70 <i>Distribución de frecuencias de los patrones de apego</i>					
Patrón de apego			Frecuencia MCAST	Frecuencia IPPA	Porcentaje
Organizado	Seguro	Seguro	22	16	56,7
	Inseguro	Evitativo	6	15	31,3
Ambivalente		3	3	9	
Desorganizado		2	Categoría inexistente	3	

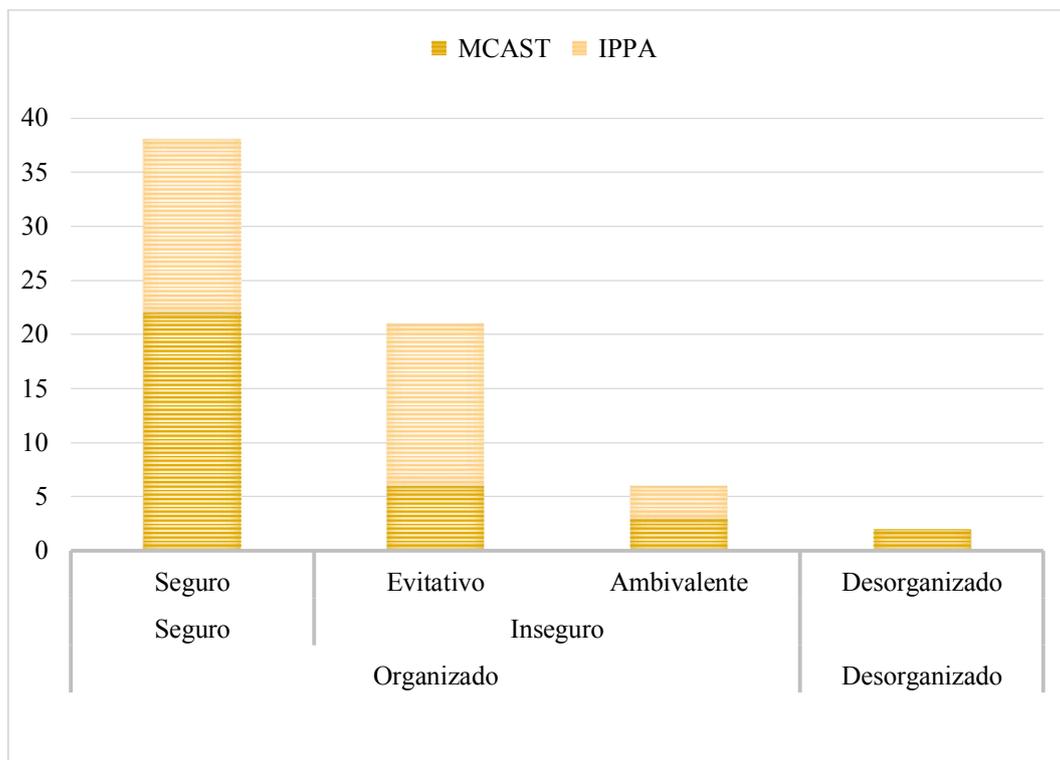


Figura 25. Distribución de frecuencias de los patrones de apego

Para corroborar la significación de la muestra alcanzada, estos resultados se compararon con el estudio de Bakermans-Kranenburg y Van IJzendoorn (2009) quienes trabajaron con 366 varones y 531 mujeres de 6 a 14 años. El estudio de referencia encontró que la proporción de estilo de apego seguro es 64% en mujeres (n=342) y 49% en varones (n=179). En tanto, los resultados aquí encontrados revelan que el 55% de las mujeres evaluadas y un 59,2% de los varones, presentan un estilo de apego seguro. De este modo, se plantearon las siguientes pruebas de hipótesis: $H_0: p = 0.64$ vs. $H_1: p \neq 0.64$; $H_0: p = 0.64$ vs. $H_1: p \neq 0.49$. Primero se calculó el valor crítico, para este caso se trabajó con un 5% de significancia. El valor crítico de la tabla normal es 1.96, mientras que el resultado aquí encontrado fue -1.1858, como es menor que -1.96 no se rechaza la hipótesis nula y se concluye que la diferencia entre ambos estudios (9%) no es significativa. De manera similar, en el caso de los varones, el resultado encontrado 1.060227 es menor que 1.96 entonces no se rechaza la hipótesis nula y se concluye que la diferencia de 10.2% entre las dos muestras no es significativa. En otras palabras, la muestra obtenida aquí, coincide con el estudio internacional.

A su vez, el estudio internacional revela que el 22% de las mujeres (n=117) y 37% de los varones (n=134) presentan un estilo de apego evitativo, mientras que en este estudio se encontró que el 27.5% de las mujeres y el 37% de los varones son evitativos. Entonces, al igual que el estudio anterior, para evaluar si esta muestra se corresponde con el estudio internacional, se realizó la siguiente prueba de

hipótesis: $H_0: p = 0.22$ vs. $H_1: p \neq 0.22$. Tomando el Z crítico de la tabla normal ($Z=1.96$), para este caso particular con un 5% de significancia. El resultado hallado 0.8397191 es menor que 1.96 entonces no se rechaza la hipótesis nula y se concluye que la diferencia del 5.5% entre el porcentaje que la muestra internacional y la encontrada en esta muestra, no es significativa. Del mismo modo, la diferencia entre ambas muestras es 0, lo cual no es significativo. En síntesis, la muestra de evitativos encontrada aquí coincide con la muestra poblacional. La proporción de ambivalentes encontrada en este estudio es 12.5% de mujeres y 3.7% de varones, mientras que en el estudio de referencia tanto mujeres como varones representan el 14% de estilo ambivalente. De este modo, se realiza la siguiente prueba de hipótesis: $H_0: p = 0.14$ vs. $H_1: p \neq 0.14$. El valor Z crítico de la tabla normal, con un 5% de significancia, es de 1.96. El resultado alcanzado es -0.273406, menor a -1.96 entonces no rechazamos la hipótesis nula y concluimos que la diferencia del 1.5% de las muestras de mujeres y el 10.3% entre varones no son significativas. En otras palabras, esta muestra coincide con la muestra internacional. En la tabla 70 y figura 26 pueden observarse las frecuencias según género.

Tabla 70
Distribución de frecuencias y porcentajes según género

Patrón de apego			Mujeres	Porcentaje	Varones	Porcentaje
Organizado	Seguro	Seguro	22	55	16	59.2
	Inseguro	Evitativo	11	27.5	10	37
		Ambivalente	5	12.5	1	3.7
Desorganizado		Desorganizado	2	5	0	0

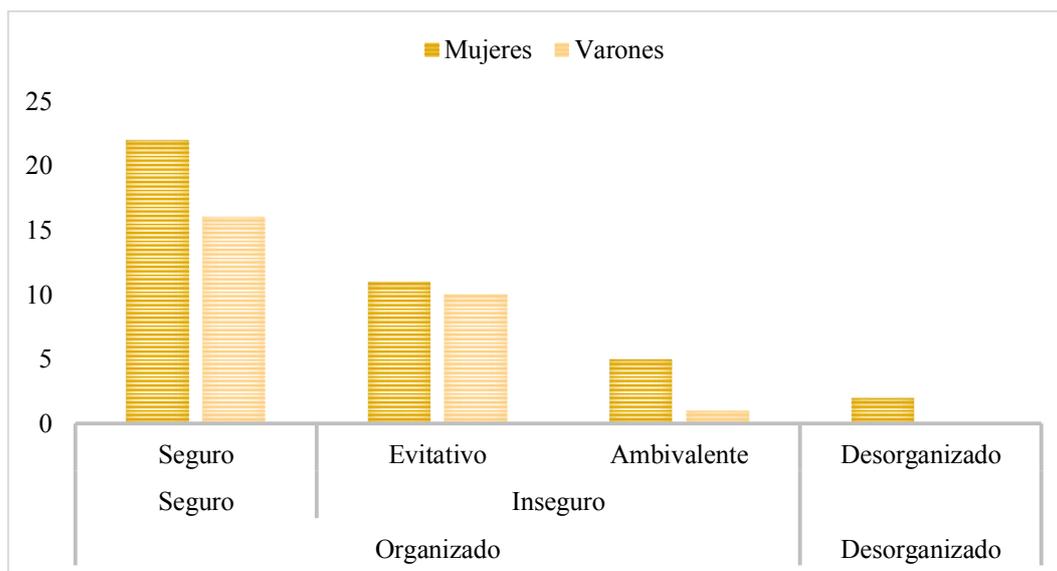


Figura 26. Distribución de frecuencias según género

A continuación, se analizaron los 65 casos que comparten las 3 categorías (seguro, inseguro evitativo e inseguro ambivalente) y, se dejó afuera los 2 casos desorganizados detectados en niños por el MCAST, ya que el IPPA no contempla esta categoría.

Para estudiar la influencia del patrón de apego sobre el rendimiento en el WISC-IV, y explorar la hipótesis: el estilo de apego tiene relación significativa en el desempeño intelectual de los sujetos, inicialmente, se comparó la producción en el WISC-IV primero con dos grupos: seguro e inseguro que incluye el evitativo y el ambivalente y luego con tres grupos: examinados con patrón de apego seguro, inseguro evitativo e inseguro ambivalente. A tal efecto, en el primer estudio se empleó la prueba U de Mann-Whitney, indicada para ser aplicada cuando los datos muestrales no presentan normalidad. La prueba no arrojó distribuciones diferentes en los índices del WISC-IV según el estilo de apego seguro e inseguro.

En el segundo estudio, se realizó la prueba Kruskal-Wallis para comparar la producción en los tres grupos: seguro, inseguro evitativo e inseguro ambivalente ya que los datos presentan normalidad. La prueba no arroja diferencias significativas entre los grupos. A efectos de profundizar el estudio, se compararon los grupos de dos. La prueba U de Mann-Whitney, arrojó diferencias significativas en ICC, a favor de los seguros y en desmedro de los ambivalentes ($p=.089$). Entre inseguros evitativos e inseguros ambivalentes no se encontraron diferencias, al igual que entre seguros y evitativos.

Se analizaron las puntuaciones medias de todos los índices del WISC-IV, la tendencia muestra que los ambivalentes alcanzan las puntuaciones más bajas, mientras que los seguros y los evitativos alcanzan puntuaciones similares. (Ver figuras 27 y 28)

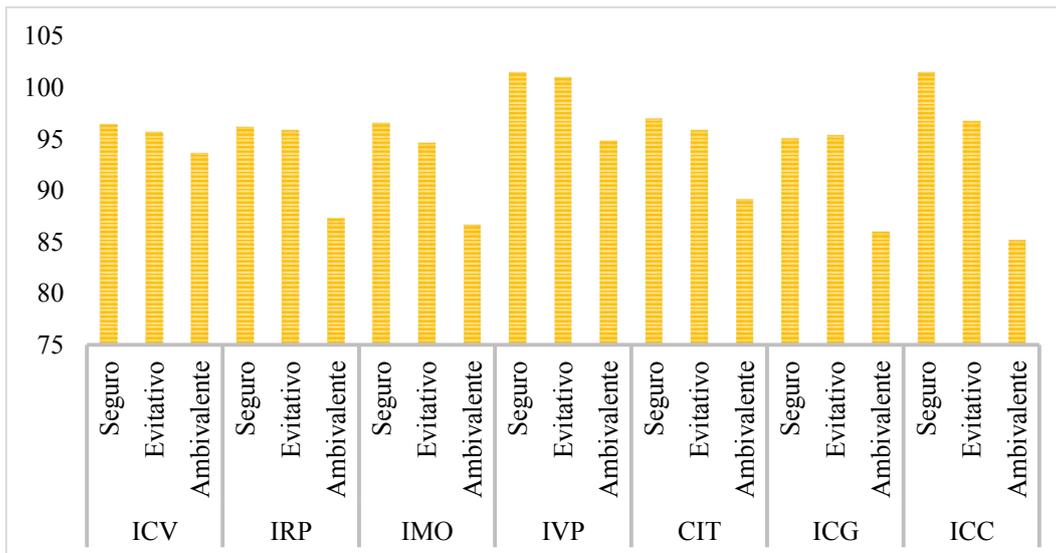


Figura 27. Descriptivos de índices compuestos y alternativos según estilo de apego

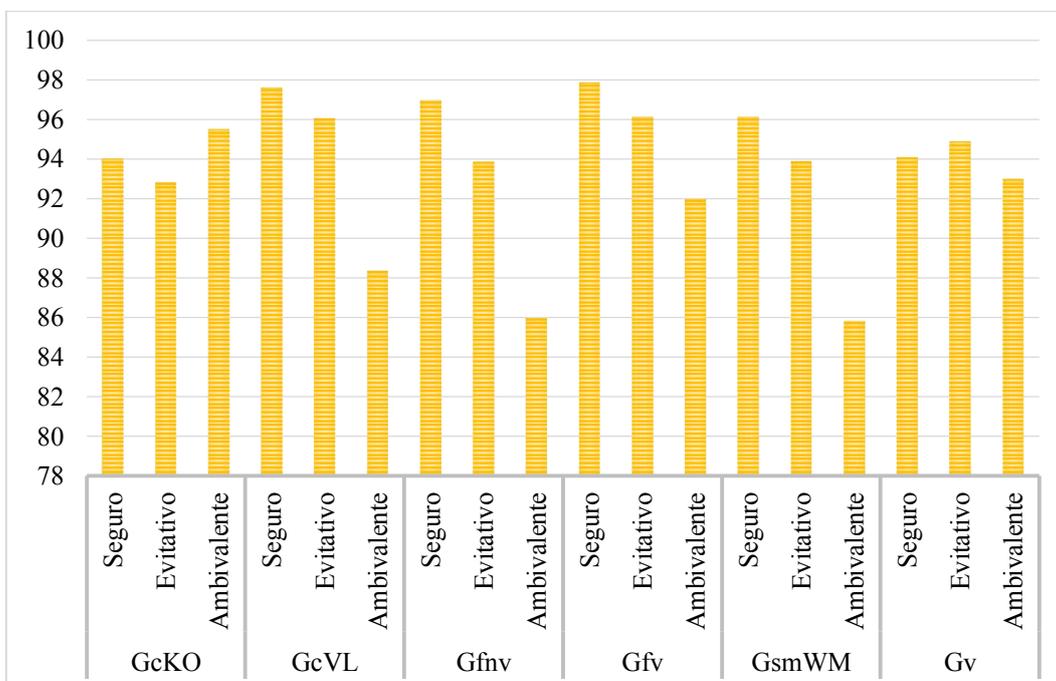


Figura 28. Descriptivos de índices complementarios según estilo de apego

Por último, tomando como variable independiente la combinación del tipo de apego (seguro e inseguro) con el clima educativo del hogar (CEH menos de 12 años y 12 años o más) se realizó un análisis Anova bifactorial para cada índice del WISC-IV. Como puede observarse en la tabla 71, se encontraron diferencias significativas ($F= 4.93$; $p \leq .05$; $\eta^2 = .07$) en GcK0 con un tamaño del efecto moderado. El grupo que presentó menores puntuaciones fueron los examinados con pobre clima educativo y apego seguro; el grupo con mejores puntuaciones fueron los examinados con mayor clima educativo y apego seguro. Las puntuaciones medias para cada grupo se observan en las figuras 29 y 30 Se realizaron pruebas t

para muestras independientes entre los dos grupos de apego en cada índice, y no se encontraron diferencias significativas.

Tabla 71			
<i>Anova Bifactorial según apego y CEH y Prueba t para tipo de apego</i>			
		<i>F</i>	<i>t</i>
	ICV	2.12	0,80
	IRP	0.14	0,93
	IMO	0.02	1,38
	IVP	1.93	0,52
	CIT	0.62	1,15
	ICG	0.12	1,11
	ICC	0.79	1,13
	Gfnv	0.02	1,28
	Gfv	0.60	1,40
	GcVL	0.47	1,41
	GcK0	4.93	1,23
	GsmWM	0.004	1,44
	Gv	0.17	0,09

Nota: F= ANOVA Bifactorial Apego x CEH; t= Prueba t Apego Seguro x Apego Inseguro.

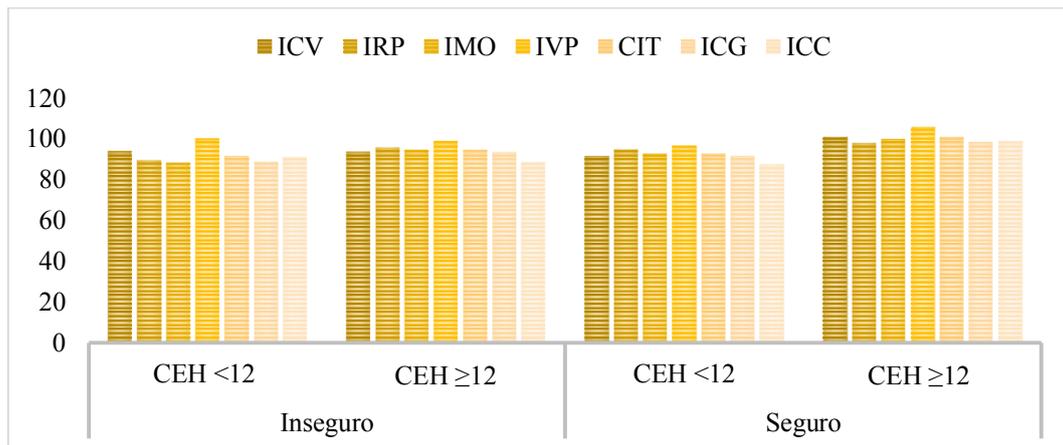


Figura 29. Descriptivos de índices compuesto y alternativos según CEH y apego

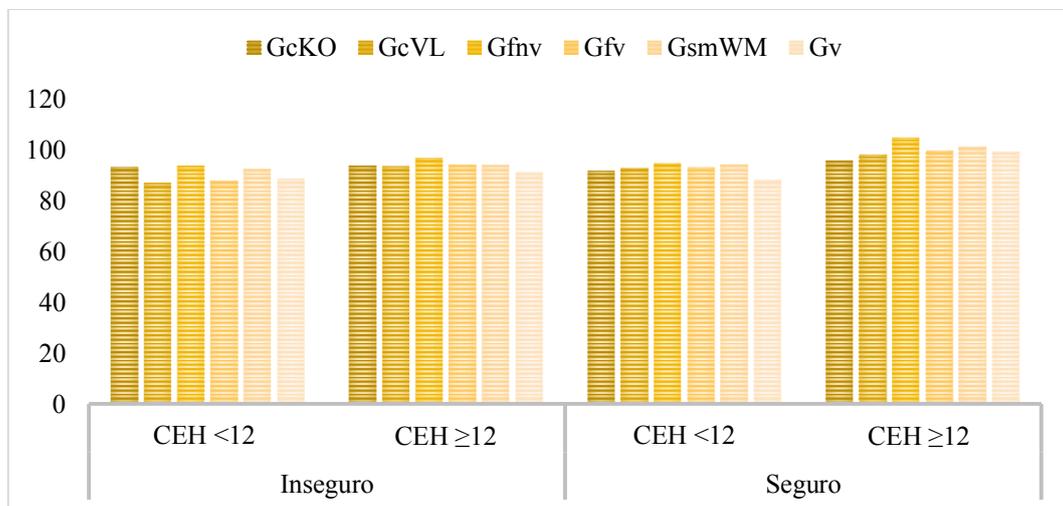


Figura 30. Descriptivos de índices complementarios según CEH y apego

Dadas las particularidades de los instrumentos aplicados (MCAST e IPPA), en términos de grupos etarios para los que están diseñados, categorías operacionalizadas y estímulos presentados para la exploración de los patrones de apego, a continuación, se desglosan los resultados obtenidos en cada una de las técnicas administradas.

8.5. Análisis de las interacciones entre MCAST y WISC-IV

Con el objetivo de comparar las puntuaciones del WISC-IV según los cuatro estilos de apego que arroja el MCAST, por tratarse de 33 casos, primero se comprobó la normalidad de los datos mediante la prueba Shapiro-Wilks. Los p-valor fueron superiores a .05 por lo cual no se rechaza la hipótesis de normalidad de los errores, sin embargo, por la disparidad de casos en cada grupo, se decidió implementar la prueba no paramétrica de Kruskal Wallis, la cual revela diferencias significativas solo en GcK0. Las diferencias intraíndice, demuestran que C ($X^2=7.51$; $p=.057$) es el subtest que obtiene las diferencias significativas según estilo de apego, mientras que I ($X^2=4.75$; $p=.191$) no alcanza diferencias significativas (tabla 72).

Tabla 72		
<i>Prueba de Kruskal Wallis según estilos de apego</i>		
	X^2	p
ICV	5,541	,136
IRP	5,278	,153
IMO	6,537	,088
IVP	2,259	,520
CIT	6,091	,107
ICG	5,758	,124
ICC	6,297	,098
Gfnv	7,903	,048
Gfv	6,931	,074
GcVL	5,502	,139
GcK0	2,870	,412
GsmWM	4,110	,250
Gv	6,859	,077

Si bien la prueba no revela diferencias significativas, los descriptivos muestran una sutil mejor producción en los examinados que presentan un estilo de apego seguro. Al desglosar los índices, tanto los seguros ($m=104.45$; $m=103.73$), como los inseguros evitativos ($m=103$; $m=100.7$) y ambivalentes ($m=103.33$; $m=102.6$) alcanzan puntuaciones parejas en ICV e IRP. En cuanto a las puntuaciones IMO, los seguros y evitativos alcanzan medias similares, no obstante, los ambivalentes puntúan más bajo. En cuanto a la producción IVP, si bien los seguros registran puntajes más altos, todos los grupos (seguros, evitativos,

ambivalentes, desorganizados) se encuentran en el promedio poblacional. En relación con los índices alternativos, los seguros e inseguros tanto evitativos como ambivalentes, se encuentran dentro de las puntuaciones promedios (figura 31). En Gfnv los inseguros evitativos se destacan, alcanzando las puntuaciones más altas al igual que los ambivalentes lo hacen en Gv (figuras 32).

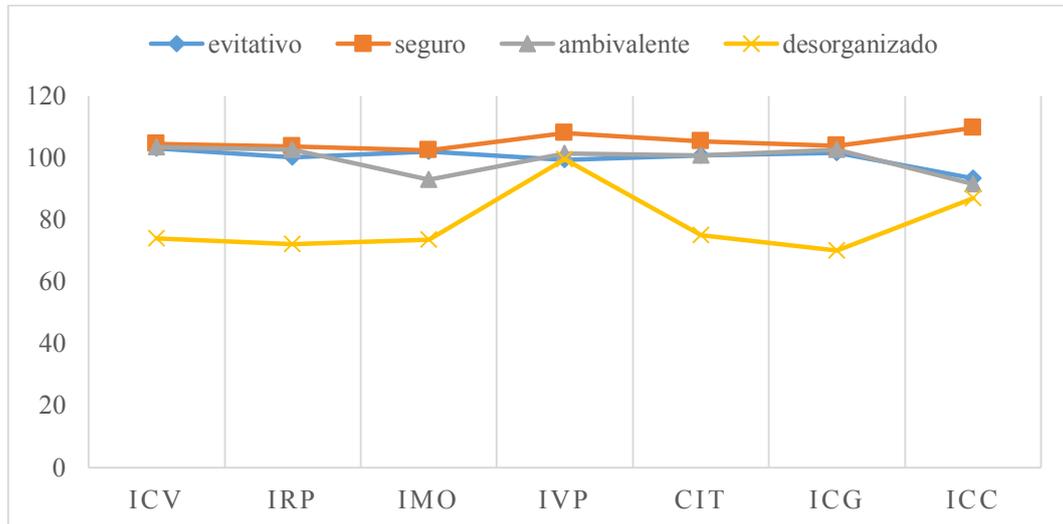


Figura 31. Puntuaciones compuestas y auxiliares del WISC-IV según el estilo de apego

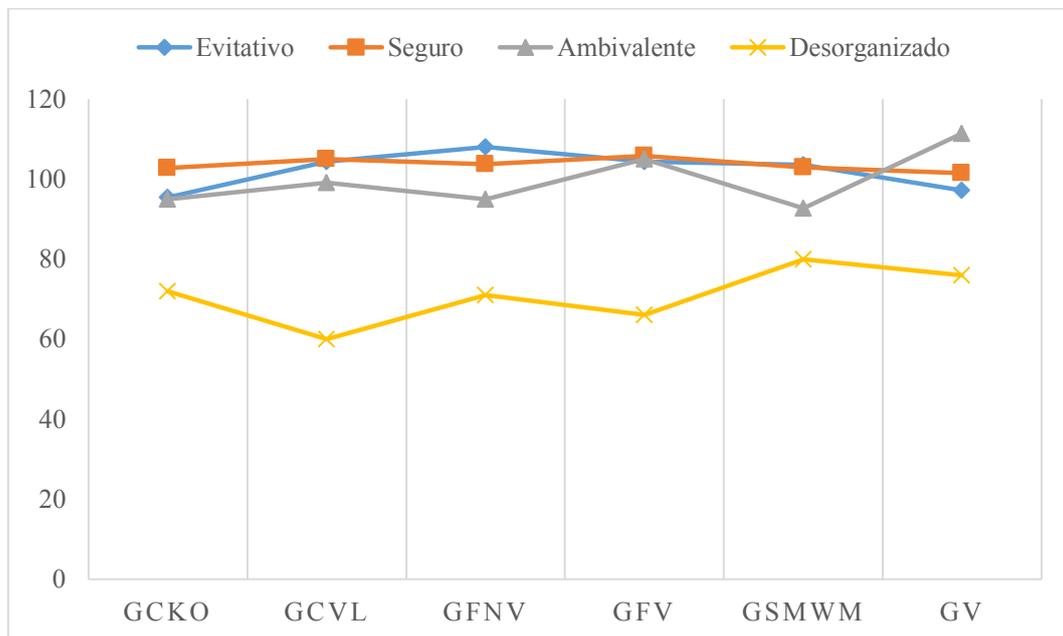


Figura 32. Puntuaciones complementarias del WISC-IV según el estilo de apego

En un segundo momento, se decidió, comparar los resultados según los patrones organizados (seguro – inseguro evitativo/ambivalente) y desorganizado. Se empleó la prueba U de Mann-Whitney, la cual arrojó que existen diferencias significativas (5%) en el puntaje obtenido en ICV, IRP, IMO, CIT, ICG, GcVL, GcK0, Gfnv y Gv según el patrón de apego (ver tabla 73).

Tabla 73
Prueba U de Mann-Whitney

	<i>U</i>	<i>p</i>
ICV	,000	,019
IRP	1,000	,023
IMO	1,000	,023
IVP	22,000	,496
CIT	,000	,019
ICG	,000	,020
ICC	2,000	,200
Gfnv	,000	,019
Gfv	,000	,019
GcVL	3,000	,044
GcK0	,000	,093
GsmWM	1,000	,117
Gv	3,000	,035

8.6. Análisis de las interacciones entre IPPA y WISC-IV

En primer lugar, se presentan las frecuencias de los resultados alcanzados en el IPPA para madre, padre y pares (figura 33) y se estudian las diferencias cognitivas según el estilo de apego. Al comparar las puntuaciones del WISC-IV según los estilos de apego que arroja el IPPA tanto para madre, padre como pares se encontraron diferencias. Para la escala madre, se implementó la prueba no paramétrica de Kruskal Wallis, la cual revela diferencias significativas en IRP ($x^2=6,450$; $p\leq.05$), en CIT ($x^2=6,816$; $p\leq.05$), en ICG ($x^2=9,408$; $p\leq.01$), en GcK0 ($x^2=6,947$; $p\leq.01$) y en Gv ($x^2=6,625$; $p\leq.05$) a favor de los adolescentes inseguros evitativos. En la versión padre, se implementó la prueba U de Mann-Whitney, ya que solo se detectaron estilos seguro e inseguro evitativo. Las diferencias halladas también fueron a favor de los adolescentes evitativos, en IRP ($x^2=81.5$; $p\leq.01$), en CIT ($x^2=93.5$; $p\leq.1$), ICG ($x^2=76.0$; $p\leq.1$), ICC ($x^2=18.0$; $p\leq.05$), GsmWM ($x^2=82.0$; $p\leq.1$) y Gv ($x^2=45.5$; $p\leq.01$). En la escala pares, se encontraron

diferencias en IVP ($x^2=5.36$; $p\leq.1$). Los resultados se encuentran en la tabla 74 y en las figuras 34 y 35.

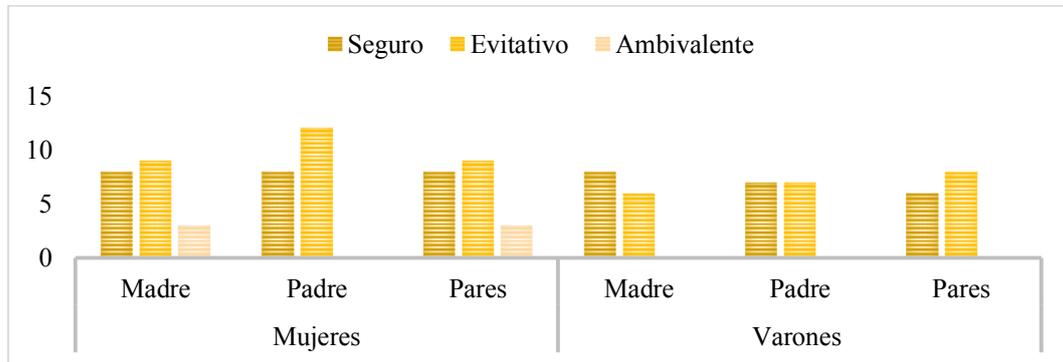


Figura 33. Frecuencias de estilos de apego según género

Tabla 74
Prueba de Kruskal Wallis y U de Mann-Whitney según estilo de apego

	Versión madre		Versión padre		Versión pares	
	x^2	P	U	p	x^2	p
ICV	3,396	,183	138,000	,876	,439	,803
IRP	6,450	,040	81,500	,034	,046	,977
IMO	2,649	,266	100,000	,138	,036	,982
IVP	4,234	,120	105,000	,192	5,368	,068
CIT	6,816	,033	93,500	,089	,895	,639
ICG	9,408	,009	76,000	,087	,695	,707
ICC	4,302	,116	18,000	,016	4,343	,114
GcK0	6,947	,008	72,500	,442	,743	,690
GcVL	2,681	,262	118,000	,760	,857	,652
Gfnv	2,404	,301	66,500	365	1,835	,399
Gfv	2,001	,368	102,500	,913	,256	,880
GsmWM	3,317	,190	82,000	,062	,196	,907
Gv	6,625	,036	45,500	,006	1,292	,524

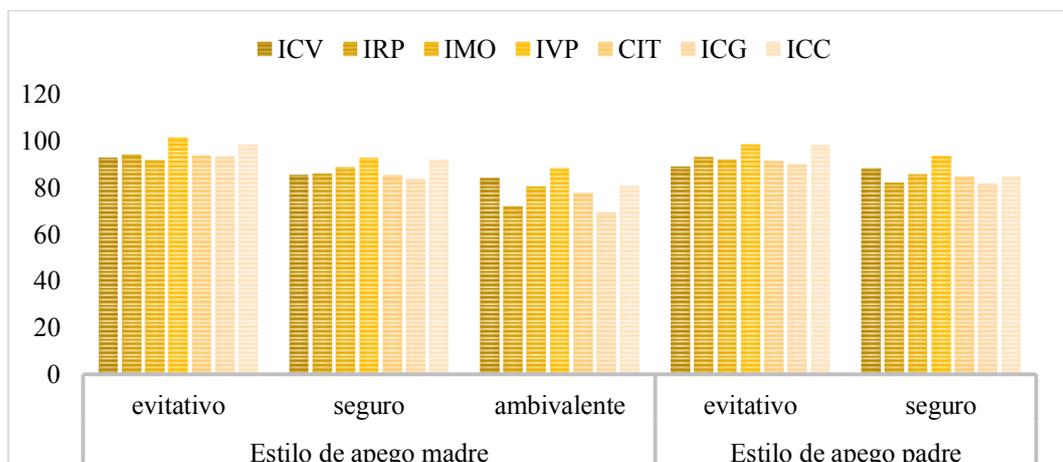


Figura 34. Descriptivos de índices compuestos y alternativos de WISC-IV según estilo de apego de madre y padre

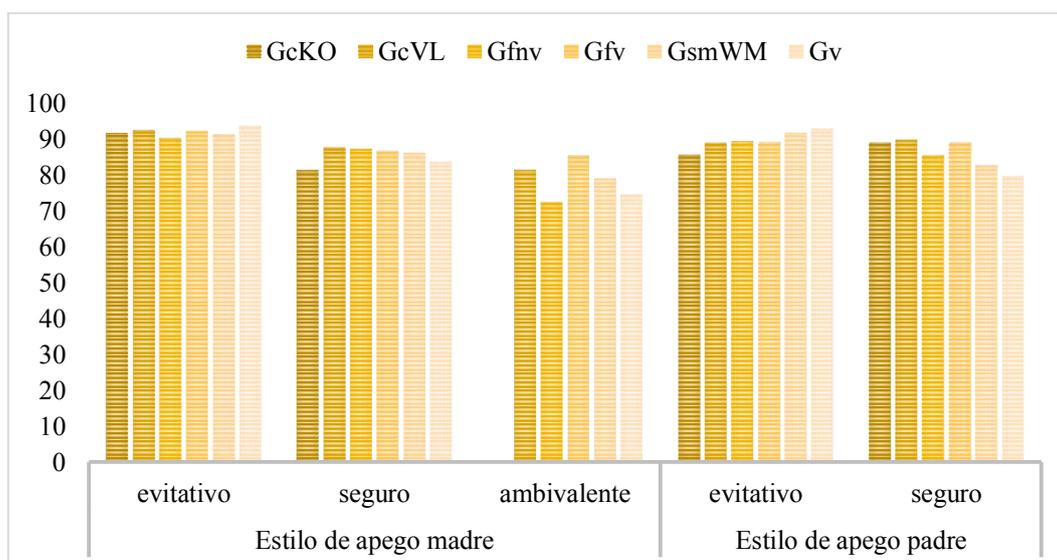


Figura 35. Descriptivos de índices complementarios de WISC-IV según estilo de apego de madre y padre

8.7. Análisis de las interacciones entre los estilos parentales y el rendimiento cognitivo a partir de WISC-IV

Los estilos y dimensiones parentales fueron evaluados mediante la Escala Argentina de la Percepción de la Relación con los Padres para Niños/as (n=32).

De los cinco estilos que arroja la escala, en la versión madre se percibieron tres estilos: el democrático, el permisivo y el negligente (figura 36), mientras que en la versión padre se encontraron cuatro estilos: el democrático, el autoritario, el permisivo y el negligente (figura 39). El estilo rechazante no surgió entre los examinados.

Al aplicar la prueba Kruskal-Wallis, para estudiar diferencias, según estilo parental y producción en el WISC-IV, se encontraron diferencias significativas en ICV ($\chi^2=6,206$; $p \leq .05$), donde los hijos varones que perciben a sus madres como negligentes puntúan mejor en comprensión verbal. En las figuras 37, 38, 40 y 41 se muestran las tendencias descriptivas.

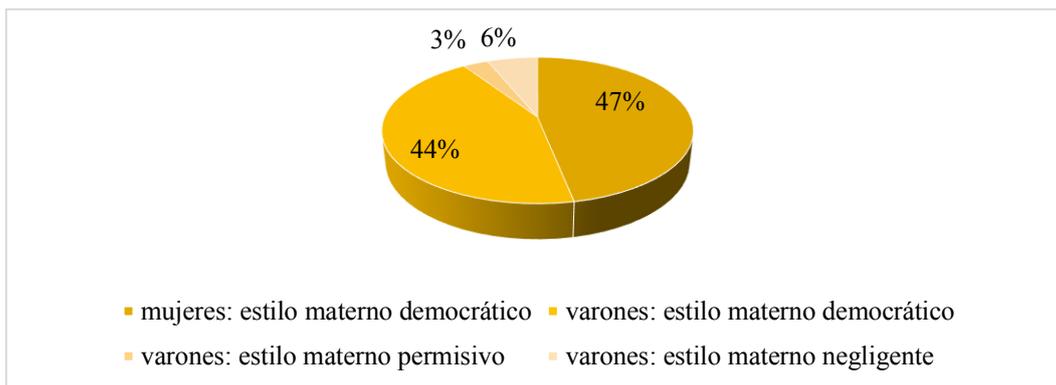


Figura 36. Estilo de la madre percibido según género

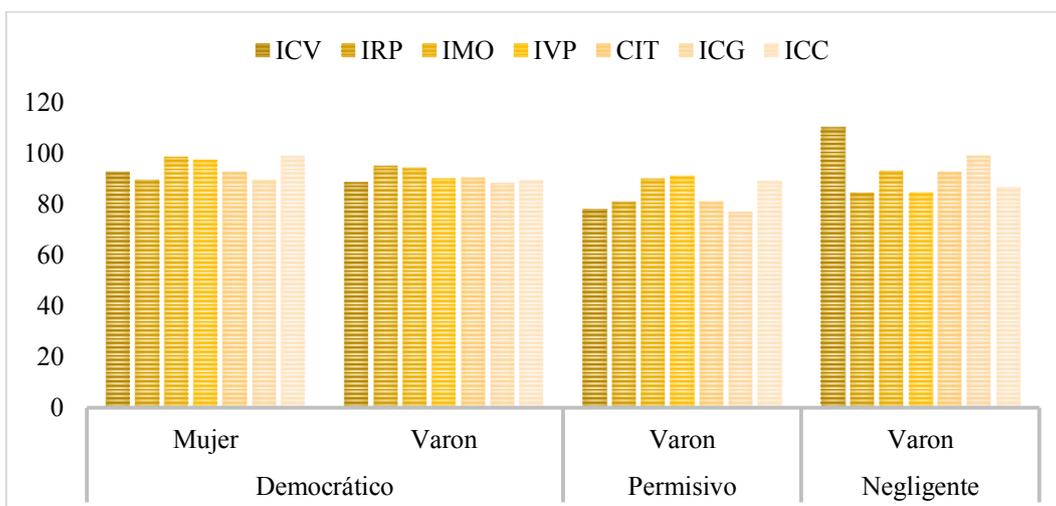


Figura 37. Índices compuestos y alternativos del WISC-IV según estilo de la madre y género

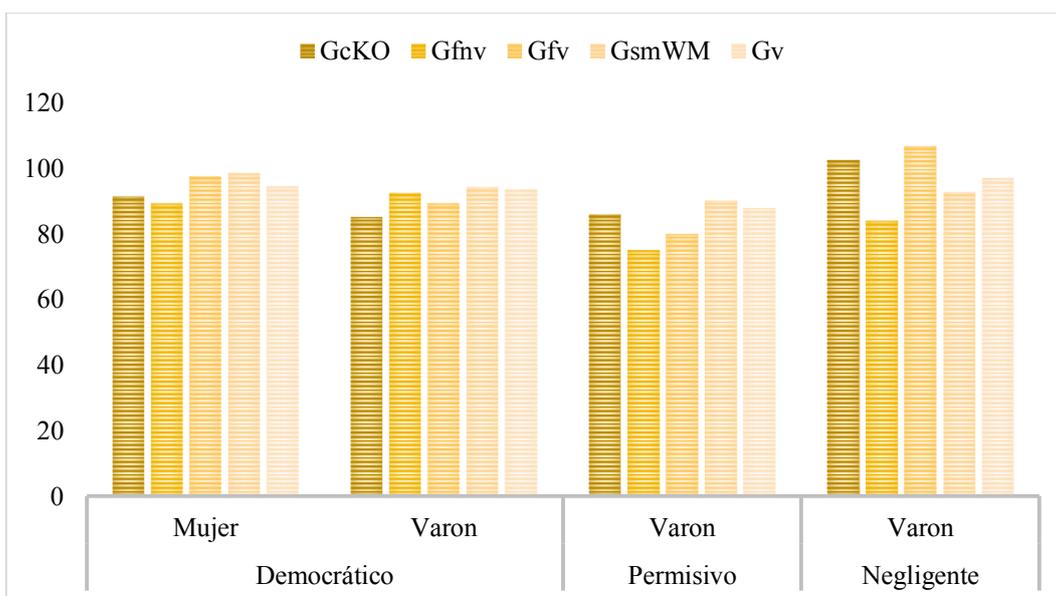


Figura 38. Índices complementarios del WISC-IV según estilo de la madre y género

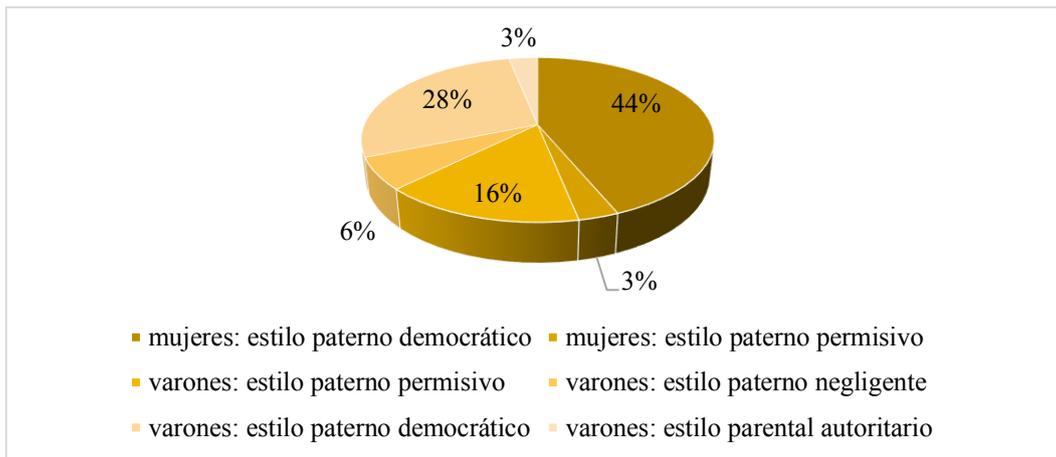


Figura 39. Estilo del padre percibido según género

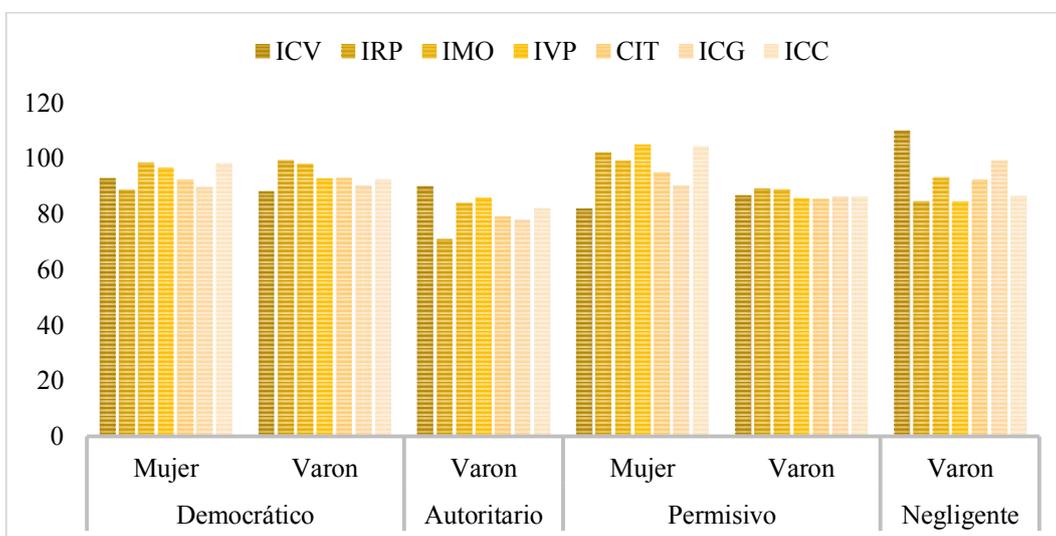


Figura 40. Índices compuestos y alternativos del WISC-IV según estilo del padre y género

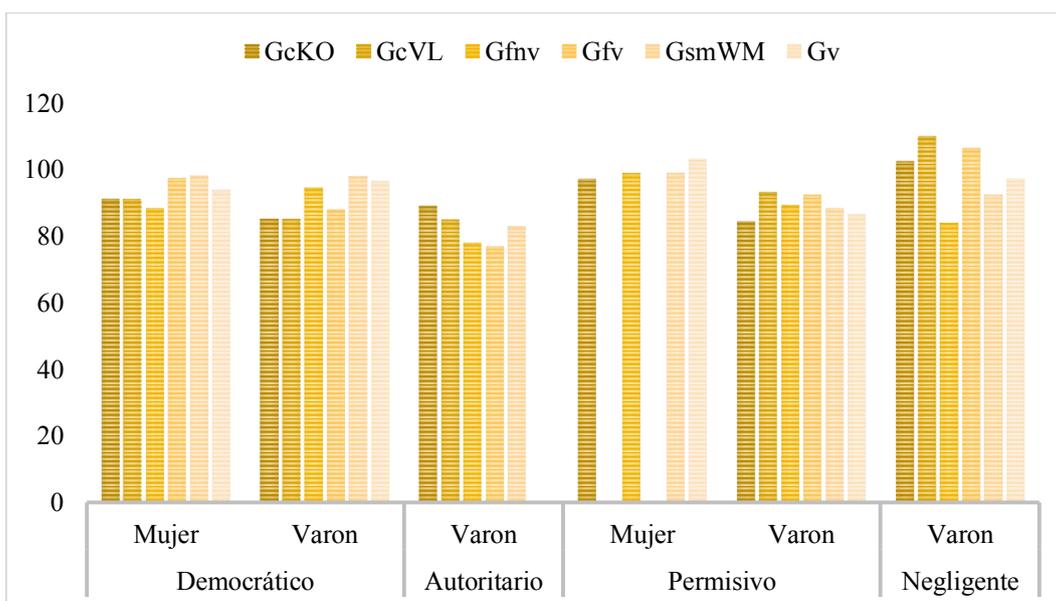


Figura 41. Índices complementarios del WISC-IV según estilo del padre y género

En cuanto a las dimensiones parentales percibidas por los examinados, es decir los factores que combinados conforman los estilos parentales, en la versión madre, los evaluados percibieron una $m=2.55$; $DS=.40$ en aceptación; en cuanto al control aceptado se halló una $m=2.43$; $DS=.46$. El control estricto materno percibido alcanzó una $m=2.77$; $DS=.47$, el control patológico percibido en la madre fue una $m=1.81$; $DS=.43$. La dimensión autonomía extrema alcanzó una $m=1.73$; $DS=.39$. Las puntuaciones obtenidas en la versión para el padre fueron las siguientes: en la dimensión aceptación $m=2.51$; $DS=.45$, en control aceptado $m=2.25$; $DS=.60$, en control estricto $m=2.51$; $DS=.48$. En cuanto al control patológico paterno $m=1.70$; $DS=.43$ y la autonomía extrema percibida $m=1.78$ y $DS=.43$ (ver figura 42). Luego, se empleó la prueba Kruskal-Wallis, indicada para ser aplicada cuando los datos muestrales no presentan normalidad, la cual no arrojó diferencias significativas al analizar las puntuaciones según las dimensiones parentales.

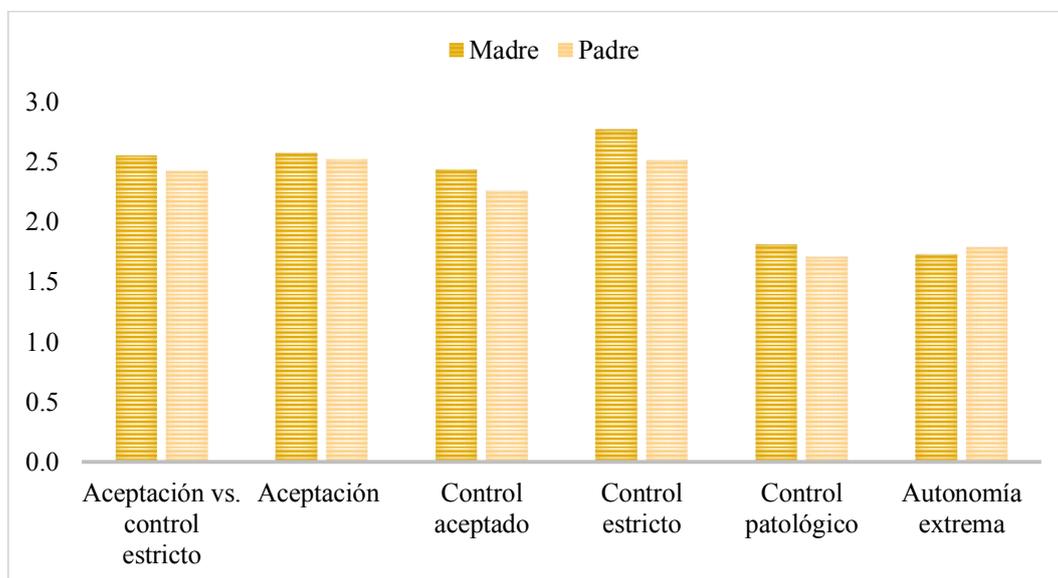


Figura 42. Descriptivos de las dimensiones parentales

Se realizó un análisis correlacional, mediante el Coeficiente de Spearman entre las dimensiones parentales percibidas por los niños y niñas y las puntuaciones del WISC-IV, se encontraron correlaciones significativas entre IVP ($r=.538$; $p\leq.01$) e ICC ($r=.510$; $p\leq.05$) con aceptación materna; y entre IMO y GsmWM con autonomía extrema paterna ($r=-.352$; $p\leq.05$) así como entre Gfv y control patológico paterno ($r=-.402$; $p\leq.05$).

Al analizar descriptivamente las dimensiones de percepción de la relación con la madre y los resultados del WISC-IV, se encontró que los examinados que logran mejores puntuaciones CIT, alcanzan la puntuación media más alta en la dimensión aceptación. En contraposición, logran medias inferiores al resto de los participantes en las dimensiones negativas, como control patológico y autonomía

extrema. No obstante, es llamativo como obtienen el promedio superior en la dimensión control estricto (ver figura 43).

En la versión padre se observa una notable diferencia en la dimensión aceptación, ya que cuando el CIT es inferior, esta dimensión alcanza una media de 2.81 en contraste con los otros examinados, donde los valores se ubican en 2.5. En la dimensión control aceptado las puntuaciones CIT coinciden en los rangos inferior y medio bajo y muestran una disminución en los rangos medio y medio alto con medias de 2,21 y 1,94 respectivamente. A diferencia de las dimensiones halladas en las madres, los valores en control estricto disminuyen cuando el CIT es medio alto, no obstante, en el caso de los CIT medios alcanzan las medias más altas. En control patológico, a medida que aumenta el CIT, los valores medios de esta dimensión disminuyen, lo mismo sucede en la dimensión autonomía extrema (figura 4.20)

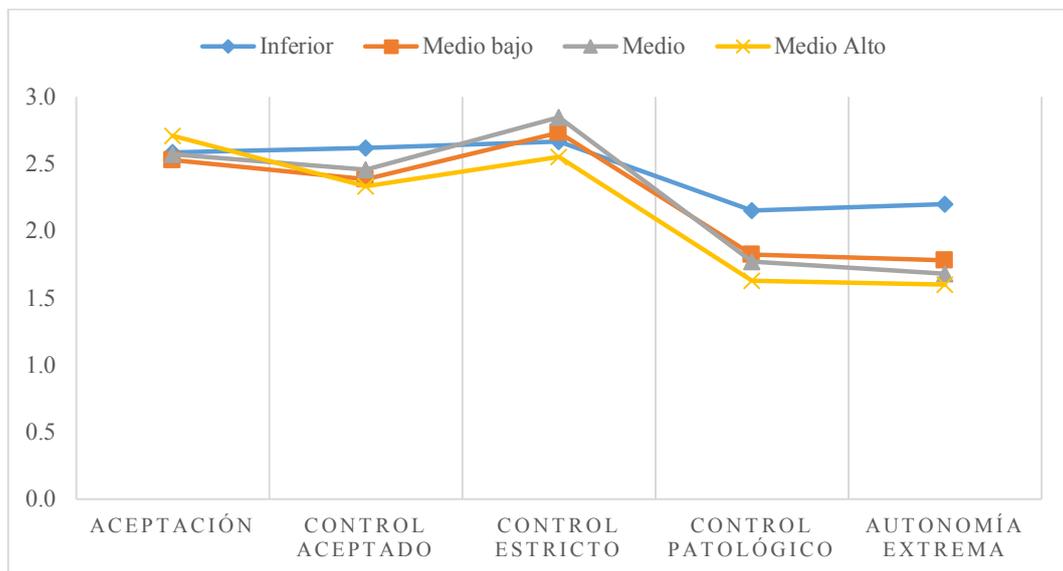


Figura 43. Dimensiones madre y rangos CIT

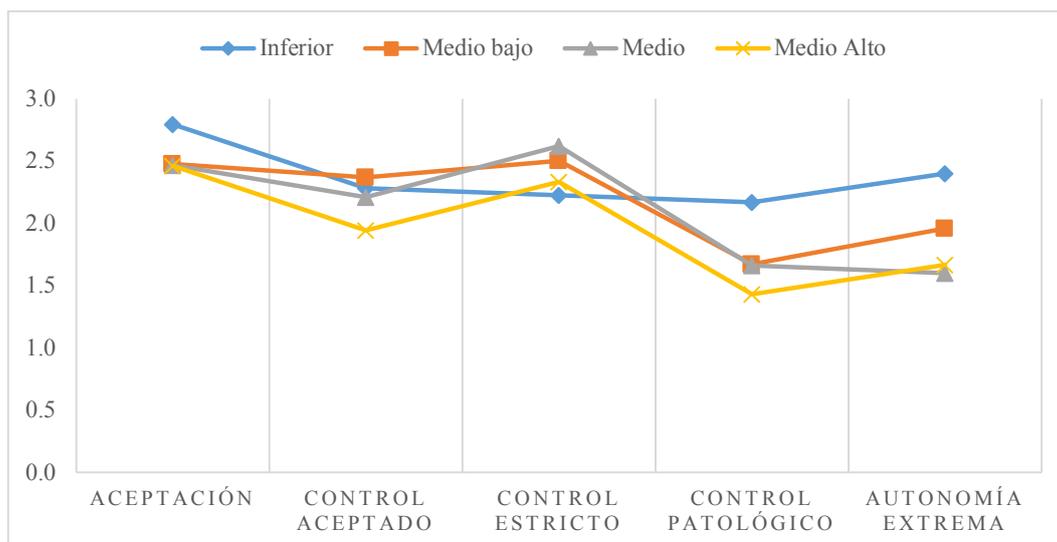


Figura 44. Dimensiones padre y rangos CIT

A continuación, se realizó un análisis Anova Bifactorial, para conocer las diferencias cognitivas según el estilo parental. Para ello, se incluyó como variables independientes los estilos parentales (1= ambos padres democráticos; 2= uno de los padres es democrático) y el clima educativo del hogar (CEH bajo= menos de 12 años de educación; CEH alto= más de 12 años de educación parental) y como variables dependientes, los índices del WISC-IV. Esta prueba arrojó diferencias en GcVL ($F= 6.29$, $p \leq .05$, $\eta^2 = .51$). El grupo de participantes que presentó menor puntuación en cuanto al conocimiento y definición de palabras, fueron los examinados que habitan en hogares con pobre clima educativo y que perciben a ambos padres con estilo democrático, mientras que el grupo con mejores puntuaciones en conocimientos cristalizados, fueron los examinados del grupo con alto clima educativo y que perciben a alguno de los padres con estilo parental democrático. En otras palabras, en el hogar con CEH alto, es necesario que al menos uno de los dos padres presente un estilo parental democrático para alcanzar puntuaciones más altas. En cambio, en hogares con CEH bajo, las mejores producciones se registran cuando ambos padres presentan un estilo democrático. Las medias para cada grupo se observan en las figuras 45 y 46.

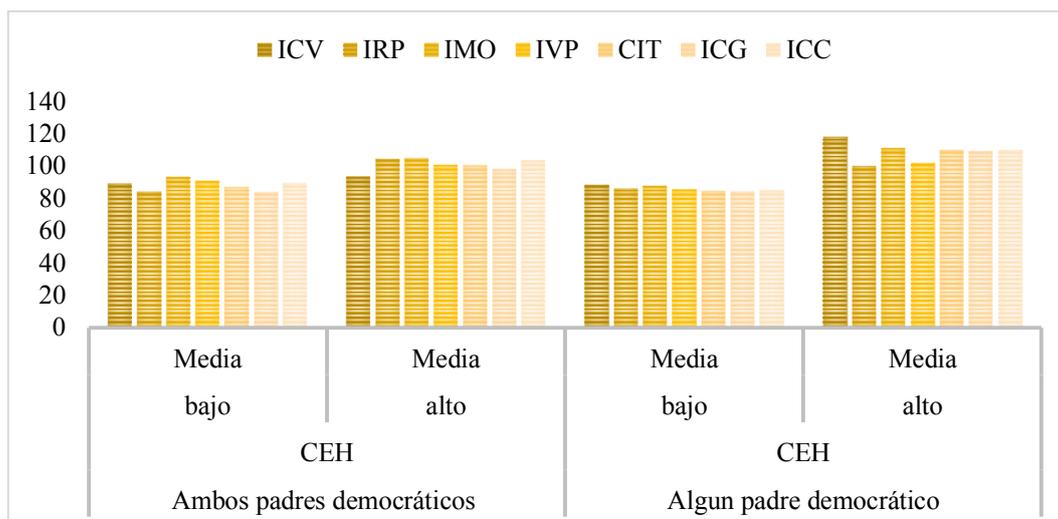


Figura 45. Descriptivos de índices compuestos y alternativos según CEH y estilo parental

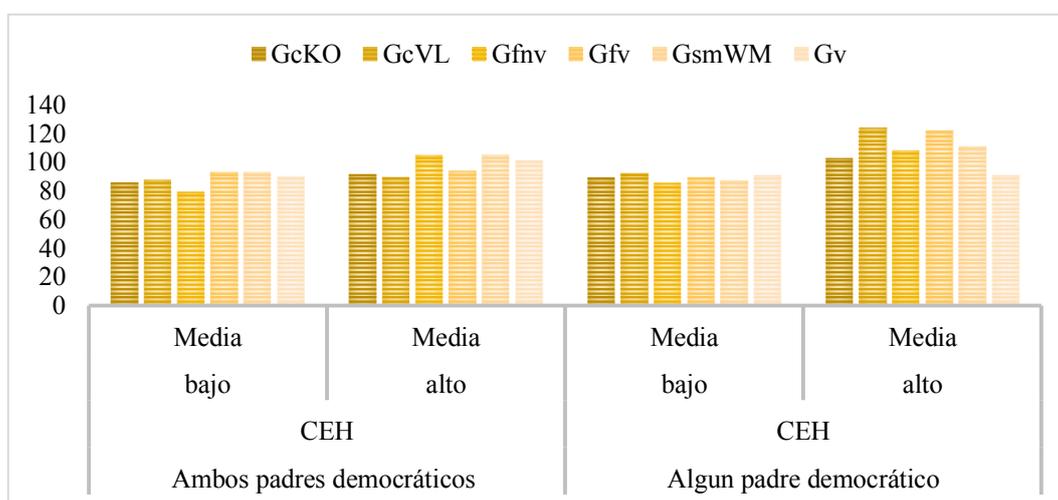


Figura 46. Descriptivos de índices complementarios según CEH y estilo parental

Por último, se acepta la hipótesis inicial que sostenía que el estilo de apego y el estilo parental son variables que tienen relación en el desempeño intelectual de los sujetos.

8.8. Análisis de medidas complementarias para la evaluación del índice de comprensión verbal

El sexto objetivo planteado fue formular pautas complementarias de administración del índice comprensión verbal con el fin de evaluar el rendimiento de los sujetos que registren bajas puntuaciones. Para ello, inicialmente se trabajó con incentivos reales y simbólicos, se realizó la prueba de rango con signo de Wilcoxon la cual no halló diferencias significativas intragrupo.

Luego, se estudiaron las diferencias del grupo al cual se le administraron los subtests ICV múltiple opción mediante la prueba de rango con signo de Wilcoxon.

Los resultados arrojan diferencias en todos los subtests: S ($Z = -4.786; p \leq .001$), V ($Z = -4.784; p \leq .001$), Vi ($Z = -3.016; p \leq .01$), y C ($Z = -4.786; p \leq .001$).

Finalmente, se comparó las producciones verbales con opciones múltiples y el grupo control mediante la prueba U de Mann-Whitney, la cual reveló diferencias significativas en S, V y C ($p \leq .001$). Ver tabla 75.

Tabla 75		
<i>Prueba U de Mann-Whitney</i>		
	<i>U</i>	<i>p</i>
S	10.50	,000
V	38.50	,000
C	4.00	,023

9. Discusión

9.1. Comparación de los índices compuestos, alternativos y complementarios del WISC-IV según edad y género

En las últimas décadas, las diferencias según género tienden a ser una comparación trivial o en su defecto una temática controversial que amerita ser explorada. En el presente estudio se encontraron diferencias significativas según género en la producción cognitiva coincidentes tanto en la muestra puntana como en la muestra argentina de tipificación del WISC-IV. Las mujeres obtienen mejores puntuaciones en tareas de velocidad de procesamiento en desmedro del razonamiento perceptivo, en donde los varones alcanzan mejores producciones. Estos resultados concuerdan con los referidos por Kaufman et al. (2016), Keith, Reynolds, Roberts, Winter y Austin (2011) y Lichtenberger y Kaufman (2012) quienes registraron una ventaja femenina en velocidad de procesamiento tanto en niñas como en mujeres adultas.

En esta misma dirección, las recientes investigaciones del WISC-V encontraron que los varones alcanzan mejores producciones en las pruebas de procesamiento visual (Jirout y Newcombe, 2015; Palejwala y Fine, 2014). Según Kaufman y Kaufman (2004) y Keith et al. (2011) las mujeres superan a los varones pequeños en las habilidades de tipo cristalizadas. En la muestra argentina los resultados hallados revelan que las niñas de 6 y 7 años alcanzan mejores puntuaciones tanto en los cristalizadas como en el resto de los índices compuestos del WISC-IV.

Con estos resultados, a los fines de contribuir a análisis más profundos y a efectos de proveer aportes técnicos novedosos, en este momento del trayecto investigativo se decidió presentar los baremos de los índices alternativos y complementarios, diferenciados por género, que operen como guía para la interpretación psicométrica de los perfiles delineados por el WISC-IV según estudios intra e intersubjetivos (Ver apartado II, capítulo IV). Habitualmente, las variaciones de las evaluaciones cognitivas no diferencian según género, por este motivo contar con estos puntajes permitirá lecturas particularmente relevantes a la hora de hacerle frente a las consultas psicológicas por derivación escolar. Si bien, cualquier motivo de consulta es importante, en casos de derivación escolar toma mayor relevancia. En la práctica clínica se ha observado que el mayor número de consultas por niños, especialmente varones, son solicitadas a partir de derivaciones escolares y con frecuencia se acompañan de diagnósticos previos tales como dificultades de aprendizaje (Taborda y Toranzo, 2016). Además, otra de las ventajas de contar con estos baremos, implica mayores diferenciaciones y precisiones en el instrumento, en pos de acotar errores diagnósticos e incrementar los índices de fiabilidad del instrumento.

En cuanto a la edad, la progresión registrada en las puntuaciones no presenta una continuidad lineal. Las fluctuaciones de los resultados encontrados evidencian la confluencia de variables explicativas tanto familiares-contextuales como propias del desarrollo neuroevolutivo (Kendler, et al., 2011; Rutter, 2007; Plomin et al., 1977; Tau y Peterson, 2010). Esta oscilación de puntajes coincide con Ramsden y colaboradores (2011) quienes demostraron como el CI puede aumentar o disminuir en la adolescencia. Se trata de fluctuaciones longitudinales en el CI relacionadas con el desarrollo del cerebro. Fenómenos cerebrales explorados mediante neuroimagen demostraron que la inteligencia puede variar en la adolescencia, lo que sugiere que las desviaciones son cambios reales traducidos en la capacidad intelectual, que no varían por la concentración, el estado de ánimo o la motivación del adolescente. El desarrollo cerebral es un multiproceso organizado y altamente dinámico, determinado genéticamente, dirigido epigenéticamente y con influencia ambiental (Tau y Peterson, 2010). Es así que se comprende que el desarrollo cognitivo que se alcance puede variar acorde a la significatividad que adquieran los otros socioculturales en la experiencia subjetiva del niño que en el marco del contexto educativo se concreta en la calidad de los encuentros entre maestros y pares, promoviendo o restringiendo la subjetividad de los aprendizajes (Grunberg, 2016; Schlemenson, 2006). En coincidencia con Jencks y Yela, que sostienen que la inteligencia es modificable, y no actúa de forma autónoma, estos resultados ponen en evidencia la no linealidad en los procesos de construcción de las habilidades cognitivas (Yela, 1996). A su vez, se contraponen a las teorías clásicas que entienden la consolidación del desarrollo intelectual durante la adolescencia (Binet, 1911/1983; Piaget, 1973). El CIT es una medida que puede ser influenciada, por el medio ambiente en formas múltiples, interactivas y recíprocas, positiva o negativamente durante el transcurso del desarrollo cognitivo que comienza en la infancia temprana -incluso algunos autores lo proponen desde la vida prenatal- y continúa hasta la adultez media. Cuando se trata del desarrollo intelectual de los niños, la familia, la escuela y la cultura cuentan como partes integrales de la influencia ambiental (Bronfenbrenner y Ceci, 1994). De este modo, los efectos de los ambientes cognitivamente empobrecidos -que no fomentan el crecimiento, la exploración, el aprendizaje, la creatividad- ponen en evidencia la no linealidad en los procesos de construcción de las habilidades cognitivas que pueden acumularse a lo largo de la niñez e impactar aún más con la edad. Otra mirada explicativa, es la propuesta contextual de Plomin y Petrill (1997) quienes introducen el concepto de entorno compartido vs. entorno no compartido para explicar las diferencias CI en adolescentes, argumentando que durante la infancia el desarrollo cognitivo se ve influido en gran medida por aspectos del entorno hogareño, mientras que, en la adolescencia, el CI está influenciado en gran medida por aspectos no compartidos del entorno familiar.

¿Se trata entonces de discrepancias por cambios cerebrales o vicisitudes contextuales-educativas? ¿O pueden explicarse por una conjunción de ambos? Indudablemente habrá que estudiar más exhaustivamente las causales de estos movimientos progresivos no lineales encontrados en los grupos de adolescentes. No obstante, estos resultados y la idea de un CI versátil y móvil son alentadores para los examinados que presentan producciones cognitivas empobrecidas ya que las mismas tienen posibilidades de perfeccionarse.

9.2. Análisis de diferencias en el desempeño cognitivo de los examinados según las variables contextuales estudiadas

La mayoría de las discrepancias cognitivas halladas se pueden explicar según los años de educación parental. Los resultados alcanzados -que suponen puntuaciones promedio entre 85 y 115- revelan que el grupo de bajo CEH presenta una medida final promedio de 86.2, casi 7 puntos por debajo del promedio CIT 92.8 obtenido por el grupo de CEH medio y 13 menos que los logrados por el grupo de CEH medio alto (CIT = 99.4). En esta misma línea, los estudios recientes con WISC-V, revelan que el CIT promedio acrecienta con cada aumento de nivel educativo de los padres. En la reciente escala de Wechsler, las diferencias también resultan significativas, ya que hay una brecha de 22.9 puntos en CIT entre los niveles más bajos y más altos de educación y, la diferencia entre el hijo de un graduado universitario y el de una persona con secundario completo es de 14.2 puntos (Weiss et al., 2015). Estas desigualdades en el logro educativo parental son importantes para el despliegue cognitivo de sus hijos, porque con cada categoría educacional parental se vislumbra un aumento en el CIT obtenido en la escala. En cuanto a las habilidades específicas evaluadas, la capacidad cristalizada es la más afectada. Resultados similares fueron reportados por Rowe et al. (1999) en relación con el efecto regulador del nivel educativo alcanzado por los padres sobre el nivel de vocabulario en sus hijos. Tales resultados son consistentes con otras investigaciones que demuestran que el desarrollo del vocabulario de los niños y niñas pequeños varía en función de la frecuencia del habla materna y que el desarrollo del lenguaje puede mejorarse a través de la exposición activa a estímulos auditivos de calidad en la infancia (Benasich, et al., 2014). Los padres que viven en la pobreza pasan menos tiempo hablando y leyendo a sus hijos pequeños, lo que tiene un impacto en el proceso prelingüístico del mapeo acústico en la infancia y los expone a menos palabras nuevas durante los períodos críticos posteriores del desarrollo del lenguaje (Dieterich, et al. 2006; Ou y Reynolds, 2008).

Las diferencias grupales según el CEH son importantes porque la educación y estimulación que reciben los niños, niñas y adolescentes pueden tener consecuencias para toda la vida. De este modo, el problema central, sigue siendo la

reproducción intergeneracional de la pobreza, un círculo vicioso que no se detiene a no ser que haya educación (Arán-Filippetti, 2012; Hackman et al., 2015; Moreno Mínguez, 2011; Muñoz, 2004; Okagaki, 1994). La educación alcanzada determina si un joven va o no a la universidad y accede a un trabajo. A su vez, esto puede determinar dónde vive y envía a sus propios hijos a la escuela y el tipo de educación que reciben los niños, y así el ciclo se perpetúa. En otras palabras, la educación parental tiene un profundo impacto en las disparidades de oportunidades futuras. Asimismo, el ingreso y la ocupación de los padres a menudo determinan si la familia tiene o no beneficios como obra social, acceso a actividades recreativas, culturales, idiomáticas. Aquellos padres que han finalizado sus estudios universitarios logran ingresos mucho más altos y disminuyen las posibilidades de desempleo (Bravo, 1990; Parcel y Menaghan, 1994; Román, 2013). Esto a su vez está relacionado con la calidad de la escuela a la que asiste el niño, los modelos identificatorios, las perspectivas culturales de los padres para sus hijos, las expectativas del futuro ocupacional del niño, así como la posibilidad de que el hijo adolescente pueda realizar actividades académicas cognitivamente enriquecedoras sin preocupaciones económicas que puedan impedir el progreso educativo y el futuro desarrollo profesional (Bronfenbrenner y Ceci, 1994; Dieterich, et al. 2006). Con estas advertencias, se confirma además que las disparidades en cuanto a los estratos socioeconómicos pueden tener un impacto negativo en el despliegue de las capacidades cognitivas, específicamente en la memoria y el lenguaje. Se ha encontrado que los niños y niñas pobres tienen más problemas alimentarios, y con frecuencia experimentan más estrés, lo cual propicia la presencia de mayores niveles de cortisol que afectan el aprendizaje y la memoria (Ceci y Williams, 1997; Guo y Harris, 2000; Van Ast et al., 2013; Villalonga Penna y Burin, 2012). Se encontraron diferencias entre quienes tienen material de consulta y quienes no. A su vez, es importante destacar que de los 54 casos que conforman el grupo de examinados con CEH alto, 53 cuenta con material de consulta. Estos hallazgos concuerdan con Evans (2004) y Ruiz de Miguel (2009) que sostiene que los hogares de bajo nivel socioeconómico tienen menos libros que sus pares de otros niveles más altos. Al puntualizar el estudio, se descubrió que los valores resultaron significativos en los examinados con mejores producciones en WISC-IV y que cuentan con más de 50 libros en sus casas.

Siguiendo con las variables estudiadas, se encontró que en los casos donde conviven muchas personas en un hogar con pobre CEH, la puntuación cognitiva es más baja. En cambio, en el hogar con alto CEH y más de cinco personas conviviendo, la puntuación del WISC-IV mejora. A su vez, contar con un espacio delimitado para estudiar en el hogar no indicó diferencias significativas. Esto coincide con Cordero Ferrera, Manchón López y Simancas Rodríguez (2012)

quienes refieren que el NSE no tiene por qué condicionar el rendimiento del examinado, aunque otros autores opinen lo contrario (Cervini et al., 2016; Evans, 2004; Ruiz de Miguel, 2009, Urquijo et al., 2015).

En esta línea, también se evidenció que cuanto mayor cantidad de hermanos y menor CEH, más pobres los resultados del WISC-IV. Una peculiaridad de los hogares pobres es que habiten muchas personas bajo un mismo techo, lo cual puede producir tensiones intrafamiliares (McLanahan et al., 1991), y de este modo afectar la concentración, la capacidad de retención y la discriminación entre estímulos auditivos y visuales, habilidades cognitivas necesarias para el éxito cognoscitivo. El ruido ambiental que predomina en los hogares pobres posiblemente por el hacinamiento coarta el desarrollo del hábito de sentarse, concentrarse, atender, escuchar una historia o un cuento, ejercitar los interrogantes como el por qué, lo que tiene como consecuencia una habilidad discriminativa perceptual deficiente, lenguaje poco desarrollado, conocimientos e imaginación débiles y la atención fluctuante y poco sostenida (Arán-Filippetti, 2012; Bellinger y Adams, 2001; Jadue, 1997; Lott, 2002; McLoyd, 1998). No obstante, el hacinamiento no resultó ser una variable explicativa pujante en este estudio. Este punto merece un análisis más profundo, ya que convivir con hermanos y mantener una buena relación, resulta un factor familiar protector, principalmente en situaciones de adversidad, como en el consumo de drogas (Cid-Monckton y Pedrão, 2011) adopciones (Martín y Márquez, 2015), discapacidad (Hanna y Midlarsky, 2005), entre otras (Gratacós, 1994).

A partir de estos resultados dispares, desde una perspectiva psicoanalítica, se debe reconsiderar, entender y delimitar al grupo que colabora en los cuidados de los niños, niñas y adolescentes, es pertinente incluir al grupo encargado de sostener a la madre y duplicar los cuidados que el niño o niña recibe y el particular entorno que los enmarca, lo cual en su conjunción configuran la “función materna ampliada o madre-grupo”. En la misma se fusionan, a modo de red, las múltiples identificaciones proyectivas, el despliegue cognitivo, las posibilidades de sostén que habitan el interjuego de cada encuentro y desencuentro entre el grupo y el niño o niña (Daher y Taborda, 2018).

En cuanto a las diferencias según el clima educativo del hogar y el tipo de vivienda, la tendencia muestra que las puntuaciones más altas corresponden a los examinados con alto CEH y vivienda alquilada, una condición propia de San Luis, donde los más vulnerables tiene posibilidades de acceder a una casa, si el grupo familiar cumple con el requisito de no superar el ingreso establecido en \$26.580 (Secretaría de Estado de Vivienda, 2017). Esta situación particular, se contrapone a los estudios de otras investigaciones que suponen que la vivienda propia es sinónimo de estatus y refleja el patrimonio acumulado (Hauser, 1994; Vera Romero y Vera Romero, 2013).

Asimismo, la producción cognitiva de los hijos de padres que reciben un plan social disminuye en comparación de los niños, niñas y adolescentes que sus padres no reciben un plan. Ahora bien, acceder a un plan social requiere cumplir con dos condiciones centrales de precarización: estar desempleado e iniciar o continuar estudios de cualquier nivel educativo, además los montos vigentes de estipendios varían entre \$3600 y \$7000. De este modo, el bajo nivel educativo parental y el poco dinero que ingresa al hogar serían las condiciones contextuales que explican esta pobre producción. De hecho, cuando se estudió si en el CEH bajo la percepción de plan favorece o no el rendimiento de los examinados, no se hallaron diferencias significativas, por lo tanto sigue siendo el CEH la variable explicativa. Estos resultados no pretenden desvalorizar la importancia de la mínima protección social que provee el estado, todo lo contrario, estos resultados sirven como apoyatura a la propuesta final de ampliar la lectura a la conjunción de variables contextuales-familiares y no realizar análisis parciales de datos que puede generar conclusiones erróneas y estigmatizantes.

A su vez, la evidencia hallada en este estudio, permite confirmar que el ingreso temprano a la educación inicial (entre 1 y 3 años) es un factor importante para el despliegue cognitivo, en concordancia con las investigaciones de Guevara Benítez y su equipo (2007) y Terrones González et al. (1994). Acceder a una educación temprana favorece las oportunidades de socialización y estimulación de los niños y niñas (Ziccardi, 2001). Si bien, numerosos estudios concluyen que acceder y sostenerse en el sistema educativo constituye, una estrategia clave para interrumpir los mecanismos de reproducción intergeneracional de la desigualdad y de la pobreza, en este marco, al desglosar descriptivamente el ingreso al jardín según CEH, se encontró que cuanto más alta la producción cognitiva evaluada a partir del WISC-IV los niños y niñas ingresan más temprano al nivel inicial, y más tarde el ingreso al nivel inicial, más bajo el WISC-IV. No se hallaron diferencias significativas en el grupo de examinados que habitan en un hogar con bajo CEH, de este modo, ingresar al jardín tempranamente no resulta un factor protector (Moreno Mínguez, 2011; Muñoz, 2004; Sánchez Almanza, 2006). Si bien la educación contribuye a disminuir las desigualdades sociales, debe ser acompañada de otras políticas de inclusión social que mejoren la calidad de vida de la población. Está demostrado que la estimulación temprana genera enormes avances, sobre todo, en los más pobres, eso aumenta sus posibilidades de mejor futuro (Repetto, et al. 2012). Por tanto, es fundamental invertir en los primeros años, llegar a los que menos tienen brindando espacios de muy alta calidad educativa. Hay que destacar que, en nuestro país, desde el año 2015, la sala de 4 años es obligatoria, sin embargo, cada vez es más frecuente, debido a las condiciones laborales y económicas de los padres, incluir en los espacios institucionales educativos a bebés desde los 45 días

de vida. En consecuencia, se trata de pensar en políticas integrales que impliquen la primera infancia y que involucre a todos los actores participantes. Algunos críticos, sugieren mejoras en los salarios para los profesionales a cargo de los niños y niñas, ya que los mismos son agentes fundamentales para el mejoramiento de la calidad que brindan las instituciones. Otra de las condiciones descuidadas que pone en evidencia el desconocimiento otorgado a los primeros años de vida es la escasez de formadores docentes especialistas en educación maternal. Las posibilidades concretas de proveer los cuidados necesarios para este trayecto vital, que sienta las bases para la constitución del psiquismo, la unión psique-soma, la capacidad de aprender a aprender, de mentalizar, la esperanza, la alegría de vivir y el conocimiento de la realidad pueden lograrse desde un cambio de enfoque que favorezca la compatibilidad entre educación y cuidados, no delimitar a los jardines maternales como espacios de guarderías, así como tampoco propiciar que los bebés pasen 8 horas institucionalizados (Daher y Taborda, 2018; Vélaz de Medrano y Vaillant, 2009; Antle, et al., 2008).

En esta misma dirección, se encontró que a mayor CEH, el examinado realiza actividades extraescolares. Sin embargo, en el grupo de CEH bajo, no se encontraron valores significativos de este modo la realización de actividades extraescolares no es un factor protector per se. El involucramiento de los padres en las tareas escolares de sus hijos tiene repercusiones directas en el rendimiento escolar de éstos. La participación de los padres en las tareas escolares de sus hijos fomenta su motivación e incrementa la probabilidad de éxito académico (Goldstein, Davies-Kean y Eccles, 2005; Ou y Reynolds, 2008). Aquí, se encontró que cuando los padres ayudan en la realización de las tareas escolares en los grupos con CEH medio y alto, sus hijos obtienen mejor puntuación en WISC-IV. Sin embargo, no se encontró que el hábito de la lectura de libros de los padres a sus hijos impactara en mayores producciones.

Concretamente, los resultados encontrados brindan una imagen de cómo las disparidades contextuales están presentes en nuestra realidad social y económica, por lo tanto, no resulta sorprendente que estas diferencias aparezcan en la consulta psicológica y/o educacional y se vean reflejadas en las pruebas de evaluación psicométrica. Las diferencias descritas en este estudio sugieren, en su mayor parte, que los examinados tienen diferentes niveles de oportunidades para el despliegue de las habilidades cognitivas y de ningún modo implican una causalidad y efecto lineal. Las habilidades cognitivas no se desarrollan de manera autónoma, las habilidades cognitivas se desarrollan en parte por la estimulación familiar y en parte en respuesta a los medios sociales, culturales y económicos. Las variables sociales y familiares son demasiado amplias para que se estudien en su totalidad y las interacciones entre estas variables son múltiples y complejas. En todo caso, los

efectos de estas diferencias en el desarrollo de las habilidades cognitivas son críticos durante la infancia e impactan en el desarrollo posterior (Bradley y Corwyn, 2002; Cadavid et al., 2011; Guo y Harris, 2000).

Por esto, los análisis estadísticos realizados y los resultados alcanzados ponen de relieve la importancia y la necesidad de llevar adelante estudios minuciosos en pos de que la interpretación de los resultados trascienda a explicaciones reduccionistas. De esta manera, se propone una evaluación e interpretación contextual, sostenida en el reconocimiento de factores favorecedores o de riesgo, como los antecedentes educativos, culturales y familiares, así como también de lecturas ampliatorias que impliquen otras pruebas diagnósticas. Se plantea un análisis comprensivo de significados que depende de la historia del examinado y del contexto de la evaluación (González Llaneza, 2007). Específicamente, se propone centralizar la mirada preventiva en la red que acompaña al niño, niña y al adolescente, más allá del dispositivo que se implemente, es recomendable que las inter-versiones se focalicen, en promover, el contacto con las necesidades emocionales de los niños y niñas y no poner la mirada en la etiqueta cognitiva del niño, niña o adolescente. Las propuestas de inter-versión ponen en evidencia que en el desarrollo del rol del psicólogo se requiere de una mirada extensa que conjugue el momento histórico cultural con sus leyes, organizaciones e ideologías que las habitan porque ellas resultan facilitadoras/obstaculizadoras de algunas particularidades de las dimensiones relacionales que emergen en cada encuentro.

En síntesis, toda interpretación reduccionista brinda discursos explicativos que culminan con movimientos de rotulación y exclusión. Las conclusiones leídas aisladamente, dan cuenta por ejemplo de la relación negativa entre bajo rendimiento cognitivo y la percepción parental de por ejemplo planes sociales, esta sería una reducción errónea. Por esta razón, es fundamental señalar que los resultados de investigaciones construyen modos de mirar y entender la realidad. Por lo tanto, se subraya la necesidad de crear modelos de investigación que transiten del estudio detallado a las construcciones explicativas que pongan en juego la interrelación de variables contextualmente situadas.

9.3. Análisis de variables vinculares y el rendimiento cognitivo a partir del WISC-IV

Cabe señalar que, en cuanto al estudio de los patrones de apego, la muestra alcanzada coincide estadísticamente con los resultados del estudio de Bakermans-Kranenburg y Van IJzendoorn (2009) quienes trabajaron con 897 sujetos de 6 a 14 años y encontraron 28% con patrón de apego evitativo, 38% con patrón de apego seguro y 14% con patrón de apego ambivalente. En la muestra puntana, de 65 niños,

niñas y adolescentes, se halló un 37% con patrón evitativo, 49% con patrón seguro y 14% con patrón ambivalente. De este modo, se trata de un muestreo representativo estratificado proporcional, ya que mantiene la misma distribución de los estilos de apego que existen en la muestra poblacional (Pereda Marín, 1987).

En cuanto a las puntuaciones del WISC-IV, si bien se ubican dentro del promedio, las diferencias de las medias varían según el estilo de apego, en un orden que refleja mejores puntajes en los examinados con estilo de apego seguro en detrimento de los niños, niñas y adolescentes ambivalentes. Estos resultados, coinciden con los estudios sobre capacidad cognitiva y cualidad de apego que plantean que los examinados con apego seguro se muestran más dispuestos a aproximarse y persistir en las tareas cognitivas que sus pares inseguros. En otras palabras, la confianza en el cuidador y la disponibilidad física-psicológica sientan las bases para la exploración y la resolución de problemas (Bretherton, 1985; de Ruiter y Van IJzendoorn, 1993; Estrada, Arsenio, Hess y Holloway, 1987). Los modelos operativos internos de apego conforman además estructuras cognitivas para la resolución de problemáticas, de este modo los sujetos con modalidad segura de apego comprenden el valor predictivo y comunicacional de las señales interpersonales, dando sentido a las cogniciones y afectos mientras, que los sujetos ambivalentes se refuerzan por sus conductas afectivas, aunque no logran construir una organización cognitiva que les permita reducir la inconsistencia de sus figuras de apego (Crittenden, 2005; Di Bártolo, 2016). En coincidencia, Mikulincer y Sheffi (2000), relacionan los estilos de apego con ciertas reacciones cognitivas, por ejemplo, los sujetos con patrón de apego seguro presentan una mejor ejecución en la resolución creativa de problemas y los sujetos con apego ambivalente, demuestran una baja ejecución en la resolución creativa de los problemas adoptando una postura rígida y una actitud hipervigilante hacia la novedad y la incertidumbre. Esto puede estar en relación con la emoción predominante de temor, encontrada en otras investigaciones (Kochanska, 2003). Los resultados, permiten suponer, que un individuo con amplios recursos intelectuales puede emplear una serie de recursos de manera tal que su modelo operativo interno de apego estará relativamente abierto a nueva información y experiencias, de este modo, la inteligencia podría facilitar el desarrollo de un modelo operativo interno seguro, incluso en personas que han estado expuestas a situaciones estresoras en la infancia y, por lo tanto, se esperaría que se conviertan en adultos inseguros. Sin embargo, también se podría argumentar lo contrario, es decir que la inteligencia superior podría aumentar la probabilidad de defensas intelectuales, tales como la racionalización, favoreciendo el despliegue de un modelo de trabajo interno inseguro evitativo (de Ruiter y Van IJzendoorn, 1993).

En contraste, la velocidad de procesamiento no se ve afectada por el estilo de apego, ya que todos los grupos se ubican en el promedio. Posiblemente, estos resultados, reflejen los factores más determinantes para el despliegue de la velocidad de procesamiento como la edad y el desarrollo neurológico. Esta habilidad es reflejo de los cambios neuroevolutivos relacionados con el número de conexiones transitorias hacia el sistema nervioso central y el incremento de la mielinización (Berthier, DeBlois, Poirier, Novak y Clifton, 2000; Cepeda, Kramer y Gonzales de Sather, 2001).

En relación con los índices alternativos, si bien los niños, niñas y adolescentes con patrones de apego seguros e inseguros tanto evitativos como ambivalentes, se encuentran dentro de las puntuaciones promedios, las mayores diferencias se hallan en desmedro de los ambivalentes en el índice de competencia cognitiva, que implica fluidez para realizar tareas fáciles y memoria a corto plazo, capacidades que se ven afectadas ya que implican codificar, mantener y manipular información en la conciencia inmediata. En otra dirección, los niños, niñas y adolescentes con patrón de apego ambivalentes se destacan en procesamiento visual, alcanzando las puntuaciones más altas al igual que los examinados con patrón de apego evitativo lo hacen en razonamiento fluido no verbal. El procesamiento visual, a diferencia de la memoria operativa, implica la capacidad de usar imágenes mentales simuladas, a menudo junto con las imágenes percibidas en ese momento para resolver problemas. Una vez que los ojos han transmitido información visual, el cerebro realiza automáticamente un gran número de cálculos, por ejemplo, detección de bordes, percepción de luz u oscuridad, diferenciación de color, etc. (Schneider y McGrew, 2012). En otras palabras, el procesamiento visual, no requiere la atención y la concentración de las competencias cognitivas, sin embargo, implica conciencia visual. En tanto, las habilidades fluidas implican respuestas no verbales a un problema novedoso y arroja datos sobre la capacidad inductiva, a partir de una característica implícita que otorga lógica a un conjunto determinado en donde los niños, niñas y adolescentes con patrón de apego evitativo se destacan. Cabe señalar que las discrepancias halladas entre seguros e inseguros son mínimas y por ende no avalarían diferencias diagnósticas en términos cognitivos.

En este marco y atendiendo a lo anteriormente citado, se incluyó la variable CEH y se encontró que las mayores diferencias se registran en el índice GcK0. Centralmente, la evaluación de información general involucra el conocimiento comprensivo de normas, hábitos y conductas sociales, captación, organización e integración de datos, en la que se pone en juego, la capacidad de articular hechos en el espacio y tiempo, la inteligencia cristalizada, la memoria a largo plazo, la fluidez verbal, la comprensión y la amplitud de intereses. Además, implica el pasaje

de los procesos egocéntricos de pensamiento a procesos más elaborados que requieren la búsqueda de explicaciones suficientes y la aptitud para investigar sobre las causas que provocan los fenómenos. En la esfera social, supone la posibilidad de reconocer que las normas representan un contrato que facilita la convivencia inmediata y la integración de un sistema coordinado de diferentes puntos de vista. Los examinados que han sido puestos en lugar de respeto de sus necesidades de apego pueden desarrollar mejores habilidades y modos de estar con otros. Asimismo, una buena retroalimentación de los padres respecto a la sensibilidad y conductas de parentalidad, motivación y presentación de estímulos en la interacción cotidiana con sus hijos favorece estos desarrollos. Se ha demostrado que la calidad de los estilos de apego tiende a ser mucho menos estable en muestras de alto riesgo que en muestras de bajo riesgo (Lyons-Ruth, 1996). Sin embargo, al encontrar esta incidencia en un solo índice, el CEH sigue siendo la variable explicativa de las diferencias cognitivas con mayor peso. En esta dirección, Barocas y su equipo de trabajo (1991) sostienen que la capacidad intelectual materna tiene una reducida influencia en el desarrollo afectivo de sus hijos. No obstante, Hortacsu (1994) y Rodríguez (2006) encontraron una marcada interrelación entre el nivel educativo parental y el tipo de vínculo madre-hijo. Se citan ambas tendencias explicativas a efecto de dar cuenta de la complejidad de la temática, en la cual aún no se puede arribar a conclusiones definitivas.

Un párrafo aparte, merecen las diferencias significativas entre organización y desorganización. En primer lugar, al desglosar las historias encontradas en el MCAST, en los inseguros tanto organizados como desorganizados se vislumbra cierta dificultad en la colaboración de los niños con la situación lúdica y la narración. Este impedimento puede develar dificultades en las relaciones sociales y afectivas de estos niños tanto en la actualidad como en un futuro. Además, prevalece la desconfianza en el sostén parental, ya que sus padres, a diferencia de los seguros, no les han transmitido protección y disponibilidad. Entonces, de algún modo, este patrón de apego se caracteriza por cierto escepticismo hacia los otros y por la imposibilidad de pedir asistencia y/o auxilio cuando es necesario, confirmado en el subtest Comprensión (Ainsworth et al., 1978). Al desconfiar de sus figuras parentales, los niños inseguros evitativos resuelven las historias sin pedir ayuda a la madre, en cambio los inseguros ambivalentes entran en una conflictiva que los lleva a no terminar sus historias, mientras que los inseguros desorganizados, proponen resoluciones caóticas traducidas en relatos angustiosos que, en conjunto con la falta de coherencia y consistencia narrativa develan signos de sintomatología clínica. En los casos con patrones de apego desorganizado la falta de distancia simbólica se traduce en cierta inhibición del pensamiento y en una actitud defensiva ante la presentación del estímulo estresor que puede resultar muy angustiante para

el examinado. Esta imposibilidad de representar simbólicamente el juego, los pensamientos y las emociones han sido estudiadas como posibles precursores de problemas de rendimiento cognitivo y motivación para el aprendizaje (Pulido Acosta y Herrera Clavero, 2017). En síntesis, el sistema de apego se activa en situaciones de peligro o estrés, en relación inversa con el sistema de exploración, ya que cuando se activan las conductas de apego disminuye la exploración del entorno (Bowlby, 1988). De este modo la base segura constituye un requisito necesario para que un niño desarrolle la facultad de conocer tanto su mundo interno como el externo, explorar y aprender.

Si bien los niños, niñas y adolescentes con modelos inseguros evitativos desarrollan síntomas relacionados con la sobreexigencia y sobreadaptación, y los inseguros ambivalentes tienden a presentar mayores niveles de ansiedad y dificultades de regulación emocional, ambos coinciden con las investigaciones que sostienen que la inseguridad sin desorganización está menos permeable al desarrollo de psicopatologías severas. En cambio, los modelos operativos internos desorganizados ejercen una influencia significativa sobre el despliegue mental y cognitivo (Pulido Acosta y Herrera Clavero, 2017; Van IJzendoorn et al., 1995). El índice comprensión verbal -que en conjunto con razonamiento perceptivo conforman el ICG- y los complementarios GcVL y GcK0, fueron algunos de los índices con mayores diferencias, entre modalidades de apego organizadas y desorganizada. Retomando a Horn (1991), las habilidades cristalizadas pueden ser pensadas como la inteligencia de la cultura que es incorporada por los individuos a través de un proceso de aculturación. La relación con los objetos del mundo, su apropiación creativa y proceso de metabolización, así como la producción y acumulación de conocimientos, se basa principalmente en materiales verbales y lingüísticos, representa aquellas habilidades que se han desarrollado en gran medida durante las experiencias educativas previas (Horn y Noll, 1997, Fernández, 2000). De este modo, esquemáticamente, la inteligencia cristalizada puede ser representada por los nodos interconectados de una red de pesca. Cada nodo representa una pieza adquirida de información y, los filamentos entre ellos, los vínculos entre diferentes bits de información almacenada. En este caso, en los examinados con estilos de apego desorganizado se vislumbra pobre inteligencia cristalizada ya que carecen de información o tiene dificultades para comunicar verbalmente su conocimiento. Estas dificultades son acumulativas y se torna cada vez más difícil aprender de lo que se está escuchando o leyendo si el vocabulario y conceptos necesarios para comprenderlos no están en la red de conocimientos del sujeto. Además, de las diferencias cristalizadas, en desmedro de los desorganizados, se hallaron discrepancias en el razonamiento fluido, la memoria operativa y el procesamiento visual. De este modo, el patrón de apego desorganizado resulta un

factor dominante que interpela las producciones cognitivas. En coincidencia, con Fernández (2000), en estos casos no es posible el despliegue creativo y cognitivo necesario para el aprendizaje entendido como un proceso cuya matriz es vincular.

En otras palabras, la magnitud explicativa de los modelos operativos de apego en relación a la psicopatología en sentido amplio y a la inteligencia en sentido estricto, se fue corriendo desde la inseguridad a la desorganización. Los patrones de apego inseguros organizados, cuenta con una diferencia cualitativa trascendental respecto a los patrones desorganizados, que implica contar con un emplazamiento temporal y espacial y con estrategias de afrontamiento. Mientras que los examinados con estilos desorganizados, carecen de estrategias y dejan al sujeto inerme frente a las situaciones de estrés (Di Bártolo, 2009). Para sintetizar, la organización de la mente refleja la organización de los procesos de intercambio con las figuras de apego. Si los padres y/o cuidadores significativos no pueden reconocer y responder a afectos de apego básicos o si se muestran temerosos u hostiles en el intercambio afectivo con sus hijos, es probable que se produzca una falta de integración de los estados mentales, incoherencia y producción de defensas disfuncionales (Cortina y Marrone, 2017; Lecannelier, et al., 2011). Estos factores tienen un correlato con la psicopatología, el despliegue cognitivo y la modulación de emociones.

Si bien cada sujeto tiene una modalidad de aprendizaje singular, a continuación, se realiza un paralelismo con los cuatro tipos de modalidades de aprendizaje planteadas por Paín (1974) y Fernández (2000). Para ello, inicialmente se define la asimilación como las transformaciones que realiza el sujeto sobre el objeto para conocerlo, refiere al modo en que un organismo se enfrenta a un estímulo del entorno en términos de su organización actual, su desarrollo evolutivo y los conocimientos previos que posee y la acomodación designa aquellas modificaciones que se producen en el sujeto para incorporar una nueva información, la cual supone un cambio de la organización actual en respuesta a las demandas del medio. Cuando hay una asimilación o una acomodación excesiva se expresa con el prefijo “hiper” (“hiperasimilación” o “hiperacomodación”) y su contrapartida, expresada con el prefijo “hipo” (“hipoasimilación” o “hipoacomodación”) cuando se encuentra disminución de las funciones. En primer lugar, se puede definir la hipoasimilación acompañada de una hipoacomodación, como una especie de parálisis, inhibición, donde el niño pierde todo el interés por el acercamiento al objeto de aprendizaje. En otras palabras, no se somete ni se opone a él, directamente lo ignora, en los niños desorganizados, esta modalidad se ve reflejada en la producción del WISC-IV en los subtests verbales, no logran encontrar las analogías, por ejemplo ante la pregunta porque ¿Por qué es importante usar el cinturón de seguridad? la respuesta es para no chocar y no por seguridad en

niños donde la respuesta ya es esperada, y en el MCAST se traduce en el contenido bizarro, finales catastróficos, temas de violencia y figuras adultas que no proporcionaban cuidados ni protección. Otra modalidad de aprender se vislumbra en los ambivalentes que, si bien logran buenas puntuaciones, al tomar contacto con un objeto para él incomprensible, se rebela y modifica tan intensamente la realidad, que obstaculiza la posibilidad de relacionarse adecuadamente con ella. De este modo, lo que predomina es el proceso de asimilación en desmedro de la acomodación, llegando, en ocasiones, al punto de que los aspectos subjetivos, personales, priman sobre la realidad y, terminan quitándole sus características esenciales. Por lo tanto, la asimilación adquiere un carácter exagerado y el sujeto predomina sobre el objeto a conocer deformándolo, de tal manera, que se torna irreconocible. Es decir, una hiperasimilación – hipoacomodación, donde se hiperactiva la ambivalencia frente a las necesidades de apego, atrapados en una circularidad conflictiva, en detrimento de la exploración (Main, y Solomon, 1990). Las modalidades de acercamiento registradas en los niños con estilos de apego evitativo son predominantemente acomodativas, en coincidencia con sus tendencias a la autoexigencia y sobreadaptación. Así, el examinado queda reducido por la fuerza del objeto a conocer a través de la imitación y repetición. En estos casos, el examinado logra cumplir con las consignas planteadas, obteniendo buenos resultados, pero no puede recurrir fácilmente a sus experiencias previas ni expectativas por esta pobreza de contacto con los otros y consigo mismo, traducida por ejemplo en MCAST en soluciones rápidas de autocuidado donde se minimiza la angustia. Cabe señalar que de acuerdo a Fernández (2000), la alternancia entre asimilación y acomodación, conllevan a una modalidad saludable y adaptativa adecuada para una estrategia de tipo segura. Es importante señalar que la calidad del vínculo de apego puede influir en el desarrollo de habilidades metacognitivas, tales como la estructuración de objetivos, la selección de estrategias y la evaluación de soluciones, todo lo cual tiende a tener un impacto en el rendimiento cognitivo, no obstante este paralelismo entre estilos de apego y las modalidades de aprendizaje son un simple esbozo, ya que las mismas no tienen fronteras definidas entre una u otra y no pueden ser entendidas como una parte de una estructura rígida.

En la muestra adolescente, el IPPA reveló la prevalencia de los modelos seguros e inseguros evitativos. Los primeros suelen presentar los mejores recursos, competencias y contextos familiares para lidiar con las tareas evolutivas propias de la edad. Son considerados como menos ansiosos, menos hostiles y con más autoestima que sus compañeros inseguros (Allen, Porter, McFarland, McElhaney y Marsh, 2007). También suelen emplear mejores estrategias de afrontamiento de problemas, muestran mejor disposición hacia el aprendizaje y manejan mejor las situaciones estresantes tan frecuentes en la adolescencia (Larose, Bernier y

Tarabulsky, 2005; Seiffe-Krenke, 2006). Mientras que los adolescentes con patrón de apego evitativo suelen evitar el compromiso emocional. En su narración, les resulta muy difícil hablar de estos temas, no dan casi información y restan importancia a las experiencias difíciles que pudieron haberles marcado de niños. También es frecuente que presenten versiones muy idealizadas de sus figuras de apego y/o que quiten importancia a su relación con ellas y que, además, el tono emocional de su relato sea muy frío. Cuando se ha investigado la trayectoria de la autoestima, se encuentran niveles relativamente altos en la infancia, amparada por la dinámica familiar, que disminuyen al comienzo de la adolescencia y a lo largo de ésta. Estos niveles se incrementan de nuevo desde el comienzo de la vida adulta posiblemente esta reestructuración explique la preminencia evitativa (Robins y Trzesniewski, 2005; Trzesniewski, Donnellan y Robins, 2003). Las diferencias significativas en algunos índices del WISC-IV a favor de los inseguros evitativos en la escala madre coinciden con investigaciones precedentes sobre estrategias y efectos sobre la atención y cognición. En esta dirección Mikulincer, Birnbaum, Woddis y Nachmias (2000) reafirman lo referido por Mikulincer en 1998 al señalar que las personas con un estilo de apego evitativo centran su atención en la resolución de problemáticas más racionales ya que tienden a desconectarse de los estímulos relacionados con el apego. Además, coinciden con Lyons-Ruth (1996), Green y Goldwin (2002) y Di Bártolo (2012) que valoran de forma positiva la formación de una estrategia insegura organizada, como respuestas a las experiencias infantiles de insensibilidad o intrusión parental, considerándolo un mecanismo relativamente adaptativo para responder al ambiente y no necesariamente asociado a altos riesgos de desarrollo de psicopatologías severas.

En este momento de la discusión, es importante introducir tres ideas primordiales. En primer término, se adhiere a la concepción de la mente como un sistema abierto, en permanente construcción y reconstrucción a lo largo de la vida. Se trata de movimientos y sus variantes explicativas que implican una extensión y complejización de los sistemas motivacionales como el apego (Dio Bleichmar, 2015; Schore, 2001; Taborda y Labin, 2017). En segundo término, y no por ello menos importante, es relevante dejar en claro que los modelos operativos internos de apego designan la construcción de una representación mental del mundo, a partir de la generalización de las experiencias de interacción con las figuras de apego, e incluyen los atributos específicos tanto de las expectativas sobre el comportamiento de las personas significativas (madre, padre, cuidadores) como de uno mismo donde se ponen en juego las dimensiones con sus polaridades del sentirse querido, aceptado y protegido. En otras palabras, operan en la regulación, interpretación y predicción de la conducta de las figuras de apego y en el ajuste de la propia, en base a estas representaciones, se constituye en modalidades relacionales en construcción

y deconstrucción a lo largo del ciclo vital. Cada persona los articula de un modo particular y, básicamente, en referencia a las relaciones tempranas que ha establecido (Di Bártolo, 2012; O'Connor y McCartney, 2007; Stefanovic-Stanojevic, et al., 2015). Los modelos de funcionamiento internos tienden a mantenerse estables, aunque pueden ser modificados por experiencias concretas en la infancia y a lo largo de todo el ciclo vital. En este sentido, tanto las experiencias traumáticas como las reparadoras, tienden a modificar los MOI de los niños. En tercer lugar, como se señaló en el marco teórico, se adhiere a la noción de apego como vínculo, como la disposición a mantener proximidad y lazo afectivo con una figura que se encuentra disponible, sensible y otorga protección. Cortina y Marrone (2017) señalan las diferencias entre los sistemas de apego y exploración-enlace-cooperación social. Si bien ambos respaldan la búsqueda de acercamiento o proximidad intersubjetiva y están íntimamente interrelacionados, cuando el primero se activa frente a situaciones de estrés, se desactiva el segundo y viceversa. Desde este enfoque, existen distintas relaciones de apego según los modelos operativos mentales de uno mismo y del otro significativo. Por ejemplo, el MCAST revela el patrón de apego con la madre, mientras que el IPPA evalúa el estilo de apego emplazado con la madre, el padre y los pares como resultantes de combinar el modelo operativo interno de apego del adolescente con el modelo del otro (padre, madre y pares).

Finalmente, los resultados predominantes de la escala percepción parental, develan que los niños, niñas y adolescentes evaluados conciben un estilo democrático tanto en la madre como en el padre. Esto hace suponer que la mayoría de los evaluados perciben figuras parentales que se caracterizan por ser eficientes en la enseñanza de conductas sociales deseables, haciendo un buen uso del afecto y del refuerzo positivo (Baumrind, 1991; Richaud de Minzi, 2007). En el estilo democrático se conjugan las dimensiones de aceptación y un equilibrio entre el control aceptado y el control estricto (Richaud de Minzi, 2007). En cuanto a las dimensiones de percepción de la relación con la madre, los examinados con mejores puntuaciones en WISC-IV, alcanzan la media más alta en la dimensión aceptación. Tanto la aceptación y el compromiso de los padres como la percepción de una modalidad relacional democrática con la madre, es un valioso recurso que favorece el despliegue cognitivo y el desarrollo de competencias sociales (Easterbrooks y Lamb, 1979). En esta dirección, Richaud de Minzi (2007) postula que percibir la aceptación de los padres se asocia positivamente con la construcción de una base de apego segura, es decir, que el sentirse seguro está íntimamente relacionado con el grado de disponibilidad de los cuidadores. En coincidencia, diversos estudios señalan que, cuando los niños se sienten aceptados por sus padres les resulta más fácil explorar y adaptarse a nuevas situaciones, mientras que cuando perciben

relaciones injustas, experimentan sentimientos de soledad, depresión y desarrollan modalidades vinculares desadaptativas (Kernys Stevens, 1996; Grossmann, Grossmann y Zimmermann, 1999; Richaud de Minzi y Sacchi, 1999; Richaud de Minzi, 2007). Percibir aceptación y compromiso (familias democráticas) por parte de los padres es fundamental para la calidad de apego, la cual ha sido ligada tanto a las habilidades de competencia social como a las capacidades de adaptarse a nuevas situaciones que habilitan la posibilidad de futuros aprendizajes (Richaud de Minzi, 2007). En concordancia, con las investigaciones referidas, el estudio empírico realizado señala interdependencia entre el estilo democrático y una rica producción en los dominios cognitivos que involucran la velocidad de procesamiento y la memoria operativa, funciones asociadas con la capacidad de aprender. Por su parte, las puntuaciones de nivel medio alto CIT, concuerdan con mayor aceptación y el control normal ejercido por sus padres (Vallejo Casarín y Mazadiego Infante, 2006). La aceptación es una dimensión parental que se vincula con la capacidad de tolerar la individuación del niño con una implicación positiva (Baumrind, 1991), esto brindaría mayor tranquilidad y seguridad en el niño para explorar el mundo y construir conocimientos que les permita obtener mejores puntuaciones al evaluar el CIT. En la muestra analizada, se registró mayor ejercicio del control y de la aceptación materna, mientras que la autonomía extrema se asocia más frecuentemente con la figura paterna. Las investigaciones desarrolladas por López-Soler y su equipo (2009) refieren una tendencia a realizar valoraciones más favorables del estilo materno que del paterno. De este modo, las mejores producciones cognitivas aparecen ligadas al control no patológico. El control parental es un ejemplo de proceso proximal, un motor que impulsa las competencias intelectuales. En otras palabras, los padres que hacen un seguimiento de sus hijos saben si están haciendo sus tareas, con quién se relacionan después de la escuela, dónde están cuando salen con amigos, y así sucesivamente, esta forma de control parental coincide con hijos que obtienen calificaciones más altas en la escuela (Bronfenbrenner y Ceci, 1994).

Respecto a las dimensiones negativas, como el control patológico, que implica la intrusividad y la generación de dependencia de la posesividad como formas de control y la autonomía extrema, que favorece el aislamiento y falta de confianza, a medida que aumentan disminuye el CIT. La percepción de sus padres por parte del hijo es una construcción subjetiva, que va más allá del comportamiento real de los padres ya que considera la significación que hace el hijo sobre sus padres (Bleichmar, 2015). Entonces, si el niño percibe mayor control patológico, implica que sus padres están ejerciendo un control hostil que genera culpa y ansiedad persistente que provoca un alejamiento de las relaciones (Richaud de Minzi, 2002; 2007). Percibir control hostil por parte de los padres, se contrapone a la tranquilidad

y disponibilidad psíquica necesaria para explorar el mundo y producir nuevos aprendizajes que repercuten desfavorablemente tal como se ha demostrado en este estudio empírico.

Respecto de la autonomía extrema, cabe aclarar que si bien la autonomía es una cualidad que debe desarrollarse para lograr la independencia, en este grupo etario tanta autonomía se traduce en negligencia, ya que un niño siente como un signo de afecto que se ejerza cierto cuidado y protección sobre él (Maccoby y Martín, 1983; Richaud de Minzi, 2007). En este sentido, no sentirse cuidado, lo dejaría sin marcos de referencia, o sin la organización necesaria para acercarse al conocimiento, lo cual también produciría puntuaciones CIT más bajas incluso cuando se percibe mayor aceptación como se observó en el análisis de los resultados.

En síntesis, estos hallazgos sugieren que las relaciones vinculares entre padres e hijos pueden influir en el despliegue cognitivo de los niños y/o adolescentes de las siguientes maneras: 1) favoreciendo las tendencias exploratorias de los niños, de ahí su disposición a acercarse, persistir y resolver las tareas académicas y problemas cognitivos; 2) cuando los padres apoyan, aceptan, acompañan y se involucran en la resolución de los problemas cotidianos, demostrando confianza y sostén; 3) al vigilar de manera no intrusiva el flujo de información entre niños y adultos, favoreciendo además del desarrollo cognitivo las competencias sociales.

9.4. Análisis de medidas complementarias para la evaluación del índice de comprensión verbal

Los resultados preliminares de esta investigación revelaron que durante la administración y luego a la hora de evaluar el WISC-IV en general y el índice de comprensión verbal (ICV), en particular el examinador ante las pobres producciones requería de algún tipo de apoyatura metodológica y/o evaluativa que apuntará a identificar tanto las capacidades cognitivas individuales como a reevaluar los subtests para alcanzar una lectura más pormenorizada. En consecuencia, este trabajo implicó un largo recorrido. Se exploraron diferentes alternativas en las pautas de administración de los subtests que conforman el índice de comprensión verbal (ICV), se trabajó con incentivos reales y simbólicos, se implementó una versión múltiple opción y finalmente se encontró como mejor propuesta complementaria la evaluación de habilidades específicas a partir de los índices alternativos y complementarios, los cuales no implican mayor demanda al examinado, sino una lectura más amplia de los resultados. Si bien, como se detalla más adelante, la modalidad múltiple opción permitió captar pistas de los procesos superiores, resulta muy difícil palpar los mismos, lo cual conlleva a remarcar la

importancia de contar con nuevos índices normativos. Específicamente en esta muestra se hallaron casos (n=89) que no podían ser evaluados de manera tradicional, ya que presentaban un CIT no unitario, contar con los índices de capacidad general y competencia cognitiva (ICG e ICC) permite la lectura de aquellos perfiles que antes no podían ser interpretados. De hecho, se propone empezar a observar cómo se comporta el examinado en los diferentes subtests de la escala y su correlato con los índices alternativos en lugar de definirlo en términos de una única medida CI.

Originalmente, en el estudio piloto se demostró que a medida que aumentan los años de educación parental, mejoran las puntuaciones del CIT y especialmente del ICV (Labin et al., 2015). De este modo, se inició con una modalidad de incentivos luego de la respuesta verbal correcta. Esta idea surgió de estudios que demostraron que una razón importante para que los estudiantes no alcancen su potencial intelectual es la falta de atención y motivación (Duckworth y Seligman, 2005; Duckworth, Quinn & Tsukayama, 2012; Morrison y DiSalvo, 2014). Además, en el año 2010, en nuestra provincia se creó el programa “Ahorro para mi futuro” (Ley N° VIII-0752-2011) el cual aumentó la tasa de escolaridad (Sosa, 2014). Estos antecedentes sirvieron de base para la aplicación de los incentivos, no obstante, esta metodología fue descartada ya que no se encontraron diferencias con la modalidad tradicional y resultaba una tarea difícil e incómoda para el examinador y el examinado, principalmente a la hora del refuerzo verbal ante las respuestas correctas y el mutismo ante las incorrectas. Esto coincide con los experimentos de Deci (como se citó en Vera Lacárcel, 2011) quien descubrió que los incentivos pueden mejorar hasta cierto punto la motivación y la eficacia cuando se trata de tareas repetitivas y aburridas, pero pueden llegar a ser contraproducentes cuando se trata de resolver problemas que demandan la reflexión y el pensamiento creativo. Curiosamente, los participantes que no recibían premios externos obtenían mejores resultados en la resolución de problemas complejos. Ya que, contar con recompensas y premios hacía que los participantes emplearan métodos poco éticos y asumieran comportamientos ventajosos ya que el objetivo central era obtener una recompensa en lugar de solucionar un problema. Para motivar a los niños, niñas y adolescentes a que den lo mejor de sí, no es necesario recurrir a recompensas externas sino contar con diferentes formas de motivación extrínseca y factores contextuales que promuevan mejores desarrollos cognitivos.

Luego de este estudio experimental, se trabajó con el ICV múltiple opción, basado en WISC-IV integrated (Flanagan y Kaufman, 2009; Kaplan et al, s/f) y se compararon con las puntuaciones directas originales, las cuales revelaron diferencias significativas.

La actualización de la presentación de los ítems de comprensión verbal múltiple opción ha demostrado mejores producciones. Esto coincide con importantes estudios que han confirmado que variar el modo de presentación de los estímulos o el formato de respuesta de las pruebas psicológicas tradicionales puede proporcionar una rica información clínica y mejor rendimiento, ya que requiere emplear diferentes estrategias cognitivas para la resolución de las tareas (Engi Raiford, 2017; Groth-Marnat, 1997; Kaplan, 1988; Lezak, 1995). Si bien están diseñados para medir los mismos procesos cognitivos que el ICV, esta modalidad demanda menos lenguaje verbal expresivo y la recuperación de información es más acotada. No obstante, también se debe tener presente que la presentación de opciones puede ser un distractor en los niños con dificultades de atención (Weinberg, McLean, Snider, Rintelmann y Brumback, 1989).

En esta oportunidad, se adaptaron los tres subtests principales de comprensión verbal (ICV). Si bien presentan el mismo contenido, ofrecen modificaciones en el modo de presentación, los procedimientos de administración se simplifican, ya no requiere de repreguntas, ni retrogresión. Se emplea una consigna similar a la original, las instrucciones son breves y comprensibles y los estímulos se presentan escritos en una Tablet, lo cual resultó más atractivo para los participantes. Semejanzas múltiple opción (SMO), es una adaptación del subtest semejanzas, diseñado para medir el razonamiento verbal y la formación de conceptos; sin embargo, como se señaló el formato de opción múltiple disminuye las demandas de expresión verbal (Glosser y Friedman, 1990), y la recuperación de la memoria (Groth-Marnat, 1997; Lezak, 1995). En tanto, Vocabulario múltiple opción (VMO) se presenta en dos versiones: palabras escritas múltiple opción –al igual que semejanzas y comprensión- y elementos gráficos opciones múltiples. El examinador presenta la consigna de forma oral acompañado del soporte Tablet y el examinado elige, entre cuatro opciones escritas la respuesta que representa la mejor definición de la palabra presentada. Las habilidades complementarias evaluadas por este subtest incluyen la comprensión visual y la formación de conceptos tanto visual como verbal. Si se compara el rendimiento cualitativo de Vocabulario, Vocabulario Múltiple Opción y Vocabulario grafico Múltiple Opción, se puede percatar las discrepancias entre la comprensión receptiva y expresiva del examinado en cuanto al significado de las palabras. El subtest Comprensión de elección múltiple es una adaptación equivalente al subtest Comprensión. El examinador lee cada ítem y sus opciones de respuesta, el examinado elige la opción de respuesta que representa su comprensión de los principios normativos y sociales, así como la capacidad de evaluar y utilizar las experiencias para demostrar el conocimiento práctico, el razonamiento y la concepción verbal.

Tomando los aportes de Kaniel (2001), Calero García (2004) y Sternberg y Grigorenko (1997) se recomienda realizar una lectura de discrepancias a nivel de proceso. En primer lugar, se sugiere inspeccionar los posibles déficits, por ejemplo, la recuperación de la memoria, la expresión verbal, la memoria de trabajo, la atención y como esto impacta en la formación de conceptos verbales, el razonamiento verbal y el conocimiento adquirido. En esta línea, al comparar los resultados del ICV original con el ICV múltiple opción, pueden surgir varias hipótesis. En este estudio, los examinados que contestaron incorrectamente en los subtests verbales originales, posiblemente no pudieron recuperar la información desde el sistema de almacenamiento a largo plazo, sin embargo, reconocieron la información correcta a partir de un conjunto de posibles respuestas. Esto se vislumbra a diario cuando por ejemplo alguien trata de recordar un nombre, mediante el uso de pistas, por ejemplo, donde vive, o con quien estudió, o el sonido de su nombre empieza con la letra tal, pero una vez que se sugiere un posible nombre se reconoce inmediatamente como correcto o incorrecto. En otras palabras, si la puntuación ICV múltiple opción es significativamente más alta que la versión original, puede reflejar dificultades en la expresión oral que impide alcanzar respuestas perfectas o reflejar escasa estimulación. Alternativamente, se puede sospechar de ciertas dificultades en el acceso o en la recuperación de conceptos verbales.

Si las puntuaciones de múltiple opción son significativamente menores que el puntaje original, pueden existir dificultades ya sea por distracción, o por elecciones impulsivas sin considerar cuidadosamente las opciones presentadas. A su vez, esta modalidad evaluativa implica procesos cognitivos adicionales que contribuyen al rendimiento del niño ya que la presentación de opciones de respuestas múltiples requiere que el examinado realice una evaluación comparativa al elegir una respuesta, que no han considerado anteriormente. En otras palabras, esto implica un proceso que puede no haber estado presente en el test original y que implica libre recuperación de información.

El examinador puede administrar alguno o todos los subtests cuando el evaluado obtiene baja puntuación en semejanzas, vocabulario o comprensión. La administración de esta prueba dinámica de proceso también se puede indicar si el niño muestra un rendimiento inconsistente o atípico en las subpruebas del ICV, por ejemplo, cuando no logra los ítems más fáciles y luego recibe puntuaciones perfectas en ítems más difíciles o proporciona respuestas de 1 punto de manera consistente en ítems donde 2 puntos es la puntuación máxima.

El examen complementario, implica realizar una cuidadosa observación de los caminos y los métodos mediante los cuales el evaluado llega a la solución de las tareas presentadas, así como de los errores y desvíos cometidos en el trayecto

resolutivo. En estas situaciones, el empleo de las múltiples opciones también puede resultar enriquecedor si se considera las respuestas anexas del examinado. En síntesis, se ofrece una herramienta diagnóstica que permita ampliar y realizar otra lectura interpretativa. Una evaluación complementaria cualitativa a menudo proporciona gran información clínica sobre el conocimiento y el contenido potencial o los procesos cognitivos que afectan la eficiente función verbal. El objetivo de este tipo de análisis cualitativo, en lugar de un diagnóstico clínico, es proporcionar información sobre las fortalezas y debilidades cognoscitivas del examinado y los patrones de error que presenta, que pueden ser útiles al desarrollar recomendaciones de futuras intervenciones.

Contar con este examen complementario permite: 1) trabajar y detectar a niños, niñas y adolescentes que, aunque inicialmente muestren déficits, son susceptibles de mejora, 2) emplear el examen en poblaciones con diversas culturas, etnias, niveles económicos o déficits cognitivos, 3) predecir habilidades cognitivas que pueden ser ejercitadas; 4) detectar la sensibilidad a factores de riesgo que afectan al rendimiento, tales como la motivación y/o estimulación recibida.

A modo de cierre y como consecuencia de estos resultados, en el anexo 16, se encuentra el examen complementario del WISC-IV. Un sondeo adicional, que se amplió a todos los subtests. El mismo, se enmarca en la cuarta tendencia interpretativa postulada por Flanagan y Kaufman (2009), en los aportes de autores como Glasser y Zimmerman (1967) y el “sondeo adicional” de Cayssials (1998). Toma las contribuciones de aquellos que postulan un análisis cualitativo de la escala de inteligencia WISC-III, que consiste en implementar, a posteriori de la evaluación, una serie de intervenciones que apunten a interpretar de modo más ajustado los procesos cognitivos puestos en juego por el examinado y retoma investigaciones sobre el empleo de evaluaciones dinámicas en diversos contextos como dificultades de aprendizaje (Kaniel, 2001; Calero García, 2004), poblaciones de inmigrantes (Hamers, Hessels y Pennings, 1996) o superdotados (Lidz y Macrine, 2001).

En síntesis, la evaluación del funcionamiento cognitivo, a partir del WISC-IV, es una actividad frecuente para muchos profesionales que trabajan con niños, niñas y adolescentes en edad escolar. Aunque el WISC-IV arroja información válida que suele emplearse para conformar hipótesis diagnósticas y, al determinar las capacidades específicas, la información que se obtiene a partir de la evaluación con el WISC-IV también puede servir para tomar decisiones clínicas, seleccionar estrategias educativas y apoyos instruccionales para abordar las fortalezas de los examinados. Así, la creación de un examen complementario resulta una práctica sumamente enriquecedora principalmente en el área clínico-educacional que permite reconocer el despliegue cognitivo del examinado y evaluar los procesos de

como recuperan cierta información para alcanzar una respuesta. Desde este posicionamiento, es relevante tener en cuenta que las normas psicométricas constituyen sólo una guía: lo central es analizar el comportamiento integral del examinado durante todo el proceso y estudiar las actividades intelectuales como una totalidad estructurada, en vez de un dato cuasi estable. La inteligencia es parte de la personalidad en sí, lo cual se refleja en la composición de las escalas y en las ponderaciones asignadas a cada subtest. Así, resulta central realizar una evaluación cuantitativa y cualitativa global del test y del interjuego que se efectúa entre los subtests. La evaluación cualitativa permite observar y describir el modo en que el examinado pone en juego los conocimientos intelectuales adquiridos, los métodos para resolver problemas, la posibilidad de verbalizar significativamente y de eludir-aludir los componentes emocionales en el momento de solucionar problemas que requieren respuestas cognitivas.

10. Conclusiones

Este trabajo aporta al desarrollo de “inter-versiones” que trasciendan la mirada puesta en el niño, niña o adolescente, para centrarse en la familia contextualmente situada que acompaña al mismo, poniendo especial énfasis en dos líneas de trabajo: 1) bases para el desarrollo de políticas de prevención que apunten a la creación de programas de interés que abarquen tanto el reconocimiento de variables contextuales como de modalidades vinculares y, 2) aportes para el diagnóstico diferencial extendido, el cual nunca es neutro, siempre resulta terapéutico o iatrogénico (Taborda y Labin, 2017). Se amplía el término intervención y se elige el de “inter-versión” que implica incluir otra versión, sin ahogar otras posibles (Fernández, 2000). Otra versión que siempre encuentra grietas para promover cambios y para resistirse a ellos, que vaya más allá de una conceptualización teórica repetible como propia sin serlo, que se construya con otros, a partir de la información significada desde el saber inconsciente y desde los conocimientos preconcientes que entren en disponibilidad. En otras palabras, escuchar esas otras versiones que reconozcan tanto a los niños, niñas y adolescentes como a la familia que los envuelve en un ambiente que puede resultar proveedor o, en su defecto, obstaculizador de condiciones facilitadoras para la constitución subjetiva y específicamente para el desarrollo cognitivo.

Desde este posicionamiento, se pone de relieve la dimensión relacional, estudiada a partir de variables contextuales y vinculares, como epicentro de la constitución subjetiva, concepción en la que confluyen las dos líneas de trabajo precitadas.

En el marco de las variables contextuales, los estudios realizados remarcan la pertinencia de desarrollar políticas públicas y modalidades de abordaje que contemplen al clima educativo del hogar como una variable destacada. En otras palabras, los adultos a cargo de los niños, niñas y adolescentes cuentan con un bagaje educativo que posibilita diversas maneras de mostrar el mundo, entonces, el nivel de instrucción alcanzada por los padres opera como agente facilitador para el despliegue cognitivo. A su vez, la producción cognitiva se ve transversalizada por los modelos operativos internos de apego que proveen las posibilidades de organizar la mente en un ser y estar en el mundo. En este sentido, se estima que la comprensión parental hace posible la anticipación y adaptación a los cambios evolutivos de los hijos. Es decir, alcanzan una lectura más sensible y eficaz de las necesidades de sus hijos, que redundan en la calidad de cuidados que proveen. Los estudios vinculares preliminares presentados denotan que el modelo operativo interno de apego desorganizado, producto de situaciones traumáticas, se traduce en una pobre producción cognitiva evaluada a partir de WISC-IV. Si bien los niños y niñas con modelos internos inseguros ambivalentes alcanzan diferencias (no significativas) con los organizados seguros, dichas discrepancias ameritan ser

tenidas en cuenta a la hora de profundizar en estudios futuros. Cabe señalar que los niños, niñas y adolescentes con modelos operativos internos de apego inseguro evitativos registran buenas puntuaciones en el WISC-IV, destacándose en habilidades fluidas no verbales, lo cual se compara con la descripción clínica de tendencias sobreadaptadas que con frecuencia se observan en estos niños y niñas. Asimismo, en esta dimensión relacional cabe hacer notar que las modalidades parentales en las que se emplaza motivaciones ligadas a la búsqueda de conocimiento de la vida interna y externa del niño o niña a través de un control no hostil favorece la producción cognitiva. En cambio, cuando el control se impregna de hostilidad, conductas invasivas es frecuente observar esta incidencia en los hijos traducida en pobres despliegues cognitivos. En consecuencia, es de subrayar los efectos desfavorecedores que tiene el ejercicio del control cuando deja de ser autoridad para convertirse en manipulación. En cambio, cuando mantiene -en términos de autoridad- un control no hostil se constituye en un medio favorecedor del desarrollo de las habilidades cognitivas.

Por lo señalado hasta aquí, se pone en jaque la creencia de que el desarrollo intelectual de los sujetos implica un despliegue de rasgos predominantemente fijos y nada influenciado por el ambiente, la familia, la calidad de las oportunidades y experiencias contextuales. Estos resultados pueden atribuirse a que se propicia las posibilidades de exploración y conocimiento de sí, los otros y el mundo animado e inanimado. De este modo, la primera dimensión de este trabajo se centraliza en fomentar proyectos que contengan socialmente a quienes no han finalizado sus estudios primarios y secundarios. Se trata de incluir educativamente para la calidad y el acceso al conocimiento; brindando un espacio de aprendizaje innovador y accesible a aquellos con CEH bajo, que por distintos motivos no pudieron finalizar sus estudios de nivel primario y secundario. Concretamente, los años de escolaridad parental son un factor socioeconómico importante que debe tomarse en consideración tanto en la agenda de políticas públicas como en la investigación al observar y trabajar con niños y niñas en edad escolar. Proporcionar recursos educativos y particularmente conocimientos sobre el desarrollo infantil y sus necesidades a los padres y cuidadores, también podría ser una manera importante de impulsar el despliegue cognitivo infantil y potencialmente ayudar a disminuir estas brechas en el rendimiento cognitivo. Acompañar a los padres en los procesos de estimulación y cuidados tempranos, así como repensar la forma en que interactúan con los niños y niñas en el hogar con respecto a los estímulos cognitivos, el lenguaje, la lectura a los niños y niñas, el acompañamiento en las tareas escolares son aspectos favorecedores para el crecimiento cognitivo. Además, es central reconocer y valorar la sensibilidad parental para poder intervenir, tanto a nivel diagnóstico como psicoterapéutico. De este modo, se propone trabajar con los

cuidadores sobre las experiencias emocionales e interacciones tempranas fomentando el despliegue de factores favorecedores que garanticen el desarrollo de los niños y niñas, especialmente cuando viven en ambientes carenciados. A partir del acompañamiento de los cuidadores en la revisión de sus comportamientos, estos dispositivos promueven tanto la minimización de los factores de riesgo, como el desarrollo de relaciones más afectuosas y garantes del bienestar del niño o niña. A través del reconocimiento de la calidad de los cuidados ya que el estilo de apego del niño o niña y la disponibilidad del adulto cuidador están directamente relacionadas. Por estas razones, se ofrece una voz de esperanza y se alienta a los profesionales a involucrarse y centrarse en el grupo que rodea al niño o niña, trabajar con las familias en la prevención, principalmente cuando existe riesgo de retrasos cognitivos y problemas a la hora de aprender.

La segunda dimensión, centralizada en el proceso diagnóstico y enmarcada en la tendencia integradora titulada “análisis del perfil sobre la base de la aplicación contextual de la teoría” tiene como propósito captar los enlaces entre lo individual, las experiencias familiares-contextuales, las modalidades vinculares vividas en la dimensión relacional, el modo peculiar en que dichas variables se inscriben y codeterminan tanto en el despliegue cognitivo como en la sintomatología del niño, niña o adolescente. El abanico evaluativo que provee el WISC-IV a partir de los índices creados apunta a enriquecer los diagnósticos fundamentados en el análisis de recurrencias y divergencias. Se adhiere y entiende la implementación de nuevos índices en la interpretación del WISC-IV como una evaluación que debe ser transversalizada por la interpretación cualitativa y el análisis clínico de los resultados. Además, permite al examinador contar con herramientas para los niños, niñas y adolescentes que no alcancen medidas unitarias en la prueba WISC-IV. Es importante señalar que el empleo de un sondeo adicional está ampliamente difundido y se implementa en la práctica diaria, aunque a menudo no están claros ni especificados el formato de intervención ni su incidencia en la evaluación. Por lo tanto, la implementación de un examen complementario para el WISC-IV, que recoge lo que en la clínica habitualmente se suele realizar, intentando darle un marco de mayor precisión y una fundamentación teórica, lo que puede tener amplias repercusiones en la práctica de evaluación diagnóstica.

En otras palabras, esta tesis se considera novedosa en relación a los aportes no solo para la evaluación cognitiva, sino centralmente por los aportes en pos de promover integraciones preventivas y diagnósticas. Si bien, los nuevos índices permiten realizar una evaluación psicológica de calidad, ya que fueron sometidos a rigurosos procesos de validez y fiabilidad y permiten estudiar y comparar las producciones con una muestra estandarizada, el examen complementario tiene como propósito central convertirse en una herramienta auxiliar de lectura

cualitativa que permita explorar exhaustivamente y no reemplazar a los subtests del WISC-IV.

Una vez más, se remarca que toda interpretación reduccionista brinda discursos explicativos que culminan con movimientos de etiquetas y exclusión y construyen modos de mirar y entender la realidad de manera limitada. Por lo tanto, se subraya la necesidad de crear modelos de investigación que transiten del estudio parcializado a las construcciones explicativas que pongan en juego la interrelación de variables contextualmente situadas atendiendo a la complejidad que reviste la evaluación psicológica. Cabe subrayar que en la vida cotidiana lo que se presenta como fenómenos medibles y observables son psicologías individuales, sin embargo, las características psicológicas, el comportamiento y desarrollo de cada niño, niña y adolescentes son la expresión localizada en un sujeto del sistema o sistemas a los que pertenece con los sesgos propios que da lugar a su intransferible individualidad. Cada sujeto con sus peculiaridades tramas relacionales, sus propias defensas, sus propias formas de aprender, co-construye un modo de responder ante la interacción con el entorno. En sentido estricto no existe mente aislada, tanto desarrollo como trauma devienen en la dimensión relacional intersubjetiva contextual e históricamente situada (Bleichmar, 2015; Coderch, 2012; Taborda y Labin, 2017). Desde este enfoque, se explica la importancia del espacio relacional en la configuración de las funciones psíquicas y cognitivas y presenta un aporte superador al señalar que la función concedora tiene su génesis e historia en las relaciones con los otros. El núcleo inicial con que nacemos requiere ser desarrollado; su energía no está limitada a la que tuvo en sus orígenes, sus formas de manifestación no están preformadas para luego simplemente desplegarse o reprimirse. Lo que está en el otro adquiere existencia en el niño o niña a partir de dos procesos básicos: la identificación y los efectos estimulantes/estructurantes que su actividad genera en las constelaciones internas del niño o niña (Bleichmar, 2015; Dio Bleichmar, 2015).

A modo de cierre, hay que señalar que esta investigación cumplió con los objetivos generales propuestos al presentar índices complementarios para profundizar la evaluación diagnóstica de habilidades cognitivas y encontró relaciones entre el rendimiento cognitivo con variables contextuales y vinculares y se confirma la hipótesis general que plantea que el rendimiento intelectual de sujetos de 6 a 16 años se vincula con variables vinculares (como el patrón de apego y las dimensiones parentales) y contextuales (principalmente el clima educativo del hogar).

11. Limitaciones y futuras investigaciones

En este recorrido se encontraron restricciones e interrogantes que quedaron por responder, principalmente por la dificultad de administración y evaluación, así como la delimitación etaria de las técnicas auxiliares empleadas, lo cual no permitió el estudio de variables vinculares en la muestra total y solo se trabajó con submuestras. 30 casos para los estudios vinculares, debería entenderse como una investigación inicial para que en un futuro la misma se pueda replicar con un mayor número de casos. Se considera necesario realizar estudios a largo plazo, investigaciones longitudinales, si se pretende demostrar que el vínculo social-afectivo con el cuidador repercute en el desarrollo cognitivo. Además, se prevé trabajar específicamente con los examinados que no logren medidas unitarias en el WISC-IV y replicar estos estudios con muestras clínicas.

No obstante, debido a la carencia de pruebas de evaluación del apego en la Argentina, esta investigación favoreció el inicio de adaptación de dos técnicas de evaluación del apego. Actualmente, hemos culminado la adaptación del CaMir (Cartes: Modeles Individuels de Relation) que evalúa el apego en adolescentes y adultos de 14 a 80 años (Labin, Martínez y Taborda, 2018) y nos encontramos ampliando la muestra del ASCT (Attachment Story Completion Task) evaluado según CCH (cartas para completar historias).

12. Referencias

- Ainsworth, M. D. S. (1991). Attachments and other affectional bands across the life cycle. En: C.M. Parkes, J. Stevenson-Hinde, y P. Marris (Eds.). *Attachment across the life cycle*. Londres, Inglaterra: Routledge
- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M., Waters, E. y Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the Strange Situation*. Nueva Jersey: Erlbaum
- ALEGSA (1998/2017). *Diccionario enciclopédico en español*. Santa Fe, Argentina. Recuperado de https://www.definiciones-de.com/Definicion/de/nivel_socioeconomico.php
- Alfonso, V. C., Oakland, T., LaRocca, R. y Spanakos, A. (2000). The course on individual cognitive assessment. *School Psychology review* 29, 52-64.
- Alfonso, V. C., Flanagan, D. P., y Radwan, S. (2005). The impact of the Cattell-Horn-Carroll theory on test development and interpretation of cognitive and academic abilities. En D. P. Flanagan y P. L. Harrison (Eds.), *Contemporary intellectual assessment: Theories, tests, and issues* (pp. 185–202). New York: Guilford
- Allen, J. P., Porter, M. R., McFarland, F. C., McElhane, K. B. y Marsh, P. A. (2007). The relation of attachment security to adolescents' paternal and peer relationships, depression, and externalizing behavior. *Child Development*, 78, 1222–1239. doi: 10.1111/j.1467-8624.2007.01062.
- Allignani, G., Granovsky, G. e Iroz, M. (2011). Evaluación del lenguaje en el niño nacido prematuro. *Revista del Hospital Materno Infantil Ramón Sardá*, 30(1), 8-9. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=91218702002>
- Andrés, M. L., Stelzer, F., Vernucci, S., Juric, L. C., Galli, J. y Navarro Guzmán, J.P. (2017). Regulación emocional y habilidades académicas: relación en niños de 9 a 11 años de edad. *Suma Psicológica*, 24(2). 79-86. doi: 10.1016/j.sumpsi.2017.07.001.
- Angoff, W. H. (1988). The nature-nurture debate, aptitudes, and group differences. *American Psychologist*, 43(9), 713-720. doi: 10.1037/0003-066X.43.9.713
- Ansermet, F. y Magistretti, P. (2007). Neurociencias y psicoanálisis. *Sociedad Española de Psiquiatría y Psicoterapia del Niño y del Adolescente*, 43/44, 5-16. Recuperado de <http://www.sepypna.com/articulos/neurociencias-psicoanalisis/#>

- Antle, B. F., Frey, A., Barbee, A., Frey, S., Grisham-Brown, J. y Cox, M. (2008). Child Care Subsidy and Program Quality Revisited. *Early Education & Development*, 19(4), 560- 573. doi: 10.1080/104092802230999
- Arán-Filipetti, V. (2011). Funciones ejecutivas en niños escolarizados: efectos de la edad y el estrato socioeconómico. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 29(1), 98-113. Recuperado de: <http://revistas.urosario.edu.co/index.php/apl/article/view/499/>
- Arán-Filippetti, V. (2012). Estrato socioeconómico y habilidades cognitivas en niños escolarizados: variables predictoras y mediadoras. *Psykhé*, 21(1), 3-20. doi: 10.4067/S0718-22282012000100001
- Arán-Filippetti, V. y López, M. B. (2013). Las funciones ejecutivas en la clínica neuropsicológica infantil. *Psicología desde el Caribe*, 30(2), 380-415. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21328601008>
- Arbuckle, J. L. (2003). *Amos user's guide*. Chicago: SmallWaters
- Ardila, R. (2010). Inteligencia. ¿Qué sabemos y qué nos falta por investigar? *Revista de la academia colombiana de ciencias exactas, físicas y naturales*, 35(134), 97-103. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0370-39082011000100009&lng=en.
- Armsden, G. y Greenberg, M. (1987). The inventory of parent and peer attachment: Individual differences and their relationship to psychological well-being in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 16(5), 427–454. Recuperado de <https://link.springer.com/article/10.1007/BF02202939#citeas>
- Aron, A. y Aron, E. N. (2001). *Estadística para psicología* (2º Ed). Buenos Aires: Pretince Hall.
- Asociación Argentina de Marketing. (2010). *Índice de Nivel Socio Económico*. Buenos Aires, Argentina: Asociación Argentina de Marketing.
- Asociación Peruana de Empresas de Investigación de Mercado. (2005). *Niveles socioeconómicos en Lima Metropolitana y Callao*. Lima, Peru. Recuperado de <http://apeim.com.pe/niveles.php>
- Aydmune, Y. e Introzzi, I. (2018). Inhibición: una función ejecutiva difícil de medir. Algunas problemáticas en relación con las pruebas de inhibición informatizadas. *Psicodebate*, 18(2), 7-25. doi: 10.18682/pd.v18i2.741
- Bakermans-Kranenburg, M. J. y Van IJzendoorn, M. H. (2009). No reliable gender differences in attachment across the lifespan. *Behavioral and Brain Sciences* 32(1), 22–23. doi:10.1017/S0140525X0900003X

- Ballantine, J. (2001). *The sociology of education: A systematic analysis (5ta Ed.)*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Ballesteros Jimenes, S. y Cordero Pando, A. (2004). *Adaptación española del ITPA test Illinois de aptitudes psicolingüísticas*. Madrid, España: TEA.
- Barocas, R., Seifer, R., Sameroff, A. J., Andrews, T. A., Croft, R. T., y Ostrow, E. (1991). Social and interpersonal determinants of developmental risk. *Developmental Psychology*, 27(3), 479-488. doi:10.1037/0012-1649.27.3.479
- Bartholomew, K. (1990). Avoidance of intimacy: an attachment perspective. *Journal of Social and Personal Relationships*, 7, 147-178. doi: 10.1177/0265407590072001
- Barudy, J. y Dantagnan, M. (2010). *Los desafíos invisibles de ser madre o padre. Manual de evaluación de competencias y resiliencia paternal*. Barcelona, España: Gedisa
- Baumrind, D. (1991). Parenting styles and adolescent development. En J. Brooks-Gunn, R. Lerner y A. L. Petersen (Eds.). *The Encyclopedia of Adolescence*. Nueva York: Garland.
- Beckmann, N.; Beckmann, J.F. y Elliott, J.G. (2009). Self-confidence and performance goal orientation interactively predict performance in a reasoning test with accuracy feedback. *Learning and individual differences*, 19(2). 277-282. doi.org/10.1016/j.lindif.2008.09.008
- Bellinger, D. C. y Adams, H. F. (2001). Environmental pollutant exposures and children's cognitive abilities. En R. J. Sternberg y E. L. Grigorenko (Eds.), *Environmental effects on cognitive abilities* (pp.157–188). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Benasich, A., Choudhury, N., Realpe-Bonilla, T. y Roesler, C. (2014). Plasticity in Developing Brain: Active Auditory Exposure Impacts Prelinguistic Acoustic Mapping. *Journal of Neuroscience*, 34(40), 13349-13363. doi: 10.1523/JNEUROSCI.0972-14.2014
- Berthier, N. E., DeBlois, S., Poirier, C. R., Novak, M. A. y Clifton, R. K. (2000). Where's the ball? Two- and three-year-olds reason about unseen events. *Developmental Psychology*, 36, 394-401. Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/10830982>
- Best, S., Ré, N., Mc Guckin, C., Corcoran, L., y Casanovas, A. (2017). Retos y desafíos de la adaptación transcultural del Cuestionario de Ciberagresión en una muestra de estudiantes argentinos. *Subjetividad y procesos cognitivos*, 21(2), 17-41. Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1852-73102017000200001&lng=es&tlng=es.

- Betancourt, L. M., Avants, B., Farah, M. J., Brodsky, N. L., Wu, J., Ashtari, M. y Hurt, H. (2015). Effect of socioeconomic status (SES) disparity on neural development in female African American infants at age 1 month. *Developmental Science*, *19*(6), 947-956. doi: 10.1111/desc.12344
- Binet, A. (1911/1983). La inteligencia: su medida y educación. *Infancia y aprendizaje*, *22*, 115-120. doi: [10.1080/02103702.1983.10821981](https://doi.org/10.1080/02103702.1983.10821981)
- Bleichmar, H. (2015) Vivir en la interfase para no quedar atrapado en mundos fragmentarios. *Aperturas Psicoanalíticas. Revista internacional de Psicoanálisis*, *50*, s/p. Recuperado de <http://www.aperturas.org/articulos.php?id=905&a=Vivir-en-la-interfasepara-no-queedar-atrapado-en-mundos-fragmentarios>
- Bouchard, T. J. Jr. (1998). Genetic and environmental influences on adult intelligence and special mental abilities. *Human Biology*, *70*(2), 257-279. Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/9549239>
- Bowlby, J. (1969). *Los vínculos afectivos*. Buenos Aires. Argentina: Paidós.
- Bowlby, J. (1988). *A secure base: parent child attachment and healthy human development*. Nueva York: Basic Books
- Bowlby, J. (1998). *El apego y la pérdida: Vol. 1. El apego*. Barcelona: Paidós.
- Bradley, R. H. y Corwyn, R. F. (2002). Socioeconomic status and child development. *Annual Review of Psychology*, *53*. 371-399. doi: 10.1146/annurev.psych.53.100901.135233
- Bratsberg, B. y Rogeberg, O. (2018). Flynn effect and its reversal are both environmentally caused. *PNAS*. *115*(26), 6674-6678. doi:10.1073/pnas.1718793115.
- Bravo, L. (1990). *Psicología de las dificultades del aprendizaje escolar*. Santiago de Chile, Chile: Editorial Universitaria.
- Brenlla, M. E. (2007). *Condiciones Psicológicas*. Informe N.º 3 del Barómetro de la Deuda Social Argentina. Programa Observatorio de la Deuda Social Argentina. Departamento de Investigación Institucional. Universidad Católica Argentina. ISBN 987-1190-84-0.
- Brenlla, M. E. (2012). *La tesis de la brecha psicosocial*. Universidad Católica Argentina, Facultad de Psicología y Psicopedagogía, Buenos Aires, Argentina. Recuperado de: <http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/ponencias/tesis-brecha-psicosocial-brenlla.pdf>
- Brenlla, M. E. (2013). Interpretación del WISC-IV. Puntuaciones compuestas y modelos CHC. *Ciencias Psicológicas*, *7*(2), 183-197. Recuperado de

http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-42212013000200007&lng=es&tlng=es.

- Brenlla, M.E., Taborda, A. y Labin, A. (2013). Descripción del WISC-IV. En M. E. Brenlla y A. Taborda (Eds.), *Guía para una interpretación integral del WISC-IV* (pp.56-58). Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Bretherton, I. (1985). Attachment Theory: Retrospect and Prospect. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50(1/2), 3-35. <https://doi.org/10.2307/3333824>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. y Ceci S. J. (1994) Nature-nurture reconceptualized in developmental perspective: A bioecological model. *Psychological Review*, 101. 568–586. doi:10.1037/0033-295X.101.4.568.
- Brooks-Gunn, J. y Duncan, G. J. (1997). The effects of poverty on children. *Future of children*, 7, 55-71. Recuperado de: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/9299837>
- Brumariu, L. E., y Kerns, A. (2008). Mother–child attachment and social anxiety symptoms in middle childhood. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 29, 393–402. doi: 10.1016/j.appdev.2008.06.002
- Bus, A. G. y Van IJzendoorn, M. H. (1988). Attachment and early reading: a longitudinal study. *Journal of Genetic Psychology*, 149(2), 199-210. doi: 10.1080/00221325.1988.10532153
- Butman, J., Allegri, R. F., Harris, P. y Drake, M. (2000). Fluencia verbal en español: datos normativos en Argentina. *Medicina*, 60, 561-564. Recuperado de <http://www.medicinabuenosaires.com/revistas/vol60-00/5-1/fluencia.htm>
- Cadavid, M., Zapata M., Aguirre D. y Álvarez, M. (2011). Coeficiente intelectual de niños escolarizados en instituciones públicas de las zonas nororiental y noroccidental de Medellín según el nivel de seguridad económica alimentaria del hogar y condiciones socioeconómicas. *Revista Chilena de Nutrición*, 38(4), 392-403. doi: 10.4067/S0717-75182011000400001
- Calero García, D. (2004). Validez de la evaluación del potencial de aprendizaje. *Psicothema*, 16(2), 217-221. Recuperado de <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=1185>
- Caligiore Gei, G. y Espósito, A. (2014). Impacto de un programa de estimulación cognitiva en niños escolares de entre 7 y 9 años. *Eureka*, 11(2), 218-230. Recuperado de <http://docs.bvsalud.org/biblioref/2018/06/905614/eureka-11-2-11.pdf>

- Carasatorrea, M., Ramírez-Amayaa, V. y Díaz Cintra, S. (2016). Plasticidad sináptica estructural en el hipocampo inducida por la experiencia espacial y sus implicaciones en el procesamiento de información. *Neurología*, 31(8), 543-549. doi: 10.1016/j.nrl.2012.12.005
- Carbajo Vélez, M. C. (2011). Historia de la inteligencia en relación a las personas mayores. *Tabanque revista pedagógica*, 24, 225-242. Recuperado de <http://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/8944/1/Tabanque-2011-24-HistoriaDeLaInteligenciaEnRelacionALasPersonasMayores.pdf>
- Cárdenas Castro, M. y Arancibia Martini, H. (2014). Potencia estadística y cálculo del tamaño del efecto en G*Power. Complementos a las pruebas de significación estadística y su aplicación en psicología. *Salud y Sociedad* 5(2), 210-224. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4945415>
- Carrada, M., e Ison, M. S. (2013). La eficacia atencional: Estudio normativo en niños escolarizados de Mendoza. *PSIENCIA: Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, 5(2), 2. ISSN 1851-9083
- Carriego, C. (2010). La participación de las familias: injerencia en la gestión y apoyo al aprendizaje. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(3), 50-67. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/551/55115052004.pdf>
- Carroll, J. B. (1993). *Human cognitive abilities: A survey of factor-analytic studies*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Casullo, M. M. (1999). La evaluación psicológica: Modelos, técnicas y contexto sociocultural. *Revista Iberoamericana de diagnóstico y evaluación psicológica*, 1(1), 97-113. Recuperado de http://www.aidep.org/03_ridep/R07/R077.pdf
- Casullo, M. y Echeverría, H. (2010). *Test de Aptitudes Diferenciales: Manual formato T*. Buenos Aires, Argentina: Paidós
- Casullo, M. y L. de Figueroa, N. (1991) *El test VADS de Koppitz*. Buenos Aires, Argentina: Guadalupe.
- Cattell, R. B. (1963). Theory of fluid and crystalized intelligence: a critical experiment. *Journal of educational psychology*, 54, 1-22. Doi: <https://doi.org/10.1037/h0046743>
- Cayssials, A. (1998). *La escala de inteligencia de WISC-III en la evaluación psicológica infanto-juvenil*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Ceci, S.J. y Williams, W.M. (1997). Schooling, Intelligence and Income. *American Psychologist*, 52, 1051-1058. doi.org/10.1037/0003-066X.52.10.1051

- Cepeda, N. J., Kramer, A. F. y González de Sather, J. C. M. (2001). Changes in executive control across the life span: Examination of task-switching performance. *Developmental Psychology*, 37, 715-730. Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/11552766>
- Cerqueiro, F. F. (2013). Actividades lúdicas de repaso y su función motivadora en lenguas para fines específicos. *Encuentro*, 22, 38-52. Recuperado de: <http://encuentrojournal.org/textcit.php?textdisplay=456>
- Cervini, R., Dari, N. y Quiroz, S. (2016). Las Determinaciones Socioeconómicas sobre la Distribución de los Aprendizajes Escolares. Los Datos del TERCE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(4), 61-79. doi: 10.15366/reice2016.14.4.003.
- Chahín-Pinzón, N. (2014). Aspectos a tener en cuenta cuando se realiza una adaptación de test entre diferentes culturas. *Psychologia*, 8(2), 109-112. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1900-23862014000200009&lng=en&nrm=iso&tlng=es
- Cid-Monckton, P. y Pedrão, L. J. (2011). Factores familiares protectores y de riesgo relacionados al consumo de drogas en adolescentes. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 9, 738-745. Recuperado de <http://producao.usp.br/handle/BDPI/3149>
- Clausen, J. (1966). Family structure, socialization and personality. En Hoffman y Hoffman (Eds.), *Review of child development research, volume II*. Nueva York: Russell Sage Foundation.
- Coderch, J. (2012). *La Práctica de la psicoterapia relacional*. España: Ágora Relacional.
- Cohen Imach, S., Contini, E. N., Coronel, P. y Caballero, V. (2008). Habilidades cognitivas en niños de contextos de pobreza. *Psicodebate*, 8, 17-36. doi:10.18682/pd.v8i0.414
- Cohen, J. (1949). Color vision and factor analysis. *Psychological Review*, 56(4), 224-233. doi: 10.1037/h0058569
- Cohen, J. (1959) The factorial structure of the WISC at ages 7-6, 10-6 and 13-6. *Journal of Consulting Psychology*, 23, 285-299. doi: 10.1037/h0043898
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences (2nd ed.)*. Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.
- Colom Marañón, R. y Andrés-Pueyo, A. (1999). El estudio de la inteligencia humana: Recapitulación ante el cambio de milenio. *Psicothema*, 11(3), 453-476. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2012458>

- Contini de González, N. (23 de diciembre de 1999). Inteligencia de los unos y los otros, *Página 12*. Recuperado de <http://www.pagina12.com.ar/1999/suple/psico/99-12/99-12-23/psico01.htm>
- Contini, N. (2013). Valorización y desvalorización de los tests en el campo de la psicología argentina: Una disociación no superada. *PSIENCIA: Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, 5(2), 119-122. doi:10.5872/psiencia.v5i2.114
- Contini, N. (2018). Algunos enlaces conceptuales entre psicopatología del desarrollo, personalidad y evaluación psicológica infantojuvenil. *Ciencias Psicológicas*, 12(1), 147-157. doi:10.22235/cp.v12i1.1604
- Contini, N., Coronel de Pace, P., Levín, M. y Hormigo, K. (2010). Las habilidades sociales en contextos de pobreza. Un estudio preliminar con adolescentes de la Provincia de Tucumán. *Perspectivas en Psicología*, 7(1), 112-120. Recuperado de: <http://www.seadpsi.com.ar/revistas/index.php/pep/article/view/22/19>
- Cordero Ferrera, J., Manchón López, C. y Simancas Rodríguez, R. (2012). Análisis de los condicionantes del rendimiento educativo de los alumnos españoles en PISA 2009 mediante técnicas multinivel. *Presupuesto y Gasto Público*, 67, 71-96.
- Cornoldi, C., Giofrè D., y Pezzuti, L. (2014). Differences in the intellectual profile of children with intellectual vs. learning disability. *Research in developmental disabilities*, 35(9), 2224-2230. doi: 10.1016/j.ridd.2014.05.013.
- Coronel, C. P., Lacunza, A. B. y Gonzales, N. (2006). Las Habilidades Cognitivas en niños privados culturalmente. Resultados preliminares de la primera fase de evaluación. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación - e Avaliação Psicológica*, 2(22), 49-74. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=459645449004>
- Cortada de Kohan, N. (1983). Estandarización del WPPSI en Buenos Aires. En Wechsler, D. *Test de Inteligencia para Preescolares (WPPSI Manual)*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Cortina, M. y Marrone, M. (Comps.). (2017). *Apego y psicoterapia. Un paradigma revolucionario*. Madrid: Editorial Psimática.
- Crandell, L. E. y Hobson, R. P. (1999). Individual differences in young children's IQ: a social developmental perspective. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*, 40(3), 455-464. doi: 10.1111/1469-7610.00462

- Crittenden, P. (2005). Präventive und therapeutische Intervention bei risikoreichen MutterKind-Dyaden: Der von Bindungstheorie und Bindungsforschung geleistete Beitrag. *IKK-Nachrichten 1-2*, 20-25. Recuperado de http://familyrelationsinstitute.org/include/docs/attachment_early_intervention.pdf
- Cuello, M. y Oros, L. B. (2016). Construcción de una escala para medir gratitud en niños y adolescentes. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 3(2), 35-41. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5590672>
- Daher, C. y Tabora, A. (2018). Cuidados tempranos compartidos con los jardines maternos. *Aportes de la Psicología a las Problemáticas Contemporáneas, Premios UBA 2018*, 69-97. Recuperado de http://www.psi.uba.ar/institucional.php?var=institucional/premio/2018/premios_otorgados/daher.php
- Darling, N. y Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113(3), 1-10. doi: 10.1037/0033-2909.113.3.487
- De la Iglesia, G., Ongarato, P., y Fernández Liporace, M. (2010). Propiedades Psicométricas de una Escala de Estilos Parentales e Inconsistencia Parental Percibida (EPIPP). *Revista Evaluar*, 10, 32-52. Recuperado de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/revaluar/article/view/455>
- de Ruiter, C. y Van IJzendoorn, M. H. (1993). Attachment and cognition. *Journal of Educational Research*, 20(5), 465-480. Recuperado de https://openaccess.leidenuniv.nl/bitstream/handle/1887/1462/168_129.pdf
- Declaración de Helsinki (2000). *Principios éticos para las investigaciones médicas' en seres humanos*. Recuperado de <https://www.wma.net/es/polices-post/declaracion-de-helsinki-de-la-amm-principios-eticos-para-las-investigaciones-medicas-en-seres-humanos/>
- Defior Citoler, S.; Fonseca, L. y Gottheil, B. (2006). *LEE. Test de lectura y escritura en español*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Del Barrio Gándara, V. y Roa Capilla, M. L. (2005). Prácticas de crianza, personalidad materna y clase social. *Iberpsicología: Revista Electronica de la Federacion española de Asociaciones de Psicología*, 10 (6), s/p. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1156301>
- Dennis, W. (1966). Goodenough scores, art experience and modernization. *The journal of social psychology*, 2(2), 11-28. doi: 10.1080/00224545.1966.9919684.
- Desuque, D. A., Vargas Rubilar, J., y Lemos, V. N. (2011). Análisis psicométrico del cuestionario de creencias actitudinales sobre el comportamiento suicida en población adolescente en Entre Ríos, Argentina. *Liberabit*, 17(2), 187-

198. Recuperado de http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272011000200008&lng=es&tlng=es.
- Detterman, D. y Thompson, L.A. (1997). What is so special about special education?. *American Psychologist*, 52(10), 1082-1090. Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/9329292>
- Devlin, B., Daniels, M. y Roeder, K. (1997). The Heritability of IQ. *Nature*, 388, 468-471. doi:10.1038/41319.
- Di Bártolo, I. (2009). Apego y maltrato infantil. En I. Tuñón (Eds.), *Derechos vulnerados en la infancia: abandono, maltrato y pobreza* (pp. 95-103). Buenos Aires: Educa.
- Di Bártolo, I. (2012). Historias lúdicas de apego: ventanas a la mente en la niñez. *Revista de Psicología*, 8(15), 29-46. Recuperado de <http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/revistas/historias-ludicas-apego-ventanas-mente.pdf>
- Di Bártolo, I. (2016). *El apego Cómo nuestros vínculos nos hacen quienes somos*. Buenos Aires, Argentina: Lugar Editorial
- Dieterich, S. E., Assel, M. A., Swank, P., Smith, K. E., y Landry, S. H. (2006). The impact of early maternal verbal scaffolding and child language abilities on later decoding and reading comprehension skills. *Journal of School Psychology*, 43(6), 481-494. doi:10.1016/j.jsp.2005.10.003
- Dio Bleichmar, E. (2015). El analista en la exploración de los múltiples mundos intersubjetivos del niño. En E. Rotenberg (Eds.), *Parentalidades Interdependencias transformadoras entre padres e hijos* (pp. 151-170). Buenos Aires, Argentina: Lugar Editorial S.A.
- Duckworth, A. L. y Seligman, M. E. P. (2005). Self-Discipline Outdoes IQ in Predicting Academic Performance of Adolescents. *Psychological Science*, 16(12), 939-944. doi:10.1111/j.1467-9280.2005.01641.x
- Duckworth, A. L., Quinn, P. D. y Tsukayama, E. (2012). What No Child Left Behind leaves behind: The roles of IQ and self-control in predicting standardized achievement test scores and report card grades. *Journal of Educational Psychology*, 104(2), 439-451. doi:10.1037/a0026280
- Dudek, F. J. (1979). The continuing misinterpretation of the standard error of measurement. *Psychological Bulletin*, 86, 335-337. Doi: <https://doi.org/10.1037/0033-2909.86.2.335>
- Dumont, R. y Willis, J. (2004). *Use of the Tellegen and Briggs formula to determine the Dumont-Willis Indexes for the WISC-IV*. Nueva York: Wiley Interscience Recuperado de http://alpha.fdu.edu/psychology/WISCIV_DWI.htm

- Dumont, R., y Willis, J. (2001). *Use of the Tellegen & Briggs formula to determine the Dumont-Willis Indexes (DWI-1 & DWI-2) for the WISC-III*. Nueva York: Wiley Interscience. Recuperado de: <http://alpha.fdu.edu/psychology/>.
- Easterbrooks, M. A., y Lamb, M. E. (1979). The relationship between quality of infant–mother attachment and infant competence in initial encounters with peers. *Child Development*, 50(2), 380-387. doi:10.2307/1129413
- Elias, N. y Dunning, E. (1992). *Deporte y ocio en el proceso de civilización*. Madrid, España: Fondo de Cultura Económica.
- Elliott, C. D. (2007). *Differential Ability Scales (2nd ed.)*. San Antonio: Harcourt
- Elliott, J., Resing, I. y Beckmann, J. (2018). Dynamic assessment: a case of unfulfilled potential? *Educational Review*, 70(1), 7-17. doi.org/10.1080/00131911.2018.1396806
- Elosua Oliden, P. (2013). Diferencias individuales y autonómicas en el estatus socioeconómico y cultural como predictores en PISA 2009. *Revista de Educación*, 361, 646-664. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2013-361-236.
- Engi Raiford, S. (2017). *Essentials of WISC-V Integrated Assessment*. Nueva York: Wiley.
- Eraso, J., Bravo, Y. y Delgado, M. (2006). Creencias, actitudes y prácticas sobre crianza en madres de cabeza de familia en Popayán: un estudio cualitativo. *Revista de Pediatría*, 41, 23-40.
- ESOMAR World Research (2012). *El nivel socioeconómico Esomar*. Amsterdam. Recuperado de <http://www.microweb.cl/idm/documentos/ESOMAR.pdf>
- Espósito, A. (2017). *Estimulación cognitiva en escolares mendocinos. Modalidades de intervención*. [Tesis doctoral]. Universidad Nacional de San Luis, Facultad de Psicología, San Luis, Argentina.
- Espósito, A., Korzeniowski, C. y Santini Bertoldi, M. (2018). Normas preliminares del Test de Desarrollo Psicomotor (TEPSI) para niños argentinos de 3 y 4 años. *Liberabit*, 24(1), 9-27. Doi: <http://dx.doi.org/https://doi.org/10.24265/liberabit.2018.v24n1.02>
- Espy, K., Molfese, V. y DiLalla, F. (2001) Effects of Environmental Measures on Intelligence in Young Children: Growth Curve Modeling of Longitudinal Data. *Merrill-Palmer Quarterly*, 1(47), 42-73. Doi: 10.2307/23093687
- Estefanía, M.T. y Tarazona, D. (2003). Psicología y pobreza: ¿Hay algo psicológico en la pobreza o es la pobreza algo psicológico? *Explorando Psicología*, 12, 21-25. Recuperado de <https://es.slideshare.net/fioresteft/pobreza-presentation>
- Estrada, P., Arsenio, W.F., Hess, R. D., y Holloway, S. D. (1987). Calidad afectiva de la relación madre-hijo: consecuencias longitudinales para el

- funcionamiento cognitivo relevante para la escuela de los niños. *Psicología del desarrollo*, 23(2), 210-215. doi: 10.1037/0012-1649.23.2.210
- Evans, G. W. (2004). The environment of childhood poverty. *American Psychologist*, 59, 77–92. doi: 10.1037/0003-066X.59.2.77.
- Fearon, R. M. y Belsky, J. (2004). Attachment and attention: protection in relation to gender and cumulative social-contextual adversity. *Child Development*, 75(6), 1677-1693. doi: 10.1111/j.1467-8624.2004.00809.x
- Feld, V., Taussik, I. y Azaretto, C. (2006). *Pro-Calculo – Test para la evaluación del Procesamiento del Numero y el Cálculo en niños*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Feres, J. C. y Mancero, X. (2001). *El método de las necesidades básicas insatisfechas (NBI) y su aplicación en América Latina*. Santiago de Chile: CEPAL.
- Fernández, A. (2000). *Los idiomas del aprendiente: análisis de modalidad de enseñanza en familias, escuelas y medios*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.
- Fernández-Ballesteros, R. (1997). *Evaluación psicológica*. Madrid, España: Ediciones Pirámide
- Fernández-Ballesteros, R. y Calero García, D. (1995) Training Effects on Intelligence of Older Persons. *Archives of Gerontology and Geriatrics*, 20, 135-148. doi:10.1016/0167-4943(94)00591-T
- Ferrer, E., O'Hare, E.D. y Bunge, S.A. (2009). Fluid reasoning and the developing brain. *Frontiers in neurosciences*,3(1), 46-51. doi: 10.3389/neuro.01.003.2009.
- Ferrero, A. (2011). *Guía de compromiso ético para prácticas preprofesionales en psicología*. San Luis, Argentina: Universidad Nacional de Psicología, Facultad de Psicología. Extraído de http://fapsi.unsl.edu.ar/sec_academica_formularios.html
- Flanagan, D. P. (2000). Wechsler-based CHC cross-battery assessment and reading achievement. Strengthening the validity of interpretations drawn from Wechsler test scores. *School Psychology Quarterly* 15, 295-329. doi: 10.1037/h0088789
- Flanagan, D. P. y Dixon, S. (2013). The Cattell-Horn-Carroll Theory of Cognitive Abilities. En C. R. Reynolds, K. J. Vannest y E. Fletcher-Janzen (Eds.) *Encyclopedia of Special Education: A Reference for the Education of Children, Adolescents, and Adults with Disabilities and Other Exceptional Individuals* (s/p). Estados Unidos: John Wiley & Sons, Inc. Recuperado de <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1002/9781118660584.e0431?src=getftt>

- Flanagan, D. P. y Kaufman, A. (2009). *Claves para la evaluación con el WISC-IV*. Madrid, España: TEA Ediciones.
- Flanagan, D. P. y Ortiz, S. O. (2001). *Essentials of cross-battery assessment*. Nueva York: Wiley
- Flanagan, D. P., Alfonso, V. C., Ortiz, S. O., y Dynda, A. M. (2013). *Cognitive assessment: Progress in psychometric theories of intelligence, the structure of cognitive ability tests, and interpretive approaches to cognitive test performance*. In D. H. Saklofske, C. R. Reynolds, y V. L. Schwann (Eds.), *Oxford library of psychology. The Oxford handbook of child psychological assessment* (p. 239–285). Oxford University Press.
- Flanagan, D. P., McGrew, K. S., y Ortiz, S. O. (2000). *The Wechsler intelligence scales and Gf-Gc theory: A contemporary approach to interpretation*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Flanagan, D., y McGrew, K. (1997). A cross-battery approach to assessing and interpreting cognitive abilities: Narrowing the gap between practice and cognitive science. En D. Flanagan, J. Genshaft, & P. Harrison (Eds.), *Contemporary intellectual assessment: Theories, tests, and issues* (pp. 314-325). Nueva York: Guilford Press.
- Fletcher-Janzen, E. (2010). *The Relationship of Socioeconomic Status to Cognitive Ability in Ethnically Diverse Samples of Normal Children, As Measured by the KABC-II and WISC-IV*. [diapositivas de Power Point] University of Colorado.
- Flynn, J. R. (1994). IQ gains over time. En R. J. Sternberg (Ed.), *Encyclopedia of human intelligence* (pp. 617-623). New York: Macmillan.
- Fontao, M. I., Taborda, A., Toranzo, E., Ross, T. y Mergenthaler, E. (2011). Estudio piloto de proceso terapéutico de un grupo de padres en el abordaje de grupos paralelos. *Revista Investigación y Salud Mental Infantil y Juvenil*, 17, 65-74. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Thomas_Ross/publication/228096488_Estudio_piloto_de_proceso_terapeutico_de_un_grupo_de_padres_en_el_abordaje_de_grupos_paralelos/links/5818690408aedc7d896a2588/Estudio-piloto-de-proceso-terapeutico-de-un-grupo-de-padres-en-el-abordaje-de-grupos-paralelos.pdf
- Formoso, J., Barreyro, J. P., Injoque-Ricle, I. y Jacobovich, S. (2017). Evaluación de habilidades matemáticas básicas en niños de 4 años de edad. *Subjetividad y procesos cognitivos*, 21(2), 42-58. Recuperado de <http://dspace.uces.edu.ar:8180/xmlui/handle/123456789/4283>
- Formoso, J., Injoque-Ricle, I., Jacobovich, S. y Barreyro, J. P. (2017). Cálculo mental en niños y su relación con habilidades cognitivas. *Acta de*

- Foscarini, M., Agrelo, F., Funes Lastra, P. y Grasso, E. (1980). *Estudios de adaptación de la prueba "Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence". WPPSI a la población de la ciudad de Córdoba*. Centro de estudio de crecimiento y desarrollo. Ministerio de Bienestar Social, Secretaria de Estado de Salud Pública, Dirección General de Atención Médica, Córdoba, Argentina.
- Freiberg-Hoffman, A., Vigh, C. y Fernández Liporace, M. (2019). Creative Personality Scale. Its adaptation for college Students from Argentina. *Anales de psicología*, 35(2), 290-299. doi:10.6018/analesps.35.2.346131
- Galarza, A., Fernández Liporace, M., Castañeiras, C. E. y Freiberg Hoffman, A. (2019). Análisis Psicométrico del Inventario de Orientaciones Suicidas ISO - 30 en Adolescentes Escolarizados (14 - 18 años) y Jóvenes Universitarios Marplatenses. *Revista iberoamericana de diagnóstico y evaluación psicológica*, 2(51), 135-148. Recuperado de <https://www.aidep.org/sites/default/files/2019-04/RIDEP51-Art10.pdf>
- Galicia Moyeda, I.X. y Vázquez Hernández, J. (2016). Fortalecimiento del pensamiento lógico en niños con discapacidad intelectual. *Revista de Educación Inclusiva*, 9(3), 189-200. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5986229>
- Garaigordobil, M. (1998). *Evaluación Psicológica: Bases teórico-metodológicas, situación actual y directrices de futuro*. Salamanca, España: Amarú.
- Gardner, H. (1994). *Estructuras de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples*. (2º Ed.). Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.
- Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada*. Barcelona, España: Paidós.
- Gasalla, J. (11 de octubre de 2017). IPC Congreso: la inflación de 2017 ya superó la meta del BCRA. *Infobae*. Recuperado de <https://www.infobae.com/economia/2017/10/11/ipc-congreso-la-inflacion-de-2017-ya-supero-la-meta-del-bcra/>
- George, D. y Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A Simple Guide and Reference. 11.0 Update* (4ª ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Ghiglione, M. E., Arán-Felippetti, V., Manucci, V. y Apaz, A. (2011). Programa de intervención para fortalecer funciones cognitivas y lingüísticas, adaptado al currículo escolar en niños en riesgo por pobreza. *Interdisciplinaria*, 28(1), 17-36. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18022327002>.

- Glasser, A., y Zimmerman, I. (1991). *Interpretación clínica de la escala de inteligencia de Wechsler para niños*. España: TEA Ediciones.
- Glasser, A.J. y Zimmerman, I.L. (1967). *Clinical Interpretation of the Wechsler Intelligence Scale for Children (WISC)*. New York: Grune y Stratton.
- Glosser, G. y Friedman, R. (1990). The Continuum of Deep/Phonological Alexia. *Cortex*, 26(3), 343-359. doi: 10.1016/S0010-9452(13)80085-8
- Glutting, J. J., McDermott, P. A., y Konold, T. R., (1997). Ontology, structure, and diagnostic benefits of a normative subtest taxonomy from the WISC-III standardization sample. En D. P. Flanagan, J. L. Genshaft, y P. L. Harrison (Eds.), *Contemporary intellectual assessment: Theories, tests, and issues* (pp. 349-372). Nueva York: Guilford.
- Glutting, J. J.; McDermott, P. A. y Stanley, J. C. (1987). Resolving differences among methods of establishing confidence limits for test scores. *Educational and Psychological Measurement*, 47, 607-614. Doi: <https://doi.org/10.1177/001316448704700307>
- Goldstein, S. E., Davies-Kean, P. E., y Eccles, J. S. (2005). Parent, peers and problem behavior. *American Journal of Family Therapy*, 16, 243-255.
- Góngora, V. C. y Castro Solano, A. (2015). La validación de un índice de bienestar para población adolescente y adulta de la ciudad de Buenos Aires. *PSIENCIA: Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, 7(2), 329-338. doi: 10.5872/psiencia/7.2.21
- González Llana, F. M. (2007). *Instrumentos de evaluación psicológica*. Ciudad de La Habana, Cuba: Editorial Ciencias Médicas.
- Grant, M. D., Kremen, W. S., Jacobson, K. C., Franz, C. y Xian, H. (2010). Does Parental Education have a Moderating Effect on the Genetic and Environmental Influences of General Cognitive Ability in Early Adulthood? *Behavior Genetics*, 40, 438-446. doi:10.1007/s10519-010-9351-3.
- Gratacós, J. (1994). *Psicopatología infantil y variables familiares. Factores de riesgo y factores protectores*. (Tesis doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona, España.
- Green, J. y Goldwyn, R. (2002). Annotation: Attachment disorganisation and psychopathology: new findings in attachment research and their potential implications for developmental psychopathology in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43(7), 835-846. doi:10.1111/1469-7610.00102
- Green, J., Stanley, C., Smith, V. y Goldwyn, R. (2000). A new method of evaluating attachment representations in young school-age children: the Manchester Child Attachment Story Task. *Attachment & human development*, 2(1). 48-10. doi: 10.1080/146167300361318

- Grégoire, J. (2009). *L'examen clinique de l'intelligence de l'enfant: Fondements et pratique du WISC-IV* (2° Ed.). Sprimont, Belgica: Mardaga.
- Grinhauz, A, y Castro Solano, A. (2015). Un estudio exploratorio acerca de las fortalezas del carácter en niños argentinos. *Avances en psicología latinoamericana*, 33(1), 45-56. doi:10.12804/apl33.01.2015.04
- Grossmann, K. E., Grossmann, K., y Zimmermann, P. (1999). A wider view of attachment and exploration: Stability and change during the years of immaturity. En J. Cassidy y P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications* (pp. 760-786). New York, USA: Guilford Press.
- Groth-Marnat, G. (1997). *Handbook of psychological assessment* (3rd ed.). Oxford, England: John Wiley & Sons.
- Grunberg, D. (2016). El espacio escolar como oportunidad para la complejización psíquica en niños pequeños en situación de vulnerabilidad social. Trabajo presentado en *VIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIII Jornadas de Investigación XII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.
- Guevara Benítez, Y., Hermosillo García, A., Delgado Sánchez, U., López Hernández, F. y García Vargas, G. (2007). Nivel preacadémico de alumnos que ingresan a primer grado de primaria. *Investigación*, 12(32), 405-434. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/140/14003219/>
- Guilford, J. (1967). *The Nature of Human Intelligence*. New York. MacGraw-Hill.
- Gundlach, H. (1999). El factor humano y el ingreso de la psicología y de la psicotécnica en la guerra. *Persona*, 2, 163-179. Recuperado de https://www.google.com/search?q=guerra+undial+inicio+de+evaluacion+psicologica&rlz=1C1GGRV_enAR751AR751&oq=guerra+undial+inicio+de+evaluacion+psicologica+&aqs=chrome..69i57j33.7144j1j4&sourceid=chrome&ie=UTF-8
- Guo, G. y Harris, K. M. (2000). The mechanisms mediating the effects of poverty on children's intellectual development. *Demography*, 37(4). 431-447. doi: 10.1353/dem.2000.0005
- Hackman, D. A., Gallop, R., Evans, G. W. y Farah, M. J. (2015). Socioeconomic status and executive function: Developmental trajectories and mediation. *Developmental Science*, 18(5), 1-17. doi: 10.1111/desc.12246
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., y Tatham, R. L. (2006). *Multivariate data analysis (Vol. 6)*, Pearson Prentice Hall Upper Saddle River.

- Hair, J., Anderson, R., Tatham, R. y Black, W. (1999). *Análisis Multivariante*. Madrid, España: Prentice.
- Hale, R., Raymond, M. y Gajar, A. (1981). Evaluating socioeconomic status bias in the WISC-R. *Journal of School Psychology, 20*(2), 145-149. doi: 10.1016/0022-4405(82)90007-3
- Hamers, J. H., Hessels, M. y Pennings, A. (1996). Learning Potential in Ethnic Minority Children. *European Journal of Psychological Assessment, 12*(3), 183-192. doi: 10.1027/1015-5759.12.3.183
- Hanna, M. E. y Midlarsky, A. E. (2005). Las ayudas de los hermanos a los niños con discapacidad intelectual. *American journal of mental retardation, 110*(2), 87-99. Recuperado de www.down21.org/revista-virtual/618-revista-virtual-2005/revista-virtual-junio-2005/resumen-junio-2005/1981-las-ayudas-de-los-hermanos-a-los-ninos-con-discapacidad-intelectual.html
- Hannigan, L., McAdams, T., Plomin, R. y Eley, T. (2016). Parent- and child-driven effects during the transition to adolescence: a longitudinal, genetic analysis of the home environment. *Development Science, 20*(5), 1-16. doi: 10.1111/desc.12432
- Hanscombe, K. B., Trzaskowski, M., Haworth, C. M., Davis, O. S., Dale, P. S., y Plomin, R. (2012). Socioeconomic status (SES) and Children's Intelligence (IQ): In a UK representative sample SES moderates the environmental, not genetic, effect on IQ. *PloS One, 7*(2), s/p. doi: <http://dx.doi.org/10.1371/journal.pone.0030320>.
- Hauser, R.M. (1994). Measuring socioeconomic status in studies of child development. *Child Development, 65*(6), 1541-1545. doi: 10.2307 / 1131279
- Hebb, D. O. (1959). A neurophysiological theory. En S. Koch (Ed.), *Psychology: a study of a science*. Nueva York: McGraw-Hill.
- Herrnstein, R. y Murray, C. (1994): *The bell curve*. Nueva York: Free Press.
- Hess, R. D. y Holloway, S. D. (1984). Family and school as educational institutions. En: R. D. Parke (Ed). *Review of child development research, Vol. 7*. Chicago: University of Chicago Press.
- Horn, J. L. (1991). Measurement of intellectual capabilities: A review of theory. En: K. S. McGrew, J. K. Werder y R. W. Woodcock (Eds.), *Woodcock-Johnson technical manual* (pp. 197-232). Itasca, IL: Riverside.
- Horn, J. L. y Noll, J. (1997). Human cognitive capabilities: Gf-Gc theory. En: D. P. Flanagan, J. L. Genshaft y G P. L. Harrison (Eds.), *Contemporary intellectual assessment: Theories, tests, and issues* (pp. 53-91), Nueva York: Guilford Press.

- Hortacsu, N. (1994). Parents' education level, popularity, individual cognitions and academic performance: an investigation with Turkish children. *Journal of Genetic Psychology*, 155(2), 179-189. doi:10.1080/00221325.1994.9914770
- Hu, L.-T., y Bentler, P. M. (1995). Evaluating model fit. En: R. H. Hoyle (Ed.), *Structural equation modeling: Concepts, issues, and applications* (pp. 76-99). Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc.
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (1985). *La pobreza en la Argentina. Indicadores de necesidades básicas insatisfechas a partir de los datos del Censo Nacional de Población y Vivienda 1980*. (2º Ed.). Buenos Aires, Argentina: INDEC
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (2001). *Censo nacional de población, hogares y vivienda 2001 [National census of population, household and housing]*. Buenos Aires: Instituto Nacional de Estadísticas y Censos. Recuperado de <http://www.indec.gob.ar/>
- Ison, M., Korzeniowski, C., Greco, C. y Morelato, G. (2015) Selective Attention: a Comparative Study on Argentine Students from different Socioeconomic Contexts. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 13(2), 343-368. doi: 10.14204/ejrep.36.14092
- Ivanovic, D., Ivanovic, R. y Buitron, C. (1987). Nutritional status, birth weight and breast feeding of elementary first grade Chilean Students. *Nutrition reports international*, 36(6), 1347-1361. Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/12282444>
- Jacobsen, T., Edelstein, W. y Hofmann, V. (1994). A longitudinal study of the relation between representations of attachment in childhood and cognitive functioning in childhood and adolescence. *Developmental Psychology*, 30(1), 112-124. doi: 10.1037/0012-1649.30.1.112
- Jadue, G. (1997). Factores ambientales que afectan el rendimiento escolar de los niños provenientes de familias de bajo nivel socioeconómico y cultural. *Estudios pedagógicos*, 23, 75-80. Recuperado de http://mingaonline.uach.cl/scielo.php?pid=S0718-07051997000100007&script=sci_arttext
- Jensen, A. (1969). How much can be boost IQ and scholastic achievement. *Harvard Educational Review*, 39(1), 1-123. doi:10.17763/haer.39.1.13u15956627424k7
- Jensen, A. (1972). *Genetics and education*. Nueva York: Harper & Row Publishers Inc.
- Jensen, A. (1998). *The g factor*. London, England: Praeger.

- Jimenez, J. y Muñoz, A. (2005). Socialización familiar y estilos educativos a comienzos del siglo XXI. *Estudios de Psicología*, 26, 315-327. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1328419>
- Jirout, J. J., y Newcombe, N. S. (2015). Building blocks for developing spatial skills evidence from a large, representative US sample. *Psychological Science*, 26(3), 302-310. doi:10.1177/0956797614563338
- Juan-Espinosa, M. (1997): *Geografía de la inteligencia humana*. Madrid: Pirámide.
- Kagan, J. (1964). American longitudinal research in psychological development. *Child development*, 35(1), 1-32. doi: 10.2307/1126569
- Kahalley, L., Winter-Greenberg, A., Stancel, H., Ris, M.D. y Gragert, M. (2016). Utility of the General Ability Index (GAI) and Cognitive Proficiency Index (CPI) With Survivors of Pediatric Brain Tumors: Comparison to Full Scale IQ and Premorbid IQ Estimates. *Journal of clinical and experimental neuropsychology*, 38(10), 1065-1076. doi:10.1080/13803395.2016.1189883
- Kamphaus, R. W. (1993). *Clinical assessment of children's intelligence*. Boston: Allyn & Bacon.
- Kamphaus, R. W., Petoskey, M. D. y Morgan, A. W. (1997). An history of intelligence test interpretation. En: D. P. Flanagan, J. L. Genshaft, y P. L. Harrison (Eds.), *Contemporary intellectual assessment: Theories, tests, and issues* (pp. 32-51). Nueva York: Guilford.
- Kandel, E. (1999). Biology and the Future of Psychoanalysis: A New Intellectual Framework for Psychiatry Revised. *American Journal of Psychiatry*, 156(4), 504-524. doi: 10.1176 / ajp.156.4.505
- Kaniel, S. (2001). Not all Testing is Dynamic Testing: Overcoming the Fuzzy Identity of Dynamic Assessment. *Issues in Education*, 7(2), 211-224.
- Kaplan, E. (1988). The process approach to neuropsychological assessment. *Aphasiology*, 2, 309-311. doi: 10.1080/02687038808248930
- Kaplan, E., Delis, D., Fein, D., Maerlender, A., Morris, R. y Kramer, J. (s/f). *WISC-IV integrated* (Gacetilla publicitaria). San Antonio: PsychCorp. Recuperado de https://images.pearsonclinical.com/images/pdf/brochures/WISC_IV_Brochure.pdf
- Katz, L., Goldstein, G., Rudisin, S. y Bailey, D. (1993). A Neuropsychological Approach to the Bannatyne Recategorization of the Wechsler Intelligence Scales in Adults with Learning Disabilities. *Journal of learning disabilities*, 26(1), 65-72. Recuperado de

<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.1026.5471&rep=rep1&type=pdf>

- Kaufman, A. (1975). Factor analysis of the WISC-R at 11 age levels between 6 ½ and 16 ½ years. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 13*, 135-147. doi: 10.1037/h0076502
- Kaufman, A. (1979). *Psicometría razonada con el WISC-R*. México D. F, Mexico: El Manual Moderno.
- Kaufman, A. (1994). *Intelligent testing with the WISC-III*. Nueva York: Wiley.
- Kaufman, A. S. y Kaufman, N. (2004). *Kaufman Brief Intelligence Test, Second Edition (KBIT-2)*. Bloomington, MN: Pearson, Inc.
- Kaufman, A. S., Raiford, S. E. y Coalson, D. L. (2016). *Intelligence testing with the WISC-V*. Hoboken: Wiley.
- Kaufman, A. y Kaufman, N. (2008). *Batería de evaluación de Kaufman para niños (K-ABC). Manual de aplicación y puntuación*. Madrid, España: TEA Ediciones.
- Keith, T. Z. (1990). Confirmatory and hierarchical confirmatory analysis of the differential ability scales. *Journal of Psychoeducational Assessment, 8*(3), 391-405. doi:10.1177/073428299000800314
- Keith, T. Z., Fine, J. G., Taub, G. E., Reynolds, M. R. y Kranzler, J. H. (2006). Higher order, multisample, confirmatory factor analysis of the Wechsler Intelligence Scale for Children—Fourth Edition: What does it measure? *School Psychology Review, 35*, 108 – 127.
- Keith, T. Z., Reynolds, M., Roberts, L. Winter, A. y Austin, C. (2011). Sex differences in latent cognitive abilities ages 5 to 17: Evidence from the Differential Ability Scales—Second Edition. *Intelligence, 39*(5), 389-404. doi:10.1016/j.intell.2011.06.008
- Keith, T. Z., y Reynolds, M. R. (2012). Using confirmatory factor analysis to aid in understanding the constructs measured by intelligence tests. En: D. P. Flanagan, y P. L. Harrison (Eds.), *Contemporary intellectual assessment: Theories, tests, and issues* (pp. 758–799) (3rd ed.). New York, NY: Guilford Press.
- Kendler, K. S., Aggen, S. H., Knudsen, G. P., Røysamb, E., Neale, M. C. y Reichborn-Kjennerud, T. (2011). The structure of genetic and environmental risk factors for syndromal and subsyndromal common DSM-IV axis I and all axis II disorders. *The American journal of psychiatric, 168*(1), 29-39. doi: 10.1176/appi.ajp.2010.10030340
- Kerns, K. A. y Stevens, A. (1996). Parent-child attachment in late adolescence: Links to social relations and personality. *Journal of Youth and Adolescence,*

- 25(3), 323-342. Recuperado de <https://link.springer.com/article/10.1007/BF01537388>
- Kirsch, S. y Cassidy, J. (1997). Preschoolers' attention to and memory for attachment –relevant information. *Child Development*, 68(6), 1143-1153. doi: 10.1111/j.1467-8624.1997.tb01990.x
- Kochanska, G. (2003) Emotional Development in Children with Different Attachment Histories: The First Three Years. *Child Development*, 72(2), 474-490. doi.org/10.1111/1467-8624.00291
- Kohen, D. E., Brooks-Gunn, J., Leventhal, T. y Hertzman, C. (2002). Neighborhood income and physical and social disorder in Canada: Associations with young children's competencies. *Child Development*, 73(388), 1845-1860. Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/12487498>
- Korzeniowski, C. e Ison, M. (2019). Escala de funcionamiento Ejecutivo para Escolares: Análisis de las Propiedades Psicométricas. *Psicología Educativa*, 25(2), 147-157. doi:10.5093/psed2019a4
- Kremer, I. (2013) *Nuevos conceptos en la constitución subjetiva temprana: impacto en los diagnósticos Psiquiátricos y Psicoanalíticos*. [Tesis Doctoral]. Universidad Católica de Córdoba. Córdoba, Argentina.
- Krumm, G., Vargas-Rubilar, J. y Gullón, S. (2013). Estilos parentales y creatividad en niños escolarizados. *Psicoperspectivas*, 12, 153-173. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000158&pid=S1692-715X201400010001000046&lng=en
- Krumm, G., Vargas-Rubilar, J., Lemos, V. y Oros, L. (2015). Percepción de la creatividad en niños, padres y pares efectos en la producción creativa. *Pensamiento psicológico*, 13(2), 21-32. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5283211>
- Labin, A. Martínez, L. y Taborda, A. (octubre de 2018). Cuestionario para la evaluación del apego en adultos (CAMIR): Estudio exploratorio en una población argentina. Trabajo presentado en *I Congreso Internacional de Psicología*, Montevideo, Uruguay.
- Labin, A., Brenlla, M. E. y Taborda, A. (2015). Estudio preliminar sobre la relación entre el nivel educativo de la madre y los índices comprensión verbal y velocidad de procesamiento del WISC-IV. *Revista de Psicología*, 11(21), 35-45. Recuperado de: <http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/revistas/estudio-preliminar-relacion-educativo.pdf>
- Labin, A., Brenlla, M. E. y Taborda, A. (2017). Puntuaciones alternativas del WISC-IV para la interpretación de la capacidad intelectual: índices de capacidad general y competencia cognitiva. *Eureka*, 14(2), 185-198.

- Recuperado de <http://psicoeureka.com.py/sites/default/files/articulos/eureka-14-2-9.pdf>
- Lafuente, E. (11 de enero de 2018). Indec: la inflación en diciembre fue del 3,1% y llegó al 24,8% en 2017. *La Nación*. Recuperado de <https://www.lanacion.com.ar/2099776-indec-la-inflacion-en-diciembre-fue-del-31-y-llego-al-248-en-el-ano>
- Lafuente, M. J. (1992). Relaciones entre la calidad del apego y el funcionamiento intelectual. *Revista de psicología de la educación*, 3(9), 43-64.
- Lafuente, M. J. (2000). Patrones de apego, pautas de interacción familiar y funcionamiento cognitivo (de la década de los 70 a la década de los 90). *Revista de psicología general y aplicada: Revista de la Federación Española de Asociaciones de Psicología*, 53(1), 165-190. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2356868>
- Larose, S., Bernier, A., y Tarabulsky, G. M. (2005). Attachment State of Mind, Learning Dispositions, and Academic Performance during the College Transition. *Developmental Psychology*, 41, 281-289. doi:10.1037/0012-1649.41.1.281
- Lecannelier, F. (2004). Los aportes de la teoría de la mente a la psicopatología del desarrollo. *Terapia Psicológica*, 22(1), 61-67. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=78522107>
- Lecannelier, F., Ascanio, L., Flores, F. y Hoffmann, M. (2011). Apego & Psicopatología: Una revisión actualizada sobre los modelos etiológicos parentales del apego desorganizado. *Terapia Psicológica*, 29(1), 107-116. doi.org/10.4067/S0718-48082011000100011
- Leiva, B., Inzunza, N., Pérez, H., Castro, V., Jansana, J. M. y Toro, T. (2001). Algunas consideraciones sobre el impacto de la desnutrición en el desarrollo cerebral, inteligencia y rendimiento escolar. *Archivos Latinoamericanos de Nutrición*, 51(1), 64-71. Recuperado de: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0004-06222001000100009
- Lemos, V., Krumm, G., Gutiérrez, M. y Arán-Filippetti, V. (2016). Desarrollo de una escala para evaluar recursos de personalidad asociados a la resiliencia infantil. *Acción Psicológica*, 13(2), 101-116. doi:10.5944/ap.13.2.17821
- Ley VIII-0752 de 2011. De estímulo educativo y concientización del ahorro “Estampillas de ahorro para mi futuro”. San Luis
- Lezak, M. D. (1995). *Neuropsychological assessment* (3rd ed.). New York: Oxford University Press.
- Lichtenberger, E. y Kaufman, A. (2012). *Essentials of WAIS-IV Assessment*. USA: John Wiley

- Lidz, C. y Macrine, S. L. (2001). An Alternative Approach to the Identification of Gifted Culturally and Linguistically Diverse Learners: The Contribution of Dynamic Assessment. *School Psychology International*, 22(1), 74-96. doi: 10.1177/01430343010221006
- Lim, S. y Smith, J. (2008). The structural relationship of parenting style, creative personality and loneliness. *Creative Research Journal*, 20, 412-419. doi:10.1080/10400410802391868
- Lipina, S. J. y Segretín, M. S. (2015). 6000 días más: evidencia neurocientífica acerca del impacto de la pobreza infantil. *Psicología Evolutiva*, 21(2), 107-116. doi: <https://doi.org/10.1016/j.pse.2015.08.003>
- Lipina, S. J., Segretin, M. S., Hermida, M. J., Prats, L., Fracchia, C. y Colombo, J. A. (2013). Linking childhood poverty and cognition: Individual and environmental pre-dictors of non-verbal executive control in an Argentine sample. *Developmental Science*, 16, 697-707. doi: 10.1111/desc.12080
- Lohman, D. F. (1996). Spatial ability and g. En I. Dennis y P. Tapsfield (Eds.), *Human abilities: Their nature and measurement* (pp. 97-116). Hillsdale, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Recuperado de <https://psycnet.apa.org/record/1996-98789-006>
- López Angulo, L. M. (2015). *Compendio de instrumentos de evaluación psicológica*. Ciudad de La Habana, Cuba: Editorial Ciencias Médicas.
- López González, L. (2013). Los orígenes del concepto de inteligencia II: El nacimiento de la psicometría de la inteligencia. *Revista galego-portuguesa de psicología e la educación*, 21(1), 49-61. Recuperado de <https://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/12605?locale-attribute=es>
- López-Soler, C., Puerto, J., López-Pina, J. y Prieto, M. (2009). Percepción de los estilos educativos parentales e inadaptación en menores pediátricos. *Anales de Psicología*, 25(1), 70-77. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16711594008>
- Lott, B. (2002). Cognitive and behavioral distancing from the poor. *American Psychologist*, 57(2), 100-110. doi:10.1037/0003-066X.57.2.100
- Luborsky, L., y DeRubeis, R. J. (1984). The use of psychotherapy treatment manuals: A small revolution in psychotherapy research style. *Clinical Psychology Review*, 4(1), 5-14. doi:10.1016/0272-7358(84)90034-5
- Lynn, R., y Vanhanen, T. (2002). *Human evolution, behavior, and intelligence. IQ and the wealth of nations*. Westport, CT, USA: Praeger Publishers Greenwood Publishing Group. Recuperado de <https://psycnet.apa.org/record/2002-02309-000>
- Lyons-Ruth, K. (1996). Attachment relationships among children with aggressive behavior problems: The role of disorganized early attachment patterns.

Journal of Consulting and Clinical Psychology, 64(1), 64-73.
doi:10.1037/0022-006X.64.1.64

- Maccoby, E.E., y Martín, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. En E. M. Hetherington y P. H. Mussen (Eds), *Handbook of child psychology: Socialization, personality and social development, Vol.4* (pp. 1-101). New York: Wiley.
- Maddio, S. y Morelato, G. (2009). Autoconcepto y habilidades cognitivas de solución de problemas interpersonales en escolares argentinos: estudio comparativo. *Interamerican Journal of Psychology*, 43(2), 213-221. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-96902009000200002&lng=pt&tlng=es.
- Magnuson, K., Sexton, H., Davis-Kean, P. y Huston, A. (2009). Increases in Maternal Education and Young Children's Language Skills. *Merrill-Palmer Quarterly*, 55(3), 310-350. Recuperado de <https://digitalcommons.wayne.edu/mpq/vol55/iss3/7>
- Main, M., y Solomon, J. (1990). Procedures for identifying infants as disorganized/disoriented during the Ainsworth Strange Situation. En M. Greenberg, D. Cicchetti, y E.M. Cummings (Eds.), *Attachment in the preschool years: Theory, research and intervention* (pp.121-160). Chicago: University of Chicago Press.
- Majluf, A. (1993). *Marginalidad, inteligencia y rendimiento escolar*. Lima: Editorial Brandon Enterprise.
- Mannoni, M. (1973). La primera entrevista con el psicoanalista. En Fernández, A. (Ed.) *La inteligencia atrapada. Abordaje psicopedagógico clínico del niño y su familia*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.
- Martín, E. y Márquez, L. (2015). El papel de los hermanos en el logro de objetivos en los programas de acogimiento residencial infantil. *Psychosocial Intervention*, 24(1), 27-32. doi:10.1016/j.psi.2014.11.002
- Martín, M. (2007). *Análisis histórico y conceptual de las relaciones entre la inteligencia y la razón*. (Tesis doctoral). Universidad de Málaga, Málaga. Recuperado de: <http://www.biblioteca.uma.es/bbl/doc/tesisuma/1685391x.pdf>
- Martinez, M., y Manoilloff, L. (2010). Evaluación neuropsicológica de la función ejecutiva en adolescentes con diferentes patrones de consumo de alcohol. *Revista Argentina De Ciencias Del Comportamiento*, 2(1), 14-23. doi:<http://dx.doi.org/10.32348/1852.4206.v2.n1.5266>
- Mascolo, J. T., Flanagan, D. P. y Alfonso, V. C. (2014). *Essentials of Planning, Selecting, and Tailoring Interventions for Unique Learners (Essentials of Psychological Assessment)*. Nueva York: Guilford Press.

- Matute Villaseñor, E., Sanz Martín, A., Gumá Díaz, E. Rosselli, M. y Ardila, A. (2009). Influencia del nivel educativo de los padres, el tipo de escuela y el sexo en el desarrollo de la atención y la memoria. *Revista Latinoamérica de psicología*, 41(2), 257-276. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80511496006>
- Matute, E., Rosselli, M., Ardila, A., y Ostrosky, F. (2007). Evaluación Neuropsicológica Infantil—ENI (Child Neuropsychological Assessment). Mexico DF, Mexico: *Manual Moderno/Universidad de Guadalajara/UNAM*.
- McDermott, P. A., Fantuzzo, J. W., Glutting, J. J., Watkins, M. W., y Baggaley, R. A. (1992). Illusions of meaning in the ipsative assessment of children's ability. *Journal of Special Education*, 25, 504-526. doi <https://doi.org/10.1177/002246699202500407>
- McGrew, K. S. (2009). CHC theory and the human cognitive abilities project: Standing on the shoulders of the giants of psychometric intelligence research. *Intelligence*, 37, 1–10. Doi <https://doi.org/10.1016/j.intell.2008.08.004>
- McGrew, K. S. y Flanagan, D. P. (1998). *The intelligence test desk reference (ITDR): Gf-Gc crossbattery assessment*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon
- McGue, M. (1999). The behavioral genetics of alcoholism. *Current Directions in Psychological Science* 8, 109–115. Recuperado de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.856.9169&rep=rep1&type=pdf>
- McLanahan, S. S., Astone, N. M. y Marks, N. (1991). The role of mother-only families in reproducing poverty. En A.C. Huston (Ed.), *Children in poverty: Child development and public policy*. Nueva York: Cambridge University Press.
- McLoyd, V.C. (1998). Socioeconomic disadvantage and child development. *American Psychologist*, 53(2), 185-204. doi: 10.1037/0003-066X.53.2.185
- Medina, M., y Cerda, J. (2010). Nivel de Educación Parental y Mortalidad Infantil. *Revista chilena de pediatría*, 81(3), 228-233. doi: <https://dx.doi.org/10.4067/S0370-41062010000300005>
- Medina, N. (2008). La ciencia cognitiva y el estudio de la mente. *Revista IIPSI*, 11(1), 183-198. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2747355.pdf>
- Meeker, M. (1975). Glossary for SOI factor definitions: WISC-R Analysis. En A. Kaufman, *Intelligent Testing with the WISC-R*. Nueva York: John Wiley & Sons
- Meier, L. K. y Oros, L. B. (2012). Percepción de las prácticas parentales y experiencia de emociones positivas en adolescentes. *Revista de Psicología*,

8(16), 73-84. Recuperado de <http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/greenstone/cgi-bin/library.cgi?a=d&c=Revistas&d=percepcion-practicas-parentales-experiencia>

- Méndez, L. (2013). La evaluación psicológica en la era del conocimiento y la información. *Revista ADENAG: revista de la Asociación de docentes de Administración General de la República Argentina (ADENAG)*, 3, 48-56.
- Mías, C. D., Sassi, M., Masih, M.E. Querejeta, A., y Krawchik, R. (2007). Deterioro cognitivo leve. Estudio de prevalencia y factores sociodemográficos en la ciudad de Córdoba, Argentina. *Revista de neurología*, 44(12), 733-738. doi:10.33588/rn.4412.2006206
- Mikulic, I. M. (2008). *La evaluación psicológica y el análisis ecoevaluativo* [Apunte de cátedra]. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Recuperado de http://23118.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/informacion_adicional/obligatorias/059_psicometricas1/tecnicas_psicometricas/archivo/s/fl.pdf.
- Mikulincer, M., Birnbaum, G., Woddis, D. y Nachmias, O. (2000). Stress and accessibility of proximity-related thoughts: exploring the normative and intraindividual components of attachment theory. *Journal of personality and social psychology American Psychological Association*, 78(3), 509-523. Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/10743877>
- Mikulincer, M. (1998). Adult attachment style and individual differences in functional versus dysfunctional experiences of anger. *Journal of Personality & Social Psychology*, 74, 513-524. doi:10.1037/0022-3514.74.2.513
- Mikulincer, M. y Sheffi, E. (2000). Adult Attachment Style and Cognitive Reactions to Positive Affect: A Test of Mental Categorization and Creative Problem Solving. *Motivation and Emotion*, 24(3), 149-174. doi: 10.1023/A:1005606611412
- Ministerio de desarrollo social (2017). *Programa de inclusión social*. San Luis: Argentina. Recuperado de <http://desarrollosocial.sanluis.gov.ar/index.php/programas/>
- Mistry, R. S., Vandewater, E. A., Huston, A. C. y McLoyd, V. C. (2002). Economic well-being and children's social adjustment: the role of family process in an ethnically diverse low-income sample. *Child Development*, 73(3), 935-51. Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/12038561>
- Molina, M. F. y Maglio, A. L. (2013). Características del Autoconcepto y el Ajuste en las Autopercepciones de los Niños con Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad de Buenos Aires. *Cuadernos de neuropsicología*, 7(2), 50-71. doi:10.7714/cnps/7.2.203

- Monteoliva, J. M., Carrada, M., & Ison, M. S. (2017). Test de percepción de diferencias: Estudio normativo del desempeño atencional en escolares Argentinos. *Interdisciplinaria*, 34(1), 39–56. <https://doi.org/10.16888/interd.2017.34.1.3>
- Montero, I., y León, O. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7, 847-862. Recuperado de http://www.aepc.es/ijchp/GNEIP07_es.pdf
- Morelato, G. S. (2014). Evaluación de factores de resiliencia en niños argentinos en condiciones de vulnerabilidad familiar. *Universitas psychologica*, 13(4), 1473-1488. doi:10.11144/Javeriana.UPSY13-4.efrn.
- Morelato, G., Ison, M., Amaya, M. y Delgado, M. (2015). Cognitive Problem-Solving Abilities and Speech Acts in Children: An Analysis in Vulnerable Family Contexts. *International Journal of Humanities Social Sciences and Education*, 2, 51-61. Recuperado de <https://www.arcjournals.org/pdfs/ijhsse/v2-i12/8.pdf>
- Morelato, G., Maddio, S. e Ison, M. S. (2005). Aportes a los criterios de evaluación de las habilidades cognitivas para la solución de problemas interpersonales en niños argentinos. *Revista Iberoamericana de Evaluación Psicológica*, 2(20), 149-164. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/4596/459645451008.pdf>
- Moreno Mínguez, A. (2011). La reproducción intergeneracional de las desigualdades educativas: límites y oportunidades de la democracia. *Revista de Educación, número extraordinario*, 183-206. Recuperado de: <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/92226>
- Morrison, B. y DiSalvo, B. (2014). Khan Academy Gamifies Computer Science. En *SIGCSE 2014 - Proceedings of the 45th ACM Technical Symposium on Computer Science Education* (pp. 39-44). Nueva York: Association for Computing Machinery. Doi: <https://doi.org/10.1145/2538862.2538946>
- Moscuen, M.M., Korzeniowski, C. y Espósito, A. (2018). Planificación-organización y control inhibitorio en niños de edad preescolar pertenecientes a diferentes contextos socio-económicos. *Acta psiquiátrica y psicológica de América Latina*, 64, 40-49. Recuperado de <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/92494>
- Moss, E., Cyr, C. y Dubois-Comtois, K. (2004). Attachment at early school age and developmental risk: examining family contexts and behavior problems of controlling-caregiving, controlling-punitive, and behaviorally disorganized children. *Development Psychology*, 40(4), 519-532. doi: 10.1037/0012-1649.40.4.519
- Mueller, H. H., Dennis, S. S. y Short, R. H (1986). A meta-exploration of WISC-R factor score profiles as a function of diagnosis and intellectual level. *Canadian Journal of School Psychology*, 2, 21 - 43.

- Muñiz, J., Elosua, P. y Hambleton, R. K. (2013). Directrices para la traducción y adaptación de los tests: segunda edición. *Psicothema*, 25(2), 151-157. doi: 10.7334/psicothema2013.24.
- Muñoz Céspedes, J., Tirapu Ustárriz J., Ríos Lago M. y Paúl Lapedriza, N. (Eds.) (2008). *Neuroimagen. Técnicas y procesos cognitivos*. España: Elsevier. doi: 10.1016/B978-84-458-1776-6.50023-X
- Muñoz Villena, A. J., González Hernández, J. y Olmedilla Zafra, A. (2016). Perfeccionismo percibido y expresión de ira en deportistas varones adolescentes: Influencia sobre la autoestima. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 8(3), 30-39. Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1852-42062016000300006&lng=es&tlng=es.
- Muñoz, J. R. D. G. (2004). La reproducción intergeneracional de la pobreza en la localidad Las Bajadas, Veracruz. *Revista de la Universidad Cristóbal Colón*, 19, s/p.
- Muñoz-Sandoval, A., Woodcock, R. C., McGrew, K. C. y Mather, N. (2005). *Versión Española de la Woodcock-Johnson® III (WJ III®)*. Itasca. IL: Riverside Publishing
- Murphy, J. M., Wehler, C. A., Pagano, M. E., Little, M., Kleinman, R. E. y Jellinek, M. S. (1998). Relationship between hunger and psychosocial functioning in low-income American children. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry* 37(2), 163-170. doi: 0.1097/00004583-199802000-00008.
- O'Connor, E. y McCartney, K. (2007). Attachment and cognitive skills: an investigation of mediating mechanisms. *Journal of Applied Development Psychology*, 28(5-6), 458-476. doi:10.3102/0002831207302172
- Okagaki, L. (1994). Socialization of intelligence. En: R.J. Sternberg (Ed.), *Encyclopedia of Human Intelligence* (pp. 978-984). Nueva York: Macmillan.
- Olea, J., Abad, F. y Barrada, J. (2010). Tests informatizados y otros nuevos tipos de tests. *Papeles del Psicólogo*, 31(1), 94-107. Recuperado de <http://www.papelesdel psicologo.es/pdf/1800.pdf>
- Ou, S. y Reynolds, A.J. (2008). Predictors of educational attainment in the Chicago Longitudinal Study. *School Psychology Quarterly*, 23(2), 199–229. doi:10.1037/1045-3830.23.2.199
- Paín, S. (1974). *Psicometría genética*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

- Palejwala, M. H., y Fine, J. G. (2014). Gender differences in latent cognitive abilities in children aged 2 to 7. *Intelligence*, 48, 96–108. doi: 10.1016/j.intell.2014.11.004
- Parcel, T. L. y Menaghan, E. G. (1994). Early parental work, family social capital and early childhood outcomes. *American Journal of Sociology*, 99(4), 972 – 1010. Recuperado de: <http://www.jstor.org/stable/2781737>
- Pardo, M.E., Pineda, S., Carrillo, S. y Castro, J. (2006). Análisis Psicométrico del Inventario de Apego con Padres y Pares en una Muestra de Adolescentes Colombianos. *Interamerican Journal of Psychology*, 40(3), 289-302. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28440304>
- Pelechano, V. (1976). *Psicodiagnóstico*. Madrid, España: UNED.
- Pelorusso, A. y Etchevers, M. J. (2003). *Actualización de Baremos del Test de las Matrices Progresivas de Raven, escala general y coloreada*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Peñate Castro, W. (1993). *Evaluación psicológica: concepto y técnicas de análisis*. España, Madrid: Promolibro.
- Pereda Marín, S. (1987). *Psicología experimental. I. Metodología*. Madrid, España: Ediciones Pirámide.
- Piaget, J. (1973). *Seis estudios de psicología*. Barcelona, España: Barral Editores.
- Piaget, J. (1979). *Psicología de la inteligencia*. Buenos Aires, Argentina: Psique.
- Plomin, R. y Bergeman, C. S. (1991). The nature of nurture: Genetic influence on “environmental” measures. *Behavioral and Brain Sciences* 14(3), 373-386. doi: 10.1017/S0140525X00070278
- Plomin, R. y DeFries, J. (1998). Genética y cognición. *Investigación y Ciencia*, 262(98), 16-23.
- Plomin, R. y Petrill, S. A. (1997). Genetics and intelligence: What's new? *Intelligence*, 24(1), 53-77. doi:10.1016/S0160-2896(97)90013-1
- Plomin, R., DeFries, J. C., y Loehlin, J. C. (1977). Genotype-environment interaction and correlation in the analysis of human behavior. *Psychological bulletin*, 84(2), 309-322. doi: <https://doi.org/10.1037/0033-2909.84.2.309>
- Plucker, J., Giancola, J., Healey, G., Arndt, D., y Wang, C. (2015). *Executive summary: Equal talents, unequal opportunities: a report card on state support for academically talented low-income Students*. Estados Unidos: Jack Kent Cooke Foundation. Recuperado de <https://www.jkcf.org/research/equal-talents-unequal-opportunities-a-report-card-on-state-support-for-academically-talented-low-income-Students/>

- Prieto, G., y Delgado, A. (2010). Fiabilidad y validez. *Papeles del Psicólogo*, 31(1), 67-74. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77812441007>.
- Prifitera, A., Weiss, L. G. y Saklofske, D. H. (1998). The WISC–III in context. En: A. Prifitera y D. H. Saklofske (Eds.), *WISC–III clinical use and interpretation: Scientist-practitioner perspectives* (pp. 1–38). Nueva York: Academic Press
- Pulido Acosta, F. y Herrera Clavero, F. (2017). La influencia de las emociones sobre el rendimiento académico. *Ciencias Psicológicas*, 11(1), 29-39. doi:10.22235/cp.v11i2.1344.
- Raimundi, M. J., Reigal, R., y Hernández Mendo, A. (2016). Adaptación argentina del Inventario Psicológico de Ejecución Deportiva (IPED): validez, fiabilidad y precisión. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 16(1), 211-222. Recuperado de http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1578-84232016000100019&lng=es&tlng=es.
- Ramey, C. T. y Campbell, F. A. (1991). Poverty, early childhood education, and academic competence: The abecedarian experience. En A.C. Huston (Ed.), *Children in poverty: Child development and public policy* (pp.190-221). Nueva York: Cambridge University Press.
- Ramey, C. T., y Ramey, S. L. (1998). Early intervention and early experience. *American Psychologist*, 53(2), 109-120. doi: 10.1037/0003-066X.53.2.109
- Ramírez Valverde, B., Herrera Cabrera, B. E., Macías López, A., Martínez Saldaña, T., Zagal Carreño, B. y Cruz Lozano, M. A. (2006). Características socioeconómicas, rendimiento escolar y expectativas de estudios superiores de los estudiantes de los bachilleratos Agropecuarios: estudios en la región del estado de Guerrero, México. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, XXXVI(3-4), 261-281. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/270/27036411.pdf>
- Ramsden, S., Richardson, F. M., Josse, G., Thomas, M. S. C., Ellis, C. Shakeshaft, C., Seghier, M. L. y Price, C. J. (2011). Verbal and non-verbal intelligence changes in the teenage brain, *Nature*, 479, 113-116. doi: 10.1038/nature10514
- Rappaport, D., Gil, M. y Shafer, R. (1945). *Diagnostic Psychological Testing*. Chicago: Year Book Publishers.
- Raver, C. C. (2004). Placing Emotional Self-Regulation in Sociocultural and Socioeconomic Contexts. *Child development*, 75(2), 343-356. doi:10.1111/j.1467-8624.2004.00676.x

- Rebollo, M., Carriquiry, C., Christophersen, M. y Rodríguez, A. (2010). *Alteraciones del Desarrollo Neurológico*. Montevideo, Uruguay: Prensa Médica Latinoamericana.
- Repetto, F., Diaz Langou, G. y Aulicino, C. (2012). *Documento de Trabajo N° 33. Cuidado infantil en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires: ¿la disyuntiva entre pañales y pedagogía?* Buenos Aires, Argentina: Programa de Protección Social. Recuperado de <https://www.cippec.org/wp-content/uploads/2017/03/2419.pdf>
- Reyes, S., Barreyro, J. P. e Injoque Ricle, I. (2014). Evaluación de componentes implicados en la Función Ejecutiva en niños de 9 años. *Cuadernos de Neuropsicología*, 8(1), 44-59. doi: 10.7714/cnps/8.1.202
- Reynolds, M.R. y Turek, J. J. (2012). A dynamic developmental link between verbal comprehension-knowledge (Gc) and reading comprehension: verbal comprehension-knowledge drives positive change in reading comprehension. *Journal of school psychology*, 50(6), 841-863. doi: 10.1016/j.jsp.2012.07.002
- Richaud de Minzi, M. C. (2002). Inventario acerca de la percepción que tienen los niños y las niñas de las relaciones con sus padres y madres: versión para 4 a 6 años. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, 36(1-2), 149-165. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/284/28436210.pdf>
- Richaud de Minzi, M. C. (2007). Inventario de percepción de estilos de relación con su padre y madre en niños y niñas de 8 a 12 años. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación-e Avaliação Psicológica*, 1(23), 63-81. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=459645446005>
- Richaud de Minzi, M. C. (2009). Influencia del modelado de los padres sobre el desarrollo del razonamiento prosocial en los niños. *Revista Interamericana de Psicología*, 43(1), 22-33. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/284/28411918021.pdf>
- Richaud de Minzi, M. C. y Sacchi, C. (1999). *Relaciones interpersonales en la infancia y la formación de recursos para el afrontamiento del estrés (Informe final de Proyecto Plurianual de Investigación y Desarrollo)*. Buenos Aires, Argentina: Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de Argentina (Conicet).
- Richaud de Minzi, M. C., Lemos, V. y Mesurado, B. (2013). Links between perception of parental actions and prosocial behavior in early adolescence. *Journal of Child and Family Studies*, 22, 637-646. doi: 10.1007/s10826-012-9617-x

- Rivarola Montejano, G., Pilatti, A., Godoy, J.C., Brussino, S. y Pautassi, R. (2016). Modelo de predisposición adquirida para el uso de alcohol en adolescentes argentinos. *Suma Psicológica*, 23(2), 116-124. doi:10.1016/j.sumpsi.2016.03.002
- Robins, R. W, y Trzesniewski, K. H. (2005). Self-esteem development across the lifespan. *Current Directions in Psychological Science*, 14(3), 158-162. Recuperado de <https://escholarship.org/uc/item/9bc5r8nd>
- Rodríguez, E. (1978). *Tiempo libre y actividades extraescolares*. Salamanca, España: Anaya
- Rodríguez, G. M. (2006). Tipo de vínculo madre / hijo y desarrollo intelectual sensoriomotriz en niños de 6 a 15 meses de edad. *Interdisciplinaria*, 23(2), 175-201. Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1668-70272006000200003&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Rodríguez, G. y Oiberman, A. (2016). Adaptación y sistematización de una escala de apego para niños pequeños. *Journal of Latino/Latin American Studies*, 8(2), 59-78. doi:10.18085/1549-9502-8.2.59
- Roid, G. H. (2003). *Stanford-Binet Intelligence Scales, Fifth Edition (SB:V)*. Itasca, IL: Riverside Publishing.
- Rojó, A. (1997). *La identificación de alumnos con altas habilidades: enfoques y dimensiones actuales* (Tesis Doctoral). Universidad de Murcia, España. Recuperado de <http://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/10995/Rojó.pdf?sequence=1>
- Román, C. M. (2013). Factores asociados al abandono y la deserción escolar en américa latina: una mirada en conjunto. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2(11), 33-59. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/551/55127024002.pdf>
- Rosemberg, C. y Stein, A. (2015). *Guía 2: juegos con palabras y conceptos para promover el aprendizaje del vocabulario*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Alfabetización temprana en el Nivel Inicial. Buenos Aires. Recuperado de https://www.unicef.org/argentina/spanish/EDUCACION_Guia_2_ALFABETIZACION.pdf
- Rossi-Casé, L., Neer, R., Lopetegui, S., Doná, S., Biganzoli, B. y Garzaniti, R. (2016). Test de Raven: actualización de baremos en adolescentes argentinos y análisis del efecto Flynn. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación*, 42(2), 3-13. doi: 10.21865/RIDEP42_3
- Rowe, D.C., Jacobson, K. C. y Van den Oord, E. J. (1999). Genetic and environmental influences on vocabulary IQ: parental education level as

- moderator. *Child development* 70(5), 1151-1162. Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/10546338>
- Rubiales, J., Bakker, L. e Delgado Mejía, I. (2011). Organización y planificación en niños con TDAH: Evaluación y propuesta de un programa de estimulación. *Cuadernos de Neuropsicología*, 5(2), 145-161.
- Ruiz de Miguel, C. (2009). Las escuelas eficaces: un estudio multinivel de factores explicativos del rendimiento escolar en el área de matemáticas. *Revista de Educación*. 348, 355-376. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re348/re348_15.pdf
- Rutzstein, G., Leonardelli, E., Scappatura, L., Murawski, B., Elizathe, L y Maglio, A. L. (2013). Psychometric properties of the Eating Disorders Inventory - 3 (EDI-3) among female adolescents from Argentina. *Revista Mexicana de Trastornos Alimentarios/Mexican Journal of Eating Disorders*, 4(1), 1-14. doi: 10.1016 / S2007-1523 (13) 71987-6
- Rutter, M. (2007). Gene-environment interdependence. *Developmental Science*, 10(1), 12-18. doi: 10.1111/j.1467-7687.2007.00557.x.
- Sadurní, M. y Pérez-Burriel, M. (2016). Esbozar las ventanas del logro de los hitos intersubjetivos en niños pequeños en Desarrollo. *Revista de salud mental infantil* 37(4), 356-371. doi: 10.1002 / imhj.21576
- Saklofske, D. H., Prifitera, A., Weiss, L. G., Rolfhus, E., y Zhu, J. (2005). Clinical interpretation of the WISC-IV FSIQ and GAI. En: A. Prifitera, D. H. Saklofske, y L. G. Weiss (Eds.), *WISC-IV clinical use and interpretation: Scientist-practitioner perspectives* (pp. 33-65). Nueva York: Academic Press.
- Salmerón Vílchez, P. (2002). Evolución de los conceptos sobre inteligencia. Planteamientos actuales de la inteligencia emocional para la orientación educativa. *Educación XXI*. 5, 97-121. Recuperado de: <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/385/336>
- Sánchez Almanza, A. (2006). Crecimiento económico, desigualdad y pobreza: una reflexión a partir de Kuznets. *Problemas del desarrollo*, 37(145), 11-30. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0301-70362006000200002&lng=es&tlng=es.
- Sattler, J. (2009). *Evaluación Infantil. Fundamentos cognitivos*. México: Manual Moderno.
- Scappatura, M. L., Bidacovich, G., Banasco Falivelli, M.B. y Rutzstein, G. (2017). Dimensions of perfectionism (adaptive and maladaptive) in adolescents with eating disorder. *Revista Mexicana de Trastornos Alimentarios*, 8(2), 131-141. doi:10.1016/j.rmta.2017.03.001

- Scarr, S. (1992). Developmental theories for the 1990s: Development and individual differences. *Child Development*, 63, 1-19. doi: 10.1111/j.1467-8624.1992.tb03591.x.
- Scarr, S., y Weinberg, R. A. (1977). Intellectual similarities within families of both adopted and biological children. *Intelligence*, 1, 170-191. doi: [https://doi.org/10.1016/0160-2896\(77\)90003-4](https://doi.org/10.1016/0160-2896(77)90003-4)
- Schafer, R. (1948). *The Clinical Application of Psychological Tests*. Nueva York: International Universities Press.
- Schiff, M. y Lewontin, R. (1986) *Education and Class: The Irrelevance of IQ Genetic Studies*. Oxford Oxfordshire: Clarendon Press.
- Schlemenson, S. (2006). Infancia y subjetividad en el uso de las nuevas tecnologías. *Revista del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología, UBA*, 2, 119-127.
- Schneider, W. J., y McGrew, K. (2012). The Cattell-Horn-Carroll model of intelligence. En: D. Flanagan & P. Harrison (Eds.), *Contemporary Intellectual Assessment: Theories, Tests, and Issues* (3rd ed.) (p. 99-144). New York: Guilford.
- Schore, A. N. (2001). Effects of a secure attachment relationship on right brain development, affect regulation and infant mental health. *Infant Mental Health Journal*, 22, 7-66. doi: 10.1002/1097-0355(200101/04)22:1<7::AID-IMHJ2>3.0.CO;2-N
- Schroeders, U., Schipolowski, S., Zettler, I., Golle, J., y Wilhelm, O. (2016). Do the smart get smarter? Development of fluid and crystallized intelligence in 3rd grade. *Intelligence*, 59, 84-95. doi:10.1016/j.intell.2016.08.003
- Scortegagna, S. A. y Villemor-Amaral, A. E. de. (2012). Uso do Rorschach na investigação do abuso sexual infantil. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 22(52), 271-280. doi:10.1590/S0103-863X2012000200013
- Secretaría de Estado de Vivienda (2017). Plan Vivienda “Una casa social para vos”. San Luis, Argentina. Recuperado de www.unafamiliaunacasa.sanluis.gov.ar
- Segretin, M. S., Lipina, S. J. y Petetta, D. R. (2009). Consideraciones metodológicas y conceptuales para el análisis de predicción del desempeño escolar en base a indicadores del contexto hogareño y escolar. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 2, 105-123. doi: 10.15366/rie
- Seifer, R. (2001). Socioeconomic status, multiple risks, and development of intelligence. En: R. J. Sternberg E. L. Grigorenko (Eds.), *Environmental effects on Cognitive Abilities* (p. 59–81). Lawrence Erlbaum Associates Publishers. Recuperado de <https://psycnet.apa.org/record/2001-00356-003>

- Seiffé-Krenke, I. (2006). Leaving home or still in the nest? Parent-child relationships and psychological health as predictors of different leaving home patterns. *Developmental psychology*, 42(5), 864-876. doi: <https://doi.org/10.1037/0012-1649.42.5.864>
- Seiffge-Krenke, I. (2006). Coping with relationship stressors: The impact of different working models of attachment and links to adaptation. *Journal of Youth and Adolescence*, 35, 25-39. doi:10.1007/s10964-005-9015-4
- Shapiro, D. (1954). Special problems of testing borderline psychotics. *J. Projective Tech*, 18, 387-394. Doi: <https://doi.org/10.1080/08853126.1954.10380571>
- Shaw, D. y Emery, R. (1988). Chronic family adversity and school-age children's adjustment. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 27(2), 200-206. doi: 10.1097/00004583-198803000-00012
- Shaw, S. R., Swerdlik, M. E. y Laurent, J. (1993). Review of the WISC-III. In B. A. Bracken y R. S. McCallum (Eds.), *Wechsler Intelligence Scale for Children Third edition Journal of Psychoeducational Assessment Advances in psychoeducational assessment* (pp. 151-160). Clinical Psychology Publishing Co
- Shears, J. y Robinson, J. (2005). Fathering attitudes and practices: influence on children's development. *Child Care in Practices*, 11, 63-79. doi.org/10.1080/1357527042000332808
- Siegel, D. J. (2007). *La mente en desarrollo*. Bilbao, España: Descleé de Broower.
- Skeels, H. M. (1966). Adult status of children with contrasting early life experiences. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 31(3), 1-65. doi: 10.2307/1165791
- Snow, C. E., Barnes, W. S., Chandler, J., Goodman, I. F., y Hemphill, L. (1991). *Unfulfilled expectations: Home and school influences on literacy*. Cambridge: Harvard University Press.
- Sosa, M. (16 de septiembre de 2014). Los medios nacionales destacan a la provincia de San Luis por sus políticas educativas. *Cadena 3*. Recuperado de <http://admin.educacion.sanluis.gov.ar/educacionasp/paginas/InfoPrensaDetalle.asp?TemaId=7&InfoPrensaId=2567>
- Spearman, C. (1955). *Las habilidades del hombre, su naturaleza y medición*. Buenos Aires, Argentina: Paidós
- Sroufe, L. A., Coffino, B. y Carlson, E. A. (2010). Conceptualizing the role of early experience: lessons from the Minnesota Longitudinal Study. *Development Review*, 30(1), 36-51. doi: 10.1016/j.dr.2009.12.002

- Stefanovic-Stanojevic, T., Tosic-Radev, M. y Velikic, D. (2015). Maternal Attachment and Children's Emotional and Cognitive Competences. *Psihologijske teme*, 24(1), 51-69. Recuperado de: <https://hrcak.srce.hr/138410>
- Steinberg, L., Lamborn, S., Darling, N., Mounts, N. y Dornbusch, S. (1994). Over-time changes in adjustment among adolescent from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development*, 65, 754 -770. Doi: <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1994.tb00781.x>
- Steinberg, L., Elmen, J. y Mounts, N. (1989). Authoritative parenting, psychosocial maturity and academic success among adolescents. *Child Development*, 60, 1424-1436. doi: 10.2307/1130932
- Steinberg, L., Lamborn, S., Dornbusch, S. y Darling, N. (1992). Impact of parenting practices on adolescent achievement: authoritative parenting, school involvement, and encouragement to succeed. *Child Development*, 63, 1266-1281.
- Sternberg, R. (1990). *Más allá del cociente intelectual. Una teoría triárquica de la inteligencia humana*. Bilbao, España: Desclée de Brouwer.
- Sternberg, R. y Grigorenko, E. (Eds.) (1997). *Intelligence, heredity, and environment*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. y Grigorenko, E. (Eds.) (2002). *Evaluación dinámica*. Madrid, España: Paidós.
- Taborda, A. (2002). *Capacidad Intelectual en niños de 4 a 6 años. Diagnóstico de su dinámica. Estudio clínico de los tests WPPSI, DFH y BG*. México: Grupo editorial Lumen.
- Taborda, A. y Labin, A. (2017). Abordaje psicodiagnóstico y terapéutico de niños. Aportes teóricos y consideraciones técnicas. *Investigaciones en psicología*, 21(3), 89-99. Recuperado de https://www.psi.uba.ar/institucional/premio/2017/trabajos/abordaje_psicodiagnostico_y_terapeutico_de_ninos.pdf
- Taborda, A. y Toranzo, E. (2016). *Psicoanálisis relacional de las dificultades atencionales. Diagnóstico y Psicoterapia de niños y padres*. San Luis, Argentina: NEU.
- Taborda, A., Barbenza, C. y Brenlla, M.E. (2011). *Adaptación argentina del WISC-IV Wechsler. Escala de Inteligencia de Wechsler para niños cuarta edición (WISC-IV)*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Tanaka, J. S. (1993). Multifaceted conceptions of fit in structural equation models. En K.A. Bollen y J.S. Long (Eds.) *Testing structural equation models* (pp. 10-40). Newbury Park: Sage.

- Tau, G. Z. y Peterson, B. S. (2010). Normal development of brain circuits. *Neuropsychopharmacology*, 35(1), 147-168. doi: 10.1038/npp.2009.115
- Tellegen, A. y Briggs, P. (1967). Old wine in new skins: Grouping Wechsler subtests into new scales. *Journal of Consulting Psychology*, 31, 499-506. Doi: <https://doi.org/10.1037/h0024963>
- Terrones González, A., Solís Morales, M., Canudas González, R., y Díaz Sevilla, D. (1994). Vocabulario y nivel de comprensión pre-escolar y sin dicha experiencia educativa. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 26(1), 83-95. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80526106>
- Thurstone, L. L. (1938). *Primary mental abilities*. Chicago: University of Chicago Press.
- Tonglet, E. (2015a). *Atención selectiva*. Buenos Aires, Argentina: Paidós
- Tonglet, E. (2015b). *Atención alternante*. Buenos Aires, Argentina: Paidós
- Tonglet, E. (2015c). *Atención sostenida*. Buenos Aires, Argentina: Paidós
- Trzesniewski, K. H., Donnellan, M. B., y Robins, R. W. (2003). Stability of self-esteem across the lifespan. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 205–220. Doi: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.1.205>
- Tulsky, D., Saklofske, D.H., Wilkins, L. y Weiss, L.G. (2001). Development of a General Ability Index for the Wechsler Adult Intelligence Scale—Third Edition. *Psychological Assessment*, 13, 566–571. Doi: <https://doi.org/10.1037/1040-3590.13.4.566>
- Turkheimer, E., Haley, A., Waldron, M., D'Onofrio, B., y Gottesman, I. I. (2003). Socioeconomic Status Modifies Heritability of IQ in Young Children. *Psychological Science*, 14(6), 623–628. doi: 10.1046/j.0956-7976.2003.psci_1475.x
- ULPdigital. (22 de abril de 2014). 80.000 computadoras entregadas. Todos los chicos en la red. San Luis. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=e25gPZX_ogM
- UNESCO. (2005). Declaración Universal sobre bioética y derechos Humanos Recuperado de http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=31058&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- Unzueta-Arce, J., García-García, R., Ladera-Fernández, V., Perea-Bartolomé, V., Mora-Simón, S. y Cacho-Gutiérrez, J. (2014). Visual form-processing deficits: A global clinical classification. *Neurología (English Edition)* 29(8), 482-489. doi: 10.1016/j.nrl.2012.03.006
- Urquijo, S. García Coni, A. y Fernandes, D. (2015). Relación entre aprendizaje de la lectura y nivel socioeconómico en niños argentinos. *Avances en*

- Psicología Latinoamericana*, 33(2), 303-318. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79938616009>
- Vallejo Casarín, A. y Mazadiego Infante, T. (2006). Familia y rendimiento académico. *Revista de Educacion y Desarrollo*, 5, 55-59. Recupeardo de http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/5/005_Vallejo.pdf
- van Ast, V. A., Cornelisse, S., Marin, M. F., Ackermann, S., Garfinkel, S. N., & Abercrombie, H. C. (2013). Modulatory mechanisms of cortisol effects on emotional learning and memory: Novel perspectives. *Psychoneuroendocrinology*, 38(9), 1874–1882. <https://doi.org/10.1016/j.psyneuen.2013.06.012>
- Van der Sluis, S., Willemsen, G., de Geus, E. J., Boomsma, D. I., y Posthuma, D. (2008). Gene-environment interaction in adults' IQ scores: measures of past and present environment. *Behavior genetics*, 38(4), 348-60. doi: 10.1007/s10519-008-9212-5
- Van IJzendoorn, M. H. y Van Vliet-Visser, S. (1988). The relationship between quality of attachment in infancy and IQ in kindergarten. *The Journal of Genetic Psychology*, 149(1), 23-28. Doi: <https://doi.org/10.1080/00221325.1988.10532135>
- Van IJzendoorn, M. H., Dijkstra, J. y Bus, A. G. (1995). Attachment, intelligence and language: a meta-analysis. *Journal of Social Development*, 4(2), 115 - 128. Doi: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.1995.tb00055.x>
- Van IJzendoorn, M. H., Sagi, A. y Lambermon, M. W. E. (1992). The multiple caretaker paradox: sine data from Holland and Israel. En R. C. Pianta (Eds.). *Beyond the parent: the role of the adults in children's lives* (pp. 5-24). San Francisco: Jossey-Bass.
- Van IJzendoorn, M.H. y Kroonenberg, P. H. (1988). Cross-cultural Patlerns of Attachment: A Meta-Analysis of the Strange Situation. *Child Development*, 59, 147-156. Recuperado de https://openaccess.leidenuniv.nl/bitstream/handle/1887/11634/7_702_111.pdf
- Vargas Castro, C. A. (2015). Revisión histórica del concepto de inteligencia. Manuscrito. Fundación Universitaria Los Libertadores, Bogotá-Colombia. Recuperado de: <http://repository.libertadores.edu.co/handle/11371/236?show=full>.
- Vargas-Rubilar, J. y Arán-Filippetti, V. (2014). Importancia de la parentalidad para el desarrollo cognitivo infantil: una revisión teórica. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12(1), 171-186. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v12n1/v12n1a10.pdf>

- Vega, V., y Roitman, D. (2012). Categorización teórico-empírica piloto de los tipos de apego en el Inventario de Apego a Padres y Pares de Armsden & Greenberg (1987). *Anuario de investigaciones*, 19(1), 167-176. Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-16862012000100017&lng=es&tlng=es.
- Vélaz de Medrano, C. y Vaillant, D. (Eds.). (2009). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Madrid: OEI-Fundación Santillana.
- Vera Lacárcel, J. (2011). Edward. L. Deci: Un pionero en el estudio de la motivación humana. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte*. VII(25), 336-338. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71018867008>
- Vera-Romero, O. E. y Vera-Romero, F. M. (2013). Evaluación del nivel socioeconómico: presentación de una escala adaptada en una población de Lambayeque. *Revista del Cuerpo Médico Hospital Nacional Almanzor Aguinaga Asenjo*, 6(1), 41-45. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4262712>
- Verschueren, K., Marcoen, A. y Schoefs, V. (1996). The internal working model of the self, attachment, and competence in five-years-olds. *Child Development* 67(5), 2493-2511. Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/9022252>
- Vigotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, España: Grijalbo.
- Villalonga Penna, M. M. y Burin, D. I. (2012). *Comprensión lectora en niños de escolaridad primaria de San Miguel de Tucumán que viven en contextos de pobreza*. (Tesis de Maestría). Sede Académica Argentina, Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado de: <http://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/4595#.WpSlkVRubiU>
- Villamizar, G. y Donoso, R. (2013). Definiciones y teorías sobre inteligencia. Revisión histórica. *Psicogente*, 16(30), 407-423. Recuperado <http://portal.unisimonbolivar.edu.co:82/rdigital/psicogente/index.php/psicogente>
- Vinocur, P. (1999). Exclusión y Pobreza. Derechos y oportunidades perdidas de los niños. En: A. O'Donnell y E. Carmuega (Eds.) *Hoy y mañana. Salud y calidad de vida de la niñez argentina* (pp. 195-221). Buenos Aires: CESNI.
- Wechsler (1955). *Wechsler Intelligence Scale for Children*. New York: The Psychological Corporation
- Wechsler (1974). *Wechsler Intelligence Scale for Children Revised*. New York: The Psychological Corporation

- Wechsler, D. (1939). *Wechsler-Bellevue intelligence scale*. Nueva York: The Psychological Corporation
- Wechsler, D. (1989). *WPPSI R- Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence Revised*. San Antonio: The Psychological Corporation
- Wechsler, D. (1991). *Wechsler Intelligence Scale for Children– Third Edition (WISC –III)*. San Antonio, TX: Pearson.
- Wechsler, D. (1997). *Wechsler Adult Intelligence Scale — Third Edition (WAIS– III)*. San Antonio, TX: Pearson.
- Wechsler, D. (2002). *WAIS – III. Escala de inteligencia para adultos de Wechsler- Tercera edición*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Wechsler, D. (2002). *Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence -Thirth Edition (WPPSI - III)*. Bloomington, MN: Pearson.
- Wechsler, D. (2003). *Wechsler Intelligence Scale for Children– Fourth Edition (WISC –IV)*. San Antonio, TX: Pearson.
- Wechsler, D. (2005). *WISC IV: Escala de Inteligencia Wechsler para Niños IV*. Madrid: TEA.
- Wechsler, D. (2008). *WAIS-IV. Escala de inteligencia de Wechsler para adultos- IV*. Manual técnico y de interpretación. San Antonio, TX: Pearson.
- Wechsler, D. (2012). *Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence - Fourth Edition (WPPSI - IV)*. Bloomington, MN: Pearson.
- Weinberg, W. A., McLean, A., Snider, R. L., Rintelmann, J. W. y Brumback, R. A. (1989). Comparison of nominal recall (standard) and multiple-choice methods for administration of WISC-R information subtest: a preliminary study indicating a learning effect of multiple-choice testing. *Psychological Reports*, 64(2), 659-665 doi: 10.2466/pr0.1989.64.2.659
- Weiss, L. G., Beal, A. L., Saklofske, D. H., Alloway, T. y Prifitera, A. (2008). Interpretation and intervention with WISC-IV in the clinical assessment context. En A. Prifitera, D.H. Saklofske, y L.G. Weiss (Eds.), *WISC-IV: Clinical Assessment and Intervention* (pp.123-125). New York: Academic Press
- Weiss, L. G., Saklofske, D. H., Coalson, D., y Raiford, S. E. (2010). *WAIS-IV clinical use and interpretation*. San Diego: Academic Press.
- Weiss, L.G., Saklofske, D. H., Holdnack, J. A. y Prifitera, A. (2015). *WISC-V: Advances in the Assessment of Intelligence*. En L. Weiss, D. Saklofske, J. Holdnack y A. Prifitera, *WISC-V Assessment and Interpretation* (pp. 3-23). Academic Press

- Woodcock, R.W., McGrew, K.S. y Mather, N. (2001). *Woodcock-Johnson® III NU*. Illinois: Riverside Publishing.
- Worth Estes, B. (1953). Influence of socioeconomic status on Wechsler Intelligence Scale for Children: an exploratory study. *Journal of Consulting Psychology*, 17(1), 58-62. doi: 10.1037/h0062591
- Yela, M. (1967). *Educación y libertad*. Bilbao: Banco de Vizcaya.
- Yela, M. (1996). Ambiente, herencia y conducta. *Psicothema*, 8, 187-228. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/727/72780409.pdf>
- Zapata-Zabala, M. E., Álvarez-Uribe, M. C., Aguirre-Acevedo, D. C. y Cadavid-Castro, M. A. (2012). Coeficiente intelectual y factores asociados en niños escolarizados en la ciudad de Medellín, Colombia. *Revista de Salud Pública*, 14(4), 543-557. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/rsap/v14n4/v14n4a01.pdf>
- Ziccardi, A. (Comp.). (2001). *Pobreza, desigualdad social y ciudadanía. Los límites de las políticas sociales en América Latina*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Zimmerman, I. y Woo-Sam, J. (1973). *Clinical Interpretation of the Wechsler Adult Intelligence Scale (WAIS)*. New York, Grune and Stratton. [Versión en castellano: Interpretación Clínica de la Escala de Wechsler para adultos. Madrid: TEA, 1976].

13. Anexos

Anexo 1: Cuestionario ad-hoc para criterios de inclusión

Este cuestionario se administra al padre, madre, tutor o encargado del niño. Si contesta SI a alguna de las preguntas, suspenda la administración. Siempre mantenga un buen clima con el entrevistado. Si nota que se frustra, realice alguna actividad como responder a las preguntas de la última página de la Hoja de Registro.

- 1) El niño/a ¿tiene dificultades para escuchar? SI – NO
- 2) El niño/a ¿tiene dificultades visuales que no pueden corregirse con lentes? SI – NO
- 3) El niño/a ¿tiene dificultades para usar sus manos? SI – NO
- 4) El niño/a ¿tiene o ha tenido dificultades intelectuales? SI – NO
- 5) El niño/a ¿está en tratamiento psiquiátrico o neurológico? SI – NO
- 6) El niño/a ¿asiste a un establecimiento educativo común? SI – NO
- 7) El niño/a ¿asiste al grado que le corresponde según su edad? SI – NO

Anexo 2: Instructivo para los evaluadores

1)	Para cualquier duda, sugerencia o información respecto de la administración del WISC-IV el evaluador se dirigirá a su coordinador
2)	El evaluador es responsable de mantener en buenas condiciones el juego completo del WISC-IV que se le otorgue. Este juego tendrá un código de identificación.
3)	El tiempo de administración oscila entre 90 a 120 minutos. Por lo tanto, planificar la visita incluyendo viaje, tiempo requerido para la evaluación, etc. Además, tener en cuenta que, si el niño se cansa, puede realizar un receso de 10 minutos al promediar la administración del test o en 2 encuentros.
4)	Criterios de inclusión: El evaluador consigue los casos teniendo en cuenta los siguientes criterios: (a) cerciorarse que el niño no presenta disminuciones auditivas, visuales, prácticas ni intelectuales a través de las preguntas realizadas a los padres o tutores y/o al niño; (b) No debe estar en tratamiento psiquiátrico o neurológico (c) El niño debe asistir a un establecimiento educativo común y (d) debe pertenecer al grado lectivo correspondiente a su edad cronológica. En la última página de Hoja de Registro y en la página 7 de este instructivo encontrará las preguntas para cerciorarse si el caso reúne los requisitos de inclusión.
5)	Registrar EL NIVEL EDUCATIVO DE LA MADRE Y DEL PADRE (O TUTOR/ JEFE DE HOGAR)
6)	Registrar el TIPO DE ESCUELA (Pública o privada)
7)	Registrar la FECHA DE NACIMIENTO del NIÑO
8)	Registrar la FECHA DE ADMINISTRACIÓN DEL TEST
9)	Registrar el tiempo utilizado, teniendo en cuenta la HORA DE INICIO Y DE FINALIZACIÓN y DESCONTANDO LA PAUSA si la hubo
10)	Completar correctamente la Hoja de Registro incluyendo datos personales, respuestas del niño a los ítems de los 15 subtests (los 10 principales y los 5 optativos), puntuación asignada a cada ítem y observaciones. Cualquier omisión de estos datos invalidan la administración del test

Anexo 3: Guía general para la administración del WISC-IV

1) Asegúrese de llevar todos los materiales necesarios para la administración (Hoja de Registro; Cuaderno de estímulos; Cuadernos 1 y 2; Cubos; Manual de administración; Lápiz negro; Cronómetro). Aprenda las letras que identifican a cada subtest (por ejemplo, S para Semejanzas) y a calcular la edad cronológica exacta del entrevistado (sobre la base de la fecha de nacimiento del niño y la fecha de administración del test)
2) Asegúrese de que el mayor a cargo firme el consentimiento informado y responda a las preguntas sobre los criterios de inclusión.
3) Explíquelo al mayor a cargo que es muy importante realizar la tarea a solas con el niño para favorecer su concentración. Evite realizar la administración en presencia de los padres, familiares o tutores del niño
4) Solicite el asentimiento del niño. Mantenga fuera de la vista del entrevistado (niño o adolescente) los materiales del test cuando no son usados (Cuaderno de estímulos; Cuadernos 1 y 2; Cubos, etc.)
5) Aliente pero no ayude al niño en su respuesta al test. Al presentar la actividad, evite la palabra inteligencia, pero no distorsione que es lo que se pretende medir (vea el Manual de Administración y Puntuación)
6) En todos los casos, respete el orden de administración de los subtests tal como se indican en el capítulo 3 del Manual de Administración y Puntuación, comenzando por el subtest principal 1 “Construcción con Cubos” y terminando por el subtest optativo 15 “Adivinanzas”
7) Tenga muy presente los criterios para el Comienzo, Retrogresión, Interrupción y Registro del tiempo en la administración de los subtests. Aprenda qué subtests tienen reglas de retrogresión; en cuáles hay que cronometrar el tiempo y cuáles tienen puntos de comienzo iguales en todas las edades
8) Considere que, en los subtests en los que no es necesario registrar el tiempo (S, RD, C, V, N-L, M, Co, I y Ad), se espera que el niño dé su respuesta dentro de los 30 segundos. No obstante, no sea rígido con esta norma. Si se percata que un niño tarda más en contestar a medida que aumenta la dificultad de los ítems, otórguele unos segundos más
9) Tenga en cuenta que el único subtest que tiene elementos de eliminación es “Organización Números – Letras” en las edades de 6 y 7 años: el entrevistador debe

cerciorarse de que el niño conoce las letras del alfabeto y los números para poder administrarlo
10) Aprenda cuáles son los subtests que tienen ítems de muestra, cuya finalidad es realizar una práctica de la tarea que se requiere. En los otros subtests, no recurra a tareas de aprendizaje no estandarizadas
11) En algunos ítems, está estandarizado preguntar cuando una respuesta no es del todo clara y se indica como (P) en el Manual de Administración y Puntuación
12) En otros ítems, en la Hoja de Registro (HdeR), se realizan aclaraciones acerca de cuándo indicar la respuesta correcta (†) o cuando las respuestas requieren comentarios específicos (*)
13) En la mayoría de los subtests, puede recordarle al niño cuál es la tarea que tiene que hacer y esto debe consignarse en la HdeR con una R pero, en ningún caso, ayude al entrevistado con ejemplos o prácticas
14) En RD y LN, NO pueden repetirse los ítems. En Aritmética, se puede repetir el ítem pero sigue corriendo el tiempo y, en Adivinanzas, existen instrucciones específicas para la repetición (consulte el Manual para conocerlas). En todos los demás subtests, pueden repetirse las instrucciones tantas veces como lo crea necesario el evaluador
15) Es muy importante que en los subtests de “Semejanzas”, “Vocabulario” y “Comprensión”, se familiarice con los ejemplos de respuestas que se consideran para la puntuación (vea el Manual de Administración y Puntuación) Esto le ahorrará errores en la administración
16) Familiarícese con los criterios para considerar una respuesta como válida; para la puntuación de respuestas múltiples (cuando el niño da varias respuestas a un mismo ítem) y para la anulación de respuestas
17) Tome en consideración el guión del video, en el que se resumen los procedimientos de administración del test

Anexo 4: Consentimiento informado del tutor legal

Tutor legal

- 1.-Por favor lea atentamente este documento.
- 2.-Si tiene alguna duda o quiere más información, puede preguntarle al profesional ahora.
- 3.-Por favor, escriba los datos que se le piden y compruebe que toda la información de este documento es correcta. Si es así, firme en el lugar indicado.

• Soy el padre/madre/tutor legal de:

.....

• Estoy de acuerdo en que se le administre la Escala de inteligencia para niños de Wechsler IV (WISC-IV) a mi hijo/a o tutorado con el fin de contribuir a la realización de las normas del test en población infantil argentina. La actividad consiste en responder preguntas y realizar algunas tareas que requieren habilidades intelectuales. Dicha actividad requiere de unas dos horas. Todo ello me ha sido explicado correctamente y en un lenguaje comprensible por el profesional firmante. Se me ha indicado que los datos que se obtengan serán confidenciales y anónimos y que la participación en este estudio es voluntaria.

Desde ya le agradecemos su participación.

Acepto que mi hijo/a/tutorado participe voluntariamente en este estudio en los términos indicados en este consentimiento informado.

-----/---/-----

Nombre de la madre/padre/tutor
(en letras de imprenta)

Firma de la madre/padre/tutor

Fecha

Anexo 5: Componentes que debe tener un caso para ser considerado válido

Son cuatro: Consentimiento informado; Hoja de Registro completa; Cuaderno 1 (“Claves” y “Búsqueda de símbolos”); Cuaderno 2 (“Animales”)
1 - Consentimiento informado firmado por el padre/madre/tutor del niño
2 - Hoja de registro y Cuestionario ad-hoc
1) FECHA DE NACIMIENTO del NIÑO (En página 1 de Hoja de Registro)
2) FECHA DE ADMINISTRACIÓN DEL TEST (En página 1 de Hoja de Registro)
3) NOMBRE, EDAD, NIVEL EDUCATIVO DE LA MADRE Y DEL PADRE (O TUTOR/ JEFE DE HOGAR) Y OCUPACIÓN (En última página de Hoja de Registro)
4) NOMBRE, SEXO Y LATERALIDAD del NIÑO (En última página de Hoja de Registro)
5) GRADO Y ESCUELA A LA QUE ASISTE EL NIÑO (En última página de Hoja de Registro)
6) OBSERVACIONES DE COMPORTAMIENTO (Todas las que se indican en la última página de Hoja de Registro)
7) Registro de la respuesta literal del niño a cada uno de los ítems administrados
8) Puntuación de los ítems de cada subtest
3 - Cuadernillo 1 : “Claves” y “Búsqueda de Símbolos”
4 - Cuadernillo 2 : “Animales”
El evaluador entregará los cuadernillos 1 y 2 con las marcas que hizo el niño

Anexo 6: Material complementario. Hoja de registro interpretativo de índices alternativos del WISC-IV

1. Determinar si la configuración de las puntuaciones índices permite la interpretación unitaria del CIT
1.1 Calcular la diferencia entre la puntuación más alta y la más baja obtenida por el examinado en los cuatro índices (CV, RP, MO y VP)
<i>¿La diferencia es igual o mayor a 1.5 desvío estándar (23 puntos)?</i>
<input type="checkbox"/> Si la respuesta es SI , el CIT no debería interpretarse. Continuar con el paso 3
<input type="checkbox"/> Si la respuesta es NO , continuar con el paso 2
2. Determinar si la configuración de las puntuaciones escalares de los subtests permite la interpretación unitaria del CIT
2.1 Calcular, al interior de cada uno de los índices (ICV, IRP, IMO e IVP) la diferencia entre la puntuación escalar más alta y más baja de los subtests
<i>¿La diferencia es igual o mayor a 1.5 desvío estándar (5 puntos)?</i>
<input type="checkbox"/> Si la respuesta es SI , el CIT no debería interpretarse. Continuar con el paso 2.2 y 2.3.
<input type="checkbox"/> Si la respuesta es NO , el CIT puede interpretarse como una medida confiable y válida de la capacidad general del examinado.
2.2 Calcular la diferencia entre ICV e IRP para determinar si el ICG puede emplearse como medida resumen de la capacidad general
<i>¿La diferencia es igual o mayor de 1.5 desvío estándar (23 puntos)?</i>
<input type="checkbox"/> Si la respuesta es SI , el ICG no debería interpretarse. Continuar con el paso 3.
<input type="checkbox"/> Si la respuesta es NO , el ICG puede interpretarse como una medida confiable y válida de la capacidad general del examinado.
2.2.1 Para calcular el ICG, sumar las puntuaciones escalares de los tres subtests principales de CV (S+V+C) y los tres subtests principales de RP (CC+Co+M). Luego, recurrir a la Tabla 2 para determinar el ICG
2.3 Calcular la diferencia entre IMO e IVP para determinar si el ICC puede emplearse como medida resumen de la competencia cognitiva
<i>¿La diferencia es igual o mayor de 1.5 desvío estándar (23 puntos)?</i>
<input type="checkbox"/> Si la respuesta es SI , el ICC no debería interpretarse. Continuar con el paso 3.
<input type="checkbox"/> Si la respuesta es NO , el ICC puede interpretarse como una medida confiable y válida de la competencia cognitiva del examinado.

2.3.1 Para calcular el ICC, sumar las puntuaciones escalares de los dos subtests principales de MO (RD+LN) y los dos subtests principales de VP (CI+BS). Luego, recurrir a la Tabla 3 para determinar el ICC

3. Calcular la magnitud de la diferencia entre ICG e ICC (independientemente de la dirección)

¿La diferencia es mayor de 23 puntos?

- Si la respuesta es **SI**, la diferencia es infrecuente ya que se corresponde con el 10% de la muestra
- Si la respuesta es **NO**, la diferencia es frecuente

Anexo 7: Material complementario. Índices complementarios del WISC-IV desde la teoría CHC

HABILIDADES CRISTALIZADAS
1. Determinar si los índices que evalúan habilidades cristalizadas son unitarios.
1.1 Calcular la diferencia entre V y Ad para determinar si el IGc-VL puede emplearse como medida resumen del conocimiento y definiciones de palabras del examinado
Puntuaciones escalares: ----- - ----- = ----- V - Ad = Diferencia
¿La diferencia es igual o mayor de 1.5 desvío estándar (5 puntos)? SI [] NO [] <ul style="list-style-type: none"> • Si la respuesta es SI, el IGc-VL no debería interpretarse. Continuar con el paso 5. • Si la respuesta es NO, el IGc-VL puede interpretarse como una medida confiable y válida de la habilidad cristalizada del examinado.
1.1.1 Para calcular el IGc-VL, sumar las puntuaciones escalares de los dos subtests V y Ad. Luego, recurrir a la Tabla 8 para determinar el IGc-VL
----- = ----- = ----- V + Ad = suma = Gc-VL
1.2 Calcular la diferencia entre C e I para determinar si el Gc-K0 puede emplearse como una medida resumen del repositorio de conocimientos generales del examinado
Puntuaciones escalares: ----- - ----- = ----- C - I = Diferencia
¿La diferencia es igual o mayor de 1.5 desvío estándar (5 puntos)? SI [] NO [] <ul style="list-style-type: none"> • Si la respuesta es SI, el IGc-K0 no debería interpretarse. Continuar con el paso 5. • Si la respuesta es NO, el IGc-K0 puede interpretarse como una medida confiable y válida de los conocimientos del examinado.
1.2.1 Para calcular el IGc-K0, sumar las puntuaciones escalares del subtest principal C y el subtest optativo I. Luego, recurrir a la Tabla 9 para determinar el Gc-K0
----- + ----- = ----- = ----- C + I = suma = Gc-K0
RAZONAMIENTO FLUIDO

2. Determinar si los índices de razonamiento fluido son unitarios.
2.1 Calcular la diferencia entre M y Co para determinar si el Gf-no verbal puede emplearse como medida resumen del razonamiento fluido sin enfatizar en las demandas verbales de las tareas
Puntuaciones escalares: ----- - ----- = ----- M - Co = Diferencia
¿La diferencia es igual o mayor de 1.5 desvío estándar (5 puntos)? SI [] NO [] <ul style="list-style-type: none"> • Si la respuesta es SI, el Gf-no verbal no debería interpretarse. Continuar con el paso 5. • Si la respuesta es NO, el Gf-no verbal puede interpretarse como una medida confiable y válida de la capacidad fluida del examinado.
2.1.1 Para calcular el Gf-no verbal, sumar las puntuaciones escalares de los dos subtests principales M y Co. Luego, recurrir a la Tabla 10 para determinar el Gf-no verbal
----- + ----- = ----- = ----- M + Co = suma = Gf-no verbal
2.2 Calcular la diferencia entre S y Ad para determinar si el Gf-verbal puede emplearse como una medida resumen del razonamiento fluido verbal
Puntuaciones escalares: ----- - ----- = ----- S - Ad = Diferencia
¿La diferencia es igual o mayor de 1.5 desvío estándar (5 puntos)? SI [] NO [] <ul style="list-style-type: none"> • Si la respuesta es SI, el Gf-verbal no debería interpretarse. Continuar con el paso 3. • Si la respuesta es NO, el Gf-verbal puede interpretarse como una medida confiable y válida de las habilidades fluidas del examinado.
2.2.1 Para calcular el Gf-verbal, sumar las puntuaciones escalares del subtest principal S y el subtest optativo Ad. Luego, recurrir a la Tabla 11 para determinar el Gf-verbal
----- + ----- = ----- = ----- S + Ad = suma = Gf-verbal
MEMORIA A CORTO PLAZO
3. Determinar si el índice de memoria a corto plazo es unitario.
3.1 Calcular la diferencia entre RD y LN para determinar si el Gsm-WM puede emplearse como medida resumen de la memoria a corto plazo

Puntuaciones escalares: ----- - ----- = ----- RD - LN = Diferencia
<p><i>¿La diferencia es igual o mayor de 1.5 desvío estándar (5 puntos)?</i> SI [] NO []</p> <ul style="list-style-type: none"> • Si la respuesta es SI, el IGsm-WM no debería interpretarse. Continuar con el paso 5. • Si la respuesta es NO, el IGsm-WM puede interpretarse como una medida confiable y válida de la capacidad fluida del examinado.
3.1.1 Para calcular el IGsm-WM, sumar las puntuaciones escalares de los dos subtests principales RD y LyN. Luego, recurrir a la Tabla 12 para determinar el IGsm-WM
----- + ----- = ----- = ----- RD + LN = suma = Gsm-WM
PROCESAMIENTO VISUAL
4. Determinar si el índice de procesamiento visual
4.1 Calcular la diferencia entre CC y CF para determinar si el IGv puede emplearse como medida resumen del procesamiento visual
Puntuaciones escalares: ----- - ----- = ----- CC - CF = Diferencia
<p><i>¿La diferencia es igual o mayor de 1.5 desvío estándar (5 puntos)?</i> SI [] NO []</p> <ul style="list-style-type: none"> • Si la respuesta es SI, el IGv no debería interpretarse. Continuar con el paso 5. • Si la respuesta es NO, el IGv puede interpretarse como una medida confiable y válida.
4.1.1 Para calcular el IGv, sumar las puntuaciones escalares de los dos subtests principales CC y el optativo CF. Luego, recurrir a la Tabla 13 para determinar el IGv
----- + ----- = ----- = ----- CC + CF = suma = Gv
5. Describir los resultados de la comparación encontrada
Independientemente del resultado de los anteriores pasos, es necesario generar un enunciado interpretativo que describa los resultados de la comparación entre los índices de habilidades cristalizadas, fluidas, memoria a corto plazo y procesamiento visual

*Anexo 8: Encuesta de datos sociodemográficos y educativos
construida ad hoc*

A continuación, se presenta un cuestionario para ser completado por la madre, padre o tutor del examinado

Soy el padre, madre o tutor legal de:	
Fecha de nacimiento del hijo/a:	Edad:
Escuela	
Escuela a la que asiste el niño/a:	Grado:
¿Su hijo/a fue al jardín? Sí [] No []	
En caso de responder afirmativamente... ¿A qué edad comenzó el jardín? []	
¿Participa su hijo/a en alguna actividad extraescolar? Sí [] No []	
En caso afirmativo, indique qué actividad...	
Familia	
¿Cuántas personas habitan su vivienda?	
¿Cuántos hijos tiene?	
¿Perciben algún tipo de plan social? Sí [] No []	
Dinero aproximado que ingresa al hogar: Menos de \$1000 []	
Entre \$1000 y \$2500 []	
Entre \$2600 y \$4000 []	
Entre \$4100 y \$5500 []	
Mas de \$5600 []	
Datos del Padre	
Edad:	
Señale el nivel educativo del padre: Sin formación	[]
Primario incompleto	[]
Primario completo	[]
Secundario incompleto	[]
Secundario completo	[]
Terciario o universitario incompleto	[]
Terciario o universitario completo	[]
En los niveles incompletos, especificar hasta qué año concurrió:	
Ocupación del padre:	

¿Ayuda a su hijo/a a realizar la tarea escolar? Sí [] No []

¿Le lee a su hijo/a? Sí [] No []

Datos de la Madre

Edad:

Señale el nivel educativo de la madre: Sin formación []

Primario incompleto []

Primario completo []

Secundario incompleto []

Secundario completo []

Terciario o universitario incompleto []

Terciario o universitario completo []

En los niveles incompletos, especificar hasta qué año concurrió:

Ocupación de la madre:

¿Ayuda a su hijo/a a realizar la tarea escolar? Sí [] No []

¿Le lee a su hijo/a? Sí [] No []

Vivienda

Tenencia de la vivienda: Propia []

Alquilada []

Ocupada []

Número de habitaciones que tiene la vivienda:

¿Cuenta con los servicios básicos? Red de agua: Sí [] No []

Red eléctrica Sí [] No []

Red de gas Sí [] No []

Cloacas Sí [] No []

Equipamiento del hogar

¿Hay computadoras en su hogar? Sí [] No []

En caso de responder afirmativamente...

¿Tienen computadora personal? Sí [] No []

¿Tienen netbook del gobierno? Sí [] No []

¿Tienen conexión a internet? Sí [] No []

En caso de responder afirmativamente: WiFi del gobierno []

Contratado []

¿Tienen TV? Sí [] No []

¿Tienen celular? Sí [] No []

¿Existe en el hogar un lugar para estudiar? Sí [] No []

En caso de contestar afirmativamente, especifique dónde:

¿Hay material de consulta y apoyo escolar en su casa (libros, enciclopedias, diccionarios)?

Sí []

No []

¿Cuántos libros hay en su hogar? (excluyendo revistas, libros infantiles)

Entre 0-10 libros []

Entre 11-25 libros []

Entre 26-50 libros []

Entre 51-100 libros []

Anexo 9: Consentimiento Informado I – ADMINISTRACIÓN WISC-IV

CONSENTIMIENTO INFORMADO DEL PADRE, MADRE O TUTOR LEGAL

- 1.-Por favor lea atentamente este documento.
- 2.-Si tiene alguna duda o quiere más información, puede contactar al profesional en la escuela.
- 3.-Por favor, escriba los datos que se le piden y compruebe que toda la información de este documento es correcta. Si es así, firme en el lugar indicado.

Soy el padre/madre/tutor legal de:

.....
...

Estoy de acuerdo en que se le administre la Escala de inteligencia para niños de Wechsler IV (WISC-IV) a mi hijo/a o tutorado con el fin de contribuir a la investigación. La actividad consiste en responder preguntas y realizar algunas tareas con cubos y dibujos. El proyecto cuenta con autorización de la escuela y las actividades se realizarán en la institución escolar con la autorización de la docente. Los datos que se obtengan serán confidenciales y anónimos y la participación en este estudio es voluntaria.

Desde ya se agradece su participación.

Acepto que mi hijo/a/tutorado participe voluntariamente en este estudio en los términos indicados en este consentimiento informado.

-----	-----	---/---/---
Nombre de la madre/padre/tutor (en letras impresas)	Firma de la madre/padre/tutor	Fecha

Lic. Agustina Labin

Anexo 10: Consentimiento Informado II – ADMINISTRACIÓN M-CAST

El trimestre pasado se le administró la Escala de inteligencia para niños WISC-IV a su hijo. Dicha evaluación contaba con su autorización. Con el objetivo de ampliar dichos resultados solicitamos nuevamente autorización para implementar una técnica video grabada de 15 minutos de duración.

Soy madre/ padre/ tutor legal de:

.....
.....

Doy mi consentimiento para que los datos recogidos en la prueba Historias lúdicas se utilicen para fines exclusivamente de docencia e investigación científica.

Nuestros datos no serán divulgados y todos los datos recogidos en el presente estudio se mantendrán en forma confidencial. Doy mi conformidad para que los datos puedan ser examinados por las personas responsables de la investigación bajo las mismas condiciones de confidencialidad expuestas.

.....

Firma

Aclaración

DNI

Proyecto a cargo de la Lic. Agustina Labin

Anexo 11: Consentimiento Informado III – ADMINISTRACIÓN DE WISC-IV E IPPA

CONSENTIMIENTO INFORMADO DEL PADRE, MADRE O TUTOR LEGAL

- 1.-Por favor lea atentamente este documento.
- 2.-Si tiene alguna duda o quiere más información, puede contactar al profesional en la escuela.
- 3.-Por favor, escriba los datos que se le piden y compruebe que toda la información de este documento es correcta. Si es así, firme en el lugar indicado.

Soy el padre/madre/tutor legal de:

.....

Estoy de acuerdo en que se le administre la Escala de inteligencia para niños de Wechsler IV (WISC-IV) y la Escala de Apego con Padres y pares a mi hijo/a o tutorado con el fin de contribuir a la investigación. La actividad consiste en responder preguntas y realizar algunas tareas con cubos y dibujos. El proyecto cuenta con autorización de la escuela y las actividades se realizarán en la institución escolar con la autorización de la docente. Los datos que se obtengan serán confidenciales y anónimos y la participación en este estudio es voluntaria.

Desde ya se agradece su participación.

Acepto que mi hijo/a/tutorado participe voluntariamente en este estudio en los términos indicados en este consentimiento informado.

-----	-----	----/----/----
Nombre de la madre/padre/tutor (en letras impresas)	Firma de la madre/padre/tutor	Fecha

Lic. Agustina Labin

**Anexo 12: Consentimiento Informado IV – ADMINISTRACIÓN
WISC-IV Y ESCALA ARGENTINA DE PERCEPCION DE LA
RELACION PARENTAL**

**CONSENTIMIENTO INFORMADO DEL PADRE, MADRE O TUTOR
LEGAL**

- 1.-Por favor lea atentamente este documento.
- 2.-Si tiene alguna duda o quiere más información, puede contactar al profesional en la escuela.
- 3.-Por favor, escriba los datos que se le piden y compruebe que toda la información de este documento es correcta. Si es así, firme en el lugar indicado.

Soy el padre/madre/tutor legal de:

.....

Estoy de acuerdo en que se le administre la Escala de inteligencia para niños de Wechsler IV (WISC-IV) y la Escala Argentina de la Percepción de la Relación con los Padres para Niños a mi hijo/a o tutorado con el fin de contribuir a la investigación. La actividad consiste en responder preguntas y realizar algunas tareas con cubos y dibujos. El proyecto cuenta con autorización de la escuela y las actividades se realizarán en la institución escolar con la autorización de la docente. Los datos que se obtengan serán confidenciales y anónimos y la participación en este estudio es voluntaria.

Desde ya se agradece su participación.

Acepto que mi hijo/a/tutorado participe voluntariamente en este estudio en los términos indicados en este consentimiento informado.

-----	-----	----/----/----
Nombre de la madre/padre/tutor (en letras impresas)	Firma de la madre/padre/tutor	Fecha

Lic. Agustina Labin

Anexo 13: Cantidad de grupos y análisis a realizar para cada variable independiente en el estudio 2.

Cantidad de personas que habitan en el hogar	
La cantidad de personas bajo un mismo techo es un indicador que habla de la composición social y las tendencias de la dinámica familiar. Específicamente, en hogares pobres se presenta como un indicador de tensiones intrafamiliares (Hannigan et al., 2016; McLanahan et al., 1991).	
Grupo 1: 2-3 personas Grupo 2: 4-5 personas Grupo 3: más de 5 personas	ANOVA
Índice de hacinamiento	
Una vivienda con más de 3 personas por dormitorio, se considera hacinamiento. Esta variable es una particularidad de los hogares pobres (Cadavid et al., 2011; Jadue, 1997; Majluf, 1993; McLanahan et al., 1991; Shaw y Emery, 1988).	
Grupo 1: No hacinados (3 o menos personas por habitación) Grupo 2: Hacinamiento crítico (más de 3 personas por habitación)	Prueba t
Tipo de vivienda	
El tipo de vivienda es una de las condiciones evaluadas como reflejo de la situación social y económica (Asociación Argentina de Marketing, 2010; Asociación Peruana de Empresas de Investigación de Mercado, 2005; INDEC, 1985; Vera Romero y Vera Romero, 2013)	
Grupo 1: vivienda propia Grupo 2: alquilada Grupo 3: ocupada	ANOVA
Percepción de plan social	
Esta variable se incluyó, ya que percibir un plan social es equivalente a estar desempleado, no haber completado los estudios y el monto de estipendio recibido varía entre \$3600 y \$7000 (Ministerio de desarrollo social, 2017).	
Grupo 1: perciben plan social Grupo 2: no perciben plan social	Prueba t

Cantidad de hermanos	
Un gran número de hermanos, puede ser un obstáculo para la presentación y percepción de estímulos necesarios y experiencias de aprendizaje para un desarrollo óptimo (Coronel, et al., 2006; Hanna y Midlarsky, 2005).	
Grupo 1: no tiene hermanos Grupo 2: 1 hermano Grupo 3: 2 o 3 hermanos Grupo 4: 4 o más hermanos	ANOVA
Lugar para estudiar	
Contar con un espacio diferenciado para estudiar, permite mantenerse alejado del ruido y confusión en el hogar (Hannigan, et al., 2016).	
Grupo 1: existe en el hogar lugar para estudiar Grupo 2: no hay lugar para estudiar	Prueba t
Material de consulta	
La disponibilidad del material de lectura ha influido en el desempeño de tareas cognitivas en niños (Lipina et al., 2013; Ramírez Valverde et al., 2006).	
Grupo 1: si hay material de consulta Grupo 2: no hay material de consulta	Prueba t
Cantidad de libros disponibles	
Mayor cantidad de material es un indicador de mayor estímulos cognitivos y posibilidad de lectura (ALEGSA, 1998/2017; Lipina et al., 2013; Ramírez Valverde et al., 2006)	
Grupo 1: hasta 10 libros Grupo 2: 11-25 libros Grupo 3: 26-50 libros Grupo 4: más de 51 libros	ANOVA

Ayuda con las tareas escolares	
La interacción intrafamiliar en relación con las tareas escolares y estrategias de aprendizaje ayudan a los niños a lograr un buen rendimiento (Bronfenbrenner y Ceci, 1994; Jadue, 1997)	
Grupo 1: mamá o papá Grupo 2: hermanos Grupo 3: solo Grupo 4: otros	Prueba de Kruskal Wallis
Lectura al niño (6 a 8 años)	
La lectura cotidiana a los niños influye en el despliegue de habilidades verbales expresivas y receptivas, en el desempeño de tareas de control cognitivo y en el desarrollo de las habilidades lingüísticas del niño (Ghiglione et al., 2011; Magnuson et al., 2009).	
Grupo 1: padres que si le leen al niño Grupo 2: padres que no le leen	Prueba t
Edad de ingreso al sistema escolar	
El ingreso temprano a la educación inicial es un factor importante para el despliegue cognitivo (Guevara Benítez et al., 2007; Terrones González, et al., 1994).	
Grupo 1: ingreso al nivel escolar inicial a los 1, 2 o 3 años Grupo 2: ingreso al nivel escolar inicial: 4 años	Prueba t
Actividades extraescolares	
La posibilidad de realizar actividades extraescolares favorece el incremento del capital cultural y humano (Elias y Dunning, 1992; Rodríguez, 1978).	
Grupo 1: realiza actividades extraescolares Grupo 2: no realiza actividades extraescolares	Prueba t

Tipo de actividades extraescolares	
Elias y Dunning (1992) y Rodríguez (1978) distinguen entre diferentes tipos de actividades, las cuales favorecen el despliegue académico (culturales y artísticas) y otras el capital corporal o deportivo. De este modo se dividieron en las siguientes categorías:	
<p>Grupo 1: actividades deportivas</p> <p>Grupo 2: actividades culturales/artísticas</p> <p>Grupo 3: religiosas</p> <p>Grupo 4: recreativas</p> <p>Grupo 5: otras</p>	ANOVA
Profesión/ ocupación de los padres	
Esta variable se considera un aspecto central para la evaluación del nivel socioeconómico (Bravo, 1990; Carriego, 2010; ESOMAR World Research, 2012; Rowe, et al., 1999; Turkheimer, et al., 2003; Vinocur, 1999).	
<p>Grupo 1: Trabajos menores ocasionales e informales (lavado, aseo, servicio doméstico ocasional, cuidador de autos, limosna). obrero no calificado, Jornalero</p> <p>Grupo 2: Obrero calificado, capataz, quiosco, taxi, comercio menor, ambulante, Policía, Ama de casa</p> <p>Grupo 3: Empleado administrativo medio y bajo, vendedor, secretaria, jefe de sección. Técnico especializado. Técnico, Profesor Primario o Secundario Estudiante universitario, Preventista</p> <p>Grupo 4: Ejecutivo medio (gerente, subgerente), gerente general de empresa media o pequeña. Profesional independiente (abogado, médico, arquitecto, ingeniero, psicólogo) sector privado</p>	ANOVA
Años de educación parental	
Se construyó a partir de la pregunta del nivel educativo más elevado alcanzado del padre y de la madre. Siguiendo criterios empleados en otros estudios, se definieron 4 categoría (Betancourt, et al., 2015; Cadavid et al., 2011; Medina y Cerda, 2010).	
<p>Grupo 1: menos de 12 (secundario incompleto o menos)</p> <p>Grupo 2: 12 años (secundario completo)</p> <p>Grupo 3: 13 y 15 (terciario o universitario incompleto)</p> <p>Grupo 4: 16 o más (terciario o universitario completo)</p>	ANOVA

Nivel socioeconómico

El NSE de los participantes se evaluó a partir de la conjunción de la profesión y el nivel de estudios del padre con mayor nivel educativo. La distribución de las categorías ocupacionales se basó la matriz de clasificación social (ESOMAR World Research, 2012; Vinocur, 1999).

	1. Trabajos menores ocasionales e informales (lavado, aseo, servicio doméstico ocasional, cuidador de autos, limosna).	2. Oficio menor, obrero no calificado, jornalero, servicio doméstico con contrato	3. Obrero calificado, capataz, microempresario (quiosco, taxi, comercio menor, ambulante).	4. Empleado administrativo medio y bajo, vendedor, secretaria, jefe de sección. Técnico especializado. Técnico. Profesor Primario o Secundario.	5. Ejecutivo medio, gerente, subgerente, de empresa media o pequeña. Profesional independiente carreras tradicionales (abogado, médico, arquitecto, ingeniero, agrónomo)	6. Alto ejecutivo (gerente general) de empresa grande. Directores de grandes empresas. Empresarios propietarios de empresas medianas y grandes. Profesionales independientes de gran prestigio.
1 y 2. sin formación primaria incompleta	1	1	2	3	3	4
3. primaria completa	1	2	2	3	3	4
4. secundaria incompleta	2	2	2	3	4	4
5 y 6. secundaria completa. Superior o técnico incompleto (instituto)	2	2	3	3	4	5
7. terciario completo	3	3	4	4	4	5

ANOVA

universita rio incomplet o							
8. universita ria completo	3	3	4	4	5	6	
9. Post grado (máster, doctorado o equivalen te)	3	3	4	5	6	6	
Clima educativo del hogar							
<p>Diversos estudios coinciden en que el clima educativo del hogar (CEH) es una aproximación a la estructura socioeconómica del hogar donde ocurre el desarrollo de los niños (Betancourt, et al., 2015; Cadavid et al., 2011; Guevara Benítez et al., 2007; Medina y Cerda, 2010). El clima educativo del hogar es una variable construida a partir del promedio de años de escolaridad de los padres. Además, generalmente los padres que responden las encuestas son más precisos cuando reportan la educación que cuando reportan ingresos. Se dividirá la muestra total en tres grupos:</p>							
<p>Grupo 1: CEH < de 12 años Grupo 2: CEH = 12 años Grupo 3: CEH > de 12 años)</p>							MANOVA

Anexo 14: Resultados estudio 1

Tabla 76.
Índices compuestos y subtests del WISC-IV: medidas de tendencia central y de dispersión según género

	Género del participante							
	Mujeres				Varones			
	M	DS	Mín.	Máx.	M	DS	Mín.	Máx.
ICV	89	13	60	120	90	14	60	132
S	8.66	2.80	3	16	8.69	2.37	4	14
V	7.86	2.59	2	14	8.29	3.22	2	16
C	7.82	2.61	1	15	8.06	2.60	2	16
I	7.87	2.57	1	15	8.47	2.64	1	14
Ad	8.66	3.16	1	19	8.90	2.99	5	17
IRP	89	14	58	133	93	16	60	131
CC	8.26	2.70	3	15	8.92	2.82	3	15
Co	7.65	3.38	3	16	8.94	3.46	1	16
M	8.95	2.98	3	19	8.96	2.99	2	15
CF	8.60	2.80	1	16	9.09	3.08	2	16
IMO	93	14	55	132	94	15	55	126
RD	8.96	2.60	3	16	8.94	2.76	2	17
LN	9,07	2.64	1	16	9.39	2.87	1	15
Ar	6.93	2.88	1	15	8.54	3.57	1	16
IVP	100	13	72	143	96	13	64	130
CI	10.62	2.96	5	19	9.36	3.04	3	18
BS	9.57	2.99	1	17	9.35	2.63	1	16
A	10.96	3.39	2	19	10.39	2.95	5	17
CIT	91	12	57	126	92	14	60	127

ICV=Índice de comprensión verbal; S=semejanzas; V=vocabulario; C=compreñión; I=información; Ad=adivanzas; IRP=Índice de razonamiento perceptivo; CC=construcción con cubos; Co= conceptos; M=matrices; IMO=Índice de memoria operativa; RD=retención de dígitos; LN= letras y números; Ar=aritmética; IVP=Índice de velocidad de procesamiento; CI=claves; BS=búsqueda de símbolos; A=animales CIT= cociente intelectual; M= Media; DS= Desviación estándar; Min= valor mínimo; Max= valor máximo

Tabla 77.
Índices alternativos del WISC-IV: medidas de tendencia central y de dispersión según género

	Género del participante							
	Mujeres				Varones			
	M	DS	Mín.	Máx.	M	DS	Mín.	Máx.
ICG	86.61	13.81	55	128	89.24	14.74	60	134
ICC	97.59	14.20	57	138	93.36	14.77	54	123

ICG= Índice de capacidad general; ICC= Índice de competencia cognitiva; M= Media; DS= Desviación estándar; Min= valor mínimo; Max= valor máximo

Tabla 78.
Índices complementarios del WISC-IV según modelo CHC: Medidas de tendencia central y de dispersión según género

	Género del participante							
	Mujeres				Varones			
	M	DS	Mín.	Máx.	M	DS	Mín.	Máx.
Gc-K0	88,44	11,73	58	128	90,16	12,72	58	122
Gc-VL	88,94	13,62	57	116	91,14	15,08	60	124
Gf-nv	88	15	55	140	94	15	64	131
Gf-v	91,02	14,61	60	130	93,15	13,25	66	122
Gsm-WM	93,53	14,01	55	133	93,94	14,79	62	127
Gv	91	14	57	128	95	16	57	131

Gc-K0 = Índice de información general; Gc-VL = Índice de conocimiento léxico; Gf-nv = Índice de razonamiento fluido no verbal; Gf-v = Índice de razonamiento fluido verbal; Gsm-WM: Índice de memoria a corto plazo; Gv = índice de procesamiento visual; M= Media; DS= Desviación estándar; Min= valor mínimo; Max= valor máximo

Tabla 79.
Índices compuestos del WISC-IV: medidas de tendencia central y de dispersión según edad

	Grupos edades																			
	6-7				8-9				10-11				12-13				14-16			
	M	DS	Mín.	Máx.	M	DS	Mín.	Máx.	M	DS	Mín.	Máx.	M	DS	Mín.	Máx.	M	DS	Mín.	Máx.
ICV	94	14	66	132	89	14	60	120	88	11	66	114	81	12	60	106	87	14	64	112
IRP	97	16	67	133	91	14	58	125	90	14	63	123	82	14	58	108	89	13	67	117
IMO	96	15	55	132	95	13	66	123	94	14	55	126	88	14	61	114	87	13	61	117
IVP	104	14	81	143	100	12	67	119	94	10	75	113	93	15	64	127	99	14	72	130
CIT	97	14	69	127	92	13	60	112	90	11	68	114	83	12	57	105	89	12	69	113

ICV= Índice de comprensión verbal; IRP= Índice de razonamiento perceptivo; IMO= Índice de memoria operativa; IVP= Índice de velocidad de procesamiento; CIT= cociente intelectual total; M= Media; DS= Desviación estándar; Min= valor mínimo; Max= valor máximo

Tabla 80.
Índices alternativos del WISC-IV: medidas de tendencia central y de dispersión según edad de 6 a 11 años.

	Grupos edades											
	6-7				8-9				10-11			
	M	DS	Mín.	Máx.	M	DS	Mín.	Máx.	M	DS	Mín.	Máx.
ICG	94	15.19	65	134	87.24	13.11	55	113	87.23	12.73	64	124
ICC	102	14.84	76	139	98	13.34	65	123	94.52	13.18	70	123

ICG= Índice de capacidad general; ICC= Índice de competencia cognitiva; M= Media; DS= Desviación estándar; Min= valor mínimo; Max= valor máximo

Tabla 81.
Índices alternativos del WISC-IV: medidas de tendencia central y de dispersión según edad de 12 a 16 años

	Grupos edades							
	12-13				14-16			
	M	DS	Mín.	Máx.	M	DS	Mín.	Máx.
ICG	77.90	11.40	56	100	86.12	13.81	62	109
ICC	87.57	15.85	54	117	92.81	12.31	68	115

ICG= Índice de capacidad general; ICC= Índice de competencia cognitiva; M= Media; DS= Desviación estándar; Min= valor mínimo; Max= valor máximo

Tabla 82.
Índices complementarios del WISC-IV: Medidas de tendencia central y de dispersión según edad de 6 a 11 años.

	Grupos edad											
	6-7				8-9				10-11			
	M	DS	Mín.	Máx.	M	DS	Mín.	Máx.	M	DS	Mín.	Máx.
Gc-K0	94,82	13,20	128	72	90,81	10,70	114	67	87,91	9,42	108	66
Gc-VL	93,51	16,84	57	124	93,06	12,24	68	124	89,06	11,09	68	113
Gf-nv	98	16	61	140	87	15	61	114	91	14	67	122
Gf-v	97,84	14,81	66	130	92,67	14,34	60	125	90,41	11,34	68	116
Gsm-WM	98,28	14,32	62	133	95,83	12,98	65	124	94,33	13,82	55	127
Gv	94	16	66	131	95	15	57	125	94	13	66	125

Gc-K0= Índice de información general; Gc-VL = Índice de conocimiento léxico; Gf-nv = Índice de razonamiento fluido no verbal; Gf-v = Índice de razonamiento fluido verbal; Gsm-WM: Índice de memoria a corto plazo; Gv = índice de procesamiento visual; M= Media; DS= Desviación estándar; Min= valor mínimo; Max= valor máximo

Tabla 83.
Índices complementarios del WISC-IV: Medidas de tendencia central y de dispersión según edad de 12 a 16 años

	Grupos edad							
	12-13				14-16			
	M	DS	Mín.	Máx.	M	DS	Mín.	Máx.
Gc-K0	83,24	12,77	103	58	83,13	12,37	103	63
Gc-VL	84,52	14,96	60	116	85,52	13,72	60	110
Gf-nv	86	15	55	105	85	12	61	99
Gf-v	85,19	14,47	66	113	87,16	12,76	68	111
Gsm-WM	87,19	13,74	58	114	86,64	13,81	58	118
Gv	82	15	57	109	92	12	73	119

Gc-K0 = Índice de información general; Gc-VL = Índice de conocimiento léxico; Gf-nv = Índice de razonamiento fluido no verbal; Gf-v = Índice de razonamiento fluido verbal; Gsm-WM: Índice de memoria a corto plazo; Gv = índice de procesamiento visual; M= Media; DS= Desviación estándar; Min= valor mínimo; Max= valor máximo

Tabla 84.
Clasificación cualitativa de los índices compuestos del WISC-IV: Frecuencia porcentual

		ICV	IRP	IMO	IVP	CIT
Muy superior	130 y superior	0,5%	0,9%	0,5%	0,5%	0,0%
Superior	120 – 129	0,5%	2,7%	3,2%	2,7%	1,8%
Medio alto	110 – 119	5,4%	6,3%	9,9%	14,4%	7,7%
Medio	90 – 109	44,6%	45,0%	53,2%	50,9%	46,8%
Medio bajo	80 – 89	22,5%	17,1%	18,0%	22,1%	24,3%
Inferior	70 – 79	19,4%	20,3%	7,2%	6,8%	14,4%
Extremadamente bajo	69 e inferior	7,2%	5,0%	6,8%	0,9%	2,7%

ICV= Índice de comprensión verbal; IRP= Índice de razonamiento perceptivo; IMO= Índice de memoria operativa; IVP= Índice de velocidad de procesamiento; CIT= cociente intelectual total.

Tabla 85.
Clasificación cualitativa de los Índices alternativos del WISC-IV: Frecuencia porcentual

		ICG	ICC
Muy superior	130 y superior	0.5%	1.4%
Superior	120 – 129	1%	3.6%
Medio alto	110 – 119	2.5%	12.1%
Medio	90 – 109	41.5%	51.5%
Medio bajo	80 – 89	22.2%	18.5%
Inferior	70 – 79	22.7%	9.3%
Extremadamente bajo	69 e inferior	9.6%	3.6%

ICG= Índice de capacidad general; ICC= Índice de competencia cognitiva

Tabla 86.
Clasificación cualitativa de los Índices complementarios del WISC-IV: Frecuencia porcentual

		Gc-K0	Gc-VL	Gf-nv	Gf-v	Gsm-WM	Gv
Muy superior	130 y superior	0%	0%	1,2%	0,5%	0,5%	0,5%
Superior	120 – 129	1,1%	1,1%	1,2%	2,6%	3,4%	1,5%
Medio alto	110 – 119	3,7%	8,5%	6,4%	6,7%	9,7%	8,7%
Medio	90 – 109	40,5%	45%	46,8%	47,2%	55,8%	45,4%
Medio bajo	80 – 89	36,3%	16,4%	15,6%	24,4%	17%	20,4%
Inferior	70 – 79	13,2%	20,6%	24,3%	11,9%	7,8%	17,3%
Extremadamente bajo	69 e inferior	5,3%	8,5%	4,6%	6,7%	5,8%	6,1%

Gc-K0 = Índice de información general; Gc-VL = Índice de conocimiento léxico; Gf-nv = Índice de razonamiento fluido no verbal; Gf-v = Índice de razonamiento fluido verbal; Gsm-WM: Índice de memoria a corto plazo; Gv = índice de procesamiento visual

Tabla 87.
Grupo 6-7 años: Clasificación cualitativa de los índices compuestos del WISC-IV: Frecuencia porcentual

		ICV	IRP	IMO	IVP	CIT
Muy superior	130 y superior	1,6	3,1	1,6	6,3	0
Superior	120 – 129	0	6,3	3,1	6,3	6,3
Medio alto	110 – 119	10,9	10,9	15,6	18,8	10,9
Medio	90 – 109	51,6	48,4	50,0	48,4	54,7
Medio bajo	80 – 89	17,2	10,9	17,2	20,3	14,1
Inferior	70 – 79	12,5	15,6	4,7	0	12,5
Extremadamente bajo	69 e inferior	6,3	4,7	7,8	0	1,6

ICV= Índice de comprensión verbal; IRP= Índice de razonamiento perceptivo; IMO= Índice de memoria operativa; IVP= Índice de velocidad de procesamiento; CIT= cociente intelectual total.

Tabla 88.
Grupo 8-9 años: Clasificación cualitativa de los índices compuestos del WISC-IV: Frecuencia porcentual

		ICV	IRP	IMO	IVP	CIT
Muy superior	130 y superior	0	0	0	0	0
Superior	120 – 129	2,4	2,4	4,9	0	0
Medio alto	110 – 119	4,9	4,9	12,2	17,1	9,8
Medio	90 – 109	48,8	48,8	58,5	68,3	48,8
Medio bajo	80 – 89	24,4	17,1	14,6	7,3	31,7
Inferior	70 – 79	9,8	19,5	4,9	4,9	0
Extremadamente bajo	69 e inferior	9,8	7,3	4,9	2,4	9,8

ICV= Índice de comprensión verbal; IRP= Índice de razonamiento perceptivo; IMO= Índice de memoria operativa; IVP= Índice de velocidad de procesamiento; CIT= cociente intelectual total.

Tabla 89.
Grupo 10-11 años: Clasificación cualitativa de los índices compuestos del WISC-IV: Frecuencia porcentual

	ICV	IRP	IMO	IVP	CIT
Muy superior 130 y superior	0	0	0	0	0
Superior 120 – 129	0	1,6	6,6	0	0
Medio alto 110 – 119	3,3	6,6	47,5	17,1	6,6
Medio 90 – 109	45,9	47,5	36,1	68,3	50,8
Medio bajo 80 – 89	23,0	18,0	9,8	7,3	21,3
Inferior 70 – 79	26,2	19,7	6,6	4,9	18,0
Extremadamente bajo 69 e inferior	1,6	6,6	0	2,4	3,3

ICV= Índice de comprensión verbal; IRP= Índice de razonamiento perceptivo; IMO= Índice de memoria operativa; IVP= Índice de velocidad de procesamiento; CIT= cociente intelectual total.

Tabla 90.
Grupo 12-13 años: Clasificación cualitativa de los índices compuestos del WISC-IV: Frecuencia porcentual

	ICV	IRP	IMO	IVP	CIT
Muy superior 130 y superior	0	0	0	0	0
Superior 120 – 129	0	0	0	7,1	0
Medio alto 110 – 119	0	0	7,1	10,7	32,1
Medio 90 – 109	21,4	32,1	46,4	39,3	32,1
Medio bajo 80 – 89	35,7	21,4	21,4	25,0	25,0
Inferior 70 – 79	28,6	28,6	10,7	14,3	10,7
Extremadamente bajo 69 e inferior	14,3	17,9	14,3	3,6	32,1

ICV= Índice de comprensión verbal; IRP= Índice de razonamiento perceptivo; IMO= Índice de memoria operativa; IVP= Índice de velocidad de procesamiento; CIT= cociente intelectual total.

Tabla 91.
Grupo 14-16 años: Clasificación cualitativa de los índices compuestos del WISC-IV: Frecuencia porcentual

	ICV	IRP	IMO	IVP	CIT
Muy superior 130 y superior	0	0	0	3,6	0
Superior 120 – 129	0	0	0	0	0
Medio alto 110 – 119	3,6	3,6	3,6	21,4	7,1
Medio 90 – 109	42,9	39,3	50,0	50,0	32,1
Medio bajo 80 – 89	17,9	25,0	21,4	14,3	35,7
Inferior 70 – 79	25,0	25,0	10,7	10,7	21,4
Extremadamente bajo 69 e inferior	10,7	7,1	14,3	0	3,6

ICV= Índice de comprensión verbal; IRP= Índice de razonamiento perceptivo; IMO= Índice de memoria operativa; IVP= Índice de velocidad de procesamiento; CIT= cociente intelectual total.

Anexo 15: Resultados estudio 2

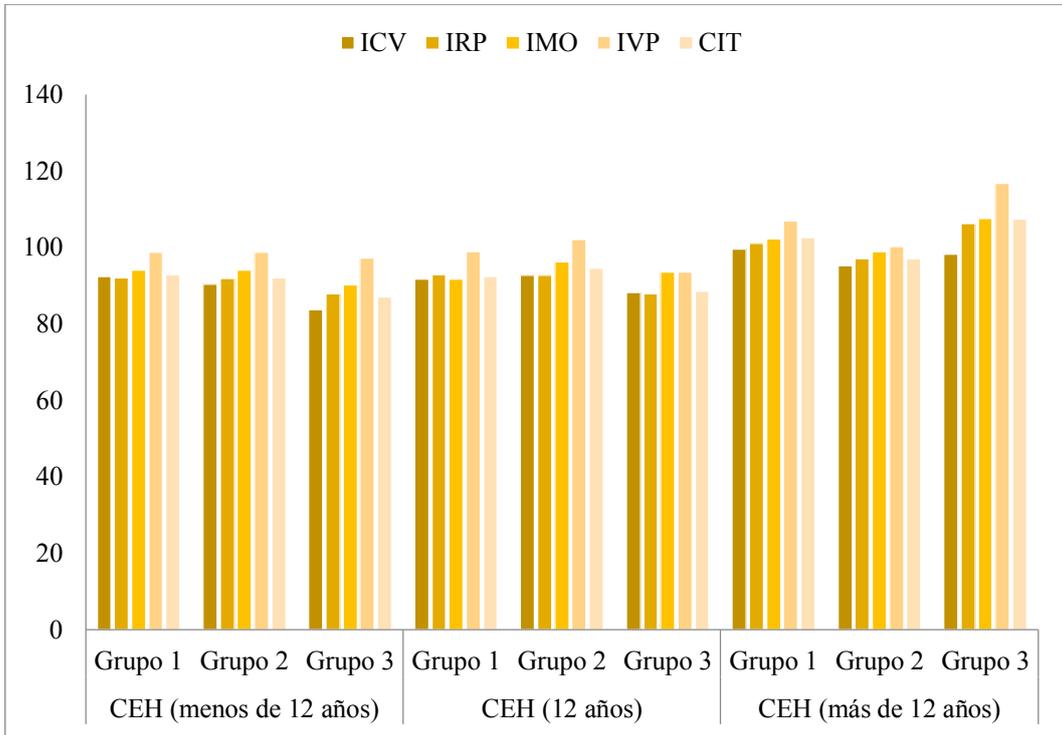


Figura 47. Descriptivos del WISC-IV según de cantidad de personas viviendo en el hogar y CEH. Nota: Grupo 1: 2-3 personas; Grupo 2: 4-5 personas; Grupo 3: más de 5 de personas

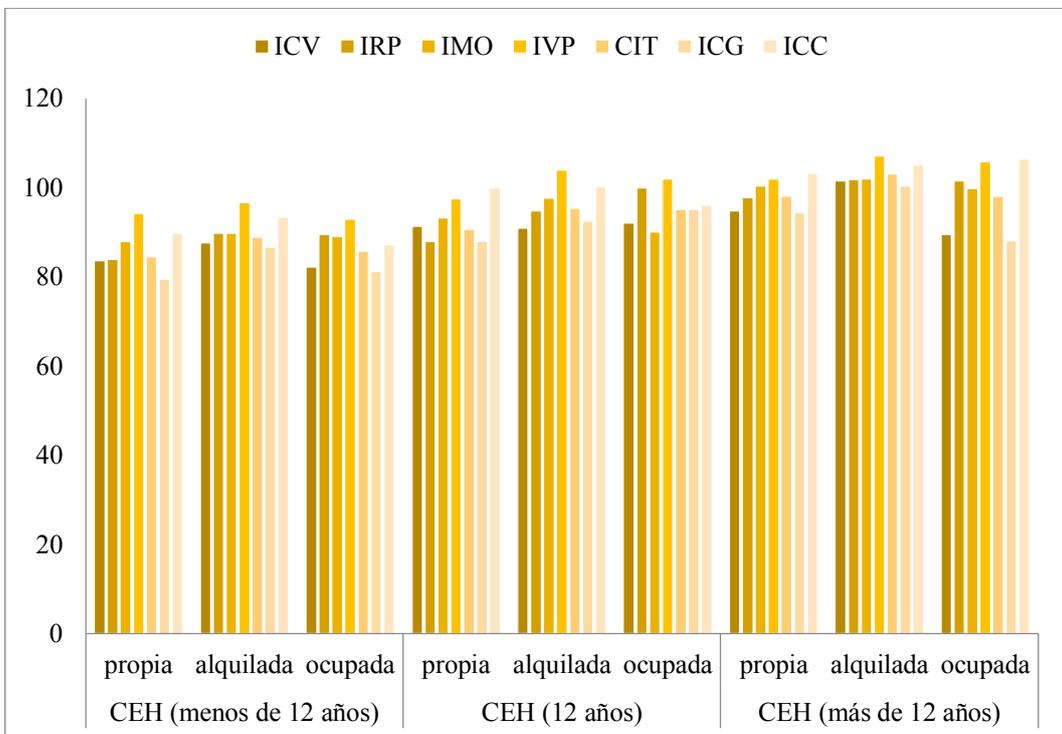


Figura 48. Descriptivos de índices compuestos y alternativos según tipo de vivienda y CEH

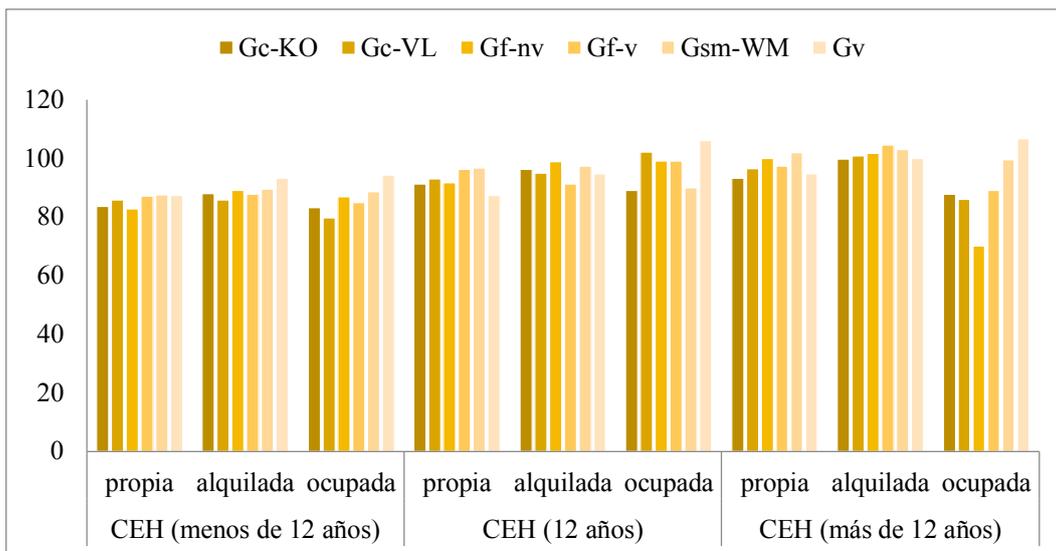


Figura 49. Descriptivos de índices complementarios según tipo de vivienda y CEH

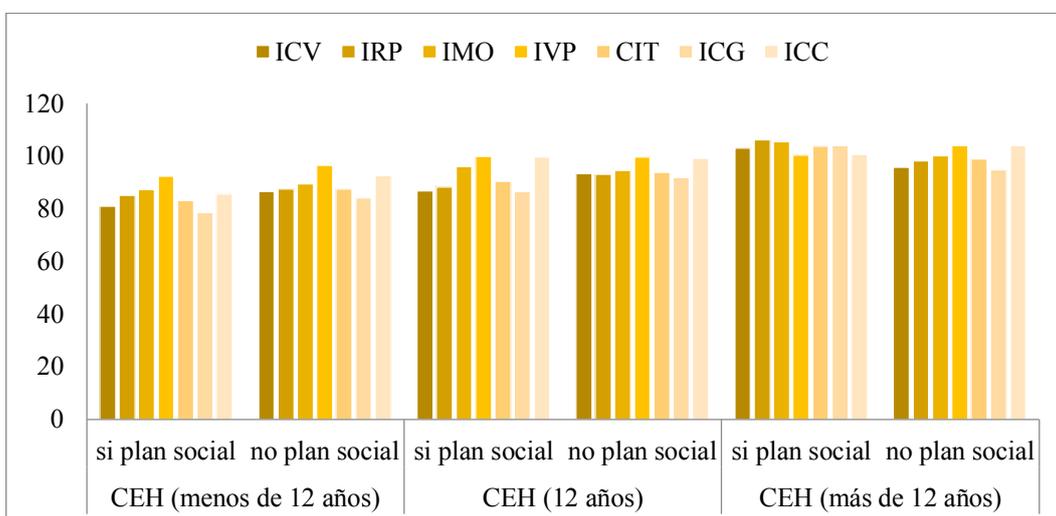


Figura 50. Descriptivos de los índices compuestos y alternativos, según CEH y percepción de plan social

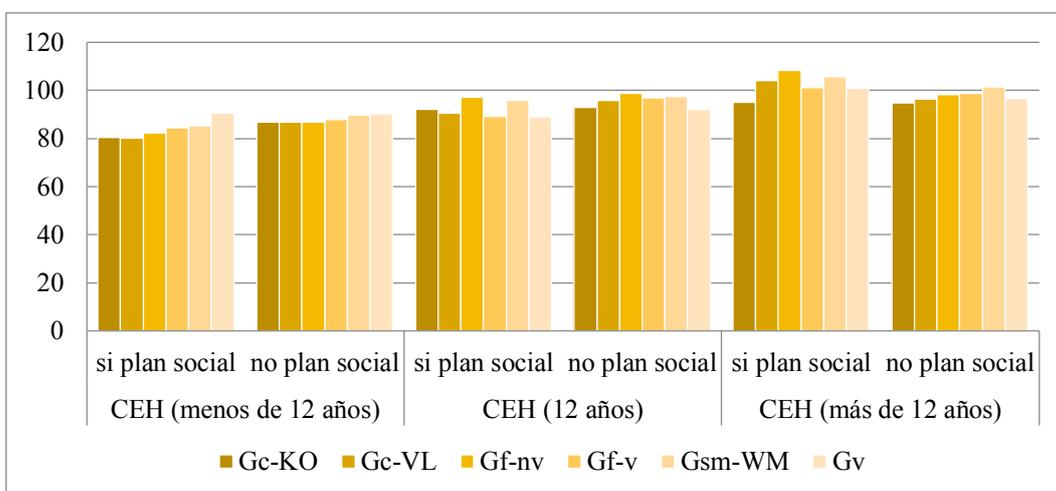


Figura 51. Descriptivos de los índices complementarios, según CEH y percepción de plan social

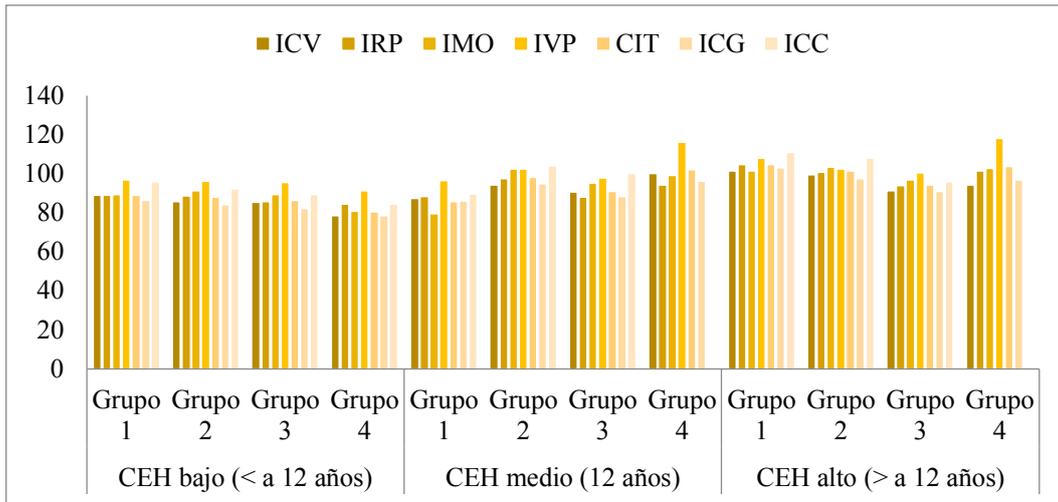


Figura 52. Descriptivos de los índices compuestos según cantidad de hermanos y CEH. Nota: Grupo 1: no tiene hermanos; Grupo 2: 1 hermano; Grupo 3: 2 o 3 hermanos; Grupo 4: 4 o más hermanos

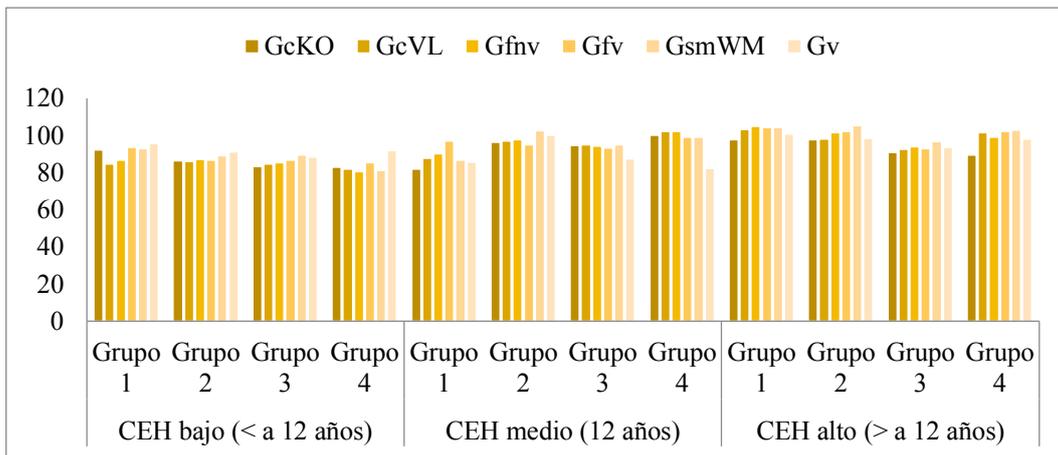


Figura 53. Descriptivos de los índices complementarios según cantidad de hermanos y CEH. Nota: Grupo 1: no tiene hermanos; Grupo 2: 1 hermano; Grupo 3: 2 o 3 hermanos; Grupo 4: 4 o más hermanos

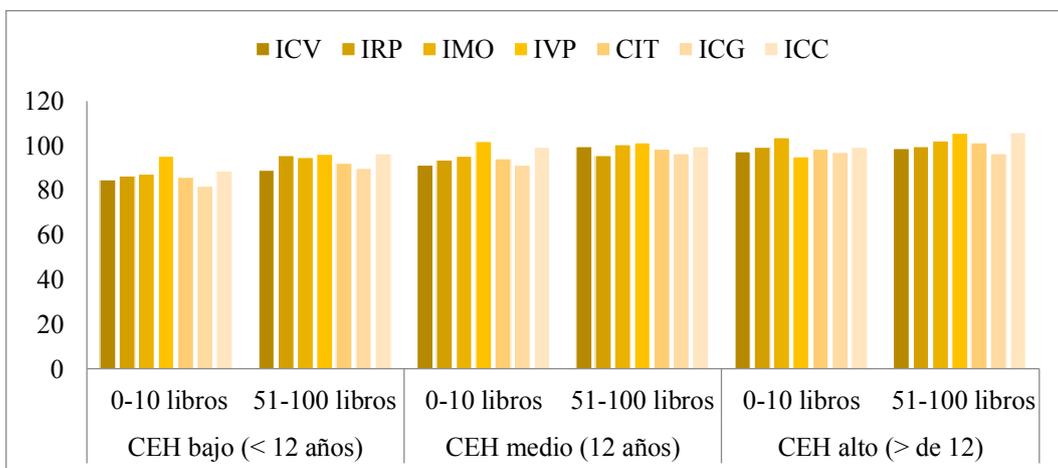


Figura 54. Descriptivos de los índices compuestos y alternativas según cantidad de libros y CEH

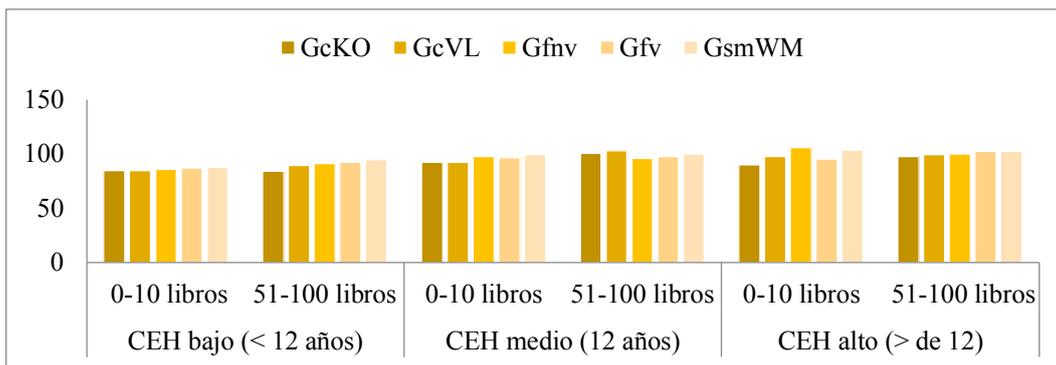


Figura 55. Descriptivos complementarios según cantidad de libros y CEH

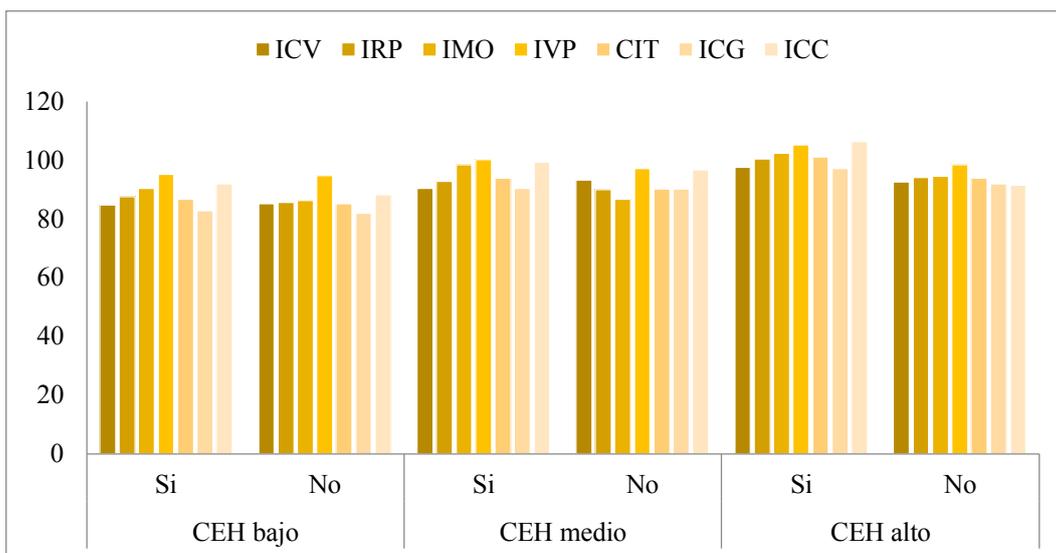


Figura 56. Descriptivos de los índices compuestos y alternativos según ayuda parental en las tareas escolares y CEH

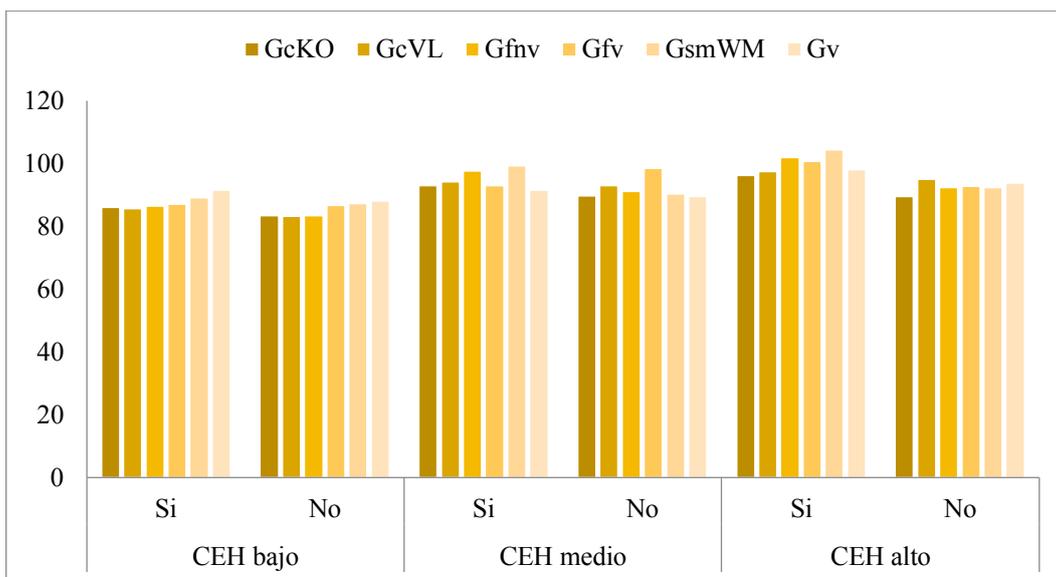


Figura 57. Descriptivos de los índices complementarios según ayuda parental en las tareas escolares y CEH

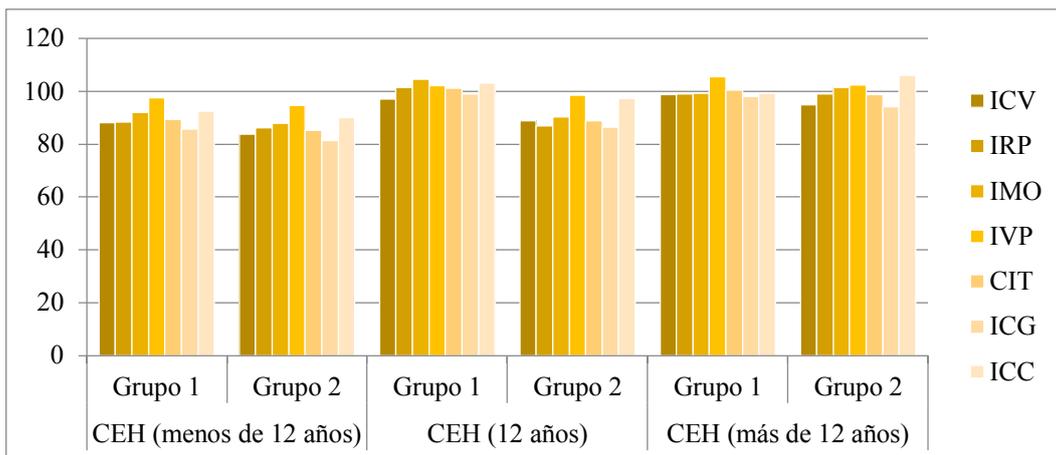


Figura 58. Descriptivos de los índices compuestos y alternativos según la edad de ingreso al sistema escolar y CEH

Nota: grupo1: 1-3 años ingreso al jardín; grupo 2: 4-5 años ingreso al jardín

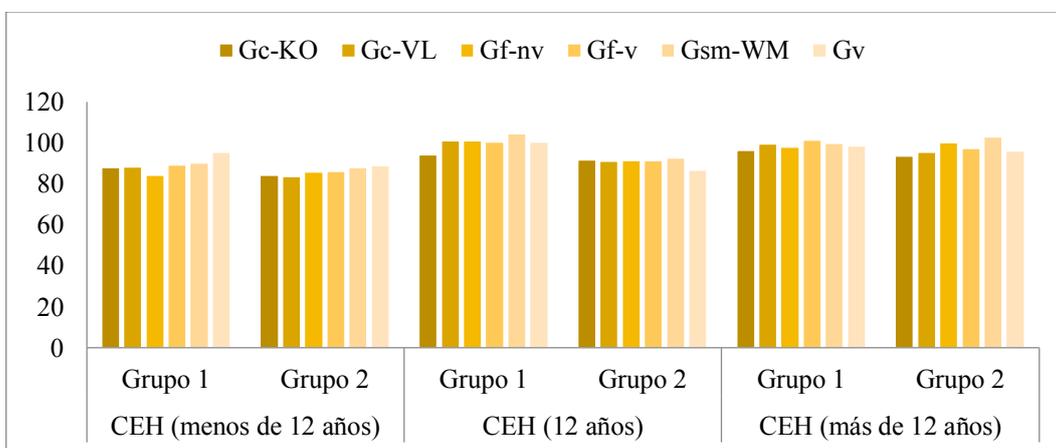


Figura 59. Descriptivos de los índices complementarios según la edad de ingreso al sistema escolar y CEH.

Nota: grupo1: 1-3 años ingreso al jardín; grupo 2: 4-5 años ingreso al jardín

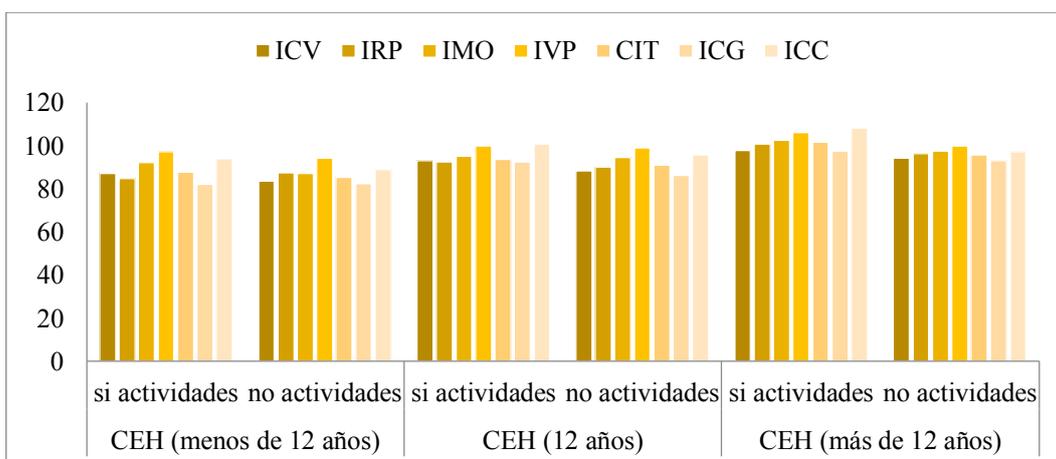


Figura 60. Descriptivos de los índices compuestos y alternativos según si realiza actividades extraescolares y CEH

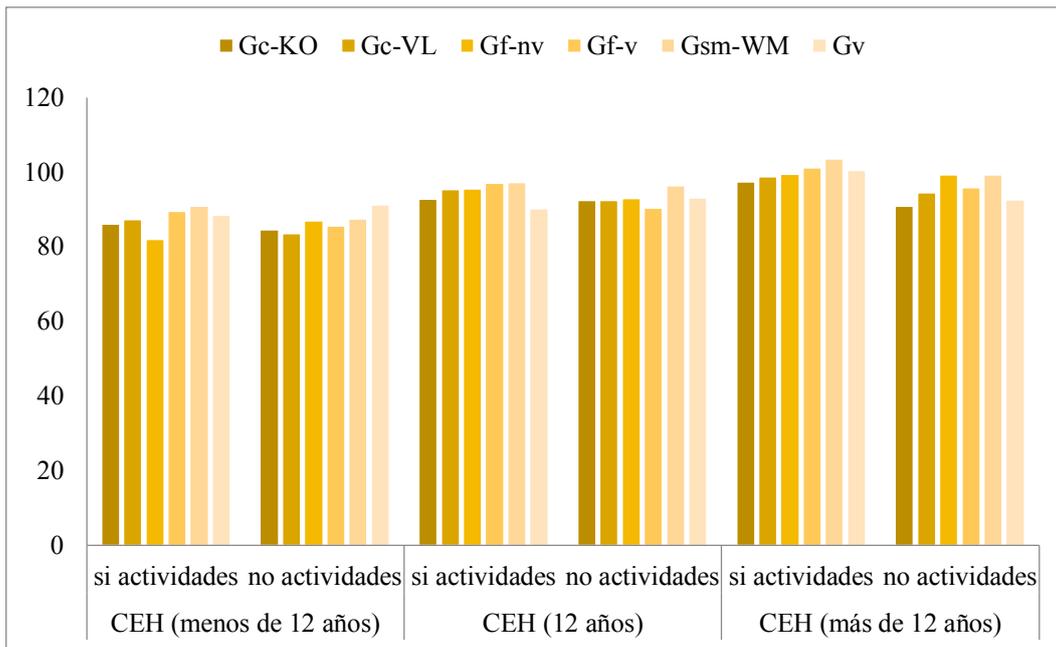


Figura 61. Descriptivos de los índices complementarios según si realiza actividades extraescolares y CEH

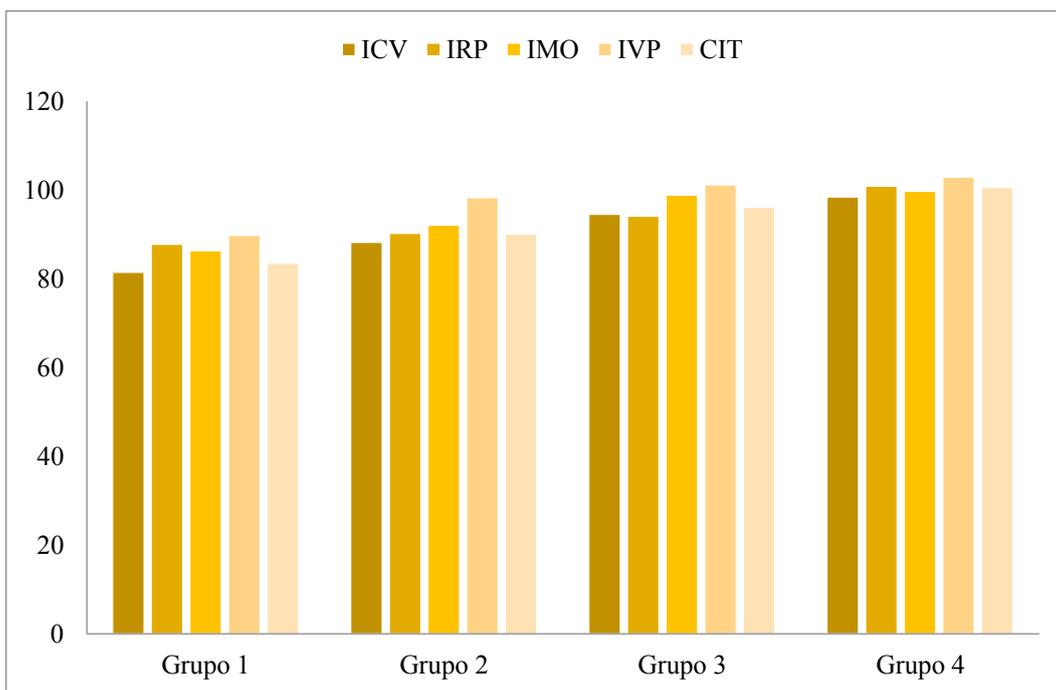


Figura 62. Descriptivos según la ocupación materna.

Nota: Grupo 1: Trabajos menores ocasionales e informales (servicio doméstico ocasional, cuidador de autos, limosna), obrero no calificado, jornalero. Grupo 2: Obrero calificado, capataz, quiosco, taxi, comercio menor, ambulante, policía, ama de casa. Grupo 3: Empleado administrativo, vendedor, secretaria, jefe de sección. Técnico especializado, técnico, profesor primario o secundario, estudiante universitario, preventista. Grupo 4: Ejecutivo medio (gerente, subgerente), gerente general de empresa media o pequeña. Profesional independiente (abogado, médico, arquitecto, ingeniero, psicólogo) sector privado.

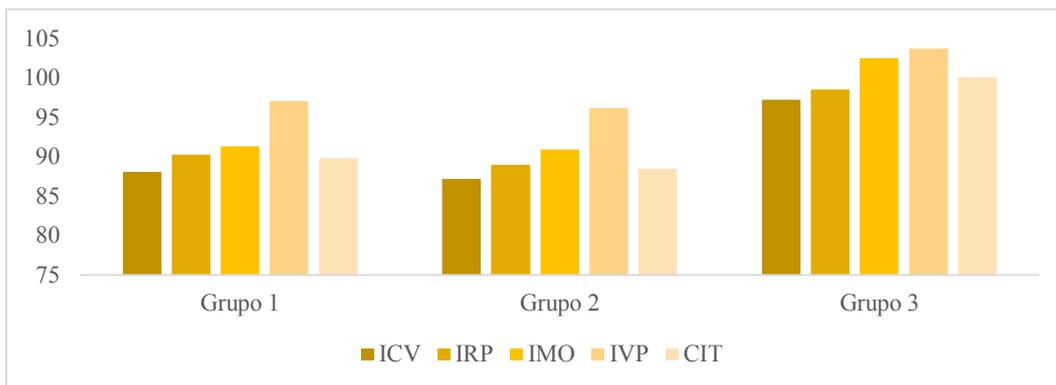


Figura 63. Descriptivos según ocupación del padre.

Nota: Grupo 1: Trabajos menores ocasionales e informales (servicio doméstico ocasional, cuidador de autos, limosna), obrero no calificado, jornalero. Grupo 2: Obrero calificado, capataz, quiosco, taxi, comercio menor, ambulante, policía, ama de casa. Grupo 3: Empleado administrativo, vendedor, secretaria, jefe de sección. Técnico especializado, técnico, profesor primario o secundario, estudiante universitario, preventista. Ejecutivo medio (gerente, subgerente), gerente general de empresa media o pequeña. Profesional independiente (abogado, médico, arquitecto, ingeniero, psicólogo) sector privado

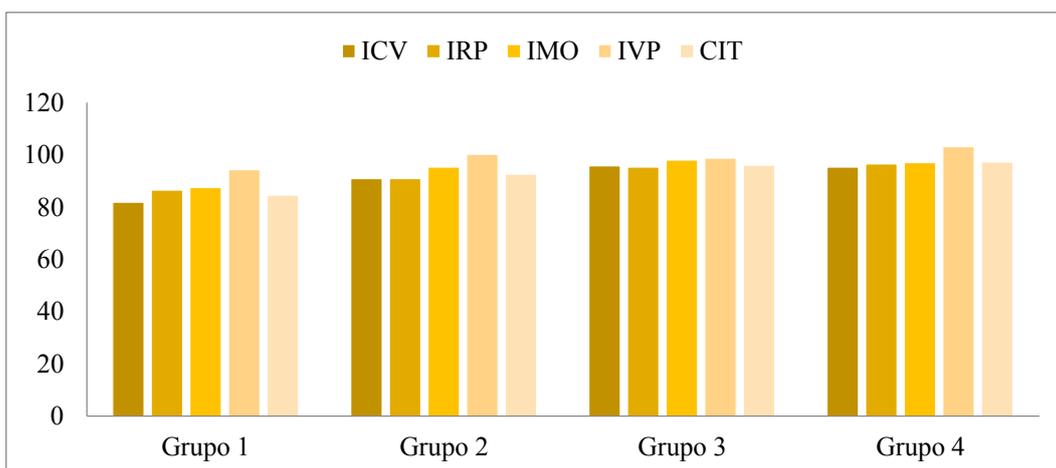


Figura 64. Descriptivos de índices compuestos según años de educación materna.

Nota: Grupo 1= menos de 12 años; Grupo 2= 12 años; Grupo 3= 13-15; Grupo 4= 16 o más

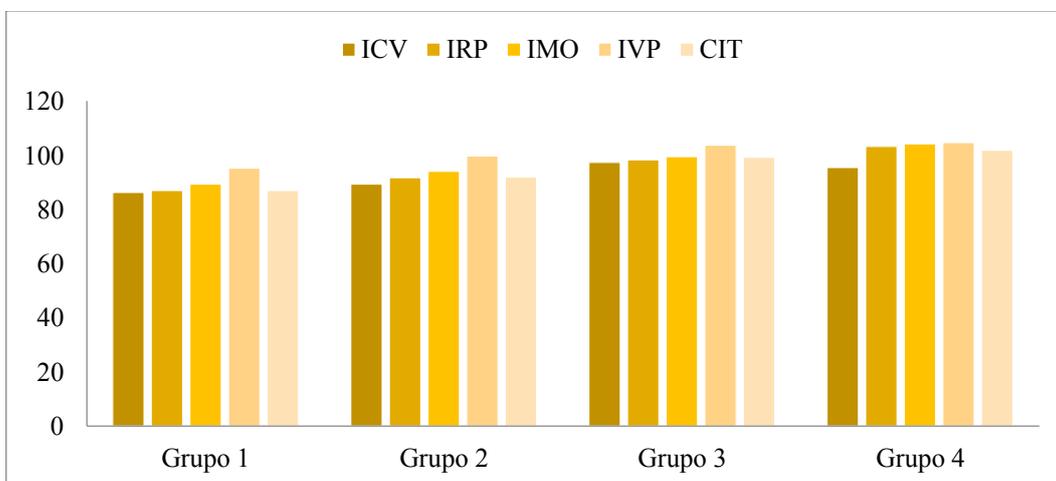


Figura 65. Descriptivos de índices compuestos según años de educación paterna.

Nota: Grupo 1= menos de 12 años; Grupo 2= 12 años; Grupo 3= 13-15; Grupo 4= 16 o más

Anexo 16. Examen complementario del WISC-IV

El sondeo complementario busca tanto un mejoramiento de las respuestas debido a la variación en la presentación de los estímulos como conocer los procesos cognitivos del examinado. Por ende, para una lectura cualitativa, se debe realizar luego de administrar la prueba en su versión original. En ningún caso modifica las puntuaciones iniciales.

Construcción con cubos
<p>Con la ayuda del cuaderno de estímulos del WISC-IV, preguntar al examinado si nota alguna diferencia entre el diseño original y su producción. También resulta interesante ir dibujando las líneas de los cubos en los dibujos de 9 cubos –que no presentan las delimitaciones internas-. A través de este recurso se puede reconocer si la ayuda perceptiva se compara con un mejor desempeño en el subtest.</p>
Semejanzas
<p>En este subtest, se puede emplear la versión múltiple opción. Esta modalidad permite reconocer si el error proviene de no conocer las palabras o si es debido a un fallo indudable en la conceptualización verbal. Otra opción posible, es ofrecer un diccionario al examinado para que busque las incorrectas y luego reevaluarlo.</p> <p>También se puede volver sobre los ítems incorrectos. Por ejemplo, en el par cemento-ladrillo, preguntar ¿sabes que es el cemento? ¿Sabes que es un ladrillo? ¿Qué tienen en común?</p>
Retención de dígitos
<p>Aquí resulta interesante evaluar el proceso, por ejemplo, al preguntar: ¿Cómo hacías para recordar los números? ¿Qué hacías para recordar los números? Muchas veces estas preguntas resultan incomprensibles para los niños. ¿Los dibujabas en tu cabeza? ¿Los repetías? Este subtest resulta estresante porque no se puede repetir la consigna, entonces se puede presentar los números a recordar de manera escrita para que el examinado pueda visualizarlos y luego pedir que los repita.</p>
Conceptos
<p>En este subtest, se recomienda preguntar ¿por qué elegiste este con este? O ¿por qué esos dibujos van juntos? Este sondeo puede ser de utilidad para apreciar si las respuestas reflejan un razonamiento concreto o abstracto. Por ejemplo, dos niños dieron la respuesta correcta al ítem de muestra, ya que señalaron los estímulos 1(pajarito) y 4 (ardilla). No obstante, cuando se les preguntó por qué las habían elegido uno de ellos dijo “por qué son animales”. En cambio, el otro entrevistado señaló “porque aparecen en los cuentos”. En este caso, el sondeo adicional puede ser de utilidad para el análisis cualitativo del subtest.</p>

Vocabulario
<p>Al igual que en semejanzas, el entrevistador puede estar interesado en conocer si el contexto informacional puede ser de ayuda para que el niño logre una respuesta. En ese caso, puede trabajarse con las opciones múltiples.</p>
Letras y números
<p>Al igual que RD, preguntar al examinado ¿Cómo/qué hiciste para recordar los números y las letras? De igual manera que en Retención de Dígitos, si el entrevistado no comprende la pregunta, darle indicios. Por ejemplo, ¿Los dibujabas en tu mente?</p>
Matrices
<p>Preguntar al examinado por los ítems mal respondidos. Esta información es de valor para evaluar el tipo de errores que se cometen ¿Contame porqué elegiste esta?</p> <p>Algunos pueden indicar una respuesta errónea pero cercana a la correcta (por ejemplo, los correlatos incompletos) mientras que otros pueden señalar un fallo pronunciado en la abstracción (por ejemplo, las opciones con patrones claramente inapropiados respecto de la correcta). También, puede ser de utilidad para valorar la calidad de las respuestas correctas.</p>
Comprensión
<p>El sondeo adicional múltiple opción también puede ser de utilidad para diferenciar entre un entrevistado conoce las reglas sociales, pero no las acepta, o si se trata de un problema intelectual para comprender el porqué de las normas sociales, o si el examinado ha estado poco expuesto a las situaciones que se plantean en alguno de los ítems.</p>
Completamiento de figuras
<p>El examinador puede estar interesado en conocer la naturaleza de las respuestas erróneas. Por ejemplo, si no da una respuesta correcta en el ítem 9 –al que le falta una nervadura en una hoja de árbol- el entrevistador puede preguntar cuál es la palabra que designa el dibujo, cuáles son las partes de la hoja, etc. Puede darse el caso que el error sea por desconocimiento visual. En cambio, en el ítem 37 –donde falta la sombra de un árbol- el error puede deberse a un desconocimiento conceptual y no solo figurativo. De la misma manera, el entrevistador puede realizar sondeos adicionales para conocer si algunas de las respuestas puntuadas como correctas fueron dichas al azar o sin suficiente conocimiento</p>

Animales
<p>El examinador puede presentar nuevamente el protocolo empleado por el examinado. En los casos, que marcaron otros dibujos –que no son animales- de manera sistemática, es conveniente preguntar al examinado qué son esos dibujos para conocer si marcó por errores en la diferencia específica, el género próximo o si es una individuación inadecuada.</p>
Información
<p>Aquí, también se puede emplear la modalidad múltiple opción, cuando existan dudas de si las respuestas son comprendidas o son al azar. Para conocer si el examinado es capaz de dar una respuesta correcta se puede reformular el ítem respondido como incorrecto. Por ejemplo, si respondió incorrectamente a ¿Quién es García Márquez? o ¿Quién fue Darwin?, preguntar ¿Quién escribió Cien años de soledad? / ¿Quién habló de la supervivencia del más apto?</p>
Aritmética
<p>En algunos casos, por ejemplo, es de utilidad preguntarle si sabe cómo hacer el cálculo matemático. Se puede preguntar ¿qué es un promedio? y, de no saberlo, explicárselo brevemente mediante un ejemplo simple. Luego volver a administrar el/los ítems mal respondidos que implican promedio. En otros, puede notar que el entrevistado sigue una secuencia lógica para la obtención de la respuesta, pero falla en algún cálculo que le lleva a una respuesta incorrecta. En ambos casos, el sondeo adicional provee información cualitativa de valor. También puede entregarse una hoja y lápiz y permitir que realice el cálculo. Si logra alcanzar las respuestas correctas, nos habla de una dificultad de memoria a corto plazo o de concentración y no de dificultades aritméticas.</p>
Adivinanzas
<p>En el caso de los ítems con dos o tres pistas, si el entrevistado responde luego de la primera es de utilidad indagar por qué dio tal respuesta en pos de conocer si se trata de una contestación razonada o al azar. Aquí también resulta útil que el examinado proponga adivinanzas, inicialmente para descubrir si comprende la modalidad.</p>

La Colección: **Tesis doctorales en Psicología calificadas sobresalientes** de la Universidad Nacional de San Luis, Coordinada por la Doctora Alejandra Taborda y Editada por el Doctor Fernando Andres Polanco, busca acercar a la comunidad académica en general y a la del campo psicológico en particular, la producción destacada en el Doctorado en Psicología que ha sido evaluada con la máxima calificación que dicha institución otorga.

En esta entrega, nos encontramos con la Tesis Doctoral de Agustina Labin donde se presentan aportes para la evaluación psicométrica y psicodinámica del rendimiento cognitivo de niños, niñas y adolescentes atendiendo a las múltiples mixturas nacidas del interjuego entre los desarrollos teóricos-metodológicos y la práctica de procesos diagnósticos que incluyen las evaluaciones psicométricas. El paradigma percentilar continúa guiando parcializaciones diagnósticas. Prueba de ello es la evidencia científica acerca de diferencias en el desempeño de los niños, niñas y adolescentes en los tests de inteligencia según el factores socioeconómicos y educativos. Además de los factores contextuales que involucran el aspecto estructural -acceso a oportunidades sociales y educativas- aflora el subjetivo -representaciones mentales de apego y estilos parentales-. En virtud de esto, los objetivos de esta tesis son: 1) evaluar el desempeño de niños, niñas y/o adolescentes a partir de un test de inteligencia, estudiar las diferencias cognitivas según variables contextuales y vinculares, realizando un Análisis Factorial Confirmatorio, para permitir contrastar la validez de los mismos. Los resultados revelan que las variables analizadas: mayor cantidad de personas en el hogar, tipo de vivienda, percepción de plan social, mayor cantidad de hermanos, más libros, recibir compañía de los padres para hacer tareas escolares, ingreso temprano al nivel escolar inicial, realización de actividades extraescolares, intervienen en el rendimiento cognitivo de los examinados. La presente tesis, se pone de relieve la trascendencia de contemplar las sutilezas de las diferencias individuales y como ellas se combinan para delinear las particularidades de cada perfil logrado, tendencia integradora que permite el análisis de resultados sobre la base de la aplicación contextual de la teoría.



Facultad de
psicología



Universidad Nacional
de San Luis



neu
nueva editorial
universitaria