

“2019 – Año de la Exportación”



UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN LUIS
F ACULTAD DE PSICOLOGIA
SECRETARIA DE POSGRADO

Resumen extendido de Tesis Doctoral en Psicología

APORTES A LA EVALUACIÓN DEL RENDIMIENTO COGNITIVO DE NIÑOS Y ADOLESCENTES

Autora:

Agustina Labin

Correo electrónico: agustinalabin@gmail.com

Directora:

Dra. Alejandra Taborda

Co-Directora:

Dra. María Elena Brenlla

2019

Introducción

En este trabajo se presentan aportes para la evaluación psicométrica y psicodinámica del rendimiento cognitivo de niños 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. La complejidad implicada en la evaluación del rendimiento cognitivo de niños 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 señaló 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). Investigaciones posteriores demostraron que, en realidad, las discrepancias se relacionaban más consistentemente con el nivel socio ambiental y económico que con el origen étnico (Fletcher-Janzen, 2010; Flanagan & Kaufman, 2009) 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 y económico y CI ha sido informada en distintos países con culturas, lenguas y valores diferentes (Seifer, 2001). También en nuestro país se constataron estas diferencias en la puntuación de tests de inteligencia según el nivel socioeconómico, tanto en adultos (Brenlla, 2007) como en niños/as (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).

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 & DeFries, 1998; Sternberg & Grigorenko, 1997), las hipótesis ambientales (Seifer, 2001) y las hipótesis de la interacción genética-ambiente (Turkheimer, Haley, Waldron, D'Onofrio & 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 (Jensen, 1998; Herrnstein & Murray, 1994) 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 de clase media y/o alta que habitan entornos familiares-culturales con mayor acceso a la estructura de oportunidades sociales (Elosua Oviden, 2013; Estefanía y Tarazona, 2003; Kohen, Brooks-Gunn, Leventhal & Hertzman, 2002; Espy, Molfese & DiLalla, 2001).

La problemática dista de estar zanjada, sin embargo, lo cierto es que las investigaciones en las que se pusieron a prueba estas hipótesis refieren que la evidencia más robusta correspondía a la hipótesis ambiental (Hannigan, McAdams, Plomin & 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 (1989) 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 & McCartney, 2007; Stefanovic-Stanojevic, Tomic Radey & 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 & 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, 2007) operan a modo de facilitadores o no en el resultado cognitivo.

Sobre la base de estos interrogantes y antecedentes, en este trabajo se plantean los siguientes objetivos: 1) evaluar el desempeño de niños 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 la creación de nuevos índices del WISC-IV.

Metodología

Participantes

Para los estudios contextuales y vinculares se trabajó con 222 sujetos de ambos géneros de entre 6 y 16 años que asisten a 6 escuelas públicas de la ciudad de San Luis, Argentina. Para el estudio normativo, se trabajó con una muestra estuvo conformada por 1437 niños y adolescentes, la cual 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).

Instrumentos

Se implementaron los siguientes instrumentos: 1) Encuesta de datos sociodemográficos y educativos construida ad hoc, 2) Escala de inteligencia para niños de Wechsler - versión argentina, WISC-IV (Taborda, Barbenza y Brenlla, 2011), 3) Historias lúdicas de apego, MCAST (Di Bártolo, 2016; Green, Stanley, Smith, & Goldwyn, 2000), 4) Inventario de Apego con Padres y Pares, IPPA (Armsden & Greenberg, 1987; Vega y Roitman, 2012) y 5) Escala Argentina de Percepción de la relación con los padres para niños de 8 a 12 años (Richaud de Minzi, 2007).

Procedimiento

Para los estudios contextuales y vinculares, 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 y adolescente, luego se empleó la encuesta para recabar datos sociodemográficos, experiencias escolares formales e informales, solicitud de asentimiento a los menores y la administración de los instrumentos. Una vez recolectados los datos, los mismos fueron tabulados y cargados en una base de datos utilizando el software SPSS para su posterior análisis.

En el estudio normativo, la identificación de los niños y adolescentes examinados que cumplían con los requisitos de inclusión fue realizada a través de reclutadores de tres grupos de distintas instituciones académicas. Luego, se solicitó el consentimiento informado escrito del padre, madre o tutor del menor con el fin de cumplimentar con los requerimientos éticos de investigaciones en psicología. La administración y evaluación del WISC-IV se llevó adelante por evaluadores entrenados.

Análisis de datos

Las variables contextuales refieren al entorno educativo del hogar, a las experiencias de escolaridad, 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 y, las vinculares, ligados a patrones de apego y a la percepción del estilo parental. Para estudiar las diferencias cognitivas según variables contextuales y vinculares se emplearon las siguientes pruebas paramétricas y no paramétricas: Anova, Prueba de Kruskal Wallis, t de student, Manova.

Para la creación de los índices alternativos y complementarios del WISC-IV, se calcularon percentiles e intervalos de confianzas y se utilizaron modelos de Análisis Factorial Confirmatorio (AFC), que permiten contrastar la validez ajustando un modelo teórico previamente estipulado y diagnosticando su bondad de ajuste a través de distintos índices.

Resultados

Los resultados de la relación entre las variables contextuales-vinculares y la producción del WISC-IV, 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 clima educativo del hogar (CEH), al interior del grupo de niños y adolescentes con CEH bajo no se encontraron diferencias significativas. 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. Los resultados del estudio estilos de apego y desempeño cognitivo revelaron en primer lugar diferencias significativas en ICC (que evalúa la memoria operativa y el procesamiento) a favor de los niños y adolescentes que construyen modelos operativos seguros y en desmedro de los ambivalentes ($p=.089$). Además, la tendencia muestra que aquellos examinados con estilos de apego ambivalentes alcanzan las puntuaciones más bajas, mientras que los niños y adolescentes con modelos operativos seguros y evitativos alcanzan puntuaciones similares. El análisis de las asociaciones entre producción cognitiva y patrones de apego organizados y desorganizado, reveló la presencia de diferencias significativas en las puntuaciones obtenidas en ICV, IRP, IMO, CIT, ICG, GcVL, GcKO, Gfnv y Gv 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 CIT, alcanzan la puntuación media más alta en la dimensión aceptación parental. En contraposición, logran medias inferiores al resto de los participantes en las dimensiones negativas, como control patológico y autonomía extrema. No obstante, obtienen el promedio superior en la dimensión control parental estricto. Cabe subrayar que, a medida que aumenta el CIT, disminuyen los valores medios de control parental patológico.

Por otra parte, los estudios normativos permitieron la formulación de dos índices alternativos (ICG e ICC) que permite la lectura de aquellos perfiles que no podían ser interpretados y seis índices complementarios basados en la teoría CHC (GcKO, GcVL, Gfnv, Gfv; GsmWM, Gv). Todos alcanzaron índices de confiabilidad y validez satisfactorios.

Discusión y conclusiones

En síntesis, la puesta en relación del abanico de estudios 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. Aporta al desarrollo de “inter-versiones” que trasciendan la mirada puesta en el niño 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, 2016). 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 preconscientes que entren en disponibilidad. En otras palabras, escuchar esas otras versiones que reconozcan tanto a los niños 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 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 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 con modelos operativos internos de apego inseguro evitativos registran buenas puntuaciones en el WISC-IV, destacándose en habilidades fluidas no verbales, lo cual se comparece con la descripción clínica de tendencias a los sufrientes sobreadaptados que con frecuencia se observan en estos niños. 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 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 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 en el hogar con respecto a los estímulos cognitivos, el lenguaje, la lectura a los niños, el acompañamiento en las tareas escolares son aspectos favorecedores para el crecimiento cognitivo. Es importante valorar la sensibilidad de los cuidadores para poder intervenir mejor, tanto a nivel psicoeducativo como psicoterapéutico. Mejorar la calidad de la interacción y de las primeras experiencias emocionales es un objetivo de la intervención con adultos que tengan niños a su cargo, así como fomentar factores protectores que garanticen su bienestar, especialmente cuando viven en entornos vulnerables o carenciales. Estas intervenciones no solo apoyan el bienestar infantil, sino que también hacen tomar conciencia a los adultos de la importancia de la calidad de los cuidados, ayudándoles a revisar sus comportamientos y a abordar la relación con el niño desde un acercamiento más amoroso y facilitador de su desarrollo. La calidad del apego en el niño y la sensibilidad del 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, 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 o adolescente. El abanico de análisis 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 y adolescentes que no alcancen medidas unitarias en las pruebas 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, se propone como novedosa en relación a la implementación de un examen complementario del 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, se trata de aportes no solo para la evaluación cognitiva, sino

centralmente 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 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, 2016). 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 conocedora 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 a partir de dos procesos básicos: la identificación y los efectos estimulantes/estructurantes que su actividad genera en las constelaciones internas del niño (Bleichmar, 2015; Dio Bleichmar, 2015).

A modo de cierre, 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).

Referencias

- Angoff, W.H. (1988). The nature-nurture debate, aptitudes, and group differences. *American Psychologist*, 43 (9), 713-720. doi.org/10.1037/0003-066X.43.9.713
- Arán-Filippetti, V. (2012). Estrato socioeconómico y habilidades cognitivas en niños escolarizados: variables predictoras y mediadoras. *Psyche* 21 (1). 3-20. doi: 10.4067/S0718-22282012000100001
- Armsden, G. & 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>
- Bleichmar, H. (2015) Vivir en la interfase para no quedar atrapado en mundos fragmentarios. *Aperturas Psicoanalíticas. Revista internacional de Psicoanálisis*, 50. Recuperado de <http://www.aperturas.org/articulos.php?id=905&a=Vivir-en-la-interfasepara-no-quedar-atrapado-en-mundos-fragmentarios>
- Bowlby, J. (1989). *Una base segura. Aplicaciones clínicas de una teoría del apego*. Barcelona, España: Paidós Iberica
- Brenlla, M.E. (2007). *Condiciones Psicológicas*. Informe N° 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.
- Bronfenbrenner, U. & 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.
- Coderch, J. (2012). *La Práctica de la psicoterapia relacional*. Madrid, España: Ágora Relacional.
- 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>
- Detterman, D. & 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>
- Di Bártolo, I. (2009). Apego y maltrato infantil. En I. Tuñón, *Derechos vulnerados en la infancia: abandono, maltrato y pobreza*. Buenos Aires, Argentina: Educa.

- Di Bártolo, I. (2016). *El apego Cómo nuestros vínculos nos hacen quienes somos*. Buenos Aires, Argentina: Lugar Editorial
- Dio Bleichmar, E. (2015). El analista en la exploración de los múltiples mundos intersubjetivos del niño. En E. Rotenberg (Comp.), *Parentalidades Interdependencias transformadoras entre padres e hijos* (151-170). Buenos Aires, Argentina: Lugar Editorial S.A
- Elosua Oviden, P. (2013). Diferencias individuales y autonómicas en el estatus socioeconómico y cultural como predictores en PISA 2009. *Revista de Educación* 361. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2013-361-236.
- Espy, K., Molfese, V. & 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.
- 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/fiorestef/pobreza-presentation>
- Fernández, A. (2000). *Los idiomas del aprendiente: análisis de modalidad de enseñanza en familias, escuelas y medios*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.
- Flanagan, D. P. y Kaufman, A. (2009). *Claves para la evaluación con el WISC-IV*. Madrid, España: TEA Ediciones.
- 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.
- 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>.
- Green, J.; Stanley, C.; Smith, V. & 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
- Hannigan, L., McAdams, T., Plomin, R. & Eley, T. (2016). Parent- and child-driven effects during the transition to adolescence: a longitudinal, genetic analysis of

- the home environment. *Development Science*. 1-16. doi: 10.1111/desc.12432
- Hanscombe, K.B., Trzaskowski, M., Haworth, C.M., Davis, O.S., Dale, P.S., & 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). doi: <http://dx.doi.org/10.1371/journal.pone.0030320>. Herrnstein, R. & Murray, C. (1994): *The bell curve*. Nueva York: Free Press.
- Jensen, A. (1969): How much can be boost IQ and scholastic achievement. *Harvard Educational Review*, 39, 1-123. doi:10.17763/haer.39.1.13u15956627424k7
- Jensen, A. (1998): *The g factor*. London, UK: Praeger.
- Juan-Espinosa, M. (1997): *Geografía de la inteligencia humana*. Madrid, España: Pirámide.
- Kohen, D. E., Brooks-Gunn, J., Leventhal, T. & 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>
- 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). Recuperado de: <http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/revistas/estudio-preliminar-relacion-educativo.pdf>
- 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>
- Lott, B. (2002). Cognitive and behavioral distancing from the poor. *American Psychologist*, 57(2), 100-110. doi:10.1037/0003-066X.57.2.100
- O'Connor, E. & 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
- Plomin, R. y DeFries, J. (1998): Genética y cognición. *Investigación y Ciencia*, 262 (98), 16-23.
- 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>

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.

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](https://doi.org/10.1002/1097-0355(200101/04)22:1<7::AID-IMHJ2>3.0.CO;2-N)

Seifer, R. (2001). Socioeconomic status, multiple risks, and development of intelligence. In R. J. Sternberg & E. L. Grigorenko (Eds.), *Environmental effects on cognitive abilities* (pp. 59-81). Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Stefanovic-Stanojevic, T., Tosic-Radev, M. & 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>

Sternberg, R. & Grigorenko, E. (Eds.) (1997). *Intelligence, heredity, and environment*. Nueva York: Cambridge University Press.

Taborda, A. y Labin, A. (2016). Tramas de la constitución subjetiva desde un enfoque relacional. *Investigaciones en psicología*, 21 (3). 89-99.
Recuperado de http://www.psi.uba.ar/investigaciones/revistas/investigaciones/indice/trabajos_completos/anos/2016/3/taborda.pdf

Taborda, A., Barbenza, C. & 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.

Turkheimer, E., Haley, A., Waldron, M., D'Onofrio, B., & 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

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