

ADQUISICIÓN DE CONCEPTOS Y RENDIMIENTO ESCOLAR EN NIÑOS DE BAJO NIVEL SOCIOECONÓMICO¹

Gladys Jadue Jadue, Ph.D²

I. RENDIMIENTO ESCOLAR Y NIVEL SOCIOECONÓMICO

Se ha establecido en muchos países que los niños que tienen bajo rendimiento escolar provienen desproporcionadamente de familias de bajos ingresos (Beech, 1985; Cochrane y Menhra, 1983; Fontana, 1984; Halpern, 1986, Hollsteinery Tacon, 1983; Jamison Van der Gaag, 1987; Levin, 1986; Natriello, 1985; Plisko, 1984; Pozner, 1983; Ramey, Stedman, Bordems Patterson y Mengel, 1978; Reyes y Stanic, 1988; Washington y Oyemade, 1987). Estos estudios muestran que los niños que provienen de hogares pobres y cuyos padres poseen bajo nivel de educación, tienen un alto riesgo de presentar bajo rendimiento en la escuela, como también están proclives a abandonar las aulas precozmente. En todos los países donde la problemática de la pobreza y sus consecuencias ha sido estudiada, los hallazgos son similares. Pobreza, bajo nivel educativo de los padres y dificultades escolares de los hijos son factores mutuamente relacionados.

Entre los factores que contribuyen a hacer del niño un ser vulnerable, Haskins (1986) y Garber (1988), destacan como factor principal el bajo nivel socioeconómico (NSE), y como factores secundarios, la prematuridad, el bajo peso al nacer, las condiciones hereditarias y los problemas inherentes al parto distócico. De acuerdo a estos autores, el NSE se relaciona con más frecuencia a la vulnerabilidad y al riesgo que cualquier otra variable. Por ejemplo, las madres de bajo NSE son más proclives a dar a luz prematuros, que las de clase media o alta; los hijos de familias de bajo NSE están más propensos a exhibir secuelas de determinadas enfermedades que los de familias de medianos o altos ingresos expuestos a la misma enfermedad. Otros autores también coinciden en que además del bajo peso al nacer, parto distócico y otras ocurrencias, un factor determinante de dificultades escolares es la pobreza (Ramey y Campbell, 1984; Ramey y Trohanis, 1982; Werner, 1980).

Tanto en Latinoamérica como en los Estados Unidos, China e India, el bajo nivel educativo de los padres influye negativamente en el rendimiento escolar de sus hijos (Cochrane y Menhra, 1983; Halpern, 1986; Jamison Van der Gaag, 1987; Mistry, 1983; Pozner, 1983; Ramey, Campbell y Filkestein, 1984). Asimismo, el nivel educativo de la madre, un poderoso predictor del rendimiento escolar, es más bajo en las familias pobres (Broman, Bien y Shaugenessy, 1985; Ramey y otros, 1978).

En Chile, la situación educacional de los niños provenientes de familias de bajo NSE es crítica. La educación pública, la única a la cual tienen acceso los niños pobres, presenta un panorama preocupante ya que desde hace mucho tiempo el bajo rendimiento, el fracaso y el abandono escolar son situaciones comunes en este sistema educativo. Mas aún, la más alta tasa de repitencia y abandono escolar se observa hacia fines del primer año básico (Filp y otros, 1983). Además, sólo el 50%~ de los niños que se matriculan en el primer año de enseñanza básica, logran terminar el octava año (Schiefelbein y Farrel, 1984). Al igual que en otros países, diversos estudios muestran la ventaja que alumnos de alto y medio NSE presentan ante la tarea escolar, sobre sus pares provenientes de hogares pobres. Por ejemplo, Bravo y otros (1989), al examinar el rendimiento lector de un grupo de niños de diferente NSE, encontraron que solo el 25% de los niños de NSE bajo presentaba un rendimiento lector normal; el 75% restante mostraba un retardo lector moderado a severo. Sin embargo, en el grupo de NSE medio, solo un 2% exhibía un retraso lector importante, el resto mostraba nivel normal o subnormal, Asimismo, en un grupo de alumnos repitentes se encontró que el 71.7% de ellos provenía de NSE bajo y los respectivos padres tenían bajo nivel de escolaridad (Guzmán y otros, 1989).

¹ La autora agradece la colaboración brindada por los profesores, señores Patricio Uribe C. y Armando Lara S.

² Psicólogo, Ph.D. Profesora-Investigadora de la Universidad Austral de Chile.

II. EXPERIENCIA PREESCOLAR Y RENDIMIENTO EN LA ESCUELA

Con o sin educación preescolar, los niños de bajo NSE están menos preparados para el aprendizaje de la lectura y de la escritura que sus pares de clase media (Filp y otros, 1983). La experiencia de los niños pobres con las demandas académicas de la escuela son extremadamente reducidas o inexistentes, lo que constituye un principal factor que afecta su capacidad para el aprendizaje (Burras, Roe y Ross, 1984; Zintz, 1980). Experiencia, en este sentido, es un término amplio que incluye el NSE, la cultura y la instrucción recibida. La experiencia es claramente una de las bases fundamentales para el desarrollo del proceso educativo (Dechant, 1982; Seafors y Readence, 1985). Todos los niños no tienen la misma oportunidad para lograr una experiencia adecuada. Aquellos que la logran tienden a rendir bien en lectura. Aquellos cuya experiencia es inadecuada o insuficiente, tienden a presentar dificultades en la lectura y la escritura (Dechant, 1982; Langer, 1986). La familia provee un sinnúmero de experiencias relacionadas con el éxito en la escuela, especialmente durante los años preescolares. Ejerce una extraordinaria influencia en el desarrollo cognitivo de los niños. Los padres de lectores tempranos son, en general, de clase media y no de bajo NSE (Beech, 1985). Consistentemente, varios estudios han mostrado que -comparados con los de clase media- los padres de bajo NSE usan estrategias de enseñanza menos efectivas con sus hijos (Haslffns, 1986; Laosa, 1980). Los padres de bajo NSE no proveen a sus hijos de ciertas experiencias que los ayuden a lograr un buen rendimiento escolar, aunque ellos valoren la educación y quieran que sus hijos rindan adecuadamente en la escuela (Laosa, 1980; Nurrs y Hedges, 1982).

El proceso de aprendizaje de la lectura y de la escritura se adquiere más fácilmente cuando los niños tienen muchos libros, revistas y otros materiales impresos disponibles (Schikendanz, 1982; Stroebel y Evans, 1988). Existe una relación positiva entre la cantidad de material de lectura que existe en la casa y la habilidad del niño para leer, especialmente si los padres involucran a los niños en actividades lectoras. Desde una perspectiva cognitiva, los padres que leen a sus hijos les incrementan esta habilidad (Stroebel y Evans, 1988; Wigfield y Asher, 1984). La lectura incrementa, el vocabulario, y el conocimiento de éste tiene relación con el éxito escolar (Graves, 1986). El vocabulario limitado y el uso coloquial del lenguaje de los padres, que se observó generalmente en los hogares de bajo NSE, son obstáculos para el éxito escolar de estos niños (Beech, 1985).

Los niños de NSE medio escuchan en sus hogares palabras y frases que los inducen a pensar, explorar ideas y relacionar objetos de mejor manera que los de NSE bajo. Asimismo, estos últimos no escuchan frecuentemente términos abstractos ni oyen frases bien estructuradas, lo que los desfavorece ante la tarea escolar (Beech, 1985; Bravo, 1990). Igualmente, el lenguaje materno, y particularmente las respuestas verbales que otorga a las actividades infantiles promoviendo el pensamiento y el razonamiento, diferencia a las madres de clase media de las de bajo NSE, favoreciendo a las primeras y a sus hijos (Forran, 1982).

Muchos niños entran a primero básico habiendo tenido experiencias suficientes que les han permitido desarrollar un vocabulario de varios miles de palabras. Estos niños tienen, en general, habilidad para relacionar los conceptos que ya poseen con las primeras palabras escritas que ellas están aprendiendo a reconocer (Samuels, 1985). Los conceptos se desarrollan a partir de la experiencia y su riqueza y utilización está en directa relación con la experiencia que el niño ha tenido antes del inicio de la enseñanza básica (Jadue, 1989). Por lo tanto, los profesores deben estar alerta ante aquellos niños que por razones socioeconómicas o culturales poseen un vocabulario más reducido del que es necesario para el aprendizaje de la lectura y la escritura (Alexander, 1983; Bravo, 1990; McKenzie, 1986).

III. CONCEPTOS BÁSICOS DEL RENDIMIENTO ESCOLAR

El lenguaje es una herramienta básica para aprender a leer y a escribir (Alexander, 1983; Carroll, 1985; Dowling y Valtin, 1984; Wagner, 1988). El grado de desarrollo del lenguaje alcanzado por el niño al ingresar a la escuela es el más claro indicador de madurez para el aprendizaje. El desarrollo insuficiente de esta habilidad impide al alumno la comprensión de la enseñanza que recibe y coarta su comunicación con el profesor (Bravo, 1990).

Los profesores utilizan conceptos básicos cuando enseñan a leer y a escribir. Sin la comprensión de éstos, el niño tiende a presentar dificultades en la adquisición de la lectura y la escritura (Boehm, 1986; Langer, 1986). Ayunos de estos conceptos son: **arriba, abajo, adentro, afuera, antes, después, sobre, abajo, parecido, idéntico, diferente, foral, comienzo, último, primero**, etc. (Taylor, 1984).

Algunos estudios muestran que los niños preescolares con habilidades normales conocen numerosos conceptos básicos (de Villiers y de Villiers, 1978). Sin embargo, muchos de estos conceptos no forman parte del repertorio del preescolar de bajo NSE, al inicio del primero básico (Jadue, 1989; Lee-Schmurr y Brooks-Gunn, 1988). Casi la mitad de los niños que entran a primero básico no son capaces de marcar **a la derecha** de una línea o de indicar **abajo** en una lámina (Boehm, 1986). Mientras más temprano el niño aprende estos conceptos, más temprano puede adquirir ideas complejas relacionadas con el éxito escolar (Palmer, 1978). De igual manera, el que el niño entienda estos conceptos, que constituyen en gran parte el lenguaje utilizado en la instrucción, es imprescindible para el buen rendimiento en la escuela (Taylor, 1984). Existe un cúmulo de conceptos que los niños utilizan para relacionar personas, objetos y situaciones. Generalmente estas relaciones se hacen en referencia a un patrón determinado, a una dimensión, o a una situación susceptible de ser modificada. El objeto **a la derecha** de un niño en una ocasión, puede situarse **a la izquierda** de ese niño en otra ocasión. El animal más grande en una lámina puede ser el animal **más chico en otra**. Por lo tanto, es difícil para el niño formarse conceptos estables si su aplicación puede cambiar o variar de una situación a otra (Boehm, 1982).

El test de Boehm revisado (Boehm, 1986), es una prueba destinada a medir el conocimiento que los niños preescolares, de primero y de segundo básico tienen de cincuenta conceptos estimados esenciales para el adecuado rendimiento en la enseñanza básica, y que generalmente están presentes en los planes y programas de educación preescolar. Incluye cincuenta ítemes que miden la comprensión que el niño tiene de conceptos en las categorías espacio, cantidad y tiempo. Otros conceptos que también mide la prueba son calificados misceláneos por el autor, ya que no pueden ser ubicados exactamente en una sola de las categorías. Los conceptos básicos incluidos en la prueba de Boehm, envuelven juicios que el niño debe emitir a través de conceptos de espacio, cantidad y tiempo, los que a su vez le elevan el nivel de abstracción; por lo tanto son esenciales para el pensamiento del niño. Boehm indica que su prueba puede ser usada como parte de una batería de tests destinada a identificar niños que presentan alto riesgo de desarrollar problemas de aprendizaje. Esta prueba tiene una correlación positiva con el rendimiento en lectura (Henkin, 1977). Mide una serie de aspectos del desarrollo cognitivolingüístico, que en general se conocen como el lenguaje comprensivo (Beech, 1981). Además es un buen indicador del lenguaje receptivo en niños con retardo del desarrollo (Hutcherson, 1978).

La adquisición de conceptos básicos presenta particulares dificultades para los niños con trastornos del aprendizaje y otros que necesitan atención preferencial. En la prueba de conceptos básicos de Boehm, los niños con trastornos de aprendizaje son el grupo que obtiene los resultados más bajos en los conceptos de cantidad, espacio y misceláneos, al ser comparados con niños sin problemas para aprender (Kavale, 1982).

Los niños provenientes de familias de bajo NSE, están en clara desventaja en la adquisición de conceptos básicos, frente a sus pares de clase media y alta (Dechant, 1982). Los conceptos de cantidad, en primer lugar, los de tiempo, en segundo lugar, y los de espacio, en tercer lugar, son los que ofrecen mayores dificultades a estos niños (Jadue, 1990).

A pesar de que la prueba de Boehm presenta diferencias en sus resultados de acuerdo al NSE de los niños, sus ítemes mantienen su relativo orden de dificultad a través de los distintos grupos socioeconómicos (Silverstein, Belger y Morita, 1982); aquellos ítemes que son difíciles para un grupo socioeconómico, tienden a ser difíciles para todos los grupos. Los mismos conceptos tienden a ser fáciles o difíciles para los niños con diferente NSE, pero el aprendizaje de los mismos se efectúa en velocidades distintas, siendo más rápido en los

niños de clase media. El nivel de confiabilidad de esta prueba, cuando se administra en niños de bajo NSE que cursan kindergarten o primero básico, es de 0.87 (Boehm, 1986).

IV. POBLACIÓN EN ESTUDIO

Con el propósito de comparar la adquisición de conceptos básicos en niños de bajo NSE que tuvieron distinta experiencia preescolar, se utilizó la prueba de Boehm para examinar niños elegidos al azar de aquellos matriculados por primera vez en primero básico en las escuelas incorporadas al Plan 900 de la ciudad de Valdivia, Chile. La población de estudio la constituyeron todos los alumnos que ingresaron por primera vez en 1990 a primer año básico, en las escuelas de Valdivia, bajo el mencionado Plan. Esto es, un total de 636 alumnos repartidos en 24 primeros básicos, los que se distribuyen de la manera siguiente:

Población	N	%
ÑMDEP	507	79.7
ÑDCEP	30	4.7
ÑSEP	99	15.6
Total	636	100.0

ÑMDEP = niños que asistieron medio día a educación preescolar

ÑDCEP = niños que asistieron día completo a centros asistenciales

ÑSEP = niños que permanecieron en sus casas

A partir de esta población en estudio se formaron tres grupos de 30 niños cada uno, tomados al azar (con excepción del grupo 2 que corresponde a la población total), como sigue:

Grupo 1: los que asistieron a educación preescolar medio día (grupo experimental 1).

Grupo 2: los que asistieron día completo a centros asistenciales (centro abierto) (Grupo experimental 2).

Grupo 3: los que permanecieron en sus casas el año anterior al inicio del primero básico (Grupo control).

Las edades de estos niños fluctuaron entre 5 años 8 meses y 8 años 7 meses, con un promedio de edad de 6 años 9 meses y una desviación estándar 0.59. En el grupo 1, las edades fluctuaron entre 6 años 3 meses y 7 años 4 meses, con un promedio de 6 años 7 meses y una desviación estándar 0.34. En el grupo 2, las edades fluctuaron entre 5 años 8 meses y 8 años 7 meses, con un promedio de 6 años 9 meses y una desviación estándar de 0.74. En el grupo 3, las edades fluctuaron entre 6 años 3 meses y 8 años, con un promedio de 6 años 9 meses y una desviación estándar 0.63.

No se encontró diferencias significativas entre las edades.

En cuanto a la educación de los padres de estos niños, el 72.4% tiene educación básica completa o incompleta, el 23.5% tiene educación media completa o incompleta y del 4.1% restante no se logró obtener esta información.

V. DISEÑO

Utilizando el diseño post-test-grupo control, se aplicó a estos niños la prueba de conceptos básicos de Boehm, a inicios del primero básico.

VI. RESULTADOS OBTENIDOS

Se encontró diferencias significativas en la prueba de Boehm en favor de los niños que asistieron medio día a educación preescolar (Grupo 1). Estos niños, en promedio, conocen 39.63 conceptos de los cincuenta incluidos en esta prueba, mientras que sus pares que asistieron a centros abiertos sólo conocen 36.03 conceptos, y aquellos que permanecieron en sus casas el año anterior al inicio del primero básico sólo conocen 34.89 conceptos, como lo muestra la tabla siguiente;

	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Fp	
x .	39.63 (*)	36.03	34.89	7.925	0.007

(*) Este promedio es significativamente diferente de los otros dos Nivel se significancia alfa = 0.5

Conceptos que ofrecieron mayor dificultad a todos los niños
 Número de niños que fracasó en el reconocimiento del concepto

Concepto	Grupo 1 (30 niños)	Grupo 2 (30 niños)	Grupo 3 (30 niños)	Total 90
Un par de	23	24	25	72
El tercero	22	22	24	68
La mitad	23	20	19	62
Hacer juego con	21	19	19	59
Pocos	20	10	15	45
Antes	14	12	17	43
Saltarse uno	14	14	14	42
El más angosto	14	17	11	42
El segundo	9	14	18	41
Diferente	9	14	17	40
Menos	12	14	11	37
Nunca	6	13	14	33
Siempre	11	7	14	32

Porcentaje de niños que fracasó en el reconocimiento de los conceptos que les ofrecieron mayor dificultad

Concepto	ÑMDEP %	ÑDCEP %	ñSep %	Total %
Un par de	77	80	84	80
El tercero	73	73	80	76
La mitad	77	68	63	69
Hacer juego con	70	63	63	66
Pocos	67	33	50	50
Antes	47	40	57	48
Saltarse uno	47	47	47	47
El más angosto	47	58	37	47
El segundo	30	47	60	46
Diferente	30	47	58	43
Menos	40	47	37	41
Nunca	20	43	47	37
Siempre	36	23	47	36

Conceptos no reconocidos por los niños
Categoría del concepto de acuerdo a Boehm

Concepto	Cantidad	Espacio	Tiempo	Misceláneo
Un par de	X			
El tercero	X	*	*	
La mitad	X			
Hacer juego con	*	*	*	X
Pocos	X			
Antes	*	*		
Saltarse uno	X			
El más angosto	X			
El segundo	X	*	*	
Diferente	X	*	*	*
Menos	X			
Nunca	X			
Siempre	X			

X categoría

* = Categoría adicional

Los conceptos que ofrecen mayor dificultad para estos niños son. en primer lugar los de **cantidad**, en segundo lugar los de **tiempo** y en tercer lugar los de **espacio**.

Se hizo un estudio de correlación, usando el coeficiente r de Pearson, entre el puntaje obtenido por los niños en la prueba de Boehm al iniciar el primer año básico y el rendimiento escolar de fin de año expresado en calificaciones (notas) puestas por el profesor. Se encontró correlaciones significativas, tanto para el total de los niños examinados, $r = 0.72$, como para cada uno de los tres grupos. Es decir, aquellos niños que obtuvieron los mejores puntajes en la prueba de Boehm a principios del primero básico, fueron los mismos que lograron las mejores calificaciones escolares al finalizar el año, y aquellos que lograron los puntajes más bajos, obtuvieron las peores calificaciones.

Coefficientes de correlación r de Péarson entre el puntaje obtenido en la prueba de Boehm y las calificaciones escolares

	r
Grupo 1	0.55
Grupo 2	0.72
Grupo 3	0.76

Nivel de significancia alfa = 0.5

Se ha visto -en los niños examinados- que la adquisición de conceptos básicos durante el período preescolar está significativamente correlacionada con el rendimiento en el primer año básico. El desarrollo del lenguaje depende estrechamente del nivel cultural de la familia, y generalmente, el bajo nivel educativo de los padres y el bajo nivel cultural de la familia está directamente ligado al bajo NSE. Esto implica que, además de la imprescindible ampliación de la cobertura de la educación preescolar a todos los niños que la requieran, es necesario planificar estrategias educacionales de estimulación del lenguaje que involucren a la familia, ya que el desarrollo de éste guarda estrecha relación con la estrategia familiar destinada a favorecer el desarrollo del pensamiento, la curiosidad y otros aspectos cagnitivos, y el lenguaje no es sólo un instrumento de comunicación sino

que también expresa la elaboración de los procesos del pensamiento y, en gran medida, de la capacidad intelectual. Es, por lo tanto, superfluo abordarlo prescindiendo de la familia y del contexto socioeconómico y cultural donde ella se desenvuelve.

BIBLIOGRAFÍA

- Alexander, E. (1983). **Teaching Reading** (2nd, ed). Boston: Little Brown & Company.
- Beech, C (1985). **Learning to read**. New York; College Hill Press.
- Beech, M (1981). "Current validity of the Boehm Test of Basic Concepts". **Learning Disability quarterly** (4).
- Boehm, A. (1982). "Assessment of Basic Concepts". En, K. Paget & B. Braker (eds.). **The Psychoeducational assessment of Preschool Children**. New York; Grune Stratton.
- Boehm, A. (1986). Boehm-R. **Boehm Test of Basic Concepts Revised**. New York; The Psychological Corporation.
- Bravo, L. (1990). **Psicología de las dificultades del aprendizaje escolar**. Editorial Universitaria. Santiago, Chile.
- Bravo, L., J. Bermeosolo, A. Pinto, M. Morales y E. Oyarzo. (1989). Dificultades del aprendizaje de la lectura inicial y nivel socioeconómico. P. Universidad Católica de Chile. Departamento de Educación Especial.
- Broman, S. Bien, E. & Shaugenessy, P. (1985). **Low achieving children: The first seven years**. Hilldale, NJ; Lawrence Erlbaum.
- Burns, P. Roe, D. & Ross, E. (1984). **Teaching reading in today's elementary schools**. (3rd. ed). Boston; Houghton Mifflin.
- Carroll, J (1985). "The nature of reading". En, H. Singer & B. Rudell (eds.). **Theoretical Models and Processes of Reading** (3rd ed.) Newark, DE; International Reading Association.
- Cochrane, S. & Menhra, K. (1983). "Socioeconomic determinants of infants and child mortality in developing countries". En, D. Wagner (ed.). **New Directions for Child Development** (pp. 27-44). San Francisco; Jossey Bass.
- Dechant, E. (1982). **Improving the teaching of reading**. (3rd. ed.). New York; Prentice Hall.
- de Villiers J. & C. de Villiers C.(1978). **Language acquisition**. Boston MA; Harvard University-Press.
- Dowling, J. & R. Valtin (eds).(1984). **Language awareness and learning to read**. New York; Spinger-Verlag.
- Farran, D. (1982). "Mother-child interaction, language development and the school performance of poverty children". En, L. Feagan y D.C. Farran (Eds.). **The language of children reared in poverty: Implications for education and intervention**, New York; Academic Press.
- Filp, J. Donoso, C., Cardemil, E. Diéguez, J. Torres y E. Schiefelbein. (1983). "Relationship between pre-primary and grade one primary education in state schools in Chile". En, **Preventing school failure: The Relationship Between Pre-school and Primary Education**. Ottawa, Canadá, LD.R.C.
- Fontana, D. (ed.). (1984). **The education of the young child: Handbook for nursery and infants teachers**. New York; Blackwell.
- Garber, H. (1988). **The Milwaukee Project**. American Association on Mental Retardation. Washington, DC 20009.

- Graves, M. (1986). "Vocabulary learning and instruction". En, E. Rothkopf (ed.) **Review of research in education**. Vol 13 (pp. 49-89). Washington, DC; American Educational Research.
- Guzmán, G., V. Ojeda, B. Pérez. (1989). Factores asociados a la repitencia de alumnos de escuelas de educación básica rurales en cinco provincias de la V Región. Ministerio de Educación, Secretaría Ministerial de Educación de la V Región, Valparaíso, Chile.
- Halpern, R. (1986). "Effects of early childhood intervention on primary school progress in Latin America". **Comparative Education Review**, 30(2), pp. 193-215.
- Haskins, R. (1986). "Social and cultural factors in risk assessment and mild mental retardation". En, D.C. Farran y J. McKimley (eds.). **Risk in intellectual and psychosocial development**. New York; Academic Press.
- Henkin, P. (1977). Concept attainment and reading achievement in normal disadvantaged and high risk first grade children. Ann Arbor, Michigan. University Microfilm International.
- Hutcherson, R. (1978). "Correlating the Boehm and the PPVT". **Academic Therapy**, 13.
- Hollsteiner, M.R. & P. Tacon. (1983). "Urban migration in developing countries: consequences for families and their children". En, D. Wagner (ed.) **New Directions for Child Development** (pp. 5-26). San Francisco; Jossey Bass.
- Jadue, G. (1990). "Adquisición de conceptos en niños de bajo nivel socioeconómico con distinta experiencia preescolar". **Revista Estudios Pedagógicos**, Vol. 16 (en prensa).
- Jadue, G. (1989). "Evaluation of the readiness skills of school children from low socioeconomic status". **International Journal of Early Childhood**. Vol. 21, No 2.
- Jamison, D., & J. Van der Gaag. (1987). "Education and earnings in the People's Republic of China". **Economics of Education Review** 6,(2), pp. 161-166.
- Kavale, K. (1982). "A comparison of learning disabled and normal children on the Boehm Test of Basic Concepts". **Journal of Learning Disabilities**, (15).
- Langer, J. (1986). **Children reading and writing: Structures and strategies**. New York; Ablex.
- Lee, V., E. Schnurr & J. Brooks-Gunn. (1988). "Does Head Start work?" **Developmental Psychology**, 24(2).
- Levin, M. (1986). **Educational reform for disadvantaged students: An emerging crisis**. Washington, DC; National Education Association.
- Laosa, L.M. (1980). "Maternal teaching strategies in Chicano and Anglo American families: The influence of culture and education on maternal behaviour. **Child Development**, 51, pp. 759-765.
- Mistry; V. (1983). "Fostering readiness for primary grades: Innovate action programs with municipal schools of India". En, **Preventing school failure: The relationship between preschool and primary education** (pp. 93-102). Ottawa, Canada; International Research Centre.
- McKenzie, M. (1986). The problem of underachievement in school. ED 277975. Arlington, VA; Computer Microfilm International.
- Natriello, G. (1985). "School reforms and potential dropouts". **Educational Leadership**; 43(1), pp. 10-14.

- Nurrs, J.R. & W.L. Hedges. (1982). "Early childhood education". En, H.E. Mitzel (ed) **Encyclopedia of educational research** (5th. ed.) (pp. 11-36). Boulder, CO.; West-view Press.
- Palmer, F. (1978). -Me effects of early childhood intervention". En, B. Brown (ed). **Found: long term gains from early intervention**. Boulder, CO; Westview Press.
- Plisko, V. (1984). **The condition of education**. Washington, DC; National Center for Education Statistics.
- Pozner, P. (1983). "Relationship between preschool education and first-grade in Argentina". En, **Preventing school failure: The relationship between preschool and primary education** (pp. 73-84). Ottawa, Canada; International Development Research Centre.
- Ramey, C.T. & R. Campbell. (1984). "Preventive education for high-risk children. Cognitive consequences of the Carolina Abecedarian Project". **American Journal of Mental Deficiency**, 88(5), 515-523.
- Ramey, C.T., R. Campbell & N. Filkestein. (1984). "Course and structure of intellectual development in children at high-risk for mental retardation". En, P.H. Brooks, R. Sperberg, Ch. Me Cauley & L. Elbaum (eds.). **Learning and cognition in the mentally retarded** (pp.419-431). Baltimore, MD; P.H. Brooks.
- Ramey, C.T., D. Stedman, R. Borderns- Patterson & R. Mengel. (1978). "Predicting school failure from information available at birth". **American Journal of Mental Deficiency**, 88(5), PP. 515-523.
- Ramey, C.T. & P.L. Trohanis. (1982). **Finding and educating the high-risk and handicapped infants**. Baltimore, MD; University Park Press.
- Reyes, L. & G. Stanic. (1988). "Race, education, sex, socio-economic status and mathematics". **Journal for Research in Mathematics Education** 19(1), PP. 26-43.
- Samuels, J.. (1985). "Word recognition". En, H. Singer & B. Rudell (eds). Theoretical models and processes of reading. (3rd. ed.). Newark, DE; International Reading Association.
- Schiefelbein, E. & Farrel (1984). "Education and occupational attainment in Chile". **American Journal of Education** 92, PP. 25-102.
- Schikendanz, J.A. (1982). "The acquisition of written language in children. En, B. Spodek (ed). **Handbook of research in early preschool education** (pp. 242-263). New York; Free Press.
- Seafors, L. & J. Readence. (1985). **Helping children learn to read**. Englewood Cliffs, NJ; Prentice Hall.
- Silverstein, A., K. Belger & D. Morita. (1982). "Social class differences on the Boehm Test of Basic Concepts: Are they due to bias?" **Psychology in the schools** 19 (4).
- Stroebel, S. y J. Evans. (1988). "Neuropsychological and environmental characteristics of early readers". **Journal of School Psychology**, 26, pp. 243-252.
- Taylor, R. (1984). **Assessment of exceptional students**. Englewood Cliffs, NJ; Prentice Hall.
- Wagner, R (1988). "Causal relationship between the development of phonological processing abilities and the acquisition of reading skills: A meta-analysis". **Merrill-Palmer Quarterly** 34 (3), pp. 261-280.

- Washington, U. & U. Oyemade. (1987). **Project Head-Start**. New York; Garland.
- Werner, R. (1980). "Environmental interactions in minimal brain disfunctions". En, H. Pie & E. Rie (eds). **Handbook of minimal brain disfunctions** (pp. 210-297). New York ; Willey.
- Wigfield, A. & S. Asher. (1984). "Social and motivational influences on reading". En, D. Pearson(ed). **Handbook of reading research** (pp. 432-452). New York; Logman.
- Zintz, M. (1980). **The reading process**. (3rd. ed). Dubuque, IA; Vm. C. Brown.