



Estudios Filológicos

ISSN: 0071-1713

efil@uach.cl

Universidad Austral de Chile

Chile

Herrera, María Olivia; Mathiesen, María Elena; Pandolfi, Ana María  
Variación en la competencia léxica del preescolar: Algunos factores asociados  
Estudios Filológicos, núm. 35, 2000, pp. 61-70  
Universidad Austral de Chile  
Valdivia, Chile

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173413830004>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en [redalyc.org](http://redalyc.org)

 redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal  
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

## **Variación en la competencia léxica del preescolar: algunos factores asociados**

### **Variation in the lexical competence of the preschoolers: some associated factors**

***María Olivia Herrera, María Elena Mathiesen, Ana María Pandolfi***

\* Patrocinio de Fondecyt: Proyectos 910343/930530/951118 y 980517.

---

El presente trabajo describe la comprensión léxica de niños cuyas edades fluctúan entre los 3 y 6 años, provenientes de las Regiones del Biobío y Metropolitana. Las muestras, que reúnen a 1.393 niños, son parte de cuatro proyectos Fondecyt, tres finalizados y uno en curso. Para evaluar la comprensión léxica, los niños fueron medidos a través del TEVI, en dos oportunidades, con un lapso de seis meses.

Como resultado se obtuvo que la gran mayoría de los niños se encuentra bajo la norma; que se produce un avance significativo entre la primera y segunda medición, que la asistencia a un centro educativo influye positivamente. Además, se detectó un promedio mayor en la comprensión léxica de los niños varones frente a las niñas. Finalmente, se detectaron algunas asociaciones significativas con variables estudiadas de las familias.

The present work describes the lexical development in children, whose ages range from three to six; these children belong to the Biobío and Metropolitan areas. The sample, 1393 children, is part of four research projects, funded by the National Research Foundation. The TEVI was used twice in the year, at the beginning and the end of the school year.

As a result, it was observed that the great majority did not reach the norm established by the TEVI, that children improved between the two measurements, and that the attendance to some preschool center favored the children's lexical development. Besides, the mean in boys was significantly higher as compared to girls. Finally, some significant associations were established considering some variables of the children's families.

---

## INTRODUCCION

Con el objeto de analizar la variación que se observa en el desarrollo de la comprensión léxica en niños en su etapa preescolar, presentamos los resultados de diversas mediciones de vocabulario realizadas a lo largo de aproximadamente ocho años. Este estudio es parte de estudios mayores, que se iniciaron con la preocupación por el efecto del centro educativo en el desarrollo del lenguaje del niño que vive en pobreza. Nos abocamos a este tema porque la experiencia nos señalaba que el niño pobre tiene un desarrollo del lenguaje distinto al esperado. En este artículo centramos nuestra atención en la comprensión léxica, aspecto que nos interesaba por sí mismo y, además, pensamos que al conocer mejor las variables que influyen en su desarrollo, tal vez fuese posible intervenir con un programa educativo de mayor eficiencia. La pregunta que nos hemos formulado dice relación con cuáles serían los factores del niño, de su madre y/o de su ambiente familiar, que podrían estar interviniendo en el desarrollo del lenguaje, específicamente en la comprensión léxica.

Como apoyo teórico en nuestros trabajos, hemos asumido un enfoque holístico, es decir, consideramos los diversos sistemas que rodean al niño y que interactúan entre sí, tanto los cercanos como los más lejanos a él, para intentar así comprender, en mejor forma, la compleja red de variables que podría estar influyendo en la construcción de su sistema lingüístico ([Bronfenbrenner 1979](#)).

Hemos analizado variables propias del niño, como su edad, sexo y algunos aspectos de su desarrollo, y también variables de su familia. Esta la visualizamos como un sistema cercano al niño, y que puede ser estudiada considerando tres tipos de variables: las *estructurales*, es decir, las que dicen relación con ingresos económicos, educación y ocupación de los padres, el tipo y tamaño de la familia; las de *proceso*, como por ejemplo, las relaciones madre-hijo, el funcionamiento familiar, el grado de satisfacción que siente la madre, y su autoestima; por último, las *creencias y orientaciones* hacia la crianza de la familia ([Tietze 1998](#)).

Por lo tanto, en este artículo presentamos los resultados sólo en relación al desarrollo léxico de los preescolares estudiados y su relación con algunas de estas variables.

## METODOLOGIA

La información que aquí se presenta es producto de cuatro Proyectos Fondecyt. Analizaremos concretamente los resultados de las mediciones de vocabulario efectuadas a los preescolares como parte de esos proyectos.

## MUESTRA

Los diversos grupos evaluados estuvieron constituidos como se señala en el [cuadro 1](#).

	Año	N	Promedio Edad meses	NSE	Localidad
Grupo A	1991	83	43	Bajo	Concepción
Grupo B	1994	149	42	Bajo	Concepción
Grupo C	1996	210	43	Bajo	Concepción
Grupo D	1997	425	43	Bajo	Concepción
Grupo E	1999	526	58	Heterogéneo	RM y RBB

N = Número de niños; NSE = Nivel socioeconómico; RM = Región Metropolitana; RBB = Región del Biobío.

Los cuatro primeros grupos (A B C y D) son muy similares entre sí, corresponden a niños entre 3 y 4 años de edad, que viven en la pobreza, en la provincia de Concepción. Sólo varía el año en el que se realizaron las evaluaciones. Por el contrario, el último Grupo (E) es heterogéneo en cuanto a nivel socioeconómico y a ubicación geográfica, son niños que asisten a centros preescolares de las regiones Metropolitana y del Biobío y tienen entre 5 y 6 años de edad. Los niños de las cinco muestras fueron seleccionados al azar, y resultaron aproximadamente la mitad niños y la mitad niñas.

## PROCEDIMIENTO

Pruebas aplicadas a los niños:

- § TEVI, Test de Vocabulario en Imágenes ([Echeverría, Herrera y Vega 1993](#)). Grupos A, B, C, D y E.
- § Tepsi, Subescala del lenguaje ([Haeussler y Marchant 1985](#)). Grupos A, B, C, D.
- § Desarrollo Cognitivo ([Auad, Nazar y Zamora 1997](#)). Sólo a Grupo E.
- § Desarrollo Social ([Sparrow, Balla y Cicchetti 1985](#)). Sólo a Grupo E.
- § Competencia Social ([Kohn y Rossman 1972](#)). Sólo a Grupo E.

Pruebas aplicadas a la familia de los niños:

- § Escala de Autoestima ([Rosemberg 1965](#)), aplicada a la madre. Grupos A, B, C, D y E.
- § Escala de Insatisfacción con la Pareja ([Roberts y Feetham 1982](#)). Grupos A, B, C, D y E.
- § Entrevistas a la madre, con preguntas abiertas y cerradas, evalúa características descriptivas y pautas de crianza. Grupos A, B, C, D y E.

Se utilizó el TEVI, Test de Vocabulario en Imágenes ([Echeverría, Herrera y Vega 1993](#)) como medida de la comprensión léxica. Requiere que el niño sólo señale una de cuatro láminas al escuchar el estímulo ofrecido por el examinador. Esta prueba permite comparar el resultado obtenido con una norma por edad, expresada en meses.

La aplicación del TEVI fue individual; estuvo a cargo de alumnas egresadas o de los últimos años de Educación Parvularia o de Psicología, de la Universidad de Concepción, y por educadoras contratadas en el caso del Grupo E. La prueba no demora más de 30 minutos en su aplicación, y es considerada como un juego por el niño. El TEVI se aplicó en dos oportunidades a cada grupo, a inicios y al término del año escolar, con un intervalo no inferior a seis meses entre cada aplicación.

Con igual procedimiento se aplicaron el Tepsi (Subescala de Lenguaje) y la prueba de desarrollo cognitivo (Prueba de Madurez Preescolar, [Auad, Nazar y Zamora 1997](#)). La evaluación del desarrollo social se realizó a través de las respuestas de las Educadoras de los niños a los instrumentos Vineland y Escala de Competencia Social.

Para las variables de la familia se entrevistó a las madres o personas encargadas de los niños en sus hogares, en forma individual, con los mismos equipos que recolectaron los datos acerca de los niños.

Para efectuar el análisis estadístico de los datos, se usó el paquete estadístico SAS (Statistical Analysis System). Dado que el TEVI genera una variable continua y también una categórica, en el primer caso se usó la "r" de Pearson cuando la variable independiente era también continua, y la "t" de Student o el análisis de varianza ANOVA según el número de categorías que tuviera la variable independiente categórica. En el segundo caso, cuando la variable era categórica, es decir, "bajo la norma" o "en la norma", para los cruces con otras variables también categóricas, usamos como prueba de asociación el chi cuadrado.

## RESULTADOS

Presentamos, en primer lugar, los resultados en la comprensión léxica en los diferentes grupos de niños, expresados tanto en promedios como por categoría, así como también los avances promedios de cada grupo; luego, las asociaciones encontradas entre el léxico infantil y diferentes variables, tanto del niño como de su familia.

Cuadro 2  
Promedios del desarrollo de comprensión léxica en cinco muestras (TEVI)

Muestra	Primera medición	Segunda medición	Avance
A	12.20 (83)	16.72 (71)	4.52
B	14.92 (149)	19.33 (118)	4.41
C	14.09 (210)	22.18 (185)	8.1
D	14.36 (425)	21.63 (360)	7.27
E	31.00 (526)	37.22 (501)	5.39

Cifras entre paréntesis indican el tamaño de las muestras.

El [cuadro 2](#) indica los promedios en puntajes en cada grupo y el promedio de avance por grupo. Como se observa, los promedios están todos más bajos que el puntaje normal para la edad; los promedios de avance, después de seis a siete meses de asistencia a centros educativos, son entre 4 y 8 puntos, insuficientes para que el promedio sea el puntaje esperado, de acuerdo a los puntajes normalizados del TEVI (se espera un promedio de 28 y 34 puntos para los 43 y 58 meses de edad de los niños en la primera medición, y de 30 y 36 puntos para los promedios de edad de 49 y 64 meses, en la segunda medición, respectivamente, según las normas del TEVI).

Si comparamos los promedios de los cuatro primeros grupos, puede verse que ha habido una diferencia entre el primer grupo de niños (A) y los otros, diferencia que podría deberse a una leve mejoría en el vocabulario, o a que la muestra A incluía una proporción de niños que no asistían a centros educativos, y los que lo hacían, era bajo una modalidad sin una profesional a cargo; al parecer, serían niños más pobres ([Mathiesen et al. 1995a](#)). Asimismo, se puede apreciar que hay puntajes más altos en la segunda medición, atribuibles, en parte, al efecto del centro educativo, pues cuando se comparó el promedio de avance de niños que permanecían en sus casas con niños que asistían al centro educativo, el promedio fue significativamente mayor en los niños con asistencia ([Mathiesen et al. 1995b](#)). Por otra parte, al realizar un análisis estadístico jerárquico con el Grupo C se demostró que el efecto del centro explicaba el 21% del avance de los niños.

Llama la atención, además, el promedio más alto del Grupo E; en este grupo los niños son mayores y es el único que incluye niños no pobres, que asisten a centros particulares pagados y/o subvencionados. Sin embargo, en la primera medición efectuada al inicio del año escolar, el promedio no alcanza la norma esperada. Transcurridos a lo menos seis meses, en la segunda medición, el promedio aumenta y logra llegar a la norma.

Mirado desde otra perspectiva, agrupamos los niños en dos categorías: "de acuerdo a la norma" y "bajo la norma", según lo estipulado por el Tevi. Aunque en los puntajes promedios de comprensión léxica parecía haber un leve aumento a medida que transcurrían los años en los diferentes grupos muestrales, al analizar la distribución por las categorías mencionadas, se observa que prácticamente no hay variación; la proporción de niños bajo la norma, al ingresar al centro educativo, es muy similar en los distintos grupos, y se mantiene un aumento en la proporción de niños de acuerdo a la norma al término del año escolar. Sólo el Grupo E presenta un porcentaje menor de niños bajo la norma. El [cuadro 3](#) grafica estos datos.

Cuadro 3  
Distribución porcentual por categoría TEVI en cinco muestras

	Primera medición		Segunda medición	
	Bajo norma	Norma	Bajo norma	Norma
Grupo A	93	7	Sin información	Sin información
Grupo B	93	7	85	15
Grupo C	94	6	83	17
Grupo D	97	3	92	8
Grupo E	62	38	49	51

Estudiamos el comportamiento léxico según la región y provincia en que viven los niños (Grupo E). No se detectaron diferencias significativas en relación a las dos regiones estudiadas, la del Biobío y la Metropolitana, ambas obtienen un promedio similar. En cambio, sí se detectaron diferencias en el desarrollo léxico de los niños, según la provincia donde vivían.

Consideramos las cuatro provincias de la Región del Biobío y agrupamos en dos las provincias de la Región Metropolitana (Santiago y Otras provincias). Hemos podido constatar cómo los promedios obtenidos en la primera medición del TEVI se diferencian según la provincia de que se trate: es así como los promedios más altos los observamos en Concepción y Santiago, no detectándose diferencias significativas entre ambas provincias; en cambio, la provincia de Arauco, que está descrita como la que presenta los mayores índices de pobreza y retraso en el país, obtiene también un promedio TEVI más bajo, aunque no significativamente diferente al de las provincias de Biobío, Ñuble y de las otras provincias de la Región Metropolitana. El [cuadro 4](#) presenta las cifras pertinentes.

Cuadro 4  
Promedio TEVI I y TEVI II por provincia (Grupo E)

Provincia	N	I medición	II medición	N
Concepción	128	35 A	39 A	118
Santiago	188	32 A	39 A	175
Ñuble	67	28 B	36 AB	67
Biobío	48	28 B	35 AB	48
Otras Metropolitana	55	28 B	32 C	54
Arauco	40	26 B	33 C	39

F = 31.18  
p = 0.0001

Opción Duncan: Letras diferentes indican diferencias significativas.

Resulta interesante analizar el avance por provincia. Arauco, que inicialmente presentaba el promedio TEVI I más bajo, es la provincia que más avanza. Las otras provincias del Área Metropolitana también tenían un puntaje promedio inicial bajo, pero contrariamente a Arauco su puntaje promedio de avance es el más bajo. A continuación, el [cuadro 5](#) grafica estos resultados.

Cuadro 5  
Avance en desarrollo comprensión léxica por provincia (Grupo E)

Provincia	N	Promedio
Concepción	118	3.72 BC
Santiago	175	5.56 ABC
Ñuble	67	6.83 AB
Biobío	48	7.16 A
Otras Metropolitana	54	3.38 C
Arauco	39	7.74 A

$$F = 2.78$$

$$p = .02$$

Opción Duncan: Letras diferentes indican diferencias significativas.

Estudiamos las posibles relaciones entre el vocabulario y otros aspectos del desarrollo infantil: hemos encontrado una relación directa y significativa entre los resultados del TEVI y el desarrollo cognitivo, medido por la Prueba de Madurez Preescolar ([Auab 1997](#)), así como con los resultados de la prueba Tepsi (Grupo A  $r = .45$   $p = 0.000$ , [Herrera et al. 1993](#)). Lo mismo sucede con el desarrollo social, aun cuando esta correlación no es tan fuerte, lo que aparece reflejado en el [cuadro 6](#).

Cuadro 6  
TEVI y correlación con otros aspectos del desarrollo infantil (Grupo E)

	N	r	P
Edad del niño	526	.34	0.0001
Cognición	524	.57	0.0001
Des. Social Educad.	474	.33	0.0001
Comp. Social Sala	469	.34	0.001

Los puntajes obtenidos en desarrollo léxico se correlacionan positivamente con los de desarrollo social, informado tanto por la madre como por la educadora de sala, así como también con los resultados de la competencia social en el aula; estas asociaciones son altamente significativas.

Por otra parte, nos interesó conocer el desarrollo léxico según el sexo de los niños: contrariamente a lo señalado en la literatura especializada ([Bornstein et al. 1998](#)), hemos encontrado que el promedio de comprensión léxica es más alto en los niños, comparado con el de las niñas, especialmente en la segunda medición, donde prácticamente todas las diferencias son significativas. Además, en el Grupo B, los varones presentaron promedios significativamente más altos que las niñas en ambas mediciones. No fue posible hacer la

comparación en el Grupo A . Ver los resultados en el [cuadro 7](#).

Cuadro 7  
Promedio en desarrollo léxico según sexo de los preescolares

	I medición		II medición	
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
Grupo B	16.0 $t = 2.07$ $p = .04$	13.45	21.01 $t = 2.49$ $p = .01$	17.32
Grupo C	15.05 $t = 1.22$ $p = .22$	13.45	23.24 $t = 2.27$ $p = .02$	21.09
Grupo D	14.95 $t = 1.58$ $p = .16$	13.80	22.15 $t = 1.43$ $p = .15$	21.15
Grupo E	31.37 $t = .35$ $p = .73$	31.06	37.99 $t = 2.26$ $p = .02$	35.61

Al inicio del año escolar los promedios son levemente más altos en los niños en todos los grupos. Sin embargo, en la segunda medición encontramos que hay promedios significativamente más altos en los niños, en todos los grupos, salvo en el D, donde las diferencias no alcanzan significación.

Por último, de todas las variables estructurales familiares consideradas como posibles factores asociados con el desempeño léxico de los niños pobres, la renta per cápita y la educación de los padres (Mathiesen *et al.* 1993; [Pandolfi \*et al.\* 1997](#)), resultaron consistentemente asociadas, como se observa en el [cuadro 8](#).

Al analizar las variables de proceso al interior del hogar, hemos detectado que se asocian positivamente con el desarrollo léxico: la autoestima de la madre, su satisfacción con su pareja y con su hijo, así como el grado de felicidad que declara. Estas asociaciones se muestran en el [cuadro 8](#).

Cuadro 8  
Variables familiares asociadas al vocabulario

Variables	Grupo B (n 149)		Grupo D (n 337)	
Renta/Cápita	r = .34	p = 0.0002	r = .36	p = 0.0001
Educ. padre	x = 9.98	p = 0.002	F = 5.25	p = 0.0017
Educ. madre	-	-	F = 5.86	p = 0.0007
Tamaño familiar	-	-	r = -.12	p = 0.25
Autoestima	r = .32	p = 0.01	r = .16	p = 0.02
Felicidad M.	-	-	F = 3.32	p = 0.04
Satisfacción niño	x = 7.42	p = 0.025	-	-
Satisfacción pareja	x = 3.88	p = 0.05	r = .20	p = 0.06
Inteligente	x = 0.20	p = 0.005	-	-
Frec. lenguaje	x = 10.28	p = 0.006	-	-

## DISCUSION

Pensamos que este trabajo nos ha permitido conocer algunos de los factores que se asocian con el desarrollo de la competencia léxica en el niño; sin duda, la pobreza, con todo lo que ella conlleva, es un factor relevante. Detectamos que tanto la renta per cápita como el nivel educacional de los padres se asocian fuerte y positivamente con el desarrollo léxico. Estamos conscientes de que hablamos de promedios, los que ocultan diferencias individuales; sin embargo, el alto número de niños examinados y los diversos grupos que obtienen promedios consistentemente similares, otorgan confianza a los resultados presentados. Estos resultados son coherentes con los que informa la literatura, tanto nacional como internacional, en relación a que los niños que viven en pobreza presentan un desarrollo del lenguaje y, en especial, del léxico, menor al esperado ([Myers 1992](#); [Pardo y Kotliarenco 1998](#); [Rowe, Jacobsen y VandenOord 1999](#)).

En revisiones de la literatura especializada (McCune 1992, cit. en [Bornstein 1998: 388](#)), se informa de diferencias a favor de las niñas desde una temprana edad. Por el contrario, nosotros encontramos que los hombres presentan promedios mayores que las niñas y que estas diferencias se incrementan y cobran significación al término del año escolar. Queda por resolver la pregunta de si estas diferencias puedan deberse a ritmos diversos en el proceso de maduración o a experiencias disímiles entre niñas y niños. Nos inclinamos a favor de la posible segunda explicación: la mayor atención que los educadores, padres y profesores otorgan al niño estaría favoreciéndolos.

A modo de síntesis, creemos que, basándonos en los datos recogidos a través de estos años, podemos afirmar que la educación preescolar produce avances significativos en el desarrollo léxico del preescolar pobre, especialmente en el primer año de asistencia al centro educativo. Este efecto significativo es mayor en aquellos niños que ingresan al centro con un desarrollo léxico inferior al esperado para su edad. Por otra parte, algunas de las variables del niño que se asocian significativamente con la comprensión léxica son la edad y ciertos aspectos del desarrollo cognitivo y social; contrariamente a lo esperado, los niños hombres presentan, después de un año de asistencia al jardín infantil, promedios en desarrollo léxico significativamente mayores comparados con los de las niñas.

Algunas de las variables de la familia que se asocian significativamente con el desarrollo léxico son la renta per cápita y la educación de los padres, es decir, mientras más bajo sea el nivel socioeconómico, mayor es la probabilidad de que los promedios de desarrollo léxico sean bajos. No obstante, en estas mismas familias pobres hay variables psicosociales como la

autoestima de la madre, la satisfacción de la madre con el niño y con su pareja y la frecuencia con que afirma hablar con su hijo, que se relacionan positivamente con el desarrollo léxico. Esto nos permite ver a la madre pobre como una estimuladora del vocabulario de su hijo potencialmente adecuada y señala la necesidad de apoyar a la familia en su labor educativa, sobre todo a aquella que vive en la pobreza.

De más está destacar el rol primordial que cumple el desarrollo léxico en toda la educación del niño. Si nos encontramos actualmente en un contexto nacional que valora la equidad y de igualdad de oportunidades como uno de los pilares de la reforma educativa, nos parece imperativo tomar las medidas necesarias para que cada niño tenga las experiencias necesarias que le permitan construir su vocabulario de modo óptimo.

Universidad de Concepción  
Facultad de Educación  
Departamento de Español  
Casilla 160-C, Concepción, Chile

## OBRAS CITADAS

Auad, Alejandra, Lorena Nazar y Paulina Zamora. 1997. "Nueva estandarización de la Prueba de Madurez Preescolar, de Charme y Zañartu". Doc. Mimeografiado. Memoria para optar al título de Psicólogo de la Universidad Gabriela Mistral.

Bornstein, Marc, Maurice Haynes y K. Painter. 1998. "Sources of child vocabulary competence: a multivariate model". *Journal of Child Language* 25: 367-393.

Bronfenbrenner, Eric. 1979. *The Ecology of Human Development. Experiments of Nature and Design*. Mass.: Harvard University Press.

Echeverría, Max, María Olivia Herrera y Miguelina Vega. 1993. *Test de Vocabulario en Imágenes*, TEVI. 3<sup>a</sup> ed. Concepción: Ed. Universidad de Concepción.

Haeussler, Isabel Margarita y Teresa Marchant. 1985. *Test de Desarrollo Psicomotor*, Tepsi. Santiago: Ed. Universidad Católica.

Herrera, María Olivia, Ana María Pandolfi y María Elena Mathiesen. 1993. "Estimulación lingüística a través de un programa educativo no formal". *Paideia, Revista de Educación* 18: 81-99.

Kohn, M. y B. L. Rossman. 1972. "A Social competence Scale and Symptom checklist for the preschool child". *Developmental Psychology* 6. 3: 430-444.

Mathiesen, María Elena, Ana María Pandolfi y María Olivia Herrera. 1995a. "Desarrollo del lenguaje del preescolar pobre en el jardín infantil no convencional". *Revista Extensiones* (México) 2. 2: 51-58.

—. 1995. "Estimulación Lingüística en preescolares pobres". *Paideia, Revista de Educación* (Concepción) 20: 61-79.

Myers, Robert. 1992. *The twelve who survive*. New York: Rouledge.

Pandolfi, Ana María, María Elena Mathiesen y María Olivia Herrera. 1997. "Avance lingüístico en el preescolar pobre de la provincia de Concepción". *RLA* 35: 36-43.

Pardo, Marcela *et al.* 1998. "El fenómeno de la deserción preescolar chilena". *Boletín de Investigación Educacional* (Santiago) 13: 102-122.

Roberts, C. y S. Feetham. 1982. "Assesing Family functioning across three areas of

relationship". *Nursing Research* 31. 4.

Rosemberg. 1965. "The self esteem scale". *Measures of Personality and Social Psychological Attitudes* vol. 1. Por J. P. Robinson, Shaver y Wrightman. 1991. San Diego: Academic Press.

Rowe, David, Kristen Jacobson y Edwin VandenOord. 1999. "Genetic and Environmental Influences on Vocabulary IQ: Parental Education level as Moderator". *Child Development* 70. 5: 1151-1162.

Sparrow Sara, D. Balla y D. Cicchetti. 1985. *A revision of the Vineland Social Maturity Scale by E. Doll*. Minnesota: AGS.

Tietze, Wolfgang *et al.* 1998. "Assesing quality characteristics of centre-based early childhood environments in Germany and Portugal. A cross national study". *European Journal of Educational Psychology* XIII. 2: 238-298.

---