

La inteligencia: su medida y educación *

Alfred Binet

Selección y traducción: César Coll

Si os interesáis realmente, profundamente, por un niño, no podréis dejar de plantearos la pregunta más interesante, más importante para su futuro y para su educación actual, la más angustiosa para un padre o una madre: «Este niño, ¿es o no es inteligente?» Cuando un niño tiene éxito en sus estudios, cuando obtiene buenas notas, no hay duda. El niño demuestra su inteligencia a través de sus acciones. Sucede lo mismo con los adultos: para valorar su inteligencia y su carácter, observad su rendimiento social. Pero a menudo el niño fracasa en sus estudios, no obtiene provecho de la enseñanza, aparece en los últimos lugares de la clase. Se constata un fracaso de la enseñanza. ¿Cuál es la causa de este fracaso? Esta es la pregunta a la que debe intentar responderse siempre sin prejuicios previos y con el sincero deseo de que la explicación que se obtenga aporte soluciones.

Hemos visto ya en el capítulo II que es necesario tener en cuenta el estado de salud y el desarrollo físico del niño que trabaja mal; no es necesario volver aquí a estas explicaciones fisiológicas de las deficiencias en el trabajo intelectual. Supongamos que nos encontramos con un alumno cuya salud es satisfactoria y cuyo desarrollo corporal es normal; supongamos, además, que no presenta ninguna alteración notable de los órganos sensoriales. Está con un grupo de compañeros de su misma edad y recibe, pues, la instrucción que se imparte habitualmente a los niños de edad. Supongamos por último que asiste regularmente a la escuela y que el número de sus ausencias no es superior a la media. Pueden tolerarse, por ejemplo, unos veinte días de inasistencia anual; es un número medio.

Si se recibe una consulta sobre un caso de esta naturaleza, el pequeño problema pedagógico que debe resolverse adquiere desde un principio la forma de un dilema,

teniendo que elegir entre dos explicaciones principales: el niño trabaja o no trabaja. O bien el niño se esfuerza por comprender, retener, hacer sus deberes, pero no lo consigue debido a un defecto de inteligencia; o bien, por el contrario, tiene suficientes dotes para obtener provecho de la enseñanza, pero no se esfuerza, no es aplicado, es un perezoso. Vemos, pues, que el maestro y el padre deben incriminar, según los casos, la inteligencia o el carácter del niño. Supondremos en este capítulo que sabemos a ciencia cierta que el niño es aplicado y que, si no obtiene éxito en sus estudios, es un defecto de inteligencia. Estudiaremos, pues, sobre todo este defecto de inteligencia.

Muchos maestros y padres parecen imaginar que cuando han declarado que a un alumno le falta inteligencia ya lo han dicho todo y que no hay nada más que indagar. Sin embargo, este juicio es excesivamente superficial y no permite ir muy lejos. Las cuestiones más importantes están aún por resolver. En primer lugar, ¿de qué grado es este defecto de inteligencia? ¿Es grande o pequeño? Si es grande, ¿su magnitud justifica la desesperación del educador? A continuación, ¿es real o aparente, o aparece engrandecido, exagerado, por circunstancias excepcionales? Más aún, ¿en qué consiste exactamente? ¿En qué función particular o en qué tipo de trabajo se manifiesta con mayor intensidad? Y, por último, ¿cuáles son sus causas? ¿Son estas causas de una naturaleza tal que es posible modificarlas? Es preciso hacerse una idea de estos puntos, razonarlos, aclararlos.

(...)

He propuesto últimamente, junto con el doctor Simon, una teoría sintética del funcionamiento del espíritu que conviene resumir aquí, pues muestra claramente que el espíritu es uno a pesar de la multiplicidad de sus facultades, que posee una función especial a la cual todas las

* Extracto del capítulo V de libro de A. Binet, *Les idées modernes sur les enfants*. Paris, Flammarion, 1973, pp. 65-113. Publicación original en 1911. © de esta traducción, *Infancia y Aprendizaje*, 1983.



otras están subordinadas; tras esta teoría se comprenderán mejor las condiciones que deben respetar los tests para abarcar toda la inteligencia ¹.

En nuestra opinión, la inteligencia, considerada independientemente de los fenómenos de sensibilidad, de emoción y de voluntad, es ante todo una facultad de conocimiento, dirigida hacia el mundo exterior y que trabaja para reconstruirlo en su totalidad a partir de los pequeños fragmentos del mismo que nos son dados. Lo que percibimos en este mundo es el elemento *a*, y todo el complejo trabajo de nuestra inteligencia consiste en soldar a este primer elemento un segundo elemento, el elemento *b*. Todo conocimiento es, pues, esencialmente una adición, una continuación, una síntesis, ya sea que la adición se haga automáticamente, como en la percepción externa, cuando al ver una pequeña mancha decimos: «es mi amigo que se pasea por la carretera»; ya sea, por el contrario, cuando un médico, tras haber examinado cuidadosamente a un enfermo, concluye: «es una ruptura de aneurisma, morirá», o cuando un matemático, después de haberse ocupado de un problema, afirma: «*x* vale tanto». Subrayemos que en esta adición al elemento *a* trabaja ya una multitud de funciones: la comprensión, la memoria, la imaginación, el juicio y, sobre todo, la palabra. Retengamos únicamente lo esencial y, puesto que el resultado consiste en inventar un elemento *b*, llamaremos a todo el trabajo una *invención*, que se hace después de una *comprensión*. Sólo nos falta añadir dos elementos y nuestro esquema estará completo. El trabajo descrito no puede hacerse al azar, sin que se sepa de qué se trata, sin que se adopte una cierta línea de la que no hay que desviarse; hace falta pues una *dirección*. El trabajo no puede hacerse tampoco sin que las ideas que suscita sean juzgadas a medida que se producen y rechazadas si no se ajustan al fin perseguido; hace falta, pues, que haya una *censura*. La inteligencia se concreta, pues, en estas cuatro palabras: *comprensión, invención, dirección y censura*. En consecuencia, podemos concluir ya de lo que precede que estas cuatro funciones, que son primordiales, deberán ser estudiadas por nuestro método y forman parte de los tests especiales.

Pero, puesto que se trata especialmente de medir una inteligencia en vías de desarrollo, una inteligencia infantil, pre-

guntémonos en qué puede diferir esta inteligencia de la de un adulto. No nos contentemos con palabras, no digamos que la inteligencia infantil sólo se distingue de la nuestra en grado pero no en naturaleza, intentemos más bien captar con tanta precisión como nos sea posible la diferencia esencial que nos separa de ella. En lo que sigue nos referiremos a un alumno de ocho-nueve años, dando por supuesto que las diferencias que señalemos serán mayores en el caso de niños de menor edad, y menores en el caso de niños de mayor edad.

Entre el niño y el adulto hay muchas diferencias intelectuales. Algunas las dejaremos de lado aquí, pues no tienen importancia. Por ejemplo, un niño tiene menos experiencia que un adulto, sabe menos, tiene menos ideas, conoce menos palabras; destaquemos también que tiene otros objetivos, otros intereses, otras preocupaciones: por ejemplo, el instinto sexual no existe todavía en él con la misma intensidad que en el adulto. De todo esto surgen numerosas consecuencias prácticas; así, por el simple hecho de su ignorancia, un niño no puede dirigir libremente su vida. Pero estas diferencias no atañen a la organización psíquica de la inteligencia y no nos ocuparemos de ellas aquí. Aunque estas diferencias no existiesen, el niño continuaría con su inteligencia de niño. Para caracterizar esta inteligencia infantil, volvamos a nuestro esquema con sus elementos de *dirección, comprensión, invención y censura*.

El niño muestra en las tareas que acomete una debilidad de *dirección*: es distraído e inconstante; olvida a menudo lo que está haciendo, o se cansa de lo que hace, o se deja llevar por una fantasía, un capricho, una idea fugaz. En una conversación, en un relato, salta de un tema a otro, al azar de la asociación de ideas. Observad su incapacidad para mantener la *dirección* cuando va a la escuela; no va en línea recta hacia su objetivo, como el adulto, sino que avanza en zigzag, parándose o desviándose continuamente de su camino a causa de algún espectáculo que le interesa y que le hace olvidar su objetivo y le obliga a cambiar de acera. Y cuando, absorto en alguna ocupación, pierde el ritmo de sus compañeros, se le repite a menudo: «¡Fíjate!»

Su *comprensión* es superficial. Sin duda percibe los objetos externos, su forma, su color, su distancia, su ruido, casi con la

misma exactitud que un adulto, y la agudeza de sus sentidos es muy buena; también puede juzgar y comparar sensaciones simples, colores, pesos, longitudes, con una exactitud que nos asombra. Pero si la percepción debe sobrepasar la sensación simple y alcanzar una verdadera comprensión, los signos de debilidad se hacen manifiestos. Se ha dicho que el niño es un buen observador: es una ilusión, puede sorprenderse ante un detalle que para nosotros pasaría desapercibido, pero no verá el conjunto, el panorama de la situación, y sobre todo es incapaz de distinguir lo accesorio de lo esencial. Cuando se le hace contar un suceso del que ha sido testigo, nos damos cuenta de que tiene del mismo una visión superficial, de que ha sido impresionado por el decorado y no por la significación oculta. Por otra parte, una interpretación en profundidad le resulta imposible porque requiere lenguaje y el niño se encuentra todavía en una fase de inteligencia sensorial; la fase verbal comienza más tarde y, en consecuencia, no comprende muchas palabras que son muy claras para nosotros o les otorga ideas falsas. Si hacemos un estudio cuidadoso del lenguaje que utiliza, veremos hasta qué punto es todavía sensorial: utiliza muy pocos adjetivos, algunos sustantivos más y, sobre todo, verbos, lo que prueba que es principalmente sensible a lo que expresa acción; las conjunciones, los *pues*, los *porque*, los *si*, los *cuando*, palabras que son tal vez las partes más nobles del lenguaje, las más lógicas, ya que expresan las relaciones sutiles entre las ideas, son muy poco frecuentes en el lenguaje infantil. Todas estas características van en el mismo sentido: una comprensión de naturaleza sensorial que se queda siempre en la superficie ².

Su poder de *invención* es igualmente limitado; en primer lugar, la invención es más imaginativa que razonada; más sensorial que verbal; además, no actúa en profundidad, no evoluciona, no se diferencia. Tenemos dos ejemplos muy claros. Si se le pregunta a un niño qué piensa de los objetos que conoce, si se le pide que nos diga lo que son, inmediatamente su pensamiento se orienta en un sentido utilitarista; define cada cosa por su uso, y éste es contemplado de la forma más limitada y más banal: «¿Qué es un cuchillo?» «Es para cortar»; un caballo, para arrastrar un coche; una mesa, para

comer encima; una mamá, para hacer la comida; el pan, para comer; un caracol, para aplastarlo. De la misma manera, se trabaja para evitar castigos o para obtener premios. Otro ejemplo en el que se manifiesta cándidamente su mentalidad es cuando le hacemos describir grabados; por ejemplo, ante una escena de miseria que muestra dos mendigos echados sobre un banco, el niño de cinco-seis años dirá: «Es un hombre... aquí hay una mujer... aquí un árbol»; un niño entre ocho y diez años intentará describir lo que ve y dirá: «El hombre está sentado sobre un banco, hay una mujer cerca de él»; hace falta una inteligencia de adulto para ver a través del grabado, para comprender su sentido y decir: «Son personas que no tienen donde ir, que están en la miseria, que sufren.» Ahora bien, señalemos lo que nos revelan estas respuestas sobre la mentalidad del niño; prueban que el don de la invención que posee está poco diferenciado; el niño más pequeño interpreta el grabado mediante imágenes vagas, banales, que se ajustan igualmente a todo tipo de grabados, y que, por lo tanto, no se ajustan específicamente a ninguno. En efecto, reconocer que en el grabado hay un hombre o una mujer es una constatación banal; la descripción se hace más específica cuando incluye la postura de los personajes, su manera de estar y sus ocupaciones; la especialización aumenta todavía más cuando el niño sobrepasa la descripción e interpreta el sentido de la escena. Enumerar, describir e interpretar son las tres etapas de la evolución del pensamiento; esta evolución consiste en el paso de lo vago a lo preciso, de lo indeterminado a lo específico; el niño pequeño está franqueando este paso.

El poder de la *censura* es igualmente limitado. Tiene dificultades para darse cuenta de la rectitud de lo que dice y de lo que hace; es tan torpe con su espíritu como con sus manos; es sorprendente su facilidad para utilizar palabras sin percibirse de que no las comprende. Los *por qué* con los que nos atosiga su curiosidad no resultan apenas engorrosos, pues se contentará ingenuamente con los *porque* más absurdos. Tiene dificultades para establecer la diferencia entre lo que imagina o desea y lo que ha visto realmente, y esta confusión explica muchas de sus mentiras. Finalmente, es bien sabida su extrema sugestibilidad que se mantiene hasta la edad de catorce años aproxima-





damente; esta sugestibilidad es de naturaleza compleja, pues se debe tanto a su carácter como a la imperfección de su inteligencia; en cualquier caso, constituye una prueba más de su imperfecta censura.

Con esta mentalidad que acabamos de describir, la inteligencia del niño se parece mucho a la de un imbécil adulto; si tuviésemos espacio, mostraríamos toda una serie de preguntas y de problemas ante los que el niño y el imbécil adulto responden exactamente de la misma manera. La razón de este hecho es el mismo defecto de censura y de dirección, la misma comprensión superficial, la misma invención indiferenciada. No obstante, se tiene la impresión de que el parecido no es y no puede ser completo entre dos seres que se preparan para un futuro tan diferente. El imbécil adulto ha finalizado su desarrollo, el niño está en el comienzo del suyo. Y precisamente porque está en vías de desarrollo, el niño posee un cierto número de cualidades de las que no hemos hablado en el esquema precedente y que, sin embargo, son totalmente características de su estado. Tenemos en primer lugar el poder de su memoria; el niño tiene una memoria rápida y duradera debido a que esta cualidad es necesaria para toda su evolución ulterior; un espíritu desprovisto de plasticidad sería incapaz de transformarse. Comparado con un adulto, el niño tiene una memoria mejor; tal vez no aprenda más rápido, pero retiene durante más tiempo lo que ha percibido. Otra característica importante del niño es el exceso de actividad que exhibe continuamente y que lo hace aparecer inquieto y ruidoso, haciéndolo refractario a la disciplina de silencio que se le impone en la escuela. Acordémonos de la cantidad de veces que hemos de repetirle: «¡Estate quieto!», junto con «¡Fíjate!» Finalmente, una tercera característica: el niño realiza una serie incesante de ensayos de todo tipo para conocer los objetos externos o para ejercer sus facultades; siendo muy pequeño, coge los objetos, los manipula, los golpea, los chupa... y más tarde pasa horas y horas jugando; el niño es especialmente alguien que juega; el juego es, en su sentido más profundo, una preparación para los actos de la vida adulta, una especie de ensayo divertido antes de la representación de verdad; el juego distingue y señala a todos los seres que están en vías de

desarrollo. Es casi innecesario añadir que el imbécil no juega.

Es precisamente esta mentalidad particular del niño la que intentaremos juzgar mediante un conjunto de tests.

No hay nada tan efectivo como la necesidad para impulsar la creación de métodos nuevos. Sin duda, habríamos permanecido durante largo tiempo en el *statu quo* de los test fragmentarios si hace dos años no nos hubiésemos visto obligados, por un interés verdaderamente social, a efectuar medidas de inteligencia mediante un método psicológico. Desearíamos organizar a pequeña escala clases para los niños anormales. Antes de instruir a estos niños, era necesario identificarlos; pero, ¿cómo identificarlos?

Ya hemos dicho que la opinión de los maestros sobre la inteligencia de los niños debe ser controlada y que el retraso escolar de un alumno no significa gran cosa cuando su escolaridad ha sido irregular, o cuando no se dispone de información al respecto como sucede con frecuencia en París. ¿Qué hacer en este caso? Cada día nos encontrábamos con un alumno del que nos faltaban las indicaciones indispensables; ni los padres, ni los maestros ni el pasado escolar del niño podían ayudarnos. El niño estaba allí, en nuestro despacho, a solas con nosotros; tras un cuarto de hora o una media hora de comunicación, debíamos pronunciar un juicio preciso sobre él, juicio que nos resultaba terrible, pues iba a ejercer una influencia sobre su futuro.

En estas circunstancias hemos elaborado, con la ayuda de nuestro colaborador tan abnegado, el doctor Simon, un método de medida de la inteligencia al que hemos dado el nombre de *escala métrica*. Su construcción ha sido lenta y es el resultado de estudios realizados no sólo en las escuelas primarias y en parvularios con niños de todas las edades, desde los tres hasta los dieciséis años, sino también en hospitales y hospicios con idiotas, imbeciles y débiles, y en todo tipo de medios, incluso en los cuarteles, con adultos analfabetos y alfabetizados. Después de centenares de verificaciones y de mejoras, ésta es mi opinión madurada y definitiva: no es que el método sea perfecto, pero es el método que debíamos utilizar. Si después de nosotros otros lo perfeccionan, como esperamos, sólo lo conseguirán utilizando nuestros propios

procedimientos y sacando partido de nuestra experiencia.

La idea directriz de esta medida ha sido la siguiente: imaginar un gran número de pruebas rápidas a la par que precisas, que presenten una dificultad creciente; probarlas con un gran número de niños de edades diferentes; anotar los resultados; buscar los que son resueltos en una edad determinada y que los niños más pequeños, incluso de un año menos, son incapaces de resolver por término medio; construir de esta manera una escala mé-

trica de la inteligencia que permita determinar si un sujeto dado tiene la inteligencia de su edad, o si está adelantado o retrasado, y a cuántos meses o años equivale dicho adelanto o retraso.

En el cuadro que sigue figura la lista de nuestras pruebas. Un breve comentario será suficiente para comprender el sentido de cada una de ellas. Los que deseen conocer más detalles, sobre todo en lo que concierne a las aplicaciones prácticas, pueden consultar nuestros trabajos anteriores ³.



ESCALA MÉTRICA DE INTELIGENCIA

- | | |
|---|---|
| <p>3 meses. Mirada voluntaria.</p> <p>9 meses. Prestar atención al sonido. Coger un objeto después del contacto o después de su percepción visual.</p> <p>1 año. Distinguir los alimentos.</p> <p>2 años. Andar. Ejecutar una orden. Indicar sus necesidades naturales.</p> <p>3 años. Señalar su nariz, su ojo, su boca. Repetir dos cifras. Enumerar los personajes y los objetos de un grabado. Decir su nombre. Repetir seis sílabas.</p> <p>4 años. Decir su sexo. Nombrar una llave, un cuchillo, una moneda. Repetir tres cifras. Comparar dos líneas e indicar la más larga.</p> <p>5 años. Comparar dos cajas de peso diferente e indicar la más pesada. Copiar un cuadrado. Repetir una frase de diez sílabas. Contar cuatro monedas sencillas. Reconponer un rompecabezas formado por dos trozos.</p> <p>7 años. Indicar los errores en una serie de figuras. Decir el número de dedos. Copiar una frase escrita. Copiar un rombo. Repetir cinco cifras. Describir un grabado. Contar trece monedas simples. Nombrar cuatro monedas.</p> | <p>8 años. Leer y conservar dos recuerdos. Contar tres monedas simples y tres dobles y dar el total. Nombrar cuatro colores. Contar de veinte a cero en orden descendente. Comparar dos objetos de memoria. Hacer un dictado.</p> <p>9 años. Decir la fecha completa. Indicar los días de la semana. No definir únicamente los objetos por el uso. Leer y conservar seis recuerdos. Devolver el cambio sobre un total de veinte monedas sencillas. Ordenar cinco cajas según su peso.</p> <p>10 años. Enumerar los meses del año. Reconocer nueve tipos de monedas. Componer dos frases utilizando dos nombres dados. Responder a ocho preguntas de inteligencia.</p> <p>12 años. Criticar frases absurdas. Poner tres palabras en una frase. Encontrar más de sesenta palabras en tres minutos. Dar la definición de palabras abstractas. Reconstruir frases desarticuladas.</p> <p>15 años. Repetir siete cifras. Encontrar tres rimas para una palabra dada. Repetir una frase de 26 sílabas. Interpretar un grabado. Resolver un problema psicológico.</p> |
|---|---|

(...)

Pero, ¿en qué consiste de hecho la medida de la inteligencia? Al igual que en el caso de la instrucción y del desarrollo corporal, aplicada a la inteligencia, la palabra medida no debe ser tomada en el sentido matemático: no indica el número de veces que una cantidad está contenida en otra. La idea de medida remite para nosotros a la idea de clasificación jerárquica; entre dos niños, es más inteligente el que resuelve mejor un cierto orden de pruebas. Además, mediante la consideración de las medias registradas en niños de edades diferentes, la medida se establece en función del desarrollo mental y, en lo

que concierne a la inteligencia, como en el caso de la instrucción y del desarrollo corporal, la medimos mediante el adelanto o retraso que un niño presenta respecto a sus compañeros.

Se trata de todo un sistema de evaluación que creemos nuevo, cuyas principales consecuencias fisiológicas no tenemos tiempo de exponer aquí. Hay al menos una de estas consecuencias que debemos subrayar: por convención, consideramos un niño medio más inteligente que un niño más pequeño; en otros términos, un niño precoz tiene una inteligencia superior a la media de su edad.



Está claro que este método de medida no puede ser puesto en manos de cualquiera; exige tacto, habilidad, una experiencia de las causas de error a evitar, sobre todo una noción clara de los efectos de las sugerencias; además, no tiene nada de automático; no se le puede comparar con una báscula a la que basta subir para que nos dé el peso impreso sobre un papel. No es un método para ser utilizado por personal no especializado, y anticipamos desengaños a los médicos apresurados que pretendan hacerlo aplicar por enfermeros. Los resultados de nuestro examen no tienen ningún valor si se separan de todo comentario; exigen ser interpretados.

Somos conscientes de que, al declarar la necesidad de esta interpretación, parece que abramos la puerta a la arbitrariedad y privemos a nuestro método de toda precisión; esto es sólo una apariencia. Nuestro examen de inteligencia será siempre muy superior a los exámenes de inteligencia que intenta hacer un profesor durante los diez minutos que dura el examen oral del bachillerato, pues posee varias ventajas; se desarrolla siguiendo un plan invariable, tiene en cuenta la edad, y considera las respuestas comparándolas con una norma que es una media real y vivida. Si, a pesar de todas estas precisiones, reconocemos que el procedimiento debe ser utilizado con inteligencia, con esto no disminuimos su importancia.

Es, pues, necesario abandonar la idea de que un procedimiento de investigación puede llegar a ser suficientemente preciso para permitir confiarlo a cualquiera; todo procedimiento científico es únicamente un instrumento que requiere la dirección de una mano inteligente. Hemos explorado más de trescientos sujetos con esta nueva herramienta que acabamos de forjar y, en cada nuevo examen, nuestra atención ha sido alertada, sorprendida, maravillada, por las anotaciones que nos hemos visto obligados a hacer sobre la manera de contestar, la manera de comprender, la malicia de unos, la necesidad de

otros, y las mil particularidades resultantes del hecho de tener ante nuestros ojos el espectáculo tan extraordinariamente atractivo de una inteligencia en actividad.

(...)

Además, la constatación de un nivel sólo es interesante si se acompaña de una interpretación de las causas que han producido este nivel. Así, es conveniente interrogarse en cada ocasión sobre la influencia de la familia, del medio social; un niño de buena familia que habla a menudo con sus padres tiene el espíritu más despierto que otro que se deja abandonado a su propio destino; sobre todo, un vocabulario más rico y nociones más extensas sobre todo tipo de cosas. Nuestros exámenes proporcionan puntos de referencia aplicables especialmente a la población de las escuelas primarias de París. Coged niños de familias ricas y es seguro que por término medio responderán mejor y presentarán un adelanto de uno o dos años respecto a nuestros sujetos. Coged niños de una zona rural y tal vez responderán peor. Coged niños belgas, de regiones en las que se habla a la vez el francés y el flamenco; los niños de las clases populares responderán aún peor, sobre todo a las pruebas de lenguaje. Nuestro colega Rouma, profesor de la Escuela Normal de maestros de Charle-roi, ha llamado nuestra atención sobre estas sorprendentes desigualdades de inteligencia que ha constatado mediante la utilización de nuestros tests y que dependen del medio social.

Por otra parte, el examen del nivel no nos permite saber si un niño que muestra un retraso está en fase de reposo intelectual, que tendrá una duración corta o larga; de la misma manera como tampoco nos informa sobre si esta obstrucción intelectual se debe a la invasión de sus fosas nasales por vegetaciones adenoides. Todas estas indagaciones se realizan alrededor del examen; son extremadamente importantes y exigen un espíritu fino y penetrante. ¡Estamos lejos del automatismo!

Notas

(1) Para los detalles, ver Binet y Simon: «L'intelligence des imbéciles», *Année Psychologique*, XV, p. 1, y «Une nouvelle théorie de la démence», *ibidem*. Los trabajos extranjeros relativos a este mismo tema han sido realizados por Acht, Watt, Bühler, Marbe, Messer, Aürr, etc. Ver la revisión de Larguier, en *Année Psychologique*, XIII, p. 497.

² Tracy: *American Journal of Psychology*, VI, n.º 1.

³ Ver especialmente *Année Psychologique*, XIV, 1908, pág. 1, para la explicación completa del método.

Material psicotécnico y pedagógico -Madrid-

CEPE

Gral. Pardiñas, 95
Madrid-6

MEPSA

Francos Rodríguez, 47
Madrid-20

DIDACTES

Bueso de Pineda, 17
Madrid-27

TEA

Fray Bernardino Sahagún, 24
Madrid-16

GABINETES —MADRID—

LURIA CENTRO DE PSICOLOGIA E HIGIENE MENTAL

General Sanjurjo 47, bajo derecha.
Madrid-3. Teléfono 442 09 08.

Centro integrado por un equipo interdisciplinario (psicólogos, neurólogos, asistentes sociales, etc.), especializado en la prevención y tratamiento de problemática infantil y de adultos, y en la formación de psicólogos y otros profesionales de la salud.

GANDALF

Fuencarral, 158, 3.º D. Madrid-10.
Teléfono 445 94 27

Especializado en el tratamiento de alteraciones de conducta y personalidad en adultos y niños.

DIVINO PASTOR, 26

Centro de Psicodiagnóstico y Reeducación Infantil.

Divino Pastor, 26, 2.º dcha. Madrid-10. Teléfono 446 11 83

Psicodiagnóstico. Reeducación de problemas de aprendizaje escolar y especializado en el área de lecto-escritura.

ASESORIA JURIDICA DEL COLEGIO OFICIAL DE PSICOLOGOS DE MADRID

Fernández de los Ríos, 87. Madrid-15. Teléfono 244 58 13

Javier Mauleón atiende las consultas de los colegiados los martes y jueves de 18,30 a 20,00 en nuestra sede. Es imprescindible acreditar la condición de colegiado.

CENTRO ENTENDER Y HABLAR

Pez Austral, 15, bajo C. Madrid-30.
Teléfono 274 76 71

Diagnóstico. Integración de deficientes auditivos. Educación precoz. Orientación familiar. Reeducación del lenguaje oral y escrito.

Librerías especializadas

ASTURIAS

Librería Cervantes
Dr. Casal, 7
Oviedo

Librería Leónidas
Ventura Rodríguez, 3
Oviedo

Librería Ojanguren
Plaza del Riego, 3
Oviedo

Librería Paradiso
Merced, 28
Gijón

CANTABRIA

Librería Estudio
Avenida Calvo Sotelo, 21
Santander

EUSKADI

Librería Lagun
Plaza Constitución, 3
San Sebastián

Librería Herriak
Ldo. Poza, 11
Bilbao

Librería Cámara
Euskalduna, 6
Bilbao

GALICIA

Librería Follas Novas
Montero Ríos, 37
Santiago de Compostela

Mañan-Libros
Marqués de Valladares, 7
Vigo

Librerías especializadas

CATALUNYA

Llibreria Herder

Balmes, 26
Barcelona-7

Llibreria Bosch

Ronda Universidad, 11
Barcelona-7

Llibreria Ancora y Delfin

Diagonal, 556
Barcelona-21

Llibreria Cinc d'Oros

Diagonal, 462
Barcelona, 6

Llibreria Paideia

Santiago Rusinyol, 21
Sant Cugat del Valles
(Barcelona)

BALEARES

Llibros Mallorca

Cali, 1
Palma de Mallorca

Libreria Embat

Pasaje Juan XXIII, 5-E
Ciutat de Mallorca

NAVARRA

Libreria Antares

Paulina Caballero, 48
Pamplona

Libreria El Parnassillo

Castillo de Maya, 45
Pamplona

Libreria Auzclan

San Gregorio, 3
Pamplona

CASTILLA-LEON

Librería Cervantes
José Antonio, 5-7
Salamanca

Librería Víctor Jara
Meléndez, 22
Salamanca

Librería Hidrya
Plaza de la Fuente, 17-18
Salamanca

Librería Clamor
Ruiz Hernández, 9-11
Valladolid

Librería Isis
López Gómez, 19
Valladolid

Librería Villalar
Plaza Universidad, 2
Valladolid

Jesús Pastor
Plaza Santo Domingo
León

CASTILLA-LA MANCHA

Libros Castilla-La Mancha
Santa Cruz de la Zarza
Toledo

EXTREMADURA

Librería Universitas
Avenida de Colón, 9
Badajoz

Librería Martín Herreros
Santa Eulalia, 56
Mérida (Bgdajoz)

Librerías especializadas

MADRID

Librería Bussalleu
Cardenal Siliceo, 28
Madrid-2

Librería Fuentetaja
San Bernardo, 48
Madrid-8

Librería Delsa
Serrano, 80
Madrid

Librería Marcial Pons
Plaza Conde Valle Suchil, 8
Madrid-15

Librería Mundi-Prensa
Castelló, 39
Madrid-1

Librería Paradox
Santa Teresa, 2
Madrid-4

Librería Paydós
Alonso Cano, 67
Madrid

Librería Antonio Machado
Fernando VI, 17
Madrid-4

Librería Universidad
Autónoma
Cantoblanco (Madrid)

Librería de Psicología
Universidad Complutense
Somosaguas (Madrid)

ANDALUCIA

Librería El Juglar
San Fernando, 4
Córdoba

Librería Lenis
Santa Lucía, 7
Málaga

Padilla Libros
Laraña, 2
Sevilla-3

Librería Pretil
Muñoz y Pavón, 14
Sevilla

Librería Reguera
Almirante Apocada, 23
Sevilla

Librería Al-Andalus
Roldana, 1-3
Sevilla

Librería Al-Andalus
Plaza Universidad, 1
Granada

Librería Urbano
Calvo Sotelo, 15
Granada

CANARIAS

Librería Larra
Constantino, 8
Las Palmas de G. C.

Librería Jarama
Avda. Trinidad, 45
La Laguna (Tenerife)

VALENCIA

Librería Tres i Quatre
Pérez Bayer, 7
Valencia-2

Librería Tirant lo Blanch
Artes Gráficas, 8
Valencia

Librería Epoca
Paz, 19
Valencia

Librería Set i Mig
Rafael Terol, 10
Alicante

Librería Internacional
Altamira, 6
Alicante

MURCIA

Librería González Palencia
Saavedra Fajardo, 20
Murcia

ARAGON

Librería Pórtico
Plaza San Francisco, 17
Zaragoza

Librería General
Avda. Independencia, 22
Zaragoza-4

Librería Certeza
Maria Moliner, 4
Zaragoza

Librería Tas Mahal
Juan Pablo Bonet, 20
Zaragoza