

RETARDO MENTAL SOCIOCULTURAL O DIFERENCIAS COGNITIVAS EN NIÑOS DE NIVEL SOCIO ECONOMICO BAJO¹

Luis Bravo Valdivieso²

El propósito de este artículo es analizar el término "retardo mental sociocultural" aplicado a minorías en EEUU que tienen un C.I. bajo o fronterizo y que presentan problemas en el aprendizaje escolar.

Debido a la alta tasa de fracaso escolar y al alto porcentaje de niños con un C.I. fronterizo o bajo, en el contexto latinoamericano este término podría también ser aplicado, a un grupo mayoritario de niños, provenientes de niveles socioeconómicos y culturales bajos.

El autor discute algunos estudios realizados en latinoamérica y presenta una comparación de los puntajes obtenidos por niños chilenos y norteamericanos en el WISC-R.

Se concluye que el término «retardo mental socio cultural» es solamente un término explicativo inadecuado de las diferencias cognitivas y verbales entre sujeto de NSE medio y bajo.

The aim of this paper is to analyze the term "sociocultural mental retardation" (M.R.) applicable in the U.S.A. to minorities group children who have got borderline or low I.Q. and school learning difficulties.

In the Latin America context this term could be applied to the majority group of children as well, because of the high rate of school failure and the percentage of "borderline" or low I.Q. children, within the lower socio economic and cultural levels of the population

The author discusses several Latinamerican studies and compares the WISC-R scores of Chilean and American children. It is concluded that the term «sociocultural mental retardation» is an inadequate concept to explain the cognitive and verbal differences between subjects of middle and low socioeconomic level.

1. Trabajo presentado en el XXIV Congreso Interamericano de Psicología, llevado a cabo en Santiago de Chile del 4 al 9 de julio de 1993. Investigación efectuada con aporte del FONDECYT
2. Psicólogo. Profesor de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Chile, Casilla 114-D, Santiago, CHILE. Realizó sus estudios en la Universidad Católica de Chile y obtuvo el grado de doctor en la Universidad Católica de Lovaina (Bélgica). Es profesor desde 1961 y actualmente se desempeña como Vice-Decano de la Facultad de Educación. Ha realizado amplias investigaciones en el campo de los trastornos de aprendizaje y publicado varios libros acerca del tema.

Introducción

El objetivo de este artículo es analizar el término “retardo mental sociocultural”, que se utiliza para explicar el fracaso escolar y el menor rendimiento en tests de inteligencia de los niños de nivel socioeconómico bajo, lo cual afecta a la mayoría de los niños latinoamericanos de sectores populares. Se plantea como alternativa la hipótesis de diferencias en el desarrollo cognitivo.

1) El retardo mental sociocultural

Las corrientes psicológicas que siguen el modelo clínico de la Asociación Americana del Retardo Mental y la American Psychiatric Association, interpretan el menor rendimiento obtenidos en los tests y en el rendimiento escolar, por niños provenientes de sectores más desfavorecidos económica y culturalmente, como un “retardo mental” cultural-familiar. El diagnóstico de este tipo de retardo se hace principalmente durante el período escolar y se caracteriza por ausencia reconocible de factores biológicos y por estar dentro del rango de “retardo leve” (CI 50-70). “Las clases sociales más bajas están sobre representadas en estos casos de R.M., el significado del cual no está claro. A menudo hay un pattern familiar de grado de severidad similar entre padres e hijos”. Este tipo de “retardo”, “puede ser asociado con privación psicológica de varios tipos, tales como privación social, lingüística y de estimulación intelectual”, (Montenegro, 1992).

De acuerdo con esta descripción el concepto de R.M. Sociocultural se sustenta en *tres argumentos básicos*: (1) Mayor incidencia de un rendimiento deficitario o limítrofe en los tests psicométricos en los niños pertenecientes al nivel socioeconómico (NSE) bajo; (2) Mayor cantidad de fracasos escolares en este mismo sector de la población y (3) El supuesto que todos los niños provenientes de estratos socioeconómicos bajos sufren “deprivaciones” sociales, lingüísticas o intelectuales que interfieren su desarrollo cognitivo. Estos tres elementos configurarían un tipo particular de “retardo mental” que se caracterizaría por presentar una etiología “cultural”.

En primer lugar, haremos un breve análisis de la relación entre estos antecedentes y su conclusión. Es decir, si a partir de ellos es posible establecer una categoría clínica, educacional y sociocultural especial para la mayoría de los niños provenientes del estrato económicamente más desfavorecido de la población. En seguida, cuál es el significado psicológico que tiene este eventual R.M. Finalmente, se analizarán algunos conceptos más actuales sobre "inteligencia", con el objeto de plantear una hipótesis alternativa que no implique la calificación —o descalificación— de retardados mentales para muchos niños provenientes de NSE bajos.

2) Análisis del concepto "R.M. sociocultural"

a) El "R.M. sociocultural" es un *concepto correlacional y no causal*

El término "R.M. sociocultural" se caracteriza por *atribuir a una cultura o subcultura la etiología de una categoría diagnóstica* clínica. Frente a esta hipótesis, pienso que es muy difícil atribuir a una "cultura" —en cualquier sentido que se tome este término— y con serios fundamentos psicológicos o antropológicos, una etiología clínica, que origine trastornos tan severos del desarrollo cognitivo y verbal que den origen a un cuadro masivo de R.M. Más difícil aún cuando en los mismos medios socioeconómicos y culturales más desfavorecidos se encuentran personas con capacidad intelectual normal o superior. Las investigaciones transculturales tienden a mostrar diferentes modelos o tipos de inteligencia entre las diversas culturas, dentro de las cuales también hay retardos mentales, pero no parece posible determinar que haya culturas que produzcan R.M. (Vernon, 1972; Sternberg, 1988). Una suposición de esta naturaleza implica una posición etnocéntrica ya superada por la ciencia.

Una situación diferente es lo que ocurre en algunos casos de severa anormalidad y privación patológica, reconocidos en la historia de la psicología y psiquiatría infantil, donde algunos niños han sido encerrados, enjaulados, o abandonados y luego han manifestado un retardo en su desarrollo cognitivo y verbal. Como también o de las experiencias de privación efectuadas en laboratorios con ratas o gatos. Ninguno de esos casos coinciden con situaciones socioculturales comunes a sectores más amplios de la población.

Tampoco es posible de conocer la presencia de mayores riesgos de retardo o de alteraciones del desarrollo en los niños provenientes de algunos medios socioeconómicos débiles, donde es difícil cuidar la calidad del desarrollo infantil, por insuficiencias en la nutrición, en la atención médica o en los modelos educacionales familiares. Es evidente que esas insuficiencias, se traducen en mayores riesgos de enfermedades que afectan el desarrollo biológico y psicológico y que pueden ser origen de retardos. En estos ambientes, la debilidad econó-

micas y la privación cultural aparecen como facilitadores de estos factores negativos, los que en algunos casos pueden afectar al desarrollo intelectual de los niños y explicar una mayor incidencia estadística de verdaderos retardados.

Por las mismas razones, es entendible que en algunos ambientes de mayor pobreza también haya mayor proporción de retardo mental materno que genere modelos educacionales inadecuados, los que sumados a factores genéticos adversos, afecten el desarrollo intelectual de los niños.

Sin embargo, no conviene confundir los factores intervinientes o concomitantes, de orden ambiental con los mecanismos causales —fisiopatológicos o psicopatológicos— que originan un retardo o déficit mental. En términos metodológicos, *no es correcto confundir correlación con causalidad*, como parece ocurrir en este caso.

Concuerdo con Jadue, (1991), quien considera que “es posible asumir que factores familiares, culturales y sociales juega un importante rol en el riesgo de poseer un RM leve”. Sin embargo, el riesgo implica vulnerabilidad pero no etiología.

Una analogía, puede servir para entender mejor esta diferencia, considerando las limitaciones que tiene toda analogía. Cuando se constata estadísticamente que en los sectores más pobres hay mayor cantidad de sujetos enfermos de tuberculosis, se ha comprobado que la privación económica en que viven constituye un factor facilitador de su desarrollo y proliferación. Sin embargo, se sabe que su etiología es el bacilo de Koch. No sería correcto confundir ambos factores, aunque entre ellos haya una alta correlación. También en los sectores pobres hay niños sin TBC y —por otra parte— la TBC aparece en sujetos de alto nivel económico. Esta analogía puede ser aplicable para el caso de una mayor incidencia de R.M. en algunos sectores de la población, sin confundir el mayor riesgo, con el origen del problema.

En conclusión, el término R.M. sociocultural tiende a atribuir a la cultura —o a su privación— un carácter de etiología, a partir de una mayor incidencia correlacional. Esta hipótesis no explica por qué dentro de los mismos grupos culturalmente menos favorecidos aparecen sujetos con alta capacidad intelectual y sin dificultades de aprendizaje escolar.

b) *Relación entre escolaridad y C.I. en niños de ambientes culturalmente desfavorecidos.*

En *segundo término*, la hipótesis de un cuadro clínico de “retardo mental cultural” fundamentada en la mayor incidencia de fracaso escolar, también deja muchos espacios sin explicación.

El rendimiento escolar depende de numerosos factores que no son solamente intelectuales y que tampoco son determinados por los propios niños. Los planes y programas escolares pueden estar estructurados siguiendo pautas que desfavorecen a algunos sectores culturales de una población al plantear exigencias de aprendizaje que no correspondan a las destrezas que los niños desarrollan en ellos. El éxito en el aprendizaje escolar de los niños depende de la adopción de estrategias cognitivas y verbales, que pueden ser favorecidas por las características de determinados ambientes culturales, sin que su menor desarrollo implique la presencia de un retardo mental.

Por otra parte la relación entre el rendimiento psicométrico y el rendimiento escolar no permite atribuir al primero una causalidad sobre el segundo. Un estudio de Ceci (1991) señala que entre el C.I. y la escolaridad hay una relación recíproca. Ambos se determinan parcialmente de manera mutua, lo cual impide considerar directamente al C.I. como causa explicativa del rendimiento.

Entre el rendimiento en algunos tests y el rendimiento escolar hay una superposición de procesos cognitivos y verbales, que originan correlaciones positivas entre ambos y cierto grado de predictividad mutua. Pero difícilmente esta predictividad puede considerarse una causalidad que explique que los niños que no logran un adecuado rendimiento escolar sean retardados mentales.

Una consecuencia de la correlación positiva entre ambas variables es que con frecuencia se busque en los resultados de los tests información sobre la razón del éxito o del fracaso en el aprendizaje, lo cual ha tenido como consecuencias la proyección del rendimiento psicométrico al rendimiento escolar, creándose categorías de aprendizaje, por extrapolación del C.I., como sucede en Chile con los llamados "niños limítrofes" (Bravo, 1990).

Estos antecedentes nos llevan a preguntarnos si: *¿El retardo mental sociocultural es un término descriptivo o un término causal?* del fracaso escolar.

La imbricación entre el rendimiento psicométrico y el rendimiento escolar se complica al ser éste último utilizado como criterio externo de validación de los tests. La correlación positiva entre ambas variables, tiene como consecuencia que un rendimiento insuficiente en una de ellas se refleje también en la otra, debido a lo cual la relación de *correlación se confunde con una relación de causalidad*. La atribución de causalidad al C.I. sobre el rendimiento escolar también pueda explicar por qué se considere "retardados mentales" a niños cuyo rendimiento es bajo, tanto en la escuela como en los tests, aunque no tengan otro tipo de antecedentes de anormalidad psicológica.

Esta confusión de correlación con causalidad también se advierte cuando se comparan los porcentajes de fracaso escolar entre niños de nivel bajo y de

nivel medio, y se atribuye como causa del bajo rendimiento el nivel socioeconómico y cultural de los niños, tomando esta situación como prueba de la existencia de un "retardo mental sociocultural". Sin embargo, frente a esta última situación también de aparentes "retardados mentales" en la población, después de los 18 años, una vez que ha pasado la edad de la escolaridad. Esta disminución muestra que hay niños que son considerados "retardados mentales", durante los años de escuela, y que al abandonarla pasan a ser intelectualmente normales. No parece que el término retardo mental sea el más adecuado para explicar estos casos.

Tampoco las correlaciones entre el rendimiento escolar y el rendimiento psicométrico no son tan altas, como para asimilar ambos rendimientos a una causalidad común. Algunos estudios señalan que es mayor la parte explicada del rendimiento por los tests de inteligencia que la varianza explicada por ellos. Snow y Yalow (1988), estimaron que las correlaciones entre ambos oscilan en promedio alrededor de 0,50, lo cual significa que el C.I. solamente explica alrededor de un 25% del rendimiento escolar. Un 75% de la varianza no es atribuible a este factor. Ziegler y Seitz (1988), por su parte estiman que con una correlación de 0,70, el C.I. solamente explica la mitad de la varianza del rendimiento escolar.

De estos estudios se desprende que si bien hay una superposición entre ambos, no es posible atribuir al C.I. la mayor parte explicativa del rendimiento escolar.

Un estudio efectuado en Chile, mostró que las correlaciones entre el rendimiento psicométrico y el fracaso escolar disminuyen con menor nivel socioeconómico de los niños, siendo nulas en el grupo rural de NSE bajo (Bravo y Morales, 1983).

En consecuencia, no queda claro si el R.M. sociocultural es un término *descriptivo* de una situación, con lo cual puede considerarse un término bastante desafortunado por sus implicaciones sociales, o es *explicativo* de un rendimiento insuficiente. En este último caso su valor explicativo es débil por su circularidad, ya que los niños con bajo rendimiento escolar también presentan bajo rendimiento en tests validados en las escuelas. La correlación entre ambas variables no puede ser tomada como causalidad.

En conclusión, está claro que no se trata solamente de un problema semántico. El término R.M. sociocultural implica una connotación "etnocentrista y paternalista" (Montenegro, 1992) que, aunque no tenga asidero sólido ni desde el punto de vista de cultura, ni de la psicología clínica o educacional, tiene severas implicancias negativas para una masa numerosa de niños latinoame-

ricos que fracasan en su escolaridad y presentan dificultades en el rendimiento en los tests psicométricos.

c) *Dependencia cultural del C.I.*

En las últimas décadas se ha producido un severo cuestionamiento del concepto de Inteligencia derivado del paradigma psicométrico, en cuanto que aportaría poco para explicar las diferencias intelectuales observadas entre sujetos de diferentes culturas y estratos sociales (Frederiksen, 1986, Swanson, 1990; Weinberg, 1989; Lohman, 1989; Howard, 1993).

Una causa de este cuestionamiento ha sido el aumento de los estudios psicológicos transculturales que muestran que las diferencias culturales influyen en el desarrollo cognoscitivo, por lo que tanto el desarrollo de la inteligencia como el rendimiento en los tests están ligados a las características del entorno. El C.I. no constituye una variable totalmente independiente —como se creyó originalmente— sino que es resultado de un rendimiento influido por características ambientales (Thorndike, 1975; Svendsen, 1983; Ceci, 1991).

En consecuencia, habría que distinguir entre la información que aportan los resultados de los tests de inteligencia a partir del contenido de sus items, de otra “parte no explicada” del mismo rendimiento por los mismos tests. Según Vernon (1972), los tests constituyen “muestras” del rendimiento intelectual en determinadas áreas cognitivas, de lo cual se desprende que, si bien una parte de la información que proporcionan es controlable por sus resultados, hay otros aspectos que sobrepasan el proceso intraindividual siendo consecuencia de procesos interactivos de mayor amplitud.

Cuando se evalúan sujetos pertenecientes a algunas subculturas o grupos socioculturales, la “parte no explicada” de los resultados puede ser más extensa que la explicada por el C.I. Por ejemplo, si se quiere evaluar una inteligencia escolar en niños de origen indígena, el resultado puede estar más determinado por el contenido o la forma de las preguntas que se le hacen, que por la capacidad del sujeto para procesar mentalmente los datos proporcionados por el examinador. Cuando las preguntas tienen un fuerte componente verbal y requieren de procesos de abstracción para ser contestadas, como es el caso de algunos subtests del WISC, la parte no evaluada del resultado estaría influida por los códigos verbales existentes en el medio cultural del cual proviene el niño, de lo cual no informa el C.I. De este modo, Frederiksen (1986) y Vernon (1972) consideran que un mismo test puede evaluar habilidades diferentes en distintos sujetos según sus características socioculturales.

En consecuencia, parte el equívoco que habría en relación al concepto de inteligencia —y también de retardo mental— derivado del paradigma psicométrico, es que se amplía el alcance de los resultados de los tests a aspectos del comportamiento inteligente que no están en sus objetivos. Vortner y Birch (1970) plantearon la distinción entre “capacidad cognitiva” y “competencia cognitiva” para separar el potencial intelectual de su competencia para manifestarlo en tareas marcadas culturalmente.

d) *Heterogeneidad de la población*

Esta situación está asociada con la poca homogeneidad de las poblaciones latinoamericanas. La estandarización de la mayor parte de los tests utiliza el modelo matemático de la Distribución Normal de Gauss para determinar los rangos de rendimiento y el CI. Sin embargo, este modelo requiere que haya homogeneidad en el universo y proporcionalidad entre sus subgrupos. Ninguna de estas dos condiciones se cumple en el universo latinoamericano. Por el contrario, se puede observar una gran heterogeneidad y desigualdad cultural y económica, y fuerte desproporción entre los componentes de sus diversos estratos, lo que origina que sus resultados produzcan curvas asimétricas, las que no siempre permiten hacer una interpretación unívoca del significado de los puntajes.

La ausencia de una curva única en la distribución de los puntajes de los tests, hace discutible establecer comparaciones de poblaciones con características diferentes a partir de una estandarización común (Ségure, 1978). La bimodalidad de la curva implica que ambos universos son distintos, por lo tanto los resultados obtenidos en los mismos tests pueden estar reflejando habilidades cualitativamente diferentes. La bimodalidad puede indicar también que los contenidos de los tests evalúan destrezas que no tienen la misma utilización, ni la misma posibilidad de desarrollarse, en grupos culturalmente diferentes.

Una investigación de Ségure (1978) efectuada en una muestra de escolares entre 6 y 15 años de edad, pertenecientes a tres estratos socioeconómicos diferentes, mediante el test de Binet —versión de Zazzo—, confirmó esta asimetría. Esta investigadora señala que los tramos de normalidad reflejados en la distribución de los resultados, según el modelo de la curva de Gauss, son diferentes según la procedencia social de los sujetos.

3) **Hipótesis alternativa del menor rendimiento psicométrico y escolar**

La alternativa que proponemos es la hipótesis de *diferencias cualitativas en el desarrollo de los procesos intelectuales*. Como consecuencia de estas diferencias, el menor rendimiento escolar y psicométrico de los niños de niveles

bajos, estaría asociado con el desarrollo de estilos cognitivos y psicolingüísticos diferentes. En consecuencia, el problema planteado por las diversidades socioculturales no es de orden cuantitativo, sino cualitativo (Bravo 1977).

Esta hipótesis tiene dos fundamentos: a) las diferencias en el desarrollo neuropsicológico como consecuencia de estimulaciones cualitativamente distintas en ambientes con fuerte diversidad cultural y b) que la inteligencia no es un proceso unitario, sino que está compuesta de factores o componente de distinta naturaleza.

Ambos argumentos son concordantes desde el momento en que los estudios factoriales han mostrado que la diversidad de tipos de inteligencia dependen del medio ambiente (Vernon, 1972).

Estos desafíos se reflejan en diferencias cualitativas en el desarrollo cognitivo y verbal entre los niños de nivel medio y bajo, las que no dependerían sólo de las condiciones económicas o macroculturales, sino principalmente de los modelos de interacción familiar y de la calidad de la comunicación lingüística en el interior del hogar, como lo mostró Hertzog (1971). En este estudio señaló que las características de los estímulos verbales que reciben los niños de nivel socioeconómico bajo son cualitativamente diferentes que las que reciben los del nivel medio, lo cual hace posible que los diferentes modelos educacionales y familiares de interacción verbal sean asimilados por los niños, y generen modelos psicolingüísticos y estrategias de pensamiento, determinantes para el desarrollo diferenciado de habilidades intelectuales.

En otros términos, nuestra hipótesis es que el menor rendimiento en los tests que presentan muchos niños provenientes del medio sociocultural bajo *no está originado en "deprivaciones" o "carencias" psicológicas, sino diferencias cualitativas del desarrollo cognitivo* con los niños de clase media. A esta situación se une la dificultad para adaptarse con éxito a un modelo escolar de enseñanza y de comunicación verbal que ha sido elaborado según modelos culturales diferentes. Para explicar esta hipótesis conviene primero revisar lo que se entiende por "inteligencia".

a) *Retardo Mental y teorías de la inteligencia*

El análisis del R.M. pasa por un estudio de las teorías actuales sobre inteligencia, debido a que el concepto de R.M. sociocultural aparece ligado a un concepto de inteligencia psicométrico, estático y unifactorial.

Aquí podemos recordar, al respecto, que en la década de los años 90 los psicólogos hemos vuelto a preguntarnos qué se entiende por *inteligencia*, si-

tuación que se consideraba superada en la década de los años 50 (Howard, 1993; Ceci, 1991). En consecuencia, no plantearemos una definición previa.

Desde el punto de vista de los modelos teóricos explicativos, es posible dividirlos en dos categorías: los que la explican como resultante del desarrollo cognitivo de procesos dinámicos e interactivos, y los que la consideran como una capacidad estable, proveniente de factores previamente determinados, con un fuerte componente genético. Por otra parte estos modelos explicativos se entrecruzan con los modelos que la estudian como proceso unitario o como proceso multifactorial.

Así por ejemplo, entre los psicólogos que estudian la inteligencia como resultante de procesos de interacción, se puede mencionar a Piaget, Sternberg, Cattell o Vernon, investigadores que tienen enfoques metodológicos muy diferentes. Entre los que la estudian como rendimientos fijos, reflejados en el cociente intelectual, es posible mencionar los modelos psicométricos de Binet, Terman, Spearman o Jensen.

Los diversos modelos de estudio de la inteligencia, sea como proceso estable o dinámico —por un lado—, sea como unitario o factorial —por otro— conducen a concepciones teóricas diferentes que tienen incidencia, tanto teórica, como en la determinación de lo que es retardo mental.

b) *La inteligencia como proceso dinámico e interactivo*

El término *inteligencia*, tuvo en su origen una connotación biológica de adaptación permanente entre las relaciones internas del organismo con las externas del ambiente. (Spencer, 1870, "Principios de Psicología"). La analogía de Spencer entre adaptación biológica y adaptación psicológica, es semejante a la que estableció más tarde Piaget, quien, también partiendo de la biología, definió la inteligencia como un proceso de adaptación al medio, análogo a la adaptación que tiene los seres vivos con su medio natural.

Este modelo de inteligencia basado en una interacción de los procesos cognitivos con el medio, explica que se produzcan diferencias durante el desarrollo, en niños pertenecientes a distintos ambientes socioculturales, debido a la necesidad de adoptar diferentes estrategias cognitivas para resolver los desafíos provenientes de aquellos.

En consonancia con este modelo que describe la "inteligencia" como derivada de procesos continuos de interacción y de procesos dinámicos de adaptación con el medio, su desarrollo puede variar según sean las características ambientales.

La diversidad de ambientes, obliga al sujeto a crear y desarrollar diferentes estrategias cognitivas de conocimiento y de adaptación. Estas pueden ir desde estrategias muy básicas para asegurar la propia supervivencia, hasta las más sofisticadas, como una adecuada percepción de los códigos de conducta en determinados grupos sociales, u otras que implican aprendizajes bastante complejos, como son el lenguaje o las matemáticas.

Todas ellas son resultantes de interacciones y de aprendizajes que determinan diferenciaciones en el desarrollo neuropsicológico y que forman parte de la inteligencia. En consecuencia, la evaluación y diagnóstico de la inteligencia, adquieren connotaciones fuertemente marcada por las diferencias socioculturales.

Desvalorizar un rendimiento intelectual porque no corresponde a los patrones de un determinado grupo cultural aparece fuertemente arriesgado, salvo que se trate de sujetos “tan notoriamente deficientes en sus potencialidades cognitivas, emocionales y constructivas, que permanecerán como retardados en cualquiera cultura existente” y su retardo sea en todas las esferas de su desarrollo mental (Kanner, 1962).

c) La inteligencia como componente estable

Frente a este modelo de inteligencia, encontramos el enfoque “psicométrico” donde el estudio de la inteligencia es comparativo y estático. Su instrumento son los tests que se aplican con la exitosa fórmula de Stern conducente a obtener un Cuociente Intelectual o C.I.

El desarrollo de la metodología psicométrica, tuvo como efecto encerrar el estudio de la inteligencia en una fórmula o cuociente, dependiente del contenido y de la estandarización de los tests.

Por otra parte, la ampliación de este modelo psicométrico con el “análisis factorial”, permitió determinar tipos de inteligencia, o como dice Guilford, modalidades de ser inteligente. Estas distintas maneras de ser inteligente, según Guilford serían más de 100.

Otra consecuencia teórica del modelo psicométrico ha sido la dependencia del concepto de “inteligencia”, de los criterios de validación de los tests, los que determinan los referentes externos en base a los cuales se evalúa la inteligencia. Estos referentes escogidos para validar los tests —como son el rendimiento escolar o la habilidad laboral— constituyen criterios determinantes de los componentes y de los límites de la inteligencia. Si una prueba es validada por su correlación con el rendimiento escolar, el aprendizaje en la escuela viene

a ser un criterio de lo que se considera un sujeto “inteligente”, dentro de ese contexto y al mismo tiempo fija los límites entre lo “inteligente” y lo “no-inteligente”.

Doy este ejemplo porque la relación entre la inteligencia y el rendimiento escolar, es uno de los criterios externos más frecuentes de validación de los tests infantiles. (Anastasi, 1966; Masland, Sarason y Gladwin, 1958).

Una consecuencia de esta relación es que el significado del resultado en los tests y del C.I., se ha extendido hacia algunas categorías educacionales tales como la de “niños limítrofes” o hacia categorías clínicas, como la de “retardo mental”, sin distinguir siempre que esta cifra es un índice indirecto de rendimiento que puede ser resultante de procesos cognitivos diferentes y que está sesgada por variables de orden socioeconómico y cultural.

d) *Diversidad cultural y diversidad de inteligencias*

Para Vernon (1965, 1972, 1979) el concepto de inteligencia general comprende funciones cognitivas sobrepuestas, pero diferenciables, que varían según el ambiente sociocultural al cual pertenece el sujeto. Habría diferentes modos de ser inteligente, en las diversas culturas y clases sociales, y considera que los tests de inteligencia “tienden a reflejar esas diferencias” (pag. 213).

Sus estudios señalan que la inteligencia escolar no es un proceso unitario, habiendo en ella un factor verbal-educacional (v:ed) cuya composición está determinada por el origen cultural de los sujetos y explican un alto porcentaje de la varianza del rendimiento escolar. Los niños de clase media desarrollan un tipo de inteligencia de predominio verbal y los niños de clase baja desarrollarían un tipo de inteligencia con mayor contenido perceptivo visual y motor, lo cual contribuye a explicar las diferencias en el rendimiento escolar.

En cuanto al “etnocentrismo cultural” implícito en el concepto de “retardo mental sociocultural”, los estudios de Vernon señalan que el modelo de inteligencia occidental no es el único posible, habiendo numerosas variantes según las culturas. Por esta razón, dice que “los miembros de un país subdesarrollado pueden alcanzar o sobrepasar los cánones occidentales en algunos tests y caer detrás de lo que consideremos limítrofe o deficiencia mental en otros”.

En conclusión, la evaluación de la inteligencia mediante tests queda incompleta si no toma en cuenta la diversidad de las habilidades específicas desarrolladas en las distintas subculturas, y hace que sea dudoso clasificar a los niños latinoamericanos de nivel socioeconómico bajo, como retardados mentales o limítrofes, desde el punto de vista del rendimiento en pruebas que reflejan

modelos de cultura europea o norteamericana de inteligencia. Lo mismo podría decirse si toma como criterio de inteligencia el rendimiento escolar en contextos de enseñanza que no siempre aparecen adecuados para sus características cognitivas y verbales.

La evolución experimentada por el concepto de inteligencia y el cuestionamiento producido por el empleo del C.I. en grupos culturalmente diferentes nos plantea un severo desafío para los psicólogos latinoamericanos. Por un lado reconocemos validez de la metodología psicométrica y la importancia de sus aportes en el diagnóstico y la investigación. También reconocemos la correlación entre sus resultados y el aprendizaje escolar, como las diferencias grupales en el rendimiento entre niños de diversas procedencias socioeconómicas y culturales. Tampoco desconocemos el impacto negativo para el desarrollo psicológico que hay en muchos ambientes culturales y económicos más alejados de nuestra cultura de clase media.

Sin embargo, el desafío está en explicar las diferencias intelectuales sin caer en un argumento circular entre el resultado de los tests y el rendimiento escolar y sin buscar atribuciones ajenas a la psicología misma como es atribuir a las diferencias socioculturales o económicas categorías clínicas como la de retardo mental.

La Evaluación de la Inteligencia en Escolares Latinoamericanos

a) *Diferencias poblacionales*

Una de las principales dificultades que presenta la evaluación de la inteligencia en niños latinoamericanos de NSE bajo, es la correlación entre el rendimiento en los tests psicométricos y el nivel socioeconómico y cultural de los grupos que se desea evaluar. La alta dependencia que muestran el contenido y resultado de los tests con el NSE, tiende a desfavorecer a los niños cuyo origen sociocultural no corresponde a la clase media de habla castellana*.

* En la estandarización chilena del test de Wechsler para pre-escolares, WPPSI, en la comparación de los promedios de los 11 subtests, en 5 niveles de edad, mostró que de 55 comparaciones entre NSE alto y bajo, en 38 hubo un rendimiento significativamente mayor en los sujetos de NSE alto. La incidencia del NSE, también aparece en una investigación efectuada en Buenos Aires (Sanz, 1982) en 100 alumnos de 12 y 13 años, de ambos sexos y pertenecientes a distinto NSE. Los sujetos de NSE más alto presentaron un nivel de pensamiento más abstracto, mayor velocidad, exactitud y capacidad de planeamiento y aprendizaje que los de NSE bajo. Gazmuri y col. (1973), por su parte, también señalaron diferencias según el NSE, en niños chilenos de 2º a 4º años básicos, en el rendimiento de los tests de inteligencia de WISC y de Goodenough. En Colombia mediante el test de Factores Primarios de la Inteligencia de Thrustone, Cardona y col.

b) *Evolución del C.I. e influencia escolar*

Un punto de interés para determinar si este menor rendimiento de los niños de NSE bajo es producido por un eventual R.M. es conocer el efecto que producen los años de escolaridad.

Si las diferencias observadas en el rendimiento intelectual entre niños de diferentes niveles socioeconómicos tienden a variar según el progreso escolar indicaría, más bien, que el retardo escolar es un proceso transitorio y no consecuencia de un retardo mental. En el caso contrario, se podría pensar en una alternativa diferente.

El estudio de Ségure (1978) muestra que, si bien la influencia del nivel socioeconómico y cultural incide en el desarrollo intelectual, y en el pronóstico escolar, las diferencias en inteligencia verbal, tienden a disminuir a medida que aumentan los años de escolaridad, lo cual indica que dentro del grupo más desfavorecido, los niños que perseveran en la escuela, también aumentan el rendimiento intelectual verbal.

El mismo estudio mostró también que entre los niños que presentaron atraso escolar, de cualquiera procedencia socioeconómica y cultural, no hubo diferencias significativas en el test de inteligencia verbal (vocabulario), lo cual indica que el retardo escolar para ambos estratos socioeconómicos no dependió de su capacidad intelectual.

El estudio de Ségure (1978) confirmó que el C.I. verbal, de los niños de nivel bajo puede ser influido por la acción escolar y que el rendimiento verbal en vocabulario entre sujetos de diferentes NSE tendía a ser más semejante en los últimos años escolares. En tal caso, el retardo inicial en esta prueba de inteligencia puede ser considerado un atraso relativo en el desarrollo de los procesos verbales involucrados y no un retardo mental propiamente dicho.

Este resultado está en consonancia con el estudio de Svendsen (1983), quien en un seguimiento de 41 sujetos con posible retardo mental leve entre (C.I. 70-83), entre los 8-10 y los 30 años de edad, encontró que el 51% subió el C.I. Algunos lo aumentaron hasta en 13 puntos. El factor principal de este progreso fue la educación post escolar.

(1973), compararon niños pertenecientes a tres estratos socioeconómicos, encontrando diferencias según el NSE, en los factores Verbal, Espacial y Razonamiento. No así en Factores Numérico y de Fluidez Verbal.

En el Perú, los estudios de Arévalo (1970), Tapia (1964), Llanos (1970) y López (1990) muestran la misma tendencia.

Otra investigación chilena en curso, señala que el menor C.I. de los niños disléxicos de NSE bajo tiende a nivelarse con el de los niños de NSE medio en pruebas verbales después de dos años escolares (Bravo y col. 1993).

Una conclusión es que la influencia de la escuela en el desarrollo intelectual sea relativamente mayor entre los niños de nivel bajo. Los sujetos pertenecientes a este estrato, cuyo potencial de desarrollo no habría sido adecuadamente estimulado por el ambiente familiar, lograron aumentar su rendimiento, acercándose a su capacidad real y acortando distancia con los de NSE medio. En tal caso no es posible hablar de retardo mental sociocultural.

c) Diferencias cualitativas

Otros antecedente que apoyen la hipótesis de diferencias cualitativas en el desarrollo intelectual están dados por resultados de algunas investigaciones.

Oliver (1992) en un estudio sobre 112 niños peruanos de C.I. entre 70 y 79, encontró que las áreas más deficitarias en el WISC-R eran Vocabulario, Aritmética e Información. En cambio en las pruebas de Secuencia de Figuras, Rompecabezas y Diseño de cubos, el rendimiento estaba mejor desarrollado, equivalente a un C.I. = 90 o más. El estudio de Arévalo (1970), en Perú en 228 niños de 6-7 años de NSE bajo, cuyo rendimiento global correspondía a "normal torpe", encontraron que la organización visual aparecía dentro de lo normal. Llanos (1970), por su parte, estudiando niños con "seudo retardo mental" de 6-7 años de primer grado, encontraron que tenían disminuidas las funciones de información, vocabulario, atención y concentración. En cambio los procesos de abstracción, análisis y síntesis revelaban un potencial intelectual normal (C.A.S.D.E., 1993).

d) Estudio comparativo entre niños chilenos y norteamericanos

Un análisis comparativo del rendimiento obtenido por sujetos de edad entre 6 y 16 años, en las estandarizaciones del WISC-R, tanto en Chile como en los EE.UU. permite tener una aproximación al efecto escolar sobre el rendimiento intelectual, producido en ambas edades.

La comparación se efectuó con los promedios obtenidos por los respectivos grupos de estandarización, en los puntajes directos (brutos) de cada subtest y para cada edad, a partir de las tablas con las respectivas estandarizaciones. Para cada subtest el promedio directo o de puntaje brutos refleja el logro real de los sujetos, el cual aumenta con la edad. Este aumento se debe en parte a efecto del desarrollo y en parte a efecto de la mayor escolaridad entre los 6 y los 16 años.

La muestra de estandarización norteamericana, fue utilizada como punto de referencia externo de la evolución del rendimiento intelectual de los niños chilenos entre esas edades.

A la edad de 6 años, *no hubo diferencias* en el rendimiento entre niños chilenos y norteamericanos en los subtests de Aritmética, Vocabulario, Secuencia de Figuras y Cubos. En los demás subtests las diferencias fueron mínimas (entre uno y dos puntos).

En cambio, a los 16 años, *las diferencias de promedio a favor de los niños norteamericanos aparecieron en todos los subtests*, siendo especialmente altas en Vocabulario, Semejanzas, Comprensión, Secuencia de Figuras, Cubos y Códigos.

De acuerdo con estos resultados se podría deducir que la evolución entre estas edades, es menos favorable para el progreso intelectual de los sujetos chilenos, en comparación con los americanos de la misma edad, y evaluados mediante el mismo test.

Sin embargo, al tomar en consideración *el NSE de los sujetos*, separando los resultados de los niños chilenos según su procedencia socioeconómica, se observó que los sujetos *chilenos de NSE bajo, aumentaron las diferencias* con los norteamericanos, entre los 6 y los 16 años, *en mayor grado, que los de NSE medio* (Ver Cuadro 1 y Figuras 1 y 2).

Cuadro 1

DIFERENCIAS DE PROMEDIOS EN SUBTESTS WISC-R; CHILE-U.S.A.

SUBTEST	NSE MEDIO-ALTO		NSE BAJO	
	6 AÑOS	16 AÑOS	6 AÑOS	16 AÑOS
INFORMACION	0	0	-2	-5
SEMEJANZAS	2	-1	-1	-9
ARITMETICA	1	-1,5	-2	-3
VOCABULARIO	2	-2	-2,5	-14
CUBOS	5	-4	-1,5	-13
SECUENCIA	3	-3	-5	-10
CODIGOS	0	-7	-6	-16
ROMPECABEZAS	1,5	-2	-3,5	-7

Figura 1
DISCREPANCIA ENTRE PROMEDIOS WISC-R: CHILE-U.S.A.
ESCALA VERBAL

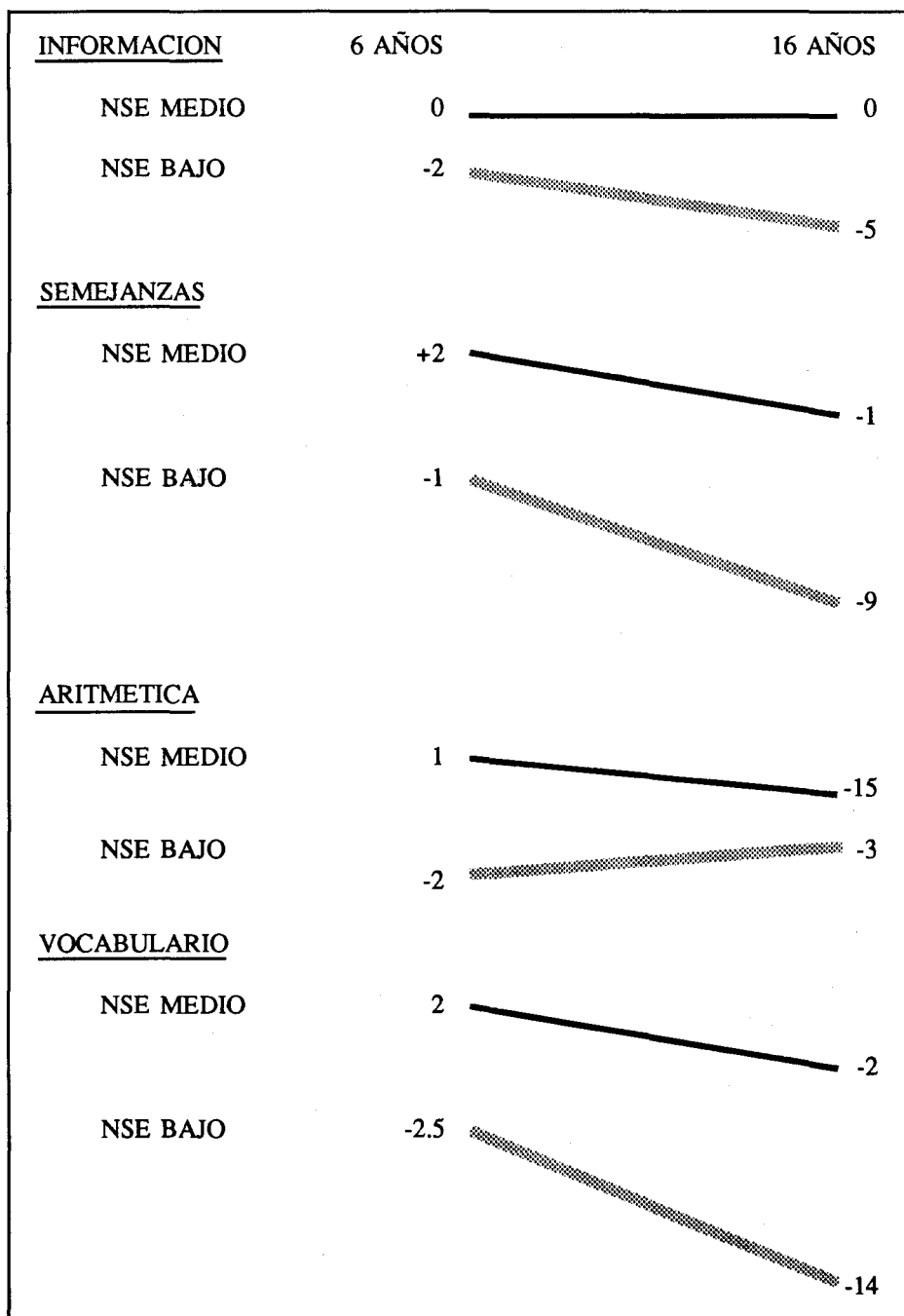
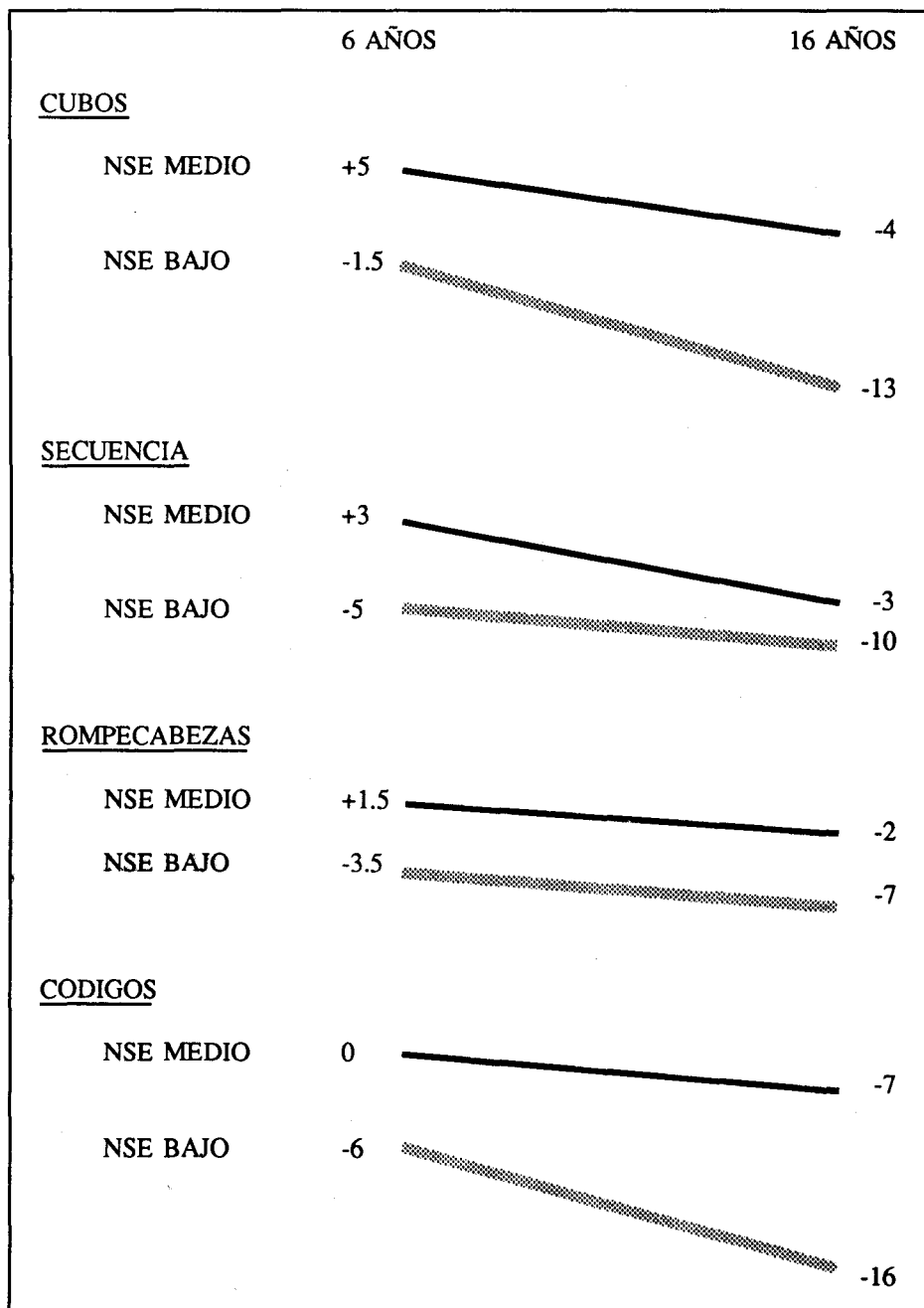


Figura 2
DISCREPANCIAS DE PROMEDIOS DE PUNTAJES WISC-R:
ENTRE CHILE Y U.S.A.
ESCALA DE EJECUCION



Para los niños y adolescentes de *NSE bajo*, estas diferencias crecieron en los subtests de Información, Semejanzas, Vocabulario, Cubos, Secuencia de Figuras, Códigos y Rompecabezas. En Información, la diferencia inicial de 2 puntos a los 6 años, aumentó a los 16 años, en 7 puntos; en Semejanzas la diferencia final aumentó a 10; en Vocabulario a 16,5, en Cubos a 14,5, en Secuencia a 15, en Claves a 22 y en Ensamblaje a 10,5.

Entre los sujetos de *NSE medio* —en cambio— a los 16 años las diferencias con los norteamericanos fueron solamente en tres subtests de la escala de *ejecución manual*: Cubos (9 puntos); Secuencia de Figuras (6 puntos) y Ensamblaje (7 puntos). En el área verbal los niños chilenos de 16 años de *NSE medio* no presentaron desventajas frente a los norteamericanos.

Esta comparación muestra que la evolución intelectual del grupo chileno varió según el *NSE* de pertenencia. En el grupo de *NSE bajo* el desarrollo de las habilidades evaluadas mediante el WISC-R fue menor que el experimentado en el *NSE medio*, lo cual indica que la influencia de la escolaridad sobre el rendimiento intelectual fue menos favorable para su desarrollo intelectual.

Las diferencias intelectuales entre los dos grupos de distinto origen socioeconómico se acentuaron a medida que aumentaban los años de escolaridad, lo cual aparece más consistente con un modelo escolar ineficaz para desarrollar la inteligencia de los niños de niveles bajos, que con un retardo mental propio de los niños. En este último caso las diferencias habrían sido igualmente grandes en la etapa inicial.

Conclusión

Nuestro documento asume dos aspectos: (1) si existe o no el retardo mental sociocultural como entidad clínica psicológica o (2) si es solamente un término explicativo inadecuado de las diferencias cognitivas y verbales entre sujetos de *NSE medio* y *bajo*.

En el primer caso el RM debería presentar las características propias de todo retardo: es decir una capacidad y un rendimiento persistentemente bajo lo normal, en todas las áreas cognitivas y verbales, junto con una menor capacidad de adaptación conductual y social. Este retardo superaría los déficits del aprendizaje escolar, prologándose durante la vida adulta.

En el segundo caso se ha usado como un término explicativo del menor rendimiento en el aprendizaje escolar y en los tests psicométricos de un gran grupo de niños provenientes de niveles socioeconómico y cultural más desfavorecidos. El uso de este término pretende explicar las diferencias cognitivas y verbales de sujetos provenientes de una determinada subcultura que deben

asumir tareas cuyas exigencias no corresponden a las destrezas y habilidades favorecidas en su entorno cultural. Esta comparación con sujetos pertenecientes a subculturas más desarrolladas está circunscrito principalmente al período escolar.

Los antecedentes señalados más arriba tienden a apoyar esta segunda hipótesis. No aparece conveniente atribuir al concepto de retardo mental dos significados diferentes: uno explicativo de una alteración del desarrollo infantil originada en trastornos del desarrollo del S.N.C. y que es permanente —aunque tenga cierto grado de variabilidad— y el otro explicativo de diferencias cognitivas y verbales en procesos fuertemente marcados por componentes culturales y que aparece fuertemente asociado con el aprendizaje escolar.

Referencias

- Anastasi, A. (1966). *Psicología diferencial*. Madrid: Aguilar.
- Arévalo, V. (1970). *Estrato socioeconómico y rendimiento intelectual en niños de Lima*. Universidad Católica del Perú. Tesis de Psicología. (Citado en: CASDE, 1993).
- Berdicewski, O. y col. (1975). *Adaptación de la Prueba de Wechsler para pre-escolares en una muestra niños chilenos*. Departamento de Psicología. Universidad de Chile.
- Bortner, M. y Birch, H.G. (1970). Cognitive capacity and cognitive competence. *American Journal of Mental Deficiency*, 74: 735-744.
- Bravo, L. y Montenegro, H. (1977). *Educación, niñez y pobreza*. Santiago: UNICEF - U. Católica.
- Bravo, L. (1990). *Psicología de las dificultades de aprendizaje*. Santiago: Editorial Universitaria.
- Bravo, L. y Morales H. (1983). Ocho años de Educación Básica. Estudio sobre la deserción y la repitencia escolar en tres sectores sociogeográficos diferentes. *Anales de la Facultad de Educación*, 6: 101-120.
- Bravo, L.; Bermeosolo, J. y Pinto, A. (1993). Diferencias neuropsicológicas en niños con trastornos de aprendizaje de distinto nivel socioeconómico. (En publicación).
- Calderón, M.; Castillo, M.; Mandujano, L.; Pérez, C. y Purcelle, C. (1980). *Estandarización de la Escala Revisada de Inteligencia de Wechsler para niños chilenos del área metropolitana (WISC-R)*. Memoria. Pontificia Universidad Católica de Chile. Escuela de Psicología.
- C.A.S.D.E. (1993). *Los problemas de aprendizaje en la población escolar peruana*. PROYECTO no publicado. MIMEOGRAFO. Lima. Perú.
- Ceci, S.J. (1991). How much does schooling influence general intelligence and its cognitive components? A reassessment of evidence. *Developmental Psychology*, 27: 703-722.

- Frederiksen, N. (1986). Toward a broader conception of human intelligence. *American Psychologist*, 41: 445-452.
- Hertzog, M.R. (1971). Aspects of cognition and cognitive style in young children. En: Hellmut (Ed). *Deficits in cognition*. Brunner-Mazel.
- Howard, R.W. (1993). On what Intelligence is. *British Journal of Psychology*, 84: 27-37.
- Jadue, G. (1991). Problemas educacionales que plantean los niños con privación cultural. *Estudios Pedagógicos*, 17: 111-123.
- Jensen, A. (1982). Changing concept of Intelligence. *Educational and Training of mentally retarded*, 17: 3-5.
- Kanner, L. (1962). *Child Psychiatry*. Charles Thomas.
- Lohman, D.F. (1989). Human Intelligence. an introduction to advances in theory and research. *Review of Educational Research*, 59: 333-373.
- Llanos, M. (1970). *El funcionamiento intelectual de los niños de las zonas marginales del Perú*. Universidad Católica de Lima. Tesis. (Citado en: CASDE, 1993).
- Masland, Sarason y Gladwin, (1958). *Mental subnormality*. New York: Basic Books.
- Montenegro, H. (1992). Retardo mental sociocultural. *Psyke*, 1: 5-14.
- Oliver Paredes, E. (1992). Psicopatología del retardo mental fronterizo. *Revista de psicología*, (Lima), IV: 3-7.
- Ségure, T. (1978). *Estudio de la interacción entre las variables nivel socioeconómico cultural, rendimiento escolar y nivel de escolaridad en el nivel intelectual*. Tesis de grado de Magister en Educación. Universidad Católica de Chile. Facultad de Educación.
- Snow y Yalow (1988). En: Sternberg, R. (Ed.). *Handbook of Human Intelligence*. Cambridge: University Press.
- Sternberg, R. (Ed.) (1988). *Handbook of Human Intelligence*. Cambridge: University Press.
- Svendsen, D. (1983). Factor related to changes in I.Q.: A follow-up study of former slow learners. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 24: 405-413.
- Swanson, H. (1990). Intelligence and Learning Disabilities. En: Swanson, H.L. y Keogh, B. (Eds.) *Learning Disabilities: Theroretical and research issues*. L. Erlbaum.
- Thorndike, R.L. (1975). Mr. Binet's test 70 years later. *Educational Researcher*, 4: 83-92.
- Vernon, Ph. (1965). Heredity and environment in the growth and decline of intelligence. *The Journal of Educational Thought*, 9: 83-92.
- Vernon, Ph. (1972). *Intelligence and cultural environment*. Londres: Methuen.
- Vernon, Ph. (1979). Intelligence testing and the nature-nurture debate, 1928-1978: What next?, *British Journal of Educational Psychology*, 49: 1-14.
- Weinberg, R. (1989). Intelligence and I.Q. *American Psychologist*, 44: 98-104.
- Ziegler y Seitz (1988). Social Policy and Intelligence. En: Sternberg, R. (Ed.) *Handbook of Human Intelligence*. Cambridge: University Press.