

ASPECTOS A CONSIDERAR FRENTE AL CONCEPTO DE INTELIGENCIA EN NIÑOS PRIVADOS SOCIOCULTURALMENTE: LA IMPORTANCIA DE LAS EVALUACIONES DINÁMICAS

ASPECTS TO BE CONSIDERED AGAINST THE CONCEPT OF INTELLIGENCE IN PRIVATE SOCIOCULTURALLY CHILDREN: THE IMPORTANCE OF DYNAMIC ASSESSMENTS

ANDRÉS CABEZAS CORCIONE

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHILE

andrescabezas@acpp.cl

Recibido: 3/09/2016. Aceptado 10/03/2017

DOI: <https://doi.org/10.24197/trp.30.2017.239-248>

Resumen: El constructo inteligencia se ha utilizado principalmente para medir la capacidad que tienen los individuos de resolver un problema, correlacionando el cociente intelectual con el rendimiento escolar. Esto ha generado una visión estática y poco modificable de ciertas habilidades cognitivas, con resultados poco favorables en niños de contextos rurales o deprivados socioculturalmente, evidenciando el impacto de la cultura en las diferencias individuales. En primera instancia, se realiza un breve barrido histórico sobre el concepto inteligencia, para luego señalar alcances y limitaciones de la medición del cociente intelectual, discutiendo el concepto de retardo mental sociocultural que no busca afirmar una etiología cultural, sino comprender y resaltar la importancia del contexto y las diferencias individuales en las habilidades cognitivas. Finalmente se concluye que la inteligencia y su medición deben cumplir con el objetivo de identificar fortalezas y no sólo déficits en el rendimiento escolar, enfatizando la aplicación de mediciones positivas dinámicas.

Palabras Clave: inteligencia, privación sociocultural, evaluación dinámica, retardo mental sociocultural, evaluación del aprendizaje mediado.

Abstract: The construct intelligence has been mainly used to measure the ability of individuals to solve a problem by correlating the intellectual quotient to school performance. This has generated a little static and editable view of certain cognitive skills in children with unfavorable rural contexts or socio-culturally deprived results, demonstrating the impact of culture on individual differences. At first a brief historical sweep on intelligence concept is performed, and then point the scope and limitations of measuring intelligence quotient, discussing the concept of mental retardation sociocultural not seeking to assert a cultural causes, but to understand and highlight the importance of context and individual differences in cognitive abilities. Finally, we conclude that intelligence and its measurement

must meet in order to identify strengths and not only deficits in school performance, emphasizing the application of positive dynamic measurements.

Key Words: intelligence, cultural deprivation, dynamic assessment, sociocultural mental retardation, mediated learning assessment.

Summary:

1. La inteligencia: breve recorrido histórico de su evolución
2. Retardo Mental Sociocultural: ¿una etiología cultural o un riesgo que implica vulnerabilidad?
3. El impacto del ambiente en el desarrollo neuropsicológico: Evaluación Dinámica y Potencial de Aprendizaje
4. La modificabilidad cognitiva en niños deprivados
5. Conclusiones

1. I LA INTELIGENCIA: BREVE RECORRIDO HISTÓRICO DE SU EVOLUCIÓN

El término inteligencia proviene de *Intelligentia* (de *legere*, que es captar y escoger). Este término acuñado por Cicerón designa la capacidad de comprender, entender e inventar, reflejando la idea clásica sostenida por Aristóteles comprendida como una facultad cognoscitiva e intelectual simple, siendo la esencia del hombre en cuanto a espiritualidad y espíritu inmaterial, por lo que se usaba también como juicio, intelecto, entendimiento, razón o conocimiento (Moreno, Saíz y Martínez, 1998). En lo que respecta a la psicología, como muchos otros conceptos y constructos, no existe una sola definición unitaria y objetiva sobre este objeto de estudio. Sin embargo, desde sus inicios, la psicología ha ponderado fuertemente la tradición psicométrica como método de aprehensión y operacionalización, debido a la supuesta capacidad de cuantificar y estructurar las habilidades de las personas mediante mediciones que han sido justificadas por su confianza y validez, sin quedar exentas de críticas actualmente.

A principios del siglo XX, Galton, fiel seguidor y coterráneo de Darwin, llevó a cabo un estudio sistemático de las diferencias individuales sosteniendo que las personas diferían en sus procesos básicos cognitivos, lo cual generaba distintas capacidades mentales. Galton centró sus estudios en el concepto de evolución, que producía variaciones entre individuos, y desarrolla conceptos tan utilizados hoy en día como correlación o regresión estadística. Este autor destacó la premisa *nature versus nurture*, lo innato frente a lo adquirido, defendiendo la postura de que la herencia era determinante en el desarrollo de la inteligencia, por lo que sostenía que deberían fomentarse cruces familiares adecuados para una prole superior. Frente a esto, Bernal (2004) critica fuertemente todo punto de vista defendido por la psicometría evolucionista,

sosteniendo que, por ejemplo, el origen de las especies de Darwin, publicado en el año 1859, tuvo un enorme éxito al justificar el hecho de que una minoría británica y protestante dominara medio mundo y se enriqueciera esquilmando los recursos materiales de sus colonias, aludiendo a la selección natural y la supervivencia del más apto o, en este caso, del más inteligente -sin olvidar, como dice Chauvin y Vallejo (2000), que esta hipótesis no ha sido demostrada por nadie, siendo una mera tautología-. Al igual que Galton, Herrnstein y Murray, en su best seller publicado el año 1994 titulado *La curva en campana: Inteligencia y estructuras de clases en la vida americana*, postulan que los grandes males que sufría Estados Unidos en esos años eran producidos por la baja inteligencia de muchas personas -negros, pobres, madres solteras-, justificando que la mayoría de los accidentes laborales y los altos costos de las empresas eran producidos por estos sujetos (Bernal, 2004)-.

Con el fin de convertir a la psicología en una ciencia aplicada, Cattell, en 1904, elabora las pruebas mentales que continúan su desarrollo con Alfred Binet, quien, por solicitud del ministro francés de instrucción pública, tuvo que elaborar una prueba que se pudiera utilizar en el contexto escolar con el fin de identificar deficientes mentales para su posterior instrucción diferencial. Estas pruebas son las que dan origen a las utilizadas actualmente (Moreno, Saíz y Martínez, 1998). A diferencia de Galton, Binet atribuía un rol fundamental a la educación, que podía mejorar la inteligencia. Además, medía los procesos cognitivos por etapas, aproximándose a la teoría epigenética de Piaget, que fue ayudante de Theodore Simon y éste, a su vez, de Binet.

Ya en el año 1916, la prueba elaborada por Binet sufrió modificaciones, apareciendo el concepto de cociente intelectual, traducido al inglés por Lewis Terman (Contini, 2011). Se generó cierta polémica al plantear, como hizo Spearman, que el desempeño intelectual y, por tanto, el rendimiento de los sujetos en cada test, podía deberse a un factor general. En este contexto de controversia, la APA, presidida por el psicólogo comparativo Yerkes, propulsa un comité de estudio sobre el constructo, elaborando pruebas para reclutar alfabetizados y no alfabetizados con el fin, como sostiene Hardy (1992), de dejar a los soldados en el puesto en el que deberían estar. Este programa finaliza un año antes de que Thorndike publique su artículo *La inteligencia y sus usos* (1929), donde sostenía que existían tres tipos de inteligencia: abstracta, mecánica y social. Thorndike se enmarca dentro de los psicólogos conductistas, que ya en 1930 afirmaban la relevancia del ambiente en la inteligencia humana, sosteniendo que esta es una mera asociación entre estímulos que permiten al sujeto adaptar su conducta a una respuesta (Stenberg y Powell, 1989, en Montero).

En el año 1939 Weschler diseña la escala Wechsler-Bellestone, la primera que evalúa procesos intelectuales en adultos y adolescentes, y en 1949 la escala Wechsler de Inteligencia para niños. Más tarde llegarían las propuestas teóricas de Thurstone, Whertheimer, Piaget y Gardner, quienes, desde una mirada estructural, sostenían que la inteligencia se basaba en procesos de estructuras cognitivas que podían ser medidos y comprendidos desde la capacidad que tiene cada ser humano de interactuar con su ambiente, centrándose en aspectos cualitativos y dinámicos.

La teoría de las inteligencias múltiples de Gardner dista mucho de las demás al sostener que no existe un factor único ni un determinismo genético total, afirmando que el ser humano posee distintas habilidades (cognitivas, sociales, afectivas y motrices), las cuales le permiten diferenciarse. Una de las inteligencias que anticipaba Gardner es la inteligencia social o emocional, acuñada por Salovey y popularizada por Goleman en el año 1995. Esta inteligencia se referiría a la habilidad personal de motivarse a uno mismo y persistir frente a las decepciones, controlando impulsos y demorando muchas veces la gratificación, regulando el humor y evitando que las disonancias disminuyan nuestra capacidad de pensar, ser empáticos y mantener la esperanza. Frente a esta nueva línea de investigación surge el modelo de las habilidades, desarrollado por Mayer, Salovey y Caruso en el año 2000 (Contini, 2004), en el que se plantea la habilidad para percibir y expresar emociones propias y ajenas así como la habilidad para reconocer el significado de las emociones. Este modelo es tomado por la psicología cultural para remarcar la importancia del contexto ecocultural de los niños y su impacto en la construcción de la inteligencia, poniendo de manifiesto las habilidades deficitarias encontradas en niños pobres o privados culturalmente.

2. RETARDO MENTAL SOCIOCULTURAL: ¿UNA ETIOLOGÍA CULTURAL O UN RIESGO QUE IMPLICA VULNERABILIDAD?

El término *retardo mental sociocultural* surge como una alternativa a las hipótesis sobre las diferencias en el desarrollo cognitivo. Montenegro, en el año 1992, sostenía que el retardo mental sociocultural se encontraba asociado a distintos tipos de privación psicológica como la falta de apoyo educacional en el área verbal -evidencias de las evaluaciones realizadas con WISC-R, comparando esta escala con la manipulativa-, carencias en el área social e interpersonal y escasa o nula estimulación intelectual. Este tipo de retardo es sustentado en tres argumentos: una mayor incidencia en el bajo rendimiento en test psicométricos en niños de niveles socioeconómicos bajos, la gran preeminencia del fracaso escolar y las deprivaciones sociales, lingüísticas y sociales debidas a la permanencia en

estratos socioeconómicos bajos (Bravo, 1993). Por otra parte, las investigaciones transculturales realizadas por autores como Jensen (1998), Veron (1972) y Sternberg (1988), tienden a señalar diferentes modelos o tipos de inteligencias y habilidades, como también retrasos mentales. No obstante, aunque no es posible afirmar que la cultura sea la causa del retardo mental (Bravo, 1993), sí se puede sostener la idea de que los niños que se desarrollan en medio socioculturales precarios vivirán con insuficiencias de atención médica, educativa y nutricional (Pollit, 1973), factores de riesgo que pueden generar enfermedades que afecten el desarrollo neuropsicológico interfiriendo en el aprendizaje. Como apunta Jadué, “es posible asumir que factores familiares, culturales y sociales juegan un importante rol en el riesgo de poseer un RM leve” (1991, p.49).

El concepto de retardo mental sociocultural, que ya no se utiliza, no surgió con la intención de reemplazar la etiología orgánica sino de resaltar la relevancia que poseen los factores educativos, sociales y culturales en el desarrollo de las estructuras, funciones y habilidades cognitivas. Esto se puede apreciar al momento de evaluar a niños en contexto de pobreza, puesto que la gran mayoría son diagnosticados con retardo mental leve o fronterizo y, sin embargo, tras una adecuada intervención psicopedagógica tienden a aumentar su puntuación, por ejemplo, en la escala verbal de las escalas de inteligencia; si el retraso tuviese una etiopatogenia orgánica sería difícil que aumentasen tan rápido su puntuación. Es por esto que es de suma importancia considerar nuevas formas de evaluación, como la evaluación dinámica, que tengan en cuenta estos contextos dejando de lado el factor general o estático y tomando en cuenta estados más bien susceptibles de cambio -maleables-, ya que muchas habilidades o fortalezas se pueden reforzar (Cohen, Contini, Coronel y Caballero, 2007).

3. EL IMPACTO DEL AMBIENTE EN EL DESARROLLO NEUROPSICOLÓGICO: EVALUACIÓN DINÁMICA Y POTENCIAL DE APRENDIZAJE

La teoría del desarrollo histórico-cultural, propuesta Vigotskyana del año 1982, así como *teoría de la actividad* (Leontiev, 1975; Tanzania, 2000), gozan de gran respaldo entre los investigadores. Ambas propuestas teóricas son aplicadas a la investigación sobre los efectos socioculturales en el desarrollo psicológico y neuropsicológico. Así, por ejemplo, Solovieva, Quintanar y Lázaro (2006), compararon niños preescolares urbanos y rurales, concluyendo que existían diferencias favorables al grupo urbano en el desarrollo de esferas voluntarias, del pensamiento y de la función generalizadora del lenguaje, y encontrando, en el grupo rural, cierta labilidad funcional de algunos factores neuropsicológicos (espacial, programación y control). De acuerdo con estos autores, el nivel

sociocultural tiene una influencia no sólo sobre el desarrollo psicológico sino también sobre el neuropsicológico. Además, las evaluaciones estáticas no podrían ayudar a superar las diferencias encontradas, ni menos aún a conocer el potencial de aprendizaje como base para intervenir con niños que se encuentran en situaciones desfavorables.

Otro estudio realizado por Coronel, Lacunza y Contini (2006), cuyo objetivo era estudiar, bajo un modelo de evaluación dinámica, las habilidades cognitivas de niños que viven bajo condiciones de pobreza en la Provincia de Tucumán (Argentina), evidenció que la mayoría de los sujetos evaluados puntuaban bajo en las tareas de tipo verbal, situándose en un nivel cognitivo preoperacional, mientras que en el área manipulativa se situaban en el estadio de operaciones concretas, manifestando dificultades de representación y falta de tareas operativas exitosas. Estos resultados corresponden a la *fase de test* del modelo de evaluación dinámica, base para la planificación del programa de intervención que busca operar sobre la zona de desarrollo potencial para favorecer el *cambio cognitivo* (Coronel, Lacunza y Contini, 2006).

4. LA MODIFICABILIDAD COGNITIVA EN NIÑOS DEPRIVADOS

Antes de exponer qué se entiende por modificabilidad cognitiva, es necesario entender que la evaluación dinámica es un nuevo modelo para diagnosticar los déficits cognitivos en niños privados culturalmente, actuando a la vez como plataforma para una intervención eficaz frente a estos problemas. Así, utilizando como sustento, tanto teórico como práctico, la *experiencia de aprendizaje mediado* (Cohen, Contini, Coronel y Caballero, 2007), la evaluación dinámica tiene como objetivo no sólo diagnosticar -como lo hacen las evaluaciones estáticas- sino también evaluar habilidades que ya han sido adquiridas previamente, cambios cognitivos, funciones cognitivas que se encuentran disminuidas..., para luego planificar una intervención ajustada al sujeto. Este tipo de evaluación parte de la propuesta teórica de Vygotsky (1982), posteriormente desarrollada por Brunner (1992), según la cual se puede producir aprendizaje en un niño siempre y cuando este proceso se encuentre mediado por un adulto capacitado -a mayor calidad de andamiaje, mayor calidad de aprendizaje-. Esta propuesta tomó fuerza con los trabajos realizados por Feuerstein que evidenciaron la posibilidad de la modificación cognitiva, en este caso, con adolescentes israelíes privados culturalmente que mostraban algún tipo de retraso.

Entre los instrumentos desarrollados por Feuerstein se encuentra el programa de entrenamiento de la inteligencia conocido como *programa de enriquecimiento instrumental*. Según este autor, cada fracaso escolar o bajo rendimiento es producto de un mal funcionamiento cognitivo, que a su vez es

producido por el uso inadecuado de una serie de funciones consideradas prerequisites de un funcionamiento cognitivo óptimo. Pues bien, este mal funcionamiento puede ser modificado mediante herramientas que favorecen el desarrollo y enriquecimiento de los procesos cognitivos, produciendo cambios cognitivos a largo plazo y generando cambios estructurales y, por tanto, funcionales, que permitan a individuos privados culturalmente adaptarse e interactuar con su medio, desarrollando su inteligencia y habilidades específicas. No obstante, este programa propuesto por Feuerstein carece de utilidad si no se inicia con una evaluación dinámica o con una evaluación del *potencial de aprendizaje*, que tiene dos aproximaciones teóricas: cualitativa y cuantitativa. La cualitativa tiene como objetivo identificar estrategias o procesos utilizados por un sujeto en una determinada tarea, en línea con la importancia que atribuye Feuerstein (1979) a la identificación de operaciones intelectuales en déficit antes de planificar una intervención. Por otro lado, la perspectiva cuantitativa tiene como objetivo medir el potencial de aprendizaje para poder predecir las mejoras que el sujeto tendrá tras una adecuada intervención (García, 2003).

5. CONCLUSIONES

Tras realizar un breve recorrido histórico sobre las bases del constructo inteligencia y sus diferentes perspectivas teóricas, hemos querido resaltar la necesidad de evaluar y categorizar a los sujetos con el fin de poder planificar intervenciones en este campo. En este contexto, abordamos la discusión sobre los efectos del medio sociocultural en los niveles de inteligencia. Aunque no es posible afirmar que los retardos mentales poseen una etiología cultural y no orgánica, es importante subrayar la relevancia de los factores culturales de riesgo que influyen directamente en el desarrollo cognitivo y neuropsicológico de niños privados de un medio que pueda potenciar sus capacidades e identificar sus déficits.

Los test psicométricos poseen confiabilidad y validez, pero conviene recordar a Boring cuando, en 1923, manifestaba que la inteligencia es lo que intentan medir los test de inteligencia: una tautología. Y es que las evaluaciones estáticas miden lo que se proponen: estados y rasgos no susceptibles de cambio cognitivo.

Gracias a las propuestas teóricas de Vygotsky (1982), Feuerstein (1979) y Brunner (2000), ahora es posible comprender al individuo como un sujeto susceptible de cambios que no debe ser medido sólo cuantitativamente por sus déficit cognitivos, sino también por lo que ya posee y ha adquirido. Desde ahí, es posible iniciar una evaluación dinámica que permita identificar cuál será su potencial de aprendizaje, que ajustado a su medio permitirá generar

modificaciones cognitivas utilizando sus fortalezas y operaciones intelectuales en un programa de enriquecimiento instrumental.

BIBLIOGRAFÍA

Bernal, A. O. (2004). Los test de inteligencia: algunas consecuencias de su aplicación. *Tabanque: Revista pedagógica*, (18), 153-168.

Chauvin, R. (2000). *Darwinismo: el fin del mito*. Madrid: Espasa.

Cohen, I. S., Contini, N., Coronel, P., Cabellero, V. (2007). Habilidades cognitivas en niños en contexto de pobreza. *Psicodebate*, 8, 17-36.

Colom, R., Andrés-Pueyo, A. (1999). El estudio de la inteligencia humana: recapitulación ante el cambio de milenio. *Psicothema*, 11 (3), 453-476.

Contini, E, N., Coronel, P., Cohen. H, S., Lacunza, B. (2009). Evaluación, intervención y cambio cognitivo. Un abordaje innovador en niños privados culturalmente. *Investigaciones en Psicología*, 14 (2), 25-46.

Contini, N. (2010). Las habilidades sociales en la adolescencia temprana: perspectivas desde la psicología positiva, *Psicodebate*, 9, 45-63.

Contini, N. (2011). *Sicología educacional transcultural*. Ponencia en el Doctorado. Universidad de Palermo. Buenos Aires, Argentina.

Galton, F. (1984). *Hereditary genius*. Nueva York. Appleton. En: Bernal, A. O. (2004). Los test de inteligencia: algunas consecuencias de su aplicación. *Tabanque: Revista pedagógica*, (18), 153-168.

García, A. (2003). Procesos cognitivos en la composición escrita de niños con privación sociocultural. *Enseñanza*, 21, 233-244.

Goleman, D. (2000). *La inteligencia Emocional*. Buenos Aires: Vergara.

Herstein, R. J. y Murray, C. (1994). *The bell curve: intelligence and class structure in american life*. Nueva York. Free Press. En: Bernal, A. O. (2004). Los test de inteligencia: algunas consecuencias de su aplicación. *Tabanque: Revista pedagógica*, (18), 153-168.

Jadué, G. (1991). Problemas educacionales de los niños con deprivación cultural. *Estudios Pedagógicos*, 17, 112-123.

Jensen, A. (1969). How much can we boost IQ and scholastica achievement? *Harvard Educational Review*, 33, 1-123.

León Tiev, A. W. (1975). Actividad, consciencia y personalidad. Moscú, Universidad Estatal de Moscú. En: Solovieda, Y., Quintanar, R. L., Lázaro, G. E. (2006) Efectos socioculturales sobre el desarrollo psicológico y neuropsicológico en niños preescolares. *Cuadernos hispanoamericanos de psicología*, 6, (1), 9-20.

Mayer, J., Salovey, P y Caruso, D. (2000). Emotion Intelligence as Zeitgeist as Personality, and as a mental ability. En Contini, N. (2004). Inteligencia Emocional: su valor en la vida plena. *Psicodebate*, 5, 63-80.

Moffitt, T. E., Caspia, A., Harkness, A., Silva, P. (1993). The natural history of change in intellectual performance: Who changes? How much? It is meaningful? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 34, 455-506.

Molero, C., Saiz, E., Martínez, E. (1978). Revisión histórica del concepto de inteligencia: una aproximación a la inteligencia emocional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 30, (1), 11-30.

Neisser, U. (1979). The Concept of Intelligence. *Intelligence*, 3, 217-227.

Pollitt, E. (1973). Behavioral correlates of severe malnutrition in man. En W. M. Moore, M. Siverberg y M. S. Read (Eds.). *Nutrition, Growth and Development* (pp. 151-166). USA: DHEW Publication.

Salovey, P y Mayer, J. (1990). Emocional Intelligence. *Imagination Cognition and Personality*, 9, 185-211.

Solovieva, Y., Quintanar, L., & Lázaro, E. (2006). Efectos socioculturales sobre el desarrollo psicológico y neuropsicológico en niños preescolares. *Cuadernos Hispanoamericanos de psicología*, 6(1), 9-20.

Sternberg, R. (1987). *Inteligencia humana*. Buenos Aires. Paidós. En: Contini, N. (2006). El cambio cognitivo. Un recurso para evitar el fracaso escolar. *Fundamentos en Humanidades*, 7 (14), 107- 125.

Talzinia, N. F. (2000). *Manual de psicología pedagógica*. México. Universidad Autónoma San Luis de Potosí. En: Solovieda, Y., Quintanar, R. L. (Falta información)

Lázaro, G. E. (2006) Efectos socioculturales sobre el desarrollo psicológico y neurosicológico en niños preescolares. *Cuadernos hispanoamericanos de psicología*, 6 (1), 9-20.

Thorndike, E. (1929). Intelligence and its use. *Harper's Magazine*, 140, 227-235.

Vallejo, F. (2002). *La tautología darwinista y otros ensayos de biología*. Madrid: Taurus.

Vernon, P. (1933). Some Characteristics of the good judge of personality. *Journal of Social Psychology*, 4, 42-57.

Vigotsky, L. (1979). *El Desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

Wechsle, D. (1979). *La Medida de la Inteligencia del Adulto*. Buenos Aires: Huscar.

Zaid, G. (2011). Grados de inteligencia. *Ingenierías*, 19 (52), 43-59.