

LA POBREZA: SU IMPACTO EN EL
DESARROLLO DEL NIÑO

FRANK A. PEÑA VALDES

Uno de los problemas más antiguos y comunes de la humanidad es sin lugar a dudas la pobreza. Esta, sin embargo, es mucho más marcada y trascendente en los países en vías de desarrollo o tercer mundistas (Africa, Asia, América del Sur y El Caribe). Nos encontramos con un concepto, pues, que pudiéramos llamar de "extrema pobreza", definido como: todas las personas que habitan en ranchos, cuevas, chozas, o viven hacinadas más de 4 personas por pieza y que tampoco tienen sistema de eliminación de excretas. Es decir, todas las personas que no tengan una habitación mínima aceptable para vivir. El hacinamiento humano trae como consecuencia la proliferación descontrolada de la natalidad irresponsable, y mayor pobreza; además, favorece un submundo con estructuras, valores y lenguaje propios al margen de los valores y normas de la cultura de la sociedad que les rodea. La extrema pobreza en que crecen más de medio millón de niños dominicanos no constituye solamente un problema de recursos económicos, sino también psicológicos.

Trabajo presentado en el V Simposium de Psicología Evolutiva y Educativa auspiciado por la Asociación Dominicana de Psicología, Inc. (ADOPSI), 3 de abril de 1982.

Un factor muy ligado a la pobreza es la desnutrición, considerada por algunos investigadores como ocupando un lugar de primer plano. Los desnutridos pertenecen a un sub-mundo de miseria impermeable a la acción de la sociedad. En este sentido citaremos una descripción de Monckenberg, quien describe a este grupo como un "sub-mundo con valores diferentes al nuestro, y una actitud que podríamos llamar de derrotismo frente a la vida y de conformidad con su miseria". Es difícil pensar que en este sub-mundo los hijos sean impermeables a las actitudes y motivaciones de sus padres y no desarrollen también una mentalidad de extrema pobreza, es decir, de derrotismo, conformidad con su situación y rencor frente al resto del mundo.

Esta es nuestra realidad y nuestra reflexión. Solamente tras una investigación cuidadosa de las características psicológicas y físicas de los niños que provienen de este sector será posible planificar íntegramente un desarrollo adecuado de la niñez.

La deserción escolar, repetición de curso, analfabetismo, enfermedades y mortalidad infantil, constituyen algunos síntomas de esta extrema pobreza, denunciada por autoridades, técnicos y medios de comunicación; y en este momento constituyen un desafío para quienes pensamos que la niñez merece un mundo mejor y más digno de vivir.

La realidad de nuestro país puede considerarse un ejemplo de la realidad latinoamericana, debido a que las cifras son comunes a muchos otros países del Continente. Cada uno de ellos enfrenta estos mismos síntomas, aunque revestidos de peculiaridades regionales. Si al enfrentarse con la vida, el niño encuentra que carece de elementos básicos para un desarrollo humano, como cariño, alimentación, salud, educación, no podemos pedir que sea normal.

No podemos exigirle cumplimiento de las normas de la sociedad sin antes demostrarle que el vivir en nuestra sociedad es un bien deseable y que el desarrollo y el progreso también se han hecho para él (Valdivieso, 1977).

Los niños que nacen de familias que se encuentran en condiciones de extrema pobreza no padecen solamente de desnutrición, sino también de muchos otros déficits de estimulación psicológica que dan origen a trastornos diversos, uno de ellos es el llamado "Retraso socio-cultural".

Montenegro (1975) ha estudiado los problemas relacionados con la inadecuada estimulación durante la primera infancia, y afirma que afecta a millones de niños en todo el mundo, pero especialmente en los países en desarrollo. Este tipo de retraso se forma "por una falta de ciertos estímulos sensoriales que son indispensables para que se desarrolle una serie de funciones intelectuales". Esto comienza a ser importante desde el primer año de vida en adelante. Pero lo dramático de este problema es que no hay clara evidencia de que existan fases de la infancia temprana (edad lactante y pre-escolar) que sean cruciales en este sentido.

Cuando el niño llega a la escuela ya posee ese retardo socio-cultural, que va a obstaculizar todo su aprendizaje escolar. Por lo tanto, uno de los resultados psicológicos de la pobreza y por consiguiente del retardo socio-cultural es el desarrollo del lenguaje, ya que en la cultura de la pobreza es muy limitada la codificación lingüística. El lenguaje en la cultura de la pobreza está restringido, es relativamente parejo y sencillo, carece de modificadores, es implícito y tiene como objeto reforzar e implementar la estructura social antes que transmitir información. Se sabe bien (Anastasi, 1958) que los pobres tienen menos "habilidad verbal" que las personas de la clase media. Esto significa que emplean menos matices verbales, menos antónimos, menos sinónimos. Esta persona, de código lingüístico limitado, incapaz de posponer las recompensas y de centro de control externo posee estas características porque las ha aprendido. No creemos que exista base real para hablar de inferioridad genética en los pobres, sino de un aprendizaje desde el nacimiento mismo; por consiguiente es importante estudiar cómo se aprende a ser pobre, algo que millones de niños aprenden cada año en todo país del mundo (Ardila, 1979).

En tal sentido, en la actualidad se considera que el aprendizaje es la parte principal de la conducta humana. Se aprenden las actitudes, los gustos, las normas conductuales y muchas otras características que forman lo que llamamos la personalidad.

El aprendizaje social significa transmitir patrones conductuales, actitudes, intereses y una perspectiva general de la vida. Se realiza parte de ese aprendizaje de forma directa, mediante el aprendizaje impartido en el hogar y en la escuela; no obstante, otra parte considerable del aprendizaje no es directa, sino indirecta. Los amigos enseñan muchas cosas sin proponérselo, y padres y maestros hacen lo mismo. El niño se identifica con sus padres, aprende a hablar, a caminar y a pensar como ellos lo hacen.

Uno de los caminos más fructíferos para explicar psicológicamente la pobreza está en investigar el desamparo aprendido (Seligman, 1975. Thornton y Jacobs, 1971; Thornton y Powell, 1974; Rosellini y Seligman, 1975). En estos experimentos, originalmente realizados en un laboratorio con ratas y perros, y más tarde con seres humanos, un organismo aprende que la situación es inevitable. Por lo general consiste en un choque eléctrico del que no puede escaparse y que se aplica de acuerdo con un programa que no permite al sujeto evitar el choque. Más tarde se modifica el programa y se puede escapar del choque; pero si el sujeto aprendió que era inevitable, ha adquirido un desamparo aprendido y no escapa, incluso pudiendo hacerlo, pues ha aprendido a no tener esperanza y considera que nada puede hacer para escapar de su destino. Los sujetos de control que no han aprendido ese desamparo son capaces de evitar el choque evitable con algunas variaciones. Tal es la situación del desamparo aprendido, que funciona en animales y en hombres.

Podemos aplicar este paradigma de aprendizaje a la situación social de aprender a ser pobre. El niño crece en un ambiente lleno de tremendas frustraciones y de enormes limitaciones. Nota que los adultos también fracasan. Se identifica con personas que piensan que el mundo nunca habrá de cambiar, que su impacto es inevitable, que el mundo es duro y que habiendo nacido pobres, pobres morirán, sea esto la voluntad de Dios o culpa del Gobierno existente. Nada hay que hacer excepto protestar, sentirse desesperado y finalmente resignarse con la suerte (Ardila, 1979).

Se dispone actualmente de un vasto cuerpo de evidencia sobre las diferencias que existen en el desarrollo psíquico de niños pertenecientes a diversos grupos socioeconómicos o culturales. La mayoría de las observaciones muestran que tales diferencias obran en desmedro de los grupos socialmente desventajados, a partir de lo cual Riessman (1962) acuñó el término de "deprivación cultural", "deprivación psicosocial" o "deprivación ambiental". Que significan carencia o ausencia cultural, ambiental o psicosocial.

Los estudios epidemiológicos sobre retardo en el desarrollo muestran que sólo en un 25% de estos pacientes se puede establecer una causa de tipo biológico. El 75% restante presenta generalmente un retraso de grado leve, y se reparte desigualmente en la población: "La frecuencia del retraso mental en los barrios

marginales, o en las zonas rurales necesitadas, es varias veces mayor que la de la población de la clase media. Se calcula que las posibilidades de que a un niño nacido en un ambiente pobre se le diagnostique como retrasado mental son 15 veces mayor que las que tendría un niño de la misma edad criado en un barrio residencial" (Tarjan, 1974).

Son innumerables los estudios que reportan un deterioro gradual del coeficiente de inteligencia (CI) de niños que han vivido en una condición socioeconómica crónicamente deficiente (Gordon, 1923; Jordan, 1933; Asher, 1935; Skeels y Fillmore, 1937; Edwards y Janes, 1938; Chapanis y Williams, 1945; Kennedy, Van de Riet y White, 1963; Fort, Natts y Lesser, 1969).

Otros estudios nos muestran que existe un retardo en el desarrollo psicomotor de los niños de nivel socioeconómico bajo, pero la edad en que éste es detectable varía según las funciones psicológicas o la población estudiada. En la mayoría de los casos, dicho retraso se manifiesta a partir del segundo año de vida y en algunos, incluso antes.

Como habíamos dicho con anterioridad en este mismo trabajo, "un primer factor al que algunos autores han atribuido una importancia primordial en la explicación del retardo en el desarrollo por causas socioculturales es la desnutrición, que afecta a una considerable proporción de niños de familias de escasos recursos".

Sobre este factor se han realizado experimentos con animales donde se ha mostrado que la desnutrición proteico-calórica severa, en etapas tempranas del desarrollo, no sólo retarda el crecimiento corporal, sino, además, produce alteraciones bioquímicas que afectan el desarrollo y funcionamiento del Sistema Nervioso Central. Paralelamente, disminuye la capacidad de aprendizaje del individuo adulto (Eichenwald y Frey, 1969). La hipótesis de que la desnutrición afecta el desarrollo mental también se ha formulado para el ser humano. Los resultados preliminares de investigaciones realizadas con poblaciones de niños subalimentados, han informado con frecuencia que, en presencia de desnutrición temprana, se observan posteriormente alteraciones en el desarrollo "psíquico" (Cravioto, y Delicardie, 1966, 1968; Monckeburg, 1968; Winick y Rosso, 1971; Winick y Velasco, 1972). Estos resultados son similares a datos anteriores obtenidos en animales y

demuestran que en los niños una desnutrición severa y a temprana edad puede derivar en una reducción de la multiplicación de células cerebrales. Otra variable relevante en el desarrollo infantil y enmarcada en el contexto de la pobreza sería la interacción de la madre con el niño y viceversa. Algunos investigadores han tratado este aspecto. Por ejemplo Williams y Scott (1953); Tulkin y Kagan (1972); Moss Robson y Pedersen (1969). Yarrow (1963) Cadwell y Richmand (1970). Sin embargo, la mayoría de estas investigaciones se han centrado más en investigar los componentes de la relación madre-hijo desconociendo los componentes afectivos de la relación madre-hijo. Este hecho tal vez pueda atribuirse a que en repetidas oportunidades se ha observado que las diferencias de clase social son mínimas respecto a los elementos afectivos de dicha relación, en cambio, las diferencias son mayores en relación con la estimulación verbal y cognitiva.

Hasta aquí hemos analizado la pobreza y los factores más relevantes de la misma, así como el impacto que causan en el desarrollo del niño. Hablaremos ahora de algunas estrategias destinadas a compensar las deficiencias infantiles y a lograr un mejor desarrollo de la niñez proveniente de sectores más desfavorecidos. Estas estrategias están planteadas en tres diferentes áreas que serían salud, psicología y educación. Estas tres estrategias son complementarias y presentan diferentes perspectivas en su acción. Hablaremos brevemente de las dos primeras y nos dedicaremos a profundizar la estrategia educacional.

La primera de ellas es aquella que intenta combatir la subnutrición y la desnutrición de los niños pobres. Parte del supuesto básico que una niñez sin alimentación adecuada es una niñez sin desarrollo suficiente. Como hemos analizado, el problema de la desnutrición se coloca en un contexto mucho más amplio que el simple proceso biológico. No se trata solamente de alimentar sino de impulsar un desarrollo cultural adecuado que sirva de contexto a la estrategia nutricional, ya que cuando la situación sociocultural es muy precaria todo programa destinado a prevenir la desnutrición es ineficiente, especialmente si se pretende extender a grandes masas de individuos. El sub-mundo de la miseria de donde proviene la mayoría de los niños desnutridos, constituye una subcultura independiente e impermeable a la acción social que pueda efectuar un Gobierno o un grupo determinado. Los individuos que habitan en él no son conscientes de sus limitaciones y no logran interesarse en superar esta condición. Esto nos demuestra que la

estrategia de desarrollo nutricional requiere complementarse con un enfoque psicológico y educacional para ser eficaz, que sirva de apoyo y consolide una acción sobre el niño desnutrido, al intervenir sobre los factores culturales y familiares que lo rodean.

La segunda estrategia para favorecer el desarrollo infantil estaría planteada en un Programa de Estimulación Temprana en niños de 0 a 3 años, dentro del contexto del Sistema Nacional de Salud (S.N.S.); tendría como fundamentación teórica la importancia de la estimulación psicosocial del niño en los primeros años de vida para el desarrollo de sus capacidades cognitivas, intelectuales y afectivas.

Este programa constituiría un esfuerzo por favorecer una atención más integral del lactante, introduciendo en forma sistemática un programa preventivo en el desarrollo psicosocial, tratando de enfrentar desde el punto de vista de la salud física y mental del niño, la privación psicosocial que sería origen probable del sub-desarrollo intelectual del niño. La acción de este programa estaría destinada fundamentalmente a estimular las funciones psicológicas infantiles de la psicomotricidad, lenguaje, sociabilidad e integración sensorial y sensorio-motora.

En los padres la acción estaría encaminada a establecer los siguientes objetivos específicos: que conozcan y realicen ejercicios concretos de estimulación, permitiéndoles conocer mejor el desarrollo del niño y lograr un cambio de actitud educativa de los niños a nivel cognitivo, afectivo y conductual. Este programa, que sería aplicado por la División de Salud Mental en los Servicios de Salud Mental Hospitalaria y Comunitaria, implica una acción psicológica sobre el desarrollo infantil mediante una intervención educativa en la relación madre-hijo.

Aunque originalmente es independiente de la estrategia nutricional, podría considerarse como una ampliación de ella en el área psicosocial de la relación madre-hijo, y la estimulación paralela y temprana del desarrollo intelectual del niño.

La acción de este programa en forma masiva está sujeta a las condiciones concretas en que pueda aplicarse y a la capacidad que tengan las madres de sectores de pobreza y de miseria para asimilar y aplicar esta enseñanza.

La tercera estrategia implica una acción centrada en los

aspectos educacionales del desarrollo infantil. Tomaré como punto de partida para analizar esta estrategia la experiencia llevada a cabo en Chile (Valdivieso, 1977). Ya que puede ser tomada en consideración para establecer una estrategia en nuestro país.

Esta estrategia tiene estrecha relación con la educación primaria común y con la educación pre-escolar, debido a que el fracaso del sistema escolar de la primaria ha inducido a muchas personas a considerar la educación especial como una tabla de salvación para todos los niños con problemas.

Una pregunta que deberíamos hacernos es ¿será la educación especial la estrategia educacional adecuada para ayudar a los niños de extrema pobreza?

De los múltiples ejemplos existentes tomemos dos: Los problemas de aprendizaje y el "retardo mental", ya que ambos pertenecen al campo de la educación especial.

Los problemas de aprendizaje aparecen en un alto número de niños que ingresan a la escuela primaria, sobre todo en las escuelas públicas, y esto se manifiesta en su dificultad para leer y en los aspectos cognoscitivos, ya que estos niños no pueden seguir el ritmo del aprendizaje deseado por el maestro y por el programa escolar. La solución para estos niños siempre ha sido la repetición de curso, lo cual solamente posterga el problema.

Consideraciones derivadas de investigaciones empíricas en Chile (Valdivieso, 1977) y de otros investigadores y reafirmadas por la mantención inamovible de las cifras de fracaso escolar conocidas de fuentes oficiales nos indican que la solución para los problemas de aprendizaje no reside solamente en la educación especial. La educación especial no puede ser el salvavidas de la educación primaria común (Valdivieso, 1975; Valdivieso y Salas, 1976).

El otro problema es el del "Retardo Mental". Desde el punto de vista tradicional consiste en una entidad clínica o síndrome de origen orgánico que atrasa el desarrollo global de las funciones cognitivas y del lenguaje, y que se manifiesta en dificultades para el aprendizaje escolar, problemas de adaptación conductual y necesidad de dependencia social.

El instrumento empleado con mayor frecuencia para su

evaluación es el test de inteligencia. Es frecuente que cuando un niño tiene dificultades para aprender se le aplique un test de inteligencia y de acuerdo al resultado que se obtiene en él se diagnostique eventualmente un retardo mental. De la combinación de los problemas para aprender en la escuela, más un bajo rendimiento en un test, se deduce un diagnóstico, el cual incide directamente en el posible ingreso del niño a una escuela especial (Valdivieso, 1976). Sin embargo, las investigaciones de Vernon han contribuido de manera importante a indicarnos que en diferentes culturas las manifestaciones de la inteligencia se desarrollan de manera distinta; sus investigaciones en grupos sub-culturales diferentes de habla inglesa lo llevan a concluir que un test particular puede estar midiendo cosas esencialmente diferentes en distintos contextos culturales (Valdivieso, 1976: 730).

Esta investigación confirma el planteamiento de que los niños provenientes de áreas de privación cultural o de extrema pobreza no pueden ser evaluados intelectualmente, ni seguir el mismo programa escolar que los niños pertenecientes a la cultura desarrollada de los niveles medios, técnicos o profesionales. Ya que su desarrollo mental se ha estructurado en situaciones muy diferentes, lo que nos impide hablar de "retardo mental" cuando existen notorias diferencias culturales con los patrones de evaluación que empleamos para su diagnóstico.

Hasta aquí hemos planteado la crítica a un sistema que pretende solucionar el problema de los niños desventajados sea por causa de desnutrición, privación cultural o de desarrollo cognitivo y verbal, mediante la educación especial, previa una evaluación psicométrica con test tradicionales.

Veamos ahora cuáles deberían ser algunas soluciones concretas planteadas por diversos investigadores (Valdivieso, Salas, Kagan). Estas soluciones las encontramos en la educación común en el desarrollo de la niñez, especialmente para este sector infantil más desfavorecido. Plantearemos algunas posibles soluciones a nivel de escolaridad básica primaria y de escolaridad parvularia o pre-escolar. Estas soluciones pueden resumirse en dos puntos: Cambio del curriculum educativo e integración de la escuela y la vida familiar del niño.

En primer lugar, consideraremos que el establecimiento de un nuevo curriculum, altamente flexible, durante los primeros años

escolares, permitiría una mejor adaptación progresiva del funcionamiento intelectual de los niños culturalmente atrasados a las funciones de pensar, de hablar correctamente y finalmente de leer. El curriculum debe contemplar, además de la flexibilidad, las leyes biológicas y psicológicas del desarrollo de cada niño y debería ser personalizado. Es decir, no estar destinado a la entidad anónima e indiferenciada del "curso", sino al niño concreto que presenta determinado retardo en su desarrollo psicológico o cultural.

Para lograr este objetivo se requieren previamente investigaciones psicológicas y pedagógicas de los niños y de su medio cultural y familiar, para poder adecuar el curriculum a cada realidad, y a partir de cada realidad enfrentar la educación. Hasta ahora las escuelas han sido diseñadas más para que el profesor enseñe que para que los niños aprendan.

Es importante, sin embargo, al plantear como estrategia primera y fundamental un cambio en el curriculum escolar de los primeros años de escuela que favorezca a los niños que provienen de áreas culturalmente deprimidas, evitar caer en el extremo opuesto, como sería crear escuelas para la extrema pobreza, donde los niños pasaran a constituir conejillos de indias para lograr de ellos un mejor rendimiento intelectual y escolar.

Veamos finalmente cuál podría ser el principal aporte de la educación parvularia o pre-escolar, desde el punto de vista del desarrollo intelectual de los niños provenientes de áreas de pobreza. El problema fundamental aquí es el aprendizaje del lenguaje. Entendiendo como lenguaje, no sólo la expresión fonarticulatoria del hablar, sino también el proceso interno que lo motiva y desarrolla; es decir, el pensar. La relación entre expresión verbal y pensamiento ha sido tratado en numerosas investigaciones (Valdivieso, 1976). Aquí vamos a fundamentar por qué pensamos que la acción fundamental de la escuela pre-escolar para niños provenientes de sectores culturalmente deprimidos, es el desarrollo del lenguaje.

Sabemos que las funciones verbales juegan un papel importante en el aprendizaje escolar y en el rendimiento de los test de inteligencia. Por otra parte, diversas investigaciones han indicado que el lenguaje depende estrechamente del nivel socio-cultural familiar, tanto en el vocabulario empleado como en las estructuras

de las frases, debido a que el lenguaje constituye el vehículo de comunicación más frecuente en el hogar.

Sin embargo, sería un error creer que el conocimiento y empleo del lenguaje en el niño provenga solamente del nivel económico. Pensamos que el desarrollo verbal recibe una influencia mayor de la comunicación que haya en el interior del hogar. La capacidad de los padres para comunicarse con los niños, explicarles cosas, responder a sus preguntas, valorar su curiosidad, tiene una influencia notoria. Además, refleja una actitud afectiva que tiende a reforzar positivamente el desarrollo infantil.

En este aspecto, tanto la acción educacional del nivel escolar primario, como la del nivel pre-escolar deben estar necesariamente unidas a una estrategia educacional familiar, mediante participación de los padres en las actividades escolares. Esta dualidad, escuela-hogar o padres-maestros, constituye un grave obstáculo cuando se transforma en una actividad coordinada y comunitaria. La escuela primaria y pre-escolar insertada en las poblaciones como un cuerpo extraño a la vida de las mismas, no logran el mismo efecto educador que una acción educacional comunitaria donde la interacción padre-maestro constituye un intercambio de experiencia y de relaciones humanas (Valdivieso, 1977).

La razón de este planteamiento reside en numerosas investigaciones que muestran que la estimulación del desarrollo debe formar parte de un contexto educativo familiar permanente, y no tomarse como la acción de un agente externo estimulante que activa sobre el niño de manera independiente (Hertzig, 1971).

Algunos autores concluyen (Hess y Shipnar, 1965; Hertzig y Cols, 1971; Golden, 1974), que las diferencias sociales no son advertidas en el aprendizaje no-verbal, sino en el verbal, lo cual confirman otros trabajos que expresan que las diferencias en el rendimiento intelectual se manifiestan después que los niños empiezan a hablar. Suponen que estas diferencias guardarían relación con el esquema lingüístico familiar más elaborado en los niveles medios que en los niveles bajos.

A continuación se presentan algunas de las conclusiones derivadas del trabajo expuesto anteriormente.

La interacción compleja de factores ambientales en el

orden socioeconómico y cultural, independientes o relacionados con la desnutrición, inciden marcadamente y en forma negativa sobre el desarrollo intelectual del sujeto.

El tipo de motivaciones, actitudes, conocimiento y hábitos de crianza arraigados en grupos humanos marginados consolida patrones de conducta comunitaria que se transmiten de generación en generación. Estas dimensiones socioantropológicas, interactuando con la desnutrición, generan el cuadro patético de privación múltiple que tanto afecta a millones de niños.

Debemos investigar y conocer previamente las características psicológicas que presentan los niños provenientes de las áreas de extrema pobreza, su lenguaje, destrezas y deficiencias, y luego establecer los planes y programas adecuados para ellos. Estos planes y programas serían los de la educación pre-escolar y la primaria y no los de la educación especial. Esta última es para una minoría y no para una masa escolar que ha fracasado por culpa de la propia escuela.

La acción comunitaria del nivel pre-escolar y de la escuela primaria con el hogar constituye una condición fundamental para que esta estrategia educacional tenga éxito. La "transculturización" que implica para muchos niños de extrema pobreza el paso del hogar a la escuela, es demasiado grande para que la realicen sin sobresaltos y desadaptaciones. La acción educativa sobre el niño debe complementarse con una acción sobre la sub-cultura familiar en que habita.

Para desarrollar un programa de prevención primaria en Salud Mental, utilizando al máximo los recursos que existen en la comunidad, consideramos que los programas de estimulación temprana psicosocial son una alternativa eficaz y posible para prevenir una alteración de alta prevalencia en los países en desarrollo, como es el retardo mental de origen ambiental.

Finalmente el mejor aprovechamiento del desarrollo infantil en la educación debe estar al servicio de cada niño y de su futuro. Este sería nuestro objetivo cuando pensamos educar niños de extrema pobreza e incorporarlos plenamente a la sociedad.

BIBLIOGRAFIA

- Ardila, R. "Psicología social de la pobreza". En: J.O. Whittaker (dir). **La Psicología Social en el mundo de hoy**. México: Editorial Trillas, 1979. pp. 39 - 418.
- Anastasi, A. **Psicología diferencial**. Madrid: Aguilar, 1967.
- Bralic, S. Haeussler, J. Lira, M.I. Montenegro, H. Rodríguez (dir). **Estimulación Temprana. Importancia del ambiente para el desarrollo del niño**. Centro de Estudio de Desarrollo y Estimulación Psicosocial, UNICEF, 1978.
- Cravioto, J.; Delicardie, E.R. "Enviromental Correlates of Severe Clinical Malnutrition and Lenguaje Development in Survivors from Kwashiorkor or Marasmus". En: **Paho**, 1972. pp. 73 - 94.
- Centro Multinacional de Investigación Educativa (CEMIF). **La desnutrición y sus efectos en el desarrollo del niño**. Costa Rica, 1977.
- Golden, M. "Social Class Deferences in the Ability of Young Children to Use Verbal Information, 1974". En: Bravo L., y Montenegro, H. **Educación, niñez y pobreza**. Santiago: Ediciones Nueva Universidad. Pontificia Universidad Católica, 1977.
- Hess y Skipman. "Early Experience and the Socialization of Cognitive Modes in Children". **Child Development**. (36):869-886, 1965.
- Hertzing, M.R., "Aspects of Cognition and Cognitive Style in your Children". En: A. Hellmunt (dir). **Deficits in Cognition**. Brunner - Mazel, 1971.
- Kagan, J. Klin, R.F."Cross Cultural Perspective and Early Development". **American Psychologist**, (28) : 947-964, 1973.
- Kark, S.L. **Epidemiology and Community Medicine**. Appleton-Century-Crofts, 1974.

- Monckenberg, F. "La pobreza y la desnutrición en la madre y el niño". **Symposium...** El niño limitado en Chile. Programa de Educación Especial, Universidad Católica de Chile, 1975.
- Montenegro, H. **Estimulación precoz**. Santiago de Chile: Servicio Nacional de Salud. 1975. Folleto.
- Riessman, F. **The Culturally Deprived Child**. New York: Harper and Row Publ., 1962.
- Rosseline, R. A. Seligman, M.E. "Frustration and Learned Helplessness". **Journal of Experimental Psychology Animal Behavior Processes**.(104): 149 - 157, 1975.
- Tarjan, G. **Retraso Mental: Definición, Epidemiología y Etiología**. Seminario sobre Organización de Servicios para el Retraso Mental. OPS/OMS. Wash. Publicación Científica, 1974.
- Vernan, P. H. "Environmental Handicaps and Intelctual Devolpment". **Britisl Journal Education Psychologist**, (35): 117-126, 1965.
- Valdivieso, L., Montenegro, H. **Educación, niñez y pobreza**. Santiago: Ediciones Nueva Universidad. Universidad Católica de Chile, 1977.