

Reflexiones sobre el concepto de inteligencia y su desarrollo

*Reflections on the concept of intelligence and its development*¹

Emilio Ribes Iñesta

Universidad Nacional Autónoma de México – Iztacala

RESUMEN

Los propósitos del presente artículo son, primero, examinar si el concepto de inteligencia denota algún tipo de proceso o condición precisa, al margen de las distintas acepciones que la tradición operacionista le ha otorgado en la psicología. Segundo, determinar un significado preciso para lo denotado por el concepto, explorando la posibilidad de que la "inteligencia" pueda ser desarrollada y en qué sentido podría ser dirigida esta intervención. Las pruebas de inteligencia, como cualquier otra prueba, miden estrictamente el comportamiento de los individuos ante las condiciones de estímulo que las configuran; la historia interactiva específica del sujeto frente a las condiciones de estímulo definidas por la prueba, así como los factores disposicionales asociados a su solución, son los elementos que confluyen en el desempeño de dicha competencia. Se discute el análisis del desarrollo de la inteligencia en base a estadios que constituyen formas genéricas de organización de la interacción entre la persona y su ambiente.

DESCRIPTORES: inteligencia, condiciones de estímulo, factores disposicionales.

ABSTRACT

The purposes of the present article are, first, to examine if the concept of intelligence denotes some type of process or specific condition, besides the different meanings that the operationalistic tradition has given it within psychology. Second, to determine a precise meaning for what is denoted by the concept, exploring the possibility that "intelligence" can be developed and in what sense could such intervention be addressed. Intelligence tests, as any other test, measure strictly the behavior of individuals in the presence of the stimulus conditions that form them; the specific interactive history of the subject in the stimulus conditions defined by the test, as well as the setting factors

¹ Trabajo presentado por invitación en el Simposio Interamericano sobre el Desarrollo de la Inteligencia (CINTERPLAN), Ciudad Guayana (Venezuela), noviembre 1981.

associated to its solution, are the elements that join in the performance of such competence. The analysis of the development of intelligence is discussed on the basis of stages that constitute generic forms of organization of the interaction between the person and his/her environment.

DESCRIPTORS: intelligence, stimulus conditions, setting factors.

El concepto de inteligencia constituye lo que podríamos denominar un concepto "comodín". Con ello queremos significar que el concepto de inteligencia, en la medida en que se origina en las prácticas lingüísticas del lego en psicología, ha sufrido las más diversas adaptaciones para su desempeño como elemento explicativo en la psicología, y en disciplinas aplicadas relativas a la educación y el trabajo. Es nuestro propósito examinar, en primer término, si el concepto de inteligencia denota algún tipo de proceso o condición precisa, al margen de las distintas acepciones que la tradición operacionalista le ha otorgado en la psicología. En segundo término, intentaremos, de ser posible la determinación de un significado preciso para lo denotado por el concepto, explorar la posibilidad de que la "inteligencia" pueda ser desarrollada y en qué sentido esta intervención podría ser dirigida.

LA DEFINICION DE INTELIGENCIA

El concepto de inteligencia surgió asociado al interés por medir estadísticamente la probabilidad de ajuste de un individuo a situaciones escolares o de desempeño laboral específicas. El nombre de Binet (1911) destaca en la formulación y consolidación de esta empresa. En tanto la inteligencia se definió en términos de la medida empleada para ubicar estadísticamente a los individuos con respecto a una población normativa, el concepto de inteligencia nació vinculado, por necesidad, a la operación de su proceso de medida. La inteligencia era (y es) lo que las pruebas de inteligencia miden. Este concepto de inteligencia representa, por una parte, una definición normativa de la inteligencia. Por la otra, se fundamenta en un criterio de validez de construcción, que ha conducido, no pocas veces, a explicaciones de tipo nominalista.

La inteligencia se ha definido, por lo general, desde la perspectiva de pruebas especialmente diseñadas para medirla, bajo la suposición de que aquello que miden (un factor general o un factor especial de la inteligencia) se distribuye normalmente en una población, y que por consiguiente, en tanto todo individuo es ubicable, por el puntaje obtenido en la prueba, respecto a los puntajes de la población de la que forma parte, el puntaje es una medida de su inteligencia. Esto constituye la definición de inteligencia con referencia a normas. Esta definición estrictamente operacional de inteligencia ha asumido dos variantes. Una, descriptiva, en la que se busca correlacionar mediciones de diferentes pruebas con propósitos aplicativos diversos (véase por ejemplo Cronbach, 1970), sin conocer de qué son función los puntajes obtenidos. Otra, en la que se supone que los puntajes que correla-

cionan en la forma de factores, son indicadores de una capacidad subyacente que es la determinante de dichos puntajes. Esta capacidad puede quedar reducida a un concepto hipotético o bien se le puede atribuir a un funcionamiento, también supuesto, de ciertas áreas privilegiadas del sistema nervioso central.

No entraremos a la crítica detallada de estas concepciones de la inteligencia, pues consideramos que, la cuestión de base que en ellas se plantea, es de un modo u otro, el viejo problema de la relación herencia—ambiente. Otros autores (Schoenfeld, 1974; Bijou, 1976) ya han expuesto de modo preciso los argumentos que invalidan la aceptación de los puntajes obtenidos de pruebas de inteligencia como medidas de una supuesta capacidad, o el concepto de que, puntajes de inteligencia, como medidas de las diferencias entre individuos, reflejan diferencias de orden genético. El problema de la interacción herencia—ambiente constituye de hecho un pseudoproblema. Como lo señala Bijou (1976) “. . .tanto las variables ambientales como las hereditarias son importantes en la determinación de *cualquier* rasgo biológico o característica psicológica. Ni las influencias hereditarias ni las ambientales pueden existir una sin la otra; ambas son componentes esenciales que interactúan continuamente y por consiguiente ejercen influencia desde el momento de la concepción. No hay organismo sin genotipos y no hay genotipos sin un ambiente.” (p. 86).

Sin embargo, queremos señalar que, aún cuando es difícil de justificar, teórica o empíricamente, que las pruebas de inteligencia miden en realidad una capacidad, o las determinaciones genéticas últimas de un conjunto de habilidades generales y/o específicas en las que todos los individuos de una población determinada difieren, si debe considerarse que las pruebas miden comportamiento, es decir, la forma en que los individuos responden de manera lingüística o no lingüística a un conjunto de condiciones de estímulo estandarizadas en la forma de reactivos o problemas a resolver. Sobre la base de que las pruebas de inteligencia —como cualquier otra prueba—miden estrictamente el comportamiento de los individuos ante las condiciones de estímulo que las configuran, intentaremos señalar los factores posibles que determinan este desempeño, y cómo puede distinguirse el concepto de inteligencia, a partir de este análisis, de conceptos que sustentan la existencia de capacidades u otros predicados mentales.

Desde un punto de vista conductual, las pruebas en tanto situaciones estándar de desempeño, miden la competencia de los individuos frente a los diversos componentes que las instituyen. La competencia refleja la historia interactiva de los individuos frente a las condiciones de estímulo prescritas por la situación de prueba, los factores disposicionales implicados por dicha situación, así como la historia interactiva general frente a situaciones sociales y biológicas que determinan su idiosincrasia particular como individuo integral. Así, la historia interactiva general, influida por determinaciones sociales y biológicas, es sólo uno de los factores influyentes en el desempeño o competencia del individuo. Su historia interactiva específica frente a las condicio-

nes de estímulo definidas por la prueba, así como los factores disposicionales asociados a su solución, son los elementos que en forma global confluyen en el desempeño de dicha competencia.

El concepto de inteligencia, como competencia, implica que ésta no puede evaluarse a partir de pruebas normalizadas con base en los puntajes de una población de individuos. La competencia requiere de medidas sucesivas del mismo individuo frente a un criterio de desempeño estipulado por la prueba, y por consiguiente, implica la medición de dicha competencia bajo condiciones específicas. La generalidad no se deriva de la presuposición de una capacidad subyacente, o de la agrupación factorial estadística de puntajes, sino del análisis de consistencias en el desempeño de un individuo frente a condiciones de estímulo que requieren formas *funcionales* de desempeño semejantes.

De este modo, el concepto de inteligencia, como competencia es un término aplicable al desarrollo de formas generales y específicas de confrontar situaciones problema en el ambiente. Es un concepto esencialmente genético —en el sentido de desarrollo—, en la medida en que la competencia sólo tiene significado como desempeño relativo a situaciones específicas, fundamentado en habilidades, destrezas y aptitudes funcionales previas. La competencia en cualquier situación y circunstancias es reflejo de la historia interactiva del individuo, y por consiguiente, es manifestación de un momento particular de su desarrollo. No representa el reflejo de una capacidad invariante ya dada, ni tampoco la acción aleatoria por ensayo y error. Constituye la aptitud funcional, adquirida en el desarrollo —con lo que este concepto implica— para desempeñarse adecuadamente frente a situaciones problema específicas que el ambiente físico y social plantean. La competencia se desarrolla, como aptitud funcional en lo general, y como desempeño concreto en lo específico.

En la medida en que la competencia se define a partir de la correspondencia entre el desempeño de un individuo y los requerimientos que le imponen condiciones físicas y sociales específicas, es necesario plantear su análisis desde dos perspectivas.

Una, que requiere que la inteligencia, como forma específica de competencia, sea descrita en términos del *contenido* de la interacción comprendida, es decir, tomando en consideración los aspectos estructurales característicos de la situación en la que debe mostrarse la competencia, y por consiguiente, los patrones específicos de comportamiento requeridos. Este sentido específico de la competencia como *conducta de solución de problemas* exige la descripción detallada de los elementos, de tipo situacional y de respuesta, que constituyen la condición interactiva confrontada. Las pruebas que prescriben reactivos y problemas definidos como criterio de desempeño *específico*, y no como manifestación indirecta de capacidades hipotéticas, ilustran esta concepción de la inteligencia como solución de problemas.

Otra perspectiva de la inteligencia como competencia, comprende el análisis de proceso del comportamiento inteligente. El análisis de proceso se basa en la búsqueda de elementos funcionales comunes a contenidos especí-

ficos y de desempeño diferentes. No se pretende identificar un proceso en la forma de capacidad universal o especial, sino más bien la determinación de niveles de organización del comportamiento que corresponden a diversas formas genéricas de inteligencia. Los procesos característicos de niveles de organización de la conducta definen las características funcionales del comportamiento inteligente, que en la medida en que se circunscriben a formas específicas de acciones del individuo y situaciones en las que se requieren como criterio de competencia, se configuran en la forma de habilidades y destrezas particulares. En consecuencia, los procesos conductuales que están implicados en el desempeño inteligente no son idénticos a todas y cada una de esas formas de competencia específicas. Los procesos, como niveles de organización del comportamiento, representan disposiciones históricas genéricas, que influyen, en lo situacional, a múltiples desempeños relativos a la solución de problemas.

Con el objeto fundamental de aclarar algunas concepciones erróneas derivadas del pensamiento dualista en psicología y epistemología, nos detendremos a precisar el significado del término *inteligencia*, de manera tal que esta delimitación sirva de contexto al análisis de los niveles funcionales que puede adoptar el comportamiento inteligente.

Tomando como base a Ryle (1949), examinaremos detalladamente el significado de la inteligencia como concepto referido a operaciones de conocimiento y su ejercicio.

1) La inteligencia no es idéntica a la posesión de conocimiento. Por consiguiente, la inteligencia no consiste primordialmente en los contenidos del teorizar;

2) La inteligencia no constituye una actividad silenciosa, privada, de una instancia mental de funcionamiento. El silencio, aún cuando conveniente, no es esencial al comportamiento inteligente;

3) La inteligencia no es saber qué, sino saber cómo, por lo que la inteligencia se da siempre como desempeño inteligente;

4) La inteligencia no requiere de operaciones cognoscitivas previas que la precedan, pues ello implicaría una regresión al infinito, que cuestiona la sustentación del mito dualista de mente--conducta. En términos de Ryle, "... la práctica eficiente precede a su teoría" (p. 30), o "...saber como aplicar máximas no puede ser reducido, a, o derivado de, la aceptación de esas o cualesquiera otras máximas" (p. 31).

5) Cuando al hacer algo inteligente se piensa lo que se hace, no se efectúan dos operaciones, sino una sola;

6) Las habilidades no son actos, sino disposiciones, y las disposiciones, lógicamente, no son susceptibles de concebirse como observables o inobservables;

7) Las disposiciones se refieren no a eventos, sino a inclinaciones a ejercitar actos con base en la historia del individuo y el contexto provisto por las circunstancias;

8) Se aprende a ser inteligente, el “cómo”, por la práctica, bajo la influencia del ejemplo y la enseñanza, pero sin necesidad de lecciones teóricas formales al respecto;

9) La inteligencia, como competencia y habilidades, no constituye hábitos. Estos son réplicas, repeticiones de un mismo ejercicio. La inteligencia, en tanto disposición, implica la modificación histórica de una práctica para las que le preceden;

10) La repetición, la rutina, previene la inteligencia; el adiestramiento la desarrolla.

11) La práctica inteligente, en tanto disposición, no constituye una serie lineal, sino conjunto o complejos de ejercitaciones con heterogeneidad indefinida; las disposiciones no tienen ejercicio uniforme u homogéneo;

12) Citando textualmente a Ryle, “. . . al juzgar si el desempeño de alguien es o no inteligente, tenemos, en cierta medida, que ver más allá del desempeño mismo. . . Pero al ver más allá del desempeño mismo, no intentamos entremeternos en algún desempeño oculto en contraparte, que tenga lugar en el estadio secreto del agente de la vida interna. Estamos considerando sus habilidades y proposiciones, de las cuales este desempeño es su realización. Nuestra indagación no busca causas (y *a fortiori* no busca causas ocultas), sino más bien capacidades, habilidades, hábitos, inclinaciones y desventajas” (p. 45);

13) Si la inteligencia tiene que ver con el teorizar, no es con su contenido formal, sino con su “discurso didáctico”, vehículo de transmisiones del conocimiento. El discurso didáctico permite la adquisición y desarrollo de la (s) competencia (s) así como su ejercitación didáctica o de extensión y adaptación posterior;

14) El discurso didáctico puede darse en forma oral o escrita y es la base de la enseñanza.

15) Debido a su naturaleza substitutiva, el discurso didáctico es impersonal e inespecífico, e incluye las actividades de enseñar, aprender y ejercitar;

16) El aprendizaje de una competencia no es la mera repetición de un ejercicio o habilidad, sino el desempeño de una amplia variedad de comportamientos o actividades diferentes;

17) El discurso didáctico no se da sólo entre personas, —del que enseña al que aprende— sino que puede darse de la persona consigo mismo. Como señala Ryle “. . . el pensamiento comprende decirse cosas a uno mismo, al compañero de uno, con un propósito instructivo” (p. 313). Es importante subrayar, sin embargo, que esta función substitutiva del propio lenguaje respecto a la propia conducta no implica una doble operación, con un evento mental causal del desempeño inteligente. El hablarse sobre lo que uno está haciendo, constituye un sólo episodio funcional, cuya privacidad no es esencial;

18) La educación no sólo es un proceso indispensable para el desarrollo de la inteligencia o competencia como teoría construida, expuesta o aplicada, sino que es también esencial a todas las operaciones involucradas en el ejercicio y disfrute de la cultura, exceptuando a las ocupaciones e intereses más primitivos.

Podemos resumir, enunciando algunas características definitorias de la inteligencia, o mejor dicho, del inteligir:

- 1) La inteligencia no es un evento mental oculto que causa el comportamiento inteligente;
- 2) La inteligencia es competencia, como práctica, no como producto formal contenido de dicha práctica;
- 3) La inteligencia es disposición integrada por la historia del individuo y el contacto en que manifiesta su competencia;
- 4) La inteligencia, como competencia, es un saber cómo, que aún cuando dado como teorizar, es previo a la regla del teorizar;
- 5) El ser inteligente se aprende y se enseña, a través del discurso didáctico y el ejemplo;
- 6) La enseñanza es distinta de la repetición. La competencia no es reiterada, sino autocorrectiva, heterogénea y extensiva;
- 7) El discurso didáctico, como educación, no es ajeno al hablar y escribir. Sólo puede darse como resultado de hablar y escribir acumulado de otros y de uno mismo sobre otros y uno mismo.

A partir de esta caracterización de la inteligencia como disposición a la competencia, hemos llegado a examinar su proceso de desarrollo, antes de poder precisar las formas que asume funcionalmente como desempeño frente al medio influido históricamente. La inteligencia, como concepto referido al hombre, es parte integral del desarrollo de su competencia lingüística, aún cuando no podamos igualar toda forma de competencia lingüística con un desempeño inteligente.

Sin embargo, antes de entrar al análisis del tipo de aptitud lingüística que conforma la competencia o desempeño inteligente, podemos dejar por sentado que éste se adquiere como ejercicio construido por la enseñanza. La inteligencia es competencia adquirida históricamente en el individuo por medio del discurso didáctico, y por consiguiente, la conformación individual de la inteligencia es fundamentalmente un proceso social. Sin educación, sin discurso, no habría inteligencia. Partamos pues de esta primera conclusión, de que la inteligencia se desarrolla, y lo hace como parte de un proceso social individualizado de tipo educativo. Si no podemos explicitar todavía las formas específicas de influir en el desarrollo de las competencias al inteligir, si estamos en capacidad de identificar aquellos factores cuya ausencia la previenen, la anulan: el discurso y la educación.

A pesar de constituir un primer abordaje, y por consiguiente, preso de la fragilidad característica de la intuición, intentaremos analizar las etapas que pueden definir, como historia individual construida, las funciones del inteligir, del ser competente, del ejercitar habilidades y aptitudes. En consonancia con los argumentos previamente expuestos, este análisis partirá de y se referirá en forma permanente, al desarrollo de las aptitudes lingüísticas como procesos interactivos del individuo.

Hemos mencionado anteriormente que el desempeño inteligente implica el teorizar, no como producto o descripción del hacer, sino como parte de

éste. Sin embargo, el teorizar, en la medida en que se da en el aprendizaje mismo de la competencia, no implica en lo absoluto las formas tradicionales del razonamiento, la inducción y la deducción, pues estas son los resultados de la exposición o clasificación del desempeño o práctica inteligentes. Como señala agudamente Ryle, “pertenecen no al vocabulario de la biografía, sino al vocabulario de las revisiones de libros, conferencias, discusiones e informes. Son nombres de árbitros y no de biógrafos” (pp. 285–286). El teorizar se da como práctica, y no como reflexión antecedente de la práctica. El teorizar ocurre como competencia manifiestamente lingüística o bien como competencia ante el contexto lingüístico. Por lo tanto, teorizar, en este sentido, no significa ser guiado por o reconocer una teoría, sino responder apropiadamente a lo lingüístico y/o lingüísticamente.

El desarrollo de la inteligencia es el desarrollo de la competencia del individuo en relación a su medio, y dicha competencia no se da siempre, en lo específico, como competencia situacional. No obstante, la especificidad del ejercicio de dicha competencia no implica que sea homogénea y particular, sino que por el contrario, es competencia diversificada, heterogénea, adaptada específicamente a las situaciones particulares, pero consistente en una forma interactiva genérica de afrontar dicha diversidad de lo particular. Es conducta de solución de problemas específicos como ejercicio de una función general.

El análisis del desarrollo de la inteligencia, por consiguiente, no es ajeno al estudio de la evolución de las funciones psicológicas del individuo, especialmente cuando la persona, en su carácter de ser social, se ve progresivamente envuelto por un mundo de eventos lingüísticos, en lo morfológico y lo funcional. Aún cuando el desarrollo de las funciones del comportamiento lingüístico, como episodio concreto, constituye un campo todavía poco explorado y asistemático, podemos adelantar lo que consideramos estadios sucesivos de aptitud lingüística, que, de modo alguno, deben considerarse como una secuencia lineal, fija, de desenvolvimiento. Son estadios progresivamente inclusivos y de inicio a veces simultáneo, que a la vez, constituyen formas genéricas de organización de la interacción entre la persona y su ambiente. No son morfologías de comportamiento, sino estructuras funcionales de *interacción*. La competencia se concibe así como la disposición a interactuar de cierto modo en situaciones determinadas.

La inteligencia se adquiere, mediante el discurso didáctico, cuando el individuo, en sus momentos iniciales de vida, comienza a interactuar con un mundo que ya no sólo tiene dimensiones puramente físicas, sino que se integra con base en la funcionalidad que determinan las convenciones sociales a través del lenguaje. Así, los objetos y eventos adquieren “significado” social a través de la nominación y su contextualización por el discurso de los otros individuos. Este proceso de significación de lo físico por el discurso no se limita a la identificación de las nuevas relaciones entre objetos, circunstancias y personas, sino que incluye, además, como un elemento obligado, la capacidad de reproducir ese discurso, es decir, la aptitud de hablar de acuer-

do a las convenciones del grupo que individualiza a la persona. En este primer estadio, el individuo adquiere el sistema reactivo convencional que le permite aprender a través del discurso, y pasa a etapas posteriores de competencia, a la vez que empieza a responder a ese discurso como eventos que están en relación de condicionalidad con el mundo físico y su respuesta a dicho mundo físico.

En un segundo estadio, el individuo ya no sólo es capaz de ser mediado en su relación con el mundo físico por el discurso de otros, sino que, en la medida en que ha adquirido parcialmente la aptitud de dicho discurso, se vuelve capaz de mediar su propia interacción con la realidad física, que incluye a los otros y su discurso. El discurso se vuelve instrumental en modificar las relaciones de condicionalidad en el ambiente.

En un tercer estadio, las dimensiones funcionales del propio discurso y el ambiente físico a ser mediados por el individuo, dependen en su condicionalidad de las propiedades relacionales del discurso de los otros. El desarrollo de la competencia se traduce en la capacidad de responder a los eventos como relaciones en términos que están determinados por el discurso.

En su cuarto estadio, el individuo adquiere ya no la capacidad de responder a propiedades lingüísticas de los eventos, sino la capacidad de mediar lingüísticamente la interacción de otros con su medio. En la medida en que se puede intermediar los contactos de otros individuos con los eventos lingüísticos y físicos, se adquiere la competencia de enseñar la competencia, es decir, se adquiere la competencia del discurso didáctico. El lenguaje escrito es fundamental en este proceso (Luria, 1980).

Finalmente, el nivel último de competencia implica que el individuo pueda confrontar eventos en términos enteramente substitutivos. Los eventos son todos lingüísticos y por ello, al interactuar en forma substitutiva, la competencia puede manifestarse como actividad silenciosa, pero, como ya lo señalamos, su privacidad no es lo que le confiere la calidad de pensamiento. La privacidad es más bien un efecto.

Los niveles generales apuntados pueden ser subdivididos en formas de competencia más restringidas, pero evidentemente, su adecuación como clasificación de la inteligencia depende de su capacidad de corresponder empíricamente al desarrollo psicológico como una taxonomía funcional. Sin embargo, independientemente de la validez de estas categorías, es importante subrayar que, en la medida que la inteligencia es competencia mediada por el discurso, su desarrollo no es diferente al desarrollo del lenguaje. El desarrollo de la inteligencia consiste pues en la educación de la inteligencia, pero en educación no entendida como contenidos formales, sino como ejercicio de actividades funcionales respecto a dichos contenidos. La competencia no se adquiere enseñando el qué, sino el cómo. Por ello, el desarrollo de la inteligencia debe concebirse como la estructuración educativa de formas genéricas de interacción funcional con el ambiente. La especificidad situacional proporciona la heterogeneidad morfológica de la competencia con base en los criterios normativos determinados por el grupo social. Sin embar-

go, la inteligencia significa precisamente poder abordar un mismo contenido situacional desde perspectivas funcionales múltiples. La educación debe estructurarse, para ello, como un discurso didáctico de estas competencias.

Determinar las condiciones indispensables para que este proceso educativo pueda ocurrir, trasciende a la psicología. Incide directamente en las condiciones sociales que hacen factible el educar, e integrar la educación como un proceso vivo, pertinente, funcional, cotidiano, de los individuos.

REFERENCIAS

- Bijou, S. W. *Child Development: The Basic Stage of Early Childhood*. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1976.
- Binet, A. *Les idées Modernes sur les enfants*. París: E. Flammarion, 1911.
- Cronbach, L. J. *Essentials of Psychological Testing*. N. Y. Harper & Rows, 1970.
- Luria, A. R. *Los Procesos Cognoscitivos: análisis socio-histórico*. Barcelona: Fontanella, 1980.
- Ryle, G. *The Concept of Mind*. N. Y. Barnes & Noble, 1949.
- Schoenfeld, W. N. Notes on a Bit of Psychological Nonsense: "Race differences in Intelligence". *Psychological Record*, 1974, 24, 17-32.