

La inteligencia como comportamiento: un análisis conceptual

(Intelligence as behavior: A conceptual analysis)

Emilio Ribes

Universidad de Guadalajara

RESUMEN

Se efectúa un análisis conceptual de la inteligencia como categoría disposicional. Se identifica la inteligencia con la tendencia a realizar actos variados y efectivos, y con base en dichos criterios se distingue el comportamiento inteligente de otros tipos de comportamiento. Se analiza la estructura funcional de la inteligencia en términos de la organización de las habilidades, competencias y aptitudes. Se propone una serie de cuestiones fundamentales en la investigación experimental de la adquisición y evolución de la inteligencia, subrayando su pertinencia al estudio del desarrollo psicológico.

Palabras clave: Categoría disposicional, competencias, aptitudes, habilidades, inteligencia.

Abstract

Intelligence is conceptually analyzed as a dispositional category. Intelligence is identified with the tendency to engage in varied and effective acts, and based in these criteria, intelligent behavior is distinguished from other kinds of behavior. The functional structure of behavior is analyzed in terms of the organization of skills, competence and aptitudes. Several issues fundamental to experimental research of the acquisition and evolution intelligence are proposed, stressing their relevance to the study of psychological development.

Keywords: Dispositional category, competences, aptitudes, skills, intelligence.

“Ya hemos dicho que cuando el intelecto existe en acto, el intelecto y lo inteligido es todo una misma cosa, y también que la acción del intelecto, por la cual es inteligente, es su esencia; por lo tanto, lo inteligente y lo inteligido son esencialmente una cosa en todo aquello que ha estado aprehendido por el intelecto en acto, Así mismo, cuando se trata de una cosa en potencia, en-

tonces hay necesariamente dos cosas; el intelecto en potencia y lo inteligido en potencia”.

Maimónides (De la Guía de los Perplejos)

“En aquel momento comprendí cómo razonaba mi maestro, y me pareció que su método tenía poco que ver con el del filósofo que razonaba partiendo de primeros principios y los modos cuyo intelecto coinciden en caso con los del intelecto divino. Comprendí que, cuando no tenía una respuesta, Guillermo imaginaba una multiplicidad de respuestas posibles, muy distintas unas de otras. Me quedé perplejo.

—Pero entonces —me atrevía a comentar—, aún estáis lejos de la solución.

—Estoy muy cerca, pero no sé de cuál.

—¿O sea que no tenéis una única respuesta para vuestras preguntas?

—Si la tuviera, Adso, enseñaría teología en París.

—¿En París siempre tienen la respuesta verdadera?

—Nunca, pero están muy seguros de sus errores.

—¿Y vos? —dije con infantil impertinencia—. ¿Nunca cometéis errores?

—A menudo —respondí—. Pero en lugar de concebir uno solo, imagino muchos, para no convertirme en el esclavo de ninguno.

Me pareció que Guillermo no tenía el menor interés en la verdad, que no es otra cosa que la adecuación entre la cosa y el intelecto. El, en cambio, se divertía imaginando la mayor cantidad posible de posibles.”

Umberto Eco (El Nombre de la Rosa)

Inteligir en el lenguaje ordinario significa distinguir, comprender o diferenciar. No son significaciones que anulen el actuar, sino que lo sobreentienden, pues difícilmente, en el habla cotidiana, se hace uso de tales términos sino es en referencia y alusión al comportamiento de quienes inteligen.

La incorporación de la inteligencia, como un término técnico en la psicología, es reciente, aun cuando su introducción primera se remonte a Aristóteles en su análisis del alma como organización del movimiento. Se

podrían señalar tres vertientes que reintroducen a la inteligencia como *problema y concepto* de la psicología:

- 1) El interés por la llamada inteligencia animal (Boakes, 1984) para comprender el proceso individual de la selección natural en la evolución de las especies;
- 2) El estudio de las diferencias individuales (Galton, 1883) con el objeto de apoyar la distinción herencia-ambiente en la génesis de la conducta; y
- 3) La medición del rendimiento en pruebas normalizadas con el fin de predecir el ajuste y éxito de los individuos en distinto tipo de actividades (Binet, 1911).

La primera vertiente dio lugar al surgimiento de las teorías del aprendizaje y el término de inteligencia fue pronto abandonado y sustituido por otros aparentemente más cercanos a un análisis de procesos funcionales. Las dos últimas vertientes, en cambio, naturalizaron a la inteligencia como un término técnico de la psicología. La inteligencia, en esta transmutación lógica del uso ordinario al uso técnico, dejó de ser *referencia* de las características del comportamiento y se convirtió en una entidad, proceso, factor, o facultad, atribución del individuo.

En la medida en que ya ha examinado críticamente estas categorizaciones de la inteligencia (Ribes, 1981, 1990a), partiré de las conclusiones allí formuladas para, de este modo, definir las premisas sobre las que se puede sustentar el análisis de la inteligencia frente a otros tipos de caracterización del comportamiento.

¿QUE ES LA INTELIGENCIA?

El uso del término inteligencia corresponde siempre a la ocurrencia o probabilidad de que ocurran actos inteligentes. Los actos son inteligentes en la medida en que cumplen con dos criterios: 1) resuelven un problema o producen un resultado o consecuencia deseable o requeridos; y, 2) no constituyen meras repeticiones o copias de otros actos inteligentes. La inteligencia, como capacidad, no es más que la tendencia a actuar inteligentemente, es decir, a realizar actos efectivos en forma *variada y apropiada* a cada situación. Sin embargo, la tendencia, por definición, no puede identificarse con ninguno de los actos que permiten hablar acerca de ella o identificarla. Por este motivo, la inteligencia, como tendencia o capacidad, no es igual o idéntica a ninguno de los actos que se describen como inteligentes, lo cual no implica que la inteligencia, en tanto capacidad, sea algo distinto del conjunto de actos efectivos a los que se implica el término. La

inteligencia, como concepto disposicional (vease Ryle, 1949) se basa en y aplica únicamente al desempeño, el ejercicio de actos efectivos dirigidos hacia ciertos resultados. No existe ningún evento extra-episódico a dicho comportamiento. Ser inteligente es *actuar* inteligentemente.

En la medida en que la inteligencia, corresponde lógicamente a una categoría disposicional, constituye un contexto que se aplica y se identifica con el desempeño, pero del que no se puede predicar su observabilidad o inobservabilidad como evento u ocurrencia particulares, dado que designa sólo tendencias y no eventos aislados. Por ello, se habla de inteligencia cuando se observan actos que satisfacen criterios. Pero estos actos son inteligentes en la medida en que son responsables de dicha satisfacción de criterios. Se dice, entonces, que en el acto se “aplica” el criterio. Pero la aplicación del criterio no es diferente del acto mismo. Constituye únicamente la manera en que se realiza el acto en tanto acto que satisface un criterio. La ejercitación de tales actos define la competencia respecto de la satisfacción de un tipo determinado de criterio, y dicha competencia, como tendencia a realizar esa clase de actos, constituye la inteligencia como comportamiento inteligente. La inteligencia es “saber *cómo*” respecto de “saber *eso*”. En esa medida, el teorizar, como actividad que “extrae”, “abstrae”, “descubre” o “formula” criterios cumplidos y cómo cumplirlos, es posterior y no anterior al actuar inteligentemente. Teorizar sobre un comportamiento inteligente es siempre consecuencia del desempeño de dicho comportamiento. Reflexionar sobre la práctica, aun cuando la experiencia previa en esa práctica puede facilitarla, no es condición suficiente para el desempeño inteligente, ni puede tener lugar al margen de la experiencia de esa práctica. Por el contrario, el teorizar se beneficia de la práctica y no constituye el antecedente de la acción inteligente, sino una acción distinta, posterior a dicho desempeño.

Cuando durante el desempeño inteligente ocurren decires, apuntes, “lecturas”, y otros actos verbales del sujeto, estos no constituyen una operación aparte del propio desempeño ni son condición causal del mismo. El silencio, aun cuando conveniente, *no es condición esencial* del comportamiento inteligente, así como no todos los decires o actos verbales del individuo son interlocuciones con el mismo. Ryle (1982) ha señalado como muchas acciones verbales “silentes” son sólo ensayos, comentarios, reacciones y decires por el estilo, que no satisfacen el criterio de *soliloquios* genuinos. En el desempeño inteligente participan tales actos verbales, equivalentes a pensar, sólo en la medida en que constituyen actos de *autoenseñanza* en el “*cómo*” de ese desempeño. Hablar en silencio es inteligente sólo cuando tiene valor heurístico para el propio desempeño del cual el hablar *forma parte*. Se habla porque se buscan modos y opciones de acción, pues si se tuvieran no se hablaría: se actuaría directamente. Pensar

es descubrir, hablando y de otras maneras, cursos para el desempeño inteligente *mientras se actúa*. En ese sentido, hablar mientras se desempeña inteligentemente -o con inteligencia- es sinónimo de que se carece de una máxima, teoría, o criterio para hacer "eso" de cierta "manera", y no como lo sostiene la tradición intelectualista, como máxima que guía *a priori* el comportamiento denominado inteligente. Pensar, cuando se cumplen criterios, por consiguiente, es *autoenseñarse* a encontrar criterios, teorías, métodos y máximas, a través del desempeño inteligente.

Aun cuando el desempeño inteligente se *aprende* a través de la práctica, el ejemplo y el discurso didáctico, no toda práctica o ejemplo conducen al desarrollo de conducta inteligente. La práctica por repetición o hábito no es desempeño inteligente, como tampoco lo es la conducta que se adquiere por imitación. El desempeño inteligente se caracteriza por ser un ejercicio variado que descubre nuevas formas o maneras de satisfacer criterios. Por eso, la mera repetición o rutina de una actividad no se considera inteligente, como tampoco lo es la conducta que duplica o copia por imitación el ejemplo de otra. El ejemplo conduce a desempeños inteligentes cuando promueve la diversidad de rutas de acción, o parafraseando a Ryle, cuando enseña la forma de buscar caminos y no cuando muestra el destino final del viaje. Es quizá por ello que la conducta inteligente se aprende, fundamentalmente, a través de la enseñanza planeada como discurso didáctico, sea o no escolarizado.

ACERCA DE LA DISTINCIÓN DE LA CONDUCTA INTELIGENTE Y SUS CRITERIOS

La tradición mentalista ha consolidado una concepción de la inteligencia como entidad en potencia o desarrollada que *se posee en cierto grado*. Las preocupaciones teóricas desde esta perspectiva se centran en problemas tales como la existencia de una inteligencia general o de varias inteligencias específicas, los mínimos y máximos cuantitativos que pueden alcanzar tal o tales inteligencias y como medirlos, el grado en que la inteligencia se da como algo acabado o si se desarrolla gradualmente y que papel juegan los distintos factores del ambiente en dicho desarrollo, y otros por el estilo.

La concepción de la inteligencia como algo que se posee en distintos grados o cantidades, condujo a considerar las diferencias individuales en comportamiento inteligente como problema de comparación de cuanto poseían de inteligencia(s) los diversos individuos con base en su desempeño en una prueba o conjunto de pruebas comunes, cuyos reactivos se suponía "medían" indirectamente, con mayor o menor fidelidad, la acción de dichas

capacidades o facultades. Una vez medidas las ejecuciones de una población de individuos ante dicha(s) prueba(s) comun(es) la distribución de los puntajes obtenidos por los individuos permitían su comparación en lo que se refería a su(s) inteligencia(s). La concentración de puntajes -las medidas de tendencia central- de dicha población de individuos se convirtió en el criterio para delimitar los rangos funcionales de posesión de inteligencia: el área de mayor concentración correspondía a los puntajes que indicaban una inteligencia "normal", mientras que los dos extremos de la distribución ubicaban a los puntajes de los subdotados y los superdotados. De este modo, la ubicación de un individuo particular en una distribución normalizada poblacionalmente de puntajes de rendimiento, constituía el diagnóstico de cuanta inteligencia tenía, dependiendo obviamente de la naturaleza de las pruebas empleadas y de las suposiciones respecto del tipo de capacidades o facultades por ellas medidas.

En tanto las pruebas de inteligencia constituyen instrumentos que obtienen puntajes -en ocasiones diferenciales- derivados de los aciertos y errores del desempeño de los individuos frente a sus diversos reactivos, la inteligencia se mide en la forma de los *logros o resultados acumulados* durante el total o en distintas secciones de la(s) prueba(s). El total de logros acumulados se convierte así en la medida de la cantidad de inteligencia poseída, y su transformación en cocientes de comparación poblacional, ubican al individuo en una escala de distribución de la inteligencia en la que se es más inteligente, regularmente inteligente, poco inteligente. De tal manera, y en consecuencia, la conducta que equivale a un desempeño con altos logros es indicio de inteligencia, mientras que aquella otra cuyo desempeño se traduce en logros bajos constituye un indicio de poca inteligencia. En la medida en que hay un desempeño con altos o bajos logros, las conductas involucradas serán más o menos inteligentes *porque* constituyen indicios de la gran o poca capacidad poseídas. La carencia de inteligencia, medida con base en el mismo criterio de desempeño que su posesión, define de este modo a la "tontería o comportamiento tonto o no inteligente.

Sin embargo, si la inteligencia no constituye una entidad, sino la manera en que se describe y evalúa la tendencia a realizar actos efectivos, que tienen lugar de modo variado y no rutinario, constituye un error suponer que se puede valorar en un mismo continuo la inteligencia y su opuesto, la "tontería". Por el contrario, toda conducta puede ser valorada en un momento dado como inteligente o no. Ello dependerá de las circunstancias en que se realice y de los criterios que definan su funcionalidad, y por consiguiente, su efectividad y propiedad o adecuación. La disponibilidad -para eliminar el término "posesión"- de conductas determinadas en mayor o menor grado no son indicadores de mayor o menor inteligencia. Su ocu-

rrencia, como parte de una tendencia a resolver problemas o a adecuarse a los criterios de una situación de manera efectiva y variada, determinarán que *sea considerada o no* inteligente. No es la disponibilidad de comportamiento, sino su desempeño funcional, lo que permite describir a un individuo como más o menos inteligente. Mientras mayor sea la flexibilidad y eficacia funcional de sus actos mayor será su inteligencia, pues también será más consistente su tendencia a realizar actos que cumplan con los criterios de adecuación y efectividad que establezcan diversas circunstancias.

Si se consideran los dos ejes funcionales que permiten identificar y valorar a un comportamiento particular como acto inteligente, se obtendrá una matriz de 2x2, en la que uno de los ejes es la efectividad-adequación, y el otro la variación, tal como se describe en la figura 1. De acuerdo con esta matriz se pueden obtener cuatro diferentes tipos de comportamiento: a) comportamiento variable y efectivo; b) comportamiento estereotipado y efectivo; c) comportamiento variable e inefectivo; y, d) comportamiento estereotipado e inefectivo.

	VARIABLE	ESTEREOTIPADA
EFFECTIVA	a	b
NO EFFECTIVA	c	d

Figura 1

El comportamiento ubicado en la celdilla (a) constituye lo que se podía describir con toda propiedad como comportamiento inteligente. Es conducta efectiva y adecuada a las circunstancias de manera variada. En la celdilla (b) se tienen todos aquellos comportamientos que constituyen destrezas y habilidades, pero que su efectividad depende de su ejercicio relativamente estereotipado. Son los hábitos y rutinas que conforman muchas de las destrezas y habilidades, que pudiendo formar parte del comportamiento inteligente no lo son por sí mismas. Tampoco constituyen conductas "tontas" a pesar de no ser inteligentes: aun cuando son estereotipadas son efectivas. En la celdilla (c) se ubica la conducta que es variada, pero que no es necesariamente efectiva. Obviamente tiene que ver con la dimensión funcional que describe lo que se valora como comportamiento creativo. Y, finalmente, en la celdilla (d) se encuentra la conducta que con

toda propiedad pudiera llamarse “tonta”: es comportamiento estereotipado e inefectivo, es decir, poco adecuado a las circunstancias e incapaz de producir logros y solucionar problemas.

Con base en esta perspectiva acerca de la inteligencia, queda claro que ésta no constituye una propiedad del individuo que se comporta, ni tampoco de la conducta que realiza en circunstancias diversas. La inteligencia tiene que ver con la *manera* en que ocurre la conducta, en la medida en que cumple con criterios que la adecúan para ser efectiva en distintas funciones y circunstancias. La inteligencia, por consiguiente, constituye, lógicamente, una categoría de naturaleza adverbial: califica la acción en su circunstancia. Al ser la inteligencia una categoría adverbial, queda claro que su cualificación a partir de la obtención de logros, o resultados, deben supeditarse a los criterios que establecen la “manera” en que se obtienen dichos logros. Por ello, aun cuando ser inteligente es, en parte, ser efectivo, esto no es suficiente. Lo definitorio de un acto inteligente es *de qué manera se es efectivo*. Para identificar y describir actos inteligentes es necesario identificar y describir los criterios que cualifican a un acto cualquiera como tal.

Los criterios que estipulan la adecuación de una conducta, como conducta variada y efectiva, pueden ubicarse en una doble dimensión. Por una parte, toda conducta inteligente tiene que ajustarse a los criterios específicos de las características propias de cada situación o circunstancia: las morfologías relevantes de comportamiento, las propiedades de los objetos y eventos, las conductas pertinentes de otros individuos, las convenciones sociales definitorias de la situación, etc. Por otra parte, toda conducta puede calificarse como inteligente con base en tres criterios funcionales respecto de su dimensión interactiva como acto en una situación frente a otros y los eventos circundantes. Aquí se examinará esta última clase de criterios, ya que en la sección siguiente se analizarán los aspectos relacionados con el primer tipo de criterios.

Los tres criterios funcionales para evaluar la inteligencia de la conducta en tanto interacción son los siguientes:

- 1) La consideración de la conducta como elementos o componente de un medio;
- 2) La consideración de la conducta como instrumento para producir resultados o efectos; y
- 3) La consideración de la conducta como circunstancia misma de una interacción.

El primer criterio identifica a la conducta como inteligente en la medida en que esta se ajusta a la morfología apropiada a las características del medio que hacen posibles que la conducta pueda ser efectiva. La inteli-

gencia se evalúa en términos de la variedad de morfologías conductuales disponibles, su diferenciación y su correspondencia a las características del medio en donde su efectividad será posible. Con base en este criterio, el individuo es más inteligente mientras más variada es su disponibilidad de morfologías de comportamiento potencialmente efectivas en un medio determinado. La inteligencia se adquiere, bajo este criterio, como sistemas reactivos apropiados a diferentes medios de contacto (Kantor, 1924; Ribes y López, 1985), y se adquiere mediante la repetición y la copia. Constituye una dimensión de la inteligencia propia de las primeras etapas del desarrollo psicológico, o característica de la adquisición de nuevas formas de comportamiento que representan un cambio de interacción.

El segundo criterio identifica a la conducta como inteligente con base en el ejercicio y los efectos de diversas morfologías en circunstancias diversas. La instrumentación de diversas formas de conducta constituyen el criterio para identificarlas o no como inteligentes. Bajo este criterio ya no es suficiente el ejercicio variado *per se* de un conjunto de morfologías de conducta, sino que lo fundamental es que el ejercicio de una sola morfología —al margen del criterio de extensión de la unidad morfológica de comportamiento— sea efectiva en distintas circunstancias. Este criterio impone condiciones de agrupamiento funcional de morfologías en forma independiente, y promueve la variación en su integración morfológica en correspondencia con los cambios de circunstancia y efectos estipulados. Esta dimensión instrumental de la inteligencia, que incluye tanto a las morfologías verbales como a las no verbales, se adquiere también por el ejercicio, no rutinario, el ejemplo particularizado, y en el ensayo y error. En esta dimensión del comportamiento inteligente, los errores constituyen condiciones críticas del desarrollo de actos funcionales efectivos.

El tercer criterio identifica a la conducta como inteligente cuando ésta se constituye en la circunstancia misma de la interacción, y por consiguiente, autorregula “intrínsecamente” las condiciones de efectividad. Su variación conlleva nuevas formas de efectividad. A diferencia del criterio anterior, la efectividad no se valora en términos externos a la realización misma de la conducta. Este criterio de inteligencia representa subordinar las circunstancias en que ocurre la conducta a las características de la propia conducta. Es la inteligencia que se identifica con el pensamiento verbal, en donde el individuo construye las circunstancias en que una conducta es efectiva en la medida en que construye también la circunstancia que define el problema (Ribes, 1990b). Es una inteligencia arbitraria y convencional, regulada por el propio individuo, y que se ejercita en un plano esencialmente lingüístico —aun cuando no verbal— gramatical. Este comportamiento inteligente no se adquiere por la simple repetición, copia,

seguimiento del ejemplo y observación de modelos, ejercicio variado del desempeño y el ensayo y error. Se requiere de la autoenseñanza y del discurso didáctico, tal como lo señala Ryle (1982). Es un aprendizaje que, aun cuando basado en el descubrimiento —como el del nivel instrumental de inteligencia— presupone la invención o construcción de fórmulas, criterios, máximas, reglas o intuiciones. Es el criterio bajo el cual se desarrolla la inteligencia *exclusivamente* humana.

Un ejemplo sencillo puede ayudar a comprender estos tres criterios funcionales de la conducta inteligente como interacción. Sin definir todavía el término, se puede seleccionar una competencia particular: leer, *leer*, en el nivel definido por el primer criterio funcional examinado, constituiría un acto inteligente en la medida en que el texto del individuo correspondiera a las características de los textos leídos. La amplitud de la conducta de textear, de leer nuevos textos nunca antes aprendidos, su fluidez, su entonación y otras características formales, serían indicadores de efectividad y variación en este nivel. Seguir instrucciones leídas y comportarse de acuerdo con lo transcrito por un texto determinado serían también conductas inteligentes en este nivel (la llamada lectura comprensiva). Leer en el segundo nivel funcional examinado sería un acto inteligente si se puede leer algo para que otro pueda hacer algo y en esa medida producir resultados. También la lectura correspondería a este nivel de inteligencia instrumental si al leer algo, el propio individuo puede realizar conductas que se traducen en efectos particulares. En el tercer nivel funcional, la conducta de leer constituye la circunstancia misma de efectividad. No importa la secuencia de lectura, la correspondencia de la fonación o la facilitación de conductas externas al acto de leer. El leer inteligente es el leer apropiado al leer una ecuación matemática y su desarrollo; leer una partitura musical; leer un poema; etc. En todos estos casos, los criterios de efectividad son autorregulados por el propio individuo y ello depende de las variaciones adecuadas de su propio comportamiento de leer. Leer inteligentemente, bajo este tercer criterio, implica la funcionalidad misma del leer en tanto interacción con el texto como única circunstancia funcional.

LA ESTRUCTURA FUNCIONAL DEL COMPORTAMIENTO INTELIGENTE

Para examinar la estructura funcional del comportamiento inteligente, es menester hacer revisión de tres conceptos previamente examinados (Ribes, 1990a), relativos al uso especial de los siguientes términos: habilidad, competencia y aptitud.

Una habilidad o destreza constituye un conjunto de respuestas diversas, cuya morfología está funcionalmente integrada en correspondencia a las características morfológicas de objetos y eventos del entorno. En este sentido, las habilidades implican la posibilidad de entrar en contacto funcional con objetos y eventos, y su composición morfológica obedece a las propiedades morfológicas que dichos objetos y eventos imponen como correspondencias necesarias. La estructura morfológica de una habilidad siempre está determinada funcionalmente por la naturaleza de los objetos con los que entra en contacto. No se puede hacer taxonomías de habilidades con criterios *a priori* pues la organización morfológica de diversas respuestas siempre estará regulada por las características del contacto funcional que dicha habilidad debe satisfacer respecto de objetos y eventos. Por ello, las respuestas que forman parte de una habilidad, constituyen los ingredientes de muchas otras habilidades que cumplen funciones diferentes. No existe ninguna naturaleza estructural predeterminada de las habilidades o destrezas, sean estas de naturaleza sensorial, motora o verbal.

Las competencias son formas funcionales de organización de las habilidades con base en criterios de efectividad específicos. Hablar de competencias es referirse a la eficacia en el desempeño para producir ciertos resultados o efectos. Las competencias siempre se componen de grupos de habilidades, las que se integran morfológicamente justamente con base en el criterio de eficacia que define a la competencia bajo la que se organizan con tales propósitos. Sin embargo, no existe correspondencia biunívoca entre habilidades y competencias. Dependiendo del criterio de efectividad demandado para un tipo especial de competencia, esta puede estar conformada por habilidades diferentes. A su vez, una habilidad puede formar parte de competencias distintas.

Las aptitudes son conceptos que describen niveles generales de organización del comportamiento respecto de los eventos ambientales, en términos del tipo de desligamiento funcional que caracteriza el responder del individuo que interactúa. Las aptitudes corresponden a los niveles de proceso en los que se puede organizar todo comportamiento, sea inteligente o no, y como ya se ha descrito anteriormente (Ribes y López, 1985; Ribes, 1986), se pueden identificar cinco niveles de aptitudes de aptitud con base en los tipos de desligamiento que tienen lugar en la interacción del individuo con los objetos y eventos de su entorno. Estos cinco niveles son los siguientes: a) contextual, en el que el individuo responde diferencialmente a las contingencias entre eventos sin poder modificarlas; b) suplementario, en el que el individuo es afectado por contingencias entre estímulos que se producen como efecto de su propia conducta; c) selector, en el que el individuo responde a propiedades variantes intrasituacionales de los eventos

que conforman contingencias de naturaleza contextual y suplementaria; d) sustitutivo referencial, en el que el individuo se desliga de las contingencias presentes y aparentes, y por medio de su acción convencional, transforma la situación con base en contingencias extrasituacionales; y, e) el sustitutivo no referencial, en el que la interacción se da en términos exclusivamente de las contingencias convencionales de la propia conducta del individuo y de otros, al margen de los eventos situacionales presentes, de modo tal que el individuo se relacione con contingencias transituacionales. Las aptitudes siempre se manifiestan como competencia, es decir, conjuntos de habilidades que cumplen un criterio de efectividad frente a eventos y objetos del entorno. No se puede aplicar el concepto de aptitud en el vacío. Siempre se utiliza para describir el nivel de organización cualitativo en que se desempeña una competencia. El individuo posee la aptitud para desempeñar su competencia en ciertas situaciones en un nivel y otro. De acuerdo con el nivel de aptitud en que se ejercite una competencia determinada, se conformará de una manera u otra en términos de las habilidades que la componen. Es así que, una misma competencia, al ejercitarse en niveles de aptitud diferente, puede cambiar radicalmente su composición respecto de las habilidades que la conforman.

Recurrimos nuevamente al caso de la lectura para ejemplificar los conceptos de habilidad, competencia y aptitud. La lectura puede entenderse como una competencia cuyo criterio de efectividad genérico se define en términos de la correspondencia de ciertas vocalizaciones frente a un texto, así como la correspondencia entre acciones por parte del que lee o del que escucha la lectura y las características del texto. La lectura como competencia puede ejercitarse en distintos niveles de aptitud. De ese modo, no es equivalente la competencia de leer considerada sólo como la fonación de sonidos, sílabas o palabras frente a un texto, que la competencia de leer cuando se ejecuta una partitura, o la competencia de leer al interpretar una fórmula matemática. En los tres casos se cumple un mismo criterio genérico de eficacia, lo que define las tres formas de ejecución como competencia de leer. Pero en cada uno de los casos el cumplimiento del criterio general adopta un matiz específico de eficacia. En todos los casos se lee, pero no se lee lo mismo, no de la misma manera, ni con los mismos propósitos. Los niveles diferentes de organización de la competencia de leer en cada aptitud, propician que las habilidades integrantes de cada tipo funcional de competencia sean distintas o estén estructuradas de distinta manera. De este modo, en la lectura, que constituye propiamente la conducta de textear (Skinner, 1957), el individuo ejerce su competencia mediante habilidades tales como las de desplazar la vista sobre el texto de izquierda a derecha y de arriba a abajo, fonando cada una de las unidades

impresas —pueden ser letras, sílabas o palabras—, deteniéndose cuando lo indican las distintas partículas de pausa (punto, coma, etc.), y así por el estilo. En cambio, el individuo que lee una partitura mientras toca el piano visualiza globalmente por compases, se adelanta en ocasiones al fragmento de partitura que ejecuta, o bien lee intermitentemente. Por su parte, el individuo que interpreta una fórmula no vocaliza ante los símbolos, ni sigue necesariamente un orden prestablecido para interpretar el texto. En cada una de las formas de competencia para leer se ejecutan distintos tipos de habilidades. Aún cuando el texteo es una competencia fundamental para desarrollar los otros dos niveles de aptitud de la competencia de leer aquí ilustrados, ellos no implica que dichos niveles de competencia incorporen las habilidades del nivel más simple. En muchas ocasiones como en el ejemplo que hemos examinado, el paso de una competencia de un nivel de aptitud a otro implica el cambio de las habilidades que conforman la primera forma de competencia.

La distinción que hemos propuesto entre habilidades, competencias y aptitudes plantea una serie de problemas en lo relativo al desarrollo y la adquisición de la inteligencia. En la medida en que no se concibe la inteligencia como una serie de facultades o potencias independientes en sus inicios, sino como un conjunto de comportamientos que se organizan funcionalmente con base en criterios de efectividad diversos, y de que dicha efectividad se puede cumplir ejercitando el comportamiento de diferentes niveles de organización *cualitativa*, se tiene que descartar todo enfoque que visualice el desarrollo de la inteligencia como la potenciación de un conjunto de habilidades, morfológicamente definidas, que evolucionan en términos de una mayor amplitud y diferenciación de su forma y “estructura” (correlación o covariación de formas). Aún cuando todo comportamiento inteligente depende *inicialmente* de la correspondencia de su composición morfológica respecto de los objetos y eventos del entorno que delimitan sus dimensiones de eficacia posible, dicha composición morfológica se subordina *funcionalmente* a la naturaleza de los criterios de efectividad que definen dicho comportamiento como inteligente, y a las maneras en que se puede organizar dicha funcionalidad cualitativamente para cumplir con los criterios de referencia. Por ello, aún cuando las habilidades constituyen los *elementos* que conforman las competencias —en tantos conjuntos de morfologías de respuesta—, no se puede examinar el desarrollo ni la adquisición del comportamiento inteligente en términos estrictamente morfológicos, dado que las habilidades, como organización morfológica, están subordinadas a las maneras de organización funcional que regulan las aptitudes como cumplimientos de los criterios de efectividad. Las competencias son conjuntos organizados de habilidades con base

en un nivel de aptitud para cumplir los criterios de efectividad que definen a todo comportamiento inteligente.

El desarrollo y adquisición del comportamiento inteligente, desde esta perspectiva, tiene que examinarse desde la óptica de la competencia y o de la habilidad. La competencia es sólo competencia como ejercicio de un nivel de aptitud, y no como el mero ejercicio de habilidades definidas morfológicamente. Las morfologías de las habilidades *dependen* del nivel de aptitud en que se ejercita la competencia. Por consiguiente, se contempla un análisis de la inteligencia en el que una misma competencia puede estar conformada por habilidades compuestas de morfologías distintas e incluso incompatibles, a la vez que una misma habilidad morfológicamente definida puede formar parte de competencias distintas. A la vez que esto prescribe la inadecuación de un análisis de la inteligencia enfocado en la descripción de la organización morfológica de las habilidades, y por consiguiente de toda taxonomía de la inteligencia formulada *a priori* y con base en criterios morfológicos (vbgr. inteligencia motora o sensorial *versus* inteligencia verbal), destacada la necesidad de hacer énfasis en dos factores normalmente descuidados: a) las aptitudes como niveles cualitativos de organización funcional del comportamiento, y b) los criterios de efectividad que regulan el rango de funcionalidad de los comportamientos potencialmente inteligentes.

En el desarrollo y adquisición del comportamiento inteligente se plantean una serie de cuestiones de relevancia teórica y empírica:

- 1) ¿Se puede adquirir una competencia en niveles de aptitud cualitativamente complejos directamente, o se requiere siempre progresar en su adquisición desde el nivel de aptitud representado por la organización del comportamiento que hemos denominado *contextual*?
- 2) ¿En caso de que se pueda adquirir una competencia directamente en niveles de aptitud como los que hemos denominado *sustitutivos* ¿se transfiere la competencia así adquirida a niveles de aptitud menos complejos?
- 3) Ya sea que una competencia se adquiera en un nivel u otro de aptitud ¿cambia solamente la organización morfológica al transferirse la competencia a un nivel distinto —inferior o superior— o se transforma también su composición morfológica?
- 4) La adquisición de un conjunto de habilidades que configuran una competencia en un nivel determinado de aptitud funcional ¿facilita la adquisición de competencias distintas que comparten las mismas habilidades en el mismo nivel de aptitud?
- 5) ¿Se pueden transferir simultáneamente las habilidades de dos competencias distintas en niveles equivalentes de aptitud a otro nivel de

aptitud? ¿se pueden transferir habilidades de distintas competencias en distintos niveles de aptitud para conformar una nueva competencia en un nivel de aptitud diferente —ya sea inferior o superior?

- 6) ¿Se pueden adquirir habilidades concurrentemente para una misma competencia definida en dos niveles de aptitud distintos? ¿se pueden adquirir simultáneamente, a partir de habilidades homogéneas, competencias distintas en dos niveles de aptitud?

Estas son algunas de las interrogantes que surgen del planteamiento conceptual que hemos propuesto acerca de la inteligencia. Una matriz tridimensional que representara en sus ejes distintas habilidades, distintas competencias y distintas aptitudes, ilustraría de manera exhaustiva el modelo de desarrollo y estructura funcional de la inteligencia propuesto. A su función heurística para guiar la investigación empírica de la organización y adquisición del comportamiento inteligente, dicha matriz aunaría su función sistematizadora de los hallazgos empíricos así obtenidos. Su elaboración justifica por sí sola un escrito aparte.

ALGUNAS EXTENSIONES DE LA CONCEPCIÓN DE CONDUCTA INTELIGENTE

La conducta inteligente no constituye un grupo autónomo de acciones que se distinguen por su morfología de otras formas de comportamiento. Tampoco son el indicador externo de acciones internas con un carácter especial o de capacidades de difícil localización en la compleja urdimbre biológica del individuo. Como ya se examinó previamente, la inteligencia no es más que la tendencia a ejercitar comportamientos inteligentes en ciertas situaciones y, en consecuencia, significa que el individuo puede variar su comportamiento frente a problemas en distintas situaciones con el fin de cumplir con los criterios de efectividad que se estipulan para obtener resultados o logros considerados adecuados.

Ser inteligente, por lo tanto, no significa poseer algo que otros no poseen. Ser inteligente es actuar inteligentemente. Pero, actuar de manera inteligente no se distingue, en tanto acciones o procesos, de otras formas de actuar que no son necesariamente describibles como comportamiento inteligente. El actuar inteligente no se valora con base en las características intrínsecas a las acciones del individuo, sino con base en su adecuación funcional a los criterios de efectividad que la variación situacional imponen.

EL COMPORTAMIENTO INTELIGENTE ES COMPORTAMIENTO ADECUADO A CRITERIOS.

Si se puede concebir al comportamiento inteligente como comportamiento adecuado a criterios de efectividad y variación, entonces el concepto de inteligencia no se aplica única y exclusivamente a los campos de las destrezas sensorio—motrices y de conocimiento, como lo ha venido haciendo la psicología tradicional. El concepto de inteligencia se aplica a toda circunstancia en que la conducta es funcional en la medida en que se ajusta a criterios, y por ello, desde la perspectiva que planteamos se puede extender el análisis del comportamiento inteligente a otras circunstancias en que operan también criterios de efectividad y variación diversos: los campos de la moral, de la política, de la comunicación, etc. De hecho, una dimensión fundamental del desarrollo psicológico lo constituye la evolución de las diversas competencias que configuran el ajuste apropiado del individuo a las convenciones y criterios del grupo social. En sentido estricto, el estudio del desarrollo psicológico, como estudio de las competencias de ajuste a las diversas convenciones sociales, no es más que el estudio del comportamiento inteligente. Las coordenadas de análisis aquí propuestas para estudiar el desarrollo y la adquisición del comportamiento inteligente son pertinentes, en esa medida, al análisis de esa dimensión del desarrollo psicológico que sólo puede concebirse como interacción efectiva con las circunstancias sociales que definen y estipulan criterios de ajuste efectivo. Desde esta perspectiva, quedaría pendiente la tarea de conceptualizar las coordenadas de análisis del desarrollo psicológico que comprende a todas aquellas maneras de interactuar que no requieren de ajuste a criterios de efectividad.

REFERENCIAS

- Binet, A. (1911) *Las Idées Modernes sur les Enfants*. Paris: Flammarion.
- Boakes, R. (1984) *From Darwin to behaviourism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Galton, F. (1983) *Inquiries into Human Faculty and its Development*. Londres: MacMillan.
- Kantor, J.R. (1924) *Principales of Psychology* (vol. 1). N.Y.:A. Knopf.
- Ribes, E. (1981) Reflexiones sobre el concepto de inteligencia y su desarrollo. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta* 7, 107-116.
- Ribes, E. (1986) Language as behavior: functional mediation versus morphological description. E H. Reese y L. Parrot (eds.), *Behavior Science: philosophical, methodological and empirical advances*. Hillsdale: L. Erlbaum.
- Ribes, E. (1990a) Aptitudes sustitutivas y la planeación del comportamiento inteligente en las instituciones educativas. En E. Ribes, *Psicología General: México, Trillas*.

- Ribes, E. (1990b) Pensamientos sobre el pensar y sus motivaciones. En E. Ribes, *Psicología. México: Trillas*.
- Ribes, E. y López, F. (1985) *Teoría de la Conducta: un análisis de campo y paramétrico*. México: Trillas.
- Ryle, G. (1949) *The Concept of Mind*. N. Y.: Barnes and Noble.
- Ryle, G. (1982) *On Thinking*. Oxford: Basil Blackwell.
- Skinner, B.F. (1957) *Verbal Behavior*. N.Y.: Appleton Century Crofts.