¿Qué significa ser inteligente? Brevísimo ensayo argumentativo

What does it mean to be intelligent? A very brief argumentative essay

Flavio César Romo Rojas[a]

Resumen / *Abstract*

El presente trabajo tiene como objetivo realizar un ensayo sobre el significado de lo que se considera ser inteligente, tomando en cuenta tanto el antecedente histórico, así como lo más reciente en cuanto al resultado de investigaciones que intentan esclarecer la relación entre el cerebro y sus productos mentales. Lo anterior es con fines de investigación didáctica dentro del desarrollo de la cátedra de desarrollo de las inteligencias múltiples.

The present study aims to carry out an essay on the meaning of what is considered to be intelligent, taking into account both the historical antecedent as well as the most recent in the result of researches that try to clarify the relation between the brain and its mental processes. That the purpose of educational research in the development of the cathedra of multiple intelligences development.

[a] Universidad Panamericana, Campus Guadalajara / Escuela de Pedagogía

INTRODUCCIÓN

La tendencia natural que el ser humano tiene de medir y estandarizar aquellos fenómenos para poder así intentar controlarlos ha permeado casi todos los ámbitos, incluyéndose a sí mismo.

En dicha búsqueda, tasar las capacidades que hacen del humano un ser racional han sido objeto de controversia desde antes el inicio de la evolución hacia el *sapiens sapiens*. Estas capacidades pudo haber determinado cualidades que en conjunto que permitieron la supervivencia ontogenética, tribal y filogenética (es decir, que el individuo pudiera enfrentar los retos de la vida de forma efectiva, que el clan pudiera realizar procesos de caza y recolección eficaces, y que la especie en sí fuera evolutivamente efectiva).

Aquellos individuos considerados sobresalientes y que tomaban ciertos roles establecidos eran debido a ciertas características que los identificaban del resto, desde habilidades de liderazgo, hasta destrezas específicas que potencializaban las capacidades de supervivencia de la tribu (netamente ligado a ser mejores en la caza y recolección) hasta la generación de generar productos de trascendencia de una sociedad (llegando al desarrollo de procesos de siembra y cosecha, de pastoreo y crianza de animales, de expresiones artísticas ligadas tanto a la transmisión de conocimiento como a la satisfacción tanto propia como de sus deidades).

De lo anterior, la especie humana a podido formarse a sí misma sobre el desarrollo de capacidades adaptativas, mismas que lo han diferenciado del resto, hasta llegar a niveles insospechados de evolución donde se ha distinguido en pendular hacia dos extremos constantemente: creador como dioses y destructor como demonios.

Esa capacidad, es la que nos distingue: ser racionales. Ser inteligentes.

¿QUÉ SIGNIFICA SER INTELIGENTE?

Es importante identificar que es vital para el docente llevar a cabo una identificación de las diversas concepciones de inteligencia, los perfiles, elemento y estadios del desarrollo que se ven implicados en cada una de ellas (Sánchez, 1991).

La inteligencia parece cobrar una cuota alta, tanto en su desarrollo y potencialización integral, en la perdida de una inteligencia que sea capaz de proteger al no inteligente, y de protegerse a sí mismo ante factores externos que menoscaben el desarrollo integral del individuo (Armstrong, 2012).

Desde la evolución

Aunado al desarrollo del ser humano, la capacidad más reconocida de supervivencia y que taxonómicamente lo describe y define como *sapiens sapiens*, es decir, sabio por partida doble.

Su característica filogenética distintiva estriba en sus capacidades mentales ligadas al razonamiento y capacidad de modificar su medio ambiente usando dicho razonamiento.

Teniendo como base la razón, esta ha sido estudiada para poder identificarla como elemento de distinción para el desempeño de funciones específicas que como animales gregarios necesitamos complementar para la supervivencia del grupo. Así pues, durante mucho tiempo se atribuyeron roles específicos dependiendo de las habilidades identificadas y que contribuían a que la comunidad se perpetuara a sí misma; de ahí que oficios y posiciones se fueron especializando para que los individuos caracterizados fueran un solo ente social.

Esa caracterización abrió brechas aún mayores con el advenimiento de los procesos de transmisión del conocimiento en formas perennes, como la escritura y las expresiones artísticas plásticas. Aquí, formas de razonamiento lógico-matemáticas y artísticas se empezaron a destacar. Sin embargo, esos individuos debían ser dirigidos por otros que fueran capaces de establecer objetivos que permitieran la comunidad se fortaleciera y dominara sobre otras, identificándose aquí formas de razonamiento interpersonales que lideraban a otros seres humanos.

De lo anterior, hubo especializaciones de roles que se diversificaron en la misma medida en que sus propios líderes lo hicieron. Y una de esas especializaciones fue la que decantó en la psicología, y es aquí donde se sentó el precedente de líderes investigadores, clínicos y académicos que propusieron sistemas de medición de la inteligencia, del raciocinio. En la mitad del siglo XIX Francis Galton propuso una primera prueba de inteligencia, seguido de Alfred Binet que desde finales de dicho siglo y principios de siglo XX siendo generalmente

aceptada, hasta que Lewis Terman busca estandarizarla a poblaciones específicas y marcando con esto precedente para David Wechsler que desde el segundo tercio del siglo pasado y aún hasta el día de hoy estandarizó tanto clínicamente como en el inconsciente colectivo el concepto de inteligencia íntimamente ligado al de IQ (Flanagan & Kaufman, 2009).

Desde la clínica

Retomando a Wechsler proponía una visión no monista de la inteligencia, a diferencia de Spearman que con su factor *g* esgrimía un constructo unitario (Wechsler, 2007).

Una forma que clínicamente ha sido común es la de llegar a identificación, caracterizaciones y definiciones de aspectos del ser humano a través de patologías para así llegar a ser estandarizado aquello que se considera "normal", labor claramente identificada en el esfuerzo que la *American Psychiatric Association*. La identificación del trastorno del desarrollo intelectual, es la evolución del retraso mental de había sido codificado como tal en el DSM-IV-TR® (APA, 2002; APA, 2014). Es importante identificar que nuevamente se liga la capacidad intelectual, el ser inteligente, con el comportamiento adaptativo, principalmente en los siguientes tres dominios: conceptual, social y práctico (APA, 2014). Es necesario, de igual manera, hay que identificar otras etiologías medioambientales y hasta culturales, así como aquellas psicogénicas y de actividad cerebral conjunta que interfieren con el desarrollo intelectual, no solamente en su estructura, sino además en el funcionamiento (Ardila & Ostrosky-Solís, 2012).

Damasio propone la siguiente definición : "El cerebro es un sistema de sistemas" (pp 68, 2015).

La diversidad de funciones que el cerebro es capaz de realizar según las áreas corticales y subcorticales permite, según Damasio, identificar que hay diversas zonas encargadas de funciones específicas, que, sin embargo, necesitan la interacción sistémica con las demás, permitiendo de esta manera conocer la capacidad del cerebro de poder desarrollarse de acuerdo a las necesidades a satisfacer según las situaciones que en el medio se configuran; así es posible, por ejemplo, comprobar que la cortezas prefrontales están íntimamente relacionadas con la planificación del futuro siguiendo reglas sociales –Inteligencia interpersonal– (2015).

La inteligencia estaba regularmente relacionada con funciones neuropsico-lógicas de orden superior, donde la atención, la memoria y el razonamiento; y que trabajaban como entes aislados del resto de las funciones motrices y basales; sin embargo esta visión ha ido migrando a una más integral, holística (Damasio, 2015).

El síndrome de desaferenciación, o síndrome del cautiverio, permite clínicamente observar cómo las inteligencias interactúan sistémicamente e integran el yo individual: donde tras una lesión del tronco cerebral donde se ven comprometidas las vías corticobulbares y corticoespinales derivan en la tetraplejia y el paciente solamente tiene funciones motoras del movimiento ocular vertical y de los párpados, y conserva tanto la consciencia y todas las funciones superiores, así como la vista y la escucha (Collado-Vazquez & Carrillo, 2012). La crueldad de esta enfermedad neurológica, como la describe Damasio, permite identificar como las inteligencias relacionadas directamente a esquemas corporales (como la cinético-corporal, espacial, la naturalista, en cierta medida la intrapersonal) pueden verse mermadas completamente aún y cuando se conserven aquellas inteligencias más relacionadas a la abstracción (como la musical, lógico-matemática, la lingüística, la intrapersonal, en cierta medida la intrapersonal) aún y cuando la expresividad del resultado de dichas inteligencias se vean gravemente mermadas por la sola expresión del movimiento de párpados u ocular (2015a).

Adicionalmente, Damasio (2015a) hace la aclaración de cómo neurológicamente no hay una división estricta en cada función y, en este caso, cada inteligencia, ya que identifica que están organizadas en las distintas estructuras cerebrales, quedando claramente identificadas taxonómicamente en la triada rectora del estado de vigilia, la mente y el sí mismo; donde se ven intervenidas por una triada anatómica del tronco cerebral, el tálamo y la corteza cerebral; aclarando que estos tres estados y estas tres estructuras cerebrales intervienen sistémicamente.

Desde la educación.

Un acercamiento más pedagógico que clínico, es la teoría de la epistemología genética de Piaget, donde considera que el desarrollo de la inteligencia se da desde la niñez, y que el niño

debe ser guiado por sus padres y maestros para que la inteligencia suscite el pensamiento abstracto elaborado, ya que tanto la inteligencia como el pensamiento no son otorgados de forma natural, sino que son consecuencia de procesos cognitivos. Adaptar, asimilar y acomodar son básicos para el proceso educativo de la inteligencia. Se observa entonces, que el desarrollo es un proceso continuo. La influencia de esta teoría en la educación es total ya que brindó un estudio específico sobre el proceso de desarrollo de la inteligencia del niño y de su educación (Briones, 2006).

Mateos (2006) conceptualiza a la inteligencia como una capacidad general donde el intelecto muestra ante las situaciones problemáticas una adaptación eficiente, misma que le permite aprender unas estrategias para resolver posteriores situaciones con una precisión y rapidez mayor. Esto da un mayor peso que al instinto, siendo la inteligencia para el ser humano su principal ventaja adaptativa.

Vigotsky, quien lamentablemente muere joven y su Teoría Sociohistórica Cultural tardó a salir a la luz occidental por razones políticas, ha ido permeando en los últimos años a la educación. Para él, el desarrollo de la inteligencia en el ser humano está ligado al contexto del individuo, es decir, a su realidad sociocultural, y su actividad mental es su característica como ser humano (Briones, 2006). Así, Vygotsky elabora su concepto de procesos psicológicos superiores, específicamente humanos y ligados a la cultura en la cual el niño se encuentra inmerso, donde conceptualiza a la inteligencia como un producto emergente del contexto y completamente culturizado y culturizante y enfocado a una utilidad específica (Briones, 2006).

Howard Gardner, en un inicio conceptualiza a la inteligencia como competencias intelectuales y cognitivas del ser humano, así como un carácter plural, desarrollable en todas las edades, de esfera múltiple biopsicosocial y aglutinadora de las habilidades, los talentos o capacidades mentales que le dan identidad a una persona humana (Armstrong, 2012; Gardner, 1987; Gardner, 2015). De esto, nace la teoría de las Inteligencias Múltiples.

La inteligencia, al ser dimensionada y apreciada en una sociedad, es codificable dentro del sistema simbólico acorado en común, teniendo significado y ser perdurable y transmisible en virtud de dicho código y significado (Gardner, 1987; Gardner, 2015).

Con base a lo anterior, Gardner conceptualiza 8 inteligencias: La cinético-corporal, la espacial, la naturalista, la musical, lógico-matemática, la lingüística, la intrapersonal, la intrapersonal (Gardner, 1987; Gardner, 2015).

La conceptualización de la inteligencia como potencial biopsicológico le confiere una predisposición genética, más un determinismo de personalidad ni un estigma social predefinido; todo esto configura su individualidad basándose en el desarrollo de sus potencialidades congitivas así como su historia particular y sus preferencias personales (Gardner, 1987; Gardner, 2015).

Otros modelos contemporáneos, aparte del de las Inteligencias Múltiples, según Pérez y Medrano (2013) son:

- La Teoría de los tres estratos, desarrollada por Cattell, Horn y Carroll y propuesta por McGrew, y contempla un factor genral de inteligencia con 10 aptitudes generales: 1) conocimiento cuantitativo, 2) lectura y escritura, 3) comprensión-conocimiento, 4) razonamiento fluido, 5) memoria a corto plazo, 6) almacenamiento y recuperación a largo plazo, 7) procesamiento visual, 8) procesamiento auditivo, 9) velocidad de procesamiento y velocidad de reacción, 10) decisión
- La Teoría de la inteligencia exitosa, desarrollada por Sternberg y que estipula que la inteligencia es exitosa por la habilidad para lograr objetivos, siendo estos ubicados en un contexto sociocultural y de acuerdo a los parámetros personales individuales; por la potencializción de las fortalezas y poder compensar las debilidades; por la capacidad de adaptar y modificar el medio; por la capacidad combinatoria y asociativa de análisis-creatividad-pragmatica.
- La Teoría verbal-perceptual-rotación de imágenes, desarrollado por Johnson y Bouchard, considerando un factor general de inteligencia, ocho de primer orden: 1) verbal, 2) académica, 3) fluidez, 4) memoria, 5) velocidad perceptiva, 6) velocidad espacial, 7) rotación de imágenes, 8) numérica; y tres aptitudes en un segundo orden: 1) verbal, 2) perceptual, 3) rotación de imágenes

CONCLUSIÓN

La comprensión de los procesos cognitivos y de las variables presentes en la dinámica Enseñanza - Aprendizaje durante las últimas décadas, ha permitido establecer diferentes propuestas de trabajo que responden a nuevas interrogantes referentes a la inteligencia. Por consiguiente, la reflexión y la práctica pedagógica instan a construir sobre la base de posturas más contemporáneas como, el Constructivismo, el Construccionismo, la metacognición o el aprendizaje autorregulado, modelos comprensivos y de acción tendientes a mejorar y cualificar el ejercicio educativo, a potenciar en los estudiantes formas de pensamiento, cualidades de procesamiento y posibilidades de desarrollo de la inteligencia.

De esta manera los procesos de enseñanza - aprendizaje se sintonizan en la estructura general del accionar del individuo y sus múltiples diferencias individuales, reconociendo así las diversas inteligencias, los diversos estilos de aprendizaje, los talentos ocultos y por descubrir. Por tal motivo los diferentes enfoques que se le dieron al constructivismo hicieron del conocimiento una herramienta donde el aprendizaje es un mecanismo activo en el que el estudiante construye su información. Retomando a John Dewey quien propuso que el aprendizaje no solo debía prepararnos para la vida, sino debía ser parte de la vida (Briones, 2006) misma es necesario que los docentes implementen nuevas y modernas estrategias de enseñanza que permita a los educandos desarrollar las capacidades necesarias para enfrentar los retos del mundo actual.

Esta visión sistémica permite visualizar al individuo como la conformación del diferente grado de desarrollo de sus inteligencias, mismas que lo configuran como un ser único, irrepetible en su inmanencia y expandible en su trascendencia.

Concluyendo sobre todo lo anteriormente expuesto, para una frase que sintetice es correcto recordar a Sócrates que permitirá comprender aún más la naturaleza de ser crítico ante las diversas teorías y filosofías sobre la inteligencia, ya que menciona que una vida sin examen no merece ser vivida (Buckinham, 2011).

REFERENCIAS

APA American Psychiatric Association (2002). Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-IV-TR®). España: Elsevier Masson.

APA American Psychiatric Association (2014). Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-5®). España: Editorial Médica Panamericana.

Ardila, A.; Ostrosky-Solís, F. (2012). Diagnóstico del daño cerebral: enfoque neuropsicológico. México, D. F.: Trillas.

Armstrong, T. (2012). *Inteligencias múltiples en el aula*. Guía práctica para educadores. México, D.F.: Paidós.

Briones, G. (2006). *Teorías de las ciencias sociales y de la educación: Epistemología.* México, D.F.: Ed. Trillas.

Buckingham, W (2011). *El libro de la Filosofía*. México, D.F.: DK Altea.

Collado-Vazquez, S. & Carrillo, J. (2012). El síndrome del cautiverio en la literatura, el cine y la televisión. *Revista Neurológica.* 54(9). pp 564-570. Recuperado de: http://www.neurologia.com/articulo/2012012/esp

Damasio, A. (2015). *El error de Descartes*. México, D.F.: Editorial Planeta Mexicana.

Damasio, A. (2015a). *Y el cerebro creó al hombre*. México, D.F.: Editorial Planeta Mexicana.

Flanagan, D. & Kaufman, A. (2009). *Claves para la evaluación con WISC-IV, 2ª edición.* México, D.F.: Manual Moderno.

Gardner, H. (1987). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples.* México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.

Gardner, H. (2015). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. México, D.F.: Paidós.

Mateos, A. (2006). *Test psicotécnicos*. México, D.F.: Alfaomega.

Pérez, E. & Medrano, L. (2013). Teorías contemporáneas de la inteligencia. Una revisión crítica de la literatura. *PSIENCIA. Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica.* 5(2). Buenos Aires, Argentina. Recuperado de: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333129928007

Sánchez, M. (1991). *Desarrollo de habilidades del pensamiento. Procesos básicos del pensamiento. Guía del instructor.* México, D.F.: Trillas.

Wechsler, D. (2007). WISC-IV: *Escala Wechsler de Inteligencia para niños-IV: Manual Técnico.* México, D.F.: Ed. Manual Moderno.

FLAVIO CÉSAR ROMO ROJAS. Universidad Panamericana, Campus Guadalajara. Escuela de Pedagogía