

Julián De Zubiría Samper
Colombia

5 Mitos

sobre la inteligencia y el talento



Después de haber seguido durante cerca de dos décadas a más de mil niños de Coeficiente Intelectual muy superior; las conclusiones permiten evidenciar que subsisten múltiples mitos sobre estos dos conceptos y que hoy en día se deben reivindicar avances con enfoques histórico-culturales, formulados al respecto. El artículo sustentará la necesidad de reconocer la diversidad de inteligencias, la modificabilidad de cada una de ellas, la inexistencia de pruebas de escritorio confiables para realizar su evaluación y el papel central del medio ambiente y los mediadores en el desarrollo tanto de la inteligencia como del talento.

Inteligencia, talento, modificabilidad, capacidad intelectual, excepcionalidad, educación.

5 myths about intelligence and talent

The present paper states the conclusions derived from the follow-up study of more than a thousand high IQ-children throughout over two decades. There is strong evidence to believe that the topic of intelligence and talent is surrounded by different myths and misconceptions. Nowadays, it is mandatory to restate the contributions of the historical-cultural. To reveal the myths underlying the field of intelligence and talent, this article will demonstrate the need to recognize the diversity of intelligences and the modificability of them. It will also support the idea that there are no reliable tests to measure intelligence, and will show the central part the environment and culture mediators play in the development of intelligence and talent.

Intelligence, talent, adjustability, intellectual capacity, exceptionality, education

Julián De Zubiría Samper

Economista de la Universidad Nacional e investigador pedagógico. Magíster Honoris Causa en Desarrollo Intelectual y Educación de la Universidad Católica del Ecuador. Consultor del Ministerio de Educación y Cultura del Ecuador, de la Universidad del Parlamento Andino, del Ministerio de Educación de Colombia y del Convenio Andrés Bello. Profesor de maestrías en Colombia, Ecuador y Chile. Ha realizado seminarios de formación docente sobre talento y desarrollo del pensamiento diferentes países de América latina y Europa. Autor de libros y más de treinta artículos en pedagogía. Miembro fundador y Director desde 1990 de la innovación pedagógica del Instituto Alberto Merani (Bogotá, Colombia) en la cual se creó y validó la Pedagogía Dialogante.
Página web: www.institutomerani.edu.co - jdezubiria@institutomerani.edu.co



La relativa autonomía e interdependencia entre las diversas inteligencias

Durante la mayor parte del siglo XX se supuso que existía una sola inteligencia. Según Binet, detrás de todo proceso propiamente humano estaba la capacidad para dirigir, adaptarse y criticar. Bajo este paradigma, la inteligencia era una capacidad global, estable, cuantificable, heredada y utilizada en los procesos de interpretación y adaptación al mundo. Este es el primero de los mitos que hay que develar.

Hoy en día, el paradigma anterior es insostenible. Creer que es posible hablar de una inteligencia en singular y de una capacidad general es desconocer la diversidad de procesos humanos y los aportes a la reconceptualización de la inteligencia brindados en especial por Gardner (1983 y 1994), Sternberg (1996 y 1999) y Feuerstein (1993), en las últimas dos décadas y por los teóricos de los enfoques histórico-culturales varias décadas atrás.



En este sentido, parece muy pertinente recoger la formulación de Wallon (1984 y 1987), quien sostenía que había que caracterizar al ser humano en tres dimensiones: cognitiva, afectiva y práxica. “El sujeto que siente, actúa y piensa” decía Wallon (1987). La primera dimensión estaría ligada con los conceptos y las competencias cognitivas; la segunda con el afecto, la sociabilidad y los sentimientos; y la última, con la praxis y la acción.

Desde esta perspectiva, parece bastante adecuado hablar de tres tipos de inteligencias humanas: una de tipo cognitivo, otra práxica y otra socioafectiva. Cada una de ellas es relativamente independiente de las otras, como podría verificarlo todo aquel que reconoce la existencia de personas muy capaces para el análisis, la interpretación y la lectura, pero muy torpes en la expresión socioafectiva o en la vida cotidiana. Los ritmos de desarrollo de las inteligencias y su autonomía relativa, determinan disincronías. Entre ellas, las más notables son la disincronía cognitivo-afectiva y la cognitivo-práctica (Terrassier, 2002).





Sin embargo, también es cierto que pese a su autonomía relativa, las dimensiones cognitiva, socioafectiva y práctica establecen lazos de interdependencia. De esta manera, adquiere vigencia la tesis de Piaget en el sentido de que “no hay amor sin conocimiento, ni conocimiento sin amor”.

De otro lado, los procesos cognitivos, valorativos y praxiológicos están demarcados por los contextos históricos y culturales en los que viven los sujetos, tal como lo demostró la Escuela Histórico-cultural. En este sentido, una teoría, un sentimiento o una práctica no pueden comprenderse si se desconocen los contextos sociales, económicos y políticos en los cuales fueron gestadas. Ello nos obliga a privilegiar el análisis de los contextos sociales e históricos en los que se formulan y desarrollan las ideas. De no hacerlo, no podrían entenderse cabalmente el arte, la ciencia, la ideología o la estructura valorativa de ninguna época histórica.

La cultura incide sensiblemente en el sujeto al dotarlo de herramientas, preguntas, conceptos, actitudes y sentimientos; pero, al mismo tiempo y de manera recíproca, la cultura se apropia del sujeto en la medida que lo constituye. De esta manera, al internalizar las herramientas de la cultura, la gente accede a las construcciones culturales, pero al mismo tiempo, somos poseídos por las propias construcciones y representaciones culturales. Nuestras ideas, también nos gobiernan e inciden en nuestras relaciones con el mundo real y simbólico, dado que vemos el mundo con nuestras ideas y actitudes, que están demarcadas culturalmente. Dado lo anterior, es claro, que tal como pensaban Luria y Vigotsky, el dominio de estos medios culturales, también transforma nuestras propias mentes y nuestra relación con el mundo.

Las inteligencias humanas varían mucho más de lo que se creyó durante el siglo XX

El estudio paradigmático durante el siglo XX para pensar la inteligencia y la excepcionalidad fue adelantado por Lewis Terman y sus colegas de la Universidad de Stanford, en California (Terman y otros, 1965).

Una de sus primeras conclusiones fue encontrar altos niveles de estabilidad en el CI a lo largo de la vida, lo que le permitió presuponer que éste tenía un importante componente heredado, aspecto que ratificó al confrontar los resultados obtenidos por los padres de la muestra y los hijos de ellos. Este es el segundo de los mitos que hay que develar.



FOR
AS

Luna 703730
29/01/11



Un seguimiento longitudinal como el realizado en Colombia nos permite concluir que Terman estaba equivocado y que todas las dimensiones del ser humano son susceptibles de muy altos niveles de modificabilidad. Y esto es fácil de comprender si tenemos en cuenta, que pensar implica poner en actividad los conceptos y las redes conceptuales con las competencias cognitivas correspondientes, y que ambos aspectos son aprehendidos del medio y de los mediadores de la cultura. No nacemos con los conceptos o las redes conceptuales instaladas en nuestro cerebro y tampoco nacemos con las competencias interpretativas, deductivas o argumentativas formadas. Éstas y aquéllos se desarrollan gracias al trabajo intencional y trascendente de los mediadores de la cultura; y por tanto, son susceptibles de modificación.

La experiencia y las investigaciones realizadas hasta el momento en Colombia nos permiten pensar que los niveles de modificabilidad de la inteligencia analítica, afectiva y práctica, son mucho más altos de lo que se suponía durante el siglo pasado. Cuando niños y jóvenes no reciben educación de calidad, tres de cada cuatro jóvenes ven disminuir su inteligencia analítica; en cambio, cuando reciben educación de calidad el 75% de los jóvenes o mantienen sus niveles intelectuales o los mejoran (De Zubiría y otros, 2003). Estudios adelantados sobre inteligencia socioafectiva también ratifican que individuos que no reciben apoyo y orientación de calidad pueden llegar a deteriorar sus niveles de sensibilidad, autonomía y pasión por el conocimiento, y que experiencias mediadas de calidad producen desarrollos importantes en el juicio moral y en el desarrollo de la inteligencia triárquica, medido este último mediante las pruebas TAT de Sternberg (García y Correa, 1998 y García y Sarmiento, 1999; De Zubiría y Galindo, 2000; en De Zubiría y otros, 2003).

Lo anterior significa que, en contra de lo presupuestado por Terman y otros (Terman, 1965, Burt, 1985, Eysenk, 1986 y Jenks, 1975), el medio ambiente cumple un papel mucho más importante en la determinación de la inteligencia y el talento de lo que se presupuso en el siglo XX.

No existen pruebas para evaluar procesos complejos en tiempos breves

El origen de las pruebas psicométricas estuvo asociado a la creación de un instrumento que permitiera predecir los estudiantes con peor pronóstico en la escuela. Fruto de este trabajo se crearon los primeros tests de inteligencia por parte de Alfred Binet.





La prueba de Binet, con las futuras revisiones realizadas, y en especial con la revisión de Terman en los años treinta, ha sido la más utilizada para la determinación de las capacidades intelectuales de las personas. La creación de los tests de inteligencia marcó un hito en la historia de la psicología al dotar a psicólogos y educadores de un instrumento que supuestamente podría evaluar una capacidad tan compleja como la inteligencia. Este es el tercero de los mitos que hay que develar: la idea que la inteligencia puede ser evaluada mediante un test.

Las pruebas psicométricas fueron construidas hace un siglo con los conceptos que en ese momento se tenían sobre la inteligencia y de allí que solo evalúen una pequeña parte de la inteligencia analítica dejando totalmente de lado las dimensiones socioafectivas y práxicas. Las pruebas solo involucran de manera tangencial la adquisición de conceptos o redes conceptuales, dado que hasta hace poco tiempo se creyó que los conocimientos no tenían una participación central en el proceso intelectual. Por ello, no existen pruebas independientes para cada una de las áreas. Múltiples estudios postpiagetanos reconceptualizaron el pensamiento formal a partir de esta incoherencia y, posteriormente, las comparaciones entre novatos y expertos, ratificaron el papel central de los conceptos en el pensamiento. Así mismo, las pruebas dejan de lado procesos esenciales como la metacognición, o capacidad para reflexionar sobre el pensamiento, habilidad que no podía haberse previsto un siglo atrás, dado que fue formulada hace tan solo algunas décadas por Flavell y reformulada años después por Sternberg (1997).

En consecuencia, la validez de una prueba y un puntaje de CI correspondiente, es bastante más limitada de lo que se creía hasta hace unos años. En mucha mayor medida, evaluando niños, quienes evidentemente presentan capacidades y aptitudes sujetas a múltiples procesos de mediación y variación futura.

Que las pruebas de CI no sean adecuadas para evaluar la inteligencia no debe extrañar a nadie, dado que hoy en día debería ser claro que no existen pruebas para evaluar procesos complejos en tiempos breves. Y esto es válido tanto para el talento, como para las actitudes, la creatividad, las capacidades, las inteligencias o la excepcionalidad.

Para comprender la incoherencia de evaluar la inteligencia de un joven de manera escrita en un test de escritorio y de certificar dicha evaluación, sería conveniente que usted respondiera esta pregunta: ¿Certificaría usted a su esposo (a) como buen esposo(a), aunque haya vivido por décadas con él? ¿Por qué entonces, certificar un niño que conocimos dos horas antes? Y ¿por qué intentar predecir de esta manera el futuro de un niño que apenas está acercándose a los primeros elementos de la cultura?

La incertidumbre es una de las características esenciales de los nuevos tiempos. El mundo se vuelve cada vez más flexible, inestable y cambiante. En estas condiciones hablar de una prueba de papel de dos horas que supuestamente mida la inteligencia y decir que estos resultados permanecerán estables en el tiempo y que permitirán predecir el rendimiento académico de un niño y el éxito de su vida, hoy en día resulta bastante risible.

Las capacidades intelectuales tienen una menor participación a la estimada por Terman en la determinación del éxito académico

El Estudio Terman concluyó que la población de CI muy superior tendía a tener éxito académico y que el CI correlacionaba en un 0,5 con el rendimiento académico. Este es el cuarto de los mitos que hay que develar: la supuesta correlación entre CI y rendimiento académico.



El propio Terman, al final de su vida, tuvo serias dudas al respecto y de manera autocrítica llegó a afirmar que variables de tipo emocional e interpersonal tenían un impacto alto en la determinación del éxito académico de un individuo.

Los estudios mundiales actuales (Freeman, 2001; Terrassier, 2002; Benito y Alonso, 1996) y las propias conclusiones del IAM, permiten estar más de acuerdo con las tesis finales de Terman que con las conclusiones obtenidas años atrás.

Nuestras propias investigaciones nos permiten concluir que, antes que el CI, en el rendimiento escolar de un estudiante tienen un papel mucho más importante la autonomía, el interés, la creatividad, la reflexividad y la resonancia familiar y escolar (De Zubiría y Ramírez, 2005). Después de realizar más de 2.000 correlaciones en la propia institución entre los años 2000 y 2004, podemos concluir que la correlación entre CI y rendimiento académico es prácticamente nula. De las múltiples correlaciones realizadas entre el IQ y el rendimiento académico en el IAM, el 95% de ellas arrojaron correlaciones nulas (De Zubiría y Ramírez, 2005).



Hacia un nuevo concepto de talento y una nueva manera de entender la educación

La imagen monolítica de la inteligencia y el talento que dominó en el siglo XX ha sido sustituida por el reconocimiento de una amplia gama de procesos intelectuales y talentos particulares. Hoy resulta más plausible reconocer un ámbito práctico, otro analítico y otro socioafectivo de la inteligencia y de infinidad de talentos asociados a los campos de las artes, la ciencia, la tecnología y las relaciones interpersonales, entre otros. El talento presenta niveles muy altos de aptitud en un campo particular del desarrollo humano y, dados los múltiples campos de la naturaleza humana, de manera muy generalizada podría decirse que el talento es múltiple y que puede corresponder a infinidad de ámbitos humanos.

Detrás de todo joven con talento siempre encontraremos un padre o una madre que favoreció una amplia exploración de intereses desde edades tempranas; siempre se podrán rastrear maestros que supieron concentrarse en los procesos de desarrollo y no en los aprendizajes de tipo particular que han dominado la escuela desde tiempos inmemoriales. Por ello, se puede afirmar que el talento no reposa tanto en la cabeza o en las manos de un niño como se supuso durante el siglo

XX. Este es el quinto de los mitos que hay que develar. La inteligencia y el talento dependen esencialmente de la interacción entre el niño, los mediadores y la cultura. Y esta conclusión implica que en sentido estricto no nacen niños más inteligentes que otros. Lo que sucede es que hay niños que se vuelven más inteligentes y más talentosos fundamentalmente gracias a la calidad en la mediación de la cultura que ellos tuvieron la fortuna de recibir.

En Colombia, según las pruebas ICFES, solo dos de cada cien jóvenes de grado once alcanzan un buen nivel en competencias interpretativas. Solo tres de cada cien jóvenes logran un buen nivel en procesos deductivos, denominados por el ICFES como competencias propositivas, y solo cuatro de cada cien alcanzan un buen nivel en competencias argumentativas (ICFES, 2006). Lo anterior nos indica que los niveles que están alcanzando los jóvenes en procesos cognitivos complejos siguen siendo en extremo bajos. Un niño llega hasta donde la sociedad, el maestro y la escuela le permitan. Y hoy por hoy, la escuela sigue sin cumplir el papel desarrollante que le debería corresponder.

YE1 MV9 MBX20 ANCOLR755

ANCOLR755

Las investigaciones mundiales y nacionales nos permiten concluir que las inteligencias se desarrollan y que el talento se forma y que no viene determinado en el código genético de las personas. Nuestras investigaciones nos permiten concluir que el rendimiento de un niño no depende de su capacidad intelectual, sino de su nivel de autonomía, creatividad, interés, y del apoyo y la resonancia que reciba de sus padres y maestros. Por ello, si los niños y jóvenes hoy no llegan a niveles mayores de pensamiento es en buena medida porque el sistema educativo no favorece su desarrollo. Durante siglos hemos vivido con una escuela centrada en el aprendizaje y no en el desarrollo. Una escuela que privilegia lo particular sobre lo general y la información sobre la conceptualización. Pero las investigaciones reseñadas lo que nos plantean es que una transformación de la escuela conduciría a que muchos más niños y jóvenes alcanzaran altos niveles de deducción, inducción y argumentación. Y formar a un joven con mayores niveles de desarrollo en sus competencias interpretativas, argumentativas y deductivas es, a nivel individual, favorecer la humanización del ser humano como solía decir Merani; y a nivel social, es ampliar la democracia. Esa, en últimas, es la derivada principal que podemos formular después de trabajar de manera innovadora con un currículo profundamente distinto al nacional y creado para favorecer el desarrollo cognitivo y valorativo, y no solamente el aprendizaje. No es cierto que sea imposible innovar la escuela. Es muy difícil y hay múltiples resistencias, ya que tal como afirmaba Einstein, “es más fácil destruir un átomo que un prejuicio”, pero es posible si contamos con un norte claro, un PEI consensuado, un equipo estable de maestros y amplios sistemas de seguimiento e investigación para saber qué y cuándo hay que volver a cambiar. Eso es lo que hemos intentado hacer en estas dos décadas anteriores.

Referencias

De Zubiría Samper, Julián, Ramírez González, Alberto, y Otros. “Diez estudios sobre inteligencia y excepcionalidad”. Bogotá: Cooperativa Editorial del Magisterio, 2003.

_____. “Correlaciones entre CI y rendimiento académico en el Instituto Alberto Merani”. Documento de trabajo. Bogotá: Instituto Alberto Merani, 2005.

De Zubiría Samper, Julián. “Los modelos pedagógicos”. Bogotá: Cooperativa Editorial del Magisterio, 2006.

Feuerstein, Reuven. “Modificabilidad Cognitiva y Programa de Enriquecimiento Instrumental. Manual para el alumno y el docente”. Madrid: Instituto Superior Pío X, 1993.

Freeman, Joan. “Estudios longitudinales a nivel mundial sobre superdotación”. Ponencia presentada en el XIV Congreso Mundial de Superdotación y Talento. Barcelona, Agosto de 2001.

Gardner, Howard. “Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples”. México: Fondo de Cultura Económica, 2a edición, 1994.

ICFES. icfesinteractivo.gov.co/historicos, 2006.

Sternberg, Robert. “La Inteligencia exitosa”. Madrid: Ediciones Paidós, 1996.

Terman, Lewis. “La inteligencia del niño pequeño”. Buenos Aires: Editorial Paidós, 1965.

Terrassier, Jean Charles. “Disincronía”. Ponencia presentada en el IV Congreso Iberoamericano de Talento. Bogotá D.C., Octubre de 2002.

Wallon, Henri. “Psicología y educación en el niño”. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura, 1987.

¿Por qué investigan los JJ las maestras?



p a u l o