

Cinco mitos sobre la inteligencia y el talento  
(Colombia, 1986 a 2006)<sup>1</sup>  
Por: Julián De Zubiría Samper<sup>2</sup>

En estas líneas se sintetizan las principales conclusiones sobre la inteligencia y el talento, luego de haber seguido durante cerca de dos décadas a más de mil niños de CI muy superior. Las conclusiones permiten evidenciar que subsisten múltiples mitos sobre los conceptos de inteligencia y talento y que hoy en día hay que reivindicar tanto los avances formulados al respecto por los enfoques histórico-culturales como los desarrollados más recientemente por Sternberg, Feuerstein y Gardner.

El artículo intentará develar los mitos que subsisten sobre inteligencia y talento y por ello 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.

### **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

---

<sup>1</sup> Apartes de la ponencia presentada en el VI Congreso Iberoamericano de superdotación y talento (Argentina, 2006). Artículo publicado en la Revista Internacional del Magisterio en agosto de 2006.

<sup>2</sup> Fundador y Director de la innovación pedagógica del Instituto Alberto Merani desde 1990

verificarlo todo aquel que reconoce la existencia de personas muy capaces para el análisis, la interpretación y la lectura, pero muy torpes en la vida cotidiana o el manejo de los contextos socioafectivos. 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 praxica 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.

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 interés, 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 STAT 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 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 la excepcionalidad y una nueva manera de entender la educación**

La imagen monolítica de la inteligencia y la excepcionalidad 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 prático, 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.

Las reflexiones anteriores nos conducen necesariamente a hablar de un nuevo concepto de excepcionalidad que sustituya al concepto de superdotado, el cual estuvo vigente durante la mayor parte del siglo XX. Este concepto debe ser compuesto, al considerar factores actitudinales tales como la autonomía y el interés por el conocimiento, y al garantizar que los procesos cognitivos estén acompañados de creatividad para llegar a producciones originales. Así mismo,

debe expresarse en obras y productos concretos y debe privilegiar aspectos de tipo particular.

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.

## Referencias

- DE ZUBIRÍA, J (2002). Teorías Contemporáneas de la inteligencia y la excepcionalidad. Bogotá: Cooperativa Editorial del Magisterio.
- DE ZUBIRÍA, RAMÍREZ y otros (2003). *Diez estudios sobre inteligencia y excepcionalidad*. Bogotá: Cooperativa Editorial del Magisterio.
- DE ZUBIRÍA y RAMÍREZ (2005). Correlaciones entre CI y rendimiento académico en el Instituto Alberto Merani. Documento de trabajo. Bogotá: Instituto Alberto Merani.
- DE ZUBIRÍA et al (2008). *La inteligencia y el talento se desarrollan*. Bogotá: Cooperativa Editorial del Magisterio
- FEUERSTEIN, R. (1993). Modificabilidad Cognitiva y Programa de Enriquecimiento Instrumental. Manual para el alumno y el docente. Madrid: Instituto Superior Pío X
- FREEMAN, J. (2001). Estudios longitudinales a nivel mundial sobre superdotación. Ponencia presentada en el XIV Congreso mundial de Superdotación y Talento. Barcelona. Agosto. 2001.
- GARDNER, H. (1994). Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples. México: Fondo de Cultura Económica. 2a edición.
- STERNBERG, R. (1996). La Inteligencia exitosa. Madrid: Ediciones Paidós.
- TERMAN, L y otros (1965). La inteligencia del niño pequeño. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- TERRASIER, J. C. (2002) Disincronía. Ponencia presentada en el IV Congreso Iberoamericano de Talento. Bogotá. Octubre 2002.
- WALLON, H. (1987). Psicología y educación en el niño. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.