

Una enseñanza e investigación inteligentes de la inteligencia para el éxito escolar y el éxito en la vida cotidiana

YAMITH JOSÉ FANDIÑO PARRA
Centro Colombo Americano, Colombia

Vuestra razón y vuestra pasión son la vela y el timón de vuestra alma viajera. Y roto cualquiera de los dos, solitaria quedará, agitándose sobre las olas o navegando a la deriva, o atrapada en medio del mar. Porque, gobernando sola, la razón es fuerza que frena; y la pasión sola, es una llama que arde hasta acabar devorándose a sí misma (JALIL GIBRÁN, 1997).

Introducción

Usualmente, se da por sentada una relación de correspondencia entre éxito escolar e inteligencia. Muchos, entre ellos profesores y autoridades educativas, asumen que el estudiante que es exitoso en la escuela es inteligente y el estudiante que es inteligente debe, a su vez, ser exitoso en la escuela. Sería de esperar, entonces, que la enseñanza ofrecida en colegios y universidades tuviera como principio fundamental la optimización y el aprovechamiento de las capacidades mentales de su estudiantado para optimizar o viabilizar, en primaria instancia, el éxito escolar y, a largo plazo, el éxito en la vida cotidiana. Sin embargo, la realidad es que la enseñanza, en la mayoría de instituciones educativas, está más orientada a llenar la cabeza del estudiante con datos y teorías, interesadas en entender por qué y analizar cómo éste memoriza, comprende, reelabora y aplica lo que aprende. Rara vez, los sistemas y prácticas de colegios o universidades siguen una filosofía de enseñanza en la que sus programas hagan una apuesta por potenciar y desarrollar la(s) inteligencia(s) del estudiante.

Por otra parte, si el éxito escolar y la inteligencia que lo posibilita se transfirieran automática y directamente a los diversos asuntos y situaciones de la vida cotidiana sería de esperar que aquellos estudiantes con alto rendimiento académico fueran, con frecuencia, personas de alto rendimiento en sus diferentes campos de acción; personas en esencia líderes, críticas, creativas e innovadoras en su cotidiano vivir. No obstante, la verdad es que no muchas de las personas “exitosas” en el ámbito escolar logran ser exitosas en sus vidas laborales, sociales y personales. Aún más sorprendente es el hecho de que personas “exitosas” en la sociedad no fueron los mejores estudiantes de sus clases e, incluso, algunos fueron considerados elementos sin futuro –Bill Gates o Albert Einstein, por ejemplo–.

Revista Iberoamericana de Educación
ISSN: 1681-5653

n.º 46/9 – 10 de septiembre de 2008

EDITA: Organización de Estados Iberoamericanos
para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)



El objetivo de este artículo es hacer una aproximación al concepto e investigación de inteligencia desde una perspectiva amplia, que permita deshacer, o al menos cuestionar, visiones sesgadas y opiniones simplistas. Este acercamiento busca lograr una comprensión holista de la capacidad inteligente del ser humano que incite a las instituciones educativas no sólo a transmitir e instruir ideas, conocimientos o doctrinas sistemática y eficientemente, sino a facilitar la potenciación, el desarrollo y la aplicación de las diferentes capacidades del estudiante. Para ello, en primera instancia, se plantea la relación entre inteligencia, éxito escolar y éxito en la vida cotidiana para luego resignificar el concepto de inteligencia, no como una capacidad única, sino como una serie de capacidades o habilidades distintas que remiten a diferentes componentes y modos de la actividad inteligente. En segunda instancia, se hace un breve recuento de algunos planteamientos de teorías recientes sobre inteligencia para avalar la pertinencia del concepto propuesto. Por último, se presenta un bosquejo de ciertos principios que la enseñanza y la investigación deberían asumir para desarrollar y utilizar exitosamente, en y fuera del contexto educativo, todas y cada una de las habilidades de los estudiantes.

¿Inteligencia = éxito escolar = éxito en la vida cotidiana?

Como lo afirman Coll y Onrubia (2002), la relación entre inteligencia –éxito escolar– éxito en la vida cotidiana no es tan lineal y directa como se asume de modo tradicional, y la misma dista mucho de estar resuelta o de tener una respuesta clara y empíricamente fundamentada. Hay diversos fenómenos y circunstancias dentro de dicha relación que deberían ser tomados en cuenta por los estudiosos del tema, para que se lograra un entendimiento apropiado de lo que en realidad significa ser inteligente, de cómo la inteligencia y la enseñanza se interrelacionan y de cómo el éxito escolar pudiera influir o favorecer el éxito fuera de las aulas porque, como afirma Sternberg (1999, p. 140), *"it would seem that factors other than intelligence as traditionally defined contribute to success."* A continuación se discutirán el concepto de éxito escolar y éxito en la vida cotidiana para validar la importancia de una resignificación del concepto tradicional de inteligencia.

Diferentes modelos y teorías pedagógicas han abordado el concepto de éxito escolar (EE), sus condicionamientos y variables. Por ejemplo, el «Mastery Learning» (aprendizaje de dominio, aprendizaje completo) afirma que el EE está condicionado por la adecuación de las conductas cognitivas de entrada (conocimientos previos); la adecuación de las conductas afectivas de entrada (actitudes, intereses, motivación) y la calidad de la instrucción (presentación correcta y modos de intervención adecuados). Para el modelo de «Práctica básica» o «Enseñanza directa», el EE está influido por variables como el foco y orientación académica en la enseñanza y en la institución educativa en general, el énfasis en el progreso académico de los alumnos (altas expectativas del profesor respecto a los alumnos), el control y dirección de los procesos docentes y discentes, la responsabilidad del alumno por su trabajo y cooperación con los compañeros y un clima afectivo de escuela y aula no negativo¹.

Para Arturo De La Orden (1991), el EE se asocia generalmente con un rendimiento académico alto expresado a través de notas o conceptos asignados al alumno. Pero, de manera más concreta, el EE se debe identificar como producto educativo individual inmediato; es decir, los efectos de la instrucción en los

¹ Para mayor información sobre estos modelos, ver discusión sobre el éxito escolar en De la Orden, 1991, en <http://www.ucm.es/BUCM/revistas/edu/11302496/articulos/RCED9191130013A.PDF>.

alumnos constatables durante el periodo escolar. Estos efectos, aclara de la Orden, no se deben limitar a la adquisición de conocimientos y valores sino que deben incluir el desarrollo de capacidades y competencias cognitivas, sociales y afectivas que se suponen asociadas con el logro de una vida satisfactoria. (Ver discusión sobre *El éxito escolar* por Arturo de la Orden, 1991).

Sin embargo, María Mercedes Baldoni y colegas (2004) explican que en el término EE se ocultan cuestiones no debatidas: ¿qué significa tener éxito o fracaso?, ¿quién o qué fracasa o tiene éxito y ante qué?, ¿cómo y cuándo se determina el éxito escolar?, etc. Además, el EE es un término asociado a otras significaciones no menos definitivas social, cultural y económicamente: poder o no poder, lograr o no lograr, servir o no servir, ser capaz o no serlo. Y, aún más importante, es el hecho de que el EE es una dimensión o componente de un proceso más amplio que lo incluye y lo determina, un proceso cultural e histórico que transcurre fuera de los marcos institucionales de nuestras escuelas y universidades: la educación.

La educación, como afirma Rubén Edel Navarro (2004), es el conjunto de conocimientos, disposiciones y métodos por medio de los cuales la sociedad ayuda al individuo en el desarrollo y mejora de sus facultades intelectuales, morales y físicas. Para Ausubel y colegas (1990), la educación es el proceso por el cual el hombre se forma y define como persona porque ésta no crea facultades en el educando sino que coopera en su desenvolvimiento y precisión. Con base en la definición de EE ofrecida por De La Orden y teniendo en cuenta las anteriores nociones de educación, es viable afirmar que el EE no sólo se debe entender como el logro individual y constatable que el estudiante hace de los objetivos y los valores de la institución educativa, sino que se debe entender como el logro que el estudiante hace en la formación y desarrollo integral de capacidades y habilidades asociadas con la consecución de una vida satisfactoria y exitosa. Un logro que, como explica Rubén Edel Navarro, implica o reclama una alta preparación en el plano intelectual, social y personal que alcanza mayor perfección en la medida en que el sujeto domine, autocontrole y autodirija sus potencialidades, su raciocinio, su voluntad y sus deseos.

Hasta ahora, he propuesto un concepto de éxito escolar que trascienda las instituciones educativas y lo he relacionado con el concepto de éxito en la vida cotidiana. Pero, en realidad, ¿Qué es el éxito en la vida cotidiana? En palabras sencillas, se puede definir como el fin o la terminación satisfactoria de una situación o asunto. También se puede entender como la circunstancia de dar respuesta a lo que se desea en el ámbito profesional, social, económico o personal. Las anteriores definiciones, aunque cortas, engloban los aspectos que son necesarios para hablar de éxito: cumplimiento de metas y objetivos, fin o terminación de procesos, satisfacción y respuesta a deseos o necesidades profesionales, económicas, sociales y personales. Vale la pena aclarar que cuando se habla de éxito, no necesariamente se habla de triunfos en la vida, sino que se debe tratar de alcanzar "logros integrales". Con integral, entiendo la consecución de metas y objetivos en varios ámbitos o dimensiones de la vida y no solamente en uno. De esta manera, una persona que logra la fama y reconocimiento podría decir que ha alcanzado el éxito económico, pero esto no garantiza que sea exitosa a nivel social o personal².

Para entender en profundidad el concepto de éxito en la vida cotidiana, se necesita entender los principales componentes o aspectos del éxito. En primera instancia, una persona que dice haber

² Para mayor información sobre el concepto de éxito, ver "Definición y principales componentes del éxito" en <http://enbuscadelexito.wordpress.com/2008/07/01/definicion-y-principales-componentes-del-exito-parte-1/>.

triunfado y se dice exitosa por lo general tiene que haber logrado cumplir con metas u objetivos que se planteó previamente (según las circunstancias podría alcanzarlas de forma parcial o total). Un segundo aspecto fundamental de un individuo exitoso es el hecho de que vive su vida finalizando o completando procesos (incluso la vida misma), atravesándolos con constancia, dedicación, paciencia, optimismo y calidad. El tercer componente del éxito es la satisfacción, la cual es un estado mental que lleva a un individuo a sentirse complacido por haber culminado exitosamente una acción emprendida.

Hasta acá, se han cubierto tres aspectos inherentes al éxito y que son de suma importancia cuando una persona se cataloga como triunfadora. Sin embargo, ser exitoso implica dar respuesta a los deseos y/o necesidades profesionales, sociales, económicas y personales. Es decir, una persona exitosa lleva sus búsquedas y esfuerzos a áreas de su vida que le permiten desarrollarse y realizarse plenamente, a la vez que benefician a la sociedad en la que reside. En resumen, una persona logra éxito en la vida cuando cumple metas, termina procesos, alcanza satisfacción y cuando se ocupa por responder adecuadamente a los distintos tipos de requerimientos y circunstancias profesionales, sociales, económicas y personales del entorno que le rodea.

Ahora bien, si el concepto de EE se resignifica como el logro individual y constatable de los objetivos y valores institucionales para una formación integral que posibilite o facilite el logro de éxito en la vida cotidiana y éste se entiende como el cumplimiento o terminación satisfactoria de metas y procesos para responder a necesidades, requerimientos o circunstancias profesionales, económicas, sociales y personales, entonces el concepto de inteligencia no debe basarse sólo en la tenencia o demostración de habilidades o capacidades intelectuales o académicas. Más bien, el concepto de inteligencia debe poder abarcar otro tipo de habilidades o capacidades que den cuenta de las habilidades del individuo para adaptarse con éxito al mundo, no sólo seleccionando herramientas físicas, intelectuales o socioculturales sino adaptando consciente, estratégica y exitosamente sus conocimientos y experiencias a los problemas o a las situaciones que su entorno le va planteando a diario.

Una definición inteligente de inteligencia

La palabra inteligencia (*inter-legendia*) fue introducida por Cicerón como una traducción casi literal del término griego usado por Aristóteles *día noesis*, de donde deriva el vocablo *diagnosis*. Desde sus comienzos, la inteligencia se definió como una cualidad abstracta común y peculiar a todos los procesos intelectuales. Sin embargo, la noción de inteligencia ha variado según la época, la fuente o el autor que se consulte. En el siglo XIX, por ejemplo, la definición de inteligencia incluyó tres conceptos diversos: cualidad innata distinta de cualquier habilidad que la persona adquiriera a través de su educación o experiencia; capacidad cognitiva o intelectual distinta de las demás características de la personalidad y una cualidad general partícipe en todos los procesos intelectuales que no depende de una habilidad particular³. En la actualidad, la mayoría de definiciones se centran en tres conceptos: comprensión, resolución de problemas y conocimiento. En el Diccionario de la Real Academia Española, se pueden destacar las siguientes acepciones: *facultad de entender o de comprender las cosas; aptitud o capacidad para*

³ Para mayor información sobre el concepto de inteligencia, ver *Historia de la inteligencia*, de Facultad de Psicología de la Universidad Complutense de Madrid. Recuperado en: www.ucm.es/info/pslogica/portix/doc/11. Igualmente se puede consultar *¿Qué es la inteligencia?*, en: *Psicoactiva: psicología y ocio inteligente*. Recuperado en: www.psicoactiva.com/intelig1.htm.

resolver todo tipo de problemas y conjunto de todas las funciones que tienen por objeto el conocimiento (sensación, asociación, memoria, imaginación, entendimiento, razón, conciencia).

La diversidad de concepciones alrededor de la inteligencia además de dificultar su interpretación y aplicación académica y teórica también acarrea desafortunadas creencias en la vida práctica de las personas que, como lo afirma Dweck (2003, p. 26) *las llevan a hacer cosas estúpidas y que también las hacen quedarse atrás en el aspecto intelectual*. Dweck explica que tres creencias en especial pueden detener o debilitar el crecimiento intelectual de las personas: la creencia de que la capacidad intelectual es una cosa fija; la idea de que el resultado obtenido en un momento dado mide el potencial cognitivo a largo plazo y la idea de que las personas que realmente poseen talento no necesitan esforzarse para conseguir sus logros.

Infortunadamente, la laxitud del concepto inteligencia y la presencia de creencias erróneas sobre ésta se encuentran muy aferradas en los contextos académicos a través de prácticas y sistemas que, de manera simplista, parecen asumir la inteligencia como una aptitud o capacidad innata que unos poseen mientras otros no; como algo que se debe mostrar y probar de forma constante y como un recurso que se emplea en el proceso de aprendizaje. Esta desafortunada situación obstaculiza comprender cuáles son los factores, elementos o rasgos que le pertenecen a la inteligencia, entorpece escoger los métodos o estrategias que se deben emplear para desarrollarla o fortalecerla y facilita que el esfuerzo de las personas se traduzca en desempeños y rendimientos insatisfactorios en y fuera de las instituciones educativas.

Al respecto, Dweck propone enseñar a los alumnos una teoría moldeable de la inteligencia que les ayude a evitar pensar que el resultado, bueno o malo, en una prueba académica es reflejo directo de su capacidad global para, a largo plazo, incentivarlos a mejorar su desempeño escolar ante dificultades en trabajos intelectuales concretos. Pero, para lograr enseñar una teoría moldeable de la inteligencia es preciso salir del contexto escolar para llegar a la vida cotidiana, para construir una definición que incorpore propuestas de las teorías contemporáneas sobre inteligencia. Una definición que asuma la inteligencia no como una capacidad intelectual para conocer y comprender teorías e información racional e intelectualmente, sino como un conjunto de capacidades o habilidades mentales que dirigen o guían las acciones, los pensamientos y las emociones al conocer, comprender y hallar soluciones para las circunstancias de la vida cotidiana.

Por lo expuesto anteriormente, es pertinente y necesario definir inteligencia no como una sino como un conjunto de capacidades y habilidades mentales –generales o concretas– formadas por variables como la atención, la memoria, el razonamiento, la abstracción, e incluso, la fluidez verbal⁴, las habilidades sociales⁵ y el autoconocimiento que le permiten al individuo adaptarse al mundo, no sólo utilizando eficazmente herramientas físicas, intelectuales o socioculturales sino también adaptando

⁴ La fluidez verbal es la capacidad para usar las palabras de forma correcta y en un contexto adecuado. Permite expresarse y darse a entender en una conversación de una manera ágil. Sirve para exponer ideas, producir, asociar y relacionar palabras. Es una aptitud para expresar de modo oral o escrito las ideas, pensamientos, sentimientos de manera clara y concisa (definición tomada de "trucos de la mente" en webiblioteca del pensamiento).

⁵ Las habilidades sociales son las "conductas o destrezas sociales específicas requeridas para ejecutar competentemente una tarea de índole interpersonal. Implica un conjunto de comportamientos adquiridos y aprendidos y no un rasgo de personalidad. Son un conjunto de comportamientos interpersonales complejos que se ponen en juego en la interacción con otras personas" (Monjas, 1999, p. 28).

consciente, estratégica y exitosamente sus conocimientos y experiencias a los problemas o a las situaciones que su entorno le va planteando a diario.

En esta definición se trata de dejar implícito un enorme conjunto de capacidades y habilidades entre las que se incluyen la capacidad para ver la imagen de conjunto y reconocer lo esencial de una situación; la capacidad de adquirir y asociar elementos de información provenientes de varias fuentes diferentes y comprender sus relaciones de causa y efecto y la capacidad de planear y predecir satisfactoriamente las consecuencias de actividades previstas. Aparecerían, también, la habilidad para usar el conocimiento en contexto; la habilidad para encadenar pensamientos de modo racional y de forma abstracta y la habilidad para innovar e inventar. Capacidades y habilidades que, sin duda, las instituciones de educación deben integrar en la enseñanza y, por ende, en el aprendizaje para que el éxito escolar de sus estudiantes logre convertirse efectivamente en éxito en la vida cotidiana.

Teorías inteligentes sobre inteligencia

Se respalda la anterior definición amplia sobre inteligencia en propuestas psicológicas contemporáneas –la inteligencia triple y exitosa de Sternberg, las inteligencias múltiples de Gardner, la inteligencia emocional de Goleman y la inteligencia distribuida de Perkins y Pea– para luego establecer un conjunto de directrices, parámetros o principios básicos en la enseñanza y la investigación que reflejen, como lo dicen Coll y Onrubia (2002, p. 488), *la multiplicidad de capacidades, estructuras y procesos implicados en el comportamiento inteligente subrayando el carácter social, contextual y cultural de la actividad inteligente*.

Inteligencia triple y exitosa

Sternberg (1985), argumenta que la inteligencia humana abarca amplia variedad de habilidades que determina la efectividad en muchas áreas de la vida. Para él, existen tres tipos básicos de inteligencia: **la analítica** que se refiere a procesos mentales para adquirir nuevo conocimiento, resolver problemas y realizar tareas con eficacia; **la creativa** que involucra la capacidad para ajustarse a nuevas situaciones, usar conceptos o combinar información de modo novedoso, y **la práctica** que le permite a la gente tener éxito en el mundo personal y práctico debido a una especial sensibilidad y ágil adaptación al medio. Sternberg (1999), con posterioridad, amplía su caracterización de la inteligencia definiéndola como la habilidad para alcanzar éxito en la vida en cuanto a los estándares particulares de las personas dentro de su contexto sociocultural. Esta habilidad depende de la capacidad que tiene el individuo para aprovecharse de sus fortalezas y corregir o compensar sus debilidades.

Inteligencia múltiple

Howard Gardner desarrolla esta teoría para criticar formalmente la concepción unidimensional de la inteligencia de carácter, en esencia, lógico-matemático. Plantea una concepción pluralista de la mente que reconoce facetas distintas en la cognición y postula la existencia de diferentes tipos de potenciales cognitivos en las personas. Según este autor, la capacidad intelectual de las personas se debe describir como *un conjunto de habilidades, talentos o capacidades mentales a los que denomina*

inteligencias, cada una entendida como un potencial biosicológico para procesar información que se activa en un marco cultural concreto para resolver problemas o crear productos (Gardner, 1999). Gardner identifica ocho inteligencias distintas: musical, cinético-corporal, lógico-matemática, lingüística, espacial, interpersonal, intrapersonal y naturalista. Sostiene que todas las personas son diferentes en el grado en que poseen estas inteligencias y en su combinación.

Inteligencia emocional

La inteligencia emocional según Goleman *es la capacidad para reconocer sentimientos en sí mismo y en otros, siendo hábil para gerenciarlos al trabajar con otros*. Goleman (1997), se refirió tanto a la efectividad con que las personas perciben y entienden las emociones propias y las de los demás como a la eficacia con que pueden dirigir su conducta afectiva. Para este autor, existen cinco rasgos centrales de esta inteligencia: el conocimiento de las emociones propias (autoconciencia), manejo de las emociones (autorregulación), uso de las emociones para motivarse (automotivación), reconocimientos de las emociones de los otros (empatía) y el manejo de relaciones (socialización).

Inteligencia distribuida

Autores como Salomón (2001) o Greeno, Resnick y Collins (1996) afirman que la cognición al igual que las herramientas, artefactos y sistemas simbólicos son saberes compartidos por los individuos, de manera tal que el pensamiento estaría situado y distribuido socialmente en contextos particulares de intenciones e instrumentos. David Perkins (2001) y Roy Pea (2001) hablan de inteligencia distribuida y cognición distribuida respectivamente. Para David Perkins, la inteligencia distribuida está constituida por los recursos cognitivos del ser humano, además de todas las herramientas que ha desarrollado a lo largo de la civilización. Roy Pea prefiere referirse al término cognición distribuida, como aquellos saberes que están presentes en diferentes personas y que, al compartirse, pasan a ser apropiados por los compañeros del grupo.

Sin duda, las teorías revisadas reflejan las numerosas facetas y la multilateralidad de la inteligencia, lo que hace indispensable un esfuerzo de coordinación entre éstas por parte de docentes e investigadores para lograr un entendimiento sobre qué es la inteligencia y cómo se compone. La actividad inteligente conlleva una multiplicidad de capacidades, habilidades y procesos de carácter contextual, personal, social, cultural que comprenden desde capacidades mentales para adquirir nuevo conocimiento, para resolver problemas, para ajustarse a nuevas situaciones, para usar conceptos o combinar información novedosamente hasta habilidades personales y socioculturales para percibir y entender las emociones propias y ajenas, para compartir y distribuir saberes y recursos y para construir y alcanzar una realización exitosa en el diario vivir. En resumen, el concepto de inteligencia que docentes e investigadores deben tener no sólo debe abarcar el pensar sino el hacer, el sentir y el coexistir exitoso dentro y fuera de las instituciones educativas.

Enseñanza inteligente de la inteligencia

Lo formulado anteriormente supone una caracterización dinámica y diversa de la inteligencia que conlleva una forma distinta de entender la relación entre inteligencia y enseñanza. Una relación

bidireccional, como afirman Coll y Onrubia, en la que la inteligencia tiene un papel en la enseñanza y en la que la enseñanza juega un papel decisivo en el desarrollo y mejora de la inteligencia a través de distintas formas de intervención educativa que deben, no sólo fomentar el éxito escolar, sino el éxito en la vida cotidiana.

Para alcanzar una educación que entienda de modo cabal la relación inteligencia-enseñanza se debe dar prioridad en la formación de los docentes al entendimiento apropiado del concepto inteligencia, de su relevancia en la enseñanza y de las maneras de como ésta puede o debe optimizar y aprovechar “las inteligencias” del estudiante. A continuación, se enumera algunas propuestas hechas por Sternberg (1997) y por Gardner (1999) que permitirán a los profesionales y a las instituciones educativas promover el carácter multilateral y holista de la inteligencia:

- Rechazo a la enseñanza uniforme y a la apuesta por una enseñanza centrada en el individuo, que asuma como eje las particularidades de los alumnos desarrollando, en la medida de lo posible, prácticas y experiencias que se adapten a esa diversidad.
- Sistema de valoración sensible a los diferentes niveles cognitivos de los estudiantes, que permita comprender sus habilidades e intereses para apoyar y aprovechar sus puntos fuertes así como para atender y compensar sus áreas débiles mediante la recopilación continua de información efectiva.
- Oferta de múltiples vías de acceso (narrativas, lógicas, estéticas, prácticas, interactivas) a los contenidos a trabajar, de múltiples representaciones y explicaciones de los conceptos por aprender y múltiples acercamientos y experiencias con las actividades por realizar.
- Enseñanza que implique instrucción del pensamiento analítico, creativo y práctico, para ayudar a los estudiantes a analizar, explicar y evaluar contenidos, a crear, diseñar y conjeturar realidades y a utilizar, aplicar e implementar conocimiento.
- Enseñanza que le facilite a los alumnos adaptarse, seleccionar o moldear sus entornos al integrar, más que separar, los distintos aspectos de su intelecto.
- Trabajo a través de comunidades de aprendices, que les faciliten a profesores y alumnos compartir y apropiar saberes los unos de los otros mediante trabajos y contactos cooperativos.

A la par, los docentes y las instituciones educativas deberían, como explican Williams y Burden (1997, p. 7), tener una amplia visión educativa que les permita concienciarse y entender adecuadamente sus teorías implícitas y las maneras como éstas influyen sus prácticas profesionales y, en últimas, el proceso de aprendizaje de sus estudiantes dentro y fuera de las aulas de estudio. Tal visión implicaría que los docentes y las instituciones educativas conocieran y aplicaran en sus contextos y prácticas diarias propuestas de teorías del aprendizaje como el constructivismo (las personas, individual y colectivamente, construyen significados propios de sus contextos físicos, sociales y culturales basados en los conocimientos actuales, experiencias previas y ambientes sociales), el humanismo (las personas alcanzan su autorrealización como seres humanos funcionales al descubrir sus intereses personales y al desarrollar su potencial físico, mental, emocional e, incluso, moral) y el interaccionismo social (las

personas construyen y desarrollan sus estructuras cognitivas en la sociedad al experimentar, comunicar y entender mancomunadamente la realidad a través del lenguaje y la cultura)⁶.

Es de suma importancia, entonces, que los docentes pongan en práctica principios constructivistas, humanistas e interaccionistas en sus contextos académicos mediante experiencias y metodologías que, de manera apropiada, asuman la inteligencia desde una visión en la cual la enseñanza se centre en formar inteligentemente el pensar, hacer, sentir y coexistir de los estudiantes. Para que tales experiencias y metodologías logren formar a los estudiantes en el éxito en y fuera del aula, éstas deben saber responder a las necesidades e intereses de la Educación del siglo XXI. Educación que le exige al docente formar y preparar al estudiante para la complejidad y el desconcierto de la contemporaneidad. Desde la perspectiva de Edgar Morin (2001), la finalidad de la enseñanza es “crear cabezas bien puestas más que bien llenas” porque su misión es transmitir ya no un saber puro, sino una cultura que permita comprender nuestra condición y que nos ayude a vivir plenamente.

Investigación inteligente de la inteligencia

Estas nuevas pautas de enseñanza, basadas en un concepto amplio de inteligencia y orientadas hacia el logro del éxito en y fuera del aula, deben respaldarse a través de estudios que, como lo señala Pérez (2001), centren su interés en investigar el aprendizaje desde la perspectiva del estudiante procurando conocer los motivos, intereses, estrategias y circunstancias que lo conducen a afrontar las tareas académicas y a actuar en determinados sentidos en situaciones específicas. Para Pérez, es de vital importancia analizar la consistencia, variabilidad y complejidad de los diferentes enfoques de aprendizaje que emplean los estudiantes para orientar su actuación sin dejar de lado la actividad mental constructiva del alumno, la actividad educativa del profesor y la calidad de los contenidos de enseñanza.

La realización de este tipo de estudios puede facilitar la reconceptualización de la tríada inteligencia –aprendizaje– éxito escolar y confirmar la idea central de que los procesos y resultados académicos no dependen únicamente de las habilidades intelectuales de los estudiantes, sino también de variables afectivas y socioculturales que entran en juego en el contexto educativo, cuyo fin último debe ser permitir que las personas tengan éxito en su vida cotidiana. Miras (2001) y Hernández (1998) manifiestan que estudios centrados en aprendizaje y enseñanza inteligente deben ser capaces de recomponer el rompecabezas de las emociones, cogniciones y elementos socioculturales que los estudiantes ponen en marcha en las situaciones educativas. Profesores y psicólogos deben intentar paliar la escasez de conocimientos sobre las dimensiones emotivas, cognitivas y socioculturales que facilitan o inhiben el desarrollo de las inteligencias.

En cuanto a la dimensión afectiva, Miras enfatiza la importancia de que en la enseñanza se tengan en cuenta las atribuciones –la importancia o sentido personal– que los alumnos le dan a lo que aprenden. En su opinión, dichas atribuciones marcan las representaciones y expectativas que el alumno tiene de sí mismo; el potencial de ingerencia que cree tener sobre su propio éxito o fracaso; el(los) tipo(s) de relación(es) que puede establecer con el profesor y sus compañeros y, principalmente, la posibilidad

⁶ Ver discusión sobre constructivismo, humanismo e interaccionismo social en Williams y Burden, 1997.

que tiene de atribuirle sentido personal a lo que aprende. Para Miras, este mundo de emociones y representaciones, activado en el aula al aprender, determina el autoconcepto académico, la autoestima, el interés latente, los “yoes” posibles, la motivación y el enfoque que el estudiante adopta y las creencias que activa.

Con relación a la dimensión cognitiva, Hernández afirma que el alumno no solo debe aprender significativamente los contenidos sino también adquirir y desarrollar habilidades y estrategias autorreguladoras que le faciliten resolver problemas y, en general, “aprender a aprender” y “aprender a pensar”. Para Hernández, es importante analizar los diferentes niveles de procesamiento de información que se activan en el aula según el sujeto, la tarea o el tipo de información. Este análisis permitirá confeccionar y organizar con certeza experiencias didácticas que promuevan e induzcan la formación de un estudiante crítico, independiente, autónomo y creativo, que pueda ser exitoso no sólo en su vida académica sino en su vida cotidiana.

Sobre la dimensión sociocultural, Hernández sostiene que la escuela y las demás organizaciones educativas son espacios institucionales en los que, a través de una serie de prácticas socioculturales específicas, el alumno logra acceso a medios de mediación cultural: saberes, herramientas, artefactos y signos. Para que estos espacios logren formar integralmente se hace necesario un contexto de prácticas, experiencias, relaciones y medios que medie entre el traspaso de saber sociocultural y los procesos de apropiación de los alumnos. El rol principal del profesor en tal mediación sociocultural debe ser el de un agente cultural, encargado de que sus estudiantes consigan aculturarse y socializarse con otros así como individualizar y desarrollar su propia personalidad a través de saberes, prácticas y artefactos asociados con el logro de éxito escolar y éxito cotidiano.

Así pues, las investigaciones sobre la inteligencia deben centrar su interés en el aprendizaje, procurando conocer los motivos, intereses, estrategias y circunstancias que conducen al estudiante a afrontar las tareas académicas. Asimismo, tales investigaciones deben poder recomponer elementos y factores afectivos, cognitivos y socioculturales que, una vez puestos en marcha, determinan el desempeño y la actuación de los estudiantes. Con base en los resultados de tales investigaciones se podrán confeccionar y organizar con certeza experiencias didácticas y espacios académicos que promuevan e induzcan la formación de sujetos capaces de ser estudiantes e individuos exitosos.

Conclusión

He procurado explicar que entender el dinamismo y la complejidad de la relación inteligencia-éxito escolar-éxito en la vida cotidiana-enseñanza-aprendizaje exige, en primera instancia, eliminar falsas creencias que estudiantes, padres, educadores e instituciones tienen sobre lo que es la inteligencia, lo que significa ser inteligente y la relación de la inteligencia con el éxito escolar y el éxito en la vida cotidiana. Propuse una definición amplia de inteligencia para dar cuenta de la multilateralidad de las capacidades mentales, socioculturales y afectivas de las personas. Respaldado por una revisión de recientes teorías sobre inteligencia, entendí ésta no como una sino como un conjunto de capacidades mentales, generales o concretas, formadas por variables como la atención, la memoria, el razonamiento, la abstracción, la fluidez verbal, la habilidad social y el autoconocimiento que le permiten al individuo adaptarse al mundo, no sólo seleccionando herramientas físicas, intelectuales o socioculturales sino

adaptando consciente, estratégica y exitosamente sus conocimientos y experiencias a los problemas o a las situaciones que su entorno cotidiano le plantea a diario.

Esta definición me llevó a establecer ciertas pautas educativas y un marco de referencia para estudios sobre la interrelación entre el papel de la inteligencia en la enseñanza y el papel de las intervenciones educativas en el desarrollo y mejora de la inteligencia. La realización exitosa de tales intervenciones educativas exige de los profesores la puesta en práctica de una serie de lineamientos, propuestos por teóricos como Gardner, Sternberg, Pea, Miras y Hernández para hacer, parafraseando a Jalil Gibrán (1997), que la razón y la pasión sean la vela y el timón del alma viajera de los alumnos.

En conclusión, es necesario que se cuente con una definición sobre inteligencia que tenga aproximaciones claras sobre cómo se da, con conocimientos precisos sobre los factores internos o externos que pueden facilitarla o inhibirla, con principios coherentes sobre cómo ésta se adapta, manifiesta o desarrolla cognitiva, emocional y culturalmente, para que sus enfoques y prácticas optimicen el proceso enseñanza-aprendizaje. Esta reconceptualización de inteligencia y el estudio de su relación con el éxito escolar, el éxito en la vida cotidiana, la enseñanza y el aprendizaje puede facilitar que la toma de decisiones que cada profesor hace a diario sobre la definición, planificación y selección de contenidos, tareas, enfoques de enseñanza y sistemas de evaluación, en verdad, asegure una formación integral que desarrolle las capacidades –mentales, cognitivas, afectivas, socioculturales– del estudiante impulsándolo a tener no sólo éxito escolar sino, sobretodo, éxito en su vida cotidiana.

Bibliografía

- AUSUBEL, D.; NOVAK, J., y HANESIAN, H. (1990): *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Editorial Trillas. 2.ª Edición.
- BALDONI, María Mercedes; BALDUZZI, María Matilde; CORRADO, Rosana Egle; EIZAGUIRRE, María Daniela, y GOÑI, Marta Judit (2004): "Éxito o fracaso En la universidad ¿quién lo define?". Documento presentado en el IV Encuentro Nacional y I Latinoamericano: "La Universidad como objeto de investigación", 7, 8 y 9 de octubre de 2004 en para el "90° Aniversario de la Universidad Nacional de Tucumán". Recuperado en: http://rapes.unsl.edu.ar/Congresos_realizados/Congresos/IV%20Encuentro%20-%20Oct2004/eje8/004.htm.
- COLL, César, y Onrubia, Javier (1990): "Inteligencia, inteligencias y capacidad de aprendizaje", en: *Desarrollo psicológico y educación*, vol. 2 (Psicología de la educación escolar), ISBN 84-206-8685-9, pp. 487-508, Madrid.
- DE LA ORDEN HOZ, Arturo (1991): *El éxito escolar. Revista complutense de educación*, ISSN 1130-2496, vol. 2, n.º 1, pp. 13-26. Recuperado en: <http://www.ucm.es/BUCM/revistas/edu/11302496/articulos/RCED9191130013A.PDF>
- DICCIONARIO DE LA REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. Encarta 2005, Biblioteca Premium, Microsoft Corporation. <http://buscon.rae.es/drael/>.
- DWECK, S., y CAROL (2003): "Creencias que convierten a las personas inteligentes en estúpidas", en: STERNBERG, R. J. (Ed.): *Por qué las personas inteligentes pueden ser tan estúpidas*. Barcelona: Ares y Mares, Crítica, pp. 24-41.
- EDEL NAVARRO, Rubén (2004): "El concepto de enseñanza aprendizaje", en: *Redcientífica*. ISSN: 1579-0223, <http://www.redcientifica.com/doc/doc200402170600.html>.
- GARDNER, Howard (1999): *Intelligence Reframed. Multiple intelligences for the 21st Century*. New York: Basic Books.
- GIBRÁN, Jalil (1997): *El profeta, el loco. Páginas escogidas*. Bogotá: Panamericana Editorial.
- GOLEMAN, D. (1997): *Emotional Intelligence: Why it can matter more than IQ*. New York: Bantam Books.
- GREENO, J. G.; COLLINS, A. M., y RESNICK, L. B (1996): "Cognition and Learning", en: BERLINER, D.C., y CALFEE, R. C. (Eds.): *Handbook of Educational Psychology*. New York: MacMillan, pp. 15-46.

- HERNÁNDEZ, Gerardo (1998): "Descripción del paradigma cognitivo y sus aplicaciones e implicaciones educativas", en: *Paradigmas de la psicología de la educación*. México: Paidós.
- Historia de la inteligencia*. Facultad de Psicología de la Universidad Complutense de Madrid. Recuperado en: www.ucm.es/info/pslogica/portix/doc/11.html.
- MIRAS, Mariana (2001): "Afectos, emociones, atribuciones y expectativas: el sentido del aprendizaje escolar", en: COLL, A. C.; PALACIOS J., y Marchesi, A. (Comp.): *Desarrollo psicológico y educación, 2. Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza.
- MONJAS CASARES, María Inés (1999): *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS) para niños y niñas en edad escolar*. Madrid: Ciencias de la Educación Preescolar y Especial.
- MORIN, Edgar (2001): *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- ¿Qué es la inteligencia? Psicoactiva: psicología y ocio inteligente*. Recuperado en: www.psicoactiva.com/intelig1.htm.
- PEA, Roy (2001): "Prácticas de inteligencia distribuida y diseños para la educación", en: SALOMÓN, Gavriel (Comp.): *Cogniciones distribuidas*. Buenos Aires: Norma.
- PÉREZ C., María Luisa (2001): "El aprendizaje escolar desde el punto de vista del alumno: los enfoques de aprendizaje", en: COLL, C.; PALACIOS, J., y MARCHESI, A. (Comp.): *Desarrollo psicológico y educación, 2. Psicología de la educación escolar*, vol. II. Madrid: Alianza editorial.
- PERKINS, David (2001): "La persona-más. Una visión distribuida del pensamiento y el aprendizaje", en: SALOMÓN, Gavriel (Comp.): *Cogniciones distribuidas*. Buenos Aires: Norma.
- SALOMON, Gavriel (2001): *Cogniciones distribuidas: consideraciones psicológicas y educativas*. Buenos Aires: Amorrortu, 329 p.
- STERNBERG, R. J. (2003): *¿Por qué las personas inteligentes pueden ser tan estúpidas?* Barcelona: Ares y Mares.
- STERNBERG, R. J. (1999): "The Theory of Successful Intelligence", en: *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, vol. 55, n.º 3, pp. 139-154.
- (1997): *Thinking Styles*. New York: Cambridge University Press.
- (1985): *Beyond IQ: A Triarchic Theory of Human Intelligence*. New York: Cambridge University Press.
- Trucos de la mente*. Weblioteca de la mente. Consultado Julio 8, 2008, en: <http://www.weblioteca.com.ar/mente.htm>.
- WILLIAMS, M., y BURDEN, R. (1997): *Psychology for Language Teachers*. London: Cambridge.