

EL NIÑO Y SU INTELIGENCIA: ALCANCES Y LIMITACIONES EN LA EDUCACIÓN ACTUAL

THE CHILD AND ITS INTELLIGENCE: SCOPE AND LIMITATIONS IN CURRENT EDUCATION

Constante Barragán, María Fernanda ¹
Molina Lozada, Mayra Alexandra ²
Culqui Cerón, Catherine Patricia ³
Peñaherrera Molina, Catherine Paola ⁴

Universidad Técnica de Cotopaxi
Ecuador

RESUMEN

El presente trabajo es una reflexión crítica enfocada sobre el niño y su inteligencia en el ámbito educativo, la cual ha sido desarrollada en el contexto de las consideraciones epistémicas más representativas, desde finales del siglo XIX en que surge la psicología diferencial y la psicometría, abordando luego los aportes de la teoría psicogenética de Jean Piaget y la teoría socio cultural de Lev Vigotsky. Desde el punto de vista de su propósito investigativo, el trabajo se plantea como una propuesta para generar espacios críticos y de reflexión epistémica en torno a las implicaciones que han tenido dichas teorías en el contexto educativo.

Palabras clave: niño, inteligencia, educación actual.

ABSTRACT

The present work is a critical reflection focused on the child and his intelligence in the educational field, which has been developed in the context of the most representative epistemic considerations, since the end of the XIX century when differential psychology and psychometry emerged, addressing then the contributions of the psychogenetic theory of Jean Piaget and the socio-cultural theory of Lev Vigotsky. From the point of view of its investigative purpose, the work is proposed as a proposal to generate critical spaces and epistemic reflection around the implications that have had such theories in the educational context.

Keywords: child, intelligence, current education.

¹Candidata a Doctora en Formación del Profesorado en la Universidad De Extremadura, España. Magister en Ciencias Humanas y Educación Mención Educación Parvularia (Universidad Tecnológica Indoamérica). Maestría en Ciencias Humanas y Educación Mención Gestión Educativa y Desarrollo Social y Licenciada en Educación Parvularia (Universidad Técnica de Ambato). Directora de la Carrera de Educación Inicial en la Universidad Técnica de Cotopaxi.

²Magister en Educación mención Educación Parvularia (Universidad Indoamérica). Licenciada en Educación, mención Parvularia (Universidad Técnica de Ambato). E-mail: mayra.molina9424@utc.edu.ec

³Magister en ciencias de la Educación, mención Educación Parvularia en la Universidad Tecnológica Indoamérica. Licenciada en Ciencias de la Educación, mención educación Parvularia en la Universidad Técnica de Ambato. Docente investigador de la Universidad Técnica de Cotopaxi en la Carrera de Educación Inicial.

⁴Master Universitario en Neuropsicología y Educación (Universidad Internacional de La Rioja). Psicóloga Educativa y Orientadora Vocacional (Universidad Técnica de Ambato). E-mail: catherine.penaherrera9532@utc.edu.ec

Finalizado: Ecuador, Febrero-2020 / **Revisado:** Abril-2020 / **Aceptado:** Abril-2020

Introducción

Una de las propiedades que definen y más causan admiración respecto a la especie humana es, sin lugar a dudas, la inteligencia. Esa facultad suprema y privilegiada que ha caracterizado al “homo sapiens” desde que apareció sobre la faz de la tierra hace casi doscientos mil años. Considerada eternamente como el rasgo distintivo más importante del ser humano; sin embargo, no ha sido posible hasta hoy, llegar a una definición única y absoluta, la cual determine su verdadera esencia y alcances definitivos.

Existen diversas teorías sobre la inteligencia, analizadas en sus hipótesis explicativas de los procesos de desarrollo cognitivo y de aprendizaje del niño, las teorías que avalan estas nuevas propuestas podrían servir de referencia estratégica y metodológica para valorar el nivel de competencias y la necesidad de preparación que pudiera tener el docente. Todo ello con la finalidad de buscar la resolución de problemas relacionados con los niveles de inteligencia demostrados por los niños y niñas, durante el proceso de mediación y acompañamiento académico para facilitar el aprendizaje.

Especial atención se les dedica a las teorías sobre la inteligencia y los procesos de desarrollo cognitivo y psicosocial y su contraste con estrategias, procedimientos y técnicas fundamentadas en teorías de aprendizaje como el conductismo y sus vestigios de intermitencias metodológicas.

Precursores del estudio científico de la inteligencia

Sin tomar en cuenta las disquisiciones de carácter especulativo o pre-científico propiamente dicho que caracterizaron al pensamiento clásico griego, latino, medieval, renacentista o de la ilustración, modernidad temprana o tardía, las consideraciones epistémicas en torno a la inteligencia del niño han sido durante décadas, al menos en los dos últimos siglos, abordadas según criterios que van desde los límites extremos de la

ortodoxia de opiniones provenientes de la más variada gama de dominios y especialidades vinculas o relacionadas con el talento humano, hasta criterios que aluden y se adhieren a categorizaciones extremas de teorías que buscan hallarle respuesta a los desafíos que la llamada era de la postmodernidad ha impuesto a la *Intelligentia*.

Considerado uno de los precursores de la psicología diferencial, Alfred Binet, fue el primero en dedicarse de manera científica al estudio de la inteligencia humana y los problemas asociados con los procesos de aprendizaje, la capacidad para resolver problemas y las competencias para adaptarse a las exigencias de su entorno. Preocupado por el estudio de la psiquis humana, ya en 1895 junto con Victor Henri, había publicado su obra *psicología individual*. Años después, en 1905 daría a conocer la que ha sido desde entonces su mayor contribución para el estudio de la inteligencia humana: la escala Binet-Simon.

A lo largo del siglo XX fueron numerosos los aportes que varios científicos e investigadores, particularmente en el campo de la psicología hicieron al estudio de la inteligencia, destacan entre ellos, desde la perspectiva de la psicología diferencial, además de Binet (1857-1911), los aportes de James Cattell (1860-1944) y sus técnicas de medición estadísticas; William Stern (1871-1938), quien desarrolló el concepto de Cociente de Inteligencia (CI). Desde la perspectiva del análisis factorial de la personalidad y la inteligencia, destacaron los modelos de Raymond Cattell (1905-1998) y Hans Eysenck (1916-1997).

Muchos de los aportes teóricos de estos precursores que fundaron la psicología diferencial y la psicometría, inaugurando la tradición de entender la inteligencia, desde una dimensión parcial lógico-racional, matemática y verbal, cedieron sus espacios epistémicos a los nuevos enfoques multidisciplinares y multifactoriales que en la actualidad guían a la educación, ante los desafíos que le plantea la sociedad del conocimiento.

Piaget y su teoría psicogenética constructivista del desarrollo de la inteligencia

Los aportes teóricos sobre la inteligencia del niño que más repercusión e influencia han tenido en el ámbito del trabajo psicopedagógico y en el área de lenguaje y comunicación, a nivel de educación preescolar, tienen su origen en las concepciones epistémicas constructivistas de Jean Piaget (1896-1980) y Lev Vigotsky (1896-1934), quienes construyeron y desarrollaron sus teorías, desde diferentes perspectivas: genética y sociocultural, para llegar a la conclusión de que la aparición del lenguaje es independiente del pensamiento (Ibáñez, 1999).

Piaget concebía la actividad cognitiva racional como resultado de las transformaciones evolutivas que experimentaba el niño en sus diferentes etapas de crecimiento. Así, totalmente diferenciado de teorías psicológicas conductistas y de posturas innatistas como las desarrolladas por Watson, Skinner y Chomsky, respectivamente, Piaget propuso una nueva concepción epistémica sobre el desarrollo cognitivo de los niños, en la cual el lenguaje se convierte en herramienta fundamental para que el niño desarrolle progresivamente su nivel de inteligencia y construcción del conocimiento (Jorge y Arencibia, 2003).

Para Piaget, el lenguaje es fundamentalmente un sistema de convenciones internalizadas a partir de los mecanismos de aprendizaje habituales del niño, utilizados como instrumentos para la construcción del conocimiento por medio de la interacción con el mundo que le rodea. En ese sentido, la teoría integrada de Piaget explicativa del desarrollo cognitivo del niño está orientada a caracterizar la estructura subyacente del pensamiento. Su propuesta no es sólo constructivista sino interaccionista (Ibáñez, 1999).

Para demostrar cómo funciona el proceso de maduración lingüística y evolución operado en el niño hacia entornos de desarrollo cognoscitivo cada vez más complejos, Piaget

establece dos módulos constructores de las estructuras cognitivas: la organización y la acomodación, específicamente, durante el periodo de transición del niño desde el lenguaje egocéntrico al de interacción social. En ese sentido, considera que el desarrollo evolutivo de los procesos cognitivos son la base de la inteligencia construida sobre la adquisición de esquemas diversos, los cuales al aumentar en complejidad fortalecen la capacidad de adaptación del niño a nuevas situaciones, luego de lograr el equilibrio posterior a la asimilación y acomodación (Ibáñez, 1999).

Piaget sostiene que antes del lenguaje hay una inteligencia, pero no hay pensamiento, el cual surgiría más bien cuando la inteligencia apoya su acción en esquemas simbólicos. La inteligencia previa al lenguaje se pondría de manifiesto, a través de la intencionalidad del niño para construir soluciones a problemas prácticos de su entorno durante la fase de “*equilibrio*”.

La prueba más concluyente de Piaget respecto a que la inteligencia es previa al pensamiento y al lenguaje quedó en evidencia al señalar que en el proceso de imitación de los sonidos traducidos en palabras que emiten sus padres, no hay nada involuntario, poniéndose de manifiesto un acto claramente intencional, mediante el cual el niño da señales fonéticas de querer interaccionar o “comunicarse” de alguna manera con quienes está socializando. (Piaget, 1980 citado por Ibáñez, 1999, p. 17). En tal sentido, la imitación se convierte en un recurso fundamental para la construcción de figuras simbólicas.

Según Piaget, la inteligencia en el niño no comienza ni por el conocimiento del yo ni por el de las cosas en cuanto tales, sino por el de su interacción (Jorge y Arencibia, 2003). En ese sentido, a pesar de que su teoría se enmarca más en una concepción evolucionista del ser humano, destaca la importancia de la exploración que el niño hace de su entorno y la influencia que éste pudiera tener en su desarrollo evolutivo natural, rechazando de

manera categórica cualquier intervención artificial para inducir o estimular modelos cognitivos de conductas predeterminadas.

Ante los desafíos concretos que para el razonamiento aún parcial del niño, a partir de los tres años, representa el entorno social, Piaget plantea que es la inteligencia como capacidad cognitiva la que permitirá al niño asimilar, organizar y acomodar todo cuanto percibe hasta lograr el “*equilibrio*” (Linares, 2009). Así, plenamente convencido de que todo niño nace con una capacidad cognitiva, cuya estructura genéticamente heredada irá desarrollando durante el proceso de construcción del conocimiento, establece dos tipos de inteligencia: una para anticipar situaciones y adaptarse a los cambios (operativa). La otra, para representar la realidad de manera simbólica (figurativa).

La premisa constructivista de Piaget, dejó en evidencia las limitaciones y debilidades de un proceso educativo fundamentado para esa época en conductas programadas, según estímulos exteriores, siendo su principal debilidad que no estaba concebida para que los docentes suministraran herramientas para la construcción del conocimiento, y facilitar el aprendizaje. Por el contrario, la labor pedagógica se dedicada a proporcionar respuestas, sin que el niño tuviera la oportunidad de someterlas a juicio o valoración alguna. Es decir, un proceso educativo, diseñado condicionado y controlado desde afuera (Rodríguez, 2017).

La trascendencia de las ideas de Piaget, entre los aportes más significativos de su teoría al campo educativo, plantea que a medida que el niño va desarrollando sus estructuras cognitivas y su capacidad intelectual, puede participar en actividades que le permitan mediante la aplicación de ciertas herramientas proporcionadas por el facilitador, establecer diversas interacciones que pueden variar en complejidad de acuerdo a los objetivos que se hayan establecido. En tal sentido, Piaget proclama que la “*actividad*” es la base operacional para el desarrollo cognitivo y que

“la educación debe orientarse a proveer el ambiente y los medios para nutrir la curiosidad intelectual del niño y la actividad exploratoria que llevarán a un aprendizaje significativo” (Orellana, 2015).

La propuesta de Piaget ampliaba significativamente el alcance del horizonte para el desarrollo de la inteligencia del niño, representaba la posibilidad de superar el paradigma de un proceso educativo centrado en el docente, para pasar al paradigma de una educación centrada en el alumno y en los aprendizajes significativos. En ese sentido, vino a llenar un vacío, ante la necesidad de “formación de un educando activo, crítico, reflexivo, pensante y creativo, con alto nivel de autonomía, capaz de tomar decisiones y emplear los medios y procedimientos para hacerle frente a las exigencias de cambio que presenta diariamente el entorno”. (Coloma y Tafur, 1999, p. 218).

Vigotsky y su enfoque socio-cultural de la inteligencia

La publicación a partir de los años 60’s, fuera de la Unión Soviética, de las investigaciones que Lev Vigotsky (1896-1934) realizó, durante los años posteriores de las décadas de 1920 a 1930, sobre la incidencia que tiene la interacción del ser humano con los aspectos socio-culturales de su entorno, cambió definitivamente las coordenadas epistémicas de diversas áreas específicas, entre las que pudieran mencionarse la sociología, psicología, filosofía y educación en sus diversos aspectos inherentes al desarrollo y comportamiento humano.

En cuanto a las consideraciones sobre la inteligencia del niño, Vigotsky, fundador de la sociología histórico-cultural y de la neurociencia, promulga una teoría centrada en la construcción y transformación del conocimiento, teniendo como variable lo que podría interpretarse como diferentes grados o niveles de interacción social acontecidos en su entorno. En ese sentido, su propuesta difiere de los planteamientos de Piaget, cuya teoría

de desarrollo evolutivo de la inteligencia está enfocada en los diversos periodos del desarrollo cognitivo que experimenta el niño en su evolución orgánico-biológica, luego que culmina su periodo sensoriomotriz e inicia la etapa preoperacional de representaciones simbólicas.

Entre los alcances más relevantes que se plantean, a partir de la difusión tardía de la teoría de Vigotsky se encuentra el proceso de mediación cultural porque constituye uno de los aportes de mayor trascendencia para el ámbito educativo, dado que rompió los esquemas de concepciones pedagógicas contenidistas basadas en estrategias de estímulo-respuesta, muy arraigadas aún en la práctica escolar durante las décadas de los años 60, 70 y 80, las cuales legitimaban modelos educativos centrados en el docente y no en el alumno.

Uno de los hechos fundamentales que podrían ilustrar lo que representa actualmente el concepto de inteligencia del niño, interpretado de acuerdo a la teoría socio-cultural de Vigotsky, es la de asociarlo a una de las innumerables conceptualizaciones o acepciones que definen a la inteligencia como “la capacidad para resolver problemas”. En efecto, Vigotsky, durante sus investigaciones había observado que las funciones mentales superiores vinculadas a la inteligencia, puesta de manifiesto durante los procesos de interacción social, permitían al niño derivar significados para encontrar soluciones como producto de la construcción de su propio conocimiento (Arias, 2013).

En el contexto de la educación actual ha resultado significativo la utilización de lo que algunos teóricos han denominado la metáfora del “andamiaje”, atribuida a Vigotsky cuando conceptualizaba lo que definía como zona de desarrollo próximo (ZDP). En esa ilustración teórica, comparaba al niño con un edificio cuya estructura era capaz de construirse a sí misma. De acuerdo a este esquema representativo, estableció que el ambiente socio-cultural equivaldría simbólicamente a una especie de

andamio o sistema de apoyo para permitir al niño seguir adelante y continuar construyendo nuevas competencias. (Mota, 2007)

Lamentablemente, esta metáfora del andamiaje, que inspiró cuarenta años después a psicólogos como Jerome Bruner, quien proponía el trabajo en equipo para potenciar el aprendizaje de los niños, a través del compañerismo, y David Wood, creador de la teoría de la contingencia en la cual desarrolla los conceptos de tutoría y acompañamiento, pareciera seguir teniendo limitantes en su aplicación.

Al respecto, Aragón (2020), plantea que existe todavía la marcada tendencia de docentes enfocados en que el alumno internalice respuestas concernientes a los problemas propuestos, en lugar de acompañarlo, facilitándole herramientas para que ponga en práctica su inteligencia, desarrolle sus capacidades metacognitivas y estimule su creatividad para la resolución de tareas.

En el proceso de desarrollo de la inteligencia del niño, uno de los aspectos que mayor incidencia ha tenido sobre las capacidades intelectivas y de razonamiento para asimilar, acomodar y finalmente alcanzar el equilibrio inteligente, tal como lo proponía Piaget, refiriéndose al proceso de interacción y exploración del niño con su entorno, es el lenguaje cuya importancia ha sido de tanta relevancia que Vigotsky, citado por Mota (2007), lo denominó en su tiempo “la piedra angular del desarrollo cognoscitivo del niño”. En efecto, el psicólogo ruso, desde su perspectiva epistémica interaccionista, consideraba que el lenguaje era en sentido analógico, una especie de puente esencial entre el mundo sociocultural y los mecanismos de aprehensión inteligentes del niño.

Partiendo de su premisa referida a que el lenguaje era la principal herramienta simbólica de la cual dispone el niño, para apropiarse del mundo, dada la relevante incidencia que tiene sobre el pensamiento y

la conducta exploratoria en los escenarios de interacción, Rogoff (1990), citado por Mota (2007), plantea que el término “apropiación”, sugiere la idea de un proceso inteligente en el cual los niños escogen activamente las herramientas socioculturales que estén a su disposición durante la colaboración social inmersa en su proceso de aprendizaje, de acuerdo a los motivos de sus intereses particulares, los cuales pueden variar de una cultura a otra.

Debido fundamentalmente a los constantes procesos de intermediación en que puede participar cuando incursiona en un determinado contexto social, el niño se apropia y construye diversas representaciones simbólicas, tanto de los objetos del mundo tangible, como de las situaciones que pueden presentarse en los espacios de interacción social, respondiendo así al desafío que el conocimiento de la realidad plantea a las capacidades intelectivas de su inteligencia, durante el proceso de apropiación del mundo. A propósito de ello, Mota (2007) destaca que no se trata de permear literalmente esquemas de la realidad, sino de internalizar esquemas producto de las transformaciones cognitivas.

La internalización de la cultura, entendida como un proceso de apropiación de signos, valores, patrones y normas de comportamientos aceptados y compartidos convencionalmente por un determinado grupo social, constituye un elemento de transformación cognitiva que viene a ampliar de manera significativa los horizontes de la inteligencia que el niño va desarrollando, como resultado de la serie de sucesos evolutivos que registran sus esquemas simbólicos cognitivos, a partir de la transformación y conversión de procesos interpersonales en sucesos intrapersonales.

Conclusiones

El modelo constructivista de Piaget, vino a representar para la pedagogía contemporánea una propuesta epistémica, la cual fundamentada en rigurosas observaciones

de carácter científico evolucionista, conmovió los cimientos de la concepción educativa vigente para su época, orientada según principios behavioristas, promotores de un sistema educativo cuyo producto final o de salida estaba representado por un educando de actitud pasiva, receptivo, repetidor de respuestas y multiplicador de conductas aprendidas, el cual poco o nada participaba en actividades o procesos de búsqueda y transformación del conocimiento.

Tomando en consideración el rol preponderante que asumen durante el proceso de internalización los “instrumentos de mediación cultural” que el niño adquiere entre los diversos productos culturales convertidos en rasgos identitarios de su entorno social, el niño continuará moldeando su conciencia crítica y su personalidad, creando los referentes culturales que guíen en adelante sus acciones y su conducta para comportarse de manera asertiva e inteligente ante los desafíos que le plantea su entorno, producto de las complejidades interactivas en las cuales pudiera verse comprometido.

Referencias bibliográficas:

- Aragón, R. (2020). Concepto de educación: Andamiaje (scaffolding). [Artículo en línea]. Disponible: <https://psiqueviva.com/andamiaje/>
- Arias, W. (2013). *Teoría de la inteligencia: una aproximación neuropsicológica desde el punto de vista de Lev Vigotsky*. [Artículo en línea]. Disponible: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cnps/v7n1/a02.pdf>
- Coloma, C y Tafur, R. (1999). El constructivismo y sus implicancias en educación. *Revista Educación*. Vol. VIII. No 16. Setiembre 1999. [Artículo en Línea]. Disponible: <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/5245>
- Ibáñez, N. (1999). ¿Cómo surge el lenguaje en el niño? Los planteamientos de Piaget, Vigotsky y Maturana. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, Vol. 1

- Jorge, M. y Arencibia, R. (2003). El pensamiento psicológico y pedagógico de Jean Piaget. *Revista cubana de psicología*. Vol. 20. N°1, 2003. . [Documento en línea]. Disponible: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rcp/v20n1/15.pdf>
- Linares, A. (2009). Desarrollo cognitivo: *Las teorías de Piaget y Vigotsky*. Universidad Autónoma de Barcelona. Master en paidopsiquiatría. Bienio 07-08. [Documento en línea]. Disponible: http://www.paidopsiquiatría.cat/files/teorias_desarrollo_cognitivo.pdf
- Orellana, M. (2015). *El desarrollo de la inteligencia en la obra de Jean Piaget*. Tesis de grado para optar al grado de maestra en docencia universitaria. Universidad de San Carlos. Guatemala. [Tesis de grado en línea]. Disponible: http://biblioteca.usac.edu.gt/tesis/07/07_2213.pdf
- Rodríguez, C. (2017). *El pensamiento mágico del niño*. Grupo de Psicoterapeutas de Pozuelo. [Documento en línea]. Disponible: <https://gpoz.es/pensamiento-magico-del-nino>