

La concepción de la inteligencia en los planteamientos de Gardner (1983) y Sternberg (1985) como desarrollos teóricos precursores de la noción de inteligencia emocional

Juan Antonio Mora Mérida y Miguel Luis Martín Jorge
Departamento de Psicología Básica, Facultad de Psicología,
Universidad de Málaga

Resumen

Las teorías de la inteligencia emocional aparecían en la última década del siglo XX, convirtiéndose en uno de los ámbitos de estudio que mayor actividad investigadora y divulgativa genera en la actualidad. La reconceptualización de la inteligencia en términos emocionales se presentaba como algo novedoso, avalado por los hallazgos más recientes de las neurociencias. Sin embargo, en el plano de la teoría, es posible apreciar una evolución del concepto de inteligencia que culmina con la aparición de estas propuestas. En este sentido, los planteamientos de Gardner (1983) y Sternberg (1985) anticipan ya ciertos aspectos de las capacidades intelectuales que resultarían determinantes para fundamentar teórica y conceptualmente la noción de *inteligencia emocional*. Pese a las diferencias que median entre ellas, ambas propuestas coinciden en una serie de puntos clave respecto a la concepción de inteligencia, tal como se muestra en Mora (1995). A ellos se referirían posteriormente, de manera explícita, tanto Salovey y Mayer (1990) como Goleman (1995).

Palabras clave: Inteligencia emocional, inteligencias múltiples, teoría triárquica.

Abstract

Emotional intelligence theories appeared in the last decade of the 20th century, turning into one of the fields that more research and informative activity generates at the present moment. Reconceptualization of intelligence in emotional terms was presented as something novel, backed up by the latest findings of neurosciences. However, in the theoretical realm, it is possible to recognize an evolution in the concept of intelligence that leads to the emergence of these

proposals. In this sense, approaches like Gardner's (1983) and Sternberg's (1985) anticipate certain aspects of the intellectual abilities that would be deciding to support theoretical and conceptually the notion of *emotional intelligence*. In spite of the differences between them, both approaches coincide in several key points regarding the concept of intelligence, as appear in Mora (1995). They would be referred to later, in an explicit fashion, by both Salovey and Mayer (1990) and Goleman (1995).

Keywords: Emotional intelligence, multiple intelligences, triarchic theory.

1. INTRODUCCIÓN

A lo largo de las últimas décadas, el estudio psicológico de la inteligencia ha experimentado una progresiva evolución, permitiendo la aparición de propuestas cada vez más abiertas, en las que se conjugan elementos novedosos, ausentes –al menos de forma explícita– en las primeras teorías. Diferentes factores han contribuido a generar un clima académico ciertamente propicio para el desarrollo de nuevas concepciones de la inteligencia. Durante los años 80 encontramos dos desarrollos clave en este sentido: la *Teoría de las Inteligencias Múltiples* de Howard Gardner (1983) –posteriormente modificada (Gardner, 1999)– y la *Teoría Triárquica* de Robert J. Sternberg (1985). Ambas constituyen planteamientos teóricos claramente precursores de las teorías de la inteligencia emocional.

La teoría de Gardner (1983) representa un original replanteamiento de las capacidades intelectuales, a la luz de una definición y unos criterios fijados por el propio autor. La propuesta de Sternberg (1985), cuyo núcleo es estrictamente cognitivo, se fundamenta en aportaciones tanto académicas como extra-académicas, lo que le lleva a reconocer otras dimensiones de la inteligencia. Salvando las diferencias, ambos teóricos coinciden en la necesidad de reformular el concepto de inteligencia, ampliándolo y haciéndolo compatible con los hallazgos de las neurociencias, los estudios transculturales, las aportaciones de las diferentes corrientes psicológicas e incluso las concepciones populares. Amparándose en estas ideas, así como en el reconocimiento de quienes las han formulado, autores como Salovey y Mayer (1990) o Goleman (1995, 1998) han desarrollado sus respectivas concepciones de la inteligencia emocional, con la convicción de estar recorriendo un camino iniciado desde la propia psicología académica.

2. LA TEORÍA DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES

En 1983 Howard Gardner publicaba su revolucionaria teoría de las Inteligencias Múltiples. Totalmente ajena a la psicología académica y deliberadamente opuesta –al menos en determinados aspectos– a la corriente psicométrica, esta teoría parte de la crítica a ciertos presupuestos teóricos, presentes en la mayor parte de las teorías anteriores. En concreto, Gardner (1983, 1999) muestra su total desacuerdo con las ideas, profundamente desafortunadas a su juicio, de que 1) la inteligencia es una capacidad general, presente en todo ser humano, en mayor o menor medida, y 2) que esta capacidad es cuantificable mediante instrumentos estándares.

La teoría de las Inteligencias Múltiples se plantea como una propuesta alternativa al enfoque tradicional, al *establishment* de la inteligencia. En palabras del propio autor (1999, p. 202):

Hasta ahora la palabra inteligencia se ha limitado básicamente a las capacidades lingüísticas y lógicas, aunque el ser humano puede procesar elementos tan diversos como los contenidos del espacio, la música o la psique propia y ajena. Al igual que una tira elástica, las concepciones de la inteligencia deben dar aún más de sí para abarcar estos contenidos tan diversos.

Gardner (1999, p. 28) se hace eco de la opinión, muy extendida, de que «los tests en general, y las pruebas de inteligencia en particular, son instrumentos intrínsecamente conservadores que están al servicio del sistema». El tradicional concepto de inteligencia, estrecho, discriminatorio y sesgado por la cultura, es dependiente de unos instrumentos de medida diseñados para satisfacer determinados propósitos. Frente a esto, Gardner (1983, 1999) aboga por ampliar el concepto de inteligencia y, al mismo tiempo, renovar los modos de evaluarla:

La inteligencia, como constructo a definir y como capacidad a medir, ha dejado de ser propiedad de un grupo concreto de especialistas que la contemplan desde una limitada perspectiva psicométrica (1999, p. 34).

El propósito último con el que son planteadas estas ideas es su puesta en práctica en el ámbito escolar. La teoría aspira a concretarse en programas educativos –lo que, de hecho, ya ha ocurrido–, mediante los que sea posible detectar y optimizar las potenciales capacidades del alumnado.

El planteamiento de Gardner arranca de un breve recorrido histórico en el que se pone de manifiesto la relatividad del concepto de inteligencia, inevitablemente ligado a la tradición cultural occidental:

Durante más de dos milenios, al menos desde el surgimiento de la ciudad-Estado griega, determinado conjunto de ideas han predominado en los análisis de la condición humana en nuestra civilización. Este conjunto de ideas hace hincapié en la existencia e importancia de los poderes mentales: las capacidades se han llamado en forma indistinta racionalidad, inteligencia o el despliegue de la mente. La busca sin fin de una esencia de la humanidad ha llevado, inevitablemente, a poner atención en la busca que hace nuestra especie del conocimiento, y se han valorado de manera especial las capacidades que figuran en el conocimiento (1983, p. 37).

Frente a esto, la realidad que encontramos en otras culturas es bien distinta. Los estudios antropológicos realizados en otras sociedades, han puesto de manifiesto la inconsistencia de nuestro concepto de inteligencia y lo injustificado de su supuesta universalidad:

En general, cuando los sociólogos occidentales importaron sus métodos de pruebas y pretendieron encontrar en tierras extrañas sus propios modos de pensamiento, hallaron pocos testimonios de ellos (1983, p. 201).

Algunas culturas ni siquiera tienen un concepto llamado inteligencia y otras definen la inteligencia en función de unas características que los occidentales podrían considerar extrañas como, por ejemplo, la obediencia, la capacidad de escuchar o el carácter (1999, p. 30).

Al existir diversos marcos culturales y plantearse en ellos una amplia gama de problemas, el autor propone la existencia de distintas inteligencias independientes—tesis central de su teoría—, cada una de las cuales cuenta con sus propias características e historia de desarrollo. «Hay evidencias persuasivas sobre la existencia de varias competencias intelectuales humanas relativamente autónomas» (1983, p. 40). Además, la relativización y diversificación de la inteligencia es puesta en relación con su función adaptativa:

Cada vez es más difícil negar la convicción de que existen al menos algunas inteligencias, que son relativamente independientes entre sí, y que los individuos y culturas las pueden amoldar y combinar en una multiplicidad de maneras adaptativas (p. 41).

Es decir, la inteligencia no es una, sino varias; el modo en que las inteligencias se manifiestan en las distintas culturas varía de una a otra; y estas diferencias se derivan del entorno, que es el que determina qué capacidades son adaptativas y cuáles no.

Como los restantes objetos de la ciencia, la inteligencia nunca podrá ser conocida plenamente. Su estudio está sujeto a los avances, retrocesos y reajustes propios del método científico, sin que esté al alcance de ningún investigador formular una teoría acabada y definitiva. En este sentido, Gardner justifica la naturaleza intrínsecamente provisional de las teorías de la inteligencia: «No existe, y jamás podrá existir, una sola

lista irrefutable y aceptada en forma universal de las inteligencias humanas» (1983, p. 95). Este hecho, en la actualidad ampliamente asumido por la comunidad científica, es particularmente evidente en las ciencias sociales.

Para Gardner (1983) las competencias intelectuales, relevantes dentro de un contexto cultural, deben satisfacer un doble criterio:

Me parece que una competencia intelectual humana debe dominar un conjunto de habilidades para la solución de problemas –permitiendo al individuo resolver los problemas genuinos o las dificultades que encuentre y, cuando sea apropiado, crear un producto efectivo– y también debe dominar la potencia para encontrar o crear problemas –estableciendo con ello las bases para la adquisición de nuevo conocimiento (1983, p. 96).

Cada competencia intelectual humana comprende, en primer lugar, el dominio de las habilidades necesarias para la resolución de los problemas que conciernen al organismo y, en segundo, la habilidad para encontrar o plantear nuevos problemas, lo que constituye la base para la adquisición de nuevos conocimientos (Gardner, 1983). La inteligencia humana incluye ambas cosas. Estas habilidades varían en gran medida de una cultura a otra, así como de una situación a otra dentro de una misma cultura. Por encima de la diversidad de formas en que aparecen, las capacidades intelectuales –*inteligencias*– deben cumplir una condición: resultar útiles en el contexto en el que se despliegan. «Una inteligencia humana debe ser genuinamente útil e importante, al menos en determinados ambientes culturales» (1983, p. 96).

Posteriormente, Gardner (1999) ha reformulado su definición de inteligencia, presentándola como: «Un potencial biopsicológico para procesar información que se puede activar en un marco cultural para resolver problemas o crear productos que tienen valor para una cultura» (p. 45). Las inteligencias no son algo tangible, sino potencialidades, presumiblemente neuronales, que se activan en función de las condiciones, demandas y oportunidades propias de un determinado contexto (cultural). De acuerdo con la teoría de las Inteligencias Múltiples, las capacidades intelectuales son las habilidades útiles o valoradas dentro del entorno definido por una cultura. Coincidiendo con Sternberg (1985), la propuesta de Gardner (1983, 1999) reconoce la relatividad de la inteligencia, consecuencia de su contextualización, a la vez que se apoya en el criterio funcional para proclamar su universalidad.

Las inteligencias específicas de Gardner son potencialidades, posibilidades subjetivas de actuación en el medio. Las inteligencias no existen como entidades palpables, sino que se manifiestan en ciertas habilidades y comportamientos, cuya utilidad o valor son reconocidos dentro de un determinado entorno cultural:

Estas inteligencias son ficciones –a lo más, ficciones útiles– para hablar de procesos y habilidades que (como todo lo de la vida) son continuos entre sí; la naturaleza no

tolera bruscas discontinuidades del tipo que se proponen aquí (...) no existen como entidades físicamente verificables, sino sólo como construcciones científicas de utilidad potencial (1983, p. 105).

Estas palabras apuntan una posible interpretación de la relatividad del concepto de inteligencia: se trata de un constructo científico, cuya utilidad es potencial. La escisión entre teoría y naturaleza, hace de aquélla un elemento artificial, el producto de un grupo humano sobre el se que proyectan sus propias concepciones y creencias. La teoría se gesta en unas condiciones culturales particulares, y no universales. La relatividad de la inteligencia no sólo lo es con relación al contexto ambiental, en el que se evalúa la competencia personal, sino también respecto al contexto intelectual, donde previamente ha sido fijado el concepto.

Para ser considerada como tal, cada inteligencia debe satisfacer ocho criterios o razones de índole bio-psicológica (Gardner, 1983, pp. 98-102): 1) posibilidad de ser aislada por medio de una lesión cerebral; 2) presencia de individuos que muestren un perfil muy disparate, en un sentido u otro, respecto a la media; 3) existencia de mecanismos básicos de procesamiento de la información implicados en ella; 4) historia de desarrollo evolutivo específico, identificable en términos ontogenéticos; 5) historia de desarrollo evolutivo específico, en términos filogenéticos; 6) apoyo de los hallazgos procedentes de la psicología experimental; 7) apoyo de las aportaciones de la tradición psicométrica; y 8) posibilidad de codificación en un sistema simbólico. Ajustándose a estos criterios, Gardner identificó inicialmente (1983) un total de siete inteligencias diferentes, a las que posteriormente (1999) añadiría alguna más (fig. 1).

TEORÍA DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES (1983)	LA INTELIGENCIA REFORMULADA (1999)
<ul style="list-style-type: none"> – <i>Inteligencia lingüística</i> – <i>Inteligencia musical</i> – <i>Inteligencia lógico-matemática</i> – <i>Inteligencia espacial</i> – <i>Inteligencia cenestésico-corporal</i> – <i>Inteligencia intrapersonal</i> – <i>Inteligencia interpersonal</i> 	<ul style="list-style-type: none"> – <i>Inteligencia naturalista</i> – <i>Inteligencia espiritual</i> (no equiparada a las anteriores) – <i>Inteligencia existencial</i> (no equiparada a las anteriores) – <i>Inteligencia espacial</i> – <i>Inteligencia moral</i> (rechazada)

Figura 1. Inteligencias propuestas por Howard Gardner en *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences* (1983) y *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century* (1999).

Las inteligencias propuestas originalmente se agrupan en dos categorías: *a)* formas de inteligencia *relacionadas con objetos* y *b)* formas de inteligencia *libres de objetos*. Las primeras incluyen las inteligencias lógico-matemática, espacial y cenestésico-corporal. Éstas están sujetas al control que ejercen sobre ellas las estructuras y funciones de los objetos del medio. De manera que son, hasta cierto punto, dependientes de la particular configuración del entorno físico. Frente a estas capacidades, están las inteligencias lingüística y musical, las cuales no dependen del mundo físico sino de las estructuras mentales que las sustentan. Más allá de estas dos categorías se encuentran las inteligencias personales, intra e interpersonal. En éstas convergen aspectos relativos al propio conocimiento y al conocimiento de los demás, al individuo considerado como sujeto y objeto. Las inteligencias personales dependen tanto de factores universales como de las características específicas de cada cultura.

La inteligencia lingüística es la capacidad involucrada en el lenguaje hablado y escrito. Gardner (1983) se ocupa prioritariamente de este último. La obra literaria puede ser considerada desde distintos niveles de análisis (gramatical, semántico, lírico, expresivo, etc.). La inteligencia lingüística implica, ante todo, poseer unos conocimientos semánticos y sintácticos adecuados. Pero también cierta sensibilidad a las connotaciones lingüísticas, a los usos del lenguaje, a su sonoridad, etc. Para algunos escritores la práctica es condición necesaria para la adquisición y desarrollo de estas destrezas. Otros han destacado la importancia de la memoria, tanto de los acontecimientos cotidianos como de las expresiones, ideas, términos, giros, etc. acumulados a lo largo de sus propias lecturas.

La inteligencia musical se define en términos análogos a la lingüística. La música está constituida por dos elementos básicos: el tono y el ritmo. Los sonidos se emiten en una determinada frecuencia auditiva y son agrupados de acuerdo con un sistema formal. Hay individuos con una mayor sensibilidad a los tonos y a la forma de conectar estructuras musicales, mientras que otros cuentan con esquemas adquiridos que les facilitan el acceso a las composiciones musicales.

Siguiendo a Piaget, Gardner (1983) afirma que el origen de la inteligencia lógico-matemática puede encontrarse en la confrontación del sujeto con el mundo de los objetos, que es donde emerge el orden y la cuantificación de los elementos que conforman la realidad. A partir de esta interacción, la inteligencia se distancia progresivamente de los objetos materiales. El desarrollo intelectual va desde el contacto directo con la realidad al pensamiento abstracto, culminado por la ciencia y la lógica. La inteligencia lógico-matemática permite formar y descifrar patrones a partir de conjuntos de objetos que guardan alguna relación numérica. Los individuos con inteligencia lógico-matemática destacan por su capacidad de abstracción, por su habilidad para el cálculo o por ambas cosas.

La inteligencia espacial se compone de capacidades que permiten, básicamente: *a)* percibir con precisión los distintos aspectos del espacio visual, *b)* llevar a cabo modificaciones de las propias percepciones visuales y *c)* crear experiencias visuales, incluso sin contar con estímulos físicos de apoyo. Estas habilidades no son idénticas entre sí. El hecho de que alguien destaque en alguna de ellas, no implica que lo haga en las demás. Sin embargo, al igual que ocurre en las restantes inteligencias, las capacidades que integran la inteligencia espacial suelen aparecer juntas en un mismo individuo, de manera que el uso habitual de alguna de ellas parece potenciar la práctica eficaz en las demás. A diferencia de la inteligencia lógico-matemática, cuyo desarrollo culmina con el pensamiento abstracto, la espacial permanece en el mundo de los objetos concretos.

La inteligencia cenestésico-corporal se compone de dos capacidades fundamentales: *a)* el control de los propios movimientos corporales y *b)* la habilidad para manejar objetos. Los sujetos que poseen esta inteligencia son capaces de manejar su propio cuerpo con distintos propósitos, tanto de tipo expresivo como orientados a metas. Al mismo tiempo, destacan en la destreza necesaria para manipular objetos con eficacia, teniendo un buen control sobre su motricidad fina y gruesa. Ambos tipos de habilidades tienden a desarrollarse de forma paralela.

Por último, Gardner (1983) se refiere a las inteligencias intra e interpersonal. La primera es la que permite el acceso a la vida interna, posibilitando la discriminación entre sentimientos, emociones y otras vivencias subjetivas. Las personas con inteligencia intrasubjetiva perciben con mayor claridad sus estados internos, lo que les permite comprender y guiar mejor sus propias conductas. La inteligencia interpersonal consiste en esta misma capacidad aplicada hacia fuera, orientada a detectar estados anímicos, motivaciones o intereses en los demás. Sobre el conocimiento que proporciona la inteligencia interpersonal, es posible ejercer cierta influencia sobre los que nos rodean, alterando sus sentimientos, motivos o intereses. Por lo general, la inteligencia interpersonal depende del previo desarrollo de la intrapersonal, aunque ambas surgen progresivamente en el individuo a través de una compleja interacción. Las inteligencias personales varían en grado considerable de una cultura a otra. Esto es consecuencia de que cada cultura tiene sus propios sistemas simbólicos, en virtud de los cuales se codifican e interpretan las experiencias personales.

En *La Inteligencia Reformulada* (1999) Gardner incorpora a su lista una octava inteligencia, la *naturalista*. También considera la posibilidad de incluir las inteligencias *espiritual*, *existencial* y *moral*. Esta última es abiertamente descartada. Respecto a las otras dos, manifiesta el autor ciertas reservas, no terminando de equipararlas plenamente a las ocho ya aceptadas. La posibilidad de una inteligencia existencial le parece a Gardner (1999), no obstante, más plausible que una espiritual.

La inteligencia naturalista es aquella que manifiestan quienes tienen un amplio conocimiento del mundo de los seres vivos. Esta capacidad permite distinguir entre

diferentes especies de organismos, clasificarlos, reconocerlos e incluso contar con cierta habilidad para interactuar con ellos. En el mundo actual, parece razonable suponer que estas capacidades también pueden aplicarse a objetos artificiales.

La supuesta inteligencia espiritual está relacionada con *a*) la inquietud por cuestiones cósmicas o existenciales, más allá del plano material; *b*) la capacidad para alcanzar determinados estados psicológicos o experiencias consideradas espirituales; y *c*) el efecto que un individuo, dotado de gran fuerza espiritual, puede ejercer sobre los demás a través de sus actuaciones. Esta facultad podría ser considerada una variante de la inteligencia existencial, entendida como la capacidad de posicionarse ante cuestiones trascendentales (lo infinito, la existencia humana, el significado de la vida y la muerte, etc.).

De existir una inteligencia moral, representaría «las capacidades o tendencias relacionadas con el carácter sagrado de la vida humana y la postura personal de cada individuo en relación con este carácter sagrado» (1999, p. 84). Pese a autodeclararse ajeno al ámbito espiritual, a lo largo de su argumentación Gardner (1999) relaciona reiteradamente la moral con lo sagrado. En todo caso, concluye que la moral no es una inteligencia.

Gardner (1983, 1999) ha examinado cuidadosamente todas estas inteligencias, ajustándose a los criterios anteriormente mencionados. Los estudios transculturales tienen una especial importancia en su planteamiento. A través de ellos, analiza la relativa utilidad de cada una de estas formas de inteligencia. Unas se desarrollan más que otras en determinados contextos. En la cultura occidental se han valorado prioritariamente las inteligencias lingüística y lógico-matemática. No obstante, en nuestra cultura también han tenido y tienen, particularmente en el momento actual, una gran importancia las inteligencias personales. Esto se debe, en parte, a lo que Gardner (1983) se refiere como «glorificación del yo»:

Una razón por la que en Occidente tendemos a concentrarnos, incluso a perseverar, en el yo individual es porque –por razones históricas– este aspecto de la existencia ha logrado creciente prominencia dentro de nuestra propia sociedad (1983, p. 326).

Una peculiaridad de las inteligencias humanas es que pueden ser codificadas en sistemas simbólicos. Cada dominio de la inteligencia se corresponde con un dominio simbólico.

Lo que caracteriza a las inteligencias humanas, en contraposición con las de otras especies, es su potencial para involucrarse en todo tipo de actividad simbólica: la percepción de símbolos, la creación de símbolos, la participación en sistemas simbólicos de todo tipo (1983, p. 348).

El sistema simbólico es lo que media entre los planos físico-biológico y cultural. El sistema nervioso central, ajeno por completo a la cultura, resulta sin embargo apto para producir y reconocer símbolos, especialmente a través del lenguaje.

La cultura, producto emergente de los miembros que integran la comunidad, constituye una realidad simbólica independiente, un todo irreducible a la suma de sus partes. La esfera simbólica proporciona un nivel de análisis desde el que comprender ambas dimensiones, igualmente fundamentales para entender la inteligencia. Las inteligencias humanas no operan directamente sobre la realidad; lo hacen a través de símbolos. Pese a compartir una misma base físico-biológica, las inteligencias difieren de una cultura a otra, al enmarcarse en distintas configuraciones simbólicas, específicas de cada realidad cultural. Las capacidades intelectuales desarrolladas por un individuo se circunscriben al sistema simbólico definido por su cultura.

Pese a la importancia reconocida al elemento simbólico, y en contra de lo postulado por la *Teoría Triárquica* de Sternberg (1985), Gardner no considera necesario presuponer un mecanismo ejecutivo, rector de las distintas capacidades intelectuales.

Una teoría que no postule una función ejecutiva tiene ciertas ventajas sobre otra que sí lo haga. Es más sencilla y evita el fantasma de la regresión infinita, la cuestión del homínulo, el problema de quién se encarga de la dirección. Además, un funcionamiento eficaz no requiere la presencia de un elemento ejecutivo (1999, p. 115).

Frente al modelo jerárquico, dirigido de arriba abajo, Gardner parece abogar por una organización espontánea de las inteligencias en su funcionamiento cotidiano, una eficiente cooperación de las capacidades orientada a la adaptación al entorno.

En las complejas sociedades actuales, las inteligencias puras no suelen ser de mucha utilidad, salvo que vayan acompañadas de otras competencias intelectuales. «En casi todos los papeles socialmente útiles se ve operar una amalgama de competencias intelectuales y simbólicas, que trabajan para conseguir fácilmente las metas valoradas» (1983, p. 366). La utilidad de una inteligencia, o de un conjunto de ellas, en las actuales sociedades occidentales se pone de manifiesto, entre otras situaciones, en el desenvolvimiento laboral de sus miembros:

Siempre está actuando una dialéctica entre los papeles y las funciones valoradas en una cultura, por una parte, y las habilidades intelectuales que tienen sus habitantes, por otra. El propósito del mercado de los profesionales o del director de personal es lograr la correspondencia más efectiva entre las demandas de los diversos papeles y la semblanza de los individuos específicos (1983, p. 366).

Si una inteligencia es algo valorado por la sociedad, resulta evidente que lo que las modernas sociedades más valoran es un eficaz desempeño laboral. Un individuo competente en distintos ámbitos intelectuales o simbólicos, es un individuo produc-

tivo para la comunidad de la que forma parte. La correspondencia entre inteligencia y competencia profesional ha sido posteriormente asumida y ampliamente desarrollada por D. Goleman (1998, 2001).

Lo que tradicionalmente se venía entendiendo por inteligencia, en los principales enfoques psicológicos, queda aquí circunscrito básicamente a las modalidades lógico-matemática y lingüística. El lenguaje y el cómputo, centro de la tradicional noción de inteligencia, comprometen, en mayor medida que otras capacidades intelectuales, la naturaleza simbólica del intelecto humano. En el núcleo de la inteligencia lógico-matemática residen las nociones de *orden* y *sistema*. Pese a negarse a reconocer un lugar privilegiado a esta última, en Gardner encontramos afirmaciones como las que aparecen a continuación:

La inteligencia lógico-matemática ha sido de singular importancia en la historia de Occidente, y esa importancia no da señales de disminuir (1983, p. 210).

No cabe duda de que puede haber diversas relaciones entre la inteligencia lógico-matemática y las otras formas. Y a medida que continúan expandiéndose la ciencia y las matemáticas, hay muchas razones para creer que se establecerán ligas todavía más fuertes y extensas con otros ámbitos intelectuales (1983, p. 210).

Creo que en lo más recóndito de cada inteligencia existe una capacidad de cómputo, o dispositivo para el procesamiento de la información, que es singular a esa inteligencia particular y en el cual se basan los logros y expresiones concretas más complejos de esa inteligencia (1983, pp. 328-329).

De acuerdo con lo que aquí hemos sintetizado, podemos afirmar que la teoría de las Inteligencias Múltiples consiste en la aplicación del término *inteligencia* a otras capacidades mentales, distintas de las vinculadas tradicionalmente a este concepto. Entre los argumentos que Gardner (1983, 1999) esgrime para justificar esta novedosa aplicación, destacamos particularmente dos: 1) la utilidad relativa de la inteligencia, en función del contexto cultural en el que se enmarca, y 2) la relevancia reconocida a la capacidad simbólica y computacional, presente, en mayor o menor medida, en cada una de las inteligencias propuestas. En otras palabras, el valor adaptativo de la inteligencia y la centralidad del componente racional. Estos criterios de demarcación terminológica, presentes ya en las propuestas anteriores, son los que permiten a Gardner usar con propiedad el concepto de *inteligencia*, a partir del cual ha construido su teoría.

La preocupación de Gardner por justificar el uso que hace de los términos está presente en sus distintos trabajos. Con posterioridad a la última revisión de su teoría, Gardner (2003) distingue entre tres significados del término *inteligencia*, cada uno de los cuales es puesto en relación con un enfoque teórico distinto: 1) la inteligencia como característica de la especie, 2) como fuente de diferencias individuales y 3) como ejecución apropiada de una tarea. El primero es característico del enfoque piagetiano,

centrado en las capacidades intelectuales específicas del ser humano. El segundo lo encontramos en el paradigma psicométrico-diferencial, interesado por las diferencias individuales en tales capacidades. El tercero, ausente en la investigación tradicional de la inteligencia, está más próximo al propio planteamiento de Gardner, identificando la inteligencia con la competencia en cualquier dominio en el que sea posible establecer niveles de ejecución.

Esta última concepción justifica su *Teoría de las Inteligencias Múltiples* (1983, 1999), a la vez que se desvincula completamente la noción convencional de inteligencia. Esta forma de entender la inteligencia se asemeja al concepto de *expertise development* de Sternberg (1999a). Así entendida, la inteligencia ya nada tiene que ver con la capacidad adaptativa, pues se manifiesta en situaciones totalmente ajenas a la adaptación o a la resolución de problemas. Tampoco guarda relación alguna con la dimensión simbólica o racional del ser humano, puesto que es igualmente aplicable tanto a las tareas que caen en este ámbito como a las que no. Desde nuestro punto de vista, la nueva acepción que Gardner (2003) pretende haber descubierto, consiste simplemente en una equiparación ilegítima entre los conceptos de *inteligencia* y *competencia*.

Al margen de la controversia conceptual, uno de los aspectos más criticado de la teoría de Gardner (1983, 1999) es la independencia que postula entre las distintas inteligencias. Este supuesto ha sido seriamente cuestionado por la investigación empírica. En un reciente trabajo, Visser, Ashton y Vernon (2006) evaluaron las inteligencias propuestas por Gardner (1983) mediante pruebas específicas para cada una de ellas. Posteriormente, sometieron los resultados a análisis factorial. Este procedimiento reveló una significativa correlación entre las diferentes dimensiones evaluadas. Los responsables de este trabajo también estimaron la carga de *g* en las pruebas empleadas. Los resultados pusieron de manifiesto que el peso del factor general es mayor en los tests de habilidades cognitivas (lingüísticas, matemáticas y musicales) y menor en los de capacidades sensoriales y motoras (espaciales y cenestésicas). En aquellos que evalúan aspectos de la personalidad (inteligencia intra e interpersonal) la carga de *g* es sólo moderada. En líneas generales, los resultados de Visser et al. (2006) coinciden con la caracterización de la inteligencia que encontramos en los modelos jerárquicos de la tradición factorial.

3. LA TEORÍA TRIÁRQUICA DE LA INTELIGENCIA

La *Teoría Triárquica de la Inteligencia* (Sternberg, 1985) constituye el otro gran referente teórico, imprescindible para comprender los recientes desarrollos en torno al concepto de inteligencia emocional. De acuerdo con su autor, una teoría sobre inteli-

gencia debe explicar este constructo en función de: *a*) el mundo externo, *b*) el mundo interno y *c*) la interacción entre estos dos mundos. La mayor parte de los planteamientos teóricos se limitan a alguno de estos aspectos, prestando escasa o ninguna atención a los demás. Según Sternberg, esto es la causa de que nos encontremos con propuestas que son más *incompletas* que *incorrectas*.

Creo que las teorías anteriores, como la componencial, por ejemplo, han tendido a ocuparse de sólo unos aspectos muy limitados de la inteligencia humana. Sea cual sea el valor que hayan tenido como teorías de la 'cognición' o conocimiento, han tenido menos valor por su carácter incompleto, como teorías exhaustivas de la «inteligencia». (Sternberg, 1985, pp. xiii-xiv).

Con objeto de comprender el concepto de inteligencia en toda su extensión, Sternberg (1985) no se ha limitado a considerar las diferentes teorías psicológicas (Spearman, 1923; Thurstone, 1924, 1938; Jensen, 1982; etc.), sino que ha recogido aportaciones de enfoques alternativos (Berry, 1974, 1981; Cole y Means, 1981; etc.), estudios transculturales (Wober, 1974; Serpell, 1976; etc.) e incluso concepciones populares o implícitas sobre la noción de inteligencia (Sternberg, Conway, Ketron y Bernstein, 1981).

Al abordar el estudio de la inteligencia, lo primero que advierte Sternberg (1985, p. 3) es la falta de unanimidad en torno a la definición del concepto: «El concepto de inteligencia está entre los más vagos. Ciertamente, existen pocos conceptos que hayan sido contextualizados de tantas maneras diferentes».

Tanto la validación externa como la interna de cualquier teoría de la inteligencia, tropiezan a la larga con el mismo problema, la ausencia de una definición teórica consensuada (Sternberg, 1985). Esta vaguedad conceptual, estimada en términos transculturales, contrasta con el grado de similitud constatado entre las teorías expertas y las nociones populares, siempre que ambas se estimen dentro de una misma cultura. Los conceptos que los no expertos tienen de la inteligencia son notablemente similares a los de los expertos, existiendo unas correlaciones que oscilan entre 0.80 y 0.90 (Sternberg *et al.*, 1981). Debe matizarse que este dato procede de un estudio llevado a cabo en la sociedad norteamericana, en un momento relativamente reciente. La equivalencia se da dentro de unos parámetros culturales y temporales concretos. Ante este hecho, cabría pensar que *a*) los miembros de una sociedad están al corriente de las teorías formales de la inteligencia, propuestas por sus teóricos más insignes, o bien *b*) estos últimos, en tanto que integrantes de dicha comunidad, comparten las ideas populares sobre este concepto, las cuales llegan incluso a condicionar sus propias construcciones teóricas. La primera interpretación no resulta verosímil. Sternberg da por supuesta la segunda, haciendo depender las teorías explícitas de las implícitas:

Las teorías implícitas establecen el contexto en el que ocurre la teorización explícita (...) la teorización explícita siempre se da dentro del contexto de las teorías implícitas de los teorizadores explícitos, reconozcan o no los teorizadores este hecho (1985, p. 43).

Las teorías explícitas están necesariamente enmarcadas en un contexto concreto. Toda perspectiva (teórica) es una perspectiva situada; es decir, mediada y condicionada por unas circunstancias específicas, previas a la teoría y en las que el investigador se encuentra inmerso. A estas circunstancias solemos referirnos en un sentido amplio como *cultura*, siendo las teorías implícitas de la inteligencia parte de ella. Esto hace de la inteligencia un concepto cultural, en el que las teorías implícitas son, cuanto menos, tan importantes como las explícitas.

Si entendemos la inteligencia como un concepto cultural tenemos que utilizar las opiniones de los profanos como una forma de especificar el campo de la teoría de la inteligencia (1986, p. 9).

Sin embargo, es harto frecuente que quienes se dedican explícitamente a estudiar la inteligencia obvien este hecho, eludiendo la relación entre inteligencia y cultura: «Las teorías explícitas en la tradición diferencial y cognoscitiva han sido, casi sin excepción, insensibles a la relación entre la inteligencia y el contexto en el que se ejercita» (1985, p. 30). En cambio, las concepciones populares absorben y reflejan todo el sentido cultural del concepto *inteligencia*:

Mientras que las teorías explícitas tienden a ignorar el contexto en el que se manifiesta la inteligencia, las teorías implícitas no sólo le prestan atención, sino que se derivan esencialmente de él. Las teorías implícitas son expresiones de los conceptos que la gente tiene sobre lo que es la inteligencia en el contexto en el que funciona (1985, p. 35).

Al concebir la inteligencia como una capacidad adaptativa, se aprecia un cierto distanciamiento entre las teorías tradicionales y las nociones populares. Mientras que estas últimas relacionan la inteligencia con sus aspectos prácticos o aplicados, las primeras se aferran a pruebas extrañas al entorno cotidiano, inadecuadas por tanto para estimar las competencias necesarias para adaptarse a él.

Las teorías generalmente se basan y se examinan en unos tipos de ejercicios que desde cualquier punto de vista son de dudosa validez ecológica. Parece que existiera un vacío sustancial entre los tipos de adaptación al medio real necesario para el funcionamiento diario y los tipos de adaptación necesarios para realizar ejercicios como los de las pruebas o el laboratorio (1985, p. 29).

Asumido este panorama teórico, Sternberg (1985) aboga por un enfoque que evite estos errores, un planteamiento más abierto en el que tengan cabida concepciones y

resultados de diversa procedencia, haciendo compatibles los puntos de vista alternativos sobre este fenómeno. Para ello, diferencia tres dimensiones básicas de la inteligencia (Fig. 2): el *contexto* (en el que aparece), la *experiencia* (que se tiene al respecto) y los *componentes* (que la integran). La Teoría Triárquica (1985) queda definida por tres subteorías, una por cada una de las dimensiones propuestas. Con objeto de justificarlas, su autor aporta diversos datos empíricos que, en grado variable, las avalan.

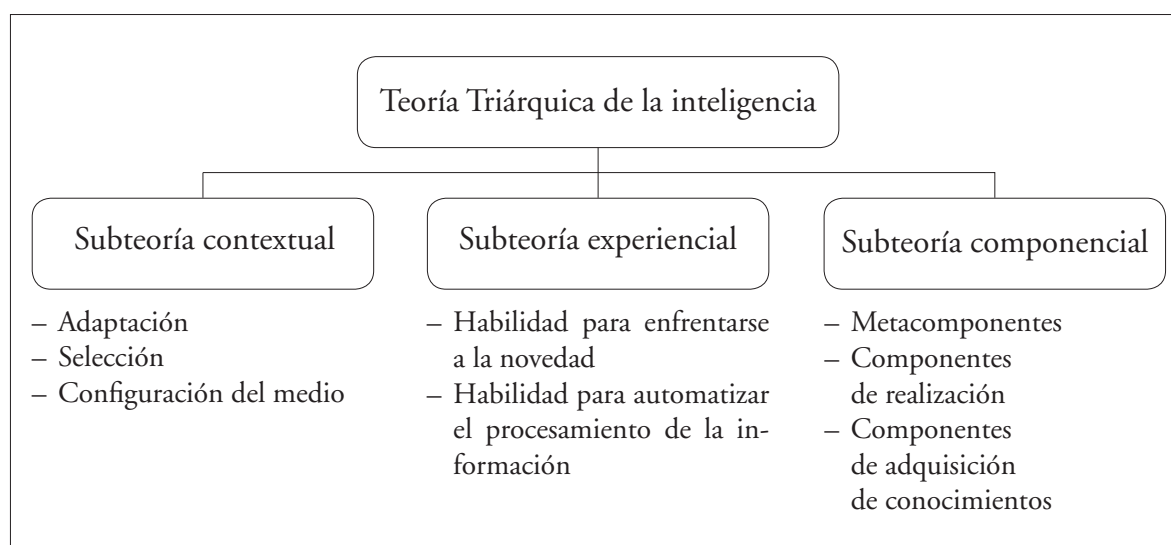


Figura 2. Teoría Triárquica de la Inteligencia de R. J. Sternberg (1985).

La inteligencia es «una actividad mental dirigida hacia la adaptación intencionada, selección y formación de medios del mundo real relevantes para la vida de uno» (Sternberg, 1985, p. 45). Ateniéndose a esta definición, Sternberg (1985) postula una subteoría contextual que le permite precisar distintos aspectos de la inteligencia.

La inteligencia se define en función del comportamiento en ambientes de la vida real, relevantes, o potencialmente relevantes, para el individuo.

Incluso los creadores de problemas aparentemente artificiales que aparecen en las pruebas de inteligencia a menudo han definido la inteligencia como la adaptación del individuo al medio del mundo real (por ejemplo, Binet y Simon, 1905; Pinter, 1921; o Wechsler, 1958) (1985, p. 309).

Esto hace que la inteligencia no pueda comprenderse plenamente fuera de un contexto socio-cultural determinado. Incluso dentro de una misma cultura, tienen lugar cambios a lo largo del tiempo que alteran la concepción de la inteligencia como mecanismo adaptativo.

Por otro lado, la inteligencia es intencional, implica unos comportamientos dirigidos a la consecución de unos objetivos. La naturaleza de estos objetivos es inespecífica y relativa, no teniendo por qué coincidir con los más valorados por una determinada sociedad. Al concebir la inteligencia como adaptación al medio, su definición remite a los conocimientos, habilidades y comportamientos requeridos para llevar a cabo este proceso en unas circunstancias y condiciones socio-culturales específicas. Esto incluye la habilidad para adaptarse a los cambios y a las novedades que habitualmente surgen en tales condiciones. La inteligencia implica adaptación a un medio concreto, pero también la posibilidad de transformarlo e incluso optar por otro alternativo.

La subteoría contextual se ocupa de la actividad mental involucrada en el proceso adaptativo. Esta actividad se concreta en tres posibilidades de actuación: *adaptación*, *selección* y *configuración* del medio. Estas opciones se encuentran relacionadas entre sí de manera más o menos jerárquica. La *adaptación* consiste en intentar lograr un buen acoplamiento entre el organismo y su medio, algo que puede conseguirse en mayor o menor medida. Cuando el grado de acoplamiento se halla por debajo de un determinado límite de satisfacción, el proceso de adaptación se considera fallido. Ante la imposibilidad de una adaptación satisfactoria, el individuo puede optar por *seleccionar* un medio alternativo, lo cual no siempre es viable. En el caso de que no lo sea, puede intentar modificar la *configuración* del ambiente, transformarlo con el propósito de mejorar el ajuste. La subteoría contextual tiene importantes y profundas implicaciones para la conceptualización de la inteligencia:

Dado que lo que se requiere para la adaptación, selección y configuración puede variar según las personas o grupos de personas, así como según los medios o ambientes, la inteligencia no es exactamente lo mismo para una persona (o grupo) que para otra, ni tampoco es lo mismo en medios ambientales diferentes. Tampoco es probable que la inteligencia sea la misma cosa en diferentes momentos de la duración de la vida (Sternberg, 1985, p. 46).

El criterio contextualista pone de manifiesto los aspectos relativos de la inteligencia. Sin embargo, lejos de proclamar la relatividad del constructo, Sternberg (1985, p. 52) sostiene que «hay muchos aspectos de la inteligencia que trascienden los límites culturales y que son, de hecho, universales». El relativismo que introduce la subteoría contextual, es compensado por la universalidad de los componentes que integran la inteligencia. El concepto de inteligencia «es relativo cuando se le mira desde fuera hacia dentro (como en la subteoría contextual), pero no cuando se le mira desde dentro hacia fuera (como en la subteoría componencial)» (Sternberg, 1985, p. 47).

Por otro lado, el autor reconoce que la perspectiva contextualista introduce en el ámbito de la inteligencia elementos ajenos a ella, más propios de la personalidad y la

motivación. El comportamiento adaptativo intencional depende tanto de ciertos rasgos de la personalidad como de factores motivacionales (Sternberg, 1985).

Una importante precisión que encontramos en la Teoría Triárquica es que la inteligencia no equivale al éxito en la vida (Sternberg, 1985). El éxito puede ser consecuencia de la inteligencia o de otros factores, que nada tienen que ver con ella. Desde la subteoría contextual, la inteligencia se concibe como una habilidad –pero no la única– que sirve para lograr el éxito en el entorno, entre otras cosas. Desde el conocimiento del rumbo que tomarían los posteriores planteamientos de Sternberg (1997, 1999b, 2003), esta puntualización resulta un tanto curiosa.

Al tratar de formular una teoría contextual de la inteligencia, son particularmente importantes las concepciones implícitas o no-expertas. Las ideas implícitas que los miembros de un determinado medio tienen de la inteligencia, proporcionan la base para comprender cómo ésta opera en el contexto. Ello se debe a la relación interactiva que se establece entre estas ideas y el medio.

En el estudio al que antes nos hemos referido, Sternberg y sus colaboradores (1981) identificaron tres factores principales en la concepción popular norteamericana de la inteligencia: la *habilidad de resolución de problemas*, la *habilidad verbal* y la *capacidad social*. Esto nos da una idea de hasta qué punto las teorías informales de la inteligencia coinciden con las propuestas más ampliamente aceptadas por los expertos. Puede decirse que estas tres capacidades representan el núcleo de la noción occidental de inteligencia. En este trabajo se constataron, no obstante, dos importantes diferencias entre las concepciones populares y las expertas: 1) los expertos consideraron la motivación como un elemento fundamental en la inteligencia académica, mientras que 2) los no-expertos concedieron mayor importancia a los aspectos socioculturales de la inteligencia, esto es, a las habilidades inter e intra-personales que definen un comportamiento inteligente en el medio. Frente a las teorías explícitas, las implícitas parecen dar mayor importancia a los aspectos personales de la inteligencia.

Asumiendo estas ideas, Sternberg (1985) incorpora a su propia propuesta los conceptos de *inteligencia social* e *inteligencia práctica*. La primera la relaciona con la habilidad para descodificar mensajes no verbales en situaciones interpersonales. La segunda la vincula al conocimiento, adquirido de forma no explícita, de los pormenores propios de una determinada ocupación, especialmente en el contexto laboral:

Creemos que un aspecto importante de la inteligencia práctica –el conocimiento tácito– es mensurable y que el alcance de dicho conocimiento es predictivo del éxito profesional en el mundo real (1985, p. 278).

Al margen de los trabajos de Sternberg sobre inteligencia social, cuyos resultados no son concluyentes, el estudio de Marlowe (1986) en este ámbito representa un claro

antecedente de las teorías de la inteligencia emocional. En él, encontramos la siguiente definición de inteligencia social:

La inteligencia social es la habilidad para entender los sentimientos, pensamientos y conductas de las personas, incluido uno mismo, en situaciones interpersonales y actuar apropiadamente a partir de tal entendimiento (Marlowe, 1986, p. 52).

La inteligencia social es para Marlowe (1986) un constructo multidimensional, en el que, entre otras, tienen cabida diferentes habilidades relacionadas con la competencia social. A partir de un análisis factorial, identifica un total de cinco dominios distintos, independientes de las inteligencias verbal y abstracta: 1) *actitud prosocial*; 2) *habilidades sociales*; 3) *habilidades empáticas*; 4) *emocionalidad*; y 5) *ansiedad social*. Estas cinco áreas, aunque relacionadas entre sí, son empírica y conceptualmente diferenciables. Los resultados de Marlowe (1986) sugieren que la inteligencia social no es un constructo unitario.

Además de estar limitada contextualmente, la inteligencia, puesta de manifiesto en la resolución de problemas concretos, depende de la experiencia que el individuo tenga con tales problemas. En función del grado de familiaridad con la tarea, la competencia mostrada por un sujeto puede ser más o menos indicativa de su inteligencia.

La subteoría experiencial propone que una tarea mide la inteligencia en parte como una función de la medida en que requiere una o dos habilidades a la vez: la habilidad de enfrentarse a nuevos tipos de tarea y exigencias situacionales y la habilidad de automatizar la elaboración de la información (1985, p. 68).

Esta subteoría afirma que, dada una tarea, en un contexto específico, la actuación requerida para su resolución no es igualmente inteligente a lo largo del continuo de experiencia individual. Concretamente, la inteligencia se manifiesta en dos momentos críticos: 1.º) al hacer frente a una situación o problema relativamente —aunque no del todo— novedoso y 2.º) cuando tiene lugar el proceso de automatización de los recursos cognitivos que permite afrontar con éxito la tarea.

El hecho de que la inteligencia se ponga de manifiesto en el afrontamiento de nuevas situaciones es una idea compartida por legos y expertos. El comportamiento inteligente requiere la adaptación a las exigencias nuevas y desafiantes del entorno. En consecuencia, la inteligencia ha de ser evaluada mediante pruebas, en cierta medida, novedosas, situaciones que difieran de las que el individuo encuentra en su experiencia cotidiana. La inteligencia «no es simplemente la habilidad de aprender y razonar sobre nuevos conceptos, sino la habilidad de aprender y razonar sobre nuevos tipos de conceptos» (Sternberg, 1981a, p. 4). No obstante, una tarea totalmente nueva, ajena por completo a la experiencia individual, anula toda posibilidad de éxito en su resolución.

Es necesario que el individuo cuente con unas estructuras cognoscitivas mínimas, que le permitan abordar la tarea con alguna garantía de éxito.

Por otra parte, la resolución de determinados problemas, debido a su complejidad, precisa la automatización de algunas de las operaciones que intervienen en ella. Ciertas tareas complejas sólo pueden llevarse a cabo cuando determinados procesos mentales han sido automatizados. Éste es el caso de la lectura. La automatización, al igual que la novedad, condiciona la comprensión de la tarea, la ejecución de la respuesta o ambos procesos.

Sternberg (1985) entiende la automatización desde un enfoque que combina aspectos jerárquicos y no jerárquicos del procesamiento de la información. «La elaboración de la información es jerárquica y controlada en un modo de elaboración global y no es jerárquica ni automática en los modos de elaboración local» (1985, p. 96). El individuo planea y controla voluntariamente estrategias para elaborar la información, en un sentido general. En cambio, los elementos que intervienen en la automatización suelen ser recursos locales, de naturaleza preconsciente e independientes de los procesos ejecutivos.

En la mayoría de las tareas, las habilidades para enfrentarse a la novedad y automatizar los procesos correspondientes surgen a lo largo de la experiencia. La medida de la inteligencia puede reflejar una cosa u otra, según *a*) el nivel de experiencia y *b*) la naturaleza de la tarea. De acuerdo con su propia propuesta cognitiva, Sternberg (1985) argumenta que las habilidades para enfrentarse a la novedad están relacionadas con las *capacidades fluidas*, mientras que la automatización de los procesos tiene que ver con las *cristalizadas*. Entre los recursos dedicados a afrontar la novedad y los destinados a la automatización de procesos, existe una determinada interacción: «Una mayor automatización de la elaboración de la información libera recursos adicionales de elaboración para ocuparse de la novedad» (Sternberg, 1985, p. 73). La competencia en una tarea concreta puede ofrecer medidas distintas sobre la inteligencia, según el grado de experiencia alcanzado: al principio evalúa la habilidad de afrontar la novedad y, posteriormente, la capacidad de automatizar la elaboración de la información.

Apoyándose en la subteoría experiencial, Sternberg (1985, p. 75) sugiere que para una adecuada estimación de la inteligencia es necesario «seleccionar ejercicios que impliquen alguna mezcla de comportamientos automatizados y comportamientos en respuesta a la novedad». El comportamiento es inteligente en la medida en que implica uno o los dos conjuntos de estas habilidades.

Si la subteoría contextual introduce la relatividad en el concepto de inteligencia respecto al medio, la experiencial hace lo propio con relación a la experiencia individual y a las características de la tarea. Ambas subteorías constituyen un intento por precisar y concretar el marco teórico y metodológico en el que se estudia la inteligencia. La selección de tareas, destinadas a cuantificar la inteligencia, pasa por considerar tanto las

particularidades del medio como las características específicas del sujeto que se ha de enfrentar a ellas. El planteamiento de Sternberg aspira a que la selección de ejercicios se haga a partir de la teoría y no al contrario, como es habitual en las tradiciones diferencial y cognitiva. En todo caso, para la Psicología el problema esencial que plantea la inteligencia sigue siendo su medida: cómo llevarla a cabo, hasta que punto es posible hacerlo y en qué condiciones.

El núcleo de la propuesta de Sternberg es la subteoría componencial. Mediante ella da cuenta de los mecanismos mentales que subyacen al funcionamiento inteligente, para lo cual asume como unidad de análisis el *componente de elaboración de la información*. Por *componente* entiende Sternberg (1985, p. 97) «un proceso elemental de información que opera sobre representaciones internas de objetos o símbolos». Los componentes pueden traducir entradas sensoriales en representaciones conceptuales, manipular estas representaciones con diferentes propósitos y ordenar la ejecución de una respuesta a partir de alguna de ellas. Los componentes tienen tres propiedades, independientes entre sí: *duración*, *dificultad* y *probabilidad de ejecución*. Lo que hace un determinado componente consta de: *a*) una cierta extensión temporal, *b*) la posibilidad de ser ejecutado correcta o incorrectamente y *c*) una determinada probabilidad de ser (o no) finalmente llevado a la práctica (Sternberg, 1985).

Los componentes se clasifican atendiendo a su función y a su nivel de generalidad. En el primer caso, se distingue entre *metacomponentes*, *componentes de realización* y *componentes de adquisición de conocimientos*. En el segundo, los componentes se agrupan en tres niveles: *general*, *de clase* y *de grupo*.

Los metacomponentes son «procesos ejecutivos de orden superior empleados en la planificación, control y toma de decisiones en la realización de la tarea» (Sternberg, 1985, p. 99). En el funcionamiento intelectual implicado en la resolución de problemas, Sternberg (1981*b*) ha identificado un total de siete metacomponentes: 1) decisión sobre el problema que ha de ser resuelto; 2) selección de los componentes de orden inferior, destinados a la resolución de la tarea; 3) selección de la modalidad de representación de la información; 4) selección de una estrategia para combinar componentes de orden inferior; 5) decisión sobre los recursos atencionales; 6) control de la solución; y 7) sensibilidad a la retroalimentación externa.

Los componentes de realización son aquéllos «empleados en la ejecución de varias estrategias para la realización del ejercicio» (1985, p. 105). Los componentes de realización están al servicio de los metacomponentes, verdaderos artífices de la conducta inteligente. Estos componentes, cuyo número puede llegar a ser bastante elevado, se organizan atendiendo a las fases que comprende la resolución de un problema. Éstas son esencialmente: la codificación de información, la combinación o comparación de datos y la ejecución de la respuesta. Los componentes de codificación se ocupan de la

percepción y almacenamiento de la información, los de combinación y comparación reúnen y contrastan los datos codificados y los de respuesta participan en el proceso ejecutivo que ordena una determinada actuación.

Los componentes de adquisición de conocimientos son los «procesos empleados para obtener nuevos conocimientos» (1985, p. 107). Existen distintos componentes para la adquisición de conocimientos, en función de que éstos sean de tipo declarativo o procedimental. Estos componentes coinciden con los implicados en la formación del *insight*: codificación selectiva, combinación selectiva y comparación selectiva (Sternberg y Davidson, 1982). Esta coincidencia sugiere que el proceso de aprendizaje se fundamenta en sucesivos *insights*.

El *insight* es un concepto que hunde sus raíces en la *Gestaltpsychologie*. Desde algunas posturas, ha sido concebido como un proceso especial o distinto al resto de los procesos cognitivos, un salto inconsciente en el pensamiento. Sternberg y Davidson (1982), en cambio, entienden el *insight* como una combinación de distintos procesos cognitivos. Al enfrentarse a un problema, los sujetos codifican, combinan y comparan diversos datos. Aunque estas operaciones se ven implicadas en los problemas que requieren *insight*, existen notables diferencias individuales en la medida en que se hace uso de cada uno de ellas.

Sternberg y Davidson (1982) encontraron una elevada correlación entre el CI, estimado mediante tests psicométricos, y los problemas cuya resolución conlleva *insight*. «Los problemas de ‘insight’ parecen converger con lo que quiera que midan las pruebas de CI, pero parecen medir también otras habilidades que no son medidas por las pruebas de CI» (1985, p. 83). Los problemas de *insight* miden habilidades que, sin ser idénticas, se encuentran muy relacionadas con lo que miden las pruebas del CI (Sternberg y Davidson, 1982).

En cuanto al nivel de generalidad, se distingue entre componentes *generales, de clase y específicos*. Los primeros son los que están implicados en la resolución de todos los ejercicios pertenecientes a un determinado universo de problemas, los segundos son específicos de un subgrupo particular de dicho universo y los específicos son, por definición, aquéllos que únicamente se utilizan para un solo ejercicio.

El enfoque de los componentes coincide con los análisis psicométricos en reconocer la existencia de un factor general de inteligencia. Las diferencias en inteligencia de un individuo a otro son atribuibles a la efectividad con que cada uno de ellos utiliza los componentes generales. Éstos se encuentran mayoritariamente presentes en los metacomponentes, al estar implicados en las funciones ejecutivas que requieren la planificación y control de diversos tipos de tareas. Los metacomponentes son los principales responsables, aunque no los únicos, de las diferencias individuales en inteligencia general.

Las diferencias individuales en el funcionamiento metacomponencial son en gran parte responsables de la aparición persistente de un factor general» (1985, p. 119).

No hay ninguna duda de que las principales variables en la ecuación de diferencias individuales serán aquellas que se derivan de los metacomponentes. Toda la retroalimentación se filtra a través de estos componentes, y si no cumplen bien su función, entonces no importa mucho que otros tipos de componentes puedan hacerlo (1985, p. 124).

Debido al papel que los metacomponentes desempeñan en la adquisición de conocimientos, Sternberg sostiene una concepción de la inteligencia dependiente de la experiencia. «La mayor parte del comportamiento, y probablemente todo el comportamiento mostrado en los tests de inteligencia, es aprendido» (1985, pp. 119-120). Esta idea está respaldada por la importancia del vocabulario en las pruebas de inteligencia. «Una de las mejores medidas únicas de la inteligencia global (tal y como la miden los tests de inteligencia) es el vocabulario» (1985, p. 122). La idea de que el vocabulario constituye el mejor indicador del nivel global de inteligencia ha sido defendida por autores como Jensen (1980) o Matarazzo (1972). El vocabulario se adquiere a lo largo de la vida como resultado de los componentes de adquisición del conocimiento, cuya eficacia depende de un adecuado control metacomponencial.

Los estudios transculturales (Berry, 1974; Cole, 1983; Goodnow, 1976; Wober, 1974; Serpell, 1976; etc.) han evidenciado que la inteligencia puede tener distintos significados en las diferentes culturas. De acuerdo con la subteoría componencial, los componentes son los mismos para todas las culturas. Lo que varía de una a otra es el valor que se les reconoce en cada una de ellas. El valor que un componente adquiere en una cultura viene determinado por las situaciones y problemas específicos que en ella se plantean.

A partir de estas tres subteorías, Sternberg (1985, p. 128) sintetiza su concepto de inteligencia en la siguiente definición:

La inteligencia es la capacidad mental de emitir un comportamiento contextualmente apropiado en aquellas regiones en la continuidad de la experiencia que implican la respuesta a la novedad o a la automatización en la elaboración de la información como función de los metacomponentes, los componentes de realización y los componentes de adquisición de conocimientos.

En síntesis, la Teoría Triárquica ofrece una visión de la inteligencia como un conjunto de componentes o procesos cognitivos, considerados inteligentes tanto en función de las condiciones del entorno como del factor temporal. Sternberg define un espacio tridimensional en el que la inteligencia de los comportamientos queda fijada por tres vectores: el contexto, la experiencia y los componentes implicados.

En trabajos posteriores, Sternberg ha continuado profundizando en esta concepción de la inteligencia. Los términos en los que fue formulada la definición anterior

han llevado al autor a desarrollar una teoría de la *Inteligencia Exitosa* (Sternberg, 1997, 1999b, 2003). Lo que la Teoría Triárquica (1985) afirma de la inteligencia no puede repercutir sino en la consecución del éxito personal. Este planteamiento es además compatible con los hallazgos de los estudios transculturales, los cuales han influido de manera decisiva sobre este planteamiento de la inteligencia. El propio autor ha llevado a cabo algunas de estas investigaciones (Sternberg, 2002; Sternberg *et al.*, 2001, 2002). Condicionado indudablemente por los resultados de estas últimas, Sternberg se ha referido recientemente a la inteligencia en estos términos:

La inteligencia se define en términos de habilidad para alcanzar el éxito en la vida en términos de las propias posibilidades, dentro del propio contexto sociocultural (...) La habilidad para alcanzar el éxito depende de la gestión de nuestras fuerzas y de la corrección o compensación de nuestras debilidades (...) Es preciso lograr un equilibrio de las habilidades para adaptarse, modificar y seleccionar los entornos (...) El éxito se consigue a través del equilibrio de habilidades analíticas, creativas y prácticas (Sternberg, 2003, pp. 55-56).

Esta teoría es la última aportación de Sternberg al debate sobre la naturaleza del concepto de inteligencia. Al igual que en Gardner, en los posteriores trabajos de Sternberg es posible identificar ciertos elementos característicos de las teorías de la inteligencia emocional. Mientras que Gardner (1999) se ha referido específicamente a estas últimas —para subrayar la anterioridad de su propuesta respecto a las coincidencias que existen entre ambas teorías—, Sternberg rara vez hace alusión a ellas. En todo caso, resulta indiscutible que ambos planteamientos, el de Sternberg y el de Gardner, además de contribuir conceptualmente a la aparición de las teorías de la inteligencia emocional, han sido a su vez, en cierto sentido, influidos por ellas. O al menos, puede afirmarse que no han permanecido ajenos a la repercusión de estas teorías.

4. CONCLUSIONES

Las dos propuestas aquí examinadas se desmarcan claramente de las tradicionales concepciones teóricas de la inteligencia, introduciendo importantes consideraciones en su estudio. Pese a las diferencias que es posible apreciar entre ellas, coinciden en una serie de aspectos que las distinguen de los anteriores planteamientos, convirtiéndolas en claros antecedentes de las teorías de la inteligencia emocional. A nuestro entender, los puntos de encuentro más relevantes entre ambas teorías son los siguientes:

1. Necesidad de expandir los límites conceptuales que definen la inteligencia. Gardner critica el reduccionismo psicométrico que limita la inteligencia a sus aspectos lógico-matemáticos y lingüísticos, ignorando la relación entre inteligencia y ambiente.

Sternberg denuncia la ausencia de validez ecológica en las pruebas psicométricas y cognitivas.

2. Importancia del contexto y relatividad/dependencia de la inteligencia respecto a él. Ante esto, para Sternberg es preciso considerar las dimensiones contextual y experiencial de la inteligencia. Gardner, propone la existencia de otras inteligencias, cuya utilidad y valoración varían de una cultura a otra.

3. Importancia del factor personal en la inteligencia. Sternberg ha puesto de manifiesto la dependencia de las teorías explícitas respecto a las implícitas, destacando cómo estas últimas conceden mayor importancia a los aspectos personales y sociales. Gardner introduce en su teoría las inteligencias personales.

4. Conexión entre inteligencia y trabajo. Sternberg la menciona al ocuparse de la inteligencia práctica, Gardner al considerar la eficacia laboral como uno de los elementos más valorados por las actuales sociedades occidentales.

5. Por último, aun reconociendo la relatividad del concepto de inteligencia, ambas teorías evitan el relativismo, postulando un núcleo invariable más allá de las diferencias culturales y temporales. Sternberg lo sitúa en los componentes de la inteligencia y Gardner en su naturaleza simbólica. La universalidad de la inteligencia estaría además justificada en términos funcionales para cada uno de estos teóricos, al concebirla ambos en términos adaptativos.

En nuestra opinión, estas consideraciones han sido determinantes para la aparición de las teorías de la inteligencia emocional. Ambos planteamientos prepararon el terreno teórico en el que habrían de germinar las teorías de Salovey y Mayer (1990) y Goleman (1995, 1998). Éstos se han referido explícitamente a estos desarrollos (Salovey y Mayer, 1990, p. 189; Goleman, 1995, pp. 74-75), imprimiendo así consistencia teórica a sus propias propuestas y dotándolas de un mayor valor científico.

REFERENCIAS

- BERRY, J. W. (1974): «Radical cultural relativism and the concept of intelligence», en J. W. Berry y P. R. Dasen (eds.), *Culture and Cognition: Readings in Cross-cultural Psychology*. Londres, Methuen.
- (1981): «Cultural systems and cognitive styles», en M. P. Friedman, J. P. Das y N. O'Connor (eds.), *Intelligence and learning*. Nueva York, Plenum.
- COLE, M. (1983): «Society, mind, and development», en Kessel y A.W. Siegel (eds.), *The Child and Other Cultural Inventions*. Nueva York, Praeger.
- COLE, M. y B. MEANS (1981): *Comparatives studies of how people think*. Cambridge, MA, Harvard University Press.

- GARDNER, H. (1983): *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*. Nueva York, Basic Books. (Versión castellana (2001): *Estructuras de la Mente. La Teoría de las Inteligencias Múltiples*. México, FCE).
- (1999): *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century*. Nueva York, Basic Books. (Versión castellana (2001): *La Inteligencia Reformulada. Las Inteligencias Múltiples en el Siglo XXI*. Barcelona, Paidós).
- (2003): «Three distinct meanings of intelligence», en R. J. Sternberg, J. Lautrey y T. I. Lubart (eds.), *Models of intelligence. International perspectives*. Washington, American Psychological Association.
- GOLEMAN, D. (1995): *Emotional Intelligence*. Nueva York, Bantam Books. (Versión castellana (1999): *Inteligencia emocional*. Barcelona, Kairós).
- (1998): *Working with emotional intelligence*. Nueva York, Bantam Books. (Versión castellana (2004): *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona, Kairós).
- (2001): «Emotional Intelligence: Issues in paradigm building», en D. Goleman y C. Cherniss (eds.), *The emotional intelligence workplace*. San Francisco, Jossey-Bass.
- GOODNOW, J. J. (1976): «The nature of intelligence behaviour: Questions raised by cross-cultural studies», en L. B. Resnick (ed.), *The nature of intelligence*. Hillsdale, NJ, Erlbaum.
- JENSEN, A. R. (1980): *Bias in mental testing*. Nueva York, Free Press.
- (1982): «Reaction time and psychometric *g*», en H. J. Eysenck (ed.), *A model for intelligence*. Nueva York, Springer Verlag.
- MARLOWE, H. A. (1986): «Social intelligence: Evidence from multidimensionality and construct independence». *Journal of Educational Psychology*, 78, pp. 52-58.
- MATARAZZO, J. D. (1972): *Wechsler's measurement and appraisal of adult intelligence*. Baltimore, Williams & Wilkins.
- MORA, J. A. (1995): «Inteligencia Humana», en J. A. Mora (ed.), *Psicología Básica-III*. Málaga, Edinford.
- SALOVEY, P. y J. D. MAYER (1990): «Emotional intelligence». *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, pp. 185-211.
- SERPELL, R. (1976): «Estimates of intelligence in a rural community of Eastern Zambia». *Human Development Research Unit Reports*, 25. Mimeo, Lusaka, University of Zambia.
- SPEARMAN, Ch. (1923): *The nature of intelligence and the principles of cognition*. Londres, McMillan.
- STERNBERG, R. J. (1981a): «Intelligence and nonintelligence». *Journal of Educational Psychology*, 73, pp. 1-16.
- (1981b): «Intelligence as thinking and learning skills». *Educational Leadership*, 39, pp. 18-20.

- STERNBERG, R. J. (1985): *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. Cambridge, Cambridge University Press.
- (1986): *Las capacidades humanas. Un enfoque desde el procesamiento de la información*. Barcelona, Labor.
- (1997): *Successful intelligence*. Nueva York, Plume.
- (1999a): «Intelligence as developing expertise». *Contemporary Educational Psychology*, 24, pp. 359-375.
- (1999b): «The theory of successful intelligence». *Review of General Psychology*, 3, pp. 292-316.
- (2002): «Cultural explorations of human intelligence around the world», en W. J. Lonner, D. L. Dinnel, S. A. Hayes y D. N. Sattler (eds.), *Online Readings in Psychology and Culture*. Bellingham, Center for Cross-Cultural Research, Western Washington University.
- (2003): «Construct validity of the theory of successful intelligence», en R. J. Sternberg, J. Lautrey y T. I. Lubart (eds.), *Models of intelligence. International perspectives*. Washington, American Psychological Association.
- STERNBERG, R. J., J. L. CASTEJÓN, M. D. PRIETO, K. J. HAUTAM y E. L. GRIGORENKO (2001): «Confirmatory factor analysis of the Sternberg triarchic abilities test in three international samples: An empirical test of the triarchic theory of intelligence». *European Journal of Psychological Assessment*, 17(1), pp. 1-16.
- STERNBERG, R. J., B. E. CONWAY, J. L. KETRON y M. BERNSTEIN (1981): «People's conception of intelligence». *Journal of Personality and Social Psychology*, 41, pp. 37-35.
- STERNBERG, R. J. y J. E. DAVIDSON (1982): «The mind of the puzzler». *Psychology Today*, 16, pp. 37-44.
- STERNBERG, R. J., E. L. GRIGORENKO, D. NGOROSHO, E. TANTUFUYE, A. MBISE, C. NOKES, M. JUKES y D. A. BUNDY (2002): «Assessing intellectual potential in rural Tanzanian school children». *Intelligence*, 30, pp. 141-162.
- THURSTONE, L. L. (1924): *The Nature of Intelligence*. Londres, Kegan, Paul & Trench, CO.
- (1938): «Primary Mental Abilities». *Psychometric Monographs*, 1.
- VISSER, B. A., M. C. ASHTON y P. A. VERNON (2006): «Beyond g: Putting multiple intelligences theory to the test». *Intelligence*, 34, pp. 487-502.
- WOBER, M. (1974): «Towards an understanding of the Kiganda concept of intelligence», en J. W. Berry y P. R. Dasen (eds.), *Culture and Cognition: Readings in Cross-cultural Psychology*. Londres, Methuen.