

XII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVII Jornadas de Investigación. XVI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. II Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. II Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2020.

La “medición” de “la inteligencia”: algunos supuestos epistemológicos.

Cantú, Gustavo.

Cita:

Cantú, Gustavo (2020). *La “medición” de “la inteligencia”: algunos supuestos epistemológicos*. XII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVII Jornadas de Investigación. XVI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. II Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. II Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-007/785>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/etdS/Umk>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

LA “MEDICION” DE “LA INTELIGENCIA”: ALGUNOS SUPUESTOS EPISTEMOLÓGICOS

Cantú, Gustavo

Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología. Buenos Aires, Argentina.

RESUMEN

En este trabajo se intenta despejar los supuestos epistemológicos que subyacen al concepto de “inteligencia” y se distinguen las operaciones de categorización, escisión, reificación, progresión, homogeneización, deshistorización, objetivización, desimplicación y normalización que sostienen dicho concepto. Se postula que estas operaciones atentan contra una comprensión clínica singularizante de las problemáticas de aprendizaje. Se señala que dada la complejidad del trabajo psíquico requerido para el aprendizaje, sus dificultades no pueden comprenderse de modo lineal, ni como déficits en un proceso único ni homogéneo. Se plantea en consecuencia la necesidad de la deconstrucción de estos supuestos para elaborar hipótesis singulares sobre las formas en que cada sujeto produce conocimientos y las dificultades que encuentra en este complejo proceso.

Palabras clave

WISC - Supuestos epistemológicos - Inteligencia - Aprendizaje

ABSTRACT

MEASURING INTELLIGENCE: SOME EPISTEMOLOGICAL ASSUMPTIONS

In this paper, we attempt to clarify the epistemological assumptions underlying the concept of “intelligence” and distinguish the operations of categorization, splitting, reification, progression, homogenization and normalization and the denial of historical and subjective aspects that support this concept. It is postulated that these operations undermine a clinical understanding of learning disabilities. It is pointed out that given the complexity of the psychic work required for learning, difficulties in this process cannot be understood linearly, nor as deficits in a single or homogeneous process. The need for the deconstruction of these assumptions is therefore posed. It is considered necessary to elaborate clinical hypotheses about the ways in which each subject learns and the difficulties that he or she finds in this complex process.

Keywords

WISC - Epistemological assumptions - Intelligence - Learning

Introducción

El diagnóstico es un proceso que tiene una carga muy particular porque proviene del discurso médico, y en ese sentido se entiende tradicionalmente a partir de un modo clasificatorio. Esto implica atribuir al sujeto una categorización que lo incluye como un caso particular de una clase general. De ese modo, las diferencias quedan definidas como simples déficits. Sin embargo, hay otros modos de diagnosticar que no se centran en lo que el sujeto tiene en común con otros sino en la comprensión de sus modalidades propias de funcionamiento y no concibe las diferencias como déficits sino como singularidades. No se trata entonces para nosotros de ubicar al sujeto en relación con un parámetro que le es exterior (normas, tablas, baremos, expectativas escolares o sociales), sino de comprender sus formas de funcionamiento psíquico y sus modos de producción simbólica singulares.

Sabemos que las metáforas nos permiten decir, pensar y hacer ciertas cosas (Lizcano, 2006). Y también nos impiden decir, pensar y hacer ciertas otras. “Medir” la inteligencia es una gran metáfora. “La inteligencia” en sí misma, como concepto, es otra. Podemos preguntarnos entonces: ¿Qué decimos cuando hablamos de “medir” “la inteligencia”? ¿A qué supuestos responden esos conceptos? ¿En qué sistema de pensamiento son consistentes?

Trataremos de organizar estos supuestos, que remiten a algunas categorías centrales del pensamiento; mejor dicho, de cierta forma de pensamiento que se considera a sí misma como la única válida en términos científicos.

1. Categorización

Cuando se habla de medir la inteligencia, se está suponiendo que existen clases naturales, independientes del proceso de categorización. Al decir que un sujeto “tiene” cierta forma o cantidad de inteligencia o que “es inteligente”, se está postulando que es un caso particular de una categoría o clase general: la de los sujetos “inteligentes”, o con una propiedad común: el “tener x ‘cantidad’ de inteligencia”.

Tal es el efecto de la teoría clásica de las categorías (Najmanovich, 1998): la relación de conocimiento se concibe como independiente de los marcos culturales y lingüísticos. Se postula que esta clase tiene límites definidos y precisos, y que constituye un objeto del mundo independientemente del observador.

La categoría se supone uniforme internamente: todos los suje-

tos que pertenecen a esa categoría son considerados solo como casos particulares de la misma. Lo particular, como su nombre lo indica, es considerado en tanto parte de algo. En este caso, en tanto miembro de una clase. Y en tanto que tal es cognoscible. Es por eso que, desde esa forma de pensamiento, con el solo diagnóstico categorial de inteligencia, se postula que sería posible anticipar por ejemplo las dificultades que el sujeto encontrará en el aprendizaje (“los chicos con x tipo o ‘cantidad’ de inteligencia” aprenderían de cierta manera determinada) y proponer estrategias de abordaje predeterminadas (puesto que “esos niños” se beneficiarían de ciertas formas de enseñanza o de estrategias de tratamiento psicopedagógico *particulares*). Entonces al recurrir al concepto de inteligencia como categoría, estamos considerando a los sujetos como casos particulares de una clase y no como sujetos singulares. Lo singular es precisamente lo no clasificable; escapa al orden lógico y cognitivo de las clases (Nancy, 2014).

2. Reificación

La idea de que la inteligencia sea una característica o habilidad heredable refuerza la concepción de que se trata de una propiedad esencial y única, responsable de toda la conducta inteligente en el ser humano, reforzando las ideas esencialistas al darle una “sede física” al concepto abstracto de inteligencia (Najmanovich, 1998).

La nominación en sí misma es un acto de reificación: al nominar “la inteligencia”, estamos suponiendo su existencia como una entidad independiente de nuestra mirada, como una propiedad o habilidad o conjunto de habilidades de un individuo. Como si esa entidad -que es un constructo teórico- existiera en forma previa y separada de nuestra experiencia. El paradigma de la simplicidad (Morin, 1994) revela aquí su trabajo de configuración del pensamiento: suponemos un objeto (“la inteligencia”) separado, independiente e idéntico a sí mismo, que puede ser estudiado, medido, analizado, en forma neutra y objetiva por un profesional. Una de las definiciones más precisas del concepto de inteligencia es la que se atribuye a Binet, creador del test que lleva su nombre. “*La inteligencia es lo que mide mi test*”, sostendrá. Definición que ingenuamente podríamos considerar egocéntrica, pero que devela y pone en el centro de la cuestión el carácter de constructo del concepto de inteligencia. La inteligencia es lo que mide el test; no tiene una existencia independiente y previa al test, no es ninguna cosa o entidad en-sí, sino un puro constructo teórico. De ese modo se diluye el esencialismo nominalista que supone creer que la inteligencia existe puesto que tiene un nombre.

3. Normalización

Para complejizar el estado de cosas, consideremos además que en realidad muchas veces se reemplaza el concepto de inteligencia por el de CI, como si fuesen sinónimos. Se ha operado un verdadero proceso de simplificación (asociado siempre a las reificaciones), y un verdadero vaciamiento de sentido (Najma-

novich, 1998). La matematización que sigue al concepto de CI y todo su arsenal de cocientes, índices, percentiles y desviaciones standard sitúa a cada individuo dentro de un conjunto cuya distribución se ha efectuado mediante diversas combinaciones de ponderación de las notas parciales, de acuerdo con una ley “normal”. Y aquí encontramos otra operación cara al pensamiento de la simplicidad, el de la normalización que convierte a los sujetos singulares en casos particulares de una ley general y la jerarquización que los ubica en una serie ordenada de variaciones consideradas como desviaciones.

El Cociente intelectual tiene el significado estadístico de evaluar el posicionamiento del desempeño del sujeto con respecto a un parámetro exterior a él que marca lo esperado socialmente. Estamos en el pensamiento normalizante, aquel que postula un punto de referencia que sitúa a cada individuo dentro de un conjunto cuya distribución se ha efectuado mediante diversas ponderaciones distribuidas de acuerdo con una ley “normal”. Se trata de una visión que redobla la apuesta de la homogeneización: una vez postulado un proceso único, no heterogéneo, las diferencias entre los sujetos no son (no pueden ser) cualitativas sino cuantitativas. Son diferencias de grado en un mismo proceso y no procesos distintos.

La concepción de inteligencia cambia radicalmente en un contexto diferente al de las instituciones normalizadoras de la modernidad. ¿Cómo apropiarnos de este instrumento en una práctica destinada a dar cuenta de la singularidad? Discutir el enfoque esencialista y la falacia de reificación que subyacen a algunas aplicaciones de los tests nos permite apropiarnos de ellos en la práctica clínica no ya para “medir” (porque no se trata de computar propiedades ya existentes en una supuesta entidad sustancial), ni para “normalizar” (puesto que no se trata de la adecuación a una supuesta norma), ni mucho menos para “excluir” (Gallo Acosta, 2009).

No tomamos el WISC como un test de inteligencia, simplemente porque “la inteligencia” no existe como entidad. Por lo tanto consideramos que el Cociente Intelectual no refiere a ninguna realidad exterior al test. Sin embargo, el uso de un instrumento con el nivel de estandarización, precisión y heterogeneidad como es el WISC ha probado ser de utilidad en nuestra práctica, a partir de un modelo de interpretación cualitativa de los resultados y sobre todo, de las formas de producción que el sujeto pone en funcionamiento en cada una de las situaciones a las que es convocado en los diferentes subtest. Esto significa que no evaluamos “la inteligencia” sino la producción simbólica.

4. Homogeneización

Como consecuencia de la operación de categorización que opera el concepto de “inteligencia”, se supone que todos los sujetos tendrían un mismo modo de producir conocimientos y de resolver problemas y por lo tanto de presentar problemas para resolver problemas. Entonces las diferencias se anulan por homogeneización y la singularidad se elimina. Suponer un único

proceso de producción de conocimientos lleva a considerar las otras formas como desviaciones o déficits con respecto a ese modelo que se eleva al rango paradigmático. Las diferencias individuales no son -para nosotros- cuantitativas (más o menos de un mismo proceso) sino cualitativas (distintos procesos).

En ese sentido -y con el propósito de intervenir con precisión creciente en el diagnóstico de las dificultades de aprendizaje en la infancia- necesitamos recuperar la *heterogeneidad* y la pluralidad de las formas de producir conocimientos, a través de la profundización del análisis de las formas en que cada sujeto emprende las propuestas de resolución de situaciones que proponen los tests de inteligencia como el WISC. Dos personas con el mismo CI tienen de hecho modalidades de producción de conocimientos absolutamente distintas en tanto singulares. Consideraremos que la interpretación de los puntajes equivalentes de cada subtest requiere ser complementada con otros niveles de análisis, puesto que un mismo puntaje equivalente puede ser resultado de distintas modalidades de producción. Es decir que cada puntaje equivalente debe ser interpretado en su heterogeneidad, como indicio de la producción simbólica singular de cada sujeto[1].

Analizado de este modo, cada subtest deja de ser una mera situación de evaluación estandarizada para convertirse en un momento privilegiado para observar los procesos puestos en juego por el sujeto en la resolución de cada una de las tareas que se requieren.

5. Deshistorización

La medición tradicional de la inteligencia en base a tests se basa en una gama restringida de habilidades de la inteligencia analítica. La sociedad académica ha creado un sistema en el cual el éxito es difícilmente alcanzable para quienes obtienen bajos puntajes en los tests puesto que a estos sujetos se les niegan las posibilidades de admisión en las rutas académicas más valoradas socialmente. De este modo las correlaciones entre inteligencia y clase social (Gottfredson, 1997) son consecuencia de un círculo de exclusiones sociales y no producto de una correlación natural. Los tests tradicionales legitiman de un modo pseudocientífico la discriminación de los sujetos provenientes de sectores económicamente desfavorecidos, puesto que bajo la apariencia de cientificidad y objetividad, en realidad miden habilidades que guardan estrecha correlación con la clase socio-económica. De este modo se perpetúa una concepción clasista que se remonta a las ideas platónicas acerca de diferencias individuales de carácter innato (Sternberg, 2002).

El nacimiento de los tests no ha sido en un contexto neutro sino en relación a la preocupación del Ministerio de Educación de Francia (en el caso del test de Binet) para categorizar a los niños y asignarles grupos específicos según su nivel, y de las fuerzas armadas (interesadas en instrumentos de clasificación de habilidades específicas) y los psicólogos eugenistas en los EE. UU. La idea de una ligazón entre CI y herencia que subyace a este

último caso es frecuente en las concepciones espontáneas de padres y docentes y no mucho menos frecuente en las concepciones de los profesionales, y tiene una importancia enorme tanto desde el punto de vista social como desde el punto de vista teórico (Enzensberger, 2009).

Suponer una concepción de inteligencia neutra y a-histórica es una falacia: cada sociedad y cada grupo cultural cuenta con sus propias significaciones imaginarias acerca de qué es “la inteligencia”, y a partir de dichas significaciones se organizan las teorías y formas de abordaje de las problemáticas relacionadas con este campo.

6. Desimplicación

Una vez supuesta una categoría tal como la “inteligencia”, solo resta diseñar instrumentos específicos destinados a evaluar el desempeño del sujeto en las dimensiones que se definen como centrales en esa categoría, y al profesional solo queda aplicar esos instrumentos que le permitirán evaluar “científicamente” la presencia o no de dicho (supuesto) déficit. Se postula entonces un observador neutro, racional, objetivo, a-cultural. Desimplicado. Desubjetivado.

Los preceptos experimentalistas eliminan la actividad significativa del sujeto en el procedimiento de investigación o de diagnóstico, en aras de estudiar la relación con lo real de modo “puro”. Desde nuestra perspectiva, en cambio, el concepto de “dato” se aleja tanto del objetivismo experimentalista (que sólo admite el control total de las variables) como del relativismo subjetivista (que resultaría de rechazar cualquier matriz estable que garantice el conocimiento). Se considera que existe un movimiento de tensión entre los “datos” y las interpretaciones, puesto que aquellos sólo son tales en tanto constituidos en una relación transferencial en la que el niño y el terapeuta participan.

La indagación clínica de un niño con problemas de aprendizaje presupone y promueve su actividad de construcción de sentidos. Los sentidos que el sujeto atribuye a las intervenciones del entrevistador son incluidos como datos a interpretar en tanto entramados en un sistema abierto y no como meras variables dependientes. Del mismo modo los sentidos del terapeuta necesitan ser analizados en relación con la resonancia que produce en él el material del paciente. De este modo, resulta imposible que ambos movimientos (transferencia y contratransferencia) puedan ser comprendidos aisladamente. En la situación clínica en tanto sistema abierto, el sujeto, el objeto de conocimiento y el entrevistador no son entidades independientes (como en la física clásica) que secundariamente interactuarían, sino que producen efectos constitutivos en los otros participantes de la experiencia.

7. Escisión

Las conceptualizaciones de “la inteligencia” reducida a los aspectos racionales y cognitivos han escindido los aspectos afectivos de la producción de conocimientos, han neutralizado los sentidos subjetivos que se producen en el encuentro del sujeto con los productos de la cultura, han cercenado el cuerpo del proceso de apropiación subjetiva de la cultura, han elevado la racionalidad al rango de única forma de producción de conocimientos y degradado el proceso de producción de experiencia a una simple anexión integrativa de significados. Tales son algunas de las operaciones en las que la escisión tiene un lugar fundamental, como organizadora de un paradigma de pensamiento. Analicemos la respuesta de Julieta, niña de siete años, frente a la situación del ítem 6 de Aritmética (“María tenía 5 libros y perdió 1. ¿Cuántos le quedan?”). Julieta responde: “¿Pero cómo lo perdió?”. Según las pautas de administración, corresponde repetir la consigna del problema en forma literal. La niña argumenta: “¡Se habrá quedado re mal!”. La consigna de un problema matemático nos pide reducir la complejidad de la experiencia a una sola de sus dimensiones: el pensamiento que requiere la operatoria matemática implica que una experiencia como perder libros sea reducida a meras cantidades, implica desobjetivar, descorporizar y abstraer. Depurada de los sentimientos, anónima, despersonalizada, formalizada, lo que queda de la experiencia de María con sus libros es la forma abstracta de la resta y por lo tanto “debería” ser igual en María y en cualquier otro sujeto. Pero Julieta intenta a toda costa reintroducir los afectos, el cuerpo, el sujeto singular que perdió los libros, las condiciones en que se produjo el evento al que se refiere el problema. No da lo mismo cómo lo perdió, no da lo mismo lo que sintió María. La *experiencia* de Julieta está centrada en la singularidad de María, en la del perder mismo y no en su cuantificación.

Así comprendemos la complejidad de los procesos psíquicos que la resolución de las consignas requiere. Se invita al sujeto a poner entre paréntesis todas las resonancias subjetivas singulares que las consignas puedan convocar y a centrarse exclusivamente en los aspectos lógicos secundarios de las significaciones compartidas, específicamente en aquellos ligados a la racionalidad analítica. Interpretada de este modo, la respuesta de Julieta al ítem 6 no es simplemente una respuesta errónea que obtiene cero puntos, sino un indicio clínicamente valioso que nos permite pensar cómo opera su pensamiento y de qué orden son las dificultades que enfrenta al ocuparse de actividades como las escolares, que requieren una concentración en los procesos secundarios limitante de la participación del sentido singular y la carga afectiva de los primarios.

Comprender de este modo la producción del sujeto más allá de la escisión afectos/razón, subjetividad/objetividad, nos permite construir hipótesis acerca de las modalidades singulares de producción de conocimiento y sus dificultades.

8. Objetivización

En el ámbito de “la inteligencia”, el supuesto epistemológico positivista de un conocimiento “objetivo” cristaliza en la reducción de la actividad de producción de conocimientos a la pura relación de adaptación a la realidad exterior. El ideal sería entonces una producción *objetiva*: neutra, desobjetivada, descorporalizada, a-social, descontextualizada, ucrónica (fuera del tiempo). Es decir que ese modelo reduce al sujeto a un simple decodificador de una supuesta realidad preexistente.

Desde la concepción psicoanalítica de la representación, sin embargo, ésta no es una copia del objeto exterior. La representación no es representación del objeto sino de la *experiencia* con el objeto. No existe por lo tanto representación “objetiva”, puesto que el proceso representativo enraza en la subjetividad. La actividad representativa supone el conflicto y cooperación entre las instancias y los modos de representación propios de cada uno de ellas. Los enlaces entre representaciones de cosa y representaciones de palabra hacen posible la articulación de los sentidos subjetivos con las significaciones sociales a partir de una expectativa de ganancia de placer narcisista. No se trata entonces de “comprender” a partir de la racionalidad objetivante sino de participar de una experiencia subjetivante.

Así, en el ítem 13 del subtest de Información (¿Cuántas cosas hay en una docena?), Agustín responde: “Una docena es de empanadas”. Frente a la pregunta, agrega: “Cuatro de pollo, cuatro de roque[fort]; las demás no me gustan”. Es decir que Agustín posee la información pragmática contextual que le permite utilizar el concepto de docena en relación con elementos que habitualmente se compran por docena y no por kilogramo o por unidad, pero la cuantificación necesaria para la abstracción del concepto se ve obturada por la referencia a la experiencia y al interés personales. La experiencia aparece singularizada de modo tal que impide no solo su cuantificación sino su generalización a otras docenas compuestas por otra variedad de empanadas o por otros elementos diversos a éstas. Vemos entonces que para la construcción del concepto desde el punto de vista de las significaciones sociales instituidas, hubiese sido necesario abandonar parcialmente, relativizar la exclusividad de la investidura singular de experiencia placentera ligada a las empanadas para sustituirla por formas de representación mucho más desligadas del placer erótico corporal y articuladas en cambio con la posibilidad de transmisibilidad habilitada por su generalización conceptual. Pero además, Agustín no incluye en el concepto de docena a aquellas que no le gustan: la exclusión conceptual replica en el plano representativo el rechazo libidinal de lo que no le gusta, por primacía del principio de placer/displacer.

Conclusiones

Las operaciones de categorización, escisión, reificación, progresión, homogeneización, deshistorización, objetivización, desimplicación y normalización señaladas en este trabajo atentan contra una comprensión clínica singularizante de las problemáticas de aprendizaje. Recordemos, con Najmanovich, que *“Una teoría se impone no por ser mejor o más ‘verdadera’ que sus rivales, sino por entrar en la corriente de los prejuicios dominantes”* (Najmanovich, 1998, pág. 20). Por eso es importante deconstruir estos conceptos, desarmando el entramado de supuestos que los sostienen. Sustraerlos de la oscuridad de su estatuto de supuestos, desnaturalizarlos, nos permite hacerlos visibles para pensarlos críticamente.

Los tests estandarizados como el WISC parten de esas enormes desventajas epistemológicas, pero pueden ser utilizados en el diagnóstico de modo clínico a condición de ser reinterpretados en una teoría que permita dar cuenta de la complejidad del proceso de producción de conocimientos en cada sujeto singular. El análisis de las formas de producción singular en los distintos subtest del WISC nos permite comprender las modalidades producción simbólica cognitiva en cada sujeto. Estas modalidades son singulares e históricamente acuñadas. Esto no significa que sean homogéneas ni sincrónica ni diacrónicamente en la vida del sujeto; no se trata de estructuras en el sentido de configuraciones estáticas -en las cuales cada elemento tuviera una coordenada específica en su posición en relación con los demás-, sino más bien de entramados móviles en los cuales la heterogeneidad signa las formas de producción. No se construyen de una vez para siempre como si fuesen “estilos” o “perfiles” cognitivos identitarios, sino que en distintos momentos, con distintas materialidades y en distintas situaciones pueden darse formas específicas de producción en un mismo sujeto.

En otros trabajos (Cantú 2013, 2019) hemos propuesto formas clínicas de analizar e interpretar las producciones de un sujeto a partir del WISC y por razones de espacio no podemos desarrollarlas aquí. Interpretar la producción de conocimientos desde la perspectiva del paradigma de la complejidad (Morin, 1994) implica -entre otras cosas- aceptar la heterogeneidad de los datos, conservar lo singular en la totalidad, incluir la noción de evento: lo singular, la historicidad, lo azaroso. Implica captar los desórdenes, lo nuevo y lo distinto tanto como los órdenes. En la interpretación del WISC, esto supone no reducir la riqueza de la producción del sujeto a la caracterización de un “perfil cognitivo” o de “modos predominantes” de funcionamiento, sino justamente tomar como indicios aquellos eventos que aparecen como respuestas significativas no por su frecuencia homogeneizante sino por su unicidad singularizante.

NOTA

[1] Así, por ejemplo, un puntaje bruto de 10 puntos en el subtest de Analogías puede ser obtenido con 10 respuestas de un punto, por cinco respuestas de dos puntos, por la coexistencia de seis respuestas de un punto y dos de dos puntos, y aún más, las diez respuestas de un punto podrían acumularse en los primeros ítems, fracasando a medida que las preguntas se complejizan, o alternarse respuestas correctas e incorrectas de modo que el sujeto llegue a responder al ítem 20 dando diez respuestas de un punto y diez de cero punto. Todas estas variaciones, y aún otras posibles, dan cuenta de formas de producción simbólica diferentes, y no podremos concluir que el puntaje equivalente que resulte de las mismas, aun siendo semejante, dé cuenta de idénticos procesos psíquicos en los sujetos de que en cada caso se trata, de modo que analizar el puntaje equivalente por sí mismo no es indicativo en forma aislada de esta modalidad de distribución de las respuestas.

BIBLIOGRAFÍA

- Cantú, G. (2013). “El trabajo psíquico en la producción de conocimientos: aproximaciones para una metapsicología de la “inteligencia”. *Querencia, Revista de Psicoanálisis*. Facultad de Psicología-UDELAR. Montevideo-Uruguay, Nro. 15, octubre 2013. Pp. 52-77. ISSN 1688-0129. Disponible en <http://www.querencia.psico.edu.uy/>
- Cantú, G. (2019). “Interpretação clínica dos subtestes de compreensão verbal no WISC-IV. Algumas hipóteses metapsicológicas preliminares”. *Psicologia em Revista*, Belo Horizonte, v. 25, n. 1, p. 78-98, enero 2019. ISSN 1678-9563. DOI: <https://doi.org/10.5752/P.1678-9563.2019v25n1p78-98>
- Enzesberger, H. (2009). *En el laberinto de la inteligencia*. Barcelona: Anagrama.
- Gallo Acosta, J. (2009). “Medir, normalizar y excluir: los tests de inteligencia”. *Revista Electrónica de Psicología Social «Poíesis»*. Nº 18.
- Gottfredson, L. (1997). Why G matters: the complexity of everyday life. *Intelligence*, 79-132.
- Lizcano, E. (2006). *Metáforas que nos piensan*. Madrid: Ediciones Bajo Cero y Traficantes de Sueños.
- Morin, E. (1994). *El método. El conocimiento del conocimiento*. Madrid: Cátedra.
- Najmanovich, D. (1998). Inteligencia única o múltiple: un debate a mitad de camino. *Revista “Temas de Psicopedagogía”, Publicación de la Fundación Eppec Nº 7*.
- Nancy, J. (2014). *¿Un sujeto?* Adrogué: Ediciones La Cebra.
- Sternberg, R. L. (2002). Where are we in the field of intelligence, how did we get here and where are we going? En S. J. R, *Models of intelligence. International perspectives*. (págs. 3-25). Washington: American Psychological Association.