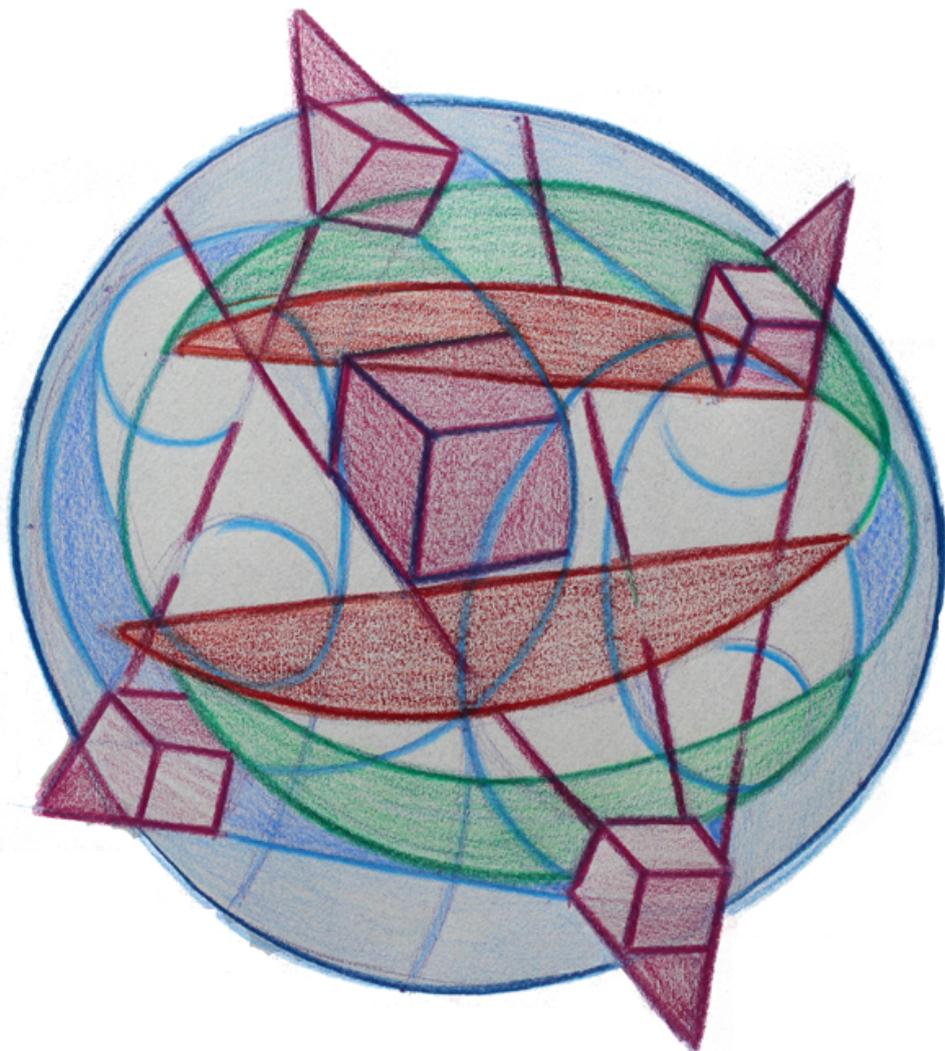


Sentido Común de la Inteligencia. Representaciones Sociales e implicaciones educativas



Karina Marambio Guzmán
2015

eman ta zabal zazu



Universidad
del País Vasco

Euskal Herriko
Unibertsitatea

**Departamento de Psicología Social y
Metodología de las Ciencias del Conocimiento**

**Sentido común de la
inteligencia, representaciones
sociales e implicaciones educativas**

Karina Marambio Guzmán

2015

UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO



Psikologia Fakultatea
Facultad de Psicología

**Sentido común de la
inteligencia, representaciones
sociales e implicaciones
educativas**

Karina Marambio Guzmán

**Tesis dirigida por José Francisco Valencia
(UPV/EHU) y Lorena Gil de Montes (UPV/EHU),
sometida a evaluación con vistas a la obtención del
grado de Doctora en Psicología por la Universidad del
País Vasco**

Donostia-San Sebastián 2015

El dibujo de la portada fue realizado para este libro por *Diego Matxinbarrena*

Para ti Mamita,
gracias por enseñarme el valor de la constancia

AGRADECIMIENTOS

Al final de este proceso miro hacia atrás y lo que más siento es agradecimiento. Quiero agradecer a mis tutores por su generosidad, por la paciencia que me han tenido. Sin su trabajo mi trabajo no hubiera sido posible. A mi director Jose Valencia, gracias Jose por haberme dado la oportunidad de trabajar contigo y, a mi co-directora Lorena Gil de Montes, gracias Lorena por haber creído en mi y por haber trabajado mano a mano conmigo.

Gracias a todas las personas que conforman el departamento de Psicología Social y metodologías de las ciencias del comportamiento, porque siempre que he necesitado ayuda, he tenido una respuesta amable y generosa, especialmente, gracias a Innés por su gestión y buena voluntad.

Gracias a mis compañeros y amigos becarios Alicia, Annia, Larraitz, Gabriela, Hiram y Gonzalo por el apoyo y la buena energía, por hacer el trabajo más llevadero, por tantos y tantos "americanos" compartidos. De manera especial gracias Magda por tu apoyo, por tu humanidad y profunda amistad de todos estos años. Gracias Maitane por tu aceptación incondicional y por elegirme como tu amiga. También quiero agradecer a los amigos que me he ido encontrando fuera de la universidad. A Nicole, Anton, Ainhoa y sus respectivas familias, gracias por abrirme las puertas de sus casas, por abrirme la mente y por hacer de mi familia en tantos y tantos momentos. A mis amigos Ander y Aritz de Gasteiz, gracias por estar siempre cuando los he necesitado. Gracias Irene por haber hecho de tu casa mi casa, nuestra vida en común fue muy importante para mí. Gracias Moni por estar siempre y gracias por tantos y tantos momentos llenos de risas.

Doy gracias a la vida por haber puesto a cada uno de ustedes en mi camino.

Finalmente, gracias a mi familia, a mi madre y mi papito por darme todo por mis hermanos y por mí. Por llenar nuestras vidas de amor, por vuestro ejemplo de esfuerzo y lucha para que pudiéramos estudiar y por creer en mí incluso más que yo misma. A mis hermanos Camilo, Rodrigo, Cristian y Leandro, gracias hermanitos porque cada uno de ustedes me ha enseñado algo esencial en la vida, saber que están aunque sea lejos, me da fuerza y hace que camine segura de mis pasos. Y finalmente gracias a mi hermana Mitzi, gracias hermanita porque a pesar de la distancia, eres mi sostén emocional día a día, gracias por tu profundidad, por tu palabra certera y aguda. Gracias familia por devolverme a mis raíces, por recordarme quien soy y de donde vengo.

INDICE

I. Planteamiento teórico	9
INTRODUCCIÓN	11
1. LAS TEORÍAS CIENTÍFICAS SOBRE LA INTELIGENCIA CON UNA BASE BIOLÓGICA.	15
2. LAS TEORÍAS CIENTÍFICAS DE INTELIGENCIA QUE INCORPORAN EL ENTORNO ..	19
3. LA CIENCIA Y EL SENTIDO COMÚN EN LA INTELIGENCIA.....	23
4. EL SENTIDO COMÚN Y LA TEORÍA DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES	27
5. LA REPRESENTACIÓN SOCIAL DE LA INTELIGENCIA	39
6. EL MARCO DE LA PRESENTE TESIS	51
II. Estudios empíricos	61
ESTUDIO I. REPRESENTACIONES SOCIALES DE INTELIGENCIA: SUS ELEMENTOS ORGANIZADORES.....	63
<i>Introducción</i>	63
<i>Método</i>	69
<i>Resultados</i>	70
<i>Discusión</i>	80
ESTUDIO II. TEORÍAS IMPLÍCITAS DE INTELIGENCIA EN EL ÁMBITO ACADÉMICO: UNA MIRADA DESDE LA REPRESENTACIÓN SOCIAL	85
<i>Introducción</i>	85
<i>Método</i>	94
<i>Resultados</i>	96
<i>Discusión</i>	104

ESTUDIO III. REPRESENTACIONES SOCIALES, INTELIGENCIA Y CONFLICTO DE LA EDUCACIÓN EN CHILE	111
<i>Introducción</i>	111
<i>Método</i>	118
<i>Resultados</i>	122
<i>Discusión</i>	129
ESTUDIO IV. REPRESENTACIONES SOCIALES DE INTELIGENCIA, VALORES CULTURALES E IDEOLOGÍAS JERÁRQUICAS VS. IGUALITARIAS	137
<i>Introducción</i>	137
<i>Método</i>	147
<i>Resultados</i>	150
<i>Discusión</i>	160
III. Discusión general.....	165
1. SIGNIFICADO DE LA REPRESENTACIÓN SOCIAL DE LA INTELIGENCIA	168
2. ESTRUCTURA DE LA REPRESENTACIÓN SOCIAL DE LA INTELIGENCIA.....	173
3. ELEMENTOS ORGANIZADORES DE LA REPRESENTACIÓN SOCIAL DE LA INTELIGENCIA	180
4. REPRESENTACIÓN SOCIAL DE LA INTELIGENCIA Y LOS VALORES CULTURALES	184
5. REPRESENTACIÓN SOCIAL DE LA INTELIGENCIA Y CREENCIAS IDEOLÓGICAS.	186
6. SÍNTESIS DE LOS HALLAZGOS.....	191
7. LIMITACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN	194
CONCLUSIÓN	199
IV. Referencias.....	201
Anexo.....	231

I. Planteamiento teórico

Introducción

Quod natura non dat, Salmantica non praestat.
Lo que la naturaleza no da, Salamanca no presta.
Lema de la Universidad de Salamanca.

La definición predominante de sentido común de la inteligencia es el atributo biológico, sin embargo, existe consenso de que es un compendio de habilidades que permiten a los seres humanos tener éxito en la vida. De esta forma, el entendimiento de la inteligencia no se limita a que a los estudiantes les vaya bien en la escuela; su comprensión alberga destrezas que van desde lo cognitivo hasta lo emocional y que se manifiestan tanto a nivel individual, como interindividual.

A la hora de enfrentar el fracaso escolar, las personas suelen asignar la responsabilidad a múltiples factores (características específicas ligadas al individuo, a su familia, al profesorado o al sistema educativo). La literatura demuestra que tanto los padres como el profesorado, a la hora de definir la inteligencia, necesitan salvaguardar su identidad social positiva (Amaral, 1997) y defender su rol (Zubieta & Valencia, 2006). Probablemente por ello sean habituales atribuciones genéticas que minimicen la propia responsabilidad, aunque las personas no lleguen a comprender estas concepciones científicas del todo (Carugati & Selleri, 2011).

El sistema educativo cumple un rol fundamental en el entendimiento de la inteligencia; al enfatizar el éxito académico, la escuela coloca en los estudiantes etiquetas que influirán en su futuro laboral y social. Este proceso es especialmente habitual en contextos como el latinoamericano, en el cual la movilidad social se da a través

de la educación (Del Río & Balladares, 2010). En el caso de Chile, donde se desarrolla este trabajo, las administraciones gubernamentales han implementado una serie de reformas educativas (Gentili, 1996), que alzan un sistema de valores acordes a una óptica neoliberal (individualismo, competitividad, meritocracia, etc.). En consecuencia, lo que los individuos se plantean como inteligencia se verá determinado por su contexto cultural, por su historia y por los valores que manejen como sociedad.

El presente trabajo aborda el estudio del sentido común de la inteligencia en el contexto educativo chileno. A partir de la teoría de representaciones sociales (TRS), creada por Serge Moscovici (1961), alumnos de enseñanza secundaria, estudiantes universitarios y adultos dan a conocer sus distintas visiones sobre la inteligencia, en un contexto social que se cuestiona la calidad de la educación entregada por el Estado. Las distintas representaciones sociales (RS) pueden facilitar o dificultar el desarrollo intelectual de los estudiantes y como resultado de esto, afectar a las futuras opciones que los estudiantes puedan desear y a las que puedan acceder.

La inteligencia humana es un atributo con un gran valor social en la cultura occidental. Al ser relacionado con el éxito en la vida (Sternberg, 1985, 2013), es de gran interés para la mayoría de las personas. Sin embargo, la inteligencia es un constructo social complejo, ya que incluye desde identidades sociales hasta posiciones ideológicas y valóricas. Por esta razón no se puede abordar sin un contexto social específico que ayude a comprender los vínculos entre sus aspectos individuales y sus aspectos sociales.

La inteligencia ha sido objeto de estudio de múltiples disciplinas. La psicología, la filosofía, la biología, la sociología, por nombrar

algunas, han intentado dilucidar este constructo. Lo que da cuenta de la relevancia social que ha tenido y que sigue teniendo. Desde el origen de la filosofía fue un tema de importancia, Platón y Aristóteles por ejemplo, justificaban desigualdades sociales a través de diferencias de inteligencia entre los individuos. Estos filósofos argumentaban que era necesaria una elite intelectual dominante para preservar la división de clases sociales (Richarson, 1994). Este punto generó y sigue generando ciertos determinismos sociales que provocan tensiones y oposiciones en el constructo de inteligencia, como puede ser la división del trabajo entre manual o intelectual. Pero fue con la masificación de la educación a principios del siglo XX, que la inteligencia surgió como un problema social (Richarson, 1994).

Las diferencias de inteligencia entre los estudiantes generaron el cuestionamiento de qué era verdaderamente la inteligencia, cómo medirla y cómo abordarla para educar de manera más eficiente al alumnado. Desde un inicio el debate se ha centrado en la influencia de la herencia biológica y del medio ambiente en el desarrollo intelectual de los estudiantes, desencadenando controversias públicas e incluso políticas. Pues "La alta relevancia social del constructo de la inteligencia produjo que las investigaciones científicas adquirieran una importancia social desmesurada" (Mugny & Doise, 1983 pp.9).

Sin embargo, el conocimiento científico no ha podido entregar una definición clara y consensuada sobre la inteligencia. La controversia científica sobre la misma, convertida muchas veces en debates ideológicos, sumado a la proliferación de test que miden y cuantifican la inteligencia y que se han transformado en prácticas sociales, desembocan en una falta de articulación teórica que proporcionan los esbozos para la formación de representaciones sobre la inteligencia.

Sobre este proceso de transformación del conocimiento científico de la inteligencia a un conocimiento de sentido común sobre la misma, es el tema que ocupa el presente trabajo.

La problemática de las diferencias de inteligencia entre los individuos generó un arduo esfuerzo científico por dilucidar qué es la inteligencia, dando lugar al surgimiento de una gran cantidad de abordajes, definiciones y teorías que dan cuenta de la polémica subyacente de este constructo. El desarrollo de algunas teorías científicas sobre inteligencia han tenido profundos efectos en la sociedad (Sternberg, 2013), teniendo en cuenta que la educación es fundamental para alcanzar bienestar social, crecimiento económico y nivelar desigualdades sociales.

No obstante, las instituciones escolares otorgan reconocimientos educativos a quienes pertenecen a situaciones culturales, sociales y económicas privilegiadas. Con su acción legitiman y refuerzan desigualdades sociales, a las cuales etiquetan como dones naturales de inteligencia (Bourdieu & Passeron, 2003). En este punto radica la importancia de clarificar las definiciones de sentido común de la inteligencia, en tanto que movilizan los procesos de emergencia y desarrollo de la misma. Para poder entender el sentido común que existe sobre la inteligencia, primero se debe comprender cuál es su fuente, por lo tanto, es necesario hacer un repaso de las teorías científicas de inteligencia en las cuales se basa.

A continuación se hará un repaso por las teorías científicas que han tenido un mayor impacto en el desarrollo de posteriores teorías científicas (Sternberg, 2013) y que por lo tanto, siguen siendo vigentes: la teoría del factor g; la teoría de las habilidades primarias y, la teoría de la inteligencia fluida y cristalizada.

1. Las teorías científicas sobre la inteligencia con una base biológica

A continuación se hará un repaso de las teorías científicas que han tenido mayor influencia en las posteriores teorías científicas de inteligencia (Sternberg, 2013), teniendo en cuenta que los primeros abordajes fueron realizados desde una perspectiva biológica en la cual se atribuye el origen y desarrollo de la inteligencia a condiciones individuales, hereditarias y genéticas.

Francis Galton en el siglo XIX, creía que las diferencias de inteligencia entre los individuos estaban basadas en la herencia biológica. Para estudiar el funcionamiento mental, se basó en la discriminación sensorial y la coordinación motora, desarrollando pruebas que medían estos atributos y que consideraba pruebas que medían la inteligencia. Su homólogo francés Alfred Binnet creó lo que se consideró el primer test de inteligencia, en la forma como se conocen hoy en día (Richardson, 1994).

Estas pruebas son consideradas un punto de inflexión en la psicología. A partir de ellas, el rendimiento en las mismas pasa a ser el criterio de medida de la inteligencia mayormente utilizado en el ámbito académico. Tras posteriores revisiones, han sido el modelo para muchas otras pruebas psicométricas posteriores, demostrándose que correlacionan con otros criterios de evaluación académica, como por ejemplo resultados de exámenes escolares o evaluaciones de los maestros. La importancia de estos primeros intentos de medición de la inteligencia fue la sucesiva proliferación de teorías científicas sobre inteligencia que intentan medirla y cuantificarla.

1.1. La teoría del factor G (G Theory)

La teoría del factor general (*g*) es probablemente la teoría psicológica más influyente en la historia de la inteligencia y la más ampliamente aceptada (Sternberg, 2013). Charles Spearman (1904), propuso dos factores de inteligencia. Por una parte, el factor general, definido como el origen de la inteligencia que se encontraba presente en todas las tareas intelectuales llevadas a cabo por una persona. Por otra parte, los factores específicos, definidos como aquellas habilidades o aptitudes que tiene cada individuo para poder realizar una actividad específica.

Spearman sugirió que la información más importante a considerar sobre la capacidad intelectual es la estimación de su *g*, ya que participaba en todas las tareas intelectuales que realizan los individuos, mientras que la función de los factores específicos es variada y en cierto grado también relacionada con el factor general.

Para Jensen (1998; 2002), el factor *g* eran diferencias individuales en la velocidad o la eficiencia de los procesos neuronales que afectan a los tipos de comportamiento medidos por pruebas de habilidad mental. Por lo tanto para él, al parecer indicaba inequívocamente la presencia de alguna fuente común de base biológica en la variación del rendimiento en las pruebas mentales.

Sin embargo, esta teoría tiene sus detractores. Algunos teóricos (por ejemplo, Davis, Christodolou, Seider & Gardner, 2011; Gardner, 1983; 1993; 1995; Sternberg, 1997; 1999a; 1999b; 1999c; 2003), sugerían que el factor *g* obtenido en las pruebas de inteligencia se limitaba a tareas académicas y que no se podía extrapolar a otros contextos. Además, el factor general desaparecía o al menos se

debilitaba en gran medida cuando se utilizaba en una amplia gama de tareas.

1.2. La teoría de habilidades primarias

La teoría de habilidades primarias, Thurstone (1938), analizó 56 test de habilidades mentales diferentes y concluyó que no hay un factor general de inteligencia y de haberlo es de poca importancia y posiblemente un epifenómeno (Thurstone, 1938). Thurstone propuso siete habilidades primarias: comprensión verbal, fluidez verbal, número, rapidez perceptual, razonamiento, memoria y visualización. La teoría de habilidades mentales primarias no es ampliamente usada hoy en día. Sin embargo, es la base de muchas teorías contemporáneas, sirviendo como base para algunas subsecuentes teorías de inteligencia, como por ejemplo, la teoría de Inteligencias Múltiples (Gardner, 1983) y la Teoría Jerárquica propuesta por Carroll (1993). Si una teoría es juzgada por su valor heurístico, la teoría de Thurstone ha sido una de las más importantes.

1.3. La teoría de habilidades fluida y cristalizada

La teoría de habilidades fluida y cristalizada propuesta por Cattell (1971) sigue siendo actual, en una versión más contemporánea elaborada por Horn (1994). Se presentó como un modelo jerárquico que va desde habilidades más generales, hasta habilidades más específicas, en un orden decreciente.

De acuerdo con esta teoría, la inteligencia está comprendida por dos tipos de habilidades. Por una parte, la inteligencia fluida, cuya característica es la flexibilidad de pensamiento y de razonar

abstractamente, hace referencia a la eficiencia mental, fundamentalmente no verbal, independiente de la educación. Por otra parte, la inteligencia cristalizada, supuestamente derivada de la habilidad fluida, fue definida como la acumulación de conocimiento y de habilidades a lo largo de la vida a través de la cultura. A veces se hace una tercera distinción, la habilidad visual, que sería la capacidad para manipular representaciones mentales, como las que se pueden encontrar en un test espacial.

La teoría de habilidades fluida y cristalizada ha sido muy influyente en la literatura de inteligencia. Si se incluyen las destrezas visuales, esta teoría parece poseer tres de las habilidades más importantes que constituyen la inteligencia (Sternbeg, 2013). Sin embargo, quedan algunos asuntos sin resolver. Primero, no se sabe si se puede separar la inteligencia fluida de la inteligencia general a un nivel estadístico (Gustafsson, 1984, 1988). Segundo, no está claro que la habilidad cristalizada se derive de la habilidad fluida (Kaufman, 2013).

En síntesis, la teoría del factor g, la teoría de habilidades mentales y la teoría de habilidades fluidas y cristalizadas son la base del desarrollo de las teorías científicas contemporáneas sobre inteligencia (Sternbeg, 2013). En un comienzo el acento estuvo puesto en aspectos innatos y en factores biológicos que determinan las habilidades cognitivas de los individuos. Sin embargo, la producción científica fue evolucionando en la medida que las definiciones construidas no lograban explicar de una manera global y convincente el constructo de la inteligencia. A partir de la sensación de incapacidad de dar una definición consensuada, distintas perspectivas comenzaron a incorporar otro tipo de habilidades, además de incluir

el entorno como un factor determinante en el desarrollo propicio de la inteligencia humana. Ya argumentado a principios del siglo XX por Vigotsky (1934,1977), el contexto ocupa un lugar central en el aprendizaje escolar, siendo la interacción social el motor del desarrollo intelectual de los estudiantes.

2. Las teorías científicas de inteligencia que incorporan el entorno

A continuación se hará referencia a dos teorías científicas de inteligencia que incorporan habilidades para tener un buen desempeño en su mundo social y natural. Es necesario previamente hacer una breve reseña a lo que Thorndike (1920) define como la inteligencia social. Proveniente de la tradición psicométrica, este autor propone tres categorías de inteligencia. La capacidad de entender y gestionar ideas (inteligencia abstracta), la capacidad para entender y gestionar objetos concretos (inteligencia mecánica) y la capacidad para entender y gestionar personas (inteligencia social). Esta última inteligencia o capacidad de actuar sabiamente en las relaciones humanas fue definida como la habilidad de llevarse bien con los demás (Moss & Hunt, 1927), o como el conocimiento del manejo social (Vernon, 1933). Para Wechsler (1939, 1958), la inteligencia social es sólo la inteligencia general que se aplica a las situaciones sociales (1958). Su definición es clara, no obstante y siguiendo con la tradición psicométrica, cuando se trata de medir es difícil estandarizarla, por lo que tuvieron que pasar varios años para que la inteligencia social ocupara un espacio en las concepciones científicas de inteligencia.

2.1. La teoría de inteligencias múltiples

La teoría de inteligencias múltiples proviene de la teoría de habilidades primarias de Thurstone (1938). Gardner (1993, 1995), al igual que Thurstone, argumentó que no existe una única inteligencia unificada, sino más bien un conjunto de distintas inteligencias, independientes y modulares que no necesariamente pertenecen al dominio cognitivo. Para este autor, la evaluación de dichas capacidades debe llevarse a cabo en contextos más naturales y reales (Fernández-Berrocal, Alcaide & Ramos, 1999). Originalmente Gardner propuso siete tipos de inteligencia: lingüística (usada para leer libros o escribir poemas); lógico-matemática (usada para derivar pruebas lógicas o para resolver problemas matemáticos); espacial (usada para acomodar maletas en el maletero de un coche); musical (usada para cantar una canción o componer una sinfonía); corporal o kinestética (usada por ejemplo para bailar o jugar al fútbol); Interpersonal (usada por ejemplo para entender e interactuar con otras personas); e intrapersonal (usada por ejemplo para el auto entendimiento). Gardner también exploró la posibilidad de incluir inteligencias adicionales, como la inteligencia naturalista, que permite reconocer personas, animales, plantas y otros elementos del entorno. Otro tipo de inteligencia es la digital, que se vincula con la habilidad para manejarse con las nuevas tecnologías. Es importante mencionar nuevamente que estas últimas dos inteligencias no han sido todavía oficialmente aceptadas, pero sin embargo es necesario tenerlas en cuenta e incluirlas en este marco teórico a fines informativos (Gardner, 2004).

El enfoque de las inteligencias múltiples ha sido de gran difusión en el ámbito educativo. Sin embargo, su popularidad y un enfoque

único para su estudio genera una gran abundancia de críticas. Éstas van desde lo filosófico (White, 2008), lo empírico (Visser, Ashton, & Vernon, 2006), lo conceptual (Jensen, 2002), hasta lo cognitivo (Lohman, 2001). Por ejemplo, se critica su validez. A pesar de que las evaluaciones existen para probar los diferentes tipos de inteligencia de Gardner (por ejemplo, Gardner, Feldman & Krechevsky, 2000), estas evaluaciones no han sido asociadas con altos niveles de validez psicométrica y la evidencia con respecto a la fiabilidad de estas y otras medidas similares es mixta (por ejemplo, Plucker, 2000; Plucker, Callahan & Tomchin, 1996; Visser et al, 2006).

2.2. La teoría de inteligencia exitosa

La teoría de inteligencia exitosa comprende cuatro condiciones fundamentales (Sternberg, 1997). Primero, "el éxito se logra a través de un equilibrio de habilidades analíticas, creativas y prácticas" (pp. 297-298). Según Sternberg (1997), estas tres habilidades en combinación son importantes para el éxito en la vida. Se requiere inteligencia analítica para resolver problemas y para juzgar la calidad de las ideas, siendo la mayoría de las pruebas de inteligencia general las que evalúan este tipo de inteligencia. Por otro lado, la inteligencia creativa es necesaria para formular buenas soluciones a los problemas y se necesita la inteligencia práctica para utilizar las ideas y el análisis de una manera eficaz en la propia vida cotidiana. Segundo, "la inteligencia se define en términos de la capacidad de lograr el éxito en la vida, en términos de estándares personales de cada uno, dentro de su contexto sociocultural determinado" (Sternberg, 1997 pp. 296-297). La teoría de la inteligencia exitosa hace hincapié en la importancia de ir más allá del ámbito académico

para tener en cuenta el éxito en las metas que los individuos (o sociedades) fijan para sí mismos. Tercero, la capacidad para lograr el éxito depende de la propia capitalización de los puntos fuertes de uno y corregir o compensar las debilidades” (Sternberg, 1997 pp. 297-298). Finalmente, según la cuarta condición fundamental, “el equilibrio de capacidades es alcanzado para adaptarse a la forma, y a los entornos escogidos” (Sternberg, 1997 pp. 298).

Desde esta perspectiva, la inteligencia no implica una simple modificación de uno mismo para adaptarse al medio ambiente (adaptación), sino también la capacidad de modificar el entorno para adaptarse a sí mismo (configuración) y, a veces, encontrar un nuevo escenario que se ajuste mejor a las habilidades, valores o deseos (selección). Sternberg, Grigorenko, Jarvin y Sternberg, (2006), han logrado realizar intervenciones para incrementar el éxito escolar al mejorar las habilidades analíticas, creativas y prácticas (Sternberg, Kaufman & Grigorenko, 2008). Además, han mostrado una separación entre las medidas de la inteligencia práctica y la inteligencia analítica, aunque las dos inteligencias se superponen en cierta medida (Cianciolo, et al., 2006). Sin embargo, en la teoría de inteligencia exitosa correlacionan formas analíticas, la habilidad creativa y la habilidad práctica, cargando en el factor g, lo que sugiere que son factores de un mismo grupo (Brody, 2004; Gottfredson, 2003).

De esta forma, las principales teorías científicas de inteligencia que incorporan el entorno y su posterior divulgación dan sentido a problemáticas en la vida cotidiana de las personas, que surgen como interrogantes en las prácticas escolares y que desde la visión científica de inteligencia individual y hereditaria no se podían ni

explicar, ni resolver. Sin embargo, una serie de divulgaciones científicas generaron un amplio debate sobre las concepciones de inteligencia e impactaron en el sentido común sobre la misma.

3. La ciencia y el sentido común en la inteligencia

Las difusiones científicas de inteligencia relatadas a continuación, son ejemplos de divulgaciones científicas que han permitido a la gente común atribuir causas, hacer previsiones y naturalizar el fenómeno social de la inteligencia. Se seleccionan cuatro ejemplos que evidencian cómo la divulgación de concepciones científicas de inteligencia se incorporan la opinión pública y genera un proceso de representación social sobre la inteligencia

3.1. The Bell Curve

El libro publicado por Herrnstein y Murray (1994) *The Bell Curve: Intelligence and class structure in American life*, argumenta que la inteligencia humana es influenciada principalmente por factores hereditarios y ambientales. Para los autores, los test convencionales de cociente intelectual (CI) eran una buena aproximación a la inteligencia y, además, un buen predictor de muchos logros en la vida incluyendo el éxito escolar, económico, laboral y parental. De esto se desprende que la gente con alto CI forma una élite cognitiva que conforma los sectores altos de la sociedad, mientras que los de CI bajo van a formar los sectores más bajos. Para estos autores, el CI es altamente hereditario y por tanto se pasa a través de los genes de una generación a otra. Los mismos autores también plantean diferencias raciales y étnicas en la inteligencia. Finalmente, para Herrnstein y Murray, es probable aunque no certero que al menos

algunas de estas diferencias entre los grupos se deban a factores genéticos.

3.2. El efecto Flynn

Son los mismos Herrnstein y Murray quienes en *The Bell Curve* acuñan el término efecto Flynn, el cual hace referencia a la subida continua, año tras año, de las puntuaciones de CI. Este efecto estudiado en la mayor parte del mundo por el psicólogo James Flynn (1984, 1987, 1994), dio como resultado la incorporación de la variable ambiente en las habilidades cognitivas. A partir de una muestra recogida en más de veinte países, Flynn demostró cómo el CI se había incrementado desde 1930, a través de generaciones hasta la fecha. La inteligencia fluida había aumentado 15 puntos por generación y la inteligencia cristalizada había aumentado también, pero en menor medida. Este efecto demostraba que era necesario ver el CI como algo cambiante y que debía ser considerado en función de aspectos contextuales, como el aumento en los niveles de escolarización, el mayor logro educativo de los padres, la reducción de la mortalidad infantil y una mayor y mejor atención del niño por parte de los padres.

Como consecuencia de esto, hubo gran promoción de investigaciones acerca del rol de los factores genético-hereditarios versus factores ambientales-ecológicos en el desarrollo cognitivo. Además, se generó un debate en el área de la evaluación sobre la actualización de los test, con el objetivo de lograr una verdadera representatividad de las normas poblacionales actuales (Frank de Verthelyi, 2000).

3.3. El efecto Mozart

El efecto Mozart es la creencia popular de que la exposición a la música clásica (en especial la música de Mozart), mejora la inteligencia (Bangerter, & Heath, 2004). El término proviene de la publicación del libro *Pourquoi Mozart*, de Alfred A. Tomatis (1991) en el cual el autor pretendía estimular el oído y el sistema nervioso para integrar aspectos sobre el desarrollo y comportamiento humano (Thompson & Andrews, 2000).

La posterior divulgación en la prensa de estos y otros resultados afines inspiraron iniciativas basadas en la investigación sobre el efecto Mozart, tanto la industria musical como algunas escuelas privadas lo utilizaron como una herramienta de marketing (Rauscher, Shaw & Ky, 1993). La difusión del efecto Mozart gozó de gran popularidad, porque prometió una potencial solución a las inquietudes de los padres de cómo garantizar el desarrollo y crecimiento intelectual de los niños.

3.4. La teoría de inteligencia emocional

Otro ejemplo de divulgación de teorías científicas es la teoría de inteligencia emocional, definida como la capacidad de percibir adecuadamente, evaluar y expresar emociones: la habilidad para a través de las emociones, acceder o generar sentimientos, habilidad para el entendimiento emocional y conocimiento emocional y la habilidad para regular y promover emociones en pro de un desarrollo emocional e intelectual (Mayer, Salovey & Caruso, 2000; Mayer, Salovey, Caruso & Cherkasskiy, 2011). El concepto fue introducido por Salovey & Mayer (Mayer & Salovey, 1993; Salovey & Mayer, 1990) y popularizado por el libro de Goleman (1995). Los resultados

son hasta la fecha mixtos, con algunos estudios que apoyan la teoría (Mayer, et al., 2000) y otros que no (Davies, Stankov & Roberts, 1998).

La popularidad y éxito social del concepto de inteligencia emocional y de medidas similares se podría deber al cansancio provocado por la sobrevaloración del concepto de Coeficiente Intelectual (Fernández-Berrocal & Ramos, 1999). La teoría de inteligencia emocional es uno de los mejores ejemplos de cómo la problemática cotidiana nutre al ámbito científico, demostrando un proceso de retroalimentación entre ciencia y cotidianidad.

Las teorías científicas de inteligencia son reconstruidas en el sentido común de la inteligencia en función a las experiencias cotidianas, teniendo como consecuencia que tanto científicos como individuos comunes son partícipes de la construcción simbólica de la realidad. En el ámbito educativo, contexto en el cual las diferencias de inteligencia entre los individuos emergen como una problemática cotidiana, el sentido común de inteligencia da una explicación más integral de esta realidad, incorporando elementos afectivos, cognitivos, identitarios, valóricos y culturales que se ponen en juego a la hora de abordar este fenómeno social.

Resumiendo, en base a estas divulgaciones científicas, cuyo impacto demuestran la necesidad de ciertos grupos sociales de obtener respuestas a sus cuestionamientos frente a la emergencia de la inteligencia en los individuos, sobre todo para los padres y profesores quienes se enfrentan día a día a las diferencias de inteligencia de los niños. Estos grupos sociales necesitan acomodar las teorías científicas, hacerlas familiares y poder tener explicarse.

4. El sentido común y la teoría de las representaciones sociales

En esta tesis para comprender la TRS se debe entender su objeto de estudio, el sentido común. A continuación se hará una breve reseña sobre el sentido común, su origen, evolución y función social. Posteriormente, se abordará la teoría de las representaciones sociales, su definición, principales premisas y características.

La noción de sentido común proviene del latín *sensus communis* (Lewis, 1960). Desde la filosofía clásica, Aristóteles describió el *sensus communis* como fuertemente ligado a la noción de conocimiento común entre sujetos que une las facultades de la razón y la imaginación. Posteriormente, fue Tomás de Aquino quien lo llamó sentido común, que la definió como una especie de sexto sentido necesario para aunar los cinco sentidos y adaptar la sensación interna privada del mundo común compartido. Consecutivamente Immanuel Kant se refirió al *sensus communis* como un sentido adicional compartido por los miembros de una comunidad que vincula a cada uno de ellos a la vida de los otros y al mundo social (Arendt, 1971).

Sin embargo, el pensamiento filosófico ha tenido problemas con el sentido común. Para gran parte de la filosofía el pensamiento es un ejercicio que deber practicarse de forma aislada del mundo cotidiano. Para poder razonar correctamente el filósofo debe retirarse del mundo. Según Arendt (1971), la historia de la filosofía completa se encuentra atravesada por una guerra entre el sentido común del ser humano, entendido como el sexto sentido que hace encajar los cinco sentidos en el mundo, y su necesidad de pensamiento y facultad de razón, que lo hace aislarse del mundo y rechazar el sentido común.

De este modo, el pensamiento filosófico se convierte en una abstracción, una práctica llevada a cabo por un individuo retirado del mundo, opuesta a la vida cotidiana y ordinaria. Sin embargo, el sentido común se encarga de la experiencia de la vida cotidiana, lo que acontece en el día a día, las inquietudes sociales y culturales. Es el sentido común el que recoge las necesidades de la vida humana y la supervivencia de la especie (Jovchelovitch, 2008).

El proceso en el cual el conocimiento científico entra en los universos semánticos de la gente común fue llamado proceso de vulgarización o popularización de la ciencia. Ambos calificativos poseen un sentido peyorativo, dado que la vulgarización hace referencia a un proceso de pérdida de credenciales y la popularización se asocia con la distorsión (Jovchelovitch, 2008). La connotación de distorsión adjudicada al sentido común ha influenciado parte de la investigación psicológica. Por ejemplo, el interés de Piaget (1995), por lo que él llama educación de la razón se dirigió a indagar cómo el pensamiento humano progresa desde formas primitivas a formas superiores y asciende a una racionalidad que puede desplazar elementos emocionales y sociales expresados en el pensamiento de sentido común. Esto vendría a ser un proceso lineal donde la razón se dirige desde un sistema menor de pensamiento a un sistema superior, expresado en última instancia en el conocimiento científico (Jovchelovitch, 2008). Sus homólogos soviéticos tenían inquietudes similares. Estos pretendían probar la hipótesis de que el socialismo podía construir una sociedad basada en la ciencia, capaz de dejar atrás el sentido común, intentando demostrar que este, a través del nuevo socialismo, se podía convertir en pensamiento científico (Luria, 1931).

Desde la psicología, existe una actitud de duda sobre el estatus epistemológico del sentido común, una tendencia a considerarlo una falsa creencia que debe ser reemplazado con la verdad que otorga el conocimiento científico. Esta glorificación del conocimiento científico considerado fuente de verdadero conocimiento, la innovación tecnológica y el progreso del ser humano, son una cara de la moneda. La otra cara es el sentido común, el cual es devaluado, considerando que ocupa un espacio inferior en la escala de desarrollo del ser humano.

Sin embargo, el sentido común tiene un rol importante en la sociedad. Las creencias que rodean a las personas tanto colectiva, como individualmente, sus imágenes e ideas acerca del mundo se forman en la comunicación social y son compartidas por su grupo social de pertenencia (Flechter, 1984). Esto permite a las personas entender su mundo y percibirlo de una manera estable. También da una forma definida a un objeto social, lo ubica en una categoría determinada para posteriormente resolver un problema e interpretar un mensaje. Este tipo de razonamiento, hecho por las personas en sus vidas cotidianas y las categorías que utilizan espontáneamente para dar cuenta de la realidad, aunque son creencias de sentido común, son fuertemente aceptadas, ya que forman parte de la realidad social y determinan el curso de los eventos.

El sentido común puede ser estudiado desde la TRS (Moscovici, 1961), pues se ocupa de las explicaciones que las personas dan para enfrentar fenómenos en el mundo social. El objetivo de este enfoque es el estudio sistemático del pensamiento de sentido común. La definición más clásica y ampliamente utilizada es la que aporta Serge Moscovici (1979), quien define las RS como el conjunto de ideas,

saberes, valores, etc., de sentido común, que son socialmente aceptados y utilizados. Otra definición de RS es un conjunto organizado de cogniciones relativas a un objeto, compartidas por un grupo social homogéneo en relación con ese objeto social (Abric, 2001). Para Jodelet (1986), quien junto con Moscovici, es una de las máximas exponentes de esta teoría, la noción de RS, se constituye a partir de experiencias individuales, pero también de las informaciones y modelos de pensamiento que se reciben y transmiten a través de la tradición, la educación y la comunicación social.

La principal característica de las RS es que en ella confluyen nociones sociales, como la ideología¹ o la cultura, y nociones psicológicas, como la imagen o el pensamiento, por ello es un constructo difícil de abordar. Las RS son por una parte cognitivas y por otra parte sociales. Esta característica es específica a ellas lo que dificulta su análisis. La comprensión de su funcionamiento implica un doble enfoque, calificado como una construcción sociocognitiva (Abric, 2001). Esta lógica cognitiva y social permite comprender por qué pueden integrar contradicciones aparentes o lo racional y lo irracional a la vez. Como las RS se encuentran en la intercesión entre lo individual y lo social, se desarrollan con reglas propias por descubrir.

Todo intercambio humano, ya sea entre dos personas o dos grupos, presupone RS (Moscovici, 2000). En esta interacción los

¹ Las ideologías son sistemas básicos de la cognición social, conformados por representaciones mentales compartidas y específicas a un grupo social determinado, las cuales se inscriben dentro de las creencias generales (conocimiento, opiniones, valores, criterios de verdad, etc.) de sociedades enteras o *culturas* (Van Dijk. 1999).

acontecimientos psicológicamente representados están presentes en cada uno de sus participantes. Ellos intentan dar un significado a la información recibida que les haga sentido y al darle sentido, obtienen una sensación de control de su mundo. La importancia de esto radica en la naturaleza del cambio mediante el cual la RS se vuelve capaz de influir en la conducta individual y colectiva de los participantes. Esta es la forma en que se desarrolla internamente, en que el propio proceso colectivo penetra y se crea como factor determinante en el pensamiento individual.

Las diferencias de poder en el orden social provocan conflictos y controversias que llevan a una constante renegociación de las RS. Lo que se acepta como realidad en un momento dado nunca es desinteresado: siempre se construye activamente por agentes sociales que hablan desde diferentes posiciones, a quienes les interesa mantener o impugnar las RS que invaden sus realidades (Joffe, 2015).

Al ser un constructo psicosociológico, de composición polimorfa, mientras un grupo puede tener opiniones o imágenes inconexas acerca de un objeto social, otro grupo puede tener una representación bien definida del mismo. No tiene por qué existir una RS para cada objeto social. Por lo tanto, más que objetos bien definidos, en la RS interactúan un conjunto de fenómenos o de procesos, que están integrados por procesos cognitivos, inserciones sociales, factores afectivos, sistemas de valores, etc. que deben ser incluidos simultáneamente en el instrumento conceptual utilizado para abordarlo (Abric, 2001).

Las premisas fundamentales de las RS son: 1) el conocimiento reposa en el pensamiento simbólico, entendido como la capacidad de

representarse una cosa mediante otra; 2) la génesis del conocimiento resulta de un proceso de comunicación, posible a través del pensamiento simbólico; 3) la elaboración de los conceptos se realiza en la esfera social; y 4) los conceptos elaborados simbolizan sistemas de organización social (Ibáñez, 1988).

Asimismo, las RS son procesos que a la vez son pensamiento constituido y pensamiento constituyente (Jodelet, 1984). Por una parte, son pensamiento constituido porque se transforman en productos que intervienen en la vida social, como estructuras preformadas a partir de las cuales se interpreta la realidad y reflejan en su contenido sus propias condiciones de producción. Por otra parte, son pensamiento constituyente, ya que no solamente reflejan la realidad, si no que intervienen en su elaboración.

Cada RS tiende a cambiar una cosa desconocida en algo familiar. Un ejemplo es el proceso de transformación de un conocimiento científico que es reconstruido por diferentes grupos sociales, con el objetivo de ajustar la nueva información en sus marcos conceptuales. De esta manera, las personas se enfrentan a la dinámica de familiarización, por la cual los objetos, las personas y los acontecimientos son reconocidos y comprendidos a partir del ajuste con modelos anteriores.

Moscovici (1961) plantea la existencia de tres ejes en torno a los cuales se estructuran los componentes de una RS: la actitud, la información y el campo de representación. La actitud son los componentes afectivos que configuran una dimensión evaluativa hacia el objeto social. El componente actitudinal orienta la disposición hacia el objeto representado. La información alude a la cantidad y calidad de información que se tiene del objeto. Esto se relaciona con

el acceso a la información que varía de un grupo social a otro. Finalmente, el campo de representación hace referencia a la ordenación y la jerarquización de los elementos que configuran el contenido de la RS, el cual se organiza en torno al núcleo figurativo o central, que es la parte más estable de la RS.

Para que la RS pueda transformar lo desconocido en algo familiar, se deben dar dos procesos de estructuración, el de objetivación y el de anclaje. Dentro del proceso de objetivación se presentan tres fases (Abric, 2001), la construcción selectiva, la esquematización estructurante y la naturalización. La construcción selectiva se trata de la descontextualización de los elementos del contexto conceptual. Fuera del contexto de creación original, se reorganiza libremente por un grupo social específico, transformándolo en imágenes concretas. En esta primera fase se persigue el aspecto icónico de la idea para relacionar o encajar el concepto con la imagen (Moscovici, 1981). En la fase de esquematización estructurante el objeto previamente seleccionado y descontextualizado por el grupo social, se corresponde a imágenes estructuradas, coherentes y de fácil expresión. Esto viene a ser el núcleo figurativo, el cual reproduce la estructura conceptual de una manera visible y concreta (Moscovici, 1981, 1984).

En el proceso de naturalización los objetos de representación se transforman en cosas que permiten ordenar los acontecimientos, lo abstracto se vuelve concreto. De esta manera, el objeto social pasa a tener un estatus ontológico que lo sitúa como un componente más de la realidad objetiva. Los elementos que lo conforman no son vistos como el producto del pensamiento, pierden su valor simbólico y adquieren una existencia física y la autoridad de un hecho que se considera natural. Lo percibido no es la información sobre el objeto,

sino la imagen que lo reemplaza y se extiende de manera natural (Moscovici, 1981).

El segundo proceso de estructuración de las RS es el mecanismo de anclaje (Abric, 2001), el cual da cuenta de cómo influyen las estructuras sociales sobre la formación de las RS. La integración cognitiva de las innovaciones está condicionada tanto por los esquemas de pensamiento ya constituidos, como por la posición social de las personas y de los grupos.

En términos generales, las RS tienen tres funciones. Primero, dar sentido al mundo. Segundo, facilitar la comunicación con el entorno social, material e ideal (Jodelet, 1984) y tercero, transformar el conocimiento científico en sentido común (Moscovici & Hewstone, 1983). El hecho de que los grupos tengan un repertorio común de RS desempeña un papel importante en la configuración de la identidad y percepción de pertenencia grupal y también desempeñan una función en las relaciones inter-grupales.

La identidad de un grupo es siempre un fenómeno diacrítico; es decir, el grupo no puede definirse si no es por su diferencia con otros grupos. La imagen constituida por los grupos acerca de otros grupos orienta las relaciones que se forman entre ellos. Las RS constituyen generadores de tomas de posturas, compuestas por elementos valorativos que guían la postura de los individuos ante el objeto representado y las conductas hacia el mismo (Ibañez, 1988). Las RS producen los significados que la gente necesita para comprender, actuar y orientarse en su medio social.

Las RS facilitan que las personas acepten la realidad social instituida, contribuyendo a que el individuo se integre

satisfactoriamente en la condición social que corresponde a su posición. Al igual que las ideologías, pero de forma mucho más concreta, las RS contribuyen a la legitimación y a la fundación del orden social. Esta legitimación ocurre a nivel simbólico, pero también se manifiesta a nivel práctico (Abric, 2001), ya que los individuos como piensan actúan.

En síntesis, las RS se están creando continuamente, especialmente en aquello que han popularizado las ciencias y los conocimientos técnicos (Moscovici, 1984). Se desarrollan en las interacciones cotidianas, participando en su elaboración elementos afectivos, cognitivos, simbólicos y valorativos. Las RS, describen, explican y clasifican los fenómenos sociales, como principios organizadores de las relaciones simbólicas entre los individuos y los grupos (Doise, 1986), los cuales se manifiestan en sistemas de creencias, actitudes o estereotipos (Doise, 1989; Doise, Clèmence & Lorenzi-Cioldi, 1994), constituyen una formación subjetiva multifacética y multiforme que caracteriza su sistema de creencias y su fuente de determinación se encuentra en el conjunto de condiciones económicas, sociales, históricas y valóricas que los enmarca.

4.1. Sociogénesis, ontogénesis y microgénesis de la representación social

Los procesos de sociogénesis, ontogénesis y microgénesis de la RS (Duveen & Lloyd, 1986), abordan aspectos de construcción y transformación de la RS. El proceso de sociogénesis, hace referencia a la construcción y transformación de la RS de los grupos sociales en relación a un objeto social específico; la ontogénesis, concierne al

desarrollo individual de la RS. La microgénesis es la evocación de RS en la interacción social.

En el presente trabajo, el interés se centra en las sociogénesis de la RS de inteligencia, es decir en su construcción y transformación. El interés de la RS de inteligencia se activa por la importancia social del constructo, sumado a la incapacidad de la ciencia de dar un significado consensuado de la misma. Además, la RS de inteligencia parece tener un impacto en el desarrollo de la inteligencia de los niños, a través de los padres y de los procedimientos educativos de los profesores (Carugati & Selleri, 2011).

Por lo tanto, el proceso de sociogénesis de la RS de inteligencia es dado por la necesidad de determinadas categorías sociales de organizar sus conceptos sobre inteligencia, ya que se enfrentan a un conjunto de conceptos interrelacionados, cargados de valores. Estos son relevantes para el grupo social y a su vez desconocidos o poco familiares, lo que activa algún problema de identidad social.

4.2. Modelo trifásico de la representación social

Entendiendo las RS como principios organizadores de las relaciones simbólicas entre los individuos y los grupos, el modelo trifásico (Doise et al., 1993) analiza el anclaje de la representación social en tres niveles, teniendo en cuenta vivencias individuales, interindividuales, como posiciones grupales, basadas en los siguientes fundamentos:

1. Diferentes miembros de la población comparten visiones comunes acerca del objeto social.
2. Además de una serie de elementos comunes, existen diferencias individuales, en función a inserciones sociales y momentos históricos sociales específicos.
3. Las variaciones interindividuales se encuentran a su vez ancladas en realidades simbólicas colectivas.

De esta manera, la RS se ancla de tres formas; el anclaje psicológico, el anclaje psicosociológico y el anclaje sociológico. Estos tres niveles de anclaje sirven de aproximación a las RS. No se tiene porqué abordar los tres en todas las ocasiones, se puede priorizar por alguno de los tres niveles de aproximación. El anclaje psicológico, analiza las variaciones entre los individuos y la adhesión a creencias generales. El anclaje psico-sociológico, se centra en la relación de las variaciones interindividuales con la forma en que las personas se representan las relaciones entre grupos. El anclaje sociológico, aborda la relación entre las variaciones en la representación y la pertenencia social de los individuos. De este modo, las diferencias observadas son explicadas por el anclaje en grupos sociales, en función a la relevancia o proximidad al objeto social.

4.3. Núcleo central y sistema periférico de la representación social

Según la escuela de Aix, toda RS se encuentra constituida por un núcleo central y un sistema periférico que determina su significado y organización (Abric, 2001). El núcleo central posee una función generadora que crea y transforma el significado de los otros elementos que constituyen la representación. Además, el núcleo

central posee una función organizadora y determina la naturaleza de los lazos que unen los elementos de la RS. El núcleo central es la parte más estable de la RS y por ende, es el elemento más resistente al cambio. Si éste cambia, cambia la RS, pues para que haya dos representaciones distintas, tienen que haber núcleos centrales diferentes, ya que el núcleo central otorga el significado a la RS. No puede ser llevado exclusivamente a una dimensión cuantitativa, por el contrario, posee más una dimensión cualitativa. Los elementos que lo conforman, ocupan una posición privilegiada. Mediante la naturaleza del objeto representado, el sujeto o el grupo mantiene una relación con el objeto de representación, en concordancia con las normas sociales que constituyen el entorno ideológico y el sistema de valores.

El núcleo central puede tener dos dimensiones distintas, según la naturaleza del objeto y la finalidad de la situación, una dimensión funcional y una dimensión normativa. Por un lado, la dimensión funcional posee una finalidad operatoria. Los elementos del núcleo central serán elementos que privilegien la realización de la tarea. Por otro lado, una dimensión normativa (en todas las situaciones en que intervienen directamente dimensiones socio-afectivas, sociales o ideológicas, se puede pensar que una norma, un estereotipo, una actitud fuertemente marcada estarán en el centro de las representación).

Alrededor del núcleo central se organizan los elementos periféricos, que poseen una relación directa con el núcleo central (Abric, 2001). Su ponderación, valor y función los determina el núcleo central. Los elementos periféricos están jerarquizados en función a la cercanía con el núcleo central. Los elementos más

cercanos al núcleo central desempeñan un papel importante en la concreción del significado de la RS, mientras que los más distantes aclaran y justifican esta significación. Estos elementos son la interface entre el núcleo central y la situación concreta en la que se elabora o funciona la representación.

Los elementos periféricos tienen tres funciones. Primero, los elementos periféricos resultan del anclaje de la RS en la realidad y permiten revestirla en términos concretos, comprensibles y transmisibles de inmediato (función de concreción). Segundo, los elementos periféricos integran los elementos situacionales de la RS, dando cuenta de lo presente y de lo vivido por el sujeto (función de regulación). Finalmente, ya que los elementos del núcleo son resistentes al cambio, los elementos periféricos son más flexibles que los elementos del núcleo central, por ello, desempeñan un papel de adaptación de la RS a las evoluciones del contexto (función de defensa).

5. La representación social de la inteligencia

La comprensión y explicación del fenómeno de la inteligencia constituye un problema que es particularmente favorable para el desarrollo y expresión de las RS (Poeschl, 2001). Esta ha sido ampliamente estudiada en Europa (Carugati, 1990; Carugati & Selleri, 1998, 2004; Carugati, Selleri, Scappini & 1994; Constante & De Leonadis, 2003; Matteucci, 2003; Mugny & Carugati, 1985; Rätty & Snellman, 1995, 1998; Selleri, Carugati & Scappini, 1995; Snellman & Rätty, 1995) y ha comenzado también a ser estudiada en América Latina (Marambio et al., 2015; Zubieta & Valencia 2005, 2006). Su importancia radica en el valor social positivo que suele

tener, además de ser asociada a la emergencia de inteligencia en los niños.

Los primeros hallazgos en el sentido común sobre inteligencia destacaban la proximidad a las concepciones científicas sobre la inteligencia (Carugati, 1990). En ambas perspectivas subyacen dos elementos básicos, la capacidad de adaptarse al ambiente y la capacidad de aprender de la experiencia (Sternberg et al., 1981). El sentido común de la inteligencia es un constructo polisémico, con muchos matices que dependa de las posiciones e identidades sociales de los individuos. La importancia y accesibilidad que ellos otorgan a las dimensiones definidas dentro de la concepción de inteligencia varía según estas características, permitiéndoles legitimar sus posiciones sociales y mantener una identidad social positiva (Amaral, 1997; Faria & Fontaine, 1993; Mugny & Carugati, 1989; Poeschl, 1998; Rätty & Snellman, 1995). Esta manera de identificación sirve para entender las dinámicas de las interacciones sociales y aclarar los determinantes de sus prácticas educativas.

En las últimas dos décadas del siglo XX aparecen una serie de trabajos que analizan la RS de inteligencia, siendo los trabajos de referencia los de Mugny y Carugati (1985, 1989). Dichos autores investigan la RS de inteligencia en diversos grupos sociales de Italia y Suiza. Sus hallazgos relatan que las personas entienden la inteligencia como un constructo multifactorial, determinado por la accesibilidad de información que puedan tener los individuos sobre el tema, por los intereses específicos de grupos sociales y por las preocupaciones particulares que varían según las inserciones sociales, así como las experiencias vividas en relación a las diferencias de inteligencias entre los individuos.

Las categorías sociales que tienen mayor necesidad de organizar sus concepciones de inteligencia son las con mayor implicancia en su emergencia y desarrollo, padres/madres y profesores son categorías sociales para quienes la emergencia de la inteligencia constituye una parte significativa de su identidad como partícipes fundamentales en la socialización de los niños (Miguel, Valentim & Carugati, 2009). Otro grupo social igualmente implicado en la emergencia de la inteligencia son los estudiantes. Para estos tres grupos la falta de una explicación sobre las diferencias de inteligencia, produce un conflicto socio-cognitivo (no-familiaridad) que orienta la definición de inteligencia hacia la teoría del don o hacia una desigualdad natural (Emilliani & Carugati, 1986; Mugny & Carugati, 1989; Carugati & Selleri, 2011). Esto les permite mantener una identidad social positiva (Amaral, 1996) y preservar su rol social intacto (Zubieta & Valencia, 2001).

La construcción de significados de las RS de la inteligencia no son aleatorias. Se encuentran determinadas por sus grupos sociales de pertenencia (Poeschl, 1998). Estas construcciones incluyen tanto habilidades cognitivas como numerosas competencias sociales (Carugati & Selleri, 2011), "teniendo una doble función: la construcción de un universo mental inteligible y coherente y la elaboración de una identidad social y personal gratificante" (Mugny & Carugati, 1989, pp. 183). La teoría del don, entiéndase la creencia de que la inteligencia es un atributo genético, desempeña una función crucial, ya que permite una protección fácil de la identidad personal, puesto que esta naturalización declina ampliamente la responsabilidad de los padres y a la vez, del profesorado (Mugny & Carugati, 1989).

Como el sentido común se nutre en parte de la ciencia, tanta producción científica sobre la inteligencia genera una gran cantidad de concepciones de RS de inteligencia (Mugny & Doise, 1983), siendo este entramado de significados la principal característica de la RS de inteligencia. Esta visión influye en la realidad social y en su construcción efectiva. Por tanto, las RS de inteligencia se transforman en coparticipes de todas las funciones que desempeña su realidad social, que a su vez, contribuyen a elaborar.

Además de un código común los individuos necesitan RS compartidas que les permitan restablecer el significado de los mensajes. La integración de novedades en el pensamiento social es producida por la dialéctica entre la acomodación y asimilación. En este sentido, las RS de inteligencia son esencialmente relevantes en la transformación de los nuevos conocimientos científicos en saberes del sentido común. Los procesos de objetivación y de anclaje permiten que las aportaciones conceptuales de la ciencia penetren en el sentido común a pesar de su elevado grado de abstracción y complejidad. De esta manera, la no-familiaridad sociocognitiva, radica en la falta de una explicación ante las diferencias de inteligencia entre los individuos y genera una presión inferencial por falta de información, lo que origina el proceso de RS de la inteligencia y constituye el núcleo sólido alrededor del cual se gestan varias RS, inclinadas hacia un determinismo biológico o un determinismo social (Zubieta & Valencia, 2001).

Como la ciencia aspira a la verdad y certeza objetiva (Joffe, 2015). La RS de inteligencia viene a aportar antecedentes teóricos que describen el proceso de anclaje de la RS de inteligencia (Goodnow, 1984), destacando que la exportación de test estándares hace

parecer el desarrollo de la inteligencia como más pobre en culturas más desaventajadas económicamente. También da cuenta de una noción diferente de inteligencia de una cultura a otra, pues lo que en un contexto es una conducta inteligente en otro no y a menudo lo que se expresa son preferencias culturales sobre estilos generales de conducta. Un ejemplo de esto es la investigación de Dasen et al., (1985), quienes muestran cómo en una población africana el concepto de inteligencia es indisociable de un cierto valor social y del punto de vista moral. Las aptitudes cognitivas son parte de la inteligencia, pero en la medida en que sirven a la familia y a la comunidad.

Una investigación con maestros de Canadá (Fry, 1984), indica que la visión de la inteligencia que tienen los profesores de los estudiantes varía según el nivel educativo en el que se encuentren. Al igual que las teorías científicas, los maestros acentúan factores sociales, verbales y cognitivos en el funcionamiento inteligente ideal, remontándonos a las diferencias entre habilidades fluidas y cristalizadas de Horn (1994). Los docentes canadienses, en los primeros años de estudio, dan prioridad al funcionamiento de habilidades verbales y sociales, mientras que en un nivel terciario, enfatizan funciones cognitivas.

Mugny y Carugati (1985, 1989) realizaron un trabajo de referencia en el estudio de las RS de la inteligencia, desarrollaron una escala de RS de inteligencia dividida en siete dimensiones. La primera dimensión de este instrumento fue utilizado en el presente trabajo, llamada *Orígenes y Definiciones de la Inteligencia*. Dentro de esta sub escala, los investigadores dan cuenta de nueve dimensiones que definen la inteligencia y su origen. La primera dimensión es la *teoría*

de la desigualdad natural y el dotado, o teoría del don. Esta dimensión reconoce la existencia de diferencias de inteligencia entre los individuos desde una desigualdad natural y desde la ideología del dotado, pero también se acuerda con políticas educativas elitistas y discriminatorias. La segunda dimensión de estos autores se llamó *conformidad o inteligencia social*. En esta definición la inteligencia fue visualizada como la conformidad a las normas sociales, atribuyendo una connotación positiva a la conformidad. La tercera dimensión nombrada *relativismo definicional de la inteligencia* es un abordaje crítico y relativo de la inteligencia, haciendo relevante entidades sociales dominantes dentro de relaciones sociales asimétricas. La cuarta dimensión, *prototipo cibernético de la inteligencia*, propone una definición de inteligencia basada en altos procesos cognitivos. Hace referencia a la abstracción lógica- matemática y su símbolo es la computadora.

La quinta dimensión relatada por Mugny y Carugati (1985-1989) fue la *función adaptativa de la inteligencia*, se refiere a aspectos funcionales de la inteligencia de adaptación y acomodación al ambiente físico, interpersonal y social en general. La sexta dimensión *inteligencia como herencia familiar*. La inteligencia parece estar mediada por la familia, su estatus social y ocupacional. Esto asegura la transmisión de actitudes positivas de inteligencia. La séptima dimensión *función diferenciadora de la escuela*. Los orígenes de la inteligencia se remiten a la escuela, acentuando, revelando o produciendo diferencias entre los individuos, sobre la base de diferenciaciones sociológicas pre-existentes. La octava dimensión *inteligencia y personalidad*. Define inteligencia desde el carácter y la personalidad. Sin embargo, se admiten cierta ambigüedad sobre la naturaleza de dichas características. Finalmente, la novena dimensión

fue llamada *maestros y el fracaso*. Atribuye la responsabilidad por el fracaso a la escuela y a los maestros, como una responsabilidad directa y personal, debiéndose a la falta de paciencia o de comprensión hacia el alumno.

Después de veinte años de estos resultados, los hallazgos proponen dos grandes dimensiones que abarcan las dimensiones de sentido común de la inteligencia. Por un lado, una dimensión que describe competencias de carácter cognitivo, específicamente de resolución de problemas abstractos y, por otro lado, una dimensión que describe diversas competencias de carácter social y emocional (Carugati & Selleri, 2011; Rätty, Komulainen & Hirva, 2012). El sentido común sobre la inteligencia recoge e integra lo que se venía debatiendo a nivel científico, sobre una inteligencia individual vs. una inteligencia social.

Dentro de los elementos organizadores de la RS de la inteligencia, en este trabajo se propone la relación entre RS de la inteligencia y teorías implícitas de inteligencia entitativas vs. maleables. La relación entre ambas vendría a reorganizar la RS de la inteligencia e influir en las prácticas educativas.

5.1. La representación social de la inteligencia y la teoría implícita de inteligencia: entitativa vs. maleable

La representación social de la inteligencia y las auto teorías de la inteligencia son dos teorías implícitas que obedecen al sentido común y que son manejadas en el ámbito académico.

La teoría implícita *Self-Theories*, desarrollada por Dweck y colaboradores (Dweck, Chiu & Hong 1995), propone dos visiones que explican el comportamiento humano y sus resultados en diferentes

atributos importantes para las personas como la inteligencia y la moralidad. La visión entitativista y la visión maleable representan dos sistemas del *self* distintos, alrededor del cual se organizan cogniciones, afectos y comportamientos diferenciados (Dweck, 1999; Dweck & Leggett, 1988; Faria, 1998). La concepción entitativa se basa en la creencia de que la inteligencia es un rasgo fijo y estable, un conjunto de habilidades que el individuo apenas puede cambiar o controlar. En cambio, la concepción maleable se basa en la creencia de que la inteligencia es un conjunto dinámico de habilidades, las cuales pueden desarrollarse a través de la inversión de esfuerzo personal, por lo tanto, moldeable y controlable por la persona.

Las concepciones implícitas de inteligencia entitativa vs. maleable, determinan, en parte, cómo los estudiantes se posicionan ante una posible contexto de fracaso, situación en la cual pueden llegar a cuestionar su propia inteligencia. Sentirse poseedor de una inteligencia maleable aumenta las posibilidades que se haga un esfuerzo por su desarrollo, también orienta el esfuerzo hacia tareas más desafiantes que promuevan la adquisición de las propias habilidades. En un sentido contrario, pensar que la propia inteligencia es estática, disminuye la motivación por el esfuerzo en el desarrollo de la inteligencia, poniéndose en el resultado y no en un desarrollo de habilidades. Como consecuencia de esto, si el resultado es negativo se es más proclive a renunciar y retirar el esfuerzo (Blackwell, Trzesniewski & Dweck, 2007; Dweck & Leggett, 1988).

La teoría de la inteligencia entitativa vs. maleable, al igual que las RS de inteligencia, tienen similitudes en sus propuestas (De Bernardi, 1996). Ambas se sustentan de la rapidez comunicacional con que se difunden las teorías científicas y coinciden en la manera de ver las

capacidades intelectuales. Por ejemplo, los docentes comparten una RS de la inteligencia como un don, visión similar a la inteligencia entitativa, su punto en común es el determinismo biológico. Esta perspectiva hace orientar las prácticas educativas hacia evaluaciones severas, motivando a sus alumnos a la competencia entre los mismos (Carugati & Selleri, 2004; Mugny & Carugati, 1985).

Sin embargo, estas dos teorías representan dos enfoques teóricos que, a pesar de ser a menudo considerados como complementarios o similares, han tomado caminos separados (ver Carugati, 1990; Matieucci, 2007). Las RS de la inteligencia pueden contribuir a entender creencias compartidas sobre la inteligencia y las visiones implícitas de la inteligencia entitativa vs. maleable al ser auto teorías pueden ejercer como elementos organizadores de la estructura de la RS de la inteligencia y guiar comportamientos posteriores (atribuciones sociales, inferencias, evaluaciones) de los individuos (Hewstone, 1989; Jaspars & Hewstone, 1990). De esta forma, se podría pensar que ambas teorías se complementan e influyen en las prácticas sociales (Abric, 1994).

5.2. La Representación social de la inteligencia y los valores humanos

La RS de la inteligencia une elementos de distinta naturaleza, por ello en su análisis se deben incorporar elementos individuales y sociales (Ibañez, 1988). En este trabajo se indagan los valores como el lugar donde se enmarca la RS de la inteligencia.

Los valores rigen creencias vinculadas a objetivos o comportamientos esperados dentro de un grupo cultural y trascienden a situaciones particulares que guían la apreciación de

comportamientos, personas y sucesos. Los valores y las normas culturales se encuentran en el centro de la RS. Son su marco de referencia. Si cambian los valores, cambia la RS (Ibañez, 1988).

A nivel general, las RS se encuentran determinadas por el conjunto de condiciones económicas, sociales, históricas que caracterizan a una sociedad determinada y por el sistema de creencias y de valores que circulan en ella (Ibañez, 1988)

En este trabajo, los valores son entendidos como motivaciones agrupadas en función de cuatro objetivos generales, que se ordenan según la importancia que les atribuyen los individuos y los grupos (Schwartz, 1992), ordenados en función de sus prioridades (Basabe, Valencia & Bobowik, 2011). La agrupación en torno a los objetivos generales es la siguiente:

Los objetivos generales de auto-trascendencia, de conservación, de auto promoción y de apertura al cambio contienen tipos motivacionales que demuestran que el conocimiento social de los individuos y de los grupos nunca es desinteresado: siempre se construye activamente por agentes sociales que hablan desde diferentes posiciones, a quienes les interesa mantener o impugnar las RS que invaden su realidad (Howarth, 2006).

Las RS de la inteligencia explicadas desde determinismos biológicos se han incrustado fuertemente en el sistema educativo, como saberes ontológicos. Estas RS de la inteligencia pueden ser consideradas RS hegemónicas (Moscovici, 1979). Este tipo de representaciones se asientan en el poder y lo mantiene para salvaguardar el orden social.

Por lo tanto, las distintas RS de la inteligencia determinan prácticas educativas que aunque parecen naturales, son construcciones intencionalmente dirigidas a producir o reproducir modelos sociales. Si la idea que subyace a la inteligencia, es la del atributo natural o innato, el sistema educativo poco podrá hacer para colaborar con las personas en su desarrollo intelectual y en una movilidad social, condenándolos a reproducir sus condiciones sociales de origen.

Saber de qué se está hablando cuando los individuos y los grupos se refieren a la inteligencia sirve para comprender actitudes y conductas sociopolíticas hacia la educación. Entender esto plenamente sitúa a las RS de inteligencia en un marco ideológico, pudiendo considerarse un sistema más representado e impuesto en la estructura social (Althusser, 1969; Fiske, 1996; Hall, 1997).

5.3. La representación social de la inteligencia y las creencias ideológicas

Una visión más general de la RS de la inteligencia lleva a intentar comprender el vínculo de la RS de la inteligencia con las creencias ideológicas. Sobre todo en el contexto histórico cultural actual chileno, que debido al conflicto social de la educación chilena, las RS de la inteligencia se vuelven polémicas, lo que se expresa en representaciones que reflejan aceptación y representaciones que reflejan resistencia (Moscovici, 1988). Esto ayudará a reconocer dinámicas sociales que impactan tanto, en las prácticas educativas como en las actitudes sociopolíticas hacia la educación.

En este trabajo las creencias ideológicas son entendidas como una creencia más del contexto de la RS. El abordaje que se utiliza para

explicar las creencias ideológicas es la teoría de Orientación a la Dominancia Social (Sidanius & Pratto, 1999). Esta teoría se refiere a la actitud general hacia las relaciones intergrupales, jerárquicas vs. igualitarias. Una alta orientación a la dominancia social puede justificar una mayor jerarquía social y originar una mayor discriminación institucional (Sidanius, Pratto, Van Laar & Levin, 2004).

Cuando los individuos se encuentran a favor de las jerarquías sociales, se tiende a la discriminación grupal sistemática y parece estar asociada a creencias como la meritocracia (Zubieta, Delfino & Fernández, 2007), entendida esta última como el valor de los méritos individuales y de la competitividad. Si los individuos poseen una RS de la inteligencia hegemónica, la inteligencia es entendida como un atributo que hace a unos más inteligentes que a otros.

Por lo tanto, las diferencias de inteligencia entre los estudiantes son explicadas a través de atributos determinados genéticamente, de características estáticas que le quita responsabilidad a las instituciones escolares y a la familia como contexto primario y secundario de la educación de los niños. Desde este punto de vista es plausible justificar políticas públicas que distribuyan de forma desigual recursos educativos necesarios para el desarrollo de las habilidades mentales de los estudiantes.

El presente trabajo propone que la orientación a la jerarquía vs. la igualdad se encuentra relacionada con distintas RS de la inteligencia que asientan el sistema educativo manteniendo el *estatus quo* social. Por dar un ejemplo, sociedades que poseen concepciones de la inteligencia centradas en el individuo, desarrollan prácticas académicas profundamente competitivas y se encuentran en contra

de políticas públicas educativas dirigidas a corregir desigualdades sociales, ya que ven esto como un derroche de recursos en personas que no tienen capacidades para aprovechar los recursos (Rattan, Savani, Naidu, & Dweck, 2012).

Si a partir de las RSs hegemónicas de la inteligencia se legitima una coordinación institucional que otorga mayores beneficios a los que tienen más recursos y menores beneficios a los que tienen menos recursos, entonces el sistema educativo se vuelve un espacio de doble arbitrariedad, que no permite a través de la educación compensar diferencias que más que de inteligencia, son diferencias sociales (Bourdieu & Passeron, 1970).

Finalmente, destacar que la Orientación a la Dominancia Social ha sido relacionada con los valores culturales (Pratto, Sidanius, Stallworth & Malle, 1994; Sagiv & Schwartz, 1995; Whitley, 1999; Roccato, Gattino, Patris, 2000; Marques, Páez, Techio, Mendoza & Espinoza, 2005; Zubieta, et al., 2007). Los individuos que comparten creencias de dominación están más de acuerdo con valores de poder y logro y, comparten menos valores de benevolencia y de universalismo (Mendoza, et al., 2005; Zubieta, Delfino & Fernández, 2007).

6. El marco de la presente tesis

El objetivo de la presente tesis es investigar las creencias de sentido común sobre la inteligencia que poseen las personas en Chile, lugar donde se ha instaurado una crítica en el discurso público al sistema educativo del país. Para situar las creencias sobre el sentido

común de la inteligencia, a continuación se hará una breve reseña del contexto en el cual se desarrollan estas creencias.

6.1. Contexto de la tesis

En la dictadura militar de Augusto Pinochet (1973-1990) en Chile, se desarrolló gradualmente un proceso de reforma educativa cuya consecuencia fue sacar la educación del sector público y trasladarla al sector privado. Esta reforma llamada Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) consistió en la aplicación de tres medidas principales:

En primer lugar, la transferencia de la administración de los establecimientos educativos estatales, hasta entonces dependientes del Ministerio de Educación, a los municipios del país. El problema de esto es que los municipios están marcados por diferencias socioeconómicas y no poseen los mismos recursos. Por lo tanto los recursos de los establecimientos educativos dependen del financiamiento asignado por el municipio y de la condición socioeconómica del mismo.

En segundo lugar, la asignación de los recursos para los colegios concertados y municipalizados pasa de una modalidad basada en los presupuestos de gasto por establecimiento, a una modalidad basada en el pago de una subvención por alumno presente en clase. Este cambio ha derivado en que a mayor cantidad de alumnos por clase, mayor subvención, lo que desencadena un aumento de alumnos por aula.

En tercer lugar, el traspaso de la administración de un número de establecimientos públicos de educación técnico profesional desde el Ministerio de Educación a corporaciones constituidas ad hoc por los

principales gremios empresariales. Esto permitió a empresas privadas crear y gestionar universidades (Vial, 2009), lo que aumentó el número de universidades que existen en el país y el consecuente crecimiento de la oferta de carreras y vacantes de educación superior.

Este proceso de reforma ha tenido como consecuencia una amplia cobertura en educación. Casi el 80% de la población se encuentra en condiciones de asistir al colegio (Cox, 1997). Sin embargo, las políticas neoliberales implementadas aumentaron la cantidad de estudiantes pero no la calidad de la educación (Cox, 1997). De hecho, Chile tiene el sistema educativo más segregado de los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2011).

Además, el sistema educativo chileno provee una amplia participación del sector privado respecto a la del Estado. Actualmente, solo el 25 % del pago en educación es financiado por el Estado, mientras que los estudiantes aportan el otro 75 % (Smink, 2011). Finalmente, la escasa regulación hacia las empresas privadas, segmento en el cual se encuentran este tipo de universidades, no regula la calidad de la enseñanza que entregan.

Al cabo de treinta años, las consecuencias de la reforma educativa de la dictadura militar generan en el discurso público el descontento con el sistema educativo del país, considerado por una parte injusto y por otra parte de poca equidad de oportunidades para la población (Aceituno et al., 2009). Injusto porque la mayoría del financiamiento en la educación superior es soportado por las familias y de este dinero se lucran empresas privadas (Servicio Nacional del Consumidor, 03 de enero del 2013; La tercera, 2012, 19 de junio;

Consortio de Universidades del Estado de Chile). De poca equidad de oportunidades porque a una educación básica y secundaria de calidad solo pueden acceder familias con medios económicos para financiarla, ya que la educación de calidad se da solamente en el sector privado y es la única que garantiza el acceso a la educación superior, considerado el mayor medio por el cual se produce movilidad social (Del Río & Balladares, 2010).

El descontento social ante esta problemática generó una serie de movilizaciones iniciadas por los estudiantiles de enseñanza secundaria en el año 2006, retomada por los estudiantes universitarios y después los estudiantes de enseñanza secundaria el año 2011. Estas movilizaciones fueron consideradas las más importantes de los últimos años y de las mayores desde el retorno a la democracia (Barrionuevo, 2011). En este contexto se ha desarrollado el presente trabajo, el cual plantea las siguientes preguntas de investigación, que serán contestadas a través de cuatro estudios empíricos.

6.2. Preguntas de investigación

Para la presente tesis se desarrollaron tres preguntas de investigación que articulan los cuatro estudios empíricos desarrollados en este trabajo:

1. ¿Cuál es el significado y estructura de la representación social de la inteligencia en el contexto chileno?

La primera pregunta apunta a conocer las creencias que poseen las personas sobre la definición y origen de la inteligencia en Chile y

cómo estos distintos significados se organizan, priorizando unas concepciones de inteligencia sobre otras.

2. ¿Cómo influyen los elementos organizadores en la estructura de significados de las representaciones sociales de la inteligencia?

La segunda pregunta de investigación hace referencia a la organización de las creencias sobre la inteligencia. Cómo la estructura de significados de la representación social de la inteligencia depende de ciertos elementos que la organizan y enfatizan algunas concepciones sobre otras. Primero, cómo la identidad social de padres, profesores y estudiantes influye en la organización de los significados que integran la RS de la inteligencia. El segundo elemento organizador de las definiciones de inteligencia, hace alusión a cómo la sensación de desinformación sobre las diferencias de inteligencia entre los individuos (no-familiaridad en relación al concepto de la inteligencia), organiza las distintas concepciones de la RS de la inteligencia. El tercer elemento organizador, es la creencia sobre si la propia inteligencia se puede modificar o no (auto-teorías implícitas de inteligencia entitativa y maleable). Este elemento organizador repercute en variables de rendimiento de los estudiantes como la motivación al de logro y la autoestima de los estudiantes. El cuarto elemento organizador, propuesto en este trabajo, consiste en que la experiencia de éxito o fracaso académico ordena las creencias sobre la inteligencia de las personas.

3. ¿Cómo se enmarcan las representaciones sociales de la inteligencia en valores culturales y creencias ideológicas en el contexto social chileno?

La tercera pregunta de investigación indaga el marco cultural de las RS de la inteligencia, cómo afectan los distintos criterios u objetivos de valor en la forma en que las personas se explican el origen de la inteligencia. Seguidamente, se indaga en la influencia de posicionamientos ideológicos en las RS de la inteligencia, entendidos como una orientación a la jerarquía o a la equidad.

Para comprender cómo las RS de la inteligencia influyen en las prácticas educativas tanto a nivel psicológico en el aula de clases, como a un nivel más cultural, se desarrolló un esquema teórico. La figura propuesta es concéntrica y comprende la RS de la inteligencia y los distintos elementos que influyen en ella a distintos niveles de interpretación. En ningún caso estos elementos organizadores de la representación son exclusivos de un nivel, todo está interrelacionado y lo que afecta a un nivel también afecta a otro. Es un desglosamiento que ayudará a entender y a profundizar la dinámica psicosocial de la RS de la inteligencia.

6.3 Niveles de la representación social de inteligencia: individual, interindividual e intergrupala

La figura 1, simboliza la RS de inteligencia en su totalidad, la cual engloba una perspectiva individual, interindividual e intergrupala, integrando el conjunto de saberes, creencias y pautas de conducta del grupo social. La circunferencia del interior corresponde al significado que las personas dan a la inteligencia a nivel individual, a

sus experiencias personales en relación a la misma, a la creencia que si la propia inteligencia es desarrollable o no (entitativa o maleable), lo que repercute a nivel psicológico en la autoestima y motivación de logro de los estudiantes.

La circunferencia intermedia describe las creencias sobre la inteligencia a nivel interindividual. La RS de la inteligencia es determinada, en parte, por la identidad social, por ejemplo la tendencia de padres y profesores de mantener una identidad social positiva (Amaral, 1997). También por la información sobre las concepciones científicas de la inteligencia manejadas por distintos grupos para explicarse las diferencias de inteligencia entre los individuos de diferentes maneras (familiaridad o no-familiaridad).

Finalmente, el círculo más amplio, representa la visión más general de la RS de la inteligencia, enmarcada en valores culturales y en creencias ideológicas que afectan en como las personas seleccionan y justifican sus acciones en relación a otros. Esto desencadena actitudes sociopolíticas en referencia hacia la educación.

La primera pregunta de investigación sobre el significado y estructura de la RS de la inteligencia será respondida desde los tres niveles de interpretación individual, interindividual e intergrupala. La segunda pregunta de investigación sobre los elementos organizadores de la RS de inteligencia, se responderá desde el nivel individual e interindividual (primer y segundo nivel de interpretación). La tercera pregunta de investigación sobre la influencia de los valores culturales y la orientación a la jerarquía vs. la igualdad, en la RS de la inteligencia, se responde desde el nivel interindividual e intergrupala (segundo y tercer nivel).

Representación social de la inteligencia

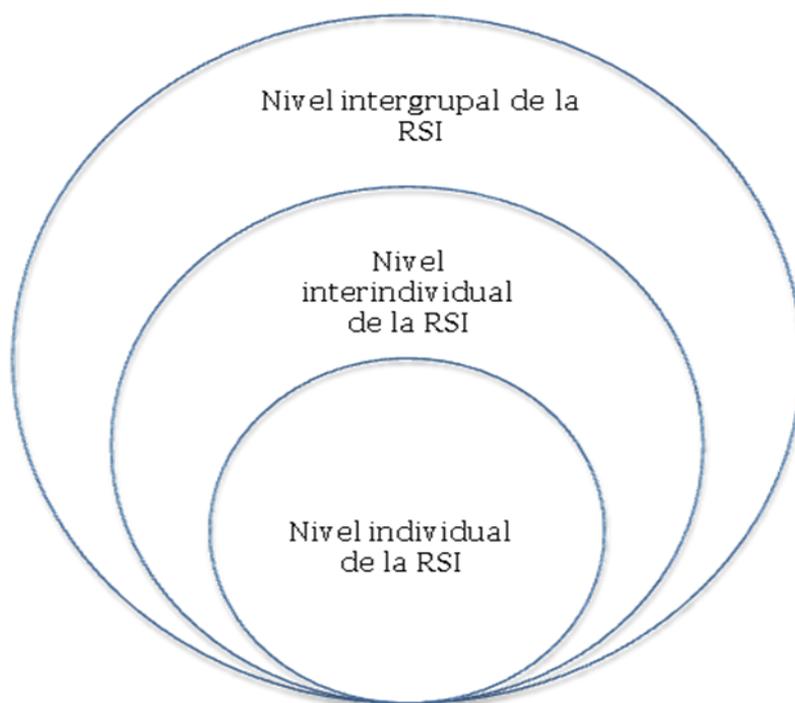


Figura 1. Niveles de la representación social de la inteligencia: desde lo psicológico hasta la cultura.

6.4. Resumen de las preguntas de investigación por estudio

En el primer estudio se contemplan las dos primeras preguntas de investigación de este trabajo: entender cuál es el significado de la RS de inteligencia (pregunta 1) y estudiar las implicaciones de los elementos organizadores de la RS: identidad social, no-familiaridad (pregunta 2). Concretamente, se indaga la estructura de la RS de la inteligencia en función a la identidad social (padres vs. estudiantes) y a la posición de éxito vs. fracaso (padres de hijos con fracaso académico vs. padres de hijos con éxito académico) y la incapacidad

de dar una explicación a las diferencias de inteligencia entre los individuos (no-familiaridad).

El segundo trabajo empírico indaga la estructura y significado de la RS de la inteligencia (pregunta 1), el vínculo con las teorías implícitas de inteligencia entitativa vs. maleable y su relación con la autoestima y motivación de logro de estudiantes secundarios, en las prácticas educativas (pregunta 2).

El tercer estudio explora la estructura y significado de la RS de la inteligencia mediante la indagación del núcleo central y el sistema periférico de la RS de inteligencia (pregunta 1) y cómo esta estructura se ve influenciada por posturas ideológicas (pregunta 3), en un contexto de movilizaciones sociales cuya demandas educativas cuestionan el significado de sentido común sobre la inteligencia.

Finalmente, el cuarto estudio explora el significado y la estructura de la RS de la inteligencia (pregunta 1) mediante la exploración del anclaje en ideologías y valores humanos-sociales (pregunta 3).

II. Estudios empíricos

ESTUDIO I.

Representaciones sociales de inteligencia: sus elementos organizadores

Introducción

Al sistema educativo se le atribuye la autoridad de etiquetar a los alumnos como más o menos inteligentes, definiendo el éxito o fracaso escolar de los estudiantes. Esta realidad educativa tiene numerosas consecuencias sociales y personales, pues el ser inteligente o no determina las posibilidades que a futuro puedan tener los estudiantes, a las carreras que podrán optar y seguidamente a los trabajos que podrán acceder. Pero más que considerarse un verdadero índice de desempeño académico, es una especie de juicio social, influenciado por determinantes sociales y morales (Dompnier, Pansu, & Bressoux, 2006; Weiner, 2003). Por lo mismo, la etiqueta de inteligente/tonto influye en la autoestima de los alumnos (Robins & Pals, 2002) y en su motivación hacia el logro académico (Dweck, 1999; Dweck & Leggett, 1988; Elliott & Dweck, 1988). Por ello, es importante conocer y profundizar en el sentido común de inteligencia y de las etiquetas que se desprenden de ella, a modo de estar atentos a lo que pueda ir en perjuicio del desarrollo integral de los estudiantes.

En este sentido, la Teoría de las Representaciones Sociales (TRS) de Moscovici (1961), ha permitido entender cómo los grupos construyen y comparten la realidad social que los rodea. En el caso de la inteligencia, esta teoría permite comprender el procesamiento de información que se elabora a partir de concepciones científicas sobre la inteligencia manejada en el ámbito educativo.

Particularizando al grupo de estudiantes universitarios, la extrañeza cognitiva o no-familiaridad de la noción de inteligencia reside en la falta de una explicación sobre los matices y diferencias de inteligencia entre los individuos, lo cual, no obstante, influye en la experiencia cotidiana. Estas diferencias constituyen una suerte de núcleo alrededor del cual son construidas varias RS, que en general se encuentran polarizadas, es decir tienden a explicaciones orientadas o hacia la herencia biológica (Mugny & Carugati 1985-1989; Carugati, 1996; Rätty & Snellman, 1998; Faria & Fontaine, 1993) o hacia el determinismo sociológico (Zubieta & Valencia, 2001, 2002).

Otro elemento organizador de la RS de la inteligencia es la identidad social, que adquiere particularidades según el grupo de pertenencia y el rol social que se cumpla. Dentro del ámbito de la educación existen tres categorías sociales para las cuales la noción de inteligencia impacta y determina modos de actuar y conducirse en la vida cotidiana. Este es el caso de estudiantes, padres y profesores, cuyas RS de inteligencia tienen consecuencias con fácticas. Por ejemplo, en comparación con otras identidades sociales, la identidad social de padres se asocia más al rechazo de cualquier idea de desarrollo de inteligencia y a la percepción de inteligencia en términos de herencia biológica (Carugati, 1986; Mugny & Carugati, 1989). Por otro lado, las concepciones generales de inteligencia pueden estar orientadas hacia niveles más prácticos, en los cuales los padres consideran el desarrollo cognitivo como una función del colegio, siendo así partidarios de la política de esperar, ver y dejarlos solos (Carugati, 1986).

La experiencia parental constituye pues una de las raíces de la teoría ingenua de inequidad entre los niños. Sin embargo, cuando a los padres se les pregunta por la influencia familiar en la inteligencia de sus niños, tienden a negar más que el estudiante que la inteligencia viene de la familia (Mugny & Carugati, 1989). En este caso, ver a la familia como un posible factor que influye en el desarrollo de la inteligencia de sus hijos significaría que la propia identidad es cuestionada en la atribución de responsabilidad por el fracaso escolar, lo que a su vez condiciona de algún modo la vida de adulto de las personas, en tanto a mayor éxito escolar, más augurio de éxito y movilidad social. Una negativa de este reconocimiento mantiene una identidad social positiva (Amaral, 1997) y defender su rol (Zubieta & Valencia 2001).

Desde la perspectiva de los alumnos, las opiniones científicas se polarizan, y por ello, este estudio se hace más interesante. En tanto puede aportar datos que ayuden a comprender la construcción y explicación que tienen de la inteligencia, los propios actores sociales que la construyen.

En líneas generales, si bien siempre hubo visiones encontradas respecto a la definición y evaluación de la inteligencia, existe una preeminencia a describirla como algo fijo más que flexible, existiendo concepciones de inteligencia netamente biológicas y cognitivas vs. concepciones de inteligencia más multidimensionales (Ceci, 1996; Gardner, 1983; Perkins, 1995; Sternberg & Lubart 1996). Sin embargo, cada vez más investigaciones incorporan atributos de naturaleza más social (Doise & Mugny, 1997; Mugny & Perez, 1988; Doise, Mugny & Perret-Clemon, 1975), a las cuales subyacen dos elementos básicos: la capacidad de aprender de la experiencia y la

capacidad de adaptarse al ambiente (Sternberg, Conway, Ketron & Bernstein, 1981).

La inteligencia posee una naturaleza polisémica y al ser una construcción social, su desarrollo es una invención social conveniente (Sternberg, 1985), por ello no tiene una definición universal (Faria & Fontaine, 1993). De acuerdo a Mugny y Carugati (1985). En el contexto del presente estudio definimos a la inteligencia como una construcción social que varía según el momento histórico y las circunstancias sociales. La inteligencia sería entonces un cúmulo de competencias o habilidades que describen comportamientos que se salen de la esfera netamente cognitiva, abarcaría también habilidades relacionadas con el manejo de emociones que se materializan en un buen intercambio con el entorno.

En base a la literatura revisada, se puede destacar que se viene produciendo una mayor saliencia de las concepciones más adaptativas y sociales, cercanas a la renovada definición que Sternberg (1998), presenta como inteligencia exitosa y que apunta a un buen intercambio individuo-ambiente. Reflexionar sobre las modificaciones que se están encontrando en el sentido común de inteligencia y si se modifican desde una desigualdad natural irreversible hacia una concepción más adaptativa desarrollable por las personas.

De cualquier forma, las diferencias individuales de inteligencia están organizadas alrededor de la teoría de la desigualdad natural (Mugny & Carugati, 1989; Carugati, 1996; Rätty & Snellman, 1998; Faria & Fontaine, 1993) y probablemente la ideología del don sirva como protectora de la identidad de los padres y profesores que tienen responsabilidad con el niño (Amaral, 1997; Mugny & Pérez, 1988). Al

parecer, ante algo dado o no por la naturaleza existe la posibilidad de acceder a una segunda inteligencia que está relacionada con potenciar atributos sociales y emocionales más adaptativos, los cuales dotarían a los individuos incluso de una mayor capacidad de desarrollo en el área cognitiva, sería una competencia más ajustada a las nuevas necesidades de los tiempos actuales (Zubieta & Valencia, 2002; Carugati, 1990).

De este modo, el gran interés que despierta la inteligencia emocional en la literatura académica (Charbonneau & Nicol, 2002; Ciarrochi, Deane, & Anderson, 2002; Mayer, et al. 2000; Palmer, Donaldson, & Stough, 2002; Petrides & Furnham, 2006; Roberts, Zeidner, & Matthews, 2001; Saklofske, Austin, & Minski, 2003) aparece como una respuesta desde el aula ante la falta de una descripción adecuada de los atributos que se escapan de la esfera cognitiva y que vienen a influir en el desempeño académico de los alumnos y en su posterior éxito en la vida (Fernández & Ramos, 1999).

Dentro de las concepciones de la inteligencia, las aportaciones más inclusivas han tenido auge no solo a nivel académico, sino también cotidiano. Estas incluyen la perspectiva de las inteligencias múltiples (Gadner, 1983). Dentro de ellas, la inteligencia emocional, se puede relacionar con la inteligencia interpersonal. La misma inteligencia emocional utilizada, por primera vez en la década de los noventa por Salovey y Mayer (Mayer & Salovey, 1993) diez años más tarde estos autores reformulan el modelo y, lo que antes era un factor más de personalidad, pasa a ser una habilidad o competencia, que está unida a funciones sociales y cognitivas relacionadas con la expresión,

regulación y utilización de las emociones (Mayer & Salovey, 1993, 1995, 1997; Mayer, Salovey & Caruso, 2000).

La incorporación de las emociones en la concepción de inteligencia, que dan como resultado el constructo de inteligencia emocional, es uno de los mejores ejemplos de cómo la ciencia se puede nutrir del sentido común. La realidad compartida en el aula naturaliza el concepto de inteligencia emocional y lo incorpora como un atributo más de la inteligencia.

Desde la TRS, el presente estudio examina el sentido común de la inteligencia en estudiantes universitarios chilenos que cursan las carreras de psicología, pedagogía e ingeniería, en universidades públicas chilenas. Cómo en el sentido común de la inteligencia influyen elementos que dan forma y la organizan. La identidad social, la posición de éxito y fracaso académico de los estudiantes, la extrañeza cognitiva que genera la falta de una explicación de las diferencias de inteligencia entre los estudiantes y por último la inteligencia emocional.

De este modo, el presente trabajo tiene como primer objetivo indagar en el sentido común de la inteligencia. El segundo objetivo se divide en tres partes: primero, se explora en la extrañeza cognitiva (no familiaridad) frente a las diferencias de inteligencia entre los individuos como un elemento reorganizador de la representación social de la inteligencia. En segundo lugar, se analiza cómo influye la identidad social (en padres y estudiantes) y desde la identidad social de padres, se investiga si la posición de éxito y de fracaso de sus hijos influye en la reorganización de la definición de inteligencia. Finalmente, en tercer lugar, se indaga si la inteligencia emocional reorganiza la representación social de la inteligencia.

Método

Participantes

Un total de 190 estudiantes universitarios de las carreras de psicología (40%), pedagogía (35%) y de ingeniería (25%) de la ciudad de Arica, Chile, fueron reclutados por accesibilidad para responder un cuestionario autoadministrado. El 28,9% eran hombres y un 70,1% mujeres, con una media de edad de 22,24 años ($DT=5,76$).

Instrumentos

El cuestionario estuvo compuesto por: la subescala de Orígenes y Definiciones de una persona inteligente (Mugny & Carugati, 1989), de 43 ítems, como por ejemplo; *Ser inteligente significa estar conforme con las normas de la sociedad*. Por la Escala de Inteligencia Emocional (Schutte, et al., 1998) de 33 ítems, como *cuando tengo una actitud positiva, me es fácil resolver problemas*. Ambas escalas fueron construidas con una medida de respuesta de tipo Likert, de 1 (*totalmente en desacuerdo*) a 7 (*totalmente de acuerdo*), para la primera escala y con un continuo de respuesta de 1 (*totalmente en desacuerdo*) a 5 (*totalmente en acuerdo*) para la segunda escala.

Se calcularon los índices de fiabilidad interna medidos por el alfa de Cronbach para la totalidad de los ítems de cada una de las escalas, arrojando puntuaciones satisfactorias: ,85 para la escala de Orígenes y Definiciones de Inteligencia y ,86 para la Escala de Inteligencia Emocional.

Procedimiento

El presente estudio utilizó un diseño cuasi-experimental, donde los participantes, previo consentimiento informado por escrito, contestaron un cuestionario auto administrado. Siguiendo la estrategia de sustitución de Guimelli y Deschamps (2000), se pidió a los participantes que contestasen la escala de *Orígenes y definiciones de una persona inteligente*, asignándolos aleatoriamente a tres tipos de condiciones experimentales: responda desde su propia perspectiva (tú mismo), responda desde la perspectiva de padres con hijos/as con éxito académico, y responda desde la perspectiva de padres con hijos/as con fracaso académico. Finalmente, se les pidió que la escala de inteligencia emocional la contestaran desde sí mismos.

Resultados

Exploración del significado de las representaciones sociales de la inteligencia

Con el objetivo de analizar las RS de inteligencia, a través de la primera dimensión de la escala de Mugny y Carugati (1989), se realizó un análisis factorial con rotación Varimax. Se comprobó el cumplimiento de los requisitos de adecuación de los datos a través de la prueba de Kaiser-Meyer-Olkin (,67) y el test de esfericidad de Bartlett ($\chi^2 = 2053,29$ (666), $p <,001$). La Tabla 1 presenta los resultados del análisis factorial, sus nueve factores, con los ítems por factor, sus pesos factoriales, los índices de fiabilidad por factor, así como sus respectivas medias y desviaciones estándar. Los resultados de análisis factorial mostraron que los nueve factores conjuntamente explican un 54,99 % de la varianza.

El primer factor explica el 14,68% de la varianza. Las personas que definen inteligencia desde este factor expresan acuerdo en que la inteligencia cumple una función adaptativa en la sociedad y el ambiente físico y ponen énfasis en que la inteligencia es la capacidad de aprovechar las oportunidades que se presentan en la vida. Los ítems más representativos de este factor son los siguientes; ser inteligente significa saber cuidarse a uno mismo en la vida; la inteligencia es la capacidad individual de adaptarse a la sociedad en la que uno vive. El factor fue denominado *Función Adaptativa* y es similar a la inteligencia exitosa de Sternberg (1998), definida como un buen intercambio individuo-ambiente.

El segundo factor aporta el 8,11% a la varianza. Esta dimensión define inteligencia como una conformidad hacia las normas sociales, hacia la estructura dominante, colocando la definición de inteligencia en la ciencia. Los ítems más representativos son: "los test de inteligencia permiten medir con precisión las capacidades intelectuales de los alumnos" y "sólo la ciencia puede definir lo que es la inteligencia". Al factor se le denominó *Ciencia y Conformismo*.

El tercer factor explica el 6,33% de la varianza. Define inteligencia desde el éxito académico y desde el rol de los padres como un punto que marcaría una diferencia en la emergencia de la inteligencia, lo cual concuerda con los hallazgos de Mugny y Crugati (1989) y de Carugati (1996), que destacaban la creencia de que la familia ejerce un rol fundamental en la emergencia de la inteligencia de los hijos. Los dos ítems con mayor peso factorial son: "basar el programa de estudio en la inteligencia media del alumno da como resultado el empobrecimiento de los más inteligentes" y "debería haber un

programa de estudio más avanzado para los alumnos inteligentes". Este factor fue denominado *Logro académico y capital cultural*.

El cuarto factor aporta un 5,28 % de la varianza y refleja una visión más bien crítica, en la cual se destaca la idea que la definición de inteligencia justifica desigualdades sociales. Los ítems de mayor peso factorial son: "a través de la inteligencia se reafirma la desigualdad social, cuando aparece es el rico quien la posee" y "los ricos inventaron su noción de inteligencia para justificar su riqueza". Al factor se le denominó *Ideológica*.

El quinto factor explica un 4,72 % de la varianza. Los ítems que alberga ponen énfasis en la inteligencia como un don individual que en el contexto escolar se desarrolla a través del entrenamiento y la práctica. Los ítems más representativos de esta dimensión son: el entrenamiento y la práctica son la base de la inteligencia; "la inteligencia es antes que nada una actitud rigurosa en pensamiento y acción" y "el cerebro es el lugar donde nace la inteligencia". Por todo esto fue denominado *Don y entrenamiento*.

El sexto factor explicó el 4,60% de la varianza. Destaca una visión de inteligencia que emerge en la escuela, institución considerada encargada de su desarrollo, por ende, si hay diferencias de inteligencia entre los alumnos, es la escuela la responsable. Los ítems con mayor peso factorial son: "la escuela acentúa las diferencias que existen entre los individuos" y "la tarea o los deberes son importantes porque posibilita que se establezca una relación entre padres y escuela". A este factor se le nombró *Disfunción crítica de la escuela*.

El séptimo factor contribuyó a 4,05% de la varianza. Destaca una visión crítica hacia el rol pedagógico. La responsabilidad del desarrollo

de la inteligencia recae en los docentes. Esta dimensión está constituida solamente por dos ítems: "el fracaso escolar generalmente tiene que ver con la falta de comprensión o entendimiento por parte del maestro" y "el fracaso podría, en general evitarse si los maestros tuvieran más paciencia". Denominado *Disfunción rol pedagógico*.

El octavo factor aporta el 3,72% de la varianza. Propone otorgarle al origen de inteligencia una relación con la cultura en que se desarrolla, la ocupación y valores de los padres. Los ítems más importantes son: "cada cultura tiene su propia definición de la inteligencia" y "si los padres no valoran un determinado aspecto, el esfuerzo por enseñarlo será en vano". Este factor se le nombró *Relativismo*.

Finalmente, el noveno factor explica un 3,49% de la varianza de los datos. Refleja una visión de inteligencia desde el carácter y de personalidad y alberga los siguientes ítems: "la inteligencia es sobre todo una cuestión de carácter" y "la inteligencia es un problema de personalidad". A esta dimensión se le denominó *Carácter*.

Tabla 1: Solución Factorial de Origen y Definición de Inteligencia (54.99%)

	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	F9	
F1: Función Adaptativa 14,68% M: 4,98 (1,9)										
31. Saber cuidarse a uno mismo		,83								
29. Adaptarse a la sociedad en la que uno vive		,67								
30. Adaptación al ambiente físico		,62								
32. Sacar ventajas de las oportunidades		,51								
F2: Ciencia y Conformismo 8,11% M: 3,17 (1,27)										
28. Los test de inteligencia miden con precisión			,73							
27. Sólo la ciencia define la inteligencia			,68							
14. Adaptarse a la ideología dominante.			,66							
13. Conformarse con las normas de la sociedad.			,50							
26. Computadora modelo de la inteligencia.			,46							
F3: Logro académico y capital cultural. 6,33% M: 3,79 (1,19)										
7. Currícula media empobrecimiento a los más inteligentes.				,70						
2. Currícula más avanzada para alumnos más inteligentes.				,64						
4. Ir bien en la escuela				,54						
34. Chicos inteligentes vienen de padres que valoran la I.				,54						
35. Dime ocupación de padres y te diré la I. del niño.				,45						
F4: Ideológica 5,28 % M: 3,55 (1,46)										
24. A través de I. se reafirma la desigualdad social					,71					
22. Los ricos inventaron la I. para justificar su riqueza					,70					
25. Adaptarse a demandas económicas y tecnológicas.					,65					
23. Los test de I. sesgados					,56					
F5: Don y entrenamiento 4,72 % M: 4,85 (1,04)										
11. Entrenamiento y práctica base de la I.						,67				
9. Actitud rigurosa en pensamiento y acción.						,61				
10. Cerebro						,52				
8. Capacidad de pensamiento abstracto.						,48				
3. Capacidad de entender a la maestra						,41				
F6: Disfunción crítica de la escuela 4,60% M: 4,53 (1,20)										
36. La escuela acentúa diferencias							,83			
6. Tareas relacionan padres y escuela.							,60			
38. Escuela crea diferencias							,53			
37. La escuela revela diferencias ya existentes							,52			
F7: Disfunción rol pedagógico 4,05% M: 4,24 (1,55)										
42. Fracaso por falta de comprensión del maestro.								,72		
43. Fracaso evitable con más paciencia del maestro								,71		
F8: Relativismo 3,72% M: 5,03 (1,16)										
20. Cada cultura tiene su propia I.								,58		
19. Padres valorizan								,50		
21. Hombres definen la I. a su conveniencia.								,49		
35. Dime ocupación de padres y diré I. del niño.								-,49		
F9: Carácter 3,49% M: 3,79 (1,20)										
40. Carácter.									,65	
41. Personalidad.									,64	
16. Saber presentarse a uno mismo									,41	
Alfa de Cronbach		,76	,70	,61	,70	,57	,60	,63	,42	,47

La no-familiaridad como elemento organizador de la representación social de inteligencia

Con el fin de evaluar uno de los principios organizadores de la representación social, la no-familiaridad, siguiendo la estrategia utilizada por Mugny y Carugati (1989) y por Zubieta y Valencia (2002), los participantes fueron reagrupados según sus respuestas al ítem "La existencia de diferencias de inteligencia entre los individuos es un problema misterioso que la ciencia no puede resolver". Los participantes que contestaron, 1, 2 y 3, es decir mayormente en desacuerdo con esta afirmación, se consideró que tenían una perspectiva familiar hacia la problemática. Por el contrario, las personas que contestaron 5, 6 y 7, se encontraban más a favor con la afirmación de la pregunta, por lo tanto, se les consideró no familiar. Se excluyeron de esta categorización los participantes con una puntuación de respuesta de 4. Esta reagrupación se utilizó en los análisis de varianza posteriores como variable independiente y los 9 factores de RS de inteligencia como variable dependiente.

En la Tabla 2, se puede observar que los grupos difieren de forma significativa en el factor definido don y entrenamiento ($F_{(1,144)} = 8,06$; $p < ,01$), cuya explicación a las diferencias de inteligencia es de naturaleza biológica, con la salvedad que en este estudio es desarrollable a través de una actitud rigurosa de entrenamiento y práctica. Los participantes para quienes las diferencias de inteligencia son un objeto social extraño (no-familiar) que ni la ciencia puede resolver, se mostraron más a favor en una definición de inteligencia desde el don y entrenamiento, en comparación con los participantes que ven las diferencias de inteligencia como un objeto social más familiar. Además, se encontraron diferencias marginalmente

significativas en la dimensión definida como *Ideológica* ($F_{(1,144)}= 2,17$; $p<,10$), cuya idea es que a través de la inteligencia se reafirman injusticias sociales, ya que son los ricos quienes la definen, como también en la dimensión de Disfunción del rol pedagógico ($F_{(1,144)}=3,71$; $p<,10$). Son los participantes para quienes la inteligencia es un objeto social extraño (No familiares) los que se encuentran mayormente a favor de estas dimensiones.

Tabla 2: Diferencias en las representaciones sociales de inteligencia en función de la familiaridad vs. no familiaridad

Factores de Inteligencia	Familiaridad	No Familiaridad	F	η_p^2
	M (D.T.)	M (D.T.)		
F1 Función Adaptativa	,00 (.98)	-,01 (.99)	,00	,00
F2 Ciencia y Conformismo	-,04 (.99)	,15 (1,08)	1,27	,01
F3 Logro académico y capital cultural	,05 (1,00)	-,13 (.99)	1,13	,01
F4 Ideológica	-,11 (1,00)	,14 (1,00)	2,17+	,02
F5 Don y entrenamiento	-,19 (1,08)	,32 (.88)	8,06**	,05
F6 Disfunción crítica de la escuela	,08 (.96)	,03 (1,13)	,08	,00
F7 Disfunción rol pedagógico	-,10 (1,05)	0,24 (.96)	3,71+	,03
F8 Capital cultural y Relativismo	-,00 (1,00)	,14 (.95)	,76	,01
F9 Carácter	-,02 (.99)	-,02 (1,10)	,00	,00

Nota. ** $p < ,01$; + $p < ,10$

La identidad social como elemento organizador de la representación social de inteligencia

Con el objetivo de indagar cómo la identidad social, reorganiza la representación social de inteligencia, se realizó análisis de varianza, a través de las estrategia de enmarque de sustitución (Guimelli & Deschamps, 2000). Desde la activación del punto de vista de un/a padre/madre con hijos/as con éxito académico, del punto de vista de un/a padre/madre con hijos/as con fracaso académico, en contraste con el punto de vista de tú mismo. Estos mecanismos de sustituciones se les consideraron variable independiente y los nueve factores que definen la inteligencia variable dependiente.

En la Tabla 3 se puede apreciar los grupos que difieren de forma significativa en las diferentes estrategias de sustitución. En el factor *Disfunción crítica de la escuela*, los participantes que contestaron desde la perspectiva de padres con hijos/as con fracaso académico, puntuaron significativamente más alto que los que contestaron desde el propio punto de vista (tu mismo), a su vez, estos últimos puntuaron más alto que los que contestaron desde la perspectiva de padres con hijos/as con éxito académico ($F_{(3,168)}=5,66, p < ,00$), indicando que los que adoptaron el punto de vista de padres con hijos/as con fracaso académico, son quienes están más en acuerdo con que la escuela es la responsable de las diferencias de inteligencia entre los alumnos. Quienes adoptaron el punto de vista de padres con hijos/as con éxito académico son los que menos están en acuerdo con esta definición. Se puede observar también que se encontró una diferencia tendencial en el factor *Logro académico y capital cultural*. Nuevamente los padres/madres con hijos con fracaso académico, piensan que el logro académico define la inteligencia de sus hijos, además, consideraron que el rol de los padres marcaría una

diferencia en la emergencia de la inteligencia de sus hijos/as ($F_{(3,168)}=2,50$, $p < ,06$). A diferencia de los individuos que contestaron desde ellos mismos.

Tabla 3: Diferencias en las representaciones sociales de inteligencia en función de la identidad social

Factores de Inteligencia	Tu Mismo M (D.T.)	Éxito M (D.T.)	Fracaso M (D.T.)	F	η_p^2
F1: Función Adaptativa	,09 (1,08)	,15 (,70)	-,19 (1,17)	1,05	,02
F2: Ciencia y Conformismo	-,15 (1,05)	,10 (1,05)	-,01(1,07)	,60	,01
F3: Logro académico y capital cultural	-,09 (,80)	-,27 (1,22)	,28 (,99)	2,50+	,04
F4: Ideológica	,11 (,87)	,02 (1,08)	,03 (,99)	,75	,01
F5: Don y entrenamiento	,21 (,93)	,16 (1,24)	,14 (,86)	2,27	,04
F6: Disfunción crítica de la escuela	-,11 (,78)	-,12 (1,05)	,49 (1,05)	5,65**	,09
F7: Disfunción rol pedagógico	,12 (,89)	-,08 (1,26)	,04 (,84)	,37	,01
F8: Relativismo	-,01 (1,00)	,05 (1,20)	,01 (,90)	,08	,00
F9: Carácter	,06 (,83)	,04 (1,17)	-,04 (1,02)	,17	,00

Nota. ** $p < .01$; + $p < .10$

Inteligencia emocional y representaciones sociales de la inteligencia

El concepto de inteligencia emocional es considerado por una parte, un atributo más de la representación social de la inteligencia y por otra parte estaría desempeñando una función organizadora de la

representación social de inteligencia. Para indagar esta última función, se agrupó las respuestas de inteligencia emocional en base una media estadística, formándose 3 grupos de inteligencia emocional de tamaños iguales: percentil bajo (baja inteligencia emocional), percentil medio (inteligencia emocional media) y percentil alto (alta inteligencia emocional). Se realizaron comparaciones de medias, utilizando los nueve factores de RS de inteligencia como variable dependiente y los niveles de inteligencia emocional como variable independiente.

Tabla 4: Diferencias en las representaciones sociales de inteligencia en función de la inteligencia emocional

Factores de inteligencia	Bajo M (D.T.)	Medio M (D.T.)	alto M (D.T.)	F	η_p^2
F1. Función Adaptativa	-,16 (1,02)	-,06 (0,94)	,22 (1,01)	2,36+	,04
F2. Ciencia y Conformismo	,16 (,90)	-,06 (,95)	-,11 (1,12)	1,22	,00
F3. Logro académico y rol diferencial	-,01 (1,03)	,06 (,88)	-,02 (1,07)	,10	,00
F4. Ideológica	-,07 (,96)	,07 (1,08)	,01 (,98)	,28	,01
F5. Don y entrenamiento	-,32 (0,88)	-,11 (,99)	,04 (1,00)	8,08**	,05
F6. Disfunción crítica de la escuela	-,09 (,75)	-,11 (1,11)	,17 (1,07)	1,61	,04
F7. Disfunción rol pedagógico	-,18 (,88)	-,07 (,92)	,19 (1,12)	2,56+	,04
F8. Capital cultural y Relativismo	-,18 (0,80)	,07 (,92)	,17 (1,17)	1,98	,07
F9. Carácter	-,08 (1,04)	,03 (1,02)	,00 (,96)	,21	,02

Nota. ** $p < ,01$; + $p < ,10$

Como podemos observar en la Tabla 4, los tres grupos con diferentes niveles de inteligencia emocional difieren significativamente en la dimensión *Don y entrenamiento* ($F(2,164) = 8,09$; $p < ,00$). La prueba post hoc Tukey puso de relieve que los participantes con alta inteligencia emocional están más de acuerdo con esta visión de inteligencia, que los participantes con el nivel medio y bajo de inteligencia emocional.

Además, se encontraron diferencias marginalmente significativas en la dimensión que atribuye a la inteligencia a una función adaptativa a la sociedad y el ambiente físico, encontrándose más de acuerdo con esta dimensión, los que puntúan alto en inteligencia emocional que puntúan bajo en inteligencia emocional. También se pudieron observar diferencias tendenciales en el factor denominado disfunción del rol pedagógico, aunque las pruebas post hoc Tukey no arrojaron diferencias significativas entre grupos específicos.

Discusión

La presente investigación tuvo como objetivo analizar la estructura de las RSs de la inteligencia y sus elementos organizadores la no-familiaridad y la identidad social. En esta última se contrastó la identidad de estudiante vs. la identidad de padres, a los cuales se les agregó la posición de éxito y fracaso académico de sus hijos. Además, se indagó en la inteligencia emocional como elemento organizador de la representación social de inteligencia.

La representación social de la inteligencia mantiene similitud tanto con el estudio de Mugny y Carugati (1989), como con estudios

posteriores (Amaral 1997; Faria & Fontaine, 1993; Zubieta & Valencia, 2001, 2002). Se observa que la concepción de inteligencia, vinculada a *Función adaptativa* es la definición más destacada, y encuentra similitud en otros trabajos (Amaral, 1997; Zubieta & Valencia, 2002), su punto en común hace alusión a un atributo de conformidad a las reglas sociales y a una adaptación al medio social y natural. Estos resultados no se alejan de hallazgos actuales que proponen que a pesar del gran valor del modelo lógico-matemático en las RS de inteligencia de las personas, desde hace unos años se vienen incorporando capacidades sociales y emocionales (Carugati & Selleri, 2011; Rätty, Komulainen & Hirva, 2012). Estos atributos cumplen un rol decisivo en la emergencia y desarrollo de la inteligencia integral de los individuos, donde no sólo es inteligente quien posee habilidades cognitivas, sino quien adicionalmente tiene un dominio social y emocional. De esto se desprende que se está produciendo una transformación progresiva de la concepción de inteligencia, cuyas nuevas prácticas no han entrado en contradicción con la representación social (Abric, 1994c).

La relevancia de la función adaptativa de la inteligencia de este trabajo, difiere de la investigación original de Mugny y Carugati (1989), en la cual se destaca mayormente el factor denominado ideología del don. En este trabajo este factor aparece con una menor saliencia. Además que en este estudio el determinismo biológico es susceptible de desarrollo a través de una actitud rigurosa de entrenamiento y práctica. A partir de esta diferencia se puede concluir que esta nueva visión de la ideología del don disminuye la importancia del determinismo biológico en la representación social de la inteligencia, debido a que el potencial humano debe estar acompañado de desarrollo y de entrenamiento. Esto último viene a

incorporar méritos personales relacionados con el esfuerzo y la constancia. Lo que antes se consideraba determinismo biológico, ahora es susceptible de desarrollo. Esta nueva visión sobre el determinismo biológico es un resultado novedoso dentro de los orígenes y definiciones de inteligencia. Una posible explicación podría ser que la muestra de este estudio son estudiantes universitarios, los cuales no tienen una RS de la emergencia de inteligencia de los niños como tienen los padres. Más bien lo que está en juego son sus propias competencias, las cuales dependen exclusivamente de su esfuerzo personal.

De este modo, la definición de inteligencia está determinada por su identidad social de estudiantes, pudiendo estar vinculada con una actitud de constancia en la práctica del estudio. Lo que podría estar relacionado con la ideología de la meritocracia, entendida como una manera de legitimar jerarquías a través de un supuesto mérito personal que determinaría la emergencia de la inteligencia en los individuos. En este sentido las prácticas educativas no entran en contradicción ya que el acento está puesto de cualquier forma en el individuo, ya sea por atributos biológicos o por atributos personales.

En relación a los elementos organizadores de la RS de inteligencia la no-familiaridad vs. la familiaridad sociocognitiva, se observa que la no-familiaridad organiza la definición de inteligencia desde la *Don y entrenamiento* y la ancla en un plano individual, ya sea por atributos cognitivos o por atributos de personalidad. Estos resultados concuerdan en parte con las investigaciones de Mugny y Crugati (1989), en la que se precisa que la no-familiaridad, los conduce en su estudio a la desigualdad natural. Además los estudios de Zubieta y Valencia (2002), indican que la no-familiaridad los lleva a una

ideologización de la inteligencia, entendida como medio de dominación de unos grupos sobre otros. Por el contrario y tendencialmente, la familiaridad se inclina a estar en desacuerdo con una inteligencia que reafirme la injusticia social (ideológica).

Desde la identidad social de padres con una posición de fracaso, se destaca aspectos críticos hacia la escuela (Disfunción crítica de la escuela), de esta manera las personas que se ponen en una situación de fracaso escolar de sus hijos se encuentran más a favor de argumentar que la escuela acentúa diferencias de inteligencia de los niños y que esto se podría vincularse a diferencias de clases sociales. Aunque tendencialmente desde la perspectiva de una identidad de padres con hijos/as con fracaso académico, se define la inteligencia desde el logro académico de los alumnos y tienden a pensar que ellos mismos (los padres) tienen un rol importante en la inteligencia de sus hijos/as. El levantamiento de visiones críticas hacia la escuela, podría generar un cierto escepticismo hacia el logro académico, obstaculizando la equiparación académica y la posibilidad de movilidad social.

En estudios anteriores (Carugati, 1986; Mugny & Carugati, 1989; Amaral, 1997; Zubieta & Valencia, 2002), los padres en general rechazan cualquier idea de desarrollo de inteligencia de sus hijos y prefieren pensar en términos de un determinismo biológico, de esta forma, mantienen una identidad social positiva (Amaral, 1997) y salvaguardan su rol (Zubieta & Valencia, 2002). Sin embargo, en este estudio, lo que reorganiza la RS de inteligencia es una identidad social positiva (éxito) vs. una identidad social negativa (fracaso). Por lo que se deduce que el éxito vs. fracaso puede ser un posible efecto que subyace a la identidad social.

Finalmente, se comprueba que la inteligencia emocional cumple una función organizadora de la RS de inteligencia. Las personas con mayor inteligencia emocional valoran más una concepción de inteligencia adaptativa a la sociedad y una inteligencia definida como un don desarrollable mediante un esfuerzo personal y un entorno propicio. Los individuos con alta inteligencia emocional, poseen una concepción de inteligencia que integra habilidades tanto cognitivas, como emocionales y sociales.

Este trabajo sugiere que detrás de la identidad social de padres puede haber efectos en relación al éxito o fracaso de los hijos. Al haber sido una manipulación de estímulos, se sugiere que en futuras investigaciones en las cuales se indague en la identidad social de padres, se pueda controlar la posición (éxito o fracaso) en la identidad. Además, sería interesante para una futura investigación, manipular el éxito o fracaso en la identidad de estudiantes, de modo de ver si reorganiza la RS de inteligencia en función a su propio desempeño.

Por otra parte, ahondar en la inteligencia emocional como elemento organizador de la RS de inteligencia, debido a que pensamos que potenciar la inteligencia emocional en los individuos puede ir en directo beneficio de concepciones de inteligencia más integrales que generen prácticas educativas más constructivistas, en beneficio del desarrollo de los estudiantes.

ESTUDIO II.

Teorías implícitas de inteligencia en el ámbito académico: una mirada desde la representación social

Introducción

Cuando las personas se preguntan qué es ser inteligente o qué es la inteligencia, las respuestas que elaboran distan de ser un proceso individual, son más bien visiones compartidas elaboradas en lo cotidiano por un grupo social específico. Estas creencias son las teorías implícitas de inteligencia, a partir de ellas se desarrollan las prácticas educativas y la forma en que se describe la evolución de los estudiantes. El presente trabajo integra dos teorías implícitas de inteligencia manejadas en el ámbito académico, la Teoría de las Representaciones Sociales (TRS) de la inteligencia, tradicionalmente centrada en el análisis de la sociogénesis y funcionamiento de los sistemas de creencias sobre la inteligencia y, las teorías implícitas de la naturaleza humana, que analizan concepciones personales de inteligencia entitativa vs. maleable, desde una visión individual de la misma.

Desde una perspectiva amplia, las teorías en torno a la inteligencia se pueden agrupar en teorías implícitas y explícitas (Faria, 2002b; Faria & Fontaine, 1993; Sternberg, 1985; Sternberg, Conway, Ketron, & Bernstein, 1981). Las teorías explícitas de inteligencia representan un conjunto de construcciones teóricas basadas en evaluaciones de inteligencia presumiblemente objetivas a través de pruebas psicométricas. Las teorías implícitas de inteligencia, por su

parte, hacen referencia a creencias cotidianas utilizadas por la gente común, que al igual que grupos socio-profesionales tienen una implicancia social con el objeto. En el caso de la inteligencia, serían estudiantes, padres y profesores, cuyos roles sociales implican en sus prácticas cotidianas responsabilidad acerca de la naturaleza y desarrollo de la inteligencia y del comportamiento de los individuos en diversos contextos de acción (Dweck & Elliott, 1983; Faria, 2002b; Faria & Fontaine, 1993; Goodnow, 1980; Mugny & Carugati, 1989; Nicholls, Patashnick, & Mettetal, 1986; Vandenplas-Holper, 1987). Tanto las teorías implícitas como las teorías explícitas de inteligencia se encuentran necesariamente ligadas a la institución escolar que paradigmáticamente moviliza las competencias intelectuales de las personas y, que a su vez, repercute en el desarrollo escolar.

La TRS (Moscovici, 1969), con su análisis de la relación entre el conocimiento científico y el conocimiento cotidiano, se postula como un lugar interesante para explicar, en este caso, las diferencias entre las teorías implícitas y las teorías explícitas de inteligencia. Las RSs son constructos cognitivos compartidos en la interacción social cotidiana, que proveen a los individuos de un significado de sentido común (Mosocovici, 1979), convirtiéndose, a su vez en un subproducto de las teorías científicas (Moscovici & Hewstone, 1988). Las RS se desarrollan en las interacciones cotidianas, participando en su elaboración elementos afectivos, cognitivos, simbólicos y valorativos. Las RS al igual que las teorías científicas, describen, explican y clasifican los fenómenos sociales como principios organizadores de las relaciones simbólicas entre los individuos y los grupos (Doise, 1986), los cuales se manifiestan en sistemas creencias, actitudes o estereotipos (Doise, 1989; Clèmence, Doise & Lorenzi-Cioldi, 1994). Las RS constituyen una formación subjetiva

multifacética y polimorfa, donde fenómenos de la cultura, la ideología y la pertenencia socio-estructural dejan una impronta.

Por otro lado, los trabajos de Doise (1976, 1986) apuntaron a complementar las dimensiones, psicológica y sociológica de las RS. El autor se interesó por la indagación de las diferencias individuales detrás del consenso, incorporando una esfera más dinámica a través del concepto de toma de posición y enfatizando el análisis de los cambios de la representación a partir de características sociales de los sujetos.

Para indagar en el disenso dentro del consenso, Doise (2000) propone para el estudio de las RS un abordaje trifásico que responde a tres hipótesis donde a cada una le corresponde una fase distinta de análisis: 1) Los miembros de una determinada población comparten ciertas creencias respecto de un objeto social particular. La idea de significados comunes sugiere que, conjuntamente los individuos acuerdan en definir aquello que es o que no es la inteligencia. Habría un cierto consenso, una base común. Estos significados comunes se derivan del proceso de objetivación. 2) La idea de una base común o consenso, sin embargo, no implica la ausencia de heterogeneidad o diversidad al nivel de la toma de posición individual. Ciertas variaciones interindividuales caracterizan la adhesión a opiniones, actitudes o creencias. Estas variaciones tienen que ver con el posicionamiento social y se centran en los principios que organizan los posicionamientos de los sujetos y grupos. 3) Las variaciones interindividuales están relacionadas con otros principios organizadores como los valores, los sistemas de creencias y las inserciones sociales. Esta tercera fase se relaciona más específicamente con el proceso de anclaje.

La RS de inteligencia ha sido ampliamente estudiada en Europa (Carugati, 1990; Carugati & Selleri, 1998, 2004; Carugati, Selleri & Scappini, 1994, 1995; Constante & de Leonardis, 2003; Matteucci, 2003; Mugny & Carugati, 1985; Raty & Snellman, 1995, 1998; Snellman & Raty, 1995) y comienza a ser estudiada en América Latina (Marambio, Gil de Montes & Valencia, 2015; Zubieta & Valencia 2005, 2006). Los primeros hallazgos mostraban que las personas entienden la inteligencia como un constructo multifactorial. La visión de la inteligencia como un don y la teoría de la desigualdad natural se enfatizan para explicar las diferencias de inteligencia entre los individuos (Mugny & Carugati, 1985, 1989). Después de veinte años, los hallazgos proponen dos grandes dimensiones que abarcan, por un lado, competencias de carácter cognitivo, específicamente de resolución de problemas abstractos y, por otro lado, diversas competencias de carácter social y emocional (Carugati & Selleri, 2011; Rätty, Komulainen & Hirva, 2012).

Otros hallazgos dan cuenta de definiciones relacionadas como inteligencia social, prototipo cibernético y desigualdad natural, adquisición de la inteligencia, profesor y fracaso, solución de problemas e integración de información (Miguel, Valentim & Carugati, 2012). Otro estudio define dimensiones de la inteligencia como social y motivación, dimensión crítica y práctica de la inteligencia y prototipo cibernético de inteligencia (Amaral, Carugati, Peixoto & Selleri, 2006). Como se puede apreciar los estudios muestran evidencia mixta en sus resultados. Sin embargo, ambos estudios anteriormente relacionados hacen referencia a una inteligencia social y a un prototipo cibernético de inteligencia al que subyace la ideología del don.

En el estudio sobre las RS de la inteligencia han sido investigados dos elementos organizadores de anclaje en profundidad: la no familiaridad hacia la definición de la inteligencia y la identidad social. En relación a la no familiaridad, son los sujetos que se posicionan frente a la inteligencia como un problema sin solución, quienes están a favor de una didáctica que complemente la severidad con la mejora del ambiente psicológico y quienes tienden a dar mayor peso a la teoría de la desigualdad natural o la ideología del dotado, mientras que los que se posicionan frente a la inteligencia como un problema con solución, y más que nada científico, están a favor de una didáctica constructorista, optan por una definición más adaptativa y no están de acuerdo en definir a la inteligencia en términos de relaciones de fuerza ni de conformidad a una ideología dominante (Ver Mugny & Carugatti 1989; Zubieta & Valencia, 2001).

En relación a la identidad social, se encontró que hay una tendencia en los docentes a favorecer el determinismo innato. Los maestros, defendiendo su rol, acuerdan en que los orígenes de la inteligencia se relacionan con un determinismo biológico y niegan que la inteligencia sea una forma de dominación de un grupo sobre otro, que en última instancia el peso caiga sobre la disfuncionalidad de su rol pedagógico. Los no docentes, en cambio, niegan a la desigualdad natural o al bagaje cultural como fuente originaria de la inteligencia, asumen una posición más crítica respecto de la inteligencia y ponen al rol docente como elemento importante a la hora de definir la misma (Mugny & Carugati, 1989; Faria & Fontaine, 1993 Amaral 1997, Zubieta & Valencia 2001).

Este trabajo, sin embargo, se dirige a analizar un nuevo elemento organizador de las RS de la inteligencia: el rol de las teorías implícitas

de la naturaleza humana. Dweck y colaboradores (ej. Dweck, Chiu & Hong 1995) han encontrado dos visiones que explican el comportamiento humano y sus resultados en diferentes atributos importantes para las personas como la inteligencia y la moralidad: una visión entitativista y una visión maleable. Estas concepciones implícitas de inteligencia entitativistas vs maleables, representan dos sistemas del *self* distintos, alrededor del cual se organizan cogniciones, afectos y comportamientos diferenciados (Dweck, 1999; Dweck & Leggett, 1998; Faria, 1998). En suma, estas teorías implícitas de la inteligencia, más que medir rasgos de la personalidad, miden sistemas de creencias que cumplen una función epistémica de dar significado a un objeto (Levy, Plaks, Hong, Chiu & Dweck, 2001) las cuales, a su vez guían el comportamiento cognitivo, afectivo y conativo posterior (Dweck, 2006).

Por ejemplo en el área de las teorías implícitas de la inteligencia, estos autores han encontrado que la concepción entitativista se basa en la creencia que la inteligencia es un rasgo fijo y estable, un conjunto de habilidades que el individuo apenas puede cambiar o controlar. Esta concepción promueve la adopción de objetivos centrados en los resultados, sobre la base de la demostración de la competencia a través de la evitación del fracaso, así como patrones de deserción escolar (Dweck, 1999; Elliott & Dweck, 1988). En cambio, la concepción maleable se basa en la creencia que la inteligencia es un conjunto dinámico de habilidades, las cuales pueden desarrollarse a través de la inversión y el esfuerzo personal, por lo tanto, controlable por la persona. Esta concepción promueve la adopción de objetivos centrados en el aprendizaje, basado en el desarrollo y promoción de la competencia, incluso si dicha inversión enfrenta al individuo con el fracaso, así como la búsqueda del logro y

la persistencia (Dweck, 1999; Dweck & Bempechat, 1983; Dweck & Leggett, 1988; Elliott & Dweck, 1988). Ambas concepciones personales de inteligencia representan dos maneras diferentes de interpretar los factores que producen el éxito y el fracaso académico y pueden ser comprendidas e internalizadas por estudiantes que estén finalizando la educación básica. En suma, estas teorías implícitas de inteligencia se basan en la idea de que los estudiantes son guiados por una de estas concepciones personales cuando piensan en la inteligencia (Dweck & Bempechat, 1983; Dweck & Elliott, 1983).

Específicamente, las concepciones implícitas de inteligencia, entitativa vs maleable, pueden determinar cómo los estudiantes se posicionan ante una posible situación de fracaso, situación en la cual se puede llegar a cuestionar la propia inteligencia. Sentirse poseedor de una inteligencia maleable aumenta las posibilidades que se haga un esfuerzo por su desarrollo. Asimismo, la creencia que la propia inteligencia es maleable, orienta el esfuerzo hacia tareas más desafiantes, que promuevan la adquisición de habilidades. En un sentido contrario, si el estudiante piensa que su inteligencia es entitativa y que no se puede desarrollar, las posibilidades que se esfuerce serán mucho menores. De igual manera, para quienes respaldan más la idea que la propia inteligencia es entitativa, su esfuerzo estará orientado a obtener un resultado y no a un desarrollo de habilidades y además, son más proclives a renunciar y retirar el esfuerzo si el resultado es negativo (Blackwell, Trzesniewski & Dweck, 2007; Dweck & Leggett, 1988).

En relación a la autoestima, la investigación ha encontrado que los estudiantes que respaldan la idea que su propia inteligencia es

maleable, aumentaron su autoestima a través de su paso por la universidad, en cambio, los estudiantes con una concepción personal entitativa, la disminuyeron (Robins & Pals, 2002). Igualmente se ha encontrado una relación más fuerte de concepciones implícitas entitativas con autoestima global, que de concepciones maleables (Faria, Pepi & Alesi, 2004). Esta relación puede darse porque las concepciones implícitas de la inteligencia entitativistas vs. maleables predice el rendimiento académico ascendente (Blackwell, Trzesniewski & Dweck, 2007), que a la vez influye en la autoestima de los alumnos (Broc Caverro, 2000; González, Nuñez, Glez, Garía, 1997; Caso-Niebla, Hernandez-Guzmán, 2007; Alves, Peixoto, Gouveia, Amaral & Pedro, 2002).

Mediante la observación de los estudios sobre las RSs de la inteligencia y las concepciones implícitas de inteligencia entitativistas vs. maleables, uno puede notar similitudes en sus propuestas (De Bernardi, 1996). Ambas teorías, se nutren de las teorías científicas y de los medios de comunicación que divulgan los avances científicos. Su punto en común es la manera de ver las capacidades intelectuales y el debate si son fijas o son desarrollables. En este sentido, las representaciones sociales de inteligencia compartidas por docentes las definen como un don, lo cual hace que se orienten sus prácticas educativas hacia evaluaciones severas (Carugati & Selleri, 2004; Mugny & Carugati, 1985).

A pesar de estas similitudes existentes entre estas dos teorías implícitas sobre la inteligencia el vínculo entre ellas rara vez ha sido investigado (por ejemplo Carugati, 1990; Matieucci, 2007). Representan dos enfoques teóricos que, a pesar de ser a menudo

considerados como complementarios o similares, han tomado caminos separados.

Ambas teorías, las teorías implícitas entitativa vs. maleable y la TR de la inteligencia se complementan e influyen en las prácticas educativas y sociales (Abric, 1994). Primero, las RS de inteligencia pueden contribuir a entender creencias compartidas sobre la inteligencia. Segundo, las visiones implícitas de la inteligencia entitativistas vs. maleables por una parte, pueden ayudar a jugar el rol de elementos organizadores de la estructura de la RS de la inteligencia. Tercero, pueden guiar del comportamiento posterior (atribuciones sociales, inferencias, evaluaciones) que realizan los individuos (Hewstone, 1989; Jaspars & Hewstone, 1990).

En suma, el presente estudio tiene como objetivo general analizar la relación entre las RS de la inteligencia y las teorías implícitas entitativas vs. maleables de la inteligencia en estudiantes de enseñanza secundaria de Chile. Como objetivos concretos, en primer lugar se analiza la estructura de la RS de la inteligencia. En segundo lugar el anclaje y posicionamiento de la RS de la inteligencia en las teorías implícitas de inteligencia entitativas vs maleables (Dweck, 1996), Finalmente, el tercer objetivo se analiza la relación entre los elementos del posicionamiento en las teorías implícitas entitativistas vs. maleables, y la autoestima y motivación de los estudiantes en el aula.

Método

Muestra

Un total de 150 estudiantes chilenos de enseñanza secundaria de la ciudad de Talca, respondieron el cuestionario administrado. El 56,7% fueron mujeres y el 43,3 % hombres. Los estudiantes tenían un promedio de edad de 15,07 ($DS= 2,29$).

Procedimiento

Se utilizó el procedimiento de muestreo intencional. Primeramente, se contactó con los directores de los colegios, explicándoles el objetivo central del estudio, se invitó a participar a los alumnos. A los que aceptaron, se les garantizó las condiciones de confidencialidad. Además, se les solicitó a sus apoderados firmaran una carta de consentimiento informado. Posteriormente, se organizó la recogida de datos en una hora de actividades extra programáticas, en el mismo establecimiento. Los estudiantes contestaron el cuestionario en una sola sesión, de forma anónima, supervisados por un profesor a cargo y un responsable del estudio, la recogida de datos duró entre 30 y 45 minutos.

Instrumentos

El cuestionario original de RS de la inteligencia, de Mugny y Carugati (1989) está compuesto por siete dimensiones. El cuestionario utilizado en este estudio, trata sobre los Orígenes y Definiciones de inteligencia (Zubieta & Valencia, 2001). De los 66 ítems de la escala original, seleccionaron 43 ítems, aplicando el criterio de selección de saturación factorial mayor o igual a ,40, versión utilizada en este estudio. La escala estuvo compuesta de ítems como: ser inteligente significa estar conforme con las normas

de la sociedad; la medida de respuesta tipo Likert, de 1 (*muy en desacuerdo*) a 7 (*muy de acuerdo*). La fiabilidad de la escala fue satisfactoria con una alfa de Cronbach de ,83.

La escala Self-Theories (Dweck, 1996), compuesta por 6 ítems, abarcan dos dimensiones entitativistas vs. maleables, la medida de respuesta es tipo Likert, de 1 (*muy en desacuerdo*) a 6 (*muy de acuerdo*). La dimensión maleable contenía ítems como: puedo cambiar mi inteligencia en gran medida, independientemente de quién soy; la dimensión entitativa contiene ítems como yo tengo una cierta cantidad de inteligencia y realmente no puedo hacer mucho por cambiarla; la consistencia interna medida a través del alfa de Cronbach, arrojó para la dimensión maleable ,89 y para la dimensión entitativa ,73.

La escala de Autoestima de Rosenberg (1965), compuesta por 10 ítems, por ejemplo: puedo hacer cosas tan bien como la mayoría de las personas. La medida de respuesta es tipo Likert, de 1(*muy en desacuerdo*) a 4 (*muy de acuerdo*). Se utilizó la versión validada en España por Morejón, García-Bobeda y Jimenez (2004). La consistencia interna medida por el alfa de Cronbach, arrojó puntajes satisfactorios (,79).

Escala del Patrón de Aprendizaje Adaptativo (*Patterns of Adaptive Learning Scales*; Midgley et al, 2000), se componía de 14 ítems organizados en tres dimensiones que miden la motivación de los alumnos en clase: primero, la Orientación al aprendizaje, contiene ítems como una de mis metas en clases es aprender tanto cuanto pueda. Su consistencia interna medida por el alfa de Cronbach fue de ,88; segundo, la Orientación al rendimiento, contiene ítems como una de mis metas es demostrarle a mis compañeros lo bueno que soy en

clases. Su consistencia interna fue de ,89, tercero, Evitación al rendimiento, incluye ítems como: es importante para mí no parecer tonto en clases. La consistencia interna fue de ,74. Con un continuo de respuesta tipo Likert de 1 (*nunca*) a 5 (*siempre*).

Resultados

Sobre la estructura de las representaciones sociales de la inteligencia

Para conocer la estructura de la RS de la inteligencia se realizó un análisis factorial exploratorio. Se impusieron 4 factores, dada una mayor interpretabilidad de las dimensiones. Posteriormente, se calculó el índice de Kaiser Meyer Olkin (,64) y la prueba de esfericidad de Bartlett (1924, 36; $p < ,00$), ajustándose a los requisitos básicos del análisis. Posterior a la rotación Varimax, la solución final factorial de cuatro dimensiones explica el 35,90% de la varianza (ver tabla 5).

El primer factor explicó el 11, 83% de la varianza. Fue denominado inteligencia como *Conformismo, capital cultural y modelo cibernético*. La definición de inteligencia alude a un conformismo hacia las normas sociales, la ideología dominante, o la cultura, relatando un origen de la inteligencia externo y normalizado, donde el conformarse a ella adquiere un valor positivo (ítems 13 y 17) Además, la institucionalización de la inteligencia es simbolizada en la ciencia, la familia y la escuela (ítems 27, 35, 34 y 4), cuya imagen más representativa es la computadora, como un procesamiento de información (ítem 26). La inteligencia es también definida a través de

los test psicométricos (ítem 28) y desde la escuela, donde se destacan prácticas competitivas (ítem 7).

El segundo factor explica el 9,58 % de la varianza. Se llamó al factor *Función Adaptativa*. Se enfatiza aspectos funcionales de la inteligencia, la capacidad de adaptarse al ambiente, al medio natural y social (ítems 18, 32, 30 y 29). Este factor agrupa ítems similares en contenido a la inteligencia exitosa de Sternberg (1997), haciendo referencia a un buen intercambio individuo-ambiente (ítem 16). Finalmente, se relaciona la inteligencia a un asunto de carácter (ítem 40 y 9).

El tercer factor explica el 8,50 % de la varianza. Se denominó *Ideológica, disfunción de la escuela y del rol pedagógico*. La inteligencia es vista como una construcción social para justificar desigualdades sociales y económicas, una invención social que justifica diferencias educativas como diferencias de inteligencia entre los individuos. En primera instancia, se manifiesta en el ámbito académico, siendo la institución determinante en la emergencia y desarrollo de la inteligencia (ítems 37, 36, 38, 24, 23 y 25). De esta manera, los que tienen poder justifican su riqueza a través de diferencias de inteligencia, manteniendo el *estatus quo* (ítems 22). Desde esta perspectiva, el fracaso escolar es atribuido a una disfunción docente (ítem 42 y 43). También la definición de inteligencia se relaciona con la cultura (ítem 20).

Finalmente, el cuarto factor explica el 5,96 % de la varianza. Se nombró *Don y entrenamiento*. Desde este factor la inteligencia sería una capacidad individual desarrollable (ítem 11). Nuevamente, su escenario es la escuela y la responsabilidad de su emergencia recae en padres y profesores (ítems 6 y 19). Este factor destaca abordajes

cognitivos y de procesamiento de información (ítems 8 y 3). En menor medida, se describe al género masculino como poseedor de una definición de inteligencia desarrollada a su conveniencia (ítems 19).

Tabla 5: Representaciones sociales de la inteligencia

	F1	F2	F3	F4
F1: Conformismo, Capital cultural y Modelo cibernético M:3,30 (DT: ,95)				
13. Conforme con las normas soc.				,76
14. Saber adaptarse a la ideología dominante.				,75
15. Saber adaptarse a la escuela.				,64
17. Tener buenas maneras				,56
4. Ir bien en la escuela				,54
27. Sólo la ciencia define la I.				,52
35. Dime la ocupación de padres y diré I. del niño.				,52
33. De tal padre tal hijo				,52
26. La computadora es el modelo				,48
28. Test de I. mide con precisión				,39
34. Chicos I. provienen de padres que valoran la I.				,38
7. Currícula media empobrece				,32
F2: Función Adaptativa M:4,61 (DT:,96)				
31. Saber cuidarse uno mismo				,79
32. Saber sacar ventajas de las oportunidades.				,72
30. Adaptación al ambiente físico				,61
29. Adaptarse a la sociedad				,61
40. Cuestión de carácter.				,54
16. Saber presentarse a uno mismo				,46
9. Actitud rigurosa en pensamiento y acción.				,44
F3: Ideológica, Disfunción de la escuela y el rol pedagógico M:3,82 (DT:,93)				
37. La escuela sólo revela las diferencias sociales.				,60
36. La escuela acentúa las diferencias				,60
38. la escuela crea diferencias				,60
24. A través de la I. se reafirma injusticia soc.				,58
42. Fracaso por falta de comprensión del maestro.				,54
23. Test de I. sesgados				,52
43. Fracaso evitable c/ más paciencia del maestro.				,48
25. Adaptarse a demandas econ. y tecnológicas.				,46
20. Cada cultura tiene su propia definición de I.				,42
22. Ricos inventaron para justificar su poder				,36
F4: Don y Entrenamiento M:4,59 (DT: ,94)				
11. Entrenamiento y práctica son la base de la inteligencia.				,61
6. Tareas relacionan padres y escuela.				,51
21. Hombres definen a su conveniencia.				,47
8. Capacidad de pensamiento abstracto.				,44
3. Entender al maestro.				,41
19. Padres valorizan				,40
Alpha de Cronbach				,80 ,79,74,52

Sobre las definiciones de la inteligencia y las concepciones implícitas de la inteligencia entitativas vs. maleables

Con el objetivo de indagar en la relación entre ambas teorías implícitas se realizó un análisis de Escalonamiento multidimensional con las cuatro definiciones de la inteligencia y las dos teorías implícitas entitativistas vs. maleables. El análisis Alscal (1977), incluyó las dos primeras dimensiones, mientras la tercera no fue significativa ($\text{Stress} = ,07$; $\text{RSQ} = ,99$), mostrando un encaje adecuado entre los datos y la solución del análisis. Además, el análisis Cluster realizado en matriz de proximidades produjo el siguiente dendograma (Ver Figura 2).

Los resultados obtenidos muestran dos cluster claramente diferenciados. El primer cluster se encontraba compuesto por las definiciones de inteligencia de conformismo, capital cultural y modelo cibernético y definición de inteligencia ideológica, disfunción de la escuela y del rol pedagógico, así como por la teoría implícita de entitatividad. De esto se desprende, que estos factores se encuentran relacionados con la idea que la inteligencia de entitatividad.

El segundo cluster compuesto por la definición adaptativa y por el don y entrenamiento de la inteligencia, así como de la teoría implícita de maleabilidad. A partir de esta agrupación se concluye que a ambas RS de la inteligencia función adaptativa y el don y entrenamiento, se encuentran relacionadas con la creencia de la inteligencia maleable.

Adicionalmente, con el fin de profundizar en esta relación se realizaron diversos análisis de regresión, tomando como variables dependientes cada una de las definiciones de la inteligencia y como variables predictoras las teorías implícitas de inteligencia entitativa vs. maleable.

Los resultados encontraron que la teoría implícita entitativa de la inteligencia predice significativamente los factores *conformismo*, *capital cultural* y *modelo cibernético* y el factor *ideológica*, *disfunción de la escuela* y *del rol pedagógico* ($\beta=,36$, $t(142)=4,04$, $p < ,00$; $\beta=,22$, $t(142)=2,37$, $p < ,01$, respectivamente), a diferencia de la teoría de maleabilidad que fue no significativa ($\beta=,06$, p ns; $\beta=,14$, p = ns, respectivamente).

A su vez, la teoría implícita maleable fue significativa para la *función adaptativa* fue significativa, en cambio no lo fue para el *don* y *entrenamiento* de inteligencia ($\beta=,17$, $t(142)=1,85$, $p < ,05$; $\beta=,11$, p = ns, respectivamente). La teoría implícita entitativa no fue significativa ($\beta=,07$, p ns, $\beta=-,02$, p = ns. respectivamente).

La teoría implícita entitativa se relaciona positivamente con la definición de inteligencia *conformismo*, *capital cultural* y *modelo cibernético*, así como para la definición ideológica, *disfunción de la escuela* y *del rol pedagógico*, mientras la teoría implícita maleable se relaciona con la *función adaptativa* de la inteligencia.

En suma, los resultados aducen a las teorías implícitas como elementos articuladores de las definiciones de inteligencia. Además, los estudios previos sobre teorías implícitas de comportamiento humano (ver Dweck et al., 1995; Dweck 2000; Dweck, Chiu & Hong, 1995), el rol de la teoría implícita de entitatividad observada es más claro que el de maleabilidad, debido a los problemas de deseabilidad social de esta última.

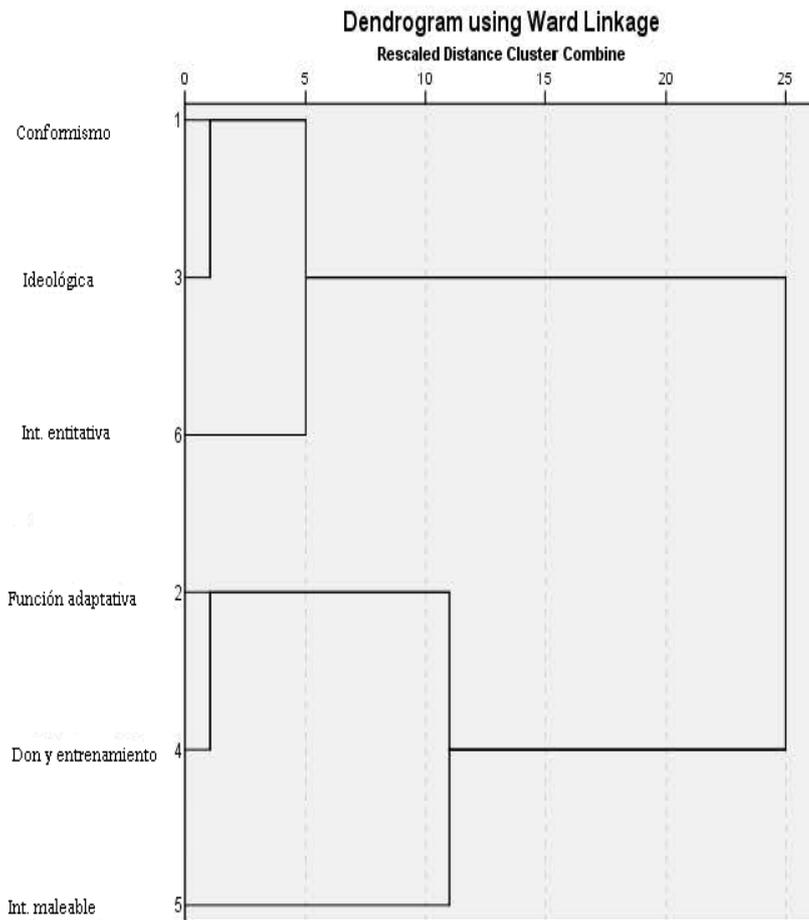


Figura 2: Dendrograma del análisis Cluster del escalonamiento multidimensional de las definiciones de la inteligencia y las teorías implícitas.

Sobre las teorías implícitas entitativas vs. Maleables, la autoestima y la motivación de los estudiantes

Para indagar si las teorías entitativas vs. Maleables predicen la autoestima y la motivación de logro de los estudiantes se realizaron diversos análisis de regresión, tomando como variables dependientes la autoestima y la motivación y como variables predictoras las teorías implícitas de entitatividad vs. maleabilidad (ver tabla 6). En relación a la autoestima, los resultados encontraron que ésta se relacionaba positivamente con la teoría implícita de maleabilidad ($\beta = ,18$, $t(142) = 2,05$, $p < ,03$) y negativamente con la entitatividad ($\beta = -,19$, $t(142) = 2,08$, $p < ,03$).

Por otra parte, en relación a las motivaciones de los estudiantes se encontró que la teoría implícita maleable se relacionaba con las metas de aprendizaje, mientras la teoría implícita entitativista relacionaba negativamente, si bien esta última no era significativa. Por otra parte, las metas orientadas al rendimiento, relacionaba positiva y significativamente con la teoría implícita entitativa y colateralmente con la teoría maleable. Finalmente, no se encontraron relaciones de las teorías implícitas con la dimensión de motivación al logro llamada evitación al rendimiento.

En suma, los elementos organizadores de las teorías de inteligencia como son las teorías implícitas de inteligencia se anclan en sistemas motivacionales de los estudiantes. Confirmando estudios anteriores que encuentra una relación entre la teoría implícita de maleabilidad y las metas orientadas al rendimiento y de la teoría implícita entitativa con la dimensión evitación al rendimiento (Dupeyrat & Marine 2005).

Tabla 6: Coeficientes de regresión estandarizados de las teorías implícitas de inteligencia en autoestima y motivación de logro

	Autoestima		Logro		Rendimiento		Evitación	
	β	p	β	p	β	p	β	p
Entitatividad	-,19*	,03	-,12	,19	,25*	,00	,12	,18
Maleabilidad	,18*	,03	,17*	,05	,14	,13	,14	,12

Nota. ** p < ,01; * p < ,05

Discusión

Este estudio pretende dar respuesta a tres preguntas de investigación. Primero, cómo se estructura la RS de inteligencia de estudiantes de enseñanza secundaria en Chile; segundo, cómo se relaciona esta RS de la inteligencia con las concepciones personales de inteligencia entitativa y maleables de los estudiantes; tercero, se examina el impacto de las dimensiones de entitatividad vs. maleabilidad de la inteligencia en la autoestima y motivación de los estudiantes.

Primero, las RS de la inteligencia de estudiantes de enseñanza secundaria están conformadas por cuatro dimensiones que a su vez, muestran diversa explicaciones para relatar la inteligencia. Estos cuatro factores dan cuenta de una definición de inteligencia variada, que por una parte encierra una visión tradicional, externa y normalizada, a la cual hay que adaptarse y, por otra parte, destaca aspectos críticos hacia esta misma visión tradicional. La visión de inteligencia como una capacidad individual, se acompaña de la práctica, sin entrenamiento no hay emergencia de la inteligencia y para ello, debe haber un entorno propicio.

En cuanto a la definición de inteligencia ideológica, existen definiciones similares en estudios anteriores (Zubieta & Valencia

(2005, 2006) en muestra Argentina, designándoles nombres como ideológica e ideológica/crítica, o dimensión crítica y practica de la inteligencia. Además, las RS de la inteligencia de estudiantes de enseñanza secundaria, reflejan teorías científicas sobre inteligencia, haciendo alusión a habilidades cognitivas que explican y dan sentido al desarrollo académico de los estudiantes (don y entrenamiento) y también describen competencias sociales y emocionales (función adaptativa), los cuales son atributos que permiten la adaptación tanto al ambiente físico como social. Esta concepción está presente en la literatura desde los primeros estudios (Mugny & Carugati, 1985) y es una definición similar a la inteligencia exitosa de Sternberg (1997). Asimismo, destaca las habilidades sociales, las cuales son uno de los resultados más salientes en los últimos años (Amaral, 1997; Zubieta & Valencia, 2001; Miguel, Valentim & Carugati, 2012; Amaral, Peixoto & Carugati, 2010).

La inteligencia vista como un cúmulo de habilidades que permiten un desarrollo óptimo e integral de las personas constituye una parte importante en la configuración de la RS de la inteligencia. Sin embargo, la concepción de inteligencia que se mantiene estable a lo largo de los años es la perspectiva centrada en las capacidades cognitivas, desarrolladas en el ámbito académico, y especialmente en la resolución de problemas abstractos como la lógica y las matemáticas. A esta concepción subyace la visión entitativa y de la desigualdad natural. Por aquello, podemos deducir que la RS de la inteligencia permanece estable en relación a los primeros estudios de Mugny y Carugati (1985,1989).

En relación al segundo objetivo, nuestros resultados comprueban la relación entre RS de la inteligencia y concepciones personales de

inteligencia entitativistas vs. maleables. Por una parte, una representación de inteligencia externa y normalizada (conformismo, capital cultural y modelo cibernético) y una representación de la inteligencia que la considerarla hegemónica (definición ideológica, disfunción de la escuela y del rol pedagógico), son vistas como concepciones entitativista y estáticas de la inteligencia.

Por otra parte, una RS de la inteligencia adaptativa al ambiente físico y social (función adaptativa) y una RS de la inteligencia vista como capacidades cognitivas que son individuales, pero que requieren de entrenamiento (don y entrenamiento), son vistas como concepciones maleables y modificables. Sin embargo, el rol de la teoría implícita maleable, es menos claro, posiblemente debido a la deseabilidad social que implica.

Finalmente, en relación al tercer objetivo a examinar, la relación entre las teorías de inteligencia entitativistas vs. maleables y su vínculo con la autoestima y motivación, los resultados muestran por una parte que la teoría implícita maleable de inteligencia se relaciona con una mayor autoestima de los estudiantes y desarrolla una motivación al logro de competencias personales, inscritas en patrones adaptativos de aprendizaje académico.

Por otra parte, la teoría entitativa se relaciona con una menor autoestima en los estudiantes, a su vez, con una menor motivación a lograr metas académicas y, con una mayor tendencia a evitar mostrar competencias académicas, lo que da cuenta de patrones más desadaptativos de aprendizaje. Esta relación entre teorías implícitas de inteligencia entitativista y maleable y motivación al logro, corroboran hallazgos anteriores (Blackwell, Trzesniewski & Dweck,

2007; Dweck & Leggett, 1988), lo mismo ocurre con la autoestima (Faria, Pepi & Alesi, 2004; Robins & Pals, 2002).

En este estudio se propone que el consenso y el disenso en las RS pueden ser abordadas desde un abordaje trifásico (Doise, 2000). En relación a las diferencias interindividuales, las variaciones están dadas por la creencia sobre la entitatividad vs. maleabilidad de la inteligencia, esto repercute en la autoestima y motivación de los estudiantes.

La inclusión del segundo nivel de análisis sirve para comprender la visión sobre la producción y reproducción del conocimiento y sus posibles consecuencias sociales. De esta manera, los estudiantes que definen la inteligencia como externa y normalizada y a su vez critican la definición de inteligencia por considerarla hegemónica, también critican el rol pedagógico y consideran la inteligencia entitativista, estática e inamovible. Estas creencias repercuten en su autoestima a nivel académico y en la motivación de logro que poseen. Ya que el tener una definición de la inteligencia externa implica que su propia inteligencia no depende de ellos, por lo tanto cualquier esfuerzo que inviertan en su desarrollo sería en vano. Los estudiantes definen la inteligencia como adaptación al medio físico y social y como capacidades cognitivas que se deben entrenar y practicar. Consideran la inteligencia como un atributo maleable, esta creencia aumenta su autoestima y su motivación hacia el logro académico, ya que al percibir su inteligencia como maleable, los estudiantes tienen un mayor control en su desarrollo.

Estos resultados suponen que el primer grupo es escéptico en relación a su concepción de logro académico, y esa visión ideológica de la inteligencia obstaculiza la movilidad social y la equiparación

académica de los grupos que socialmente están más y menos aventajados. Aquellos que la interpretan como el resultado de una norma externa funcionan como grupo estigmatizado. Su comportamiento individual obedece a una profecía auto-cumplida en el sentido de que asumen las expectativas que la sociedad tiene de ellos, la sociedad decide quién es o no inteligente, y eso no puede cambiarse, por mucho que se esfuercen, no vale para nada. Como resultado de esto, no tienen expectativas en relación al logro, de esa forma, aprueban que la desigualdad social se perpetúe.

Las teorías implícitas que relatan una inteligencia entitativa, externa y normalizada, que a su vez critican el rol pedagógico van en desmedro del desarrollo integral de los individuos y tienen profundas consecuencias sociales. Por ejemplo, estudios demostraron que sociedades creyentes en concepciones implícitas entitativas desarrollan prácticas académicas profundamente competitivas (Sternberg, 2012) y se encuentran en contra de políticas educativas públicas dirigidas a corregir desigualdades sociales, ya que ven esto como un derroche de recursos en personas que no tienen capacidades para aprovechar los recursos (Rattan, Savani, Naidu, & Dweck, 2012). Solo un sistema educativo que compense estas expectativas académicas, en relación a grupos más y menos aventajados, puede superar la desigualdad social que supone la procedencia de clases sociales más desfavorecidas.

Teniendo en cuenta las dinámicas sociales que generan las teorías implícitas de inteligencia y sus posibles consecuencias sociales, sería interesante abordar en futuras investigaciones la relación conceptual que une a las RS y las creencias ideológicas (Robert & Faugeron,

1978), como una de las condiciones de producción de la RS de la inteligencia.

Considerando que las RS están cimentadas en valores humanos, descritos como metas deseables y transituacionales que varían en importancia y sirven como principios en la vida de una persona o de otra entidad social (Schwartz, 2001), de igual forma nos interesan futuras líneas de investigación donde se pueda explorar la relación de RS de inteligencia y valores humanos y culturales.

ESTUDIO III.

Representaciones sociales, inteligencia y conflicto de la educación en Chile²

Introducción

El valor que posee el atributo de inteligente en la sociedad occidental radica en el conjunto de ventajas sociales influyentes en los proyectos personales que los estudiantes puedan aspirar y acceder. En el contexto chileno, salir de la enseñanza secundaria es un momento vital en el que se proyectan los próximos estudios y un futuro laboral. Por ende, los estudiantes están más sensibles a la desigualdad y a una estructura de oportunidades percibida como injusta (Aceituno, Asún, Ruiz, Venegas, Corbalán & Reinoso, 2009). Por otra parte, lo que los jóvenes entienden por inteligencia es una invención social (Sternberg, 1985), construida en el sistema educativo, que surge ante la necesidad de tener una explicación sobre las diferencias de rendimiento entre los individuos (Mugny & Carugati, 1989). De esta manera, si el sistema educativo es percibido como una estructura legitimadora de desigualdades económicas. ¿Cómo representan los estudiantes chilenos la inteligencia y su desarrollo? El presente estudio explora la Representación Social (RS) de la inteligencia de estudiantes chilenos, polemizada por un contexto de movilizaciones sociales que surgieron como crítica al sistema educativo del país.

² Artículo publicado: Marambio, K., de Montes, L. G. & Valencia, J. F. (2014). Representaciones Sociales, Inteligencia y Conflicto de la Educación en Chile. *Psyche*, 24(1).

El fenómeno social de la inteligencia se aborda desde la Teoría de las Representaciones Sociales (TRS), debido a que en esta confluyen nociones sociales, como la ideología o la cultura, y nociones psicológicas, como la imagen o el pensamiento. En este estudio la ideología es entendida como creencias y sistemas básicos de la cognición social, conformados por representaciones mentales compartidas y específicas a un grupo, las cuales se inscriben dentro de las creencias generales -entre otras, conocimientos, opiniones, valores (Van Dijk, 1999).

La TRS es un constructo difícil de abordar. Las personas asumen las Representaciones Sociales (RS) como teorías científicas como la manera de explicar y solucionar los problemas cotidianos a los que se enfrentan. Ante la necesidad de controlar y formular criterios que invalidan o confirman sus razonamientos, se describen, clasifican y explican los objetos de relevancia social compartidos en la comunicación social.

Estas teorías de sentido común se encuentran en contraposición al pensamiento científico. Los científicos enfocan sus incógnitas como observadores externos, mientras que las personas comunes, directamente afectadas por sus problemas, buscan dar una solución desde el sentido común. La TRS (Moscovici, 1961) explica la unión entre estos dos tipos de pensamiento y cómo se nutren mutuamente, enriqueciendo la relación entre ciencia y realidad. De esta manera, las RS organizan el mundo social.

La organización de la RS (Abric, 1987) distingue dos tipos de componentes: los elementos del núcleo central y los del sistema periférico. El núcleo central está formado por un conjunto de elementos que le dan coherencia y significado. Además, constituye la

base común y consensuada de la RS; es su elemento fundamental, el componente más estable que delimita su organización y significado. El sistema periférico se caracteriza por una mayor flexibilidad y sensibilidad al contexto; se organiza alrededor del núcleo central y en relación a él. El sistema periférico facilita la adaptación de los individuos al entorno y posibilita la internalización de sus experiencias (Wagner & Elejabarrieta, 1994), por ello, puede contener creencias ideológicas. El núcleo central y el sistema periférico funcionan como una única entidad, tanto en la organización como en el funcionamiento de la representación (Abric, 1994). Cada uno cumple un rol específico y complementario a la vez. El núcleo central depende de condiciones históricas y sociales, en cambio, en el sistema periférico influyen los individuos y el contexto. El núcleo central y el sistema periférico hacen que las RSs sean persistentes una vez creadas (Carugati & Serelli, 2004) y, a la vez, constantemente construidas, negociadas en función de las experiencias sociales vinculadas a ella. Debido a esto, las TSs se pueden enmarcar en un carácter plástico que adquiere formas dinámicas (Moscovici, 1984).

La RS de la inteligencia se vuelve polémica, debido a que se construye en base a conflictos sociales (Wagner, 1995) que varían según el momento histórico y el contexto (Wagner & Hayes, 2011). De esta forma, se construye el posicionamiento de un grupo en relación a un objeto social determinado. La priorización de diferentes significados de una RS define la identidad del grupo y su marco de acción; a su vez, permite la comunicación y la integración social (Jovchelovitch, 2007).

El interés de la RS de inteligencia radica en la necesidad de explicar las diferencias de inteligencia entre los individuos, su relación con las teorías científicas y su funcionalidad respecto de la identidad social (Amaral, 1997; Carugati & Selleri, 2011; Faria & Fontaine, 1993; Mugny & Carugati, 1989; Poeschl, 1998). Los primeros hallazgos sobre RS de inteligencia hablan de una inteligencia multifactorial (Amaral, 1997; Mugny & Carugati, 1989; Poeschl, 1998; Zubieta & Valencia, 2001, 2006). Parte de su definición se centra en atributos innatos debido a que, al explicar las diferencias de inteligencia entre los individuos, las repuestas aluden a un atributo innato. En esta definición no se han encontrado en la literatura diferencias en función al género (Mugny & Carugati, 1989; Rätty, Snellman & Vainikainen, 1999; Zubieta & Valencia, 2001).

Un estudio en una muestra argentina revela que tanto hombres como mujeres se encuentran en desacuerdo con definir la inteligencia desde un talento natural, pero, al intentar explicar las diferencias de inteligencia entre los individuos, los hombres se inclinan por una cuestión de personalidad y las mujeres optan por una definición más relativa (Zubieta & Valencia, 2006). En la actualidad, la RS de la inteligencia se constituye, por un lado, en torno a habilidades cognitivas como, por ejemplo, la resolución de problemas abstractos, la lógica y las matemáticas y, por otro, por las habilidades sociales y la adaptación (Miguel, Valentim & Carugati, 2010). Se desaprueban los test de inteligencia psicométricos como instrumento de medición de la inteligencia. Sin embargo, su uso como medida de inteligencia es común en el ámbito académico en varios países (Sternberg, 2013).

El presente estudio trata de profundizar en la explicación de los procesos y contenidos de la RS de la inteligencia, polemizada en Chile por el surgimiento en el discurso público de una crítica al sistema educativo. Para los jóvenes chilenos los dos problemas principales de Chile como sociedad democrática son la desigualdad y la falta de oportunidades (Instituto Nacional de la Juventud [INJUV], 2006). Desde el año 2006 hasta la actualidad se viene gestando en Chile una serie de movilizaciones estudiantiles que demandan cambios en el sistema de educación pública.

Los jóvenes demandan que se garantice el derecho a la educación (art. 19 N° 10) y a la libre enseñanza (art. 19 N° 11) que ordena la Constitución Chilena. En relación a la gestión educativa, esta enfatiza el desarrollo a ejercer cualquier actividad económica (art. 19 N° 21), a no ser discriminado en materia económica (art. 19 N° 22) y a adquirir el dominio de toda clase de bienes (art. 19 N° 23). En síntesis, la libertad de enseñanza consiste en priorizar una libertad de empresa sobre el derecho a la educación (Brook, 2012). La implicación de esto es que construye la idea de una educación como mercancía y no como un derecho social que garantice calidad en la educación para todos. Esta visión no es muy lejana a lo que Bourdieu y Passeron (1964, 2003) demostraron en sus investigaciones con estudiantes universitarios franceses: la educación, más que contribuir al progreso cultural y material de los sectores sociales más desfavorecidos, legitima y refuerza las desigualdades sociales, a las que definían como diferencias naturales de inteligencia.

Las movilizaciones de estudiantes chilenos surgen como una reacción a la percepción de injusticia y son provocadas por la indignación moral contra un adversario (el Estado) y la ilegitimidad

de sus acciones, la que provoca desigualdades, sobreponiendo sus intereses sobre los de los ciudadanos, lo que genera una brecha social cada vez más amplia. Según Touraine (1978), los factores relevantes en el surgimiento de movimientos sociales se basan en tres principios: identidad, entendido como el sentimiento de pertenencia al movimiento; oposición a un adversario contra el que lucha el movimiento; y totalidad, entendido como la definición de los objetivos a imponer. Las movilizaciones de estudiantes chilenos se manifiestan en una serie de acciones públicas, logrando instaurar la problemática educativa en el discurso social y contando con un alto apoyo de la población, incluyendo familias y profesores de los estudiantes. Esta movilización nacional ha sido una de las mayores realizadas en los últimos 20 años.

En el contexto chileno, los profesores tienen sus propias demandas en el movimiento social. Exigen cambios estructurales en las condiciones de trabajo, las cuales podrían estar incidiendo en sus enfoques de aprendizaje y en sus prácticas educativas (Gómez & Guerra, 2012).

Un estudio finlandés muestra que los profesores tienden a ver la inteligencia como un atributo innato (Räty, Snellman & Vainikainen, 1999), por lo que, ante capacidades dadas por la naturaleza, su función es menos decisiva en la emergencia de la inteligencia de sus alumnos. Esta concepción les permite mantener una autoestima social positiva (Amaral, 1997) y salvaguardar su rol (Zubieta & Valencia, 2001). Igualmente, los profesores consideran que el Nivel Socioeconómico (NSE) es determinante en el rendimiento de sus alumnos, percibiéndose con menos herramientas para trabajar con alumnos de NSE bajo (Gómez & Guerra, 2012). Ambas características

afectan las prácticas educativas y ayuda a perpetuar la inamovilidad social.

Los estudiantes reclaman una reforma constitucional que garantice el derecho a la educación, por sobre la libertad de enseñanza, garantizando una educación igualitaria, laica, gratuita y de calidad en todos los establecimientos educativos del país. Demandan, también, una reforma al sistema de acceso a las universidades que asegure la igualdad de oportunidades, un aumento del gasto público en educación y la desmunicipalización (en Chile la educación pública es gestionada por las municipalidades) y estatización de la educación en general. Estas demandas cuentan con la aprobación de la mayoría de la sociedad chilena (Encuesta Refleja Rechazo, 2011, Agosto 1).

En suma, el presente estudio indagó cómo los estudiantes de enseñanza secundaria construyen la RS de inteligencia, polemizada por un contexto de movilizaciones sociales que manifiestan descontento con las prácticas educativas del país. Mediante análisis del discurso de estudiantes participantes y no participantes del movimiento estudiantil, se analiza el significado y la estructura de la RS de la inteligencia. Se espera encontrar consenso en aspectos relacionados con el núcleo central y disenso en aspectos relacionados con el sistema periférico de la RS de la inteligencia. Aunque los estudiantes compartieran creencias sobre la inteligencia, compuesta por habilidades cognitivas, habilidades sociales y emocionales, discrepan en relación a las prácticas educativas, en función a participar o no en las movilizaciones estudiantiles.

Método

Se optó por un diseño cualitativo, permitiendo explorar a través del análisis de discurso las RS sobre inteligencia que poseen los estudiantes y cómo ellos se posicionan simbólicamente en relación al contexto de movilizaciones sociales que los enmarca. El estudio se enfocó en el contenido y la estructura de la RS de la inteligencia. Desde un abordaje constructivista, se enfatizó el discurso como vehículo a través del cual el individuo articula diferentes enunciados, diferentes versiones de sí mismo y de la realidad construida (Tuominen, Talja & Savolainen, 2002).

Participantes

La selección de los participantes fue mediante un muestreo no probabilístico por juicio (Lohr, 2000). La muestra estuvo constituida por estudiantes de 2º a 4º año de enseñanza secundaria de tres establecimientos de la ciudad de Santiago, Chile: un liceo público de mujeres, un liceo público de hombres y un colegio particular subvencionado mixto (hombres y mujeres). Los estudiantes tenían entre 15 y 17 años de edad.

Se llamó *estudiantes movilizados* a aquellos pertenecientes a los dos liceos públicos emblemáticos por su excelencia académica. El liceo de mujeres tiene aproximadamente 1.800 alumnas y su NSE es medio-alto, lo que se traduce en que los padres y apoderados de las alumnas de 2º medio tienen entre 14 a 15 años de escolaridad y sus ingresos familiares oscilan entre 600.000 y 1.300.000 pesos chilenos. Entre el 5 y el 29% de las estudiantes se encuentra en vulnerabilidad social (Chile, Ministerio de Educación [MINEDUC], 2011). El liceo de hombres tiene aproximadamente 3.200 estudiantes y su NSE es medio, es decir, los padres y apoderados tienen entre 12 y 13 años

de escolaridad y sus ingresos familiares fluctúan entre los 380.000 y 600.000 pesos chilenos. Entre el 23 y el 40% de los estudiantes se encuentra en vulnerabilidad social (MINEDUC, 2011). Al momento de recoger la información, ambos establecimientos no tenían actividad académica normal: los estudiantes habían tomado sus establecimientos educativos, vivían en ellos y mantenían actividades de información y gestión de sus demandas estudiantiles.

Se llamó *estudiantes no movilizados* a los estudiantes que continuaban realizando sus actividades escolares con normalidad y no participaban en el movimiento estudiantil. Pertenecían al colegio particular subvencionado de aproximadamente 700 alumnos de NSE medio: los padres y apoderados tienen entre 12 y 13 años de escolaridad, sus ingresos familiares varían entre 380.000 y 600.000 pesos chilenos y entre el 29 y el 49% de los estudiantes se encuentra en condiciones de vulnerabilidad social (MINEDUC, 2011).

En suma, los estudiantes pertenecen a contextos educativos diferentes. Por una parte, ambos establecimientos movilizados tienen un número de alumnos que no es comparable al establecimiento no movilizado. Además, pertenecer a un establecimiento educativo emblemático otorga una identidad estudiantil enmarcada en una excelencia académica. Por otra parte, existen diferencias en el NSE entre los grupos, dos establecimientos de nivel medio y uno medio-alto. Finalmente, los liceos movilizados son uno de mujeres y otro de hombres; en cambio, el colegio particular subvencionado es mixto. En este estudio, al igual que en estudios anteriores (Mugny & Carugati, 1989; Rätty et al., 1999; Zubieta & Valencia 2001) se asume que no hay diferencias de género en la RS de la inteligencia. El propósito de estas diferencias en los grupos fue acceder a discursos que relacionen

diferentes perspectivas sobre las RSs de inteligencia y su posicionamiento en función al movimiento estudiantil.

Instrumento

Se realizaron tres grupos focales (Morgan, 1997) para acceder a las creencias de los participantes, debido a que posibilitan la emergencia de consensos y disensos de un grupo en torno a una representación (Marková, Linell, Grossen & Salazar Orvig, 2007), en este caso, los temas compartidos y las discrepancias de los distintos grupos de estudiantes en torno a la inteligencia.

Se diseñó un guión semiestructurado que permitió indagar y guiar la conversación. Primero se les preguntó a los estudiantes cuando pensamos en la inteligencia, ¿qué se les viene a la mente? Segundo, ¿existen diferencias de inteligencia entre los individuos? Tercero, hablemos del fracaso escolar. Finalmente, se les preguntó ¿existe relación entre todo lo que hemos hablado y las movilizaciones estudiantiles?

Procedimiento

Los grupos focales se realizaron a finales de Octubre del 2011, cuando el movimiento estudiantil iba a cumplir cinco meses de protestas en sus respectivos establecimientos estudiantiles, estas consistían en que los estudiantes literalmente se toman su establecimiento educativo, viven ahí y gestionan sus demandas. En el caso de los estudiantes movilizadores, la entrevistadora se acercó a los centros educativos en toma, contactando a sus respectivos dirigentes estudiantiles. Ambos dirigentes convocaron a una reunión a los estudiantes en toma, en la cual se les comentó el objetivo central del estudio, invitándoles a participar. A aquellos estudiantes que

aceptaron la invitación se les entregó una carta de consentimiento informado que debían firmar los apoderados. Posteriormente, se coordinó la fecha y hora de ambos grupos focales. En el caso de los estudiantes no movilizados, la entrevistadora contactó a la dirección del establecimiento, a quien se le comentó el objetivo central del estudio. El director del establecimiento invitó a los alumnos a participar en el grupo focal. Los padres de los estudiantes que aceptaron firmaron un consentimiento informado. Se coordinó una fecha y horario fuera de las actividades académicas, en una sala preparada para la ocasión.

Los tres grupos focales fueron grabados previo consentimiento de los estudiantes, garantizándoles confidencialidad y el uso exclusivo del material para los fines de esta investigación.

Cada grupo focal duró entre una hora y una hora y diez minutos. El grupo de mujeres movilizadas tuvo 11 estudiantes, el grupo de hombres movilizados, 12 estudiantes y el grupo de estudiantes no movilizado, 15 participantes.

Análisis de la información

Las conversaciones fueron transcritas literalmente. Para analizar el contenido se construyó un corpus a partir de las preguntas de la pauta, extrayendo las ideas principales. Seguidamente, se ingresaron a una rejilla hermenéutica de dos entradas: ejes teóricos (núcleo central y sistema periférico) y grupo de pertenencia (estudiantes movilizados y no movilizados). Posteriormente, se definieron áreas temáticas y se realizó un análisis de discurso, buscando consenso y discrepancias en el discurso. Finalmente, se realizó una interpretación a la luz del enfoque estructural de la RS. Las definiciones compartidas

de inteligencia se consideraron el núcleo central y las definiciones discrepantes, el sistema periférico.

Resultados

Núcleo central de la representación social de inteligencia: el consenso sobre la inteligencia

Primeramente, existe acuerdo en definir la inteligencia como múltiples habilidades, haciendo alusión a la teoría de inteligencias múltiples (Gardner, 1983), la que plantea que la inteligencia está compuesta por siete habilidades que abarcarían el constructo. Los estudiantes hacen alusión a capacidades cognitivas desarrolladas en la escuela, aprendizaje de ideas, procesamiento de información y a habilidades socio-emocionales. A partir de esta idea, justifican que haya personas buenas para unas asignaturas y no tanto para otras.

La inteligencia sería la suma de muchas capacidades... la de razonar, deducir, emocionales, de resolver problemas, de escuchar, de relacionarse con el otro (Hombre no movilizado, 16 años).

Hay distintos tipos de inteligencia y hay gente que tiene más desarrolladas ciertas áreas y otras que les cuesta más (Mujer no movilizada, 16 años).

Los grupos coinciden en que las capacidades cognitivas son innatas, que existe un talento natural desarrollable a través del aprendizaje formal. El desarrollo del talento innato ocurre por el interés personal en un área determinada, de esta manera, se incrementan las capacidades.

Cuando naces, tienes una cierta capacidad de inteligencia. Si tú estudias, no es que seas más inteligente en ese tema, sino que le estás

dando herramientas a tu inteligencia que ya tenías antes (Hombre movilizado, 17 años).

Según los estudiantes, el talento natural es desarrollable pero tiene un límite diferente en cada individuo. Por ello, existe un rechazo a las etiquetas de tonto/inteligente, debido a que implicaría verla como algo estático y no como un atributo desarrollable.

Dependen de las habilidades de la persona a explotar, como su máximo esplendor, entonces, obviamente es mucho más aceptado, porque así no decimos que hay gente tonta o menos inteligente (Mujer movilizadora, 17 años).

Entonces, las diferencias de inteligencia entre los individuos son entendidas como diferencias en un talento innato para distintas áreas pedagógicas. Las matemáticas y el arte son las asignaturas que ejemplifican la diversidad de áreas de la inteligencia. El talento en matemáticas parece ser mayormente valorado en la educación, colocándose por encima de las aptitudes lingüísticas.

Una persona inteligente, que tiene primer lugar en el colegio, tiene súper buenas notas en matemáticas, casi siempre se considera más eso que las capacidades lingüísticas (Mujer, movilizadora, 17 años).

De esta manera, todas las personas son inteligentes; la importancia recae en poder desarrollar el talento natural de cada uno. Este discurso parece cumplir con la función ideológica de evitar marcar diferencias a propósito de este atributo, manifestando un rechazo a la concepción de coeficiente intelectual de inteligencia. Los estudiantes destacan que la importancia en educación recae en el desarrollo del potencial de cada individuo.

Lo tradicional, antes el coeficiente intelectual, cosas así hacen pensar a la gente que era inferior a otros, pero después, con el tiempo, la ciencia ha ido avanzando y se han dado cuenta que hay distintos tipos de inteligencia (Mujer movilizada, 17 años).

Los grupos también coinciden en que otro tipo de inteligencia serían las habilidades socio-emocionales, vinculadas al manejo de las emociones a niveles intrapersonal e interpersonal. Ser inteligente implicaría relacionarse de modo eficiente en lo social. El desarrollo de las habilidades socio-emocionales permite, al igual que las capacidades cognitivas, operar de manera eficiente en el entorno, resolver problemas y tomar decisiones acertadas.

Yo creo que hay que tener una capacidad emocional para con el otro, que eso también te va servir para la inteligencia (Hombre no movilizado, 17 años).

En relación al fracaso escolar, los estudiantes acuerdan que el sistema de ingreso a la universidad, la Prueba de Selección Universitaria (PSU), les genera un tipo de fracaso escolar, cuando el puntaje obtenido no les permite ingresar a la carrera que desean estudiar.

Yo creo que para muchos, no estudiar la carrera que ellos quieren, no poderlo conseguir y tener que conformarse con otra carrera, significa un fracaso (Hombre movilizado, 16 años).

Los grupos relacionan el fracaso escolar a la falta de oportunidades y a la pobreza. Un ejemplo es la asignatura de inglés. El aprendizaje óptimo de un segundo idioma solo se da en un ámbito educativo privado, ya que la educación pública no entrega esta posibilidad.

Es que hay una falta de oportunidades, las personas con más dinero tienen a los niños en colegios que hablan inglés porque tiene un rol social... (Hombre no movilizado, 16 años).

Finalmente, los estudiantes coinciden en que el sistema educativo es injusto y coarta sus oportunidades, condicionando la calidad de la enseñanza al NSE. Consensuan que esta situación debe ser modificada, lo que justifica el movimiento estudiantil, el cual es apoyado por todos los grupos.

Yo estoy de acuerdo, es un sistema muy injusto, algunos se hacen ricos con fondos del Estado y, más encima, no se entrega una educación de calidad (Mujer no movilizada, 17 años).

Sistema periférico de la representación social de inteligencia: lo que cambia de la inteligencia en los grupos de estudiantes

Estudiantes no movilizados.

Los estudiantes no movilizados relacionan el fracaso escolar con la mediocridad y el éxito académico con atributos de personalidad (perseverancia y esfuerzo personal). Desde su punto de vista, tanto el fracaso escolar como los logros académicos se sitúan en un plano individual, pues depende de cada alumno cómo le vaya en la escuela, dando poca importancia al entorno como un factor influyente en el bajo desempeño de los alumnos.

Se conforman, siempre van a buscar el mínimo, nunca se esfuerzan por el máximo (...) son mediocres, porque establecen muy pequeña su meta (Mujer no movilizada, 15 años).

Va más ligado a la personalidad, porque hay personas que son más fuertes (...) van a seguir siendo constantes... (Hombre no movilizado, 16 años).

Por ello, a pesar de que los estudiantes no movilizados se encuentran a favor de las movilizaciones estudiantiles, manifiestan su desacuerdo con una educación gratuita para todos (una de las demandas del movimiento estudiantil), pues provocaría un aprovechamiento de los que no estudian, destacando el esfuerzo como punto central de los logros de las personas (meritocracia).

Yo creo que, dando educación gratis a todos, va a haber gente que se va a aprovechar, porque los que no se esfuerzan por estudiar, van a tener la educación gratis, el futuro asegurado en cierta manera, y no lo van a aprovechar (Mujer no movilizada, 15 años).

Estudiantes movilizados.

Al definir inteligencia, los grupos movilizados exponen que para ellos la inteligencia implica habilidades para llevar a cabo un proceso en tres fases: aprender ideas, internalización e integración de las mismas (que los llevará a tener un pensamiento propio, diferenciado de los demás) y una aplicación eficiente de los conocimientos adquiridos en la práctica.

Se relaciona con aprender, con desarrollo, experiencia, práctica. Se necesita de una cierta independencia de los demás para tomar decisiones de forma eficaz (Mujer movilizada, 15 años).

A partir de esta definición de inteligencia, los grupos movilizados enfatizan que las evaluaciones académicas tienden a medir la capacidad de memorización de contenidos y no la capacidad de hacer una reflexión más profunda de los contenidos ni de aplicar lo aprendido en la práctica.

Uno no es más inteligente por repetir algo textual tal cual te lo enseñaron; si lo estás repitiendo, no estás siendo inteligente (Hombre movilizado, 17 años).

Para los grupos movilizados la diferencia de inteligencia entre los individuos es un asunto de oportunidades de desarrollo de las capacidades, originadas en el contexto socioeconómico. Estas diferencias socioeconómicas producen parte del fracaso escolar.

Creo que tiene relación con la jerarquía (...) obviamente tiene directa relación con la escuela, con las notas, empieza a irles mal, porque no están cómodos en su ambiente y repiten (Mujer movilizada, 16 años).

Los estudiantes movilizados relacionan el fracaso escolar con la falta de comprensión de los alumnos acerca de los contenidos enseñados por los maestros, lo que tiene como consecuencia la marginación social y la auto-marginación (ensimismamiento).

Fracaso escolar es no llegar a comprender lo que se te está enseñando (Hombre movilizado, 17 años).

(...) A uno no lo aíslan porque no sea inteligente, a uno lo aíslan porque no eres útil para la sociedad (Hombre movilizado, 17 años).

Para los grupos movilizados las desigualdades de enseñanza y aprendizaje producen frustración en los alumnos. Un ejemplo es la cantidad excesiva de alumnos por aula. Esto provoca que los profesores sean incapaces de impartir una educación más personalizada.

En el aula no hay tiempo para atender a una persona de 45, obviamente la persona se va a frustrar, se va a descolocar y no va a querer intentarlo (...), no hay tiempo para uno o para un grupo minoritario (Mujer movilizada, 16 años).

Desde el punto de vista de los estudiantes movilizados, el entorno sería el responsable del desarrollo de la inteligencia, a través de la generación de condiciones estructurales (económicas, ideológicas) que pueden favorecer o no el despliegue de capacidades cognitivas y emocionales. El entorno debería proporcionar recursos materiales para generar sistemas educativos y promover prácticas educativas en pro del desarrollo de las diversas áreas de la inteligencia.

Por el contexto no han sido capaces de desarrollar sus habilidades y eso es, igual, un punto importante. Yo creo que igual todos somos inteligentes pero va en la medida de uno y del contexto que te rodea, si tú puedes ir desarrollando todas tus áreas (Mujer movilizada, 17 años).

Los estudiantes movilizados destacan que en la filosofía neoliberal imperante en la sociedad chilena la educación está centrada en la competitividad. Ambos grupos de estudiantes movilizados subrayan que el sistema educativo se sostiene en relaciones verticales de poder (opresores/oprimidos es para ellos equivalente a inteligentes/tontos), como una forma de entrenamiento para perpetuar el sistema, la obediencia a las normas de la sociedad, producto de una desigualdad intencionada para mantener el *estatus quo*.

Productividad al sistema, en todos los niveles trata de jerarquizar, ninguna cosa es horizontal, para todo tiene que haber más y menos, tienen que haber oprimidos y opresores, hasta en los colegios tiene que haber esta jerarquía, inteligentes/tontos (Mujer movilizada, 17 años).

Por ello, el objetivo principal del movimiento estudiantil es desligar la educación de la lógica capitalista y que todo estudiante pueda tener la posibilidad de desarrollar sus diversas habilidades. Estos grupos solicitan ser más partícipes de su propio desarrollo educativo, pues el movimiento estudiantil es para ellos una instancia de

crecimiento y de aprendizaje informal que desarrolla una inteligencia práctica, generando mayor diversidad en su conocimiento. Debido a una interacción social más diversa, ponen a prueba sus habilidades de organización y de autogestión, haciéndolos sentir activos en su desarrollo, a diferencia de la educación formal, en la cual tienen un rol más pasivo. Concluyen que no se puede hablar de inteligencia si no hay oportunidades de desarrollo a través de la educación.

En la actualidad, en la escuela se es un *objeto* de la educación y se busca con el movimiento estudiantil ser un *sujeto* de la educación. (Mujer movilizadora, 16 años).

Todas nos hemos sentido actores y partícipes de algo importante, hemos visto como auto-convocarnos, auto-financiarnos, auto-gestionarnos en todo el ámbito de la palabra (Mujer movilizadora, 17 años).

También lo tomamos desde el punto de vista de la inteligencia. Si hubiera una educación de calidad, bajaría considerablemente el porcentaje de fracaso escolar (Hombre movilizado, 16 años).

Discusión

En el momento vital en que se encuentran los estudiantes de enseñanza secundaria predomina la incertidumbre. El término de esta etapa de sus vidas los hace tener la mirada puesta en los próximos pasos educacionales y laborales a los que podrán acceder. Debido a esto, los estudiantes secundarios están más sensibles a la desigualdad y a una estructura de oportunidades percibida como injusta (Aceituno et al., 2009). Además, la clasificación de inteligente/tonto, manejada en el ámbito académico, afecta también las opciones que podrán tener en un futuro cercano e influyen

directamente en la autoestima social e individual de los estudiantes. Por lo demás, en un contexto en que el sistema educativo es percibido como injusto, las etiquetas puestas en la escuela pueden llegar a ser impugnadas. Por ello, el presente trabajo partió de la base que en el contexto de movilizaciones estudiantiles, las posiciones simbólicas de los estudiantes en relación a la definición de inteligencia y su desarrollo se ve modificada, lo cual se vuelve urgente y necesario resignificar.

Primeramente, el núcleo central de la RS de la inteligencia mantiene coherencia y significado medianamente estable en relación a los primeros estudios de RS de inteligencia (Mugny & Carugati, 1989). Este núcleo central se nutre, por una parte, de teorías científicas que hacen alusión a habilidades cognitivas, como la resolución de problemas abstractos, y, por otra parte, de habilidades sociales y emocionales (Miguel et al., 2010). Los estudiantes comparten definiciones de inteligencia en relación a cuatro áreas temáticas que componen el núcleo central y el consenso sobre inteligencia. La primera área temática habla de una *inteligencia múltiple*, entendida por los estudiantes como un compendio de varias habilidades, unas existentes y otras no tanto. Las inteligencias múltiples que relatan los estudiantes hacen referencia a la teoría de Gardner (1983). Esta construcción les permite mantener una identidad social positiva (Amaral, 1997) y salvaguardar su rol de estudiantes intacto, ya que si no son hábiles en un área, pueden serlo en otra. Pensar de esta manera, les proporciona una sensación de mayor oportunidad de éxito en sus proyectos personales.

Una segunda área temática es la *inteligencia innata y su desarrollo*. Para los estudiantes, las múltiples habilidades que contiene

la inteligencia son innatas, son un talento natural latente que en cada persona se manifiesta de distinta manera. Una tercera área temática es la *inteligencia social y emocional*, que da cuenta de habilidades emocionales que propician un buen manejo individual de las emociones, una buena regulación en las relaciones interpersonales y en la interacción social. La inteligencia social y emocional vendría a ser complementaria a las otras habilidades que componen la inteligencia. Sin embargo, pueden suplir un déficit en otras áreas, como las competencias cognitivas.

Debido a esto, ambos tipos de capacidades (cognitivas y sociales-emocionales) son igualmente valoradas para los estudiantes. Finalmente, la cuarta área temática del núcleo central se refiere a las *diferencias de oportunidades en el desarrollo de la inteligencia*. Los estudiantes destacan la importancia de una serie de condiciones para que se produzca el desarrollo de las habilidades. Destacan las diferencias socioeconómicas en la calidad de la educación, considerando que para los jóvenes en general los dos problemas principales de la sociedad democrática son la desigualdad y la falta de oportunidades (INJUV, 2006).

Esta percepción de poca equidad en el ámbito educativo, genera que la RS de la inteligencia sea debatida, posicionando a los estudiantes en definiciones de inteligencia ancladas en creencias ideológicas. Las distintas posiciones al respecto se manifiestan en el sistema periférico de la RS de la inteligencia. Por una parte, los estudiantes no movilizados hacen referencia a una *ideología de la meritocracia* y, por otra parte, los estudiantes movilizados hacen referencia a una *inteligencia integral* y a una *ideología hegemónica de la inteligencia*.

A pesar de compartir creencias sobre la importancia de un contexto adecuado para el desarrollo de la inteligencia, los estudiantes no movilizados justifican las diferencias de inteligencia entre los individuos y el fracaso escolar, a través de la ideología de la meritocracia. Destacan características de personalidad, tales como el esfuerzo y la perseverancia, como punto de inflexión en la emergencia de la inteligencia, pues las personas son inteligentes en la medida en que se esfuerzan por serlo. Esto le quita responsabilidad al Estado a la hora de proporcionar condiciones estructurales propicias para su desarrollo y pone el acento en el individuo, tanto a nivel de origen (innatismo) como a nivel de desarrollo (esfuerzo personal).

Según los estudiantes no movilizados, si la persona es inteligente es por mérito propio. Esta ideología es entendible en el contexto chileno, debido al creciente nivel de individualización general y juvenil (INJUV & Programa de la Naciones Unidas Para el Desarrollo, 2004). De esta manera, la definición de inteligencia desde la ideología de la meritocracia viene a legitimar privilegios que son culturales (Bourdieu & Passeron, 1964, 2003), oponiéndose a la equidad en el sistema educativo, a pesar de que pueda ir en directo perjuicio de sus propios intereses como colectivo, pues los estudiantes no movilizados son precisamente el grupo que pertenece al colegio con mayor índice de vulnerabilidad social.

En relación a los estudiantes movilizados, hacen referencia a una inteligencia integral, demandando ser más activos en su propia educación. Solicitan que el conocimiento entregado, más que un acopio de información, les proporcione herramientas para pensar por sí mismos. Esta idea de inteligencia los hace ser más críticos con los

profesores que los estudiantes no movilizados. Esta demanda tiene sentido si se piensa que los mismos profesores en sus creencias implícitas sobre enseñanza y aprendizaje destacan la importancia de la autonomía de los alumnos, pero reconocen no haber cambiado sus prácticas de reproducción de conocimiento en pro de prácticas más autonómicas (Gómez & Guerra, 2012).

Además, los estudiantes movilizados destacan una ideología hegemónica de la inteligencia, definida como una intención consciente del Estado, cuyo fin último es educar en un medio jerarquizado, enseñando a perpetuar el sistema, sin cuestionarlo. La ideología hegemónica de inteligencia está contenida por creencias ideológicas que posicionan a los estudiantes frente a diferentes prácticas sociales en relación al movimiento estudiantil e incorporan sus experiencias cotidianas en este posicionamiento, reforzando una identidad y pertenencia grupal en una sociedad como la chilena, que tiene dificultades para construir proyectos colectivos y de sentido de pertenencia (Lechner, 2000). El movimiento estudiantil, para ellos, construye visión de mundo que, a su vez, justifica su permanencia en las tomas de sus liceos.

Los estudiantes movilizados responsabilizan al Estado de las diferencias de inteligencia entre los individuos y del fracaso escolar. Ambos serían, según ellos, consecuencias de un entorno socioeconómico hostil que no permite el desarrollo de las capacidades innatas de los individuos. Critican el sistema educativo por no generar condiciones que favorezcan el despliegue de las capacidades cognitivas y sociales, destacando su desacuerdo con las prácticas educativas de competitividad en el aula, las cuales provocan

ensimismamiento y aislamiento social, pues ser poco inteligente generaría un aislamiento social.

Según los estudiantes movilizados, la falta de condiciones adecuadas desemboca en menores oportunidades laborales y sociales en general para aquellas personas que se encuentran en situación de desventaja socioeconómica. La ideología hegemónica de la inteligencia es percibida como producto de una ideología neoliberal de base. Según los estudiantes movilizados, el sistema educativo es facilitador de un sistema socioeconómico segregacionista que no permite el desarrollo de las habilidades de las personas y que mantiene el *estatus quo* social, avalando la competitividad y la meritocracia y privando a los estudiantes con menos recursos de un entorno educativo que se haga responsable de la emergencia y desarrollo de la inteligencia en las personas.

En síntesis, este estudio es una aproximación a cómo distintas concepciones de inteligencia, manejadas en el ámbito académico afectan y justifican determinadas prácticas educativas. Nociones como meritocracia y competitividad justifican prácticas educativas que van de la mano de un sistema educativo segregacionista. Existe evidencia empírica que concepciones de inteligencia, como la ideología de la meritocracia, se asocian con la tendencia a oponerse a políticas públicas que corrijan las desigualdades sociales, ya que, a pesar del esfuerzo educativo, solo algunos estudiantes serán capaces de alcanzar un nivel superior.

En cambio, la creencia de que todos los estudiantes pueden ser altamente inteligentes se encuentra más a favor de políticas públicas que corrijan la desigualdad de oportunidades (Rattan, et al., 2012). La importancia de este tipo de investigaciones recae en hacer una

reflexión sobre lo que se entiende por inteligencia y su desarrollo y cómo influye respecto a la desigualdad de acceso a la educación superior, a las jerarquías educativas y al cumplimiento de la promesa de igualdad de oportunidades que pregona el sistema educativo.

En el contexto chileno, la RS de la inteligencia destaca creencias ideológicas que incorporan un dispositivo generador de juicios, percepciones y actitudes, retroalimentadas con las movilizaciones sociales en los grupos participantes del movimiento estudiantil. El hecho de incluir liceos emblemáticos en toma versus un colegio particular subvencionado permitió reconocer dos modos y procesos de constitución de pensamiento social distintos. Los liceos emblemáticos son parte de una realidad estudiantil específica, con un prestigio académico y con una fuerte trayectoria política, capaz de parcializar los hallazgos. Esto podría considerarse una primera limitación del estudio.

Por otra parte, los datos fueron recogidos solamente en Santiago, por lo cual sería interesante ampliar el estudio a otras regiones del país, a modo de tener una visión a nivel nacional. Por último, sería necesario ampliar la muestra a otros segmentos socio-económicos que no han quedado representados en este estudio.

Si bien desde este marco teórico no se encontraron diferencias entre hombres y mujeres en la definición de la inteligencia, existe evidencia empírica que las personas se representan la inteligencia de las mujeres distinta a la inteligencia de los hombres (Bonnot & Croizet 2007; Poeschl, 2001; Rätty et al., 1999; Rätty, Vänsk, Kasanen & Kärkkäinen, 2002). Sería interesante en un próximo estudio indagar si en la sociedad chilena existe una construcción representacional de inteligencia disímil para la inteligencia de

hombres y mujeres, lo cual podría tener múltiples implicancias en las prácticas educativas de padres y profesores y en las distintas modalidades de colegios.

ESTUDIO IV.

Representaciones sociales de inteligencia, valores culturales e ideologías jerárquicas vs. igualitarias

Introducción

El sentido común de la inteligencia influye en la creación y desarrollo de políticas educativas y prácticas pedagógicas que se desarrollan en el aula. No es lo mismo que las prácticas educativas estén basadas en una concepción sobre inteligencia proveniente de atributos biológicos e individuales, cuya responsabilidad por el desempeño escolar se atribuye a factores inmutables, que una visión más socio-emocional e integral del individuo, cuyas prácticas educativas otorgan un mayor marco de maniobrabilidad e impacta en la posibilidad de gestionar mejores condiciones de competitividad y posicionamiento social por parte de los educandos. El conocer estas dinámicas sociales sirve para estar prevenidos de creencias que podrían ir en desmedro del desarrollo intelectual e integral de los individuos.

El conocimiento del sentido común sobre la inteligencia son creencias en relación a la inteligencia que los individuos y los grupos construyen en la comunicación social. Por otra parte, las creencias ideológicas son posicionamientos que los individuos y los grupos adoptan para explicarse su mundo social. Ambos, conocimiento de sentido común sobre la inteligencia e ideologías se encuentran contenidas por valores que las sustentan, formando el escenario cultural para la vida social (Abric, 2001).

El presente estudio indaga, a través de la Teoría de las Representaciones Sociales (Moscovici, 1961), primero el sentido común de la inteligencia, segundo cómo estas concepciones son explicadas y justificadas por creencias ideológicas jerárquicas vs. Igualitarias y tercero cómo las representaciones sociales de la inteligencia se enmarcan en un contexto valórico cultural determinado. Se discute si una creencia partidaria de que unos grupos dominen sobre otros (orientación a la jerarquía), en contraste con una creencia a favor de una distribución de recursos y de poder más igualitario entre los grupos (orientación a la igualdad) influyen en la definición de sentido común que se le da a la inteligencia. Todos estos posicionamientos están enmarcados en sistemas de valores relevantes para los grupos y la cultura.

Las Representaciones Sociales (RS) son definidas como el procesamiento de un estímulo social extraño y principios organizadores de ideas, prototipos normativos y prácticas sociales que conforman los productos de la sociedad (Carugati & Selleri, 1998). La producción de sentido común de la inteligencia se ve influenciada por los medios de comunicación, la difusión del conocimiento científico, la comunicación social, las experiencias personales y grupales, las identidades sociales, la ubicación de los individuos en la estructura social, etc.

La RS de la inteligencia no posee una definición universal (Faria & Fontaine, 1993) es un constructo dinámico (Carugati, 1996; Mugny & Carugati, 1989) y que depende de componentes psicosociales. La identidad social, el posicionamiento ideológico pueden modificar parte de su contenido (Carugati, Emiliani & Molinari, 1989; Carugati & Selleri, 2004; Carugati, Selleri, & Scappini, 1994). Por ello, las RS son

más importantes para determinados conjuntos sociales (Jodelet, 1989). En el caso de la inteligencia tiene mayor urgencia o importancia su definición para profesores, padres y estudiantes, cuyas identidades sociales se ven enfrentadas cotidianamente a las diferencias de inteligencia entre los individuos. Además, distintos grupos que se caracterizan por sistemas de valores y juicios diferentes, tendrán variaciones en la visión de la inteligencia. Por ello, su principal característica es su polisemia (Carugati, 1996). “Los significados de inteligencia construidos por los grupos son integrados en el contexto social, histórico, ideológico y valórico. Tienen una doble función, la construcción de un universo mentalmente inteligible y coherente y la elaboración de una identidad social y personal gratificante” (Mugny & Carugati, 1989, pp. 183).

Las RS se nutren de las teorías científicas (Amaral, 1997; Doise & Mugny, 1997; Faria & Fontaine, 1994; Moscovici 1984; Mugny & Carugati, 1985, 1989; Snellman & Rätty, 1995). En el caso de la inteligencia, “el pensamiento científico es una fuente de autoridad en la legitimación y justificación de las decisiones político-ideológicas” (Wagner & Halles, 2011; pp. 81). La concepción científica mayormente divulgada, y con mayor impacto en la educación, define a la inteligencia como una capacidad individual con un alto porcentaje genético (Herrnstein & Murray, 1994; Jensen, 1998; Rushton & Jensen, 2005, Terman, 1916; Sternberg, 2013). Esto tiene su correlato en el sentido común de la inteligencia (Carugati, 1996; Faria & Fontaine, 1993; Mugny & Carugati 1985-1989; Rätty & Snellman, 1998). Por ejemplo, la divulgación de teorías científicas como la teoría del factor g (Spearman, 1904), la teoría de habilidades mentales primarias (Thurstone, 1938), o la teoría de habilidades

fluidas y cristalizadas (Horn,1994) constituyen la base de RS de la inteligencia como la teoría del don, entendida como un atributo individual, biológico y heredado, la cual está fuertemente instaurada en el sentido común de las personas y en el ámbito educativo, ya que permite mantener una identidad social positiva (Amaral, 1997) y una protección de la identidad personal y profesional (Mugny & Carugati, 1989) en padres y profesores. Además, el sentido común sobre inteligencia está compuesto de numerosas competencias de carácter social y emocional (Carugati & Selleri, 2011) y de aspectos críticos hacia la misma (Marambio et al., 2015).

En este sentido, los hallazgos de Mugny y Carugati (1989), a partir de un estudio en padres y profesores italianos, dan cuenta de una solución factorial de nueve factores, los cuales son nombrados en forma decreciente de sus pesos factoriales: 1) La teoría de la desigualdad natural y el dotado; 2) Conformidad o Inteligencia Social; 3) Relativismo definicional de la Inteligencia; 4) El prototipo cibernético de la inteligencia; 5) La función adaptativa de la inteligencia; 6) Inteligencia como herencia familiar; 7) La función diferenciadora de la escuela; 8) Inteligencia y Personalidad; 9) Maestros y el fracaso.

Otro estudio (Zubieta & Valencia, 2001) llevado a cabo con una muestra Argentina, da cuenta de una solución factorial que describe el origen de la inteligencia en diez factores: 1) Adaptativa; 2) Social y personalidad; 3) Ideológica; 4) Don y Logro académico; 5) Sociológico; 9) Diferencial; 10) Irresolubilidad. Estudios más actuales reducen la cantidad de factores en la definición del sentido común de la inteligencia. Por ejemplo, Amaral y colaboradores (2006), en una muestra de mujeres Portuguesas, proponen tres factores que

describen la concepción de inteligencia como 1) Social y Motivación; 2) Dimensión Crítica y práctica de la inteligencia; 3) Prototipo cibernético de Inteligencia.

De igual manera, Miguel, Valentim y Carugati (2012), dan cuenta de cinco dimensiones para definir inteligencia; 1) Inteligencia Social; 2) Prototipo cibernético y natural inequidad; 3) Adquisición de la inteligencia; 4) Profesor y fracaso; 5) Solución de problemas e integración de la información. Finalmente, un estudio finlandés indica que la discusión en educación sobre la RS de inteligencia está centrada en dos mayores competencias; la natural y la social (Räty, et al. 2012).

Como las RS interactúan con un conjunto de fenómenos o de procesos cognitivos, inserciones sociales, factores afectivos, sistemas de valores, etc., estos fenómenos deberían ser incluidos simultáneamente en el instrumento conceptual utilizado para abordarlo (Abric, 2001). Las personas con una orientación ideológica de derecha tienden a definir mayormente la inteligencia desde la ideología del don, a diferencia de las personas con una tendencia ideológica más de izquierda, que tienden a definir mayormente la inteligencia desde determinismos externos (Amaral, 1997).

En este trabajo, las creencias ideológicas que subyacen a la RS de inteligencia se abordan desde la teoría de orientación a la dominancia social (Sidanius & Pratto, 1999). Esta teoría explica la actitud general de orientación hacia las relaciones intergrupales, jerárquicas versus igualitarias, ordenadas a lo largo de una dimensión superior-inferior. La teoría de la dominancia social es un modelo acerca de los procesos, explícitamente dirigido a intentar entender cómo las

predisposiciones psicológicas, las identidades sociales, el contexto social, ideológico y cultural confluyen en producir y reproducir la desigualdad social basada en los grupos.

Las RS juegan un papel fundamental en las prácticas sociales efectivas y se encuentran relacionadas con diferentes sistemas ideológicos, cognitivos, sociales y socioeconómicos (Abric, 2001). De esta manera, un posicionamiento de mayor orientación a la jerarquía, parece estar asociada a creencias como la meritocracia y a valores asociados a la capacidad individual o al espíritu competitivo (Zubieta, et al., 2007). Aunque ésta no es una asociación directa con la RS de inteligencia. Tras la meritocracia, tan conocida en el ámbito académico, subyace una concepción de inteligencia individual con una carga hereditaria, que se ajusta a una concepción científica de inteligencia tradicional o clásica. Siguiendo esta lógica, los miembros de grupos dominantes, por sus posiciones privilegiadas en la jerarquía social, tienden a encontrarse más a favor de jerarquías sociales (Prato, et al., 2000; Sidanius & Prato, 1999). Por ende, no es de extrañar que individuos o grupos con una mayor orientación a las jerarquías definan la inteligencia en términos de una concepción individual y hereditaria para justificar la meritocracia en el ámbito educativo, como el componente que marca las diferencias de inteligencia entre los individuos.

No obstante, los grupos más poderosos defienden las jerarquías sociales en desmedro de aquellos que pertenecen a grupos desfavorecidos justificando así el sistema para tener una sensación de control y preservar su autoestima (Jost, Pelham, Sheldon, & Sullivan, 2003). De esta forma, pueden tener RS de inteligencia sustentadas

en atributos personales hereditarios que fomentan la supremacía de los más inteligentes.

Comprender estas orientaciones psicológicas nos ayuda a entender las dinámicas sociales en torno a la explicación que se dan los individuos y los grupos sobre las diferencias de inteligencia entre los individuos y cómo estas creencias fomentan políticas educativas basadas en el mérito personal, que a su vez, ayudan a mantener el *estatus quo*.

Por ejemplo, la creencia de que solamente algunas personas pueden alcanzar un máximo potencial de inteligencia, orienta políticas educativas públicas reticentes a corregir desigualdades sociales, ya que ven esto como un derroche de recursos en personas que no tienen capacidades para aprovecharlos. De manera contraria, la creencia de que todas las personas pueden alcanzar un alto potencial intelectual orienta políticas públicas educativas más a favor de corregir la desigualdad (Rattan, et al., 2012). Esto viene a justificar que sólo los más inteligentes puedan acceder a recursos educativos que velen por la emergencia y desarrollo de la inteligencia, justificando a su vez la jerarquía social.

Si los grupos poseen RS de inteligencia como por ejemplo, la ideología del don, el capital cultural o competencias de carácter cognitivo, se justifican las diferencias de inteligencia entre los individuos a través de habilidades individuales, incorporándose conceptos como excelencia académica, competitividad y meritocracia, que a su vez justifican que los grupos más inteligentes (que en el fondo son los pertenecientes a los grupos dominantes) predominen sobre los menos inteligentes.

Estas creencias sobre la inteligencia guían comportamientos u objetivos esperables dentro del grupo social y se encuentran integradas en un sistema de valores que dependen de su historia y del contexto social e ideológico que la envuelve (Abric, 2001). Por ello, un tercer objetivo de este estudio es la exploración en la relación de las representaciones sociales de inteligencia y los valores humanos. Cabe señalar que no existe literatura que fundamente esta relación. Sin embargo, existe relación entre valores humanos y orientación a la dominancia social (Cohrs, et al., 2005; Mendoza, et al., 2005; Zubieta, Beramendi, Sosa, & Torres, 2011; Zubieta, et al., 2007), dando cuenta de relaciones positivas entre auto trascendencia y orientación a la jerarquía y correlaciones negativas entre auto promoción y orientación a la jerarquía (Cohrs, et al. 2005; Zubieta, et al., 2007; Zubieta, et al., 2011).

Los valores humanos conforman sistemas de creencias ordenados por prioridad (Basabe, et al., 2011). Desde este trabajo, los valores humanos (Schwartz, 1992) son abordados como tipos motivacionales agrupados en función de cuatro objetivos generales (Auto-trascendencia, Conservación, Auto-promoción y Apertura al cambio), ordenándose según la importancia que le atribuyen los individuos y los grupos, y que sirven a intereses individualistas y colectivistas. De esta forma, el primer objetivo general Auto-trascendencia, contiene los siguientes tipos motivacionales: a) Universalismo, asociado al aprecio y protección de las personas y el mundo. Responde a la necesidad psicológica de atribución de significado o sentido, de orden, de estabilidad y de justicia al medio. Un entorno que asegure un trato justo a las personas, que castigue los delitos y recompense las buenas acciones; b) Benevolencia. Relacionada con la preservación del bienestar de las personas próximas. Vinculada a la

necesidad de intimidad, apego y afiliación. La relación positiva de intimidad permite elaborar un modelo positivo del entorno que ayuda al desarrollo de conductas prosociales. El segundo objetivo general es la conservación, contiene los siguientes tipos motivacionales: a) Tradición, asociada con la necesidad grupal de respeto y mantenimiento de las creencias culturales y tradicionales y con la necesidad individual de pertenencia a ese grupo. Se asocia también a una visión de mundo con sentido y con la creencia de que las cosas ocurren de manera ordenada, dejando poco espacio al azar; b) conformidad. Asociada a la necesidad psicológica de gregarismo, necesidad de relaciones estables e íntimas. Se vincula con motivaciones sociales de afiliación; c) Seguridad. Relacionada con la necesidad de estabilidad y seguridad para el individuo. Se vincula también con valores de limpieza, seguridad familiar y orden social.

El objetivo general de auto promoción contiene los tipos motivacionales siguientes: a) Poder. Asociado con la necesidad de reputación, estatus y posición y a la motivación de poder social; b) Logro que concierne a la necesidad de mostrar competencia de acuerdo a criterios sociales y de rendimiento, vinculada también a la necesidad de entrenar habilidades que se satisface mediante la realización de tareas desafiantes; c) Hedonismo. Asociado a la búsqueda de placer, se vincula también a valores de placer y disfrute de la vida y con una visión benevolente del mundo y de confianza en las otras personas.

Finalmente el objetivo general de apertura al cambio contiene los tipos motivacionales de a) estimulación. Vinculado a la necesidad de exploración, de vivir una vida variada y excitante, de apertura a experiencias nuevas y a retos personales; b) Auto-dirección. Asociada

a la necesidad de control, auto determinación y competencia, se relaciona también a la motivación intrínseca. Implica independencia de pensamiento y toma de decisión, exploración y creación.

Por lo anteriormente recogido, el presente trabajo tiene como objetivos, primero indagar desde la TRS en la definición que da la gente común a la inteligencia. Segundo, en cómo estas definiciones son derivadas de posicionamientos ideológicos (orientación a la jerarquía vs. orientación a la igualdad). Tercero, cómo estas definiciones de inteligencia, amparadas en posicionamientos ideológicos están enmarcadas culturalmente por los valores humanos.

En relación al primer objetivo, se espera encontrar por una parte, visiones de inteligencia centradas en el ámbito educativo que dan cuenta de una perspectiva clásica de la inteligencia y por otra parte, definiciones más críticas que destacan disfunciones en las prácticas educativas de parte del rol docente y de parte de la escuela como institución. Además, se enarbola una crítica hacia la definición misma de la inteligencia, ya que se la ve como una construcción hegemónica, desarrollada desde estructuras de poder que mantienen el statu quo social. Se espera encontrar que los individuos con un posicionamiento ideológico que defina las diferencias individuales desde la jerarquía de unos grupos sobre otros girarán en torno a visiones clásicas de la inteligencia, definidas desde el ámbito académico. En cambio, individuos con un posicionamiento ideológico a favor de la equidad social, derivarán en una visión que critica las diferencias de inteligencia entre los individuos, destacando que estas definiciones lo que hacen es medir diferencias sociales más que inteligencia. Además, resaltarán aspectos críticos hacia dinámicas educativas, como la función de la escuela y el rol docente.

Finalmente, en relación al tercer objetivo, se espera encontrar que el sentido común de las personas sobre la inteligencia, derivadas de posicionamientos ideológicos jerárquicos vs. igualitarios se asocien a valores humanos relevantes para el grupo de pertenencia.

De este modo, se espera que individuos que defiendan la justicia social, la igualdad, la paz y el bienestar (auto-trascendencia) asocien estos valores con posiciones ideológicas que defiendan la igualdad entre los grupos y se encuentren en contra de posicionamientos ideológicos que discriminen a unos grupos en favor de otros. Además, se espera encontrar que personas que destaquen la autodeterminación, la creatividad, la libertad e independencia, una vida excitante llena de desafíos y que disfruten de la vida, posean ideologías que aspiren a la igualdad grupal (ideología igualitaria) y que se encuentren en desacuerdo de que unos grupos dominen sobre otros (ideología jerárquica). Igualmente, personas que resaltan el poder, el prestigio social, el éxito y la ambición se espera que ostenten ideologías que defiendan la jerarquía de unos grupos sobre otros y estén en desacuerdo con ideologías que defiendan la igualdad grupal.

Método

Muestra

Un total de 311 participantes de los cuales 172 de Santiago, Chile y 139 de la ciudad de Buenos Aires, Argentina, respondieron un cuestionario administrado. El 28,5% fueron hombres y un 70,6% mujeres, con una media de edad de 36,62 años ($DS = 10,35$).

Instrumentos

El instrumento estuvo compuesto por la primera dimensión de la escala de Mugny & Carugati (1989) *Orígenes y Definiciones de una persona inteligente*, la escala, incluye ítems como: *Ser inteligente significa estar conforme con las normas de la sociedad*. La escala posee un sistema de respuesta tipo Likert, de 1 (*totalmente en desacuerdo*) a 7 (*totalmente de acuerdo*). La consistencia interna de la escala, medida por el Alfa de Cronbach fue $\alpha = ,87$.

El instrumento lo integraba la escala desarrollada por Sidanius & Pratto (1999). La escala formada por dos dimensiones. La dimensión de mayor orientación a las jerarquías, contiene ítems como: algunas personas son inferiores a otras. Su consistencia interna (Alfa de Cronbach) fue de $\alpha = ,81$. La dimensión de orientación a la igualdad, contiene ítems como: *todos los grupos deberían tener las mismas oportunidades en la vida*. La consistencia interna fue de $\alpha = ,87$ (Alfa de Cronbach). Posee un sistema de medida tipo Likert, con un continuo de respuesta de 1 (*totalmente en desacuerdo*) a 7 (*totalmente de acuerdo*). Para la totalidad de la escala la consistencia interna fue de $\alpha = ,88$.

El instrumento incluía también la escala de *Valores Personales* de Schwartz (2003) en su versión reducida de 21 ítems. Se calculó la consistencia interna por cada dimensión de la escala a través del Alfa de Cronbach. Para la dimensión Auto trascendencia, que contiene ítems como: *Es muy importante para él ayudar a la gente que lo rodea. Se preocupa por su bienestar*. La escala obtuvo un Alfa de Cronbach de $\alpha = ,66$. Para la dimensión Auto promoción, con ítems como; *para él es importante ser respetado por la gente*. El Alfa de Cronbach de $\alpha = ,59$. Para la dimensión Conservación, con ítems

como; *las tradiciones son importantes para él; procura seguir las costumbres de su religión o de su familia* ($\alpha = ,64$). Finalmente, Apertura al cambio, que contiene ítems como: *tener ideas nuevas y ser creativo es importante para él; le gusta hacer las cosas de manera propia y original*. Esta dimensión obtuvo un Alfa de Cronbach de $\alpha = ,62$. La consistencia interna de la escala en general alcanza un alfa de Cronbach de $\alpha = ,76$. El sistema de medida de tipo Likert, con un continuo de respuesta de 1 (*no se parece en nada a mi*) a 5 (*se parece mucho a mi*).

Finalmente, se les preguntó información socio-demográficas como nivel educativo y situación socioeconómica. En cuanto al nivel educativo el 1% no había acabado la enseñanza secundaria, el 3% había terminado estudios secundarios completos, el 3% tenía estudios técnicos incompletos, el 7% con estudios técnicos completos, el 15% tenía estudios universitarios incompletos. El 34% estudios universitarios completos. Un 14% estudios de post grado incompletos, y un 23% estudios de post grado completos. En relación al nivel socio económico, un 11% se consideraba de un nivel socioeconómico bajo. Un 54% de un nivel socioeconómico medio. Un 35% de un nivel socioeconómico alto.

Procedimiento

Los participantes fueron seleccionados a partir de un muestreo aleatorio, vía telemática, respondiendo de forma voluntaria un cuestionario auto-administrado, anónimo, con una duración de 30 a 40 minutos.

Para comprobar si la escala de Orientación a la Dominancia Social está compuesta de una o dos dimensiones, se elaboraron dos modelos alternativos: el primero, de una dimensión, que mide la orientación a la dominancia social y el segundo, de dos dimensiones, que miden; Orientación a la jerarquía y Orientación a la igualdad. El modelo de un factor no tenía un buen ajuste: $\chi^2(104) = 1000,28$, $p < ,00$, CFI = ,64, TLI = ,58, SRMR = ,16. En cambio, el ajuste del modelo de 2 factores es más adecuado $\chi^2(120) = 2583,19$, $p < ,00$, CFI = ,83, TLI = ,80, SRMR = ,067. Para la comparación de ambos modelos (Satorra & Bentler, 2001), se utilizó el factor de corrección de la escala MLR (maximum likelihood robust), obteniendo un chi-cuadrado $\Delta \chi^2(1) = 142,29$ $p < ,00$. El modelo de dos factores (*Orientación jerárquica y Orientación a la igualdad*), ajusta mejor que el modelo de un solo factor (Jost & Thompson, 2000). En este estudio se utilizará el modelo de dos factores.

Resultados

Con el fin de indagar en la definición de sentido común de inteligencia, se realizó un análisis factorial a la escala Orígenes y definiciones de inteligencia que produjo en relación a los estadísticos de Kaiser-Meyer-Olkin un índice de ,80 y a la prueba de esfericidad de Bartlett, un Chi cuadrado aproximado ($\chi^2 = 4476,26$). Después de la Rotación Varimax, se obtuvieron 9 factores que explican un 59,87 % de la varianza distribuida en los siguientes pesos factoriales (ver tabla 7):

El primer factor explica 10,35% de la varianza. Se le llamó *Función Adaptativa*. Los ítems que aquí se aúnan dan cuenta de atributos sociales que permiten una buena adaptación al ambiente en general

(Ser inteligente significa saber cuidarse uno mismo en la vida; la inteligencia define la adaptación del individuo a su ambiente). Sin embargo, los ítems siguientes destacan los mismos atributos de adaptación pero centrados en el ambiente social (Inteligencia es la capacidad individual de adaptarse a la sociedad en la que uno vive; ser inteligente significa saber cómo sacar ventajas de las oportunidades; ser inteligente significa saber presentarse a uno mismo de la mejor manera).

El segundo factor explica el 8,46% de la varianza, llamado *Conformismo y prototipo cibernético*. Los ítems que lo constituyen definen la inteligencia como una adaptación a la ideología dominante, a la sociedad, a la escuela y a maneras tradicionales de comportarse (Una persona inteligente es quien se puede adaptar a la ideología dominante; ser inteligente significa estar conforme con las normas de la sociedad; ser inteligente significa adaptarse a la escuela). Desde este factor la inteligencia se entiende desde los preceptos científicos y su prototipo es el cibernético. También se destaca que los test psicométricos son la herramienta de medición exacta de la inteligencia (La computadora es el modelo perfecto de lo que es la inteligencia; sólo la ciencia puede definir lo que es la inteligencia; los test de inteligencia permiten medir con precisión las capacidades intelectuales de los alumnos). De manera tangencial, los individuos que entienden la inteligencia desde este factor, se encuentran en desacuerdo con que sea responsabilidad de la escuela el potenciar aptitudes en los alumnos.

El tercer factor explica 7,66% de la varianza. Este factor se denominó *Ideológica*. Los individuos que contestan desde este factor critican la definición clásica de la inteligencia. Según ellos la definición

clásica de la inteligencia ha sido desarrollada por estructuras cuyo objetivo es mantener el *status quo* (*Los test de inteligencia son sesgados: todo lo que hacen es medir las diferencias (particularmente económicas) que existen entre las diferentes categorías sociales; los ricos inventaron su noción de inteligencia para justificar su riqueza; a través de la inteligencia se reafirma la desigualdad social, cuando aparece es el rico quien la posee; la inteligencia es un invento de nuestra sociedad con el propósito de adaptarse a las nuevas demandas económicas y a las actuales condiciones tecnológicas; si los hombres son vistos como más inteligentes que las mujeres, es porque los hombres definen la inteligencia a su conveniencia*). Esta visión de la inteligencia más que definirla, crítica su hegemonía.

El cuarto factor explica el 6,27% de la varianza. Se llamó *Logro académico*. Las personas que contestan desde este factor definen la inteligencia desde el ámbito académico y los logros que ahí se obtienen (*Debería haber un programa de estudio más avanzado para los alumnos inteligentes; la inteligencia es la capacidad del alumno para entender el significado que la maestra da a una pregunta; basar el programa de estudio en la inteligencia media del alumno da como resultado el empobrecimiento de los más inteligentes; tienes que ser inteligente para que te vaya bien en la escuela*). Esta idea de la inteligencia se centra en atributos cognitivos (*La lógica y las matemáticas son los prototipos de la inteligencia*).

El quinto factor explica el 5,57% de la varianza explicada. Se le nombró *Capital cultural*. Los individuos que entienden la inteligencia desde este factor dan cuenta de la importancia que tiene la familia en la emergencia y desarrollo de la inteligencia de los niños (*De tal padre tal hijo esto es igualmente cierto para la inteligencia; los chicos*

inteligentes vienen de familias en que los padres valoran la inteligencia; dime la ocupación que tienen los padres y te diré la inteligencia del niño). De manera tangencial, se entiende la inteligencia como competencias cognitivas (La inteligencia tiene que ver con la capacidad de pensamiento abstracto).

El sexto factor explica el 6,21 % de la varianza. Fue denominado *Disfunción de la escuela*. Los ítems que confluyen en el destacan una crítica a la escuela como una estructura que genera y perpetúa diferencias entre los individuos, las cuales dan cuenta simplemente de diferencias sociales (*La escuela acentúa las diferencias que existen entre los individuos; es la escuela la que crea diferencias entre los individuos; la escuela sólo revela las diferencias de inteligencia que ya existen en virtud de diferentes antecedentes (bagajes) sociales*).

El séptimo factor explica el 5,20% de la varianza. Se denominó *Don y entrenamiento*. Está compuesto por ítems que describen la inteligencia desde el desarrollo de las capacidades (*La inteligencia no aparece si no hay oportunidades para su desarrollo y concreción; el entrenamiento y la práctica son la base de la inteligencia; la inteligencia es antes que nada una actitud rigurosa en pensamiento y acción; la tarea o los deberes son importantes porque posibilita que se establezca una relación entre padres y escuela*). Además, se hace alusión a la importancia del capital cultural que traen los niños (*Si los padres no valoran un determinado aspecto de la inteligencia, el esfuerzo por enseñarlo sería en vano*). El factor da cuenta también de un relativismo cultural en la inteligencia (*Cada cultura tiene su propia definición de la inteligencia*). Finalmente, las personas que piensan la inteligencia desde aquí sitúa la en el cerebro, dando cuenta de un

atributo biológico y heredado (*El cerebro es el lugar donde nace la inteligencia*).

El octavo factor explica el 4,10 % de la varianza. Se le llamó *Disfunción del rol pedagógico*. Las personas que contestan desde este factor critican la función docente (*El fracaso escolar generalmente tiene que ver con la falta de comprensión o entendimiento por parte del maestro; el fracaso podría, en general evitarse si los maestros tuvieran más paciencia*).

Finalmente, el noveno factor explica 4,07 % de la varianza. Se llamó *Carácter*. Los ítems reúnen personas que definen la inteligencia desde la personalidad o carácter de los individuos (*La inteligencia es sobre todo una cuestión de carácter; la inteligencia es un problema de personalidad*).

Estudio IV: Representaciones sociales de inteligencia, valores culturales e ideologías jerárquicas vs. igualitarias

Tabla 7: Solución factorial de RS de inteligencia. 59,87 % de la varianza

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
F1: Función Adaptativa 10,35% M: 4,37 (1,48)									
31. Saber cuidarse uno mismo		,80							
30. Adaptarse al ambiente físico		,79							
29. Adaptarse a la sociedad		,75							
32. Sacar ventajas oportunidades.		,73							
16. Saber presentarse a uno mismo		,63							
F2: Conformismo y prototipo cibernético 8,46% M: 2,86 (,93)									
14. Adaptarse a la ideología dominante.		,74							
13. Conforme con las normas sociales		,74							
15. Adaptarse a la escuela.		,34	,72						
17. Tener buenas maneras		,48	,51						
26. Computadora como modelo perfecto de I.		,51							
27. Sólo la ciencia define I.		,47							
28. Test de I. miden preciso		,45							
39. El potenciar aptitudes tarea educativa.		-							
		,42							
F3: Ideológica 7,66% M: 3,54 (1,57)									
23. Los test de inteligencia sesgados.			,78						
22. Ricos inventaron noción de I. para justificar su poder			,75						
24. A través de I. se reafirma injusticia soc.			,73						
25. Adaptarse a demandas econ. Y tecnológicas			,72						
21. Hombres definen a su conveniencia			,56						
F4: Logro académico 6,27% M: 3,27 (1,23)									
2. Currícula más avanzada para alumnos más I.				,72					
3. Entender al maestro				,64					
7. Currícula media empobrece				,58					
4. Ir bien en la escuela.				,56					
5. Lógica y matemática como prototipos de I.		,42		,48					
F5: Capital cultural M: 5,57% 3,01 (1,21)									
33. De tal padre tal hijo, esto es igualmente cierto para la inteligencia.					,71				
34. Los chicos inteligentes vienen de familias que valoran la inteligencia.					,67				
35. Dime la ocupación de los padres y te diré la inteligencia del niño.					,66				
8. La inteligencia tiene que ver con la capacidad de pensamiento abstracto.					,42				
F6: Disfunción de la escuela 6,21% M: 4,115 (1,48)									
36. La escuela acentúa diferencias						,81			
38. Escuela crea diferencias						,72			
37. Escuela revela las diferencias sociales.						,67			
F7: Don y Entrenamiento M: 5,20% 4,55 (1,00)									
12. La I. no aparece sin oportunidad de desarrollo y concreción.							,65		
11. Entrenamiento y práctica son la base de la I.							,51		
19. Padres valorizan							,47		
9. Actitud rigurosa en pensamiento y acción.							,45		
20. Cada cultura su propia definición de I.							,43		
6. Tareas relacionan padres y escuela.							,43		
10. Cerebro							,41		
F8: Disfunción del rol pedagógico 4,10 % M: 3,83 (1,62)									
42. Fracaso por falta comprensión del maestro.								,78	
43. Fracaso evitable c/más paciencia del maestro								,74	
F9: Carácter 4,07 % M: 2,83 (1,42)									
40. Cuestión de carácter.									,75
41. Problema de personalidad.									,58
Alpha de Cronbach	,87	,72	,80	,67	,67	,74	,59	,74	,66

La representación social de la inteligencia y los valores culturales que la enmarcan

Para indagar los valores que enmarcan las concepciones de RS de la inteligencia, se realizaron análisis de correlación (Pearson) entre las nueve concepciones de representación social de la inteligencia y las cuatro dimensiones de valores. Los resultados (ver tabla 8) mostraron que las personas que priorizan en valores de auto-trascendencia (la justicia social, la igualdad, la paz y el bienestar), definen la inteligencia desde una concepción ideológica y desde el carácter de los individuos. Estos individuos se encuentran en desacuerdo con definiciones de inteligencia como el logro académico y el capital cultural. Por otra parte, las personas que ambicionan valores de auto-promoción (el poder, el prestigio social y el éxito), definen la inteligencia desde el capital cultural.

Por otra parte, los individuos que priorizan valores de conservación (bienestar de su gente cercana y la familia, que destacan el respeto a las costumbres, a las tradiciones, a la obediencia, a la disciplina y el orden social), se encuentran a favor de definir la inteligencia desde el conformismo hacia la ideología dominante y creen que el modelo cibernético representa a la inteligencia. También se encuentran a favor de definir la inteligencia desde el logro académico de los estudiantes. Por otra parte, las personas con valores de conservación se encuentran en desacuerdo con definiciones de inteligencia ideológicas y con definiciones de inteligencia que destacan la disfunción de la escuela.

Finalmente, las personas que orientan su manera de pensar hacia valores de apertura al cambio (hacia la autodeterminación, la creatividad, la libertad, la independencia y valoran una vida

excitante, llena de desafíos y de disfrute de la vida), definen la inteligencia desde una perspectiva ideológica y desde la disfunción de la escuela. Contrariamente, estas personas están en desacuerdo con que la inteligencia es un conformismo hacia las normas sociales y hacia el modelo cibernético como modelo de inteligencia y con una definición de la inteligencia desde el logro académico de los estudiantes.

Tabla 8: correlaciones entre representaciones sociales de inteligencia y valores Humanos

	Auto Tras	Auto Prom	Cons	Ap.Cambio
F1. Función adaptativa	,00	-,03	,04	-,04
F2.Conformismo y prototipo cibernético	-,01	-,08	,27**	-,02**
F3. Ideológica.	,15**	-,06	-,19**	,19**
F4. Logro académico	-,15**	,08	,13**	-,15**
F5. Capital cultural	-,18**	,18**	-,01	-,06
F6. Disfunción de la escuela	,03	,05	-,21**	,19**
F7. Don y entrenamiento	-,03	-,02	,09	-,07
F8. Disfunción del rol pedagógico	-,01	,08	-,14	0,09
F9. Carácter	-,12**	,01	,10	-,04

Nota. ** $p < , 01$; * $p < ,05$

Representaciones Sociales de la Inteligencia y creencias ideológicas

Con el fin de indagar si las creencias ideológicas de orientación a la jerarquía vs. orientación hacia la igualdad grupal predicen la representación social de la inteligencia, se realizaron varios análisis de regresión lineal. Se tomaron como variables independientes la orientación hacia jerarquía y la igualdad y como variables dependientes los nueve factores de la representación social de la inteligencia.

Los resultados mostraron que los individuos que legitiman la creencia de que unos grupos deben dominar sobre otros (orientación a la jerarquía), definen la inteligencia desde las siguientes representaciones sociales de la inteligencia; conformismo y prototipo cibernético ($B= ,22$, $ET= ,05$, $t= 4,45$, $p= ,00$), desde el logro académico ($B= ,46$, $ET=0,06$, $t(7,43)$ $p= ,00$), desde el capital cultural ($B= ,25$, $ET=0,07$, $t(3,80)$ $p= ,00$), desde la definición de inteligencia nombrada don y entrenamiento ($B= ,23$, $ET= ,05$, $t(4,39)$ $p = ,00$) y finalmente, desde el carácter ($B= ,23$, $ET= ,07$, $t(3,04)$ $p = ,00$).

Por otra parte, las personas que creen en la igualdad entre los grupos (orientación a la igualdad), definen la inteligencia desde las siguientes representaciones sociales de la inteligencia. Desde una concepción ideológica ($B= ,23$, $ET= ,08$, $t(2,62)$ $p= ,01$), desde el logro académico ($B= ,17$, $ET= ,06$, $t(2,70)$ $p= 0,01$) y finalmente, desde el don y entrenamiento ($B= ,19$, $ET= ,05$, $t(3,49)$ $p= ,00$).

Los valores humanos y las creencias ideológicas

Adicionalmente, se realizaron correlaciones de Pearson entre los valores humanos y los posicionamientos ideológicos vs. igualitarios (ver tabla 9). Los resultados dieron cuenta que personas que resaltan valores de auto-promoción (el poder, el prestigio social, el éxito y la ambición). Al igual que las personas con valores de conservación (que defienden el bienestar de su gente cercana y la familia, que ostentan un respeto a las costumbres y tradiciones, que valoran la obediencia y disciplina, el orden social), legitiman la creencia de que unos grupos deben tener mayor poder que otros, mostrándose en desacuerdo en que todos los grupos debieran ser iguales.

Los individuos que defienden los valores de auto-trascendencia (Priorizan en la justicia social, la igualdad, la paz y el bienestar) y que sustentan valores de apertura al cambio (de autodeterminación, creatividad, libertad e independencia, que valoran una vida excitante, llena de desafíos y disfrute de la vida), se posicionan ideológicamente desde la convicción de que ningún grupo debiera dominar sobre otro y se encuentran en desacuerdo con la idea de que para progresar en la vida, unos grupos deben dominar sobre otros.

Tabla 9: Valores humanos y Orientación a la dominancia social

Valores	Orientación a la Dominancia	Orientación a la Equidad
Auto Trasc.	-,35**	,33**
Auto Prom.	,19**	-,15**
Conservación	,27**	-,13*
Ap. Cambio	-,28**	,08

** p < ,01; * p < ,05

Nota: Las correlaciones son parciales, ajustadas en cada uno de los valores de la escala, según las recomendaciones de Schwartz (1992).

Discusión

El primer objetivo de este estudio fue conocer lo que piensan los individuos chilenos y argentinos sobre la inteligencia. La inteligencia estuvo comprendida por nueve concepciones que la definen. Las concepciones que mayormente explican la inteligencia son, primero la RS de la inteligencia llamada función adaptativa, esta relata desde la importancia que tiene en la inteligencia saber adaptarse al medio, tanto social como natural y el saber aprovechar las oportunidades que se tienen en la vida. Su principal característica es potenciar cualquier tipo de capacidad a través de habilidades sociales. Segundo, la RS de la inteligencia llamada conformismo y modelo cibernético, destaca que ser inteligente implica saber conformarse a la ideología dominante, a la sociedad, a la escuela y a los preceptos científicos establecidos, esto último implica una visión de inteligencia biológica, en la cual se asume que los test psicométricos miden con precisión la inteligencia y que el modelo cibernético sería el patrón que describe la inteligencia. Tercero, la concepción de inteligencia llamada ideológica, define la inteligencia desde aspectos críticos hacia la visión tradicional de inteligencia, la hegemonía del constructo que logra mantener el *estatus quo* social.

Las otras seis concepciones se encuentran relacionadas con estas tres primeras, son complementarias a ellas y definen aspectos más específicos. Por una parte, definen la inteligencia desde atributos precisados en el ámbito educativo, como el logro académico, atributos biológicos como el don y el entrenamiento y atributos genéticos y familiares como el capital cultural. Estas concepciones se

complementan con la visión de inteligencia llamada conformismo y modelo cibernético.

Por otra parte, se definen concepciones críticas que complementan la definición llamada ideológica, destacando aspectos disfuncionales como la disfunción de la escuela y la disfunción docente. Finalmente, se relata una concepción llamada carácter, la cual atribuye la inteligencia a un asunto de personalidad. Estos resultados coinciden con estudios anteriores, los cuales definen el sentido común de la inteligencia en concepciones sociales y de motivación, en dimensiones críticas y prácticas de la inteligencia y en prototipos cibernéticos (Amaral, et al., 2006).

El segundo objetivo de investigación fue indagar si existe relación entre las creencias de sentido común de la inteligencia y las creencias ideológicas de orientación a la jerarquía vs. la igualdad. Se postula que el conjunto de concepciones que conforman el sentido común de la inteligencia se encuentran relacionadas con creencias ideológicas (orientación a la jerarquía vs. orientación a la igualdad).

Cuando los individuos que creen en la legitimidad de que unos grupos dominen sobre otros poseen RS de la inteligencia definida desde el conformismo a la ideología dominante, a la sociedad, a los preceptos científicos, a la escuela, creen que el origen de la inteligencia se encuentra en atributos biológicos y hereditarios. La familia lega las competencias cognitivas necesarias para ser inteligente, no solamente a nivel genético, si no, también a nivel socio-económico, esto se puede entender como: dime cómo son los padres y te diré la inteligencia del niño.

Además, las personas que creen en la dominación de unos grupos sobre otros, proyectan la inteligencia en el logro académico, acentuando las capacidades cognoscitivas como atributos centrales de la inteligencia. El logro académico como concepción de la inteligencia pone el acento en potenciar a los estudiantes aventajados más que en reforzar a los estudiantes más retrasados. El énfasis está puesto en los logros cognitivos individuales. De esto se puede inferir que subyace la ideología de la meritocracia, ya que el énfasis son los logros cognitivos individuales y atributos de personalidad o de carácter que permitan potenciar los atributos cognitivos. Desde esta lógica, si un estudiante no es etiquetado como inteligente en la escuela, esto puede tener dos razones: por una parte, no tener las capacidades suficientes o no haberse esforzado lo necesario. De este modo, el desarrollo de la inteligencia es una obligación del individuo, se le resta cualquier responsabilidad a su entorno próximo, el sistema educativo.

Todos estos aspectos biológicos, cognitivos, de capital cultural y de carácter giran en torno a la idea de la inteligencia como un don genético que se trae desde el nacimiento. Sin embargo, sin un entrenamiento adecuado de los atributos genéticos, no habría desarrollo de la inteligencia. Es decir, el atributo genético es potencial y hay que desarrollarlo mediante un entrenamiento de las habilidades y este entrenamiento depende del individuo.

Por otra parte, cuando los individuos creen en la igualdad de los grupos, definen la inteligencia desde posiciones más críticas, argumentando que la definición de la inteligencia ha sido creada para la mantención del *estatus quo* social y económico. De esta forma, critican a la escuela, vista como una entidad que acentúa las

diferencias de inteligencia de los alumnos, nuevamente en virtud de antecedentes sociales y reforzando positivamente a aquellos con capital cultural y negativamente a quienes carecen de él (Bourdieu & Passeron, 1970). Con esto, se consigue mantener el *estatus quo* social. Además, este grupo responsabiliza a los profesores del fracaso escolar de los estudiantes.

Estos resultados son congruentes con hallazgos anteriores, donde las personas con orientación ideológica de derechas definieron mayormente la inteligencia desde la ideología del don, a diferencia de las personas con una tendencia ideológica más de izquierda, quienes tendían a definir mayormente la inteligencia desde determinismos externos (Amaral, 1997).

El tercer objetivo de este estudio indagó en los valores culturales que enmarcan las concepciones de inteligencia, demostrándose que el conjunto de concepciones relativas a la inteligencia se encuentran enmarcadas en valores y normas que definen sus principios fundamentales. De esta manera, las concepciones de sentido común de la inteligencia descritas desde atributos individuales, genéticos y hereditarios que se materializan en el logro académico y que acepta sin cuestionarse las estructuras de poder, subyacen ambiciones de poder y de prestigio social, además del deseo de mantener el *estatus quo*, que como consecuencia estas creencias gestan valores y creencias ideológicas sustentadas en la dominancia de unos grupos sobre otros.

Las definiciones ideológicas de la inteligencia que critican la definición de la inteligencia y su hegemonía, tienen como base aspiraciones de libertad e independencia de pensamiento, es decir de

auto determinación y de creatividad. Igualmente, aspiran a la justicia social, la paz y el bien estar común. De manera coherente, estos valores desarrollan creencias ideológicas de igualdad entre los grupos

Los valores culturales dan coherencia y significado a creencias como las RSs de la inteligencia. Claramente estos resultados muestran la dinámica del pensamiento social que afecta a varios niveles el desarrollo de la inteligencia de los estudiantes. Influye tanto en la creación y desarrollo de políticas educativas, como en las prácticas pedagógicas desarrolladas en el aula. No es lo mismo que las prácticas educativas estén basadas en una concepción sobre la inteligencia proveniente de atributos biológicos e individuales, que en concepciones más socio emocional e integrales de los estudiantes, cuyas prácticas educativas otorgan un mayor marco de maniobrabilidad para los estudiantes e impacta en la posibilidad de gestionar mejores condiciones de competitividad por parte de los estudiantes.

III. Discusión general

El objetivo de este trabajo fue observar lo que piensan las personas de la inteligencia. A través de la teoría de las RS se indagó el pensamiento del sentido común sobre la inteligencia en estudiantes de enseñanza secundaria, universitaria y adultos chilenos. Se observó la trayectoria que se realiza desde el pensamiento individual, interindividual e intergrupar, a modo de poder prever las prácticas desarrolladas en el ámbito académico, en torno al constructo de la inteligencia.

El contexto en el que se desarrolla este trabajo está polemizado por la discusión social respecto de la eficacia del sistema educativo del país. La implementación de políticas neoliberales en la educación, realizadas en la dictadura militar (1973-1990) han construido el sistema educativo más segregacionista de los países pertenecientes a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2011). Esto se ve reflejado en diferencias de desarrollo y oportunidades educativas por nivel socio-económico, provocando un descontento y un cuestionamiento social hacia el sistema educativo en gran parte de la población (La Tercera, 2011, Agosto 1).

Para la realización de este trabajo se formularon tres preguntas de investigación que se procederá a contestar a continuación. La primera pregunta versa sobre el significado y estructura de la RS de la inteligencia. La segunda pregunta de investigación explora los elementos organizadores de la RS de la inteligencia y cómo influyen estos en dicha estructura. Finalmente, la tercera pregunta de investigación indaga los posicionamientos ideológicos y valores que influyen en la RS de la inteligencia.

1. Significado de la representación social de la inteligencia

La primera pregunta de investigación se relacionó con el significado y estructura de la RS de la inteligencia en el contexto chileno. Partiendo de la base de que el significado de la RS de la inteligencia es multi-dimensional (Amaral, 1997; Faria & Fontaine, 1993; Mugny & Carugati, 1989; Poeschl, 1998; Rätty & Snellman, 1995; Zubieta & Valencia 2001, 2006). Los resultados de este trabajo relataron tres dimensiones que abarcaron las distintas concepciones de la RS de la inteligencia: la primera dimensión definida como INTELIGENCIA SOCIAL, la segunda dimensión se llamó INTELIGENCIA COGNITIVA y la tercera dimensión CRÍTICA HACIA LA INTELIGENCIA.

La dimensión de INTELIGENCIA SOCIAL, contiene una concepción de sentido común de la inteligencia que hace alusión a habilidades emocionales a nivel intrapersonal e interpersonal. Habilidades que se reflejan en una buena adaptación de los individuos a su ambiente. La concepción llamada *función adaptativa* es la categoría de RS de la inteligencia que aparece con mayor fuerza en los trabajos empíricos que componen este trabajo, su característica principal es una habilidad para adaptarse al ambiente social (Mugny & Carugati, 1985) y natural. La *función adaptativa* de la inteligencia hace referencia a una plasticidad que poseen los individuos permitiéndoles adaptarse a la escuela, adaptarse en el trabajo, a la sociedad o, a los cambios que se producen en la vida. Desde esta perspectiva, es inteligente quien tiene facilidad para adaptarse a su ambiente y a las vicisitudes con las que las personas se puedan encontrar a lo largo de sus vidas.

La *función adaptativa* de la inteligencia es similar a la concepción científica de inteligencia desarrollada por Sternberg (1997), llamada Inteligencia Exitosa, referida a “la capacidad de adaptarse al ambiente y sacar el mejor provecho de las oportunidades que se presentan en la vida, en términos de estándares personales de cada uno y dentro de su contexto sociocultural determinado” (Sternberg, 1997 pp. 296-297). La inteligencia exitosa de Sternberg es una de las concepciones científicas que incluye la inteligencia social (Thorndike, 1920), incorporando en la RS de la inteligencia una posibilidad legítima de ir más allá del ámbito académico, asociada a metas particulares de los individuos que no necesariamente tienen que ver con las habilidades enseñadas en el colegio. Por lo tanto, las personas ya no consideran inteligente al que tiene exclusivamente habilidades cognitivas, sino la inteligencia humana está compuesta también por una inteligencia social y emocional, la que se complementa a las habilidades cognitivas, como resultado de esta complementación los individuos se ven potenciados, dando como resultado una mejor adaptación al ambiente y sacando el mejor provecho de las oportunidades que se dan en la vida.

Concepciones similares a la función adaptativa de la inteligencia relatada en este trabajo, aparecen en otros estudios como la dimensión que más explica la RS de la inteligencia (Amaral, 1997; Amaral, et al., 2006; Miguel, et al., 2012; Zubieta & Valencia, 2001, 2006).

La segunda que aúna definiciones de sentido común de la inteligencia fue llamada INTELIGENCIA COGNITIVA. Esta dimensión la integran principalmente cuatro concepciones de RS de la inteligencia

que giran en torno a habilidades cognitivas (Amaral, 1997), a las cuales subyacen visiones genéticas de la inteligencia.

La primera concepción de la dimensión de INTELIGENCIA COGNITIVA fue denominada *logro académico*, es la concepción que acentúa el éxito escolar como un indicador determinante de la inteligencia de las personas. Desde esta perspectiva la educación debería potenciar a los alumnos más aventajados. Una dimensión similar se encuentra en Miguel, et al. (2010), nombrada aprendizaje.

La segunda concepción fue definida como *capital cultural*. Esta visión hace referencia a la familia como fuente de origen y desarrollo de la inteligencia. A este enfoque subyacen dos perspectivas importantes sobre la idea de la inteligencia. Por una parte, la inteligencia es heredada genéticamente y por otra parte, la existencia de una desigualdad natural, proveniente de una clase social y económica que antecede al individuo. Este hallazgo coincide con otros estudios similares (Faria, 2002; Faria & Fontaine, 1993; Mugny & Carugati, 1985; Zubieta & Valencia 2001, 2006).

La tercera concepción de la dimensión de INTELIGENCIA COGNITIVA fue definida *don y entrenamiento*, la cual expone explícitamente la creencia sobre la herencia genética de la inteligencia en los individuos. Los individuos que definen la inteligencia desde el don, consideran que la misma se encuentra presente en las personas de manera natural, constituida por habilidades relacionadas con procesos cognitivos de origen genético y hereditario. A lo largo de las investigaciones sobre la RS de la inteligencia la visión del don permanece fuertemente arraigada en el sentido común de las personas (Mugny & Carugati 1985-1989; Carugati, 1996; Rätty & Snellman, 1998; Faria & Fontaine, 1993). Son

muchos los estudios que relatan esta concepción nombrada don o innatismo de la inteligencia (Amaral, 1996; Amaral, et al., 2006; Carugati & Selleri, 2011; Mugny & Carugati, 1985, 1989; Snellman & Rätty, 1995; Zubieta & Valencia 2001, 2006), siendo la definición de mayor saliencia en los trabajos iniciales (ver Mugny & Carugati, 1985, 1989). A esta definición subyace la idea de un atributo que se puede medir y cuantificar.

La concepción del don de la inteligencia se encuentra fuertemente arraigada en el ámbito educativo y laboral y es proveniente de las teorías científicas más clásicas de la inteligencia, como por ejemplo el factor g (Spearman, 1904) o la inteligencia fluida y cristalizada (Cattel, 1971). Sin embargo, en este trabajo, el don aparece acompañado del entrenamiento y de la práctica. De esto se desprende que esta visión sobre la inteligencia ha evolucionado y que el don de la inteligencia está considerado en un estado potencial, por ello se destaca la importancia de su entrenamiento. Esto último es de vital importancia en el contexto chileno.

La cuarta concepción que integra la dimensión INTELIGENCIA COGNITIVA fue nombrada *conformismo*, ya que hace referencia a un conformismo hacia las reglas sociales (Goodnow, 1980), a la ideología dominante y a los preceptos transmitidos por la ciencia. Desde esta perspectiva se le atribuye a la ciencia la autoridad de definir lo que es la inteligencia. Por ello, en este trabajo el conformismo se encuentra unido a una visión de la inteligencia llamado modelo cibernético, el cual equipara la inteligencia humana a el sistema de una computadora. Los individuos que definen la inteligencia desde esta categoría, consideran que el no cuestionar la construcción científica de la inteligencia y conformarse a sus pautas,

a la sociedad y a la ideología dominante es un atributo positivo que habla de una persona inteligente. Dimensiones similares fueron encontradas en varios estudios (Amaral, 1997; Carugati, et al., 1994; Faria, 2002; Faria & Fontaine, 1993; Mugny & Carugati, 1985; Zubieta & Valencia, 2006).

Finalmente, la tercera dimensión CRÍTICA HACIA LA INTELIGENCIA, reúne tres RS de la inteligencia que en sí mismas no dan una definición de ella, sino, que acentúan un cuestionamiento al constructo científico de la inteligencia. A partir de ahí, se cuestiona el sistema educativo, ideológico y social en torno al constructo de la inteligencia.

En primer lugar, la concepción *ideológica*, considera que los preceptos científicos en torno a la inteligencia son un invento para justificar las desigualdades sociales, destacando la hegemonía de las concepciones científicas de inteligencia, pues lo definido como diferencias naturales de inteligencia no son más que diferencias sociales y económicas que vienen a legitimar y reforzar desigualdades sociales (Bourdieu & Passerón, 1970) y a mantener el *estatus quo*. Categorías similares se pueden encontrar en el trabajo de Mugny y Carugati (1985-1989) y en el trabajo de Zubieta y Valencia (2006).

Segundo, la concepción *disfunción de la escuela* destaca que el ámbito educativo es el escenario donde se materializan las diferencias sociales. La escuela sería la institución que las acentúa y fomenta. En tanto estas inequidades sólo dan cuenta de desigualdades económicas, las que se ven reflejadas en diferencias en el acceso de oportunidades para los estudiantes. Concepciones similares se encuentran en varios estudios (Amaral, 1997; Faria & Fontaine, 1993; Mugny & Carugati, 1985; Zubieta & Valencia, 2001, 2006).

Tercero, en esta misma línea, otra concepción fue nombrada *disfunción del rol docente*, que cuestiona el rol del maestro, responsabilizándolo del fracaso escolar de los estudiantes, por su falta de comprensión y por falta de paciencia con los estudiantes. Visiones similares fueron encontradas en otros estudios (Amaral, 1997; Faria & Fontaine, 1993; Mugny & Carugati, 1985; Zubieta & Valencia, 2001, 2006).

Resumiendo, en este trabajo se propusieron tres dimensiones que abarcan la RS de la Inteligencia. Una inteligencia social, una inteligencia cognitiva y una dimensión que crítica el constructo de la inteligencia. Otros autores (Carugati & Selleri, 2011; Miguel, et al., 2010) proponen, dos dimensiones que comprenden los significados de la RS de la inteligencia. Una dimensión que relata competencias cognitivas y una dimensión que describe competencias de carácter social y emocional. La diferencia con el presente trabajo es que en este se hace saliencia de una dimensión crítica que en vez de definir la inteligencia, se enfoca en criticar el constructo en sí mismo. Sin embargo, a la hora de dar una definición del significado de sentido común de la inteligencia, la visión es la misma.

2. Estructura de la representación social de la inteligencia

A partir de los distintos elementos encontrados en la RS de la inteligencia se procedió a indagar su estructura. El orden de los elementos que comprenden en el sistema representacional se encuentran determinado por su grupo social (Poeschl, 1998). Por lo tanto no todos los elementos de la RS de la inteligencia tienen la

misma importancia. Hay elementos que constituyen el núcleo central y otros que comprenden el sistema periférico (Abric, 2001).

Para indagar en la estructura de la RS de la inteligencia, primero se describirá el núcleo central de la representación y seguidamente el sistema periférico.

2.1. El núcleo central de la representación social de la inteligencia

El núcleo central de la RS de la inteligencia de los estudiantes de enseñanza secundaria chilenos, estuvo constituido por un compendio de habilidades de origen cognitivo. Los estudiantes definen estas capacidades como *resolución de problemas abstractos, la lógica o las matemáticas*. Desde su perspectiva estas capacidades son de origen genético, de carácter innato y poseen un cierto límite en cada individuo. De esto se desprende que los estudiantes atribuyen las diferencias de inteligencia a un cierto potencial individual, genético e innato.

En función a estos hallazgos se puede decir que el núcleo central se mantiene estable desde las primeras indagaciones de la RS de la inteligencia y su entendimiento corresponde, en parte, a la dimensión del don encontrada por Mugny y Carugati (1985, 1989).

Estas capacidades cognitivas de origen genético y de características limitadas son la función generadora de la representación social de la inteligencia de los estudiantes chilenos. Esta representación crea y transforma los otros elementos que comprenden el significado de la RS de la inteligencia.

Sin embargo, en este trabajo las capacidades cognitivas se encuentran vinculadas al ejercicio de las mismas. Para los estudiantes chilenos las capacidades de origen genético deben ser entrenadas, de no ser así no se desarrollan. Como cada individuo posee un cierto potencial, el entrenamiento del don de la inteligencia, en este caso, requiere por una parte, un interés personal por desarrollar estas habilidades y por otra parte, un entorno adecuado que facilite su desarrollo.

Los hallazgos de este trabajo indican que la idea de finales de los años 80 del don de la inteligencia, en este contexto se encuentra unido al entrenamiento. Esta idea es novedosa en el estudio de las RS de la inteligencia, ya que el don de la inteligencia adquiere un matiz desarrollable que anteriormente no tenía y que implica un cierto manejo o control de las personas.

De esto último se desprende que el don puede estar relacionado con atributos de personalidad definidos como constancia y perseverancia. Estas características de personalidad que facilitan el desarrollo de la inteligencia requieren un entorno que posibilite este desarrollo. Es decir, el don de la inteligencia ya no depende sólo de atributos hereditarios, sino, del esfuerzo individual y de un entorno adecuado que propicie su desarrollo.

En este trabajo el núcleo central de la RS de la inteligencia se encuentra constituido también por habilidades sociales y emocionales, complementarias a las habilidades cognitivas. Ambos tipos de atributos son considerados por los estudiantes chilenos como fundamentales. Según ellos, para que los individuos posean una inteligencia integral deben ostentar atributos cognitivos, sociales y emocionales. Este compendio les permite tener un buen desempeño

en su entorno, lugar donde se manifiesta la inteligencia de las personas. Según los estudiantes de enseñanza secundaria la carencia de habilidades sociales o emocionales empobrece el desarrollo de la inteligencia de los individuos.

En algunos estudios sobre RS de la inteligencia (Carugati, 1996; Zubieta & Valencia, 2001) las habilidades sociales y emocionales fueron descritas como una inteligencia de segundo orden, en tanto que existe la creencia de poder compensar la falta de habilidades cognitivas a través de habilidades socio-emocionales.

En este trabajo, existe la creencia que las habilidades sociales y emocionales por si solas cumplen una función compensatoria. Si no se tiene talento en matemáticas por ejemplo, se puede ser poseedor de habilidades sociales y emocionales que igualmente dan opciones de tener éxito en la vida. Sin embargo, si la persona no posee tanto habilidades cognitivas como de habilidades socio-emocionales no se tiene una inteligencia integral. Similares hallazgos demuestran que el debate educativo se organiza entorno a competencias naturales y sociales (Räty, et al., 2012).

Las habilidades socio-emocionales han ido ganando espacio en las RS de la inteligencia. En este trabajo, la incorporación de las habilidades sociales y emocionales al núcleo central de las RS de inteligencia puede deberse a la divulgación de concepciones científicas multidimensionales, como por ejemplo la teoría de inteligencias múltiples de Gardner (1993) y la teoría de inteligencia emocional (Carugati & Selleri, 2011). Ambas teorías científicas han tenido un gran impacto en el ámbito académico (Sternberg, 2013). La posterior integración de las habilidades sociales y emocionales en el

sentido común de inteligencia de los estudiantes es una consecuencia de su divulgación e impacto en este contexto.

Los estudiantes consideran que la creencia en el ámbito educativo de un determinismo en las habilidades innatas les impide un mejor desarrollo de sus habilidades. Exponen que en el ámbito educativo existe una sobrevaloración de las asignaturas centradas en habilidades más ligadas a la lógica y las matemáticas, en desmedro de otras asignaturas más relacionadas a las letras y el arte, que les permita desarrollar un pensamiento cuestionador del orden establecido. Para los estudiantes, esta dinámica es la que define la inteligencia en la escuela, visión que consideran excluyente y que está pensada para formar individuos funcionales al sistema económico.

Sin embargo, a la hora de responder por qué existen diferencias de inteligencia entre los individuos, los estudiantes en primera instancia responden que lo que determina las diferencias de inteligencia son diferencias son los atributos genéticos. Por lo tanto, a pesar del impacto de las habilidades sociales y emocionales a la RS de la inteligencia, son las habilidades innatas las que determinan la unión de los distintos elementos que configuran la RS de la inteligencia.

2.2. El sistema periférico de la representación social de la inteligencia

En el presente trabajo el sistema periférico de la RS de la inteligencia estuvo conformado por dos diferentes perspectivas sobre el desarrollo de la inteligencia. Ambas visiones hacen referencia a cómo surge y se desarrolla la inteligencia en los individuos. Desde la

perspectiva de los estudiantes de enseñanza secundaria, la inteligencia tiene un origen genético y un límite en cada persona. La primera perspectiva hace referencia a que la emergencia de la inteligencia depende del entrenamiento de la misma. Los individuos son, desde esta visión, los únicos responsables de entrenar sus capacidades cognitivas. Por lo tanto, si no hay desarrollo de los conocimientos requeridos en el colegio y se produce fracaso escolar, este se atribuye a la mediocridad de los estudiantes, a la falta de constancia y de dedicación en los estudios. Desde esta visión fracasa quien no se esfuerza. El esfuerzo es fundamental desde este enfoque, ya que sin la voluntad personal de esforzarse para desarrollar las capacidades intelectuales, no habrá emergencia de la inteligencia. De esta manera, se despoja a la escuela de cualquier responsabilidad en el desarrollo del intelecto de los estudiantes, lo cual puede tener importantes consecuencias en las prácticas sociales.

La segunda perspectiva sobre el entrenamiento de las capacidades innatas o don de la inteligencia pone el acento en el contexto educativo. Ya no son los estudiantes solamente los responsables de la emergencia de su propia inteligencia, sino que esta depende de un entorno propicio, en el cual se den las condiciones y oportunidades para desarrollar los atributos cognitivos. Por ende, las diferencias de inteligencia entre los individuos y el fracaso escolar son causa de determinantes externos. Producto de una falta de oportunidades que escapa al control de los individuos. Por lo tanto, el origen del fracaso escolar es una falta de comprensión de los contenidos enseñados por los profesores, como consecuencia de un sistema educativo que se centra en un acopio de información, más que en procurar una comprensión y aplicación de los contenidos enseñados en la práctica, entendido esto último como un desarrollo integral.

Desde esta perspectiva no se descartan meritos personales en el entrenamiento de la inteligencia. Los estudiantes también tienen que generar esfuerzos para el desarrollo de sus competencias cognitivas, más bien lo que se destaca es que ante las diferencias de inteligencia entre los individuos y el fracaso escolar es producido por determinismos externos, por un sistema segregacionista que no otorga las condiciones adecuadas para que los estudiantes desarrollen su inteligencia.

Resumiendo, la primera pregunta de investigación hizo alusión al significado y estructura de la RS de la inteligencia. El significado de la inteligencia estuvo constituido por tres dimensiones que engloban las concepciones de la inteligencia. Una primera dimensión que hace alusión a competencias sociales y emocionales, Una segunda dimensión que hace alusión a competencias cognitivas de la inteligencia, las cuales giran en torno a una visión genética. Una tercera dimensión que relata visiones críticas hacia las definiciones cognitivas y a las prácticas sociales y educativas en torno a la inteligencia, argumentando que no son más que una justificación para mantener el *estatus quo* social y económico.

Además, las habilidades innatas o don de la inteligencia se encuentra acompañado de la creencia que estas habilidades sólo se pueden desarrollar a través del entrenamiento, lo cual es una visión del don modificada y renovada que permite a los estudiantes tener una sensación de control sobre sus propias capacidades. Este hallazgo es novedoso en la concepción del don de la inteligencia ya que implica capacidades potenciales, esfuerzo y un entorno propicio.

En relación a la estructura de la RS de la inteligencia, los estudiantes de enseñanza secundaria relatan un núcleo central

conformado por el don y el entrenamiento, por habilidades sociales y emocionales y, un sistema periférico conformado por dos perspectivas distintas en cuanto al desarrollo de la inteligencia. La primera destaca el esfuerzo personal en el origen y desarrollo de la inteligencia y la segunda resalta el contexto académico el cual debe ser apropiado para que surja el desarrollo de la inteligencia.

3. Elementos organizadores de la representación social de la inteligencia

La RS de la inteligencia posee distintos significados que en función de algunos elementos organizadores reestructuran la misma. Los diferentes énfasis que se puedan dar a distintos significados pueden influir en las actitudes que se tenga hacia las prácticas educativas a nivel individual e interindividual. En este trabajo se consideraron como elementos organizadores las auto-teorías implícitas de la inteligencia (entitativa vs. maleable), la no-familiaridad, la identidad social y el éxito y fracaso académico de los estudiantes en la escuela.

Primeramente, las RS de la inteligencia y las auto-teorías implícitas entitativa vs. maleables son dos teorías implícitas de inteligencia manejadas en el ámbito educativo (Carugati, 1990; Matieucci, 2007). Este trabajo une ambas teorías implícitas y comprueba la relación existente entre las mismas. Por una parte, los estudiantes que poseen una visión entitativa o innatista de su propia inteligencia y la consideran un atributo que no pueden desarrollar, poseen una RS de inteligencia externa y normalizada (conformismo, capital cultural y modelo cibernético) y una representación que critica la definición de inteligencia por considerarla hegemónica (definición ideológica y Disfunción del rol pedagógico).

Por otra parte, los estudiantes que poseen una visión maleable de la propia inteligencia y la consideran un atributo desarrollable, poseen una RS de la inteligencia desde el don y el entrenamiento y desde una inteligencia social y emocional. Con esto último se puede concluir que al considerar la propia inteligencia maleable, se tiene una RS de la inteligencia desde atributos más personales. Sin embargo, el rol de la teoría implícita maleable, es menos claro, debido a la deseabilidad social que implica.

En cuanto la relación entre las teorías de inteligencia entitativista y maleable y motivación al logro, se corroboran hallazgos anteriores (Blackwell, Trzesniewski & Dweck, 2007; Dweck & Leggett, 1988). Poseer la creencia de que la propia inteligencia es maleable, genera en los estudiantes mayor motivación al lograr desarrollar sus competencias individuales, esto se inscribe dentro de patrones más adaptativos de aprendizaje académico. Lo que tiene como consecuencia que los alumnos funden mayores niveles de autoestima. De manera contraria, estudiantes con una creencia sobre su propia inteligencia entitativista, evitan mostrar competencias académicas, se centran mayormente en la obtención de un resultado y no en el desarrollo de sus habilidades, indicando patrones más desadaptativos de aprendizaje, que tienen como consecuencia una menor autoestima.

Un segundo elemento organizador es la no-familiaridad hacia el constructo de la inteligencia. Si no se posee una explicación para comprender las diferencias de inteligencia entre los individuos se produce una no-familiaridad y se activa un proceso de RS (Carugati & Selleri, 2011; Mugny & Carugati, 1985, 1989). Este conflicto socio-cognitivo reorganiza parte de la RS, formando imágenes

compensatorias para restablecer el equilibrio cognitivo, para dar a las personas la sensación de control de sus vidas (Moscovici, 1961).

En este trabajo, primero la no-familiaridad, son explicadas a partir del don de la inteligencia, con la salvedad que es desarrollable mediante un interés personal y un entorno propicio. Segundo, la no-familiaridad hacia la inteligencia es precisada desde determinismos externos. Para los individuos no-familiares la disfunción del rol docente es responsable de la falta de emergencia y desarrollo de la inteligencia. Producto de la carencia de paciencia y de comprensión por parte de los profesores hacia los alumnos. Tercero, para los individuos no-familiares la inteligencia sería una invención social creada para justificar diferencias de clases sociales y mantener el *estatus quo*.

El tercer elemento organizador de la RS de la inteligencia es la identidad social. Cuando las personas se preguntan por las diferencias de inteligencia entre los individuos se activa un problema de identidad (Carugati & Selleri, 2011; Moscovici, 1961; Mugny & Carugati, 1989), cuyo resultado es la naturalización de la inteligencia (Carugati & Selleri, 2011), anclada a nivel psicosociológico en diferencias de pertenencia social (Poeschl, 1998). Este es el caso de identidades sociales relacionadas con inserciones socio-educativas específicas (Miguel, Valentim & Carugati, 2012), como son los padres, profesores y estudiantes, identidades sociales más próximas a la emergencia de la inteligencia, ya sea como la responsabilidad de hacer surgir la inteligencia de otros (como es el caso de padres y profesores), o de su propia inteligencia (en el caso de los estudiantes).

En este trabajo, para las identidades sociales de padres y estudiantes la RS de la inteligencia se ancla en la escuela. Por una parte, la inteligencia se define a través del logro académico y, por otra parte, las diferencias de inteligencia son responsabilidad de la escuela. En este trabajo, son mayormente los padres, más que los estudiantes universitarios, los que definen la inteligencia desde una disfunción del rol pedagógico. Esto obedece a la lógica de mantener una identidad social positiva (Amaral, 1996; Carugati & Selleri, 2011; Faria & Fontaine, 1993; Mugny & Carugati, 1989; Zubieta & Valencia 2001, 2006).

El cuarto elemento organizador fue el éxito y fracaso académico de los estudiantes. En este trabajo son los padres desde una posición de fracaso escolar de sus hijos, quienes destacan aspectos críticos hacia la escuela (Disfunción crítica de la escuela), encontrándose más a favor en argumentar que la escuela acentúa diferencias de inteligencia de los niños, ya que vendría a resaltar diferencias de clases sociales. El levantamiento de visiones críticas hacia la escuela, podría generar un cierto escepticismo hacia el logro académico, obstaculizando la equiparación académica y la posibilidad de movilidad social. Si bien tendencialmente, desde la perspectiva de una identidad de padres con hijos con fracaso académico, se tiende a definir la inteligencia desde el logro académico de los alumnos, y a pensar que ellos mismos (los padres) tienen un rol importante en la inteligencia de sus hijos.

Resumiendo, el papel que juega la teoría del don como principio explicativo de las diferencias de inteligencia entre los individuos, radica en el poder interpretativo que le otorgan los individuos y los grupos a un modelo científico determinado, que adoptan sin

necesariamente llegar verdaderamente a conocerlo (Carugati & Selleri, 2011). Los elementos que la reorganizan son la identidad social y la no-familiaridad. En el caso de los estudiantes de enseñanza secundaria chilenos, las teorías implícitas sobre la propia inteligencia (entitativa o maleable), también reorganizan la RS de la inteligencia y afectan a su motivación de logro y su autoestima. Finalmente, para los padres el éxito o fracaso de sus hijos también es un elemento reorganizador de sus RS de la inteligencia.

4. Representación social de la inteligencia y los valores culturales

La RS de la inteligencia se encuentra enmarcada en valores culturales que condicionan las actitudes, cogniciones y comportamientos. A una RS siempre subyacen valores culturales que las enmarcan y que determinan su orientación. Los valores culturales son una especie de parámetro referencial de los comportamientos sociales. A través de ellos, los individuos pueden seleccionar sus acciones, evaluar personas, eventos y explicarse evaluaciones (Rokeach, 1973; Schwartz, 1992). Por lo tanto, se utilizan como criterios que trascienden a las situaciones. Las personas ordenan sus valores por criterio de importancia que les sirven como principios rectores de la vida, representando las ideas abstractas sobre lo que es bueno, correcto, deseable en la sociedad.

En este trabajo, los valores son entendidos como metas situacionales, cuyas creencias son ordenadas por criterio de prioridad (Basabe, et al., 2011). Instituciones sociales como la familia, la educación, el sistema político, jurídico, funcionan y expresan prioridades valóricas que se expresan culturalmente. Por ejemplo, en

una sociedad capitalista, es muy apreciado el bienestar individual y el éxito. En contraste, en un sistema económico socialista, en el cual se valora más el bienestar grupal (Schwartz, 1999).

En el caso de la sociedad Chilena, se instauró en la dictadura militar (1973-1990) una serie de reformas económicas neoliberales que fueron difundidas por los medios de comunicación como un acuerdo global en América Latina. Estas reformas han ido penetrando en el sentido común de las administraciones gubernamentales como una construcción de sentido común tecnocrática de las políticas gubernamentales (Gentili, 1996).

En este trabajo se estudió cómo los valores culturales enmarcan las RS de la inteligencia de padres, profesores y estudiantes chilenos. Se concluye por una parte, que los individuos que ambicionan el poder, el éxito, el prestigio social, en unión con el respeto a las costumbres, a la tradición y la disciplina, entienden la inteligencia desde dimensiones que enfatizan aspectos cognitivos, valorados en la escuela. Ambicionar el logro académico, el prestigio social, a su vez, el respeto a las costumbres y la disciplina, son valores promovidos en la escuela, así como la competitividad y la valoración por el esfuerzo personal.

En cambio, individuos que poseen valores que defienden la paz y la justicia social, que buscan la creatividad, la libertad y la independencia, esto reflejado en las prácticas educativas hace rechazar los estándares tradicionales de la escuela, por lo que la inteligencia es definida desde una dimensión que enfatiza la crítica, hacia la escuela, profesores y los preceptos científicos que definen la inteligencia desde lo individual y genético, ya que a través de estas concepciones no se persigue el bien común, ni la igualdad de

oportunidades, ni la justicia social. Ni mucho menos, la independencia de pensamiento. Por lo tanto, la inteligencia es definida a partir de lo que no es.

La comprensión de la función dialéctica que cumplen las RS de la inteligencia en la construcción y evolución de la vida social, más específicamente en el ámbito educativo, implica tener una mirada más general e incluir en su campo de análisis los valores culturales subyacentes. Ya que a través de su indagación se puede comprender las prácticas educativas. Tomar conciencia de estas dinámicas sociales permite estar prevenidos de ellas mismas y poder desarrollar intervenciones que de alguna forma moderen las consecuencias de los valores culturales imperantes en la educación.

5. Representación social de la inteligencia y creencias ideológicas

Las investigaciones sobre RS de la inteligencia realizadas en Europa (Poeschl, 1992; Faria y Fontaine, 1993; Amaral, 1997), en oriente (Hyun sub Yun, 1992) y en America latina (Marambio et al., 2015; Zubieta y Valencia 2005, 2006), documentan RS de la inteligencia polémicas vs. hegemónicas (Carugati, 1996). Son polémicas porque se encuentran en un contexto de conflicto social en el cual la educación está siendo cuestionada. Existen concepciones de inteligencia que aceptan el *estatus quo* y concepciones de inteligencia que lo rechazan. Son hegemónicas porque la presencia de concepciones de inteligencia que se instalan en el poder y ayudan a mantenerlo (Moscovici, 1988). Para la comprensión de sus dinámicas específicas se debe articular en la construcción ideológica de la realidad social (Augoustinos, 2001).

La saliencia de una dimensión crítica hacia la inteligencia en el contexto chileno, se debe a lo que se está viviendo a nivel discursivo en el país. El conflicto social de la educación chilena, está presente en los medios de comunicación como la radio, la prensa escrita y la televisión. Este debate público puede estar orientando una visión crítica de las prácticas educativas, consideradas injustas (Aceituno et al., 2009), lo que activa en la sociedad chilena posturas ideológicas frente a la RS de la inteligencia (Marambio et al., 2015).

Este trabajo propone que las distintas definiciones de la RS de la inteligencia se encuentran relacionadas con creencias ideológicas. Esto entendido como la actitud general de orientación hacia dos diferentes maneras de percibir las relaciones intergrupales, una jerárquica y otra igualitaria (Sidanius & Pratto, 1999). Lo que no quiere decir que los grupos son siempre influenciados por una ideología dominante producida por su clase social, no es una negación del pensamiento social.

Los posicionamientos ideológicos orientados a la jerarquía construyen RS de la inteligencia situadas en los logros educativos, en tanto lo que más se valora es el logro académico. Si se considera legítimo que unos grupos dominen sobre otros (orientación a la jerarquía), aunque no sea el propio grupo de pertenencia el dominador, se justificará una distribución desigual de los recursos en educación, argumentando que la emergencia y el desarrollo de la inteligencia en los estudiantes, depende de los méritos personales de cada estudiante y de un determinismo genético.

De este modo, si el estudiante no es catalogado como inteligente, según los parámetros escolares, no es que el mundo sea injusto, sino que el estudiante por una parte, no tiene las capacidades y por otra

parte, no se ha esforzado lo suficiente para obtener logros académicos. Por lo tanto, no ha hecho méritos suficientes en su desarrollo intelectual y social. Así se mantiene una sensación de control y de equilibrio y se le quita responsabilidad a las instituciones educativas, a la familia y al estado de proporcionar condiciones adecuadas en que los estudiantes puedan desarrollar sus habilidades innatas.

Los grupos de poder pueden sesgar sus creencias o actitudes para justificar la dominancia de su categoría social hacia otras categorías sociales inferiores, destacando méritos de sus funciones o categorías grupales. Sin embargo, en algunos contextos, las actitudes y creencias de los individuos en realidad contradicen sus intereses personales. En particular, las personas que corresponden a estratos sociales más bajos a menudo defienden actitudes y creencias que van en desmedro de los intereses de su grupo social. Esto puede producirse por el deseo de tener una sensación de estabilidad social y percibir el mundo como predecible (Jost, et al., 2003).

De esta forma, cuando las personas perciben el mundo de una manera estable se sienten motivadas a pensar que la sociedad es justa y equitativa. En consecuencia, justifican las estructuras y jerarquías existentes en la sociedad, lo que fundamenta la legitimidad de los principios y prácticas de la sociedad. De lo contrario, los individuos no podrían tener sentido de control de su realidad social, y los estados emocionales negativos prevalecerían (Lerner, 1980; Rankin, Jost, & Wakslak, 2009).

Por otra parte, los individuos con ideologías que apoyan la distribución de recursos y de oportunidades más equitativa entre los grupos (orientación a la igualdad), construyen un conjunto de RS de

la inteligencia que son determinadas externamente, estas definiciones critican las definiciones cognitivas y genéticas de la inteligencia y ponen en tela de juicio las maneras de medir y de abordar la inteligencia, argumentando que se valoran diferencias supuestamente de inteligencia que no son otra cosa que diferencias sociales y económicas, traducidas en oportunidades de desarrollo.

Sin embargo, el estar en contra de definiciones cognitivas y genéticas de la inteligencia y resaltar aspectos críticos hacia el sistema educativo, no se puede considerar una definición de la inteligencia en sí. Los individuos que se posicionan desde esta postura ideológica orientada a una distribución más igualitaria de los recursos y oportunidades entre los grupos, a la hora de dar una definición real de inteligencia, la definen igualmente desde el logro académico, es decir, sigue siendo inteligente quién le va bien en la escuela y posee atributos hereditarios definidos como un don.

La diferencia en creencias ideológicas acentúa el mérito personal en la emergencia de la inteligencia o el entorno como facilitador del desarrollo de la inteligencia entre los individuos. Similares hallazgos se encuentran en personas con una orientación ideológica de derecha quienes definían mayormente la inteligencia desde la ideología del don, a diferencia de las personas con una tendencia ideológica más de izquierda, que definían mayormente la inteligencia desde determinismos externos (Amaral, 1997).

Este énfasis que dan los estudiantes al entorno como detonante del desarrollo de la inteligencia, puede estar producido por el impacto en el discurso público que tiene la crisis de la educación chilena. El levantamiento del nivel socioeconómico como determinante en los resultados en educación de la población (Matear, 2007), junto con la

segregación educacional (Bellei, Valenzuela & De los Ríos, 2010), podrían estar determinando esta representación.

Los individuos con creencias ideológicas orientadas a la jerarquía grupal, se posicionan desde la dimensión cognitiva de la inteligencia, definida en este trabajo, que incluye visiones cognitivas de la inteligencia con una base innatista, la que es medida en el logro académico de los estudiantes. De manera contraria, las personas con creencias ideológicas orientadas a la igualdad entre los grupos, se posicionan desde la dimensión crítica de la inteligencia, que comprende visiones que critican concepciones científicas clásicas de la inteligencia y critican la función de la escuela en la emergencia de la inteligencia.

Los individuos con creencias ideológicas orientadas a la jerarquía, poseen valores culturales de auto-promoción y de conservación. En cambio los individuos con creencias ideológicas orientadas a la igualdad grupal ostentan valores culturales de apertura al cambio y de auto trascendencia.

Cuando la RS de la inteligencia deriva en méritos personales, resta importancia al entorno social y abandona a los estudiantes a su albedrío. La educación deja de ser una responsabilidad social, para pasar a ser un asunto privado de los individuos. Esta dinámica, posee profundas consecuencias sociales, sobre todo en contextos cuya movilidad social pasa por la educación profesional, ya que perpetúa lógicas de construcción individualistas para el desarrollo del sistema educativo.

6. Síntesis de los hallazgos

Al estar la RS de la inteligencia compuesta por un compendio de definiciones, existen elementos psicosociales que harán que los individuos le den importancia y accesibilidad a algunas concepciones más que a otras, reestructurándola y permitiéndoles legitimar sus posiciones sociales y justificar sus actitudes y así, poder mantener una identidad social positiva (Amaral, 1997; Faria & Fontaine, 1993; Mugny & Carugati, 1989; Poeschl, 1998; Rätty & Snellman, 1995).

En este trabajo, se propone un esquema concéntrico que sitúa los elementos reorganizadores de la RS de la inteligencia en tres niveles de análisis (individual, interindividual e intergrupales). Este esquema ayuda a comprender el espacio psicosocial desde donde se reorganizan las distintas concepciones que comprende la RS de la inteligencia.

Como se pudo constatar la RS de la inteligencia se encuentra anclada en la concepción del don y entrenamiento. A nivel individual esta concepción se encuentra relacionada con la teoría implícita entitativa vs. maleable y su problemática si la propia inteligencia es desarrollable o no. Ambas teorías implícitas son manejadas en el ámbito académico y relatan ideas similares.

Por una parte, el don y entrenamiento, hace alusión a la inteligencia como un atributo genético, hereditario e individual, que en el contexto chileno es representado en un estado potencial, por lo que debe ser entrenado por los individuos para su desarrollo, si esto no ocurre no habrá incremento de estos atributos. En esta concepción el desarrollo de la inteligencia cumple un rol fundamental en la emergencia de la misma.

La diferencia conceptual de estas dos teorías implícitas de la inteligencia, radica en que la RS de inteligencia conlleva que el potencial genético debe ser desarrollado. En cambio, la teoría implícita entitativa vs. maleable separa estas dos ideas. O la propia inteligencia es entitativa y no se puede desarrollar, o la propia inteligencia es maleable, por ende, desarrollable. La idea de una inteligencia que no se puede desarrollar impacta en la motivación de logro de los estudiantes y en su auto estima.

A nivel interindividual, los elementos organizadores considerados en este trabajo son la identidad social, la no-familiaridad y el fracaso académico de los estudiantes. Estos tres elementos reestructuran la RS de la inteligencia con el objetivo de mantener una identidad social positiva (Amaral, 1997; Faria & Fontaine, 1993; Mugny & Carugati, 1989; Poeschl, 1998; Rätty & Snellman, 1995). Este es el caso de padres/madres y profesores como participantes fundamentales en la socialización de los niños (Miguel, Valentim & Carugati, 2009).

En este trabajo se constató que son mayormente los padres quienes tienden a definir la inteligencia desde una disfunción del rol docente. Tanto la no-familiaridad como el éxito vs. fracaso académico de los de los niños también reorganizan la RS de la inteligencia, en función a la mantención de una identidad social positiva. Cuando las personas no tienen una explicación clara de las diferencias de inteligencia entre los individuos, tienden a explicarlas desde el don y el entrenamiento y desde determinismos externos, como la diferencia de clases sociales y la disfunción del rol docente. Cuando existe fracaso académico emergen concepciones más críticas hacia la escuela, viéndola como una institución que sólo crea diferencias de

clases sociales entre los individuos, desarrollando un cierto escepticismo hacia las instituciones educativas.

A nivel intergrupala los valores culturales que enmarcan la RS de la inteligencia determinan que los individuos posean visiones disímiles sobre la inteligencia. Cuando las personas piensan que la inteligencia es un compendio de atributos cognitivos, genéticos e individuales, poseen valores que ayudan a la mantención del *estatus quo*, priorizando el respeto a las costumbres, la tradición y la disciplina (valores de conservación) y, destacan el poder, el éxito, el prestigio social y la ambición (valores de auto promoción).

En cambio cuando los individuos poseen una perspectiva crítica hacia las concepciones científicas clásicas de la inteligencia y hacia el sistema educativo, priorizan en defender la paz, la justicia social (valores de auto trascendencia) y destacan la creatividad, la libertad e independencia (valores de apertura al cambio).

El levantamiento de RS de la inteligencia en el contexto chileno se encuentra relacionado con creencias ideológicas, producto de características histórico culturales del país. Los valores culturales que enmarcan estas RS de la inteligencia permiten a los individuos y los grupos orientar sus creencias, guiar sus actividades y expresarse socialmente.

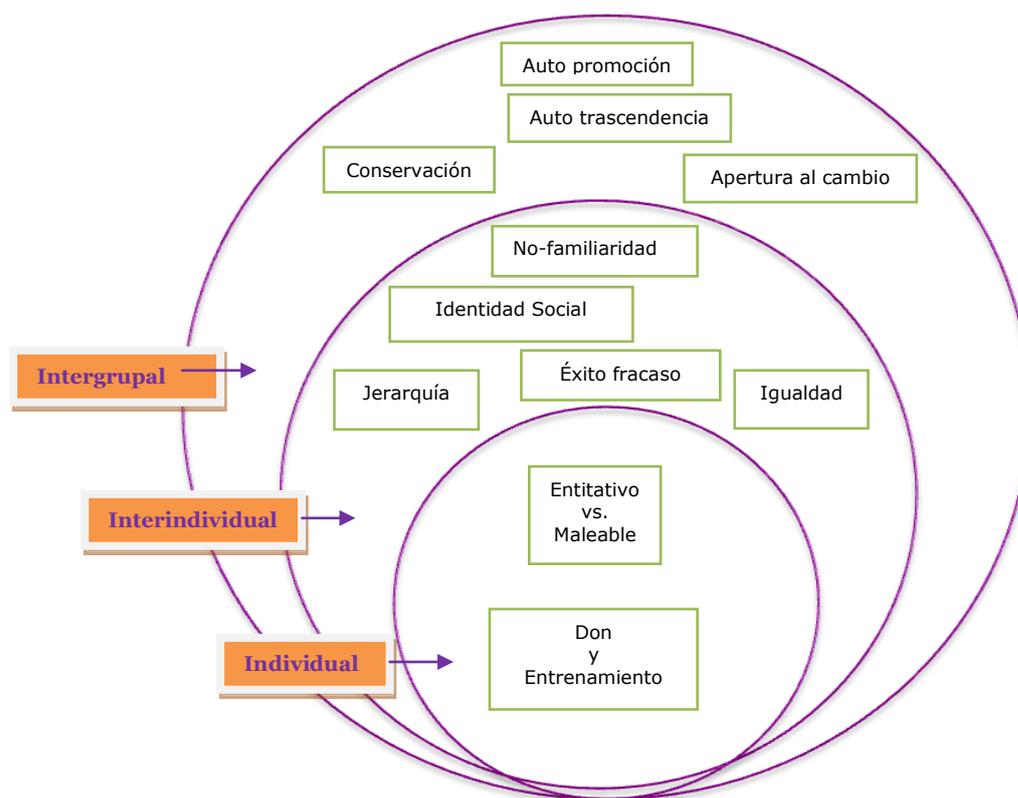


Figura 3: Representación social de la inteligencia.

7. Limitaciones y futuras líneas de investigación

La indagación empírica realizada en este trabajo abre nuevos caminos de investigación. A nivel metodológico, para aumentar la validez externa de los hallazgos de esta tesis, los estudios futuros deberían investigar en la RS de la inteligencia en profesores chilenos, cuyo rol social es fundamental en la emergencia de la inteligencia de los estudiantes. En la presente investigación, se ha indagado mayormente en las RS de la inteligencia en estudiantes tanto de enseñanza secundaria, como universitaria y en padres. No se consideró a profesores exclusivamente por indisponibilidad de la muestra. La tendencia a mantener de una identidad social positiva

(Amaral, 1997) hace que los profesores sean principalmente quienes sostengan la creencia que los logros académicos de los estudiantes están determinados por factores que escapan a su control, como el nivel socio económico y el género (Del Río & Balladares, 2010). Por aquello, creemos que sería de interés estudiar la representación social de la inteligencia que atribuyen los profesores en función de género de alumnado y de su nivel socioeconómico.

Considerando el aumento en los años noventa de la inmigración a Chile (principalmente de países limítrofes), otro factor a tener en cuenta en los estudios futuros es el prejuicio del profesorado chileno hacia los colectivos inmigrantes (Navas & Sánchez, 2010). Las representaciones de los profesores en relación a la inteligencia de los inmigrantes no está desprovista de estigmatizaciones, especialmente frente a las personas que provienen de Bolivia y Perú (Martinez, 2002). Otra propuesta es analizar la RS del profesorado sobre la inteligencia de los estudiantes inmigrantes, ya que estas representaciones pueden afectar en su sentido de responsabilidad y de auto-eficacia (Mistry, White, Benner & Huynh, 2009; Rashid, 2009; Warren, 2002) y por ende, tener una menor motivación para encontrar maneras de mejorar el logro de los estudiantes (Diamond, Randolph & Spillane, 2004).

Teniendo en cuenta que la sociedad chilena y los tiempos actuales exigen competitividad, y una constante especialización profesional. Esto sumado a la privatización cada vez mayor de la educación y a valores capitalistas que amparan una visión de consumo del conocimiento, pensamos que el significado de la inteligencia y el desarrollo de competencias ya no es un tema exclusivo de padres, profesores y estudiantes, sino también es de interés indagar en RS de

inteligencia de empresarios, sostenedores y dueños de las universidades no estatales del país.

En relación al instrumento de medida, este trabajo fue realizado a partir de la primera dimensión de la escala diseñada en las investigaciones de Mugny y Carugati (1985, 1989), una herramienta creada hace casi treinta años y aplicada en otro contexto histórico, social y cultural. Sin embargo, este instrumento fue previamente validado y posteriormente utilizado en otros estudios con abordajes similares (Amaral, 1997; Zubieta & Valencia, 2001, 2006). Pensamos que el cuestionario cerrado en parte puede ser restrictivo porque condiciona a una respuesta específica, lo que puede haber limitado las repuestas sobre el origen de la inteligencia en el contexto chileno. Sin embargo, es importante tener en cuenta que en este estudio se encontraron, a través de análisis factoriales, las mismas categorías que las conformadas en la escala de Mugny y Carugati (1985, 1989), por lo que se puede afirmar que las dimensiones que comprenden el sentido común de la inteligencia se mantienen relativamente estables a pesar del paso del tiempo y de las diferencias históricas y culturales. Además, para contrastar estos resultados, se realizó un estudio cualitativo donde, a través de un análisis de discurso, se indagó en el significado que los estudiantes atribuyen al concepto de inteligencia. Los resultados encontraron las mismas dimensiones que a través de los estudios cuantitativos.

Por otra parte, desde una perspectiva teórica, el estudio de los valores se ha realizado a partir del modelo de Schwartz (1992). En futuras investigaciones se podrían incorporar otros modelos de valores culturales, como el de Hofstede (1980), quien propone cinco dimensiones culturales de pares opuestos a partir de los cuales se

observa la variabilidad cultural. Pensamos que algunas dimensiones podrían aportar información que ayude a discutir características particulares de la cultura chilena y su relación con las RS de la inteligencia. Dimensiones como individualismo-colectivismo, alta distancia del poder-baja distancia del poder, masculinidad-feminidad, pueden ayudarnos a hacer comparación con otras naciones. Otro modelo teórico que podría complementar la indagación de los valores subyacentes a la RS de la inteligencia es el propuesto por Inglehart (1996). Según este autor la bonanza económica genera un cambio cultural propiciado por el aumento general de la seguridad económica. En el contexto chileno, pensamos que ejes centrales de las sociedades relatadas por el autor, como son la autorrealización, la participación y la seguridad, pueden ayudar a comprender aspectos a nivel de valores que pueden tener consecuencias políticas y económicas.

Otro concepto de importancia para las futuras investigaciones sobre las RS de la inteligencia en el aula, es la inteligencia emocional. Los resultados obtenidos en nuestro trabajo muestran a la inteligencia emocional como una competencia más dentro de los atributos que comprenden la RS de la inteligencia. Estos resultados no fueron profundizados en este trabajo, sin embargo consideramos que debido al gran valor que se le otorga a la inteligencia emocional en el ámbito educativo, este primer acercamiento puede dar espacio para desarrollar una línea de investigación futura. En este sentido, nos preguntamos cómo se entiende la RS de la inteligencia emocional en el ámbito educativo y qué valor se le adjudica en relación a la RS de la inteligencia.

A partir de este trabajo se abre la interrogante de cómo evolucionarán las RS de la inteligencia en función al debate existente en el país sobre el sistema educativo, las reformas educativas en Chile y sus posteriores consecuencias. Sería conveniente realizar un estudio longitudinal en el cual se indagará la RS de la inteligencia en el tiempo, de manera de poder registrar su evolución. Ya que reformas educativas como las realizadas en los años 80 en Chile se pueden extrapolar a otros países. Un ejemplo sería España y la ley orgánica para la reforma de la calidad educativa (Lomce).

Finalmente, los hallazgos de la presente tesis doctoral establecen ciertas bases para posibles estrategias de intervención en el ámbito educativo. Por ejemplo, esta investigación proporciona resultados que podrían utilizarse para diseñar estrategias de intervención donde se considere las necesidades de los estudiantes en el contexto educativo, a modo de hacer partícipes a los estudiantes de su propia educación (Marambio et, al., 2015) y de facilitar a través del desarrollo de competencias complementarias a las académicas, la incorporación a la futura vida laboral.

Finalmente, teniendo en cuenta la crítica del sistema educativo manejada en el discurso público del país, sería importante que se pueda generar debates entre los profesores sobre sus cogniciones en relación a la inteligencia y posteriormente, llevar el debate al aula de clases, con el objetivo de modificar RS de la inteligencia existentes en la escuela, como la teoría del don, que son determinantes en la autoestima y la motivación de los estudiantes.

Conclusión

El sentido común de la inteligencia en Chile se encuentra enmarcado en un contexto histórico cultural. Las reformas neoliberales realizadas en educación por la dictadura militar chilena (1973, 1990), incorporadas por las administraciones gubernamentales (Gentili, 1996), han hecho que la actividad intelectual haya sido reemplazada por la búsqueda de la excelencia y los índices de competitividad (Cusset, 2005). Esto construye un sentido común tecnocrático en relación a la inteligencia.

Sin embargo, esta característica del sentido común de la inteligencia no es exclusiva del contexto chileno. Los valores culturales relacionados con la globalización y su condición postmoderna, unida al consumismo capitalista, hacen que la cultura y la ciencia se hayan vuelto sirvientas de la industria del capital (Lyon, 1994). Esto, sumado a la inmediatez comunicacional de internet y de la televisión, provoca que las estructuras de poder establezcan la verdad que les interesa hacernos saber. Por ende, son otros los que nos dicen qué conocimiento hay que consumir (Lyon, 1994).

La inteligencia pasa a ser un fin de consumo, y como tal, el individuo se convierte en un consumidor de conocimiento. En este escenario, el sentido común de la inteligencia es un constructo caleidoscópico, polisémico, que se aferra a concepciones genéticas y hereditarias, como respuesta a ese vacío en su definición. Una prueba de ello son las perspectivas del sentido común de la inteligencia que critican la perspectiva genética, las diferencias de inteligencia entre los individuos entendidas como diferencias sociales, critican los test psicométricos, la escuela y a los profesores. Estas visiones críticas

ponen en duda la visión de inteligencia manejada en el ámbito académico, hablan de lo que no es para ellos la inteligencia, pero tampoco dicen lo qué es la inteligencia.

Es más fácil pensar en concepciones innatas, aunque las personas no las lleguen a comprender del todo (Carugati & Selleri, 2011). De esta forma, *lo que natura no da, Salamanca no presta*, la visión del don de la inteligencia se ha asentado en el sentido común de los individuos y las sociedades como una concepción de inteligencia conveniente, ya que a nivel inter individual salvaguarda identidades sociales y a nivel macro social, permite mantener el *estatus quo*.

En este trabajo se ha demostrado que las RS de la inteligencia se encuentran enmarcadas en valores culturales que guían la manera de pensar, de actuar de los individuos y de los grupos, se ha demostrado que las distintas concepciones de sentido común de la inteligencia son enmarcadas por distintas prioridades en valores culturales.

Quizás, a la hora de dar una definición de inteligencia, los individuos lo que hacen es priorizar unos valores culturales sobre otros, enmarcando sus representaciones y posicionándose de una forma de sentir, de pensar y de actuar social que implica ver el mundo desde una óptica determinada y asumir ciertas posturas científicas convenientes para el orden social.

IV. Referencias

- Abric, J. (1987). *Coopération, compétition et représentations sociales*. Cousset: DeVal.
- Abric, J. (1994). L'organisation interne des représentations sociales: système central et système périphérique. En C. Guimelli (Ed.), *Structures et transformations des représentations sociales* (pp. 73-84). Lausanne: Delachaux et Niestle.
- Abric, J. (2001). *Práticas sociais y representaciones*. DF, México: Coyoacán.
- Aceituno, R., Asún, R., Ruiz, S., Venegas, J. I., Corbalán, F. & Reinoso, A. (2009). Anomía y alienación en estudiantes secundarios de Santiago de Chile: resultados iniciales de un estudio comparativo 1989-2007. *Psykhé*, 18(2), 3-18. doi:10.4067/S0718-22282009000200001
- Althusser, L. (1969) *For Marx*. Allen Lane.
- Alves-Martins, M., Peixoto, F., Gouveia-Pereira, M., Amaral, V. & Pedro, I. (2002). Self-esteem and academic achievement among adolescents. *Educational Psychology*, 22(1), 51-62.
- Amaral, V. (1996). Representações Sociais da Doença Mental, Expectativas e Processos de Atribuição Causal. *Antropoanálise*, 2, 49-54.
- Amaral, V. (1997). Níveis de análise da ancoragem das representações sociais da inteligência e do seu desenvolvimento: Das posições sociais objectivas às identidades sociais. *Análise Psicológica*, 15(2), 305-317.
- Amaral, V., Carugati, F., Peixoto, F. & Selleri, P. (2006). *Representações sociais como princípios organizadores de conteúdos cognitivos: Um estudo sobre as representações sociais da inteligência*. Actas do VI Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia (pp. 100-109). Évora: Universidade de Évora.

Amaral, V., Peixoto, F. & Carugati, F. (2010). Representações Sociais da inteligência: estrutura e efeitos de algumas variáveis sociocognitivas. *Psychologica*, 52(1), 5-18.

Arendt, H. (1971). *The Life of the Mind*. New York: Harcourt, Inc.

Bangerter, A. & Heath, C. (2004). The Mozart effect: Tracking the evolution of a scientific legend. *British Journal of Social Psychology*, 43, 605-623.

Barrionuevo, A. (2011, August 5). With Kiss-ins and Dances, Young Chileans Push for Reform, *The New York Times*, p. 4.

Basabe, N., Valencia, J. F. & Bobowik, M. (2011). Valores y Actitudes: Cultura de Violencia y Paz. En D. Paéz, C. Martín, J. L. Gonzalez-Castro, N. Basabe & J. de Ribera (Eds.), *Superando la violencia colectiva y construyendo cultura de paz* (pp. 71-103). Madrid: Editorial Fundamentos.

Blackwell, L., Trzesniewski, K. & Dweck, C. S. (2007). Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition: A longitudinal study and an intervention. *Child Development*, 78, 246-263.

Bonnot, V. & Croizet, J. C. (2007). Stereotype internalization and women's math performance: The role of interference in working memory. *Journal of Experimental Social Psychology*, 43, 857-866.
doi:10.1016/j.jesp.2006.10.006

Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1970). *La Reproducción*. Barcelona: Editorial Paidós.

Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (2003). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI.

- Broc Cavero, M. A. (2000). Autoconcepto, autoestima y rendimiento académico en alumnos de 4º de ESO. Implicaciones psicopedagógicas en la orientación y tutoría. *Revista de Investigación Educativa*, 18(1), 119-146.
- Brody, N. (2004). What cognitive intelligence is and what emotional intelligence is not. *Psychological Inquiry*, 15, 234-238.
- Brook, C. (2012). *Actores Secundarios en el Movimiento Estudiantil Chileno en 2011 y 2012: Un análisis comparativo de la Asamblea Coordinadora de Estudiantes Secundarios y la Coordinadora Nacional de Estudiantes Secundarios*. Independent Study Project. Recuperado de http://digitalcollections.sit.edu/isp_collection/1433
- Burt, C. (1949). The structure of mind: A review of results of factor analysis. *British Journal of Educational Psychology*, 19, 176- 199.
- Carroll, J. (1993). *Human cognitive abilities: A survey of factor analytic studies*. New York: Cambridge University Press.
- Carugati, F. (1990). From social cognition to social representations in the study of intelligence. En G. Duveen & B. Lloyd (Eds.), *Social Representations and the development of knowledge* (pp.126-143). New York: Cambridge University Press.
- Carugati, F. (1996). Intelligence, school, marks and pupils: A rejoinder to Rätý & Snellman's (1995). On the social fabric of intelligence. *Papers on Social Representations*, 5(2), 151-156.
- Carugati, F. & Selleri, P. (2004). Intelligence, educational practices and school reform: Organisations change, representations persist. *European Journal of School Psychology*, 2(1), 149-167.

- Carugati, F. & Selleri, P. (2011). The case of social representations of intelligence. *Papers on Social Representations*, 20(33), 1-15.
- Carugati, F. & Selleri, P. (1998). Social representations and development: experts' and parents' discourses about a puzzling issue. En U. Flick (Ed.), *The psychology of the social* (pp. 170-185). Cambridge: Cambridge University Press.
- Carugati, F., Emiliani, F. & Molinari, L. (1989). Being a mother is not enough: Theories and images in social representations of childhood. *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, 3, 289-306.
- Carugati, F., Selleri, P. & Scappini, E. (1994). Are social representations an architecture of cognitions? A tentative model for extending the dialog. *Papers on Social Representations*, 3, 134-152.
- Caso-Niebla, J. & Hernández-Guzmán, L. (2007). Variables que inciden en el rendimiento académico de adolescentes mexicanos. *Revista latinoamericana de psicología*, 39(3), 487-501.
- Cattell, R. B. (1971). *Abilities: Their structure, growth, and action*. Boston: Houghton Mifflin.
- Charbonneau, D. & Nicol, A. A. (2002). Emotional intelligence and prosocial behaviors in adolescents. *Psychological Reports*, 90(2), 361-370.
- Chile, Ministerio de Educación (2011). *Informe de resultados nacionales SIMCE 2011*. Santiago, Chile: Autor, Unidad de Curriculum y Evaluación, SIMCE. recuperado de http://www.agenciaeducacion.cl/wp-content/files_mf/inforne_nacional2011_web.pdf
chile_estudiantes_2_vs.shtml

- Ceci, S. J. (1991). Some overarching issues in the child suggestibility debate. En J. L. Doris (Ed.), *The suggestibility of children's recollections* (pp. 1-9). Washington, DC: American Psychological Association.
- Ceci, S. J. & Williams, W. (1997). Schooling, intelligence, and income. *American Psychologist*, *52*, 1051-1058.
- Ceci, S. J. (1996). *On Intelligence: A Bioecological Treatise on Intellectual Development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Cianciolo, A.T., Grigorenko, E. P., Jarvin, L., Guillermo, G., Drebot, M.E. & Sternberg, R. J. (2006). Practical intelligence and tacit knowledge: Advancements in the measurement of developing expertise. *Learning and Individual Differences*, *16*, 235-253.
- Ciarrochi, J., Deane, F. P. & Anderson, S. (2002). Emotional intelligence moderates the relationship between stress and mental health. *Personality and individual differences*, *32*(2), 197-209.
- Cohrs, J. C., Moschner, B., Maes, J. & Kielmann, S. (2005). The motivational bases of right-wing authoritarianism and social dominance orientation: Relations to values and attitudes in the aftermath of September 11, 2001. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *31*(10), 1425-1434.
- Cox, C. (1997). La reforma de la educación chilena: contexto, contenidos, implementación. Programa de promoción de la reforma educativa en América Latina, Santiago, Chile: Preal.
- Dasen, P. R., Barthélémy, D., Kan, E., Kouamé, K., Daouda, K., Adjéi, K.K. and Assandé, N. (1985). N'Glouele, l'intelligence chez les Baoulé. *Archives de Psychologie*, *53*, 293-324.

- Davies, M., Stankov, L. & Roberts, R. D. (1998). Emotional intelligence: in search of an elusive construct. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75(4), 989-1015.
- Davis, K., Christodoulou, J., Seider, S. & Gardner, H. (2011). The theory of multiple intelligences. En R. J. Sternberg & S.B. Kaufman (Eds.), *Cambridge Handbook of Intelligence* (pp. 485-503). Cambridge, New York: Cambridge University Press.
- De Bernardi, M. B. (1996). How teachers construe pupils' intelligence. En D. Kalekin-Fishman & B. M. Walker (Eds.), *The construction of group realities*. (pp. 217-242). Malabar, FL: Krieger Publishing Company.
- Del Río, M. F., & Balladares, J. (2010). Género y Nivel Socioeconómico de los Niños: Expectativas del Docente en Formación. *Psykhé (Santiago)*, 19(2), 81-90.
- Diamond, J. B., Randolph, A. & Spillane, J. P. (2004). Teachers' expectations and sense of responsibility for students learning: The importance of race, class, and organizational habitus. *Anthropology & Education Quarterly*, 35, 75-98. doi:10.1525/aeq.2004.35.1.75
- Doise, W. (1976). *L'articulation psychosociologique et les relations entre groupes*. Bruxelles: De Boeck.
- Doise, W. (1986). Les représentations sociales: définition d'un concept. En W. Doise & A. Palmonari (Eds.), *L'étude des représentations sociales* (pp. 81- 94). Lausanne: Delachaux et Niestlé.
- Doise, W. (1989). Constructivism in social psychology. *European Journal of Social Psychology*, 19(5), 389-400.

- Doise, W. (2000). Les droits de l'homme comme représentations sociales de contrats d'interdépendance. En C. Garnier & M. L. Rouquette (Eds.), *Représentations sociales et Éducation* (pp. 191-210). Montréal: Éditions Nouvelles.
- Doise, W., Clemence, A. & Lorenzi-Cioldi, F. (1993). *The Quantitative Analysis of Social Representations*. London: Harvester Wheatsheaf.
- Doise, W., Clémence, A. & Lorenzi-Cioldi, F. (1994). Le charme discret des attitudes. *Papers on Social Representations*, 3, 26-28.
- Doise, W. & Mugny, G. (1997). *Psychologie sociale et développement cognitif*. Paris: Armand Colin.
- Doise, W., Mugny, G. & Perret-Clermont, A. (1975). Social interaction and the development of cognitive operations. *European Journal of Social Psychology*, 5(3), 367-383.
- Dompnier, B., Pansu, P. & Bressoux, P. (2006). An integrative model of scholastic judgments: Pupils' characteristics, class context, halo effect and internal attributions. *European Journal of Psychology of Education*, 21(2), 119-133.
- Dupeyrat, C. & Mariné, C. (2005). Implicit theories of intelligence, goal orientation, cognitive engagement, and achievement: A test of Dweck's model with returning to school adults. *Contemporary Educational Psychology*, 30(1), 43-59. doi: 10.1016/j.cedpsych.2004.01.007
- Duveen, G. & Lloyd, B. (1986). The significance of social identities. *British Journal of social psychology*, 25, 219-230.

- Dweck, C. S. & Bempechat, J. (1983). Children's theories of intelligence. En S. Paris, G. Olsen, & H. Stevenson (Eds.), *Learning and motivation in the classroom* (pp. 239-256). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Dweck, C. S. & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological review*, 95(2), 256-273.
- Dweck, C. S. (1999). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Philadelphia: Psychology Press.
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The New Psychology of Success*. New York, NY: Random House.
- Dweck, C. S., Chiu, C. Y. & Hong, Y. Y. (1995). Implicit theories and their role in judgments and reactions: A word from two perspectives. *Psychological inquiry*, 6(4), 267-285.
- Dweck, C.S. & Elliott, E.S. (1983). Achievement motivation. En E. M. Hetherington (Ed.), *Social and personality development* (pp. 643-691). New York, NY: Wiley.
- Dweck, C.S. (1996). Implicit theories as organizers of goals and behavior. En P. M. Gollwitzer & J. A. Bargh (Eds.), *The psychology of action: Linking cognition and motivation to behavior* (pp. 69-90). New York, NY: Guilford.
- Elliott, E. S. & Dweck, C. S. (1988). Goals: an approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(1), 5-12.
- Emiliani, F. & Molinari, L. (1988). What everybody knows about children: Mothers' ideas on early childhood. *European Journal of Psychology of Education*, 1(1), 19-31.

- Encuesta refleja rechazo al lucro y apoya protestas (2011, Agosto 1). *La Tercera*, País, p. 3. Recuperado de <<http://diario.latercera.com/2011/08/01/01/contenido/pais/31-78543-9-encuesta-refleja-rechazo-al-lucro-y-apoyo-a-protestas.shtml>>
- Faria, L. & Fontaine, A. (1993). Representações dos professores sobre a natureza e desenvolvimento da inteligência. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 27(3), 471-487.
- Faria, L. (1998). *Desenvolvimento diferencial das concepções pessoais de inteligência durante a adolescência*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian & Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica.
- Faria, L. (2002). Implicit theories of intelligence: studies in the Portuguese school context. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 12(23), 93-103.
- Faria, L., Pepi, A. & Alesi, M. (2004). Concepções pessoais de inteligência e auto-estima: Que diferenças entre estudantes portugueses e italianos? *Análise psicológica*, 22(4), 747-764.
- Fernández Berrocal, P. & Ramos Díaz, N. (1999). Investigaciones empíricas en el ámbito de la inteligencia emocional. *Ansiedad y Estrés*, 5(2), 247-260.
- Fiske, J. (1996). Opening the Hallway: Some remarks on the fertility of Stuart Hall's contribution to critical theory. En D. Morley & K.-H. Chen (Eds.), *Stuart Hall: critical dialogues in cultural studies*. London; New York: Routledge.
- Flynn, J. R. (1984). The mean IQ of Americans: massive gains 1932 to 1978. *Psychological Bulletin*, 95, 29-51.

- Flynn, J. R. (1987). Massive IQ gains in 14 nations: What IQ tests really measure. *Psychological Bulletin*, 101, 171-191.
- Flynn, J. R. (1994). Giving g a fair chance: How to define intelligence, survive falsification, and resist behaviorism. *Psychological Inquiry*, 5(3), 204-208.
- Frank de Verthelyi, R. (2000). La Inteligencia y la Evaluación: Interrogantes y tendencias actuales. *Psicodebate, Psicología, Cultura y Sociedad*, 1, 107-116.
- Fry, P. S. (1984). Teacher's conceptions of student's intelligence and intelligent functioning: a cross-sectional study of elementary, secondary and tertiary level teachers. *International Journal of Psychology*, 19(4), 457-474.
- Gardner, H. (1993). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York, NY: Basic Books.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples*. Buenos Aires: Paidós.
- Gardner, H. (2004). Audiences for the theory of multiple intelligences. *The Teachers College Record*, 106(1), 212-220
- Gardner, H., Feldman D.H. & Krechewsky, M. (2000). *El proyecto Spectrum*. (Vol. 1). Construir sobre las capacidades infantiles (P. Manzano, trad.). Madrid: Morata.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. New York: Bantam.
- Gómez, V. & Guerra, P. (2012). Teorías implícitas respecto a la enseñanza y el aprendizaje: ¿existen diferencias entre profesores en ejercicio y estudiantes de pedagogía? *Estudios Pedagógicos*, 38(1), 25-43.

- González-Pianda, J. A., Núñez, J. C., Glez-Pumariega, S. & García M. S. (1997). Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. *Psicothema*, 9(2), 271-289.
- Goodnow, J. (1980). Everyday concepts of intelligence and its development. *Studies in cross-cultural psychology*, 2, 191-219.
- Goodnow, J. (1984). On being judged intelligent. *International Journal of Psychology*, 19(4-5), 391-406.
- Gottfredson, L. S. (2003). Dissecting practical intelligence theory: Its claims and evidence. *Intelligence*, 31, 343-397.
- Guimelli, C. & Deschamps, J. C. (2000). Effets de contextes sur la production d'associations verbales: le cas des représentations sociales des Gitans. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 47-48, 44-54.
- Gustafsson, J. (1984). A unifying model for the structure of intellectual abilities. *Intelligence*, 8, 179 -203.
- Gustafsson, J. (1988). Hierarchical models of the structure of cognitive abilities. En R. Sternberg (Ed.), *Advances in the psychology of human intelligence* (pp. 35-71). New York, NY: Erlbaum.
- Hall, S. (1997). *Representation: Cultural representations and signifying practices*. London: Sage.
- Herrnstein, R.J. & Murray, C. (1994). *The bell curve: Intelligence and class structure in American life*. New York, NY: Free Press.
- Hewstone, M. (1989). *Causal attribution: From Cognitive processes to collective beliefs*. Oxford, England: Blackwell.

Hofstede, G. (2014). *The Hofstede Centre*. <http://geert-hofstede.com/chile.html>

Hofstede, G. (1999). Problems remain, but theories will change: The universal and the specific in 21st-century global management. *Organizational Dynamics*, 28(1), 34-44.

Hofstede, G. (1980). *Culture's Consequences: International Differences in Work related Values*. Beverly Hills: Sage.

Horn, R. (1994). Theory of fluid and crystallized intelligence. En R. J. Sternberg (Ed.), *The encyclopedia of human intelligence* (pp. 443-451). New York, NY: Macmillan.

Howarth, C. (2006). A social representation is not a quiet thing: exploring the critical potential of social representations theory. *British Journal of Social Psychology*, 45(1) 65-86. doi:10.1348/014466605X43777

Hunt, T. (1928). The measurement of social intelligence. *Journal of Applied Psychology*, 12, 317-334.

Ibáñez Gracia, T. & Iñiquez Rueda, L. (1988). *Ideologías de la vida cotidiana*. Barcelona: Sendai.

Inglehart, R. 1996. *Modernization and Postmodernization. Cultural, Economic and Political Change in 43 Societies*. New Jersey: Princeton University Press.

Instituto Nacional de la Juventud & Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2004). *Transformaciones culturales e identidad juvenil en Chile*. Santiago, Chile: Autores.

Instituto Nacional de la Juventud (2006). *Segundo Informe Nacional de Juventud*. Santiago, Chile: Autor.

- Jaspars, J. & Hewstone, M. (1990). Social categorization, collective beliefs, and causal attribution. En C. Fraser, & G. Gaskell (Eds.), *The social psychological study of widespread beliefs* (pp. 121–141). New York, NY: Clarendon Press/Oxford University Press, Oxford: Clarendon Press.
- Jensen, A. R. (1998). *The g factor: The science of mental ability*. Westport, CT: Praeger/Greenwood.
- Jensen, A. R. (2002). Psychometric g: Definition and substantiation. En R. J. Sternberg & E. L. Grigorenko (Eds.), *General factor of intelligence: Factor or fiction*. Mahwah, New York, NY: Erlbaum.
- Jodelet, D. (1984). The representations of the body and its transformations. En R. Farr & S. Moscovici (Eds.), *Social Representations*. Cambridge: Cambridge (pp. 21-238). Cambridge. University Press.
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici (Ed.), *Psicología social* (pp. 469-494). Barcelona: Páidos.
- Jodelet, D., (1989). *Les représentaciones sociales*. París: Puf.
- Jost, J. T. & Thompson, E. P. (2000). Group-based dominance and opposition to equality as independent predictors of self-esteem, ethno-centrism, and social policy attitudes among African Americans and European Americans. *Journal of Experimental Social Psychology*, 36, 209–232
- Jost, J. T., Pelham, B. W., Sheldon, O. & N. Sullivan, B. (2003). Social inequality and the reduction of ideological dissonance on behalf of the system: Evidence of enhanced system justification among the disadvantaged. *European Journal of Social Psychology*, 33(1), 13-36.

- Jovchelovitch, S. (2007). *Knowledge in Context: Representations, Community and Culture*. London: Routledge.
- Jovchelovitch, S. (2008). The rehabilitation of common sense: Social representations, science and cognitive polyphasia. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 38(4), 431-448.
- Kaufman, J. C., Kaufman, S. B. & Plucker, J. A. (2013). Contemporary theories of intelligence. En J. Reisberg (Ed.), *The Oxford handbook of cognitive psychology* (pp. 811-822). New York, NY: Oxford University Press.
- Larivée, S. (2010). Las inteligencias múltiples de Gardner. ¿ Descubrimiento del siglo o simple rectitud política. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 2, 115-126.
- Lechner, N. (2000). Desafíos de un desarrollo humano: individualización y capital social. *Instituciones y Desarrollo*, 7, 7-34.
- Levy, S. R., Plaks, J., Hong, Y., Chiu, C. & Dweck, C. (2001). Static versus dynamic theories of groups: Different routes to different destinations. *Personality and Social Psychology Review*, 5, 156-168.
- Lewis, C. S. 1960/2008. *Studies in Words*. Cambridge: Canto, Cambridge University Press.
- Lohman, D. F. (2001). Fluid intelligence, inductive reasoning, and working memory: Where the theory of multiple intelligences falls short. En N. Colangelo & S. G. Assouline (Eds.), *Talent development IV: Proceedings from the 1998 Henry B. and Jocelyn Wallace National Research Symposium on Talent Development* (pp. 219-227) Scottsdale, AZ: Gifted Psychology Press.

- Lohr, S. L. & Velasco O. A. (2000). *Muestreo: diseño y análisis*. México DF, México: International Thomson.
- Luria, A. R. (1931). Psychological Expedition to Central Asia, *Science*, 74, 383-384. En Jovchelovitch, S. (2007). *Knowledge in Context: Representations, Community and Culture*. London: Routledge.
- Lyon, D. (1996). *Posmodernidad*. Madrid: Alianza Editorial, SA.
- Marambio, K., de Montes, L. G. & Valencia, J. F. (2014). Representaciones Sociales, Inteligencia y Conflicto de la Educación en Chile. *Psykhé*, 24(1).
- Marková, I., Linell, P., Grossen, M. & Salazar Orvig, A. (2007). *Dialogue in focus groups: Exploring socially shared knowledge*. London: Equinox.
- Matear, A. (2007) Equity in Education in Chile: the tensions between policy and practice, *International Journal of Educational Development*, 27(1), 101-113.
- Matteucci, M. C. (2003). *Insucesso scolastico: attribuzioni causali, giudizi di responsabilità e rappresentazioni social*. Disertación doctoral no publicada. Università di Bologna, Italy.
- Mayer, J. D. & Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17, 433-442.
- Mayer, J. D. & Salovey, P. (1995). Emotional Intelligence and the construction and regulation of feelings. *Applied and Preventive Psychology*, 4(3), 197-208.
- Mayer, J. D. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey & D.J Sluyter (Eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence* (pp. 3-31). New York, NY: Basic Books.

- Mayer, J. D., Salovey, P. & Caruso, D. R. (2000). Models of emotional intelligence. En R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of emotional intelligence* (pp. 396-420). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R. & Cheraskiy, L. (2011). Emotional intelligence. En R. Sternberg & S. Kaufman (Eds.), *The Cambridge handbook of intelligence* (pp. 528-549). New York, NY: Cambridge University Press.
- Mendoza, R., Páez, D., Marques, J., Techio, E. & Espinosa, A. (2005). Control social subjetivo y valores culturales: estudio transcultural experimental sobre el efecto oveja negra y un estudio de campo sobre el 11-M. *Revista de Psicología Social*, 20(3), 289-300.
- Midgley, C., Maehr, M. L., Hruda, L. Z. Anderman, E., Anderman, L., Freeman, K. E. & Urdan, T. (2000). *Manual for the patterns of adaptive learning scales*. Ann Arbor, MI: University of Michigan.
- Miguel, I., Valentim, J. P. & Carugati, F. (2009). Parental ideas and their role in childrearing: The idea-behavior connection. *Italian Journal of Sociology of Education*, 3, 225-253.
- Miguel, I., Valentim, J. P. & Carugati, F. (2010). Intelligence and its development: Social representations and social identities. *Papers on Social Representations*, 19, 1-33.
- Miguel, I., Valentim, J. P. & Carugati, F. (2012). Degree of Proximity in the Construction of Social Representations: The Case of Intelligence. *The Spanish Journal of Psychology*, 15(03), 1244-1258.
- Mistry, R. S., White, E. S., Benner, A. D & Huynh, V. W. (2009). A longitudinal study of the simultaneous influence of mothers' and teachers' educational expectations on low income youth's academic

- achievement. *Journal of Youth and Adolescence*, 38, 826-838.
doi:10.1007/s10964-008-9300-0
- Morejón, A. J. V., Garcia-Boveda, R. J. & Jimenez, R. V. M. (2004). Escala de autoestima de Rosenberg: fiabilidad y validez en población clínica española. *Apuntes de psicología*, 22(2), 247-255.
- Morgan D. L. (1997). *Focus groups as qualitative research*. 2nd Edition, Londres: Sage.
- Moscovici, S. (1961). *Le Psychoanalyse, son image et son public*. Paris: Puf.
- Moscovici, S. (1973). Foreword. En C. Herzlich (Ed.), *Health and illness: A social psychological analysis* (pp. 9-14). London: Academic Press.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Moscovici, S. (1984). The phenomenon of social representations. En R. Farr & S. Moscovici (Eds.), *Social representations* (pp. 3-69). Cambridge: University Press.
- Moscovici, S. (1988). Notes towards a description of social representations. *European Journal of Social Psychology*, 18, 211-50.
- Moscovici, S. & Hewstone, M. (1983). Social representations and social explanations: from the naïve to the amateur scientist. En M. Hewstone (Ed.), *Attribution Theory: Social and Functional Extensions* (pp. 98-125). Oxford: Basil Blackwell.
- Moscovici, S. & Hewstone, M. (1988). De la Ciencia al Sentido Común. En S. Moscovici (Ed.), *Psicología Social, Pensamiento y vida social. Psicología social y Problemas Sociales* (pp. 679-710). Buenos Aires: Editorial Paidós.

- Moss, F. A. & Hunt, T. (1927). *Are you socially intelligent?* *Scientific American*, 137, 108-110.
- Mugny, G. & Carugati, F. (1985). *L'intelligence au pluriel: les représentations sociales de l'intelligence et de son développement*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Mugny, G. & Carugati, F. (1989). *Social representations of intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mugny, G. & Doise, W. (1983). *La Construcción Social de la Inteligencia*. México: Trillas.
- Mugny, G. & Pérez, J. A. (1988). Las representaciones sociales de la inteligencia: de la observación a la experimentación. En T. Ibañez (Ed.), *Ideologías de la vida cotidiana* (pp. 287- 309). Barcelona: Sendai Ediciones.
- Navas, L. & Sánchez, A. (2010). Actitudes de los estudiantes de pedagogía de las regiones del Bío Bío y la Araucanía de Chile hacia la presencia de niños inmigrantes en la escuela: análisis diferenciales. *Psykhé*, 19(1), 47-60. doi:10.4067/S0718-22282010000100004
- Nicholls, J. G., Patashnick, M. & Mettetal, G. (1986). Conceptions of ability and intelligence. *Child Development*, 54, 951-959.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2011). *Education at a Glance: OECD indicators*. Paris: OECD Publishing.
- Palmer, B., Donaldson, C. & Stough, C. (2002). Emotional intelligence and life satisfaction. *Personality and individual differences*, 33(7), 1091-1100. doi: 10.1016/S0191-8869(01)00215-X

- Perkins, D. N. (1995). *Outsmarting IQ: The Emerging Science of Learnable Intelligence*. New York, NY: Free Press.
- Petrides, K. V. & Furnham, A. (2006). The Role of Trait Emotional Intelligence in a Gender-Specific Model of Organizational Variables. *Journal of Applied Social Psychology, 36*(2), 552-569.
- Piaget, J. (1971). *Psicología y Epistemología*. Barcelona: Ariel.
- Piaget, J. (1995). *Sociological Studies*. London: Routledge.
- Plucker, J. A. (2000). Positive approaches to violence prevention: Peacebuilding in schools and communities. *NASSP Bulletin, 84*(614), 1-4.
- Plucker, J. A., Callahan, C. M. & Tomchin, E. M. (1996). Wherefore art thou, multiple intelligences? Alternative assessments for identifying talent in ethnically diverse and low income students. *Gifted Child Quarterly, 40*(2), 81-91.
- Poeschl, G. (1998). Processus d'ancrage et representations sociales de l'intelligence. *Psicología, 12*(1), 85-100.
- Poeschl, G. (2001). Social comparison and differentiation strategies in social representations of intelligence. *Swiss Journal of Psychology, 60*, 15-26. doi:10.1024//1421-0185.60.1.15
- Pratto, F., Sidanius, J., Stallworth, L. M. & Malle, B. F. (1994). Social dominance orientation: A personality variable predicting social and political attitudes. *Journal of Personality and Social Psychology, 67*, 741-763
- Rankin, L. E., Jost, J. T. & Wakslak, C. J. (2009). System justification and the meaning of life: Are the existential benefits of ideology distributed

unequally across racial groups?. *Social Justice Research*, 22, 312-333.

Rashid, H. M. (2009). From brilliant baby to child placed at risk: The perilous path of African American boys in early childhood education. *The Journal of Negro Education*, 78, 347-358. Extraído de <http://proquest.umi.com.ezproxy.puc.cl/pqdweb?did=1902450141&sid=6&Fmt=3&clientId=52738&RQT=309&VName=PQD>

Rattan, A., Savani, K., Naidu, N. R. & Dweck, C. S. (2012). Can everyone become highly intelligent? Cultural differences in and societal consequences of beliefs about the universal potential for intelligence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 103(5), 787-803. doi:10.1037/a0029263

Rauscher, F. H., Shaw, G. L. & Ky, K. N. (1993). Music and spatial task performance. *Nature*, 365, 611. doi:10.1038/365611a0

Räty, H., Komulainen, K. & Hirva, L. (2012). Social representations of educability in Finland: 20 years of continuity and change. *Social Psychology of Education*, 15(3), 395-409.

Räty, H. & Snellman, L. (1992). Does gender make any difference? Common-sense conceptions of intelligence. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 20(1), 23-34.

Räty, H. & Snellman, L. (1995). On the social fabric of intelligence. *Papers on Social Representations*, 4, 177-186.

Räty, H. & Snellman, L. (1997). Children's images of an intelligent person. *Journal of Social Behavior and Personality*, 12, 773-784.

Räty, H. & Snellman, L. (1998). Social representations of educability. *Social Psychology of Education*, 1, 359-373.

- Räty, H., Snellman, L. & Vainikainen, A. (1999). Parents' assessments of their children's abilities. *European Journal of Psychology of Education*, 14(3), 423-437.
- Räty, H., Vänskä, J., Kasanen, K. & Kärkkäinen, R. (2002). Parents' explanations of their child's performance in mathematics and reading: A replication and extension of Yee and Eccles. *Sex Roles*, 46, 121-128. doi:10.1023/A:1016573627828
- Richardson, K. (1994). *Understanding Intelligence*. Philadelphia: Open University Press.
- Robert, P. & Faugeron, C. (1978). *La justice et son public: les représentations sociales du système pénal*. Genève. Masson.
- Roberts, R., Zeidner, M. & Matthews, G. (2001). Does emotional intelligence meet traditional standards for an intelligence? Some new data and conclusions. *Emotion*, 1, 196-231.
- Robins, R. W. & Pals, J. L. (2002). Implicit self-theories in the academic domain: Implications for goal orientation, attributions, affect, and self-esteem change. *Self and Identity*, 1(4), 313-336. doi: 10.1080/15298860290106805
- Roccatto, M., Gattino, S. & Patris, E. (2000) Personalidad, Valores y Orientación Política. *Psicología Política*, 21, 73-97.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. New York: Free Press.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NY: Princeton University Press.

- Rushton, J. P. & Jensen, A. R. (2005). Thirty years of research on race differences in cognitive ability. *Psychology, Public Policy, and Law*, 11(2), 235-294. doi: 10.1037/1076-8971.11.2.235
- Sagiv, L. & Schwartz, S. H. (1995). Value priorities and readiness for out-group social contact. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 437-448
- Saklofske, D. H., Austin, E. J. & Minski, P. S. (2003). Factor structure and validity of a trait emotional intelligence measure. *Personality and Individual Differences*, 34(4), 707-721. doi: 10.1016/S0191-8869(02)00056-9
- Salovey, P. & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- Schutte, N. H., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J. & Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and individual differences*, 25(2), 167-177.
- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: theoretical advances and empirical tests in 20 countries. *Advances in Experimental Social Psychology*, 25, 1-65.
- Schwartz, S. H. (1999). A Theory of Cultural Values and Some Implications for Work. *Applied Psychology: An International Review*, 48(1), 23-47.
- Schwartz, S. H. (2001). ¿Existen aspectos universales en la estructura de los valores humanos?. En M. Ros, & V. Gouveia. (Eds.). *Psicología Social de los Valores Humanos. Desarrollos teóricos, metodológicos y aplicados* (pp. 53-76). Madrid: Biblioteca Nueva

- Schwartz, S. H. (2003). A proposal for measuring value orientations across nations: chapter 7 En the questionnaire development package of the European social survey. Recuperado el 3 de octubre del 2011, URL http://www.europeansocialsurvey.org/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=126&Itemid=80
- Schwartz, S.H., Cieciuch, J., Vecchione, M., Davidov, E., Fischer, R., Beierlein, C., Ramos, A., Verkasalo, M., Lönnqvist, J.E., Demirutku, K., Dirilen-Gumus, O., & Konty, M. (2012). Refining the theory of basic individual values. *Journal of Personality and Social Psychology*, 103(4), 663-688.
- Selleri, P., Carugati, F. & Scappini, E. (1995). What marks should I give? A model of the organization of teachers' judgments of their pupils. *European Journal of Psychology of Education*, 10(1), 25-40.
- Servicio Nacional del Consumidor (2012). Sernac recibió más de 4 mil reclamos contra universidades, institutos y centros de formación técnica. Recuperado el 3 de enero de 2013, <http://www.sernac.cl/ranking-educacion-superior-2012/>
- Sidanius, J. & Pratto, F. (1999). *Social dominance*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sidanius, J., Pratto, F., Van Laar, C. & Levin, S. (2004). Social Dominance Theory: Its agenda and Method. *Political Psychology*, 25, 845-880.
- Snellman, L. & Raty, H. (1995). Conceptions of intelligence as social representations. *European Journal of Psychology of Education*, 10, 273-287.
- Smink, V. (2011, agosto 10). Las razones de las protestas estudiantiles en Chile. BBC Mundo. Recuperado abril de 2012 de

<http://www.bbc.co.uk/mundo/noticias/2011/08/110809_chile_estudiantes_2_vs.shtml>

- Smink V. (2011). Las razones de las protestas estudiantiles en Chile (miércoles 10 de agosto de 2011), *BBC Mundo*. Recuperado el 2 de abril de 2012.
- Spearman, C. (1904). General Intelligence, Objectively Determined and Measured. *The American Journal of Psychology*, 15(2), 201- 292.
- Stemler, S. E., Grigorenko, E. L., Jarvin, L. & Sternberg, R. J. (2006). Using the theory of successful intelligence as a basis for augmenting AP exams in psychology and statistics. *Contemporary Educational Psychology*, 31(3), 344-376.
- Sternberg, R. J. (1985). Implicit theories of intelligence, creativity, and wisdom. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49(3), 607-627. doi: 10.1037/0022-3514.49.3.607
- Sternberg, R. J. (1997). *Inteligencia exitosa: Cómo una inteligencia práctica y creativa determina el éxito en la vida*. Barcelona: Paidós.
- Sternberg, R. J. (1998). A balance theory of wisdom. *Review of general psychology*, 2(4), 347- 365.
- Sternberg, R. J. (1999). The theory of successful intelligence. *Review of General Psychology*, 3(4), 292–316.
- Sternberg, R. J. (2003). *WICS: Wisdom, intelligence, and creativity, synthesized*. New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (2013). Contemporary theories of intelligence. En W. M. Reynolds, G. E. Miller. & I. B. Weiner (Eds.), *Handbook of psychology*,

- 7: Educational psychology (pp. 23-44). New York, NY: John Wiley & Sons Inc.
- Sternberg, R.J., Conway, B. E., Ketron, J. L. & Bernstein, M. (1981). People's conceptions of intelligence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41(1), 37-55. doi: 10.1037/0022-3514.41.1.37
- Sternberg, R. J., Kaufman, J. C. & Grigorenko, E. L. (2008). *Applied intelligence*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Terman, L. (1916). *The measurement of intelligence*. Boston: Houghton Mifflin.
- Thompson, B. M. & Andrews, S. R. (2000). An historical commentary on the physiological effects of music: Tomatis, Mozart and neuropsychology. *Integrative Physiological and Behavioral Science*, 35(3), 174-188.
- Thorndike, E.L. (1920). Intelligence and its use. *Harper's Magazine*, 140, 227-235.
- Thorndike, R.L. & Stein, S. (1937). An evaluation of the attempts to measure social intelligence. *Psychological Bulletin*, 34, 275-285.
- Thurstone, L. L. (1938). *Primary mental abilities*. Chicago: University of Chicago Press.
- Touraine, A. (1978). *Introducción a la sociología*, Barcelona. Ariel.
- Tuominen, K., Talja, S. & Savolainen, R. (2002). Discourse, cognition, and reality: Toward a social constructionist metatheory for library and information science. En H. Bruce, R. Fidel, P. Ingwersen & P. Vakkari (Eds.). *Emerging frameworks and methods CoLIS4: Proceedings of the Fourth International Conference on Conceptions of Library and*

Information Science (pp. 271-283). Greenwood Village, CO: Libraries Unlimited.

Valenzuela, J. P., Bellei, C. & De los Ríos, D. (2010) Segregación Escolar en Chile. En S. Martinic & G. Elacqua (Eds), *Fin de Ciclo: cambios en la gobernanza del sistema educativo* (pp. 209-229). Santiago: Universidad Católica-UNESCO.

Van Dijk, T. (1999). Context models in discourse processing. En H. van Oostendorp & S. R. Goldman (Eds.), *The construction of mental representations during reading* (pp. 123-148). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Vandenplas-Holper, C. (1987). Interactions sociales et décentration spatiales: Analyse des arguments et des comportements non verbaux produits dans le cadre d'interactions sociales relatives la décentration spatiale. *Les Sciences de l'Éducation*, 5, 25-63.

Vernon, P. E. (1933). Some characteristics of the good judge of personality. *Journal of Social Psychology*, 4, 42-57.

Vernon, P. E. (1971). *The structure of human abilities*. London, UK: Methuen.

Vial Correa, G. (2009). Chile: Cinco Siglos de Historia. *Desde los primeros pobladores prehispánicos hasta 2006*, Tomo I. Santiago: Zig-Zag.

Vigotsky, L. (1934/1977). *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.

Visser, B. A., Ashton, M. C. & Vernon, P. A. (2006). Beyond *g*: Putting multiple intelligences theory to the test. *Intelligence*, 34(5), 487-502. doi: 10.1016/j.intell.2006.02.004

- Wagner, W. (1995). Description, Explanation and Method in Social Representations Research. *Papers on Social Representations*, 4(2), 1-176.
- Wagner, W. & Elejabarrieta, F. (1994). Representaciones sociales. *Psicología social*, 815-842.
- Wagner, W. & Hayes, N. (2011). *El discurso de lo cotidiano y el sentido común. La Teoría de las representaciones sociales*. Barcelona: Anthropos.
- Warren, S. R. (2002). Stories from the classroom: How expectations and efficacy of diverse teachers affect the academic performance of children in poor urban schools. *Educational Horizons*, 80, 109-116. Extraído de <http://vnweb.hwwilsonweb.com.ezproxy.puc.cl/hww/jumpstart.jhtml?recid=0bc05f7a67b1790ed51a56931801d424ba96f3d3be1b3cd7d6e1f7c6a65a9c0b5f9e340f0c765474&fmt=P>
- Wechsler, D. (1939). *The measurement and appraisal of adult intelligence*. Baltimore: Williams & Wilkins.
- Wechsler, D. (1958). *The measurement and appraisal of adult intelligence*, 4th ed. Baltimore: Williams & Wilkins.
- Weiner, I. B. (2003). *The assessment process*. John Wiley & Sons, Inc. doi: 10.1002/0471264385.wei1001
- White, J. (2008). Illusory intelligences? *Journal of Philosophy of Education*, 42, 611-630.
- Whitley, R. (1999). *Divergent Capitalisms: The Social Structuring and Change of Business Systems: The Social Structuring and Change of Business Systems*. Oxford University Press.

Zubieta, E. & Valencia, J. F. (2002). Representaciones Sociales de la Inteligencia. *Psicodebate*, 2, 443-454.

Zubieta, E. & Valencia, J. F. (2005). Representaciones sociales de la inteligencia. En D. Páez, I. Fernández, S. Ubillos & E. Zubieta. (Eds.) *Psicología social, cultura y educación* (pp. 443-454). España, Pearson.

Zubieta, E. & Valencia, J. F. (2006). Representaciones sociales e identidad social: origen y desarrollo de la inteligencia y el rol docente. *Revista del Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología*, 11(13) 145-169.

Zubieta, E. & Valencia, J.F. (2001). Representaciones sociales de la inteligencia. *Psicodebate*, 2, 169-196.

Zubieta, E., Beramendi, M., Sosa, F. & Torres, J. A. (2011). Sexismo ambivalente, estereotipos y valores en el ámbito militar. *Revista de Psicología (PUCP)*, 29(1), 101-130.

Zubieta, E., Delfino, G. & Fernández, O. (2007). Dominancia social, valores y posicionamiento ideológico en jóvenes universitarios. *Psicodebate*, 8, 151-169.

Anexo

Representaciones sociales de inteligencia e implicaciones educativas

Inteligencia emocional

Finalmente te presentamos algunas afirmaciones sobre emociones y sentimientos, lee atentamente cada frase y decide la frecuencia con la que tú crees sientes que experimentas cada una de ellas, marca con una "X" la respuesta que más se aproxime a tus preferencias.

	Nunca	Raramente	Algunas veces	Con bastante frecuencia	Muy frecuente mente
1.- Presto mucha atención a los sentimientos.	<input type="checkbox"/>				
2.- Normalmente me preocupo mucho por lo que siento.	<input type="checkbox"/>				
3.- Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones	<input type="checkbox"/>				
4.- Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo.	<input type="checkbox"/>				
5.- Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos	<input type="checkbox"/>				
6.- Pienso en mi estado de ánimo constantemente.	<input type="checkbox"/>				
7.- A menudo pienso en mis sentimientos.	<input type="checkbox"/>				
8.- Presto mucha atención a cómo me siento	<input type="checkbox"/>				
9.- Tengo claros mis sentimientos.	<input type="checkbox"/>				
10.- Frecuentemente puedo definir mis sentimientos.	<input type="checkbox"/>				
11.- Casi siempre sé cómo me siento.	<input type="checkbox"/>				
12.- Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas.	<input type="checkbox"/>				
13.- A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones	<input type="checkbox"/>				
14.- Siempre puedo decir cómo me siento.	<input type="checkbox"/>				
15.- A veces puedo decir cuáles son mis emociones	<input type="checkbox"/>				

	Nunca	Raramente	Algunas veces	Con bastante frecuencia	Muy frecuente mente
16.- Puedo llegar a comprender mis sentimientos					
17.- Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista	<input type="checkbox"/>				
18.- Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables	<input type="checkbox"/>				
19.- Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida.	<input type="checkbox"/>				
20.- Intento tener pensamientos positivos aunque me sienta mal.	<input type="checkbox"/>				
21.- Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme	<input type="checkbox"/>				
22.- Me preocupo por tener un buen estado de ánimo.	<input type="checkbox"/>				
23.- Tengo mucha energía cuando me siento feliz.	<input type="checkbox"/>				
24.- Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo.	<input type="checkbox"/>				

Representaciones sociales de inteligencia e implicaciones educativas

Datos socio demográficos

Finalmente, te pedimos que contestes a estos datos socio-demográficos y académicos.

A. Edad: _____ años.

B. Sexo: 1. Hombre 2. Mujer

C. País de residencia _____

D. Estado civil:

1. Soltero/a 2. Convive/Pareja de hecho 3. Casado/a

4. Separado/a 5. Divorciado/a 6. Viudo/a

E. ¿Tiene hijos/as? 1. Si 2. No 3. ¿Cuántos? _____

F. ¿Cuál es el máximo nivel educativo alcanzado por Ud.?

1. Primario incompleto 2. Primario completo 3. Secundario incompleto

4. Secundario completo 5. Terciario incompleto 6. Terciario completo

7. Universitario incompleto 8. Universitario completo 9. Postgrado incompleto

10. Postgrado completo

G. ¿Actualmente trabaja? 1. Si 2. No

Si trabaja por favor responda:

G.1. Sector en que trabaja: 1. Público 2. Privado

G.2. ¿Cuál es su ocupación? (señale 1 sola opción)

1. Empleado 2. Empresario 3. Docente 4. Trabajador independiente

5. Profesional

6. Otra. ¿Cuál? _____

H. En caso de que seas Docente, que asignatura imparte? _____

I. ¿Te ha capacitado en este último año? 1. Si 2. No 3. En qué _____

J. ¿Actualmente estudia? 1. Si 2. No

Si es estudiante universitario o terciario por favor responda:

J.1. La universidad en la que usted estudia es: 1. Pública 2. Privada

H.2. La carrera que usted estudia pertenece al área de (las):

1. Cs. Sociales o humanas 2. Cs. Médicas 3. Cs. Económicas 4. Derecho

5. Arquitectura/Diseño 6. Ingeniería 7. Cs. Exactas 8. Cs. Biológicas
 9. otra. ¿Cuál? _____

H.2.1. Nombre de la carrera que estudia: _____

H.3. ¿En qué etapa de la carrera se encuentra? 1. Inicio 2. Medio 3. Final

K. ¿Tiene usted alguna Religión?

1. Católica 2. Judía 3. Protestante 4. Evangelista 5. Ninguna
 6. Ateo/a (no creo en la existencia de Dios) 7. Agnóstico/a (no puedo saber si Dios existe)
 8. Otra (Indique cuál): _____

L. ¿En qué clase social situaría a su familia? Marque el número que considera que mejor la representa.

Muy baja 1	Baja 2	Madia-baja 3	Media 4	Media-alta 5	Alta 6	Muy alta 7
---------------	-----------	-----------------	------------	-----------------	-----------	---------------

M. En asuntos de política la gente habla de izquierda y derecha, ¿Dónde se situaría usted en esa escala? Marque el número que mejor representa cómo se siente usted.

1 Derecha	2	3	4 Centro	5	6	7 Izquierda
--------------	---	---	-------------	---	---	----------------

By means of the Theory of Social Representations, this work investigated the meaning of common sense of intelligence and how these visions are organized as a function of psychosocial elements. This work was developed in Chile, where there is a social challenge to the country's education system. First, we found a meaning of intelligence encompassing three dimensions of conceptions: a) biological conceptions; b) conceptions of socio-emotional skills; and c) conceptions that challenge the biological significance of intelligence. Whereas the biological conception of intelligence is maintained, it will only emerge when its innate character is complemented further development. Second, the intelligence is characterized as the capacity to develop as self-esteem and achievement motivation. Finally, this work found a relationship between social representations of intelligence and cultural values. On the one hand, biological conceptions of intelligence were related to the value of power, conformity, and tradition. On the other hand, conceptions that question the biological significance of intelligence were associated with the values of universalism and self-direction. In conclusion, the common-sense meaning of intelligence in Chile is in a progressive transformation because changing values that affect the daily lives of people.