

TEORÍAS IMPLÍCITAS DE LA INTELIGENCIA EN EL ÁMBITO PEDAGÓGICO

IMPLICIT THEORIES OF INTELLIGENCE IN THE EDUCATIONAL FIELD

Recibido: 01 de julio de 2011/Aceptado: 21 de octubre de 2011

GUSTAVO VILLAMIZAR ACEVEDO

Universidad Pontificia Bolivariana, Bucaramanga - Colombia

Key words:

Intelligence, Implicit theories,
Society.

Palabras clave:

Inteligencia, Teorías implícitas,
Sociedad.

Abstract

This review article examines the concept of intelligence and how it has been conceived and studied throughout history. The whole discourse analyzes the implicit theories of intelligence, which refer to the set of ideas generated for society as a result of its interaction with the concept. The generation of these concepts has led to assume that intelligence from multiple perspectives, but it is clear there can not be a paradigmatic view of intelligence, so it is necessary to understand it from different points of view exist.

Resumen

El presente artículo de revisión estudia el concepto de inteligencia y la forma como esta ha sido concebida y estudiada a lo largo de la historia. Todo el discurso analiza las teorías implícitas de la inteligencia, las cuales hacen referencia al conjunto de ideas generadas por la sociedad como producto de su interacción con el concepto. La generación de estos supuestos ha permitido que la inteligencia se asuma desde múltiples perspectivas; sin embargo, es claro que no puede haber una visión paradigmática sobre la inteligencia, por lo que se hace necesario entenderla desde los diferentes puntos de vista existentes.

* Docente Facultad de Psicología Universidad Pontificia Bolivariana Bucaramanga. Email: villamizar@upb.edu.co

INTRODUCCIÓN

Entre las capacidades humanas, se destaca la de construir teorías que buscan hacer comprensible el mundo y los diversos fenómenos que acontecen en él. Como lo han pregonado los filósofos, inicialmente el hombre apeló a argumentos de tipo mítico, luego religioso y, por último, a científicos. Los dos primeros tipos de argumentos pertenecerían a personas desligadas de la ciencia, en tanto que del último harían parte un grupo especial de individuos poseedores del conocimiento.

Este escrito se centra en la concepción de inteligencia, proceso cognitivo sobre el cual, a pesar de la multiplicidad de teorías construidas, no existe alguna que puede ser considerada paradigmática. Aunque, en términos generales, es posible que la creencia que tengan las personas sobre el asunto, no juegue un papel fundamental en la relación que establezcan con los demás, esta situación puede cambiar si una persona ejerce sobre otra una posición de autoridad, como ocurre en el caso de los maestros.

Aclarado lo anterior, también debe decirse que la inteligencia es uno de los términos psicológicos con mayor repercusión social. Hoy día su uso se encuentra tan generalizado que se escucha hablar de múltiples artefactos con dicha cualidad, como casas, teléfonos, armas y un sinnúmero más. Pero, ¿qué es la inteligencia? Y, en particular, ¿cuáles han sido sus implicaciones en el ámbito educativo?

Para responder la primera pregunta, desde hace años, han surgido un elevado número de teorías, las cua-

les se pueden agrupar en dos grandes categorías: las implícitas y las explícitas. Se considera que las primeras son creencias personales planteadas por legos, que se fundamentan en la experiencia cotidiana. Las segundas corresponden a productos de investigaciones estructuradas, realizadas por especialistas en el área. Estas teorías no deben ser vistas como opuestas, teniendo en cuenta que parten del deseo inherente del ser humano por tratar de comprender el mundo y sus diferentes fenómenos.

En el mundo escolar, las teorías sobre inteligencia construidas tanto por profesores como por estudiantes tienen gran injerencia en procesos como la evaluación, pues existe la tendencia a asociarlas con el rendimiento académico. Incluso, a partir de los resultados alcanzados por los estudiantes, se llegan a predecir eventuales triunfos o fracasos en sus vidas. Al respecto, diversas investigaciones realizadas por Kaplan (1992, 1997) muestran que el éxito escolar tiende a asociarse con la capacidad de cada estudiante, la cual, entre otras cosas, frecuentemente es considerada como innata y fija.

También es común encontrar en el mundo académico creencias respecto a la dificultad o facilidad para abordar ciertos contenidos. Por ejemplo, se considera que las matemáticas son más difíciles que las ciencias sociales y, por consiguiente, quienes alcanzan altas notas en esta asignatura, no solo son vistos como más inteligentes, sino que se presume van a ser exitosos laboralmente. Así lo evidencia la siguiente nota del periódico virtual *Extra* (2009):

...de acuerdo a estudios nacionales del Departamento de Educación, del Estado de Dallas, los

estudiantes secundarios con buenas bases en matemáticas tienen mayores posibilidades de ir a la universidad, graduarse más rápido y ganar más dinero. Con el mercado laboral competitivo actual, tener sólidas aptitudes en matemáticas es cada vez más importante para el éxito (p. 1).

Los elementos planteados en el anterior párrafo llevan a preguntarse sobre las teorías que los docentes han construido respecto a la inteligencia, bajo el supuesto que elaborar teorías es útil para los seres humanos, pues les permite ordenar el contexto, encontrarle sentido al mundo, y dar respuestas a diversos acontecimientos.

Antecedentes investigativos

El interés por estudiar la inteligencia humana no ha sido asunto exclusivo de los especialistas. Los llamados hombres “comunes y corrientes” también se han preguntado sobre ella y, sin duda, las creencias que han elaborado sobre este proceso mental son muy importantes, como lo señaló Ortega y Gasset (1994). Pero en el campo psicológico, tal vez fue Flugel el primero que indagó respecto a las creencias de un grupo de personas sobre inteligencia, situación acontecida en 1947, según lo plasmado por Butcher (1974). Posteriormente, en 1961, Pasquasy (1974) realizó una investigación con estudiantes, buscando identificar sus concepciones sobre inteligencia. A partir de estos trabajos pioneros, diversos investigadores se han adentrado en este problema, tales como Sternberg (1985), Dweck (2007), Faria (2002) y Zubieta & Valencia (2001).

Teorías implícitas

Las teorías implícitas hacen referencia al conjunto de supuestos construidos por las personas para difundir el conocimiento, como producto de su interacción con el mundo o con los medios creados por el ser humano. Estas teorías les permiten interpretar diversos fenómenos, ya sean de carácter físico o psíquico, para comprender, controlar diferentes acontecimientos y tomar decisiones (Vogliotti & Macchiarola, 2003). Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993) las definen como aquellas teorías personales sobre un determinado dominio, que sirven para orientar la acción y conforman una síntesis de conocimiento que se activa a partir de exigencias del medio. Según Karmiloff Smith (1994), estas teorías son muy importantes debido a la influencia que ejercen en la conducta y en las respuestas a determinados problemas.

Los antecedentes de las teorías intuitivas deben buscarse en fuentes como:

1. Platón (1973), quien postuló la existencia de dos niveles de conocimiento: el superficial, denominado *doxa*, que se basa en lo empírico, y el profundo, llamado *episteme*, considerado como el conocimiento válido y es el empleado por los científicos.
2. La Teoría de los Constructos Personales. Según Kelly (2001), la lectura sobre los diversos acontecimientos son personales, por tanto la construcción del mundo también lo es.
3. Las Representaciones Sociales. Definidas por Moscovici (2001) como un sistema de valores,

ideas y prácticas que tienen una doble función. La primera consiste en permitir a las personas orientarse en su mundo material y social; y la segunda, facilitar la comunicación entre los miembros de una comunidad, proporcionándoles un código para el intercambio social que les posibilite nombrar inequívocamente los distintos aspectos de su mundo y su historia individual y grupal.

El para qué y el cómo se construye una teoría varía según la situación en que se encuentre inmerso quien la crea. Por ejemplo, si la pretensión es dar respuesta a una inquietud surgida en el mundo escolar, la teorización debe tener mayor complejidad que si es para responder en el ámbito de la cotidianidad (Rodrigo & Correa, 1999).

Lo anterior significa que construir teorías implícitas no es propiedad exclusiva de algún grupo, por el contrario, cualquier persona está capacitada para hacerlo. Al respecto, Pozo y Gómez (1998) afirman que, sin necesidad de instrucción formal e incluso sin apenas ayuda cultural, las personas estamos dotadas desde muy temprano para aprender del mundo y extraer conocimiento sobre él, recurriendo a mecanismos implícitos de aprendizaje. Aseveraciones de esta naturaleza muestran que la construcción teórica sobre un fenómeno natural o hecho social no es producida por seres especiales y que todas las personas pueden hacerlo, siempre y cuando estén cognitivamente en condiciones adecuadas, aunque para ello sea necesario activar dichas capacidades.

Ante la aceptación del supuesto anterior, surge una pregunta: ¿cómo se forman estas teorías?

Se plantean varias posibilidades de respuesta. Para Pozo y Gómez (1998), existen tres tipos de hipótesis, la sensorial, la cultural y la escolar. Y cada una respondería por un tipo: las concepciones espontáneas, las representaciones sociales y las analógicas. Estas teorías se formarían al tratar de comprender acontecimientos nuevos y, por tanto, discrepantes para las expectativas elaboradas. Ante esta situación, las personas comienzan a buscar información causal, por lo general reglas simples, que les permitan controlar y predecir acciones del fenómeno, para así adaptarse a él.

Por otra parte, según Campanario y Otero (2003), las teorías implícitas se originan en diversas fuentes. Pueden ser generadas por experiencias cotidianas, por imprecisión del lenguaje común, “reforzados por aprendizajes inadecuados en el medio social o por los medios de comunicación”, o por el uso de analogías defectuosas en la escuela.

Para Pozo (1996), las concepciones sociales tienen un origen cultural; por tanto, no están dentro de las personas, sino en el contexto. Desde esta perspectiva, la cultura consiste en un conjunto de creencias compartidas por un grupo social. La educación y la socialización tendrían entre sus metas prioritarias la asimilación individual de esas creencias.

Estas concepciones se originan en la escuela, concretamente, en las actividades didácticas y en los materiales que en ese espacio se trabajan, como los textos formativos o los discursos de los docentes (Pozo, 1996; Pozo y Gómez, 1998).

Concepto de inteligencia

Las primeras intuiciones sobre inteligencia y los elementos que la caracterizan desde la perspectiva occidental, se encuentran en los griegos. Según Enzensberger (2009), en su idioma, las palabras *uooz* o *uox* “significan casi todo lo que podemos encontrar en nuestra cabeza”, lo que implicaría sentido, juicio, pensamiento, razón, reflexión, comprensión, perspicacia, pensamiento, opinión. Etimológicamente, el término inteligencia proviene de la unión de las palabras griegas *logos* y *nous*. Entre los significados de *logos* se encuentran: recoger, reunir, juntar, elegir, escoger, contar, enumerar, computar, referir, decir, hablar (este último término corresponde al hablar desarrollado en un discurso argumentado). Respecto a *nous*, se relaciona con las facultades de: pensar, reflexionar, meditar, percibir y memorizar (Martín, 2007).

La palabra castellana tiene su origen en el sustantivo latino *intellegentia-ae*, traducido como comprender, conocer o darse cuenta, elementos producidos por un leer dentro, un recoger en el interior. Con base en esto, se considera inteligente “el que comprende, conoce, o se da cuenta de algo tras haber vuelto la mirada sobre sí mismo, con el propósito de recoger en su interior” (Martín, 2007, p. 40).

El término, de acuerdo con Braunstein (1975), fue introducido por Cicerón, al traducir e integrar los términos griegos de *nous* y *logos*, los cuales, como se afirmó, designaban la capacidad del alma humana para entender y comprender. Esta concepción estuvo vigente hasta finales del siglo XIX, cuando empezaron a estructurarse las primeras teorías psicológicas, pero solo hasta

el siglo XX el término comenzó a gozar de respetabilidad en el mundo científico, sobre todo por el abordaje empírico logrado a través de las pruebas de inteligencia.

Una vez posicionado el término, se produjo una explosión de definiciones. Tan es así que en 1921, en el simposio “La inteligencia y su medida”, realizado por la *Journal of Educational Psychology*, se presentaron tantas definiciones como teóricos. Sternberg (1986) seleccionó las siguientes:

- La capacidad de dar respuestas que son ciertas u objetivas (E. L. Thorndike).
- La capacidad para desarrollar el pensamiento abstracto (L. M. Terman).
- La capacidad de aprender a adaptarse al medio (S. M. Colvin).
- La capacidad de adaptarse a situaciones reales relativamente nuevas (R. Pinter).
- La capacidad de adquirir conocimientos, y los conocimientos que se poseen (V. A. C. Henmon).
- Un mecanismo biológico por el que los efectos de una complejidad de estímulos son presentados al unísono, dando lugar a algún tipo de efecto unificado en la conducta (J. Peterson).
- La capacidad para inhibir un ajuste instintivo, redefinir el ajuste instintivo inhibido a la luz de un proceso imaginario de tanteo, acierto-error; y aplicar el ajuste instintivo modificado en la conducta pública para la afirmación del individuo como animal social (L. L. Thurstone).
- La capacidad de adquirir capacidades (H. Woodrow).
- La capacidad para aprender o sacar provecho de la experiencia (W. F. Dearborn) (p. 8).

En estas definiciones se nota la influencia del momento. Por ejemplo, la concebida por Thorndike se enmarca en lo pregonado por las pruebas de inteligencia, que resaltaban el valor de las respuestas apropiadas. Entre más respuestas correctas diera un sujeto sometido a un test, más inteligente se consideraba. En otras definiciones, se percibe la influencia darwiniana, la cual se estaba abriendo campo en ese entonces, tanto en el mundo académico como en la sociedad en general, por ejemplo, las dadas por Colvin, Peterson y Pinter, que enfatizaban en el aspecto adaptativo. También se nota la influencia del positivismo en definiciones que se podría decir son más de tipo operacional, como las concebidas por Woodrow, Dearborn y Henmon.

Desde la realización del simposio referenciado no han parado las definiciones. En 1986, se organizó un evento similar al de 1921: invitaron a 21 expertos, cada uno llevó su propia definición y posiblemente si los invitados hubieran sido 50, las definiciones hubieran correspondido a esa cantidad. Es decir, pueden existir tantas definiciones como teóricos (Sternberg & Detterman, 1990).

Pero no solo esos 21 expertos construyen sus propias definiciones, cuestión que se nota al recorrer la obra de muchos otros. Para Claperede (1923), en sentido amplio, la inteligencia significa “desenvolvimiento del conjunto de funciones mentales” (p. 116) y según Piaget (1979), es una “forma de equilibrio hacia la cual tienden todas las estructuras” (p. 17). Como se puede notar el concepto piagetiano se enmarca en el mundo de la biología, pero ¿qué pasa cuando el epistemólogo ginebrino

se sale de este ámbito? La respuesta la da Calvin (2001), quien afirma sentirse encantado con la definición dada por Piaget en otro momento, “inteligencia es lo que uno utiliza cuando no sabe qué hacer” (p. 29).

Lograr un acuerdo para definir inteligencia no ha sido entonces fácil. Tal como afirma Gardner (1997), cada teórico tiene el suyo, pero buscando un referente claro, de forma tal que se eviten confusiones, 52 expertos estadounidenses plantearon el siguiente:

La inteligencia es una capacidad mental muy general que, entre otras cosas, implica la aptitud para razonar, planificar, resolver problemas, aprender con rapidez y aprender de la experiencia. No se puede considerar un mero conocimiento enciclopédico, una habilidad, una habilidad académica particular, o una pericia para resolver tests. En cambio, refleja una capacidad más amplia y profunda para comprender el ambiente - darse cuenta, dar sentido a las cosas, o imaginar qué se debe hacer (Arvey, 1998, p. 37).

A pesar de todo, este intento por generar un concepto aceptado por todos no ha contado con éxito, pues no existe uno que se pueda tomar como paradigmático, entre otras cosas porque el concepto que las personas emiten, ya sea fundamentado desde la ciencia o desde el sentido común, depende de múltiples factores. Por ejemplo: quién lo pregunta, la forma como lo pregunta, la ideología del que pregunta y el nivel analítico del investigador (Gardner, Kornhaber & Wake, 2000).

TEORÍAS IMPLÍCITAS SOBRE INTELIGENCIA

Según Cabezas y Carpintero (2006), las teorías implícitas sobre la inteligencia “describen las creencias que las personas elaboran sobre qué es la inteligencia y cuál es su naturaleza” (p. 130). Por consiguiente, la definición dada por las personas sobre inteligencia es una resultante de sus creencias personales (Sternberg, 1985). Este tipo de teorías han sido abordadas desde distintos marcos de referencia. Sternberg (1990), Carroll (1992) y Colom y Andrés (1999) las analizan desde una perspectiva cultural; Zubieta y Valencia (2006), a partir de las representaciones sociales, Dweck (2007), desde las inteligencias fija o incremental.

Para el citado Sternberg (1985), las concepciones sobre inteligencia varían según múltiples factores, entre los que sobresale el cultural. Al respecto, este autor mostró cómo expertos estadounidenses asocian la inteligencia con habilidades lingüísticas y capacidades para resolver problemas, mientras los no expertos o legos la relacionan con la capacidad para resolver problemas prácticos, el carácter personal y el interés por aprender, pero ambos grupos coinciden en relacionarla con la competencia social.

Según Carroll (1992), en todas las sociedades occidentalizadas existe en las distintas lenguas un término para designar a una persona sagaz. Dicho concepto considera tres aspectos: la forma como se afrontan y resuelven los problemas; teniendo en cuenta su grado de dificultad y el momento de la vida en el cual se enfrenta. Para él, “inteligencia debe ser considerada, en general, como un concepto en la mente de una sociedad” (p.

69). Colom y Andrés (1999) afirman que los referentes personales sobre inteligencia son propios de la cultura en la cual los individuos se encuentran inmersos. En la occidental, se visualiza como:

a) Una capacidad, una aptitud disposicional (facultad) que condiciona la obtención de un adecuado nivel de rendimiento en cualquier tarea a la que se enfrenta un individuo, b) esta aptitud tiene una funcionalidad adaptativa por excelencia, c) no es una propiedad exclusiva de los seres humanos, aunque es en estos organismos donde muestra una mayor complejidad y donde sus efectos son más relevantes, y d) tiene una estrecha relación con la estructura y el funcionalismo del cerebro (p. 455).

Zubieta y Valencia (2006), quienes, como hemos dicho, estudiaron las concepciones sobre inteligencia desde las representaciones sociales, consideran que las mismas corresponden a las ideas construidas por una comunidad sobre un objeto social para interactuar en los planos verbales y comportamentales. Mientras que para Dweck (2007), existen dos teorías sobre inteligencia: la fija y la incremental. Quienes creen en la inteligencia fija, la consideran un rasgo estable, sin relación con el esfuerzo. Piensan que “son como son”, tienden al fracaso, buscan evitar desafíos, evalúan el esfuerzo como algo infructuoso, se sienten amenazados por el éxito ajeno, el cual consideran producto de la suerte. Por su parte, quienes conciben la inteligencia en forma incremental, creen que pueden mejorar su capacidad por medio del esfuerzo y la práctica, gustan de enfrentar tareas difíciles, valoran el esfuerzo, la crítica y el éxito ajeno.

Todas estas teorías, según Faria (2002), tienen dos funciones: en lo individual, posibilitan la construcción de variadas explicaciones mentales, plausibles y coherentes; en el plano social, la estructuración de una identidad social y personal gratificante, las cuales permiten un mejor desempeño cognitivo y promueven el bienestar psicológico.

Volviendo a la perspectiva cultural, diversas investigaciones han mostrado las influencias de la cultural en las concepciones personales sobre inteligencia. Sternberg (1986) referenció las siguientes:

- En Estados Unidos Niesser, Cantor y Bruner encontraron que las personas inteligentes son vistas como listas, prudentes, eficientes y enérgicas.
- En Uganda, Wober detectó, en varias tribus, diferencias tanto dentro como fuera de ellas. Por ejemplo, los baganda la relacionan con el orden mental, y la ven como algo persistente, duro y obstinado; al contrario de los batoro, quienes la asocian con desorden mental y la perciben como algo suave, obediente y flexible.
- En el oeste de Kenia, Super notó en los Kokwet diferencias en la concepción asociadas con la edad. Los niños la relacionan con responsabilidad, rápida comprensión verbal, asimilación de contenidos complejos en forma rápida y adecuadas relaciones interpersonales. Los adultos, por su parte, la asocian con ingenio, habilidad, sabiduría y altruismo.

En Colombia, Ardila (1988) le encontró asociación con el término “viveza”; se le considera como pro-

pia de los niños; así como con capacidad para sobrevivir en medios hostiles; con la adaptación al entorno y la capacidad para solucionar problemas. La mencionada viveza es tenida en cuenta por García Márquez (1999) al hablar sobre ciertos dones naturales que permitieron a los antepasados sortear las dificultades y tensiones generadas por las diversas guerras civiles del siglo XIX. La considera herencia de los nativos, siendo denominada por el Nobel colombiano como astucia. Además, considera a los colombianos altamente creativos y con gran capacidad adaptativa.

Se notan coincidencias entre las conclusiones del trabajo investigativo del reconocido psicólogo colombiano Rubén Ardila (1988) y la poética descripción del gran novelista. Ambos caracterizan a los colombianos como “vivos”, con alta capacidad, tanto para adaptarse al medio como para solucionar problemas. Es de resaltar que la relación viveza-inteligencia no se presenta exclusivamente en la población colombiana. Según Capriles (2008), responde a un arquetipo universal magnificado por la sociedad venezolana:

...todos los pueblos incuban y formulan imágenes primordiales en las que se reflejan, personajes emblemáticos que los representan. El “vivo”, el “pájaro bravo” y el “avisgado” son caracteres proverbiales de la identidad venezolana, entrañables personajes cotidianos, personificaciones de la efusividad, la habilidad y la destreza. Si hay un rasgo o atributo reiteradamente usado como estereotipo para describir algo substancial del vivir venezolano, ese es la viveza criolla (p. 14).

Asociaciones de esta naturaleza también fueron realizadas por los griegos, quienes postularon la existencia de *nous* (razón) y *metis* (astucia), a las cuales consideraban inteligencias. Hay, sin embargo, una enorme distancia entre los dos términos: el primero se refiere a lo tradicionalmente visto como inteligencia, propia de los filósofos y científicos, y la segunda, a la denominada viveza o astucia, la cual caracteriza a los pícaros (Vernant & Detienne, 1974).

Por último, es necesario tener en cuenta que categorizar las definiciones sobre inteligencia en implícitas y explícitas supone la clasificación de las personas en dos tipos: expertos y no-expertos. Los expertos son los investigadores en el área sin importar el campo en el cual se desenvuelven. Es decir, pueden ser psicólogos, biólogos, neurólogos o expertos en otra disciplina, y los no-expertos, esto es, personajes comunes y corrientes o célebres, que no han hecho del estudio sobre la inteligencia su línea de investigación.

Por ello, entre las teorías implícitas se consideran los postulados dados por personas como Dostoievski (1981), para quien existen dos tipos de inteligencia: la básica, correspondiente a la denominada sabiduría y la secundaria, más relacionada con los sentimientos, cercana a la hoy denominada inteligencia emocional. Bill Gates, otro célebre personaje, la define como “ver lo que no es obvio” (Jaramillo, 2008), y Sábato (1970), la considera como la capacidad humana para rectificar errores.

Por otra parte, estudios realizados con adolescentes, entrevistados por González-Leandro, Pelechado y García (2008), consideran que las personas inteligentes

deben ser más geniales e inteligentes que las otras, deben poseer alta capacidad de asombro, pueden afrontar la incertidumbre adecuadamente, cuentan con alta capacidad para resolver problemas y poseen buen sentido del humor. Para Abdala (2008), expertos y los legos caracterizan a las personas inteligentes por la capacidad que tienen para resolver problemas nuevos, manejar el lenguaje y tener una actitud tolerante y abierta ante el cambio, además de poseer una capacidad general para adquirir conocimientos y otras específicas que se desarrollan a partir de los conocimientos adquiridos.

Teorías sobre inteligencia en la escuela

Aunque el interés por saber qué es y cómo se define inteligencia es antiguo, los estudios sobre sus implicaciones sociales son relativamente recientes, y no es casual que su origen se encuentre relacionado con la escuela. Según Wrigley (2007), ello responde a una serie de razones culturales y políticas presentes en Gran Bretaña a comienzos del siglo XX. Entre las razones culturales se encuentran la fuerza tomada por el movimiento eugenésico, dado que en ese momento la inteligencia se asociaba con jerarquía social y raza y, por tanto, para prevenir la decadencia del imperio inglés, se comenzó a pensar en controlar la natalidad de los pobres para no llenarse de “débiles mentales”. En el plano político, el valor social otorgado a los sindicatos y la fundación del partido laborista, llevó a los dirigentes a no justificar las posiciones sociales como producto intelectual.

A las anteriores razones, se debe anexar la demanda por parte de las clases populares francesas para acceder a la escuela, lo que llevó a la clase gobernante

te a buscar elementos que permitieran justificar la no universalización de la educación. Por ello, según Wrigley (2007), contrataron a Alfred Binet para que construyera una prueba para medir la inteligencia. Esta prueba, posteriormente fue adaptada por Lewis Terman a la población americana y su aplicación en esta cultura se considera un hito para la Psicología y la Educación, pues, desde ese momento el uso de las pruebas se generalizó en todos los ámbitos (Pichot, 1960).

Centrándose en el plano educativo, los resultados arrojados por las pruebas, se asociaron seguidamente con rendimiento académico, lo cual empezó a darle “valor científico” a ciertas creencias sobre las capacidades humanas, entre otras cosas porque permitían dividir los grupos escolares entre inteligentes y no inteligentes. Además, se empezaron a considerar los resultados como producto biológico y, por tanto, como algo innato e inmodificable, concepciones que al transferirse y arraigarse culturalmente sirvieron para justificar un mundo jerárquico, donde los que poseían el don de la inteligencia ocuparían la cúspide de la escala social. Es decir, se validó un modelo social cognitivamente meritocrático, estructurado según lo que Bourdieu (2003) denominó “racismo de la inteligencia”.

Este concepto, como lo explicó el sociólogo francés, hace parte del *habitus* del dominante y se incorpora al mundo escolar, el cual valida los procesos de discriminación social basados en lo que la escuela considera inteligencia, que no es otra cosa que lo que miden los test de inteligencia. Tal situación hace de la escuela una institución que busca perpetuar las desigualdades, ya que según Kaplan y Ferrero (2003) “cuando los discursos y

prácticas escolares clasifican y nombran a los alumnos inteligentes, dotados, competentes y talentosos, por oposición a aquellos que no lo son, están realizando al mismo tiempo un veredicto sobre su futuro escolar y social” (p. 125). Por ello, se puede afirmar con Apple (1986) que la clase dominante utiliza la escuela con propósitos hegemónicos, pues enseña valores culturales y económicos supuestamente universales, al tiempo que garantiza la selección de un pequeño número de estudiantes como óptimos para alcanzar los grados superiores por estar capacitados para contribuir a la maximización de la producción del conocimiento técnico necesario para la economía.

La alta valoración de la inteligencia en el mundo académico y la relación causal que se estableció entre ella y el éxito escolar es producto de la creencia generalizada sobre la existencia de tal correlación. Esta situación llevó a la conformación del estereotipo del mal estudiante en términos de no inteligente, encasillamiento que se puede convertir en un obstáculo para el desarrollo de las capacidades cognitivas, ya que según Kaplan y Ferrero (2003), los sujetos clasificados como no inteligentes pueden terminar aceptando como inevitable tal condición y justificando su fracaso a partir de ello.

La creencia del fracaso permanente del denominado mal estudiante coincide con los resultados encontrados por Rosenthal y Jacobson (1980), en su célebre investigación sobre el efecto Pigmalión en el aula, en la que mostraron como las expectativas de los profesores sobre los estudiantes correlacionan con las notas que ellos alcanzan, efecto que denominaron profecía autocumplida. Para realizar este trabajo, los investigadores

seleccionaron al 20% de los niños de un colegio y se los presentaron a los profesores como los más inteligentes, siendo, por consiguiente, quienes mejores resultados académicos alcanzarían. Los profesores asumieron dicha información como cierta, de modo que el seguimiento del comportamiento de los profesores respecto a sus alumnos mostró que las actitudes de ellos variaban de acuerdo con los comentarios recibidos sobre cada estudiante. En definitiva, los “buenos estudiantes” recibieron mayor atención que los “malos”, la actitud era de mayor aceptación y simpatía, los resultados en las evaluaciones eran mejores y fueron caracterizados como más inteligentes.

Ahora bien, aunque es cierto que las teorías elaboradas por los maestros sobre inteligencia emergen de un saber práctico, como lo afirma Kaplan (1992), también es importante resaltar en ellos un saber ligado a principios estructurados bajo el sentido común. Por ello, conciben la inteligencia desde su práctica docente y se la representan a partir del ámbito escolar; en otras palabras, la “sitúan” en la escuela, razón que llevó a la investigadora argentina a crear el término “inteligencia escolarizada”. Según ella, al hablar sobre la inteligencia, los educadores se fundamentan en criterios como: expectativas sobre desempeño y rendimiento escolar, y construyen sus teorías a partir de características cognitivas y académicas de los estudiantes.

Develar el pensamiento docente respecto a la inteligencia es socialmente útil, debido a que tanto el éxito como el fracaso escolar están mediados por las teorías elaboradas para cada uno de estos aspectos, teorías que, entre otras cosas, pueden ser coincidentes. Investigacio-

nes realizadas en el ámbito escolar muestran, en efecto, la alta valoración dada por los profesores a este proceso mental y la tendencia a asociarla con el rendimiento académico. Pero, ¿qué es la inteligencia para los maestros? Si bien es cierto que diversos estudios muestran la inexistencia de una definición compartida (Kaplan, 1997; Faria, 2002), se puede notar que las concepciones docentes giran alrededor de la dicotomía *nature-nartura*, es decir, mientras algunos la asumen como algo innato, otros la creen producto del ambiente, y un tercer grupo la ve como resultante de la interacción entre lo innato y el ambiente.

Quienes consideran la inteligencia como innata, asumen una posición determinista de tinte biológica ante la cual no se puede hacer nada, pero quienes tienen en cuenta las influencias ambientales pueden elaborar dos creencias: o ser deterministas sociales y pensar que mientras no cambien ciertas circunstancias ambientales, poco se puede hacer, o concebirla como una cualidad modificable en virtud del esfuerzo y del trabajo.

Indagando aún en la concepción del docente, mientras Kaplan (1992) y Faria (2002) encontraron la consideración de la inteligencia como algo modificable, para lo cual ellos, con su trabajo, pueden propiciar su desarrollo y cambio, Zubieta y Valencia (2001) detectaron primacía de las concepciones deterministas biológicas y sociológicas. Según estas últimas creencias, la inteligencia viene determinada y, en consecuencia, los más inteligentes son los más dotados.

Un hecho a tener en cuenta es el papel que juega la creencia en la clasificación de los estudiantes entre

inteligentes y no inteligentes, según Kaplan (1992) dicha clasificación está mediada por la interacción establecida entre el docente y el estudiante y por ello no es neutral. Bajo este supuesto, es posible que los docentes tiendan a crear buenas relaciones con los estudiantes que respondan a sus expectativas, y se comporten “bien”. Sobre lo anterior, Faria (2002) notó en profesores portugueses la percepción de la inteligencia como adaptación y conformismo a las reglas sociales en general, y a las escolares en particular. Este resultado fue considerado por la investigadora como un medio para defender ciertos privilegios escolares, y sobre todo para ver la escuela como una institución capacitada para determinar criterios evaluativos sobre la inteligencia. Consecuentemente, el profesor no puede despreocuparse por la transmisión de reglas institucionales, situación que lo lleva a valorar en alta medida comportamientos considerados relevantes en el contexto escolar.

En la misma línea, Zubieta y Valencia (2001) estudiaron las formas como los docentes organizan sus concepciones, detectando que ellas giran alrededor de términos como adaptación y dotación, dos puntos asociados con el ambiente escolar: el primero responde a las reglas que allí se generan y el segundo se relaciona con el logro académico.

Investigando específicamente sobre teorías implícitas respecto a la inteligencia de docentes, Cabezas y Carpintero (2006) notaron que estos la asocian con el éxito social, y en especial con capacidad organizativa, liderazgo y rendimiento académico. De otra parte, García-Cepero y McCoach (2009) encontraron en un grupo de docentes colombianos concepciones sobre la

inteligencia ligadas a aspectos como: capacidad analítica, creatividad y capacidad práctica.

Resumiendo, a pesar de que los distintos investigadores han encontrado particulares diferencias en cuanto a las concepciones de los maestros sobre la inteligencia, los estudios referenciados muestran el predominio de ciertos valores escolares. En general, ellas se encuentran centradas en los resultados alcanzados por los estudiantes en las evaluaciones, por lo que quienes logran altas notas, no sobra decirlo, son vistos como los más dotados. Lamentable concepción fatalista que los estudiantes parecen ir incorporando en su proceso formativo.

REFERENCIAS

- Abdala, E. (2008). *Ser inteligente*. Buenos Aires: Ediciones B.
- Apple, M. (1986). *Ideología y currículo*. Madrid: Akal.
- Ardila, R. (1988). *Psicología del hombre colombiano*. Bogotá: Planeta.
- Arvey, A. (1998). Grandes acuerdos de los científicos sobre inteligencia. En A. Andrés y R. Colom (Comp.). *Ciencia y política de la inteligencia en la sociedad moderna* (pp. 35-42). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Bourdieu, P. (2003). *Cuestiones de sociología*. Madrid: Istmo.

- Braunstein, N. (1975). *Psicología, ideología y ciencia*. México: Siglo XXI.
- Butcher, H. (1974). *La inteligencia humana. Su naturaleza y evaluación*. Madrid: Morava.
- Cabezas, D. & Carpintero, E. (2006). Teorías implícitas sobre inteligencia en docentes. *Edupsyque*, 5 (1), 129-142.
- Calvin, W. (2001). *Cómo piensan los cerebros*. Barcelona: Debate.
- Campanario, J. & Otero, J. (2000). Más allá de las ideas previas como dificultades de aprendizaje: las pautas de pensamiento, las concepciones epistemológicas y las estrategias metacognitivas de los alumnos de ciencias. *Enseñanza de las ciencias*, 18 (2), 155-169.
- Capriles, A. (2008). *La picardía del venezolano o el triunfo del Tío Conejo*. Caracas: Taurus.
- Carroll, J. (1992). ¿Qué es la inteligencia? En R. Sternberg y D. Detterman (Comp.). *¿Qué es la inteligencia? Enfoque actual de su naturaleza y definición*. (pp. 69-72). Madrid: Pirámide.
- Claparede, E. (1923). *Cómo diagnosticar las aptitudes de los escolares*. Madrid: Aguilar.
- Colom, R. y Andrés, A. (1999). El estudio de la inteligencia humana: recapitulación ante el cambio de milenio. *Psicothema*, 11, (3), 453-476.
- Dostoievski, F. (1981). *El idiota*. Barcelona: Bruguera.
- Dweck, C. (2007). *La actitud del éxito*. Barcelona: Vergara.
- El Extra* (2009). La matemática, los padres y el éxito escolar. *El Extra* [Periódico en línea]. Recuperado mayo 1, 2009 de: <http://www.elextranewspaper.com/news.php?nid=10464&pag=0>
- Enzensberger, H. (2009). *En el laberinto de la inteligencia*. Guía para idiotas. Barcelona: Anagrama.
- Faria, L. (2002). Teorías implícitas da portuguêsia: estudos no contexto escolar português. *Paidéia*. 12 (23), 93-103.
- García, G. (1999). Por un país al alcance de los niños. En E. Aldana (Comp.). *Colombia al filo de la oportunidad*. (pp. 47-56). Bogotá: Presidencia de la República-Colciencias.
- García-Cepero, M. y McCoach, B. (2009). Educators' Implicit Theories of Intelligence and Beliefs about the Identification of Gifted Students. *Universitas Psychologica*. 8 (2), 295-310.
- Gardner, H. (1997). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. Santafé de Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- Gardner, H., Kornhaber, M. & Wake, W. (2000). *Inteligencia. Múltiples Perspectivas*. Buenos Aires: Aique.

- González-Leandro, P.; Pelechado, V. & García, L. (2008). Concepción lega de sabio, inteligente y listo en adolescentes. *International Journal of Clinical and Health Psychology*. 8 (2), 495-508.
- Jaramillo, M. (2008, julio 14). No he conocido a nadie tan brillante. [Entrevista a Orlando Ayala] *El Tiempo*, p. B3.
- Kaplan, C. (1992). *Buenos y malos alumnos: descripciones que predicen*. Buenos Aires: Aique.
- Kaplan, C. (1997). *La inteligencia escolarizada. Un estudio de las representaciones sociales de los maestros sobre la inteligencia de los alumnos y su eficacia simbólica*. Buenos Aires: Niño y Dávila Editores.
- Kaplan, C. & Ferrero, F. (2003). Los ganadores y perdedores. Un examen de la noción de talentos naturales asociada con el éxito o fracaso escolar. *Educación, lenguaje y sociedad*. 1 (1), 121-136.
- Karmiloff-Smith, A. (1994). *Más allá de la modularidad*. Madrid: Alianza Editorial.
- Kelly, G. (2001). *Psicología de los constructos personales*. Buenos Aires: Paidós.
- Martín, M. (2007). *Análisis histórico y conceptual de las relaciones entre la inteligencia y la razón*. Tesis de Grado para optar el título de Doctor en Psicología. Málaga. Universidad de Málaga.
- Moscovici, S. (2001). *Social Representations. Explorations in Social Psychology*. New York: New York University Press.
- Ortega y Gasset, J. (1994). *Ideas y creencias. Obras completas*. Tomo V. Madrid: Alianza.
- Pasquasy, R. (1974). *Las aptitudes y su medida*. Madrid: Marova.
- Piaget, J. (1979). *Psicología de la inteligencia*. Buenos Aires: Psique.
- Pichot, P. (1960). *Los test mentales*. Buenos Aires: Paidós.
- Platón (1978). *Diálogos*. México: Porrúa.
- Pozo, J. (1996). *La psicología cognitiva y la educación científica*. Recuperado julio, 28, 2008 de: <http://www.if.ufrgs.br/public/ensino/N2/Pozo.HTM>
- Pozo, J. & Gómez, M. (1998). *Aprender y enseñar ciencia. Del conocimiento cotidiano al conocimiento científico*. Madrid: Morata.
- Rodrigo, M. y Correa, N. (1999). Teorías implícitas, modelos mentales y cambio educativo. En J. Pozo y C. Monereo (Comp.). *El aprendizaje estratégico*. (pp. 75-86) Madrid: Santillana.
- Rodrigo, M., Rodríguez, A. & Marrero, J. (1993). *Las teorías implícitas*. Madrid: Visor.

- Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1980). *Pigmali3n en la escuela. Expectativas del maestro y desarrollo intelectual del alumno*. Madrid: Morava.
- S3bato, E. (1970). *Uno y el universo*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Sternberg, R. (1985). Implicit theories of intelligence, creativity, and wisdom. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49 (3), 607-627.
- Sternberg, R. (1986). *Las capacidades humanas. Un enfoque desde el procesamiento de la informaci3n*. Barcelona: Labor Universitaria.
- Sternberg, R. (1990). *M3s all3 del cociente intelectual. Una teor3a tri3rquica de la inteligencia humana*. Bilbao: Descl3e de Brouwer.
- Sternberg, R. & Detterman, D. (1990). *¿Qu3 es la inteligencia?* Madrid: Pir3mide.
- Vernant y Detienne (1974). *Las artimañas de la inteligencia. La metis en la Grecia Antigua*. Buenos Aires: Taurus.
- Vogliotti, A. y Macchiarola, V. (2003, septiembre). Teor3as impl3citas, innovaci3n educativa y formaci3n profesional de docentes. Ponencia Congreso Latinoamericano de Educaci3n Superior. Argentina: Universidad de San Luis.
- Wrigley, T. (2007). *Escuelas para la esperanza. Una nueva agenda hacia la renovaci3n*. Madrid: Morata.
- Zubieta, E. & Valencia, J. (2001). Representaciones sociales de la inteligencia. *Psicodebate*, 2, 169-196.
- Zubieta, E & Valencia, J. (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 Psicolog3a*. 11. (13), 145-169.