

Representaciones sociales de inteligencia y los valores culturales que las enmarcan

Karina Marambio ^{a*}, Lorena Gil de Montes ^b, José Francisco Valencia ^c, Elena Zubieta ^d

^{a, b, c} Universidad del País Vasco, España

^d Universidad de Buenos Aires, Argentina

* karina.marambio@ehu.es

RESUMEN

El atributo de inteligente posee un gran valor social, ya que puede facilitar o dificultar el desarrollo intelectual de los estudiantes. Con esto en mente, desde la Teoría de las Representaciones Sociales, se analiza el sentido común del concepto de inteligencia y cómo estas definiciones se encuentran asociados con valores humanos. Esta asociación ayuda a comprender dinámicas sociales que pueden estar afectando en lo que se entiende como inteligencia. 311 adultos de Chile y Argentina contestaron un cuestionario auto-administrado, cuyos resultados muestran una estructura de nueve dimensiones que describen el sentido común de la inteligencia. Representaciones sociales de la inteligencia que enfatizan atributos cognitivos y genéticos, precisados desde el logro académico se anclaron en valores personales de conservadurismo y de auto promoción. En cambio, representaciones sociales de la inteligencia que enfatizan diferencias de clases sociales y disfunciones en la escuela, se anclaron en valores personales de auto trascendencia y de apertura al cambio. Estos hallazgos son discutidos a la luz de la teoría de las representaciones sociales y de la teoría de los valores humanos.

Palabras claves: representaciones sociales; inteligencia; valores humanos

Social representation of intelligence and the cultural values that represent them

ABSTRACT

The attribute of being intelligent has a great social value that can facilitate or hinder the intellectual development of students. From the perspective of the theory of social representations, we examine the common sense of intelligence and how its definitions are associated with human values. This relationship can help to understand social dynamics that may be affecting what is understood as intelligence. A sample of 311 participants from Chile and Argentina completed a self-administered questionnaire. The results show a structure of nine dimensions that describe the sense of intelligence. Social representations of intelligence that emphasize cognitive and genetic attributes specified in the academic achievement were anchored in personal values of conservatism and self-promotion. Instead, Social representations of intelligence that emphasize social class differences and school dysfunction were anchored in personal values of self-transcendence and openness to change. These findings are discussed in the light of the theory of social representations and the theory of human values.

Keywords: social representations; intelligence; personal values

Como citar este artículo: Marambio, K., Gil de Montes, L., Valencia, J.F. & Zubieta, E. (2015) Representaciones sociales de inteligencia y los valores culturales que las enmarcan. *Psicoperspectivas*, 14(3), 45-55. doi:10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL14-ISSUE3-FULLTEXT-641

Recibido
12-05-2015

Aceptado
30-09-2015

La etiqueta de inteligente es un atributo de alto valor social que puede influir en las opciones que las personas puedan desear y a las que puedan acceder, sobre todo en un contexto como el Latinoamericano, cuya movilidad social se da a través de la educación (Del Río & Balladares, 2010). Conocer el significado que la inteligencia tiene para las personas sirve, por un lado, para analizar la justificación que se da al éxito o al fracaso escolar. Además, permite estar prevenido de dinámicas sociales que pueden ir en desmedro del desarrollo intelectual de los estudiantes. Esto porque el pensamiento social construido en torno a la inteligencia puede influir en el diseño de políticas públicas desarrolladas en torno a la educación (Rattan, Savani, Naidu & Dweck, 2012).

La globalización imperante en estos tiempos y la condición post moderna, unida inevitablemente al consumismo capitalista (Lyon, 1994) ha reemplazado la actividad intelectual por la búsqueda de la excelencia y de la competitividad (Cusset, 2005); objetivos del mundo laboral y académico relacionados con definiciones de lo que significa ser inteligente. Por ello, esta investigación pretende indagar en el sentido común de la inteligencia y explorar en los valores que enmarcan estas definiciones, de forma de tener una mejor comprensión de este pensamiento social.

En esta investigación, el conocimiento de sentido común sobre la inteligencia es abordado desde la Teoría de Representación Sociales (Moscovici, 1961, 1984), cuyo objetivo es indagar en las explicaciones que las personas dan para enfrentar fenómenos del mundo social. De esta manera, las representaciones sociales son un conjunto de ideas, saberes, valores, etc., de sentido común, que están socialmente aceptadas (Moscovici, 1984). Una representación social, se constituye a partir de experiencias individuales y sociales, pero también de las informaciones y modelos de pensamiento que se reciben y transmiten a través de la tradición, la educación, la comunicación social y la cultura (Jodelet, 1986). Las representaciones sociales se nutren de las teorías científicas (Amaral, 1997; Doise & Mugny, 1997; Faria & Fontaine, 1993; Moscovici 1984; Mugny & Carugati, 1985-1989; Snellman & Rätty, 1995). Cuando los distintos contenidos científicos sobre la inteligencia pasan al sentido común de las personas y son convencionalizados en la comunicación social, sirven para darle coherencia a su mundo y tener un código social común.

La concepción científica de la inteligencia que tiene un mayor impacto en la educación se define como una capacidad individual con un alto porcentaje genético (Herstein & Murray, 1994; Jensen, 1998; Rushton & Jensen,

2005, Terman, 1916; Sternberg, 2013). Esta definición científica forma parte importante de la representación social de inteligencia gestada en el ámbito educativo. Sin embargo, la representación social es un constructo que no posee una definición universal (Faria & Fontaine, 1993). También existen definiciones de representaciones sociales de la inteligencia que integran competencias de carácter social y emocional (Carugati & Selleri, 2011; Mugny & Carugati, 1989; Zubieta & Valencia 2001, 2006). Estas competencias hacen referencia tanto a habilidades intrapersonales como interpersonales que facilitan un buen desempeño en el entorno social y natural (Amaral, Carugati, Peixoto & Selleri, 2006; Miguel, Valentim & Carugati, 2012; Zubieta & Valencia, 2001, 2006). Otras dimensiones de representaciones sociales de la inteligencia describen aspectos críticos hacia la visión científica clásica de la inteligencia, la escuela y los profesores (Marambio, Gil de Montes & Valencia, 2015; Zubieta & Valencia 2001, 2006).

En suma, la representación social de la inteligencia es un constructo polisémico (Carugati, 1996; Mugny & Carugati, 1989) y depende de componentes psicosociales que puede modificar parte de su contenido (Carugati, Emiliani & Molinari, 1989; Carugati & Selleri, 2004; Carugati, Selleri & Scappini, 1994). Por ello, obedece al contexto social e histórico en el cual se esté desarrollando.

Un estudio argentino relata diez dimensiones que describen la representación social de la inteligencia, resaltando atributos de adaptación social, de personalidad, atributos biológicos definidos desde el logro académico y definiciones críticas (Zubieta & Valencia, 2001). Otro estudio propone tres dimensiones que abarcan la representación social de la inteligencia (Amaral, et al. 2006), puntualizando dimensiones sociales y de motivación, dimensiones críticas que enfatizan la práctica en la inteligencia y una dimensión que relaciona la inteligencia con un prototipo cibernético. Investigaciones recientes (Miguel, Valentim & Carugati, 2012) plantean cinco dimensiones para definir las representaciones sociales de la inteligencia, la inteligencia social, un prototipo cibernético unido a una inequidad natural en la distribución de las capacidades intelectuales, desde logros académicos, desde aspectos críticos hacia los profesores y desde una crítica hacia la visión de atributos cognitivos.

Las representaciones sociales de la inteligencia pueden orientar políticas educativas públicas. Si existe la creencia de que solamente algunas personas pueden alcanzar un máximo potencial de inteligencia, las políticas educativas serán 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, si existe la creencia de que todas las personas pueden alcanzar un alto potencial intelectual, esto orientará políticas educativas más a favor de corregir desigualdades sociales (Rattan et al., 2012). La justificación de que sólo los más inteligentes puedan acceder a recursos educativos, a su vez, argumenta jerarquías sociales y fomenta valores basados en el mérito personal y en la competitividad. Por lo tanto, el pensamiento científico construido en torno a la inteligencia es una fuente de autoridad, legitimación y de justificación de las decisiones político-ideológicas (Wagner & Halles, 2011).

Creencias como la meritocracia, tan conocida en el ámbito académico, está compuesta por una concepción de inteligencia individual. Si la persona no posee capacidades genéticamente dadas y se esfuerza por superar sus limitaciones, la responsabilidad del desarrollo de la inteligencia recae en el individuo. De esta manera, si hay éxito académico, el estudiante es merecedor de acceder a mejores oportunidades en la vida, lo que será un premio a su esfuerzo personal. En un sentido contrario, el fracaso escolar es atribuido a la falta de dedicación del estudiante, por lo que no tendrá acceso a oportunidades de desarrollo escolar y, por ende, a mejores oportunidades laborales a futuro.

Toda representación social está integrada en un sistema de valores que depende del contexto social, histórico e ideológico (Abric, 2001). En el caso de las representaciones de la inteligencia, los valores que las enmarcan definen cómo los individuos evaluarán las acciones realizadas en torno a este constructo y, posteriormente, les servirán como guía o pauta de acción.

De este modo, los valores que poseen los individuos son objetivos que orientan su actuar y pensar en relación a los otros y a sí mismos. Estos valores rigen las creencias y guían los comportamientos u objetivos esperables dentro del grupo social. Se ordenan por criterio de prioridad y trascienden a situaciones individuales (Basabe, Valencia & Bobowik, 2011).

En esta investigación, los valores son de tipo motivacional y están agrupados en función de cuatro objetivos generales de auto-trascendencia, conservadurismo, auto-promoción y apertura al cambio (Schwartz, 1992, 2003), según el grado de importancia que le atribuyen las personas o los grupos, los que pueden servir a intereses individualistas y/o colectivistas.

El primer objetivo general de auto-trascendencia, se asocia al aprecio y protección de las personas y el mundo, responde a la necesidad de significado o sentido de orden,

de estabilidad y de justicia al medio ambiente. En este, se aspira a un entorno que asegure un trato justo a las personas, que castigue los delitos y recompense las buenas acciones. Asimismo se relaciona con la preservación del bienestar de las personas más cercanas y se vincula 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 el conservadurismo. Esta se asocia con la necesidad grupal de respeto y mantenimiento de las creencias culturales y tradicionales y con la necesidad individual de pertenencia a ese grupo. Además, se relaciona con la creencia de que las cosas ocurren de manera ordenada, dejando poco espacio al azar. Existe una necesidad psicológica de gregarismo, de relaciones estables e íntimas, de estabilidad y seguridad para el individuo. De igual forma, se vincula con la necesidad de limpieza, de seguridad familiar y orden social.

El tercer objetivo general de auto-promoción se encuentra vinculado con la necesidad de reputación, estatus, posición y con la motivación de poder social. Se relaciona con la necesidad de mostrar competencia de acuerdo a criterios sociales y de rendimiento y también con la necesidad de entrenar habilidades que se satisface mediante la realización de tareas desafiantes, asimismo se asocia a la búsqueda 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 se asocia a la necesidad de exploración, de vivir una vida variada y excitante, de apertura a experiencias nuevas y a retos personales. Se relaciona a la necesidad de control, auto-determinación y competencia, desde la motivación intrínseca de cada individuo. En fin, implica independencia de pensamiento, exploración, creación y toma de decisiones.

En el contexto anteriormente desarrollado, la presente investigación tuvo como objetivo indagar el contenido de la representación social de la inteligencia y explorar los valores subyacentes a estas representaciones. Se esperaba encontrar, por una parte, que concepciones de sentido común de la inteligencia que incluyan creencias genéticas se encontrarían relacionadas con valores más individualistas, que persiguen el poder y la conservación del estatus socio-económico. Por otra parte, representaciones sociales de la inteligencia que destaquen aspectos críticos se encontrarían relacionados con valores que persiguen

el bien común, la protección de las personas, la justicia del medio y el bienestar colectivo.

Método

Muestra

311 participantes, de los cuales 172 eran de Santiago de 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 dos escalas. Primero, la escala de representaciones sociales de inteligencia llamada Orígenes y Definiciones de una Persona Inteligente (Mugny & Carugati, 1989) que incluía ítems como: "Ser inteligente significa estar conforme con las normas de la sociedad" o "La tarea o los deberes son importantes porque posibilita que se establezca una relación entre padres y escuela". La escala tiene una medida de respuesta tipo Likert, de 1 (totalmente en desacuerdo) a 7 (totalmente de acuerdo). La consistencia interna de la escala fue medida por el Alfa de Cronbach ($\alpha = ,87$).

Segundo, la escala de valores personales de Schwartz (1992), en su versión reducida de 21 ítems (Schwartz, 2003). La consistencia interna, a través del Alfa de Cronbach, se midió para la escala en general ($\alpha = ,76$) y por cada una de las cuatro dimensiones. Para la dimensión auto trascendencia ($\alpha = ,66$), la que contenía ítems como: "Es muy importante para él ayudar a la gente que lo rodea. Se preocupa por su bienestar". Para la dimensión auto promoción ($\alpha = ,59$), con ítems como: "Para él es importante ser respetado por la gente. Desea que las personas hagan lo que les dice". Para la dimensión conservadurismo ($\alpha = ,64$), con ítems como "Las tradiciones son importantes para él. Procura seguir las costumbres de su religión o de su familia". Finalmente, la dimensión de apertura al cambio ($\alpha = ,63$), tenía ítems como "Tener ideas nuevas y ser creativo es importante para él. Le gusta hacer las cosas de manera propia y original". El sistema de medida fue de tipo Likert, con un continuo de respuesta de 1 (no se parece en nada a mí) a 5 (se parece mucho a mí).

Procedimiento

Los participantes fueron contactados a partir de un muestreo bola de nieve. En primer lugar, se reclutó a personas,

tanto de la ciudad de Santiago de Chile como de la ciudad de Buenos Aires, Argentina. Se les pidió que contestasen la encuesta on line¹ y que les pidieran a cinco amigos o conocidos lo mismo. Esta secuencia se repitió varias veces durante dos meses, dándose por terminado cuando la encuesta dejó de ser contestada.

Al abrir el enlace, los participantes se encontraban con una carta de consentimiento informado en la cual se señalaban los objetivos del estudio y se les garantizaba las condiciones de confidencialidad y anonimato.

Resultados

Con el fin de indagar en la representación social de la inteligencia, se realizó un análisis factorial exploratorio 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 ($2 = 4476,26$). Después de la Rotación Varimax, arrojó 9 factores que explicaron un 59,87 % de la varianza (ver Tabla 1).

Al primer factor, que explicó el 10,35% de la varianza, se le llamó *función adaptativa* debido a que son los ítems que aún 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"). De manera más específica, 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 explicó el 8,46% de la varianza. A este se le llamó conformismo y prototipo cibernético, ya que los ítems que lo constituyeron 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 modelo cibernético, es decir, la analogía entre cerebro y computador. También se destaca que los test psicométricos son la herramienta de medición exacta de la inteligencia ("La computado-

¹ Para esto se utilizó el sitio web www.surveymonkey.com

ra 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 potenciar aptitudes debería ser el objetivo central de la tarea educativa").

El tercer factor explicó el 7,66% de la varianza. Este factor se denominó ideológica. Esto porque los individuos que contestaron desde este factor criticaron la definición científica clásica de la inteligencia. Según ellos, ésta fue desarrollada por estructuras de poder que sirven para mantener el estatus 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"). Por lo tanto, esta visión de la inteligencia destacó una visión hegemónica de la inteligencia.

El cuarto factor explicó el 6,27% de la varianza. A este se le llamó logro académico. Las personas que contestaron desde este factor, definen la inteligencia a partir del ámbito académico y los logros que ahí se obtienen ("Debería haber un programa de estudio más avanzado para los alumnos inteligentes", "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 la matemática son los prototipos de la inteligencia").

El quinto factor explicó el 5,57% de la varianza. A este se le nombró capital cultural. Los individuos que entendieron la inteligencia desde este factor, destacaron a la familia como fundamental 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 entendió la inteligencia como competencias cognitivas ("La inteligencia tiene que ver con la capacidad de pensamiento abstracto").

El sexto factor explicó el 6,21 % de la varianza. Este fue denominado disfunción de la escuela. Las personas que definen la inteligencia desde este factor, critican a la escuela como una estructura que genera y perpetúa diferencias de inteligencia entre los individuos, que no son más que 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 explicó el 5,20% de la varianza y se denominó don y entrenamiento. Este estuvo compuesto por ítems que describieron 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 hizo 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"). Este factor dio 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, la situaron en el cerebro, dando cuenta de un atributo biológico y heredado ("El cerebro es el lugar donde nace la inteligencia").

El octavo factor, llamado disfunción del rol pedagógico, explicó el 4,10 % de la varianza. Las personas que contestaron desde este factor criticaron la función docente, responsabilizándoles del fracaso escolar ("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, llamado carácter, explicó el 4,07 % de la varianza. Los ítems que se aunaron en este factor 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").

Tabla 1

Solución factorial de representaciones sociales de inteligencia

	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	F9
F1: Función Adaptativa 10,35% M:4,370 (1,48)									
31. Saber cuidarse uno mismo	,810	-,006	,100	,013	,040	,073	,099	-,007	,173
30. Adaptarse al ambiente físico	,792	,078	,108	,099	,058	,026	,127	,079	-,091
29. Adaptarse a la sociedad	,751	,186	,029	-,034	,075	,049	,158	,000	-,064
32. Sacar ventajas oportunidades	,742	,033	,071	,076	,092	,143	,080	,028	,032
16. Saber presentarse a uno mismo	,626	,242	-,008	,170	,018	-,061	,077	,006	,221
F2: Conformismo y prototipo cibernético 8,46% M: 2,861 (0,93)									
14. Adaptarse a la ideología dominante	,227	,737	,070	,085	,106	,032	,022	-,001	,031
13. Conforme con las normas sociales	,068	,731	,036	-,036	,117	,038	,046	-,031	,127
15. Adaptarse a la escuela	,334	,715	,032	,120	,192	-,077	-,012	-,030	-,004
17. Tener buenas maneras	,477	,509	,006	,176	,167	-,043	,065	-,119	,179
26. computadora como modelo perfecto de inteligencia	-,056	,531	,059	,119	-,037	,070	,136	,120	,308
27. Sólo la ciencia define inteligencia	-,052	,496	,003	,199	,023	-,123	,249	,253	-,011
28. Test de inteligencia miden preciso	-,052	,496	,003	,199	,023	-,123	,249	,253	-,011
39. El potenciar aptitudes tarea educativa	,235	-,393	,000	,176	-,148	,129	,316	,266	,083
F3: Ideológica 7,66% M: 3,537(1,57)									
23. Los test de inteligencia son sesgados	-,063	-,047	,775	-,064	,096	,183	,057	,136	,044
22. Ricos inventaron noción de inteligencia para justificar su poder	,140	,002	,763	,083	-,155	,072	,036	,130	,071
24. A través de inteligencia se reafirma injusticia social	,058	,089	,725	-,039	,129	,288	,109	-,041	,036
25. Adaptarse a demandas económicas y tecnológicas	,001	,144	,721	-,192	,015	,080	,115	-,008	,100
21. Hombres definen a su conveniencia	,204	-,050	,571	,202	-,063	,063	-,096	,241	-,068
F4: Logro académico 6,27% M: 3,267 (1,23)									
2. Currícula más avanzada para alumnos más inteligencia	,066	,033	-,051	,727	-,154	,089	-,034	,077	,077
3. Entender al maestro	,092	,307	,102	,616	,097	-,192	,149	-,022	,031
7. Currícula media empobrece	,110	-,034	-,077	,594	,150	,233	,019	-,029	,206
4. Ir bien en la escuela	,052	,223	,107	,554	,352	-,160	-,013	-,133	-,074
5. Lógica y matemática como prototipos de inteligencia	-,014	,407	-,055	,467	,316	,133	,157	-,124	-,215
F5: Capital cultural 5,57% M: 3,006 (1,21)									
33. "De tal padre tal hijo" esto es igualmente cierto para la inteligencia	,154	,195	,028	,058	,738	-,022	-,026	,072	,061
34. Los chicos inteligentes vienen de familias en que los padres valoran la inteligencia	,157	,006	-,033	,103	,645	,034	,220	,127	,304
35. Dime la ocupación de los padres y te diré la inteligencia del niño	,014	,332	-,002	-,003	,733	,161	,002	-,044	,065
8. La inteligencia es la capacidad de pensamiento abstracto	,111	-,107	,006	,322	,438	-,017	,280	,089	-,051
F6:Disfunción de la escuela 6,21% M: 4,115 (1,48)									
36. La escuela acentúa diferencias	,110	-,065	,159	-,043	,027	,811	,083	,142	,022
38. Escuela crea diferencias	,063	,031	,237	,030	-,039	,719	-,014	,130	,182
37. Escuela revela las diferencias sociales.	,160	,002	,245	,088	,117	,681	,010	,045	-,031

F7: Don y Entrenamiento 5,20% M: 4,553 (1,00)									
12. La I. no aparece sin oportunidad de desarrollo y concreción	,154	,021	,086	-,152	-,029	,167	,662	,101	-,091
11. Entrenamiento y práctica son la base de la inteligencia	,139	,186	-,058	,137	,059	-,089	,506	-,061	,368
19. Padres valorizan	,216	,116	,124	,054	,136	-,041	,469	,091	-,040
9. Actitud rigurosa en pensamiento y acción	,122	,065	-,033	,322	,116	,116	,458	,102	,268
20. Cada cultura su propia definición de inteligencia	,319	-,116	,385	-,114	,001	,113	,442	-,027	-,037
6. Tareas relacionan padres y escuela	-,003	,110	,155	,114	,034	-,038	,420	-,318	,070
10. Cerebro	-,069	,185	-,165	,370	,126	-,122	,405	-,045	,059
F8:Disfunción del rol pedagógico 4,10 % M: 3,826 (1,62)									
42. Fracaso por falta comprensión del maestro	-,011	,048	,166	-,078	,149	,171	-,013	,792	,028
43. Fracaso evitable c/más paciencia del maestro	,063	,061	,203	,045	,018	,112	,102	,748	,072
F9: Carácter 4,07 % M: 2,830 (1,42)									
40. Cuestión de carácter	,252	,056	,061	,070	,101	,135	,074	,070	,755
41. Problema de personalidad	,164	,287	,291	,045	,274	,051	-,036	,004	,575
42. Fracaso por falta comprensión del maestro	-,011	,048	,166	-,078	,149	,171	-,013	,792	,028
43. Fracaso evitable c/más paciencia del maestro	,063	,061	,203	,045	,018	,112	,102	,748	,072
Alpha de Cronbach	,872	,723	,801	,674	,675	,744	,598	,746	,667

Para explorar en los valores culturales subyacentes a la representación social de la inteligencia, se realizó un análisis correlacional (Pearson). Los resultados entregaron evidencias a favor de las hipótesis planteadas (ver Tabla 2). Las personas que dan prioridad a la justicia social, la igualdad, la paz y el bienestar (valores de auto-trascendencia) definen la inteligencia desde una concepción ideológica (F3) y desde el carácter de los individuos (F9).

Estos individuos se encuentran en desacuerdo con definiciones de inteligencia como el logro académico (F4) y el capital cultural (F2). Por otra parte, las personas que dirigen sus objetivos hacia el poder, el prestigio social, el éxito y la ambición (valores de auto-promoción) definen la inteligencia desde el capital cultural (F5).

Tabla 2.

Correlaciones entre Representaciones Sociales de inteligencia y valores humanos

	Auto Tras	AutProm	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	.09
F9. Carácter	-.12**	.01	.10	-.04

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

Los individuos que priorizan en el bienestar de su gente cercana y de la familia, destacan el respeto a las costumbres, las tradiciones, la obediencia, la disciplina y el orden social (valores de conservación) definen la inteligencia desde el conformismo hacia la ideología dominante y creen que la inteligencia es similar al modelo cibernético (F2). También, se encuentran a favor de definir la inteligencia desde el logro académico (F4). Por otra parte, las personas con valores de conservación se encuentran en desacuerdo con definiciones de inteligencia ideológicas (F3) y definiciones de inteligencia que destacan la disfunción de la escuela (F6).

Finalmente, las personas que se inclinan hacia una autodeterminación en manera de pensar y de actuar, que abogan por la creatividad, la libertad, la independencia y que valoran una vida excitante llena de desafíos y de disfrute de la vida (valores de apertura al cambio) definen la inteligencia desde una perspectiva ideológica (F3) y desde la disfunción de la escuela (F6). Estas personas se encuentran en desacuerdo con que la inteligencia es un conformismo hacia las normas sociales, con que esta es similar al modelo cibernético (F2) y con una definición de la inteligencia desde el logro académico (F4).

Discusión

El primer objetivo de este estudio fue indagar las representaciones sociales de la inteligencia en una muestra conformada por personas chilenas y argentinas. Ambos grupos fueron considerados homogéneos en tanto puntúan similares en distancia al poder, manejo de la inestabilidad, pragmatismo e indulgencia (Hofstede, 2014). La representación social de la inteligencia estuvo contenida por nueve dimensiones que la definen.

Las dimensiones que mayormente se asocian con la inteligencia son la función adaptativa, que relata la importancia de saber adaptarse al medio tanto social como natural y la capacidad de aprovechar las oportunidades que se presentan en la vida. Su principal característica es el potenciar cualquier tipo de capacidad a través de habilidades sociales y emocionales. La segunda dimensión que define la inteligencia, llamada conformismo y modelo cibernético, destaca el saber conformarse a los preceptos pre-establecidos, como por ejemplo, a la ideología dominante, a la sociedad, a la escuela y a los cánones científicos construidos e instaurados en la cultura. 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 la describe. La tercera concepción, llamada ideológica, define la inteligencia desde aspectos críticos hacia la

visión tradicional, recalcando que el constructo de la inteligencia ha sido inventado para justificar desigualdades sociales, diferencias de poder y de riqueza; lo que permite mantener el estatus quo social y económico.

Las siguientes seis concepciones de la representación social de la inteligencia se encuentran ligadas a nivel conceptual con las tres primeras dimensiones. Estas son complementarias a ellas y definen aspectos más específicos de la visión que tienen las personas de la inteligencia. Por una parte, giran en torno a atributos genéticos y, por otra parte, destacan visiones críticas hacia la escuela y hacia los profesores.

Las definiciones que destacan atributos genéticos son entendidas como capacidades cognitivas, de naturaleza hereditaria, cuya emergencia se expresa a través del logro académico de los estudiantes. Sin embargo, la emergencia de los atributos genéticos depende del entrenamiento de los mismos: si el estudiante no entrena sus habilidades no hay emergencia de la inteligencia y, por lo tanto, no hay logro académico. De esta manera, la familia cumple un rol fundamental en la inteligencia de los estudiantes. Esto es denominado como el capital cultural que posee cada estudiante: si los padres son inteligentes los hijos también lo serán, porque si se nace en una familia socialmente más privilegiada, el hijo tendrá más oportunidades de desarrollar mejor su inteligencia. Además, existe la creencia que ante esta desigualdad natural no hay nada que hacer y escapa del control de las personas.

Por otra parte, se levantan aspectos críticos que relatan la disfunción de la escuela, la cual acentúa diferencias entre los alumnos, reforzando positivamente a aquellos con capital cultural y negativamente a quienes carecen de él (Bourdieu & Passeron, 1970). En consecuencia, en la escuela, se materializan diferencias de clase social maquilladas como diferencias de inteligencia entre los estudiantes. En esta misma línea crítica, se levanta una concepción que cuestiona el rol docente. Los individuos que definen la inteligencia desde esta visión, consideran a los profesores responsables del fracaso escolar de los estudiantes, debido a una falta de paciencia y a una falta de comprensión hacia los estudiantes.

Las tres dimensiones más destacadas en este estudio coinciden con estudios anteriores que definen las representaciones sociales de la inteligencia a través de competencias sociales y emocionales (Carugati & Selleri, 2011; Mugny & Carugati, 1989; Zubieta & Valencia 2001, 2006), a través de dimensiones críticas (Marambio et al., 2015; Zubieta & Valencia 2001, 2006) y a través de aspectos biológicos (Amaral, et al., 2006; Mugny & Carugati, 1989; Rätty,

Komulainen & Hirva, 2012). Por lo tanto, la representación social de la inteligencia se mantiene relativamente estable con el paso del tiempo. Los matices se encuentran dados por diferencias sociales históricas y culturales que levantan y destacan unas concepciones más que otras.

El segundo objetivo de investigación fue indagar los valores personales que enmarcan las representaciones sociales de la inteligencia. Los resultados muestran que las distintas concepciones se encuentran vinculadas con valores personales que definen sus principios fundamentales. Así, las hipótesis planteadas encontraron respaldo en estos resultados.

Primero, los individuos que ambicionan el poder y el prestigio social (valores de auto promoción) tienden a definir la inteligencia desde atributos genéticos hereditarios y desde el capital cultural que traen los individuos. Además, las personas que aspiran al respeto de las costumbres, de las tradiciones y persiguen la obediencia de las normas y de la disciplina (valores de conservadurismo) se asocian con dimensiones de la inteligencia relacionadas desde el conformismo y el modelo cibernético. Estos mismos individuos definen la inteligencia desde el logro académico que obtienen los estudiantes, entendido como un indicador de esta misma. Asimismo, los individuos que se encuentran en desacuerdo con valores en defensa de la paz, la igualdad, la justicia social y al bienestar común (en contra de valores de auto trascendencia) también se relacionan con definiciones de la inteligencia desde el logro académico, desde el capital cultural y ven la inteligencia como un asunto de carácter. Conjuntamente, las personas que se encuentran en desacuerdo con motivaciones de libertad, de creatividad e independencia y con una determinación (en contra de valores de apertura al cambio), tienden a definir la inteligencia desde el conformismo y el prototipo cibernético y desde el logro académico.

Por otra parte, las personas que defienden la paz, que aspiran a la igualdad, a la justicia social y al bienestar común (valores de auto trascendencia) se asocian con definiciones de la inteligencia desde una visión ideológica, destacando aspectos críticos hacia la misma. De igual forma, las personas que aspiran a la creatividad, a la libertad e independencia y a la auto determinación (valores de apertura al cambio) definen la inteligencia desde una postura ideológica y desde aspectos críticos hacia la escuela. De manera contraria, las personas que se encuentran en desacuerdo con el respeto a las costumbres, a las tradiciones, a la obediencia hacia las normas y la disciplina (en contra de valores de conservadurismo) se asocian a dimensiones de representaciones sociales de intelligen-

cia que la definen aspectos críticos como la dimensión ideológica y la disfunción de la escuela.

Cabe señalar que todas estas perspectivas sobre el sentido común de la inteligencia, aunque algunas parezcan aparentemente antagónicas, definen la inteligencia desde el logro académico. Ya sea desde la valoración de aspectos cognitivos, individuales y genéticos o desde aspectos disfuncionales en el constructo social de la inteligencia y en las prácticas educativas desarrolladas en la escuela.

Si las prácticas educativas se ven afectadas por las representaciones sociales de la inteligencia, estas influyen en las posibilidades de desarrollo y de movilidad social de las personas, sobre todo en un contexto como el Latinoamericano en que la movilidad social pasa por la educación de los individuos (Del Río & Balladares, 2010). De igual manera, si los valores se encuentran vinculados con las representaciones sociales de la inteligencia, las personas tienden a priorizar en fines académicos que pueden ser más individualistas o más centrados en el bien común.

La creación y desarrollo de políticas educativas basadas en concepciones de inteligencia provenientes de atributos biológicos e individuales proyectan en el logro académico la emergencia y desarrollo de las capacidades que abarcan la inteligencia, destacando capacidades cognoscitivas como atributos centrales. Como consecuencia de esto, se enfatiza el potenciar a los estudiantes aventajados más que en reforzar a los estudiantes más retrasados, enfatizando los méritos personales (meritocracia) y aspectos de competición entre los estudiantes (competitividad). Por el contrario, si las prácticas educativas se encuentran basadas en concepciones de inteligencia que enfatizan atributos socio emocionales e integrales, otorgan un mayor marco de maniobrabilidad para los estudiantes e impacta en la posibilidad de gestionar mejores condiciones de competitividad por parte de los mismos.

El presente estudio hace un primer acercamiento a la relación entre valores humanos y representaciones sociales de la inteligencia. Sin embargo, sus hallazgos son limitados. Además, no se encontró relación de la dimensión función adaptativa con los valores humanos, dimensión de la representación social de inteligencia más destacada.

En síntesis, la inclusión de los valores en esta indagación sirve para comprender la visión sobre la producción y reproducción del conocimiento y sus posibles consecuencias sociales. Se podría pensar que algunas creencias funcionan como profecías autocumplidas, evidenciando un cierto escepticismo en relación al logro académico. Por ejemplo, una visión ideológica de la inteligencia podría ob-

staculizar la movilidad social y la equiparación académica de los grupos que socialmente se encuentran más y menos aventajados.

Referencias

- Abric, J. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. México D. F.: Coyoacán.
- 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. En *Actas do VI Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia* (pp. 100-109). Évora: Universidade de Évora.
- 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: Fundamentos.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1970). *La reproducción*. Barcelona: Paidós.
- Carugati, F. (1996). Intelligence, school, marks and pupils: A rejoinder to Rätty & Snellman's (1995) "On the social fabric of intelligence". *Papers on Social Representations*, 5(2), 151-156.
- Carugati, F. & Selleri, P. (2011). The case of social representations of intelligence. *Papers on Social Representations*, 20(33), 1-15.
- 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., 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.
- Cusset, F. (2005). *French theory: Foucault, Derrida, Deleuze & Cia. y las mutaciones de la vida intelectual en Estados Unidos*. Barcelona: Melusina.
- Del Río, M. F. & Balladares, J. (2010). Género y nivel socioeconómico de los niños: Expectativas del docente en formación. *Psykhé*, 19(2), 81-90. doi: [10.4067/S0718-22282010000200008](https://doi.org/10.4067/S0718-22282010000200008)
- Doise, W. & Mugny, G. (1997). *Psychologie sociale et développement cognitif*. Paris: Armand Colin.
- Faria, L. & Fontaine, A. (1993). Representações dos professores sobre a natureza e desenvolvimento da inteligência. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 27(3), 471-487.
- Herrnstein, R.J. & Murray, C. (1994). *The bell curve: Intelligence and class structure in American life*. New York, NY: Free Press.
- Hofstede, G. (2014). *The Hofstede Centre*. Disponible en <http://geert-hofstede.com/chile.html>
- Jensen, A. R. (1998). *The g factor: The science of mental ability*. Westport, CT: Praeger/Greenwood.
- Jodelet, D. (1986). La representación social: Fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici (Ed.), *Psicología social* (pp. 469-494). Barcelona: Paidós.
- Lyon, D. (1994). *Posmodernidad: La historia de una idea*. Madrid: Alianza Editorial, SA.
- Marambio, K., Gil de Montes, L. & Valencia, J. F. (2014). Representaciones Sociales, Inteligencia y Conflicto de la Educación en Chile. *Psykhé*, 24(1). doi: [10.7764/psykhe.24.1.643](https://doi.org/10.7764/psykhe.24.1.643)
- 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(3), 1244-1258.
- Moscovici, S. (1961). *Le Psychoanalyse, son image et son public*. Paris: Puf.
- Moscovici, S. (1984). The phenomenon of social representations. En R. Farr & S. Moscovici (Eds.), *Social representations* (pp. 3-69). Cambridge: Cambridge University Press.
- Mugny, G. & Carugati, F. (1985). *L'intelligence au pluriel: Les représentations sociales de l'intelligence et de son développement*. Buenos Aires: Paidós.
- Mugny, G. & Carugati, F. (1989). *Social representations of intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 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](https://doi.org/10.1037/a0029263)
- Rätty, 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.
- 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.

- 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), 1-65.
- Schwartz, S. H. (2003). *A proposal for measuring value orientations across nations: Chapter 7 En the questionnaire development package of the European social survey*. Disponible en http://www.europeansocialsurvey.org/docs/methodology/core_ess_questionnaire/ESS_core_questionnaire_human_values.pdf
- Snellman, L. & Raty, H. (1995). Conceptions of intelligence as social representations. *European Journal of Psychology of Education*, 10, 273-287.
- 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). Hoboken, New York, NY: John Wiley & Sons Inc.
- Terman, L. (1916). *The measurement of intelligence*. Boston: Houghton Mifflin.
- Wagner, W. & Hayes, N. (2011). *El discurso de lo cotidiano y el sentido común. La Teoría de las Representaciones Sociales*. Barcelona/México D.F: Anthropos Rubi/USAM.
- Zubieta, E. & Valencia, J.F. (2001). Representaciones sociales de la inteligencia. *Psicodebate*, 2, 169-196.
- 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.