

II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVII Jornadas de Investigación Sexto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2010.

Las concepciones infantiles sobre la inteligencia:.

Musci, María Cecilia.

Cita:

Musci, María Cecilia (2010). *Las concepciones infantiles sobre la inteligencia:.* II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVII Jornadas de Investigación Sexto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-031/460>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/eWpa/s34>

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

LAS CONCEPCIONES INFANTILES SOBRE LA INTELIGENCIA

Musci, María Cecilia
Universidad Nacional del Comahue. Argentina

RESUMEN

La presente ponencia refiere a la Tesis: "Las concepciones infantiles sobre la inteligencia", realizada en el marco de la Maestría en Psicología del Aprendizaje, de la Universidad Nacional del Comahue. El objetivo central fue explorar las concepciones de los niños sobre la inteligencia, en un determinado contexto cultural, identificando su contenido, los aspectos que priorizan en su formulación, y los cambios que se producen entre los 6 y los 12 años. Se sintetizan los referentes conceptuales y los antecedentes, el enfoque metodológico, que incluyó diversas estrategias, y las conclusiones del trabajo. En estas últimas se identificó un prototipo de inteligencia, vinculado con las habilidades que demanda la institución escolar, que coexiste con otro, más cercano a la vida cotidiana y emparentado con el éxito en las relaciones sociales, aunque el modo en que se refieren los niños a estas habilidades y cuáles priorizan varía en las distintas edades. Además, se evidenció que las estrategias utilizadas en la indagación de las concepciones infantiles tienen incidencia directa en las formulaciones de los niños: la presentación de conductas concretas, el dibujo y la presentación de situaciones ficcionales mediante viñetas permitieron el reconocimiento de aspectos implícitos, aún para los propios sujetos.

Palabras clave

Desarrollo Concepciones infantiles Inteligencia

ABSTRACT

CHILDREN'S CONCEPTIONS OF INTELLIGENCE

This presentation concerns the MA thesis "Children's conceptions of intelligence", carried out within the MA course in Psychology of Learning at Universidad Nacional del Comahue. The aim of this thesis was to explore children's ideas about intelligence within a given cultural context, identifying their content, the aspects which are prioritized in their formulation, and the developmental changes that occur between the ages of 6 and 12. The theoretical framework, state of the art, methodological approach -which involved the use of different strategies- and the conclusions are summarized. An intelligence prototype related to skills required by schools was identified, which co-exists with another prototype which is closer to daily life and concerns success in social relations, although the way children refer to these abilities and which ones are given priority varies in different ages. Furthermore, it became clear that the strategies used to research into children's conceptions directly influence children's formulations: the presentation of concrete behaviour, the drawing and the presentation of fictitious situations through strips made possible the recognition of aspects which even the subjects themselves were not aware of.

Key words

Development Children's conceptions Intelligence

PRESENTACIÓN

La problemática de la inteligencia ha sido un tema de consideración común, en el conocimiento erudito y cotidiano. En el campo de la educación se evidencia que las diversas concepciones que sustentan padres, docentes y alumnos sobre las capacidades intelectuales, las diferencias individuales y su origen pueden influir respectivamente, en sus pautas de crianza, prácticas de enseñanza y posibilidades de actuación. Como señalan numerosos autores, estas concepciones varían en distintos contextos socio-culturales, por lo que la inteligencia puede ser concebida de diverso modo en diferentes contextos. En función de esto, se han rea-

lizado investigaciones dirigidas a determinar cuáles son estas concepciones en personas legas, en particular, docentes y padres. En el presente estudio se apuntó a conocer algunas de las ideas de los niños en relación a esta temática, sabiendo que estos construyen sus propias concepciones en relación a sus habilidades y a las de los demás, y que estas no son simplemente el reflejo de la información -explícita o no- que reciben de su entorno. En consecuencia, el interés estuvo puesto en explorar las características de *las concepciones de los niños sobre la inteligencia*, en el contexto cultural en que nos movemos, a fin de identificar su contenido, las relaciones y los aspectos que se priorizan en su formulación, analizando que cambios se producen a lo largo del desarrollo, y vinculándolas con las teorizaciones actuales en este campo.

LAS CONCEPCIONES ALTERNATIVAS

Se partió del estudio de las *representaciones espontáneas* que construyen las personas para interpretar la realidad (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993). Se revisaron las diversas perspectivas desde las cuales se ha abordado dichas representaciones desde la psicología, adoptando finalmente la denominación de *concepciones alternativas* (Rodríguez Moneo, 1999). Se planteó la discusión acerca de cómo se organizan, a partir de la diferenciación entre teorías implícitas y teorías científicas (Rodrigo, 1985), y acerca de su origen, definiéndolas como construcciones personales de los sujetos, pero que surgen a partir de la interacción con el entorno (Bruner, 1991).

Para estudiar los cambios que se producen a lo largo del desarrollo en dichas concepciones, se partió de la perspectiva clásica de Piaget, pero reconociendo los aportes vigotskyanos, se incluyeron otras perspectivas que focalizan en la importancia del contexto en la formación de las representaciones (como los estudios sobre expertos y novatos y las perspectivas neopiagetianas) y en la adecuación de las representaciones en función de campos de conocimiento específico, a partir de las perspectivas neoinnatistas, como el enfoque de las restricciones y la particular visión de Karmiloff Smith (1994) de la *redescripción representacional*.

En particular, se analizaron las concepciones ligadas a los estados y procesos mentales. Se recurrió a los estudios realizados en torno a la *teoría de la mente* (Wellman, 1995; Perner, 1994), apuntando particularmente a los cambios que se producen en la capacidad de los niños de concebir a los demás como "seres con mente", en la mediana infancia, en función de la temática de indagación.

DE LAS CONCEPCIONES CIENTÍFICAS A LAS CONCEPCIONES INFANTILES SOBRE LA INTELIGENCIA

En cuanto a las *concepciones científicas sobre la inteligencia*, se partió de la concepción más clásica en el mundo occidental, que asocia la inteligencia con una capacidad unitaria y la identifica con el razonamiento lógico y abstracto. Luego se reseñaron las diferentes teorizaciones de la psicología a partir de la categorización en las perspectivas: *biológica, evolutiva, psicométrica, cognitiva* (Gardner, Kornhaber y Wake, 2000). Se analizaron también otras posiciones más recientes, como la de las *inteligencias múltiples* de Gardner (1995), y la *inteligencia emocional*, propuesta inicialmente por Salovey y Mayer (1990), que asumen que la inteligencia no es una capacidad única y global, y que depende tanto de aspectos internos como externos, como la cultura y el ambiente. Entre estas últimas, se resaltó la *teoría triárquica de la inteligencia* de Sternberg (2004), que postula el planteo de la *inteligencia exitosa* como la habilidad de adaptarse y seleccionar entornos para alcanzar los propios objetivos.

En relación al estudio de las *concepciones implícitas* sobre la inteligencia, se tomó como punto de partida el estudio pionero de Sternberg y cols., de 1981, en el que se indagó a expertos sobre el tema. Se analizaron los resultados de las investigaciones realizadas con personas adultas, desde distintos posicionamientos teóricos y metodológicos que concluyeron que los adultos poseen concepciones diversas sobre la inteligencia, referidas a habilidades abstractas, prácticas, sociales y verbales. En particular se analizaron los estudios realizados con padres y docentes, cuyas representaciones están conectadas con su posición social y sus actitudes educativas, y se realizó una comparación con los estu-

dios interculturales, que indagaron las concepciones de inteligencia en las culturas orientales, en las cuales se priorizan las habilidades sociales, y en tribus africanas, en las que se pone más énfasis en las habilidades necesarias para la vida en comunidad. Por último, se sistematizaron los *estudios realizados con niños*, en función de las distintas perspectivas teóricas y metodológicas desde las que fueron realizados: desde estudios que focalizaban en contenidos muy amplios relacionados con la inteligencia mediante entrevistas, a los que apuntaban a indagar a los sujetos en relación a ítems o pruebas de tests de inteligencia, o los que indagaban la relación entre la inteligencia y la motivación. Estos estudios coinciden en indicar que la dirección de los cambios en las ideas de los niños acerca de la inteligencia estaría dada por el pasaje de aspectos más bien periféricos, directamente observables, con poca discriminación en los más pequeños, a la percepción de aspectos internos, inferidos, con mayor diferenciación en los púberes y adolescentes. Por último, se ubicó un grupo de investigaciones que han intentado estudiar estas ideas en los niños a partir de situaciones concretas. En particular, se tomó como referente el estudio de Amparo Moreno y cols. (UAM), quienes indagaron a los sujetos mediante dos estrategias diversas: la definición de inteligencia, y su aplicación a figuras reales muy conocidas y a personajes ficticios.

CÓMO NOS ACERCAMOS AL PENSAMIENTO DE LOS NIÑOS

Se elaboró una *entrevista semi-estructurada de carácter individual*. Se apuntó a utilizar diferentes estrategias de indagación que pudiesen suscitar distintos tipos de respuestas. En consecuencia, se coordinaron tres momentos diferenciados. En un primer momento, se solicitaba una representación gráfica de una persona inteligente y otra que no lo fuese, a partir de considerar al dibujo como una comunicación explícita e intencional por parte de los niños, y que además permite expresar ciertos aspectos de sus ideas que no suelen manifestar a nivel verbal. A continuación, se realizaban una serie de preguntas, que apuntaban a una definición general de inteligencia y a la diferenciación entre ser inteligente y “ser vivo”, y a la identificación de los rasgos que evidencian si una persona es inteligente o no lo es, a partir de comportamientos concretos. La diferenciación entre inteligencia y viveza apuntaba a confrontar la idea de inteligencia con un término equivalente del sentido común, utilizado en nuestro medio, tal como surgió de los resultados de estudios realizados en otros contextos socio-culturales cuando se diferencian vocablos como “astuto” o “listo” (“smart” e “intelligent” en inglés). En tercer lugar, se pedía a los niños que evaluaran los comportamientos planteados en situaciones figuradas propuestas en forma de viñetas (que plantean una secuencia de acciones). Las historietas representan la resolución exitosa de una situación, por parte de un protagonista, mediante la aplicación de habilidades para la resolución de un problema práctico, de tipo académico y de competencia social. Las tres primeras viñetas muestran dichas situaciones resueltas por el protagonista en forma autónoma, con una finalidad altruista o socialmente válida. A continuación, cada una de estas era confrontada con otra similar, en cuanto a la actividad del protagonista, pero en la que la resolución se basaba en el azar, la astucia o el engaño, más que en la habilidad propiamente dicha. Por último, se comparaban las últimas tres viñetas entre sí. Las escenas se presentaron como comportamientos genéricos, por lo cual esta reflexión no obligaba a comprometer una referencia a la habilidad personal.

Se trabajó con una muestra de 48 niños y niñas, divididos en tres grupos de 6, 9 y 12 años de edad aproximadamente. Cada grupo estaba compuesto por 16 sujetos de cada nivel, mitad mujeres y mitad varones, que asistían a una escuela pública de gestión privada de la zona del Alto Valle de Río Negro y que pertenecían a familias de nivel sociocultural medio. Se tomó como punto de partida el ingreso a la escolaridad básica, y como punto de llegada el ingreso a la adolescencia, a fin de poder observar los cambios en estas concepciones a lo largo del desarrollo y, a la vez, utilizar un mismo instrumento. Otras variables (nivel socio-cultural, institución educativa, rendimiento escolar) se mantuvieron estables, buscando centrarnos en los objetivos planteados.

El *análisis de los datos* se realizó de un modo fundamentalmente cualitativo, pero con la apoyatura de una herramienta de análisis

cuantitativo, buscando establecer si existían diferencias estadísticamente significativas en la distribución de las respuestas en función del género, de la edad y del tipo de pregunta o consigna de trabajo, mediante el Test χ^2 . Se consideró en todos los casos un nivel de significación de 0.05 (α), es decir coeficiente de confianza de 0.95.

LAS CONCEPCIONES INFANTILES SOBRE LA INTELIGENCIA A PARTIR DEL PRESENTE ESTUDIO

En síntesis, los *resultados obtenidos* podrían enunciarse del siguiente modo:

- Existiría un *prototipo de inteligencia*, vinculado con las habilidades que demanda la institución escolar. Este prototipo de inteligencia coexiste con otro, más cercano a la vida cotidiana y emparentado con el éxito en las relaciones sociales, que toma preeminencia fundamentalmente a partir de los 9-10 años. Estos dos prototipos pueden equipararse, uno con la noción clásica en el mundo occidental, vinculada al razonamiento abstracto, pero que en los niños se asimila al modelo propuesto por la institución educativa; y otro, ligado más bien al componente social, vinculado a los contextos interpersonales, y que permite triunfar en la vida real. Estos prototipos surgen posiblemente en función de los contextos principales en los que se desenvuelven los niños, y parecen estar influidos por las concepciones de inteligencia de los adultos cercanos, vinculadas con el éxito a la hora de cumplir con las exigencias escolares.

- En cuanto a los *cambios con el desarrollo*, alrededor de los 6 años los niños tienden a identificar conductas concretas, puntuales y adaptadas al marco ético impuesto por los adultos, mientras los mayores plantean cualidades más internalizadas, más abstractas, más abarcativas, y pueden llegar a diferenciar entre la capacidad y el fin al que se aplica. Estos cambios tienen que ver con qué elementos inicialmente considerados centrales pasan a ser periféricos, mientras que otros no considerados toman mayor importancia. Mientras otros investigadores encontraron que los alumnos tienden a igualar la astucia o sagacidad con la inteligencia, nuestros niños discriminaron claramente entre la idea de inteligencia y la idea de viveza, a partir de reconocer el éxito dado por el manejo astuto de las suposiciones de los demás, y vinculado al dominio sobre los pares. Las respuestas acerca de la idea de “vivo” hacen evidente que incluso los más pequeños logran integrar los estados mentales en la explicación de la conducta, lo cual les permite pensar como el otro se va a representar la propia acción, a fin de realizar algo de lo cual se pueda tener una representación equivocada, con la subsiguiente posibilidad de engaño, ya que se centran en la trasgresión que lleva a que algo o alguien parezca lo que no es, del tipo de la *falsa creencia*. Además, se ubicó cierta posibilidad de reflexión acerca de cómo la capacidad está puesta al servicio de los propios objetivos desde los 9 y 10 años. En este sentido, la mayor diferenciación entre distintas capacidades como señal de inteligencia parece ocurrir entre los 6 y los 9 años. De hecho, a partir de esta edad aparece un cambio importante relacionado con cierto desprendimiento de las figuras de autoridad, y con una tendencia fuerte a priorizar las habilidades para las interacciones sociales entre pares.

- Las *estrategias utilizadas* en la indagación de las concepciones infantiles de inteligencia, tienen incidencia directa en las formulaciones de los niños. De hecho, la mayor relevancia dada a las capacidades vinculadas con la vida social surgió en la presentación de habilidades que encarnan en individuos precisos, aunque sean solo imaginados, a partir de la posibilidad de focalizar en un sujeto distinto de sí mismo, lo que parece favorecer la activación de ciertos componentes implícitos de las ideas de los niños. Es decir, se requiere proponer situaciones vinculadas con distintos espacios de actuación, de modo tal que las representaciones infantiles se desliguen de la situación escolar como escenario exclusivo. Específicamente, la agencialidad del sujeto se hizo más clara cuando los niños tuvieron que resolver la situación de discriminar la capacidad de una persona a partir de actuaciones que consideraban reprobables. Mientras los más pequeños consideran la situación siempre desde la misma perspectiva, que podría denominarse canónica por depender de las pautas instaladas desde el adulto, los más grandes consideran no solo la acción ejecutada sino los objetivos que persigue. Este progreso está ligado a la posibilidad de considerar varias explicaciones para la misma situación, en función de la comprensión del carácter recur-

sivo de los estados mentales. Lo que define el avance es un cambio en la capacidad de representación: desde una representación única para cada situación, pasando por varios modelos posibles para la misma situación, a la posibilidad de representarse las relaciones entre estos distintos modelos, en forma coincidente con lo que plantean las investigaciones sobre los cambios en la teoría de la mente en la mediana infancia.

Si bien consideramos que algunos aspectos requieren una mayor profundización que permita confirmar y/o ampliar las tendencias encontradas, lo que supone *posibles líneas de indagación futura* (por ejemplo, cotejando las respuestas de niños pertenecientes a diferentes grupos sociales, profundizando la indagación en alguno de los momentos del desarrollo o extendiéndola hacia etapas posteriores, como la adolescencia, entre otras), podemos plantear como aporte del trabajo el hecho de subrayar el papel determinante de la escuela a la hora de definir los atributos de la inteligencia y la necesidad de que la propia institución educativa fomente una visión plurisémica, dinámica y contextualizada de la inteligencia, recuperando la importancia que tiene para los niños la inteligencia propia de la vida cotidiana para interactuar con otros, fuera y dentro de la escuela. Reconocer que las concepciones infantiles sobre la inteligencia son más complejas y diferenciadas de los que se ha planteado hasta el momento, permitirá en un futuro considerarlas más específicamente al momento de comprender y valorar las actuaciones de los niños, modificando las intervenciones dirigidas a ayudarlos a reconocer sus capacidades y mejorar el aprovechamiento de las mismas.

BIBLIOGRAFIA

- BRUNER, J. (1991). Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva. Madrid: Alianza.
- GARDNER, H. (1995). Intelligencias múltiples. La teoría de la práctica. Barcelona, Paidós.
- GARDNER, H., KORNHABER, M. L. y WAKE, W. K. (2000). Intelligencia. Múltiples perspectivas. Bs. As.: Aique.
- KARMILOFF-SMITH (1994). Más allá de la modularidad. Madrid, Alianza.
- MORENO, A., DEL BARRIO, C. y SOTO, P. (1992). Children's conceptions of intelligence. Sevilla: Vth. European Conference on Developmental Psychology.
- PERNER, J. (1994). Comprender la mente representacional. Bs. As.: Paidós
- RODRIGO, M. J. (1985). Las teorías implícitas en el conocimiento social. Infancia y Aprendizaje, 31-32, 145-156.
- RODRIGO, M. J., RODRÍGUEZ, A. y MARRERO, J. (1993). Las teorías implícitas: una aproximación al conocimiento cotidiano. Madrid: Visor.
- RODRÍGUEZ MONEO, M. (1999). Conocimiento previo y cambio conceptual. Bs. As.: Aique.
- SALOVEY P. y MAYER, J. D. (1990). Emocional intelligence. *Imagin Cogn. Pers.* 9, 185-211.
- STEMBERG, R. J. (2004). Culture and Intelligence. *American Psychologist* 59 (5), 325-338.
- STEMBERG, R. J., CONWAY, B., KRETON, J. y BERNSTEIN, M. (1981). People conceptions of intelligence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41, 1, 37-55.
- WELLMAN, H. M. (1995). Desarrollo de la teoría del pensamiento en los niños. Bilbao: Desclée de Brouwer.

MOTIVOS EN LA ELECCIÓN DE CARRERA Y LA INFLUENCIA DE LOS DOCENTES EN LAS EXPECTATIVAS DE ACTUACIÓN PROFESIONAL

Naigeboren Guzmán, Marta; Caram, Gladys; Bordier, María Silvina; Ledesma, Ines Maria; Gil De Asar, Mariana
Facultad de Filosofía y Letras - Consejo de Investigaciones de la Universidad Nacional de Tucumán. Argentina

RESUMEN

Desde el proyecto "La influencia de la motivación y las expectativas de actuación profesional en el avance de los estudios universitarios", se plantean como objetivos: *Establecer relaciones entre los motivos de elección de carrera y las expectativas de actuación profesional de alumnos de Psicología y Ciencias de la Educación de UNT. *Inferir posibles influencias de los docentes en las expectativas de actuación profesional. Mediante la aplicación de un cuestionario, se analizaron las siguientes categorías: *Motivos de elección de carrera; *Prácticas profesionales y campo de inserción laboral; *Expectativas profesionales durante el tránsito académico; *Influencia de los docentes en las expectativas y como modelos de roles profesionales. En ambas carreras se priorizan entre los motivos de elección: la función social y el campo laboral; predominan, en relación a su futura inserción laboral, prácticas profesionales tradicionales: "docencia" (Ciencias de la Educación) y "Área Clínica" (Psicología) y más del 50% de los alumnos cambió sus expectativas de inserción laboral. Los profesores son concebidos mayormente como modelos de rol, sin embargo, no cumplen con las expectativas de actuación profesional, debido a contradicciones entre el discurso y la acción y la falta de dedicación e interés en el desempeño del rol.

Palabras clave

Expectativas Docentes Modelos profesionales

ABSTRACT

REASONS FOR THE ELECTION OF UNIVERSITY CAREERS AND TEACHERS INFLUENCE IN THE EXPECTATIONS OF PROFESSIONAL PERFORMANCE

The project entitled "The influence of motivation and performance expectations in the advancement of university studies", has the following objectives: * To establish relationships between the reasons for career choice and performance expectations of Psychology and Educational Sciences students at UNT. * Infer possible influence of teachers' on expectations of student's performance. A questionnaire with the following categories was analyzed: * Reasons for career choice; * Professional training and job placement field, * Professional expectations through academic advance, * Influence of teachers in student expectations and teachers as professional models. In both careers are prioritize among the reasons for career election: social purpose and field of work. Predominate in relation to their future employability, traditional professional practices: "teaching" (Education Science) and "Clinical Area (Psychology). Over 50% of students changed their expectations for job placement. Teachers are primarily conceived as reference model, however, they do not fulfil performance expectations, due to contradictions between rhetoric and action, and lack of dedication and interest in role performance.

Key words

Expectations Teachers Professional role