

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR  
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO

**EL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN SOCIAL DE UNA TEORÍA SOBRE LA  
INTELIGENCIA Y SUS IMPLICACIONES EN  
EL ÁMBITO PEDAGÓGICO**

Autor: Gustavo A. Villamizar A.

Tutor: Dr. Roberto Donoso Torres

Rubio, Julio de 2012

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR  
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO

**EL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN SOCIAL DE UNA TEORÍA SOBRE LA  
INTELIGENCIA Y SUS IMPLICACIONES EN  
EL ÁMBITO PEDAGÓGICO**

Tesis presentada como requisito parcial para optar al título de  
Doctor en Educación

Autor: Gustavo A. Villamizar A.

Tutor: Dr. Roberto Donoso Torres

Rubio, Julio de 2012

TIMBRE  
FISCAL



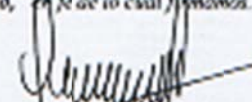
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR  
SECRETARÍA

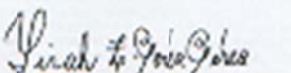
D-036237


## ACTA

Reunidos el día martes, diecisiete del mes de julio de dos mil doce, en la sede de la Subdirección de Investigación y Postgrado, del Instituto Pedagógico Rural "Gervasio Rubio," los Ciudadanos, Doctores: MAIRA COROMOTO VILLAMIZAR, OMAIRA HERNÁNDEZ FERNÁNDEZ, YIRAH ZURAYA PÉREZ PÉREZ, ENRIQUE GUERRERO CÁRDENAS Y ROBERTO DONOSO TORRES, (TUTOR), Cédulas de Identidad Números 9.467.000, 5.642.391, 4.955.763, 3.313.635 y 81.234.130, respectivamente. Jurados designados de conformidad con el Artículo 125, del Reglamento de Estudios de Postgrado Conducen a Títulos Académicos, para evaluar la Tesis Doctoral titulada: "EL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN SOCIAL DE UNA TEORÍA SOBRE LA INTELIGENCIA Y SUS IMPLICACIONES EN EL ÁMBITO PEDAGÓGICO" presentada por el participante GUSTAVO ALFONSO VILLAMIZAR ACEVEDO, Cédula de Identidad N° C.C-19.302.821, como requisito parcial para optar al título de Doctor en Educación, acuerdan, de conformidad con lo estipulado en los Artículos 132 y 133 del Reglamento de Estudios de Postgrado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, el siguiente veredicto **APROBADO**, por cuanto el trabajo revela un aporte importante al desarrollo del conocimiento, a lo de lo cual firmamos.

  
DRA. MAIRA COROMOTO VILLAMIZAR  
C.I. N° V.- 9.467.000

  
DRA. OMAIRA HERNÁNDEZ FERNÁNDEZ  
C.I. N° V.- 5.642.391

  
DRA. YIRAH ZURAYA PÉREZ PÉREZ  
C.I. N° V.- 4.955.763

  
DR. ENRIQUE GUERRERO CÁRDENAS  
C.I. N° V.- 3.313.635

  
DR. ROBERTO DONOSO TORRES  
C.I. N° E.- 81.234.130  
Tutor



## INDICE GENERAL

	pp.
LISTA DE CUADROS.....	vii
LISTA DE GRÁFICOS.....	ix
RESUMEN.....	x
INTRODUCCION.....	1
<b>CAPÍTULO</b>	
I PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	4
Objetivo General.....	7
Objetivos Específicos.....	7
Justificación e importancia.....	8
II MARCO TEÓRICO.....	13
Teoría Socioconstruccionista.....	13
Antecedentes.....	17
Teorías implícitas.....	19
Definiciones de inteligencia.....	23
Teorías sobre inteligencia.....	26
Teorías implícitas sobre inteligencia.....	27
Teorías explícitas sobre inteligencia.....	31
III METODOLOGÍA.....	58
Escenario.....	59
Informantes claves.....	57
Técnicas de recolección de información.....	61
Categorización.....	64
Categorías deductivas.....	64
Fases de la investigación.....	66
Credibilidad de los Resultados .....	70
IV RESULTADOS .....	71
I Entrevista: Categoría creencias sobre inteligencia.....	71
II Entrevista: Categoría teorías implícitas de los docentes sobre inteligencia.....	73
III Historia de vida. Categoría: Construcción de las teorías implícitas sobre inteligencia .....	87
IV Entrevista. Experimento disruptivo.....	100
V Entrevista: Categoría implicaciones de la teoría implícita de la inteligencia en el ámbito pedagógico.....	103
V ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS .....	118
Creencias sobre la inteligencia .....	118
Teorías explícitas sobre inteligencia.....	124
Construcción de las teorías implícitas sobre inteligencia.....	136
Implicaciones de la teoría implícita en el ámbito pedagógico.....	146
Triangulación.....	158
VI CONCLUSIONES.....	167

REFERENCIAS.....	175
ANEXOS.....	186
A    Entrevista no estructurada sobre Teorías Implícitas de la Inteligencia...	187
A-1  Respuestas, categorización e identificación de palabras claves	
Pregunta: Qué creen que es la inteligencia.....	188
B    Entrevista estructurada con una guía sobre Teorías Implícitas de la	
Inteligencia.....	190
B-1  Síntesis de las respuestas a la pregunta: ¿cree Ud. que las personas	
inteligentes nacen así?.....	191
B-2  Síntesis de las respuestas a la pregunta: ¿Cree Ud. que hay	
diferencias en el nivel de inteligencia entre hombres y mujeres?.....	193
B-3  Categorización y subcategorización de las respuestas dadas a la	
pregunta ¿Cree Ud. que las pruebas de inteligencia muestran el grado	
de inteligencia de las personas?.....	195
B-4  Categorización y subcategorización de las respuestas dadas a la	
pregunta ¿Cree Ud. que la inteligencia aumenta en la medida que la	
persona se va desarrollando?.....	197
B-5  Categorización y subcategorización de las respuestas dadas a la	
pregunta ¿Cree Ud. que los adultos son más inteligentes que los	
niños?.....	199
B-6  Categorización y subcategorización de las respuestas dadas a la	
pregunta ¿Cree Usted que la inteligencia es una sola o que hay	
diversas?.....	201
B-7  Categorización y subcategorización de las respuestas dadas a la	
pregunta ¿Cree Ud. que se puede incrementar la inteligencia de las	
personas?.....	205
C    Historia de vida. Construcción de teorías sobre inteligencia.....	207
C-1  Síntesis de las respuestas a la pregunta ¿Antes de trabajar como	
docente qué creía que era la inteligencia?.....	208
C-2  Síntesis de las respuestas a la pregunta ¿Conoce alguna teoría o	
teorías que explique la inteligencia humana?.....	209
C-3  Síntesis de las respuestas a la pregunta ¿Qué importancia tiene la	
inteligencia en el ser humano?.....	210
C-4  Síntesis de las respuestas a la cuarta pregunta de la categoría	
concepto de inteligencia antes de ser docente: ¿Qué caracteriza una	
persona inteligente?.....	213
C-5  Síntesis de las respuestas a la pregunta: Intelectualmente, ¿cómo lo	
valoraban sus profesores?.....	216
C-6  Síntesis de las respuestas a la pregunta ¿Cómo valoraba usted su	
inteligencia?.....	219

C-7	Síntesis de las respuestas a la séptima pregunta de la categoría concepto de inteligencia antes de ser docente: ¿En este momento cómo define la inteligencia?.....	220
C-8	Síntesis de las categorías y subcategorías identificadas en las entrevistas sobre concepto de inteligencia antes de ser docente.....	222
D	Entrevista: Categoría implicaciones de la teoría implícita de la inteligencia en el ámbito pedagógico.....	228
D-1	Síntesis de las respuestas a la pregunta ¿Cómo se da cuenta usted si un estudiante es inteligente?.....	229
D-2	Síntesis de las respuestas a la pregunta ¿Cómo se comporta un estudiante inteligente dentro del aula de clase?.....	232
D-3	Síntesis de las respuestas a la pregunta ¿Qué espera de un estudiante inteligente?.....	235
D-4	Síntesis de las respuestas a la pregunta ¿Cree Ud. que un estudiante pueda ser inteligente para algunas materias y para otras no?.....	240
D-5	Síntesis de las respuestas a la pregunta ¿Cree Ud. que los estudiantes que no sobresalen académicamente así se esfuercen por alcanzar buenas notas nunca lo lograrán?.....	242
D-6	Síntesis de las respuestas a la pregunta ¿Cree Ud. que las notas son indicadores del nivel de inteligencia de los estudiantes?.....	244
D-7	Síntesis de las respuestas a la pregunta ¿Cuándo considera que uno de sus alumnos es un buen estudiante?.....	246
D-8	Síntesis de las categorías y subcategorías identificadas en las entrevistas en la categoría implicaciones de la teoría implícita de la inteligencia en el ámbito pedagógico.....	249
F	Instrumentos.....	255
F-1	Entrevista estructurada con una guía sobre Teorías Implícitas de la Inteligencia (EETII).....	256
F-2	Historia de vida sobre construcción de teorías sobre inteligencia (HVCTI).....	257
F-3	Entrevista estructurada sobre concepciones de estudiante e inteligencia (EECEI).....	258
F-4	Entrevista Disruptiva.....	259
G	Instrumentos Validación Entrevistas.....	260
G-1	Formato de instrumento para la Validación de las Entrevistas.....	261
H	Consentimiento Informado.....	264
H-1	Formato de consentimiento informado	265
	CURRICULUM VITAE	266

## LISTA DE CUADROS

CUADRO		pp.
1	Síntesis teorías implícitas sobre inteligencia	31
2	Pruebas de Inteligencia	35
3	Teorías Factoriales de la Inteligencia	39
4	Sinopsis Teorías Biológicas sobre la Inteligencia	43
5	Síntesis concepciones sobre inteligencia desde la teoría del desarrollo	45
6	Síntesis teorías múltiples de la inteligencia	51
7	Características de los informantes clave	61
8	Características de las técnicas e instrumentos	63
9	Categorías deductivas	64
10	Subcategorías deductivas	65
11	Categoría deductiva y categorías y subcategorías inductiva respecto a Creencias sobre inteligencia	71
12	Categorías y subcategorías deductivas e inductivas acerca de la creencia los inteligentes nacen así.	74
13	Categorías y subcategorías inductivas acerca de la creencia sobre diferencias intelectuales por género.	76
14	Categorías y subcategorías inductivas acerca de la creencia sobre validez de las pruebas de inteligencia	78
15	Categorías y subcategorías inductivas acerca de la creencia sobre la relación inteligencia-desarrollo	80
16	Categorías y subcategorías inductivas acerca de la creencia sobre la relación inteligencia niños-adultos	81
17	Categorías y subcategorías inductivas acerca de la creencia sobre unidad o multiplicidad de inteligencias	84
18	Categorías y subcategorías inductivas acerca de la creencia de la inteligencia como fija o modificable	85
19	Categorías y subcategorías inductivas acerca de la creencia de la inteligencia antes de ser docente	88
20	Categorías y subcategorías inductivas acerca del conocimiento de teorías sobre la inteligencia	89
21	Categorías y subcategorías inductivas acerca de las creencias sobre la importancia de la inteligencia	91
22	Categorías y subcategorías inductivas acerca de las creencias sobre las características de las personas inteligentes	92
23	Categorías y subcategorías inductivas acerca de la valoración intelectual recibida por los docentes cuando eran estudiantes	94

24	Categorías y subcategorías inductivas acerca de la autovaloración intelectual de los docentes cuando eran estudiantes	96
25	Categorías y subcategorías inductivas sobre las definiciones actuales de la inteligencia de los docentes	97
26	Síntesis de las respuestas dadas por los docentes en la entrevista disruptiva	101
27	Categorías y subcategorías inductivas de las respuestas dadas a la pregunta ¿Cómo se da cuenta usted si un estudiante es inteligente?	103
28	Categorías y subcategorías inductivas de las respuestas dadas a la pregunta ¿cómo comporta un estudiante inteligente dentro del aula?	105
29	Categorías y subcategorías inductivas de las respuestas dadas a la pregunta ¿qué espera de un estudiante inteligente?	107
30	Categorías y subcategorías inductivas de las respuestas dadas a la pregunta ¿cree Ud. que un estudiante pueda ser inteligente para algunas materias y para otras no?	109
31	Categorías y subcategorías inductivas de las respuestas dadas a la pregunta ¿cree Ud. que los estudiantes que no sobresalen académicamente, así se esfuercen por alcanzar buenas notas, nunca lo lograrán?	111
32	Categorías y subcategorías inductivas de las respuestas dadas a la pregunta ¿cree Ud. que las notas son indicadores del nivel de inteligencia de los estudiantes?	113
33	Categorías y subcategorías inductivas de las respuestas dadas a la pregunta ¿Cuándo considera que uno de sus alumnos es un buen estudiante?	115
34	Definiciones sobre inteligencia de expertos y docentes	120
35	Comparación entre primera y segunda definición de inteligencia	139
36	Creencias sobre inteligencia	159
37	Características personas inteligentes y estudiantes inteligentes	160
38	Características personas inteligentes y estudiantes inteligentes	161
39	Autopercepción/percepción de los otros respecto a inteligencia	163
40	Relación resultados pruebas de inteligencia y pruebas académicas con inteligencia	164
41	Relación resultados sobre creencia respecto tipos de inteligencia	165
42	Relación resultados sobre creencia respecto a la inteligencia como fija o modificable	166

## LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO		pp.
1	Síntesis de las diversas fases del procedimiento.....	69

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR  
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO  
Doctorado en Educación

## **EL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN SOCIAL DE UNA TEORÍA SOBRE LA INTELIGENCIA Y SUS IMPLICACIONES EN EL ÁMBITO PEDAGÓGICO**

Autor: Gustavo A. Villamizar A.  
Tutor: Dr. Roberto Donoso Torres  
Fecha: Julio/ 2012

### **RESUMEN**

Esta investigación dio cuenta de los procesos que subyacen en un grupo de docentes universitarios en la construcción de una teoría sobre inteligencia, bajo el supuesto de que al referirse a ella parten de sus teorías implícitas, entendiendo como tal al conjunto de teorías personales sobre un determinado dominio que orientan la acción y conforman una síntesis de conocimiento que se activa a partir de exigencias del medio y sus implicaciones en el ámbito pedagógico (Vogliotti y Macchiarola, 2003). El abordaje conceptual se fundamentó en los planteamientos del socioconstructivismo, el cual estudia la forma en que las personas construyen la realidad; de acuerdo con este movimiento el conocimiento no se posee en la mente, sino que es una realidad que las personas construyen juntas. Para establecer los procesos que subyacen en la construcción de una teoría sobre inteligencia, se realizó una investigación de tipo cualitativo bajo los presupuestos que conforman la etnometodología. El trabajo de campo se efectuó con 22 docentes, se realizaron tres entrevistas, una no-estructurada y dos estructuradas con una guía e historia de vida. Siguiendo parámetros propios de la etnometodología se realizó una entrevista disruptiva buscando desestructurar las teorías de los docentes. Para validar la información se usó la técnica de triangulación. Los resultados mostraron que las teorías construidas por los docentes entrevistados sobre inteligencia se encuentran influenciadas por elementos de tipo cultural, personal y contextual. En cuanto a la implicación de la teoría construida en el ámbito pedagógico, se evidenció que para estos profesores la inteligencia se encuentra centrada en aspectos cognitivos.

## INTRODUCCIÓN

Entre muchas capacidades humanas se destaca la de construir teorías, las cuales tienen entre sus objetivos hacer comprensible el mundo y los diversos fenómenos que en él acontecen. Como se ha pregonado desde la filosofía, para alcanzar dicha comprensión, inicialmente el hombre apeló a argumentos de tipo mítico, luego religiosos y por último científicos. Los dos primeros tipos de argumentación pertenecerían a personas desligadas de la ciencia, y del último un grupo especial de individuos poseedores del conocimiento.

Entre la enorme cantidad de teorías construidas por el hombre, esta investigación se centró en la inteligencia, término sobre el cual no hay una teoría lo suficientemente sólida para ser considerada paradigmática, sino por lo contrario, existe una enorme cantidad de concepciones.

Sin duda, la gran mayoría de las personas al definir inteligencia expresan lo que creen acerca de este proceso, concepción que se encuentra permeada por el contexto social y cultural, e influye en la valoración que se haga tanto de los otros como de sí mismo.

Es posible que, en términos generales, la concepción que tienen las personas de la inteligencia no juegue un papel fundamental en la relación que establecen con otros seres humanos; situación que puede cambiar cuando una persona ejerce sobre otra una posición de autoridad, como en el caso de los maestros. A partir de estas premisas, se planteó la presente investigación, la cual pretende establecer los procesos e implicaciones que subyacen en la construcción de una teoría sobre la inteligencia a partir del análisis de una serie de evidencias conceptuales en un grupo de docentes universitarios.

Lo presupuestos señalados permiten evidenciar que la investigación se enmarca en el enfoque socioconstructivista, desde el cual se concibe la

inteligencia como un constructo social; por consiguiente se considera que las teorías que se elaboran sobre la inteligencia están influenciadas por elementos de carácter ideológico, político, social, tecnológico, en fin, de todo aquello que hace parte de la cultura.

Para la elaboración de este trabajo investigativo se consideró importante realizar una minuciosa revisión histórica sobre el desarrollo de las teorías implícitas y explícitas del concepto de inteligencia, desde lo planteado por algunos filósofos griegos hasta nuestros días, datos básicos sobre los que se construyó una serie de categorías deductivas que constituyeron los insumos para la elaboración de un conjunto de instrumentos que permitieron posteriormente obtener información, que al ser analizada, dio cuenta del proceso seguido por los docentes en la construcción del concepto de inteligencia.

La investigación se realizó en la Universidad Pontificia Bolivariana Bucaramanga, institución de Educación Superior, reconocida por el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES), ubicada en el nororiente colombiano, siendo el ICFES la instancia que regula el funcionamiento de estas instituciones en la República de Colombia.

La naturaleza del estudio es de tipo cualitativo, realizado bajo el diseño etnometodológico, correspondiente a la episteme de la investigación social, esta investigación tiene como objetivo develar e interpretar las teorías implícitas de un grupo de docentes universitarios sobre la inteligencia producto de sus experiencias vividas en el proceso de formación educativa y en el ámbito que se desenvuelve.

Para el desarrollo empírico se invitó a un grupo de docentes a participar en la investigación como informantes claves. Siguiendo los parámetros éticos, posterior a su escogencia, cada docente firmó el respectivo consentimiento informado.

A partir de esta aprobación se realizaron con los docentes una serie de encuentros, en los que se desarrollaron los diversos procedimientos

estructurados para recolectar información. Esta información fue categorizada y analizada con el fin de cumplir con los objetivos propuestos.

Se espera que a partir de los resultados de la investigación, se generen espacios de reflexión con los docentes alrededor de la incidencia que sus concepciones sobre la inteligencia tienen en su accionar educativo.

## **CAPITULO I**

### **PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

La inteligencia, es uno de los término psicológico con mayor repercusión social; su uso se encuentra tan generalizado que abarca muchos ámbitos de la realidad, hoy día se habla de múltiples artefactos con esta cualidad, como: casas inteligentes, teléfonos inteligentes, armas inteligentes, y muchos más, pero, a pesar del uso indiscriminado de esta palabra, ¿Se sabe qué es la inteligencia?, ¿se conocen las implicaciones de las diversas concepciones en el plano educativo?

Para responder a la primera pregunta, es decir, qué es la inteligencia, han surgido desde hace años un elevado número de teorías las cuales se pueden agrupar en dos grandes categorías: teorías implícitas y teorías explícitas. (Sternberg, 1985).

Las teorías implícitas son definidas como el conjunto de creencias personales fundamentadas en la experiencia cotidiana, planteadas por legos; conocerlas es importante porque según la teoría de la cognición social orienta muchos comportamientos. (García-Cepero, y McCoach, 2009). Respecto a las teorías implícitas sobre la inteligencia Sternberg (ob. cit.) afirma que las personas, no solo elaboran teorías sobre ellas sino que las utilizan para evaluarse a sí mismo y a los demás.

Las teorías explícitas son productos de investigaciones desarrolladas según los parámetros establecidos por el método científico, realizados por especialistas en el área; según Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993) estas teorías se caracterizan por ser coherentes, consistentes, deductivas y falseables. Las teorías explícitas sobre inteligencia, analizan este proceso cognitivo de acuerdo con criterios estandarizados, estrictos, cuyas variables

son verificables desde el punto de vista psicológico y educativo (Hume, 2006).

Estas teorías no deben ser vistas como opuestas, porque ambas parten del deseo inherente del ser humano de tratar de comprender el mundo y los diferentes fenómenos que en él ocurren, al respecto afirma Carugati (citado en Zubieta y Valencia, 2001) que el solapamiento entre estas teorías no debe sorprender, lo extraño sería que no se diera.

La gran cantidad de definiciones sobre inteligencia, es una demostración de la dificultad para saber qué es, al respecto Sternberg (ob. cit.) afirma que el término es una etiqueta, que sirve para resaltar conductas adaptivas a un contexto cultural, por ello considera la inteligencia como invención social.

Invención o no, la inteligencia es un valor fundamental de la cultura occidental; cuando una persona es considerada inteligente se le otorga toda una serie de cualidades sociales y psicológicas, que pueden generarle ventaja a nivel social (Zubieta y Valencia, 2006).

Concebir la inteligencia como construcción social implica reconocer que puede ser explicada desde múltiples perspectivas, que dichas definiciones se encuentran influenciadas por las interacciones sociales y por factores culturales, históricos, contextuales, que una de sus características fundamentales es provisionalidad, que se produce en todas las personas y dirige sus actuaciones.

Estudiar la inteligencia como invención permite asumirla como producto de la construcción social y resalta la importancia “por conocer cuáles son las concepciones de aquellos que en su práctica cotidiana tienen una alta implicación y responsabilidad en su desarrollo y concreción, los docentes” (Zubieta y Valencia, ob. cit., 148).

En el mundo escolar, las teorías sobre inteligencia, construidas por profesores y por estudiantes, tienen gran injerencia en procesos como la evaluación, pues existe la tendencia a asociar inteligencia con rendimiento

académico, y a partir de los resultados alcanzados por los estudiantes, predecir eventuales triunfos o fracasos en sus vidas. Diversas investigaciones realizadas por Kaplan (1992, 1997), revelan cómo el éxito escolar tiende a asociarse con la capacidad intelectual que cada estudiante tiene, la cual, entre otras cosas, frecuentemente es considerada 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 perciben las matemáticas más difíciles que las ciencias sociales, por consiguiente, quienes alcanzan altas notas en matemáticas, no sólo son vistos como más inteligentes, sino se presume que ellos van a ser exitosos laboralmente, tal y como lo trasluce 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)

El segundo interrogante se encuentra relacionado con la incidencia de las creencias de los docentes en su acción pedagógica: ¿cuáles han sido las implicaciones de las diversas nociones de inteligencia en el ámbito educativo?, esta pregunta se ve reforzada por los elementos planteados en el anterior párrafo, pues éstos llevan a preguntarse sobre las teorías que respecto a la inteligencia han construido docentes universitarios, su incidencia en los procesos pedagógicos, y la influencia de elementos microculturales y macroculturales en tal construcción.

Teniendo en cuenta que los procesos pedagógicos se generan en un ámbito educativo, y que este es concebido como un espacio donde se propicia la interacción entre dos personas, maestro-estudiante, que comparten elementos cognoscitivos y actitudinales, es importante conocer las ideas de los profesores sobre inteligencia y los estudiantes que cree

sobresalen en este aspecto, por la presunción que las creencias que el profesor tenga afecte la interacción con ellos positiva o negativamente. Afín a los aspectos anteriores se encuentra la percepción del profesor como portador de teorías, que a pesar de no tener conciencia sobre ella, no solo las reproduce, sino que produce significados sociales (Cacho, 2000).

El recorrido de las apreciaciones detectadas en el mundo académico respecto a la inteligencia, sirve como punto de partida para esta investigación, la cual pretende encontrar respuesta, no sólo acerca de los diversos factores que influyen en la construcción por parte de docentes de este concepto, sino cómo las creencias sobre inteligencia inciden en las acciones que se realizan en dicho ámbito. Estos hechos llevan a la formulación de las siguientes preguntas: ¿cuáles son los significados que los docentes le atribuyen a inteligencia y cómo los han construido?, ¿cómo se conciben a sí mismo y a sus estudiantes respecto a su nivel intelectual y qué implicaciones tienen estas creencias en su actividad pedagógica?

### **Objetivo general**

Identificar los procesos e implicaciones socioculturales y pedagógicas que subyacen en la construcción de una teoría psicosociológica sobre la inteligencia a partir de las evidencias conceptuales y experienciales del personal académico que labora en la Universidad Pontificia Bolivariana Bucaramanga.

### **Objetivos específicos**

Conocer las diversas definiciones construidas por los profesores sobre inteligencia y el impacto que ellas tienen en la comprensión del comportamiento y el rendimiento académico de los estudiantes.

Inferir los mecanismos socioculturales y pedagógicos inconscientes e intencionales que se despliegan en el proceso de construcción del concepto de inteligencia.

Determinar el grado de relación existente entre las teorías implícitas construidas por los docentes y las teorías explícitas productos de investigaciones postuladas por expertos respecto de inteligencia.

### **Justificación e importancia**

Aunque el interés por saber qué es y cómo se define la inteligencia es muy 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, que en ese momento asociaba inteligencia con jerarquía social y raza; por tanto para prevenir la decadencia del imperio inglés, se comenzó a pensar en controlar la natalidad de los pobres para no poblarse de “débiles mentales”. En el plano político dos fenómenos influyeron significativamente. 1. Los sindicatos alcanzaron reconocimiento social, hecho que se manifestó en el aumento masivo de afiliados, y 2. La fundación del partido laboralista.

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 a justificar la no universalización de la educación, por ello, según Wrigley (ob. cit.) 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; su aplicación en esta cultura se

considera un hito para la Psicología y la Educación, desde ese momento el uso de las pruebas se generalizó utilizándose en todos los ámbitos (Pichot, 1960).

En el plano educativo, los resultados arrojados por las pruebas se asociaron con rendimiento académico, lo cual otorgó “valor científico” a ciertas creencias sobre las capacidades humanas, entre otras cosas porque permitían dividir los grupos escolares entre inteligentes y no inteligentes; además, dichos resultados se comenzaron a considerar como producto biológico, por tanto 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, p. 262) denominó “racismo de la inteligencia”.

Este concepto, como lo explicó el sociólogo francés, pertenece al habitus del dominante, se incorpora al mundo escolar, el cual valida los procesos de discriminación social basados en lo que la escuela considera inteligencia, , situación que la transforma en una institución que pretende perpetuar las desigualdades, ya que según Kaplan y Ferrero (2003, p. 125) “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”, por ello se puede afirmar que la clase dominante utiliza la escuela con propósitos hegemónicos, enseñando 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 necesarios para la economía (Apple, 1986).

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 (Coll, 2004); esta situación generó el estereotipo del mal estudiante, como no inteligente, encasillamiento que se puede convertir en un obstáculo para el desarrollo de las capacidades cognitivas, ya que según Kaplan y Ferrero (ob. cit.), 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, donde estos autores mostraron cómo las expectativas de los profesores sobre los estudiantes se correlacionan con las notas que ellos alcanzan, efecto que llamaron profecía autocumplida.

Para realizar este trabajo los investigadores seleccionaron al veinte por ciento de los niños de un colegio, los cuales fueron presentados a los profesores como los más inteligentes, y por consiguiente los que mejores resultados académicos alcanzarían; los profesores asumieron dicha información como cierta; el seguimiento del comportamiento de los profesores respecto a sus alumnos mostró que las actitudes de ellos variaban de acuerdo con los comentarios recibidos de cada estudiante; los “buenos estudiantes” recibieron mayor atención que los “malos”, la actitud era de mayor aceptación y simpatía, y los resultados en las evaluaciones eran mejores y fueron caracterizados como más inteligentes.

Si bien es cierto que las teorías elaboradas por los maestros sobre inteligencia emergen de un saber práctico, como lo afirma Kaplan (1997), también es importante resaltar en ellos un saber ligado a principios estructurados bajo el sentido común, por esto conciben la inteligencia desde su práctica docente y se la representan en el ámbito escolar, la “sitúan” en la escuela, razón que llevó a la investigadora argentina a crear el término

“inteligencia escolarizada”. Según ella los educadores al hablar sobre la inteligencia se fundamentan en criterios como: expectativas sobre desempeño y rendimiento escolar, y construyen sus teoría a partir de características cognitivas académicas de los estudiantes.

El interés en abordar las teorías sobre inteligencia construidas por quienes participan en la formación escolar, se enmarca en la línea investigativa “pensamiento docente”, la cual considera valioso conocer las teorías que los maestros han creado sobre diversas actividades y conceptos pedagógicos, pues supone que ellas direccionan conductas y por consiguiente afectan las prácticas educativas.

La importancia de esta investigación radica en sus aportes al proceso de enseñanza y aprendizaje a escala universitaria. En ella no se pretende únicamente identificar las Teorías Implícitas sobre inteligencia, sino que buscar hacer explícito lo que cada docente piensa sobre ella, de forma tal que permita abrir un espacio de reflexión respecto a las teorías sobre inteligencia, así como identificar su incidencia en el contexto escolar.

Diversos investigadores han estudiado, desde múltiples perspectivas las teorías implícitas de los profesores, demostrando cómo estas subyacen en el desarrollo de sus actividades educativas y que los cambios en el campo escolar se pueden alcanzar si quienes hacen parte de él están dispuestos a cambiar sus creencias. (López-Vargas y Bastos-Torrado, 2010).

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 construidas para explicarlos, teorías que entre otras cosas, pueden ser coincidentes.

Sternberg (1990), resalta el valor de las investigaciones sobre teorías implícitas porque son expresiones que las gentes tienen sobre inteligencia en el contexto que funcionan, en esa medida las definiciones que las personas dan forman parte del mundo real y poseen alta validez ecológica. Además de ello considera que su estudio es de gran interés:

a. porque la importancia de la inteligencia en nuestra sociedad hace que merezca la pena saber lo que la gente quiere decir por “inteligencia”; b. porque estas teorías realmente sirven como la base de una evaluación informal, cotidiana y de un entrenamiento de la inteligencia; y c. porque estas teorías pueden indicar aspectos del comportamiento inteligente que son necesarios entender pero que se miran por encima en las disponibles teorías explícitas de la inteligencia (p. 58).

Diversas investigaciones sobre la inteligencia, han descubierto “que las fronteras entre los “inteligentes” y los “no inteligentes” están construidas socialmente. La inteligencia cimienta sus raíces no solo en la biología, sino también en el espacio socio cultural, que le otorga una fisonomía idiosincrásica” (Gareca, 2007, p. 61).

Metodológicamente la investigación se desarrolló desde el enfoque cualitativo. Para la recopilación de la información se utilizaron unos instrumentos creados para tal fin.

Este trabajo pretende crear una línea investigativa, que a largo plazo permita realizar estudios interculturales e internacionales, con múltiples grupos sociales en Venezuela y Colombia, donde sus habitantes posiblemente hayan construido concepciones diferenciadas, debido a que cada grupo piensa lo que su cultura ha determinado como tal.

Este trabajo también busca incrementar la tolerancia y respeto entre los miembros de la comunidad educativa en la cual se investiga, porque conocer qué piensan las personas permite aceptar su pensamiento.

Finalmente se considera que hacer consciente a los profesores sus pensamientos sobre inteligencia y las implicaciones que ellas tienen en el plano pedagógico debe generar en ellos un proceso de reflexión sobre sus prácticas pedagógicas, independientemente de su valoración.

## **CAPITULO II**

### **MARCO TEÓRICO**

El sustento teórico de esta investigación se fundamenta en el socioconstructivismo, a partir de esta teoría se concibe la inteligencia como un constructo social, de acuerdo con esta concepción cada cultura establece ciertas pautas para determinar las conductas asumidas dentro de ella como inteligentes, por tanto los individuos que las componen, para poder sobresalir socialmente, deben actuar según los cánones establecidos, los cuales responden a una valoración de la inteligencia y de lo que significa ser inteligente (Gallego, 2000).

En el estudio se abordaron dos conceptos centrales de la Psicología Educativa Contemporánea: teorías implícitas e inteligencia, revisando diversos estudios que ilustran la relación entre teorías implícitas de la inteligencia y desempeño docente, por último se efectuó un acercamiento a las teorías explícitas sobre inteligencias más reconocidas.

#### **Teoría Socioconstructivista**

El socioconstructivismo emergió en la década del 70; como refutación a los presupuestos básicos de la ciencia tradicional, el realismo y el positivismo. En sus comienzos influyó en la Psicología Social, pero paulatinamente fue penetrando otros campos de la psicología como el educativo y el clínico, hasta llegar a convertirse en lo que Ibáñez (2002), denominó galaxia constructorista.

Definir el socioconstructivismo no es una tarea fácil, pero sí los es identificar su principal propósito, el cual consiste en adoptar una posición

crítica, de continuo cuestionamiento a todo aquello considerado como “obvio, correcto, natural o evidente” (Iñiguez, 2003, p. 2).

Los antecedentes de este enfoque se encuentran en campos tan diversos como:

1. Los estudios sobre el lenguaje, tanto los desarrollados por el análisis narrativo, la filosofía analítica y la hermenéutica, como los llamados estudios críticos sobre el lenguaje, que buscaban identificar los principios ideológicos de los grandes metarelatos (filosóficos, científicos y estéticos), que sirvieron de base a la contemporaneidad.

2. La sociología del conocimiento. Esta es una disciplina que se ocupa del “conocimiento” del sentido común, constituyente del conjunto de significados sin el cual ninguna sociedad podría existir. La sociología del conocimiento tiene como objetivo analizar la construcción social de la realidad (Berger y Luckmann, 2003). De esta manera, se hace necesario considerar que tal disciplina no sólo abarca lo relacionado con el sentido común, también incluye el denominado conocimiento científico, que desde esta perspectiva es considerado como invención humana “cuyo origen y validez se establece en procesos sociales contingentes que deben investigarse como fenómenos empíricos.” (Barnes, 1994, p. 9).

3. Los aportes del interaccionismo simbólico. Este enfoque investigativo resalta lo indispensable que es analizar los fenómenos humanos desde el contexto en que se producen (Carabaña y Lamo, 1978).

4. Las contribuciones de Vigotsky, Piaget y Bruner. Autores que consideraron la realidad como el resultado de un proceso de construcción activa de los sujetos, y que requiere para su producción la integración de los procesos básicos, superiores y psicosociales (Perdomo, 2002).

En cuanto a su fundamento, el socioconstruccionismo está direccionado por la siguiente premisa: la realidad es una construcción social. De acuerdo con ella, las teorías se encuentran histórica y culturalmente determinadas,

situación que imposibilita su valoración y permita aseverar que exista una teoría mejor que otra.

Concebir la realidad como un proceso de construcción social da cuenta de la importancia del lenguaje y las interacciones sociales. Según esta premisa el mundo adquiere significación para el hombre a través de las relaciones que establece con los otros, ya que a partir de tales relaciones se comienza a construir cultura, y desde allí identidades.

Si bien es cierto, de acuerdo con lo afirmado en párrafos anteriores, que resulta difícil definir el socioconstruccionismo, Iñiguez (ob. cit.), detectó los siguientes postulados que lo caracterizan:

Antiesencialismo, en él se plantea que las personas y las cosas no están determinadas por la naturaleza para actuar de una manera, y por consiguiente, no existen objetos naturales, sino que éstos son producto de convenciones sociales. Al aplicar esta misma noción a las personas, desaparecen aquellos supuestos que buscan explicar ciertos comportamientos a la luz de una supuesta naturaleza humana.

Relativismo, este postulado envuelve aquél que afirma que el conocimiento es cultural y socialmente dependiente. En términos generales, el construccionista no acepta la existencia de una realidad fuera del hombre a la que se pueda acceder por medio de los sentidos o que espera ser descubierta, al contrario, afirma que la realidad se construye a través de las interacciones sociales, en esa medida la realidad es una convención que puede ser asumida como “verdadera” por un grupo social en cierto momento de la historia. Al respecto dice Ibáñez (ob. cit., 267), “la realidad existe, está compuesta por objetos, pero no porque esos objetos sean intrínsecamente constitutivos de la realidad sino porque nuestras propias características los “ponen”, por así decirlo, en la realidad.”

Cuestionador de las verdades generalmente aceptadas: este postulado incita a dudar de lo establecido - de la forma en que tradicionalmente se ha

mirado el mundo, y a romper tajantemente con la idea, ingenua por lo demás, de que la fuente del conocimiento es la observación.

El lenguaje, condición de posibilidad: la premisa central, “la realidad se construye socialmente”, responde a una construcción discursiva, situación que muestra cómo el papel del lenguaje yendo más allá de sus típicas funciones, posibilita la creación de mundos.

El conocimiento es un producto social: de acuerdo con este postulado, todo tipo de conocimiento, es decir el científico o el de sentido común, no son construcciones individuales, sino resultado de un consenso al que se llega después de un proceso colectivo.

Según Gergen (1999), el objetivo del socioconstructivismo es explicar cómo las personas pueden dar cuenta del mundo donde viven apelando a cuatro hipótesis:

1. Lo que se asume como conocimiento del mundo no es resultado de un proceso inductivo ni de la construcción de hipótesis, sino que se encuentra influenciado por elementos culturales, históricos, o por el contexto social.

2. El mundo se comprende a través de artefactos sociales, resultantes del proceso de interacción entre individuos históricamente situados.

3. La valoración de una explicación sobre algún fenómeno, ya sea social o natural, no depende de su validez empírica, sino de las vivencias sociales.

4. Las formas de comprensión negociadas se encuentran ligadas a diversas actividades sociales y, de esta manera, permite tanto apoyar como excluir algunos modelos.

Ibáñez (2001, p. 106), plantea cómo el construccionismo resalta “la naturaleza del saber científico como producto socialmente elaborado a través de unas prácticas colectivas propias de una comunidad en particular.” No obstante se puede suponer que no sólo el saber científico debe ser visto como un producto social, también lo es el conocimiento cotidiano, pues las

personas legas también construyen sus teorías influenciadas por su ambiente sociocultural.

Investigaciones sobre el conocimiento cotidiano han abordados múltiples aspectos, uno de ellos es de la inteligencia, el interés por definir este proceso no ha sido exclusividad de los especialistas, los hombres “comunes y corrientes”, han expresado sus creencias, que como señaló Ortega y Gasset (1994) son muy importantes, aspecto que se incrementa si quienes manifiestan estas creencias son personas que se desenvuelven en el campo educativo, debido a las implicaciones que su abordaje tiene en este ámbito.

### **Antecedentes**

En el mundo de la psicología, fue tal vez Flugel (citado en Butcher, 1974), el primero que indagó respecto a las creencias de un grupo de personas sobre inteligencia, situación acontecida en 1947; posteriormente, Pasquasy (1974) realizó una investigación con estudiantes, buscando identificar sus concepciones sobre inteligencia. A partir de estos trabajos pioneros, diversos investigadores, tales como Sternberg (1985), Zubieta y Valencia (2001), Faria (2002) y Dweck (2007), han profundizado en este campo.

Por otra parte, algunas investigaciones realizadas en el ámbito escolar, muestran la alta valoración dada por los profesores a este proceso mental y la tendencia a asociarla con rendimiento académico. Pero ¿qué es la inteligencia para los maestros? Si bien es cierto que en diversos estudios se manifiesta la inexistencia de una definición compartida (Kaplan, 1997 y Faria ob. cit.), se puede evidenciar cómo las concepciones docentes giran alrededor de la dicotomía *nature-nartura*, mientras algunos la consideran

algo innato y otros la creen producto del ambiente, un tercer grupo la percibe como resultante de la interacción entre lo innato y el ambiente.

Quienes consideran la inteligencia como innata, asumen una posición determinista biológica. Los que tienen en cuenta las influencias ambientales, pueden construir dos creencias, o ser deterministas sociales y pensar que la inteligencia no puede cambiar si no cambien ciertas circunstancias ambientales, o bien concebirla como una cualidad modificable en virtud del esfuerzo y del trabajo.

Investigando sobre la concepción del docente sobre inteligencia, Kaplan (ob. cit.) y Faria (ob. cit.), encontraron que profesores argentinos, italianos y portugueses, la consideran modificable, y que ellos, a partir de su trabajo, pueden propiciar su desarrollo y cambio. Zubieta y Valencia (ob. cit.), detectaron primacía de las concepciones deterministas biológicas y sociológicas; según estas creencias la inteligencia viene determinada biológicamente, por consiguiente los más inteligentes son los cognitivamente más dotados.

En este sentido, 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 (ob. cit.), dicha clasificación está mediada por la interacción establecida entre docente-estudiante, y por ello no es neutral. Bajo este supuesto es posible pensar que los docentes tiendan a crear buenas relaciones con los estudiantes que respondan a sus expectativas y tengan un comportamiento acorde con lo socialmente esperado.

Sobre la valoración comportamental de los estudiantes Faria (ob. cit.), evidenció en profesores portugueses, la percepción de la inteligencia como adaptación y conformismo, tanto a las reglas sociales como a las escolares, resultado considerado por la investigadora como un medio para defender ciertos privilegios escolares, sobre todo ver a la escuela como una institución capacitada para determinar criterios evaluativos sobre la inteligencia, por consiguiente, 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 esta misma línea, Zubieta y Valencia (ob. cit), identificaron las formas en que los docentes organizan sus concepciones, detectando que ellas giran alrededor de términos como adaptación y dotación, y asociando a la vez estos dos términos con el ambiente escolar; el primero, respondiendo a las reglas que allí se generan, y el segundo, con el logro académico.

Por su parte las investigadoras Cabezas y Carpintero (2007), evidenciaron que los docentes asocian inteligencia al éxito social, sobre todo con las nociones de capacidad organizativa, liderazgo y rendimiento académico. Garcia-Cepero y McCoach (2009), identificaron en un grupo de docentes colombianos concepciones sobre la inteligencia ligada a aspectos como: capacidad analítica, creatividad y capacidad práctica.

Los estudios referenciados muestran que las concepciones de los docentes sobre inteligencia responden a parámetros sociales y al predominio de ciertos valores escolares, por ejemplo, se encuentran centradas en los resultados alcanzados por los estudiantes en las evaluaciones, por consiguiente, quienes logran altas notas, son percibidos como los más dotados, concepción fatalista que los estudiantes parecen ir incorporando en su trascurso formativo.

### **Teorías Implícitas**

En el constructo teorías implícitas el término teoría se usa como analogía para describir el conjunto organizado de información que permite a los individuos interactuar eficientemente con el contexto, éxito que conduce a las personas a considerarlas verdaderas. Lo implícito se utiliza debido a la dificultad que tienen las personas para acceder a dichas teorías, por pertenecer al plano de lo inconsciente (Peris, 1998).

Los antecedentes de las teorías implícitas se encuentran en fuentes como:

1. Platón (1973). Filósofo griego que asumió la división planteada por Parménides entre dos niveles de conocimiento, doxa y espíteme. Según Platón el doxa corresponde al conocimiento superficial, se basa en lo perceptual, por consiguiente tiene que ver con los sentidos, de los cuales hay que desconfiar porque pueden engañar.

El espíteme sería el verdadero conocimiento, el profundo. A él se accede a través del mundo de las ideas, previa ruptura con lo sensorial. Platón llegó a considerar este tipo de conocimiento como válido.

2. La Teoría de los Constructos Personales. Según Kelly (2001), la lectura sobre los diversos acontecimientos son individuales, por tanto, la construcción del mundo también lo es. Bajo esta consideración, según Padilla (2001)

Un sujeto aprehende la realidad de acuerdo con sus sistemas de construcción, que dependen del tipo de supuestos en los que se basa y los valores que le asigna a las cosas. Estos constructos son ejes de referencia o dimensiones de valoración que proporcionan a las personas sendas de acción, entendiéndose que el sujeto es un científico que elabora hipótesis para interpretar y dar sentido al flujo de los acontecimientos en que se encuentra. (p.2).

3. Las Representaciones Sociales. Son definidas por Moscovici (2001), como un sistema de valores, ideas y prácticas que tienen doble función. La primera es permitir a las personas orientarse en su mundo material y social, mientras que la segunda facilita 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, tanto individual como grupal.

4. La psicología ingenua. Propuesta teórica de Heider para estudiar el sistema de conocimiento cotidiano utilizado por las personas para explicar su

comportamiento y el de las otras personas en búsqueda de una comprensión social de su conducta (Knapp, Suárez y Mesa, 2003).

Las teorías implícitas hacen referencia al conjunto de supuestos contruidos por las personas como producto de su interacción con el mundo o con los medios creados por el hombre para difundir el conocimiento; ellas les permiten interpretar diversos fenómenos, ya sean de carácter físico o psíquico, para poder comprender, controlar diferentes acontecimientos y tomar decisiones (Vogliotti y Macchiarola, 2003).

Rodrigo, Rodríguez y Marrero (ob. cit.), las definen como aquellas teorías personales sobre un determinado dominio; sirven para orientar la acción y conforman una síntesis de conocimiento que se activan a partir de exigencias del medio. Según estos investigadores son representaciones individuales cuyo contenido esta socialmente determinado.

Karmiloff-Smith (1994), resaltó el valor de las teorías implícitas en el comportamiento humano, afirmando que ellas son muy importantes debido a la influencia que ejercen en la conducta y en las respuestas a determinados problemas.

A partir de lo expuesto, se puede advertir que construir teorías implícitas no es prerrogativa de un grupo en particular, cualquier persona está capacitada para hacerlo. Para qué y cómo se construye una teoría, varía según la situación en que se encuentre inmerso quien la crea; por ejemplo, si la pretensión es responder una inquietud surgida dentro del mundo escolar, la teorización debe tener mayor complejidad que si es para responder en el ámbito de la cotidianidad (Rodrigo y Correa, 1999).

Al respecto, Pozo y Gómez (1998, p. 96); 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 de aprendizaje implícito”. Aseveraciones de esta naturaleza revelan cómo la construcción teórica sobre

un fenómeno natural o hecho social no es producida por seres especiales, todas las personas pueden hacerlo.

Este universalismo, según Rodrigo, Rodríguez y Marrero (ob. cit.), se fundamenta en la existencia de tres tipos de anclajes, el biológico, el social y el representacional. El anclaje biológico posibilita la búsqueda de estimulación y contacto social de los seres humanos desde su nacimiento, predisposición imprescindible para construir conocimiento. El anclaje social explica cómo las personas memorizan en su esquema cognitivo el conocimiento adquirido en diversos grupos sociales, en este anclaje se resalta el lenguaje como medio de expresión de los significados. El anclaje representacional, permite a los individuos experimentar como personales y autobiográficos las vivencias que toman del contexto y explica cómo el conocimiento construido socialmente está representado en la mente de cada persona.

Respecto a cómo se forman estas teorías, se plantean varias posibilidades. Para Pozo y Gómez (ob. cit.), existen tres hipótesis, la sensorial, la cultural y la escolar, y cada una de ellas respondería a un modelo teórico: las concepciones espontáneas, las representaciones sociales y las analógicas. Estos tres modelos se establecerían para comprender acontecimientos nuevos discrepantes con las expectativas elaboradas frente a ellos, y tiene como fin controlar y predecir acciones del fenómeno para poder adaptarse a él.

Según Campanario y Otero (2000, p. 3), las teorías implícitas se originan en diversas fuentes, pueden ser el producto generado por experiencias cotidianas, por imprecisión del lenguaje común, o por el uso de analogías defectuosas en la escuela.

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, en el que la educación y la socialización tendrían entre sus metas prioritarias la asimilación individual de esas creencias (Pozo, 1996).

Estas concepciones se construyen dentro de la escuela, en las actividades didácticas y en los materiales que en ese espacio se trabajan, como en los textos formativos, o en los discursos de los docentes. (Pozo, ob. cit., Pozo y Gómez, ob. cit.).

Rodrigo, Rodríguez y Marrero (ob. cit.) explican el proceso de construcción de las teorías implícitas a partir de la definición de tres ejes teóricos, el locus de las representaciones, la elaboración de las representaciones y contenido de representaciones. El locus de representación da cuenta como las personas construyen activamente sus representaciones a partir de la influencia del grupo social al cual pertenecen. La elaboración de las representaciones revela el proceso de construcción del conocimiento dentro de grupos sociales y la importancia del contexto cultural en esta situación. El contenido de la representación explica la forma cómo las personas, cuando enfrentan situaciones cognitivamente novedosas, apelan a prototipos culturales, hecho que evidencia cómo influye la cultura en los esquemas cognitivos de los seres humanos.

La razón para estudiarlas radica en evidencia empírica, producto de múltiples investigaciones que revelan que las teorías implícitas inciden en los procesos de percepción, interpretación de información, predicción de eventos y, en las elecciones y comportamientos de las personas (Ramírez y Levy, 2009).

### **Definiciones de Inteligencia**

Las primeras intuiciones sobre inteligencia y los rasgos que la caracterizan, desde la perspectiva occidental, fueron plasmadas por los griegos antiguos, según Enzensberger (2009, p. 11) en su idioma la palabra σοφία o σοφία significa: “Casi todo lo que podemos encontrar en nuestra

cabeza”: sentido, juicio, pensamiento, razón, reflexión, comprensión, perspicacia, 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. El *logos* aludido corresponde al desarrollado en un discurso argumentado. Respecto a *nous*, se relaciona con la facultad de pensar, reflexionar, meditar, percibir y memorizar (Martín, 2007).

La palabra castellana tiene su origen en el sustantivo latino *intelligentia-ae*, traducido como comprender, conocer o darse cuenta, elementos producidos por un leer dentro, un recoger en el interior. Sobre esta base, 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, ob. cit., 40).

El término, según Braunstein (1975), fue introducido por Cicerón, al traducir e integrar los términos griegos de *nous* y *logos*, que 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 sólo hasta el siglo XX el término se introduce al mundo científico, como producto de la aplicación y aceptación de los resultados de las pruebas de inteligencia.

Posterior a la aceptación del término, se produjo una explosión de definiciones, por ejemplo en el simposio “La inteligencia y su medida”, realizado en 1921 por la *Journal of Educational Psychology*, se presentaron tantas definiciones como teóricos; entre ellas Sternberg (1986), seleccionó las siguientes:

1. La capacidad de dar respuestas que son ciertas u objetivas (E. L. Thorndike).
2. La capacidad para desarrollar el pensamiento abstracto (L. M.: Terman).
3. La capacidad de aprender a adaptarse al medio. (S. M. Colvin.)

4. La capacidad de adaptarse a situaciones reales relativamente nuevas (R. Pinter).
5. La capacidad de adquirir conocimientos, y los conocimientos que se poseen (V. A. C. Henmon.)
6. 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).
7. 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).
8. La capacidad de adquirir capacidades (H. Woodrow).
9. La capacidad para aprender o sacar provecho de la experiencia (W. F. Dearborn). (p. 8).

En estas definiciones se observa la influencia del momento: la concebida por Thorndike, se encuentra enmarcada 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 estaba abriéndose campo en ese entonces, tanto en el mundo académico como en la sociedad en general, por ejemplo las de Colvin, Peterson y Pinter, que enfatizaban en el aspecto adaptativo. También se nota la ascendencia 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 referido, no ha cesado la producción de definiciones. En 1986 Sternberg y Detterman (1990), organizaron un evento similar al realizado en 1921 e invitaron a 21 expertos y cada uno presento su propia definición de inteligencia; posiblemente si los invitados hubieran sido 50, las definiciones hubieran correspondido a esa cantidad. Es decir, pueden existir tantas definiciones como teóricos.

Entre las definiciones de otros teóricos se encuentran las siguientes, para Clapere de (1923, p.116), la inteligencia en sentido amplio, quiere decir “desenvolvimiento del conjunto de funciones mentales”. Según Piaget (1979, p. 17), es “forma de equilibrio hacia la cual tienden todas las estructuras”, definición que se enmarca dentro del mundo de la biología. Pero el epistemólogo ginebrino, según Calvin (2001, p. 29) también ha definido inteligencia como “lo que uno utiliza cuando no sabe qué hacer”.

La existencia de tantas definiciones no ha permitido lograr un acuerdo sobre lo que se considera inteligencia; tal como afirma Gardner (1997), cada teórico tiene su propia definición, pero buscando tener un referente claro, de forma tal que se eviten confusiones, cincuenta y dos expertos estadounidenses plantearon la siguiente (Arvey et al 1998).

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 test. 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. (p. 37).

Este intento por generar una definición aceptada por todos, no ha tenido éxito. No existe una que se pueda tomar como paradigmática, entre otras cosas porque la definición que las personas emiten, producto de la ciencia o del sentido común, depende de múltiples factores, por ejemplo quién lo pregunte, la forma como lo pregunte, la ideología del que pregunte y el nivel analítico del investigador (Gardner, Kornhaber y Wake, 2000).

### **Teorías sobre la Inteligencia**

Son tantas las teorías sobre inteligencia, que algunos especialistas han optado por agruparlas en diversas categorías. Stenberg (1990), las clasificó en implícitas y explícitas. Las teorías implícitas corresponden a las

elaboradas por personas que no han investigado sobre el tema, sus aseveraciones no tienen respaldo científico y se consideran propias del sentido común. Las teorías explícitas son producto de investigaciones que han utilizado pruebas que se suponen miden el funcionamiento intelectual.

Andrés (1997), afirmó que tal como sucede con términos psicológicos, el constructo inteligencia tiene doble acepción, coloquial y científica. A nivel coloquial se usa para describir ciertos atributos dados a algunas personas, los cuales por lo general, se encuentran relacionados con la capacidad mental básica, tal concepción se conoce como creencias, pensamientos o teorías implícitas; en el mundo científico, su conceptualización depende del enfoque o perspectiva desde la cual se aborde, y se denominan teorías explícitas.

### **Teorías Implícitas sobre Inteligencia**

Las teorías implícitas sobre la inteligencia, según Cabezas y Carpintero (2006, p. 130), “describen las creencias que las personas elaboran sobre qué es la inteligencia y cuál es su naturaleza”, por consiguiente, la definición dada por las personas sobre inteligencia es una resultante de sus creencias personales (Sternberg, 1990).

Este tipo de teorías ha sido abordado desde distintos marcos de referencia, Sternberg (1985), Carroll (1992), y Colom y Andrés (1999), las analizan desde una perspectiva cultural; Valencia y Zubieta (2001), a partir de las representaciones sociales; y Dweck (ob. cit.), desde la inteligencia fija o moldeable.

Para Sternberg (1985), las concepciones sobre inteligencia varían según múltiples factores, entre ellos sobresale el cultural; al respecto mostró cómo expertos estadounidenses asocian 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, que es definida por Molero, Saiz y Esteban (1998), como la capacidad para decodificar certeramente la información social.

Según Carroll (ob. cit., p. 69), en todas las lenguas de las sociedades occidentalizadas, existe un término semejante al usado en esta cultura para designar una persona sagaz. Dicho concepto considera el siguiente aspecto: la forma como se afrontan y resuelven los problemas, teniendo en cuenta su grado de dificultad y el momento de la vida en el que se le enfrenta. Para él la “inteligencia debe ser considerada, en general, como un concepto en la mente en una sociedad.”

Colom y Andrés (ob. cit.), afirman que los referentes personales sobre inteligencia son propios de la cultura, 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 (2001) estudiaron las concepciones sobre la inteligencia desde las representaciones sociales, que corresponden a las ideas construidas por una comunidad sobre un objeto social para poder interactuar en los planos verbales y comportamentales.

Para Dweck (ob. cit.), 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, que consideran producto de la suerte. Por su parte, quienes conciben la inteligencia incremental, creen que

pueden mejorar su capacidad por medio del esfuerzo y la práctica, les gusta enfrentar tareas difíciles, valoran el esfuerzo, la crítica y el éxito ajeno.

Estas teorías, según Faria (ob. cit.), tienen dos funciones: a nivel individual posibilitan la construcción de variadas explicaciones mentales, plausibles y coherentes; a nivel social permiten la estructuración de una identidad social y personal gratificante, las cuales admiten un mejor desempeño cognitivo y promueven el bienestar psicológico.

Diversas investigaciones han mostrado las influencias culturales en las teorías implícitas sobre inteligencia; Sternberg (1985), referenció las siguientes:

1. En Estados Unidos, según estudios de Neisser, Cantor, y Bruner, las personas inteligentes son vistas como listas, prudentes, eficientes y enérgicas.

2. En Uganda, investigaciones realizadas por Wober con los Baganda y los Batoro, le permitió descubrir que los Baganda relacionan inteligencia con orden mental, y la conciben 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.

3. En el oeste de Kenia, Super, notó en los Kokwet diferencias en la concepción de inteligencia según la edad. Los niños asocian inteligencia con responsabilidad, rápida comprensión verbal, asimilación de contenidos complejos en forma inmediata y adecuadas relaciones interpersonales; los adultos, la asocian con ingenio, habilidad, sabiduría y altruismo.

Respecto a las concepciones sobre inteligencia en Colombia, según Ardila (1988), está relacionada con el término “viveza”, se considera como propia de los niños, es una capacidad para sobrevivir en medios hostiles, es vista como adaptación al entorno y capacidad para solucionar problemas.

Al comentar sobre la “viveza” García Márquez (1999), expresa que hace parte de ciertos dones naturales que le permitieron a los antepasados sortear las dificultades y tensiones generadas por las diversas guerras civiles

del siglo XIX; la considera herencia de los nativos y es denominada por el Nobel colombiano como astucia, además considera a los colombianos altamente creativos y con gran capacidad adaptativa.

Es necesario 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 fueron realizadas por los griegos, quienes postularon la existencia del nous (razón) y la metis (astucia), dos tipos de inteligencias, y aun cuando hay enormes distancias 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 viveza o astucia, característica de los pícaros (Detienne y Vernant, 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, pueden ser psicólogos, biólogos, neurólogos u otra disciplina, y los no-expertos, pueden ser personajes comunes y corrientes o celebres, que no han hecho del estudio sobre la inteligencia su línea de investigación.

Entre las teorías implícitas se pueden considerar las postuladas por personajes como Dostoievski (1981), que propuso la existencia de dos tipos de inteligencia, la básica, correspondiente a la denominada sabiduría, y la secundaria, asociada con los sentimientos; Bill Gates, que la define como ver

lo que no es obvio (Jaramillo, 2008); o Sábato (1970), que 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 que las otras, poseer alta capacidad de asombro, pueden afrontar la incertidumbre adecuadamente, con alta capacidad para resolver problemas, y con buen sentido del humor. Para Abdala (2008), expertos y 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.

En el cuadro 1 se recogen y sintetizan las teorías implícitas sobre inteligencia presentadas:

**Cuadro 1**

**Síntesis teorías implícitas sobre inteligencia**

TEORICO	CONCEPCION
Robert Stenrberg	La inteligencia la define cada persona según sus alcances personales
John Carroll	La inteligencia debe considerarse como un concepto en la mente de una sociedad
Elena Zubieta y José Valencia	La inteligencia como Representación Social es una idea construida por una comunidad
Carol Dweck	Existen dos teorías sobre inteligencia: la fija y la incremental

*Nota:* Sternberg, R. (1985), Carroll, J. (1992), Zubieta, E. y Valencia, J. (2001) y Dweck, C. (2007).

**Teorías Explícitas de la Inteligencia**

Este tipo de teorías corresponden a las elaboradas por expertos como producto de sus investigaciones, y se basan en “datos recogidos de personas realizando ejercicios que se suponen miden el funcionamiento inteligente” (Sternberg, 1990, p. 25).

Sternberg (ob. cit.), resalta entre los logros de estas teorías el que han permitido una especificación de la estructura de la inteligencia y los procesos involucrados en el funcionamiento inteligente; han permitido a los estudiosos del tema ir más allá de las definiciones operacionales y algunas de ellas han demostrado ser muy útiles para fines prácticos, señalando al respecto la teoría de la modificabilidad cognitiva de Feuerstein.

Pero de igual forma como resalta sus logros, Sternberg (ob. cit.) también señala deficiencias como las siguientes: muchas de las teorías no son falseables, tienen dudosa validez ecológica y no consideran el contexto en el que tienen lugar las conductas inteligentes.

Entre la multiplicidad de las teorías explícitas se encuentran las psicométricas, las biológicas, las del desarrollo y las inteligencias múltiples.

Las teorías psicométricas se relacionan con el desarrollo de las pruebas de inteligencia y con el análisis factorial. Estas teorías no pueden verse como separados.

Las pruebas de inteligencia son concebidas como instrumentos que permiten obtener una medida objetiva, confiable y válida de facultades psicológicas superiores, mediante el registro y análisis de las respuestas a los requerimientos planteados por sus preguntas en condiciones estandarizadas.

Históricamente se considera a Alfred Binet como el creador de la primera prueba de inteligencia, en 1905 se propuso identificar las diferencias existentes a escala cognitiva entre las personas. Para cumplir con este objetivo, conjuntamente con Simon, consideró necesario construir pruebas que pudieran medir facultades psicológicas superiores, tales como memoria, atención, imaginación, comprensión (Binet, 1983).

Binet (ob. cit.), concibió la inteligencia como un proceso psicológico superior medible, por tanto, quien se acerque a resultados esperados para su edad y contexto cultural debe ser asumido como inteligente.

La prueba Binet-Simon permitió identificar la edad mental, esta se encontraba por medio de los resultados alcanzados por un sujeto al responder preguntas con dificultad graduada. Cada pregunta caracterizaba una determinada edad mental si era contestada por todos los sujetos, si ninguna persona lograba hacerlo era porque las preguntas estaban formuladas para una edad mayor.

La creación del concepto edad mental, permitió a Stern, construir la fórmula más conocida del mundo psicológico, la del cociente intelectual (CI), el cual se encuentra dividiendo edad cronológica entre edad mental, multiplicando el resultado por 100. ( $CI = EC/EM \times 100$ ) (Pichot, 1960; Kantor, 1990; Gregory, 2001 y Sattler, 2003).

La introducción de la prueba Binet-Simon en la sociedad americana por Lewis Terman y su rápida aceptación, condujo a una enorme demanda de este tipo de instrumentos, exigencia que se vio compensada con la creación de numerosas pruebas; algunas como las matrices progresivas de Raven, buscaban ser culturalmente neutrales, para ello no plantearon preguntas que verificaran información aprendida en el mundo escolar, otras siguieron la estructura planteada por la prueba de Binet-Simon, entre todas las diseñadas, las más exitosas fueron las creadas por David Wechsler, quien publicó en 1939 la escala de inteligencia para adultos de Wechsler (WAIS), para aplicar a sujetos entre 16 y 74 años. (Gregory, ob. cit.).

Como fruto de sus investigaciones, en 1949 Wechsler (citado en Aiken, 2003) publicó la escala de inteligencia para niños de Wechsler (WISC), esta escala se aplica a niños entre seis y dieciséis años. Estas pruebas tienen la misma estructura: seis subpruebas verbales, información, comprensión, aritmética, semejanzas, vocabulario, retención de dígitos y seis manipulativas, figuras incompletas, ordenamiento de dibujos, diseño con cubos, rompecabezas, claves y laberintos.

Otras pruebas de inteligencia con alto reconocimiento son las tres elaboradas por Kaufman y Kaufman (citado en Aiken, ob. cit.); la primera, fue

diseñada para medir la inteligencia de niños con edades comprendidas entre dos y medio y doce años, a través del enfrentamiento a problemas solucionables por medio de un procesamiento mental simultáneo y secuencial. Posteriormente, diseñaron la Prueba de Inteligencia de Kaufman para adolescentes y adultos, y la Prueba Breve de Inteligencia de Kaufman; estas pruebas se fundamentan en la teoría de Catell sobre la inteligencia fluida y cristalizada. En el cuadro 2 se recoge de forma sintética las pruebas presentadas:

## Cuadro 2

### Pruebas de Inteligencia

PRUEBAS DE INTELIGENCIA			
TEÓRICO	PRUEBA	QUÉ MIDE	ESTRUCTURA
Binet-Simon	Binet-Simon (1905)	Inteligencia general	Razonamiento verbal, razonamiento cuantitativo, razonamiento abstracto/visual (espacial) y memoria a corto plazo
J. C. Raven	Matrices Progresivas de Raven.	Inteligencia general	ESCALA ESPECIAL 36 problemas presentados en 36 láminas distribuidas en tres series (A, AB y B) de 12 dibujos
	Escala General para mayores de 11 años. (1936) Escala Especial para niños entre cinco a 11 años (1947)		ESCALA GENERAL 50 problemas presentados en 50 láminas distribuidas en cinco series (A, B, C, D y E) de 12 dibujos
David Wechsler	Escala de Inteligencia de Wechsler para Adultos (1939).	Inteligencia general.	ESCALA VERBAL Vocabulario, comprensión, analogías, aritmética, Información
	Escala de Inteligencia de Wechsler para Niños (1949)	Inteligencia verbal. Inteligencia manipulativa	ESCALAS MANIPULATIVAS Figuras incompletas, historietas, cubos, claves y rompecabezas PRUEBAS COMPLEMENTARIAS Dígitos y laberintos
Raymond Cattell	Escalas I: niños 4-8 años.	Inteligencia fluida.	ESCALA UNO Sustitución, errores, laberintos, identificación, clasificación, semejanzas y adivinanzas
	Escala II: niños 8-14. Escala III: a partir de los 15	Inteligencia cristalizada	ESCALA II y III Series, clasificación, matrices y condiciones
Alan Kaufman y Nadeen Kaufman	K-ABC (Batería de Evaluación de Kaufman para Niños). K. Bit (Test Breve de Inteligencia de Kaufman)	Inteligencia general. Conocimientos académicos	ESCALAS DE PROCESAMIENTO SIMULTANEO Ventana mágica, Reconocimiento de caras, Cierre gestáltico, triángulos, matrices análogas, memoria espacial y series de fotos
			ESCALAS DE PROCESAMIENTO SECUENCIAL Movimientos de manos, repetición de números y orden de palabra
			CONOCIMIENTOS Vocabulario expresivo, caras y lugares, aritmética, adivinanzas, lectura/decodificación y lectura/comprensión

*Nota:* (Binet, A. (1983), Catell y Kaufman y Kaufman (citado en Aiken, 2003), Raven y Wechsler (citados en Gregory, 2001),

El diseño y construcción de pruebas no se ha detenido, a pesar de las suspicacias que, tanto su uso indiscriminado como sus resultados, han generado. Sobre ello Popper y Eccles (1982), afirman lo siguiente:

(...) parece casi imposible que una cuestión tan polifacética y compleja como la inteligencia y el conocimiento humano innato (rapidez de comprensión, profundidad de comprensión, creatividad, claridad de exposición, etc.) se pueda medir con una función unidimensional como el coeficiente de inteligencia (p. 139).

La otra perspectiva corresponde al método matemático denominado análisis factorial, el cual tiene como objetivo reducir un gran número de variables a la menor cantidad de factores, utilizando el coeficiente de correlación (Pichón, ob. cit.; Nunnally, 1973). Alrededor del anterior concepto giran dos grupos de teóricos, quienes postulan la existencia de un factor general de la inteligencia y los que consideran múltiples factores.

Históricamente fue Spearman la primera persona que estudió la inteligencia aplicando el método factorial. En 1927 propuso la teoría bifactorial para explicar por qué los resultados arrojados por las pruebas correlacionaban entre sí. Para ello planteó la existencia de un factor general y varios específicos. Consideró el factor general o "g", común a todos los test, y lo relacionó con habilidad, velocidad, intensidad y coeficiente intelectual; y el específico o "s", exclusivo de cada prueba. Posteriormente, asevero que no todos los test podían analizarse bajo esa óptica e introdujo el factor de grupo (Spearman, 1955).

Thurstone (1990), en clara confrontación con lo propuesto por Spearman, negó la existencia del factor "g", argumentando lo siguiente, (sic):

Dos hombres pueden compartir el mismo nivel general de habilidad mental y aun ser totalmente diferente en cuanto a sus aptitudes y potencialidades y que por lo tanto, el simple índice de inteligencia es inadecuado para el propósito de describir las dotes mentales (p. 338).

Como reacción a la teoría de Spearman, Thurstone (ob. cit.), propuso realizar a cada persona un “perfil” aptitudinal, donde se notaran las diferencias entre dos individuos con igual coeficiente intelectual. Dicho perfil debería describirse a partir del aislamiento de una serie de rasgos que funcionan independientemente, este supuesto lo llevó a crear el análisis multifactorial, para ello dividió la inteligencia en siete habilidades mentales primarias: comprensión verbal, fluidez verbal, aptitud numérica, ubicación espacial, memoria, razonamiento y velocidad perceptual.

Luego Vernon (citado en Andrés, ob. cit.) postuló un modelo jerárquico, compuesto por dos factores, el verbal-educativo y el mecánico-espacial, los cuales subdividió así: el verbal educativo en inteligencia verbal, fluidez ideacional, fluidez verbal e inteligencia numérica; los correspondientes al mecánico-espacial son la inteligencia espacial, la memoria visual, la información mecánica y la habilidad manual. También distinguió tres tipos de inteligencia: A, B y C. La A de carácter genotípica indica la capacidad del organismo para adaptarse al ambiente; la B se encuentra relacionada con la conducta de los organismos en función del ambiente y la cultura; la C que corresponde a las puntuaciones obtenidas en las pruebas de inteligencia.

Más tarde, Guilford (1986) creó el modelo de la Estructura del Intelecto, conformado por tres dimensiones, las cuales denominó operaciones, contenidos y productos, cada una subdividida en diversas áreas. Así, por ejemplo, hay cinco operaciones: cognición, memoria, producción divergente, producción convergente y evaluación; cinco contenidos: visuales, auditivos, simbólicos, semánticos y conductuales; y seis productos: unidades, clases, relaciones, sistemas, transformaciones e implicaciones. Por estar cada subcategoría definida en forma independiente, son multiplicativas entre sí, arrojando como resultado 150 factores ( $5 \times 5 \times 6 = 150$ ).

Posteriormente, Cattell (1987) trabajando con análisis factorial, identificó dos dimensiones generales: la inteligencia fluida y la inteligencia

cristalizada. La inteligencia cristalizada está asociada con el conocimiento personal, se relaciona con factores culturales y educativos, tiene que ver con los razonamientos matemático, verbal inductivo y silogístico.

La inteligencia fluida se asocia con habilidades no verbales, culturalmente independientes, como la memoria de trabajo, capacidad de adaptación y nuevos aprendizajes: se supone que ésta aumenta hasta alcanzar cierto nivel de madurez, momento que se sitúa en la adolescencia, luego comienza a declinar debido al deterioro de las estructuras fisiológicas.

A partir de las teorías propuestas por Spearman, Thurstone y Cattell, en 1993 Carroll (citado en Sattler, ob. cit.) propuso el Modelo piramidal denominado Teoría de los Tres Estratos. El Estrato I se encuentra ubicado en la parte inferior de la pirámide, consta de 65 capacidades, ellas comprenden diversos dominios cognitivos; el Estrato II, el intermedio, se encuentra conformado por ocho factores (inteligencia fluida, inteligencia cristalizada, memoria y aprendizaje, percepción visual amplia, percepción auditiva amplia, capacidad de recuperación amplia, velocidad cognitiva amplia y velocidad de procesamiento); el Estrato III, ubicado en la parte superior está compuesto por el factor general.

En el cuadro 3 se presenta una síntesis sobre las teorías factoriales de la inteligencia, aclarando que no se muestran todas, sino las más relevantes.

**Cuadro 3**  
**Teorías Factoriales de la Inteligencia**

TEÓRICO		FACTORES	DEFINICIÓN
Charles Spearman	Factor G	Factor General	Capacidad general de la inteligencia
	Factor S	Factores Específicos	Capacidades empleadas para solucionar tareas determinadas
Louis Thurstone	Habilidades Mentales Primarias	Comprensión verbal	Capacidad para comprender mensajes orales y escritos
		Fluidez verbal	Capacidad para expresarse adecuadamente de forma oral y escrita
		Aptitud numérica	Capacidad para resolver problemas matemáticos
		Ubicación espacial	Capacidad para manejar objetos de tres dimensiones e identificar cambios en la posición de objetos
		Razonamiento	Habilidad para resolver problemas lógicos y sacar conclusiones a partir de identificar principios generales.
		Memoria	Capacidad para evocar información necesaria para solucionar problemas
		Velocidad perceptual	Capacidad para discriminar detalles en figuras complejas y percibir en ellos semejanzas y diferencias
Paul Guilford	Operaciones	Cognición	Comprender información.
		Memoria	Retener información.
		Producción divergente	Generar alternativas variadas, múltiples y novedosas a partir de información recibida
		Producción convergente	Alcanzar respuestas convencionalmente válidas a partir de información recibida.
		Evaluación	Realizar juicios a partir de un criterio
	Contenidos	Visuales	Información percibida a través de imágenes
		Auditivos	Información percibida a través de sonidos
		Simbólicos	Información de signos sin significado
		Semánticos	Información conceptual de constructos mentales representados por palabras
		Conductuales	Información implicada en la interacción humana, que no es figurativa ni verbal.
Productos	Unidades.	Ítems agregados con carácter de cosa	
	Relaciones	Conexiones entre ítems de información	
	Implicaciones	Extrapolación de la información en la forma de expectativas, producciones, antecedentes y consecuentes	
Raymond Cattell	Inteligencias	Fluida	Patrón de información neurofisiológica y de aprendizaje incidental.
		Cristalizada	Componente de la capacidad individual enseñada escolarmente
John Carroll	Estratos	Uno	Compuesta por 65 habilidades de diversos dominios cognitivos.
		Dos	Compuesto por amplios, como: inteligencia fluida, inteligencia cristalizada, memoria, aprendizaje, percepción visual y auditiva
		Tres	Factor G o inteligencia general

*Nota:* Spearman, C. (1955), Thurstone, L. (1990), Guilford, P. (1986), Cattell, R (1987) y Carroll, J. (citado en Sattler, 2003).

En lo relacionado con las teorías biológicas la inteligencia se ha estudiado desde la perspectiva del desarrollo en diversas especies, y en relación con aspectos como el tamaño del cerebro, herencia, raza, y potenciales evocados cerebrales, entre otros.

Durante mucho tiempo el hombre se consideró un ser especial, dotado de una serie de condiciones que lo hacía único. Esta idea, no obstante, poco a poco fue reformulándose, hasta que la teoría evolucionista darwiniana produjo una de las mayores revoluciones científicas en la historia de la humanidad. Esta teoría permitió romper con la creencia sobre la inteligencia como capacidad exclusivamente humana, llevando a considerar que este proceso, como todos los demás, ha sufrido modificaciones a través del tiempo. Sobre el origen de la inteligencia Huxley, (citado por Jerison, 1989), se encuentra en formas inferiores de animales.

La cuestión de la inteligencia vs tamaño del cerebro y raza, tienen una larga tradición. Sirvieron, entre otras cosas, para justificar la existencia de un orden social; quienes postularon estos supuestos se fundamentaron en una pseudociencia, la craneometría, que suponía la existencia de una correlación entre tamaño del encéfalo e inteligencia, supuesto que le permitía validar la supremacía de la raza blanca, porque su población, comparada con los negros y los indígenas tenía mayor tamaño cerebral (Gould, 1984). Esta afirmación también justificaba la supremacía intelectual masculina, ya que las mujeres tienen cerebros más pequeños (Arsuaga y Martínez, 2004).

Aunque recientes investigaciones, referenciadas por Geary (2008), han mostrado correlaciones entre tamaño cerebral y coeficiente intelectual, los resultados encontrados han sido muy pequeños, con correlaciones cercanas a 0.4.

Respecto a la herencia, una de las personalidades más interesadas por demostrar la relación inteligencia-herencia fue Galton (1888). Para lograr tal objetivo, estudió los parentescos de un conjunto de hombres, considerados por él como eminentes, entre ellos se encontraban jueces, dirigentes

políticos, premieres, militares prestigiosos, poetas, científicos, pintores, músicos, clérigos, eruditos, en fin, lo más granado de la clase alta inglesa.

En el proceso de selección de la muestra tuvo en cuenta los siguientes criterios: el significado del término eminente y aceptar la reputación social como test de habilidad.

En relación con el término eminente, afirmó que una persona para alcanzar tal denominación debe sobresalir en alto grado por lo menos en un campo del conocimiento, puede ser en derecho, literatura, ciencia, artes o en otras profesiones. Para que un hombre hiciera parte de tal categoría realizó una serie de cálculos matemáticos a partir del estudio de un manual que incluía la biografía de 2500 personajes, reconocidos mundialmente por alguna habilidad, y el obituario publicado por el Times del 1 de enero de 1869. Sus análisis le permitieron llegar a la siguiente conclusión: “Cuando hablo de un hombre eminente quiero decir uno que ha conseguido una posición que sólo es alcanzada por 250 personas en cada millón de hombres” (Galton, ob. cit., p. 46).

En cuanto a reputación, la entendía como la opinión favorable sobre una persona elaborada por sus contemporáneos, y que logra extenderse en el tiempo. Por habilidad asumía ciertas cualidades del intelecto y disposición que lleva a algunos hombres a realizar actividades que lo conducen al reconocimiento y prestigio. El origen de este impulso motivacional, es para Galton (ob. cit.) claramente biológico, al afirmar que éste consiste en:

Una naturaleza que abandonada a sí misma, ascenderá como urgida por un estímulo inherente a su naturaleza por el camino que conduce a la eminencia y que tendrá fuerza para alcanzar la cima; naturaleza que, obstaculizada o bloqueada en su camino, luchará y porfiará hasta superar el obstáculo y ser nuevamente libre de seguir su instinto de amor al trabajo. Dudar de que tal hombre llegará, casi seguramente a ser eminente, es casi una contradicción en sí misma (p. 68).

A partir del análisis del material referido, Galton (ob. cit.), concluyó lo siguiente:

Los hombres dotados con grandes habilidades, independientemente de su condición social, superan todos los obstáculos que se les presente.

Los países con menos obstáculos posibilitan la aparición de una mayor proporción de personas cultas pero no de hombres eminentes.

Los hombres alcanzan la eminencia por influencias naturales (están dotados por un don especial) y no por ventajas sociales.

Buscando pasar de la teoría a la práctica, Galton construyó un instrumento para identificar hombres superiores con la intención de cruzarlos para mejorar la raza humana, creando la eugenesia, la cual definió como “la ciencia que trata las influencias que mejoran las cualidades innatas de una raza; también trata de aquellas que la pueden desarrollar hasta alcanzar la máxima superioridad.” (ob. cit., p. 165).

Con base en los supuestos anteriores, se puede considerar que para Galton la inteligencia es un proceso mental superior, cuantificable, variable de una persona a otra, transferible por la herencia.

En el siglo XX los supuestos sobre la heredabilidad de la inteligencia fueron asumidos por Eysenck (1986). El establecimiento de la relación entre inteligencia y las variables raza y herencia, ha suscitado múltiples controversias; sus críticos (Gould, ob. cit. y Kamin, 1983), demostraron cómo los investigadores cuyos trabajos demostraban la superioridad racial, partían de un sesgo atribucional, producido por prejuicios raciales.

En épocas recientes causaron perplejidad los comentarios dados por James Watson al The Sunday Times el 14 de octubre de 2007, donde afirmó que en pocos años se conocerán las bases genéticas de la inteligencia, y se comprobaría que la raza negra, tiene genes incapacitados para generar alta inteligencia. (El Pais.com, 2007).

No menos controversiales fueron las conclusiones del trabajo investigativo realizado por Charles Murray y Richard Herrnstein, publicado en 1994 con el nombre de The Bell Curve, donde volvieron a plantear la supremacía racial de los blancos sobre los negros americanos y afirmaron

que los programas educativos compensatorios están destinados al fracaso (Kaplan, 2010).

Lo relacionado con los potenciales evocados, aunque no ha generado tanta discusión como los anteriores, en la medida en que es un tema ideológicamente independiente, no ha estado libre de controversias. Los potenciales evocados son “fluctuaciones de los potenciales eléctricos del cerebro provocadas por la ocurrencia de un suceso -o por la presentación de un estímulo” (Núñez, Corral y Escera, 2004, p. 3).

Las investigaciones realizadas bajo este marco parten del siguiente supuesto: cuando una persona realiza una operación intelectual, se activan una serie de mecanismos y procesos psicológicos que se encuentran estrechamente relacionados con el funcionamiento cerebral, los cuales se pueden identificar a través de las frecuencias de ondas detectadas por el electroencefalograma (EEG).

En los momentos actuales los estudios en este campo se han dirigido hacia la búsqueda del sustrato neuronal de la inteligencia, la cual podría estar localizada en el córtex prefrontal (García-Molina et al, 2010).

Esta línea investigativa no es ajena a las controversias, según Deary (2001), los estudios realizados hasta ahora no cumplen con una de las condiciones fundamentales para considerar una teoría válida: la replicabilidad. En el cuadro 4 se presenta la sinopsis sobre las teorías biológicas:

**Cuadro 4**  
**Sinopsis Teorías Biológicas sobre la Inteligencia**

VARIABLE	PRINCIPIO
Tamaño cerebro	Correlación entre tamaño del encéfalo e inteligencia
Herencia	Transferencia genética de capacidad mental
Raza	Relacionan entre pigmentación de la piel y capacidades cognitivas
Potenciales evocados	Relación entre parámetros electrofisiológicos y capacidades intelectuales

*Nota:* (Gould, S. 1984), Galton, F. (1988), Kamin, L. (1983) y García-Molina, A. et al (2010).

Otro grupo de teorías estudia la inteligencia humana desde el desarrollo, en estas se adscriben las teorías del ginebrino Jean Piaget y del ruso Lev Vigotsky. Sin lugar a dudas, entre las teorías más mencionadas en la psicología contemporánea, se encuentra la estructurada por el biólogo, lógico y epistemólogo Jean Piaget (1979, p. 16), quien consideraba la inteligencia como “la forma de equilibrio hacia la cual tienden todas las estructuras cuya formación debe buscarse a través de la percepción, del hábito y de los mecanismos sensomotores elementales”, en esa medida, la inteligencia es fundamentalmente adaptación, pero no cualquier tipo de adaptación, sino aquella de orden superior que tiende al equilibrio total.

Piaget (1985), no consideró la inteligencia como innata, propuso un desarrollo gradual desde el nacimiento hasta la adultez; proceso en el cual intervienen dos factores individuales, la interacción con el medio y la dotación genética; dicho desarrollo consta de cuatro estadios: sensoriomotor, preoperacional, operaciones concretas y operaciones formales. En cada estadio aparecen estructuras nuevas, que se van construyendo a partir de las anteriores y permiten su diferenciación.

Los supuestos piagetianos han sido sometidos a prueba por diversos investigadores, modificando algunos, como el relacionado con la aparición más temprana de algunas capacidades, por ejemplo la imitación, y el desarrollo posterior al estadio de las operaciones formales, como lo relacionado con los pensamientos dialéctico, relativista y analógico (Corral, 1998).

Otros críticos han demostrado las influencias de la época y del contexto en la teoría piagetiana, al respecto Kincheloe (2004, p. 22), señala que considerar el pensamiento formal como el momento cumbre del desarrollo cognitivo, “supone una aceptación de una visión del mundo mecanicista cartesiana-newtoniana que está atrapada en un sistema de razonamiento causa-efecto hipotético deductivo.”

Según Vygotski (1979), el desarrollo humano es la resultante de la síntesis producida por la unión de dos factores distintos: la maduración biológica (línea natural), y la histórica cultural (línea cultural). El desarrollo cognitivo, por su parte, es producto del aprendizaje logrado a través de la mediación, de pares y mayores que apoyan y estimulan su comprensión y destreza para utilizar los instrumentos culturales.

Para Vigotsky (ob. cit.), casi todo lo que las personas deben hacer se encuentra implícito en el contexto en el cual viven, pertenece a su cultura. Por ejemplo, los niños aprenden el idioma materno y diferentes guiones sociales, como saludar y pedir algo por estar culturalmente expuestos a ellos. Vigotsky afirmó que las actividades conjuntas, realizadas entre niños y adultos, permiten a los primeros comprender y participar en forma más rápida en las actividades sociales y culturales, también estableció diferencias entre desarrollo real y potencial; el primero corresponde a lo que las personas están en capacidad de hacer solas, y el segundo, bajo la asesoría o dirección de otro.

En el cuadro 5 se sintetiza la concepción de la inteligencia vista desde la perspectiva del desarrollo.

## **Cuadro 5**

### **Síntesis concepciones sobre inteligencia desde la teoría del desarrollo**

TEÓRICO	DEFINICIÓN	FUNDAMENTOS
Jean Piaget	Inteligencia vista como un proceso adaptativo	Biológicos
Lev Vygotski	Resultado de la interacción entre biología y cultura	Socioculturales

*Nota:* Piaget, J. (1985) y Vygotski, L. (1979).

Otras teorías son las denominadas de las inteligencias múltiples, ellas enfatizan en la adquisición, almacenamiento y utilización activa de la información. Entre las más sobresalientes se encuentran la Teoría de las inteligencias múltiples de Gardner, la Teoría de las inteligencias múltiples de Elaine de Beauport, y la Teoría triarquica postulada por Robert Stenberg.

Para Gardner (2001, p. 45) inteligencia es “un potencial biopsicológico para procesar información que se puede activar en un marco cultural para resolver problemas o crear productos que tienen valor para una cultura”.

Inicialmente Gardner (1997), propuso la existencia de siete inteligencias:

Inteligencia lingüística. Relacionada con la capacidad para manejar adecuadamente el lenguaje, tanto hablado como escrito, y la facilidad para aprender idiomas.

Inteligencia lógico-matemática. Corresponde a la capacidad para analizar problemas de forma lógica, realizar operaciones matemáticas y llevar a cabo investigaciones científicas.

Inteligencia musical. Relacionada con la capacidad para interpretar, componer y apreciar pautas musicales.

Inteligencia cinestésicocorporal. Corresponde a la utilización del cuerpo, en forma total o parcial, para resolver problemas o crear nuevos productos.

Inteligencia espacial. Se encuentra con la capacidad para reconocer y manipular pautas en espacios, tanto grandes como pequeños.

Inteligencia interpersonal. Deja ver la capacidad para comprender lo que mueve a los otros a actuar, y en esa medida poder trabajar eficazmente con ellos.

Inteligencia intrapersonal. Corresponde a la capacidad personal para comprenderse a sí mismo.

Luego agregó otros dos tipos de inteligencia: Inteligencia naturalista, la cual está relacionada con la capacidad para conocer el mundo viviente y el talento para cuidar e interactuar con los seres vivos; y la Inteligencia espiritual o existencial, que se asocia con la inquietud por las cuestiones esenciales, así como con la capacidad para situarse en relación con las facetas más extremas del cosmos y en relación con ciertas características

existenciales de la condición humana, como los significados de vida y muerte (Gardner,2001).

Posteriormente, según Ander-Egg (2006), Gardner planteó la existencia de otras dos inteligencias; la sexual, relacionada con la forma de vivir el placer erótico sexual, y la digital, asociada con la habilidad para manejar las nuevas tecnologías.

Aunque Gardner se ha mostrado reacio a aceptar inteligencias diferentes a las planteadas por él, diversos investigadores han propuesto otras inteligencias como la emocional, derivada de las inteligencias personales, la pictórica, la cultural, la distribuida, la productiva, y la creativa.

Otra teoría de las Inteligencias Múltiples es la de Elaine de Beauport (2008), ella fundamenta su teoría en las investigaciones sobre el cerebro triuno realizadas por Paul Maclean, en los trabajos sobre del cerebro escindido desarrollados por Roger Sperry y en la teoría de la relatividad.

Según la teoría del cerebro triuno, este órgano se encuentra constituido por tres estructuras cerebrales:

La neocorteza, conformada por dos hemisferios, el derecho y el izquierdo; cada uno realiza funciones específicas, el izquierdo tiene que ver con los procesos lógicos y los analíticos, el derecho se encuentra relacionado con los procesos asociativos y creativos.

El sistema límbico, base de las emociones, regula aspectos afectivos y motivacionales, está constituido por el tálamo, la amígdala, el hipotálamo, los bulbos olfatorios, la región septal y el hipocampo.

El cerebro reptiliano, el más antiguo de los tres, se encuentra conformado por el cerebro básico, se asocia con la conformación de las costumbres, rutinas y hábitos humanos.

Estos tres sistemas a pesar de sus enormes diferencias estructurales, tienen que funcionar integralmente y comunicarse entre sí (Torres, 1984).

En cuanto a la teoría de la relatividad, según Beauport (ob. cit.), el hecho de aplicar en los seres humanos la formula  $E=mc^2$  lleva a verlos como

energía, y como ésta es vibración, cada una de las estructuras cerebrales deben vibrar a velocidades diferentes, situación que la obligó a buscar las diferencias físicas y químicas existentes entre los sistemas mencionados.

Como resultado de dicha búsqueda, identificó 10 procesos que describen las principales capacidades humanas; dichos procesos hacen referencia a las siguientes inteligencias: racional, asociativa, espacial visual y auditiva, intuitiva, afectiva, de los estados de ánimo, motivacional, básica, de los patrones y de los parámetros.

Estos procesos se ubican en un sistema específico, en la neocorteza se encuentran el racional, la asociativa, la espacial visual y la auditiva, la intuitiva; en el límbico están la inteligencia afectiva, los estados de ánimo y la motivación y, en el cerebro básico, la básica, los patrones y los parámetros.

Cada inteligencia cumple tareas específicas. Las tres inteligencias mentales de la neocorteza posibilitan la percepción de la información; la racional, como su nombre lo indica, se asocia con la razón, la lógica, la causa y el efecto; la asociativa está relacionada con la utilización de la yuxtaposición, la asociación y la relación; la espacial visual y auditiva, permite la integración e interpretación de sonidos e imágenes; y la intuitiva facilita el conocimiento sin apelar a la razón.

Las inteligencias emocionales proporcionan las herramientas para comprender ciertas acciones, buscar la razón del acontecimiento. Cada inteligencia tiene una función particular; la afectiva desarrolla habilidades para acercarse tanto a otras personas, como a lugares o ideas; la del estado de ánimo se relaciona con la capacidad para moverse, entrar y salir de situaciones placenteras o dolorosas; la motivacional se refiere a la capacidad de las personas por conocer las situaciones que las mueven, propicia la acción.

Las inteligencias del comportamiento se relacionan tanto con la estabilidad y la seguridad, como con la aceptación de las diversas circunstancias que se presentan durante la vida. Las tres inteligencias que la

conforman cumplen funciones específicas. La básica con la capacidad de aceptar o rechazar algo o a alguien, en función de los beneficios. La de los patrones permite conocer las razones del comportamiento y la capacidad para modificarlos cuando sea necesario. La inteligencia de los parámetros, por su parte, posibilita reconocer y cambiar los ritmos y rutinas de la vida (Beauport, ob. cit.).

La última de las teorías múltiples a analizar es la triarquica propuesta por Robert Sternberg. Para Sternberg (1990), existen tres tipos de inteligencia, la componencial, la experiencial y la contextual.

La inteligencia componencial. Relacionada con la capacidad analítica, se refiere a la forma como las personas procesan información, resuelven problemas, adquieren conocimientos nuevos y realizan tareas de forma eficaz. Esta inteligencia según Sternberg (1986) se encuentra dividida en tres componentes que son universales y se manifiestan al momento de pensar, ellos son:

- a) metacomponentes o procesos ejecutivos, como la determinación de la naturaleza de un problema y la selección de una estrategia para resolverlo; b) componentes resolutivos, o procesos no ejecutivos, utilizados en la ejecución real de una estrategia de resolución de problemas, y c) componentes de adquisición de conocimientos, o procesos utilizados en la adquisición de nueva información (p. 24).

La inteligencia componencial es, generalmente medida por lo test y corresponde a la inteligencia académica.

La inteligencia experiencial. Asociada con la creatividad, describe cómo las personas manejan las tareas, tanto las conocidas como las novedosas; cómo abordan la nueva información y la adecuan a la anterior. Por medio de estos procesos se busca identificar y comprender conceptos que guardan correspondencia con la información del contexto, e incluyen la intuición y la perspicacia.

Este tipo de inteligencia se caracteriza por la capacidad de las personas para abordar tareas nuevas y ser eficiente y automático en el

pensamiento y la solución de problemas. Sternberg (1990, p. 92), la define como la habilidad para aprender y pensar en sistemas conceptuales nuevos, al respecto afirma “la inteligencia de una persona se ve mejor no en situaciones correctas y molientes que se dan regularmente en la vida diaria, sino en situaciones extraordinarias que desafían la habilidad del individuo para hacer frente al medio”. En cuanto la automatización, afirma que se evidencia en la realización de tareas complejas, que sin su concurso no sería posible efectuarlas. Para ilustrar este proceso apela a la lectura, actividad posible “porque una considerable proporción de operaciones necesarias al leer son automatizadas y por ello requieren un esfuerzo mental mínimo” (Sternberg, ob. cit., p. 92).

La inteligencia contextual. Asume la inteligencia en función de las relaciones que ella establece con el mundo externo. Al respecto Sternberg (ob. cit.) afirma que la conducta inteligente implica adaptación, selección o modificación del medio próximo del individuo. La adaptación se produce cuando una persona se ajusta al medio. La selección aparece cuando una persona prefiere buscar un nuevo ambiente en lugar de adaptarse al que se encuentra. La modificación del medio se presenta cuando una persona no puede encontrar (seleccionar) un ambiente más conveniente que el actual, y éste no le satisface. En este caso, la persona realiza cambios en el ambiente para modificarlo a sus aptitudes, intereses, valores, capitalizar las propias fuerzas y compensar las debilidades.

Según Zubiría (2006, p. 53) esta inteligencia “reivindica el carácter relativo del proceso intelectual. Lo “inteligente” es leído como diferente para cada uno de los individuos, las épocas y las culturas”.

En el cuadro 6 se presenta una síntesis de las diversas teorías múltiples de la inteligencia.

## Cuadro 6

### Síntesis teorías múltiples de la inteligencia

AUTOR	TEORÍA	INTELIGENCIAS	CONCEPTO
Howard Gardner	Inteligencias Múltiples	Lógico-Matemática	Competencia para resolver problemas numéricos y pensar científicamente
		Lingüística	Capacidad para expresarse adecuadamente de manera tanto verbal como escrita
		Musical	Habilidad para comprender o producir música
		Cinético-Motora	Capacidad de emplear el cuerpo para realizar diversas tareas o resolver problemas
		Espacial	Capacidad para formarse modelos mentales del mundo en tres dimensiones
		Intrapersonal	Capacidad para entenderse a sí mismo
		Interpersonal	Capacidad para entender a los otros
		Naturalista	Relacionada con la comprensión de la naturaleza
		Espiritual	Capacidad para ubicarse respecto al universo y hacerse preguntas sobre el significado de la existencia
Sexual	Forma de relacionarse con el placer erótico sexual		
Digital	Habilidad para manejar las nuevas tecnologías		
Elaine de Beauport	Inteligencias Múltiples	Racional	Percibir información a través de conexiones secuenciales usando la razón, la lógica, la causa y el efecto
		Asociativa	Percibir información por diversas conexiones usando la yuxtaposición, la asociación y la relación
		Espacial.	Percibir información, mezclando diferentes estímulos detectados, por los sentidos y los sistemas cerebrales profundos
		Visual y auditiva	
		Intuitiva	Conocer directamente sin interferencia de la razón
		Afectiva	Habilidad para acercarse a una persona, lugar o situación
		De los estados de ánimo	Capacidad para entrar, mantenerse y salir de cualquier estado de ánimo, independientemente de la experiencia
		Motivacional	Capacidad para comprender los deseos y conocer lo que mueve a la acción
		Básica	Capacidad para moverse o acercarse a algo o alguien que afecte la vida
De los patrones	Capacidad para conocer los patrones que gobiernan la vida y poder modificarlos		
De los parámetros	Capacidad para conocer y transformar las rutinas de la vida diaria		
Robert Sternberg	Triarquica	Componencial	Procesar información y resolver problemas
		Experiencial	Manejar actividades nuevas y conocidas
		Contextual	Adaptación, selección y modificación del medio

*Nota:* Gardner, H. (1997), Ander-Egg, E. (2006), Beauport, E. (2008) y Sternberg, R. (1986, 1990)

La construcción de teorías no ha continuado, en los últimos 25 años, se han dado a conocer las siguientes: en 1990 Ceci (citado en Gomis, 2007), planteó la llamada Teoría Bioecológica de la inteligencia, en 1992 Anderson estructuró la que denomino Teoría de la Arquitectura Mínima, (Anderson, 2001), en 1994 Das, Naglieri y Kyrbi dieron a conocer su modelo teórico llamado PASS (Das, 1992), en 1995 Perkins (citado por Zubieta y Valencia, 2006) planteó sus tesis de la “inteligencia verdadera” y en el 2009 Dickens y Flynn presentaron su teoría “Cerebro, Diferencias Individuales y Social” conocida como CDIS, (Flynn, 2009).

Seguidamente se presenta una síntesis de cada una:

Teoría Bioecológica de la Inteligencia: postulada por Ceci (citado en Gomis, ob. cit.), se encuentra cercana tanto a la planteada por Howard Gardner, como a los supuestos de la teoría del procesamiento de la información. Está de acuerdo con Gardner respecto al papel que juegan las bases biológicas de la inteligencia al resolver un problema y el rechazo a la existencia del llamado factor G, y con la teoría del procesamiento de la información en que la activación de múltiples procesos cognitivos permite resolver problemas; dichos procesos pueden funcionar bien en un contexto y mal en otro.

Dentro de esta teoría, se define contexto como un sistema de pensamiento en el cual se mueve una persona; sistema que se encuentra influenciado por instituciones como la escuela o por el momento histórico que se vive. Este planteamiento permite entender por qué una persona puede ser vista como muy inteligente en un contexto pero poco o nada en otro; bajo esta consideración, no existen personas inteligentes, sino personas que se comportan inteligentemente de acuerdo con el contexto y momento determinados. Esta teoría da gran importancia a los conocimientos, al respecto Ceci (citado en Gomis ob. cit.) plantea que son esenciales al momento de resolver problemas, y que personas con bases altamente

elaboradas y organizadas pueden ser más exitosas al momento de enfrentarlos.

Teoría de la Arquitectura Mínima: según Anderson (ob. cit.), existe una estrecha relación entre inteligencia y conocimiento; este último se adquiere a través de dos vías que actúan de manera independientes: el pensamiento y un sistema de procesamiento denominado módulos. La teoría postula que el pensamiento se encuentra limitado por la velocidad de un procesamiento básico. Dicha velocidad es innata, no cambia con el desarrollo, difiere entre las personas y es un signo indicador de inteligencia general. Por otra parte, las tareas no desarrolladas por el pensamiento son realizadas por módulos, los cuales tienen como función proporcionar representaciones complejas del mundo. Un módulo, según Fodor (2003, p. 77), “es un mecanismo cognitivo encapsulado en cuanto a la información y se supone que es innato, salvo indicación expresa de lo contrario.”

Teoría PASS. Esta teoría se origina en los trabajos del célebre neuropsicólogo ruso Alexander Luria. PASS estructura las fases del procesamiento de información en tres momentos: entrada de información, procesamiento y salida; de acuerdo con ellas, el funcionamiento de la cognición humana incluye cuatro componentes: planificación, activación de la atención, procesamiento de la información simultánea y sucesiva. (Das, ob. cit.).

Teoría de la Inteligencia verdadera: postulada por David Perkins en 1995 (citado en Zubieta y Valencia, 2006), plantea la existencia de tres inteligencias: neuronal, experiencial y reflexiva.

En la inteligencia neuronal, se plantea que el sistema de su mismo nombre no trabaja igual en todas las personas, en algunas es más rápido y preciso. La observación de su funcionamiento permite verificar cómo se activan los lóbulos, cuando reciben y emiten información. Perkins considera que esta inteligencia no es enseñable. La inteligencia experiencial, tiene que ver con dos aspectos: la rapidez con la cual una persona aprende y con la

extensión y organización de los conocimientos básicos que una persona está en condiciones de acumular. La inteligencia reflexiva está relacionada con la creación de ideas propias y la metacognición, entendida ésta como una acción mental que brinda a las personas la posibilidad de analizar su saber para así comprenderlo y criticarlo.

Teoría Cerebro, Diferencias Individuales y Social (CDIS). Para Flynn (ob. cit.), la inteligencia es importante en tres niveles: fisiología del cerebro, diferencias individuales y tendencias sociales. Cada uno de estos niveles posee su propio concepto organizativo; estos conceptos son los siguientes:

El cerebro: la teoría sostiene que la práctica de ejercicios cognitivos especializados determina la diferenciación de ciertos conjuntos de neuronas perfectamente localizados.

Diferencias individuales: a la hora de realizar tareas cognitivas el rendimiento de las personas es diferenciado, el resultado alcanzado correlaciona con la complejidad cognitiva de la tarea, por lo tanto no es la información lo que diferencia la inteligencia de los individuos; por ello cuando dos personas tienen las mismas oportunidades, la que posee una mejor mente acumula un número mayor de datos. Esto corresponde a la "inteligencia general" o "factor G".

Sociedad: las diversas habilidades cognitivas practicadas diariamente evolucionan de forma diferente a lo largo del tiempo, como resultado del cambio que experimentan las prioridades sociales. Este concepto corresponde a la utilidad social.

De todas las teorías mencionadas ninguna se puede considerar como pura, en la medida en que asumen elementos de otras; por ejemplo, las biológicas pretenden corroborar sus supuestos a partir de estudios correlacionales, las teorías sobre inteligencias múltiples se amparan en concepciones biológicas.

Asociada al desarrollo de la comprensión del intelecto humano se construyeron un conjunto de técnicas y estrategias con la pretensión de emularla en artefactos, la inteligencia artificial.

La Inteligencia Artificial se constituyó en agosto de 1956, cuando en una conferencia realizada en Dartmouth, Estados Unidos, Minsky, Shannon, Newell y Simon (citado en Haton y Haton, 1991), propusieron estudiar la posibilidad de realizar programas de computador dotados de inteligencia. Fue definida por Minsky (citado en Carlos, 2002, p. 5); como “el arte de construir máquinas capaces de hacer cosas que requerirían inteligencia en caso que fueran hechas por seres humanos”.

Este campo del conocimiento ha estado influido por el desarrollo de tres áreas: redes neuronales, sistemas expertos y lógica difusa.

Redes neuronales: sobre esta disciplina, en este momento, no existe una definición aceptada por los científicos; por ejemplo Hilera y Martínez (2000, p. 9) la conciben como “una nueva forma de computación, inspiradas en modelos biológicos”, según Chen (citado en Serrano, Soria y Martín, 2010, p. 8). Son “modelos matemáticos desarrollados para emular el cerebro humano”.

Su origen se remonta hacia el año 1943, cuando Warren McCulloch y Walter Pitts (citados en Hilera y Martínez, ob. cit., p. 4), postularon una teoría explicativa sobre la forma como trabajan las neuronas, “para ello modelaron una red neuronal simple mediante circuitos eléctricos”.

A partir de este momento, tuvo un desarrollo acelerado que se expresó en el diseño de diversas redes, entre las cuales se destacaron: Perceptrón, creada en 1957 por Frank Rosenblatt, ADALINE, diseñada por Bernad Widrow y Marcial Hoff en 1959 (que fue la primera red aplicada a una situación real, creación de filtros supresores de ecos en las líneas telefónicas), y Avalancha, creada en 1967 por Stephen Grossberg, que permitió a los robot controlar el movimiento de sus brazos.

Entre 1969 y 1979, se detuvo la investigación científica en este campo, tal situación fue producto de la demostración por parte de Minsky y Papert (citado en Sainz, De La Fuente, Ortega y Trujillo, 2000) que el Perceptrón tenía grandes deficiencias; por ejemplo, no podía reconocer una figura separada del fondo, también se confundía al presentársele una misma letra con diferentes grados de rotación.

A pesar de esta situación, algunos científicos continuaron con sus investigaciones, entre ellos se destacó Stephen Grossberg (citado en Sainz, Cano, López y Dimitriodis, 1995) quien desarrolló hacia 1980 la Teoría de la Resonancia Adaptativa. Fundamentándose en principios psicológicos, buscó crear un modelo matemático que fuese capaz de encontrar las leyes que dirigen el comportamiento humano.

En los últimos 30 años los trabajos sobre redes neuronales han sido numerosos. Sainz et al (2000), destacan los aportes de Poggio y Girosi sobre el diseño de redes neuronales en capas, los de Vapnik en las llamadas máquinas de vectores soporte y los de Elman, Jordan, Robinson y Fallside sobre predicción en series temporales.

Sistemas expertos: término acuñado por John McCarty en 1955, es empleado para designar un conjunto de técnicas útiles en la solución de problemas mediante la utilización de heurísticos. Este objetivo se alcanza acumulando en una computadora la mayor cantidad de experiencias de expertos en un campo específico del saber. Las anteriores condiciones permiten concebir los sistemas expertos como un sistema informático que simula tanto el funcionamiento cognitivo como los procedimientos utilizados por un experto al resolver un problema en un campo específico del conocimiento, de forma tal llegue a ser asumido como un consultor que pueda, en algunos casos, reemplazar al experto humano con cierta garantía de éxito (Carlos, ob. cit.). A través de los sistemas expertos se pretendió responder la pregunta de Turing (1985, tr.) ¿Pueden pensar las máquinas?

Lógica difusa: es una lógica que surgió en 1965 a partir de los trabajos de Lotfi Zadeh, para resolver problemas irresolubles desde la lógica clásica, como las paradojas. A diferencia de la lógica clásica, cuyos trabajos se fundamentan en la certeza, la lógica difusa trabaja con información que no se mueve en niveles de exactitud, con “problemas relativos a la imprecisión, la incertidumbre y el razonamiento aproximado” (Zadeh, 1999, p. 421).

Como producto de la revisión teórica, se evidencia la enorme dificultad con que se han encontrado los expertos para llegar a estructurar una concepción sobre inteligencia que se asuma como válida, no sólo porque el término en sí mismo sea difuso, sino por las dinámicas sociales, que en unos momentos valoran ciertas capacidades como propias de la inteligencia y luego otras.

Aunque los teóricos posiblemente sean conscientes de lo anterior, ello no ha sido obstáculo para que los trabajos investigativos alrededor de lo socialmente aceptado por inteligencia continúen realizándose, aunque para algunos personajes, que han hecho del estudio de la inteligencia su campo de trabajo, el término ya está obsoleto, como es el caso de Gardner y Dweck que prefieren hablar de mentalidades.

Tal vez, la cuestión no sea un asunto de denominación sino más bien de los requerimientos socioculturales, tal y como se muestra al analizar las diversas investigaciones, a la luz de la época en la cual se promulgaron, por ejemplo, en un momento se realizaba la capacidad adaptativa, aspecto propio de una cultura que reconocía la teoría darwiniana, luego se exaltaba la capacidad de solucionar problemas, condición fundamental en una sociedad tecnológica.

### **CAPITULO III**

### **METODOLOGÍA**

Esta investigación se realizó siguiendo los parámetros trazados desde la metodología cualitativa, que permite, según Santilli y Martín (2006, p. 1) “analizar procesos, recoger datos sobre hábitos, creencias, valores, prácticas y comportamientos de un grupo social, así como tener en cuenta la opinión de las personas involucradas”, además posibilita el trabajo in situ y facilita la validez externa.

De los enfoques de este tipo de investigación se utilizó el etnometodológico, que según Coulon (1987, p. 10), considera que “lo real ya está descrito por la gente. El lenguaje ordinario expresa la realidad social, la describe y la construye al mismo tiempo”. Para la Etnometodología todas las personas están involucradas en la construcción de la realidad social por medio de los pensamientos y las acciones (Caballero, 2000), por ello conciben la realidad como una actividad reflexiva.

La Etnometodología, creada en la década de los 60, es considerada por Coulon (ob. cit., p. 32), como “la búsqueda empírica de los métodos empleados por los individuos para dar sentido y, al mismo tiempo, realizar sus acciones de toda la vida: comunicarse, tomar decisiones, razonar”, tiene como objetivo analizar las creencias y los comportamientos de sentido común indispensables para todas las actividades socialmente organizadas, Coulon (ob. cit.) afirma que quienes se acompañan de este diseño se inmiscuyen más que otros investigadores en la realidades comunes y corrientes de la vida social.

Los etnometodólogos acompañan su diseño con una serie de conceptos propios, entre ellos se destacan los siguientes: explicación,

consiste en el proceso que siguen las personas para darle sentido al mundo; indicialidad o indexicalidad, permite notar cómo las personas construyen su visión de la realidad de acuerdo con donde viven; la reflexividad hace referencia a las prácticas que describen y conforman un cuadro social, es necesario tener en cuenta que describir es visto por Garfinkel (2006) como un proceso de construcción.

## **Escenario**

La investigación se realizó en la Universidad Pontificia Bolivariana Bucaramanga, institución de Educación Superior, autorizada por el Instituto Colombiano de Educación Superior (ICFES) mediante el acuerdo # 083 del 12 de junio de 1990. Se encuentra ubicada en el Km. 7 Autopista a Piedecuesta, en el Municipio de Floridablanca que hace parte del Área Metropolitana de Bucaramanga.

La UPB ofrece a la comunidad del oriente colombiano once programas de pregrado. Cuenta con aproximadamente 4.406 estudiantes y 369 docentes, de los cuales 156 son de tiempo completo (Plan de Desarrollo 2010-2015 [UPB], 2010).

La UPB como institución educativa direcciona sus prácticas a través de un Modelo Pedagógico Integrado (UPB, 2009):

que privilegia el aprendizaje, la posición activa del estudiante en la construcción de su propio conocimiento; el papel de mediador del profesor, la relación docente-estudiante basada en el diálogo y guiada por el reconocimiento de la dignidad del otro como persona, la investigación, sin descartar el método expositivo, el trabajo experimental, la práctica y las actividades docentes debidamente acompañadas (p. 7).

Los presupuestos del modelo asumen al estudiante cómo centro del proceso formativo, razón que lleva a la estructuración del currículo desde las necesidades e intereses de ellos; bajo estas consideraciones el aprendizaje significativo es la teoría educativa que orienta las actividades pedagógicas.

El Modelo Pedagógico de la UPB (ob. cit.) se encuentra conformado por los siguientes componentes:

Intenciones formativas; Opción curricular; Concepciones de docente y estudiante; Concepciones de enseñanza, aprendizaje y didáctica; y Evaluación.

Según el modelo el docente es concebido como un mediador que tiene entre sus funciones promover el aprendizaje por medio de la apropiación y construcción del conocimiento; a su vez debe orientar creativamente el proceso de enseñanza y aprendizaje, permitiendo al estudiante construir su propio conocimiento, también debe diseñar ambientes y experiencias adecuadas que permita el Aprendizaje Significativo.

El estudiante se percibe como un ser crítico, responsable de su proceso formativo y “de determinar su propio estilo de aprendizaje, de sus decisiones en relación con intereses académicos y profesionales y de asumir la posibilidad de la equivocación o el error” (ob. cit., p. 21).

El aprendizaje se asume desde la noción de “Aprender a Aprender”, y es definido “como el proceso de estructuración y transformación que el estudiante hace del conocimiento desde la investigación y no como la simple asimilación del mismo.” (ob. cit., p. 21).

La evaluación se asume como permanente, continúa y retroalimentadora, centrada en el logro del aprendizaje, lo que permite al estudiante monitorear su desempeño; es una evaluación más de tipo formativo que sumativo.

### **Informantes Claves**

Se seleccionaron intencionalmente 22 profesores, pertenecientes a las cuatro Escuelas que tiene la Universidad Pontificia Bolivariana (Ingeniería, Ciencias Estratégicas, Ciencias Sociales y Derecho, y Ciencias Políticas) que laboran tiempo completo en la Universidad. No se consideraron factores como edad, género, nivel socioeconómico ni formación académica.

En la selección no se tuvo en cuenta consideraciones de carácter estadístico ni proporción de docente por Escuela, sólo el interés de los profesores para hacer parte de la investigación.

En el cuadro 7 se recogen los datos de los informantes más relevantes para esta investigación.

Previo a la realización del trabajo de campo, como consideración ética, se solicitó a cada uno de ellos la aceptación a participar en la investigación, firmando un acta de consentimiento informado elaborada para tal fin, en ella se garantizó confidencialidad (Anexo H-1).

## Cuadro 7

### Características de los informantes clave

Código	FORMACIÓN	ESCUELA	GÉNERO
IC01	Maestría	Derecho	F
IC 02	Especialista	Comunicación Social	M
IC 03	Maestría	Ingeniería Informática	F
IC 04	Maestría	Ingeniería Civil	F
IC 05	Maestría	Comunicación Social	M
IC 06	Especialista	Ingeniería Ambiental	F
IC 07	Maestría	Ingeniería Mecánica	M
IC 08	Administrador	Administración de Empresas	M
IC 09	Maestría	Administración de Empresa	F
IC 10	Maestría	Comunicación Social	M
IC 11	Especialista	Ingeniería Electrónica	M
IC 12	Maestría	Ingeniería Electrónica	M
IC 13	Maestría	Psicología	F
IC 14	Ingeniera	Ingeniería Civil	F
IC 15	Maestría	Psicología	F
IC 16	Maestría	Comunicación Social	F
IC 17	Maestría	Ingeniería Industrial	F
IC 18	Especialista	Comercio Internacional	F
IC 19	Abogada	Derecho	F
IC 20	Especialista	Administración de Empresas	M
IC 21	Maestría	Ingeniería Ambiental	M
IC 22	Doctorado	Ingeniería Civil	F

### Técnicas de Recolección de Información

Del conjunto de técnicas que permiten conocer el pensamiento personal se utilizaran dos modalidades de entrevista individual, la no

estructurada y la estructurada con una guía, así como Historia de Vida. Seguidamente se describen cada una de ellas:

Entrevista no estructurada: según Bonilla-Castro y Rodríguez (2005), es la modalidad apropiada para comenzar un proceso investigativo. Esta entrevista tiene como base una pregunta generadora, a partir de ella el entrevistador debe dirigir la conversación hacia el tema de interés, facilitando condiciones al entrevistado para que se exprese libremente.

Entrevista estructurada con una guía: se considera como tal la conversación entre dos personas sobre una temática especial, para ello el entrevistador se acompañará de una guía previamente elaborada que debe seguirse con todos los entrevistados. Según Bonilla-Castro y Rodríguez (ob. cit., p. 162). “La guía de la entrevista procura un marco de referencia a partir de la cual se plantean los temas pertinentes al estudio”.

Historia de vida: según Veras (2010), consiste en un relato que cada narrador construye sobre episodios de su existencia, intentando reconstruir lo vivido y la experiencia que le dejó.

Establecer las técnicas de recolección de información, permite diseñar los instrumentos. En esta investigación se utilizaran diversos instrumentos porque posibilita la triangulación de información. Se diseñaran los siguientes:

Entrevista no estructurada sobre Teorías Implícitas de la Inteligencia (ENETII), esta entrevista tiene como objetivo que los docentes expresen libremente sus creencias sobre este constructo.

Entrevista estructurada con una guía sobre Teorías Implícitas de la Inteligencia (EETII). Para armar el guión, se deben definir previamente los ejes sobre los que girara. Éstos tienen como objetivos conocer la posición de los docentes respecto a ciertas problemáticas de la inteligencia humana que se abordan en las teorías implícitas (Anexo F-1).

Historia de vida y construcción de teorías sobre la inteligencia (HVCTI): con un guión previamente elaborado se indagará en los docentes

aspectos de su vida académica que pudieron influir en el proceso de construcción de sus teorías sobre inteligencia (Anexo F-2).

Entrevista estructurada con guía sobre concepciones de estudiantes e inteligencia (EECEI). El objetivo de esta entrevista es conocer las implicaciones que las teorías sobre inteligencia tienen en los docentes al momento de valorar los comportamientos de los estudiantes, así como la relación que establecen entre inteligencia y rendimiento académico (Anexo F-3).

Entrevista disruptiva (ED). Esta entrevista tiene como objetivo desestabilizar las creencias que los docentes han construido sobre inteligencia. (Anexo F-4).

En el cuadro 8 se sintetiza las técnicas e instrumentos.

## Cuadro 8

### Características de las técnicas e instrumentos

TÉCNICA	INSTRUMENTO	OBJETIVO
Entrevista no estructurada	Entrevista no estructurada sobre Teorías Implícitas de la Inteligencia (ENETII)	Identificar la creencia de los docentes sobre inteligencia
Entrevista estructurada con una guía.	Entrevista estructurada con una guía sobre Teorías Implícitas de la Inteligencia (EETII)	Identificar las teorías implícitas sobre inteligencia de los docentes.
Historia de vida	Historia de vida sobre construcción de teorías sobre inteligencia (HVCTI)	Conocer las influencias de algunos factores en el proceso de construcción de las teorías implícitas de la inteligencia por parte de los docentes
Entrevista estructurada con una guía	Entrevista estructurada sobre concepciones de estudiante e inteligencia (EECEI)	Analizar las implicaciones que tienen las teorías implícitas sobre la inteligencia de los docentes en su actividad docente
Entrevista estructurada con una guía	Entrevista Disruptiva	Desestructurar el pensamiento de los profesores

*Nota:* Villamizar, G. (2012)

En el cuadro se visualiza que la técnica es el recurso a utilizar, para el caso entrevistas e historia de vida y los instrumentos son las herramientas que se diseñan para recoger información sobre un tema específico, por ejemplo la ENETII. Todos estos instrumentos fueron sometidos a revisión por jueces. (Anexo G-1).

### **Categorización**

Con el fin de poder analizar la información recogida con la revisión bibliográfica y los instrumentos se realizó un proceso de categorización deductivo e inductivo. Las categorías deductivas producto de la revisión teórica sirvieron de insumo para la construcción de los instrumentos; las inductivas emergen del análisis de la información permiten al investigador identificar el proceso de construcción de las creencias de los docentes sobre inteligencia.

### **Categorías Deductivas**

Estas son las teorías que emergen como producto de la revisión bibliográfica. En el cuadro 9 se presentan y describen cada una.

#### **Cuadro 9**

#### **Categorías deductivas**

CATEGORÍAS DEDUCTIVAS	DESCRIPCIÓN
Creencias sobre inteligencia	Definición de la inteligencia basada en el sentido común
Teorías implícitas sobre inteligencia	Explicación de la inteligencia asociada a teorías socialmente aceptadas
Construcción de las teorías Implícitas sobre inteligencia	Concepción de la inteligencia como producto sociocultural
Implicaciones de las teorías Implícitas sobre inteligencia en el ámbito pedagógico	Generación de expectativas sobre los estudiantes y valoración del rendimiento académico asociado a inteligencia

*Nota:* Villamizar, G. (2012)

Asociadas a estas categorías y con el objeto de identificar con mayor nitidez la influencia de diversos factores en la definición de inteligencia, se

construyeron una serie de subcategorías que se sintetizan y describen en el cuadro 10.

## Cuadro 10

### Subcategorías deductivas

CATEGORÍAS DEDUCTIVAS	SUBCATEGORÍAS DEDUCTIVAS	DESCRIPCIÓN
Teorías implícitas sobre inteligencia	Biológica	Considerar que la inteligencia responde a patrones genéticos, raciales o neurológicos
	Psicométrica	Concebir la inteligencia como una “cosa” que puede ser medida
	Evolutiva	Percibir la inteligencia como un proceso progresivo, que se complejiza con el desarrollo humano
	Múltiple	Aceptar la existencia de diversas inteligencias
	Única	Creer en la existencia de una capacidad general que permita abordar exitosamente todo tipo de problema
	Modificable	Asumir la inteligencia como algo que puede cambiar como producto del esfuerzo
	Fija	Admitir la inteligencia como una entidad que no puede cambiar
Construcción de las teorías Implícitas sobre inteligencia	Definición inicial	Evocación de primeras definiciones
	Conocimientos previos	Expresión de saberes adquiridos en la escuela o en la vida
	Importancia	Percepción sobre la utilidad de la inteligencia en el desarrollo humano
	Valoración	Evaluación sobre las capacidades propias y las de los otros
Implicaciones de las teorías Implícitas sobre inteligencia en el ámbito pedagógico	Comportamiento	Considerar que los estudiantes inteligentes se comporten adecuadamente dentro y fuera del aula
	Expectativa	Esperar que los estudiantes valorados como inteligentes realicen
	Inteligencia-rendimiento académico	Esperar que los estudiantes considerados inteligentes tengan promedios académicos altos

*Nota:* Villamizar, G. (2012).

Respecto a las categorías inductivas, se construyeron como producto del análisis de la información obtenida mediante el uso de los diferentes instrumentos.

Con la intención de desestructurar las teorías implícitas de los profesores y, siguiendo los planteamientos trazados por los etnometodólogos, se realizó una “demostración disruptiva” utilizando para ello una con el objetivo cuestionar las respuestas, buscando de este modo no sólo generar desconcierto y malestar, sino también “visibilizar” la razón de sus presupuestos.

Aunque Garfinkel, (ob. cit.), denomino esas actividades desestructurantes como experimentos disruptivos, ellos no son propiamente experimentos, por ello y siguiendo pautas de Caballero (2000, p. 100), se llamaron “demostraciones disruptivas”.

En estas acciones, se busca perturbar la realidad social a través de procedimientos que rompen con pautas normales, y que los sujetos de experimento no saben. Garfinkel (ob. cit., p. 70), propone romper las expectativas “por medio de la modificación deliberada de los eventos del escenario para así defraudar esas expectativas”. Esta ruptura con las expectativas produce en la persona sorpresa respecto a lo esperado. a Enfrentados a situaciones de esta naturaleza, las personas emiten respuestas que analizadas permiten descubrir cómo se construye el significado del objeto a investigar.

### **Fases de la investigación**

Está investigación se desarrolló en siete fases, algunas de las cuales se subdividieron en varios momentos; ellas fueron las siguientes: definición de la situación problema, selección de la metodología, diseño y construcción de instrumentos, selección del escenario e informantes claves, trabajo de

campo, análisis de la información y teorización. Este procedimiento se sintetiza en el Gráfico 1, mas éste no es de carácter lineal como aparece allí, sino de acuerdo a la metodología estuvo en permanente construcción.

Seguidamente se presenta una breve descripción de cada fase:

1. Definición de la situación problema. Ésta es resultante de todo un proceso de trabajo previo del investigador, lecturas, aproximaciones teóricas, investigaciones previas en la línea de identificación de creencias en docentes universitarios, y cuestionamientos del investigador sobre el valor e implicaciones sociales del constructo a investigar. A esta fase corresponde la pre-elaboración del marco teórico.

2. Selección de la metodología, diseño y construcción de los instrumentos. Ésta es una de las fases más importantes de la investigación, entre otras cosas porque a partir de la metodología escogida se establecieron los lineamientos del trabajo, entre éstos sobresale la selección del diseño y de las técnicas para recopilar información, establecidas las técnicas se procedió a construir los instrumentos y sus procesos de validación. Respecto a la construcción de los instrumentos es necesario tener en cuenta que para su elaboración fue necesaria la identificación de unas categorías producto de la aproximación teórica, las cuales reciben la denominación de deductivas.

3. Selección del escenario e informantes claves: en este momento se definió el lugar donde se realizó la investigación, así como las personas que intervinieron en ella como informantes, también se elaboró el consentimiento informado que se entregó a cada informante.

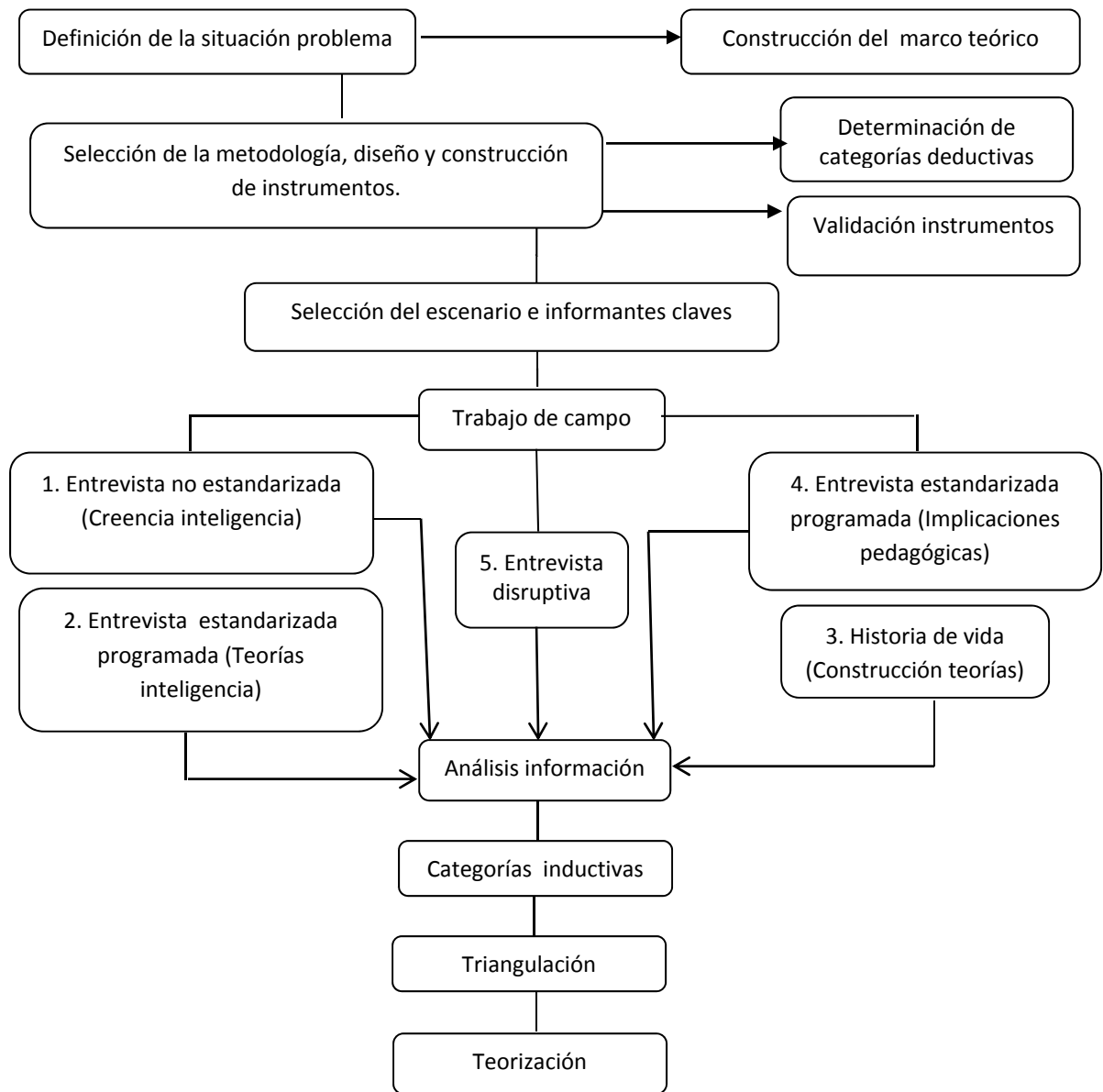
4. Trabajo de campo: en esta fase se aplicaron los diferentes instrumentos, todos ellos de forma individual, previamente se solicitó a cada docente escoger un momento que no interfiera en sus labores diarias así como un lugar que les garantizara confidencialidad. Debido a que las entrevistas debieron ser grabadas, se les solicitó el respectivo consentimiento. Aparte de las entrevistas para la recolección de información

se realizó una con el fin de desestructurar las creencias de los docentes, actividad que responde a lo denominado por Garfinkel (ob. cit.) “experimento disruptivo”.

5. Resultados: este proceso comenzó con la transcripción de las entrevistas, que fue realizado por el investigador como medio de salvaguardar la confidencialidad. Una vez transcritas se procedió a la categorización de la información, actividad que se ejecutó manualmente siguiendo los procedimientos señalados por Rodrigo, Rodríguez y Marrero (ob. cit.).

6. Análisis de los resultados: una vez definidas las categorías y clasificada la información, se analizaron las temáticas con sus respectivas categorías y subcategorías, con el fin de construir y reconstruir la teoría. Este análisis se complementó con una triangulación de datos, teniendo en cuenta que la información fue obtenida a través de diferentes medios: entrevista no estructurada, entrevistas estructuradas con guía e historia de vida.

7. Conclusiones: como producto del proceso anterior se procedió a elaborar las teorías resultantes del análisis de los resultados. Las diferentes fases del procedimiento seguido se sintetizan en el gráfico 1.



**Gráfico 1. Síntesis de las diversas fases del procedimiento**

## **Credibilidad de los Resultados**

Para este proceso se realizó la triangulación de instrumentos de recolección de datos y la triangulación entre diferentes tipos de información, tomando como base la información obtenida por los diversos medios. El resultado del análisis permitió plantear la discusión de los datos y a partir de ellos proponer la teorización sobre la inteligencia como un constructo social y el proceso que siguen los informantes en la construcción de su teoría sobre inteligencia.

## CAPITULO IV

### RESULTADOS

En este apartado se presentan en forma sintética las respuestas dadas por los docentes en las diversas entrevistas, utilizando para ello cuadros de cuatro entradas, correspondientes a las categorías deductivas e inductivas, a la subcategoría inductiva y la frecuencia de respuestas.

#### I Entrevista: Categoría creencias sobre inteligencia.

En el anexo A-1, se presenta en forma sintética las respuestas de los profesores a la pregunta ¿qué creen es la inteligencia? y en el cuadro 11 las categorías y subcategorías construidas a partir del análisis realizado.

#### Cuadro 11

#### Categoría deductiva y categorías y subcategorías inductiva respecto a creencias sobre inteligencia

CATEGORÍA DEDUCTIVA	CATEGORÍA INDUCTIVA	SUBCATEGORÍA INDUCTIVA	FREC
Creencia sobre inteligencia	Inteligencia múltiple	Las que habla Gardner Hay varios tipos de inteligencia Se manifiesta de diversas formas Hay inteligencias desconocidas Hay muchas inteligencias	5
	Capacidad de raciocinio	Capacidad de raciocinio Capacidad de pensar Proceso de abstracción de la experiencia	3
	Adaptación	Tiene que ver con adaptación Capacidad de adaptarse a un determinado entorno Capacidad que tienen las personas para adaptarse al medio	3
	Habilidades individuales	Las habilidades que tiene cada individuo Dependiendo de la forma del desarrollo de sus habilidades Los seres humanos no tienen solamente una inteligencia sino dependiendo del tipo de inteligencia han desarrollado diferentes habilidades	3

Como conocimiento	Conjunto de conocimientos, de actitudes, de aptitudes El conocimiento asociado a los saberes que cada persona tiene	2
Capacidad de aprendizaje	Capacidad de aprendizaje	1
Buena memoria	Buena memoria	1
Toma decisiones	Tomar decisiones	1
Capacidad utilizada del cerebro	Capacidad que utiliza el hombre de su cerebro	1
Manifestación humana	Facultad se puede expresar o manifestar en diversas formas	1
Capacidad del homo sapiens sapiens	Capacidad del homo sapiens sapiens	1
Proceso asociado a la humanización	Ligado al proceso de humanización	1

El análisis de las respuestas permite evidenciar en los profesores dos grandes concepciones:

1. Se tiende a concebir como una capacidad, como potencial, que a posteriori le permitirá realizar una serie de actividades cognitivas como razonar, analizar, aprender, pensar, adaptarse y resolver problemas.

Esta respuesta permite suponer que para los entrevistados la inteligencia es como una sustancia propia del hombre de carácter mental (razonar, analizar, pensar), pero que debe expresarse en acciones (resolver problemas) para poder ser reconocida. Respuestas de esta índole sustentan el aserto:

“Nosotros generalmente decimos que alguien es inteligente cuando es capaz de resolver con cierta habilidad, con cierta destreza, una situación, la que se presente”. (IC 16), “de la inteligencia yo podría decir que la considero como una facultad que tenemos los seres humanos, que se puede expresar o se puede manifestar en diversas formas”. (IC 19).

2. Se tiende a creer que existen varias inteligencias, por ejemplo el IC 18 dice “hay varios tipos de inteligencia, los seres humanos no tienen solamente una inteligencia”, el IC 01 intuye la existencia de varias inteligencias al afirmar “hay inteligencias muy desconocidas como las inteligencias afectivas, las emocionales”. El IC 08 acompaña su creencia en la teoría propuesta por Gardner “siempre trato de identificar esas inteligencias que hablaba Howard Gardner, él hablaba de las inteligencias múltiples”. Estas afirmaciones de los docentes muestran la influencia actual de teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner en el mundo educativo.

## **II Entrevista: Categoría teorías implícitas de los docentes sobre inteligencia**

En los anexos B-1 al B-7 se recogen de forma sintética las respuestas dadas por los docentes a siete preguntas que indagan sobre sus creencias respecto a supuestos que identifican a diversas teorías sobre la inteligencia humana como: psicométrica, biológica, evolutiva, múltiple/única, fija/crecimiento, y la subcategoría que emerge de las respuestas. Antes del análisis se presenta la categoría que se aborda y la pregunta orientadora.

La primera pregunta de esta categoría aborda lo relacionado con la creencia sobre el origen de la inteligencia, específicamente si las personas inteligentes nacen con esa condición. En el anexo B-1 se recogen las respuestas en forma sintética.

En el cuadro 12, se presentan las categorías y subcategorías inductivas construidas a partir del análisis de las respuestas.

**Cuadro 12**

**Categorías y subcategorías deductivas e inductivas acerca de la creencia los inteligentes nacen así**

CATEGORÍA DEDUCTIVA	SUBCATEGORÍA DEDUCTIVA	CATEGORÍA INDUCTIVA	SUBCATEGORÍA INDUCTIVA	FREC
Biológica	Las personas inteligentes nacen así	La inteligencia es una condición general	Se nace inteligente en distintos aspectos. Todos los seres normales son inteligentes. No creo que haya personas más inteligentes que otras. Todos estamos dotados. Algunos desarrollan más unas capacidades que otras. Todos nacemos inteligentes. Todos somos inteligentes. Todos somos inteligentes de diferente manera.	7
		Los inteligentes nacen	Sí. Los inteligentes nacen así. Es innata y propia de cada persona. Es altamente probable. Algunos nacen con ciertas ventajas. Algunos nacen inteligentes.	5
		La inteligencia está relacionada con factores ambientales	Resultado de distintas variables como la interacción social, cultural. Se nace con la disposición biológica pero es culturalmente que lo logra. Se nace inteligente pero ella se alimenta con procesos de aprendizaje y experiencia. Se nace con capacidades para aprender, pero el ambiente afecta.	4
		La inteligencia se encuentra asociada al desarrollo	La inteligencia se cultiva a la par del crecimiento del individuo. Se desarrolla a través de los años.	2
		La inteligencia resulta de Interacción ambiente-desarrollo	La inteligencia se desarrolla a lo largo de la vida según las oportunidades.	1
		La inteligencia resulta de Interacción genética-desarrollo	Aunque sí tiene un alto componente genético, también se desarrolla.	1
		Interacción ambiente-genética	Influyen la genética y el medio.	1
		Producto del esfuerzo Mito social	Se puede hacer. Con esfuerzo. Mito social.	1 1

Las respuestas, sintetizadas en el cuadro 12 señalan una tendencia a considerar la inteligencia como una condición natural, es decir, se nace inteligente, pero dicha condición puede ser afectada, positiva o negativamente, por variables ambientales, genéticas, de desarrollo o el esfuerzo por ser cognitivamente superior. En términos generales se percibe la inteligencia como una condición de la especie humana, sólo un pequeño número de docentes la consideran propia de unas personas especiales, El IC 11 considera que “algunos nacen con ciertas ventajas”, situación percibida por el IC 14 como “mito social”.

Las creencias de los docentes responden a pautas de carácter general, a lo socialmente aceptado hoy, por ejemplo, todas las personas normales son inteligentes, algunos logran sobresalir por factores externos como los ambientales y otros por el esfuerzo.

La segunda pregunta de la categoría biológica, indaga sobre creencias relacionada con la influencia de género a nivel intelectual, su formulación es la siguiente: Cree Ud. que hay diferencias en el nivel de inteligencia entre hombres y mujeres? En el anexo B-2 se presentan las respuestas dadas por los docentes.

En el cuadro 13, se presentan las diferentes categorías y subcategorías inductivas creadas producto del análisis de las respuestas.

### Cuadro 13

#### Categorías y subcategorías inductivas acerca de la creencia sobre diferencias intelectuales por género

CATEGORÍA DEDUCTIVA	SUBCATEGORÍA DEDUCTIVA	CATEGORÍA INDUCTIVA	SUBCATEGORÍA INDUCTIVA	FREC
Biológica	Existen diferencias en el nivel de inteligencia por género	Capacidades iguales	Ambos cuentan con las mismas capacidades sólo que su forma de aplicar o desarrollar es distinta. Tenemos las mismas potencialidades. Los hombres y las mujeres tenemos los mismos niveles de inteligencia.	15
			Tienen las mismas capacidades. Capacidades iguales pero elaboran esquemas distintos. No hay diferencias. Absolutamente ninguna diferencia. No hay diferencias a pesar de tener cerebros distintos. No hay diferencia pero a los hombres le es más fácil demostrar su inteligencia. Ninguna diferencia. No hay diferencia. Es solo una diferencia antropológica. No hay diferencias. No hay diferencias, son distintos. No hay diferencias sino en la forma y las estrategias para solucionar problemas.	
		Diferencias propias entre personas	Existen diferencias entre la inteligencia de hombres y de mujeres como también entre el mismo sexo. Sí la hay, así como entre dos hombres o dos mujeres. Hay las diferencias normales que existen entre las personas.	3
		Las mujeres son más inteligentes	Las mujeres son más inteligentes que los hombres. Las mujeres somos más inteligentes que los hombres.	2
		Diferentes habilidades	Creo que las mujeres tienen mejores habilidades para el lenguaje, y los hombres tienen mejores habilidades espaciales.	1
		No son iguales	No creo que seamos iguales en capacidades.	1

Las respuestas a esta pregunta permiten sondear si los profesores consideran que existen diferencias de inteligencia entre géneros, como si el hombre o la mujer, por su condición biológica, estuviera especialmente dotado para ser superior, independientemente de factores de otra naturaleza.

A escala general, los profesores no creen que existan diferencias a nivel intelectual entre hombres y mujeres más allá de las típicas diferencias que se presentan entre dos personas del mismo género. Dos docentes mujeres consideran que existen diferencias, sus respuestas son claras y contundentes, “las mujeres son más inteligentes que los hombres” (EC16) y “las mujeres somos más inteligentes que los hombres” (EC18). Estas respuestas van en contravía de lo socialmente aceptado, pueden ser producto de valoraciones personales más que sociales.

Entre las respuestas se presenta un conjunto de ellas que pueden ser producto del sentido común, sobre todo las que afirman que existen tantas diferencias entre hombres y mujeres como entre personas del mismo sexo.

La segunda creencia a evaluar fue la relacionada con la teoría psicométrica, para ello se construyó la pregunta, ¿Cree Ud. que las pruebas de inteligencia muestran el grado de inteligencia de las personas?, que indaga sobre las creencias de los docentes respecto a las pruebas de inteligencia, el valor y validez que le otorgan a estos instrumentos de medida, sus respuestas se sintetizaron en el anexo B-3.

En el cuadro 14, se presentan las categorías inductivas producto del análisis a la anterior pregunta.

**Cuadro 14**

**Categorías y subcategorías inductivas acerca de la creencia sobre validez de las pruebas de inteligencia**

CATEGORÍA DEDUCTIVA	SUBCATEGORÍA DEDUCTIVA	CATEGORÍA INDUCTIVA	SUBCATEGORÍA INDUCTIVA	FREC
Psicométrica	Relación resultado pruebas inteligencia-Inteligencia	La inteligencia es más que el resultado de una prueba	Muchos aspectos de la inteligencia no se evalúan con pruebas. No es la única forma de medir la inteligencia.	14
			Las escalas ofrecen un indicador pero este no es el único posible para determinar la inteligencia de las personas.	
			No se puede clasificar a una persona en inteligente por los resultados de una prueba, considerar desempeño contextual.	
			No son leyes generales por tratarse de seres humanos. No es cierto. ¿Hay una prueba estándar para todos los tipos de inteligencia?	
			La inteligencia es mucho más que un puntaje. Las pruebas no miden todo. Las pruebas sólo son una medida. Esas pruebas no miden todos los tipos de inteligencia. No todas las pruebas de inteligencia miden lo mismo. Los resultados muestran una tendencia hacia un tipo particular de inteligencia. La inteligencia no cabe en formatos. Capacidad intelectual en una situación dada.	
		Hay relación puntaje prueba-inteligencia	Seguramente así es. Sí. Es posible. Estoy de acuerdo. Estoy de acuerdo.	4
		Depende de la prueba	Respeto estas pruebas, son científicas, estandarizadas y validadas. Si son estandarizadas y con datos normatizados al contexto del sujeto.	2
		No sabe de pruebas.	No sé qué prueba pueda medir la inteligencia.	1
		No cree en las pruebas	No cree en las pruebas de inteligencia.	1

Las respuestas, recogidas en el anexo B-3, muestran las apreciaciones de los profesores respecto a las pruebas de inteligencia, algunos afirman no creer en los resultados arrojados por ellas; otros, que no hay una prueba estándar, que la inteligencia es más de lo que las pruebas muestran; otros expresan la necesidad de corroborar si las pruebas son válidas, por ello hablan de criterios estadísticos como estandarización y validez; pero respecto a lo que se pregunta, los profesores son claros en señalar que la inteligencia va más allá que los resultados arrojados por una prueba, en esa medida la creencia acerca de la capacidad de las pruebas de inteligencia para medir este proceso es poca, pues como se evidencia en las respuestas consideran que “las pruebas no miden todo”, que “las pruebas son válidas”, los profesores manifiestan en mayor medida estar de acuerdo con que las pruebas no miden todo aquello considerado como inteligencia.

La teoría evolutiva fue otra categoría que se evaluó, para ello se plantearon dos preguntas que buscaron identificar las creencias que tienen los docentes sobre si la inteligencia se desarrolla durante la vida o si permanece igual al momento de nacer.

Las categorías inductivas producto del análisis de las respuestas sobre la creencia si la inteligencia aumenta en la medida que la persona se va desarrollando, se recogen en el cuadro 15. La síntesis de las respuestas dadas ante esta pregunta se recoge en los anexo B-4 y B-5.

**Cuadro 15**  
**Categorías y subcategorías inductivas acerca de la creencia sobre la relación**  
**inteligencia-desarrollo**

CATEGORÍA DEDUCTIVA	SUBCATEGORÍA DEDUCTIVA	CATEGORÍA INDUCTIVA	SUBCATEGORÍA INDUCTIVA	FREC
Biológica	La Inteligencia aumenta con el desarrollo	La inteligencia aumenta con el desarrollo	<p>La inteligencia se puede desarrollar según las experiencias y condiciones familiares, culturales y sociales</p> <p>La capacidad para solucionar problemas aumenta en condiciones normales.</p> <p>La interacción con diferentes factores del medio permite un mejor desarrollo de la inteligencia.</p> <p>Es adecuada esa idea con el desarrollo psicoevolutivo.</p> <p>Los adultos tienen más experiencia en la resolución de problemas.</p> <p>Se van adquiriendo más datos, más información, más conocimientos.</p> <p>Con la edad se resuelven mejor los problemas.</p> <p>Hay oportunidades de vivir más experiencias.</p> <p>La inteligencia aumenta con el desarrollo integral del individuo.</p> <p>A medida que vivimos vamos desarrollando diferentes capacidades.</p>	10
		La inteligencia no aumenta, se desarrollan capacidades y habilidades.	<p>Se van desarrollando las capacidades y las habilidades. (2)</p> <p>Con el tiempo desarrollamos mayor parte de la capacidad que tiene nuestro cerebro.</p> <p>Evolucionan las formas de comprensión y adaptación al medio.</p>	4
		La inteligencia no aumenta con la edad.	<p>La inteligencia no va aumentando.</p> <p>La inteligencia no se va desarrollando cuando las personas crecen.</p> <p>La inteligencia es la misma.</p>	3
		Hay que considerar la etapa de desarrollo.	Hay que considerar la etapa de desarrollo.	1
		Hay que tener en cuenta el ambiente.	Si el individuo no se desarrolla en un ambiente... no se desarrollarán algunas de las modalidades de inteligencias.	1
		Adultos y niños difieren en procesos	Los niños tienen mejor memoria, los adultos analizan las cosas.	1
		Lo que se construye con la edad es conocimiento.	Lo que se construye es conocimiento.	1
		La inteligencia se moldea por educación-cultura y otras experiencias.	Se va moldeando por influencia de la educación, el medio cultural y las experiencias de vida propia.	1

En los profesores entrevistados existe la tendencia a considerar que la inteligencia aumenta con el desarrollo, en la medida que éste es influido por la experiencia y la adquisición de información. De las respuestas de sentido común se destacan las siguientes: “con la edad se resuelven mejor los problemas” (IC 09), “a medida que los seres humanos vivimos, las situaciones que se presentan nos van enseñando y vamos desarrollando diferentes capacidades” (IC 17), “no considero que se vaya desarrollando en la medida que las personas crecen” (IC 14).

Entre las respuestas generadas por información de carácter científico se destaca la siguiente, “es adecuada esa idea con el desarrollo psicoevolutivo del ser en cuanto ser y en cuanto desarrollo filogenético como especie” (IC 05).

La segunda pregunta de esta categoría busca identificar la creencia de los profesores respecto al nivel intelectual de niños y adultos.

En el cuadro 16 se presentan las categorías y subcategorías deductivas e inductivas producto del análisis a las respuestas a la siguiente pregunta: ¿Cree Ud. que los adultos son más inteligentes que los niños?

### **Cuadro 16**

#### **Categorías y subcategorías inductivas acerca de la creencia sobre la relación inteligencia niños-adultos**

CATEGORÍA DEDUCTIVA	SUBCATEGORÍA DEDUCTIVA	CATEGORÍA INDUCTIVA	SUBCATEGORÍA INDUCTIVA	FREC
Evolutiva	Los adultos son más inteligentes que los niños	Los adultos no son más inteligentes que los niños	La inteligencia no depende de la edad. La inteligencia es inherente independientemente de la edad. Es muy difícil concluir o generalizar si los niños o los adultos son más inteligentes. Cada quien es inteligente según su nivel de desarrollo Los adultos y los niños son ambos inteligentes de acuerdo a su desarrollo o estadio evolutivo.	17

			<p>Los adultos han adquirido algunas herramientas, han aprendido, desarrollado habilidades que le permiten realizar actividades que el niño no ha adquirido.</p> <p>Los niños desarrollan la inteligencia en los primeros años.</p> <p>Todo ser humano en condiciones normales es inteligente.</p> <p>Los niños son esponjas que absorben conocimientos con mayor facilidad que los adultos.</p> <p>El adulto ha vivido más experiencias por ende es capaz de solucionar más problemas.</p> <p>La inteligencia en cada uno está relacionada con la etapa de desarrollo del ciclo vital.</p> <p>En cada etapa de la vida se expresa la inteligencia como la capacidad de adaptación del individuo a su entorno.</p> <p>Los adultos han tenido más tiempo para aprender.</p> <p>El nivel de inteligencia no está directamente relacionado con la edad.</p> <p>No, la experiencia de los adultos los hace parecer más inteligentes que un niño.</p> <p>La inteligencia es la misma.</p> <p>Los adultos tienen más conocimiento y experiencia.</p> <p>La inteligencia no depende de la edad.</p>	
		<p>Los adultos son más inteligentes que los niños</p>	<p>La inteligencia evoluciona con la experiencia.</p> <p>El adulto intelectualmente es mayor que un niño.</p> <p>Los niños son más libres al exponer sus planteamientos y soluciones, mucho más creativos.</p> <p>El adulto ha vivido más experiencias por ende es capaz de solucionar más problemas.</p> <p>La inteligencia en adultos es mayor debido a la experiencia que va adquiriendo con el tiempo.</p>	<p>5</p>

En términos generales los docentes creen que la inteligencia no se relaciona con la edad, creen que experiencia tiene mayor peso, respuestas como “la inteligencia evoluciona con la experiencia” (IC 07), o “los adultos tienen más conocimiento y experiencia “(IC 21), así lo muestran. Pero es importante señalar que relacionan experiencia con tiempo, “la inteligencia en adultos es mayor debido a la experiencia que éste va adquiriendo con el tiempo” (IC 16). Estas respuestas son propias del sentido común.

Otros consideran que el desarrollo de la inteligencia se encuentra más relacionado con el paso de ciertos momentos o etapas, por ejemplo, “cada quien es inteligente según su nivel de desarrollo” (IC 04), o “los adultos y los niños ambos son inteligentes de acuerdo a su desarrollo o estadio evolutivo” (IC 05). Estas respuestas parecen relacionadas con ciertas teorías como la propuesta por Jean Piaget, que durante mucho tiempo fue considerada paradigmática.

Respuestas como los niños “son mucho más creativos” (IC 09) y “los niños son esponjas que absorben conocimientos con mayor facilidad que los adultos” (IC 11), son de sentido común, y suelen repetirse a escala popular.

Otra creencia que se indagó estuvo relacionada con la existencia de una inteligencia o sobre su multiplicidad. En esta categoría se parte de un supuesto contemporáneo, dado por el auge de la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner, la cual desmontó teóricamente el predominio del llamado factor G o inteligencia general. Las preguntas buscan determinar el peso de estos supuestos teóricos en los profesores entrevistados.

Para identificar las creencias de los profesores respecto la existencia o no de diferentes tipos de inteligencia, se les preguntó sí la inteligencia es una o hay múltiples. La síntesis de sus respuestas se encuentra en el anexoB-6. El análisis de las respuestas permitió construir un conjunto de categorías y subcategorías inductivas que se recogen en el cuadro 17.

### Cuadro 17

#### Categorías y subcategorías inductivas acerca de la creencia sobre unidad o multiplicidad de inteligencias.

CATEGORÍA DEDUCTIVA	SUBCATEGORÍA DEDUCTIVA	CATEGORÍA INDUCTIVA	SUBCATEGORÍA INDUCTIVA	FREC
Inteligencia única/ múltiple	Tipos de Inteligencia	Emocional.	Emocional Afectiva	11
		Lingüística	De comunicación Verbal Lenguaje Escritas Lingüística Comunicativa	10
		Lógico- Matemática	Matemática Lógica Numérica	7
		Analítica	Analítica Conceptual Teórica Intelectual Académicas	5
		Social Espacial Musical Deportiva Creatividad Artificial Otras	Social Espacial Musical Deportiva Creatividad Artificial Otras	1 1 1 1 1 1 8

Aunque los profesores hablan acerca de la existencia de múltiples inteligencias (ver anexo B-6), no son muy claros a la hora de manifestarse sobre los diversos tipos, las confunden con habilidades, pensamientos, competencias, lo que muestra que en la mayoría de los casos este tipo de manifestación responde a un tipo de conocimiento implícito, y a la influencia de factores culturales.

El proceso de categorización permitió identificar 11 inteligencias; de estos 11 tipos de inteligencia cuatro fueron descritos por Gardner (verbal, numérica, espacial, musical), posiblemente la deportiva esté asociada con la kinestésico-motora; una más, descrita por Salovey y Mayer y popularizada por Goleman, corresponde a la inteligencia emocional; dos pertenecen a una

de las clasificaciones más antiguas, la social, creada por Thorndike; dos fueron establecidas por Sternberg, la analítica y la creativa; y otra es la denominada inteligencia artificial.

Lo encontrado deja ver la influencia de la obra de Gardner sobre las inteligencias múltiples, no en vano es una de las teorías de la inteligencia que mayores repercusiones sociales tiene en la actualidad.

Que la más mencionada de las inteligencias sea la emocional deja ver el posicionamiento social de esta teoría después de ser difundida por Goleman. También sobresale el peso dado tanto a la inteligencia lingüística como a la lógico-matemática, inteligencias altamente valoradas en la cultura universitaria.

También se preguntó lo que creían sobre si la inteligencia es una capacidad fija o modificable. Esta pregunta trata de identificar si los profesores creen que la inteligencia con la cual nace una persona es una condición fija y, por tanto, no hay nada que hacer para cambiarla; o por el contrario, si a través de estrategias estructuradas es posible modificarla. La pregunta ¿Cree Ud. que se puede incrementar la inteligencia de las personas?, indaga acerca ello.

Las respuestas de los docentes se recogen en el anexo B-7 y en el cuadro 18 se agrupan las respuestas de acuerdo con características comunes para formar categorías y subcategorías.

**Cuadro 18**  
**Categorías y subcategorías inductivas acerca de la creencia de la inteligencia como fija o modificable**

CATEGORÍA DEDUCTIVA	SUBCATEGORÍA DEDUCTIVA	CATEGORÍA INDUCTIVA	SUBCATEGORÍA INDUCTIVA	FREC
Inteligencia fija/modificable	Inteligencia se puede modificar	El medio ayuda	El contexto ayuda. Creo que sí, el medio influye. El medio favorecerá algunos procesos. De acuerdo a las posibilidades que brinde el medio.	5

			Depende de las frases que se utilicen en el hogar.	
		Por medio de ejercicios	Ejercitando las operaciones mentales. Ejercitando sus capacidades. La inteligencia se puede incrementar con técnicas. Sí se desarrolla en Entrenándose en habilidades específicas.	5
		La actividad académica ayuda	Sí, los maestros pueden contribuir. Sí, la preparación, y la academia ayudan. Sí, estudiando.	3
		Se puede incrementar.	Sí. (2) Sí se puede incrementar.	3
		La inteligencia se fortalece no se incrementa	Incrementar no, se fortalece con ejercicios. Se puede fortalecer.	2
		Si se quiere y propone	Si la gente se lo propone se incrementa su inteligencia.	1
		Más que incrementarla se debe aprovechar	Más que incrementar se puede aprovechar	1
		Aumenta la experiencia	Se puede aumentar la experiencia.	1

La tendencia de las respuestas es creer que la inteligencia se puede incrementar, pero las expresiones no son rigurosas, para algunos los cambios son productos del medio y no de acciones estructuradas de los individuos.' Para otros respuesta basta con el interés, "si la gente quiere y se lo propone" (IC11). En cuanto a su papel como docentes en el proceso de incremento de la inteligencia, sólo uno respondió que "nosotros los maestros podemos contribuir" (IC04).

Un análisis de los datos correspondiente a la categoría teorías implícitas sobre inteligencia, permitió identificar las siguientes creencias en los profesores:

La inteligencia es una condición general, inherente al ser humano su nivel se encuentra relacionado con múltiples variables, entre las cuales sobresalen las genéticas.

A nivel intelectual no existen diferencias marcadas entre hombres y mujeres.

La inteligencia es más que el resultado de una prueba.

El proceso de desarrollo cumple un papel importante en el incremento de la inteligencia.

Se conciben los adultos más inteligentes que los niños.

No se percibe la inteligencia como una entidad única, existen múltiples inteligencias, entre ellas sobresalen la emocional, la lingüística y la lógico-matemática.

La inteligencia no es una entidad fija, se puede incrementar a través de ejercicios o por medio del proceso educativo.

### **III Historia de vida. Categoría: Construcción de las teorías implícitas sobre inteligencia**

Con el fin de identificar la influencia de experiencias de vida en la construcción de las teorías sobre la inteligencia de los participantes, se estructuró una entrevista de siete preguntas para conocer aspectos como: conceptos anteriores y actuales sobre la inteligencia, conocimiento sobre teorías que expliquen la inteligencia humana, importancia dada a la inteligencia, caracterización de las personas inteligentes y valoración recibida y autovaloración sobre su inteligencia.

A continuación se presenta la síntesis de las respuestas dadas a cada pregunta, y las categorías detectadas por medio de un análisis.

Con el objetivo de conocer las creencias de los profesores antes de trabajar en labores académicas, acerca de lo que en ese entonces creían era inteligencia; el análisis de sus respuestas permitió la construcción de las categorías y subcategorías inductivas recogidas en el cuadro 19.

### Cuadro 19

#### Categorías y subcategorías inductivas acerca de la creencia de la inteligencia antes de ser docente.

CATEGORÍA DEDUCTIVA	SUBCATEGORÍA DEDUCTIVA	CATEGORÍA INDUCTIVA	SUBCATEGORÍAS INDUCTIVAS.	FREC
Construcción teorías implícitas inteligencia	Definición anterior inteligencia	Capacidad humana	Capacidad del ser racional. Capacidad inherente a la naturaleza humana. Capacidad que desarrollan las personas. Capacidad de los humanos. Capacidad humana. Algo innato en los individuos.	6
		Éxito académico	Fuente de éxito académico. Ir bien en el campo académico. Capacidad de entender conceptos y crear soluciones para lograr una calificación satisfactoria. Consideraba que quienes acudían a la formación superior eran personas capaces Condición de los universitarios.	5
		Capacidad área específica	Capacidades de acuerdo al área de su interés. Cada quien debe ser inteligente en algunos de los campos del conocimiento. Cualidad, capacidad, fortaleza en alguna o algunas áreas. Capacidades en matemáticas y lenguaje.	4
		Tomar decisiones	Tomar decisiones.	2
		Adaptarse al medio	Capacidad de adaptación.	1
		Capacidad de interpretación	La capacidad de entender, interpretar y responder los estímulos.	1
		Adquisición de conceptos	Adquisición de conceptos mediante la práctica.	1
		Función mental superior	Función mental superior.	1

De acuerdo con los datos encontrados, los docentes entrevistados, antes de asumir este rol, definían inteligencia como una capacidad humana que garantiza éxito académico. Existe entre los participantes la predisposición a concebir la inteligencia como capacidad general, relacionada con procesos cognitivos (tomar decisiones, resolver problemas, adquirir conceptos e interpretar información), o con el dominio de un área del conocimiento (capacidades en matemáticas y lenguaje).

La segunda pregunta busco identificar si los profesores conocen alguna teoría que explique la inteligencia humana. Por medio de esta pregunta se buscó determinar la influencia que ejercen las teorías explícitas en el proceso de construcción de las teorías implícitas de inteligencia de los docentes entrevistados.

Con base en las teorías que los profesores afirman conocer se construyeron las categorías que se recogen en el cuadro 20.

## Cuadro 20

### Categorías y subcategorías inductivas acerca del conocimiento de teorías sobre la inteligencia.

CATEGORÍA DEDUCTIVA	SUBCATEGORÍA DEDUCTIVA	CATEGORÍA INDUCTIVA	SUBCATEGORÍAS INDUCTIVAS.	FREC
		Ninguna	No	11
Construcción teorías implícitas inteligencia	Conocimiento teorías inteligencia	Inteligencias múltiples	He leído algo de las llamadas inteligencias múltiples. Howard Gardner. Teoría de las inteligencias múltiples. Teorías que hablan de diferentes tipos de inteligencias. Teoría de las inteligencias múltiples de Gardner. Si, Howard Gardner, inteligencias múltiples. Gardner menciona el tema de las inteligencias múltiples.	7

		Inteligencia Emocional	Algún texto de inteligencia emocional. Salovey, la inteligencia emocional. Algo de inteligencia emocional.	3
		Teoría de Piaget	Piaget el procesamiento cognitivo en términos de adaptación y asimilación de la información del entorno.	1
		Teoría de Bruner	Teoría de Bruner.	1
		Teoría de M. de Zubiría	Teoría de Miguel de Zubiría.	1

La cuantificación de las respuestas muestra que el 50% de los profesores entrevistados no conocen teoría alguna sobre inteligencia, por consiguiente los conceptos construidos por ellos son de carácter intuitivo, basados en el sentido común.

De acuerdo al número de respuestas la teoría prevalencia es la de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner, hecho que evidencia su gran impacto en el ámbito escolar. También sobresale la denominada inteligencia emocional. Es importante mencionar el poco interés de los profesores entrevistados por la teoría piagetiana, teoría que influyó enormemente en el siglo pasado, sobre todo en el campo pedagógico. Estas situaciones dejan entrever cómo el reconocimiento de las teorías está dado por factores externos a la misma, para este caso el peso que tiene la valoración social de las teorías.

Después de identificar el conocimiento de los docentes sobre teorías explicativas de la inteligencia, se les indagó sobre la importancia que ellos creen tiene la inteligencia en el ser humano.

En el cuadro 21, se recogen las categorías y subcategorías inductivas producto del análisis de las respuestas emitidas por los docentes entrevistados.

## Cuadro 21

### Categorías y subcategorías inductivas acerca de las creencias sobre la importancia de la inteligencia.

CATEGORÍA DEDUCTIVA	SUBCATEGORÍA DEDUCTIVA	CATEGORÍA INDUCTIVA	SUBCATEGORÍAS INDUCTIVAS	FREC.
Construcción teorías implícitas inteligencia	Importancia inteligencia	Adquisición de conocimientos	Adquirir conocimientos, destrezas y habilidades. Adquirir conocimiento, llevarlo a la práctica. Adquirir y aplicar conocimientos. (2) Adquirir conocimientos. Asimilar conocimientos.	6
		Adaptación al entorno	Adaptación al entorno. Adaptarse al medio. Adaptarse al entorno. Adaptarse a diversas situaciones.	4
		Conocer lo que se estudia	Conocer lo que se estudia. Importante para conocer sobre un área. Es importante para formar conocimiento en el área.	3
		Desarrollo de pensamiento	Permite llegar a un pensamiento lógico. Habilidades de pensamiento.	2
		Resolución de problemas	Solucionar problemas. Procesar y solucionar problemas.	2
		Ser integral.	Ser mejores personas, mejores académicos, mejores profesionales. Ser integral.	2
		Aprender	Aprender.	1
		Procesar conceptos	Procesar conceptos.	1
		Logros académicos	Que algunas personas tengan un mejor proceso educativo.	1

El proceso de categorización las fuertes implicaciones que tienen los aspectos académicos. La inteligencia es considerada fundamental para adquirir conocimientos, aprender, conocer sobre un área en particular y tener un mejor proceso educativo.

La pregunta con que se continuó, ¿qué caracteriza una persona inteligente?, se quiso saber cómo conciben los docentes una persona inteligente, cuáles deben ser sus comportamientos y aptitudes.

En el anexo C-7 se recogen las respuestas de los docentes, en el cuadro 22 se recogen las categorías y subcategorías inductivas construidas:

**Cuadro 22**  
**Categorías y subcategorías inductivas acerca de las creencias sobre las características de las personas inteligentes.**

CATEGORÍA DEDUCTIVA	SUBCATEGORÍA DEDUCTIVA	CATEGORÍA INDUCTIVA	SUBCATEGORÍAS INDUCTIVAS	FREC
Construcción teorías implícitas inteligencia	Características persona inteligente	Toma buenas decisiones	Tiene la capacidad de tomar buenas decisiones. Saber tomar decisiones. Haya resultados en la toma de decisiones. Toma decisiones en el momento adecuado. Identifica cuales serían los pro o contras de las acciones a desarrollar. Sabe reaccionar en todas las situaciones y rendir en todos los momentos.	6
		Capta los conceptos	Captan con facilidad los conceptos. Capaces de comprender absolutamente todo. Capta mensaje, extrae lo más importante y significativo, memoriza lo que sirve para entender otros mensajes y adaptarse al medio.	5
			Capaz de obtener diversidad de conocimientos y destrezas y relacionarlas entre sí. Retiene el conocimiento, lo asimila.	
		Resuelve problemas	Disciplinado para solucionar el problema. Capaz de resolver problemas. Capaz de resolver problemas. Soluciona problemas. Soluciona problemas ágilmente.	5

		Ansia conocer	Está en permanente búsqueda de oportunidades para conocer. Quiere conocer todo. Buscan caminos distintos. Curioso.	4
		Estudioso	Muy estudiado. Han leído mucho.	2
		Académicamente bueno	Puede verse reflejado en sus notas. Respuesta académica buena.	2
		Competente	Competente.	1
		Aplicado	Aplicado.	1
		Comprometido	Comprometido.	1
		Crítico	Crítico.	1
		Responsable	Responsable.	1
		Distribuye su tiempo	Distribuye su tiempo.	1
		Analítico	Analítico.	1
		Proactivo	Proactivo.	1
		Escucha	Escucha.	1
		Visión de futuro	Con visión de futuro.	1
		Sabe lo que quiere	Sabe lo que quiere.	1
		Aprende rápido	Aprende rápido.	1
		Responde variados interrogantes	Responde cualquier interrogante que se le plantee.	1
		Buena memoria	Buena memoria.	1
		Conoce sus emociones	Conoce sus emociones, cómo se manifiestan.	1
		Aprovecha la vida	Aprovecha los componentes de la vida.	1
		Reflexivo	Reflexivo.	1
		Práctico	Práctico.	1
		Por actuación	Cómo actúa ante una situación.	1
		Piensa en los otros	Realiza un desempeño para el bien de su propia especie.	1
		Socialmente hábil	Con habilidades sociales.	1

Al caracterizar a las personas inteligentes, los docentes privilegian tres procesos cognitivos básicos: toma decisiones, adquisición de conceptos y resolución de problemas; también reconocen el deseo inherente del ser humano conocer. Luego aparece una serie de respuestas asociadas a ciertos comportamientos altamente valorados en el mundo académico, como: ser responsable, estudioso, analítico, reflexivo, competente, práctico. En último lugar se encuentran comportamientos relacionados con aspectos sociales. Lo anterior evidencia el privilegio que se da en los contextos educativos a lo cognitivo.

Después de indagar acerca de las creencias de los docentes respecto de los otros, se pasó a indagar sobre aspectos personales, para ello se les pregunto, intelectualmente, ¿cómo lo valoraban sus profesores?, buscando identificar la percepción de cada docente sobre la forma en que eran valorados intelectualmente, en su época estudiantil, por sus profesores. Las categorías y subcategorías emergentes se recogen en el cuadro 23.

### **Cuadro 23**

#### **Categorías y subcategorías inductivas acerca de la valoración intelectual recibida por los docentes cuando eran estudiantes.**

CATEGORÍA DEDUCTIVA	SUBCATEGORÍA DEDUCTIVA	CATEGORÍA INDUCTIVA	SUBCATEGORÍAS INDUCTIVAS	FREC.
Construcción teorías implícitas inteligencia	Valoración recibida	Buen estudiante	Inteligente. Buen estudiante. Excelente estudiante. Respondía académicamente bien. Excelente estudiante. Distinguida por los resultados académicos.	12
			Concepto favorable. Especial. Destacada. Buena. Muy buena alumna. Brillante.	

		Responsable	Responsable. Promedio, cumplía. Aplicada y juiciosa. Estudiante juicioso. Juiciosa, dedicada. Comprometida con el estudio. Juicioso. Cumplía.	8
		Sin valoración	No se valoraban los estudiantes.	1
		Bien y mal	Bien y mal.	1

En general, la valoración recibida por los docentes en su época escolar era buena, pero estaba sujeta a apreciaciones de carácter eminentemente académico: buenos estudiantes, juiciosos, responsables, distinguidos. Dichos reconocimientos se encontraba asociados con buen rendimiento académico.

Es importante resaltar que valoraciones como inteligente, especial y excelente estudiante van acompañadas con buen rendimiento en matemáticas, lo que permite dar cuenta del peso otorgado a dicha área del conocimiento en el ámbito escolar.

La sexta pregunta, ¿Cómo valoraba usted su inteligencia?, buscó identificar cómo se auto percibía cada uno de los docentes intelectualmente, para posteriormente dar cuenta de las influencias que esta apreciación ejerce en la valoración de los otros. En el cuadro 24 se sintetizan las categorías y subcategorías inductivas producto del análisis de las respuestas.

## Cuadro 24

### Categorías y subcategorías inductivas acerca de la autovaloración intelectual de los docentes cuando eran estudiantes.

CATEGORÍA DEDUCTIVA	SUBCATEGORÍA DEDUCTIVA	CATEGORÍA INDUCTIVA	SUBCATEGORÍAS INDUCTIVAS	FREC.
Construcción teorías implícitas inteligencia	Autovaloración inteligencia	Mejor que mis compañeros	Mejor que otros compañeros. Me distinguía entre los compañeros. En ocasiones me sentía mejor. Me veía superior a mis compañeros. Destacada. Brillante. Siempre fui bueno. Entre los medios altos. Inteligente, con bastantes capacidades. Destacado en matemáticas y física. Destacado en lógica e interpretación Me creía inteligente, con bastantes capacidades.	13
		Juicioso	Nunca fui brillante. Dedicada. Uno no es que sea inteligente sino dedicado. No me sentía el más brillante. Daba mi mejor esfuerzo. No era muy brillante, pero me esforzaba. No me distinguía pero si cumplidora de mis deberes.	5
		Promedio	Promedio. Satisfecha. Muy normal. Promedio, regular.	4

En términos generales, se nota en los entrevistados una valoración positiva acerca de su inteligencia y de su capacidad de trabajo; consideran que las falencias pueden ser superadas con el esfuerzo, la dedicación, la responsabilidad.

La última pregunta, ¿en este momento cómo define la inteligencia?, se buscó conocer cómo los docentes entrevistados conciben actualmente

inteligencia, para posteriormente contrastarla con las definiciones anteriores e identificar si se han presentado cambios en ellas. La síntesis de las categorías y subcategorías inductivas producto del análisis, se recogen en el cuadro 25.

### **Cuadro 25**

#### **Categorías y subcategorías inductivas sobre las definiciones actuales de la inteligencia de los docentes.**

CATEGORÍA DEDUCTIVA	SUBCATEGORÍA DEDUCTIVA	CATEGORÍA INDUCTIVA	SUBCATEGORÍAS INDUCTIVAS	FREC.
Construcción teorías implícitas inteligencia	Definición actual inteligencia	Solución de problemas	Poder superar los obstáculos. Capacidad para enfrentarse a ciertas situaciones, tomar la mejor decisión y solucionar los problemas. La inteligencia tiene dos componentes: la memoria y la solución de problemas. Proceso que permite la resolución de problemas. Habilidad que tiene cada ser humano para resolver una situación acertadamente.	5
		Adaptación al medio	Capacidad humana que permite adaptarse mejor a su medio. Capacidad que tienen las personas de responder ante las exigencias del medio. Capacidad que tienen los seres humanos para salir avances de las circunstancias que presenta su entorno. Habilidades para transformar el medio, adaptarse al medio Capacidad para adaptarse al medio.	5
		Toma de decisiones	Capacidad para tomar la mejor decisión. Mecanismo por el cual se toman decisiones.	4

			Atributo que le da la posibilidad de tomar decisiones. Característica del hombre tomar decisiones.	
		Capacidad de utilizar conocimientos.	El saber, el saber hacer. Capacidad que tiene un individuo de asimilar ciertas cosas y desarrollarlas. Capacidad de utilizar el conocimiento asertivamente. Habilidades para adquirir conocimientos, para transformar el medio.	4
		Conocerse e interactuar con los otros.	Característica del hombre que le permite conocerse a sí mismo en todo el sentido de la palabra, como conocer todas las personas que lo rodean. Capacidades que permiten que el ser humano se desarrolle plenamente, logre sus objetivos, sus metas y sea capaz de interactuar con los demás.	2
		Profundidad en los conocimientos	La profundidad en los conocimientos.	1
		Conceptualizar	Capacidad de conceptualizar.	1
		Buenas acciones para los otros	Manera de ser de la especie humana para realizar mejores acciones por el ser humano.	1
		Razón y pensamiento	Conjunto de elementos como la razón, el pensamiento.	1
		No sabe	No tengo ni idea.	1

Los datos muestran que, al definir la inteligencia, los docentes consideran cuatro elementos: solucionar problemas, adaptarse al medio, tomar decisiones y utilizar los conocimientos. Fundamentalmente consideran aspectos cognitivos, el 65.38 % de las respuestas giran alrededor de este factor, en menor parte se tienen en cuenta elementos diferentes, 15.38 % de las respuestas al momento de definir inteligencia la asocian a factores

sociales, y el 19.23 % la definen como capacidad adaptativa. Esta situación puede responder al contexto donde se realizaron las entrevistas. El hecho de trabajar en una institución universitaria marca las respuestas, entre otras cosas porque esta institución es considerada centro de conocimiento y como tal quienes hacen parte de ella valoran operaciones propias del pensamiento.

Después de haber analizado las respuestas dadas a las preguntas relacionadas con vivencias personales se detectó lo siguiente:

Inicialmente definían inteligencia como una capacidad humana asociada al éxito en el proceso educativo.

Respecto al conocimiento sobre teorías explícitas sobre la inteligencia, la mitad de los entrevistados manifestó no conocer ninguna, y siete afirmaron saber respecto a la teoría de las inteligencias múltiples propuestas por Howard Gardner.

En lo relacionado con la importancia otorgada a la inteligencia, la gran mayoría de las respuestas indican que la asocian con actividades propias del aprendizaje como adquirir conocimiento, conocer lo que se estudia, aprender, procesar conceptos y alcanzar logros académicos.

Entre las características que identifican las personas inteligentes, aunque sobresalen las relacionadas con la toma de decisiones, en su gran mayoría están asociadas con aspectos estrictamente académicos como captar fácilmente conceptos, ser estudioso, ser académicamente bueno, juicioso.

Respecto a la forma como se sentían valorados por sus profesores, por lo general era con carácter positivo, se sentían considerados como buenos estudiantes, responsables, juiciosos e inteligentes.

En cuanto su autovaloración, su autopercepción era positiva, se asumían mejores que sus compañeros, algunos se consideraban destacados, brillantes, sobresalientes en campos como la lógica-matemática y la interpretación, un pequeño número se veían como promedio.

Respecto a su definición actual sobre la inteligencia, la ven como una capacidad para solucionar problemas, adaptarse al medio y tomar decisiones.

El análisis de las respuestas demuestra la influencia del contexto en las concepciones de los profesores, expresadas a través de la asociación entre inteligencia y logros académicos.

#### **IV Entrevista. Experimento disruptivo.**

Hasta este momento, en el proceso de recolección de datos se han efectuado tres entrevistas. Con el fin de poner en tela de juicio las respuestas dadas por los profesores, se procedió a realizar una entrevista siguiendo las indicaciones para realizar experiencias disruptivas según lo planteado por Garfinkel (ob. cit.), con preguntas como:

¿En verdad cree que la inteligencia existe?

Me parece que su concepto de inteligencia corresponde a una creencia personal.

Sin duda usted se considera inteligente ¿Cree que las cualidades que ve en usted también las ve en aquellas personas que considera inteligentes?

¿En verdad cree que no existen diferencias en el plano intelectual entre hombres y mujeres?

Es posible que existan personas más inteligentes que Ud., ¿será porque nacieron así?

Estas preguntas tenían como objetivo incomodar a los docentes, situación que se evidencia en la forma de responder; al contrario de las respuestas anteriores, donde ellos se mostraban cordiales y con respuestas verbalmente fluidas, las respuestas fueron cortas y tajantes.

Esta actividad se planeó para que los profesores creyeran que el investigador dudaba de la sinceridad de sus respuestas.

En el cuadro 26, se presenta una síntesis de las respuestas dadas por los docentes a las cinco preguntas anteriormente señaladas:

## Cuadro 26

### Síntesis de las respuestas dadas por los docentes en la entrevista disruptiva

LA INTELIGENCIA EXISTE	SU CONCEPTO ES UNA CREENCIA	VALORA A LOS OTROS A PARTIR DE SUS CUALIDADES	DIFERENCIAS ENTRE GÉNEROS	LOS INTELIGENTES NACIERON ASÍ
Sí, característica del homo sapiens sapiens	Di una definición	Sí	No existen diferencias	Sí
Sí, inherente al ser humano	Desde mi percepción	Hay personas con otras características	No existen diferencias	Depende del entorno
Sí	Posiblemente	Puede ser proyección	Sí Las mujeres fluidas verbalmente Los hombres mejor espacialmente	Depende del entorno
Sí, pero no es única	Científico	Claro que sí	Sí existen diferencias	Una parte se trae, otra se desarrolla
Sí, capacidad humana	Creencia	Uno es el patrón	No existen diferencias	No
Sí	Creencia	Sí	Intelectualmente no, cerebralmente sí	Influye genética y ambiente
Sí, procesa información	Interpretación	Posiblemente	Son distintos	En condiciones normales no
Sí, diferencia al ser humano	Percepción personal	Sí	No existen diferencias	No, desarrollan habilidades de acuerdo al entorno
Sí, se expresa en personas con distintas capacidades	Científica	Sí	Son distintos	No, desarrollan habilidades de acuerdo al entorno
Sí, está asociada con el aprendizaje	Puede ser creencia	Cada cual lo es en su campo	Son distintos	No se desarrolla
Sí, hay de diferentes niveles y tipos	Está fundamentado en evidencias	No, hay diferentes tipos	Tanta como hay en los hombres y mujeres entre sí	Algunas nacen con facilidades para unas cosas
Sí, hace a un ser humano mejor que otro	Personal	No	Diferencias sociales	Sí, pero la perseverancia ayuda
Sí	No	Sí	No existen diferencias	Sí

Sí	Creencia	Sí	Intelectualmente no, difieren en relación con el contexto	No
Sí, formación mental superior	Referentes teóricos y experienciales	Valoro a partir de indicadores	No existen diferencias	Hay bases biológicas y bases aprendidas
Sí, en individuos con alto intelecto	Creencia	Sí	No existen diferencias	Sí
Sí, se manifiesta a través del libro infantil	Creencia	No	No existen diferencias	En algunos casos sí
Sí, existen varios tipos	Teorías	No	Sí Las mujeres resuelven problemas simultáneamente	No hay más inteligentes que otros El entorno ayuda a desarrollar habilidades
Sí, facultad humana	No	Sí	No existen diferencias	No
Sí	No	Sí	No existen diferencias El problema es antropológico	Sí
Expresión de la adaptación	Basada en estudios	No	Sí	La inteligencia tiene aspectos genéticos Pero puede resultar de interacciones neurológicas
Sí, es una capacidad humana	Posiblemente	Sí	Como entre hombres y mujeres entre sí Las mujeres se ayudan por el sexto sentido	Es propia pero el medio ayuda

Aunque el objetivo de esta entrevista era incomodar a los docentes, una mirada a las respuestas deja ver consistencia con las dadas en las entrevistas anteriores, los profesores se sostienen en lo que habían manifestado.

Este tipo de entrevista se realizó en días previos a la entrevista final, la cual tenía como objetivo identificar la incidencia que tienen las teorías implícitas de los profesores en su quehacer pedagógico.

**V Entrevista: Categoría implicaciones de la teoría implícita de la inteligencia en el ámbito pedagógico.**

Esta entrevista tenía como objetivo encontrar la incidencia que tienen las teorías implícitas de los docentes sobre la inteligencia en su labor pedagógica.

La pregunta inicial, ¿cómo se da cuenta usted si un estudiante es inteligente?, buscó conocer los criterios estructurados por los docentes entrevistados para identificar estudiantes inteligentes. A partir de las respuestas se construyeron las categorías y subcategorías que se recogen en el cuadro 27.

**Cuadro 27**

**Categorías y subcategorías inductivas de las respuestas dadas a la pregunta ¿Cómo se da cuenta usted si un estudiante es inteligente?**

CATEGORÍA DEDUCTIVA	SUBCATEGORÍA DEDUCTIVA	CATEGORÍA INDUCTIVA	SUBCATEGORÍAS INDUCTIVAS	FREC.
Implicaciones teorías implícitas ámbito pedagógico	Cómo identifica estudiante inteligente	Pregunta	Por las preguntas. Pregunta. (2) Tipo de pregunta. Formulación de las preguntas.	5
		Analiza	Analítico. (3)	3
		Inquieto	Inquieto (3)	3
		Capta	Captan fácilmente. Captan rápidamente.	2
		Argumenta	Argumentación. Claridad en su discurso.	2
		Participa	Participa. Participa en clase.	2
		Atento	Atento. (2)	2
		Líder	Capacidad de liderazgo. Líder.	2
		Crítico	Que cuestiona. Va más allá.	2

	Asimila	Asimila rápido.	1
	Comprende	Comprende.	1
	Integra	Integra diferentes conocimientos.	1
	Ágil	Ágiles en los ejercicios.	
	Propone alternativas	Propone alternativas diferentes.	1
	Activo	Activo.	1
	Hace bien las cosas	Hace bien las cosas.	1
	Con ganas de aprender	Con ganas de aprender.	1
	Comprometido	Comprometido.	1
	Opina	Opina.	1
	Capacidad de relacionarse	Capacidad de relacionarse.	1
	Responsable	Responsable.	1
	Respetuoso	Respetuoso.	1
	Respuestas brillantes	Respuestas brillantes.	1
	Buen desempeño	Buen desempeño.	1
	Le aporta el grupo	Le aporta el grupo.	1

Los profesores valoran las preguntas que formulan los estudiantes, consideran que ellas se encuentran asociadas con la comprensión, posiblemente bajo el supuesto que quien pregunta es porque ha comprendido.

Entre las respuestas se destacan las relacionadas con aspectos cognitivos como analizar, argumentar, criticar, asimilar, comprender, integrar, opinar y proponer; y las asociadas con acciones de carácter valorativo como respeto, responsabilidad, capacidad de relacionarse y aptitudes para el liderazgo. Esto muestra que para algunos docentes los comportamientos inteligentes va más allá de lo cognitivo, siendo necesario considerar el aspecto carácter ético, el cual generalmente no es tenido en cuenta al momento de valorar intelectualmente a las personas.

Los datos dejan ver claramente que al momento de pedirle a los profesores criterios para identificar estudiantes inteligentes, priman los aspectos cognitivos.

Posteriormente se preguntó, ¿cómo se comporta un estudiante inteligente dentro del aula de clase?, tuvo como propósito conocer las creencias de los docentes sobre cómo suponen que debe ser el comportamiento de los estudiantes considerados inteligentes. Las categorías y subcategorías emergentes se recogen en el cuadro 28.

### **Cuadro 28**

#### **Categorías y subcategorías inductivas de las respuestas dadas a la pregunta ¿cómo comporta un estudiante inteligente dentro del aula?**

CATEGORÍA DEDUCTIVA	SUBCATEGORÍA DEDUCTIVA	CATEGORÍA INDUCTIVA	SUBCATEGORÍAS INDUCTIVAS	FREC.
Implicaciones teorías implícitas ámbito pedagógico	Comportamiento aula estudiante inteligente	Pregunta	Pregunta.	5
		Activo	Activo. (2) Actúa. Participativo.	4
		Cuestiona	Cuestiona. (3) Crítico.	4
		Aplica el conocimiento	Aplica el conocimiento. Aplica. Relaciona contenidos con el entorno.	3
		Aporta a la clase	Aporta.	2
		Escucha	Escucha.	1
		Va adelante del profesor	Va adelante del profesor.	1
		Toma de decisiones	Toma de decisiones.	1
		Desea hacer lo mejor	Desea hacer lo mejor.	1
		Capacidad de escritura	Capacidad de escritura.	1
		Habilidad lingüística	Habilidad lingüística.	1
		Comprende	Comprende.	1
		Plantea juicios	Plantea juicios.	1
		Atento	Atento.	1
		Analítico	Analítico.	1
		Soluciona problemas	Soluciona problemas.	1
		Interesado	Interesado.	1
		Creativo	Creativo.	1
Comprometido	Comprometido.	1		
Atento	Atento.	1		
Profundiza	Profundiza.	1		

		Argumenta	Argumenta.	1
		Integra los conocimientos	Integra los conocimientos.	1
		Asimila rápidamente	Asimila rápidamente.	1
		Interactúa con los compañeros	Interactúa con los compañeros.	1
		Liderazgo	Liderazgo.	1
		Cumple con las tareas	Cumple con las tareas.	1
		Entiende las líneas jerárquicas	Entiende las líneas jerárquicas.	1

Las respuestas de los docentes muestran claro predominio de elementos estrictamente cognitivos, en esa medida se traslucen las creencias de los docentes; ellos consideran fundamental para hablar de inteligencia tener en cuenta aspectos propios de la cognición humana como preguntar, cuestionar, aplicar, analizar y otros más, dejando en segundo lugar aspectos de carácter social.

Después de identificar las creencias acerca del comportamiento de los estudiantes inteligentes en el aula, se indagó sobre las expectativas que ellos generan en los docentes, la pregunta incitadora fue la siguiente, ¿qué espera de un estudiante inteligente?

A partir del análisis de las respuestas se crearon las categorías y subcategorías que se recogen en el cuadro 29.

**Cuadro 29**

**Categorías y subcategorías inductivas de las respuestas dadas a la pregunta ¿qué espera de un estudiante inteligente?**

CATEGORÍA DEDUCTIVA	SUBCATEGORÍA DEDUCTIVA	CATEGORÍA INDUCTIVA	SUBCATEGORÍAS INDUCTIVAS	FREC.
Implicaciones teorías implícitas ámbito pedagógico	Qué espera de estudiante inteligente	Actitud positiva ante el conocimiento	Vaya más allá de lo aprendido. Construya conocimiento. Valore el conocimiento. Inquieto por aprender. Actitud ante el conocimiento. Investigue. (2) Pregunte. Descubra. Crítico. Reflexivo. Analítico. (2) Integre sus conocimientos con las demás asignaturas. Busque nuevas metas. Vaya más allá de las metas fijadas. Plantee proyectos. Corresponsable en el proceso de aprender. Supere lo que se da en clase. Que no espere se le de todo. Propositivo. Proponga.	22
		Aporte a la sociedad	Aporte a la sociedad. Haga lo mejor para sí y los demás. Haga aportes a la humanidad. Impacto social. Que aporte.	5
		Éxito académico	Alcance el 100% de los objetivos planteados por la materia. Alcance los logros presupuestados en la asignatura. Saque buenas notas. Capte rápido.	4
		Aproveche el don	Aproveche el don. Aproveche las dotes que Dios le dio.	2
		Tome decisiones	Tome decisiones. (2)	2
		Resuelva problemas	Resuelva problemas. Solucione problemas.	2

	Buen profesional	Profesional exitoso. Sea buen profesional.	2
	Argumente	Argumente claramente. Argumente.	2
	Se adapte	Se adapte al contexto. Se adapte	2
	Sea proactivo	Sea proactivo	1
	Respetuoso	Respetuoso.	1
	Ético	Ético.	1
	Interprete diversos programas	Interprete diversos programas.	1
	Trabajo en equipo	Trabajo en equipo.	1
	Que alcance sus sueños	Que alcance sus sueños.	1
	Responsabilidad	Responsabilidad.	1
	Supere mis expectativas	Supere mis expectativas.	1
	Respuesta efectiva	Respuesta efectiva.	1
	Líder	Líder.	1
	Sea integral	Sea integral.	1

Las respuestas giran alrededor de aspectos académicos, siendo central las relacionadas con el conocimiento, sus expectativas en relación con los estudiantes considerados inteligentes es que enfrenten positivamente el proceso de conocer, las repuestas dejan de lado aspectos esenciales en el funcionamiento social como lo ético y la responsabilidad. Es importante resaltar la concepción de la inteligencia como don, en esa medida los seres que la poseen son especiales y no deben desperdiciarla.

Identificadas las expectativas que los estudiantes inteligentes generan en los docentes, se pasó a investigar lo que ellos piensan respecto al comportamiento estudiantil en una u otra asignatura, para ello se preguntó lo siguiente, ¿cree Ud. que un estudiante pueda ser inteligente para algunas materias y para otras no? Las categorías y subcategorías emergentes se recogen en el anexo cuadro 30.

**Cuadro 30**

**Categorías y subcategorías inductivas de las respuestas dadas a la pregunta ¿cree Ud. que un estudiante pueda ser inteligente para algunas materias y para otras no?**

CATEGORÍA DEDUCTIVA	SUBCATEGORÍA DEDUCTIVA	CATEGORÍA INDUCTIVA	SUBCATEGORÍAS INDUCTIVAS	FREC.
Implicaciones teorías implícitas ámbito pedagógico	Estudiante "inteligente" en una asignatura lo es en todas	El desempeño depende de las habilidades	Depende de la habilidad que demande el curso. Se tienen distintas habilidades. Depende de las habilidades. (2) Hay que considerar habilidades. Depende de la habilidad intelectual. Se tienen distintas competencias. (2) El desempeño depende de las capacidades.	9
		El desempeño depende de intereses	El desempeño depende de intereses. Hay que tener en cuenta interés. Depende del interés. (3) Depende del gusto. (2)	7
		No	No.	3
		Algunos pueden ser multifacéticos	Pueden ser multifacéticos. Pueden ser buenos en un campo o en otro.	2
		El desempeño depende de las potencialidades	Cada cual tiene su potencialidad.	1

En términos generales, los docentes entrevistados consideran que los estudiantes "inteligentes" en una asignatura, es decir, académicamente exitosos en un campo específico del saber, no lo debe ser en todos. Este tipo de respuesta se encuentra asociada con una percepción monofactorial del rendimiento. El rendimiento, a su vez, es relacionado con aspectos motivacionales, intereses, habilidades específicas y competencias.

Aunque las respuestas de tres profesores, como lo muestra el anexo E-10, se ubicaron en las correspondientes a “no”, ellos dejan traslucir dudas, por ejemplo, uno dice: “depende... he observado que los buenos en unas asignaturas lo son en otras” (C114) y el otro “algunos pueden ser multifacéticos pero no son la generalidad” (C103).

Las respuestas anteriores se encuentran relacionadas con la tendencia actual que considera casi imposible la existencia de personajes que se desenvuelvan exitosamente por diversos campos del conocimiento, debido a la amplitud del saber humano, además la sociedad actual valora el conocimiento especializado.

Una vez identificada la creencia si los estudiantes podrían ser inteligentes para una asignatura o la totalidad de ellas, se buscó indagar si los profesores creen que la inteligencia es una entidad fija y en esa medida los resultados académicos ya están signados en los estudiantes, por ello “los malos” estudiantes, por más que se esfuercen, siempre seguirán siendo “malos”, la pregunta estímulo fue la siguiente, ¿cree Ud. que los estudiantes que no sobresalen académicamente, así se esfuercen por alcanzar buenas notas, nunca lo lograrán?

A partir de clasificación de las respuestas se construyó el cuadro 31 donde se agrupan las categorías y subcategorías inductivas construidas.

**Cuadro 31**

**Categorías y subcategorías inductivas de las respuestas dadas a la pregunta ¿cree Ud. que los estudiantes que no sobresalen académicamente, así se esfuerzen por alcanzar buenas notas, nunca lo lograrán?**

CATEGORÍA DEDUCTIVA	SUBCATEGORÍA DEDUCTIVA	CATEGORÍA INDUCTIVA	SUBCATEGORÍAS INDUCTIVAS	FREC.
Implicaciones teorías implícitas ámbito pedagógico	Esfuerzo Vs Logro académico	Con esfuerzo se logran buenas notas	Con esfuerzo se pueden lograr buenas notas. Se pueden lograr buenos resultados. Es posible lograr buenas notas con esfuerzo. Conozco estudiantes que han mejorado. El esfuerzo permite alcanzar buenos resultados. Si uno se esfuerza sobresale. El esfuerzo permite alcanzar niveles altos de calificación. Con esfuerzo se alcanzan buenas notas. Querer es poder. El esfuerzo permite mejorar académicamente. Cuando una persona se esfuerza puede lograr mejorar. El esfuerzo es clave. En corto tiempo. Aumentar el esfuerzo.	14
		Mirar otros factores	Influyen otros distractores. Hay que mirar otros factores. Influye actitud y factores psicológicos.	3
		Tiene capacidades en otros campos	Tienen más capacidades en otros campos	1
		Tener en cuenta la motivación	Depende de la motivación y los hábitos de estudio.	1
		Comparar resultados	Comparando resultados se puede saber si el esfuerzo produce mejora.	1
		Valerse de sus capacidades cognitivas	Los estudiantes deben valerse de sus capacidades cognitivas para mejorar.	1
		Área no acorde con su fortaleza	Área no acorde con su fortaleza.	1
		El esfuerzo no es suficiente	Considero que hay estudiantes que aunque se esfuerzan no la logran.	1

Las respuestas revelan que, según los docentes entrevistados, el esfuerzo juega un papel crucial para alcanzar altos logros académicos; no tienden a considerar el rendimiento académico como condición de los más inteligentes sino un producto del trabajo, del esfuerzo. Se puede suponer que para la mayoría de profesores no hay estudiantes, por más aventajados que sean, que no hayan alcanzado sus logros sin trabajo.

Continuando con la búsqueda de relación entre rendimiento académico y capacidad intelectual se indagó sobre la creencia respecto a ello , por medio de la siguiente pregunta, ¿cree Ud. que las notas son indicadores del nivel de inteligencia de los estudiantes?

Las respuestas a esta pregunta permitieron identificar la relación que algunos docentes establecen entre rendimiento académico e inteligencia, y si la concepción de inteligencia en los ámbitos escolares se encuentra asociada con notas, es más, si existe una cierta equivalencia entre notas y coeficiente intelectual.

A continuación se presentan el cuadro 32 donde se recogen las categorías y las subcategorías inductivas construidas producto del análisis a la pregunta.

**Cuadro 32**

**Categorías y subcategorías inductivas de las respuestas dadas a la pregunta ¿cree Ud. que las notas son indicadores del nivel de inteligencia de los estudiantes?**

CATEGORÍA DEDUCTIVA	SUBCATEGORÍA DEDUCTIVA	CATEGORÍA INDUCTIVA	SUBCATEGORÍAS INDUCTIVAS	FREC.
Implicaciones teorías implícitas ámbito pedagógico	Relación inteligencia-notas	La inteligencia no tiene que ver con notas	<p>La inteligencia no es acumulación de conocimientos.</p> <p>La motivación juega un papel importante.</p> <p>Por desmotivación no se alcanzan buenas notas.</p> <p>Absolutamente falso.</p> <p>El no gusto por la carrera influye en las notas.</p> <p>Los estudiantes difieren en habilidades.</p> <p>Quienes sacan mejores notas cumplen exigencias del profesor.</p> <p>Las notas se relacionan con tiempo dedicado a estudiar, atención en clase y capacidad de análisis.</p> <p>La nota es coincidencia pregunta-respuesta.</p> <p>La nota no determina la inteligencia.</p> <p>Las notas no reflejan las capacidades de los estudiantes.</p> <p>Las notas no son medidores de inteligencia.</p> <p>La nota no evalúa inteligencia.</p> <p>El rendimiento no se relaciona con inteligencia.</p> <p>Las notas se relacionan con métodos de estudio.</p> <p>Hay diferencias emocionales. Depende del área.</p> <p>No es un comentario relacionado con la inteligencia.</p> <p>Hay estudiantes dedicados.</p> <p>No necesariamente.</p> <p>No.</p> <p>Que son inteligentes en la asignatura del docente.</p>	21
		Posible relación inteligencia-notas	La nota relaciona con inteligencia si todos buscan alcanzar la más alta.	1

Aunque las respuestas son contundentes en cuanto a la no aceptación del aserto, ellas dejan entrever el pensamiento de los docentes sobre las notas. Consideran que éstas no tienen nada que ver con a la inteligencia, que más bien responden a factores como motivación, dedicación, responsabilidad, y la suerte.

Pero algunos docentes dejan entrever que si el interés por sacar buenas notas fuera general, los más inteligentes lo lograrían, “lo que sí es cierto es que todos buscando la mejor nota deben tomarse por más inteligentes los que lo logran” (sic) (IC01), otro afirma lo siguiente, “usualmente los estudiantes más inteligentes pueden lograr mejores notas con menor esfuerzo, pero la motivación es un factor tan importante como la inteligencia” (IC03), un tercero expresa “se puede decir que por lo general los estudiantes inteligentes se caracterizan porque sus notas son buenas” (IC06). Estas afirmaciones muestran que si bien las notas no reflejan la inteligencia de los estudiantes, es de esperar que, en condiciones adecuadas, los más inteligentes alcancen las mejores notas.

Como se evidencia, aunque las preguntas giran alrededor de la relación conducta académica e inteligencia, no se percibe claramente los parámetros valorativos que tienen los docentes entrevistados para considerar una persona como buen estudiante. Para identificar tales parámetros se preguntó, ¿cuándo considera que uno de sus alumnos es un buen estudiante?

Las respuestas dadas por los profesores y las subcategorías emergentes se recogen en el anexo D-6. A partir del análisis de las respuestas se crearon las categorías y subcategorías que se presentan en el cuadro 33.

**Cuadro 33**

**Categorías y subcategorías inductivas de las respuestas dadas a la pregunta ¿Cuándo considera que uno de sus alumnos es un buen estudiante?**

CATEGORÍA DEDUCTIVA	SUBCATEGORÍA DEDUCTIVA	CATEGORÍA INDUCTIVA	SUBCATEGORÍAS INDUCTIVAS	FREC.
Implicaciones teorías implícitas ámbito pedagógico	Buen estudiante	Bien académicamente	Buen rendimiento académico. Calidad en los trabajos, en la participación, en las preguntas. Responsable académicamente. Cumple con los objetivos de la asignatura. Se adapta a las necesidades de la materia. Responde en las evaluaciones. Responde a los temas en clase. Responde sin mirar libros. Construye conocimiento en el aula. Comprometido con la clase. Comprometido con en el programa a desarrollar. Comprometido con el aprendizaje. Inquieto. Inquieto por aprender. Quiere aprender. Profundiza. Argumenta. Investiga. Analiza. Honestos, ambiciosos con su carrera.	19
		Participa	Participa. (2) Participa críticamente. Cuestiona. Plantea dudas. Aporta. (2) Activo	8
		Pregunta	Pregunta. (3) Preguntas coherentes.	4
		Se proyecta	Se proyecta. Quiere ir más allá. Ambiciosos.	3

	Motivado	Motivado. (2)	2
	Establece relación teoría-práctica	Busquen relación teoría-realidad. Conecta lo teórico con su experiencia.	2
	Atento	Atento. Se concentra en clase.	2
	Interesado	Perseverante. Interesado.	2
	Claridad en sus objetivos	Tiene claros sus objetivos. Claridad en el programa a desarrollar.	2
	Integral	Integral. Bueno en todo.	2
	Disciplinados	Disciplinados.	1
	Se comunica bien con sus compañeros	Se comunica bien con sus compañeros.	1
	Lee mucho	Lee mucho.	1
	Se interesa por resolver problemas	Se interesa por resolver problemas.	1
	Va a clase	Va a clase.	1
	Afronta situaciones adversas	Afronta situaciones adversas.	1
	Muestra sus valores	Muestra sus valores.	1
	Todos son buenos	Todos son buenos.	1
	Difícil de evaluar	Difícil de evaluar.	1

Los profesores consideran que buen estudiante es la persona que tiene un alto rendimiento académico y responde con las tareas propias de su rol; también tienen en cuenta para su valoración que el estudiante participe, pregunte y manifieste compromiso; como se podrá notar, acciones éstas eminentemente académicas.

Después del análisis llevado a cabo con cada una de las categorías, a continuación se sintetiza lo encontrado en esta categoría:

Una mirada a las respuestas permite dar cuenta de lo siguiente:

Los profesores identifican los considerados estudiantes inteligentes por el tipo de preguntas que hacen y por el despliegue de procesos

cognitivos tradicionalmente ligados al aprendizaje, como analizar, comprender y asimilar. En menor medida tienen en cuenta aspectos de otra naturaleza.

En coherencia con anteriores respuestas, los profesores esperan que los alumnos considerados inteligentes pregunten, sean críticos, cuestionen y apliquen el conocimiento.

Los profesores esperan que los estudiantes inteligentes tengan una actitud positiva frente al conocimiento, que lo construyan, sean investigadores, vayan más allá de las metas forjadas, superen lo visto en clase y que sean socialmente útiles.

Los profesores creen que el rendimiento en un área específica de conocimiento se encuentra relacionado con intereses y habilidades específicas de esa área.

Los profesores creen que el esfuerzo permite a los estudiantes alcanzar buenos resultados académicos, sólo uno considera que ello no es suficiente.

Existe entre los entrevistados la tendencia a considerar que no existe relación alguna entre notas e inteligencia. Las notas deben ser analizadas desde múltiples perspectivas, por ello hay que tener en cuenta variables como: métodos de estudio, gusto por la carrera y motivación.

La concepción de buen estudiante se encuentra ligada a éxito académico, por ello quien cumple con los objetivos planteados, participa, pregunta, va a clases y realiza tareas propias de su labor es altamente valorada por su profesores y considerado académicamente bueno.

## CAPÍTULO V

### ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

En este apartado se analizan, de forma sistemática y estructurada, las respuestas dadas por los profesores en las diversas entrevistas, siguiendo el orden de presentación de las mismas.

#### Creencias sobre la inteligencia

Al indagar sobre la creencia que cada docente tiene sobre inteligencia, sus comentarios muestran que ésta se asume como específicamente humana, propia del homo sapiens sapiens, inherente al hombre. Las siguientes respuestas ilustran esta aseveración: “capacidad del ser humano, digamos que propiamente del homo sapiens” (IC01), “La inteligencia desde mi punto de vista es una capacidad innata del ser humano, inherente en el ser humano” (IC14), “Dicha capacidad posee los siguientes atributos: de raciocinio” (IC02), “Para aprender” (IC03), “De pensar, analizar su alrededor y procesar información” (IC06), “Solucionar problemas” (IC13). Estos atributos permiten al hombre: “Tomar decisiones” (IC07), “Responder al entorno de una manera adecuada” (IC14), “Abstraer de la experiencia” (IC10) y “Adaptarse al medio” (IC15).

A partir de la síntesis de los elementos anteriores se estructura la siguiente definición de inteligencia, en la que se sintetiza la creencia de los docentes:

CAPACIDAD HUMANA	DE	Razonar Aprender Pensar Analizar alrededor Procesar información Interpretar problemas Adaptarse	PARA	Tomar de decisiones Realizar actividades Responder adecuadamente en una situación Abstraer de la experiencia Adaptarse al medio
---------------------	----	---	------	--

En esta definición se nota un predominio de aspectos cognitivos, la inteligencia es vista como una expresión del pensamiento que permite la manifestación de operaciones mentales como analizar, razonar, procesar información, interpretar y tomar decisiones.

Pero no todos los profesores están de acuerdo con ello, al respecto uno afirma: “Al contrario de lo planteado, como únicamente y exclusivamente como un desarrollo del cerebro y de algunas habilidades cognitivas, es mucho más amplia, más diversa. Los avances en inteligencia emocional permiten ver que la inteligencia no se resume, no se concreta, no se ajusta a la capacidad...de memorizar, de analizar, de comprender también se es inteligente desde las emociones” (IC19).

Situación que llevó a identificar las teorías que subyacen en las creencias de los docentes: inicialmente se agruparon las respuestas relacionadas con la teoría propuesta por Howard Gardner, sobre las inteligencias múltiples: “Hay inteligencias muy desconocidas como afectiva, emocional” (IC01), “Siempre trato de identificar esas inteligencias que hablaba Howard Gardner, el hablaba de las inteligencias múltiples” (IC08), “Hay varios tipos de inteligencia” (IC18), “Hay muchas inteligencias” (IC21).

El proceso anterior se efectuó con las respuestas de índole biológico, en ellas se evidencia una perspectiva adaptativa: “Capacidad de adaptarse a un determinado entorno y de responder a él de una manera adecuada” (IC14), “Capacidad para adaptarse al medio” (IC15).

Por último, se agruparon las respuestas asociadas con la teoría del desarrollo evolutivo de la inteligencia: “El desarrollo cognitivo va acompañado de su desarrollo evolutivo, el niño va desarrollando algunas operaciones mentales, que se van volviendo más complejas” (IC14).

El proceso de agrupamiento permitió evidenciar una variedad de respuestas, algunas asociadas al sentido común y otras a postulados de diversos teóricos, entre estos últimos sobresale Howard Gardner y la teoría de las inteligencias múltiples.

Los participantes en la investigación igual que los expertos entrevistados por Sternberg y Detterman (1990) construyen multiplicidad de definiciones. Situación que muestra la dificultad por concebir una definición que sea plenamente aceptado, tal vez debido a la influencia de una gran variedad de aspectos socioculturales.

Las respuestas dadas a la pregunta que indagaba las creencias que tienen los docentes sobre la inteligencia, evidencia la relación que se establece entre inteligencia y cierto tipo de operaciones mentales, como razonar, aprender, procesar información, analizar, tomar decisiones, abstraer, aplicar conocimiento y adaptarse, propias del pensamiento. Concepciones que no se encuentran lejanas de las propuestas, según Sternberg y Detterman (ob. cit.) por expertos en 1920, tal como se muestra en el cuadro 34:

#### **Cuadro 34**

##### **Definiciones sobre inteligencia de expertos y docentes**

DEFINICIONES EXPERTOS	DEFINICIONES DOCENTES
Capacidad para desarrollar el pensamiento abstracto (Terman)	El abstrae precisamente de la experiencia (IC 10)
Capacidad de adquirir capacidad (Woodrow)	El conocimiento asociado a los saberes que cada persona tiene (IC 20)
Capacidad de aprender a adaptarse al medio (S. M. Colvin)	Capacidad de adaptarse a un determinado entorno y de responder a él de una manera adecuada (IC 14)
Capacidad para aprender o sacar provecho de la experiencia (W. F. Dearborn)	Capacidad de aprendizaje (IC01)

*Nota:* Sternberg, R. y Detterman, D. (1990), Villamizar, G. (2012)

Las similitudes que se encuentran entre estas definiciones, permiten suponer las siguientes consideraciones: que no se requiere ser un experto en el campo de la inteligencia para formular definiciones que no se encuentran tan lejanas de los propuestas por especialistas, o que algunas de las definiciones de los expertos han permeado de tal manera la cultura que los legos la han asumido de forma tal que las consideran propias.

En las creencias de los docentes se manifiestan las influencias de la teoría de las inteligencias múltiples; al respecto varios docentes comentaron sobre la existencia de diversos tipos de inteligencias, como la espacial, musical, verbal, matemática; inteligencias que fueron planteados por Gardner.

Aparte de éstas inteligencias los docentes nombraron otras que no son propias de esta teoría, como la práctica, propuesta por Sternberg, la académica, planteada por Díaz (2001) y la emocional. Este tipo de inteligencia es bien recibida en los diversos ámbitos académicos, donde se le suele presentar como opuesta a la cognitiva, es frecuentemente utilizada como una herramienta para explicar toda una serie de comportamientos desadaptativos de los escolares.

Aunque al constructo inteligencia emocional se le ha pretendido solidificar científicamente, amparándose en la neurociencia, sobre todo en lo relacionado con las emociones y su manejo desde el sistema límbico, su definición es aún más difusa que el de la inteligencia general.

El reconocimiento y aceptación de la existencia de diversas inteligencias muestra hasta qué punto algunas teorías explícitas logran influir en el pensamiento de los docentes. A pesar de la afirmación anterior, las respuestas dadas a la pregunta *sobre* conocimiento de alguna teoría acerca de la inteligencia, revelan una información superficial de la teoría de Gardner, situación que se ilustra con la siguiente afirmación: “He leído algo de las llamadas inteligencias múltiples” (IC02).

El predominio de una concepción de la inteligencia influenciada por la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner, lleva a preguntarse sobre la estabilidad en las creencias en torno a la inteligencia de los docentes. Al comparar las respuestas dadas a las preguntas: “¿Antes de trabajar como docente que creía que era la inteligencia?”, y “¿En este momento cómo define la inteligencia?”, se notan grandes cambios, inicialmente la inteligencia

tendía a verse como una capacidad general, inherente al ser humano, pero también como algo especial, propio de algunas personas.

Esas personas especiales habitaban un mundo, el universitario, idealizado por los entrevistados y al cual ellos deseaban pertenecer, situación claramente manifestada en la siguiente afirmación: “consideraba que quienes acudían a la formación superior eran personas capaces” (IC18), obviamente, ser capaz equivale a ser inteligente. A partir de estos elementos se puede suponer que para los docentes entrevistados, si bien la inteligencia es una condición humana, en universitarios dicha condición sobresalía, y les garantizaba éxito académico.

En las teorías actuales, los docentes dejan de lado las definiciones genéricas, se centran más en operaciones mentales como solucionar problemas, tomar decisiones; en acciones como adaptarse al medio, y la aplicación del conocimiento. Se nota que los entrevistados valoran hoy más el saber hacer. Posiblemente en esta definición influya lo relacionado con las competencias desde la perspectiva colombiana, en este país el organismo que regula la educación, el Instituto Colombiano de Educación Superior (ICFES) define las competencias “como un saber hacer en contexto” (2010, p. 2).

La comparación muestra cómo la definición elaborada por los docentes cambia, se modifica, pero parece que en dicho cambio influyen aspectos diferentes a los teóricos. De hecho, nueve docentes afirman no conocer teoría alguna sobre inteligencia y en los que conocen alguna, la influencia de ella no es relevante. La teoría que afirman conocer más es la de Gardner, pero, como se evidenció, dicho conocimiento es superficial.

Si la incidencia de las teorías explícitas no es clara, en la construcción de la teoría personal ni en el cambio de la misma, entonces ¿qué es lo que influye en proceso de construcción de su definición? Parece que juega un papel importante la del comportamiento.

Al preguntarle a los docentes sobre las características de una persona inteligente, afirman que no solo saber tomar decisiones, sino que lo hace en el momento preciso, además las evalúa, al realizar un balance de las mismas; también es capaz de solucionar problemas, captar conceptos y tiene deseos de conocer.

Al analizar los comportamientos considerados inteligentes, se nota la asociación de la inteligencia con aspectos académicos. La importancia dada a ellos responde al contexto, es de esperarse que las conductas demandadas en el ambiente escolar, centradas en la comprensión y retención del conocimiento, sean importantes para los que hacen parte de este ámbito.

Los elementos anteriores muestran la tendencia a considerar inteligente a una persona porque hace las cosas que se cree son propias de los inteligentes; ahora bien, la valoración de una persona como inteligente debe variar según el contexto, por consiguiente ser inteligente en las aulas escolares, es diferente a serlo en otros escenarios, en la medida que las exigencias intelectuales son distintas, por ejemplo las capacidades intelectuales para ser futbolista no son las mismas requeridas para ser maestro. Este aserto llevó a preguntarse lo siguiente: ¿Qué relación tiene la valoración que cada docente recibió de los otros, con la que se atribuye a sí mismo?

La valoración recibida por casi todos fue positiva, en su momento fueron considerados buenos estudiantes y responsables. Ser bueno académicamente estaba asociado en algunos casos con habilidades lógico-matemáticas y buenos promedios académicos. En cuanto a su responsabilidad, se valoraba el esfuerzo, el ser juiciosos. Bajo estas consideraciones la mayoría de los entrevistados eran vistos como estudiantes que se esforzaban académicamente y cumplían con su labor, situación que se manifestaba en el rendimiento académico.

Las respuestas revelan la valoración positiva que se daba a las habilidades matemáticas, quien se destacaba en ese campo era considerado inteligente, tal y como lo manifestó un docente: “me consideraban alguien especial, normalmente porque tenía buenas capacidades para la electricidad y más capacidades para matemáticas en general” (IC12). También se evidencia la relación entre buenas notas e inteligencia, una profesora afirmaba: “yo siempre he tenido una muy buena imagen en cuanto al desempeño académico, siempre he gozado como de una muy buena imagen y siempre he podido como desarrollar mis competencias en lo académico bien o sea no he sido, nunca fui del promedio, siempre fui destacada” (IC15)

Estas autovaloraciones tienen fuertes implicaciones en las caracterizaciones que los entrevistados hacen sobre las personas que suponen inteligentes, pues consideran inteligentes no sólo a los que “saben tomar decisiones.”, sino también a quienes desarrollaron las mismas habilidades académicas que los llevaron a ser vistos como “académicamente buenos”.

Los aspectos mencionados llevan a pensar que en el proceso de identificación de conductas consideradas como inteligentes, los profesores entrevistados tienen en cuenta dos elementos: la valoración personal y el contexto. Ser inteligente se manifiesta en acciones de tipo académico como sacar buenas notas, aprender, comprender, conductas en las cuales ellos se han destacado.

## **Teorías Explícitas sobre Inteligencia**

### ***Categoría biológica***

Entre las personas existe la tendencia a considerar la inteligencia como una condición natural; en esa medida todos los seres humanos, por esta condición, son inteligentes, pero a la vez suponen que existen personas más inteligentes que otras, posiblemente debido a factores de tipo biológico,

tal como la herencia, un cerebro diferente a los demás, o simplemente por razones de género.

Al preguntarle a los profesores si las personas inteligentes nacen con esa condición, las respuestas se agrupan en tres categorías: los que creen que es una condición de la especie, característica reflejada en respuestas como: “todos nacemos con dispositivos para el desarrollo de la inteligencia” (IC15), “todas las personas al nacer estamos dotados de inteligencia” (IC19), “todos los seres que nacen normales son inteligentes” (IC18), afirmaciones que ilustran esta concepción y dejan ver la consideración de la inteligencia como una condición genotípica. Para el funcionamiento de la inteligencia, los docentes creen que se requiere la existencia de unas estructuras biológicas que sirven de base, un “dispositivo”, que consideran debe estar presente en las “personas normales”.

Otros conciben la inteligencia como un don, el IC18 afirma: “la inteligencia es innata y propia de cada persona”, el IC11 dice que los inteligentes “nacen con ciertas ventajas” (IC 11). Suponer que las personas inteligentes nacen, lleva a suponer la existencia de grupos de predestinados al éxito social y académico, creencias cercanas a los supuestos de Galton, y sirven para justificar porque algunos estudiantes sobresalen, independientemente de cualquier esfuerzo.

Suponer que se nace inteligente, es una creencia que se ha sostenido desde Platón; en estos momentos tiene como defensores a James Watson, premio Nobel de Medicina y a Charles Murray y Richard Herrnstein, autores de *The Bell Curve*. En el mundo latino son reconocidos los trabajos de los psicólogos españoles Colom (2002) y Andrés (1997).

Las investigaciones de Zubieta y Valencia (2006), también encontraron en los maestros la tendencia a asumir la inteligencia determinada biológicamente, cuestión que los lleva a desentenderse de realizar programas para su desarrollo.

Una tercera categoría establece que la inteligencia es un producto ambiental, se cambia el determinismo biológico por el cultural; la siguiente respuesta ilustra esa creencia: “la inteligencia puede ser el resultado de distintas variables como la interacción social, cultural, y no obedece necesariamente a condiciones genéticas” (IC 02).

Las categorías construidas muestran la predominancia de teorías clásicas acerca del origen de la inteligencia, las dos primeras la ven como un producto natural, y la tercera como ambiental. Entre todas las respuestas sobresale como particular la dada por el IC 14, quien afirma que dicho concepto “(...) hace parte de un mito creado en la sociedad que desconoce la capacidad de todas las personas.”, supuesto que se puede inscribir entre los postulados del socioconstructivismo.

El segundo aspecto que se evaluó, entre las teorías implícitas de carácter biológico, se encuentra el relacionado con diferencias entre género, aunque la categoría predominante establece que éstos tienen capacidades iguales, las respuestas oscilan entre afirmaciones “no hay diferencias”, y “si hay diferencias.”

El IC22 considera que a pesar de que ambos sexos tienen igual inteligencia, las mujeres tienen “un sexto sentido que les ayuda en la inteligencia emocional”, afirmación que responde más a una creencia socialmente aceptada, producto del sentido común. Este mismo informante considera que la valoración de la inteligencia está relacionada con aspectos sociales, los hombres no son más inteligentes sino que tienen más oportunidades en un mundo machista.

Para otros docentes, lo interesante es que en cada género se dan manifestaciones diferentes de la inteligencia, por ejemplo para el IC21, “los hombres y la mujeres tenemos los mismos niveles de inteligencia, sólo que se desarrollan algunos aspectos de los diferentes tipos de inteligencia, en determinado género”.

En una respuesta, si bien se establece que no hay diferencias en el plano intelectual, el IC06 cree que sí las hay a nivel cerebral, él dice: “no hay diferencias entre el nivel de inteligencia entre hombres y mujeres a pesar que morfológicamente poseen cerebro diferente” (IC06), al respecto se ha encontrado que la diferencia cerebral entre hombres y mujeres se halla en el cuerpo calloso (Colom, 2002), y esto se manifiesta cuando una lesión cerebral produce daño en el hemisferio izquierdo del cerebro, pues afecta la capacidad de habla en los hombres pero no en las mujeres.

Los estudios sobre diferencias de sexo en inteligencia han encontrado más semejanzas entre ellos que diferencias (Colom, ob. cit.), no obstante, cuando estas investigaciones se han centrado en la identificación de capacidades, se ha hallado lo que el IC03 postuló: “las mujeres tienen mejores habilidades para el lenguaje, y los hombres tienen mejores habilidades espaciales”, con la salvedad que el docente que dio esta respuesta acompañó su afirmación con un “creo”, lo que permite deducir que no es una afirmación producto de investigación o lectura.

### ***Categoría psicométrica***

La medición de la inteligencia ha generado gran controversia en el mundo occidental, de ello no se apartan los profesores entrevistados, las respuestas oscilan entre la aceptación plena y el rechazo total.

Entre los que no aceptan la evaluación existen varias posiciones, algunos tienden a considerar la inteligencia como algo tan especial que no se puede encasillar, respuestas del tipo: “la inteligencia no cabe en formatos” (IC22), “las escalas ofrecen un indicador pero éste no es el único indicador posible para determinar la inteligencia de las personas” (IC02), ilustran tal afirmación. Para otros las pruebas se quedan cortas en sus valoraciones, ejemplo de ello son las siguientes respuestas: “esas pruebas no miden todos los tipos de inteligencia” (IC17), o “las pruebas de inteligencia evidencian algunos aspectos referentes a la capacidad intelectual pero no lo miden todo”

(IC16), y finalmente hay quienes las aceptan: “respeto estas pruebas ya que son pruebas científicas, estandarizadas y validadas” (IC06). Este tipo de respuesta coincide con los planteamientos propuestos por Popper y Eccles (ob. cit.), quienes plantearon la dificultad para medir este proceso tan complejo.

Las respuestas que muestran rechazo sobre las pruebas no se alejan de las encontradas en la literatura especializada, investigadores como Gould (ob. cit.) y Kamin (ob. cit.) formularon fuertes críticas al uso de instrumentos para medir la inteligencia, entre otras cosas porque los consideraban legitimadores del orden social que miden características determinadas por la clase dirigente, desconociendo que la inteligencia humana es más que el resultado de una prueba. Ilustra esta afirmación la respuesta del IC03 “está probado que en países como Estados Unidos donde hay estudiantes de muchos orígenes diferentes, éstos han sido mal evaluados por las pruebas más por desconocimiento del lenguaje” , y el siguiente análisis de Kamin (ob. cit.) a un trabajo de Brigham sobre la inteligencia de los emigrantes donde se mostraba que quienes habían vivido más de 20 años en Norteamérica eran tan inteligentes como los americanos nativos, desconociéndose que las puntuaciones se hallaban influidas por el manejo del idioma y el aprendizaje de la cultura.

En oposición a estas respuestas, hay quienes las aceptan siempre y cuando hayan sido sometidas a los procesos estadísticos de validación y confiabilidad, elementos que le dan el carácter científico; si reúnen esas condiciones se asumen como válidos, por tanto sus resultados son confiables y dicen cuan inteligente es el evaluado. Respuestas que afirman: “son pruebas científicas, estandarizadas y validadas” (IC06), corresponden a las dadas por psicómetras, expertos en la medición, que justifican los instrumentos para medir inteligencia siempre y cuando cumplan con los requerimientos estadísticos, sobre todo los de validez y confiabilidad, planteamientos que tienen su origen en los escritos de Galton (ob. cit.).

Un profesor acepta que la inteligencia corresponde a los resultados dados por las pruebas bajo la presunción del principio de autoridad “seguramente así es, ellos son los conocedores del tema, y yo sólo creo que así es” (IC01), esta respuesta deja entrever el desconocimiento sobre la medición de la inteligencia, y la aceptación de lo planteado por los expertos sin cuestionamiento alguno.

### ***Categoría evolutiva***

Hablar de evolución implica hablar de cambio; diversas teorías suponen la existencia de etapas en el proceso de desarrollo de la inteligencia humana, las cuales se van complejizando en la medida que los seres humanos crecen, situación en la que influyen factores de índole tanto biológica como cultural.

Aunque en términos generales, los profesores creen que la inteligencia aumenta con el desarrollo, algunos consideran que hay relación entre las experiencias vividas y el incremento de la inteligencia; otros relacionan el desarrollo de la inteligencia con el aumento de la información; un tercer grupo considera necesario tener en cuenta la interacción de la experiencia y la información, con el ambiente.

Quienes relacionan experiencia con inteligencia consideran que los cambios no se encuentran determinados biológicamente, ellos suponen que éstos se deben a la experiencia en la resolución de cualquier tipo de problema. Según esta teoría, la inteligencia solo requiere para su desarrollo el enriquecimiento de situaciones problematizadoras, respuestas como: “los adultos tienen más experiencia en la resolución de problemas” (IC16) o tienen “oportunidades de vivir más experiencias” (IC07), ilustran este supuesto y dejan ver la existencia de otro tipo de creencia, la pasividad de “la estructura cognitiva”. En las anteriores respuestas lo fundamental es la resolución de problemas dejando de lado, como decía Dearborn, según Sternberg (1986), beneficiarse de ellos.

En cuanto a la relación desarrollo de la inteligencia e incremento de la información, la respuesta, la persona “va adquiriendo más datos, más información, más conocimientos que son aprendidos y utilizados” (IC08), permite entrever una asociación directa entre nivel de inteligencia e información; bajo esta consideración la cantidad de información que tenga una persona es señal de su inteligencia, sin importar lo que hace con esa información, sólo bastaría con tenerla.

Estas dos creencias son típicas del sentido común, se basan en el supuesto que se es más inteligente (se sabe más), en la medida que se experimente (se viva) más y se adquiriera más información (se sepa).

Un tercer tipo de respuesta resalta el valor del entorno que envuelve las personas, por ello no basta con las experiencias y la información, es necesario un medio que posibilite el desarrollo de las capacidades intelectuales, la afirmación: “si el individuo no se desarrolla en un ambiente en el cual no se propicie la potencialización de sus capacidades, no se desarrollará algunas de las modalidades de inteligencias” (IC21), sirve para ilustrar esta teoría. Este tipo de creencia se encuentra cercana a los planteamientos de Vygotski (ob. cit.), según el cual el desarrollo humano es producto de la integración de lo biológico con lo cultural.

Un mayor número de profesores cree que la inteligencia no aumenta con la edad, aunque lo anterior es la creencia central, las respuestas varían en detalles, para uno no hay cambio, “la inteligencia es la misma” (IC20); según otro, el cambio se presenta a nivel de la conciencia, es decir los seres humanos se dan cuenta en un momento de que son inteligentes, de sus capacidades, pero ellas no se incrementan con el paso del tiempo (IC18); para un tercero no hay relación entre crecimiento e inteligencia (IC19). Este tipo de afirmaciones muestran la creencia de una teoría fija sobre la inteligencia, la consideran de carácter biológico inmune a factores culturales, es una teoría innatista.

Ante la pregunta sobre si los adultos son más inteligentes que los niños, los maestros en contravía con las respuestas dadas en la pregunta anterior consideran que los adultos no son más inteligentes, a pesar de tener más experiencias.

Respuestas del tipo “la inteligencia no depende de la edad” (IC01), ilustran esta creencia, pero es importante resaltar afirmaciones como, “cada quien es inteligente según su nivel de desarrollo” (IC04), “los adultos y los niños son ambos inteligentes de acuerdo a su desarrollo o estadio evolutivo” (IC05), “la inteligencia en cada uno de ellos está dada con los elementos mínimos, relacionados con la etapa de desarrollo del ciclo vital en el que se encuentran” (IC13), en estas respuestas se evidencia influencia de la teoría piagetiana.

Postulados de esta teoría también se manifiestan en las siguientes expresiones: “los niños están desarrollando la inteligencia en los primeros años” (IC03), “en cada etapa de la vida se expresa la inteligencia como la capacidad de adaptación del individuo a su entorno” (IC15), siendo posible que los maestros entrevistados no sean conscientes de la influencia de estos postulados en sus concepciones.

En otras respuestas, se perciben según Hirsch (1972), ideas románticas sobre las capacidades cognitivas de los niños, que sobrevaloran el talento natural de ellos, por ejemplo “en lo personal pienso que ellos tienen su mente mucho más fresca, es decir curiosidad, menos restricciones dadas por la educación y la cultura, que hace que den muestras de inteligencia que nos sorprenden” (IC03), “en mi percepción los niños son esponjas que absorben conocimientos con mayor facilidad que los adultos, todos los días inventan cosas sin saber que ya existen a partir de su propio ingenio” (IC11).

Las respuestas de los docentes justifican la consideración de la inteligencia como un proceso que sufre modificaciones producto de las experiencias y la adquisición de información; parece que para los docentes la sola vivencia de las situaciones descritas generan el cambio, sin un

compromiso claro de operaciones mentales como la comprensión y el procesamiento de la información.

En lo relacionado con la inteligencia en los niños comparada con los adultos, los profesores entrevistados tienden a sobrevalorar las capacidades de los menores, idea que puede propiciar infravaloración del esfuerzo.

### ***Categoría Inteligencia múltiple/única***

Hace alrededor de 28 años Howard Gardner revolucionó el concepto de inteligencia al plantear la existencia de múltiples inteligencias, en un comienzo siete, luego nueve y en los últimos años 11, teoría que iba en contravía de lo aceptado socialmente en ese momento, y que postulaba la existencia de una sola inteligencia que se expresaba en varios factores. Los postulados de Gardner se popularizaron enormemente e impactaron la educación en todos sus niveles y la sociedad en general. Posteriormente, Stenberg (1985), dio a conocer su teoría de la inteligencia triarquica, en la que postuló la existencia de tres tipos de inteligencia. A partir de estas dos teorías se han estructurado otras como las de Anderson (2001) y Ceci (Citado en Gomis, 2007). Con el interés de reconocer las teorías alrededor de la unicidad o multiplicidad de inteligencias se preguntó a los profesores acerca de su creencia en la existencia de una sola inteligencia o de múltiples inteligencias. A continuación se presenta el análisis de las creencias de los profesores entrevistados.

Todos los profesores manifiestan la existencia de diversas expresiones cognitivas, como capacidades, habilidades, competencias e inteligencias, las cuales dividen en lingüística, lógico-matemática, emocional, analítica y otras. Respecto al origen de esta creencia sólo uno manifiesta con claridad conocer los supuestos de Gardner: “creo que hay diferentes inteligencias como lo plantea Gardner, afectivas, matemática, lingüística y otras más” (IC05); otro afirma que a partir del acercamiento a ciertos enfoques teóricos él puede hablar de las inteligencias múltiples: “diferentes

autores han mostrado que no deberíamos hablar de un solo tipo de inteligencia sino de diversos tipos de inteligencia o habilidades con los cuales cuenta un individuo para resolver los problemas asociados a ciertas situaciones, si me baso un poco en eso yo podría hablar de diferentes tipos de inteligencia” (IC12).

Otro profesor basa sus creencias en análisis personales: “Yo creo que las inteligencias varían acorde con esas potencialidades que cada persona tiene...nosotros podemos ser inteligentes en ciertas áreas pero no ser tan inteligentes en otras, por ejemplo yo me considero inteligente en el campo numérico, pero los temas teóricos son para mí un ladrillo...entenderlos me cuesta mucho más trabajo que solucionar un problema cuantitativo” (IC20).

El hecho de que dos profesores manifiesten que sus planteamientos responden a lo establecido por teóricos, que otro asuma como criterio un análisis de tipo personal, y que los restantes den por hecho la existencia de diversos tipos de inteligencia, revela la influencia de la teoría de las inteligencias múltiples en el ambiente escolar.

Las inteligencias mencionadas por los profesores son altamente valoradas en el mundo escolar, como la lógica matemática, la lingüística y la analítica; las siguientes respuestas ejemplifican esta afirmación: “veo los que tienen habilidades relacionadas con la lógica que a su vez tienen facilidades con las matemáticas, las relacionadas con el lenguaje, otras...personas tienen habilidades deportivas... musicales....emocionales” (IC03), “existen habilidades mentales, tanto la parte lógica como la parte comunicativa, la parte de creatividad, su inteligencia emocional” (IC10).

Otras respuestas permiten vislumbrar la influencia del contexto al evaluar aspectos de naturaleza cognitiva, afirmaciones como: “entre los tipos de inteligencia yo digo que hay personas que tienen buena memoria, son aquellas personas que asimilan el conocimiento de una forma muy fácil, hay personas que por el contrario toman unos muy buenos apuntes, son muy ordenados, entonces son otros tipos de inteligencia tienen

cualidades.....desde el punto de vista de tomar un apunte, de llevar un registro...otras personas son más de mente fotográfica” (IC11), “por cada proceso cognitivo que existe podríamos hablar de un tipo particular de inteligencia o de una habilidad que cuenta un estudiante que le aportaría a su proceso de resolución de un problema” (IC12), ilustran esta creencia.

Es importante resaltar el reconocimiento de la inteligencia emocional, constructo que Goleman (1996) popularizó, por parte de los profesores entrevistados, pero respuestas como: “yo sé que existe una inteligencia emocional” (IC17), y “he escuchado hablar acerca de la inteligencia emocional” (IC21), dejan entrever un acercamiento parcial y no un conocimiento profundo.

Las respuestas evidencian el impacto de la teoría de las inteligencias múltiples, pero un análisis a ellas permite entrever un conocimiento superficial, tal vez sean producto de lo que se habla en su contexto.

### ***Inteligencia modificable Vs. Inteligencia fija***

Del conjunto de investigaciones sobre la estabilidad de la naturaleza humana se destacan las realizadas por Carol Dweck (ob. cit.), sobre las creencias en la modificabilidad o inmodificabilidad de la inteligencia, estos supuestos sirvieron de fundamento para la elaboración de la pregunta: ¿Se puede incrementar la inteligencia de las personas?

Las respuestas dadas por los docentes permitieron evidenciar la existencia de esos dos tipos de mentalidades, con un claro predominio de la incrementable. Las respuestas oscilan entre quienes consideran el incremento de la inteligencia como un producto del medio, hasta lo que conciben dicho proceso como resultado del esfuerzo personal. Si bien estas respuestas coinciden con la creencia sobre la modificabilidad de la inteligencia, darle primacía al medio implica pensar que tal proceso se da independientemente de la persona; respuestas como: “el medio en que se desarrolle esa persona, favorecerá algunos procesos que servirán para

incrementar dicha inteligencia” (IC21), muestran una actitud pasiva de la persona, siendo el medio quien la desarrolla. En cambio expresar: “pienso que sí, que si una persona ejercita sus capacidades éstas se activarán cada vez más” (IC14), la inteligencia se incrementa “(...) si la persona quiere y se lo propone” (IC11), manifiestan la creencia de que para lograr cambios se requieren compromisos personales, estas respuestas se acercan más a las propuestas por Dweck (ob. cit.) por el peso que tienen en la actuación de las personas factores de carácter motivacional.

Respecto al cómo se puede incrementar la inteligencia, un maestro considera su actividad como posibilitadora del cambio, dicha persona afirma: “nosotros los maestros podemos contribuir” (IC04), pero, ¿cómo contribuir?, un docente lo manifiesta de esta manera: “se puede establecer entrenamiento en habilidades específicas que podrían mejorar la capacidad de respuesta y adaptación de las personas al entorno” (IC15), otro expresa: “con técnicas, de seguro que existen para incrementar el nivel” (IC18), una tercero afirma: “ejercitando cada una de las posibles operaciones mentales (identificación, clasificación, analogía, razonamiento lógico etc.) se puede incrementar el potencial de aprendizaje” (IC10).

Otro aspecto a considerar es la creencia acerca del papel jugado por los docentes en el desarrollo de la inteligencia, sólo un profesor afirma que su ejercicio puede contribuir al desarrollo de esta actividad. Entonces cuál será la tarea de los otros, posiblemente brindar información.

En lo que tiene que ver con respuestas de mentalidad fija, un profesor expresa que la inteligencia no se incrementa sino, se fortalece para otro: “más que incrementar se puede (debe) aprovechar” (IC09), la creencia que sustenta estas respuestas es que la inteligencia es innata, nace con las personas y que en vez de pensar en incrementarla se debe más bien utilizar.

El análisis de las respuestas permitió dar cuenta de que muchas de ellas son de carácter intuitivo, no son resultado de trabajos investigativos o de lectura sobre el tema; se puede suponer la existencia de cierta influencia

cultural, situación que está en correspondencia con una serie de investigaciones realizadas en el campo educativo que han mostrado el papel del contexto en las concepciones de los maestros, aserto que se ampliará en el siguiente apartado.

### **Construcción de las teorías implícitas sobre inteligencia**

Construir teorías es una actividad humana que tiene como función responder a demandas del entorno, proceso que no siempre se acompaña de trabajos investigativos previos sino que pueden corresponder a situaciones dadas en el contexto en cual las personas actúan, y que de manera inconsciente incorporan, en este apartado se busca analizar las situaciones vividas por los docentes entrevistados en el ámbito escolar de sus experiencias como estudiantes, hasta este momento en que se desempeñan como docentes, y que pudieron haber influido en la teoría que han construido sobre inteligencia.

Para identificar el proceso de construcción de la teoría sobre inteligencia se procedió a conocer inicialmente las concepciones de los docentes antes de ejercer su labor magisterial y posterior a ellas, para verificar si las teorías permanecen en el tiempo o si se modifican como producto de cambios en el contexto.

Ante la pregunta sobre cómo definían inteligencia antes de ser docentes, en sus concepciones iniciales, los maestros tendían ver la inteligencia de dos maneras:

Como algo natural e inherente al ser humano, respuestas como: “algo innato en los individuos” (IC22), “capacidad implícita de los seres humanos” (IC16), “capacidad inherente a la naturaleza humana” (IC02), lo evidencian. Este tipo de respuestas son propias del sentido común y hacen parte de las consideradas por Ortiz (1999), como definiciones adjetivas, debido a que conciben la inteligencia como algo que existe por sí misma y que solo un

organismo posee, para este caso, y según como lo expresan los docentes, el hombre.

Como capacidad garantizadora de éxito académico. Este tipo de creencia se enmarca en las vivencias personales de los docentes entrevistados, posiblemente por la valoración y reconocimiento social que recibían los estudiantes que “les iba bien en la escuela”, tal y como lo deja ver la siguiente respuesta: “la relacionaba con los niños que les iba bien en el campo académico.”(IC05), irle bien a un estudiantes es “sacar buenas notas.” Este aserto se ilustra con esta respuesta sobre la inteligencia: “la capacidad de entender conceptos y crear soluciones para lograr una calificación satisfactoria.” (IC17).

La anterior situación deja entrever cómo la relación que se establece en la escuela entre inteligencia y rendimiento académico, según lo planteado por Coll (ob. cit.), Kaplan (1997), Díaz (ob. cit.) y Zubieta y Valencia (2006), influye a todos los que participan en este ambiente y posiblemente induzca a la creación de las primeras teorías sobre inteligencia, tal y como lo notó Musci (2010, p. 410), al indagar sobre las concepciones infantiles sobre inteligencia, quien identificó la existencia de un prototipo de inteligencia vinculado “con el éxito a la hora de cumplir con las demandas escolares.”

La influencia del contexto educativo también se visualiza en respuestas sobre la inteligencia como: “Consideraba que la mejor y mayor inteligencia la poseían las personas con capacidades específicas en matemáticas y lenguaje” (IC14). La valoración de estas capacidades como indicadores de inteligencia es alta en el mundo escolar como lo evidenció Kaplan (ob. cit.), al notar en el grupo de maestros con los cuales trabajó la suposición de que en estas áreas del conocimiento se evidencia la inteligencia del escolar.

Otros docentes enfatizan en la inteligencia como habilidad para solucionar problemas y tomar decisiones (IC 07, IC08, IC12, IC 14),

respuestas típicas en personas legas en la materia como lo encontró Sternberg (1985).

En síntesis, se evidencia cómo las primeras concepciones de los maestros corresponden a visiones propias del sentido común, se percibe la inteligencia como una condición natural inherente al ser humano, y se asocia con éxito académico, respuestas comunes en personas consideradas legas en el conocimiento sobre la inteligencia humana. Se nota fuerte influencia del contexto escolar en la teoría que sobre inteligencia cada profesor ha construido.

Con el interés de identificar cambios entre las concepciones iniciales y las actuales se les preguntó posteriormente cómo definen a la inteligencia en este momento, las respuestas se enmarcan en cuatro dimensiones, abordadas por expertos y legos: resolución de problemas, toma de decisiones, utilización del conocimiento y adaptación al medio. De estas cuatro dimensiones las tres primeras corresponden a aspectos cognitivos, situación relacionada con las actividades desarrolladas por ellos y que privilegian este tipo de procesos.

No se encuentran en las definiciones de los maestros aspectos que se aparten de lo establecido, notándose la influencia de elementos culturales, como se percibe al analizar estas teorías a la luz de lo aceptado tanto por expertos como por legos. El hecho de considerar a la inteligencia como proceso para resolver problemas es común, según Abdala (ob. cit.) en expertos y legos; pero Stenrberg, (1985), encontró que la frecuencia de esta concepción es mayor en los legos.

El concebir la inteligencia como un proceso para resolver problemas y tomar decisiones permite visualizarla como una actividad estratégica que actúa para cumplir los objetivos propuestos, tal y como la afirma García (ob. cit., p. 455): “mediante las estrategias el sujeto puede incorporar nuevas informaciones, retenerlas y recuperarlas, para así resolver nuevos problemas y tomar decisiones apropiadas.”, procedimiento ideal para desenvolverse en

el mundo escolar, puesto que su utilización permite suponer éxito en este ámbito.

En lo que atañe a la percepción de la inteligencia como utilización del conocimiento, las concepciones permiten vislumbrar cierta aproximación a la tendencia actual de la evaluación en Colombia, la cual gira alrededor de las competencias. Esta definición se presenta en relación con un saber actuar, es decir, con un saber que trasciende lo verbal, la repetición de la información. Para algunos maestros la inteligencia se expresa en la utilización de los conceptos y no en la repetición mecánica.

La inteligencia, como adaptación al medio, es según García (ob. cit., p. 450), la concepción más común entre los psicólogos, está presente desde los inicios de la psicología “en el funcionalismo de James, Dewey, la Epistemología genética piagetiana, la Psicología histórico-cultural de Vigotsky y Leontiev, la Teoría Triarquica de Sternberg, y las inteligencias múltiples de Gardner”, y según Ponce (2002), es la definición más aceptada desde la década del noventa.

Las concepciones de los profesores corresponden a las teorías clásicas, es decir, las socialmente aceptadas; por tanto, culturalmente validas y las personas las asumen como verdaderas.

Al comparar las respuestas (ver cuadro 35) en los dos momentos presentados se ven grandes modificaciones:

### **Cuadro 35**

#### **Comparación entre primera y segunda definición de inteligencia**

PRIMERA DEFINICIÓN	SEGUNDA DEFINICIÓN
Capacidad humana	Resolver problemas
Garantía de éxito académico	Adaptarse al medio
Capacidad en un área específica	Tomar decisiones
	Utilizar los conocimientos

Fuente: Villamizar, G. (2012)

Esta situación generó preguntas sobre la razón de los mismos, inquietud que llevó a revisar los conocimientos previos de los profesores sobre teorías de la inteligencia.

Del grupo de docentes entrevistados 11 afirman no tener conocimiento sobre teorías explicativas de la inteligencia humana, situación que permite suponer que sus concepciones respecto a este proceso, son de naturaleza implícita, por lo que responden más a intuiciones, a creencias, que a estudios científicos, como lo muestra la siguiente respuesta: “he tenido la posibilidad de conocer diferentes personas de varias edades, que me han hecho entender las posibilidades que tiene la mente humana a la hora de enfrentarse a resolver problemas” (IC18).

De los restantes, siete dicen conocer la teoría de inteligencias múltiples de Gardner, pero algunas de las afirmaciones dejan entrever un conocimiento superficial como la siguiente: “no conozco teóricamente el tema en profundidad pero he leído algo de las llamadas inteligencias múltiples” (IC02), situación que contrasta con la del entrevistado que afirma conocer la teoría de Howard Gardner por ser parte de su formación: “me enteré por la revisión de literatura pertinente dentro de mi campo de estudio” (IC13).

Tres profesores dicen conocer sobre inteligencia emocional, pero dicho conocimiento también es superficial como se deja ver en las siguientes afirmaciones, un docente asegura conocer: “(...) algún texto de inteligencia emocional, pero no lo recuerdo ni al autor” (IC22) y otro que “conoce algo de inteligencia emocional” (IC01).

Se evidencia la aceptación social de las teorías de las inteligencia múltiples, y cómo ellas han calado en el contexto educativo, a pesar que el conocimiento sobre ellas es superficial en la mayoría de los casos, pero ello no parece no afectar las teorías implícitas de los docentes, lo que se evidencia al analizar las definiciones dadas, en los que no se nota incidencias ni de las teorías múltiples ni de la inteligencia emocional.

Establecida la nula influencia de las teorías explícitas en el proceso de construcción de las teorías implícitas de los docentes, se procedió a analizar la incidencia de los factores teleológicos y de las características que les otorgan a las personas inteligentes.

La incidencia de lo teleológico se pretendió identificar por medio de la pregunta: ¿Qué importancia tiene la inteligencia humana? Las respuestas de los docentes se clasificaron en categorías que permitieron dar cuenta del énfasis dado a habilidades académicas como: adquirir conocimientos, conocer el área que se estudia, desarrollar el pensamiento, procesar conceptos y alcanzar logros académicos. Estas habilidades se encuentran entre las identificadas por Díaz (ob. cit.), como propias de la inteligencia académica, la cual considera:

(...) como la capacidad de adquirir conocimientos o asimilar información cultural. Esta aptitud, que parece ser como el producto de la interacción de los procesos y los conocimientos se manifiesta en la aptitud de aprendizaje o académica del sujeto y se evidencia en el nivel académico alcanzado en el éxito escolar o, en el nivel cultural adquirido. (p. 174).

Este hecho da cuenta de la influencia del contexto al definir inteligencia, aunque los profesores no la están definiendo, al comentar sobre la importancia de este proceso piensan primero en lo útil que es para alcanzar éxito académico, porque permite asimilar y procesar información.

Al analizar las categorías identificadas en la definición dada como docentes no se presenta influencia de estas consideraciones. El peso de lo académico es menor, resaltan más aspectos generales como resolver problemas o tomar decisiones, lo académico aparece en cuarto lugar cuando hablan de la inteligencia como la capacidad de utilizar el conocimiento.

Respecto a las características otorgadas a las personas inteligentes, se consideró importante tenerlas en cuenta debido a que tanto legos como expertos tienden a definir la inteligencia a partir de este hecho; según Colom (ob. cit., p. 15): “la penetración social de la inteligencia se demuestra a partir

del gran número de fenómenos sociales con los que objetivamente se relaciona”; entre éstos, destaca la motivación al logro, altruismo, creatividad, genialidad, profundidad y amplitud de intereses, estilo cognitivo analítico, rendimiento académico y otros más.

Las respuestas de los profesores se centran en aspectos académicos como captar conocimiento, ansia por conocer, ser estudioso y académicamente bueno, aplicado, comprometido y más acciones de esta misma naturaleza. También resaltan las capacidades para tomar buenas decisiones y resolver problemas.

Estas consideraciones permiten evidenciar cómo la construcción teórica sobre inteligencia de los profesores entrevistados no responde a la valoración positiva que ellos hacen sobre ciertas conductas propias de este medio que son básicamente de tipo escolar, situación que rompe con lo planteado por Campanario y Otero (ob. cit.), quienes afirman que las teorías implícitas pueden ser generadas por experiencias cotidianas.

Sin duda, en su diario vivir, los profesores se ven abocados a evaluar permanentemente a los estudiantes en acciones académicas, situación que los lleva a considerar como comportamientos inteligente los que responden a parámetros establecidos en ese medio para tener éxito, como adquirir conocimiento, tener buen rendimiento, ser competente, estudioso, analítico, aplicado, crítico, responsable, pero ellos no son tenidos en cuenta al momento de manifestar sus concepciones sobre inteligencia, parece que influye más lo socialmente válido.

Otro aspecto a considerar en el proceso de construcción de la teoría sobre la inteligencia se encuentra relacionado con las valoraciones recibidas por docentes o compañeros durante su vida escolar. Las respuestas mostraron lo siguiente:

Respecto a la valoración dada por sus profesores sobre la inteligencia de cada uno, los datos de la entrevista dejan ver que sus apreciaciones alrededor de dos grandes ejes, valoración académica y responsabilidad.

En ciertos casos la valoración intelectual se asociaba con el rendimiento en áreas específicas como las matemáticas, aspecto claramente identificado por algunos entrevistados, afirmaciones como: “me consideraban alguien especial, normalmente porque tenía buenas capacidades para la electricidad y más capacidades para matemáticas en general.” (IC12); “ellos tienen la idea de que, quizás una falsa idea que soy una persona inteligente, no sé cómo, porque, como valoraban lo de inteligente, aunque digamos que mi desarrollo académico en el colegio y en esos años donde se dice si una persona es o no inteligente supuestamente se llevó a cabo en un colegio muy, como muy pendiente del desarrollo y de las habilidades como la matemáticas, de la lógica” (IC01); “siempre fui excelente estudiante, fui el mejor bachiller de mi época y me destacué bastante en especial en la parte de ciencias naturales y la parte matemática, física” (IC04).

Estas valoraciones dejan ver el peso tradicionalmente otorgado a esa asignatura y las relacionadas con las ciencias naturales. Las anteriores creencias han sido promovidas por la sociedad, la cual ha divulgado la idea de que las matemáticas son difíciles y selectivas en su apropiación, ya que sólo los más inteligentes pueden acceder a ella (Ignacio, Blanco y Guerrero, 2006), y están en estrecha relación con las posturas de la escuela tradicional, la cual consideraba como inteligente a los alumnos que dominaban tanto las lenguas clásicas como la matemáticas, el álgebra o la geometría (Berrocal-Fernández y Extremera, 2002).

Otros docentes manifestaron cómo el promedio académico era asumido como indicador de inteligencia, expresiones como: “yo siempre he tenido una muy buena imagen en cuanto al desempeño académico, siempre he gozado como de una muy buena imagen y siempre he podido como desarrollar mis competencias en lo académico bien ó (sic) sea no he sido, nunca fui del promedio siempre fui destacada” (IC15), “yo pienso que ellos me tenían una muy buena estima no solamente por la parte digamos de la amistad sino que en la parte académica, siempre respondí académicamente

bien” (IC05), validan tal aseveración, la que entre otras cosas es tal vez una de las relaciones más estudiadas y corroboradas en las investigaciones educativas desde la perspectiva psicométrica. (Paba, Cerchiaro y Sánchez, 2007).

Un tercer grupo consideraba que sus profesores los veían más como juiciosos, responsables, cumplidores, adjetivos que Kaplan (2008) encontró se relaciona en las escuelas con inteligencia. Las siguientes expresiones ilustran esta consideración: “yo siempre fue considerada buena estudiante, no era la más destacada del salón ni en el colegio ni en la universidad, digamos que siempre pertencí al grupo de las más aplicadas y las más juiciosas” (IC09), “buena referencia, digamos que uno no es que sea inteligente, sino dedicado, me preocupaba, todo el tiempo me preocupe por dar lo mejor y por cumplir por lo menos” (IC16), y “me veían supremamente responsable cumplidora de mis deberes, supremamente puntual en la asistencia a clase” (IC19),

En términos generales, los docentes entrevistados eran intelectualmente bien valorados a nivel intelectual por parte de sus maestros, sobretodo porque, independientemente de una autovaloración, les iba bien académicamente; sólo dos manifestaron no lograr los mejores resultados, posiblemente se dedicaban a cuestiones diferentes, es decir, no se centraban en el estudio, como lo ilustra esta respuesta: “yo siempre fui promedio, no era el más destacado pero tampoco era el peor, a mí siempre me ha interesado, pues, no sólo salir adelante con mis estudios sino también participar de otras cosas y explorar otros mundos distintos. así que pues yo simplemente cumplía con lo que tenía que hacer” (IC07).

Los datos muestran la valoración de aspectos como responsabilidad, juicio y otros adjetivos similares, por la creencia de que ser así facilita a los estudiantes alcanzar buenas notas y por tanto ser académicamente bueno.

Respecto al proceso de construcción teórica sobre inteligencia se evidencia la influencia de la apreciación dada por los docentes en la

elaboración de la primera definición, supuestamente cercana en el tiempo de su elaboración; en ese momento se asoció inteligencia con garantía de éxito académico y capacidad en un área específica de conocimiento, particularmente la matemática.

Al preguntárseles cómo se valoran intelectualmente, todos, de una manera u otra se creen inteligentes; una profesora afirmaba: “yo me creía inteligente, yo pensaba que tenía bastantes capacidades y que tenía digamos un buen nivel de competición” (IC01), algunos manifestaron sentirse superior a sus compañeros: “yo sí sentía que estaba mejor que otros compañeros, y sentía que de pronto tenía más facilidad para comprender ciertas áreas” (IC02),, esta supuesta superioridad se origina en las afirmaciones siguientes: “ En las cosas que me gustaban y para las cuales sentía que tenía bastante agilidad, era bastante destacado” (IC07), “me gusta mucho la lógica, la interpretación, entonces digamos que esa parte se me facilita” (IC09), la razón de sentirse mejor reposaba en el buen rendimiento académico: “siempre fui bueno y siempre respondí académicamente bien” (IC05); “siempre me vi muy, a ver cómo le digo, siempre me vio muy bien, como que me distinguía entre los compañeros de grupo desde el punto de vista académico” (IC06),

En las respuestas se percibe cómo la concepción de inteligencia personal está mediada por factores externos, para el presente caso el rendimiento académico. Esta percepción coincide más con la definición que dan sobre inteligencia antes de trabajar en la enseñanza cuando la asociaban con éxito académico, hecho que se puede asumir como indicador de coherencia en las respuestas en la medida en que ambas preguntas están relacionadas con acontecimientos pasados.

El concebir la inteligencia como predictor de rendimiento académico muestra que tal relación es asumida por parte de los entrevistados como algo natural, situación encontrada en investigaciones realizadas por Kaplan (1992), con docentes desde la perspectiva docente - es decir, profesores

cumpliendo el rol de profesor -, y no el rol de los estudiantes que fueron. En este caso, los datos de la entrevista muestran que tal concepción no es exclusiva de los profesores, los estudiantes también la asumen como válida, por tanto, la incorporan y evalúan en consecuencia.

Es importante resaltar el peso otorgado a aspectos de carácter valorativo, quienes no se consideraban intelectualmente superiores manifestaban poseer ciertas características que les permitía superar dificultades y tener éxito académico, entre ellas expresan haber sido juiciosos, responsables, dedicados, cumplidores del deber, afirmaciones como: “yo no me sentía el más brillante, había gente más brillante claro, pero yo daba como mi mejor esfuerzo” (IC10), “no era muy brillante, pero me esforzaba, estudiaba y sacaba mis retos adelante que era lo importante” (IC11), “uno no es que sea inteligente sino dedicado” (IC16), ilustran esta aseveración.

Bajo la anterior apreciación, la inteligencia no es asumida como condición fundamental para alcanzar logros académicos, para ello se requiere esfuerzo, dedicación, trabajo, visión coincidente con las propuestas por Dweck (ob. cit.), quien considera esta concepción como propia de la mentalidad de la inteligencia modificable.

Los datos de la entrevista muestran que independientemente de la percepción y valía otorgada a su propia inteligencia, los docentes se autoevalúan de acuerdo con sus logros académicos, situación teóricamente consecuente, porque en este escenario la búsqueda de éxito académico tiende a ser considerado fundamental.

### **Implicaciones de la teoría implícita en el ámbito pedagógico**

Después evidenciar que las teorías implícitas no se crean en el vacío, sino que responden a factores culturales y a circunstancias que afectan las personas, se analizaron las implicaciones de tales teorías en el contexto laboral de los docentes: el aula. Básicamente, se analizó la forma como los

docentes perciben a sus estudiantes, las expectativas elaboradas sobre los considerados inteligentes y la relación notas-inteligencia.

Para ello se elaboraron una serie de preguntas, la primera ¿Cómo se da cuenta si un estudiante es inteligente?, busca identificar las características que los docentes tienen en cuenta al calificar un estudiante como inteligente, bajo el supuesto de que las personas emiten tales juicios a partir de la evaluación de ciertos comportamientos considerados como inteligentes.

La clasificación de las respuestas da cuenta del valor otorgado por los docentes, en primer lugar, a las conductas asociadas con procesos cognitivos propios de la actividad escolar como preguntar, analizar, argumentar, asimilar, comprender; y después a las relacionadas con factores sociales, como liderazgo, capacidad de relacionarse, ser respetuoso, responsable y comprometido.

Entre los aspectos cognitivos identificados, el más valorado corresponde a las preguntas, pero no todas: “las preguntas a veces extrañas y que no vienen al caso, no preguntan lo evidente sino que preguntan las relaciones de un tema visto con algo que aparentemente no tenga que ver” (IC01); “por el tipo de preguntas que hace (...) a veces es capciosa (...) entonces si la pregunta es capciosa significa que la persona es inteligente” (IC12).

Las afirmaciones de los maestros muestran que no son cualquier tipo de preguntas, ellas deben tener dos funciones: a) ser retadoras para el docente, lo denominado como capciosas y b) demuestren tanto comprensión como el nivel de integración de lo visto en clase con temas no relacionados. Atribuir la capacidad de formular preguntas de esta índole a estudiantes inteligentes también fue identificada por Kaplan (1992, p. 175); profesores entrevistados por ella manifiestan que “se detecta al alumno inteligente por realizar cuestionamientos más allá de lo ordinario, que desafían al docente”

En cuanto a los otros aspectos, se valora la capacidad analítica: “son estudiantes que en un momento determinado tienen una capacidad de análisis increíble, más que todos los demás” (IC14).

Estas respuestas dejan ver la valoración de conductas extraordinarias, bajo este supuesto se considera la inteligencia como una capacidad poseída por personas especiales. En esta apreciación fluye la concepción de inteligencia como un don, que sólo la poseen algunos privilegiados.

También tienen en cuenta la capacidad de captar información: “mirado desde las asignaturas que yo dicto y particularmente enfocadas en la parte de lógica uno pensaría que las personas que captan más fácilmente la lógica son personas que logran en la medida en que se concentran adquirir esos conceptos” (IC03); “estudiantes que logran captar los mensajes de una manera también más rápida”. (IC14).

Las respuestas demuestran no solamente la valoración dada a la capacidad de captar información sino la rapidez para procesarla.

Otros docentes relacionan inteligencia con la capacidad e interés por aprender: “porque es un estudiante que tienen ganas de aprender, porque es un estudiante interesado en adquirir nuevos conocimientos, esa persona que está sedienta por adquirir nuevos conocimientos, que no está en función de la nota sino está en función de aprender para mí es una persona inteligente” (IC11).

En algunos docentes sus respuestas traslucen su ideal del estudiante como una persona sobresaliente cognitivamente, ideal que le sirve de referente para evaluar a los otros, tal como se revela en las siguientes afirmaciones: “pueden ser de las tres maneras cierto, un estudiante inteligente porque está completamente atento y si yo le pregunto da cuenta de lo que yo le voy diciendo, claro repito no por el solo hecho de que me repita lo que yo dije sino porque lo comprende, ha hecho su propia intelección, ha hecho su propia abstracción, entonces, pueda dar razón precisamente, puede plantear un juicio a propósito de lo que se está

desarrollando, el tema que se está desarrollando. Dos porque noto, porque en su inquietud él también o ella también han consultado sobre el tema y traen inclusive aportes a la clase y tres pues un estudiantes pues una de las evidentes digámoslos así aunque pues no es tan contundentes y es que uno ve al estudiante con el material al día, con libros allí debajo del brazo, yo les digo aunque sea saquen el librito para que por lo menos vean de qué color es la portada y por lo menos tengan referencias de lo que estamos hablando” (IC10).

En esta respuesta el docente considera los siguientes aspectos cognitivos: atención, comprensión, abstracción. Aporta su conocimiento y está actualizado.

En la siguiente respuesta se evidencia con mayor claridad la descripción del estudiante ideal: “un estudiante inteligente es aquél que se compromete, es responsable, además de compromiso y responsabilidad, la respuesta que da ante las demandas del docente son efectivas, tiene claridad en su discurso, un buen nivel de comprensión de lectura, de análisis, de síntesis, combinado con una capacidad de relacionarse con los otros, entonces son como habilidades intelectuales y académicas pero también habilidades sociales, un estudiante completo, una persona que tú dices encaja en el grupo, de alguna manera es aceptado sin que viva de la necesidad de aprobación pero es aceptado, tiene relaciones funcionales y además de eso pues habilidades de respuesta académica buenas” (IC15).

El docente imagina una persona integral, dice “completa”, (sic) con las siguientes capacidades cognitivas: argumentación, comprensión, análisis, síntesis; las cuales van acompañadas de capacidades sociales: capacidad de interactuar con los otros y adaptarse a los grupos, académicamente exitoso, comprometido y responsable.

Después de haber dado a conocer los parámetros que le permiten a los docentes identificar a los estudiantes considerados inteligentes y en la búsqueda de respuestas que permitan corroborar las anteriores, se les

preguntó a los profesores acerca del comportamiento de los estudiantes inteligentes en el aula, las respuestas volvieron a señalar el valor otorgado por los docentes a la pregunta, dicen que los estudiantes inteligentes son “preguntones”, cuestionan y participan en clase.

Entre las respuestas se encuentra el reconocimiento a la acción mecánica de seguir órdenes, a la obediencia, un profesor supone que el seguimiento paso por paso de lo ordenado produce éxito: “hay estudiantes que es muy fácil medirles la inteligencia dentro del aula de clase, porque siguen instrucciones y si siguen instrucciones son muy rápidos desarrollando los tópicos que se les asignan” (CI03).

En algunos casos, se presenta la valoración de capacidades que le va a permitir a los docentes diferenciar los buenos estudiantes de los otros, como: “tiene más capacidad de escritura incluso de ortografía” (IC 6); “es capaz de usar el conocimiento” (IC07) y es “capaz de interpretar un problema (...) capaz de formularlo matemáticamente (...) capaz de hallar esa solución” (IC12).

El reconocimiento de una condición particular conduce a percibir la inteligencia como una cualidad propia de personas especiales. Bajo esta concepción emerge nuevamente la concepción de la inteligencia como un don, del cual gozan ciertos privilegiados.

Para los profesores es manifestación de inteligencia no sólo el cuestionamiento sino los aportes dados en las clases que enriquecen su desarrollo; a través de estas expresiones los docentes evalúan comprensión y riqueza verbal: “es cuando un estudiante basado en los temas que se tratan en clase, va investiga cosas adicionales, trae aportes o aplica ese conocimiento a situaciones de su carrera o de su vida” (CI07); “es el estudiante que no lo deja a uno ni hablar, el estudiante que está a cada rato en cuestionamientos es el estudiante que llega al aula de clase aportando no esperando que siempre sea el docente el que siempre tiene el saber y el que lo exprese sino que él está aportando constantemente” (CI16).

En las respuestas dadas por los docentes resalta la valoración de conductas que rompen con lo estrictamente académico, pero que el seguirlas ayuda a un buen rendimiento, como: “aquel estudiante responsable, que lleva sus tareas, que cumple, que asiste a la clase” (IC09).

Así como las conductas relacionadas con lo denominado como buen comportamiento, situación manifiesta en respuesta como: “el que entiende las líneas jerárquicas, que entiende las líneas de respeto, que sabe de valores y (...) puede mostrar muy bien cuáles son los valores que tiene, por los cuales se rige en su vida” (IC17).

En esta afirmación no se observa relación directa ni con los valores, como parece que la respuesta pregona, ni con lo socialmente considerado como inteligencia, sino una capacidad de adaptarse a condiciones organizacionales en instituciones tan rígidas como son las universidades.

Después de preguntar a los docentes cómo se dan cuenta si un estudiante es inteligente y cuáles son sus comportamientos, se indagó sobre las expectativas creadas por los docentes alrededor de los estudiantes que considerada inteligentes, por ello se les pregunto: ¿Qué espera de un estudiante inteligente?.

Las expectativas de los docentes respecto a sus estudiantes están centradas en aspectos esencialmente académicos, esperan el desarrollo de actitudes positivas hacia el conocimiento: “que sepa que en el conocimiento nunca sobra, que es importante aprender nuevas cosas” (IC11); “que sea un estudiante que no espere que se le dé todo” (IC13); “que sea un estudiante inquieto por aprender, espero que sea un estudiante que no se quede con lo que se ve en el salón de clase” (IC17).

Pero tales actitudes deben trascender tanto lo teórico como lo local, es decir, deben ir más allá del aula, para ello debe crear productos que le posibiliten reconocimiento: “que en su vida cotidiana y en su contexto, pueda aportar iniciativas y que pueda poner en práctica esas iniciativas” (IC01); “que descubra, que haga nuevos aportes a la humanidad” (IC08); “que

puedan plantear un proyecto, propuestas a partir del conocimiento que el docente le da en la clase, que pueda socializar este conocimiento porque muchas veces muchos lo captan pero no son capaces de transmitirlo, o de llevarlo a otro contexto” (IC09).

Algunos docentes se centran más en el logro de las metas establecidas en la asignatura, se encuentran más ceñidos a que aprendan los temas vistos en clase y alcancen los objetivos propuestos por el profesor: “yo espero lo que espero de todos mis estudiantes, que todos hayan alcanzado el objetivo que nos hemos planteado en la materia” (IC06); “alcancen los logros que yo tengo propuestos o que yo en la asignatura me he propuesto” (IC14); “un estudiante inteligente es aquel que asume la corresponsabilidad con el profesor del logro de los objetivos de la asignatura” (IC15).

En dos docentes se evidencia claramente la concepción de la inteligencia como un don: “que aproveche las dotes que Dios le dio, que si Dios le dio la capacidad de destacarse o desarrollarse en algún tema pues que ojalá pueda hacer uso de ello, para bien de ello y para beneficio de su comunidad” (IC03), y “que esa persona, esas posibilidades, esas facultades, eso que tiene que es un don definitivamente de esa persona, primero la aproveche de manera correcta (IC19).

Básicamente los docentes esperan de los estudiantes considerados inteligentes dos cosas, que tengan una actitud abierta hacia el conocimiento, y sobresalgan en el plano académico, esto último lleva a suponer que el tipo de inteligencia presente en los entrevistados coincide con la llamada inteligencia académica, la cual es definida por Jones y Day (citado en Díaz, 2003, p. 52) “(...) como la capacidad de solucionar problemas académicos.”

Respecto a la mencionada actitud frente al conocimiento, parece un tipo de respuestas centradas más en un ideal, la forma de responder, “que sea”, sugiere este tipo de presunción, lo cual recuerda una de las frases más

mencionadas de Aristóteles (1972, p. 5), “el hombre tiene un deseo innato por conocer”.

También consideran que la inteligencia debe mostrarse; desde esta visión los estudiantes inteligentes deben generar productos benéficos para la sociedad. Esta concepción de la inteligencia se acerca a los presupuestos de Gardner (1997), quien planteó como elemento fundamental en su definición de inteligencia la producción de productos socialmente útiles.

También se indagó sobre elementos cercanos a la llamada Teoría de las Inteligencias Múltiples, bajo la presunción que “ser inteligente” en una asignatura (académicamente exitoso) equivale a “ser inteligente” en una de las inteligencias propuestas por dicha teoría, para ello se preguntó ¿Cree Ud. que un estudiante pueda ser inteligente para algunas materias y para otras no?.

Las respuestas de los maestros tienden a considerar la existencia de ciertas habilidades básicas en las personas y si ellas coinciden con lo requerido por la asignatura hay muchas probabilidades de alcanzar los logros propuestos. Respuestas como las siguientes lo corroboran: “las asignaturas son diferentes, requieren capacidades, destrezas y habilidades diferentes; razón por la cual de acuerdo a las características del individuo para una asignatura será mejor que para otras; incluso para algunas se podría considerar “malo” (CI06); “depende de la habilidad intelectual que demanda cada curso” (CI07); “cada cual tiene sus potencialidades y de pronto para alguna materia tiene mayor facilidad” (CI19).

Aparte de la anterior consideración algunos profesores creen en el valor que juegan variables personales como intereses y motivación, al respecto algunos afirman lo siguiente: “el desempeño en una asignatura en ocasiones obedece más a otro tipo de variables como los intereses, gusto y posiciones de los estudiantes que a una capacidad cognitiva” (IC02); “depende mucho del interés y la motivación hacia las asignaturas y sus contenidos” (IC13).

Un profesor considera que a estas variables personales es necesario agregarle otros criterios: “está relacionado con los gustos e intereses que lo motivan, también con el esfuerzo y dedicación” (CI09).

No todos los profesores, como era de esperarse, tienen las mismas creencias; para algunos de ellos, los estudiantes inteligentes pueden ser exitosos en diversos campos: “lo que he observado es que los estudiantes que son buenos en una asignatura, lo son también en otras” (CI14); “generalmente el buen rendimiento se logra en más de una asignatura” (CI15).

Los resultados, a nivel general, muestran cómo predominan en los docentes las creencias de que un alto conocimiento en un área específica no es condición para que le vaya bien en otras, entre otras razones porque, creen ellos, el desempeño se encuentra relacionado con variables como habilidad intelectual, motivación e interés por la asignatura, así como esfuerzo y dedicación.

Por habilidad mental los docentes conciben el conjunto de destrezas necesarias para desempeñar bien una tarea, como se desprende de la siguiente afirmación: “algunos son mejores en aprehensión conceptual mientras que otros son mejores en redacción o en expresar oralmente las ideas” (CI10).

Pareciera que tales habilidades se encuentran inmersas en el estudiante, son naturales: “muchos estudiantes son maravillosos en matemáticas y no quieren saber nada del lenguaje o de la historia” (IC03); “un estudiante puede ser bueno en matemáticas, pero no muy sobresaliente en inglés, por ejemplo” (IC04).

Vuelve a aparecer la creencia de la inteligencia como una cualidad que poseen algunas personas privilegiadas y emergen las matemáticas no sólo como indicio que poseer habilidad en esa área del conocimiento, es manifestación de ser inteligente, sino que se nace con ella.

Otro de los aspectos examinados correspondió al valor que los docentes dan al esfuerzo, para ello se les preguntó, ¿Cree Ud. que los estudiantes que no sobresalen académicamente así se esfuercen por alcanzar buenas notas nunca lo lograrán?

Esta pregunta busca dar cuenta sobre las creencias de los profesores respecto a la inteligencia como entidad fija, la cual se expresa en dichos populares como “lo que la naturaleza no da, Salamanca no lo presta” Desde esta visión se considera que sobresalir académicamente es una condición natural producto de la inteligencia independiente del esfuerzo y dedicación.

Los profesores entrevistados tienden a creer que los logros académicos no son producto de la naturaleza, al contrario, los relacionan con el esfuerzo, tal y como lo manifiestan las siguientes afirmaciones: “yo mismo he logrado que estudiantes tildados como “malos”, logren mejores desempeños a partir de una mejor técnica y hábitos de estudio. También tengo en cuenta la motivación personal del joven” (IC10); “considero que desde que existan las mínimas condiciones en capacidades cognitivas para resolver problemas, los estudiantes ‘malos’ pueden valerse de éstas para adaptarse y generar estrategias de mejoramiento” (IC13); “puede ser falta de interés, hay que aumentar el esfuerzo” (IC21); “creo que con esfuerzo incluso el estudiante tachado de malo puede lograr buenas notas” (IC01); “si uno se esfuerza es sobresaliente” (IC12); “creo que no existen malos estudiantes, los que poseen bajas calificaciones si se esfuerzan son capaces de alcanzar los niveles altos de calificación” (IC16).

Alrededor de esta concepción giran una serie de supuestos motivacionales, los cuales se encuentran en línea con la perspectiva que considera pertinente analizar la motivación a partir de las metas que cada estudiante se ha propuesto, y que pueden ser de aprendizaje o ejecución. Las afirmaciones de los maestros permiten suponer que los estudiantes para alcanzar logros académicos deben moverse por metas de aprendizaje, por

ello deben implicarse en la tarea, usar estrategias de aprendizaje eficaces y considerar que su fracaso se debe a la falta de esfuerzo.

Un profesor considera lo contrario, él ve la inteligencia como fija: “considero que hay estudiantes que aunque se esfuerzan no lo logran, no sé si el tema es de inteligencia o de otros factores que influyen en su capacidad de atención, en la fortaleza de sus presaberes” (IC14). Esta actitud es considerada por un profesor, como “(...) una postura de desesperanza aprendida que no es útil” (IC15) Esta es una concepción fija de la inteligencia, desesperanzadora en la medida en que no se ve alternativa o salida posible.

Teniendo en cuenta que el criterio más usado para evaluar el rendimiento escolar ha sido las notas, y que a partir de ellas se han emitido juicios sobre si tal persona es “buen” o “mal” estudiante, se preguntó a los docentes ¿Cree Ud. que las notas son indicadores del nivel de inteligencia de los estudiantes?.

Hacer tales equivalencias con el nivel intelectual del estudiante no ha sido difícil, de hecho, entre los elementos considerados como determinantes en el rendimiento académico sobresalen la inteligencia y las aptitudes intelectuales (Pérez y Castejón, 2008).

Respecto a la creencia sobre la relación notas-inteligencia, la gran mayoría de profesores entrevistados (21) la consideran inexistente. Respuestas como las siguientes ilustran esta afirmación: “las notas no son medidores de inteligencia, son valoraciones cuantitativas del rendimiento académico en una asignatura y en este sentido, hablar de rendimiento académico excelente, regular o deficiente no es directamente proporcional a la inteligencia” (IC15); “la nota es un patrón que por sí sola no puede determinar la inteligencia” (IC13); “la nota no evalúa la capacidad intelectual del estudiante” (IC16).

Aunque las respuestas muestran que los docentes establecen distancias entre estos criterios, los cuales consideran que no se pueden

homologar como sinónimos, sí dejan ver sus creencias sobre la inteligencia. Por ejemplo, la inteligencia no debe verse “como acumulación de conocimientos e incluso como un acto memorístico” (CI02); “hay diferentes tipos de inteligencia, todos somos un mundo diferente” (IC11).

Los profesores creen que para alcanzar buenas notas se requiere algo más que inteligencia, como motivación o dedicación al estudio: “la motivación es un factor tan importante como la inteligencia. Estudiantes muy inteligentes con poca motivación no son exitosos en términos de notas, y estudiantes menos inteligentes pero motivados pueden lograr excelentes notas” (IC03); “de pronto los que sacan mejores notas son los más dedicados, consagrados” (IC19).

Las respuestas de los profesores permiten inferir sus pensamientos respecto a las notas y la consideración que en el rendimiento académico intervienen múltiples factores.

Lo último que se examinó fue la percepción de los profesores acerca del buen estudiante, por ello se les preguntó ¿Cuándo considera que uno de sus alumnos es buen estudiante?.

La concepción de un buen estudiante gira en torno a su participación en clase, las preguntas que hace y la comprensión lectora, criterios coincidentes con los expresados al manifestar sus creencias sobre lo que espera de los estudiantes considerados inteligentes. Esta afirmación se evidencia en las siguientes respuestas: “los estudiantes buenos son aquellos que tienen inquietudes y que un documento, un análisis les genera preguntas (...) el que cuestiona un texto, el que llega con un tema preparado, el que está pendiente de que vamos a ver algún tema y alguna cosa mira de eso por su propia cuenta” (IC01); “son los estudiantes honestos y ambiciosos con su carrera y usted lo nota en la calidad de los trabajos, lo nota en la participación, lo nota en las preguntas” (IC03); “para mí el muchacho bueno es el (...) que participa en clase (...) de manera crítica no desde el sentido común, que aporta” (IC13).

Otros elementos que tienen en cuenta están relacionados con acciones puntuales como asistencia a clase, puntualidad, atención: “estudiante bueno es aquel estudiante que me asiste a la clase” (IC06); “cuando va a clase, cuando entrega los trabajos puntualmente” (IC17); “El que está atento” ;(IC19); “para mí el mejor estudiante es el que en clase primero está atento” (IC20), Estos aspectos han sido considerados de igual forma por otros docentes, como los que trabajó Kaplan (2008) en su investigación.

### **Triangulación**

Con el objetivo de validar la información obtenida y analizada se procedió a efectuar el proceso de triangulación. Este tipo de procedimiento implica la utilización de diversos métodos, fuentes de información, teorías o investigadores, cuando se investiga sobre un fenómeno; Cisterna (2005, p. 68) la define como: “La acción de reunión y cruce dialéctico de toda la información pertinente al objeto de estudio surgida en una investigación por medio de los instrumentos correspondientes, y que en esencia constituye el corpus del resultado de la investigación”.

La validación de la información recogida se realizaron diferentes tipos de triangulación, una corresponde a la de instrumentos de recolección de datos, para ello se procedió a cruzar los datos obtenidos en las preguntas que abordan elementos comunes, otra triangulación entre diferentes tipos de información. Para obtener la información a triangular se tuvo en cuenta lo sugerido por Cisterna (ob. cit.).

El camino propuesto para develar información es a través del procedimiento inferencial, que consiste en ir estableciendo conclusiones ascendentes, agrupando las respuestas relevantes por tendencias, que pueden ser clasificadas en términos de coincidencias o divergencias en cada uno de los instrumentos aplicados, en un proceso que distingue varios niveles de síntesis, y que parte desde las subcategorías, pasa por las categorías y llega hasta las opiniones inferidas en relación con las preguntas centrales que guían la investigación propiamente tal (p. 68).

El primer aspecto a considerar se relacionó con la conceptualización de los profesores respecto a inteligencia en diversos momentos de su vida. En el cuadro 36 se presentan las definiciones de los docentes sobre inteligencia antes y después de desempeñar esta labor.

**Cuadro 36**  
**Creencias sobre inteligencia**

ANTES DE SER DOCENTE			DESPUÉS DE SER DOCENTE		
SUBCATEGORÍA INDUCTIVA	DESCRIPCIÓN	F	SUBCATEGORÍA INDUCTIVA	DESCRIPCIÓN	F
Capacidad Humana	Condición inherente al ser humano	6	Solución de Problemas	Capacidad resolver problemas.	5
Éxito Académico	Logro académico	5	Adaptación al Medio	Capacidad responder ante las exigencias del medio	5
Capacidad área específica	Desempeño exitoso en un campo	3	Tomar decisiones	Capacidad para tomar la mejor decisión	4
Tomar decisiones	Tomar decisiones	2	Utilización de conocimientos	Capacidad de asimilar ciertas cosas y desarrollarla	4

Se evidencian cambios en las teorías sobre la inteligencia, la teoría inicial es de carácter general, de sentido común, se tiende a verla como una capacidad humana, que tendría gran influencia en el éxito académico y se manifestaría en un campo específico. En estas teorías predominan los aspectos cognitivos y de ningún modo se considera lo social, emocional o afectivo, también se percibe una gran dispersión en las respuestas.

Las teorías actuales están más sintonizadas con las culturalmente aceptadas, hablan de solucionar problemas, adaptarse al medio, tomar decisiones y utilizar los conocimientos, aparecen respuestas de carácter social, aunque no de manera rotunda. Lo central en las teorías continúa siendo lo cognitivo, el conocimiento juega un papel importante, resaltando que ellos van más allá del conocimiento a nivel teórico ya que hablan acerca

de su aplicación. Las manifestaciones de la inteligencia de carácter social no son relevantes, sólo lo refieren dos docentes.

El segundo aspecto a triangular se relacionó con las características que identifican a las personas inteligentes y a los estudiantes. En el cuadro 37 se recogen las características de cada grupo de personas.

### **Cuadro 37**

#### **Características personas inteligentes y estudiantes inteligentes**

PERSONAS INTELIGENTES			ESTUDIANTES INTELIGENTES		
SUBCATEGORÍA INDUCTIVA	DESCRIPCIÓN	F	SUBCATEGORÍA INDUCTIVA	DESCRIPCIÓN	F
Toma buenas decisiones	Capacidad de tomar buenas decisiones	7	Pregunta	Formulación de las preguntas	5
Capta conceptos	Captar con facilidad los conceptos	5	Analiza	Capacidad de analizar información	4
Resuelve problemas	Solucionar problemas.	5	Inquieto	Intelectualmente inquieto	4
Ansía conocer	Querer conocer todo	4	Capta	Captar fácil y rápidamente	2

Al comparar los resultados de las dos tablas se notan grandes diferencias, los profesores para identificar personas inteligentes acuden a aspectos generales como tomar buenas decisiones y resolver problemas; en cambio, al referirse a los estudiantes, consideran aspectos típicos del proceso de enseñanza como preguntar, analizar y mostrarse inquieto. Esto deja entrever que los profesores manejan criterios diferentes para valorar la inteligencia de las personas que no estudian y de los estudiantes, como si fueran grupos distintos.

Los datos también muestran que los docentes difícilmente logran desprenderse de su rol al momento de evaluar a otros que no son sus alumnos, casi terminan haciéndolo como si ellos fueran los estudiantes, es por esto que resaltan rasgos como estudioso, aprende rápido, analítico.

Al enfrentar lo que creen es inteligencia con las características dadas a las personas y a los estudiantes, se evidencia mayor cercanía entre la

definición que tenía antes de ser docente con las características que presume debe tener una persona inteligente. Probablemente al momento de valorar la inteligencia de sus estudiantes en los docentes emergen, otras categorías, las cuales guardan la condición de implícitas en la medida que no se encuentran integradas a elementos anteriores.

También se consideró apropiado triangular los datos sobre identificación de estudiante inteligente con el comportamiento y las expectativas acerca de los considerados buenos estudiantes. Estos datos se recogen en el cuadro 38.

### **Cuadro 38**

#### **Características personas inteligentes y estudiantes inteligentes.**

ESTUDIANTES INTELIGENTES			BUEN ESTUDIANTE		
SUBCATEGORÍA INDUCTIVA	DESCRIPCIÓN	F	SUBCATEGORÍA INDUCTIVA	DESCRIPCIÓN	F
Pregunta	Formulación de las preguntas	5	Bien académicamente	Calidad en las actividades académicas	19
Analiza	Capacidad de analizar información	4	Participa	Aporta, cuestiona.	8
Inquieto	Intelectualmente inquieto	4	Pregunta	Preguntas coherentes	4
Capta	Captar fácil y rápidamente	2	Se proyecta	Quiere ir más allá	3

Ante la preguntó cómo identificar un estudiante inteligente y cómo debe ser el comportamiento de quienes posean esa cualidad. Los datos muestran cierto nivel de correspondencia, el preguntar es altamente valorado, lo consideran manifestación de la inteligencia, es de suponer que los docentes consideran el tipo de pregunta, valorando aquéllas que se salen de lo común y obligan a pensar su respuesta. Pero, al preguntársele sobre su consideración respecto a lo que es un buen estudiante, las respuestas se centran en aspectos académicos. Esto lleva a suponer que los maestros diferencian el estudiante inteligente del buen estudiante. Perciben al buen estudiante como alguien que responde a las demandas académicas y

participa activamente en las diferentes actividades; en cambio, el estudiante inteligente, aunque también responde a lo académico, va más allá de este ámbito.

El último aspecto a triangular fue el relacionado con el proceso de valoración, autovaloración y valoración de los otros sobre inteligencia. En el cuadro 39 se recogen los datos que se cruzaron.

**Cuadro 39**

**Autopercepción/percepción de los otros respecto a inteligencia**

CÓMO SE VE CÓMO VALORABA SU INTELIGENCIA			CÓMO CREE QUE LO VEN CÓMO LO VALORABAN SUS PROFESORES			CÓMO VE A LOS OTROS CÓMO ES UN BUEN ESTUDIANTE		
SUBCATEGORÍA INDUCTIVAS	DESCRIPCIÓN	F	SUBCATEGORÍA INDUCTIVAS	DESCRIPCIÓN	F	SUBCATEGORÍA INDUCTIVAS	DESCRIPCIÓN	F
Mejor que mis compañeros	Superior a sus compañeros	13	Buen estudiante	Distinción por resultados académicos	11	Bien académicamente	Calidad en las actividades académicas	19
Juicioso	Cumplidor de los deberes	5	Responsable	Realizar las actividades	9	Participa	Aporta, cuestiona.	8
Promedio	Muy normal	4	Sin valoración	No se valoraban los estudiantes	1	Pregunta	Preguntas coherentes	4
			Bien y mal	Unas veces bien otras mal	1	Se proyecta	Quiere ir más allá	3

Se nota una clara correspondencia entre estas tres categorías, los profesores tienen una visión positiva de sí mismos, a su vez, creen que sus profesores los tenían en alta consideración y tienden a esperar que sus estudiantes tengan sus mismas capacidades; parece que al mirar a los estudiantes se estuvieran proyectando, en esa medida esperan que sean como ellos, que respondan académicamente bien, tengan sus mismo sentido de la responsabilidad y se comprometan en su aprendizaje, tal y como ellos lo hicieron.

Para verificar el nivel de consistencia de las creencias se realizó triangulación entre diferentes tipos de información, básicamente entre dos entrevistas, la estructurada con una guía sobre Teorías Implícitas de la Inteligencia y estructurada sobre concepciones de estudiante e inteligencia.

La primera creencia sometida a este procedimiento tiene que ver con la relación resultados en los resultados en las pruebas de inteligencia y en las evaluaciones académicas con inteligencia. Los datos más relevantes se recogen en el cuadro 40.

#### **Cuadro 40**

#### **Relación resultados pruebas de inteligencia y pruebas académicas con inteligencia**

ENTREVISTA TEORIAS IMPLÍCITAS RELACIÓN RESULTADO PRUEBAS INTELIGENCIA-INTELIGENCIA			ENTREVISTA CONCEPCIONES ESTUDIANTE E INTELIGENCIA RELACIÓN INTELIGENCIA-NOTAS		
SUBCATEGORÍA INDUCTIVA	DESCRIPCIÓN	F	SUBCATEGORÍA INDUCTIVA	DESCRIPCIÓN	F
Las pruebas no miden todo	Las pruebas no miden todo, no es la única forma de medir la inteligencia	15	La inteligencia no tiene que ver con notas	Las notas están influenciadas por múltiples variables, pero no están determinadas por la inteligencia	21
Las pruebas son válidas	Si las pruebas son estandarizadas y con datos normatizados al contexto del sujeto, si, es posible	6	Posible relación inteligencia-notas	La nota relaciona con inteligencia si todos buscan alcanzar la más alta	1

En los datos se evidencia consistencia en la creencia, los profesores consideran que ni las pruebas de inteligencia ni las evaluaciones escolares miden inteligencia, posiblemente porque este proceso abarca una serie de operaciones que estas técnicas no pueden abarcar en su totalidad. Este tipo de concepción corresponde a una tendencia en el mundo impulsada por Gardner (1977), quien considera la creencia que la inteligencia puede ser medida por medio de instrumentos estandarizados como insostenible.

Otro aspecto que se abordó fue el relacionado con la creencia sobre la existencia de una inteligencia única, general o la existencia de múltiples inteligencias. En el cuadro 41 se sintetizan los datos arrojados por dos entrevistas.

#### **Cuadro 41**

#### **Relación resultados sobre creencia respecto tipos de inteligencia**

ENTREVISTA TEORIAS IMPLÍCITAS INTELIGENCIA ÚNICA O DIVERSA			ENTREVISTA CONCEPCIONES ESTUDIANTE E INTELIGENCIA ESTUDIANTE INTELIGENTE PARA UNAS ASIGNATURAS		
SUBCATEGORÍA INDUCTIVA	DESCRIPCIÓN	F	SUBCATEGORÍA INDUCTIVA	DESCRIPCIÓN	F
Múltiples	Los profesores creen que hay múltiples inteligencias, entre ellas sobresalen la emocional, la lingüística, la lógica-matemática y la analítica.	22	única	El desempeño se relaciona con habilidades, intereses, competencias, gusto, motivación y capacidades.	17
			Múltiple	Depende de dos aspectos, el campo de conocimiento y la capacidad de los estudiantes, es posible que algunos sean multifacéticos.	5

La totalidad de los profesores creen en la existencia de múltiples inteligencias, como una condición humana que se expresa en la capacidad lingüística, matemática, analítica, emocional, pero que a nivel individual se

manifiesta en desempeño exitoso en un campo específico. Esta creencia de los profesores coincide con los planteamientos de Gardner (ob. cit.) quien postula la existencia de múltiples inteligencias, pero considera que difícilmente una persona puede abarcarlas todas de forma exitosa. Se puede inferir que los docentes consideran la existencia de múltiples inteligencias como una condición de la especie humana, pero el desarrollo en alguna una circunstancia de carácter individual.

Finalmente se triangulo los datos correspondientes a la creencia de la inteligencia como una condición fija o modificable. La información fue obtenida en las entrevistas sobre teorías implícitas y en la de concepciones sobre estudiantes e inteligencia, se sintetiza en el cuadro 42.

#### **Cuadro 42**

#### **Relación resultados sobre creencia respecto a la inteligencia como fija o modificable**

ENTREVISTA TEORIAS IMPLÍCITAS INTELIGENCIA ÚNICA O DIVERSA			ENTREVISTA CONCEPCIONES ESTUDIANTE E INTELIGENCIA ESTUDIANTE INTELIGENTE PARA UNAS ASIGNATURAS		
SUBCATEGORÍA INDUCTIVA	DESCRIPCIÓN	F	SUBCATEGORÍA INDUCTIVA	DESCRIPCIÓN	F
Modificable	La inteligencia se puede modificar a través de ejercicios, el medio ayuda y las actividades académicas	17	Modificable	Con esfuerzo se logran buenas notas	16
Fija	L inteligencia está, lo que se puede hacer es fortalecerla	5	Fija	Mirar otros factores	6

Existe una tendencia en los profesores entrevistados a considerar la inteligencia como modificable. Los profesores creen que los cambios son posibles de lograr por medio del esfuerzo personal y del desarrollo de actividades estructuradas. Esta creencia resalta el valor de las actividades académicas, propias del contexto en que participan profesores y que ellos promueven.

## **CAPÍTULO VI**

### **CONCLUSIONES**

Reconocer las teorías sobre inteligencia como un constructo social, no es nada novedoso, a partir de este supuesto el interés de esta investigación se centró en identificar los diversos procesos subyacentes en los profesores entrevistados que de una manera u otra tienen un papel preponderante en la creación de sus teorías personales, sin descuidar el reconocimiento de la teoría construida por cada uno de ellos, así como sus implicaciones en la actividad pedagógica.

En términos generales los datos muestran la existencia entre los profesores de una gran variedad de definiciones sobre inteligencia, algunos de ellos la conciben según la valoración dada a aspectos cognitivos, que se manifiestan a través de acciones, concepción que tiene en cuenta elementos de carácter general, propios de la cultura y del contexto en el cual se desenvuelve quien conceptualiza.

Otros la relacionan con aspectos emocionales, donde entran en juego elementos teóricos proporcionados por la llamada Inteligencia Emocional, la cual goza hoy día de gran aceptación en el mundo académico, y que ha sido utilizada para corroborar la influencia de factores diferentes a los cognitivos en el rendimiento de las personas tanto en el mundo académico como en el laboral. La información obtenida también muestra cómo las teorías personales varían con el tiempo, tales cambios pueden estar asociados a factores individuales, a experiencias de vida.

Algunos consideran elementos de carácter ético, para ello tienen en cuenta valores que se encuentran ubicados en la parte superior de la escala jerárquica que la sociedad hace de ellos y que gozan de gran relevancia en

los mundos escolar y laboral. Ellos son la responsabilidad, el cumplimiento y el respeto, tanto consigo mismo como con los demás.

A escala particular se revela la concepción de dos tipos de teorías sobre inteligencia: una general y otra académica. Con la primera los profesores explican las acciones de las personas en su diario vivir, y con la segunda las actividades escolares. Esta consideración lleva a suponer que los maestros dividen el mundo en dos grandes campos, para ello trazan fronteras entre las capacidades intelectuales necesarias para tener éxito en la escuela y las requeridas para actuar fuera de ella.

A nivel escolar consideran como indicadores de inteligencia preguntar, analizar, captar información, argumentar, aspectos considerados propios de la denominada inteligencia escolar; en cambio cuando analizan las acciones realizadas fuera de este ámbito, tienen en cuenta los rasgos clásicos de la inteligencia: resolver problemas, tomar decisiones y ansiar conocer.

A partir de estos elementos se puede afirmar que las concepciones de los profesores entrevistados acerca de la inteligencia, se caracterizan por lo siguiente:

1. Se postula a partir de acciones. En esa medida la inteligencia es algo abstracto que se evidencia, se muestra, a través de comportamientos socialmente validados como inteligentes (solucionar problemas, tomar decisiones, adaptarse al medio), por ello se asume que una persona es inteligente cuando actúa de forma inteligente.

2. Cambia con el tiempo. Las creencias sobre inteligencia se modifican a partir de vivencias personales y de los ambientes socioculturales en que se mueven los profesores. En las definiciones concebidos cuando los entrevistados recuerdan su época de estudiantes, se advierte que asociaban la inteligencia con aspectos escolares como éxito académico, capacidad en un área específica de conocimiento, capacidad para adquirir conocimientos y capacidad de interpretación. En estos momentos, que se desempeñan como

docentes, la definen según la forma como se resuelven problemas o se toman decisiones.

3. Se adecuan a las circunstancias. Tal y como se mostró, los entrevistados plantean la existencia de dos tipos de inteligencia, una para responder a las actividades cotidianas y otras para la escuela.

En lo relacionado con el surgimiento de las concepciones sobre inteligencia y los elementos influyentes en su construcción, se evidenció lo siguiente:

a. La teoría general de la inteligencia, es decir, la que no tiene en cuenta aspectos académicos, responde a elementos culturales. El postular la solución de problemas como uno de los procesos centrales es una consideración propia de la sociedad occidental, tal y como lo muestran investigaciones de Sternberg (1985).

b. La teoría académica de la inteligencia responde, en este ámbito, a experiencias de vida, a lo socialmente reconocido (buenas notas) y a la valoración recibida por cada uno de los entrevistados, según la cual se destacaban por su rendimiento académico y responsabilidad, criterios que siguen siendo tenidos en cuenta por el común de los docentes al momento de evaluar intelectualmente a los estudiantes. Este tipo de teoría responde a lo denominado por Rodrigo (1997a) como conocimiento situado, en la medida en que lo considerado por los entrevistados está en consonancia con lo pedido en el ámbito escolar y le es útil en el momento de valorar sus estudiantes.

A partir de estos dos últimos puntos se evidencia que las concepciones de los maestros responden a los parámetros establecidos para identificar las teorías implícitas (Rodrigo, 1997b). El análisis de la información da cuenta que las teorías de los maestros no son planteadas como hipótesis, son construidas con base en acciones, elementos que les permiten interpretar los comportamientos de los estudiantes y valorar a éstos como inteligentes o no, y a partir de ello calificarlos.

En sus teorías los profesores entrevistados establecen distancia con los presupuestos de las teorías explícitas, situación evidenciada al notarse la poca incidencia que tiene en su construcción teórica el conocimiento sobre las grandes teorías sobre la inteligencia. Del total de entrevistados 13 afirman conocer alguna de ellas, situación que no se manifiesta al dar a conocer su teoría personal, la cual y como se ha expresado, responde más a las concepciones clásicas que a los aportes de los teóricos contemporáneos.

En cuanto a las creencias de los profesores alrededor de aspectos como biología, psicometría, desarrollo, unidad o multiplicidad y si es fija o modificable, las respuestas de los docentes dan cuenta de lo siguiente:

Desde el punto de vista biológico, la inteligencia se considera como una cualidad intrínseca del ser humano; en esa medida, todos los hombres serían inteligentes siempre y cuando nazcan sin ninguna dificultad orgánica y se críen en un medio que les brinde posibilidades para desarrollarla. La consideración de la inteligencia como condición inherente al ser humano deja ver que la concepción de los maestros corresponde a las teorías esencialistas.

Respecto a la medición de la inteligencia, la mayoría no lo cree posible, debido a que las pruebas no permiten acceder plenamente a ella. Los resultados de las pruebas se ven como indicadores que no permiten clasificar a las personas. En las apreciaciones sobre las pruebas se nota la influencia de la formación, los psicólogos valoran las pruebas y sus resultados siempre y cuando estén estandarizadas, situación que le da rigor científico y por tanto validez a sus resultados. En este punto se deja ver la influencia del campo de estudio en las teorías de los docentes.

Sobre el desarrollo, los profesores tienden a establecer una relación entre experiencia e inteligencia, pensando que a mayor edad mayor experiencia y por tanto mayor inteligencia. En algunas respuestas se evidencia la concepción esencialista de la inteligencia, al considerarla como inherente; en otras aparece la noción de estadio, posible remanente de la

influencia cultural de la teoría piagetiana que explicó el desarrollo cognitivo a partir del logro de ciertas operaciones.

Ante la pregunta sobre la unicidad o multiplicidad de la inteligencia, correspondiente a uno de los grandes debates en la psicología contemporánea, las respuestas de los maestros muestran la aceptación de la multiplicidad de la inteligencia, posiblemente debido a la gran influencia ejercida por la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner, y a la popularización del constructo inteligencia emocional popularizado por Goleman con la enorme divulgación de su texto homónimo, el cual es considerado, por Pérez y Beltrán (2006) el libro de ciencias sociales más vendido de la historia. Las respuestas muestran tanto la influencia cultural como la contextual; la primera por el reconocimiento social dado a la consideración de la existencia de múltiples inteligencias; y la segunda, al peso dado a las inteligencias más valoradas en el mundo escolar, la lógica-matemática, la lingüística y la analítica.

En lo relacionado con la teoría de la inteligencia como una entidad fija o modificable, la mayoría de los docentes la consideran una entidad modificable, donde el entorno puede jugar un importante papel. Esta concepción de la inteligencia como modificable se encuentra en consonancia con las respuestas de algunos docentes ante la pregunta sobre la relación inteligencia vs. edad, al considerar que esta entidad cambia a través del desarrollo humano.

Respecto a las implicaciones de las teorías sobre inteligencia en las actividades pedagógicas, se abordaron aspectos como identificación del estudiante inteligente, expectativas que se tiene de ellos, concepción del buen estudiante y relación notas-inteligencia.

Según los entrevistados un estudiante inteligente se reconoce por el tipo de preguntas que hace, las cuales deben salirse de lo común y propiciar el desarrollo del pensamiento. En clase debe no sólo ser activo, crítico, sino trascender lo teórico. Esperan que tenga una actitud positiva frente al

conocimiento, aporte a la sociedad y sea académicamente exitoso. En algunos profesores se evidencia la creencia de la inteligencia como un don, como una gracia dada por Dios a unos elegidos, cualidades que los profesores desearían no fueran desaprovechados por sus estudiantes.

Los profesores consideran no existe relación entre notas e inteligencia. Piensan que las notas se centran en aspectos específicamente académicos, en cambio la inteligencia abarca mayores espacios. Las notas se perciben como una medida del conocimiento en unas áreas específicas del saber en las que intervienen múltiples factores, que poco dicen sobre la inteligencia.

Los profesores creen en el valor del trabajo, del esfuerzo, piensan que estos son factores claves para tener éxito académico. En esta medida creen también que las buenas notas son producto de variables diferentes a las capacidades mentales como la motivación. Pero las respuestas dadas ante una pregunta relacionada con el rendimiento en un área específica del estudio, ponen en duda el supuesto anterior, ya que algunos creen en la existencia de unas capacidades específicas, que pueden incidir en los logros académicos, siempre y cuando exista correspondencia entre las demandas del campo de formación y las capacidades del estudiante.

En términos generales, y luego del análisis de la información se encontró que las teorías elaboradas por los docentes entrevistados son productos tanto de factores de tipo cultural y contextual como de vivencias personales.

A nivel cultural se nota la existencia de ciertas “teorías” en el ambiente que se han internalizado en los profesores, y que posiblemente no sean conscientes.

En lo referente a lo contextual, hace referencia a aspectos propios de la cultura magisterial. En la escuela se habla hoy día de la existencia de múltiples inteligencias y del valor de la inteligencia emocional en el

aprendizaje. El que los maestros entrevistados no sean inmunes a este tipo de influencia lo muestra el interés que en ellos suscitan dichas teorías.

En cuanto a lo personal se nota la influencia recibida, se tiende a resaltar lo que socialmente se valora. Esto se evidencia en los cambios en la teorización sobre inteligencia antes de ser docente, cuando eran estudiantes y en este momento. Como estudiantes, la teoría se centraba en aspectos cognitivos, propios del ámbito académico, como docentes, tienen en cuenta aspectos más universales.

Los aspectos mencionados permiten deducir que detrás de las teorías construidas por los docentes entrevistados sobre inteligencia giran elementos de tipo cultural, personal y contextual, los cuales posiblemente no se evidencien, pero han sido esenciales para evaluar a los otros y autoevaluarse intelectualmente.

Con base a lo analizado se puede afirmar que las teorías de inteligencia expresadas por los profesores entrevistados son productos individuales, por consiguiente construcciones personales, no generadas en el vacío, sino resultantes de la incorporación de conceptos socialmente validados, así como de valoraciones recibidas en el medio en el cual se desenvuelven y que generalmente se tienden a asociar con el éxito.

En cuanto las implicaciones de sus creencias en el ámbito pedagógico, se evidencia la separación entre escuela y cotidianidad, los profesores establecen parámetros diferenciales en la valoración de la inteligencia, para la escuela rige una teoría centrada en aspectos cognitivos, fuera de ella los elementos considerados son más generales. Pero al identificar a los “buenos estudiantes” estas creencias no tienen importancia valorándolos de acuerdo a aspectos más comportamentales que cognitivos.

Se percibe la existencia de una teoría esencialista en algunos profesores, los cuales ven la inteligencia como una condición natural propia de todos los seres humanos, como algo que los define.

También existen rasgos hereditarios y concepción de la inteligencia como un don, con el cual Dios premia a algunos afortunados, de quienes se espera lo aprovechen.

El autor de esta investigación asume la teoría de la inteligencia como constructo social, considera que las concepciones responden a parámetros temporales y culturales, que si bien no existen grandes distancias entre las teorías implícitas y las explícitas, gran parte de la diferenciación entre ellas se encuentran en la calidad argumentativa expuesta en las teorías explícitas.

Por último la realización del experimento disruptivo mostró que a pesar de la puesta en duda de sus teorías, los maestros persistieron en ella, situación propia de las teorías implícitas: permanencia en el tiempo.

## REFERENCIAS

- Abdala, E. (2008). *Ser inteligente*. Buenos Aires: Ediciones B.
- Aiken, L. (2003). *Test psicológicos y evaluación*. México: Prentice Hall.
- Ander-Egg, E. (2006). *Claves para introducirse en el estudio de las inteligencias múltiples*. Rosario: Homo Sapiens.
- Anderson, M. (2001). *Desarrollo de la inteligencia*. México D.F.: Oxford.
- Andrés, A. (1997). *Manual de Psicología diferencial*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Apple, M. (1986). *Ideología y currículo*. Madrid: Akal.
- Ardila, R. (1988). *Psicología del hombre colombiano*. Bogotá: Planeta.
- Aristóteles. (1972). *Metafísica*. Lima: Universo.
- Arsuaga, J. y Martínez, I. (2004). *La especie elegida*. Madrid: Booket.
- Arvey et al (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.
- Barnes, B. (1994). Cómo hacer sociología del conocimiento. *Política y Sociedad*, 14-15, 9-19.
- Berger, P. y Luckmann, T. (2003). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Berrocal-Fernández, P. y Extremera, N. (2002). *La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela*. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 1-6.
- Binet, A. (1983). La inteligencia: su medida y educación. *Infancia y Aprendizaje*. 22, 115-120.
- Bonilla-Castro E, y Rodríguez P. (2005). *La investigación en ciencias sociales. Más allá del dilema de los métodos*. Bogotá: Presencia.
- Bourdieu, P. (2003). *Cuestiones de sociología*. Madrid: Istmo.

- Braunstein, N. (1975). *Psicología, Ideología y Ciencia*. México D.F.: Siglo XXI.
- Butcher, H. (1974). *La inteligencia humana. Su naturaleza y evaluación*. Madrid: Morava.
- Caballero, J. (2000). Etnometodología: *una explicación de la construcción social de la realidad*. *Revista Reís*, 56, 83-114
- Cabezas, D. y Carpintero, E. (2006). *Teorías implícitas sobre inteligencia en docentes*. *Edupsyque*, 5 (1), 129-142.
- Cabezas, D. y Carpintero, E. (2007). *Análisis comparativo de las teorías implícitas sobre la inteligencia*. Elaborada por docentes y estudiantes del ámbito educativo. *Edupsyque*, 6 (1), 109-121.
- Cacho, M. (2000). *Hacia la representación social de la inteligencia de los alumnos en los profesores de primaria*. [Documento en línea]. Disponible: <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v09/ponencias/at16/PRE1177697157.pdf>[Consulta: 2012, Mayo 18]
- Calvin, W. (2001). *Como piensan los cerebros*. Barcelona: Debate.
- Campanario, J y 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.
- Carabaña, J. y Lamo, E. (1978). *La teoría social del interaccionismo simbólico*. *Reis*, 1, 159-203.
- Carlos, M. (2002). *Sistema experto del diagnóstico médico del síndrome de Guillan Barre*. [Versión completa en línea]. Trabajo de grado de Licenciatura no publicado. Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima. Disponible: [http://ateneo.unmsm.edu.pe/ateneo/bitstream/123456789/2388/1/carlos\\_soto\\_marlene\\_2002](http://ateneo.unmsm.edu.pe/ateneo/bitstream/123456789/2388/1/carlos_soto_marlene_2002). PDF [Consulta: 2011, Febrero 17]
- 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.

- Cattell, R. (1987). *Intelligence: its structure, growth and action*. Ámsterdam: ElsevierSciencePublishers B.V.
- Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14 (1), 61-71.
- Claparede, E. (1923). *Cómo diagnosticar las aptitudes de los escolares*. Madrid: Aguilar.
- Coll, C. (2004). *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid: Alianza.
- Colom, R. (2002). *En los límites de la inteligencia*. Madrid: Pirámide.
- Colom, R. y Andrés, A. (1999). *El estudio de la inteligencia humana: recapitulación ante el cambio de milenio*. *Psicothema*, 11, (3), 453-476.
- Corral, A. (1998). *De la lógica del adolescente a la lógica del adulto*. Madrid. Trotta.
- Coulon, A. (1987). *La etnometodología*. Madrid: Cátedra.
- Das, J. (1992). Sobre la definición de inteligencia. En R. Sternberg y D. Detterman, (Comp.). *¿Qué es la inteligencia? Enfoque actual de su naturaleza y definición*. (pp. 72-75). Madrid: Pirámide.
- De Beauport, E. (2008). *Las tres caras de la mente*. Caracas: Alfa.
- Deary, I. (2001). *Una brevísima introducción a la inteligencia*. México D.F.: Océano.
- Detienne, M. y Vernant, J. (1974). *Las artimañas de la inteligencia. La metis en la Grecia Antigua*. Buenos Aires: Taurus.
- Díaz, J. (2003). Análisis de una evaluación transcultural de la inteligencia académica del escolar. *Perspectiva Psicológica*. 3-4 (4), 49-72.
- Dostoievski, F. (1981) *El idiota*. Barcelona: Bruguera.
- Dweck, C. (2007). *La actitud del éxito*. Barcelona: Vergara.
- Enzensberger, H. (2009). *En el laberinto de la inteligencia. Guía para idiotas*. Barcelona: Anagrama.

- El Extra. (2009). *La matemática, los padres y el éxito escolar*. El Extra [Periódico en línea]. Disponible <http://www.elextranewspaper.com/news.php?nid=10464&pag=0> [Consulta: 2009, mayo 1]
- El País. (2007). *El genetista James Watson afirma que la inteligencia no es igual en todas las razas*. El Extra [Periódico en línea]. Disponible [http://www.elpais.com/articulo/sociedad/genetista/James/Watson/afirma/i nteligencia/igual/todas/razas/elpepusoc/20071017elpepusoc\\_1/Tes](http://www.elpais.com/articulo/sociedad/genetista/James/Watson/afirma/i nteligencia/igual/todas/razas/elpepusoc/20071017elpepusoc_1/Tes). [Consulta: 2009, Marzo 22]
- Eysenck, H. (1986). *Raza, Inteligencia y Educación*. Barcelona: Orbis.
- Faria, L. (2002). Teorías implícitas da português: estudos no contexto escolar português. *Paidéia*. 12 (23), 93-103.
- Flynn, J. (2009). *¿Qué es la inteligencia? Más allá del efecto Flynn*. Madrid: TEA.
- Fodor, J. (2003). *La mente no funciona así. Alcances y límites de la psicología computacional*. Madrid: Siglo XXI.
- Gallego, R. (2000). *El problema de las competencias cognoscitivas. Una discusión necesaria*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Galton, F. (1988). *Herencia y eugenesia*. Madrid: Alianza Editorial.
- Gardner. H. (1997). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. Santafé de Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada*. Barcelona: Paidós.
- Gardner. H., Kornhaber, M., y Wake, W. (2000). *Inteligencia. Múltiples Perspectivas*. Buenos Aires: AIQUE.
- Gareca, S. (2007). La inteligencia un "fenómeno naturalizado" en las representaciones de alumnos universitarios. Su efecto simbólico en la elección de sus carreras. *Revista de ciències de l'educació*, 2, 53-66.
- García Márquez, 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.
- García-Molina, A., Tirapu-Ustárrroz, J., Luna-Tario, P., Ibáñez, J. y Duque, P. (2010). ¿Son lo mismo inteligencia y funciones ejecutivas? *Revista Neuropsicología*. 50 (12), 738-746.
- Garfinkel, H. (2006). *Estudios de Etnometodología*. Barcelona: Antrophos.
- Geary, D. (2008). *El origen de la mente. Evolución del cerebro, cognición e inteligencia*. México D. F.: Manual Moderno.
- Gergen, K. (1999). *El movimiento del constructivismo social en la psicología moderna*. [Documento en línea]. Disponible: <http://www.comminit.com/en/node/149894>. [Consulta: 2009, Enero 20]
- Gilar, R. (2003). Adquisición de habilidades cognitivas: factores en el desarrollo inicial de la competencia experta. [Versión completa en línea]. Trabajo de grado no publicado, Universidad de Alicante. Disponible <http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/9906/1/Gilar%20Corbi%2c%20Raque.pdf> [Consulta: 2010, Marzo 2]
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairos.
- Gomis, N. (2007). Evaluación de las Inteligencias Múltiples en el contexto educativo a través de expertos, padres y maestros. [Versión completa en línea]. Trabajo de grado no publicado, Universidad de Alicante. Disponible [http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/9538/1/tesis\\_doctoral\\_nieves\\_gomis.pdf](http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/9538/1/tesis_doctoral_nieves_gomis.pdf) [Consulta: 2010, Febrero 23]
- González-Leandro, P.; Pelechado, V. y García, L. (2008). Concepción legada de sabio, inteligente y listo en adolescentes. *International Journal of Clinical and Health Psychology*. 8 (2), 495-508.
- Gould, S. (1984). *La falsa medida del hombre*. Madrid: Orbis.
- Gregory, R. (2001). *Evaluación psicológica. Historia, principios y aplicaciones*. México D. F.: Manual Moderno.
- Guilford, P. (1986). *La naturaleza de la inteligencia humana*. Buenos Aires: Paidós.

- Haton, J. y Haton, C. (1991). *La inteligencia artificial. Una aproximación*. Buenos Aires: Paidós.
- Hilera, J. y Martínez, V. *Redes Neuronales Artificiales: Fundamentos, modelos y aplicaciones*. Madrid: RaMa.
- Hirsch, J. (1999). Equidad y excelencia: metas alcanzables en educación. *Estudios públicos*. 73, 165-177.
- Hume, M. (2006). Repaso de las distintas concepciones y modelos de la inteligencia y del talento. Una perspectiva evolutiva desde el punto de vista de la Psicología Humanista. *Docencia e Investigación*, 2(16), 88-99.
- Ibáñez, T. (2001). *Psicología Social Construccionalista*. México D. F.: Universidad de Guadalajara.
- Ibáñez, T. (2002). *Municiones para disidentes*. Barcelona: Gedisa.
- Instituto Colombiano de Educación Superior. (2010). Propuesta de lineamientos para la formación por competencias en Educación Superior. [Documento en línea]. Disponible: [[http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-261332\\_archivo\\_pdf\\_lineamientos.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-261332_archivo_pdf_lineamientos.pdf)] [Consulta: 2011, Enero 20]
- Ignacio, I., Blanco, B. y Guerrero (2006). El papel de la afectividad en la resolución de problemas matemáticos. *Revista de Educación*. 340, 551-569.
- Iñiguez, I. (2003, octubre). La Psicología Social en la encrucijada postconstruccionista. Historicidad, subjetividad, performatividad, acción. Ponencia XII Encuentro Nacional de ABRAPSO. Pontificia Universidad Católica de Rio Grande do sul, Brasil.
- Jaramillo, M. (2008, Julio/14). *No he conocido a nadie tan brillante*. [Entrevista a Orlando Ayala] *El Tiempo*, p. B3.
- Jerison, H. (1989). La evolución de la inteligencia biológica. En R. Sternberg (Comp.). *Inteligencia humana IV. Evolución y desarrollo de la inteligencia*. (pp. 1153-1237). Barcelona: Paidós.
- Kamin, L. (1983). *Ciencia y política del cociente intelectual*. Madrid: Siglo XXI.
- Kantor, J. (1990). *El nacimiento de la psicología científica*. Madrid: Síntesis.

- 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. (2008). *Talentos, dones e inteligencia. El fracaso escolar no es un destino*. Buenos Aires: Colihue.
- Kaplan, C. (2010). Ser alumno hoy.[Documento en línea].Disponible: <http://www.foropaulofreire.org.ar/archivos/kaplan.pdf> [Consulta: 2010, Julio 16]
- Kaplan, C. y 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.
- Kelly, G (2001). *Psicología de los constructos personales*. Buenos Aires: Paidós.
- Kincheloe, J. (2004). Fundamentos de una psicología educativa democrática. En J. Kincheloe, S. Steinberg, y L. Villaverde. (Comp.). *Repensar la inteligencia. Hacer frente a los supuestos psicológicos sobre enseñanza y aprendizaje*. (pp. 19-40).Madrid: Morata.
- Knapp, E; Suárez, M. y Mesa, M. (2003). Aspectos teóricos y epistemológicos de la categoría representación social. *Revista Cubana de Psicología*, 20 (1), 23-34.
- López-Vargas, B. y Bastos-Torrado, S. (2010). Desde las teorías implícitas a la como práctica reflexiva. *Educación*, 12 (2), 275-291.
- Martín, M. (2007). Análisis histórico y conceptual de las relaciones entre la inteligencia y la razón. [Versión completa en línea]. Trabajo de grado no publicado. Universidad de Málaga. Disponible: <http://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/2666/1685391x.pdf?sequence=1> [Consulta: 2010, Enero 30]
- Mithen S. (1998). *Arqueología de la mente*. Barcelona: Grijalbo.

- Molero, C., Saiz, E. y Esteban, C. (1998). *Revisión histórica del concepto inteligencia: una aproximación a la inteligencia emocional*. Revista Latinoamericana de Psicología, 30 (1), 11-30.
- Moscovici, S. (2001). *Social Representations. Explorations in Social Psychology*. New York: New York University Press.
- Musci, M. (2010). Las concepciones infantiles sobre inteligencia. Ponencia II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. Universidad de Buenos Aires, Argentina.
- Nunnally, J. (1973). *Introducción a la Medición Psicológica*. Buenos Aires: Paidós.
- Núñez, I., Corral, J. y Escera, C. (2004). Potenciales evocados cerebrales en el contexto de la investigación psicológica: una actualización. *Anuario de Psicología*. 35(1). 3-21.
- Ortega y Gasset, J. (1994). *Ideas y creencias. Obras completas. Tomo V*. Madrid: Alianza.
- Ortiz, P. (1999). *Concepciones de la inteligencia*. [Documento en línea]. Disponible <http://es.scribd.com/doc/25036139/Concepciones-de-La-Inteligencia>. [Consulta: 2010, Mayo 2]
- Paba, C., Cerchiaro, E. y Sánchez, L. (2007). Identificación de estudiantes con altas capacidades en el Distrito de Santa Marta, Colombia. *Universitas psychologica*, 7 (1), 251-262.
- Padilla, M. (2001). La rejilla de constructos personales: un instrumento para el diagnóstico y la orientación. [Documento en línea]. Disponible <http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/3452> [Consulta: 2010, Julio 12].
- Pasquasy, R. (1974). *Las aptitudes y su medida*. Madrid: Marova.
- Perdomo, M. (2002). Socioconstruccionismo y cultura. Relaciones, lenguaje y construcción cultural. [Documento en línea]. Disponible [http://bibliotecadigital.icesi.edu.co/biblioteca\\_digital/handle/item/3767](http://bibliotecadigital.icesi.edu.co/biblioteca_digital/handle/item/3767) [Consulta: 2010, Julio 22]
- Pérez, P. y Castejón, J. (2008). Capacidad predictiva de las variables cognitivo-motivacionales sobre el rendimiento académico. Revista Electrónica de Motivación y Emoción [Revista en línea], 11 (28). Disponible

- <http://reme.uji.es/articulos/numero28/article4/article4.pdf> [Consulta: 2009, Marzo 7]
- Pérez, L. y Beltrán, J. (2006). Dos décadas de “Inteligencias Múltiples”: implicaciones para la Psicología de la Educación, *Papeles del psicólogo*. 27 (3), 147-164.
- Peris, R. (1998). El liderazgo organizacional: un acercamiento desde las teorías implícitas. . [Versión completa en línea]. Trabajo de grado no publicado, Universitat Jaume I de Castellón. Disponible <http://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/10522/peris.pdf?sequence=1> [Consulta: 2012, Mayo 22]
- Piaget, J. (1979). *Psicología de la inteligencia*. Buenos Aires: Psique.
- Piaget, J. (1985). *Seis estudios de Psicología*. Bogotá: Planeta-Agostini.
- Pichot, P. (1960). *Los test mentales*. Buenos Aires: Paidós.
- Platón. (1973). *Diálogos*. México D.F.: Porrúa.
- Ponce, M. (2002). La inteligencia, la creatividad y teorías sobre la sabiduría. *Revista del Centro de Educación*. 5 (19), 63-68.
- Popper, K. y Eccles, J. (1982). *El yo y su cerebro*. Barcelona: Labor.
- Pozo, J. (1996). *La psicología cognitiva y la educación científica*. [Documento en línea]. Disponible: <http://www.if.ufrgs.br/public/ensino/N2/Pozo.HTM> [Consulta: 2008, Julio 25]
- Pozo, J. y Gómez, M. (1998). *Aprender y enseñar ciencia*. Del conocimiento cotidiano al conocimiento científico. Madrid: Morata.
- Ramírez, L. y Levy, S. (2009). *Sentido común y conflicto: impacto de las teorías legas sobre relaciones intergrupales*. *University Psychological*, 9 (2), 331-343.
- Rodrigo, M., Rodríguez, A. y Marrero, J. (1993) *Las teorías implícitas*. Madrid: Visor.
- 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. (1997a). Del escenario sociocultural al constructivismo episódico: un viaje al conocimiento escolar de la mano de las teorías implícitas. En M. Rodrigo y J. Arnay. (Comps.). *La construcción del conocimiento escolar*. (pp.117-186) Barcelona: Paidós.
- Rodrigo, M. (1997b). El hombre de la calle, el científico y el alumno: ¿un solo constructivismo o tres? *Novedades educativas*, 76, 59-66.
- Rosenthal, R. y Jacobson, L. (1980). *Pigmalión en la escuela. Expectativas del maestro y desarrollo intelectual del alumno*. Madrid: Morava.
- Sábato, E. (1970). *Uno y el universo*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Sainz, G., De la Fuente, E., Ortega, A. y Trujillo, H. (2000). Redes neuronales artificiales: aproximación histórica. *Revista quaderns digitals.net* [Revista en línea], 8-9. Disponible [http://www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r\\_12/nr\\_192/a\\_2704/2704.html](http://www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r_12/nr_192/a_2704/2704.html). [Consulta: 2011, Marzo 12]
- Sainz, G., Cano, J., López, J. y Dimitriodis, Y. (1995). Sistema neuronal difuso para la gestión de documentos estructurados. *Procesamiento del Lenguaje Natural*, 17, 57-70.
- Santilli, H. y Martín, A. (2006). Un camino para identificar las ideas de los sujetos desde un enfoque cualitativo. *Revista electrónica de la Red de Investigación Educativa* [Revista en línea], 1 (4). Disponible <http://revista.lered.org>. [Consulta: 2012, Junio 16]
- Sattler, J. (2003). *Evaluación infantil*. México: Manual Moderno.
- Serrano, A., Soria, E. y Martín, D. (2010). Redes neuronales artificiales. [Documento en línea]. Disponible: [http://ocw.uv.es/ingenieria-y-arquitectura/1-2/libro\\_ocw\\_libro\\_de\\_redes.pdf](http://ocw.uv.es/ingenieria-y-arquitectura/1-2/libro_ocw_libro_de_redes.pdf). [Consulta: 2011, Febrero 18]
- Spearman, C. (1955). *Las habilidades del hombre, su naturaleza y medición*. Buenos Aires: Paidós.
- 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 información*. Barcelona: Labor Universitaria.
- Sternberg, R. (1990). *Más allá del cociente intelectual. Una teoría triarquica de la inteligencia humana*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

- Sternberg, R. y Detterman, D. (1990). *¿Qué es la inteligencia?* Madrid: Pirámide.
- Thurstone, L. (1990). Análisis factorial A.A. En W. Sahakian. (Comp.). *Historia de la psicología*. (pp. 338-347) México D.F.: Trillas.
- Torres, M. (1984). *La gran revolución psicológica: del reptil al hombre*. Bogotá: Tercer Mundo.
- Turing, A. (1985). Maquinaria, computadora e inteligencia. En A. Anderson (Comp.) *Controversia sobre mentes y máquinas*. (pp. 13-52). Buenos Aires: Hyspamerica.
- Universidad Pontificia Bolivariana. (2009). *Modelo Pedagógico Integrado*. UPB: Medellín.
- Universidad Pontificia Bolivariana. (2010). *Plan de Desarrollo 2011-2015*. UPB: Bucaramanga.
- Veras, E. (2010). Historia de vida: ¿un método para las ciencias sociales? *Cinta de Moebio*, 39, 142-152.
- Vogliotti, A. y Macchiarola, V. (2003, septiembre). *Teorías implícitas, innovación educativa y formación profesional de docentes*. Ponencia Congreso Latinoamericano de Educación Superior. Universidad de San Luis, Argentina.
- Vygotski, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.
- Wrigley, T (2007). *Escuelas para la esperanza. Una nueva agenda hacia la renovación*. Madrid: Morata.
- Zadeh, L. (1999). Nacimiento y evolución de la lógica borrosa, el soft computing y la computación con palabras: una visión personal. *Psicothema*, 8 (2), 421-429.
- Zubieta, E. y Valencia, J. (2001). Representaciones sociales de la inteligencia. *Psicodebate*, 2, 169-196.
- Zubieta, E. y 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 Psicología*. 11. (13), 145-169.
- Zubiría, J. (2006). *Teorías contemporáneas de la inteligencia y la excepcionalidad*. Bogotá: Magisterio.

## **ANEXOS**

**[ANEXO A]**

**Entrevista no estructurada sobre Teorías Implícitas de la Inteligencia**

[Anexo A- 1]

**Respuestas, categorización e identificación de palabras claves**  
**Pregunta: Qué creen que es la inteligencia**

Código	Respuesta	Palabras claves
IC01	Capacidad del ser humano, digamos que propiamente del homo sapiens. la desconocemos mucho Hemos desarrollado la inteligencia solo en unos aspectos y que hay inteligencias muy desconocidas como las inteligencias afectivas, las emocionales.	Capacidad del homo sapiens. La hemos desarrollado en unos aspectos. Hay inteligencias desconocidas.
IC 02	Capacidad de raciocinio, lo que hace a un ser humano pensante.	Capacidad de raciocinio.
IC 03	Capacidades de las personas para aprender.	Capacidad de aprendizaje.
IC 04	Capacidad que se tiene para desempeñarse en un campo específico.	Capacidad para desempeñarse en un campo.
IC 05	Manera de ser del proceso de humanización.	Ligado al proceso de humanización.
IC 06	Es esa capacidad de pensar, esa capacidad de analizar su alrededor, esa capacidad de procesar información, esa capacidad de dar una respuesta pensada de los estímulos que recibe.	Capacidad de pensar, analizar, procesar información, responder a estímulos.
IC 07	Proceso mental que uno puede hacer para tomar decisiones.	Proceso para tomar decisiones.
IC 08	Siempre trato de identificar esas inteligencias que hablaba Howard Gardner, él hablaba de las inteligencias múltiples.	Inteligencias múltiples.
IC 09	Yo creo que la inteligencia no solo está en de pronto todos los saberes (sic) o conocimientos que puede tener uno a nivel académico, sino como esos conocimientos los puede llevar a cabo.	Tiene que ver con la aplicación de los conocimientos.
IC 10	Entendemos que el ser humano en su ejercicio de conocer el mundo, de entenderlo, de interactuar con él se va haciendo algunas ideas sobre él, cuando entra en contacto entonces con el objeto que está observando, él abstrae precisamente de la experiencia, se hace una idea y llamamos a eso la intelección.	Proceso de abstracción de la experiencia.
IC 11	Es algo complejo, tiene que ver con la capacidad que utiliza el hombre de su cerebro.	Capacidad que utiliza el hombre de su cerebro.
IC 12	Bueno, la inteligencia para mí tiene que estar compuesta de dos partes, la primera es tener una buena memoria y la segunda es tener la capacidad de solucionar problemas.	Se compone de buena memoria y solución problemas.
IC 13	Bueno la inteligencia es un proceso cognitivo, básicamente tiene que ver con adaptación, supervivencia del individuo, la solución de problemas, la capacidad de resolver problemas.	Tiene que ver con adaptación, supervivencia del individuo, la solución de problemas.

IC 14	La inteligencia desde mi punto de vista es una capacidad innata del ser humano, inherente en el ser humano. Casi que ser inteligente es la capacidad de adaptarse, la capacidad de adaptarse a un determinado entorno y de responder a él de una manera adecuada.	Capacidad de adaptarse a un determinado entorno y de responder a él de una manera adecuada.
IC 15	Pienso que la inteligencia humana en general es la capacidad que tienen las personas para adaptarse al medio.	Es la capacidad que tienen las personas para adaptarse al medio.
IC 16	Nosotros generalmente pues decimos que alguien es inteligente cuando es capaz de resolver con cierta habilidad, con cierta destreza una situación la que se presente.	Capacidad de resolver una situación que se presente.
IC 17	Para mí la inteligencia humana es un conjunto de conocimientos, de actitudes, de aptitudes.	Conjunto de conocimientos, de actitudes, de aptitudes.
IC 18	Hay varios tipos de inteligencia, los seres humanos no tienen solamente una inteligencia sino dependiendo del tipo de inteligencia han desarrollado diferentes habilidades.	Los seres humanos no tienen solamente una inteligencia sino dependiendo del tipo de inteligencia han desarrollado diferentes habilidades.
IC 19	De la inteligencia yo podría decir que la considero como una facultad que tenemos los seres humanos, que se puede expresar o se puede manifestar en diversas formas.	Facultad que tenemos los seres humanos, que se puede expresar o se puede manifestar en diversas formas.
IC 20	Sé que la inteligencia es, es digamos es como el conocimiento asociado a los saberes que cada persona tiene.	El conocimiento asociado a los saberes que cada persona tiene.
IC 21	Hay muchas inteligencias que se desarrollan dependiendo de la forma como uno desarrolla sus habilidades.	Muchas inteligencias dependen del desarrollo de las habilidades.
IC 22	Yo creo que son habilidades que tiene cada individuo.	Las habilidades que tiene cada individuo.

**[ANEXO B]**

**Entrevista estructurada con una guía sobre Teorías Implícitas  
de la Inteligencia**

[Anexo B-1]

**Síntesis de las respuestas a la pregunta: ¿cree Ud. que las personas inteligentes nacen así?**

Código	Respuestas	Subcategoría inductiva.
IC01	Sí, es verdad; pero sin perjuicio de que todos los seres humanos somos inteligentes en distintos aspectos.	Se nace inteligente en distintos aspectos.
IC 02	La inteligencia puede ser el resultado de distintas variables como la interacción social, cultural y no obedece necesariamente a condiciones genéticas.	Resultado de distintas variables como la interacción social, cultural.
IC 03	Parcialmente de acuerdo. Las personas nacen con unas capacidades para el aprendizaje innatas, pero su situación familiar, amor que reciba en el hogar, educación en el hogar y en la escuela, etc., pueden afectar para que esas capacidades crezcan o atrofien.	Se nace con capacidades para aprender, pero el ambiente afecta.
IC 04	No es del todo cierta. La inteligencia también se puede desarrollar a lo largo de cada etapa de la vida según las oportunidades que se tengan	La inteligencia se desarrolla a lo largo de la vida según las oportunidades.
IC 05	Creo que uno nace con la disposición biológica para ser inteligente pero es culturalmente que lo logra.	Se nace con la disposición biológica pero es culturalmente que lo logra.
IC 06	No estoy de acuerdo. Considero que dos factores influyen, la genética del individuo y el medio donde se desarrolla.	Influyen la genética y el medio.
IC 07	No. Hay personas que son más inteligentes en unas situaciones y otros en otras, pero no creo que haya personas más inteligentes que otras.	No creo que haya personas más inteligentes que otras.
IC 08	Si, las personas inteligentes nacen así.	Si. Los inteligentes nacen así.
IC 09	Creo que todos si estamos físicamente y emocionalmente bien podemos o somos inteligentes.	Todos somos inteligentes.
IC 10	No estoy de acuerdo, la inteligencia se cultiva a la par del crecimiento del individuo.	La inteligencia se cultiva a la par del crecimiento del individuo.
IC 11	No, nacen con ciertas ventajas, pero todos somos inteligentes de diferente manera.	Nacen con ciertas ventajas, pero todos somos inteligentes de diferente manera.
IC 12	Se puede hacer. Con esfuerzo.	Se puede hacer. Con esfuerzo.
IC 13	Considero que es válido afirmar que las personas nacen con inteligencia; lo que sería importante aclarar es que ésta se va alimentando con procesos de aprendizaje y experiencia.	Se nace inteligente pero ella se alimenta con proceso de aprendizaje y experiencia.
IC 14	No estoy de acuerdo con la afirmación, porque hace parte de un mito creado en la sociedad que desconoce la capacidad de todas las personas.	Mito social.

IC 15	Todos nacemos con dispositivos para el desarrollo de la inteligencia.	Todos nacemos inteligentes.
IC 16	La inteligencia es innata y propia de cada persona.	Es innata y propia de cada persona.
IC 17	Algunos nacen inteligentes.	Algunos nacen inteligentes.
IC 18	Falso, todos los seres que nacen normales son inteligentes.	Todos los seres normales son inteligentes.
IC 19	Claro que todas las personas al nacer estamos dotados de inteligencia. Desde luego que algunos desarrollan más unas capacidades que otras.	Todos estamos dotados. Algunos desarrollan más unas capacidades que otras.
IC 20	Si nacen inteligentes, solo que la desarrollan a través de los años.	La desarrollan a través de los años.
IC21	No necesariamente, aunque sí tiene un alto componente de herencia o genético, es también una condición que se desarrolla.	Aunque sí tiene un alto componente genético, también se desarrolla.
IC 22	Es altamente probable.	Es altamente probable.

[Anexo B-2]

**Síntesis de las respuestas a la pregunta: ¿Cree Ud. que hay diferencias en el nivel de inteligencia entre hombres y mujeres?**

Código	Respuestas	Subcategoría inductiva
IC01	No creo que seamos iguales en capacidades, aunque hay unas ventajas por las capacidades dadas a unos y a otras; y además no hemos terminado de aprovechar todas estas capacidades.	No creo que seamos iguales en capacidades.
IC 02	No hay diferencias entre el nivel de inteligencia entre hombres y mujeres.	No hay diferencias.
IC 03	Sí, creo que las mujeres tienen mejores habilidades para el lenguaje, y los hombres tienen mejores habilidades espaciales. Sin que esto niegue que en cada género haya sobresalientes en todas las áreas.	Creo que las mujeres tienen mejores habilidades para el lenguaje, y los hombres tienen mejores habilidades espaciales.
IC 04	Existen diferencias entre la inteligencia de hombres y de mujeres como también entre el mismo sexo.	Existen diferencias entre la inteligencia de hombres y de mujeres como también entre el mismo sexo.
IC 05	Absolutamente ninguno.	Absolutamente ninguno.
IC 06	No hay diferencias entre el nivel de inteligencia entre hombres y mujeres a pesar que morfológicamente poseen cerebro diferente.	No hay diferencias a pesar de tener cerebros distintos.
IC 07	No, solo son distintos.	No hay diferencias, son distintos.
IC 08	No existe diferencia alguna.	No hay diferencias.
IC 09	No. Inclusive podría decir que las mujeres son más ágiles para desarrollar y resolver los problemas de la vida y para eso no hay lecciones en la escuela. Sin embargo, ambos cuentan con las mismas capacidades solo que su forma de aplicar o desarrollar es distinto.	Ambos cuentan con las mismas capacidades solo que su forma de aplicar o desarrollar es distinto.
IC 10	Los dos poseen la misma capacidad de inteligir, lo que ocurre es que hombres y mujeres elaboran esquemas mentales diferentes.	Capacidades iguales pero elaboran esquemas distintos.
IC 11	Sí la hay, así como entre dos hombres o dos mujeres.	Si la hay, así como entre dos hombres o dos mujeres.
IC 12	No hay diferencia pero a los hombres le es más fácil demostrar su inteligencia.	No hay diferencia pero a los hombres les es más fácil demostrar su inteligencia.
IC 13	De manera general podría decir que sí hay diferencia pero no explicada de que un género sea más inteligente que el otro, sino en la forma y las estrategias que utilizan para solucionar problemas.	No hay diferencias sino en la forma y las estrategias para solucionar problemas.
IC 14	Considero que hay las diferencias normales que hay entre personas diversas.	Hay las diferencias normales.
IC 15	Ninguna diferencia.	Ninguna diferencia.

IC 16	Si, las mujeres son más inteligentes que los hombres.	Las mujeres son más inteligentes que los hombres.
IC 17	No hay diferencias.	No hay diferencias.
IC 18	Sí. Las mujeres somos más inteligentes que los hombres.	Las mujeres somos más inteligentes que los hombres.
IC 19	No lo hay, tenemos las mismas potencialidades.	Tenemos las mismas potencialidades.
IC 20	No, es solo una diferencia antropológica.	Es solo una diferencia antropológica.
IC21	No, los hombres y la mujeres tenemos los mismos niveles de inteligencia, solo que se desarrollan algunos aspectos de los diferentes tipos de inteligencia, en determinado género.	Los hombres y las mujeres tenemos los mismos niveles de inteligencia.
IC 22	No y sí. No porque tienen las mismas capacidades y sí porque las mujeres tienen un sexto sentido que ayuda por lo menos en la inteligencia emocional. Los hombres tienen más oportunidades en un mundo que nosotras también colaboramos para que sea machista.	Tienen las mismas capacidades.

[AnexoB-3]

**Síntesis de las respuestas a la pregunta ¿Cree Ud. que las pruebas de inteligencia muestran el grado de inteligencia de las personas?**

Código	Respuestas	Subcategoría inductiva
IC01	Sí, seguramente así es, ellos son los conocedores del tema, y yo solo creo que así es.	Seguramente así es.
IC 02	No tengo mayores elementos teóricos para responder esta pregunta. Supongo que las escalas ofrecen un indicador pero éste no es el único indicador posible para determinar la inteligencia de las personas.	Las escalas ofrecen un indicador pero éste no es el único posible para determinar la inteligencia de las personas.
IC 03	No estoy muy de acuerdo con esa afirmación. Las pruebas de inteligencia siguen un formato y el desconocimiento del formato, o el no comprenderlo en un momento, limitantes en el lenguaje etc., hacen que personas inteligentes, o con inteligencias en aspectos diferentes a los evaluados en dichas pruebas pueden no responder bien. La inteligencia se aprecia en aspectos tan diversos que muchos no son evaluables en medio impreso, o con preguntas de selección múltiple. El lenguaje es otro factor que influye, está probado que en países como Estados Unidos donde hay estudiantes de muchos orígenes diferentes, estos han sido mal evaluados por las pruebas más por desconocimiento del lenguaje. Esto entre tantos otros casos que se han documentado.	No estoy muy de acuerdo con esa afirmación. Muchos aspectos de la inteligencia no se evalúan con pruebas.
IC 04	Considero que no se puede clasificar a una persona en inteligente o no por los resultados de una prueba, faltarían elementos importantísimos como su desempeño real en un contexto, la interrelación con otros, etc.	No se puede clasificar a una persona en inteligente por los resultados de una prueba, considerar desempeño contextual.
IC 05	No sé qué prueba pueda medir la inteligencia.	No se qué prueba pueda medir la inteligencia.
IC 06	Respeto estas pruebas ya que son pruebas científicas, estandarizadas y validadas.	Respeto estas pruebas, son científicas, estandarizadas y validadas.
IC 07	Se refiere a la capacidad intelectual en una situación dada.	Capacidad intelectual en una situación dada.
IC 08	Si los teóricos explican sobre los indicadores pueden ser válidos. Desde su experticia, pero no son leyes generales por tratarse de seres humanos.	No son leyes generales por tratarse de seres humanos.
IC 09	Si. Es posible, solo que estas miden diferentes actitudes, aptitudes, conocimientos para diferenciar áreas.	Si. Es posible.
IC 10	Es una forma de medir la inteligencia pero no la única.	No es la única forma de medir la inteligencia.

IC 11	No es cierto ¿Acaso hay una prueba estándar de inteligencia si todos tenemos diferentes tipos de inteligencia?	No es cierto. ¿Hay una prueba estándar para todos los tipos de inteligencia?
IC 12	Estoy de acuerdo.	Estoy de acuerdo.
IC 13	Siempre y cuando las pruebas estén estandarizadas y con datos normatizados al contexto del sujeto al cual se le aplican, considero que sí.	Si son estandarizadas y con datos normatizados al contexto del sujeto.
IC 14	Estoy de acuerdo en que las pruebas presentan niveles de inteligencia de las personas.	Estoy de acuerdo.
IC 15	Si se utilizan pruebas de alta confiabilidad y validez, los resultados obtenidos son sólo un referente para medir cociente intelectual pero la inteligencia es mucho más que un puntaje.	La inteligencia es mucho más que un puntaje.
IC 16	Las pruebas de inteligencia evidencian algunos aspectos referentes a la capacidad intelectual pero no lo miden todo.	Las pruebas no miden todo.
IC 17	Que esas pruebas no miden todos los tipos de inteligencia.	Esas pruebas no miden todos los tipos de inteligencia.
IC 18	No creo a las pruebas de inteligencia, somos seres únicos y por tanto no respondemos a estándares	No creo a las pruebas de inteligencia
IC 19	Esta afirmación para mí no es cierta, las pruebas a que alude la pregunta me muestra un indicador y esto solo es una medida.	Esta afirmación no es cierta. Las pruebas sólo son una medida.
IC 20	No todas las pruebas de inteligencia miden lo mismo, si me aplican la de naipes y no soy bueno para esto me va a ir mal, pero una de cultura general de pronto me va bien, es fortaleza en unas áreas y en otras no.	No todas las pruebas de inteligencia miden lo mismo.
IC21	Siempre que el resultado muestre una tendencia hacia un tipo particular de inteligencia relacionada con la "asimilación de información"	Los resultados muestran una tendencia hacia un tipo particular de inteligencia.
IC 22	La inteligencia que no cabe dentro de los formatos.	La inteligencia no cabe en formatos.

[Anexo B-4]

**Categorización y subcategorización de las respuestas dadas a la pregunta ¿Cree Ud. que la inteligencia aumenta en la medida que la persona se va desarrollando?**

Código	Respuestas	Subcategoría inductiva
IC01	No, se van desarrollando las capacidades y habilidades.	Se van desarrollando las capacidades y habilidades.
IC 02	Creo que sí. Si bien es una característica humana, esta se puede desarrollar más o menos, según las experiencias y condiciones familiares, culturales y sociales.	Se puede desarrollar según las experiencias y condiciones familiares, culturales y sociales.
IC 03	No sé si la inteligencia va aumentando, pero pienso que se va moldeando dentro de unas estructuras de pensamiento dadas por la educación, el medio cultural y las experiencias de vida propia.	Se va moldeando por influencia de la educación, el medio cultural y las experiencias de vida propia.
IC 04	Sí, porque la capacidad para solucionar problemas aumenta en condiciones normales.	La capacidad para solucionar problemas aumenta en condiciones normales.
IC 05	Si es adecuada esa idea con el desarrollo psicoevolutivo del ser en cuanto ser y en cuanto desarrollo filogenético como especie finalmente se llega a la llamada sabiduría.	Es adecuada esa idea con el desarrollo psicoevolutivo.
IC 06	Considero que sí, pues considero que la interacción con diferentes factores del medio permiten un mejor desarrollo de la inteligencia.	La interacción con diferentes factores del medio permite un mejor desarrollo de la inteligencia.
IC 07	Sí, porque hay oportunidades de vivir más experiencias.	Hay oportunidades de vivir más experiencias.
IC 08	Sí creo, puesto que va adquiriendo más datos, más información, más conocimientos que son aprendidos y utilizados.	Se va adquiriendo más datos, más información, más conocimientos.
IC 09	Sí, con la edad se resuelven mejor los problemas.	Con la edad se resuelven mejor los problemas.
IC 10	Sí, la inteligencia aumenta con el desarrollo integral del individuo, no se trata únicamente de un desarrollo cerebral o cognitivo.	La inteligencia aumenta con el desarrollo integral del individuo.
IC 11	No, en realidad lo que se construye es conocimiento, éste se va estructurando y guía el potencial de inteligencia por determinados caminos.	No. Lo que se construye es conocimiento.
IC 12	Los niños tienen mejor memoria, los adultos analizan las cosas.	Los niños tienen mejor memoria, los adultos analizan las cosas.
IC 13	Nuevamente considero que más que ser mayor ofrece elementos adicionales, el desarrollo o etapa de desarrollo que se encuentra la persona, para responder a las exigencias del medio	Ofrece elementos adicionales, el desarrollo o etapa de desarrollo que se encuentra la persona.
IC 14	No considero que se vaya desarrollando en la medida que las personas crecen.	La inteligencia no se va desarrollando cuando las personas crecen.

IC 15	La inteligencia no es una función del desarrollo lineal acumulativo. Evolucionan las formas de comprensión y adaptación al medio.	Evolucionan las formas de comprensión y adaptación al medio.
IC 16	Sí, porque los adultos tienen más experiencia en la resolución de problemas.	Los adultos tienen más experiencia en la resolución de problemas.
IC 17	Si, a medida que los seres humanos vivimos, las situaciones que se presentan nos van enseñando y vamos desarrollando diferentes capacidades.	Sí. A medida que vivimos vamos desarrollando diferentes capacidades.
IC 18	No. Considero que a medida que el individuo se va desarrollando es más consciente de su propia inteligencia, pero esta no va aumentando.	No. la inteligencia no va aumentando.
IC 19	No creo, lo que pasa es que el ser humano va adquiriendo con el paso del tiempo mayores habilidades y destrezas en la medida que va desarrollándose. No nos volvemos más inteligentes, sólo desarrollamos mayor parte de la capacidad que tiene nuestro cerebro.	No. con el tiempo desarrollamos mayor parte de la capacidad que tiene nuestro cerebro.
IC 20	No, la inteligencia es la misma.	La inteligencia es la misma.
IC21	No, si el individuo no se desarrolla en un ambiente en el cual no se propicie la potencialización de sus capacidades, no se desarrollará algunas de las modalidades de inteligencias.	Si el individuo no se desarrolla en un ambiente... no se desarrollará algunas de las modalidades de inteligencias.
IC 22	No, se van desarrollando las capacidades y las habilidades.	Se van desarrollando las capacidades y las habilidades.

[Anexo B-5]

**Categorización y subcategorización de las respuestas dadas a la pregunta ¿Cree Ud. que los adultos son más inteligentes que los niños?**

Código	Respuestas	Subcategoría inductiva
IC01	No. La inteligencia no depende de la edad.	La inteligencia no depende de la edad.
IC 02	No. Los adultos han acumulado más conocimientos y experiencias pero la inteligencia es inherente a todos los seres humanos, independientemente de la edad que se tenga.	La inteligencia es inherente independientemente de la edad.
IC 03	Creo que es muy difícil concluir o generalizar si los niños o los adultos son más inteligentes. Es muy frecuente que los adultos veamos acciones que nos hacen pensar que los niños son mucho más inteligentes que nosotros. A veces pienso que la evolución los hace más inteligentes. Pero hay muchos factores sobre los que no tengo estudio que pueda llevar a diferentes conclusiones. En lo personal pienso que ellos tienen su mente mucho más fresca, es decir curiosidad, menos restricciones dadas por la educación y la cultura, que hace que den muestras de inteligencia que nos sorprenden.	Es muy difícil concluir o generalizar si los niños o los adultos son más inteligentes.
IC 04	No, Considero que los adultos cuentan con mayor experiencia, pero esto no implica que sean más inteligentes. Cada quien es inteligente según su nivel de desarrollo, luego considero no conveniente comparar estas dos etapas.	Cada quien es inteligente según su nivel de desarrollo
IC 05	Sin que sea algo discriminatorio y teniendo en cuenta la dignidad humana los adultos y los niños son ambos inteligentes de acuerdo a su desarrollo o estadio evolutivo, otra cosa es decir que definitivamente le corresponde a los adultos direccionar el proyecto de vida de la sociedad y que no es tarea para niños, sin embargo a los niños hemos de tomarlos muy en serio.	Los adultos y los niños son ambos inteligentes de acuerdo a su desarrollo o estadio evolutivo.
IC 06	No considero que los adultos sean más inteligentes que los niños. Los adultos han adquirido algunas herramientas, han aprendido, desarrollado habilidades en su tiempo de vida que le permiten realizar actividades que el niño no ha adquirido.	Los adultos han adquirido algunas herramientas, han aprendido, desarrollado habilidades que le permiten realizar actividades que el niño no ha adquirido.
IC 07	Sí, porque la inteligencia evoluciona con la experiencia.	La inteligencia evoluciona con la experiencia.
IC 08	No creo, sin embargo los niños están desarrollando la inteligencia en los primeros años.	Los niños desarrollan la inteligencia en los primeros años.

IC 09	Sí. Los niños no tienen preconceptos y pre-saberes establecidos por lo tanto son más libres al exponer sus planteamientos y soluciones, mucho más creativos.	Los niños son más libres al exponer sus planteamientos y soluciones, mucho más creativos.
IC 10	Todo ser humano en condiciones normales está en capacidad de intelegir (sic) ya se niño o adulto, pero el desarrollo de dicha actividad mental depende de que tanto se ejercite y en qué nivel se encuentre, así un adulto que no haya desarrollado niveles altos de intelección puede estar por debajo de un niño que si lo haya hecho.	Todo ser humano en condiciones normales es inteligente.
IC 11	No, todo lo contrario, en mi percepción los niños son esponjas que absorben conocimientos con mayor facilidad que los adultos, todos los días inventan cosas sin saber que ya existen a partir de su propio ingenio.	Los niños son esponjas que absorben conocimientos con mayor facilidad que los adultos.
IC 12	Sí, porque a medida que se va afrontando la vida se solucionan problemas, el adulto ha vivido más experiencias por ende es capaz de solucionar más problemas.	El adulto ha vivido más experiencias por ende es capaz de solucionar más problemas.
IC 13	No, considero que la inteligenciar en cada una de ellos está dada con los elementos mínimos, relacionados con la etapa de desarrollo del ciclo vital en el que se encuentran, necesarios para la resolución de problemas y para responder a las exigencias del medio.	La inteligenciar en cada una de ellos está relacionada con la etapa de desarrollo del ciclo vital.
IC 14	No, los adultos han tenido un mayor nivel de desarrollo y en esa medida intelectualmente es mayor que el de un niño.	El adulto intelectualmente es mayor que un niño.
IC 15	No, los adultos no son más inteligentes que los niños porque en cada etapa de la vida se expresa la inteligencia como la capacidad de adaptación del individuo a su entorno.	En cada etapa de la vida se expresa la inteligencia como la capacidad de adaptación del individuo a su entorno.
IC 16	Sí, la inteligencia en adultos es mayor debido a la experiencia que éste va adquiriendo con el tiempo, lo que lo hace más eficiente en la resolución de problemas y circunstancias que se presenten.	La inteligencia en adultos es mayor debido a la experiencia que va adquiriendo con el tiempo.
IC 17	No. Simplemente los adultos han tenido más tiempo para aprender.	Los adultos han tenido más tiempo para aprender.
IC 18	No. El nivel de inteligencia no está directamente relacionado con la edad. Todos los adultos y los niños son iguales de inteligentes.	El nivel de inteligencia no está directamente relacionado con la edad.
IC 19	No creo que sean más inteligentes los adultos que los niños, de pronto es que su experiencia los hace parecer más inteligentes que un niño.	No, la experiencia de los adultos los hace parecer más inteligentes que un niño.
IC 20	No, la inteligencia es la misma, la diferencia está, en otros aspectos, como: madurez, evolución física, personalidad, grados de concentración.	La inteligencia es la misma.
IC21	No necesariamente, los adultos tienen más conocimiento y experiencia, que en algunos casos puede interpretarse como inteligencia.	Los adultos tienen más conocimiento y experiencia.
IC 22	No. La inteligencia no depende de la edad.	La inteligencia no depende de la edad.

[Anexo B-6]

**Síntesis de las respuestas a la pregunta ¿Cree Usted que la inteligencia es una sola o que hay diversas?**

Código	Respuesta	Subcategoría inductiva
IC01	Somos inteligentes en distintos aspectos, a nivel afectivo, emocional.	Somos inteligentes en distintos aspectos.
IC 02	Yo sé que hay unas clasificaciones de la inteligencia, yo sé que hablan de inteligencias emocionales y las personas que tienen pensamiento gráfico, lateral y todo ese tipo de cosas....hay personas que de pronto son muy buenas haciendo cosas digamos en lo creativo, en mi carrera suele pasar...pero en el momento de producir un texto...ahí no lo logran.	Yo sé que hay unas clasificaciones de la inteligencia.
IC 03	Veo los que tienen habilidades relacionadas con la lógica que a su vez tienen facilidades con las matemáticas, las relacionadas con el lenguaje, otras...personas tienen habilidades deportivas... musicales....emocionales.	Habilidades relacionadas con la lógica que a su vez tienen facilidades con las matemáticas, las relacionadas con el lenguaje, otras...personas tienen habilidades deportivas... musicales....emocionales.
IC 04	Hay diferentes tipos de inteligencia, entonces existe la inteligencia del músico, del deportista, la del matemático, pues hay diferentes tipos de inteligencia, en realidad no hay una sola.	Hay diferentes tipos de inteligencia.
IC 05	Creo que hay diferentes inteligencias como lo plantea Gardner, afectivas, matemática, lingüística y otras más.	Hay diferentes inteligencias.
IC 06	Existen diversas competencias como la de escritura, la comunicativa.	Existen diversas competencias
IC 07	Unas son más diestras en una cosa que en otras....cada persona creo que tiene diferentes tipos de inteligencia que les permite desempeñarse mejor y tomar decisiones en diferentes campos....la inteligencia no es algo que está relacionado con las personas, como a veces tendemos a creer, sino que también está relacionado con las sociedades, con las empresas, con los países e incluso hasta los sistemas de control que utilizamos nosotros en ingeniería también deben contar con	Cada persona creo que tiene diferentes tipos de inteligencia.

	su propia inteligencia, porque son sistemas que desarrollan capacidades de inteligencia artificial, que también son orientadas a la toma automatizada de decisiones.	
IC 08	Cada individuo desarrolla de acuerdo a su personalidad un tipo de inteligencia en la que se desenvuelve y se siente cómodo.	Cada persona desarrolla una.
IC 09	Algo que llaman inteligencia, no sé si es como inteligencia de comunicación...es que no recuerdo ahora el nombre, inteligencia verbal, algo así de expresión, hay estudiantes que...tienen facilidad para expresarse, para hablar en público, hay inteligente que tienen inteligencia matemática, que tienen facilidad con los números....más que con los números resuelven un problema planteado, digamos con fórmulas para plantear a través de problemas que pueden suceder en una empresa y ellos pueden ser capaces de resolverlos y tomar decisiones sobre el....la inteligencia musical, entonces hay chicos que son destacados en esa parte musical o en la parte deportiva también...	Hay estudiantes que...tienen facilidad para expresarse, para hablar en público, hay estudiantes que tienen inteligencia matemática.....la inteligencia musical, entonces hay chicos que son destacados en esa parte musical o en la parte deportiva también...
IC 10	Existen habilidades mentales, tanto la parte lógica como la parte comunicativa, la parte de creatividad, su inteligencia emocional.	Existen habilidades mentales.... Como la parte comunicativa, la parte de creatividad, su inteligencia emocional.
IC 11	Entre los tipos de inteligencia yo digo que hay personas que tienen buena memoria, son aquellas personas que asimilan el conocimiento de una forma muy fácil, hay personas que por el contrario toman unos muy buenos apuntes, son muy ordenados, entonces son otros tipos de inteligencia tienen cualidades.....desde el punto de vista de tomar un apunte, de llevar un registro...otras personas son más de mente fotográfica...	Entre los tipos de inteligencia....hay personas que tienen buena memoria... hay personas que por el contrario toman unos muy buenos apuntes, son muy ordenados, entonces son otros tipos de inteligencia.

IC 12	<p>Diferentes autores han mostrado que no deberíamos hablar de un solo tipo de inteligencia sino de diversos tipos de inteligencia o habilidades con los cuales cuenta un individuo para resolver los problemas asociados a ciertas situaciones, si me baso un poco en eso yo podría hablar de diferentes tipos de inteligencia como ....inteligencia social, para poder interactuar con los otros, por ejemplo dentro del campo académico se requiere mucho para lo que es trabajo en grupo, el trabajo en equipo, inteligencias asociadas ....en habilidades espaciales, habilidades construccionales, habilidades escritas, habilidades del lenguaje....por cada proceso cognitivo que existe podríamos hablar de un tipo particular de inteligencia o de una habilidad que cuenta un estudiante que le aportaría a su proceso de resolución de un problema.</p>	<p>Yo podría hablar de diferentes tipos de inteligencia como ....inteligencia social, para poder interactuar con los otros, por ejemplo dentro del campo académico se requiere mucho para lo que es trabajo en grupo, el trabajo en equipo, inteligencias asociadas ....en habilidades espaciales, habilidades construccionales, habilidades escritas, habilidades del lenguaje.</p>
IC 13	<p>Mira las que conozco, la inteligencia cognitiva, que yo dividiría como en procesos, obviamente eso no me lo he aprendido de ningún libro, entonces no me lo creas que va ser tan exacto, probablemente está totalmente errada...Yo pienso que hay un tipo de inteligencia que es memorístico, otro tipo de inteligencia que es comprensiva, que es de acuerdo como los procesos mentales que somos capaces de hacer los seres humanos, otro tipo....es relacional, que las personas somos capaces de relacionar algunas situaciones, objetos, conocimientos con otros, tenemos la inteligencia emocional....la inteligencia de tipo analítica, capaces de tomar un tema y analizarlo en contexto.</p>	<p>Conozco, la inteligencia cognitiva, que yo dividiría como en procesos... Yo pienso que hay un tipo de inteligencia que es memorístico, otro tipo de inteligencia que es comprensiva... otro tipo....es relacional... tenemos la inteligencia emocional....la inteligencia de tipo analítica, capaces de tomar un tema y analizarlo en contexto.</p>

IC 14	Pienso que hay diferencias en la forma como el estudiante se destaca en las habilidades que más ha desarrollado, entonces hay estudiantes que desde el discurso y desde el lenguaje no son tan completos, pero si se les genera una actividad donde tenga que mostrar otras habilidades, por ejemplo el manejo del espacio, del tiempo, el recurso visual, la dinámica, puede que su lenguaje verbal no sea tan profundo pero tiene habilidades en otras áreas...	Pienso que hay diferencias en la forma como el estudiante se destaca en las habilidades que más ha desarrollado.
IC 15	Las personas tienen diferentes tipos de habilidades como intelectuales, académicas y sociales.	Diferentes tipos de habilidades como intelectuales, académicas y sociales.
IC 16	Habilidades múltiples, en diversos órdenes como el lenguaje, el espacio, sociales.	Habilidades múltiples, en diversos órdenes como el lenguaje, el espacio, sociales.
IC 17	Yo sé que existe una inteligencia emocional...que existe una inteligencia que se basa en los conocimientos conceptuales.	Existe una inteligencia emocional...que existe una inteligencia que se basa en los conocimientos conceptuales.
IC 18	La inteligencia espacial, puede haber la inteligencia lógica, creo que se llama cuando tiene habilidad para los números...la inteligencia que tiene que ver con la parte social.	La inteligencia espacial, puede haber la inteligencia lógica... la inteligencia que tiene que ver con la parte social.
IC 19	Cada persona tiene sus habilidades.	Cada persona tiene sus habilidades.
IC 20	Yo creo que las inteligencias varían acorde con esas potencialidades que cada persona tiene...nosotros podemos ser inteligentes en ciertas áreas pero no ser tan inteligentes en otras, por ejemplo yo me considero inteligente en el campo numérico, pero los temas teóricos son para mí un ladrillo...entenderlos me cuesta mucho más trabajo que solucionar un problema cuantitativo.	Nosotros podemos ser inteligentes en ciertas áreas pero no ser tan inteligentes en otras, por ejemplo yo me considero inteligente en el campo numérico, pero los temas teóricos son para mí un ladrillo.
IC21	He escuchado hablar acerca de la inteligencia emocional.	He escuchado hablar acerca de la inteligencia emocional.
IC 22	Hay diversas habilidades, entre ellas se encuentran las manuales y las afectivas.	Hay diversas habilidades, entre ellas se encuentran las manuales y las afectivas.

[Anexo B-7]

**Síntesis de las respuestas a la pregunta ¿Cree Ud. que se puede incrementar la inteligencia de las personas?**

Código	Respuestas	Subcategoría inductiva
IC01	Tanto como incrementar no, pero sí fortalecer con ejercicios, con desarrollo de destrezas, con suplementos.	Incrementar no, fortalecer con ejercicios
IC 02	Supongo que sí, como resultado de las distintas experiencias y vivencias adquiridas durante el crecimiento como personas.	Supongo que sí, por experiencias y vivencias.
IC 03	Totalmente o se puede atrofiar. Un niño nace con muchas capacidades, pero si tiene un hogar donde se utilizan frases como "Usted es un bruto", "eso no es para Usted", "usted todo lo hace mal", eso influye y el niño empieza a creer que realmente no funciona para muchas cosas, y actúa en este sentido, limitado, cohibido, sin sentirse libre de explorar, preguntar, aprender.	Totalmente, o se puede atrofiar.
IC 04	Sí. Y nosotros los maestros podemos contribuir.	Si, los maestros pueden contribuir.
IC 05	Si, la preparación y el contexto y la academia le ayudan.	Si, la preparación, el contexto y la academia ayudan.
IC 06	Creo que sí, pues como lo afirmé anteriormente el medio influye en la inteligencia.	Creo que sí, el medio influye.
IC 07	Se puede aumentar la experiencia con que se basa el intelecto para resolver situaciones.	Se puede aumentar la experiencia.
IC 08	Si, lo he visto en los estudiantes universitarios y en mis hijos.	Sí.
IC 09	Más que incrementar se puede aprovechar, posiblemente se encuentra pasiva.	Más que incrementar se puede aprovechar.
IC 10	Sí, ejercitando cada una de las posibles operaciones mentales (identificación, clasificación, analogía, razonamiento lógico etc.) se puede incrementar el potencial de aprendizaje.	Ejercitando las operaciones mentales.
IC 11	Sí lo creo, si la persona quiere y se lo propone.	Si se quiere y propone.
IC 12	Sí, estudiando.	Si, estudiando.
IC 13	Sí, en la medida que es enriquecida con la experiencia y con la solución de problemas que exige la creación de nuevas estrategias para la resolución de éstos.	Si, por medio de la experiencia y solución de problemas.
IC 14	Pues pienso que sí, que si una persona ejercita sus capacidades estas se activarán cada vez más.	Pienso que sí., ejercitando sus capacidades.
IC 15	Se puede establecer entrenamiento en habilidades específicas que podrían mejorar la capacidad de respuesta y adaptación de las personas al entorno.	Entrenándose en habilidades específicas.
IC 16	Sí se puede incrementar.	Si se puede incrementar.

IC 17	Sí.	Sí.
IC 18	Sí, con técnicas, de seguro que existen para incrementar el nivel.	Sí, con técnicas.
IC 19	Creo que se puede fortalecer.	Se puede fortalecer.
IC 20	Si se desarrolla yo pienso que se incrementa.	Sí se desarrolla.
IC21	Ciertamente, el medio en que se desarrolle esa persona, favorecerá algunos procesos que servirán para incrementar dicha inteligencia.	El medio favorecerá algunos procesos.
IC 22	Sí, con los medios, su entorno, y las posibilidades que se le brinden.	De acuerdo a las posibilidades que brinde el medio.

**[Anexo C]**

**Historia de vida. Construcción de teorías sobre inteligencia**

[Anexo C-1]

**Síntesis de las respuestas a la pregunta ¿Antes de trabajar como docente qué creía que era la inteligencia?**

Código	Respuesta.	Subcategorías inductivas.
IC01	Capacidad del ser racional.	Capacidad del ser racional.
IC 02	Siempre he pensado que eso es una capacidad inherente a la naturaleza humana.	Capacidad inherente a la naturaleza humana.
IC 03	Fuente de éxito a nivel académico.	Fuente de éxito académico.
IC 04	Consideraba que la mejor y mayor inteligencia la poseían las personas con capacidades específicas en matemáticas y lenguaje.	Capacidades específicas en matemáticas y lenguaje.
IC 05	La relacionaba con los niños que les iba bien en el campo académico.	Ir bien en el campo académico.
IC 06	La capacidad del ser humano de entender, interpretar y responder los estímulos constantes recibidos.	La capacidad de entender, interpretar y responder los estímulos.
IC 07	Proceso para tomar decisiones.	Tomar decisiones.
IC 08	Capacidad que ayuda en la toma de decisiones.	Tomar decisiones.
IC 09	Las capacidades de un estudiante de acuerdo al área de su interés.	Capacidades de acuerdo al área de interés.
IC 10	Que cada quien debe ser inteligente en algunos de los campos del conocimiento pero no en todos.	Cada quien debe ser inteligente en algunos de los campos del conocimiento.
IC 11	Una capacidad que desarrollan las personas.	Capacidad que desarrollan las personas.
IC 12	Habilidad para resolver problemas.	Resolver problemas.
IC 13	Proceso que ayuda en la solución de problemas.	Resolver problemas.
IC 14	Capacidad de adaptación	Capacidad de adaptación
IC 15	Una función mental superior.	Función mental superior.
IC 16	Capacidad implícita de los seres humanos	Capacidad de los humanos.
IC 17	La capacidad de entender conceptos y crear soluciones para lograr una calificación satisfactoria.	Capacidad de entender conceptos y crear soluciones para lograr una calificación satisfactoria.
IC 18	Consideraba que quienes acudían a la formación superior eran personas capaces, por ende inteligentes.	Consideraba que quienes acudían a la formación superior eran personas capaces.
IC 19	Capacidad humana.	Capacidad humana.
IC 20	Una cualidad, capacidad, fortaleza en alguna o algunas áreas, no la existencia de 100% inteligencia.	Cualidad, capacidad, fortaleza en alguna o algunas áreas.
IC21	La adquisición de conceptos mediante la práctica.	Adquisición de conceptos mediante la práctica.
IC 22	Algo innato en los individuos "seres humanos"	Algo innato en los individuos.

[Anexo C-2]

**Síntesis de las respuestas a la pregunta ¿Conoce alguna teoría o teorías que explique la inteligencia humana?**

Código	Respuestas	Subcategorías inductivas.
IC01	Algún texto de inteligencia emocional, pero no lo recuerdo ni al autor.	Algún texto de inteligencia emocional.
IC 02	No conozco teóricamente el tema en profundidad pero he leído algo de las llamadas inteligencias múltiples.	He leído algo de las llamadas inteligencias múltiples.
IC 03	No. No conozco de ninguna teoría al respecto.	No conozco de ninguna teoría.
IC 04	Si. Autor Miguel de Zubiría. Tuve la oportunidad de realizar una especialización en desarrollo intelectual y educación.	Si. Autor Miguel de Zubiría.
IC 05	Howard Gardner y me enteré en la universidad por otros profesores.	Howard Gardner.
IC 06	No.	No.
IC 07	Teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner.	Teoría de las inteligencias múltiples.
IC 08	La teoría de Gardner que habla de diferentes tipos de inteligencias como abstracta, emocional, matemática, lógica, social,	Teoría de Gardner que habla de diferentes tipos de inteligencias.
IC 09	La teoría de las inteligencias múltiples de Gardner.	Teoría de Gardner.
IC 10	Si, Bruner, Howard Gardner, inteligencias múltiples, en talleres pedagógicos de los Hermanos de la Salle.	Si, Bruner, Howard Gardner, inteligencias múltiples.
IC 11	No.	No.
IC 12	No.	No.
IC 13	Si, la teoría de Howard Gardner, me enteré por la revisión de literatura pertinente dentro de mi campo de estudio.	Si, la teoría de Howard Gardner.
IC 14	No.	No.
IC 15	Piaget planteó el procesamiento cognitivo en términos de adaptación y asimilación de la información del entorno. Gardner menciona el tema de las inteligencias múltiples y Salovey la inteligencia emocional.	Piaget. Gardner y Salovey, la inteligencia emocional.
IC 16	No.	No.
IC 17	No.	No.
IC 18	No he tenido la oportunidad de conocer ninguna teoría sobre inteligencia humana.	No.
IC 19	No.	No.
IC 20	No conozco.	No.
IC21	No, pero he tenido la posibilidad de conocer diferentes personas de varias edades, que me han hecho entender las posibilidades que tiene la mente humana a la hora de enfrentarse a resolver problemas.	No.
IC 22	Algo de inteligencia emocional.	Algo de inteligencia emocional.

[Anexo C-3]

**Síntesis de las respuestas a la pregunta ¿Qué importancia tiene la inteligencia en el ser humano?**

Código	Respuesta	Subcategorías inductivas.
IC01	Adquirir herramientas y tener una buena habilidad de ellas para enfrentarse a la vida desde una...profesión específica...a través de la inteligencia puedan como adquirirse o aprehenderse de la mejor forma posible y la manera más completa no solamente los conocimientos necesarios para enfrentarse profesionalmente a algo, sino las destrezas y habilidades a propósito de esos conocimientos , entonces entre más inteligente sea un estudiante quizá podrá aprender más instrumentos, saber cómo funciona y en que momento, por ejemplo utilizarlo.	Adquirir conocimientos, destrezas y habilidades
IC 02	Es importante para el acto educativo, pero no creo que sea el único... que determina también el éxito, para ponerlo en esos términos de un proceso formativo, porque es evidente que hay algunas personas que de pronto tienen mejores resultados que otras por esas mismas variables...entonces creo que si es una variable importante que determina que algunas personas tengan un mejor proceso en la educación que otros.	Que algunas personas tengan un mejor proceso educativo.
IC 03	A las personas más inteligentes se les facilita adquirir el conocimiento, procesarlo...	Adquirir conocimiento y procesarlo.
IC 04	El ingeniero debe tener la inteligencia muy desarrollada en la parte lógico-matemática...si el estudiante no posee esas capacidades pues es muy difícil que éste obtenga buenos resultados, si es crucial, es importantísima. (sic)	Obtener buenos resultados académicos.
IC 05	Es como una manera de ser común a todos para ser cada día mejores, digamos es la manera como nosotros nos hacemos mejores personas, mejores académicos, mejores profesionales.	Ser mejores personas, mejores académicos, mejores profesionales.
IC 06	Las implicaciones son todas, es la capacidad de análisis del entorno...si el estudiante tiene buena capacidad de análisis, buena capacidad de responder a lo que constantemente está recibiendo, entonces tiene unas implicaciones bastante importantes.	Adaptación al entorno.
IC 07	En el muchacho para procesar los conceptos o conocimiento que se le está transfiriendo.	Procesar conceptos.
IC 08	Tiene que ver con conocer sobre la disciplina que está estudiando.	Conocer lo que se estudia.
IC 09	En el proceso de formación no sólo es importante adquirir los conocimientos, sino que este conocimiento lo pueda llevar a la práctica desde el aula y luego cuando ya sea profesional.	Adquirir conocimiento, llevarlo a la práctica.

IC 10	Es fundamental que desde niños los maestros vayan desarrollando habilidades cognitivas del pensamiento....hasta llegar a un pensamiento lógico.	Desarrollar habilidades de pensamiento.
IC 11	Algunas personas tienen mayores facilidades para adquirir conocimiento, otras menos, pero éstas cuando se lo proponen, cuando tienen ganas pueden llegar a ser tan inteligentes como las personas que tienen esas facilidades.	Adquirir conocimientos.
IC 12	Procesar y solucionar el problema, después que ya el problema fue solucionado entonces hay que recordarlo y volver a aplicar las cosas.	Procesar y solucionar problemas.
IC 13	Es muy importante en el sentido de que es lo que le va permitir al estudiante adquirir los aprendizajes o los contenidos necesarios dentro de la carrera, las diferentes asignaturas y posteriormente poder aplicar todos estos contenidos para resolver esos problemas no solamente durante la carrera en cuanto a lo que es el desempeño académico, sino posteriormente cuando sea profesional para ya resolver los problemas propios del contexto en el cual él se desarrolla como profesional.	Adquirir y aplicar conocimientos.
IC 14	Capacidad de hacer como la integralidad.	Ser integral.
IC 15	La inteligencia como tal se necesita como una capacidad mínima de respuesta ante el medio.	Adaptarse al medio.
IC 16	Bueno es importante, sin embargo la inteligencia yo pienso, que esa inteligencia o ese conocimiento sobre determinada área se puede ir formando.	Es importante para formar conocimiento en el área.
IC 17	Es importante porque el estudiante entre más inteligente sea más se amolda a su entorno, más aprovecha ese entorno, más se deja formar y más sabe que le sirve para su formación realmente de manera positiva y sabe qué asimilar y qué no, qué desechar pero de una manera no sólo positiva sino constructiva para él.	Adaptarse al entorno.
IC 18	Es importante, muy, muy importante porque dependiendo de la inteligencia del ser humano pues él puede tomar o apropiarse de manera adecuada los conceptos para poder generar o proponer más bien a la humanidad soluciones a problemas que no se han solucionado.	Solucionar problemas.
IC 19	Asimilación de conocimientos que se les están dando... ir asimilando ir formando sus propios criterios que serán más adelante digamos como los pilares del desarrollo de esa inteligencia en el aula.	Asimilar conocimientos.
IC 20	Formación habilidades de pensamiento.	Formación habilidades de pensamiento.
IC21	Adaptarse a diferentes formas de aprender, porque todos los profesores no somos iguales, todos los medios donde él puede aprender no son iguales y si es una persona en la cual, no se adapta fácilmente a cualquier cambio pues va tener muchos problemas a la hora de adquirir cualquier	Adaptarse a diversas situaciones.

	conocimiento, cualquier eventualidad no va a saber cómo responder, entonces es bien importante que un estudiante sea inteligente desde el punto de vista de capacidad de adaptación	
IC 22	Es importante digamos que es como una especie de esencia imaginaria tal vez, porque a lo largo de la academia está uno implicado en varias situaciones, en cosas que necesita para aprender eh...sí, eso más o menos.	Para aprender.

[Anexo C-4]

**Síntesis de las respuestas a la cuarta pregunta de la categoría concepto de inteligencia antes de ser docente: ¿Qué caracteriza una persona inteligente?**

Código	Respuesta	Subcategorías inductivas
IC01	Sabe distribuir su tiempo y lo aprovecha lo mejor posible, creo que es inteligente quien aprovecha todos los componentes de su vida, de su vida familiar, de su vida afectiva, de su vida digamos de los amigos, pero que el tiempo que le dedica al estudio lo aprovecha también al máximo.	Distribuye su tiempo. Aprovecha los componentes de la vida.
IC 02	Actitud de escucha, ser una persona propositiva, ser una persona proactiva, ser una persona crítica, ser una persona reflexiva,	Escucha. Propositivo. Proactivo. Crítico. Reflexivo.
IC 03	Se ven en la medida en que captan con mayor facilidad los conceptos.	Captan con facilidad los conceptos.
IC 04	Buscan caminos distintos y haya resultados en la toma de decisiones.	Buscan caminos distintos. Haya resultados en la toma de decisiones.
IC 05	Es aquella que puede realizar un desempeño para el bien de su propia especie en el campo que sea y de la mejor manera.	Realiza un desempeño para el bien de su propia especie.
IC 06	Es activa, curiosa, pregunta, sus respuestas en una prueba sobresalen porque van más allá, son respuestas resultado de un proceso de análisis y de alguna manera, de alguna manera puede verse reflejado en sus notas.	Activo. Curioso. Puede verse reflejado en sus notas.
IC 07	Una persona inteligente es una persona que tiene capacidad de tomar buenas decisiones en un área determinada.	Tiene la capacidad de tomar buenas decisiones.
IC 08	Es el que está en permanente búsqueda de oportunidades para conocer, permanentemente se ve inquieto en cómo aprender más conocimientos de los que ya sabe, en como los puede poner en práctica, de qué forma eso le va a servir en su futuro.	Está en permanente búsqueda de oportunidades para conocer Con visión de futuro.
IC 09	Ser practico es decir llevar ese conocimiento a una aplicación, a un impacto....a un entorno social llámese comunidad, empresa, compañeros, familia..., debe ser digamos tomar decisiones, saber tomar decisiones a partir de esos conocimientos.	Practico. Saber tomar decisiones.
IC 10	Tengo estas caracterizaciones o tipologías de personas inteligentes, los que son capaces de comprender absolutamente todo y los que han leído mucho, puede dar respuesta a cualquier interrogante que se le plantee.	Capaces de comprender absolutamente todo. Han leído mucho. Responden cualquier interrogante que se le plantee.
IC 11	Es aquel que sabe lo que quiere, se proyecta sobre su futuro, en su desarrollo como persona.	Es aquel que sabe lo que quiere.

IC 12	Primero tiene que ser aplicado, tiene que tener buena memoria y tercero es que tiene que tener unas herramientas de procedimiento, o tiene que tener una disciplina para solucionar el problema.	Aplicado. Buena memoria. Tiene que tener una disciplina para solucionar el problema.
IC 13	Una persona que es analítica, que es crítica, una persona que logra tomar las diferentes informaciones que se le pueden dar para a través de esto buscar cómo resolver problemas, y no quedarse con que solamente es posible que esa información se aplique a una situación en particular.	Analítico. Crítico. Capaz de resolver problemas.
IC 14	Si logra captar primero un mensaje, de ese mensaje extraer lo más importante y significativo y memorizar lo que después le va a servir como base para entender otros mensajes y para adaptarse al medio, segundo, digamos en coherencia con los tipos de inteligencia, una persona es inteligente si logra ver una situación, conocer esa situación y analizarla de acuerdo a ese análisis identificar cuáles serían (sic) los pro o contras de las acciones que va a desarrollar, otra característica de la inteligencia es que las personas sean capaces de obtener diversidad de conocimientos y diversidad de destrezas y las relacione entre sí en todo este proceso adaptativo, y la otra capacidad de inteligencia es la posibilidad que tienen las personas de conocer cuáles son sus emociones, como se manifiestan esas emociones y de trabajarlas.	Captar primero un mensaje, extraer lo más importante y significativo y memorizar lo que después le va a servir como base para entender otros mensajes y para adaptarse al medio. Lograr ver una situación, conocerla y analizarla e identificar cuáles serían los pros o contras de las acciones a desarrollar. Capaz de obtener diversidad de conocimientos y destrezas y relacionarlas entre sí. Conoce sus emociones, cómo se manifiestan.
IC 15	Es aquel que se compromete, es responsable, con habilidades intelectuales y académicas pero también habilidades sociales.	Comprometido. Responsable. Con habilidades intelectuales, académicas Con habilidades sociales.
IC 16	Es un chico que es capaz de resolver ciertos problemas, ciertos cuestionamientos, ciertas situaciones de una manera no solamente rápida sino también eficiente, es una persona competente, es una persona muy estudiada, pienso que es una persona que ha leído con anterioridad, que conoce más sobre el tema que el resto de personas.	Capaz de resolver problemas. Competente. Muy estudiada.
IC 17	Quien sabe reaccionar en todas las situaciones y sabe rendir en todos los momentos dentro de una actividad, o en general.	Sabe reaccionar en todas las situaciones y rendir en todos los momentos.
IC 18	Es aquella que maneja muy bien sus elementos y es un ser integral que soluciona problemas que toma decisiones en el momento adecuado.	Soluciona problemas. Toma decisiones en el momento adecuado.
IC 19	Que hace como esa asimilación rápida del proceso de enseñanza lo convierte rápido en aprendizaje.	Aprende rápido.
IC 20	Es la persona que retiene el conocimiento, lo asimila y es capaz de solucionar problemas aplicando ese conocimiento, normalmente de	Retiene el conocimiento, lo asimila y es capaz de solucionar problemas

	manera ágil.	aplicando ese conocimiento, normalmente de manera ágil.
IC21	Se caracteriza por su inquietud, quieren conocer todo lo que les colocan al frente lo quieren conocer, así de entrada no tengan la capacidad básica para asimilar lo que tienen pero de alguna forma ellos buscan esa posibilidad.	Quiere conocer todo.
IC 22	Cómo actúa, cómo enfrenta alguna situación que uno le propone.	Cómo actúa ante una situación.

[Anexo C-5]

**Síntesis de las respuestas a la pregunta: Intellectualmente, ¿cómo lo valoraban sus profesores?**

Código	Respuestas	Subcategorías inductivas
IC01	Ellos tienen la idea de que, quizás una falsa idea que soy una persona inteligente, no sé cómo, valoraban lo de inteligente, aunque digamos que mi desarrollo académico en el colegio y en esos años donde se dice si una persona es o no inteligente supuestamente se llevó a cabo en un colegio muy, como muy pendiente del desarrollo y de las habilidades como la matemáticas, de la lógica, digamos que esa es una característica de ese colegio, y a mí me iba muy bien en todas esas áreas, entonces creo que a eso se debía que ellos vieran como habilidades en ese tipo de asignaturas y para ese tipo de, digamos de cómo observar y abstraer la vida, digamos de cómo resolver los problemas que se ponían desde ese punto de vista, de la trigonometría la aritmética, entonces creo que por eso tienen esa valoración, digamos que por la tendencia del colegio, tanto así que en muchos casos criticaban el hecho de que yo hubiera terminado estudiando una carrera como la de derecho, decían pero haber usted tiene muchas capacidades y mucha inteligencia para otras cosas, porque escogiste el derecho.	Inteligente, me iba bien en matemáticas y lógica.
IC 02	En el colegio era considerado como de los niños juiciosos digamos, yo creo que siempre estaba izando bandera y cosas de esas, en él terminé como con un buen promedio académico y siempre entre mis compañeros sentía que era como valorado como de los buenos estudiantes y también por parte de los profesores.	Juicioso. Buen estudiante. Buen promedio académico.
IC 03	yo puedo pensar que ellos pensaban que yo he sido responsable, de pronto nunca fui una estudiante brillante pero si puedo decir que soy muy dedicada he sido siempre muy dedicada a mi estudio	Responsable.
IC 04	Siempre fui excelente estudiante, fui la mejor bachiller de mi época y me destacué bastante en especial en la parte de ciencias naturales y la parte matemática, física.	Excelente estudiante. Destacado en ciencias naturales, matemática y física.
IC 05	Yo pienso que ellos me tenían una muy buena estima no solamente por la parte digamos de la amistad sino que en la parte académica, siempre respondí académicamente bien,	Tenían una muy buena estima. Respondí académicamente bien.
IC 06	Siempre me fue muy bien, es decir siempre como que había una distinción en responsabilidad, una distinción en los resultados académicos.	Distinguida. Por los resultados académicos.

IC 07	Yo siempre fui promedio, no era el más destacado pero tampoco era el peor, a mí siempre me ha interesado pues no solo salir adelante con mis estudios sino también participar de otras cosas y explorar otros mundos distintos así que pues yo simplemente cumplía con lo que tenía que hacer.	Promedio. Cumplía.
IC 08	Fue un carrusel, es decir muy bien y muy mal, desde primero de primaria a cuarto bachillerato muy mal en mis estudios, perdí cuarto bachillerato, repetí el año y cuarto quinto y sexto bachillerato, los termine con excelentes notas, en la universidad pasa algo similar, en biología marina pésimo estudiante, en diseño de joyas muy buen estudiante, cuando hago la transferencia a la Tadeo primeros semestres de administración de empresas en la universidad los mejores puestos muy buen estudiante y en la sabana una persona del promedio.	Muy bien y muy mal.
IC 09	Yo siempre fue considerada buena estudiante, no era la más destacada del salón ni en el colegio ni en la universidad, digamos que siempre pertenecí al grupo de las más aplicadas y las más juiciosas.	Buena estudiante. No la más destacada. Aplicada y juiciosa.
IC 10	Yo era el típico “nerdo” de la clase, el que leía mucho, el que se sentaba en la primera fila y siempre levantaba la mano para participar, entonces pues el concepto de los profesores era muy favorable.	El concepto favorable. Participaba en clase.
IC 11	Era de los estudiantes que le iba bien en las asignaturas, eso implicaba un esfuerzo grande de parte mía, no me consideraba tanto un estudiante brillante, pero sí un estudiante juicioso y los profesores seguramente lo veían así, yo era un estudiante muy juicioso, muy responsable y si bien es cierto no era una persona brillante pero si el esfuerzo mío, el hecho de ser juicioso se veía reflejado en mis asignaturas, en mis notas, tenía dificultades como era normal en algunas materias, no era el típico estudiante de cincos ni de cuatro ochos, pero si tenía un promedio sobre cuatro, que con mucho esfuerzo trataba de mantener, y como le digo es el esfuerzo, la perseverancia, la responsabilidad y el hecho de ser uno juicioso en las cosas que uno hace.	Me iba bien con esfuerzo. Un estudiante juicioso.
IC 12	Me consideraban alguien especial, normalmente porque tenía buenas capacidades para la electricidad y más capacidades para matemáticas en general.	Alguien especial. Tenía buenas capacidades para la electricidad y para matemáticas.
IC 13	Una persona juiciosa, dedicada a sus estudios, responsable.	Juiciosa, dedicada a sus estudios, responsable.
IC 14	Yo pienso que una estudiante muy normal, muy común y corriente, comprometida con su estudio.	Común y corriente, comprometida con el estudio.

IC 15	Yo siempre he tenido una muy buena imagen en cuanto al desempeño académico, siempre he gozado como de una muy buena imagen y siempre he podido como desarrollar mis competencias en lo académico bien o sea no he sido, nunca fui del promedio siempre fui destacada.	Buena imagen académica. Destacada.
IC 16	Buena, buena referencia, digamos que uno no es que sea inteligente, sino dedicado, me preocupaba, todo el tiempo me preocupé por dar lo mejor y por cumplir por lo menos.	Buena, dedicada.
IC 17	Yo siempre fui muy buena alumna, sin modestia aparte, yo obtuve siempre buenos promedios, buenos puntajes.	Muy buena alumna. Buenos promedios.
IC 18	Los profesores como brillante.	Brillante.
IC 19	Me veían supremamente responsable cumplidora de mis deberes, supremamente puntual en la asistencia a clase.	Responsable. Puntual asistencia.
IC 20	La cercanía docente estudiante no se daba, existe un límite y para mi ese límite digamos que era un límite de respeto muy complicado de sobrepasar.	No se valoraban los estudiantes.
IC21	Yo en mi pregrado fui un estudiante un poco... lo que llaman "ñoño"	Juicioso.
IC 22	Yo siempre he sido una estudiante regular, una estudiante que cumple con las cosas, en la primaria el bachillerato no fui excelente, normal, y en la universidad, pues como me gustaba más la carrera como que mejoré, creo que tienen un mejor concepto en la universidad que en el bachillerato, que no era muy sobresaliente, digámoslo así, en la universidad sí, pero eso fue después de estudiar una maestría.	Regular. Cumplía con las cosas.

[Anexo C-6]

**Síntesis de las respuestas a la pregunta ¿Cómo valoraba usted su inteligencia?**

Código	Respuesta	Subcategorías inductivas
IC01	Yo me creía inteligente, yo pensaba que tenía bastantes capacidades y que tenía digamos un buen nivel de competición.	Me creía inteligente. Con bastantes capacidades.
IC 02	Yo sí sentía que estaba mejor que otros compañeros, y sentía que de pronto tenía más facilidad para comprender ciertas áreas.	Mejor que otros compañeros.
IC 03	Nunca fui brillante pero sí puedo decir que soy muy dedicada.	Nunca fui brillante. Dedicada.
IC 04	Nunca me sentí superior, pero sí me destacué en las áreas de matemáticas y física.	Nunca me sentí superior. Destaqué en matemáticas y física.
IC 05	Siempre fui bueno y siempre respondí académicamente bien.	Siempre fui bueno.
IC 06	Siempre me vi muy..., a ver cómo le digo, siempre vio como que me distinguía entre los compañeros de grupo desde el punto de vista académico.	Me distinguía entre los compañeros.
IC 07	En las cosas que me gustaban y para las cuales sentía que tenía bastante agilidad, era bastante destacado.	En lo que me gustaba era bastante destacado.
IC 08	Una persona del promedio.	Promedio.
IC 09	Me gusta mucho la lógica, la interpretación, entonces digamos que esa parte se me facilita.	Se me facilita la lógica, la interpretación.
IC 10	Yo no me sentía el más brillante, había gente más brillante claro, pero pues yo daba como mi mejor esfuerzo.	No me sentía el más brillante. Daba mi mejor esfuerzo.
IC 11	No era muy brillante, pero me esforzaba, estudiaba y sacaba mis retos adelante que era lo importante.	No era muy brillante, pero me esforzaba.
IC 12	Bueno yo era más o menos entre los medios altos.	Entre los medios altos.
IC 13	Yo pienso que en promedio me sentía satisfecha.	Satisfecha.
IC 14	Muy normal, muy común y corriente, pero comprometida con lo que hago.	Muy normal.
IC 15	Siempre destacada.	Destacada.
IC 16	Uno no es que sea inteligente sino dedicado.	Uno no es que sea inteligente sino dedicado.
IC 17	En algunas ocasiones me sentía mejor, en el bachillerato me sentí mucho mejor.	En ocasiones me sentía mejor.
IC 18	Que soy brillante.	Brillante.
IC 19	No distinguida pero sí cumplidora de mis deberes.	No distinguida cumplidora de mis deberes.
IC 20	Me veía promedio, regular.	Promedio, regular.
IC21	Me veía superior a mis compañeros.	Me veía superior a mis compañeros.
IC 22	Viendo a los demás, sobre todo a los estudiantes de ahora, soy brillante.	Viendo a los estudiantes de ahora, soy brillante.

[Anexo C-7]

**Síntesis de las respuestas a la séptima pregunta de la categoría concepto de inteligencia antes de ser docente: ¿En este momento cómo define la inteligencia?**

Código	Respuesta entrevista	Subcategorías inductivas
IC01	Capacidad humana de enfrentarse a la realidad y poder superar los obstáculos que en la vida se le presente de la manera más adecuada posible para poder lograr el mejor o el mayor beneficio para sí mismo y para los demás.	Capacidad humana de enfrentarse a la realidad y poder superar los obstáculos que en la vida se le presente de la manera más adecuada posible.
IC 02	Capacidad de utilizar el conocimiento y de mirarlo digamos asertivamente en nuestro comportamiento en sociedad.	Capacidad de utilizar el conocimiento asertivamente.
IC 03	Habilidades que cada persona tiene para adquirir conocimientos para transformar el medio para de pronto adaptarse al medio, creo yo que eso es como parte de la inteligencia.	Habilidades para adquirir conocimientos, para transformar el medio, adaptarse al medio
IC 04	La inteligencia es la capacidad que tiene el ser para enfrentarse a ciertas situaciones, tomar la mejor decisión y solucionar los problemas que se le presenten.	Capacidad para enfrentarse a ciertas situaciones, tomar la mejor decisión y solucionar los problemas.
IC 05	La inteligencia yo la definiría como un "ethos", como una manera de ser de la especie humana para cada vez y en cada campo realizar mejores acciones por el ser humano mismo.	Manera de ser de la especie humana para realizar mejores acciones por el ser humano.
IC 06	Capacidad propia del ser humano que le permite analizar su entorno a realizar un proceso de pensamiento para dar la respuesta posiblemente más adecuada y de esta manera es una herramienta que le permite adaptarse mejor a su medio.	Capacidad humana que permite adaptarse mejor a su medio.
IC 07	Mecanismo por el cual se toman decisiones basado en información previa que se ha recibido.	Mecanismo por el cual se toman decisiones.
IC 08	Inteligencia es un atributo propio de los seres humanos, es decir no lo tienen otros seres vivos, la inteligencia es el atributo que le da la posibilidad de tomar decisiones, punto.	Atributo que le da la posibilidad de tomar decisiones.
IC 09	La inteligencia es todos los saberes que uno pueda adquirir, pero también el saber hacer, o sea, como llevar ese conocimiento a una práctica y cómo obtener de esa práctica un buen producto, o sea para mí es el saber, el saber hacer y el resultado que se tiene digamos de la relación de esas dos cosas.	El saber, el saber hacer y el resultado que se tiene digamos de la relación de esas dos cosas.
IC 10	Es la capacidad precisamente de elaborar un discurso coherente, lógico, ordenado, complejo, de tal manera que pueda llegar a conceptualizar.	Capacidad de conceptualizar.

IC 11	Es la característica del hombre que le permite conocerse a sí mismo en todo el sentido de la palabra, como conocer todas las personas que lo rodean y tomar decisiones acerca de llegar a modificar su entorno, llegar a modificarse a sí mismo, conocer toda la información acerca de su reproducibilidad, conocer más cerca de sus propias características.	Característica del hombre que le permite conocerse a sí mismo en todo el sentido de la palabra, como conocer todas las personas que lo rodean y tomar decisiones.
IC 12	La inteligencia tiene dos componentes, uno que es la memoria y otro que es la solución de problemas, la solución de problemas conlleva a la buena memoria y la buena memoria conlleva a la solución de problemas.	La inteligencia tiene dos componentes: la memoria y la solución de problemas.
IC 13	Un proceso que permite la resolución de problemas.	Proceso que permite la resolución de problemas.
IC 14	La capacidad que tienen los seres humanos y la habilidad de hacer ciertos procesos mentales y ciertos procesos afectivos- emocionales en un determinado entorno, de acuerdo al entorno al que están para poder desarrollarse y salir adelante de las circunstancias que presenta su entorno.	Capacidad que tienen los seres humanos para poder desarrollarse y salir adelante de las circunstancias que presenta su entorno.
IC 15	Es como una capacidad que tienen las personas, como múltiples niveles de responder ante las exigencias del medio o no.	Capacidad que tienen las personas, de responder ante las exigencias del medio.
IC 16	Buena la inteligencia es la capacidad que tiene un individuo no solamente de asimilar ciertas cosas sino la capacidad que tiene para desarrollarla.	Capacidad que tiene un individuo de asimilar ciertas cosas y desarrollarlas.
IC 17	Es una serie de capacidades que permiten que el ser humano se desarrolle plenamente, que logre sus objetivos, que logre sus metas y que sea capaz de interactuar con los demás.	Capacidades que permiten que el ser humano se desarrolle plenamente, logre sus objetivos, sus metas y sea capaz de interactuar con los demás.
IC 18	Inteligencia considero que es la habilidad que tiene cada ser humano para resolver una situación acertadamente.	Habilidad que tiene cada ser humano para resolver una situación acertadamente.
IC 19	Un conjunto de elementos o de cosas propias de los seres humanos como es la razón, el pensamiento.	Conjunto de elementos como la razón, el pensamiento.
IC 20	Es la habilidad mental y como la profundidad en los conocimientos	La profundidad en los conocimientos.
IC21	Capacidad para adaptarse a cualquier situación.	Capacidad para adaptarse.
IC 22	No tengo ni idea como podría uno definir la inteligencia.	No tengo ni idea.

[Anexo C-8]

**Síntesis de las categorías y subcategorías identificadas en las entrevistas sobre concepto de inteligencia antes de ser docente**

CATEGORÍA CONSTRUCCIÓN TEORÍAS IMPLÍCITAS INTELIGENCIA			
CATEGORÍA DEDUCTIVA	CATEGORÍAS INDUCTIVAS	SUBCATEGORÍAS INDUCTIVAS	FREC.
Definición anterior inteligencia	Capacidad humana	Capacidad del ser racional.	6
		Capacidad inherente a la naturaleza humana.	
		Capacidad que desarrollan las personas.	
		Capacidad de los humanos.	
		Capacidad humana.	
		Algo innato en los individuos.	
	Éxito académico	Fuente de éxito académico.	5
		Ir bien en el campo académico.	
		Capacidad de entender conceptos y crear soluciones para lograr una calificación satisfactoria.	
		Consideraba que quienes acudían a la formación superior eran personas capaces.	
		Condición de los universitarios.	
	Capacidad área específica	Capacidades de acuerdo al área de su interés.	4
		Cada quien debe ser inteligente en algunos de los campos del conocimiento.	
		Cualidad, capacidad, fortaleza en alguna o algunas áreas.	
Capacidades en matemáticas y lenguaje.			
Tomar decisiones	Tomar decisiones.	2	
Adaptarse al medio	Capacidad de adaptación	1	
Capacidad de interpretación	La capacidad de entender, interpretar y responder los estímulos.	1	
Adquisición de conceptos	Adquisición de conceptos mediante la práctica.	1	
Función mental superior	Función mental superior.	1	
Conocimiento teorías inteligencia	Ninguna	No.	11
	Inteligencias múltiples	He leído algo de las llamadas inteligencias múltiples.	7
		Howard Gardner. Teoría de las inteligencias múltiples.	

		Teorías que hablan de diferentes tipos de inteligencias.	
		Teoría de las inteligencias múltiples de Gardner.	
		Sí, Howard Gardner, inteligencias múltiples.	
		Gardner menciona el tema de las inteligencias múltiples	
	Inteligencia Emocional	Algún texto de inteligencia emocional.	3
		Salovey la inteligencia emocional.	
Algo de inteligencia emocional.			
Teoría de Piaget	Piaget, el procesamiento cognitivo en términos de adaptación y asimilación de la información del entorno.	1	
Teoría de Bruner	Teoría de Bruner.	1	
Teoría de M de Zubiría	Teoría de Miguel de Zubiría.	1	
Importancia inteligencia	Adquirir conocimientos	Adquirir conocimientos, destrezas y habilidades.	6
		Adquirir conocimiento, llevarlo a la práctica.	
		Adquirir y aplicar conocimientos. (2)	
		Adquirir conocimientos.	
		Asimilar conocimientos.	
	Adaptarse al entorno	Adaptación al entorno.	4
		Adaptarse al medio.	
		Adaptarse al entorno.	
		Adaptarse a diversas situaciones.	
	Conocer lo que se estudia	Conocer lo que se estudia.	3
		Importante para conocer sobre un área.	
		Es importante para formar conocimiento en el área.	
	Desarrollar pensamiento	Permite llegar a un pensamiento lógico.	2
		Habilidades de pensamiento.	
	Solucionar problemas	Solucionar problemas.	2
		Procesar y solucionar problemas.	
Ser integral	Ser mejores personas, mejores académicos, mejores profesionales.	2	
	Ser integral.		
Aprender	Aprender.	1	
Procesar conceptos	Procesar conceptos.	1	
Logros académicos	Que algunas personas tengan un mejor proceso educativo.	1	

Características persona inteligente	Toma buenas decisiones	Tiene la capacidad de tomar buenas decisiones.	6
		Saber tomar decisiones.	
		Haya resultados en la toma de decisiones.	
		Toma decisiones en el momento adecuado.	
		Identifica cuales serian los pro o contras de las acciones a desarrollar.	
		Sabe reaccionar en todas las situaciones y rendir en todos los momentos.	
	Capta los conceptos	Captan con facilidad los conceptos.	5
		Capaces de comprender absolutamente todo.	
		Capta mensaje, extrae lo más importante y significativo, memoriza lo que sirve para entender otros mensajes y adaptarse al medio.	
		Capaz de obtener diversidad de conocimientos y destrezas y relacionarlas entre si.	
		Retiene el conocimiento, lo asimila.	
	Resuelve problemas	Disciplinado para solucionar el problema.	5
		Capaz de resolver problemas.	
		Capaz de resolver problemas.	
		Soluciona problemas. Soluciona problemas ágilmente.	
	Ansía conocer	Está en permanente búsqueda de oportunidades para conocer.	4
		Quiere conocer todo.	
		Buscan caminos distintos.	
		Curioso.	
	Estudioso	Muy estudiado.	2
Han leído mucho.			
Académicamente bueno	Puede verse reflejado en sus notas.	2	
	Respuesta académica buena.		
Competente	Competente.	1	
Aplicado	Aplicado.	1	
Comprometido	Comprometido.	1	
Crítico	Crítico.	1	
Responsable	Responsable.	1	
Distribuye su tiempo	Distribuye su tiempo.	1	
Analítico	Analítico.	1	
Proactivo	Proactivo.	1	

	Escucha	Escucha.	1
	Visión de futuro	Con visión de futuro.	1
	Sabe lo que quiere	Sabe lo que quiere.	1
	Aprende rápido	Aprende rápido.	1
	Responde variados interrogantes	Responde cualquier interrogante que se le plantee.	1
	Buena memoria	Buena memoria.	1
	Conoce sus emociones	Conoce sus emociones, cómo se manifiestan.	1
	Aprovecha la vida	Aprovecha los componentes de la vida.	1
	Reflexivo	Reflexivo.	1
	Práctico	Práctico.	1
	Por actuación	Cómo actúa ante una situación.	1
	Piensa en los otros	Realiza un desempeño para el bien de su propia especie.	1
	Socialmente hábil	Con habilidades sociales.	1
Valoración recibida	Buen estudiante	Buen promedio académico.	11
		Buenos promedios.	
		Rendimiento académico.	
		Siempre respondí académicamente bien.	
		Excelente estudiante.	
		Distinguida por los resultados académicos.	
		Excelente estudiante.	
		Me iba bien en matemáticas y lógica.	
		Brillante.	
		Tenía buenas capacidades para la electricidad y matemáticas.	
	Favorable por participación.		
	Responsable	Cumplía.	11
		Cumplía con las cosas.	
		Comprometida con el estudio.	
		Puntualidad.	
		Dedicado al estudio.	
		Dedicado.	
		No brillante, juicioso.	
		Dedicada a sus estudios.	
No la más destacada pero juiciosa.			
Aplicada.			
Me iba bien con esfuerzo.			
Sin valoración	No se valoraban los estudiantes.	1	
Bien y mal	Bien y mal.	1	
Autovaloración inteligencia	Mejor que mis compañeros	Mejor que otros compañeros.	4
		Me distinguía entre los compañeros.	
		En ocasiones me sentía mejor.	

		Me veía superior a mis compañeros.	
	Promedio	Promedio.	4
		Satisfecha.	
		Muy normal.	
		Promedio, regular.	
	Dedicada	Nunca fui brillante. Dedicada.	2
		Uno no es que sea inteligente sino dedicado.	
	Destacado	En lo que me gustaba era bastante destacado.	2
		Destacada.	
	Brillante	Brillante.	2
		Viendo a los estudiantes de ahora, soy brillante.	
	Me esforzaba	No me sentía el más brillante. Daba mi mejor esfuerzo.	2
		No era muy brillante, pero me esforzaba.	
	Bueno	Siempre fui bueno.	1
	Medio alto	Entre los medios altos.	1
	Inteligente	Me creía inteligente, con bastantes capacidades.	1
	Responsable	No me distinguía pero sí cumplidora de mis deberes.	1
	Destacado en matemáticas y física	Destacado en matemáticas y física.	1
	Destacado en lógica e interpretación	Destacado en lógica e interpretación	1
Definición actual inteligencia	Solución de problemas	Poder superar los obstáculos.	5
		Capacidad para enfrentarse a ciertas situaciones, tomar la mejor decisión y solucionar los problemas.	
		La inteligencia tiene dos componentes: la memoria y la solución de problemas.	
		Proceso que permite la resolución de problemas.	
		Habilidad que tiene cada ser humano para resolver una situación acertadamente.	
	Adaptarse al medio	Capacidad humana que permite adaptarse mejor a su medio.	5
		Capacidad que tienen las personas de responder ante las exigencias del medio.	
		Capacidad que tienen los seres humanos para salir avances de las circunstancias que presenta su entorno.	
		Habilidades para transformar el medio, adaptarse al medio.	

		Capacidad para adaptarse al medio.	
	Tomar decisiones	Capacidad para tomar la mejor decisión.	4
		Mecanismo por el cual se toman decisiones.	
		Atributo que le da la posibilidad de tomar decisiones.	
		Característica del hombre de tomar decisiones.	
	Capacidad de utilizar conocimientos	El saber, el saber hacer.	4
		Capacidad que tiene un individuo de asimilar ciertas cosas y desarrollarlas.	
		Capacidad de utilizar el conocimiento asertivamente.	
	Conocerse e interactuar con los otros	Habilidades para adquirir conocimientos, para transformar el medio.	2
		Característica del hombre que le permite conocerse a sí mismo en todo el sentido de la palabra, como conocer todas las personas que lo rodean.	
		Capacidades que permiten que el ser humano se desarrolle plenamente, logre sus objetivos, sus metas y sea capaz de interactuar con los demás.	
	Profundidad en los conocimientos	La profundidad en los conocimientos.	1 1
	Conceptualizar	Capacidad de conceptualizar.	
	Buenas acciones para los otros	Manera de ser de la especie humana para realizar mejores acciones por el ser humano.	1
	Razón y pensamiento	Conjunto de elementos como la razón, el pensamiento.	1
	No sabe	No tengo ni idea.	1

**[Anexo D]**

**Entrevista: Categoría implicaciones de la teoría implícita de la  
inteligencia en el ámbito pedagógico**

[Anexo D-1]

**Síntesis de las respuestas a la pregunta ¿Cómo se da cuenta usted si un estudiante es inteligente?**

Código	Respuesta	Subcategorías inductivas.
IC01	Por las preguntas a veces extrañas y que no vienen al caso, no preguntan lo evidente sino que preguntan las relaciones de un tema visto con algo que aparentemente no tenga que ver.	Preguntas no relacionadas con lo evidente.
IC 02	Para mí es importante la opinión en clase pero con argumentación, no la opinión porque sí, o como decía un profesor mío "la opinadera", sino que esa opinión tenga un argumento de base, es importante.	Argumentación.
IC 03	Mirado desde las asignaturas que yo dicto y particularmente enfocadas en la parte de lógica uno pensaría que las personas que captan más fácilmente la lógica son personas que logran en la medida en que se concentran adquirir esos conceptos y generar.	Captan fácilmente.
IC 04	Es un estudiante que siempre tiene una idea, que siempre tiene una opinión distinta, un estudiante que pregunta, pregunta acerca de diferentes caminos, propone también diferentes alternativas, es un estudiante que no se queda sólo con lo que aprendió o sacó del maestro, él trata de ir más allá.	Propone alternativas diferentes. Pregunta. Opina distinto.
IC 05	Yo siempre digo que es lo activo del estudiante, que no quede con el concepto, que va más allá, no creo, no puedo relacionar inteligencia- estudiante pasivo, siempre es inteligencia con estudiante activo.	Activo.
IC 06	Lo reconozco porque él en cualquier desempeño pueda mostrar una manera de hacer bien las cosas.	Hace bien las cosas.
IC 07	En una clase en particular mía yo reconozco que hay unos estudiantes que tienen mejor desempeño en los temas que estamos tratando y otros que pues no tanto debido a que bueno a veces no le ponen mucho cuidado a la clase y otros pues que no es el tipo de inteligencia que desarrollaron y por lo tanto tienen que esforzarse un poco más poder cumplir con los objetivos del tema que estamos tratando.	Atento.
IC 08	Todos son inteligentes, todos, por ser un atributo del ser vivo, todos son inteligentes, empiezo por ahí por decir que todos son inteligentes.	Todos son inteligentes.
IC 09	A ver, un estudiante inteligente puede demostrarlo digamos por su capacidad de liderazgo, cuando uno ve en el aula de clase que toma la vocería, que opina, que participa, puede ser que el concepto o su opinión no sea acorde a lo que yo pienso pero es inteligente al dar a conocer su punto de vista, aquel que trabaja en grupo, que comprende, o entiende las posiciones de los demás, aquel que cumple con su tarea pero no por cumplirla, sino que realmente sabe que requiere de	Capacidad de liderazgo. Opina. Participa.

	ese proceso para llegar digamos a terminar sus estudios, para ser un mejor profesional.	
IC 10	Pueden ser de las tres maneras, cierto, un estudiante inteligente porque está completamente atento y si yo le pregunto da cuenta de lo que yo le voy diciendo, claro repito no por el solo hecho de que me repita lo que yo dije sino porque lo comprende, ha hecho su propia intelección, ha hecho su propia abstracción entonces pueda dar razón precisamente puede plantear un juicio a propósito de lo que se está desarrollando, el tema que se está desarrollando, dos, porque noto porque en su inquietud el también o ella también han consultado sobre el tema y traen inclusive aportes a la clase y tres, pues un estudiantes pues una de las evidentes digámoslos así aunque pues no es tan contundentes y es que uno ve al estudiante con el material al día, con libros allí debajo del brazo, yo les digo aunque sea saquen el librito para que por lo menos vean de qué color es la portada y por lo menos tengan referencias de lo que estamos hablando.	Atento. Inquieto.      Comprende.
IC 11	Porque es un estudiante que tienen ganas de aprender, porque es un estudiante interesado en adquirir nuevos conocimientos, esa persona que está sedienta por adquirir nuevos conocimientos, que no está en función de la nota sino está en función de aprender para mí es una persona inteligente, y aquel aun así que no está en función de aprender si se le sabe orientar seguramente puede llegar a ser una persona inteligente.	Con ganas de aprender.
IC 12	Por el tipo de preguntas que hace, el tipo de preguntas a veces es capciosa, a veces es simple, entonces si la pregunta es capciosa significa que la persona es inteligente, muchas veces el estudiante pregunta por una cosa pero le da a uno pie para solucionar los otros problemas, hay gente que es muy cerrada también la pregunta y uno no puede solucionarle sino las cosas puntuales.	Tipo de pregunta.
IC 13	El estudiante que es crítico, el estudiante que es analítico, el estudiante que va más allá de la media información que se le puede dar en el aula, el estudiante que es capaz de integrar diferentes conocimientos, inclusive diferentes asignaturas para aplicarlo a un problema o a una situación en particular.	Crítico. Analítico. Integra diferentes conocimientos.
IC 14	Son estudiantes que en un momento determinado tiene una capacidad de análisis increíble, más que todos los demás, o unos estudiantes que logran captar los mensajes de una manera también más rápida.	Analítico.      Captan rápidamente.
IC 15	Un estudiante inteligente es aquel que se compromete, es responsable, además de compromiso y responsabilidad, la respuesta que da ante las	Comprometido. Responsable. Claridad en su discurso.

	demandas del docente son efectivas, tiene claridad en su discurso, un buen nivel de comprensión de lectura, de análisis, de síntesis, combinado con una capacidad de relacionarse con los otros, entonces son como habilidades intelectuales y académicas pero también habilidades sociales, un estudiante completo, una persona que tú dices encaja en el grupo, de alguna manera es aceptado sin que viva de la necesidad de aprobación pero es aceptado, tiene relaciones funcionales y además de eso pues habilidades de respuesta académica buenas.	Capacidad de relacionarse.
IC 16	Bueno yo pienso que además de la nota que es de la forma como evaluamos, como medimos a un estudiante es un estudiante inquieto, es un estudiante que siempre está cuestionándose y cuestionando las cosas que se... pues los conceptos que se le emiten, pienso que eso es.	Inquieto. Que cuestiona.
IC 17	Un estudiante inteligente es un estudiante que tiene un buen desempeño, que tiene un buen comportamiento, un comportamiento de respeto, con el mismo y hacia los demás, es un estudiante que es capaz de aportarle a la materia, es un estudiante que me enseña en determinadas situaciones, es un estudiante que le aporta al grupo.	Buen desempeño. Respetuoso. Le aporta al grupo.
IC 18	Una persona que profundiza para mí es una persona inteligente, mas no solamente que cumple las labores sino que es capaz de ir más allá y sobre todo el que se pregunta el para qué sirve lo que está aprendiendo.	Que va más allá. Pregunta.
IC 19	Formulación de preguntas eh que no resulten obvias sino que por el contrario requieran de un proceso mental ágil y rápido cierto, entonces yo digo que un estudiante inquieto que aporta, que hace como esa asimilación rápida de, del proceso de enseñanza lo convierte rápido en aprendizaje, pues me parece a mí que estamos ante una persona que puede tener esa connotación.	Formulación de las preguntas. Inquieto. Asimila rápido.
IC 20	Uno mira como lo analíticos que son los estudiantes y lo ágiles en la solución de los problemas y ejercicios que hace uno en clase.	Analítico. Ágiles en los ejercicios.
IC21	Estudiante inteligente se caracteriza por su inquietud, son estudiantes inquietos, sí, quieren conocer todo lo que les colocan al frente lo quieren conocer, así de entrada no tengan la capacidad básica para asimilar lo que tienen pero de alguna forma ellos buscan esa posibilidad, esos son estudiantes inquietos.	Inquieto.
IC 22	Porque interviene en la clase, porque actúa como líder tal vez, pero también he tenido estudiantes que son muy tímidos, muy calladitos, pero cuando enfrentan... cuando yo leo sus respuestas en el examen me parecen brillantes.	Participa en clase. Líder. Respuestas brillantes.

[Anexo D-2]

**Síntesis de las respuestas a la pregunta ¿Cómo se comporta un estudiante inteligente dentro del aula de clase?**

Código	Respuesta	Subcategorías inductivas.
IC 01	El inteligente en todo caso normalmente hace preguntas, algunos llegan con temas vistos, o por lo menos con consultas, creo que esa es la forma de manifestarse.	Pregunta.
IC 02	Para mi es mucho más inteligente, aquel que yo percibo como un estudiante que está escuchando.	Escucha.
IC 03	Se manifiesta de diferentes maneras, hay estudiantes que es muy fácil medirles la inteligencia dentro del aula de clase, porque siguen instrucciones y si siguen instrucciones son muy rápidos desarrollando los tópicos que se les asignan, hay personas que definitivamente son muy inteligentes y van por encima del profesor y ellos de pronto más que enfocarse a hacer lo que el profesor dice están desarrollando una agilidad pero bastante lejana y mucho más trascendentales que incluso las que el profesor ha dicho pueden no seguir instrucciones y pueden no ser tan fácil medirlos pero definitivamente van más rápido, hay personas que definitivamente ni captan el concepto ni siguen instrucciones, obviamente en nuestras unidades de medida se reflejan más bajos.	Va adelante del profesor.
IC 04	En la toma de decisiones por ejemplo, entonces trato de obtener varias sugerencias para resolver una misma situación, entonces ahí uno se da cuenta de las vías, de las propuestas que hace cada uno de los estudiantes y si éstos por ejemplo, tienen más capacidades para una cosa o para otra.	Toma de decisiones.
IC 05	En cualquier momento de su desempeño tanto académico como profesional puede demostrar que él desea hacer lo mejor para sí mismo y para los demás y que lo puede demostrar de alguna forma, no de la forma en que el docente lo espera.	Desea hacer lo mejor.
IC 06	Es una persona participativa, es una persona, vuelvo y repito es una persona activa, incluso en su expresión escrita se nota la diferencia, es una persona que tiene más capacidad de escritura incluso de ortografía, entonces yo creo que de esa manera.	Activa. Capacidad de escritura.
IC 07	Cuando es capaz de usar el conocimiento que se transfiere de manera adecuada, es decir cuando	Aplica el conocimiento.

	el estudiante no solamente recibe una información sino que luego es capaz de transformar en situaciones, basados en ese conocimiento que se le transfiere, es cuando un estudiante basado en los temas que se tratan en clase, va investiga cosas adicionales, trae aportes o aplica ese conocimiento a situaciones de su carrera o de su vida.	
IC 08	El que cuestiona, el que pregunta, es el que pregunta, pero el que pregunta y luego en la siguiente pregunta hay una relación en su forma de preguntar, no sólo con que pregunte constantemente qué hora es, qué hora es, qué hora es, es una pregunta inteligente sino lo que tiene que ver con lo que estamos viendo, podría dar el paso el que quiere además de aprender, hacer algo que tiene que ver con eso, con la que estamos viendo, ó sea pasa del cuestionamiento al actuar, eso es considero que es un estudiante que hay que atenderlo, que hay que darle especial supervisión y a los otros también claro, pero este es especial.	Cuestiona. Pregunta. Actúa.
IC 09	Lo reconocemos en aquel estudiante responsable, que lleva sus tareas, que cumple, que asiste a la clase, que contesta bien un parcial no sólo desde el concepto de memoria, o conceptual, sino que además de eso lo relaciona con un entorno, entonces digamos que esas serían las características.	Cumple con las tareas. Relaciona contenidos con el entorno.
IC 10	Atento, sabe de qué se está hablando, aporta a la clase.	Atento. Comprende. Aporta a la clase.
IC 11	Bueno es una persona que le gusta preguntar es una persona muy inquieta, por lo general son personas muy activas.	Pregunta. Activo.
IC 12	Que sea capaz de interpretar un problema que sea capaz de formularlo matemáticamente, que sea capaz de hallar esa solución.	Interpreta un problema. Halla solución.
IC 13	El estudiante que es crítico, el estudiante que es analítico, el estudiante que va más allá de la media información que se le puede dar en el aula, el estudiante que es capaz de integrar diferentes conocimientos, inclusive diferentes asignaturas para aplicarlo a un problema o a una situación en particular.	Crítico. Analítico. Integra los conocimientos. Aplica.
IC 14	Tiene un interés especial por la temática, o tiene una actitud ante la vida que le permite estar ahí más atento que sus compañeros, o tiene unas metas en su vida que le permite decir en este momento no me importa nada más sino mi clase porque quiero sacar una nota, eso quiere decir que es más inteligente que los demás, de pronto porque ha tenido una estrategia para adaptarse al medio y para hacer un avance en ese medio.	Interesado. Atento.

IC 15	Es un estudiante creativo, participativo, reconoce la diferencia, permite el debate, la discusión, es básicamente eso, se compromete con los objetivos de una asignatura por ejemplo y cumple no solamente en términos del requisito, sino que cumple porque al parecer está conectado con ese... ese objetivo de la asignatura está conectado con su proyecto de vida, de pronto me voy mucho más allá de lo que podría ser la definición de inteligencia desde lo intelectual, pero para mí hace parte también del proyecto de vida de un estudiante.	Creativo. Participativo. Comprometido.
IC 16	Ese es el estudiante que no lo deja a uno ni hablar, el estudiante que está a cada rato en cuestionamientos es el estudiante que llega al aula de clase aportando no esperando que siempre sea el docente el que siempre tiene el saber y el que lo exprese sino que él está aportando constantemente.	Cuestiona. Aporta.
IC 17	El estudiante inteligente es el que entiende las líneas jerárquicas, que entiende las líneas de respeto, que sabe de valores y los puede, o puede mostrar muy bien cuáles son los valores que tiene, por los cuales se rige en su vida.	Entiende las líneas jerárquicas.
IC 18	Una persona que profundiza para mí es una persona inteligente, mas no solamente que cumple las labores sino que es capaz de ir más allá y sobre todo el que se pregunta el para qué sirve lo que está aprendiendo.	Pregunta. Profundiza.
IC 19	Puede uno observarlo a través de los procesos orales, de los procesos escritos, en las intervenciones, en las interrelaciones, en los aportes, en todo este tipo de cosas que manejamos en la pedagogía para la enseñanza de nuestros estudiantes.	Argumentos.
IC 20	Hay estudiantes que son muy inteligentes y preguntones, el que no pasa entero, el que siempre está como tratando de cuestionar de pronto al docente en clase y para saber más todavía,	Pregunta. Cuestiona.
IC 21	Por varios aspectos uno, la forma de asimilar rápidamente los conceptos, la forma como interactúa con sus compañeros.	Asimila rápidamente. Interacción con los compañeros.
IC 22	Digo hay algunos estudiantes que tienen una habilidad importante para ser líderes, para hablar.	Liderazgo. Habilidad lingüística.

[Anexo D-3]

**Síntesis de las respuestas a la pregunta ¿Qué espera de un estudiante inteligente?**

Código	Respuesta	Subcategorías inductivas
IC01	Que termine ayudándole al país a mejorar, a que tengamos una sociedad más justa y más equitativa, a que le aporten ideas a la sociedad, pues yo no sé si al país necesariamente, pero por lo menos que en su vida cotidiana y en su contexto, pueda aportar iniciativas y que pueda poner en práctica esas iniciativas.	Aporte a la sociedad.
IC 02	Que sea crítico, que sea reflexivo, que sea propositivo, que tenga... que sea respetuoso por el argumento del otro porque me parece que a veces eso también suele pasar hay gente que de pronto tiene como ese reconocimiento de ser más inteligente pero resulta ser una persona absolutamente arrogante por ejemplo y creo que eso no lo hace tan inteligente porque creo que la humildad también es un valor en este caso sería una categoría, un valor que está como asociado a la inteligencia, entonces uno espera que haya respeto por el conocimiento del otro, que haya argumentación bien sea de manera oral o de manera escrita pero que haya argumentación, reflexión crítica o argumentada, eso es lo que yo espero de un estudiante inteligente.	Que sea crítico. Reflexivo. Propositivo. Respetuoso. Argumente.
IC 03	Que aproveche las dotes que Dios le dio, que si Dios le dio la capacidad de destacarse o desarrollarse en algún tema pues que ojalá pueda hacer uso de ello, para bien de ello y para beneficio de su comunidad y que tengan siempre la capacidad de percibir que no todo se da por las inteligencias, es una capacidad, un valor agregado, pero en la vida existen circunstancias muy por encima de la inteligencia que marcan el éxito o el fracaso personal de las personas que es una cosa más importante que todo lo demás.	Aproveche las dotes que Dios le dio.
IC 04	Que no se queda solo con lo que aprendió o sacó del maestro, el tratar de ir más allá.	Vaya más allá de lo aprendido.
IC 05	Que en cualquier momento de su desempeño tanto académico como profesional puede demostrar que él desea hacer lo mejor para sí mismo y para los demás y que lo puede demostrar de alguna forma, no de la forma en que el docente lo espera.	Haga lo mejor para sí y los demás.
IC 06	Yo espero lo que espero de todos mis estudiantes, que todos hayan alcanzado el objetivo que nos hemos planteado en la materia, porque mi materia o cualquier materia tienen un fin en el proceso de	Alcance el 100% de los objetivos planteados por la materia.

	formación, si, entonces yo espero que alcance 100% de alguna manera los objetivos que es lo que espero yo de todos mis estudiantes.	
IC 07	Que construyamos conocimiento entre los dos, es decir que en el servicio de la clase no se vuelva una cosa en que yo soy el dueño del conocimiento y se los estoy transfiriendo, sino que nos volvamos más bien socios y podamos construir conocimiento entre los dos.	Construya conocimiento.
IC 08	Que descubra, que haga nuevos aportes a la humanidad, que sea responsable ético, que piense en su familia, que piense en su comunidad, que logre alcanzar sus sueños y sus objetivos y sus metas, las que se haya propuesto, ya ese es el estudiante que yo quiero.	Que descubra. Haga aportes a la humanidad. Que alcance sus sueños. Sea ético.
IC 09	Que sean muy responsables, que puedan tomar decisiones a partir de los conocimientos que le da un docente, sí, que puedan plantear un proyecto, propuestas a partir del conocimiento que el docente le da en la clase, que pueda socializar este conocimiento porque muchas veces muchos lo captan pero no son capaces de transmitirlo, o de llevarlo a otro contexto, que sean capaces digamos de interiorizar de conocimiento pero además de socializarlo y de aplicarlo, es decir, que tenga un impacto esa socialización, que tenga un impacto no se en un grupo de interés, pero que puedan ser capaces de eso, de interiorizarlo pero además de darle una aplicación y una socialización.	Responsabilidad. Tome decisiones. Plantee proyectos. Impacto social.
IC 10	Que el estudiante supere mis propias expectativas, que el estudiante inclusive un día llegue a plantearme con argumentos claro está que lo que yo digo puede ser planteado desde otra perspectiva con la misma validez, entonces uno diría en ese momento "caramba este chico es totalmente brillante, mira lo que está diciendo y lo que está aseverando tiene un grado de validez" porque está utilizando argumentos, porque está referenciando, porque está planteando de manera lógica precisamente sus expresiones.	Supere mis expectativas. Argumente claramente.
IC 11	Que sepa que en el conocimiento nunca sobra, que es importante aprender nuevas cosas, que uno no debe estar en función de que "eso no me sirve, entonces no lo aprendo" no, en todo momento yo creo que es importante saber de todo un poquito, entonces esperaría eso básicamente.	Que valore el conocimiento.
IC 12	Que fuera capaz en cierta forma de superar lo que uno les da en la clase, uno les da ejercicios y hay como formas de solucionarlos que no sea la forma que a duras penas es capaz de solucionarlo, que no es capaz de hacerlo, o que es capaz de solucionar apenas lo que uno les pide y la otra es	Supere lo que se da en clase.

	solucionar el problema más allá de lo que uno les pide eso es lo que normalmente uno debería esperar de una persona inteligente, dar más de lo que le piden.	
IC 13	Que sea un estudiante que no espere que se le de todo, igual que sea un estudiante que aporte, un estudiante que tenga también la capacidad de modificarse, de adaptarse al contexto, de ser flexible que pueda modificar su conducta de acuerdo a las necesidades propias, sigo insistiendo mucho un estudiante que sea analítico que tenga la capacidad de resolver problemas.	Que no espere se le de todo. Que aporte. Se adapte al contexto. Analítico. Resuelva problemas.
IC 14	Sean capaces de captar el mensaje que se les da a través de los diversos medios que un docente se piensa, se diseña para que el proceso de aprendizaje pueda ser real, pueda ser adecuado, entonces lo que yo esperaría es que los estudiantes alcancen los logros que yo tengo propuestos o que yo en la asignatura me he propuesto eso sería lo básico y que logren integrar esos conocimientos, esas habilidades en el resto de asignaturas que trabajan de tal manera que su disciplina como profesional sea mucho más.	Alcance los logros presupuestados en la asignatura. Integre sus conocimientos con las demás asignaturas.
IC 15	Una respuesta efectiva y trabajo en equipo conmigo como docente en el desarrollo de un programa específico de una asignatura, es decir para mí un estudiante inteligente es aquel que asume la corresponsabilidad con el profesor del logro de los objetivos de la asignatura, como que tú sientes que cuentas con el cómo que no solamente él aprende y crece, sino que yo también aprendo y crezco de él, bueno yo creo que yo soy ambiciosa tú me dices "inteligencia" y de pronto yo pienso como en la integralidad de la persona, no creo que la inteligencia sea únicamente lo académico o sacar excelentes notas, pero si yo veo que la persona responde, tiene habilidades, comprensión de lectura, todas esas habilidades académicas, pero además tiene otras habilidades y otras características personales es inteligente porque se adapta, porque crece, o porque se hace corresponsable, de pronto es una definición muy amplia, pero definitivamente la inteligencia para mí no es solamente lo académico y las notas.	Respuesta efectiva. Trabajo en equipo. Se adapte. Corresponsable en el proceso de aprender.
IC 16	Que sea un profesional exitoso, un profesional líder, porque mire lo que pasa hay formaciones de ingenieros, formaciones de ingenieros líderes que es lo que pretendemos en la Pontificia, que el estudiante sea capaz de analizar, de aportarle a la ingeniería, gente que vive en el contexto no solamente particular sino general y hay otras entidades que por ejemplo se dedican a la formación de estudiantes en que sean habilidosos,	Profesional exitoso. Líder. Analice. Interprete diversos programas.

	<p>digamos que tengan esa capacidad de poder interpretar tablas, interpretar gráficas, de utilizar programas de computador pero que se conviertan de una u otra manera en unas personas que utilizan programas o ayudas para sus diseños, pero en personas ciegas en ese aspecto que creen que el programa todo lo sabe y que todo lo que dice el programa es cierto y ya no fue más, mientras que una persona inteligente pues va más allá, no se dedica solamente a utilizar todos estos medios, sino también a explorar y a hacer capaz de fusionar las cosas ya que el programa puede equivocarse.</p>	
IC 17	<p>Que sea un estudiante inquieto por aprender, espero que sea un estudiante que no se quede con lo que se ve en el salón de clase, que sea un estudiante que investigue, que pregunte, que busque más opciones, en el sentido de que no se quede con las fórmulas que se ven en clase sino que busque que otras formas para resolver ejercicios hay, por ejemplo si estamos hablando de una clase que tenga matemáticas, o estadísticas, el estudiante que vaya más allá de lo que uno le da simplemente en el salón de clase.</p>	<p>Inquieto por aprender, que investigue. Pregunte. .</p>
IC 18	<p>Ser integral que soluciona problemas que toma decisiones en el momento adecuado y que propone sin necesariamente tener que sacar buenas notas.</p>	<p>Sea integral. Solucione problemas. Tome decisiones. Proponga.</p>
IC 19	<p>Que esa persona, esas posibilidades, esas facultades, eso que tiene que es un don definitivamente de esa persona, primero la aproveche de manera correcta, como debe ser para lo bueno digamos, haciendo siempre las cosas que él crea deben hacerse, jugar en beneficio y segundo yo esperarí que toda esa inteligencia la aproveche para aplicarla a su campo profesional, a su vida personal, al desarrollo de su proyecto de vida y al desarrollo y a la proyección hacia la comunidad porque que saquemos pues con una persona que tenga tantas capacidades, tantos dones y tantas cosas si definitivamente como persona es un desastre, porque ni con su vida personal o su vida privada fue capaz, como vecino, como residente de una comunidad igual no hace nada por esa comunidad, como integrante de la sociedad de una empresa, donde esté laborando igual no tiene ninguna connotación, entonces sería una lástima realmente que no se aterrizara o no se aplicara como algo que pueda demostrar o tener a cambio un beneficio personal, laboral, entonces corresponda y a la vez beneficiar a una persona.</p>	<p>Aproveche el don.</p>
IC 20	<p>Primero comportamiento, porque uno espera que la actitud de un estudiante inteligente que está</p>	<p>Actitud ante el conocimiento. Capte rápido. Sea proactivo.</p>

	<p>buscando conocimiento y que está en la universidad para aprender se comporte en clase como eso, como la persona que quiere, los estudiantes que son inteligentes como captan rápido son los que más arman desorden como captan rápido, son los que se dedican a otras cosas, a actividades diferentes, porque son personas que pueden estar haciendo un crucigrama y está escuchando al docente y esta captado, entonces la actitud en clase es lo que yo esperaría primero que todo y segundo que sean como proactivos en la misma clase, porque a mí me gusta que me pregunten que me cuestionen, o sea que digan pero porque es así... eso esperaría de un estudiante inteligente, porque en la medida en que un estudiante inteligente participe, cuestione al docente el resto del grupo se une al nivel de ese conocimiento.</p>	<p>Pregunte. Cuestione.</p>
IC21	<p>Que siempre vaya más allá de las metas que uno propone en clase, porque como siempre animo a todos mis estudiantes, usted si coloca una meta pequeña siempre va a alcanzar la mitad de esa meta entonces si se plantean metas altas, y que en lo posible las superen siempre, no solamente los estudiantes inteligentes sino todos, todos los estudiantes, que cada uno se proponga las metas que no espere que alguien le proponga las metas.</p>	<p>Vaya más allá de las metas fijadas.</p>
IC 22	<p>Espero primero inmediatez, que saque muy buenas notas, que siga siendo el líder, no se quede en que es inteligente sino que vaya estudiando también, vaya adelantándose con todo el grupo y espero a largo plazo que sea un muy buen profesional, que no se quede sobre todo con el pregrado sino que vaya buscando nuevas metas vaya buscando una especialización una maestría.</p>	<p>Saque buenas notas. Sea buen profesional. Busque nuevas metas.</p>

[Anexo D-4]

**Síntesis de las respuestas a la pregunta ¿Cree Ud. que un estudiante pueda ser inteligente para algunas materias y para otras no?**

Código	Respuestas	Subcategorías inductivas
IC01	Sí, dentro de un área de conocimiento, como Derecho pero no en otra, como ingeniería.	Sí, dentro de un área de conocimiento
IC 02	El desempeño en una asignatura en ocasiones obedece más a otro tipo de variables como los intereses, gusto y posiciones de los estudiantes que a una capacidad cognitiva.	El desempeño depende de intereses, gusto.
IC 03	Muchos estudiantes son maravillosos en matemáticas y no quieren saber nada del lenguaje o de la historia. Y así en todas las áreas. Existen algunos estudiantes multifacéticos, que en todo les va bien, pero no es una generalidad de todos los estudiantes.	Algunos pueden ser multifacéticos pero no son la generalidad.
IC 04	Un estudiante puede ser bueno en matemáticas, pero no muy sobresaliente en inglés por ejemplo.	Puede ser bueno en un campo o en otro.
IC 05	Cada cual puede tener distintas competencias en diferentes áreas del saber.	Se tienen distintas competencias.
IC 06	Las asignaturas son diferentes, requieren capacidades, destrezas y habilidades diferentes; razón por la cual de acuerdo a las características del individuo para una asignatura será mejor que para otras; incluso para algunas se podría considerar "malo"	Cada asignatura requiere sus capacidades.
IC 07	Depende de la habilidad intelectual que demanda cada curso.	Depende de la habilidad intelectual que demande el curso.
IC 08	No, porque desde la práctica lo he vivido.	No.
IC 09	Está relacionado con los gustos e intereses que lo motivan, también con el esfuerzo y dedicación.	Hay que tener en cuenta interés, motivación, esfuerzo.
IC 10	Los estudiantes tienen competencias y habilidades, distintas; algunos son mejores en aprehensión conceptual mientras que otros son mejores en redacción o en expresar oralmente las ideas.	Se tienen distintas competencias y habilidades.
IC 11	Depende de para qué es bueno o qué le gusta.	Depende del gusto.
IC 12	Hay materias que se facilitan más que otras.	Algunas materias se facilitan.

IC 13	Depende mucho del interés y la motivación hacia las asignaturas y sus contenidos.	Depende del interés y la motivación.
IC 14	Depende de muchos factores, sin embargo lo que he observado es que los estudiantes que son buenos en una asignatura, lo son también en otras.	Necesariamente, pero he observado que los buenos en unas asignaturas lo son en otras.
IC 15	Generalmente el buen rendimiento se logra en más de una asignatura.	El buen rendimiento se logra en más de una asignatura.
IC 16	No.	No.
IC 17	No.	No.
IC 18	Lo bueno o lo malo de los resultados académicos de una asignatura, depende de las habilidades del estudiante y del interés que él le ponga a la misma.	Depende de las habilidades e intereses.
IC 19	Cada cual tiene sus potencialidades y de pronto para alguna materia tiene mayor facilidad.	Cada cual tiene su potencialidad.
IC 20	Hay inteligencias o fortalezas.	No.
IC21	Siempre se deben tener en cuenta aspectos tales como: habilidades que se desarrollan en dicha asignatura y/o procesos que debe ejecutar, ejercitar o desarrollar.	Hay que considerar habilidades.
IC 22	Depende de su interés y también de su habilidad.	Depende del interés y habilidad.

[Anexo D-5]

**Síntesis de las respuestas a la pregunta ¿Cree Ud. que los estudiantes que no sobresalen académicamente, así se esfuercen por alcanzar buenas notas, nunca lo lograrán?**

Código	Respuestas	Subcategorías inductivas.
IC01	Creo que con esfuerzo incluso el estudiante tachado de malo puede lograr buenas notas.	Con esfuerzo se pueden lograr buenas notas.
IC 02	Es una afirmación excluyente y discriminatoria, el esfuerzo permite alcanzar buenos resultados.	El esfuerzo permite alcanzar buenos resultados.
IC 03	Tal vez puede haber excepciones de una persona con limitaciones mentales severas, pero en casos no tan excepcionales sí pueden lograr buenos resultados (que no necesariamente son medidos mediante notas).	Se pueden lograr buenos resultados.
IC 04	Si se esfuerzan por alcanzar buenas notas y nunca lo logran, no se puede considerar malos estudiantes, quizás esté en el programa académico equivocado y tenga más capacidades en otros campos.	Tienen más capacidades en otros campos.
IC 05	Es falsa. He visto a los “supuestos” malos estudiantes ser los mejores al año siguiente o cuando repiten año escolar el esfuerzo es clave hay que saber es motivarlo, (y no motivarlo solo con notas).	El esfuerzo es clave, hay que saber motivarlos.
IC 06	Comparando resultados podemos determinar si el esfuerzo se ve reflejado en el mejoramiento de sus resultados académicos.	Comparando resultados se puede saber si el esfuerzo produce mejora.
IC 07	No estoy de acuerdo, porque sí es posible lograr buenas notas en un tema que no corresponda con las habilidades de uno, eso depende del esfuerzo con que se logren experiencias que permitan apoyar el intelecto.	Es posible lograr buenas notas con esfuerzo.
IC 08	Es cierto en corto tiempo.	En corto tiempo.
IC 09	Falso. Influyen otros aspectos distractores.	Influyen otros distractores.
IC 10	No estoy de acuerdo, yo mismo he logrado que estudiantes tildados como “malos”, logren mejores desempeños a partir de una mejor técnica y hábitos de estudio. También tengo en cuenta la motivación personal del joven.	Depende de la motivación y los hábitos de estudio.
IC 11	Falso, conozco estudiantes que fueron regulares durante su carrera, pero en su tesis y posgrado han sobresalido.	Conozco estudiantes que han mejorado.
IC 12	Es incorrecto, si uno se esfuerza es sobresaliente.	Si uno se esfuerza sobresale.
IC 13	No necesariamente, considero que desde que existan las mínimas condiciones en capacidades cognitivas para resolver problemas, los estudiantes “malos” pueden valerse de éstas para adaptarse y generar	Los estudiantes deben valerse de sus capacidades cognitivas para

	estrategias de mejoramiento.	mejorar.
IC 14	Considero que hay estudiantes que aunque se esfuerzan no la logran, no sé si el tema es de inteligencia o de otros factores que influyen en su capacidad de atención, en la fortaleza de sus presaberes.	Considero que hay estudiantes que aunque se esfuerzan no la logran.
IC 15	Es una postura de desesperanza aprendida que no es útil. El mal rendimiento académico no necesariamente está en relación con baja capacidad intelectual, hay otros factores que hay que sopesar para mejorar.	Hay que mirar otros factores.
IC 16	Creo que no existen malos estudiantes, los que poseen bajas calificaciones si se esfuerzan son capaces de alcanzar los niveles altos de calificación.	El esfuerzo permite alcanzar niveles altos de calificación.
IC 17	Eso no es cierto, el esfuerzo permite mejorar académicamente.	El esfuerzo permite mejorar académicamente.
IC 18	Estoy en desacuerdo con la afirmación, cuando una persona se esfuerza puede lograr mejorar.	Cuando una persona se esfuerza puede lograr mejorar.
IC 19	Falso, cuando se esfuerzan alcanzan buenas notas.	Con esfuerzo se alcanzan buenas notas.
IC 20	Influye la actitud y factores psicológicos, puede ser que el área no se acorde a su fortaleza.	Influye actitud y factores psicológicos.
IC21	No estoy de acuerdo, puede ser falta de interés, hay que aumentar el esfuerzo.	Aumentar el esfuerzo.
IC 22	Es una frase vieja. Querer es poder.	Querer es poder.

[Anexo D-6]

**Síntesis de las respuestas a la pregunta ¿Cree Ud. que las notas son indicadores del nivel de inteligencia de los estudiantes?**

Código	Respuestas	Subcategorías inductivas
IC01	Puede ser verdadero en unos casos, pero no siempre, pues la nota en algunos casos no da cuenta de la demostración de sus capacidades lo que sí es cierto es que todos buscando la mejor nota deben tomarse por más inteligentes los que lo logran.	La nota relaciona con inteligencia si todos buscan alcanzar la más alta.
IC 02	Este comentario refleja una posición en la cual se asume la inteligencia exclusivamente como acumulación de conocimientos e incluso como un acto memorístico. No estoy de acuerdo con esa opinión.	La inteligencia no es acumulación de conocimientos.
IC 03	No necesariamente. Usualmente los estudiantes más inteligentes pueden lograr mejores notas con menor esfuerzo, pero la motivación es un factor tan importante como la inteligencia. Estudiantes muy inteligentes con poca motivación no son exitosos en términos de notas. Y estudiantes menos inteligentes pero motivados pueden lograr excelentes notas.	No necesariamente. Usualmente los estudiantes más inteligentes pueden lograr mejores notas con menor esfuerzo si están motivados.
IC 04	No siempre. Hay estudiantes con muchas capacidades pero desmotivados o irresponsables que no alcanzan a obtener notas altas debido a factores como los anteriores.	Hay estudiantes con muchas capacidades pero desmotivados o irresponsables que no alcanzan a obtener notas altas.
IC 05	Absolutamente falso y muy estrecho de concepción.	Absolutamente falso.
IC 06	No estoy de acuerdo. Se puede decir que por lo general los estudiantes inteligentes se caracterizan porque sus notas son buenas, pero también he observado que estudiantes inteligentes que por el no gusto de una signatura, incluso la carrera en que se está formando influye en los resultados académicos.	El no gusto por la carrera influye en las notas.
IC 07	No opino igual, lo que sucede es que algunos tienen más habilidades en unos temas y otros en otros temas.	No opino igual. Los estudiantes difieren en habilidades.
IC 08	No es cierto, los estudiantes con mejores notas son los que cumplen con los requisitos exigidos por el profesor	No es cierto. Quienes sacan mejores notas cumplen exigencias del profesor.
IC 09	Los estudiantes que logran mayores notas son aquellos que dedican tiempo a estudiar, a aprender, pero también aquellos que están atentos a las clases y que tienen capacidad de análisis.	Las notas se relacionan con tiempo dedicado a estudiar, atención en clase y capacidad de análisis.
IC 10	No estoy de conformidad con tal afirmación, la nota es una medida cuantitativa-sumativa que en ocasiones solo da cuenta de la coincidencia entre la	No estoy de conformidad con tal afirmación. La nota es coincidencia

	pregunta y la respuesta acertada.	pregunta-respuesta.
IC 11	No, puesto que hay diferentes tipos de inteligencia, todos somos un mundo diferente.	No, hay diferentes tipos de inteligencia.
IC 12	No necesariamente, hay personas más inteligentes después de la universidad.	No necesariamente.
IC 13	No necesariamente, la nota es un patrón que por sí sola no puede determinar la inteligencia, es más muchas evaluaciones requieren respuestas mecánicas y no necesariamente de análisis y esto es un nivel básico de pregunta que no me da todos los patrones de inteligencia, es importante tener en cuenta lo que influye para sacar una u otra nota.	No necesariamente. La nota no determina la inteligencia.
IC 14	Estoy en desacuerdo, dado que las notas no siempre reflejan los niveles de comprensión, elaboración, análisis, etc. de los estudiantes.	Estoy en desacuerdo. Las notas no reflejan las capacidades de los estudiantes.
IC 15	Las notas no son medidores de inteligencia, son valoraciones cuantitativas del rendimiento académico en una asignatura y en este sentido, hablar de rendimiento académico excelente, regular o deficiente no es directamente proporcional a la inteligencia.	Las notas no son medidores de inteligencia.
IC 16	No estoy de acuerdo ya que la nota no evalúa la capacidad intelectual del estudiante.	No estoy de acuerdo. La nota no evalúa inteligencia.
IC 17	Que son inteligentes en la asignatura del docente, y que es la forma que tenemos los docentes para detectar al estudiante inteligente para nuestra asignatura.	Que son inteligentes en la asignatura del docente.
IC 18	En desacuerdo. El rendimiento académico no depende de la inteligencia de las personas.	En desacuerdo. El rendimiento no se relaciona con inteligencia.
IC 19	No es cierta la afirmación si partimos de la concepción de que todos son inteligentes, de pronto los que sacan mejores notas son los que más dedicados, consagrados o utilizan mejores métodos de estudio.	No es cierta la afirmación. Las notas se relacionan con métodos de estudio.
IC 20	No es cierto, hay diferencias desde la parte emocional, pero no es directamente proporcional, o inclusive estar en áreas que son la fortaleza	No es cierto, hay diferencias emocionales. Depende del área.
IC21	Que no es un comentario relacionado con la inteligencia.	No es un comentario relacionado con la inteligencia.
IC 22	No. Hay estudiantes sobresalientes que son muy dedicados. Pero hay chicos brillantes con otro interés.	No. Hay estudiantes dedicados.

[Anexo D-7]

**Síntesis de las respuestas a la pregunta ¿Cuándo considera que uno de sus alumnos es un buen estudiante?**

Código	Respuesta	Subcategorías inductivas
IC01	Los estudiantes buenos son aquellos que tienen inquietudes y que un documento, un análisis les genera preguntas creo que eso ya es muestra de un buen estudiante, el que se cuestiona, el que cuestiona un texto, el que llega con un tema preparado, el que está pendiente de que vamos a ver algún tema y alguna cosa mira de eso por su propia cuenta, aparte de que se les haya dicho que hagan determinada lectura y entonces llegan además, hacen relaciones de esos temas que a veces en algunos casos pueden terminar siendo abstractos y teóricos con la realidad, que buscan una relación de la teoría con la realidad, con lo concreto, eso ya es muestra de un buen estudiante, en general es un estudiante activo que participa que está pendiente de colaborar de hacer aportes eso creo que es muestra de un buen estudiante.	Inquieto. Pregunta. Cuestiona. Busca relación teoría-realidad. Activo.
IC 02	Quien está más interesado, más motivado, más convencido, es un estudiante al que académicamente le va mejor, que tiene un mejor rendimiento académico	Motivado. Buen rendimiento académico.
IC 03	Los estudiantes buenos son los estudiantes motivados, son los estudiantes disciplinados, son los estudiantes honestos y ambiciosos con su carrera y usted lo nota en la calidad de los trabajos, lo nota en la participación, lo nota en las preguntas.	Motivados. Disciplinados. Honestos, ambiciosos con su carrera. Calidad en los trabajos, en la participación, preguntas.
IC 04	Hay que mirar varios planos, el plano personal un estudiante que puede comunicarse muy bien con sus compañeros, comparte su conocimiento aprende a trabajar en equipo cierto, es responsable en su parte académica, pregunta, es curioso, ese es un estudiante responsable para mí.	Se comunique bien con sus compañeros. Responsable académicamente.
IC 05	Todos los estudiantes son buenos son seres humanos excelentes personas de bien, por algo están aquí siendo estudiantes.	Todos son buenos.
IC 06	Estudiantes bueno es aquel estudiante que me asiste a la clase, comprometido con la clase, un estudiante que participa, un estudiante que plantea dudas, un estudiante que viene a mi oficina y aprovecha su hora de asesoría, un estudiante que va más allá, un estudiante que me pide que otro libro puede consultar.	Comprometido con la clase. Participa. Plantea dudas.
IC 07	Un estudiante bueno para mí es un estudiante	Integral.

	que tiene una forma de ver las cosas integralmente, es decir es aquel estudiante que además de responder al trabajo académico pues también tiene una serie de intereses como diversos,	
IC 08	Un estudiante es bueno cuando tienen una actitud y quiere aprender, y se evidencia en su actitud, en su esfuerzo por aprender.	Quiere aprender.
IC 09	Yo creo que el ser perseverante y el ser dedicado ayuda mucho aunque el estudiante no tenga el 100% de las condiciones.	Perseverante.
IC 10	Cuando yo noto que un estudiante está interesado, participa, pregunta, es un estudiante que aunque no tenga muchas habilidades, tiene toda la madera para ser un buen estudiante y cumplir con los objetivos de la asignatura, yo diría que es un buen estudiante, indistintamente de que sea el más brillante porque en muchas ocasiones y eso lo hemos evidenciado en clase, los estudiantes más brillantes no necesariamente es el más talentoso en términos de competencias o habilidades.	Cumple con los objetivos de la asignatura.
IC 11	Es un estudiante que de pronto tiene claros sus objetivos.	Tiene claros sus objetivos.
IC 12	Un estudiante es bueno cuando lee mucho y es capaz de adaptarse a las necesidades, cada materia tiene su propia necesidad, pero si tiene la capacidad de adaptación se supone que es un buen estudiante, o para mí es un buen estudiante.	Lee mucho. Se adapta a las necesidades de la materia.
IC 13	Para mí el muchacho bueno es el muchacho que participa en clase, pero participa de manera crítica no desde el sentido común, que aporta, eh... el muchacho que se interesa por resolver problemas.	Participa críticamente. Aporta. Se interesa por resolver problemas.
IC 14	El que se compromete en lo que sea, es bueno en todo, no solamente en cálculo y trigonometría, sino también en la materia que no les guste, son buenos en general, que tengan un compromiso con el aprendizaje.	Bueno en todo. Comprometido con el aprendizaje.
IC 15	Un estudiante es bueno en la medida en que... no tú lo ves en el desarrollo de la asignatura, un estudiante que se compromete, un estudiante que tiene claro cuál es el programa que se va a desarrollar, que hace lecturas, que participa, no tiene que ser el más participativo pero aporta cierto, ayuda como a construir eso que uno construye en el aula de clase, sus aportes enriquecen también la teoría, es ese estudiante que conecta lo teórico con su propia experiencia y esos estudiantes que finalmente tú lo evalúas y es coherente con su desempeño durante la asignatura es decir tú lo evalúas y él responde.	Comprometido con el programa a desarrollar. Conecta lo teórico con su experiencia. Construye conocimiento en el aula. Responde en las evaluaciones.
IC 16	Es muy difícil de evaluar.	Difícil de evaluar.

IC 17	<p>Cuando va a clase, cuando entrega los trabajos puntualmente, cuando se esfuerza por concentrarse en una clase, por hacer preguntas coherentes, lógicas e inteligentes sobre el tema que uno está explicando, cuando el estudiante es capaz de afrontar una situación adversa a la que saca una mala nota y le dice a uno " mire yo soy capaz de dar más deme la oportunidad", entonces yo creo que el estudiante bueno es aquel que se sabe proyectar y que desde su puesto de estudiante puede mostrar cómo va a ser como profesional, los valores que va a tener cuando sea egresado de la universidad.</p>	<p>Va a clase. Se concentra en clase. Preguntas coherentes. Afronta situaciones adversas. Se proyecta. Muestra sus valores.</p>
IC 18	<p>Desde mi óptica que un estudiante es bueno cuando quiere profundizar, no es el estudiante que saca cinco con la lectura o el trabajo que yo haga, sino es el estudiante que quiere ir siempre más allá.</p>	<p>Profundiza. Quiere ir más allá.</p>
IC 19	<p>Un estudiante es bueno en la medida en que es capaz de argumentar es capaz de controvertir cuando se está analizando algún tema dentro del aula, pero con argumentos, sino el que dice "oye profesor mire a mí me parece que este tema que estamos viendo podría mirarse desde tal y tal enfoque, por A, por B, por C, y por D" y expone sus propios argumentos entonces a mí me parece un excelente estudiante el que participa, el que se desenvuelve en clase, el que está atento, el que aporta, me encanta el estudiante que lleva un papelito a la clase y dice "mira profesora yo encontré esto, me parece interesante, me parece que se relaciona con la temática que estamos viendo, usted que dice, usted qué opina" .</p>	<p>Argumenta. Pregunta. Investiga. Aporta.</p>
IC 20	<p>Para mí el mejor estudiante es el que en clase primero está atento, es maduro cuando está digamos escuchando la clase, no está pendiente de otras cosas sino realmente está teniendo el rol de estudiante.</p>	<p>Responde a los temas en clase. Atento.</p>
IC21	<p>El que responde sin necesidad de estar mirando de los libros es un estudiante bueno.</p>	<p>Responde sin mirar libros.</p>
IC 22	<p>No es ese que saca buenas notas, es ese estudiante que siempre está inquieto por aprender cosas, un estudiante que cuestiona lo que uno dice, que analice, racione.</p>	<p>Inquieto por aprender. Cuestiona. Analiza.</p>

[Anexo D-8]

**Síntesis de las categorías y subcategorías identificadas en las entrevistas en la categoría implicaciones de la teoría implícita de la inteligencia en el ámbito pedagógico**

III CATEGORÍA. IMPLICACIONES DE LA TEORÍA IMPLÍCITA DE LA INTELIGENCIA EN EL ÁMBITO PEDAGÓGICO.			
CATEGORÍA DEDUCTIVA	SUBCATEGORÍA INDUCTIVAS	CATEGORÍAS INDUCTIVAS	FREC.
Cómo identifica estudiante inteligente	Pregunta	Por las preguntas.	5
		Pregunta. (2)	
		Tipo de pregunta.	
		Formulación de las preguntas.	
	Analiza	Analiza.	4
	Inquieto	Inquieto.	4
	Capta	Capta fácilmente.	2
		Capta rápidamente.	
	Argumenta	Argumentación.	2
		Claridad en su discurso.	
	Participa	Participa.	2
		Participa en clase.	
	Atento	Atento. (2)	2
	Líder	Capacidad de liderazgo.	2
		Líder.	
	Crítico	Que cuestiona.	2
		Va más allá.	
	Asimila	Asimila rápido.	1
	Comprende	Comprende.	1
	Integra	Integra diferentes conocimientos.	1
	Ágil	Ágil en los ejercicios.	
	Propone alternativas	Propone alternativas diferentes.	1
	Activo	Activo.	1
	Hace bien las cosas	Hace bien las cosas.	1
	Con ganas de aprender	Con ganas de aprender.	1
	Respuestas brillantes	Respuestas brillantes.	1
	Comprometido	Comprometido.	1
Opina	Opina.	1	
Capacidad de relacionarse	Capacidad de relacionarse.	1	
Responsable	Responsable.	1	
Respetuoso	Respetuoso.	1	
Buen desempeño	Buen desempeño.	1	
Le aporta el grupo	Le aporta el grupo.	1	
Comportamiento aula estudiante inteligente	Pregunta	Pregunta.	5
	Activo	Activo. (2)	4
		Actúa.	
	Participativo.		

	Cuestiona	Cuestiona. (3)	4
		Crítico.	
	Aplica el conocimiento	Aplica el conocimiento.	3
		Aplica.	
		Relaciona contenidos con el entorno.	
	Escucha	Escucha.	1
	Va adelante del profesor	Va adelante del profesor.	1
	Toma de decisiones	Toma de decisiones.	1
	Desea hacer lo mejor	Desea hacer lo mejor.	1
	Capacidad de escritura	Capacidad de escritura.	1
	Habilidad lingüística	Habilidad lingüística.	1
	Comprende	Comprende.	1
	Plantea juicios	Plantea juicios.	1
	Atento	Atento.	1
	Analítico	Analítico.	1
	Soluciona problema	Soluciona problema.	1
	Interesado	Interesado.	1
	Creativo	Creativo.	1
	Comprometido	Comprometido.	1
	Aporta	Aporta.	1
	Atento	Atento.	1
	Profundiza	Profundiza.	1
	Argumenta	Argumenta.	1
	Integra los conocimientos	Integra los conocimientos.	1
	Asimila rápidamente	Asimila rápidamente.	1
	Interactúa con los compañeros	Interactúa con los compañeros.	1
	Liderazgo	Liderazgo.	1
Cumple con las tareas	Cumple con las tareas.	1	
Entiende las líneas jerárquicas	Entiende las líneas jerárquicas.	1	
Qué espera de estudiante inteligente	Actitud positiva ante el conocimiento	Vaya más allá de lo aprendido.	22
		Construya conocimiento.	
		Valore el conocimiento.	
		Inquieto por aprender.	
		Actitud ante el conocimiento.	
		Investigue (2)	
		Pregunte.	
		Descubra.	
		Crítico.	
		Reflexivo.	
		Analítico. (2)	
		Integre sus conocimientos con las demás asignaturas.	
		Busque nuevas metas.	
		Vaya más allá de las metas fijadas.	
		Plantee proyectos.	
Corresponsable en el proceso de			

		aprender.	
		Supere lo que se da en clase.	
		Que no espere se le de todo.	
		Propositivo.	
		Proponga.	
	Aporte a la sociedad	Aporte a la sociedad.	5
		Hago lo mejor para sí y los demás.	
		Haga aportes a la humanidad.	
		Impacto social.	
		Que aporte.	
	Éxito académico	Alcance el 100% de los objetivos planteados por la materia.	4
		Alcance los logros presupuestados en la asignatura.	
		Saque buenas notas.	
		Capte rápido.	
	Aproveche el don	Aproveche el don.	2
		Aproveche las dotes que Dios le dio.	
	Tome decisiones	Tome decisiones. (2)	2
	Resuelva problemas	Resuelva problemas.	2
		Solucione problemas.	
	Buen profesional	Profesional exitoso.	2
		Sea buen profesional.	
	Argumente	Argumente claramente.	2
		Argumente.	
	Se adapte	Se adapte al contexto.	2
		Se adapte.	
	Sea proactivo	Sea proactivo.	1
Respetuoso	Respetuoso.	1	
Ético	Ético.	1	
Interprete diversos programas	Interprete diversos programas.	1	
Trabajo en equipo	Trabajo en equipo.	1	
Que alcance sus sueños	Que alcance sus sueños.	1	
Responsabilidad	Responsabilidad.	1	
Supere mis expectativas	Supere mis expectativas.	1	
Respuesta efectiva	Respuesta efectiva.	1	
Líder	Líder.	1	
Sea integral	Sea integral.	1	
Estudiante "inteligente" en una asignatura lo es en todas	El desempeño depende de las habilidades	Depende de la habilidad que demande el curso.	9
		Se tienen distintas habilidades.	
		Depende de las habilidades. (2)	
		Hay que considerar habilidades.	
		Depende de la habilidad intelectual	
		Se tienen distintas competencias. (2)	
	El desempeño depende de	El desempeño depende de las capacidades.	7
		El desempeño depende de intereses.	
		Hay que tener en cuenta interés.	

	intereses	Depende del interés. (3)		
		Depende del gusto. (2)		
	No	No.	3	
	Algunos pueden ser multifacéticos	Pueden ser multifacéticos.	Pueden ser buenos en un campo o en otro.	2
El desempeño depende de las potencialidades	Cada cual tiene su potencialidad.	1		
Esfuerzo Vs logro académico	Con esfuerzo se logran buenas notas	Con esfuerzo se pueden lograr buenas notas.	14	
		Se pueden lograr buenos resultados.		
		Es posible lograr buenas notas con esfuerzo.		
		Conozco estudiantes que han mejorado.		
		El esfuerzo permite alcanzar buenos resultados.		
		Si uno se esfuerza sobresale.		
		El esfuerzo permite alcanzar niveles altos de calificación.		
		Con esfuerzo se alcanzan buenas notas.		
		Querer es poder.		
		El esfuerzo permite mejorar académicamente.		
		Cuando una persona se esfuerza puede lograr mejorar.		
		El esfuerzo es clave.		
		Cierto en corto tiempo pero se puede lograr a mediano plazo.		
	Aumentar el esfuerzo.			
	Mirar otros factores	Influyen otros distractores.	3	
		Hay que mirar otros factores.		
		Influye actitud y factores psicológicos.		
	Tiene capacidades en otros campos	Tiene capacidades en otros campos.	1	
	Tener en cuenta la motivación	Depende de la motivación y los hábitos de estudio.	1	
	Área no acorde con su fortaleza	Área no acorde con su fortaleza.	1	
	Comparar resultados	Comparando resultados se puede saber si el esfuerzo produce mejora.	1	
Valerse de sus capacidades cognitivas	Los estudiantes deben valerse de sus capacidades cognitivas para mejorar.	1		
El esfuerzo no es suficiente	Considero que hay estudiantes que aunque se esfuerzan no lo logran.	1		
Relación inteligencia-notas	La inteligencia no es acumulación de conocimientos	21		
	La motivación juega un papel importante.			
	Por desmotivación no se alcanzan			

		<p>buenas notas.</p> <p>Absolutamente falso.</p> <p>El no gusto por la carrera influye en las notas.</p> <p>Los estudiantes difieren en habilidades.</p> <p>Quienes sacan mejores notas cumplen exigencias del profesor.</p> <p>Las notas se relacionan con tiempo dedicado a estudiar, atención en clase y capacidad de análisis.</p> <p>La nota es coincidencia pregunta-respuesta.</p> <p>La nota no determina la inteligencia.</p> <p>Las notas no reflejan las capacidades de los estudiantes.</p> <p>Las notas no son medidores de inteligencia.</p> <p>La nota no evalúa inteligencia.</p> <p>El rendimiento no se relaciona con inteligencia</p> <p>Las notas se relacionan con métodos de estudio.</p> <p>Hay diferencias emocionales. Depende del área.</p> <p>No es un comentario relacionado con la inteligencia.</p> <p>Hay estudiantes dedicados.</p> <p>No necesariamente.</p> <p>No.</p> <p>Que son inteligentes en la asignatura del docente.</p>	
	Posible relación inteligencia-notas	Puede ser verdadero en unos casos.	1
Buen estudiante	Bien académicamente	<p>Buen rendimiento académico.</p> <p>Calidad en los trabajos, en la participación, en las preguntas.</p> <p>Responsable académicamente.</p> <p>Cumple con los objetivos de la asignatura.</p> <p>Se adapta a las necesidades de la materia.</p> <p>Responde en las evaluaciones.</p> <p>Responde a los temas en clase.</p> <p>Responde sin mirar libros.</p> <p>Construye conocimiento en el aula.</p> <p>Comprometido con la clase.</p> <p>Comprometido con en el programa a desarrollar.</p> <p>Comprometido con el aprendizaje.</p> <p>Inquieto.</p> <p>Inquieto por aprender.</p> <p>Quiere aprender.</p>	19

		Profundiza.	
		Argumenta.	
		Investiga.	
		Analiza.	
		Honestos, ambiciosos con su carrera.	
	Participa	Participa. (2)	8
		Participa críticamente.	
		Cuestiona.	
		Plantea dudas.	
		Aporta. (2)	
		Activo	
	Pregunta	Pregunta. (3)	4
		Preguntas coherentes.	
	Se proyecta	Se proyecta.	3
		Quiere ir más allá.	
		Ambicioso.	
	Motivado	Motivado. (2)	2
	Establece relación teoría-práctica	Busque relación teoría-realidad.	2
		Conecta lo teórico con su experiencia.	
	Atento	Atento.	2
		Se concentra en clase.	
	Interesado	Perseverante.	2
		Interesado.	
	Claridad en sus objetivos	Tiene claros sus objetivos.	2
		Claridad en el programa a desarrollar.	
	Integral	Integral.	2
		Bueno en todo.	
	Disciplinados	Disciplinados.	1
	Se comunica bien con sus compañeros	Se comunica bien con sus compañeros.	1
	Lee mucho	Lee mucho.	1
	Se interesa por resolver problemas	Se interesa por resolver problemas.	1
	Va a clase	Va a clase.	1
	Afronta situaciones adversas	Afronta situaciones adversas.	1
	Muestra sus valores	Muestra sus valores.	1
	Todos son buenos	Todos son buenos.	1
	Difícil de evaluar	Difícil de evaluar.	1

**[Anexo F]**  
**Instrumentos**

[Anexo F-1]

**Entrevista estructurada con una guía sobre Teorías Implícitas de la Inteligencia (EETII)**

**GUIÓN**

CATEGORÍA	PREGUNTAS
Biológica	¿Cree Ud. que las personas inteligentes nacen así?
	¿Cree Ud. que hay diferencias en el nivel de inteligencia entre hombres y mujeres?
Psicométrica	¿Cree Ud. que las pruebas de inteligencia muestran el grado de inteligencia de las personas?
Evolutiva	¿Cree Ud. que la inteligencia aumenta en la medida que la persona se va desarrollando?
	¿Cree Ud. que los adultos son más inteligentes que los niños?
Una/Múltiple	¿Cree Ud. que la inteligencia es una sola o que hay diversas?
fija/Modificable	¿Cree Ud. que se puede incrementar la inteligencia de las personas?

[Anexo F-2]

**Historia de vida sobre construcción de teorías sobre inteligencia  
(HVCTI)**

**GUIÓN**

1. ¿Antes de trabajar como docente qué creía era la inteligencia?
2. ¿Conoce alguna teoría o teorías que explique la inteligencia humana?
3. ¿Qué importancia tiene la inteligencia en el ser humano?
4. ¿Qué caracteriza una persona inteligente?
5. Intelectualmente, ¿cómo lo valoraban sus profesores?
6. ¿Cómo valoraba Ud. su inteligencia? [¿Quién?
7. ¿En este momento cómo define Ud. inteligencia?

[Anexo F-3]

**Entrevista estructurada sobre concepciones de estudiante e inteligencia (EECEI)**

1. ¿Cómo se da cuenta si un estudiante es inteligente?
2. ¿Cómo se comporta un estudiante inteligente dentro del aula de clase?
3. ¿Qué espera Ud. de un estudiante inteligente?
4. ¿Cree Ud. que un estudiante pueda ser inteligente para algunas materias y para otras no?
5. ¿Cree Ud. que los estudiantes que no sobresalen académicamente así se esfuerzan por alcanzar buenas notas nunca lo lograrán?
6. ¿Cree Ud. que las notas son indicadores del nivel de inteligencia de los estudiantes?
7. ¿Cuándo considera que uno de sus alumnos es buen estudiante?

**[Anexo F-4]**  
**Entrevista Disruptiva**

**GUIÓN**

1. ¿En verdad cree que la inteligencia existe?
2. Me parece que su concepto de inteligencia corresponde a una creencia personal.
3. Sin duda usted se considera inteligente, ¿cree que las cualidades que ve en usted también las ve en aquellas personas que considera inteligentes?
4. ¿En verdad cree que no existen diferencias en el plano intelectual entre hombres y mujeres?
5. Es posible que existan personas más inteligentes que Ud., ¿será porque nacieron así?

[Anexo G]

**INSTRUMENTO PARA LA VALIDACIÓN DE LAS ENTREVISTAS**

[Anexo G-1]

Formato Instrumento para la Validación de las Entrevistas

**VALIDACIÓN POR JUECES EXPERTOS**

Respetado juez, usted ha sido seleccionado para evaluar el instrumento \_\_\_\_\_ que hace parte de la investigación\_\_\_\_\_

Como es de su conocimiento la evaluación de los instrumentos es de gran relevancia para lograr que sean válidos y que los resultados obtenidos de éste sean utilizados eficientemente, aportando, tanto al área de investigativa de la psicología como a sus aplicaciones. Por eso le agradecemos su valiosa colaboración.

Nombre y apellidos del juez:

\_\_\_\_\_

Formación académica: \_\_\_\_\_

Áreas de experiencia profesional: \_\_\_\_\_

Tiempo: \_\_\_\_\_

Cargo actual: \_\_\_\_\_ Institución: \_\_\_\_\_

Definir objetivo de la investigación: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Definir el objetivo del juicio de expertos:

---

---

Definir objetivo de la prueba:

---

---

---

---

---

De acuerdo con los siguientes indicadores califique cada uno de las preguntas según corresponda.

<b>CATEGORÍA</b>	<b>CALIFICACIÓN</b>	<b>INDICADOR</b>
<b>SUFICIENCIA</b>  Los ítems que pertenecen a una misma dimensión bastan para obtener la medición de ésta.	1. No cumple con el criterio	Los ítems no son suficientes para medir la dimensión.
	2. Bajo nivel	Los ítems miden algún aspecto de la dimensión pero no corresponden con la dimensión total.
	3. Moderado nivel	Se deben incrementar algunos ítems para poder evaluar la dimensión completamente.
	4. Alto nivel	Los ítems son suficientes.
<b>CLARIDAD</b>  El ítem se comprende fácilmente, es decir, su estructura sintáctica y semántica es adecuada	1. No cumple con el criterio	El ítem no es claro.
	2. Bajo nivel	El ítem requiere bastantes modificaciones o una modificación muy grande en el uso de las palabras que utilizan de acuerdo a su significado o por la ordenación de los mismos.
	3. Moderado nivel	Se requiere una modificación muy específica de algunos términos de ítem.
	4. Alto nivel	El ítem es claro, tiene semántica y sintaxis adecuada.
<b>COHERENCIA</b>  El ítem tiene relación lógica con la dimensión o indicador que están midiendo.	1. No cumple con el criterio	El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la dimensión.
	2. Bajo nivel	El ítem tiene una relación tangencial con la dimensión.
	3. Moderado nivel	El ítem tiene una relación moderada con la dimensión que está midiendo.
	4. Alto nivel	El ítem tiene relación lógica con la dimensión.
<b>RELEVANCIA</b>  El ítem es esencial o importante, es decir, debe ser incluido.	1. No cumple con el criterio	El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la dimensión.
	2. Bajo nivel	El ítem tiene alguna relevancia, pero otro ítem puede estar incluyendo lo que mide éste.
	3. Moderado nivel	El ítem es relativamente importante.
	4. Alto nivel	El ítem es muy relevante y debe ser incluido.

**[Anexo H]**  
**CONSENTIMIENTO INFORMADO**

[Anexo H-I]

**Formato de consentimiento Informado**

**PROYECTO DE INVESTIGACIÓN “EL PROCESO DE CONSTRUCCIÓN  
DE UNA TEORÍA SOBRE LA INTELIGENCIA Y SUS IMPLICACIONES EN  
EL ÁMBITO PEDAGÓGICO”**

Yo \_\_\_\_\_ identificado(a)  
con el documento de identidad N° \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_,  
declaro que he sido informado(a) adecuadamente de los procedimientos que  
se llevarán a cabo en esta investigación.

Soy consciente que mi participación en esta investigación es voluntaria y que  
los resultados del análisis tendrán un manejo confidencial, no será publicado  
ningún dato sin autorización previa; antes de dar a conocer cualquier  
información, se pedirá mi consentimiento.

Nombre y firma del participante:

\_\_\_\_\_

Responsable del proyecto

GUSTAVO VILLAMIZAR ACEVEDO

## **CURRICULUM VITAE**

Psicólogo de la Universidad Nacional de Colombia. Magister en Evaluación en Educación de la Universidad Santo Tomás de Aquino, Seccional Bucaramanga. Especialista en Didáctica de la Literatura Infantil de la Universidad de San Buenaventura; en Desarrollo infantil, de la Universidad INCCA de Colombia, en Desarrollo de pensamiento infantil, de la Universidad del Tolima y en Informática educativa de la Universidad Manuela Beltrán. Diplomado en Habilidades docentes de la Universidad Autónoma de Bucaramanga, en Investigación y Docencia universitaria de la Universidad Pontificia Bolivariana Bucaramanga. Docente a tiempo completo de la Facultad de Psicología de la Universidad Pontificia Bolivariana Bucaramanga desde el 2001. Catedrático de la Universidad Industrial de Santander desde 1996, de la Universidad Autónoma de Bucaramanga, de la Universidad Manuela Beltrán, de la Universidad de Santo Tomás de Aquino, de la Universidad INCCA de Colombia y de la Universidad de los Libertadores. Coordinador de la Facultad de Psicología de la Universidad Antonio Nariño Bucaramanga y de la especialización en Educación sexual. Ponente en varios congresos y seminarios a escala nacional e internacional.