PSYKHE
2015, Vol. 24, 1, 1-11
doi:10.7764/psykhe.24.1.643

Copyright 2014 by Psykhe
ISSN 0717-0297
www.psykhe.cl

Representaciones Sociales, Inteligencia y Conflicto de la Educación en Chile

Social Representations, Intelligence and the Conflict of Education in Chile

Karina Marambio, Lorena Gil de Montes y José Francisco Valencia
Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea

El objetivo del presente estudio cualitativo fue establecer el núcleo central y el sistema periférico de la representación social de la inteligencia, en el contexto de movilizaciones estudiantiles que surgieron en Chile como crítica al sistema educativo. Mediante un muestreo no probabilístico por juicio, se formaron 3 grupos focales con estudiantes de enseñanza secundaria: 2 grupos compuestos por estudiantes movilizados (11 y 12 estudiantes) y un grupo compuesto por 15 estudiantes que no participaron en las movilizaciones. A través de un abordaje constructivista, se realizó un análisis de contenido, definiendo áreas temáticas compartidas y no compartidas por los grupos de estudiantes (movilizados y no movilizados). Los resultados muestran que en el núcleo central los alumnos comparten las áreas temáticas inteligencia múltiple, inteligencia innata y su desarrollo, inteligencia social y emocional y diferencias de oportunidades en el desarrollo de la inteligencia. En el sistema periférico difieren en las áreas temáticas ideología de la "meritocracia", inteligencia integral e ideología hegemónica de la inteligencia. Los resultados se discuten desde el enfoque estructural de las representaciones sociales de inteligencia.

Palabras clave: representaciones sociales, inteligencia, movilizaciones sociales, sistema educativo

The purpose of this qualitative study was to establish the central core and the peripheral system of the social representation of intelligence in the context of the Chilean student movement which emerged as a critique of the educational system. Using non-probabilistic judgment sampling, 3 focus groups made up by high school students were formed: 2 composed of mobilized students (11 and 12 students) and one comprising 15 students without participation in the demonstrations. Through a constructivist approach, content analysis was performed, defining shared and non-shared thematic areas. According to the results, the central core in students consists of the following shared thematic areas: multiple intelligence, innate intelligence and its development, social and emotional intelligence, and differences in opportunities for the development of intelligence. In the peripheral system divergences are present in 3 thematic areas: the ideology of "meritocracy", holistic intelligence, and the hegemonic ideology of intelligence. These results are discussed in terms of a structural approach to social representations of intelligence.

Keywords: social representations, intelligence, social activism, educational system

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

Karina Marambio, Lorena Gil de Montes y José Francisco Valencia, Departamento de Psicología Social y Metodologías de las Ciencias del Comportamiento, Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea, Donostia/San Sebastián, España.

Este trabajo ha sido posible gracias a la beca del Programa de Formación y Perfeccionamiento de Personal Investigador concedida por el Gobierno Vasco a Karina Marambio Guzmán (BFI 2009.293).

La correspondencia relativa a este artículo debe ser dirigida a Karina Marambio, Departamento de Psicología Social y Metodologías de las Ciencias del Comportamiento, Universidad del País Vasco, Avda. de Tolosa 70, Donostia/San Sebastián, CP 20018, España. E-mail: karina.marambio@ehu.es

El fenómeno social de la inteligencia se aborda desde la teoría de representaciones sociales, debido a que en esta confluyen nociones sociales, como la ideología o la cultura, y nociones psicológicas, como la imagen o el pensamiento. En este estudio la ideología es entendida como creencias y sistemas básicos de la cognición social, conformados por representaciones mentales compartidas y específicas a un grupo, las cuales se inscriben dentro de las creencias generales (entre otras, conocimiento, opiniones, valores, criterios de verdad) de sociedades enteras o culturas (van Dijk, 1999).

La teoría de las representaciones sociales es un constructo difícil de abordar. Las personas asumen las representaciones sociales como teorías científicas; de esta manera, explican y solucionan los problemas cotidianos a los que se enfrentan. Ante la necesidad de controlar y formular criterios que invalidan o confirman sus razonamientos, las personas describen, clasifican y explican los objetos de relevancia social compartidos en la comunicación social. Estas teorías de sentido común se encuentran en contraposición al pensamiento científico. Los científicos enfocan sus incógnitas como observadores externos, mientras que las personas comunes, directamente afectadas por sus problemas, buscan dar una solución desde el sentido común. La teoría de las representaciones sociales (Moscovici, 1961) explica las diferencias entre estos dos tipos de pensamiento, enriqueciendo la relación entre ciencia y realidad.

La estructura de la representación social (Abric, 1987) distingue dos tipos de componentes: los elementos del núcleo central y los del sistema periférico. El núcleo central está formado por un conjunto de elementos que le dan coherencia y significado. Además, constituye la base común y consensuada de la representación social; es su elemento fundamental, el componente más estable que delimita su organización y significado. El sistema periférico se caracteriza por una mayor flexibilidad y sensibilidad al contexto; se organiza alrededor del núcleo central y en relación a él. El sistema periférico facilita la adaptación de los individuos al entorno y posibilita la internalización de sus experiencias (Wagner & Elejabarrieta, 1994), por ello, puede contener creencias ideológicas. El núcleo central y el sistema periférico funcionan como una única entidad, tanto en la organización como en el funcionamiento de la representación (Abric, 1994). Cada uno cumple un rol específico y complementario a la vez. El núcleo central depende de condiciones históricas y sociales, en cambio, en el sistema periférico influyen los individuos y el contexto. El núcleo central y el sistema periférico hacen que las representaciones sociales sean persistentes una vez creadas (Carugati & Serelli, 2004) y, a la vez, constantemente construidas, negociadas en función de las experiencias sociales vinculadas a ella. Debido a esto, las representaciones sociales se pueden enmarcar en un carácter plástico que adquiere formas dinámicas (Moscovici, 1984).

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

El interés de la representación social de la inteligencia radica en la necesidad de explicar las diferencias de inteligencia entre los individuos, su relación con las teorías científicas y su funcionalidad respecto de la identidad social (Amaral, 1997; Carugati & Selleri, 2011; Faria & Fontaine, 1993; Mugny & Carugati, 1989; Poeshl, 1998). Los primeros hallazgos sobre representaciones sociales de inteligencia hablan de una inteligencia multifactorial (Amaral, 1997; Mugny & Carugati, 1989; Poeschl, 1998; Zubieta & Valencia, 2001, 2006). Parte de su definición se centra en atributos innatos debido a que, al explicar las diferencias de inteligencia entre los individuos, las repuestas aluden a un atributo innato. En esta definición no se han encontrado en la literatura diferencias en función al género (Mugny & Carugati, 1989; Räty, Snellman & Vainikainen, 1999; Zubieta & Valencia 2001). Un estudio con muestra argentina revela que tanto hombres como mujeres se encuentran en desacuerdo con definir la inteligencia desde un talento natural, pero, al intentar explicar las diferencias de inteligencia entre los individuos, los hombres se inclinan por una cuestión de personalidad y las mujeres optan por una definición más relativa (Zubieta & Valencia, 2006). En la actualidad, la representación social de la inteligencia se constituye, por un lado, en torno a habilidades cognitivas como, por ejemplo, la resolución de problemas abstractos, la lógica y las matemáticas y, por otro, por las habilidades sociales y la adaptación (Miguel, Valentim & Carugati, 2010). Se desaprueban los test de inteligencia psicométricos como instrumento de medición de la inteligencia, sin embargo, su uso como medida de inteligencia es común en el ámbito académico en varios países (Sternberg, 2013).

El presente estudio trata de profundizar en la explicación de los procesos y contenidos de la representación social de la inteligencia, polemizada en Chile por el surgimiento en el discurso público de una crítica al sistema

educativo. Para los jóvenes chilenos los dos problemas principales de Chile como sociedad democrática son la desigualdad y la falta de oportunidades (Instituto Nacional de la Juventud [INJUV], 2006). Desde el año 2006 hasta la actualidad se viene gestando en Chile una serie de movilizaciones estudiantiles que demandan cambios en el sistema de educación pública.

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

Las movilizaciones de estudiantes chilenos surgen como una reacción a la percepción de injusticia y son provocadas por la indignación moral contra un adversario (el Estado) y la ilegitimidad de sus acciones, la que provoca desigualdades, sobreponiendo sus intereses sobre los de los ciudadanos, generando una brecha social cada vez más amplia. Según Touraine (1978), los factores relevantes en el surgimiento de movimientos sociales se basan en tres principios: identidad, entendido como el sentimiento de pertenencia al movimiento; oposición a un adversario contra el que lucha el movimiento; y totalidad, entendido como la definición de los objetivos a imponer. Las movilizaciones de estudiantes chilenos se manifiestan en una serie de acciones públicas, logrando instaurar la problemática educativa en el discurso social y contando con un alto apoyo de la población, incluyendo familias y profesores de los estudiantes. Esta movilización nacional ha sido una de las mayores realizadas en los últimos 20 años (Barrionuevo, 2011, Agosto 4).

Por otra parte, un estudio finlandés muestra que los profesores tienden a ver la inteligencia como un atributo innato (Räty et al., 1999), por lo que, ante capacidades dadas por la naturaleza, su función es menos decisiva en la emergencia de la inteligencia de sus alumnos. Esta concepción les permite mantener una autoestima social positiva (Amaral, 1997) y salvaguardar su rol (Zubieta & Valencia, 2001). Igualmente, los profesores consideran que el nivel socioeconómico (NSE) es determinante en el rendimiento de sus alumnos, percibiéndose con menos herramientas para trabajar con alumnos de NSE bajo (Gómez & Guerra, 2012). Ambas características afectan las prácticas educativas y ayuda a perpetuar la inamovilidad social. En el contexto chileno, los profesores tienen sus propias demandas en el movimiento social. Exigen cambios estructurales en las condiciones de trabajo, las cuales podrían estar incidiendo en sus enfoques de aprendizaje y en sus prácticas educativas (Gómez & Guerra, 2012).

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

En suma, el presente estudio indagó cómo los estudiantes de enseñanza secundaria construyen la estructura de la representación social de la inteligencia, polemizada por un contexto de movilizaciones sociales que manifiestan descontento con las prácticas educativas del país. Mediante análisis de contenido del discurso de estudiantes participantes y no participantes del movimiento estudiantil, se esperaba encontrar: consenso en aspectos relacionados con el núcleo central y disenso en aspectos relacionados con el sistema periférico de la representación social de inteligencia. Aunque los estudiantes compartieran creencias sobre la inteligencia, en tanto compuesta por habilidades cognitivas y habilidades sociales y emocionales, discreparían en relación a las prácticas educativas, en función a estar o no movilizados.

Método

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

Participantes

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

Se llamó *estudiantes movilizados* a aquellos pertenecientes a los dos liceos públicos "emblemáticos" por su excelencia académica. El liceo de mujeres tiene aproximadamente 1.800 alumnas y su NSE es medio-alto, lo que se traduce en que los padres y apoderados de las alumnas de 2º medio tienen entre 14 a 15 años de escolaridad y sus ingresos familiares oscilan entre 600.000 y 1.300.000 pesos chilenos. Entre el 5 y el 29% de las estudiantes se encuentra en vulnerabilidad social (Chile, Ministerio de Educación [MINEDUC], 2011). El liceo de hombres tiene aproximadamente 3.200 estudiantes y su NSE es medio, es decir, los padres y apoderados tienen entre 12 y 13 años de escolaridad y sus ingresos familiares fluctúan entre los 380.000 y 600.000 pesos chilenos. Entre el 23 y el 40% de los estudiantes se encuentra en vulnerabilidad social (MINEDUC, 2011). Al momento de recoger la información, ambos establecimientos no tenían actividad académica normal: los estudiantes se habían tomado sus establecimientos educativos, vivían en ellos y mantenían actividades de información y gestión de sus demandas estudiantiles.

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

En suma, los estudiantes pertenecen a contextos educativos diferentes. Por una parte, ambos establecimientos movilizados tienen un número de alumnos que no es comparable al establecimiento no movilizado. Además, pertenecer a un establecimiento educativo emblemático otorga una identidad estudiantil enmarcada en una excelencia académica. Por otra parte, existen diferencias en el NSE entre los grupos, dos establecimientos de nivel medio y uno medio-alto. Finalmente, los liceos movilizados son uno de mujeres y otro de hombres; en cambio, el colegio particular subvencionado es mixto. Sin embargo, desde este estudio se supuso que no hay diferencias de género en la representación social de la inteligencia (Mugny & Carugati, 1989; Räty et al., 1999; Zubieta & Valencia 2001). El propósito de estas diferencias en los grupos fue acceder a discursos que relaten diferentes perspectivas sobre las representaciones sociales de la inteligencia y su posicionamiento en función al movimiento estudiantil.

Instrumento

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

Se diseñó una pauta semi-estructurada que permitió indagar y guiar la conversación. Primero, se les preguntó a los estudiantes "Cuando hablamos de inteligencia". ¿qué se les viene a la mente?". Segundo, "¿Existen diferencias de inteligencia entre los individuos?". Tercero, "Hablemos del fracaso escolar". Finalmente, se les preguntó "¿Existe relación entre todo lo que hemos hablado y las movilizaciones estudiantiles?".

Procedimiento

Este proyecto fue revisado por la comisión deontológica de la Facultad de Psicología y Metodología de las Ciencias del Comportamiento de la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea, España.

Los grupos focales se realizaron a finales de Octubre del 2011, cuando el movimiento estudiantil iba a cumplir cinco meses, en sus respectivos establecimientos estudiantiles. En el caso de los estudiantes movilizados, la entrevistadora se acercó a los centros educativos en "toma", contactando a sus respectivos dirigentes estudiantiles. Ambos dirigentes convocaron a una reunión a los estudiantes en toma, en la cual se les comentó el objetivo central del estudio, invitándoles a participar. A aquellos estudiantes que aceptaron la invitación, se les entregó una carta de consentimiento informado que debían firmar los apoderados. Posteriormente, se coordinó la fecha y hora de ambos grupos focales. En el caso de los estudiantes no movilizados, la entrevistadora contactó a la dirección del establecimiento, a quien se le comentó el objetivo central del estudio. El director del establecimiento invitó a los alumnos a participar en el grupo focal. Los padres de los estudiantes que aceptaron firmaron un consentimiento informado. Se coordinó una fecha y horario fuera de las actividades académicas, en una sala preparada para la ocasión.

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

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

Análisis de la Información

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

Resultados

Núcleo Central de la Representación Social de la Inteligencia: El Consenso Sobre Inteligencia

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

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

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

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

> Cuando naces, tienes una cierta capacidad de inteligencia. Si tú estudias, no es que seas más inteligente en ese tema, sino que le estás dando herramientas a tu inteligencia que ya tenías antes. (Hombre movilizado, 17 años)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Sistema Periférico de la Representación Social de la Inteligencia: Lo que Cambia de la Inteligencia en los Grupos de Estudiantes

A continuación se presenta el discurso de los estudiantes no movilizados y posteriormente, el de los estudiantes movilizados.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Por ello, el objetivo principal del movimiento estudiantil es desligar la educación de la lógica capitalista y que todo estudiante pueda tener la posibilidad de desarrollar sus diversas habilidades. Estos grupos solicitan ser más participes de su propio desarrollo educativo, pues el movimiento estudiantil es para ellos una instancia de crecimiento y de aprendizaje informal que desarrolla una inteligencia práctica, generando mayor diversidad en su conocimiento. Debido a una interacción social más diversa, ponen a prueba sus habilidades de organización y de autogestión, haciéndolos sentir activos en su desarrollo, a diferencia de la educación formal, en la cual tienen un rol más pasivo. Concluyen que no se puede hablar de inteligencia si no hay oportunidades de desarrollo a través de la educación:

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

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

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

Discusión

En el momento vital en que se encuentran los estudiantes de enseñanza secundaria predomina la incertidumbre. El término de esta etapa de sus vidas los hace tener la mirada puesta en los próximos pasos educacionales y laborales a los que podrán acceder. Debido a esto, los estudiantes secundarios están más sensibles a la desigualdad y a una estructura de oportunidades percibida como injusta (Aceituno et al., 2009). Además, la clasificación de "inteligente/tonto", manejada en el ámbito académico, afecta también las opciones que podrán tener en un futuro cercano e influyen directamente en la autoestima social e individual de los estudiantes. Por lo demás, en un contexto en que el sistema educativo es percibido como injusto, las etiquetas puestas en la escuela pueden llegar a ser impugnadas. Por ello, el presente trabajo partió de la base que, en el contexto de movilizaciones estudiantiles, las posiciones simbólicas de los estudiantes en relación a la definición de inteligencia y su desarrollo se ve modificada, lo cual se vuelve urgente y necesario resignificar.

Primeramente, el núcleo central de la representación social de la inteligencia mantiene coherencia y significado medianamente estable en relación a los primeros estudios (Mugny & Carugati, 1989). Este núcleo central se nutre, por una parte, de teorías científicas que hacen alusión a habilidades cognitivas, como la resolución de problemas abstractos, y, por otra parte, de habilidades sociales y emocionales (Miguel et al., 2010). Los estudiantes comparten definiciones de inteligencia en relación a cuatro áreas temáticas que componen el núcleo central y el consenso sobre la inteligencia. La primera área temática habla de una *inteligencia múltiple*, entendida por los estudiantes como un compendio de varias habilidades, unas existentes y otras no tanto. Las inteligencias múltiples que relatan los estudiantes hacen referencia a la teoría de Gardner (1983). Esta construcción les permite mantener una identidad social positiva (Amaral, 1997) y salvaguardar su rol de estudiantes intacto, ya que si no son hábiles en un área, pueden serlo en otra. Pensar de esta manera les proporciona una sensación de mayor oportunidad de éxito en sus proyectos personales. Una segunda área temática es la *inteligencia innata y su desarrollo*. Para los estudiantes, las múltiples habilidades que contiene la inteligencia son innatas, son un talento natural latente que en cada persona se manifiesta de distinta manera. Una tercera área temática es la *inteligencia social y emocional*, que da cuenta de habilidades emocionales que propician un buen manejo individual de las emociones, una buena regulación en las relaciones interpersonales y en la interacción social. La inteligencia social y emocional vendría a ser complementaria a las otras habilidades que componen la inteligencia; sin embargo, pueden suplir un déficit en otras áreas, como las competencias cognitivas. Debido a esto, ambos tipos de capacidades (cognitivas y sociales-emocionales) son igualmente valoradas por los estudiantes. Finalmente, la cuarta área temática del núcleo central se refiere a las *diferencias de oportunidades en el desarrollo de la inteligencia*. Los estudiantes destacan la importancia de una serie de condiciones para que se produzca el desarrollo de las habilidades. Destacan las diferencias socioeconómicas en la calidad de la educación, considerando que para los jóvenes en general los dos problemas principales de la sociedad democrática son la desigualdad y la falta de oportunidades (INJUV, 2006).

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

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

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

Por otra parte, los estudiantes movilizados hacen referencia a una inteligencia integral, demandando ser más activos en su propia educación. Solicitan que el conocimiento entregado, más que un acopio de información, les proporcione herramientas para pensar por sí mismos. Esta idea de inteligencia los hace ser más críticos con los profesores que los estudiantes no movilizados. Esta demanda tiene sentido si se piensa que los mismos profesores en sus creencias implícitas sobre enseñanza y aprendizaje, destacan la importancia de la autonomía de los alumnos, pero reconocen no haber cambiado sus prácticas de reproducción de conocimiento en pro de prácticas más autonómicas (Gómez & Guerra, 2012).

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

Los estudiantes movilizados responsabilizan al Estado de las diferencias de inteligencia entre los individuos y del fracaso escolar. Ambos serían, según ellos, consecuencias de un entorno socioeconómico hostil que no permite el desarrollo de las capacidades innatas de los individuos. Critican el sistema educativo por no generar condiciones que favorezcan el despliegue de las capacidades cognitivas y sociales, destacando su desacuerdo con las prácticas educativas de competitividad en el aula, las cuales provocan ensimismamiento y aislamiento social, pues ser "poco inteligente" generaría un aislamiento social. Según los estudiantes movilizados, la falta de condiciones adecuadas desemboca en menores oportunidades laborales y sociales en general para aquellas personas que se encuentran en situación de desventaja socioeconómica. La ideología hegemónica de la inteligencia es percibida como producto de una ideología neoliberal de base. Según los estudiantes movilizados, el sistema educativo es facilitador de un sistema socioeconómico segregacionista que no permite el desarrollo de las habilidades de las personas y que mantiene el estatus quo social, avalando la competitividad y la meritocracia y privando a los estudiantes con menos recursos de un entorno educativo que se haga responsable de la emergencia y desarrollo de la inteligencia en los estudiantes.

Este estudio es una aproximación a cómo distintas concepciones de inteligencia manejadas en el ámbito académico afectan y justifican determinadas prácticas educativas. Nociones como meritocracia y competitividad justifican prácticas educativas que van de la mano de un sistema educativo segregacionista. Existe evidencia empírica que concepciones de inteligencia, como la ideología de la meritocracia, se asocian con la tendencia a oponerse a políticas públicas que corrijan las desigualdades sociales, ya que, a pesar del esfuerzo educativo, solo algunos estudiantes serán capaces de alcanzar un nivel superior. En cambio, la creencia de que todos los estudiantes pueden ser altamente inteligentes se encuentra más a favor de políticas públicas que corrijan la desigualdad de oportunidades (Rattan, Savani, Naidu & Dweck, 2012). La importancia de este tipo de investigaciones recae en hacer una reflexión sobre lo que se entiende por inteligencia y su desarrollo, y cómo influye respecto a la desigualdad de acceso a la educación superior, a las jerarquías educativas y al cumplimiento de la promesa de igualdad de oportunidades que pregona el sistema educativo.

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

Santiago, por lo cual sería interesante ampliar el estudio a otras regiones del país, a modo de tener una visión a nivel nacional. Por último, sería necesario ampliar la muestra a otros segmentos socioeconómicos que no han quedado representados en este estudio.

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

Referencias

Abric, J. C. (1987). *Coopération, compétition et représentations sociales* [Cooperación, competición y representaciones sociales]. Cousset, Suiza: DelVal.

Abric, J. C. (1994). L'organisation interne des représentations sociales : Système central et système périphérique [La organización interna de las representaciones sociales: sistema central y sistema periférico]. En C. Guimelli (Ed.), *Structures et transformations des représentations sociales* [Estructura y transformación de las representaciones sociales] (pp. 73-84). Lausanne, Suiza: Delachaux et Niestlé.

Aceituno, R., Asún, R., Ruiz, S., Venegas, J. I., Corbalán, F. & Reinoso, A. (2009). Anomía y alienación en estudiantes secundarios de Santiago de Chile: resultados iniciales de un estudio comparativo 1989-2007. *Psykhe, 18*(2), 3-18. doi:10.4067/S0718-22282009000200001

Amaral, V. (1997). A inteligência e o seu desenvolvimento: representações sociais e identidades sociais [La inteligencia y su desarrollo: representaciones sociales e identidades sociales]. En M. B. Monteiro & P. Castro (Eds.), Cada cabeça sua sentença: ideias dos adultos sobre as crianças [Cada cabeza su sentencia: ideas de los adultos sobre los niños] (pp. 33-74). Oeiras, Portugal: Celta.

Barrionuevo, A. (2011, Agosto 4). With kiss-ins and dances, young Chileans push for reform. *The New York Times,* Americas. Extraído de http://www.nytimes.com/2011/08/05/world/americas/05chile.html?pagewanted=all&_r=0

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

Bourdieu, P. & Passeron, J. -C. (1964/2003). *Los herederos: los estudiantes y la cultura* (M. Mayer, Trad.; Título original: Les héritiers : Les étudiants et la culture). Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.

Brook, C. (2012). *Actores secundarios en el movimiento estudiantil chileno en 2011 y 2012: un análisis comparativo de la Asamblea Coordinadora de Estudiantes Secundarios y la Coordinadora Nacional de Estudiantes Secundarios* (Independent Study Project Collection, Paper 1433). Brattleboro, VT: Donald B. Watt Library. Extraído de htpp://digitalcollections.sit.edu/isp_collection/1433

Carugati, F. & Selleri, P. (2004). Intelligence, educational practices and school reform: Organisations change, representations persist. *European Journal of School Psychology, 2,* 149-167.

Carugati, F. & Selleri, P. (2011). …Once upon a time… The case of social representations of intelligence. *Papers on Social Representations, 20,* 33.1-33.15.

Chile, Ministerio de Educación (2011). *Informe de resultados nacionales SIMCE 2011*. Santiago, Chile: Autor, Unidad de Curriculum y Evaluación, SIMCE. Extraído de http://www.agenciaeducacion.cl/wp-content/files_mf/infornenacional2011_web.pdf

Encuesta refleja rechazo al lucro y apoya protestas (2011, Agosto 1). *La Tercera,* País, p. 3. Extraído de http://diario.latercera.com/2011/08/01/01/contenido/pais/31-78543-9-encuesta-refleja-rechazo-al-lucro-y-apoyo-a-protestas.shtml

Faria, L. & Fontaine, A. M. (1993). Representações dos professores sobre a natureza e desenvolvimento da inteligência [Representaciones de los profesores sobre la naturaleza y desarrollo de la inteligencia]. *Revista Portuguesa de Pedagogia, 27*(3), 471-487.

Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York, NY: Basic Books.

Gómez, V. & Guerra, P. (2012). Teorías implícitas respecto a la enseñanza y el aprendizaje: ¿existen diferencias entre profesores en ejercicio y estudiantes de pedagogía? *Estudios Pedagógicos, 38*(1), 25-43.

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

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

Jovchelovitch, S. (2007). Knowledge in context: Representations, community and culture. Hove, Reino Unido: Routledge.

Lechner, N. (2000). Desafíos de un desarrollo humano: individualización y capital social. *Instituciones y Desarrollo, 7,* 7-34.

Lohr, S. L. & Velasco O. A. (2000). *Muestreo: diseño y análisis*. México DF, México: International Thomson.

Marková, I., Linell, P., Grossen, M. & Salazar Orvig, A. (2007) *Dialogue in focus groups: Exploring socially shared knowledge*. London, Reino Unido: Equinox.

Miguel, I., Valentim, J. P. & Carugati, F. (2010). Intelligence and its development: Social representations and social identities. *Papers on Social Representations, 19,* 20.1-20.33.

Morgan D. L. (1997). *Focus groups as qualitative research* (2ª ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public : Étude sur la représentation sociale de la psychanalyse* [El psicoanálisis, su imagen y su público: estudio de la representación social del psicoanálisis]. Paris, Francia: Presses Universitaires de France.

Moscovici, S. (1984). The phenomenon of social representations. En R. M. Farry & S. Moscovici (Eds.), *Social representations* (pp. 3-69). Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.

Mugny, G. & Carugati, F. (1989). *Social representations of intelligence*. New York, NY: Cambridge University Press.

Poeschl, G. (1998). Processus d'ancrage et representations sociales de l'intelligence [Procesos de anclaje y representaciones sociales de la inteligencia]. *Psicologia, Revista da Associação Portuguesa de Psicologia, 12,* 85-100.

Poeschl, G. (2001). Social comparison and differentiation strategies in social representations of intelligence. *Swiss Journal of Psychology, 60,* 15-26. doi:10.1024//1421-0185.60.1.15

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

Räty, H., Snellman, L. & Vainikainen, A. (1999). Parents' assessments of their children' abilities. *European Journal of Psychology of Education, 14,* 423-437. doi:10.1007/BF03173124

Räty, H., Vänskä, J., Kasanen, K. & Kärkkäinen, R. (2002). Parents' explanations of their child's performance in mathematics and reading: A replication and extension of Yee and Eccles. *Sex Roles, 46,* 121-128. doi:10.1023/A:1016573627828

Sternberg, R. J. (1985). Implicit theories of intelligence, creativity, and wisdom. *Journal of Personality and Social Psychology, 49,* 607-627. doi:10.1037/0022-3514.49.3.607

Sternberg, R. J. (2013). Contemporary theories of intelligence. En W. M. Reynolds, G. E. Miller & I. B. Weiner (Eds.), *Handbook of psychology, Volume 7: Educational psychology* (pp. 23-44). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons. doi:10.1002/0471264385

Touraine, A. (1978). *La voix et le regard* [La voz y la mirada]. Paris, Francia: Seuil.

Tuominen, K., Talja, S. & Savolainen, R. (2002). Discourse, cognition, and reality: Toward a social constructionist metatheory for library and information science. En H. Bruce, R. Fidel, P. Ingwersen & P. Vakkari (Eds.), *Emerging frameworks and methods CoLIS4: Proceedings of the Fourth International Conference on Conceptions of Library and Information Science (CoLIS4)* (pp. 271-283). Greenwood Village, CO: Editores.

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

Wagner, W. (1995). Description, explanation and method in social representation research. *Papers on Social Representations, 4*(2), 1-176.

Wagner, W. & Elejabarrieta, F. (1994). Representaciones sociales. En F. Morales (Coord.), *Psicología social* (pp. 815-842). Madrid, España: McGraw Hill.

Wagner, W. & Hayes, N. (2011). *El discurso de lo cotidiano y el sentido común: la teoría de las representaciones sociales*. Barcelona, España: Anthropos.

Zubieta, E. & Valencia, J. (2001). Representaciones sociales de la inteligencia. *Psicodebate, 2,* 169-195.

Zubieta, E. M. & Valencia, J. F. (2006). Representaciones sociales e identidad social: origen y desarrollo de la inteligencia y rol docente. *Investigaciones en Psicología, 11*(3), 145-169.

Fecha de recepción: Junio de 2013.
Fecha de aceptación: Octubre de 2014.