

Docentes y sus creencias sobre la inteligencia: ¿Están en sintonía con las discusiones actuales?

Teachers and their Beliefs about Intelligence: Are they in tune with current discussions?

Carlos Berríos Molina *

Universidad Diego Portales (Santiago, Chile)

Resumen

En este artículo se presentan algunos tipos de creencias sobre la inteligencia a los que adhieren los/as profesores/as. Específicamente, la teoría fija e incremental de la inteligencia propuesta por Carol Dweck. Además, se analizan las consecuencias prácticas y éticas de dichas concepciones. Al final de este trabajo, se propone una reflexión en torno al concepto de inteligencia basado en un enfoque sociocultural que promueva el desarrollo de una mentalidad incremental con la finalidad de realizar prácticas educativas más inclusivas y democráticas.

Palabras clave: creencias sobre la inteligencia, teoría fija, teoría incremental, modificabilidad cognitiva estructural, inteligencias múltiples.

Abstract

In this paper I present some kinds of beliefs about intelligence that the teachers believe. In particular, the fixed and incremental theory of intelligence proposed by Carol Dweck. In addition, I analyze the practical and ethical consequences of these conceptions. At the end of this work, I propose a reflection about the concept of intelligence based on a sociocultural approach that promotes an incremental mindset in order to consider more inclusive and democratic educational practices.

Keywords: beliefs about intelligence, fixed theory, incremental theory, structural cognitive modifiability, multiple intelligences.

* Magíster en Desarrollo Cognitivo, Universidad Diego Portales, Santiago, Chile. Correo electrónico: carlos.berriosm@mail.udp.cl Este artículo ha sido elaborado en el marco de la Beca CONICYT PFCHA/MAGISTER NACIONAL/2018 - 22181511

Introducción

En el ámbito escolar, la palabra “inteligencia” tiene una carga sociocultural importante, la cual está relacionada con el rendimiento académico de los/as estudiantes en la escuela (Marambio, Gil de Montes, Valencia, & Zubieta, 2015). En efecto, para un grupo importante de educadores/as y educandos/as, buenos resultados se traducen en prestigio social ya que existe una percepción de que mientras mejores calificaciones tiene un individuo, es más “inteligente” y puede optar a mejores oportunidades, tanto laborales como académicas para el futuro (Kincheloe, 1999; Marambio, Gil de Montes, & Valencia, 2014).

Probablemente, éste sea uno de los motivos por los cuales entre las creencias de sentido común sobre el concepto de inteligencia circula un derivado de la idea reduccionista de las teorías psicométricas que sostienen que la inteligencia es todo aquello que miden los test de inteligencia (Villamizar, 2011; Villamizar & Donoso, 2013).¹ Por otra parte, con frecuencia dicha visión de la inteligencia está acompañada de la idea de que ésta es fija e innata, vale decir, que es un atributo con el cual nace cada sujeto y que se desarrolla naturalmente hasta alcanzar los niveles más elevados que cada individuo puede adquirir en función de su constitución biológica y genética, sin contemplar la posibilidad de potenciarla y/o modificarla a través de la instrucción y la mediación (Elige Educar & Centro UC, 2017; Kaplan, 1997; Villamizar & Donoso, 2014).

Pues bien, es cierto que existen determinantes distales del desarrollo, es decir, todos aquellos factores que tienen relación con la constitución biológica del individuo, su genética y elementos innatos que explican la inteligencia (Feuerstein, Falik & Feuerstein, 2015). Sin embargo, la consideración exclusiva de estas dimensiones presenta el riesgo de llevarnos a adoptar una teoría fija de la inteligencia, según la cual ésta sería inmodificable (Dweck, 2007). Pensar así

sobre este problema podría tener consecuencias indeseadas, tales como la exclusión definitiva de aquellos/as estudiantes etiquetados como no-inteligentes debido a la falta de expectativas positivas con respecto a su inteligencia (Hart, Dixon, Drummond & McIntyre, 2004).

Por dicho motivo, es importante tomar en cuenta de igual manera los factores proximales, a saber, aquellos que consideran la mediación y la cultura como determinantes en el desarrollo de la inteligencia (Feuerstein, et al, 2015). De acuerdo con esta aproximación basada en principios socioculturales, sería posible potenciar y mejorar las capacidades intelectuales más allá de lo que la naturaleza por sí sola permitiría (Vygotsky, 2006). Esto último, podría contribuir a la configuración de una teoría incremental de la inteligencia, según la cual es posible potenciar nuestra inteligencia en la medida en que nos exponemos a tareas desafiantes que movilicen nuestro intelecto (Dweck, 2007).

Sobre la base de diversos trabajos e investigaciones (Elige Educar & Centro UC, 2017; Guerra, 2013; Kaplan, 1997; Villamizar & Donoso, 2014; entre otros) es posible sospechar y levantar una preocupación acerca de una inadecuación existente entre las creencias de los/as profesores sobre la inteligencia y la discusión contemporánea sobre el concepto en psicología.

Tal inadecuación considero que es importante revisarla ya que las creencias que tenemos sobre la inteligencia tienen consecuencias prácticas en el ejercicio docente (Hart, et al., 2004). En este contexto, considero que debemos buscar la generación de una propuesta que fomente la mejora de la calidad educativa en Chile, la cual puede ser entendida como una capacidad propia de las escuelas de generar condiciones adecuadas para que todos los jóvenes puedan participar en las experiencias de

¹ La mayoría de los test de los que hablan las teorías psicométricas se concentran en medir las habilidades

lógico-matemáticas y verbales (Cianciolo & Sternberg, 2004).

enseñanza y aprendizaje, obteniendo buenos resultados (UNICEF, 2000).

El origen de nuestras creencias: Un tema de formación y práctica

Pensar sobre las creencias que tenemos los/as profesores/as sobre la inteligencia y el impacto que tienen en sus prácticas pedagógicas es un tema complejo ya que es posible rastrear distintos orígenes que se refuerzan mutuamente a lo largo del tiempo. Dentro de esos factores, podemos considerar el paso que tuvimos los/as profesores por la escuela, donde a través de la observación y la imitación fuimos adquiriendo ideas tradicionales sobre lo que significa enseñar, educar y ser inteligentes (Guerra, 2013).

De este modo, la formación inicial docente es otra dificultad a considerar, ya que si bien en ella los/as estudiantes de pedagogía son expuestos a debates actuales sobre psicología y educación, esta formación aparentemente no logra transformar sus creencias (Guerra, 2013). Finalmente, si en nuestros procesos formativos no tuvimos una transformación significativa de tales creencias, comenzamos a reforzar con mayor fuerza aún nuestras nociones sobre la inteligencia a través de la práctica pedagógica (Kaplan, 1997).

En efecto, muchos/as docentes y actuales estudiantes de pedagogía han atravesado una gran cantidad de años en el sistema escolar. Este es un período en el cual, a través de la observación y la experiencia que tenemos con nuestros/as profesores/as, comenzamos a generar creencias sobre lo que significa la inteligencia. De esta manera, si un/a profesor/a promueve una teoría fija o incremental del intelecto, es probable que nosotros/as también terminemos por adoptarla (Dweck, 2007). En este contexto, surge la preocupación de que muchos/as estudiantes estén expuestos a

situaciones en que se fomentan teorías fijas, ya que son ideas que aún tienen circulación en la escuela (Elige Educar y Centro UC, 2017).²

Dado este estado de cosas, sería ideal que la formación inicial docente fuese un espacio de transformación y actualización de las creencias. Sin embargo, tal como indica Darling-Hammond (2006) las universidades le han dado una importancia menor a dicha dificultad. En el contexto nacional, esto ha significado un profundo desfase entre las políticas públicas en educación de orientación constructivista e inclusiva y las prácticas en aula, las cuales han sido difíciles de implementar debido a falencias en la formación inicial docente (Gómez & Guerra, 2012).

Respecto a esto último, Guerra (2013) realiza un análisis exhaustivo y manifiesta que los programas de formación de profesores en Chile no trabajan en las creencias que los/as estudiantes de pedagogía portan desde su experiencia educativa en el sistema de formación escolar, donde adquieren conocimientos acríticos sobre lo que significa ser buen profesor, acerca de las evaluaciones y los procesos de enseñanza y aprendizaje. Estas creencias son tradicionales y epistemológicamente incompatibles con la exigencias de la escuela actual (Guerra, 2013).

Por ello, es fundamental poner en primer plano la construcción de la identidad docente a través de la generación de espacios en el proceso de formación profesional que posibiliten no sólo la apropiación de un discurso teórico novedoso, sino que también la reflexión orientada a nuestra transformación como profesionales de la educación (Figueroa, 2016).

Así, a partir de nuestro ejercicio docente, los/as educadores/as comenzamos a formular y consolidar concepciones de la inteligencia

² En este respecto, la encuesta de Elige Educar y Centro UC (2017) ofrece datos esclarecedores. En ella se evalúan distintas dimensiones en que un/a profesor/a puede adoptar una teoría incremental o fija. Los resultados muestran que dependiendo de la situación que se le

propone al docente, su percepción en torno a la inteligencia puede variar, por lo que en la escuela podemos encontrar presentes ambas vertientes de las creencias. No obstante, la circulación de creencias fijas aún es amplia y merece la pena tomar su atención.

basadas en nuestras experiencias profesionales dentro de la escuela. Esto ocurre en la medida en que buscamos explicaciones de por qué algunos/as alumnos/as aprenden más rápido que otros/as, por qué tienen mejores calificaciones y, en definitiva, por qué logra un mayor desempeño en los problemas que propone la escuela. Y, de acuerdo con Hart, et al. (2004) el innatismo aparecería como la respuesta más obvia.

De este modo, desarrollamos creencias sobre lo que Kaplan (1997) ha definido como la inteligencia escolarizada y, dentro de los resultados de su investigación, ella da cuenta de cómo la mayoría de los/as profesores/as adscribimos a una teoría de la inteligencia de carácter innatista. Ahora bien, no es el único tipo de creencia en circulación, pero sí es adscrita por un número importante de profesores/as (Elige Educar & Centro UC, 2017).

Implicancias de nuestras creencias

Ahora bien, tales creencias acerca de la inteligencia se traducen en un discurso y prácticas con efectos a considerar en los procesos educativos. Estas consecuencias podemos ubicarlas dentro de lo pedagógico, en tanto que tienen relación con aquello que los/as profesores/as y estudiantes hacen dentro de la sala de clases. Por otro lado, también podríamos considerar una dimensión ética y política entre las implicancias de nuestras creencias, ya que pueden contribuir a los procesos de inclusión/exclusión dentro de las escuelas.³ Respecto a esto considero importante aclarar que lo pedagógico y lo político no están separados y lo planteo de dicha manera sólo por un tema de sistematicidad.

³ Es importante remarcar, en todo caso, que las preconcepciones de la inteligencia no tienen una causalidad necesaria con las prácticas pedagógicas (Hart, et al., 2004). En efecto, podemos encontrar casos en que un profesor con un discurso progresista emplea acciones autoritarias y tradicionales, así como podemos encontrar profesores con ideas tradicionales que actúan de modos progresistas.

⁴ Kincheloe (1999) en el contexto norteamericano, que podríamos asimilar con el nuestro, explica que los

En línea con lo anterior, Hart, et al. (2004) sostienen que una creencia fija sobre la inteligencia puede conducir hacia la normalización de los malos resultados de una parte significativa de la población escolar. Esto lo observamos cuando no existe sorpresa al ver que hay estudiantes con grandes dificultades para resolver sus tareas escolares debido a que en muchas ocasiones los/as profesores/as piensan que esto ocurre por diferencias en las capacidades de sus alumnos/as.

Dicho estado de cosas con respecto a las creencias refuerza lo que Rosenthal y Jacobson (1966) llaman el “efecto pigmalión” o “profecía autocumplida”. Ésta se refiere al hecho de que cuando un profesor/a cree que su alumno/a tendrá éxito o fracaso, éste seguramente lo tendrá motivado por las expectativas del docente que guía su proceso. Esta es una situación alarmante, ya que atribuir falta de capacidades a jóvenes que se encuentran en la escuela, sobre todo de escasos recursos (Elige Educar & Centro UC, 2017), puede ser uno de los motores principales del fracaso escolar masivo (Baquero, 2001).

Un ejemplo de lo mencionado anteriormente lo encontramos en el hecho de que, por diversos motivos, existen niños, niñas y jóvenes de clase baja que no logran desarrollar ningún interés ni necesidad de adquirir conocimientos y herramientas pensadas para contextos ajenos a los suyos.⁴ El problema, en definitiva, es que la escuela está orientada hacia la invalidación de lo diferente y lo divergente, buscando homogeneizar en torno a concepciones que provienen de la cultura dominante y las políticas oficiales. O bien, de igual manera, podemos pensar en el hecho de que al posicionarnos

contenidos y habilidades escolares que promueve tanto la educación como la psicología educacional están orientadas a la clase alta y media, por lo que no es extraño que estudiantes de clases bajas no manifiesten interés desarrollando lo que podríamos denominar “inteligencia escolarizada”, ya que no les sirve. En un contexto donde la preocupación está en satisfacer necesidades del momento, es complicado ver hacia el futuro que promueve la escuela.

desde el punto de vista de “nuestra cultura” que responde a patrones hegemónicos, desacreditamos otras formas de desarrollo de la inteligencia u otras prácticas provenientes de otras culturas que significan un comportamiento tan inteligente como el “nuestro”, tal como ocurre con el olvido de las lenguas indígenas o la desvalorización de sus costumbres.

Así pues, una idea acerca de la inteligencia reducida a lo fijo e innato obstaculiza las oportunidades de desarrollo de otros sujetos en formación que han adquirido habilidades no valoradas por el sistema educativo. De este modo, en la medida en que no reconocemos formas alternativas de comprender lo que es la inteligencia, lo que hacemos es excluir a esos sujetos por no lograr adaptarse a las exigencias de la escuela, la cual está diseñada para un grupo reducido de personas (Kincheloe, 1999).

Repensar la Inteligencia

Hasta este punto he descrito dos tipos de creencias en torno a la inteligencia. La primera es una mentalidad de carácter fija, relacionada con lo innato e invariable. La segunda es de tipo incremental, asociada a la capacidad de modificar y mejorar nuestras capacidades intelectuales a través del esfuerzo empleado en actividades desafiantes. De igual manera, esboqué algunos de los peligros asociados a la mentalidad fija, que consisten fundamentalmente en etiquetar para discriminar y excluir, fomentando así el fenómeno de la profecía autocumplida y el fracaso escolar.

En este contexto, considero necesaria la búsqueda por instalar un tipo de teoría incremental de la inteligencia, que valore la diversidad y la capacidad de transformar las capacidades cognitivas de los/as estudiantes.

No pretendo desconocer la importancia de los determinantes distales del desarrollo, pero sí plantear que adscribir exclusivamente a esa postura está en discordancia con algunas de las discusiones contemporáneas sobre la inteligencia en psicología. Existen teorías que

promueven la consideración de los factores proximales que permiten comprender de manera más amplia al ser humano y apuntar a procesos educativos más inclusivos. Por este motivo, quisiera introducir algunos conceptos que podrían reivindicar la diversidad en la escuela y fomentar una mentalidad que crea en las capacidades de los/as estudiantes.

Múltiples facetas de la inteligencia

Sabemos que la inteligencia existe y que su pleno desarrollo no depende sólo de disposiciones naturales y/o biológicas, sino que también necesita de un contexto natural, social y cultural que permita su crecimiento. Ahora bien: ¿en qué momento vemos surgir a la inteligencia? Una respuesta ampliamente aceptada es que la inteligencia es aquello que usamos cuando resolvemos problemas (Cianciolo & Sternberg, 2004; Gardner, 1993; Rogoff, 1990). Así pues, en la medida en que resolvemos problemas que se nos presentan nos convertimos en seres inteligentes.

Ante esta definición surge una dificultad que dice relación con qué significa tener que resolver un problema, ya que dicha definición es genérica y no aporta mucho a la discusión (Hedegaard & Chaiklin, 2005). De acuerdo con Wenke y Frensch (2003), es complicado definir con exactitud qué es un problema ya que existen muchos tipos de dificultades en la vida diaria: desde escoger qué ropa nos vamos a poner hasta exponernos a un ejercicio matemático. En este sentido, podríamos decir que un problema es toda aquella situación ambiental que nos ofrezca una tarea donde tengamos que llenar un vacío existente entre un estado de cosas y otro (Wenke & Frensch, 2003).

Sin embargo, pese a la existencia de múltiples tipos de problemas posibles frente al que los/as seres humanos se pueden enfrentar, la escuela se ha centrado en promover aquellos que podríamos vincular al paradigma formalista de la inteligencia (Kincheloe, 1999). De acuerdo con Kincheloe (1999), posicionarnos desde el formalismo significaría promover una concepción de la inteligencia que valora lo

lógico-formal y el pensamiento científico. Por lo tanto, la escuela así pensada tiene una disposición a proponer problemas vinculado a dichas áreas exclusivamente, ignorando otra clase de talentos que podríamos ubicar en la escuela, tal como en el ejemplo de la sala de clases mencionado en la sección anterior.

En este respecto, la propuesta de Gardner (1987; 1993) es una contribución importante en lo que se refiere a un concepto de la inteligencia más democrático e inclusivo en las escuelas. Al menos, tal como plantea Kincheloe (1999), nos propone un marco de referencias alternativo al hegemónico que nos permite pensar en el intelecto de los/as estudiantes con nuevos lentes.

Gardner (1987) propone un concepto de la inteligencia que rescata una vertiente cultural, diciéndonos que la inteligencia hace referencia a las habilidades humanas que nos permiten resolver problemas y que son aceptadas y valoradas dentro de una cultura. Así pues, debido a la amplia gama de dificultades que en cada cultura sus integrantes deben resolver, Gardner (1993) reconoce la existencia de al menos ocho tipos de inteligencia. Éstas hacen referencia a las habilidades lógico-matemáticas, lingüísticas, musicales, kinestésicas, espaciales, intrapersonales, interpersonales y naturalistas.⁵

Retomando el propósito original que consiste en la búsqueda de referencias que contribuyan al desarrollo de mentalidades incrementales sobre la inteligencia, la propuesta de Gardner merece ser tomada en cuenta, ya que ofrece una conceptualización que permite ver con otra mirada lo que ocurre en salas de clases. De igual manera, queda como desafío proponer aplicaciones prácticas en nuestro contexto local que puedan replicar logros en otras latitudes que hacen referencia a que la teoría de las inteligencias múltiples ha logrado servir como base de transformaciones en las creencias de

profesores/as (Blackwell, Trzesniewski, & Dweck, 2007).

Modificabilidad Cognitiva

Pues bien, pensando en una propuesta para contribuir a la generación de una mentalidad incremental sobre la inteligencia, he propuesto la importancia de considerar que la inteligencia puede manifestarse de diversas maneras en distintas situaciones. No obstante, considero importante rastrear marcos de referencia que nos ayuden a comprender la modificabilidad de la inteligencia.

Una de las situaciones que denuncié en el presente artículo es la existencia de creencias fijas sobre la inteligencia que circulan en el ámbito escolar, las cuales presentan riesgos indeseables. Tales creencias, en muchas ocasiones están avaladas por el sentido común (Hart, et al., 2004). Pese a ello, existen registros y formulaciones teóricas que permiten creer en la capacidad de modificarnos.

Uno de los pioneros en entender que la diferencia no significa un impedimento es Vygotsky, quien pensaba que la educación puede ser solidaria, pero también exigente. En este sentido, el psicólogo soviético pensaba que todos los niños pueden aprender si se les enseña adecuadamente y tomando en cuenta su potencia (Figueroa, 2011).

En esta línea, Vygotsky (1997) reconoce que ubicar a un/a niño/a en una escuela diferente en la que se les enseñe a los “menos capaces” de acuerdo con un nivel más bajo, significaba ponerlos en una situación compleja socialmente. Por ello es que resultaría fundamental trabajar con estos/as estudiantes del mismo modo en que se trabajaría con niños/as “normales”. Así pues, el ideal es incluir lo más tempranamente posible en lugar de segregar (Figueroa, 2011).

En la búsqueda por generar constructos teóricos que permitan el trabajo con aquellos niños/as

⁵ El número de inteligencias propuesto por Gardner no deja de ser controversial. Él mismo se ha visto tentado a agregar otras adicionales (Gardner, 1993), así como también

otros/as autores/as se han basado en su teoría para pensar en nuevos tipos de inteligencia (Villamizar & Donoso, 2013).

desaventajados/as, Vygotsky desarrollo varias ideas y conceptos.⁶ Su legado es importante y una propuesta que bebe bastante de éste es la teoría de la modificabilidad cognitiva estructural (MCE) de Reuven Feuerstein (1980).

Esta es una propuesta que se construye sobre la base de un principio que se plantea como creencia, cuya necesidad de comprobación objetiva no es de vital importancia (Feuerstein, Feuerstein & Falik, 2010). Así, esta creencia fundamental supone que los seres humanos tenemos una capacidad propia de nuestra especie para modificar nuestras estructuras cognitivas (Feuerstein, et al., 2010), lo que nos permitiría adaptarnos de mejor manera frente a los desafíos siempre cambiantes que nos propone el mundo.

Es importante aclarar que si bien la creencia sobre la que se basa la teoría de la MCE los autores la proponen como un acto de fe en última instancia, Feuerstein describe una amplia gama de casos trabajada por él y su equipo en que han tenido éxito mejorando la vida de sujetos que se les presentaron como individuos con deficiencias cognitivas (Feurstein, et al., 2010; Feuerstein, Rand, & Rynders, 1988). Además, estudios provenientes de la neurociencia, específicamente en lo que se refiere a plasticidad cerebral (por ejemplo, Cannonieria, Bonilhab, Fernandes, Cendes, & Lia, 2007; Draganski, Gaser, Busch, Schuierer, Bogdahn, & May, 2004), parecieran aportar otros fundamentos adicionales que pueden ayudarnos a convencernos de que efectivamente es posible modificar y mejorar todas las potencialidades cognitivas de un sujeto.

La importancia de la Mediación

Imaginemos que tomamos a un individuo que acaba de nacer y lo dejamos solo en una isla desierta. Sin contacto con otros seres humanos, es plausible suponer que este sujeto no

desarrollaría muchas habilidades que consideramos esenciales para el ser humano. Esto sugiere la idea de que para desarrollarnos no basta con estar en contacto con el mundo objetivo que nos rodea, sino que también necesitamos interactuar con el mundo intersubjetivo conformado por una comunidad de sujetos., Esta comunidad cumpliría un rol fundamental: mediar entre una persona y el entorno, o puesto en otras palabras, hacer asequible el mundo natural, social o cultural a quienes se enfrentan a él en nuevas situaciones.

Con la finalidad de tener experiencias de mediación efectiva es preciso contar con una serie de condiciones, a saber, (1) intencionalidad y reciprocidad, (2) trascendencia y (3) la mediación del sentido (Feuerstein, et al., 2010). La intencionalidad se refiere al hecho de que una mediación exitosa debe contar con una planificación y que el apoyo en la relación entre el sujeto y el mundo debe tener un objetivo claro. Por otra parte, cuando hablamos de reciprocidad referimos a que es necesario que tanto el mediador como el sujeto que está aprendiendo se comprometan con el mismo vigor en la tarea. Con trascendencia nos referimos al hecho de que las habilidades en desarrollo cuenten con un sentido que vaya más allá de las necesidades espacio-temporales del momento, lo que vendría a darle un significado profundo al acto de mediación. Finalmente, la mediación del sentido se refiere a que tiene que haber un aspecto afectivo y emocional en la relación mediadora que contribuya al desarrollo del sujeto que está en proceso de intervención.

Así, la importancia y utilidad que puede tener el trabajo de Feuerstein radica fundamentalmente en la creencia base de que todos podemos ser modificados, cuya adopción puede resultar en una contribución enorme al desarrollo de escuelas inclusivas y democráticas. Más allá de todo lo que podamos conocer y teorizar, la esperanza descansa en una creencia que surge

⁶ Por ejemplo, el concepto de zona de desarrollo próximo, mediación y propuestas tales como que el ser humano se

desarrolla en sociedad, la existencia de elementos de colaboración, etc. (Vygotsky, 1997, 2006).

desde lo más profundo de nosotros mismos. En efecto, los registros más importantes de Feuerstein y sus colaboradores se observan en que trabajaron con niños deprivados culturalmente, vale decir, con escaso acceso al mundo de la cultura en general. Pese a la dificultad que aquello presenta, lograron integrar y potenciar las habilidades de muchos sujetos que habrían quedado excluidos de la sociedad al no poder responder ante sus exigencias.

Del mismo modo, me parece interesante recoger las condiciones para la mediación que propone Feuerstein, ya que exigen pensar el sentido que tiene educar. Para trazar intenciones, pretender trascender y hacer algo significativo, es indispensable preguntarse por el sentido: ¿Qué es trascender? ¿Cuál debe ser mi intención? ¿Qué es lo que nos hace sentido en la educación? Son preguntas internas que todos debemos hacernos. Considero que esta clase de reflexiones son aquellas que nos alejan de ser meros aplicadores de estrategias y currículum.

Otro de los aspectos que me parecen interesantes y rescatables del trabajo de Feuerstein es que no cae en la separación entre psicología, escuela y educación. Así pues, a diferencia de muchos psicólogos, el programa de intervención creado por Feuerstein (FEI) abre la posibilidad de trabajar las capacidades cognitivas no sólo en sí mismas, sino que en función de contenidos que pueden perfectamente pertenecer al mundo de la escuela (Feuerstein & Falik, 2010). No obstante, considero que esta propuesta de Feuerstein es incompleta en la medida en que propone que el contenido es irrelevante en el sentido de que podemos tomar cualquiera para trabajar en la modificación de la estructura cognitiva. En una perspectiva que busca incluir y combatir la existencia de un sólo tipo de inteligencia es fundamental hacer explícito que el contenido no carece de importancia, ya que una selección deliberada en función de aspectos sociales, políticos y culturales permite abrir la posibilidad al desarrollo de la inteligencia entendiendo su naturaleza múltiple. De igual modo, también es

necesario tomar en cuenta los contenidos culturales que circulan en las interacciones cotidianas de quienes participan en los procesos educativos.

Consideraciones Finales: El Desafío de la Enseñanza y el Aprendizaje

Las creencias sobre la inteligencia que tenemos los/as profesores sin duda son un factor a considerar cuando pensamos en las prácticas pedagógicas. En efecto, nuestros pensamientos sobre lo que significa ser inteligente y sobre la educación en general nos conducen a mirar con una óptica distintiva lo que ocurre en las salas de clases. De igual manera, nuestras creencias pueden traspasar la subjetividad de los/as estudiantes, lo que tiene un profundo impacto en el quehacer escolar de ellos, ya que para un/a alumno/a es importante lo que sus profesores/as piensan de él/ella (Hart, et al., 2004).

Hoy en día, a través de movilizaciones estudiantiles, la opinión pública y proyectos de ley (entre otros), se ha instalado el debate en torno a la calidad de la educación. Sin duda, dicho problema es complejo y delimitar a qué nos referimos con el término de calidad suscita una dificultad por sí misma. No obstante, me guio por lo propuesto por UNICEF (2000) que apunta a la capacidad de generar condiciones favorables para el aprendizaje de los/as estudiantes en entornos inclusivos y democráticos.

Para cumplir dicho objetivo considero importante cuestionar permanentemente nuestras propias prácticas y creencias y, en este sentido, es pertinente que se levante la discusión desarrollada hasta este punto. Sin embargo, el problema de la inteligencia es sólo una arista de las miles que podemos considerar cuando hablamos de educación.

Considero que es relevante, para trabajos futuros, ir emparejando la discusión aquí desarrollada con el debate sobre enseñanza y aprendizaje. Frente a esto, considero que una de las ideas desarrolladas por Gunther Dietz es motivadora para pensar en la educación del

futuro. Su propuesta consiste, principalmente, en que se ha vuelto necesario para los profesores desprofesionalizarnos para reprofesionalizarnos considerando los nuevos contextos que se nos van presentando. Un enunciado simple que representa una necesidad y una compleja tarea por delante.

En dicho sentido, Kincheloe (1999) también propone, tomando las ideas que han formulado los pensadores ligados a los estudios culturales, cuestionar el logocentrismo predominante en el sistema educativo y prestar atención a la producción que existe en la cultura fuera del contexto escolarizado. Así, prestando atención a la música, películas, medios digitales, entre otros, podemos desarrollar nuevas formas de aprendizaje y desarrollo que se encuentren dentro de los marcos de nuestra cultura.

Por último, sugiero que el desafío más difícil de todos es apropiarse vitalmente de las ideas que

conducen hacia la inclusividad y democratización de la educación. Abandonar creencias que dificultan los procesos educativos en pos de adoptar aquellas que la benefician es una tarea compleja que requiere luchar contra muchas ideas que asumimos acríticamente. Por este motivo, es importante pensar en “por qué”, “para qué” y “para quién”.

Referencias

- Baquero, R. (2001). La educabilidad bajo sospecha. *Cuadernos de Pedagogía*, 9, 71-85.
- Blackwell, L. S., Trzesniewski, K. H., & Dweck, C. S. (2007). Implicit Theories of Intelligence Predict Achievement Across an Adolescent Transition: A Longitudinal Study and an Intervention. *Child Development*, 78, 246-263. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.00995.x>.
- Cannonieria, G. C., Bonilhab, L., Fernandes, P. T., Cendes, F., & Lia, L. M. (2007). Practice and perfect: length of training and structural brain changes in experienced typists. *Neuroreport*, 18 (10), 1063-1066. <https://doi.org/10.1097/wnr.0b013e3281a030e5>
- Cianciolo, A. & Sternberg, R. (2004). *Intelligence: A Brief History*. Oxford, UK: Blackwell Publishing.
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-century teacher education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 300-314. <https://doi.org/10.1177/0022487105285962>
- Draganski, B., Gaser, C., Busch, V., Schuierer, G., Bogdahn, U., & May, A. (2004). Neuroplasticity: Changes in grey matter induced by training. *Nature*, 427(6972), 311–312. <https://doi.org/10.1038/427311a>
- Dweck, C. (2007). *Mindset: The New Psychology of Success*. New York, USA: Ballantine Books.
- Elige Educar & Centro UC (2017). *Encuesta Voces Docentes II 2016. Parte II: Condiciones y*

- cultura escolar en la labor docente: relevancia y repercusiones.* Santiago, Chile. Disponible en:
http://www.eligeeducar.cl/wp-content/uploads/2017/05/voces_docentes/I_02052017.pdf
- Feuerstein, R (1980). *La teoría de la modificabilidad cognitiva.* Jerusalem, Israel: The Internacional Center for the Enhancement of Learning Potencial.
- Feuerstein, R., Rand, Y., & Rynders, J. (1988). *Don't Accept Me As I Am: Helping "Retarded" People to Excel.* New York, USA: Springer Science + Business Media.
- Feuerstein, R. & Falik, L. (2010). Learning to Think, Thinking to Learn: A Comparative Analysis of Three Approaches to Instruction. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 9(1), 4-20.
<https://doi.org/10.1891/1945-8959.9.1.4>
- Feuerstein, R., Feuerstein, R., & Falik, L. (2010). *Beyond Smarter: Mediated Learning and the Brain's Capacity for Change.* New York, USA: Teachers College Press.
- Feuerstein, R., Falik, L., & Feuerstein, R. (2015). *Changing Mind And Brains – The legacy of Reuven Feuerstein: Higher Thinking and Cognition through Mediated Learning.* New York, USA: Teachers College Press.
- Figueroa, I. (2011). Lev Vygotski: Un pionero en la educación inclusiva. *Cuadernos de Trabajo Magister en Desarrollo Cognitivo Universidad Diego Portales*, 1, 51-62.
- Figueroa, I. (2016). Rol mediador de aprendizajes en Educación Parvularia: procesos de apropiación en el contexto de una propuesta formativa en experiencia de aprendizaje mediado. *Summa Psicológica UST*, c13(1), 33-44.
<https://doi.org/10.18774/summa-vol13.num1-287>
- Gardner, R. (1987). *Estructuras de la mente. La Teoría de las Múltiples Inteligencias.* México DF, México: Fondo de Cultura Económica.
- Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences: The Theory and Practice.* New York, USA: 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.
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052012000100001>
- Guerra, P. (2013). *Análisis del cambio en las creencias sobre el conocimiento, el aprendizaje y la enseñanza en estudiantes de pedagogía en el contexto de su formación inicial.* Tesis para optar al Grado de Doctora en educación, Universidad Católica, Santiago, Chile
- Hart, S., Dixon, A., Drummond, M. & McIntyre, I. (2004). *Learning Without Limits.* New York, USA: Open University Press.
- Hedegaard, M. & Chaiklin, S. (2005). *Radical-local teaching and learning.* Aarhus, Denmark: Aarhus University Press.
- 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, Argentina: Miño y Dávila Editores.
- Kincheloe, J. (1999). The Foundations of a Democratic Educational Psychology. En Kincheloe, J. & Steinberg, S. (Eds.), *Rethinking Intelligence: Confronting Psychological Assumptions About Teaching and Learning* (pp. 1-26). New York, USA: Routledge
- Marambio, K., Gil de Montes, L., & Valencia, J. (2014). Representaciones Sociales, Inteligencia y Conflicto de la Educación en Chile. *Psykhe*, 24(1), 1-11.
<http://dx.doi.org/10.7764/psykhe.24.1.643>
- Marambio, K., Gil de Montes, L., Valencia, J. & Zubieta, E. (2015). Representaciones sociales de inteligencia y los valores que las enmarcan. *Psicoperspectivas*, 14(3), 45-55.

<https://doi.org/10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL14-ISSUE3-FULLTEXT-641>

- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in Thinking: Cognitive Development in Social Context*. New York, USA: Oxford University Press.
- Rosenthal, R., SL Jacobson, L. (1966). Teachers' expectancies: Determinates of pupils' IQ gains. *Psychological Reports*, 19, 115-118.
- UNICEF (2000). *Defining Quality in Education. Working paper series*. New York, USA: UNICEF.
- Villamizar, G. (2011). Teorías implícitas de la inteligencia en el ámbito pedagógico. *Psicogente*, 14(26), 321-335.
- Villamizar, G. & Donoso, R. (2013). Definiciones y Teorías sobre la Inteligencia. Revisión Histórica. *Psicogente*, 16(30), 407 – 423.
- Villamizar, G. & Donoso, R. (2014). Teorías Implícitas sobre Inteligencia de Profesores Universitarios. *Educere*, 18(59), 103-110.
- Vygotsky, L. S. (1997). *Fundamentos de la Defectología*. Madrid, España: Visor.
- Vygotsky, L. S. (2006). *Pensamiento y Lenguaje*. La Habana, Cuba: Editorial Félix Varela.
- Wenke, D. & Frensch, P. (2003). Is Success or Failure at Solving Complex Problems Related to Intellectual Ability? En Davidson, J. & Sternberg, R. (Eds.). *The Psychology of Problem Solving* (pp. 87-126). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Recepción: 30-mayo-2018

Aceptación: 24-julio-2018