

HACIA LA REPRESENTACIÓN SOCIAL DE LA INTELIGENCIA DE LOS ALUMNOS EN LOS PROFESORES DE PRIMARIA

MANUEL CACHO ALFARO

Resumen

El contenido de este reporte final se encuentra inmerso en el proceso de construcción de una investigación orientada por la perspectiva de las Representaciones Sociales. El interés de este trabajo consiste en discutir las consecuencias prácticas que, sobre las interacciones y resultados escolares, pueden asumir las representaciones sociales de los maestros de educación primaria sobre la inteligencia de los alumnos. Es importante señalar, que las ideologías sobre la inteligencia que circulan en la escuela constituyen sólo un recorte o problema particular de la cuestión de la desigualdad de logros escolares.

Introducción

Partimos de las reflexiones de Bourdieu (1990: 277-278), en tanto aborda el componente ideológico más global del problema específico que analizamos, en sus consideraciones acerca de lo que denomina "el racismo de la inteligencia".

El racismo es propio de una clase o grupo dominante cuya reproducción depende, en parte, de la transmisión del capital cultural, un capital heredado cuya propiedad es la de ser un capital incorporado, y por ende aparentemente natural. En este sentido recuperamos la idea de que la clase dominante, al reforzar su elitismo, extrae parte de su legitimidad de la clasificación escolar, al transmutar las diferencias de clase, entre otras cuestiones, en diferencias de "inteligencia".

El maestro es uno de los actores principales en el proceso de escolarización de los alumnos y en las innovaciones que se implementan para optimizar ese proceso y sus resultados. Es a partir de esta importancia que se le atribuye al maestro que estudiamos su subjetividad, particularmente sus representaciones sociales sobre la inteligencia de los alumnos, con el propósito de plantear una serie de reflexiones en torno de los potenciales efectos simbólicos de estas representaciones en términos de sus anticipaciones sobre el desempeño y rendimiento escolar.

Elementos teórico-metodológicos

En términos contemporáneos y en el marco de los debates epistemológicos al interior de las Ciencias Sociales, la relación individuo/sociedad se establece a modo de tensión entre los enfoques objetivistas y subjetivistas. Estos enfoques constituyen otro modo de referirse a las tradicionales parejas epistemológicas opuestas, nombradas como formalismo/empirismo, razón/experiencia entre otras.

Partimos de que estos dos modos de concebir la realidad social y escolar son explicaciones parciales. La manera de superar dicha situación se puede plantear en términos de una comprensión dialéctica de la relación individuo/sociedad. Los individuos no son productos mecánicos y pasivos de las determinaciones sociales, ni de las determinaciones económicas o de clase. Por lo que más que hablar de individuo y/o sociedad, habría que hablar en términos de conjunto relación individuo/sociedad, donde las partes se constituyen mutuamente.

En este trabajo se considera a las representaciones sociales del maestro respecto de la inteligencia desde una perspectiva integral del vínculo sujeto/estructura. El docente es portador de representaciones sociales de las cuales no tiene total conciencia y, por ello,

es un agente que las reproduce, al mismo tiempo que produce significados sociales respecto de la inteligencia de los niños en la interacción escolar.

Es importante señalar que la "naturalización" de las diferencias de inteligencia terminan legitimando resultados escolares de los niños al convertir los mecanismos y mediaciones propiamente escolares en actos derivados de propiedades naturales. Al respecto, Bourdieu (1988:32) afirma que:

"Es probablemente una inercia cultural la que nos hace ver la educación en términos de una ideología de la escuela como una fuerza liberadora y como un medio de aumentar la movilidad social, aun cuando hay indicadores de que ella es de hecho uno de los medios más efectivos en la perpetuación del patrón social existente, pues la escuela ofrece simultáneamente una aparente justificación para las desigualdades sociales y legitima una herencia social; esto es, una herencia social pasa a ser tratada como una herencia natural".

Las representaciones sociales son un tipo de conocimiento social que, según Jodelet (en Moscovici, 1986:173), "habitualmente se denomina conocimiento de sentido común o bien pensamiento natural, por oposición al pensamiento científico". Este conocimiento se constituye a partir de nuestras experiencias, pero también de las informaciones, conocimientos y modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de la tradición, la educación y la comunicación. De este modo, la noción de representación social se sitúa en el punto donde se encuentran lo psicológico y lo social, por lo que dicha noción resulta impensable como una abstracción desconectada de las estructuras sociales concretas en las que se enmarca. La representación social es tributaria de la posición que ocupan los individuos y grupos en el mapa social.

La representación es producto y proceso a la vez. En tanto producto debe considerarse como pensamiento constituido que da cuenta de una visión de la realidad que se comparte socialmente. En tanto proceso, debe considerarse como pensamiento socialmente constituyente y generativo de nuevas representaciones al dirigir y guiar la actuación y comportamiento de los sujetos.

Las desigualdades que produce el funcionamiento del sistema escolar reactualizan el debate acerca del problema de los éxitos y fracasos escolares de los alumnos y sus connotaciones políticas. La atribución de los fracasos a las capacidades y diferencias individuales, o bien a la desigualdad estructural de la sociedad son opciones políticas.

Objeto de estudio

Abordar las representaciones de los maestros respecto de la inteligencia de los alumnos involucra aspectos filosóficos, políticos, psicológicos, sociológicos y pedagógicos, dada la complejidad de la cuestión. El enfoque socio-pedagógico por el que optamos en este estudio no pretende, por tanto, agotar el problema.

Las representaciones sociales de los maestros sobre la inteligencia de los niños; es decir, sus visiones, valoraciones y esquemas prácticos, constituyen un entramado que la investigación en el ámbito pedagógico todavía no ha logrado develar suficientemente. El desafío consiste en identificar cuáles son las ideas sobre inteligencia de los maestros, que se manifiestan en sus prácticas cotidianas en las aulas. Una "ideología de la inteligencia" incluye aspectos cognitivos y valorativos, ideas generales, mitos y creencias sobre la naturaleza y la potencialidad de desarrollo de la inteligencia del alumno.

Las representaciones sociales no son totalmente conscientes para los sujetos; funcionan a un nivel implícito, ya que son interiorizadas por ellos en los contextos en los que actúan e interactúan. Es preciso, por tanto, rastrear el conocimiento de los maestros y sus visiones en dos niveles de análisis: sus definiciones e ideas conscientes, sistemáticas y explícitas, y sus concepciones de sentido común.

La práctica docente es un lugar de encuentro entre el universo de la objetividad y el de los individuos interactuantes en esa situación social específica. La subjetividad porta un de objetividad que trasciende las voluntades y conciencias de los maestros. Al mismo tiempo, son los sujetos mismos los que mediatizan las condiciones materiales y simbólicas de su accionar. Siendo que las representaciones sociales que portan los maestros sobre la inteligencia de los niños se actualizan en sus prácticas cotidianas, contribuyendo a generar resultados escolares diferenciados, es necesario precisar que son el producto de un proceso de construcción social.

Cuándo el maestro visualiza a un alumno como "inteligente", ¿qué tipo de saber pone en juego? ¿Cuál es la lógica que presente en sus representaciones sobre la inteligencia?, ¿cuál es el grado de conciencia que el maestro posee de esas representaciones?

Objetivos

El objetivo general que se plantea en el presente estudio, es conocer la diversidad de representaciones que portan los maestros de primaria respecto de la inteligencia de los niños, con el propósito de contribuir a ulteriores indagaciones acerca del impacto que ellos tienen sobre el comportamiento y rendimiento escolar de los alumnos. A un nivel más específico se propone:

- Identificar las concepciones explícitas de los maestros respecto de la inteligencia de los niños expresadas a nivel discursivo.
- Identificar las concepciones de sentido común o ideas implícitas en los discursos de los maestros acerca de la inteligencia de los niños.
- Determinar el grado de significación que existe entre las concepciones explícitas y las implícitas del maestro respecto de la inteligencia de los alumnos que se actualizan en la práctica pedagógica.

Las entrevistas

Las entrevistas se aplicaron a 34 maestros, que conformaron la muestra final. Cada entrevista tuvo una duración de entre una y dos horas

Los supuestos iniciales permitieron organizar el diseño de la entrevista en los siguientes campos de indagación:

Campo 1. Las concepciones de inteligencia durante la formación básica para el ejercicio docente (en las escuelas normales). Este campo se vincula a la hipótesis de que los saberes sobre inteligencia que circularon en la formación básica magisterial incidirían en las representaciones actuales de los maestros.

Campo 2. Las concepciones populares sobre inteligencia expresadas en refranes y dichos populares, y sus aplicaciones a los alumnos. La hipótesis con la que trabajamos para organizar esta área de indagación se refiere a que las concepciones de la inteligencia de los alumnos que poseen los maestros estarían atravesadas por elementos de la ideología social dominante.

Campo 3. Las concepciones de inteligencia en el contexto de la práctica docente en la escuela. La hipótesis que ha estructurado este campo vincula las representaciones sociales de los maestros sobre la inteligencia con el contexto de aplicación, esto es, con el ámbito de la práctica docente en el aula. Ello bajo el supuesto de que los principios más profundos de clasificación encuentran su condición práctica en los contextos en los que se aplican.

Campo 4. La inteligencia general y por dominios. La hipótesis que manejamos es que los dominios del conocimiento escolar influirían en las concepciones de inteligencia. Podría haber un núcleo general de inteligencia y/o una especificidad desde las áreas en que se agrupan ciertos saberes disciplinarios en la escuela, tales como matemática, lengua y ciencias sociales.

Definiciones de inteligencia producidas por los maestros

Cada maestro entrevistado ha enunciado la significación que otorga al término “inteligencia”. Una primera consideración a destacar es que no hay una definición única compartida por los maestros entrevistados; al mismo tiempo, en cada una de las definiciones expresadas existe una multiplicidad de aspectos que intervienen y que, en algunos casos, presentan inconsistencias internas. En virtud de ello, hemos organizado el análisis de las respuestas tomando en cuenta *los énfasis puestos en las definiciones sobre la inteligencia* desde el punto de vista de las consideraciones que efectúan acerca de su origen y de la interacción con el medio. Hemos reconstruido, así, *tres tesis centrales*

1. *La inteligencia con énfasis en lo innato*: Esta dimensión integra las respuestas que subrayan los aspectos innatos, genéticos, hereditarios, medibles y la determinación biológica. Hacen alusión a la inteligencia como algo intrínseco.
2. *La inteligencia con énfasis en el medio*: Esta dimensión integra las respuestas que priorizan los aspectos ambientalistas, la influencia determinante del entorno, y la acción sobre el mismo.
3. *La inteligencia con énfasis en la interacción entre lo innato y el medio*: Esta dimensión integra las respuestas que priorizan tanto aspectos como el orden de lo innato como la influencia de la interacción con el medio.

TESIS 1: La inteligencia como algo innato

La inteligencia es un ejercicio de la misma. "*La capacidad... como que es innato en cada cual*. Aquél que te dice: "Yo tengo capacidad pero no tengo *vocación* para determinadas cosas". Tiene una capacidad tremenda para determinadas cosas, te podría seguir cualquier carrera: "No es mi *vocación*, mi *vocación* es ser esto". Y eso lo hacen brillante".

La inteligencia son las *capacidades naturales... son capacidades naturales*. Yo tengo una inteligencia... Tengo que elaborar un poco... La inteligencia son capacidades naturales para enfrentar todo lo que se mueve a través del pensamiento. [¿Por qué capacidades naturales?] Porque puedes tener capacidades naturales... porque *son las armas naturales que tienes desde que naces* para resolver aquellas cosas que tienes que resolver por vía del pensamiento.

"Un niño inteligente es un niño con un *coeficiente intelectual* mayor que otro".

La inteligencia es considerada por estos maestros, como “capacidad/es natural/es”, “talento”, “aptitud”, “algo innato”, “facultad humana”, “don”, “coeficiente intelectual”, y como una “vocación”. Se podría pensar en estos adjetivos sólo como modos diversos de estar de acuerdo con las corrientes psicológicas innatistas. También se podría rastrear la similitud de estos términos con aquellos que iniciaron y predominaron en la formación docente en el pasado mediato. Incluiríamos así elementos de la historia objetivada del magisterio, y probablemente incorporada en los maestros de hoy, siendo que, al decir de Bourdieu (1980): “lo muerto se apodera de lo vivo”.

TESIS 2: La inteligencia como producto del medio y acción sobre el mismo

Las respuestas de los maestros al caracterizar la inteligencia hacen especial hincapié en la influencia del medio y la acción sobre el mismo. Se refieren a la inteligencia como la “capacidad de adaptación al medio” y de “resolución de problemas”. La *inteligencia práctica* cobra para estos maestros particular importancia.

... La inteligencia es la... capacidad para *adaptarse al medio* en el que uno vive y *resolver las situaciones* que ese medio le presenta y poder trabajar en el medio e el que uno se mueve. Por eso, hay distintos *tipos de inteligencia*. El deportista seguramente debe necesitar una inteligencia distinta a un intelectual, a un académico. [¿Tipos de inteligencia?] Claro, tipos de inteligencia... Hay un autor, Sternber, que habla de los distintos tipos. Yo no me acuerdo puntualmente, pero él habla de que hay distintos tipos de inteligencia para distintas habilidades o actividades; que no hay una inteligencia que maneja todos los ámbitos de la persona sino que hay distintas inteligencias para distintas cosas. Por eso, tal vez un deportista puede ser muy buen deportista pero no... no ser muy bueno en el aspecto cognitivo. Y un intelectual puede ser un tipo muy... con

muchos conocimientos, muy ducho en lo cognitivo y un queso jugando a la pelota. A eso me refiero con distintos tipos de inteligencia.

Este maestro se refiere a “la teoría triárquica de la inteligencia humana” de Sternberg (1986), que sostiene que hay aspectos de la inteligencia que son universales y otros relativos a los individuos y los grupos, por lo cual la clasificación de inteligente difiere según criterios culturales. Para el autor, lo que aparecería como denominador común entre aquellos que logran dominar su ambiente es la habilidad para obtener el mejor provecho posible de sus capacidades personales y compensar sus debilidades. Para medir la inteligencia sería necesario presentar a los sujetos problemas específicos para las diversas habilidades que necesitan poner en juego.

TESIS 3: La inteligencia como interacción entre lo innato y la acción sobre el medio

Las respuestas de los maestros ponen en explícita relación, al modo de una interacción constante, los aspectos innatos y los aspectos ambientalistas al caracterizar la inteligencia: “*parte se hereda y parte se modifica con el medio*”, “*recrear lo que se tiene*”, “*posibilidades innatas afloradas por la motivación*”.

... Yo creo que... la inteligencia es algo... que realmente se... *Parte de ella se hereda y parte se modifica con el medio*... Parecería algo abstracto aunque científicamente está dado por el nivel de sustancia gris que tengas y los surcos que tengas en el cerebro. Pero para mí sigue siendo *algo abstracto que se modifica con el medio y con la educación* que recibís.

Sería la *capacidad de adecuarse* a las cosas, la... la inteligencia sería adecuarse, la capacidad de crear, *recrear*, imaginar, proponer, de transferir, de trasvasar una cosa en otra, de indagar y de no quedarte con lo que te dan.

Mira, yo te diría que es como *las posibilidades innatas que tiene uno afloradas por la motivación para realizar las cosas, para realizar o resolver situaciones*.

De la lectura de las definiciones ofrecidas por el total de los entrevistados surge una primera consideración: *la inteligencia no es un término unívoco; es una noción ambigua, con una multiplicidad de significados*. La heterogeneidad en las respuestas es una de las notas características de la representación social. Tampoco hay que descuidar el hecho de que las nociones de inteligencia son múltiples en el campo de las teorías científicas; aun cuando sean unívocas dentro de cada teoría.

De las definiciones producidas por los maestros queda de manifiesto el hecho de que *no hay una única representación de los maestros entrevistados sobre la inteligencia, sino que se trata de representaciones sociales en plural, incluso dentro de un mismo sujeto*. Dicha diversidad de visiones converge, sin embargo, en un denominador común: *la inteligencia es significada, interpretada por los maestros, desde el ámbito de lo escolar; se representan la inteligencia desde su práctica docente*. Las representaciones de los maestros permiten señalar que la inteligencia está “situada”, con una apreciación particular, en la escuela¹. Esta consideración es la que nos permite aventurar el término *inteligencia escolarizada*.

¹ La contextualización de las concepciones expresadas por los maestros en el ámbito escolar está trabajada en Castorina y Kaplan (1995a).

Los indicadores de la inteligencia

El reactivo: “¿Cómo detecta usted a un alumno inteligente?” ha permitido a los maestros entrevistados identificar indicios de la inteligencia del niño². Son indicativos de que la inteligencia para los maestros entrevistados las siguientes cualidades y conductas:

1. La rapidez,
2. la producción individual,
3. la participación en clase,
4. la resolución de problemas,
5. la capacidad de transferencia de los conocimientos,
6. el razonamiento lógico, y
7. la expresión y el vocabulario empleado.

Conclusiones

Los resultados obtenidos de la investigación pueden sintetizarse en las siguientes cuestiones:

- A) *La inteligencia de los alumnos no es un término unívoco.* La inteligencia no es un término unívoco para los maestros entrevistados. Es una noción en algunos casos ambigua, que porta una multiplicidad de significados. La heterogeneidad es una de las notas características de la representación social. La diversidad de visiones que portan los maestros nos permite considerarlas en su dimensión plural.
- La diversidad presenta, al mismo tiempo, tendencia homogéneas en las concepciones respecto del origen y la naturaleza de las inteligencias infantiles,

² Hemos agrupado las respuestas de los maestros en virtud de las cualidades o conductas más enfatizadas en cada respuesta, aunque es preciso reconocer que aparecen mencionados, en casi todos los casos, varios indicadores simultáneamente.

a las que hemos agrupado en tres tesis: a) innatistas, b) ambientalistas y c) interaccionistas. Estas tesis de los maestros entrevistados no se corresponden con las teorías psicológicas referidas a la inteligencia, aunque tienen ciertas resonancias de las mismas. En las representaciones sociales de los maestros respecto de la inteligencia de los alumnos hay huellas del conocimiento científico que han interiorizado en las diversas instancias de formación de las que han participado, así como de aquellas aprendidas en la socialización laboral.

Así, algunas visiones de la inteligencia ofrecidas por ciertos maestros agrupados en la tesis innatistas se podrían vincular a las tesis psicológicas que explican la inteligencia a partir de la herencia, mientras que otras visiones dentro de este mismo grupo poseen una referencia implícita a los dones naturales al considerar la inteligencia en tanto que talento, don, capacidad natural o vocación innata. Desde el punto de vista del trabajo docente, esta última perspectiva podría ayudar a reforzar cierta ideología social basada en la premisa de que la desigualdad educativa es debida a la naturaleza no dotada de ciertos niños.

B) *La inteligencia de los alumnos es significada e interpretada por los maestros desde la singularidad de la práctica docente.* La diversidad de las visiones de los maestros respecto de la inteligencia tiene un punto de confluencia o denominador común: todas ellas hacen referencia al ámbito escolar. La inteligencia es resignificada e interpretada desde la singularidad de la práctica docente. La significación de la inteligencia está situada en el sentido de que se trata de una apreciación particular desde la posición del entrevistado en tanto

que docente. La inteligencia del alumno está juzgada a partir de la posibilidad de que el maestro pueda cumplir su papel en tanto tal.

Un claro ejemplo de ello es que la inteligencia del alumno ha sido asociada a la disciplina, a los hábitos de trabajo que despliega en la escuela y a su interés por aprender. Esta asociación se vincula a las expectativas que la escuela deposita en los alumnos.

Las representaciones sociales de los maestros se refieren al contexto en que las aplican y en ese sentido es que aventuramos el término de una “inteligencia escolarizada”. La distinción recurrente que aparece en las entrevistas entre una inteligencia para lo escolar y una inteligencia para la vida apoya aún más la contextualización de la calificación o el juicio de la inteligencia en la escuela.

Desde la perspectiva del trabajo docente, el hecho de que los maestros reconozcan el reduccionismo que hace la escuela de la inteligencia al identificarla sólo con las cualidades que harían la síntesis perfecta de las virtudes escolares, descartando los saberes inteligentes que algunos niños poseen fuera de la escuela, tiene consecuencias positivas relevantes. Si los maestros califican como saberes inteligentes los que ponen en juego los niños trabajadores, en los sectores populares, la escuela podría enriquecer su juicio o apreciación respecto del alumno inteligente.

C) *La inteligencia se asocia a otras cualidades legitimadas socialmente, lo cual nos permite interpretarla contextualizada en sistemas de significación social.*

La inteligencia se asocia con ciertas cualidades legitimadas socialmente. Son precisamente esas interrelaciones, muchas de las cuales actúan al nivel de lo implícito, las que nos permiten realizar inferencias respecto de los sistemas de significación social que permanecen ocultos a la conciencia del sujeto-maestro. Un claro ejemplo de ello son las asociaciones que vinculan al alumno inteligente con la soberbia y la humildad.

El trabajo con los refranes populares y con dichos recurrentes tales como “la cabeza no le da para el estudio” merece una reflexión particular. Para los entrevistados que explícitamente han estado en desacuerdo con aplicar los refranes a los alumnos, la escuela debería partir del conocimiento de la desigualdad en los puntos de partida de los niños, aunque teniendo a la igualdad. Los puntos de partida, desde la perspectiva de estos docentes, se visualizan como diferencias sociales, y no necesariamente como diferencias individuales.

D) *Las concepciones de los maestros reproducen los debates históricos y actuales sobre la inteligencia.* Las visiones de los maestros reproducen ciertas discusiones históricas y actuales respecto de la inteligencia, tanto las propias del campo científico como las más estrictamente ideológicas, entre otras:

- La falacia de la localización de la inteligencia en el cerebro (reificación), dado que en la actualidad se considera que la inteligencia no radica en el cerebro sino en el conjunto de las funciones corporales y el sistema nervioso central.
- La falacia de la graduación de la inteligencia: metáforas de su progreso, su evolución o su crecimiento.

- Las tipologías que ubican a los individuos en una distribución en una curva normal (por ejemplo, genio, término medio e idiota).

Gardner (1993) en su obra *Mentes creativas* repasa la vida de siete personalidades destacadas, tales como Einstein, Freud, Picasso, Stravinsky, Eliot, Gram y Gandhi, quienes representan las “siete inteligencias”. La afirmación de que no hay una sola inteligencia sino siete aptitudes inteligentes (lógica-matemática, lingüística, artística-espacial, introspectiva, musical, corporal-cinética y social) abre un horizonte para ser trabajado en los saberes del docente, sean éstos científicos cotidianos, y en sus valoraciones o juicios respecto de las inteligencias infantiles.

Bibliografía

- BOURDIEU, P. (1990) *Sociología y cultura*, Grijalbo México, 1ª edición en castellano. Primera edición en francés en 1984.
- BOURDIEU, P. (1988) *Cosas dichas*. Gedisa, Argentina. Edición original en 1987.
- CASTORINA, J. A. y KAPLAN, C. (1995 b) “La inteligencia escolarizada. Un estudio sobre el sentido común de los maestros y su eficacia simbólica”, *Revista del IICE* nro. 7. Buenos Aires, Miño y Dávila editores.
- EYSENCK, H y KAMIN, L. (1983) *La confrontación sobre la inteligencia. ¿Herencia-ambiente? H. J. Eysenck contra Leon Kamin*. Pirámide, Madrid, 1ª edición en castellano. Edición original de 1981.
- GOULD, S. J. (1984) *La falsa medida del hombre*. Antoni Bosch editor, Barcelona, 1ª edición en castellano. Original de 1981.
- HELLER, Agnes (1977) *Sociología de la vida cotidiana*. Ediciones Península, Barcelona.
- KAMIN, L. (1983) *Ciencia y política del cociente intelectual*. Siglo XXI, Madrid. Primera edición en inglés: 1974.
- KAPLAN, C. (1992) *Buenos y malos alumnos. Descripciones que predicen*. Aique, Colección Didáctica, Buenos Aires.
- LOPEZ CEREZO, J. A. y LUJAN LOPEZ, J. (1989) *El artefacto de la inteligencia. Una reflexión crítica sobre el determinismo biológico de la inteligencia*. Antrophos, Barcelona.
- MOSCOVICI, S. (1986) *Psicología social, II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Paidós, España, 1ra. Edición en castellano. Primera edición en Presses Universitaires de France en 1984.
- MUGNY, G. y DOISE, W. (1983) *La construcción social de la inteligencia*. Trillas, México.
- ROSENTHAL, R. y JACOBSON, L. (1980) *Pygmalión en la escuela. Expectativas del maestro y desarrollo intelectual del alumno*. Morova, Madrid.
- TENTI FANFANI, Emilio (1992) “Raíces clásicas y contemporáneas de una ciencia social histórica”, en *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, Año I, Nro. 1, Noviembre de 1992, Buenos Aires.

STERNBERG, R. (1986) “La teoría triárquica de la inteligencia”, material producido por la cátedra de Psicología Educacional, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.