



Vol. 14 No. 2

Junio de 2011

LAS CONCEPCIONES IMPLÍCITAS DE LA INTELIGENCIA EN CONTEXTOS CULTURALES DIFERENTES (MÉXICO Y FRANCIA).

Annamaria Lammel¹, Elisa Guillén Gutiérrez²
Universidad de París
Francia

RESUMEN

Los estudios en psicología indican que las concepciones implícitas occidentales de la inteligencia no son compartidas necesariamente por todas las culturas (Dasen, 1985; Grigorenko, 2001). Nuestra investigación llevada a cabo en Francia (París) y en México (Monterrey) estudia por la primera vez la conceptualización de la inteligencia de los niños en estos países. Consideramos que, aunque el concepto de la inteligencia es transmitido en las dos culturas a través de una educación occidental, deberíamos poder identificar diferentes concepciones implícitas de la inteligencia ya que los dos países tienen sistemas eco-culturales (Brofenbrenner, 1979) y modos del pensamiento diferentes (Hofstede, 2005; Lammel y Kozakai, 2005; Triandis, 1995). A través de una tarea de asociación libre y un cuestionario analizaremos las concepciones implícitas que tienen los niños de la inteligencia en los países mencionados (niños franceses $n=50$, $M=9.63$; niños mexicanos $n=50$, $M=9.4$). Los resultados confirman nuestras predicciones; el concepto de inteligencia está

¹ Docente investigadora en la Universidad de Paris VIII, anlammel@gmail.com.

² Estudiante de doctorado en psicología en la Universidad de Paris 8, becada por CONACYT, elisa.guillen.gtz@gmail.com

organizado de manera diferente no sólo a nivel semántico, sino también a nivel estructural. Los resultados se discuten a través de la literatura relevante.

Palabras clave: concepciones implícitas, inteligencia, cultura, niños.

CHILDREN'S CONCEPTIONS ABOUT INTELLIGENCE IN DIFFERENT CULTURAL CONTEXTS (MEXICO AND FRANCE)

ABSTRACT

Several studies in psychology point out that western conception of intelligence are not shared by other cultures (Dasen, 1985; Grigorenko, 2001). Our research conducted in France (Paris) and Mexico (Monterrey) analyze for the first time the children conceptualization of intelligence in these countries. We consider that, even if the concept of intelligence is transmitted in both countries through western education, we should perceive different conceptions of intelligence since they hold highly different eco-cultural systems (Bronfenbrenner, 1979) and ways of thinking (Hofstede, 2005; Lammell y Kozakai, 2005; Triandis, 1995). Through an association task and an open-ended questionnaire we studied children's conceptions of intelligence in the above mentioned countries (French children $n=50$, $M=9.63$; Mexican children $n=50$, $M=9.4$). Results confirm our predictions; the concept of intelligence is organized in significantly different WAYS not only at a semantic level but also at a structural one. Results are discussed in light of relevant literature.

Key words: implicit conception, intelligence, culture, children.

1. INTRODUCCION

El presente trabajo tiene por objetivo el estudio la organización estructural y semántica de las concepciones implícitas de los niños sobre la inteligencia en función del contexto cultural en ciudades de dos países seleccionados: Francia

(Paris) y México (Monterrey). La importancia del concepto de la inteligencia, que se estructura alrededor de la vida escolar de los niños en ambos países, nos ofrece una posibilidad de identificar la influencia cultural sobre la construcción de las concepciones implícitas.

El estudio de las concepciones permite identificar la coexistencia de las concepciones implícitas y el conocimiento científico a cada edad (Lautrey, 2008). Sin embargo, en el caso de la inteligencia, los niños tienen poco acceso directo al conocimiento científico de la misma. No obstante, aunque indirectamente la escuela transmite la visión occidental de la inteligencia en ambos países, los niños están influenciados por las etnoteorías paternas y sociales en lo que concierne a la naturaleza de este fenómeno, así como por sus propias experiencias (Dasen, 1984; Kurtz-Costes, McCall, Kinlaw, Wiesen y Joyner, 2005; Grigorenko et al. 2001; Stipek y Granlinski, 1996; Sternberg, 2004).

La problemática de este estudio se relaciona con varios campos de la psicología. Por un lado se apoya sobre las teorías de la psicología intercultural, que demuestran la importancia del sistema eco-cultural en el desarrollo conceptual del niño (Brofenbrenner, 1979) y que señalan la influencia del tipo de sociedad (individualista, colectivista) en el desarrollo del pensamiento (Deschamps, 1999; Hofstede, 2005; Lammel y Kozakai, 2005; Markus y Kitama, 1991; Triandis, 1995). Por otro lado los estudios de psicología cognitiva ponen en evidencia que la organización conceptual se desarrolla a partir de conceptos. Podemos definir un concepto como una unidad cognitiva relacionada con varias palabras que se asocian en función de elementos y propiedades comunes (Le Ny, 1991). El enfoque constructivista postula (Muller, Sokol y Overton, 1998) que el niño, gracias a las interacciones con su entorno, participa activamente en la formación conceptual. Así se supone que la formación conceptual de la inteligencia es un proceso controlado tanto por mecanismos cognitivos internos como por características contextuales (sociales y culturales). El niño, a través del proceso de conceptualización, participa también activamente en la construcción de la realidad del mundo que le rodea (Lammel, 1998; Lammel y Kozakai, 2005).

1. Estudios sobre las concepciones implícitas de la inteligencia

El estudio de las concepciones implícitas de la inteligencia muestra que, en la mayoría de los casos, los individuos las utilizan en la vida cotidiana para emitir juicios sobre lo que debe ser considerado como inteligente (Dweck y Leggett, 1998, Sternberg, 2000). De manera conceptual, un conjunto de características relacionadas entre sí permiten designar que es lo que pertenece o no al concepto de la inteligencia (Lammel y Márquez, 2009). Algunos estudios sobre las concepciones implícitas de la inteligencia muestran que dentro del pensamiento infantil encontramos elementos que forman parte de los debates de la psicología científica. Así, los niños, de manera intuitiva, evocan tanto al carácter innato o adquirido de la inteligencia (Dweck, 1999) como su desarrollo ontogénico (Pomerantz y Ruble, 1997; Yussen y Kane 1985). Los resultados de Dweck (1999) muestran que algunos niños piensan que la inteligencia es una cualidad con la cual nacemos y que se mantiene constante a lo largo de la vida, mientras que otros niños piensan que la inteligencia es una cualidad que se adquiere y se desarrolla gracias al aprendizaje. En cuanto a los estudios sobre el desarrollo ontogénico, los resultados son contradictorios. Pomerantz y Ruble (1997) indican que los niños piensan que la inteligencia es estable, contrariamente a los resultados de Yussen y Kane (1985) que ponen en evidencia que se trata de un fenómeno variable.

Los estudios interculturales sobre las concepciones implícitas de la inteligencia muestran que, según la cultura, el concepto de la inteligencia varía y que no son los mismos aspectos de la inteligencia los que son valorizados. Los estudios realizados en las poblaciones occidentales demuestran que las competencias académicas son las más valorizadas, como por ejemplo, la inteligencia lógico-matemática y lingüística (Caín y Dweck, 1995; Kurtz-Costes, et al. 2005; Yussen y Kane, 1985). Al contrario, la literatura relativa a las poblaciones no occidentales revela que son, ante todo, las aptitudes sociales y manuales las que son asociadas al concepto de inteligencia (Dasen, 1985; Grigorenko et al. 2001). Así, por ejemplo, varios estudios demuestran que las concepciones

implícitas de la inteligencia en las diferentes comunidades africanas privilegian las aptitudes sociales al servicio de la familia y de la comunidad, en oposición a las habilidades lógico-matemáticas que favorecen el mérito individual (Dasen, 1985; Greenfield, Keller, Fulgni, y Maynard, 2003). El estudio de Okagaki y Sternberg (1993), realizado en Estados Unidos, compara las concepciones de los padres sobre la inteligencia en poblaciones de origen americano, filipino, vietnamita y mexicano. Los resultados muestran que los padres de origen americano señalan como más importantes las características cognitivas de la inteligencia, mientras que en las respuestas de los padres de origen extranjero sobresalen dos tendencias: 1) las características no cognitivas de la inteligencia son más importantes que las cognitivas, 2) las características cognitivas y no cognitivas de la inteligencia tienen la misma importancia.

Como no existen estudios previos sobre las concepciones implícitas de la inteligencia ni de los niños franceses, ni de los niños mexicanos, el presente estudio se apoya sobre las investigaciones indicadas previamente y sobre modelos generales elaborados por la psicología intercultural. Si consideramos que la construcción de la conceptualización implícita de la inteligencia depende de las características culturales, podemos esperar diferencias importantes en las poblaciones estudiadas (Hofstede, 2005; Lammell y Kozaki, 2005; Markus y Kitami, 1991; Triandis, 1995). Esta literatura sugiere que en Francia las características individualistas son dominantes mientras que en México son las características colectivistas las que prevalecen (Gouveia, Ros, 2000, Hofstede, 2005). Así, una comparación entre las concepciones implícitas de la inteligencia de niños que pertenecen a sistemas eco-culturales y tipos de sociedad contrastados, permitirá identificar al mismo tiempo los mecanismos de construcción de las concepciones implícitas y el impacto eco-cultural sobre esta construcción, así como las características “semánticas” y organizacionales de estas concepciones. Las concepciones implícitas de la inteligencia serán analizadas en dos niveles. Primero, se efectuara un análisis organizacional con el fin de comprender como el concepto de inteligencia está estructurado. A continuación, SE realizará un análisis más detallado con el fin de examinar el contenido de las concepciones

implícitas relativas a la inteligencia.

2. MÉTODO

2.1. Participantes

Tomaron parte de este estudio un total de 100 participantes de los cuales 50% eran alumnos mexicanos de la zona metropolitana de Monterrey (25 niños y 25 niñas, $M=9.48$, $DT=0.51$) y 50% eran alumnos franceses de la zona metropolitana de Paris (25 niños y 25 niñas, $M=9.63$, $DT=0.54$). Los niños de los dos países provienen de barrios de clase media y estudian en escuelas públicas. La tabla 1 muestra que el estatuto socio-económico es casi idéntico en las dos poblaciones.

País	N	M	DT
México	42	5.10	2.49
Francia	43	5.12	2.47

Tabla 1. Estatuto socio-económico (SES = Socioeconómica status) (Hollingshead, 1975, 70-71) (N corresponde al número de niños que respondieron a la pregunta, Borsntein y Bradley, 2003).

2.2. Instrumentos

Para elaborar el cuestionario efectuamos 20 entrevistas no-estructuradas (participantes mexicanos $n = 10$ y participantes franceses $n = 10$) con edades comprendidas entre 9 y 10 años ($M=9.4$). El análisis temático de las entrevistas permitió identificar los dominios comunes, evocados en las dos poblacionales. Se utilizó el método de jueces independientes (97%) para crear las categorías que formaron el cuerpo del cuestionario. Se identificaron las siguientes categorías temáticas: el origen de la inteligencia, la naturaleza de la inteligencia, el efecto “Flynn”, inteligencia y aspecto físico, inteligencia y religión e inteligencia y moral. El cuestionario fue construido conjuntamente en las dos lenguas para constituir equivalencias, utilizando el método de traducción y re-traducción (Vivjver y Leung, 1997). El cuestionario se dividió en dos partes. En la primera parte, cuyo objetivo era el de examinar la estructura conceptual de la inteligencia, se utilizó la técnica de “evocación libre,” que consiste en presentar una palabra-estímulo al

entrevistado para que él/ella, por medio de la asociación libre designe las tres palabras que le vienen espontáneamente a su mente. Esta técnica permite activar el ámbito representacional, es decir, los semantemas que están directamente conectados a la palabra de estímulo. La segunda parte, compuesta de preguntas cerradas (43 preguntas, ver tabla 2) tiene como objetivo la identificación de los constituyentes de las teorías implícitas de los niños en cada país.

2.3. Procedimiento

El cuestionario fue aplicado por uno de los investigadores en el aula, en presencia del profesor. El experimentador explicó el objetivo de la investigación así como el carácter anónimo de los protocolos. En la parte de evocación libre, los niños proporcionaron las tres palabras sin que el experimentador interviniera. Después, cada pregunta fue leída por el experimentador, una por una, en voz alta. El cuestionario es de carácter nominal con tres posibilidades de respuesta. Para doce preguntas las respuestas posibles eran: sí, no, no hay relación. Para el resto del cuestionario se confrontaban dos características diferentes y el niño tuvo que elegir quien era más inteligente o pudo juzgar que no existe relación entre la inteligencia y las características confrontadas (tabla 2).

2.3. Análisis de datos

Para analizar los datos de la asociación libre se utilizó el método de análisis propuesto por Márquez y Friemel (2005) que se aplica a datos psico-sociológicos para estudiar la estructura del campo representacional. Dos variables dependientes de las organizaciones cognitivas de los conceptos fueron estudiadas: la "extensión" y el "hápax". El indicador cuantitativo "extensión" es la proporción entre el total de las palabras diferentes producidas y el total de las palabras producidas por todos los participantes de un grupo. La extensión de un concepto demuestra su complejidad estructural y su riqueza conceptual (Márquez y Friemel, 2005). La estabilidad se mide a través del indicador hápax que es la proporción entre el total de las palabras que fueron citadas una sola vez y el total de las palabras diferentes producidas por todos los participantes de un grupo. El

indicador “hápx” permite medir la estabilidad y la consistencia de la representación (Márquez y Friemel, 2005; Márquez y Lammel, 2005). El programa informático VysuaLyzer (2006) nos permitió analizar la organización estructural del concepto de la inteligencia gracias a las tres palabras producidas por los niños. Para analizar las preguntas cerradas del cuestionario utilizamos el método de Ji cuadrada de Pearson que permite determinar para cada pregunta la existencia de una diferencia significativa entre las concepciones implícitas de los niños de los dos países. Para esto se utilizó el programa estadístico SPSS 18.0 (SPSS, Inc., Chicago, EUA).

3. RESULTADOS

3.1. La organización estructural y semántica del concepto “inteligencia”

El valor de la extensión del concepto de la inteligencia en los datos de los niños mexicanos es de 0.27 lo que indica que el concepto de inteligencia está poco desarrollado comparado con los datos obtenidos en los niños franceses (0.42). Por el contrario, el valor del hapax señala que el concepto está más compartido entre los niños mexicanos (0.16) que entre los franceses (0.27).

En la figura 1 se representa la organización semántica de las palabras producidas en la evocación libre en México. La red semántica está constituida de un solo clúster, organizado alrededor de la palabra “estudiar”. La red de las palabras producidas en los niños franceses muestra un aspecto muy diferente. La red se organiza en dos clústeres y muestra una imagen heterogénea.

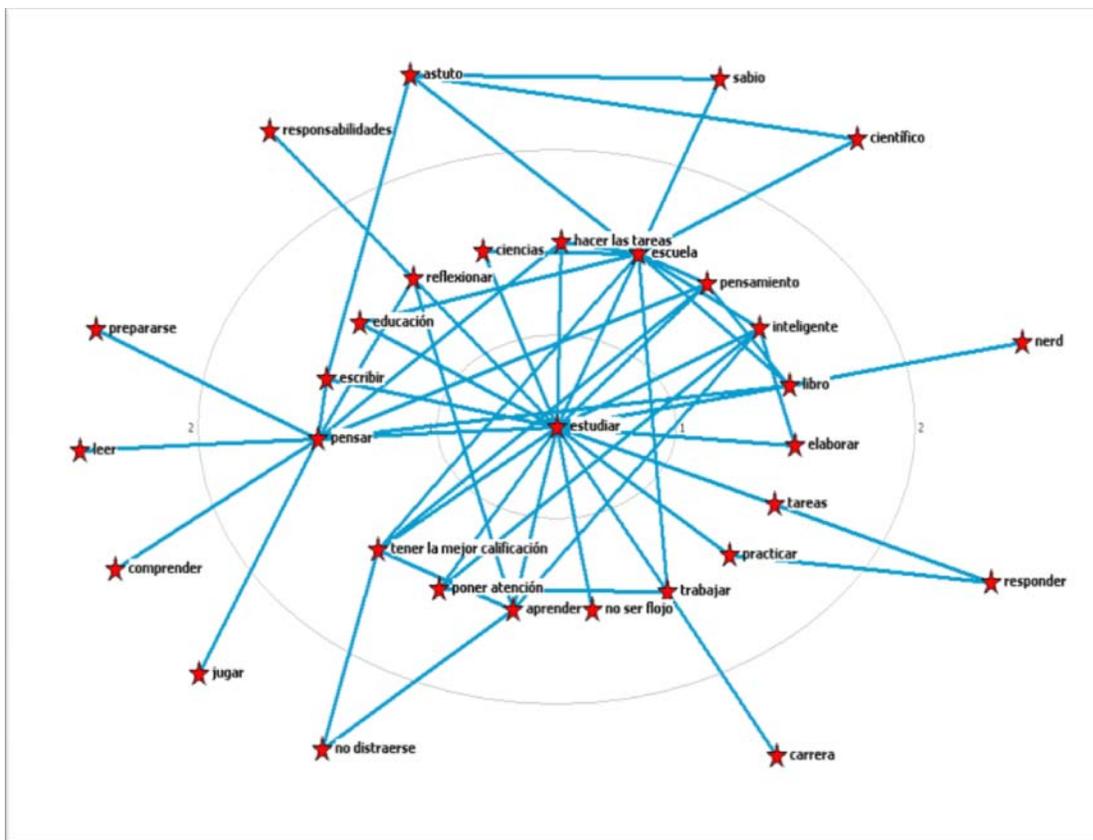


Figura 1. Red semántica en base de los datos de los niños mexicanos.

La red semántica de los niños mexicanos es de 4 diámetros mientras tanto el número de diámetros de la red de los niños franceses es de 9. Eso se traduce en una organización conceptual mucho más homogénea en los niños mexicanos, LO que va en el sentido del análisis del hapax. Las dos redes tienen un número de nodos diferentes: en los niños mexicanos hay 31 nodos, mientras que en los niños franceses hay 41, lo que indica igualmente una organización menos compacta en este último. La cercanía al centro sugiere igualmente diferencias, en la red de los niños mexicanos es 31,12 % y en la de los niños franceses es de 58,92% que muestra una dispersión más importante en la organización conceptual de estos últimos.

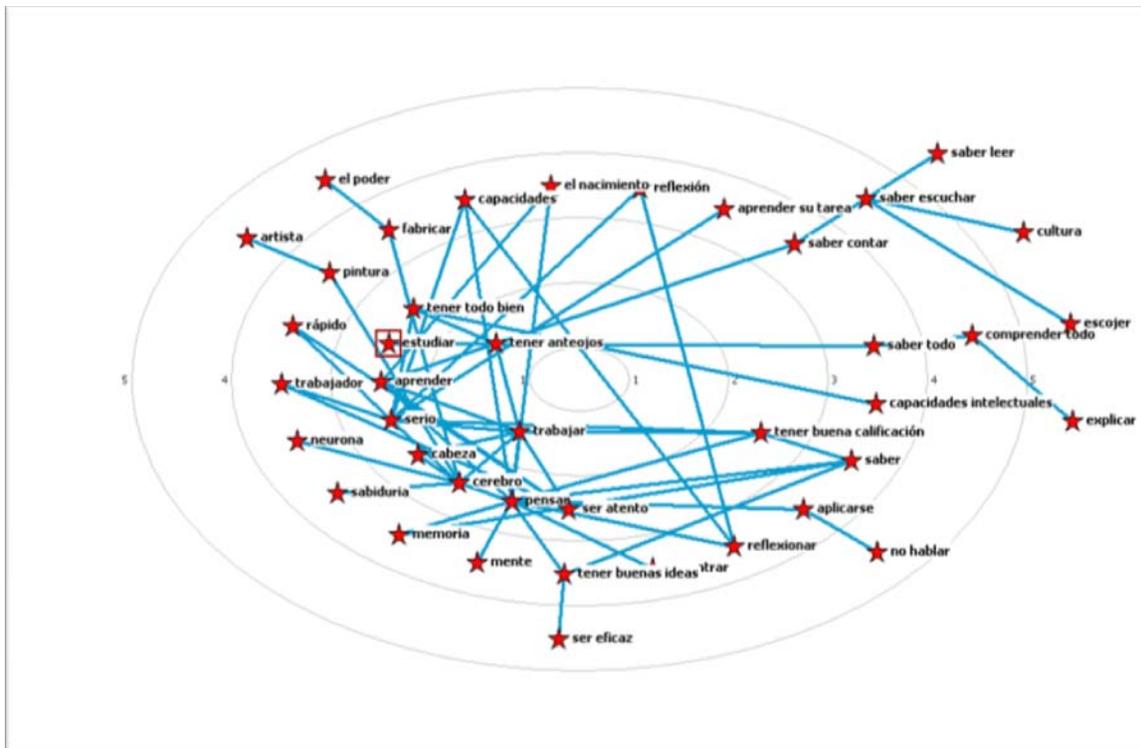


Figura 2. Red semántica en base de los datos de los niños franceses.

La concepción de la inteligencia entre los niños mexicanos (Figura 1) se organiza alrededor de tres palabras: estudiar, (18 nodos, nivel normalizado 60 %), escuela (12 nodos, nivel normalizado 40 %) y finalmente pensar (10 nodos nivel normalizado 33,33%). La red semántica de los niños franceses muestra una centralización mucho menos importante: pensar (13 nodos, nivel normalizado 32.50%), serio (9 nodos, nivel normalizado 22.50%) y finalmente trabajar y cerebro (cada uno 8 nodos, nivel normalizado 20%).

3.2. Análisis de las concepciones implícitas

Las diferencias entre las respuestas al cuestionario de los niños mexicanos y franceses son significativas según el test X² (Tabla 2), en la mayoría de ellas. A pesar de que los niños de los dos países piensan que mayoritariamente el ser humano nace con una inteligencia, existe una diferencia significativa entre los dos grupos en cuanto al determinismo hereditario de la inteligencia. Para los niños mexicanos la inteligencia es algo que se transmite de padres a hijos, los niños no

pueden sobrepasar la inteligencia de los padres y de tal suerte piensan también que los miembros de una familia comparten un mismo nivel de inteligencia. Por el contrario, los niños franceses opinaron que depende de cada individuo y ni se transmite de padres e hijos ni se comparte entre los miembros de la misma familia.

En ambos países la mayoría de los niños piensan que es una prueba de inteligencia el ser un buen alumno y que la inteligencia se sitúa en la cabeza. El segundo grupo temático examina las concepciones de los niños en cuanto a los diferentes tipos de inteligencia a través de las actividades profesionales (figura 3). Los resultados de los niños mexicanos son unánimes, para ellos la inteligencia práctica es la más importante (33,83%) al contrario de los niños franceses que no ven relación entre la actividad del artesano y la inteligencia. En lo que concierne la inteligencia lógico-matemática los dos grupos la aprecian de manera igual (23,73% por los niños mexicanos y 23,10% por los niños franceses). Los resultados referentes a los niños franceses muestran que 22.47% piensan que el tipo de profesión y de inteligencia que utilizan no influye en la inteligencia general (respuesta no hay relación) al contrario que los niños mexicanos (2.94). Para los dos grupos los tipos de inteligencia menos reconocidos son la inteligencia musical y la inteligencia kinestésica.

Preguntas	X2
1. ¿Piensas que nacemos con una inteligencia?	1.725
2. ¿Un niño puede ser mas inteligente que su familia?	13.725
3. Si tus papas son inteligentes ¿Quiere decir que tu también lo eres?	18.515
4. ¿Todos los niños de una familia tienen la misma inteligencia?	42.646
5. ¿Nos volvemos mas inteligentes si vamos mucho tiempo a la escuela?	12.008
6. ¿Nos volvemos más inteligentes a medida que crecemos?	1.039
7. ¿De donde viene nuestra inteligencia?	5.725
8. ¿Es una prueba de inteligencia ser un buen alumno?	0.638
9. ¿Quién es más inteligente un científico o un deportista?	15.255
10. ¿Quién es más inteligente un músico o un científico?	9.489
11. ¿Quién es más inteligente un científico o un artesano?	49.147
12. ¿Quién es más inteligente un político o un científico?	4.259
13. ¿Quién es más inteligente un deportista o un músico?	18.873

14. ¿Quién es más inteligente un artesano o un deportista?	27.838
15. ¿Quien es más inteligente un deportista o un político?	11.525
16. ¿Quién es más inteligente un músico o un artesano?	33.336
17. ¿Quien es más inteligente un político p un músico?	7.922
18. ¿Quién es más inteligente un artesano o un político?	30.108
19. ¿Crees que un niño tonto puede convertirse en un adulto inteligente?	3.336
20. ¿Crees que un niño tonto puede convertirse en un adulto tonto?	4.286
21. ¿Quién es más inteligente un bebe o un niño?	5.355
22. ¿Quién es más inteligente un niño o un adulto?	4.557
23. ¿Quien es más inteligente un adulto o un viejo?	4.500
24. ¿Quién es más inteligente un bebe o un viejo?	9.458
25. ¿Quién es más inteligente un niño o un viejo?	18.787
26. ¿Quién es más inteligente un bebe o un adulto?	5.456
27. ¿Crees que hay más gente inteligente hoy que hace 50 años?	4.956
28. ¿Crees que hay más gente inteligente que hace muchísimo tiempo?	5.453
29. ¿Las personas inteligentes van al paraíso?	13,413
30. ¿Las personas inteligentes pueden mentir?	0.270
31. ¿Quién es más inteligente una persona buena o una persona mala?	33.389
32. ¿Quién es más inteligente una persona violenta o una persona no violenta?	19.914
33. ¿Quien es más inteligente alguien que cree en Dios o alguien que no cree en Dios?	33.405
34. ¿Nos volvemos más inteligentes si somos buenas personas?	24.770
35. ¿Nos volvemos más inteligentes si ayudamos a las otras personas?	14.287
36. ¿Las personas de otras culturas son igual de inteligentes que nosotros?	32.037
37. ¿Quién es más inteligente una persona pobre o una persona rica?	19.850
38. ¿Quién es más inteligente una persona guapa o una persona fea?	55.075
39. ¿Quién es más inteligente una persona chica o una persona alta?	10.639
40. ¿Quién es más inteligente una persona bien vestida o una persona mal vestida?	18.199
41. ¿Quién es más inteligente una persona feliz o una persona triste?	18.152
42. ¿Quién es más inteligente un hombre o un animal?	12.857
43. ¿Quien es más inteligente un persona loca o una persona normal?	10.861
44. ¿Quién es más inteligente un niño o una niña?	63.461

Tabla 2. Índice de X^2 para cada pregunta.

La tercera parte del cuestionario esta subdividida en dos partes, primero nos interesamos en el desarrollo ontogénico de la inteligencia, seguido del desarrollo intergeneracional. En lo relativo al desarrollo ontogénico las respuestas nos muestran que tanto para los niños franceses como para los mexicanos la inteligencia está en constante movimiento. Por otro lado, los resultados indican que para los mexicanos la inteligencia crece con la edad y que al final de la vida, durante la vejez, somos más inteligentes. Por el contrario, los resultados de los niños franceses indican que la inteligencia llega a su cima en la edad adulta y decrece en la vejez (tabla 4). En lo concerniente al desarrollo intergeneracional los resultados de los dos grupos son semejantes: la gente de nuestros tiempos es más inteligente que la de antes.

El cuarto grupo temático analiza la relación entre la moral, la moral religiosa y la inteligencia. Los resultados relativos a la moral religiosa muestran que solo para el 14 % de los niños franceses tener una religión es signo de inteligencia, a diferencia de los niños mexicanos, para quienes la creencia en Dios es más inteligente (43%) y da derecho a ir al paraíso (24%). Los resultados de las preguntas sobre la moral muestran que para los niños mexicanos “ser buena persona” (45 %) y “ayudar a los otros” (29 %) son manifestaciones de la inteligencia, mientras que para los niños franceses las mismas manifestaciones no son relacionadas con la inteligencia (31% ‘no hay relación entre ser buena persona y ser inteligente’ y 36 % “no hay relación entre el ayudar a los otros y ser inteligente”). Por otro lado, los dos grupos de niños están de acuerdo en que “una persona inteligente puede mentir” pero que una “persona no violenta” es más inteligente que una persona violenta.

El quinto grupo temático del cuestionario analiza los aspectos diferenciales de la inteligencia, sobre todo las apariencias físicas de las personas. Los resultados demuestran que para los niños mexicanos el hecho de ser una persona rica, bien vestida, alta, guapa y feliz son características de alguien inteligente, contrariamente a los niños franceses que piensan que no existe relación entre las características físicas, la riqueza y la inteligencia.

Para los dos grupos el ser humano es más inteligente que el animal, y que una persona mentalmente sana es más inteligente que una persona mentalmente enferma, aunque para esta pregunta una *parte de los niños francés (12,2%) dicen que no hay relación entre el estado mental y la inteligencia. La última pregunta del cuestionario se interesa en conocer las concepciones sobre la relación entre la inteligencia y el género. EL 47.4% de los niños mexicanos responden que las personas de sexo masculino son las más inteligentes, contrariamente a los niños franceses que se dividen entre el sexo femenino (22.1%) y el hecho de que no hay relación entre el sexo y la inteligencia (21.1%).

4. DISCUSION

El presente trabajo pretende aportar datos sobre los aspectos culturales que intervienen en la construcción del conocimiento sobre la inteligencia en niños. Elegimos dos poblaciones de sistemas eco-culturales diferentes, según la literatura intercultural. Los niños mexicanos y los franceses estudian en un sistema escolar según el modelo occidental. Los participantes de nuestra investigación vienen de grandes ciudades modernas, Paris y Monterrey y sus padres tienen un estatuto socio-económico semejante. Estas condiciones nos permitieron identificar más específicamente la influencia cultural en ambos países sobre la conceptualización de la inteligencia. Los resultados van en el sentido de nuestras previsiones.

En lo que concierne la organización conceptual pudimos identificar la influencia de las características individualistas y colectivistas del medio ambiente de los niños. El hecho de que la organización conceptual es mucho más homogénea y compartida en los niños mexicanos puede ser considerada como consecuencia de una organización más orientada hacia el colectivismo en la sociedad mexicana, donde los conceptos deben ser compartidos (Deschamps, 1999; Hofsted, 2005; Lammel y Kozakai, 2005; Markus y Kitama, 1991).

En relación a la organización semántica del concepto de inteligencia observamos que se construye alrededor de nociones diferentes en los dos grupos. En los niños mexicanos el concepto se organiza en torno a la noción de “escuela”

mientras que en los niños franceses el concepto es más disperso y se refiere más bien a procesos cognitivos (ex. pensar, reflexionar, cerebro) que a la institución académica. A pesar de estas diferencias no aparecen en ningún grupo términos que reflejen la conceptualización del aspecto social de la inteligencia. Estos datos sugieren, como supusimos, que el concepto de inteligencia está fuertemente influenciado también por la escuela, como institución, en los dos países (Stipek y Granlinski, 1996).

En lo relativo a la temática del origen de la inteligencia nuestros resultados van parcialmente en el sentido del estudio de Dewck (1999). La mayoría de los niños piensan que nacemos con una inteligencia que puede ser hereditaria y permanente (más en los niños mexicanos) o bien que se desarrolla gracias al aprendizaje (más en los niños franceses). En lo que concierne los niños franceses, estos resultados se pueden explicar a través la constatación de que los países occidentales las competencias académicas son más valorizadas y consideradas como indispensables a los procesos necesarios al aprendizaje y a la adquisición del conocimiento o, incluso, a una vida exitosa (Caín y Dweck, 1995; Kutz-Costes et al. 2005). En lo que concierne a los niños mexicanos, el carácter hereditario de la inteligencia que domina en sus respuestas puede ser debido a la fuerte influencia de la religión en su país. En efecto, en la población mexicana hay 87.9% de creyentes (INEGI, Censos de Población y Vivienda, 2000). Esto explicaría también los resultados concernientes a la relación entre la inteligencia y la religión.

Considerando los resultados sobre los tipos de inteligencia se muestra que los niños mexicanos estiman que la inteligencia práctica, representada por el artesano, es la más valorizada, mientras que los niños franceses piensan que la inteligencia lógica-matemática es la más importante. Este resultado va en el sentido de las conclusiones de Dasen (1985), Greenfield et al. (2003) y Grigorenko (2001) que afirman que en los países no accidentales la inteligencia práctica se aprecia más que la inteligencia lógica-matemática. Asimismo, los resultados de los niños franceses confirman los datos de Caín y Dweck (1995), Kurtz-Costes et al. (2005) y Yussen y Kane (1985), según los cuales los países occidentales otorgan importancia, casi exclusivamente, a los aspectos cognitivos del concepto de la

inteligencia.

En la temática del desarrollo ontogénico, las respuestas de los niños mexicanos muestran que “cuando somos ancianos somos más inteligentes”. Esto va en el sentido de las constataciones hechas por Pomeratz y Ruble (1997). Las respuestas de los niños franceses fueron diferentes puesto que explican que en la vejez hay una gran disminución de las capacidades cognitivas. Estos resultados van en el sentido de los resultados de Yussen y Kanne (1985). Además, la escala de Hofstede (2005) va en esta misma dirección, puesto que el valor de la distancia al poder en México es mucho más elevado que el de Francia. La distancia al poder indica en qué medida la autoridad es aceptada y percibida como algo natural a todos los niveles: familia escuela, organizaciones públicas. En nuestro caso, los ancianos representan la autoridad.

En lo relativo a la vinculación entre la moral y la inteligencia, nuestros resultados van en el sentido de los resultados de Dasen (1985) y de Greenfield et al. (2003). En efecto, los resultados del presente estudio indican que los valores colectivistas y la importancia de las aptitudes sociales (compartir, cooperar, respetar, etc.) fuertemente valorizadas en México, influyen las concepciones implícitas de los niños. Por otro lado, la concepción de una inteligencia individual y básicamente cognitiva, dominante en el pensar occidental, no deja lugar los niños franceses para construir concepciones que integren los aspectos moral, social o de apariencia física de la inteligencia (Deschamps et al. 1999).

Finalmente, nuestro estudio demostró que los juicios que los niños emiten sobre lo que pertenece al campo conceptual de la inteligencia están profundamente influenciados por el sistema eco-cultural (Bronfenbrenner, 1979), el tipo de sociedad (Deschamps, 1999; Hofstede, 2005; Lammell y Kozakai, 2005; Markus y Kitama, 1991; Triandis, 1995) y las etnoteorías (Dasen, 1984; Kurtz-Costes et al. 2005; Grigorenko et al., 2001; Sternberg, 2004).

6. CONCLUSION Y LÍMITES DEL ESTUDIO

El presente estudio presenta resultados que indican una influencia importante de las visiones culturalmente dominantes en el desarrollo de las

concepciones implícitas de la inteligencia en los niños franceses y mexicanos. Estos datos sugieren que, a pesar de la similitud de los objetivos y de los aspectos didácticos y de contenido de las escuelas en París y en Monterrey, los niños desarrollan conceptos de la inteligencia en función de los valores de la familia y de la sociedad. En el caso de los niños franceses la coherencia entre las concepciones transmitidas por la escuela, la familia y la sociedad contribuye a la conceptualización de la inteligencia como algo individual y cognitivo. En el caso de los niños mexicanos aparecen dos componentes principales de la inteligencia: el aspecto social, moral, manual, físico y el aspecto cognitivo de la inteligencia que demuestran en efecto una conceptualización dual, reflejando las diferencias reales en las concepciones de la inteligencia según los sistemas eco-culturales en el interior del mismo país. Estos resultados afirman que el desarrollo conceptual es un proceso de co-construcción entre diferentes realidades y las predisposiciones cognitivas del niño.

Los límites del presente estudio consisten primeramente en el número de participantes. Con más participantes se podría efectuar una modelización de las concepciones implícitas en función de las características eco-culturales. En segundo lugar, un estudio longitudinal podría poner en evidencia la influencia de dichas características en la evolución de la conceptualización implícita de la inteligencia. En el futuro sería congruente estudiar de qué manera las concepciones implícitas de los niños sobre la inteligencia influyen en sus procesos y estrategias de aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Borsntein, M. H., y Bradley, R. H. (2003). ***Socioeconomic status parenting and child development***. London: Lawrence erbaum associates, publishers.
- Bronfenbrenner, U. (1979). ***The ecology of human development***. Cambridge: Harvard University Press.
- Caín, K., y Dweck, C. (1995). The relation between motivational patterns and achievement cognitions through the elementary school years. ***Merrill-***

Palmer Quarterly, **41**, 25-52.

Dasen, P. (1984). The Cross-Cultural Study of Intelligence: Piaget and the Baoule. **International Journal of Psychology**, **19**, 407-434.

Deschamps, J. C. (1999). **L'identité sociale**. Paris: PUG.

Dweck, C.S. (1999). **Self-theories: Their role in motivation, personality, and development**. Philadelphia: Psychology Press.

Dweck, C.S., y Leggett, E.L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. **Psychological Review**, **95**, 256-273.

Greenfield, P.M., Keller, H., Fuligni, A., y Maynard, A. (2003). Cultural pathways through universal development. **Annual Review of Psychology**, **54**, 461-490.

Grigorenko, E.L., Geissler, P.W., Prince, R., Okatcha, F., Nokes, C., Kenny, D.A., Bundy, D.A., y Sternberg, R.J. (2001). The organisation of Luo conceptions of intelligence: A study of implicit theories in a Kenyan village. **International Journal of Behavioral Development**, **25**, 367-378.

Hofstede, G., (2005) **Cultures and organisations: Software of the mind**. New-York: Mc-Graw Hill.

Hollingshead, A.B. (1975). **The four-factor index of social status**. Unpublish manuscript. Yale University: New Haven CT.

Kurtz-Costes, B., McCall, R.J., Kinlaw, C.R., Wiesen, C.A., y Joyner, M.H. (2005). What does it mean to be smart? The development of children's beliefs about intelligence in Germany and the United States. **Applied Developmental Psychology**, **26**, 217-233.

Lammel, A. (1998). Mot, concept, processus de catégorisation. En D. Dubois (Ed.) **Catégories et systèmes symboliques**. Paris: Edition Kimé.

Lammel, A. y Kozakai, T. (2005). Percepción y representación de los riesgos de la contaminación atmosférica según el pensamiento holístico y el pensamiento analítico. **Desacatos**, **19**, 85-98.

Lammel, A., Marquez, E. (2009). Comparative study on concept construction for violence, intelligence and religion in early adolescence in the Parisian suburbs. In A. Gari., K. Mylonas (Eds.). **From Herodotus' Ethnographic Journey to Cross-Cultural Research**. International Association for Cross-cultural Research. Athens: Pedio Book Publishing.

- Lautrey, J. (2008). **Les connaissances naïves**. Paris: Armand Colin.
- Le Ny, J., F. (1991). Concept. In **Grand Dictionnaire de la Psychologie**. Larousse.
- Markus, H.R., y Kitayama, S. (1991). Culture and the self: implications for cognition, emotion and motivation. **Psychological Review**, **98**, 224-253.
- Marquez, E., y Friemel, E. (2005). Activation des schèmes cognitifs de base actualisation de valeurs associées au travail. **Papers on Social Representations**, **14**, 1-28.
- Müller, U., Sokol, B., y Overton, W.F. (1998). Constructivism and development. Reply to Smith's Commentary, **Developmental Review**, **18**, 228-236.
- Okagaki, L., y Sternberg, R. (1993). Parental beliefs and children's school performance. **Child Development**, **64**, 36-56.
- Pomerantz, E.M., y Ruble, D.N. (1997). Distinguishing Multiple Dimensions of Conceptions of Ability: Implications for Self-Evaluation. **Child Development**, **68**, 11-65.
- Stipek, D.J., y Gralinski, J. H. (1996). Children's beliefs about intelligence and school performance. **Journal of Educational Psychology**, **88**, 397-407.
- Sternberg, R.J. (2000). The concept of intelligence. En R. Sternberg (Ed.) **Handbook of intelligence**. New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R.J., (2004). Culture and intelligence. **American Psychologist**, **59**, 325-338.
- Triandis, H.C. (1995). **Individualism and collectivism**. Boulder, CO: Wetsview Press.
- Yussen, S.R., y Kane, P.T. (1985). Children's concept of intelligence. En S.R. Yussen (Ed.), **The growth of reflection in children**. New York: Academic Press.
- VysuaLyzer softwer (2006). Medical Decision Logic, Inc.
- Vivjer, F., y Leung, K. (1997). **Methods and Data Analysis for Cross-Cultural Research**. London: Sage Publication.