



LA PERVERSIÓN DE LA PSICOLOGÍA DE LA INTELIGENCIA: RESPUESTA A COLOM

Luis FERNÁNDEZ RIOS*

Facultade de Psicoloxía.

Universidade de Santiago de Compostela

Data de recepción: 16/01/2007

Data de aceptación: 03/07/2007

RESUMEN

El objetivo del presente trabajo es efectuar una crítica constructiva a algunas de las ideas expuestas por Colom (2000, 2002) y Colom y Andrés-Pueyo (1999). Defienden la tesis del libro de Herrnstein y Murray (1994) para justificar las diferencias biologicistas del coeficiente de inteligencia (CI) entre las comunidades autónomas del Reino de España. Se concluye que dicha interpretación es falsa. Proponemos explicaciones socioculturales alternativas.

PALABRAS CLAVE: inteligencia; clase social; factor g; CI; pobreza.

THE PERVERSION OF THE PSYCHOLOGY OF INTELLIGENCE: ANSWER TO COLOM

ABSTRACT

The objective of the present paper is to carry out a constructive criticism of some of ideas exposed by Colom (2000, 2002) and

Colom and Pueyo (1999). They defend the thesis of the book of Herrnstein and Murray (1994) to justify the biologicistic differences in the intelligence quotient (IQ) between the independent regions of the Kingdom of Spain. We conclude that this interpretation is false and propose alternatives sociocultural explanations.

KEYWORDS: intelligence; social class; g factor; IQ; poverty.

En la psicología española no son frecuentes los debates académicos constructivos. En este trabajo intento establecer uno. Los ambientes universitarios suelen tomar estas controversias como un ataque al *ego*. No pretendo aquí esto. Hay perspectivas psicológicas que son socialmente patológicas. Pervierten la investigación y envilecen la imagen social de la psicología. Lo cual contribuye a poner en duda la ética profesional y la responsabilidad social de los psicólogos.

En ocasiones parece que la investigación psicológica está desorientada. Los principales enemigos de la psicología en España son, en

* Profesor Titular de la Universidad de Santiago de Compostela. Facultad de Psicología. Deptº. de Psicología Clínica y Psicobiología. Campus Sur. Santiago de Compostela. A Coruña .

E-mail: pclfr027@usc.es

muchísimas ocasiones, los propios psicólogos. A diferencia de otros contextos culturales (Sternberg, Roediger III, y Halpern, 2007), hay poca capacidad de autocritica. Todo lo que se hace parece estar bien, aunque sea muy dudoso. Una investigación psicológica sin crítica constructiva se transforma en un todo vale. No es una buena perspectiva para la teoría y práctica de la psicología, en general, y de la inteligencia, en particular.

Colom (1996, pp. 167ss.) reconoce que una de las *mayores desgracias* de la psicología es tener que soportar *charlatanes*. Se considera a sí mismo como *persona culta* (Colom, 1995, p. 15). Tal vez lo sea, pero para argumentar inexactitudes. Se queja (Colom, 2000) de los *mitos* de la psicología. Aquello con lo que él no está de acuerdo son *tonterías* (Colom, 1996, p. 174). Los críticos con los tests de inteligencia son *retóricos* y *demagogos* (Colom y Zaro, 2004, p. 79). Colom y Andrés-Pueyo (1999, pp. 474- 475) solicitan una *discusión sosegada* de la evaluación y fundamentos de la inteligencia. Sin embargo, defienden un perspectiva empírica e ideológicamente viciada. Sus conclusiones no son empíricamente honestas. Además resultan socialmente negativas y decepcionantes. Si esto no es pervertir la psicología, se le parece mucho. La egolatría académica acrítica, es personalmente narcisista. Además, se transforma en socialmente maligna para la representación social del psicólogo.

Ovejero (2003, p. 201) considera que, detrás de una falsa *neutralidad y asepsia científicas*, Andrés-Pueyo y Colom (1998) defienden o justifican la perspectiva de Herrnstein (1971) y Herrnstein y Murray (1994). Anastasi y Urbina (1997, p. 295) consideran que *The Bell Curve* (Herrnstein y Murray, 1994) contribuyó a *perpetuar los estereotipos y las creencias erróneas sobre las diferencias étnicas en la ejecución en los tests de inteligencia*.

El objetivo del presente trabajo es el de precisar algunas de las ideas expuestas por Colom

acerca de las diferencias de los grupos sociales en el coeficiente de inteligencia (CI). La meta es analizar, criticar y facilitar alternativas a esta perspectiva tendenciosa. Además, y lo que es todavía peor, se considera que sesga la bibliografía hacia una interpretación biologicista de las diferencias de inteligencia entre las diversas comunidades del Reino de España.

ALTERNATIVAS A LAS IDEAS DE COLOM

1) La inteligencia es lo que miden los tests psicométricos. Por tanto, *los tests de inteligencia miden con precisión la conducta inteligente* (Colom, 2002, p. 49).

Respuestas:

a) La habilidad mental va más allá de lo que miden los tests. La inteligencia es una forma de *experiencia en desarrollo* (Sternberg y Grigorenko, 2002 a) o *capacidad para aprender* (Guilford, 1977a, p. 36; Terman y Merrill, 1975, p. 4). La orientación psicométrica es solamente una más (Sternberg, 1985, 1990, 1997). Siempre que alguien quiera conseguir el factor de inteligencia general (G), lo va lograr (Carroll, 1997, 1993; Cattell, 1987; Eysenck, 1976, 1998; Gottfredson, 2003, 2005, 2006; Spearman, 1955; Visser, Ashton y Vernon, 2006), aunque sea en la estructura del cerebro (Colom, Jung y Haier, 2006). Incluso se puede llegar a identificar G con la memoria de trabajo (Colom, Rebolloa, Palacios, Juan-Espinosa y Kyllonen, 2004). Las investigaciones de la inteligencia a través de la tecnología de la neuroimagen, neurobiología, neurociencia cognitiva y genética humana conductual conducen a defender G (Jung y Haier, en prensa). Sin embargo, la inteligencia es algo dinámico y multidimensional (Kyllonen, Roberts y Stankov, 2006). Guilford (1977b) y Sternberg (1985) recomiendan ir más allá del coefi-

ciente de inteligencia (CI). No se debe llevar a cabo una reificación intraindividual del factor G entre individuos (Borsboom y Dolan, 2006, p. 437). Es necesario integrar la inteligencia dentro de la psicología de la personalidad (Greenspan y Driscoll, 1997; Pelechano, 2000) y la *competencia* en la sociedad actual (Raven, 1984).

- b) Posiblemente tenga más futuro la perspectiva de la *inteligencia práctica* en el proceso cotidiano de vivir (Sternberg, Forsythe, Hedlund, Horvath, Wagner, Williams, Snook y Grigorenko, 2000). Los conceptos de *inteligencia exitosa*, *conocimiento informal*, *sabiduría* y *sentido común* forman parte de la psicología y de la antropología y psicología de los procesos cognitivos (Sternberg, Wagner, Williams y Horvath, 1995). Asimismo, se utilizan términos tales como *inteligencia social* (Dewey, 1909, p. 43; Doll, 1935; Thorndike, 1920; Cantor y Kihlstrom, 1985), *inteligencia cultural* (Early y Ang, 2003), *inteligencia emocional* (Mayer, Salovey y Caruso, 2002) e *inteligencia moral* (Hass, 1998). Gardner (1999, 2006) habla de *inteligencias múltiples* y Sternberg (1990) formula la teoría *triárquica de la inteligencia*. Landy (2006) efectúa una buena síntesis de la historia de la inteligencia social. Los investigadores de G rechazan tanto la perspectiva de las *inteligencias múltiples* (Schaler, 2006; Visser, Ashton y Vernon, 2006) como de la *inteligencia emocional* (Brody, 2006). Sin embargo es necesario ser críticos con la cuantificación de todas estas inteligencias. Si se utilizan mal, pueden ser muy pernicioso para la educación (Waterhouse, 2006).

Los tests son útiles no tanto por su valor predictivo, sino de *diagnostico*. Su mérito práctico relativo reside en que proporcionan información para la *intervención* (Feuerstein, Klein y Tannenbaum, 1991; Feuerstein, Rand y Hoffman, 1979; Kozulin y Rand, 2000;

Sánchez-Cánovas y Sánchez, 1994, p. 202). Del mismo modo, los tests de CI no deben emplearse para clasificar, sino para *comprender y explicar* (Anastasi y Urbina, 1997, p. 295).

Existen *alternativas* a los procedimientos psicométricos. Entre otras la *evaluación dinámica* (Feuerstein, Klein y Tannenbaum, 1991; Kozulin y Rand, 2000; Linz y Elliott, 2000; Sternberg y Grigorenko, 2002; Tzuriel, 2001) y la *evaluación de las capacidades cognitivas con ayuda instructiva* (Cronbach, 1998, pp. 373-375). Ambas se fundamentan en la teoría de *potencial de aprendizaje* (Fernández-Ballesteros, Calero, Campllonch y Belchi, 1987/1999; Feuerstein, Rand y Hoffman, 1979; Haywood y Lidz, 2006) o *zona de desarrollo próximo* (Kozulin y Rand, 2000; Vygotsky, 1978). Es un error caer en una psicometrización del potencial de aprendizaje. La realidad sociomaterial es multicultural, compleja, dinámica y relativa (American Psychological Association, 2003).

- 2) *Los datos actualmente disponibles sobre los tests estandarizados de inteligencia indican que éstos no padecen los sesgos que habitualmente se les atribuyen* (Colom y Andrés-Pueyo, 1999, pp. 458, 463; Colom, 2002, 50-57). Además, son *fiabiles, válidos*, no tienen un contenido cultural significativo y todos los sujetos están igualmente motivados para responder a ellos (Colom 1996, pp.175-177).

Respuesta:

Realmente *no existen tests libres de cultura* (Vernon, 1982, p. 260). Raven (1987, p.30) considera que dichos tests carecen esencialmente de sentido. Además, no son universalmente ni válidos ni fiables. No evalúan la *cultura simbólica* de cada contexto sociomaterial. Los tests de inteligencia no verbal universales vitales (Naglieri, 1999) hacen énfasis en procesos, no en significados. Muchos de los sesgos de la evaluación psicométrica han sido ignora-

dos. La perspectiva sociocultural de la *construcción social de la inteligencia* o *construcción de la inteligencia en la interacción social* (Doise y Mugny, 1997; Mugny y Carugati, 1989) no se somete a principios psicométricos. La *psicología cultural* así lo evidencia (Cole, 1999; Laboratory of Comparative Human Cognition, 1982; Luria, 1990). En tal caso se podría hablar, como máximo, de *tests con influencia cultural controlada* (Thorndike y Hagen, 1975, p. 330), *culturalmente reducidos* o *relevantes* (Cronbach, 1998, p. 373; Sternberg, 2004, p. 336), *basados en la cultura* (Cole, 1999) o *pruebas culturalmente justas* (Sattler, 1996, p. 695). Es prometedora la perspectiva de Pascual-Leone, Johnson, Baskind, Dworsky y Severtson (2000) acerca de la *evaluación libre de cultura* de los procesos de atención mental. Si embargo, el crítico de la evaluación psicométrica en psicología Borsboom (2005, p. 2) concluye: después de cien años de investigación acerca de la investigación de la inteligencia todavía no tenemos idea acerca de si realmente miden algo; o, tal vez, no sean más que sumatorios relativamente arbitrarias de respuestas a *items*. Es por ello que hay que tener muy en cuenta las críticas a la cuestión de la medición en las ciencias sociales en general, y a la psicología de la inteligencia, en particular (Michell, 2000, 1999; Narens, 2007). Véase también la revista *Psychometrika* (71 (3), 2006) para la polémica de relevancia de la psicometría para la evaluación en psicología.

3) *En la sociedad actual los psicólogos saben que alguien es inteligente o que lo es menos, a partir de sus respuestas a los problemas de los test estandarizados. Además, los psicólogos no tienen reservas ante el uso de los test en el ejercicio de su profesión* (Colom, 2002, p. 20).

Respuesta:

No está nada claro qué es la inteligencia para la psicología. Las definiciones operacionales tienen sus graves problemas. Tampoco

se está seguro de qué es realmente G (van der Maas et al., 2006). Se deben tener siempre presentes los trabajos del *Journal of Educational Psychology* (1921, 12, 123-147) y de Sternberg y Detterman (1986). Es más, los psicólogos ni siquiera se ponen de acuerdo acerca del campo de conocimiento de la psicología. Se admite que se trata de un conjunto de conocimientos fragmentados, caóticos y desunidos. Además, es muy negativo sugerir que los psicólogos no deben tener reservas acerca de la utilización de los tests de inteligencia. *Ningún test es válido para todos los objetivos o en todas las situaciones* (American Educational Research Association, 1999, p. 17).

4) *Los tests no producen las diferencias de rendimiento, sino que se limitan a detectarlas de un modo imparcial. Las diferencias de inteligencia no son el resultado de las diferencias de escolarización. La situación es más bien la inversa: las diferencias escolares son resultado de la diferencias de inteligencia* (Colom, 1995, p. 49; 2000, pp. 49, 108; 2002, p. 49).

Respuesta:

De las alternativas disponibles Colom se escoge la peor. Los tests no se limitan a detectar las diferencias de rendimiento. Más bien, las crean. Existe un proceso de construcción social de las clases sociales. De aquí que la relevancia del concepto de *capital social*. Bajo esta denominación se incluyen aspectos tales como: recursos educativos en casa, capacidad y competencia de los padres para facilitar ayuda, calidad de la atención y de la implicación en el procesos de enseñanza-aprendizaje de sus hijos, etc. Existe una construcción social de la evaluación y del fracaso escolar (Perrenoud, 1990). Esto viene a ser la construcción social del sujeto escolar y de su educabilidad (Räty, Kasanen y Kärkkäinen, 2006). Hay que tener también en cuenta los aspectos del *origen social* de la *competencia* y la *motivación* (Deweck, 2000; Elliot y

Dweck, 2005). Además, se deben considerar las reglas no dichas o no escritas para el éxito escolar (Sternberg, 2003).

5) *La movilidad en la sociedad moderna se relaciona más con la inteligencia que con el origen social* (Colom y Andrés-Pueyo, 1999, p. 474). O, también, *la inteligencia parece ser una variable más importante que la clase social para explicar las diferencias en rendimiento escolar y laboral* (Colom, 1998, p. 413).

Respuestas:

- a) Hay aspectos o rasgos no cognitivos que tienen que ser incluidos en la evaluación, descripción y evaluación de la inteligencia. Algunos ejemplos son: disciplina, entusiasmo, sociabilidad, competencia lingüística, autoconfianza, sensibilidad social, apertura a la experiencia y autoestima (Bowles, Gintis y Osborne, 2001; Farkas, 2003). Es también relevante admitir el origen social del esfuerzo, las metas y las expectativas (Covington, 1998).
- b) Aquellas personas que pertenecen a una clase social privilegiadas tienen mayores probabilidades de permanecer en ella. Los conflictos de las clases privilegiadas, o como se las quiera denominar, legitiman una estructura social injusta (Kerbo, 1998, p. 225). Los genes que supuestamente influyen sobre el CI tienen relativamente poca relevancia sobre los ingresos (Jencks, 1972, 1979). Es muy interesante la investigación acerca del significado moral de las clases sociales (Sayer, 2005).
- c) Los individuos nacen en unas circunstancias sociomateriales objetivas de existencia, independientes de su voluntad, que van a canalizar probabilísticamente todo su proceso social de vivir (Giddens, 1998; Marx, 1970). Son las condiciones socioeconómicas las que delimitan la trayectoria de clase (Bourdieu, 1988). Es lo que

Bourdieu (1991, p. 92) denomina *estructuras sociales estructurantes*; Giddens (1998) *constreñimiento estructural*; y, por último, Kerbo (1998, p. 202) *encauzamiento*. Existe una asociación significativa entre la clase de origen y de destino (Erikson y Goldthorpe, 2002). Se produce, asimismo, una perspectiva de la *reproducción transgeneracional de las clases sociales* (Bourdieu y Passeron, 1970). Si hay influencias genéticas no se conoce cómo se transmiten (Bowles y Gintis, 2002 a, 2002b). El *capital social* se halla en la relaciones de pertenencia a un grupo, no en los genes. El concepto de *habitus* (Bourdieu, 1991) es muy relevante. No se halla en los genes. Es más, el origen social familiar predomina sobre la educación acerca del logro de estatus (Breen y Jonsson, 2005; Jencks, 1979; White, 2006; Wright, 2004).

¿TIENEN LOS GALLEGOS UN BAJO G?

Este apartado es el verdadero núcleo del presente trabajo. Partimos de la interpretación inexacta e incorrecta que hace Colom (2002, pp. 232-234) de un trabajo con 81.461 reclutas de los reemplazos de los años 1963 y 1964. Sus edades están entre los 18-22 años de todas las provincias españolas. Se les aplicó el test de Raven (Sánchez-Nieto, López-Navarro y Domínguez, 1967). Los resultados ponen de manifiesto que las zonas más ricas del reino de España (por ejemplo, Cataluña y Euskadi) tenían un nivel medio de inteligencia de 39.38. Mientras que los que pertenecían a zonas más pobres (por ejemplo, Galicia) era de 29,53. Colom (2002) interpreta malévolamente este dato desde la perspectiva de Herrnstein y Murray (1994). Es decir: inteligencia → desarrollo socioeconómico. Téngase en cuenta, que estas ideas están fundamentadas sobre los mismos supuestos biologicistas acerca de las diferencias de inteligencia entre razas (Gottfredson, 2005; Eysenck, 1998; Jensen, 1998, 2006; Murray, 2006; Rushton y Jensen, 2005). Además, tampoco está claro cómo lo

genético sería incorporado a la investigación acerca del estatus socioeconómico (p.e. ingresos económicos, educación de los padres, estructura de la familia y condiciones ambientales) y logro educativo-social (Magnuson y Duncan, 2006, p. 382).

Respuestas:

a) *Problemas con el contexto de aplicación.*

El contexto cultural y la forma en que se aplicó el test de Raven es injusta. Sin embargo, todavía es más arbitraria e inaceptable la interpretación y significación social de los resultados. Las injusticias y desigualdades sociales sí tienen implicaciones teóricas y prácticas para el desarrollo cognitivo-conductual de las personas (p.e., la revista *Cognitive Development*, 21 (4), 2006). Algunos psicólogos han perdido rumbo de lo justificable y razonable. Hay que buscar equidad y justicia en la evaluación de la inteligencia (Helms, 2006). Cuando se lleva a cabo una evaluación socialmente injusta, se transgreden todos los principios éticos de una evaluación basada en la evidencia. Este no es exclusivamente un problema del tests, pero sesga su aplicación e interpretación. Además hay que tener en cuenta la variable de la población rural gallega. González del Pino, López-Navarro y Domínguez (1965, p. 469) reconocen que el Raven *no se adapta por igual a todas las regiones militares*. Por tanto, contrariamente a lo que piensa Colom (1995, p. 49; 2002, p. 49), los tests sí *producen* artificialmente diferencias. Colom (2002) no tiene en cuenta los aspectos no cognitivos implicados en el proceso de evaluación de la inteligencia (Wechsler, 1943, 1950, 1975). El infradesarrollo socioeconómico de Galicia de los años cincuenta y sesenta del siglo XX no se debe ni a los bajos niveles de inteligencia ni a los genes. El problema está en otro lugar; en la distribución injusta de riqueza y en la mentalidad colectiva de un pueblo. La perspectiva de la *cultura de la pobreza*

no soluciona el problema. La relación *no es: bajo nivel de inteligencia → cultura de la pobreza + estilos de vida que producen más pobreza*. Más bien, la trayectoria a establecer debe ser: *pobreza sociomaterial + falta de capital social + sentimientos de dependencia psicológica → inteligencia*.

b) *Motivaciones de la emigración gallega.*

¿Cuáles son los paradigmas predominantes de explicación de la emigración y cómo ello puede afectar al desarrollo sociomaterial de los pueblos? (Brettell y Hollifield, 2000; Cohen, 1996; Iredale, 2001). McDaniel (2006) sugiere que las personas con un CI más elevado tienen mayor probabilidad para emigrar a las zonas más ricas. Esta conclusión es polémica. Pues, se olvida el papel de las variables de personalidad y las motivaciones para emigrar. Se deja al margen sobre todo la cuestión de que la pobreza obliga a buscar nuevos horizontes en la vida. En el caso de Galicia (véase, p.e., Fernández-Leiceaga y López-Iglesias, 2000) la emigración ha sido provocada por: una clase política gallega ineficaz; la falta de identidad psicológica positiva y de autoestima colectiva; la ausencia forzada de una conciencia de lucha seria, continuada y motivada por las propias reivindicaciones; una nostalgia mal entendida que condujo a una melancolía inútil y desesperanzadora; el desempleo, los bajos salarios; etc. Todo esto se materializa en una literatura y psicología colectiva llena de quejas y resignación. Pensamos que esto no es cuestión de CI, sino de condiciones sociomateriales de existencia. Son éstas las que fuerzan la emigración y no G.

c) Un deficiente cuidado en la aplicación e interpretación de los tests. Anaya-Santos (1970) en un trabajo titulado *La depresión cultural gallega* ya efectuaba una crítica superficial a los resultados de la investigación. Hace referencia a ciertos sociólogos franceses de la educación (p. e., Bourdieu y Passeron, 1970) que Colom (2002) pasa

por alto. Las investigaciones cuantitativas de la inteligencia vienen a constiuirse en una *cientificación aparente del discurso* socialmente injustificable. Las diferencias en contextos geográficos y regiones del mundo en la *sociedad del conocimiento* están causadas por la usurpación de unos cuantos, los ricos, de los recursos de los pobres, las zonas explotadas. Esto no es cuestión de habilidad general de inteligencia, sino una clamorosa injusticia *social* y decisiones políticas no equitativas. No hay nada genético en ello.

d) La riqueza de las naciones no depende ni del CI ni de G. Para Herrnstein y Murray (1994), Kanazawa (2006), Lynn (2006), Lynn y Mikk (en prensa) y Lynn y Vahanen (2002, 2006) la riqueza es una consecuencia de la inteligencia de los pueblos. Sin embargo, el propio Murray (1998, p. 2) reconoce que no existe ninguna explicación simple de la desigualdad de ingresos económicos. Esta perspectiva intermedia de consenso ingénuo es apoyada por los resultados del meta-análisis de la relación entre inteligencia y éxito económico (Strenze, en prensa). No parece que la inteligencia se ampliamente aceptada como una causa única de la riqueza de una nación. Es una simplificación la explicación de la riqueza nacional por la inteligencia psicométrica. Sin embargo la tendencia biologicista continúa estando latente (Hunt y Wittmann, en prensa; Whetzel y McDaniel, 2006, p. 457). Habría aquí que tener en cuenta la problemática relacionada con la arbitrariedad de la medida en psicología (Blanton y Jaccard, 2006; Dickerson, 2006; Hunt y Sternberg, 2006).

De todo lo anterior se puede concluir que la inteligencia, los accidentes laborales, el rendimiento y la salud no son variables independiente, sino dependientes. (véase, por ejemplo, Wilkinson, 2005). En vez de: inteligencia → clase social + mejor salud + mejor rendimiento; la relación debe ser: *clase social*

→ *salud + inteligencia + rendimiento*. Esta perspectiva es radicalmente *contraria* a la de Herrnstein (1971) y Herrnstein y Murray (1994), Murray (2006) y Colom (2002). Pues, los individuos que nacen, crecen y viven en pobreza son *desplazados* de la movilidad social. Además, se establecen una serie de condiciones que provoca que los pobres sean *seleccionados* para continuar siéndolo. Como argumentan Bowles, Gintis y Groves (2005, p. 21): la riqueza, la raza y la escolarización son importantes para la heredabilidad del estatus económico. El CI es un contribuidor poco relevante, y la transmisión genética del CI todavía lo es menos.

MÁS ALLÁ DE LA BIOLOGIZACIÓN DE LA PSICOLOGÍA DE LA INTELIGENCIA

Las controversias irresolubles acerca de las críticas a *The Bell Curve* son inútiles. No aclaran nada. Es un diálogo constructivo imposible. No hay posibilidad de acuerdo (p.e. Neisser, 1998 y Neisser, Boodoo, Bouchard, Boykin, Brdoy, Ceci Halpern, Loehlin, Perloff, Sternberg y Urbina (1996). El debate continúa en las revistas especializadas (*American Psychologist*, 1997, 52 (1); 2006, 61 (2); *Intelligence*, 1997, 24 (1), *Psychology, Public Policy and Law*, 2005, 11 (2). La controversia no se establece sobre datos, sino acerca de creencias. Cada perspectiva, paradigma o *stance* (van Fraassen, 2002) selecciona los datos que le resultan de interés. Es más, considero que en ciertas ocasiones incluso se pueden manipular los datos. Como ejemplo tenemos el caso Cyril Burt. El objetivo es acoparlos para la teoría que se pretende defender. Tal vez sea por ello que es en general tan difícil hacerse con los datos originales de los trabajos publicados en las revistas de psicología para un reanálisis (Wichers, Borsboom, Kats y Molenaar, 2006).

En ciertas orientaciones psicológicas existe una tendencia *excesiva de biologización de la naturaleza humana* (p.e. Deary, 2000;

Plomin y Spinath, 2004). También en la investigación de la cronometría mental (Jensen, 2006) y la neurobiología de la cognición o inteligencia fluida (Blair, 2006). Incluso existen autores que mezclan la psicología de la inteligencia y teología (White, 2006). Es una gravísima equivocación para la acción social de la psicología.

Ciertos razonamientos de la psicología de la inteligencia pervierten la investigación. Se transforma en una ideología socialmente peligrosa y mezquina. La polémica herencia-ambiente continúa generando controversias centradas en la emoción. Los trabajos desde la perspectiva sociobiológica, etología y la psicología biológico-evolutiva poco más ofrecen que especulaciones infundadas. En la psicología actual el paradigma neural del ser humano predomina sobre el comprensivo.

Es por ello que, además de la *perspectiva sociocultural*, es relevante tener en cuenta las perspectivas de la *epigénesis probabilística* (Gottlieb, 2007) y del *neuroconstructivismo* (Mareschal, Johnson, Sirois, Spratling, Thomas y Westermann, 2007). Se da por bien venido todo lo que ayude a superar el determinismo biologicista. Cosa que ya hicieron, además de Vygotsky (1978), Dewey (1943, 1960), Mead (1982) y Piaget (1983, pp. 179-182).

En el caso concreto de Galicia las causas del atraso económico de Galicia no se hallan en los genes. Mantener o insinuar esto, como hace el auto objetivo de las críticas del presente trabajo, es una perversión intelectual. Viene a constituir un descrédito social para la psicología. Dichas causas psicológicas del deficiente desarrollo económico del mundo rural precapitalista de Galicia (Beiras, 1981) se hallaban en el inmovilismo social. Todo ello *agredido desde una acción política* (Fernández-Leiceaga y López-Iglesias, 2000, p. 51) incompetente y muy poco preocupada por el desarrollo económico del país gallego. Pues, parte de la clase política gallega no sólo se interesaba poco por Galicia, sino que en

muchas ocasiones actuaba en contra de los propios intereses.

DISCUSIÓN

Las ideas expuestas en el presente trabajo establecen unas condiciones de investigación que Dewey (1950, p. 125) considera *conflictiva*. Esto porque suscita respuestas encontradas. La ideología biologicista de la inteligencia se equivoca en las repercusiones ideológicas de la investigación, lo cual hace que ésta, según Dewey (1950, p. 126) resulte irrelevante o se desvíe.

Fernández-Ballesteros y Colom (2004, p. 98) concluyen que la investigación sobre la psicología de la inteligencia en España está sana. Esto es falso. Las ideas criticadas en el presente trabajo son un buen ejemplo de ello. La perspectiva criticada en el presente trabajo socaba todos los principios de los códigos éticos de psicología, pedagogía y sociología. No es evaluación de la inteligencia basada en la evidencia, sino fundamentada en prejuicios e ideología racista. Sin embargo, si se critica la evaluación de G a través de los test de inteligencia, los autores recurren a buscarlo en los mecanismos cerebrales (Colom, Jung, y Haier, 2006).

La conclusión es siempre al misa: el determinismo neurobiológico. Esta perspectiva se convierte en refugio de los ideológicamente conservadores y racista. La cuestión no es investigar G, sino la inexactas inferencias que se llevan a cabo. Es cruel para las clases bajas y los grupos minoritarios. Además, proyecta una imagen social perjudicial de la psicología. Es por ello que se necesita incidir en una orientación más sociocultural del ser humano. También existe un *proceso de socialización de la raza* (Lesane-Brown, 2006). La cual no implica aceptar el polémico concepto de cultura de la pobreza.

Se recomienda a los ideólogos del determinismo genético la lectura la lectura del

libro (Sternberg, 2002). Para los que centran su fe ciega en la evaluación cuantitativa de la inteligencia sería muy interesante que leyesen los libros de Borsboom (2005), Hibberd (2005) y Narens (2007). Repito una vez más, el desarrollo socioeconómico de Galicia no depende de los genes. El paso siguiente es caer en el nacionalismo biologicista (Rushton, 2005). Se puede ser nacionalista, pero no racista. El nacionalismo democrático está en el sentimiento de identidad y la toma de conciencia activa y tolerante. El nacionalismo sano es positivo.

La conclusión de las ideas criticadas en el presente trabajo se puede exponer en la propias palabras de Colom (1996, p. 1667). Esto es, él forma parte de los “charlatanes (que) aprenden a ‘cobrar’ por lo que dicen y escriben, pero nunca ‘pagan’ por sus errores”. Por lo cual, optamos por la perspectiva más amplia de la teoría y práctica de la *inteligencia contextualizada* (Kyllonen, Roberts y Stankov, 2006). Cuando dudosas ideologías condicionan la investigación psicológica de la inteligencia se cae en la mala fe. Esta resulta inútil para la buena educación de los ciudadanos y condena a los pobres al ostracismo. Genera, además, un fatalismo en la personas que mantienen dicha ideología determinista.

Como gallego y como psicólogo rechazo la utilización manipulada de los datos de la sesgada interpretación de la investigación de la inteligencia. Ésta no conduce a nada positivo. Pero es un ejemplo de falta de ética en la investigación y de inmoralidad. Constituye un desenfreno ideológico de cierta clase de psicología que se centra en el ser humano neural. Pero afortunadamente hay algo más. Hay esperanza para todas las personas, incluidos los que viven en unas condiciones sociomateriales de existencia de pobreza. El *modelo sociocultural* aporta muchas más soluciones constructivas y esperanzadoras. Con todo hay que ser cautos. Pues, también tiene, puede tener problemas la educación fundamentada en el interesantísimo concepto de *zona de*

desarrollo próximo (Berejkovskaya, 2006). La biologización de la investigación en psicología es el recurso de los que la utilizan para justificar su propia ideología. Es una vileza moral y una crueldad psicológica buscar en la neurobiología y genética las causas de la estructura social social. Viene a ser un ejemplo de malicia en la investigación. Es, en definitiva, la perversión de la psicología de la inteligencia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- American Educational Research Association (1999). *Standars for educational and psychological testing*. Washington: American Educational Research Association.
- American Psychological Association (2003). Guidelines on multicultural education, training, research, practice, and organizational change for psychologists. *American Psychologist*, 58, 377-402.
- Anastasi, A. y Urbina, S. (1997). *Los tests psicológicos*. México: Prentice-Hall.
- Anaya-Santos, G. (1970). *La depresión cultural gallega*. Vigo: Galaxia.
- Andrés-Pueyo, A. y Colom, R. (eds.). (1998). *Ciencia y política de la inteligencia en la sociedad moderna*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Beiras, X.M. (1981). *O atraso económico de Galiza*. Santiago de Compostela: Laiovento.
- Berejkovskaya, E.L. (2006). Potential negative consequences of educational based on the principle of the Zona of Proximal Development. *Journal of Russian and east European Psychology*, 44, 37-53.
- Blair, C. (2006). How similar are fluid cognition and general intelligence? A developmental

- neuroscience perspective on fluid cognition as an aspect of human cognitive ability. *Behavioral and Brain Sciences*, 29, 109-160.
- Blanton, H. y Jaccard, J. (2006). Arbitrary metrics in psychology. *American Psychologist*, 61, 27-41.
- Borsboom, D. (2005). *Measuring the mind: conceptual issues in contemporary psychometrics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Borsboom, D. y Dolan, C.V. (2006). Why g is not an adaptation: A comment on Kanazawa (2004). *Psychological Review*, 113, 433-437.
- Bourdieu, P. (1988). *La distinción*. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1970). *La reproducción*. Paris : Minuit.
- Bowles, S. y Gintis, H. (2002a). Intergenerational inequality. *Journal of Economic Perspectives*, 16, 3-30.
- Bowles, S. y Gintis, H. (2002b). Schooling in *Capitalist America* revisited. *Sociology of Education*, 75, 1-18.
- Bowles, S., Gintis, H. y Groves, M. O. (2005). Introduction. En S. Bowles, H. Gintis y M. Osborne (eds.), *Unequal chances*. (pp. 1-22). New York: Russell Sage Foundation.
- Bowles, S., Gintis, H. y Osborne, M. (2001). The determinants of earnings: A behavioural approach. *Journal of Economic Literature*, XXXIX, 1137-1176.
- Breen, R. y Jonsson, J.O. (2005). Inequality of opportunity in comparative perspective: recent research on educational attainment and social mobility. *Annual Review of Sociology*, 31, 223-243.
- Brettell, C.B. y Hollifield, J.F. (eds.) (2000). *Migration theory*. New York: Routledge.
- Brody, N. (2006). Beyond g. (pp. 161-185). En K.R. Murphy (ed.), *A critique of emotional intelligence. What are the problems and how can they be fixed?*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cantor, N. y Kihlstrom, J.F. (1985). Social intelligence: The cognitive basis of personality. *Review of Personality and Social Psychology*, 6, 15-33.
- Carroll, J.B. (1993). *Human cognitive abilities. A survey of factor-analytic studies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Carroll, J.B. (1997 a). Psychometrics, intelligence, and public perception. *Intelligence*, 24, 25-52.
- Cattell, R.B. (1987). *Intelligence*. Amsterdam: North-Holland.
- Cohen, R. (ed.) (1996). *Theories of migration*. Cheltenham: Elgar Reference Collection.
- Cole, M. (1999). Culture-free versus culture-based measures of cognition. En R.J. Sternberg (ed.), *The nature of cognition* (pp. 645-664). Massachusetts: MIT Press.
- Colom, R. (1995). *Tests, intelligence y personalidad*. Madrid: Pirámide.
- Colom, R. (1996). *Orígenes de la diversidad humana*. Madrid. Pirámide.
- Colom, R. (1998). *Psicología de las diferencias individuales: teoría y práctica*. Madrid: Pirámide.

- Colom, R. (2000). Algunos “mitos” de la psicología: entre la ciencia y la ideología. *Psicothema*, 12, 1-14.
- Colom, R. (2002). *En los límites de la inteligencia*. Madrid: Pirámide.
- Colom, R. y Andrés-Pueyo, A. (1999). El estudio de la inteligencia humana: recapitulación ante el cambio de milenio. *Psicothema*, 11, 453-476.
- Colom, R., Jung, R.E. y Haier, R.J. (2006). Finding the g-factor in brain structure using the method of correlated vectors. *Intelligence*, 34, 561-570.
- Colom, R., Rebolloa, I., Palacios, A., Juan-Espinoso, M. y Kyllonen, P. (2004). Working memory is (almost) perfectly predicted by g. *Intelligence*, 32, 277-298.
- Colom, R. y Zaro, M.J. (2004). *Qué es la psicología de la diferencias de sexo*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Covington, M.V. (1998). *The will to learn*. New York: Cambridge University Press.
- Cronbach, L.J. (1998). *Fundamentos de los tests psicológicos*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Deary, I.J. (2000). *Looking down human intelligence*. New York. Oxford University Press.
- Dewey, J. (1909). *Moral principles of education*. New York: Houghton Mifflin.
- Dewey, J. (1943). *Experiencia y educación*. Buenos Aires: Losada.
- Dewey, J. (1950). *Lógica. Teoría de la investigación*. México. Fondo de Cultura económica.
- Dewey, J. (1960). *Democracia y educación : una introducción a la filosofía de la educación*. Buenos Aires: Losada.
- Dickerson, R.E. (2006). Exponential correlation of IQ and the wealth of nations. *Intelligence*, 34, 291-295.
- Doise, W. y Mugny, G. (eds.) (1997). *Psychologie sociale et développement cognitif*. París: Armand Colin.
- Doll, E.A. (1935). A generic scale of social maturity. *American Journal of Orthopsychiatry*, 5, 180-188.
- Dweck, C.S. (2000). *Self-theories*. Philadelphia: Psychology Press.
- Early, C. y Ang, S. (2003). *Cultural intelligence*. Palo Alto: Stanford University Press.
- Elliot, A.J. y Dweck, C.S. (eds.) (2005). *Handbook of competence and motivation*. New York. Guilford Press.
- Erikson, R. y Golthorpe, J.H. (2002). Intergenerational inequality: A sociological perspective. *Journal of Economic Perspectives*, 16, 31-44.
- Eysenck, H.J. (1976). *Raza, inteligencia y educación*. Barcelona. Aura. (Orig. 1971).
- Eysenck, H.J. (1998). *Intelligence. A new look*. London: Transaction Publishers.
- Farkas, G. (2003). Cognitive skills and non-cognitive traits and behaviors in stratification processes. *Annual Review of Sociology*, 29, 541-562.
- Fernández-Ballesteros, R. y Colom, R. (2004). The psychology of human intelligence in Spain. En R.J. Sternberg (ed.), *International handbook of intelligence* (pp. 79-103). Cambridge. Cambridge University Press.

- Fernández-Ballesteros, R., Calero, M.D., Campllonch, J.M. y Belchi, J. (1987/1999). *Instrumento para la evaluación del potencial de aprendizaje: EPA*. Madrid: MEPSA.
- Fernández-Leiceaga, X. y López-Iglesias, E. (2000). *Estructura económica de Galiza*. Santiago de Compostela: Laiovento.
- Feuerstein, R. Rand, Y. y Hoffman, M. (1979). *The Dynamic Assessment of Retarded Performers: the Learning Potential Assessment Device (LPAD)*. Baltimore: University Park Press.
- Feuerstein, R., Klein, P. y Tannenbaum, A. (1991). *Mediated Learning Experience: Theoretical, Psychosocial, and Learning Implications*. London: Freund.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (2006). *Multiple intelligences: new horizons*. New York: Basic Books.
- Giddens, A. (1998). *La constitución de la sociedad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- González del Pino, C., López-Navarro, G. Santa Cruz y Domínguez, A. (1965). Estudio del Raven sobre una población de 80.000 hombres. *Revista de Psicología General y Aplicada*, XX, 465-471.
- Gottfredson, L.S. (2003). Dissecting practical intelligence theory. Its claims and evidence. *Intelligence*, 31, 343-397.
- Gottfredson, L. S. (2005). Suppressing intelligence research: Hurting those we intend to help. In R. H. Wright & N. A. Cummings (Eds.), *Destructive trends in mental health: The well-intentioned path to harm* (pp. 155-186). New York: Taylor and Francis.
- Gottfredson, L. S. (2006). Social consequences of group differences in cognitive ability. En C. E. Flores-Mendoza & R. Colom (eds.), *Introducción a psicología das diferencas individuais* (pp. 433-456). Porto Allegre, Brazil: ArtMed Publishers.
- Gottlieb, G. (2007). Probabilistic epigenesis. *Developmental Science*, 10, 1-11.
- Greenspan, S. y Driscoll, J. (1997). The role of intelligence in a board model of personal competence. En D.P. Flanagan, J.L. Genshaft y P.L. Harrison (eds.), *Contemporary intellectual assessment* (pp. 131-150). New York: Guilford Press.
- Guilford, J.P. (1977 a). *La naturaleza de la inteligencia humana*. Buenos Aires. Paidós. (Original 1967).
- Guilford, J.P. (1977b). *Way beyond the IQ*. New York: Creative Education Foundation.
- Hass, A. (1998). *Doing the right thing*. New York: Hardcover.
- Haywood, H.C. y Lidz, C.S. (eds.) (2006). *Dynamic assessment in practice*. Cambridge. Cambridge University Press.
- Helms, J.E. (2006). Fairness is not validity or cultural bias in racial-group assessment: a quantitative perspective. *American Psychologist*, 8, 845-858.
- Herrnstein, R.J. (1971). I.Q. *Atlantic Monthly*, september, 43-64.440
- Herrnstein, R.J. y Murray, C. (1994). *The bell curve*. New York: Free Press.
- Hibberd, F.J. (2005). *Unfolding social constructionism*. New York: Springer.
- Hunt, E. y Sternberg, R.J. (2006). Sorry, wrong numbers: an analysis of a study of a correlation between skin color and IQ. *Intelligence*, 34, 131-137.

- Hunt, E. y Wittmann, W. (en prensa). National intelligence and national prosperity. *Intelligence*.
- Iredale, R. (2001). The migration of professionals: theories and typologies. *International Migration*, 39, 7-26.
- Jencks, C. (ed.) (1972). *Inequality*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Jencks, C. (ed.) (1979). *Who gets ahead?*. New York: Basic Books.
- Jensen, A. R. (2006). *Clocking the mind : mental chronometry and individual differences*. Boston: Elsevier.
- Jensen, A.R. (1998). *The g factor. The science of mental ability*. Westport: Praeger.
- Jung, R.E. y Haier, R.J. (en prensa). The parietal-frontal integration theory (P-FIT) of intelligence: converging neuroimaging evidence. *Behavioral and Brain Sciences*.
- Kanazawa, S. (2006). IQ and the wealth of states. *Intelligence* (34), 593-600.
- Kerbo, H.R. (1998). *Estratificación social y desigualdad..* Madrid: McGraw-Hill (Original 1996).
- Kozulin, A. y Rand, Y. (eds.) (2000). *Experience of mediated learning*. New York: Pergamon Press.
- Kyllonen, P.C., Roberts, R.D. y Stankov, L. (eds.) (2006). *Extending intelligence*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kyllonen, P.C., Roberts, R.D. y Stankov, L. (eds.) (2006). *Extending intelligence. Enhancement and new constructs*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Laboratory of Comparative Human Cognition (1982). Culture and intelligence. En R.J. Sternberg (ed.), *Handbook of human intelligence* (pp. 642-719). Cambridge. Cambridge University Press.
- Landy, F.J. (2006). The long, frustrating and fruitless search for social intelligence: a cautionary tale. (pp. 81-123). En K.R. Murphy (ed.), *A critique of emotional intelligence. What are the problems and how can they be fixed?*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lesane-Brown, C.L. (2006). A review of race socialization within black families. *Developmental Review*, 26, 400-426.
- Linz, C.S. y Elliott, J.G. (eds.) (2000). *Dynamic assessment*. Amsterdam: JAI/Elsevier Science.
- Luria, A.R. (1990). *Cognitive development*. Harvard. Harvard University Press.
- Lynn, R. (2006). *Race differences in intelligence*. Atlanta: Washington Summit Books.
- Lynn, R. y Mikk, J. (en prensa). National differences in intelligence and educational attainment. *Intelligence*.
- Lynn, R. y Vanhanen, T. (2002). *IQ and the wealth of nations*. Westport: Praeger.
- Lynn, R. y Vanhanen, T. (2006). *IQ and global inequality*. Athens: Washington Summit Books.
- Magnuson, K.A. y Duncan, G.J. (2006). The role of family socioeconomic resources in the black-white test score gap among young children. *Developmental Review*, 26, 365-399.
- Mareschal, D., Johnson, M., Sirois, S., Spratling, M., Thomas, M. y Westermann, G. (eds.) (2007). *Neuroconstructivism* (vols. I-II). Cambridge: Cambridge University Press.

- Marx, K. (1970). *La ideología alemana*. Barcelona: Grijalbo.
- Mayer, J.D., Salovey, P. y Caruso, D.R. (2002). *The Mayer-Salovey-Caruso emotional intelligence test*. Toronto: Multi-Health Systems.
- McDaniel, M.A. (2006). Estimating state IQ: measurement challenges and preliminary correlates. *Intelligence* (34), 607-619.
- Mead, G.H. (1982). *Espíritu, persona y sociedad : Desde el punto de vista del conductismo social*. Barcelona: Paidós.
- Michell, J. (1999). *Measurement in psychology: a critical history of a methodological concept*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Michell, J. (2000). Normal science, pathological science and psychometrics. *Theory and Psychology*, 10, 639-667.
- Mugny, G. y Carugati, F. (1989). *Social representations of intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Murray, C. (1998). *Income inequality and IQ*. Washington: AEI Press.
- Murray, C. (2006). Changes over time in the black-white difference on mental tests: evidence from the children of the 1979 cohort of national Longitudinal Survey of Youth. *Intelligence* (34), 527-540.
- Naglieri, J.A. (ed.) (1999). *Essentials of CAS assessment*. New York: John Wiley & Sons
- Narens, L. (2007). *Introduction to the Theories of Measurement and Meaningfulness and the Use of Symmetry in Science*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Neisser, U. (eds.) (1998). *The rising curve*. Washington: American Psychological Association.
- Neisser, U., Boodoo, G., Bouchard, T.J., Boykin, A.W., Brdoy, N., Ceci, S.J., Halpern, D.F., Loehlin, J.C., Perloff, R., Sternberg, R.J. y Urbina, S. (1996). Intelligence: knowns and unknowns. *American Psychologist*, 51, 77-101.
- Ovejero, A. (2003). *La cara oculta de los tests*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Pascual-Leone, J., Johnson, J., Baskind, S., Dworsky, S. y Severtson, E. (2000). Culture-fair assessment and the processes on mental attention. In A. Kozulin y Y. Rand (eds.) (2000), *Experience of mediated learning* (pp. 191-214). New York: Pergamon Press
- Pelechano, C.V. (2000). *Psicología de la personalidad*. Barcelona: Ariel.
- Perrenoud, P. (1990). *La construcción del éxito y fracaso escolar*. Madrid: Morata. (Original 1984).
- Piaget, J. (1983). *La psicología de la inteligencia*. Barcelona. Crítica.
- Plomin, R. y Spinath, F.M. (2004). Intelligence: genetics, genes and genomics. *Journal of Personality and Social Psychology*, 86, 112-129.
- Räty, H., Kasanen, K. y Kärkkäinen, R. (2006). School subjects as social categorisation. *Social Psychology of Education*, 9, 5-25.
- Raven, J. (1984). *Competence in modern society*. London: H.K. Lewis & Co. Ltd.
- Raven, J. (1987). Values, diversity, and cognitive development. *Teachers College Record*, 89, 21-38.

- Rushton, J.P. (2005). Ethnic nationalism, evolutionary psychology and genetic similarity theory. *Nations and Nationalism* (11), 489-507.
- Rushton, J.P. y Jensen, A.R. (2005). Thirty years of research on race differences in cognitive ability. *Psychology, Public Policy and Law*, 11, 235-294.
- Sánchez-Cánovas, J. y Sánchez, M.P. (1994). *Psicología diferencial*. Madrid. Centro de Estudios Ramón Areces.
- Sánchez-Nieto, A., López-Navarro, G. S. C, G. y Domínguez, A. (1967). Diferencias regionales en la medida de la inteligencia con el test M.P. (Raven). *Revista de Psicología General y Aplicada*, 22, 699-707.
- Sattler, J.M. (1996). *Evaluación infantil*. México: Manual Moderno.
- Sayer, A. (2005). *The moral significance of class*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schaler, J. (ed.) (2006). *Gardner under fire*. Chicago: Open Cort Publishing.
- Spearman, C. (1955). *Las habilidades del hombre*. Buenos Aires: Paidós.
- Sternberg, R. (1990). *Metaphors of mind*. Cambridge: Cambridge University Press..
- Sternberg, R.J. (1985). *Beyond IQ*. Cambridge. Cambridge University Press.
- Sternberg, R.J. (1997). *Successful intelligence*. New York. Plume.
- Sternberg, R.J. (2003). *Psychology 101: the unspoken rules for succes in academia*. Washington: APA Press.
- Sternberg, R.J. (2004). Culture and intelligence. *American Psychologist*, 59, 325-328.
- Sternberg, R.J. (ed.) (2002). *Why smart people can be so stupid*. Yale: Yale University Press.
- Sternberg, R. J., & Detterman D. K. (Eds.). (1986). *What is Intelligence?*. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation
- Sternberg, R.J., Forsythe, G.B., Hedlund, J., Horvath, J.A., Wagner, R.K., Williams, W.M., Snook, S.A. y Grigorenko, E.L. (2000). *Practical intelligence in everyday life*. New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R.J. y Grigorenko, E.L. (2002). *Dynamic testing*. New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R.J., Roediger III, H.L. y Halpern, D.F. (eds.) (2007). *Critical thinking in psychology*. Cambridge: Cambridge University Press
- Sternberg, R.J., Wagner, R.K., Williams, W.M. y Horvath, J.A. (1995). Testing common sense. *American Psychologist*, 50, 912-927.
- Strenze, T. (en prensa). Intelligence and socioeconomic success: a meta-analytic review of longitudinal research. *Intelligence*.
- Terman, L.M. y Merrill, M.A. (1975). *Medida de la inteligencia*. Madrid: Espasa-Calpe. (Original 1916).
- Thorndike, E.L. (1920). Intelligence and its uses. *Harper's Magazine*, 140, 227-235.
- Thorndike, E.L. y Hagen, E. (1975). *Tests y técnicas de medición en psicología y educación*. México. Trillas.
- Tzuriel, D. (ed.) (2001). *Dynamic assessment of young children*. New York. Springer-Verlag

- Va der Maas, H.L.J., Dolan, C.V., Grasman, R.P.P.P., Wicherts, J.M., Huizenga, H.M. y Raijmakers, M.E.J. (2006). A dynamical model of general intelligence: the positive manifold of intelligence by mutualism. *Psychological Review* (113), 842-861.
- Van Fraassen, B. C. (2002). *The empirical stance*. New Haven: Yale University Press.
- Vernon, P. (1982). *Inteligencia*. México. Manual Moderno (Original, 1979).
- Visser, B.A., Ashton, M.C. y Vernon, P.A. (2006). Beyond g: putting multiple intelligences theory to the test. *Intelligence* (34), 487-502.
- Vygotsky, L.S. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Madrid: Grijalbo.
- Waterhouse, L. (2006). Multiple intelligences, the Mozart effect and emotional intelligence: a critical review. *Educational Psychologist*, 41, 207-225.
- Wechsler, D. (1943). Nonintellective factors in general intelligence. *Journal of Abnormal Social Psychology*, 38, 100-104.
- Wechsler, D. (1950). Cognitive, conative and nonintellective intelligence. *American Psychologist*, 5, 78-83.
- Wechsler, D. (1975). *Intelligence defined and undefined: A relativistic appraisal*. *American Psychologist*, 30, 135-139.
- Whetzel, D.L. y McDaniel, M.A. (2006). Prediction of national wealth. *Intelligence* (34), 449-458.
- White, J. (2006). *Intelligence, destiny and education: The ideological roots of intelligence testing*. New York: Routledge.
- White, J. (2006). *Intelligence, destiny and education: the ideological roots of intelligence testing*. London: Routledge.
- Wichers, J.M., Borsboom, D., Kats, J. y Molenaar, D. (2006). The poor availability of psychological research data for reanalysis. *American Psychologist*, 61, 726-728.
- Wilkinson, R.G. (2005). *The impact of inequality: how to make sick societies healthier*. New York: New Press.
- Wright, E.O. (ed.) (2004). *Approaches to class analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.