



Actividad 2

Nombre del alumno: Nahara Ageleth Figueroa Caballero

Tema: Resumen

Parcial: II

Materia: Psicología general

Nombre del profesor: Lic. Guadalupe Recinos Vera

Licenciatura: Lic. Psicología

Cuatrimestre: 3°

Lugar y Fecha: Frontera Comalapa Chiapas a 03/08/2025

Inteligencia y capacidades mentales

En muchas sociedades, una de las cosas más agradables que puede decirse a una persona es "¡Que listo eres!". En esas mismas sociedades, una de las cosas más insultantes que pueden decirse es "¡Eres un estúpido!". La inteligencia es tan básica para nuestra visión de la naturaleza humana que cualquier caracterización de otra persona que omita mencionar su nivel de inteligencia se considera incompleta. La inteligencia influye en nuestro éxito en la escuela, el tipo de trabajo que realizamos, los tipos de recreación que disfrutamos e incluso nuestra elección de amigos.

Teorías de la inteligencia

Durante más de un siglo, los psicólogos han reflexionado y argumentado acerca de lo que constituye la inteligencia general, o incluso si la noción de inteligencia tiene alguna validez. En particular, han luchado con la cuestión de si la inteligencia es una aptitud o habilidad singular y general, o si está compuesta por muchas aptitudes o habilidades separadas y distintas.

Teorías iniciales: Spearman, Thurstone y Cattell

Charles Spearman, un psicólogo inglés de principios del siglo XX, sostenía que la inteligencia es bastante general, una especie de manantial o brote de energía mental que fluye hacia cada acción. Spearman advirtió que las personas que son brillantes en un área, a menudo destacan también en otras áreas. La persona inteligente entiende las cosas con rapidez, toma decisiones adecuadas, se enfrasca en conversaciones interesantes y tiende a comportarse de manera inteligente en diversas situaciones. Aunque es cierto que cada uno de nosotros es más rápido en algunas áreas que en otras, Spearman consideraba que esas diferencias eran simplemente formas en que se revela la misma inteligencia general subyacente.

El psicólogo estadounidense L. L. Thurstone estaba en desacuerdo con Spearman.

Thurstone (1938) argumentaba que la inteligencia comprende siete habilidades mentales distintas: habilidad espacial, rapidez perceptual, habilidad numérica, significado verbal, memoria, fluidez verbal y razonamiento. A diferencia de Spearman, creía que esas habilidades eran relativamente independientes entre sí. Así, una persona con una habilidad espacial excepcional puede carecer de fluidez verbal.

Teorías contemporáneas: Sternberg, Gardner y Goleman

Teoría triárquica de Sternberg

Más recientemente, Robert Sternberg (1986, 2002)

propuso una teoría triárquica de la inteligencia. Sternberg argumenta que la inteligencia humana abarca una amplia variedad de habilidades. Entre ellas se encuentran habilidades que influyen en nuestra efectividad en muchas áreas de la vida. Estas, dice Sternberg, son tan importantes como las habilidades más limitadas que son evaluadas por las pruebas tradicionales de inteligencia. Esta teoría, como indica su nombre, sugiere que existen tres tipos básicos de inteligencia. La inteligencia analítica se refiere a los procesos mentales enfatizados por la mayoría de las teorías de la inteligencia, como la habilidad de aprender cómo hacer las cosas, adquirir nuevo conocimiento, resolver problemas y realizar tareas con eficacia. De acuerdo con Sternberg, la mayoría de las pruebas de inteligencia evalúan la inteligencia analítica. La inteligencia creativa es la habilidad para ajustarse a nuevas tareas, usar nuevos conceptos, combinar información de maneras novedosas, responder con eficacia a las situaciones nuevas, obtener insight y adaptarse creativamente.

Teoría de las inteligencias múltiples de Gardner

Otra teoría influyente de la in-Gardner que afirma que no existe inteligencia es la teoría de las inteligencias múltiples propuesta por Howard Gardner y una inteligencia sino muchas, sus colaboradores en Harvard (Gardner, 1983a, 1993, 1999). Al igual que T'hurstone, cada una de las cuales es relativamente Gardner cree que la inteligencia está compuesta por varias habilidades distintas, cada independiente de las otras. una de las cuales es relativamente independiente de las otras. Es difícil determinar con

Inteligencia emocional

precisión cuántas inteligencias separadas existen, pero Gardner menciona ocho: lógico. De acuerdo con Goleman, una forma de matemática, lingüística, espacial, musical, cinestésica-corporal, interpersonal, intrapersonal y inteligencia que se refiere a la naturalista. Las primeras cuatro se explican por sí mismas. La inteligencia cinestésica efectividad con que la gente percibe y es la habilidad para manipular el cuerpo en el espacio; un atleta diestro muestra altos entiende sus propias emociones y las de niveles de este tipo de inteligencia. Las personas que son extraordinariamente talentosas los demás, así como a la eficacia con para entender y comunicarse con los demás, como los maestros y los padres excepción que maneja su conducta emocional.

Tienen una elevada inteligencia interpersonal. La inteligencia intrapersonal refleja el viejo dicho "Conócete a ti mismo". Las personas que se entienden a sí mismas y

que usan este conocimiento de manera eficaz para alcanzar sus metas obtienen altas calificaciones en inteligencia intrapersonal. Por último, la inteligencia naturalista refleja la habilidad del individuo para entender, relacionarse e interactuar con el mundo natural.

La escala de inteligencia de Stanford-Binet

La primera prueba de inteligencia fue diseñada por Alfred Binet, director del laboratorio psicológico de la Sorbona, y por su colega Theodore Simon para el sistema escolar público de Francia. Binet y Simon desarrollaron una serie de preguntas y las probaron en escolares parisinos para identificar a aquellos que podrían tener dificultades en la escuela.

La primera escala Binet-Simon se publicó en 1905. Constaba de 30 pruebas arregladas en orden de dificultad creciente. Con cada niño, el examinador comenzaba con las pruebas más sencillas y avanzaba en la lista hasta que el niño ya no podía responder correctamente. Para 1908 se había probado a suficientes niños para predecir cuál sería el desempeño del niño promedio en cada nivel de edad. A partir de esas puntuaciones, Binet desarrolló el concepto de edad mental: un niño que obtiene una calificación igual a la de un niño promedio de cuatro años tiene una edad mental de cuatro; un niño que califica igual que un niño promedio de 12 años tiene una edad mental de 12, y así sucesivamente.

Durante la década que siguió a la incursión de la escala de Binet Simon, se publicaron numerosas adaptaciones de Binet. La más conocida fue la Escala de inteligencia de Stanford-Binet, preparada en la Universidad de Stanford por L. M. Terman y publicada en 1916. Terman introdujo el término, ahora famoso, de coeficiente intelectual o CI, para establecer un valor numérico de la inteligencia, asignando la puntuación de 100 a una persona de inteligencia promedio.

Las escalas de inteligencia de Wechsler

La prueba individual de inteligencia que se aplica con mayor frecuencia a los adultos es la Escala de inteligencia para adultos de Wechsler, tercera edición (WAIS-III, por sus siglas en inglés). La primera versión de la WAIS fue desarrollada en 1939 por David Wechsler, un psicólogo del Hospital Bellevue de la ciudad de Nueva York.

Wechsler desarrolló la prueba principalmente porque quería un instrumento que fuera más adecuado para los adultos que la Stanford-Binet. Además, mientras la Stanford-Binet enfatiza las habilidades verbales, Wechsler sentía que la inteligencia adulta consiste más en la habilidad para manejar situaciones de la vida que en resolver problemas verbales y abstractos.

Pruebas de grupo

El Stanford-Binet, el WAIS-III y el WISC-III son pruebas individuales. El examinador lleva a la persona a una habitación aislada y pasa entre 30 y 90 minutos aplicando la prueba. El examinador puede tardar luego otra hora para calificar la prueba de acuerdo con las detalladas instrucciones del manual. Es una operación costosa que consume mucho tiempo. Además, la conducta del examinador puede tener una influencia considerable en la calificación.

Por esas razones, los diseñadores de pruebas han ideado pruebas de grupo. Son pruebas escritas de habilidades mentales que un solo examinador puede aplicar a un grupo grande de personas al mismo tiempo. En lugar de sentarse en la mesa frente a una persona que le hace preguntas, el examinado recibe un folleto que contiene las preguntas a las que debe responder en cierta cantidad de tiempo.

Las pruebas de grupo ofrecen ciertas ventajas sobre las pruebas individualizadas.

Eliminan el sesgo por parte del examinador. Las hojas de respuestas se califican con rapidez y objetividad. Y en tanto que puede probarse a más gente de esta manera, es más fácil establecer las normas. Pero las pruebas de grupo también tienen algunas desventajas. Es menos probable que el examinador advierta que la persona está cansada, enferma o confundida por las instrucciones. La gente que no está acostumbrada a las pruebas suele tener un desempeño menos bueno en las pruebas grupales que en las individuales. Por último, los niños con perturbaciones emocionales y con discapacidades de aprendizaje a menudo se desempeñan mejor en las pruebas individuales que en las pruebas de grupo (Anastasi y Urbina, 1997).

Pruebas de desempeño y libres de cultura

Las pruebas de inteligencia que hemos revisado hasta ahora comparten una limitación: para tener un buen desempeño, la gente debe ser capaz de leer, hablar y entender nuestro idioma. En un esfuerzo por evitar ese problema, los psicólogos han diseñado pruebas de inteligencia que evalúan el desempeño y son justas para la cultura.

Las pruebas de desempeño constan de problemas que minimizan o eliminan el uso de las palabras. Una de las primeras pruebas de desempeño, el Tablero de formas de Seguin, se diseñó en 1866 para probar a personas con retardo mental.

Pruebas de inteligencia que minimizan el uso del lenguaje. Pruebas libres de cultura
Pruebas de inteligencia diseñadas para reducir el sesgo cultural minimizando las habilidades y los valores que varían de una cultura a otra. formas es en esencia un

rompecabezas. El examinador retira recortes específicamente diseñados, los apila en un orden predeterminado y le pide a la persona que los reemplace con tanta rapidez como sea posible. Una prueba de desempeño más reciente, el Laberinto de Porteus, consta de una serie de laberintos impresos de dificultad creciente.

Los sujetos trazan su camino en el laberinto sin levantar el lápiz del papel. Dichas pruebas requieren que el examinado preste mucha atención a la tarea por un periodo prolongado y que haga planes de antemano a fin de tomar las decisiones correctas que resuelvan el laberinto.

Una de las pruebas más eficaces aplicadas a niños muy pequeños son las Escalas de desarrollo infantil de Bayley, ahora en su segunda edición (Bayley-II) (Bayley, 1993). Las escalas de Bayley se utilizan para evaluar el desarrollo de habilidades en niños de un mes a tres años y medio de edad. El Bayley II tiene tres escalas: una escala prueba la percepción, la memoria y el inicio de la comunicación verbal; una segunda evalúa al niño al sentarse, ponerse de pie, caminar y en su destreza manual; la tercera está diseñada para evaluar el desarrollo emocional, social y de la personalidad. Las escalas de Bayley permiten detectar signos tempranos de deficiencias sensoriales y neurológicas, dificultades emocionales y problemas en el ambiente familiar del niño (Maisto y German, 1986; Niccols y Latchman, 2002).

Las pruebas libres de cultura están diseñadas para medir la inteligencia de personas que no pertenecen a la cultura en la que se diseñaron. Al igual que las pruebas de desempeño, las pruebas libres de cultura minimizan o eliminan el uso del lenguaje. También tratan de restar importancia a las habilidades y valores (como, por ejemplo, la necesidad de velocidad) que varían entre las culturas.

Confiabilidad

Por confiabilidad los psicólogos entienden la seguridad y consistencia de las puntuaciones arrojadas por una determinada prueba. Su despertador será confiable si lo pone a las 8:15 de la mañana y todas las mañanas suena a esa hora. Pero si lo pone a las 8:15 y una mañana suena a las 8:00 y la siguiente a las 8:40, no puede confiar en él. De manera similar, si una semana obtiene una puntuación de 110 en una prueba de inteligencia y una semana después califica 60 en la misma prueba o una equivalente, algo está mal. ¿Cómo sabemos si una prueba es confiable? La forma más simple es aplicar la prueba a un grupo de individuos y luego volverla a aplicar a las mismas personas después de un tiempo breve. Si obtienen calificaciones similares en cada ocasión, se dice que la prueba tiene una alta confiabilidad test-retest.

Confiabilidad de la prueba y cambios en la inteligencia

Si una persona presenta una prueba de inteligencia el lunes y obtiene una puntuación CI de 90 y luego presenta la misma prueba el martes y obtiene 130, es claro que algo no anda bien. Pero, ¿qué es? ¿Está mal la prueba o las diferencias en las puntuaciones reflejan con precisión cambios en el desempeño?.

La gente varía de un momento a otro y de un día a otro. Los cambios en la salud y la motivación pueden afectar los resultados de la prueba incluso cuando se trata de las pruebas más confiables. Y aunque las calificaciones de CI tienden a ser notablemente estables después de los cinco o seis años, la habilidad intelectual a veces cambia de manera notable, para bien o para mal. La habilidad intelectual de una persona puede disminuir de manera sustancial después de una lesión leve de la cabeza; las puntuaciones de otra persona en las pruebas de inteligencia pueden aumentar después de años de estudio diligente. Además, evidencia reciente indica que la inteligencia, medida por tareas de desempeño, disminuye de manera constante a lo largo de la edad adulta, empezando alrededor de los 20 años (Park, 1998; Park, Cherry, Smith y Frieske, 1997).

Una prueba que arroja las mismas puntuaciones de CI para esos individuos podría parecer confiable, pero quizá no refleje los cambios reales en la habilidad.

Validez

La validez se refiere a la capacidad de la prueba para medir lo que pretende medir. ¿Cómo podemos determinar si una prueba dada en realidad mide lo que afirma medir?

Validez de contenido.

Una medida de la validez se conoce como validez de contenido y se refiere al grado en que los reactivos de la prueba representan el conocimiento o las habilidades que se están midiendo. Si todas las preguntas de una prueba de álgebra tuvieran que ver con la genética conductual, la prueba carecería de validez. Entonces, para tener validez de contenido, una prueba de inteligencia debe evaluar todo el rango de habilidades mentales que constituyen la inteligencia.

Validez relacionada con el criterio

Otra forma de medir la validez de una prueba es determinar el grado en que se correlaciona con otras medidas aceptadas de lo que se está probando. Esto se llama validez relacionada con el criterio. Piense en dos reglas, una que mide en

pulgadas y la otra en centímetros. Las mediciones obtenidas con una regla deberían corresponder a las obtenidas con la otra, porque ambas reglas miden la misma cosa, es decir, longitud. De manera similar, dos medidas diferentes de la inteligencia deberían correlacionarse entre sí, si en realidad las dos miden inteligencia.

En efecto, varias pruebas de inteligencia se correlacionan bien entre sí a pesar de las diferencias en su contenido: la gente que obtiene puntuaciones altas en una prueba tiende a obtener puntuaciones altas en las otras. Una vez más, podemos usar el coeficiente de correlación para describir la fuerza de la relación. La Stanford-Binet y el WISC muestran una correlación de alrededor de .80. Las Matrices progresivas y la prueba del Laberinto de Porteus tienen una correlación de .40 y .80 con otras pruebas de inteligencia.

Críticas a las pruebas de inteligencia

Contenido y calificación de la prueba Una crítica importante a las pruebas de CI atañe a su contenido. Muchos críticos creen que las pruebas de inteligencia sólo evalúan un conjunto muy limitado de habilidades: comprensión verbal pasiva, la habilidad para seguir instrucciones, sentido común y aptitud escolar (Ginsberg, 1972; Sattler, 1992). Por ejemplo, un crítico observa: "Las pruebas de inteligencia miden con qué rapidez puede resolver la gente problemas relativamente sin importancia cometiendo tan pocos errores como sea posible, en lugar de medir cómo aborda problemas relativamente importantes, cometiendo tantos errores productivos como sea necesario y sin que el tiempo sea un factor a considerar" (Blum, 1979, p. 83).

Una crítica relacionada es que si sólo existe una cosa que midan todas las pruebas de inteligencia, ésta es la habilidad para presentar pruebas. Esto podría explicar por qué la gente que tiene un buen desempeño en una prueba de CI suele tenerlo también en otras pruebas. También podría explicar por qué las puntuaciones de una prueba de inteligencia tienen una correlación tan estrecha con el desempeño escolar, ya que las calificaciones académicas también dependen en gran medida de las calificaciones de pruebas.

Separando el futuro

La separación, es decir, la práctica de asignar a los estudiantes que "obtienen bajos resultados" a grupos especiales para los aprendices lentos, puede operar en contra del estudiante si los resultados de la prueba no reflejan sus verdaderas habilidades. Sin embargo, el error opuesto en ocasiones representa una ventaja para el estudiante: un estudiante de capacidad mediocre que es identificado al principio como superior al promedio puede recibir atención especial, aliento y tutoría que, de

otra manera, se habrían considerado un "esfuerzo desperdiciado" por parte de los maestros.

Herencia

Robert C. Tryon (1901-1967) de la Universidad de California, Berkeley, fue un pionero de la genética conductual. Hace más de 50 años comenzó a investigar si la habilidad para recorrer los laberintos podía ser generada en las ratas. Tryon aisló en un corral a parejas de ratas "brillantes en el laberinto" y en otro a ratas "torpes en el laberinto". Se dejó a los animales en libertad de reproducirse. Se identificó luego a los descendientes más brillantes de las ratas brillantes y se les permitió reproducirse, lo mismo que a los descendientes más torpes de las ratas torpes. Este procedimiento fue repetido con cada generación sucesiva. Al cabo de unas cuantas generaciones, la diferencia entre los dos grupos era sorprendente: las ratas torpes para el laberinto cometían muchos más errores al aprender un laberinto que sus contrapartes brillantes (Tryon, 1940). De esta forma, Tryon demostró que una habilidad específica se transmite de una generación de ratas a la siguiente.

Ambiente

Probablemente ningún psicólogo niega la participación de los genes en la determinación de la inteligencia, pero muchos creen que los genes sólo proporcionan una base o punto de partida. Cada uno de nosotros hereda de nuestros padres cierta estructura corporal, pero nuestro peso real es determinado en gran medida por lo que comemos y el ejercicio que hacemos. De manera similar, aunque heredamos ciertas capacidades mentales, el desarrollo de esas habilidades intelectuales heredadas depende de lo que vemos alrededor cuando pequeños, la forma en que nuestros padres responden a nuestros primeros intentos por hablar, las escuelas a las que asistimos, los libros que leemos, los programas de televisión que miramos e incluso lo que comemos.

Por ejemplo, la desnutrición extrema durante la infancia puede disminuir las puntuaciones de CI. Niños gravemente desnutridos de Sudáfrica obtuvieron puntuaciones de CI que promediaron 20 puntos menos que las puntuaciones de CI de niños similares con dietas adecuadas (Stock y Smythe, 1963).

Género

En 1974 las psicólogas Eleanor Maccoby y Carol Jacklin publicaron una revisión de la investigación psicológica sobre diferencias de género. No encontraron ninguna diferencia entre hombres y mujeres en la mayor parte de los estudios que examinaron. Sin embargo, aparecieron algunas diferencias en las capacidades

cognoscitivas: las niñas tendían a exhibir mayor habilidad verbal y los niños tendían a mostrar mayores habilidades espacial y matemática. En gran medida como resultado de esta investigación, las diferencias de género en las habilidades verbal, espacial y matemática llegaron a ser tan aceptadas que a menudo se citaban como uno de los hechos establecidos de la investigación psicológica (Hyde, Fennema y Lamon, 1990; Hyde y Linn, 1988).

Cultura

A muchos educadores, políticos y padres en Estados Unidos les preocupa que los estudiantes de ese país estén rezagándose respecto a estudiantes de otras naciones. ¿Es válida esta preocupación? Y si así es, ¿refleja una diferencia subyacente de inteligencia entre culturas?

En una serie de estudios exhaustivos, un equipo de investigadores, encabezados por Harold Stevenson, analizaron las diferencias en el desempeño académico entre miembros de varias culturas (Stevenson, 1992, 1993; Stevenson, Chen y Lee, 1993). En 1980, él y sus colegas iniciaron su investigación examinando el desempeño de niños de primero y quinto grado en escuelas primarias de Estados Unidos, China y Japón (Stevenson, Lee y Stigler, 1986). En esa ocasión, los estudiantes estadounidenses de ambos niveles quedaron muy por detrás de los otros dos países en matemáticas y ocuparon el segundo lugar en lectura. Una década después, cuando se repitió el estudio con un nuevo grupo de niños de quinto grado, los investigadores descubrieron que los estadounidenses se desempeñaron peor de lo que lo habían hecho antes. En 1990, el equipo de investigación estudió a los niños originales de primer grado de las tres culturas, para entonces en undécimo grado. ¿El resultado? Los estudiantes estadounidenses conservaban su baja posición en matemáticas en comparación con los estudiantes asiáticos.

Una vez que se estableció que el desempeño de los niños de esas tres culturas era, en efecto, diferente, la siguiente pregunta era por qué. Una explicación propuesta por el equipo de Stevenson sugería que las actitudes culturales hacia la capacidad y el esfuerzo podían ser, en parte, responsables. Para probar esta hipótesis, Stevenson y sus colegas (1993) preguntaron a los estudiantes, sus padres y sus maestros en los tres países qué pensaban que tenía mayor impacto en el desempeño académico, si el esfuerzo o la capacidad.

Retardo mental

El retardo mental abarca una amplia gama de deficiencias mentales con una gran variedad de causas, tratamientos y resultados. La American Psychiatric Association (1994) define el retardo mental como "un funcionamiento intelectual general significativamente inferior al promedio... que se acompaña por limitaciones importantes en el funcionamiento adaptativo"; además, la condición debe aparecer antes de que el individuo cumpla 21 años. Esta definición señala varios puntos importantes. Primero, la gente con retardo mental tiene una inteligencia muy por debajo de lo normal. Pero un CI bajo no es en sí mismo suficiente para diagnosticar el retardo mental. El término retardo mental también implica una incapacidad para desempeñar al menos algunas de las tareas ordinarias de la vida diaria (Wielkiewicz y Calvert, 1989). Por ejemplo, no se considera que una persona capaz de vivir de manera independiente tenga retardo mental sin importar lo bajo que sea su CI.

Además, las personas con retardo mental en ocasiones exhiben habilidades excepcionales en áreas distintas a la inteligencia general. Probablemente los ejemplos más notables y fascinantes tienen que ver con el desempeño erudito (Boelte, Uhlig y Poustka, 2002). Algunas personas con retardo mental (u otras deficiencias mentales) exhiben habilidades notables en áreas altamente especializadas como cálculos numéricos, memoria, arte o música (Miller, 1999; O'Connor y Hermelin, 1987).