



UNAM- IZTACALA

Universidad Nacional Autónoma de México

Facultad de Estudios Superiores Iztacala

**Pensamiento Constructivo, Inteligencia y Rendimiento  
Académico en Estudiantes Universitarios**

ACTIVIDAD DE INVESTIGACIÓN-REPORTE  
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE  
**LICENCIADA EN PSICOLOGÍA**  
P R E S E N T A  
**Jessica Gómez Rodríguez**

Asesora:

Dra. Ofelia Contreras Gutiérrez

Mtra. Margarita Chávez Becerra

Dra. Rocio Tron Álvarez



Los Reyes Iztacala, Edo. De México. 2011



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

# ÍNDICE

Resumen.....	1
INTRODUCCIÓN.....	2
<u>CAPÍTULO 1</u>	
RENDIMIENTO ACADÉMICO Y FACTORES QUE INCIDEN .....	6
<b>1. Éxito y fracaso escolar.....</b>	<b>7</b>
<b>2. ¿Qué es el Rendimiento Académico?.....</b>	<b>8</b>
<b>3. Factores que inciden en el Rendimiento Académico.....</b>	<b>11</b>
<b>3.1 Contexto sociocultural.....</b>	<b>12</b>
<b>3.2 Factor perspectiva de los otros (Profesores, familia e iguales).....</b>	<b>12</b>
<b>3.3 Factores Sociodemográficos.....</b>	<b>14</b>
<b>3.4 Factores Personales: biológicos y motivacionales.....</b>	<b>15</b>
<b>3.5 Factor inteligencia.....</b>	<b>19</b>
<u><b>3.5.1</b></u> <b> Pasado y presente de las pruebas de inteligencia.....</b>	<b>20</b>
<u><b>3.5.2</b></u> <b> ¿Qué hay en lo emocional?.....</b>	<b>26</b>

## Capítulo 2

Otro punto de vista sobre la inteligencia: aproximaciones teóricas contemporáneas

<b>1. Inteligencias múltiples de Howard Gardner.....</b>	<b>32</b>
<b>2. Teoría triártica de Sternberg.....</b>	<b>36</b>
<b>3. Modelo de Salovey y Mayer.....</b>	<b>39</b>
<b>4. Teoría de la Inteligencia Emocional de Daniel Goleman.....</b>	<b>41</b>
<b>5. Teoría Cognitivo Experiencial de la Inteligencia.....</b>	<b>45</b>
<b>5.1 ¿Cómo es el pensamiento constructivo?.....</b>	<b>47</b>
<b>6. Inteligencia emocional: Investigaciones.....</b>	<b>49</b>

## Capítulo 3

Metodología.....	57
------------------	----

## Capítulo 4

Resultados .....	65
------------------	----

## Capítulo 5

Conclusiones y discusión.....	76
-------------------------------	----

Bibliografía.....	81
-------------------	----

# Agradecimientos

*A la Universidad Nacional Autónoma de México, por permitirme terminar la carrera bajo su cobijo y en especial a la Facultad de Estudios Superiores Iztacala por ser mi segunda casa y enseñarme gran parte de lo que ahora se. Orgullosamente sangre azul y piel dorada UNAM.*

*Mi más caluroso agradecimiento y reconocimiento a mis tutoras de tesis la Dra. Ofelia Contreras Gutiérrez, a la Mtra. Margarita Chávez Becerra y la Dra. Rocio Tron Álvarez por siempre buscarme un espacio para apoyarme, guiarme y hacerme los comentarios pertinentes. Sobre todo por siempre estar dispuestas y dirigirse de forma afectuosa y cálida hacia mi persona y el proyecto de la tesis. En realidad las aprecio.*

# Dedicatorias

## **A dios...**

*Por darme la entereza y fuerza necesaria para seguir adelante a pesar de las adversidades y problemas, que ahora sé, tienen solución y que las pruebas que me pone son para crecer como persona. A partir de hoy y siempre lo tendré en mi corazón. Bendice mi casa y a las personas que amo.*

## **A mi madre Virginia Rodríguez Cano...**

*Por demostrarme el gran amor incondicional que me tiene a través de sus acciones y palabras, por ser una gran mujer, madre, ser humano y apoyarme en todas y cada de mis decisiones aunque estas fueran erradas. Por ser un ángel en mi vida.*

## **A mi padre Ernesto Gómez Cruz...**

*Que incondicionalmente me apoyo moral y económicamente, por ser siempre uno de los pilares más fuertes en mi vida y un ejemplo de lucha incansable. Gracias por todo, te amo.*

## **A mis hermanas Guadalupe y Leticia...**

*Por ser fuente de inspiración, energía y alegría para alcanzar mis objetivos, ya que siempre me han tendido la mano cuando lo he necesitado y han estado presentes en los buenos y malos momentos de mi vida. Las amo y necesito.*

## **A mis amigas Jocelyn, Nancy y Rosario...**

*Por los momentos inolvidables que pasamos juntas, por lo que aprendí a través de su persona, por ser cómplices y compañeras de esta travesía. Las quiero mucho amigas.*

## **A mis profesores...**

*Por ayudarme a lograr mis objetivos, acompañarme en este recorrido y brindarme el tesoro de su sabiduría y experiencia. Jamás los olvidare.*

**A mis abuelos y tíos...**

*Por ser una razón más para alcanzar mis objetivos y ser feliz. Sin duda son indispensables en mi vida.*

**A Ramón...**

*Por ser el amor de mi vida, una razón para ser feliz, por tener tanta fe y confianza en mí, por los hermosos deseos, los momentos felices y dolorosos que pasamos juntos.*

*A la vida por ponerme en el lugar y momento indicado y a mí persona por lograr un objetivo más.*

*A ustedes que me han apoyado incondicionalmente, que son indispensables en mi vida académica y personal, quiero expresarles mi más profundo agradecimiento y amor por todo lo que me han permitido aprenderles y conocerme a través de su persona. Soy afortunada por tenerlos y conocerlos.*

*"Cuando alguien desea algo debe saber que corre riesgos, por eso la vida vale la pena."*

*Paulo Coelho*

*El hombre feliz es aquel, que siendo rey o campesino, encuentra paz en su hogar."*

*Johann W. Goethe*

*"La vida es desierto y es oasis. Nos derriba, nos lastima, nos enseña, nos convierte en los protagonistas de nuestra propia historia."*

*Whitman*

*No dejes que los planes que tienes para ti sean más importantes que tú mismo."*

*Wayne W. Dye*



## RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo determinar la posible relación entre Pensamiento Constructivo, Inteligencia y Rendimiento Académico de Estudiantes Universitarios de la UNAM, para lo cual se utilizaron dos instrumentos; el Cuestionario de Pensamiento Constructivo para estudiantes (CPCE) y Catell para obtener el cociente intelectual (CI) de los alumnos.

Los resultados más relevantes señalan que un mayor porcentaje de estudiantes evaluados tienen Pensamiento Constructivo (78%) entre adecuado y alto, lo que significa que utilizan en mayor medida estrategias cognitivo-afectivas para resolver problemáticas que se les presenten, tienen mayores habilidades para reconocer las propias emociones y la de los demás, diferenciar entre ellas y utilizar la información para guiar los pensamientos y las acciones. En cuanto a la comparación entre hombres y mujeres en Pensamiento Constructivo (PC) y Pensamiento No Constructivo (PNC), resalta que los hombres tienen mejor PC, pero del total de los valores, las únicas subescalas que resultaron significativas fueron afrontamiento conductual a favor de las mujeres y rigidez en pro de los hombres, lo que evidencia que las mujeres tienen modos más efectivos de solucionar los problemas y se ponen en marcha, son optimistas, aceptan los retos y se arriesgan, ya que piensan que las cosas saldrán bien. Por su parte los varones tienden a recurrir a pensamientos rígidos, que les es difícil cambiar de opinión, en algunas ocasiones suelen no escuchar el punto de vista de los otros y que de manera general les resulta más difícil el cambio. Por tanto a los varones habría que enseñarles a ser más flexibles y menos dogmáticos. Con las mujeres, aunque no resultó significativo, se tendría que trabajar su pensamiento ilusorio, es decir, enfrentar los acontecimientos de una manera más realista y menos idealista.

En cuanto a las correlaciones, se encontraron relaciones significativas entre PC y rendimiento académico en la subescala de Afrontamiento Conductual y Pensamiento Constructivo Global, así como con todas las subescalas de PNC. Por otro lado no se reportó correlación alguna entre Catell y Pensamiento Constructivo, resultado que era el deseado. De forma inesperada, no correlacionaron Catell y rendimiento académico, dato que lo atribuimos al porcentaje de alumnos que puntuaron por debajo de la media (23%). Creemos que este porcentaje pudo deberse al desinterés por parte de los alumnos en el momento de contestar las pruebas, por lo que sugerimos que se aplique Catell y CPCE a un nuevo grupo de estudiantes.

# INTRODUCCIÓN

Ser cognitivamente inteligente no es suficiente para garantizar el éxito académico, profesional y personal. Sin embargo, esta idea ha llevado a que las escuelas prioricen este aspecto intelectual y académico de los alumnos, convencidos de que lo emocional y social, pertenece a lo privado. La escuela ha sido desvinculada totalmente de la vida cotidiana del alumnado, además de que una enseñanza de sólo corte intelectual y eficiente, por paradójico que parezca, resulta ineficiente. Por tanto surge la pregunta ¿la escuela ayuda a aprender a vivir? En un primer momento la educación se preocupó por “el saber”, con el conductismo por el “saber hacer”, más tarde el modelo cognitivo “aprender a aprender” y “aprender a pensar”. Ahora se vislumbra una escuela preocupada por “aprender a vivir”.

A pesar de que el estudio del fracaso académico en estudiantes universitarios es escaso, no podemos negar su incidencia, llegan a condicionar hasta en un 50% de abandono de los estudiantes. El éxito o fracaso académico, laboral y personal, nace de la influencia de múltiples factores, podemos hablar de causas fisiológicas, psicológicas, clima educativo y familiar, pero el factor de éxito más analizado del alumno ha sido la inteligencia (CI).

Existe una insuficiencia de test estandarizados disponibles, que exploren otras formas existentes de inteligencia, como, la creatividad, el sentido práctico o la competencia emocional, por lo que es evidente la carencia de pruebas que tomen en cuenta en forma global los factores emocionales que juegan un papel determinante en el desempeño del individuo y su logro de éxito.

Hace no mucho se ha retomado a lo que han llamado Inteligencia Emocional (IE) para dar respuesta a las incógnitas que ha dejado la medida CI, demostrando que no es suficiente para medir el futuro éxito de una persona. Bajo el concepto de IE, cobraron importancia aspectos como Autoconcepto, seguridad en sí mismo, la integridad, la habilidad de comunicarse con eficacia, etc. La Inteligencia Emocional es una alternativa para mejorar la calidad de vida, postula la existencia de procesos mentales o cognitivos que llevan al individuo a percibir, controlar y

aprender a partir de sus emociones. Así, según Salovey y Mayer, definen a la inteligencia emocional como *una habilidad para organizar significados de patrones emocionales y racionales, como la base para la resolución de problemas.*

La IE, sólo es una parte que nos permite resolver ciertos problemas y desde su perspectiva, un alto rendimiento académico no garantiza prosperidad, prestigio ni felicidad en la vida. La vida emocional al igual que las matemáticas, requieren de cierta habilidad y puede ser aprendida.

En realidad se conoce muy poco de lo que se puede predecir con una elevada inteligencia emocional. Mayer reconoce que la inteligencia general predice algunos aspectos como el éxito académico y el status al que se llega. Dice que la inteligencia general predice del 10-20% de tal éxito, dejando que otros factores se relacionen con el otro 80-90% restante. Por tanto hay cierto espacio para que la inteligencia emocional prediga un tanto de esa realización, incluso una participación del 10%, sería considerada muy grande.

Goleman considera que esta inteligencia es el producto de la combinación de habilidades como: el autodomínio, el celo, la perspicacia, Automotivación, capacidad de conocerse y lograr las metas planeadas, etc. Para este autor la inteligencia emocional es un proceso dinámico que une de forma armónica las dos principales áreas de la actividad cerebral: la mente racional y la mente emocional. Estas habilidades, además del éxito académico, permiten el dominio de las habilidades sociales que le pueden proporcionar al individuo mayor satisfacción personal y mejor desenvolvimiento en la vida. Por lo anterior resulta interesante para la psicología orientar su interés hacia temáticas que como la inteligencia emocional se constituyen en conocimiento útil para el desarrollo de las personas en sus diferentes dimensiones de la vida.

Los individuos inteligentes emocionales, podrían tener más éxito en relaciones personales, para comunicarse y para diseñar proyectos que involucren productos llenos de estética y sentimientos; generar un número de planes futuros y tomar mejores ventajas aprovechando oportunidades y expresando rasgos de

persistencia ante los retos; tener una actitud positiva ante la vida que los lleva a 4  
obtener mejores resultados y grandes recompensas para ellos mismos y los  
demás. Estas habilidades se incluyen en el concepto de pensamiento constructivo,  
que es entendido como, la forma de interactuar con los otros, la conciencia y el  
reconocimiento de uno mismo, la forma en que el individuo responde a los  
contratiempos positivamente. Es una cualidad de múltiples facetas. El poseer un  
pensamiento constructivo proporciona al individuo mayores posibilidades de contar  
con un desarrollo satisfactorio hasta lograr el éxito, tanto en el aspecto personal,  
como en el educativo y a la larga en el profesional y el social, es decir, con  
amigos, compañeros, parejas, familia, en general con todas aquellas personas que  
interactúa.

Es por ello, que en el presente estudio se pretende determinar la posible relación,  
entre el pensamiento constructivo, medido con el Cuestionario de Pensamiento  
Constructivo para Estudiantes Universitarios (CPCE), Cociente Intelectual,  
evaluado a través de Catell y rendimiento académico de estudiantes universitarios.

En el primer capítulo se hace referencia a la definición de rendimiento académico  
desde una perspectiva éxito y fracaso escolar, para después continuar con la  
percepción que tienen algunas autores sobre este concepto. También se  
consideraron los factores que inciden en el rendimiento académico tales como;  
Factor perspectiva de los otros (profesores, familia e iguales), Factores  
sociodemográficos, Factores personales y termine con Factor inteligencia, dado  
que es el que más se ha asociado con rendimiento académico, y al cual le  
daremos más importancia. Para tener un poco más de claridad en la evolución del  
concepto inteligencia, se dedicó un apartado para rastrear el pasado y presente de  
las pruebas de inteligencia, para así llegar a las nuevas tendencias y teorías que  
han sido tomadas en consideración desde hace ya 15 años, es decir, el aspecto  
emocional y su importancia en nuestra actualidad.

En el segundo capítulo se abordan algunas de estas nuevas perspectivas teóricas  
que han surgido, y que incorporan otros aspectos que no se consideraron en la  
medida CI, tratando de encontrar respuesta y llenar los innegables huecos que el

CI a dejado en al momento de predecir el futuro éxito o fracaso de una persona. Tales teorías que se consideraron fueron: Inteligencias Múltiples de Howard Gardner, Teoría Triárquica de Sternberg, Teoría de la inteligencia emocional de Daniel Goleman , Modelo de Salover y Mayer y finalmente la Teoría Cognitivo Experiencial de la inteligencia de Epstein, misma que fue la considerada para el análisis de los resultados y para la elaboración del CPECE.

El tercer capítulo está conformado por evidencias empíricas y teóricas, que han puesto en práctica o resaltan la importancia de la Inteligencia Emocional en diferentes ámbitos de la vida cotidiana, y que han mostrado la relevancia de seguir por esta línea de investigación, pues lo ya plateado aun no es suficiente y resta aun mucho por hacer.

En el cuarto capítulos se presenta la metodología utilizada, los objetivos particulares, el diseño y el tamaño de la población. Se presenta de forma breve las características de CPCE y Catell, así como el procedimiento que se siguió. El quinto capítulo está contemplado para resultados, conclusiones y consideraciones de las futuras actividades y lineamientos que pueden seguir próximas investigaciones.

# CAPÍTULO 1

## RENDIMIENTO ACADÉMICO Y FACTORES QUE INCIDEN

La necesidad de medir de algún modo el progreso educativo se ha visto reflejada continuamente desde que la estructura educativa se convirtió en una realidad pública. La sociedad actual exige ciertos niveles educativos de preparación que es preciso alcanzar para obtener algunos Títulos Profesionales que den acceso a determinados profesiones, reservándose el derecho de juzgar sí tales niveles se han alcanzado. La medida que el modelo educativo tradicional utiliza para saber si se tiene el desarrollo académico deseado, es una calificación, misma que se le considera como predictiva de las posibilidades individuales para llegar a estudios universitarios y determinadas profesiones (Andreani, 1975).

A lo largo de nuestra vida académica se nos ha enseñado que lo importante para tener o no tener un buen nivel educativo, es lo mucho o poco inteligentes que seamos para resolver problemáticas lógico-matemáticos y verbales, y que nuestro rendimiento estará determinado por la medida CI (Cociente Intelectual), misma que pretende mostrar que tan inteligentes somos, incluso no sólo para el ámbito académico, sino también para el laboral y otro sin número de actividades.

En un primer momento resulta importante definir que es el rendimiento académico y como se le ha vinculado casi como un sinónimo del CI, para después mencionar como este concepto se relaciona con otros factores, terminando con el de inteligencia y las diferentes perspectivas teóricas que han surgido a su respecto, así como novedosas formas de poderla medir y percibir, ya no sólo como una habilidad innata y exclusiva de las áreas lógico-matemáticas y verbal, sino involucrando el mundo emocional.

## 1. Éxito y fracaso escolar

De alguna u otra forma, todos tenemos una idea bastante clara y definida de lo que significa el éxito y el fracaso, mismas palabras que hemos relacionado muy directamente con el rendimiento académico. De la voz éxito podemos encontrar sinónimos como: triunfo, victoria, etc.; de fracaso, podemos hallar palabras como: derrota, fallo, malogro, malos resultados etc.

Traver, R. (2000), menciona que el éxito y el fracaso son efectos consustanciales de la actividad humana, nosotros como individuos fracasamos sin solución de continuidad. Tanto la victoria como la derrota son, por consiguiente, efectos que ha de considerarse como inherentes a la actuación del hombre.

Hablar de éxito y fracaso en un campo tan complejo como el educativo siempre es relativo. No podemos decir que al fracasar la vida será caótica para siempre, ya que los hombres y mujeres podemos aprender hasta el final de nuestras vidas. En este sentido resulta complicado precisar el límite de cuándo una formación ha sido buena (éxito) o cuando mala (fracaso). La educación, tal y como Traver lo señala, es de la persona en todas sus manifestaciones y facetas; por lo tanto estará bien educado el individuo que desarrolle al máximo todas sus potencialidades como ser humano. De la descripción anterior, podemos concluir que el éxito y el fracaso educativo tienen una frontera poco nítida y su valoración es referente.

Si el éxito o el fracaso lo reducimos al ambiente escolar su relatividad es menor y el grado de medición de los mismos mucho mayor. Al respecto Acosta, (1998) menciona que esto se debe a que la escuela lo que hace, de manera directa y fundamental es enseñar. El corazón de la actuación escolar es el binomio enseñanza-aprendizaje y ambos procesos son medibles o al menos evaluables, explica que por ello siempre se habla y escribe de éxito y fracaso escolar y nunca o casi nunca del educativo.

Hablar de rendimiento académico, es sin duda, implicar de manera sustancial estas dos definiciones, ya que pensar en un mal rendimiento académico, estaríamos hablando de un fracaso y al especular de un buen rendimiento académico, nos remontamos al éxito escolar, aunque planteado así, suena demasiado drástico. Un parámetro para poder medir el rendimiento escolar, podría ser, como menciona Traver, el fracaso y el éxito escolar y es como mucho de nosotros lo podemos entender. Para Andreani (1975), este parámetro resulta demasiado subjetivo, apunta más a lo concreto de las pruebas que miden el rendimiento académico.

Con todo, Traver (2000) reconoce que el éxito y fracaso escolar no son rotundos e inapelables para el posterior éxito de un individuo. De alguna u otra forma conocemos anécdotas de personas que en su niñez y juventud fueron malos y hasta pésimos estudiantes, es decir, fracasaron escolarmente y en cambio en su etapa adulta llegaron a ser grandes hombres. Aun aceptando la relatividad del éxito y el fracaso escolar, lo cierto es que, en términos generales, los expertos en asuntos educativos están de acuerdo en que ambas situaciones se dan en la escuela y por eso, sobre todo el fracaso, es un fenómeno que se estudia, se analiza, se diagnóstica y se buscan soluciones.

Hemos hablado del rendimiento académico en función del éxito y fracaso escolar, resta saber que señalan algunos autores, con respecto a la definición de este concepto.

## **2. ¿Qué es el rendimiento académico?**

Acosta (1988) dice que el rendimiento académico hace referencia a la evaluación del conocimiento adquirido en el ámbito escolar en cualquier nivel. Un estudiante con buen aprovechamiento escolar es aquel que obtiene calificaciones positivas. Este autor añade que “la vida no acaba con una evaluación (forma más común de medir el rendimiento por parte del profesorado) o con el término de una carrera”, que los principales y únicos protagonistas de nuestra libertad somos nosotros



mismos, o podemos llegar a serlo si queremos poniendo como limite a nuestra persona dejando claro que para él, el rendimiento académico no es todo.

Por su parte Novaez, (1986) señala que es una medida de las capacidades del alumno, que expresa lo que este ha aprendido a lo largo del proceso formativo, también supone la capacidad del alumno para responder a los estímulos educativos. Así mismo, menciona que es la evaluación del conocimiento adquirido, en determinado material de conocimiento. Descarta en su definición todo quehacer reflexivo, pretendiendo dar únicamente un esclarecimiento de dicho término.

Al respecto Traver (2000), insistiendo en el parámetro éxito y fracaso escolar, explica que el rendimiento académico es el resultado de evaluar estos conceptos, valorando las capacidades del alumno. Menciona que el fracaso escolar, es la no consecución de los objetivos en un plan de estudio; es cuando un alumno o grupo de alumnos no alcanza de forma suficiente los objetivos educativos programados para el curso, ciclo, etapa o nivel educativo en el que se encuentra. Estaríamos hablando de un caso de fracaso escolar, cuando el alumno no supera el conjunto de los estudios que realiza, y no sólo el hecho de suspender algunas asignaturas o repetir el curso, es decir, cuando no consigue tener la titulación que corona los estudios que llevo a cabo.

Para Andreani (1975) el rendimiento académico se resume en tres problemáticas que tienen que evaluar las pruebas:

- a) La facilidad del aprendizaje
- b) El control de ese aprendizaje
- c) La identificación de los talentos y la evaluación de las posibilidades individuales de cara a las exigencias de los estudios superiores o de las profesionales.

Todos estos puntos están estrechamente vinculados entre sí, de tal modo que resulta difícil decir cuál precede a los otros.

Por su parte Ruiz (1995), no nos proporciona una definición como tal, dado que para esta autora, lo importante no es definir en sí el concepto, sino ver como este se vincula con el contexto, para de ahí poder determinar lo que es el rendimiento académico. Señala que la escuela, al estar inmersa en un ambiente social determinado, recibe influencias de diversos tipos, tanto de la sociedad en su conjunto, como de los grupos específicos con los que se vincula directamente; el modo de vida, el tipo de relación que se establece entre los núcleos sociales y al interior de cada familia; así como lo relativo al marco cultural prevaleciente; todas ellas tienen repercusiones directas o indirectas en el aprovechamiento escolar.

Por lo tanto, señala que el aprendizaje en la escuela está determinado no sólo por el contenido de los programas, los libros y el material de apoyo, sino por un marco de referencias más amplio, concretamente la situación de clase de los individuo, la cual depende de la posición que tiene cada uno de los grupos sociales en la estructura socioeconómica.

Como es bien sabido y reitera Novaez (1986), corresponde al profesor ser juez natural en esta materia y ser él quien otorgue una puntuación. Eso no significa que sea la única forma de valorar el rendimiento académico de un alumno, en este campo a las pruebas de inteligencia se les ha privilegiado en algunas ocasiones de forma exagerada, reduciendo la vida académica del estudiante en un número que "indica su porvenir profesional y en ocasiones hasta personal".

Al rendimiento académico, no sólo se le ha relacionado con la inteligencia racional, existen diferentes factores que inciden en el rendimiento académico, desde la dificultad propia de algunas asignaturas, motivos personales, familiares, la representación del profesorado, los programas educativos, y otras nuevas perspectivas que se han estado relacionando como la personalidad, autoconcepto, autoestima, percepción y otros, que completan la visión del CI. A continuación se describen algunos de esos factores.

### 3. Factores que inciden en el Rendimiento Académico

Se puede tener una buena capacidad intelectual y una buena aptitud y sin embargo estar obteniendo un rendimiento poco adecuado, lo que supone que dicho termino está relacionado a otros factores, mismos que pueden ser: académicos (perspectiva de los profesores e iguales), socioeconómicos, familiares y personales. Al ser un constructo multidimensional, estará determinado por un gran número de variables. A continuación se describirán algunos de esos otros agentes que se le han relacionado y como según del ángulo del que se mire, este concepto se percibe diferente.

Empezaremos por factores que se encuentran más a la periferia del rendimiento académico, es decir, aspectos socioculturales y demográficos, después la familia, escuela y amigos; cuestiones personales (biológicas y motivacionales) terminando con el factor inteligencia que es el que más se ha estudiado y en el que pretendemos profundizar. Ninguno de estos factores es más o menos importante que otro para predecir el éxito o fracaso académico, de alguna u otra forma están relacionados (figura 1).

...

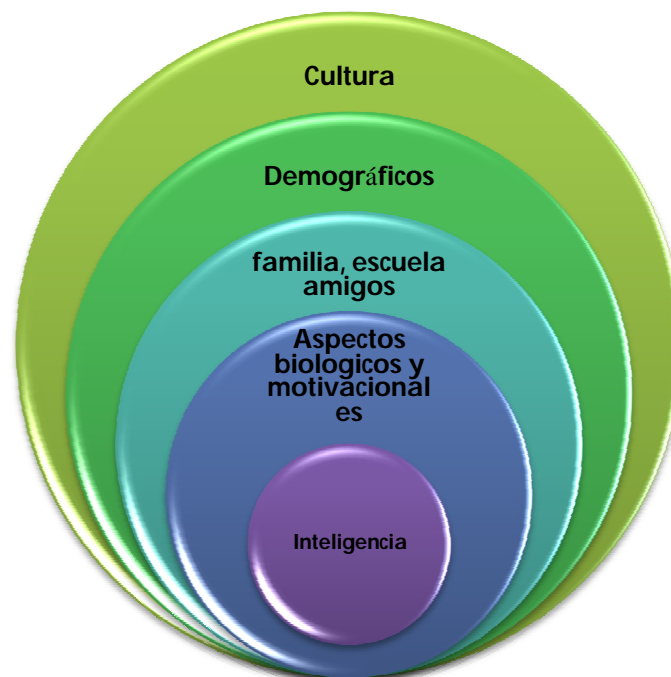


Figura 1

### 3.1 Contexto sociocultural

12

Ruiz (1995), en esta línea, menciona que las condiciones sociopolíticas de un país determinan visiones y concepciones de lo que es la escuela, para qué sirve y cómo debe organizarse no sólo internamente, sino la función social que está llamada a cumplir y el papel que le toca jugar en el desarrollo socioeconómico. Por tanto la escuela tendría que tener el propósito de formar a las personas para todos los contextos en los que se desarrolla. Preparar no significa sólo adiestrar, sino dar las herramientas suficientes para la vida, a fin de que los alumnos enfrenten los retos que ésta les plantea de modo que puedan alcanzar una madurez intelectual y emocional que les permita enfrentar las vicisitudes que surgen en la convivencia diaria y puedan resolver satisfactoriamente disyuntivas entre bienestar y mal vivir.

Esta autora citando a Durkheim (1990), menciona que “la forma como se educa a un individuo no puede ser otra que aquella que le manda la sociedad en la que está inmerso. Así este factor social y familiar, sumando al mercantilismo y la falta de interés por la formación integral de los individuos, se reflejan en toda la estructura organizativa del centro escolar afectando el proceso de enseñanza-aprendizaje. Así, la escuela y la familia, podrían conjugarse para fortalecer y asegurar un futuro más seguro para la personas en esta carrera por la vida.

Así el rendimiento considerado en términos de éxito o fracaso en la escuela, estará determinado no sólo por el contenido de la enseñanza y su mayor o menor complejidad, ni por la aptitud personal del niño para el estudio, sino por la situación familiar en cuanto a los aspectos económicos, sociales y culturales, mismos que tienen repercusiones directas en el aprendizaje de los educandos.

### 3.2 Factor perspectiva de los otros (profesores, familia e iguales)

Rosenthal y Jackson, citados por Vernon (1982), sostuvieron que cuando algunos estudiantes son señalados por sus maestros como brillantes, tienen probabilidades de obtener progresos poco comunes en sus capacidades y sus cocientes intelectuales se elevan , debido probablemente a que los maestros les

presentan más atención y los estimulan más. Así resulta muy probable que el autocumplimiento de las profecías desempeñe un papel importante en las realizaciones o el progreso de los niños en la escuela. Por ejemplo, muchos maestros tendrían mayores expectativas en los niños bien vestidos, con buen lenguaje y procedentes de la clase media que en los menos expresivos, peor vestidos y procedentes de las clases inferiores. Así puede ocurrir que los maestros estimulen más a los primeros y que los niños tiendan a hacer lo que los maestros esperan que ellos realicen.

Palomera, Fernández y Brackett (2008), han señalado que el efecto psicológico de ser evaluado con puntuaciones por debajo de la media en Coeficiente Intelectual, con frecuencia tiene efectos negativos en los profesores, los niños y sus padres; derivado de la forma en cómo ellos son vistos por los adultos y por sí mismos; los maestros los consideran permanentemente torpes, los niños mismos comprenden que así es como se les considera, y cesan en sus intentos por mejorar, o se rebelan contra los valores escolares. *Por su parte los padres están dispuestos a considerar las puntuaciones como decepcionantes*, aun cuando no se les notifiquen las cifras específicas del cociente intelectual. Esa información tiende a acabar con las ambiciones que tenían para sus hijos, hace descender la moral de la familia, y reduce la cantidad de ayuda y aliento que los padres suelen proporcionar. Los compañeros comprenden pronto, por el modo en que el maestro trata a quienes obtiene puntuaciones bajas, que son “tontos”.

El ambiente familiar considerado como un contexto sociocultural es crucial en la formación personal y académica del alumno, pues es en su núcleo donde se adquieren las primeras nociones sobre la naturaleza y realidad social inmediata, se crea o modelan las actitudes y expectativas frente a la vida y ante los demás sujetos sociales. Es también en la familia en donde se facilitará u obstaculizará la labor del maestro según sea el tipo de apoyo intelectual, emocional y material que reciba el niño. Bien señalan Palomera y colaboradores, que aquello que se transmite o desarrolla en casa (conocimientos, actitudes, habilidades), en conjunto

con la experiencia adquirida, determinará el éxito o fracaso del educando en el aula.

En un informe realizado por Traver (2000) sobre las familias españolas y las aptitudes hacia sus hijos, sobresalen dos: una que es muy esperanzadora de cara al futuro aumento de la tasa de éxito escolar, y otra más bien negativa que imposibilita, que ese crecimiento del éxito se produzca. En la medida que se fortalezca la primera actitud y desaparezca o se atenúe la segunda, el papel de la familia como factor del fracaso escolar, descenderá.

### 3.3 Factores Sociodemográficos

Diferentes autores pretenden entender el acto educativo en base a factores sociodemográficos, por ejemplo Buey y Camarero (2001) describen las diferencias de procesos de aprendizaje y rendimiento académico tomando como variable primordial el género; Camarero, S., Buey, y Herrero D. (2000) analizan el uso de estilos y estrategias de aprendizaje en diferentes especialidades universitarias y su relación con el curso y el rendimiento académico.

Por su parte Osorio, C. y et, al., en el 2008 realizaron un estudio en donde pretendían relacionar diversos factores sociodemográficos con el rendimiento académico de 252 estudiantes de la FESI UNAM. Al hacer mención a factores sociodemográficos hacen referencia a: edad, sexo, estado civil, tipo de vivencia, antecedentes académicos, actividad laboral, nivel social y cultural de los padres y hábitos de estudio. Estos autores llegaron a la conclusión de que el tener un nivel económico alto le permite al alumno poder tener un mejor aprovechamiento, más aun si no trabaja asalariadamente, es soltero y no tiene familia. En cuanto al turno, los alumnos del matutino tiene un mejor rendimiento, pues para ellos la escuela resulta ser prioritaria. El género y nivel educativo de los padres pareció no tener influencia sobre la muestra desde el punto de vista estadístico. Sin embargo, a los alumnos regúlales se les asocio a mayor nivel educativo de los padres.

Estos autores parten de la premisa de que el capital humano sobre la educación permite o no un logro esperado, dado que la actividad educativa es una función

social con determinantes socioeconómicos interrelacionados. Sea mayor o menor la magnitud de tales factores, el sujeto tendrá un avance hacia otro nivel de desempeño en cualquier área que se encuentre. Así el rendimiento académico está ligado a factores socioeconómicos que conforman su medio ambiente.

Traver (2000) indica que la educación puede fallar por diversos factores sociodemográficos, por ejemplo, el escaso interés real que muestra la sociedad sobre las cuestiones educativas; el tipo de cultura; la existencia de teorías pedagógicas de dudosa eficacia y que se aplican literalmente sin haberlas ensayado previamente y todos los componentes del sistema escolar. Además de estos determinantes propiamente educativos, no deja de lado la influencia familiar y el apoyo que esta le pueda brindar al alumno.

Marchesi, A. (2004) de igual forma, destaca la influencia del contexto sociodemográfico en los resultados académicos que obtienen los alumnos. Pone el ejemplo del perfil de un mal lector, menciona que generalmente es un alumno con padre y madre de bajo nivel de estudios y reducido nivel profesional; en su casa hay pocos libros y la participación de la familia en actividades culturales es muy baja. Además de que los medios económicos son escasos, el alumno no dispone de habitación propia y tiene un número elevado de hermanos. Lo más probable es que haya repetido algún curso escolar.

#### 3.4 Factores Personales: biológicos y motivacionales.

Otro factor al que mucho se le ha tomado en consideración, además de las capacidades cognitivas, para tener un CI alto, es el grado de motivación de los alumnos para lograr el éxito. Una persona extremadamente ansiosa, distraída, fatigada u obsesionada por algún incidente de índole traumática, no podrá tener un desempeño óptimo. Las personas que confían en sí mismas y desean cooperar y concentrarse, sobrepasarán a los que estén menos motivados.

Lozano et, al. (2000) realizaron un estudio donde utilizaron una muestra de 301 alumnos de diferentes institutos del Principado de Asturias. Con dicha investigación pretendían aclarar hasta qué punto la motivación hacía el

aprendizaje de lenguas extranjeras, medido mediante un test elaborado «ad hoc», 16 influye en los resultados obtenidos en las pruebas de nivel de los diferentes idiomas evaluados (francés e inglés). Sus resultados mostraron que existe una gran relación entre los niveles motivacionales para el aprendizaje de lenguas extranjeras y las puntuaciones en las pruebas que evalúan los niveles alcanzados por los alumnos en estas materias.

Por otro lado González (1996) et, al., realizaron un artículo donde ofrecen un análisis conceptual sobre las metas académicas que persiguen los alumnos y cómo cada una de ellas está asociada con diferentes patrones motivacionales, con diferentes percepciones y creencias sobre la capacidad, así como con distintas razones e intenciones para implicarse en el aprendizaje. Concluyen que es indudable que la motivación constituye uno de los procesos más importantes que inciden en el aprendizaje escolar. Núñez, P. (1998) et, al., coincidiendo con el antes citado, menciona que la implicación activa del sujeto en su proceso de aprendizaje aumenta cuando se siente autocompetente.

González, et, al., (1997) señala al autoconcepto como una variable de la personalidad tanto desde una perspectiva afectiva como motivacional. Destaca su papel en la regulación de las estrategias cognitivo-motivacionales implicadas en el aprendizaje y rendimiento académico. En un intento de unificar las variables personales que determinan el aprendizaje, destaca como las principales: el poder (inteligencia, aptitudes), el querer (motivación) y el modo de ser (personalidad), además del "saber hacer" (utilizar habilidades y estrategias de aprendizaje); el modo de describir, analizar e interpretar cada uno de estos constructos ha cambiado significativamente en los últimos años, pudiendo ofrecer actualmente una visión más completa y operativa.

Ruiz (2005), señala que independientemente del nivel en el que se encuentre el estudiante, aprende no sólo de los contenidos programáticos, sino que todos los elementos que rodean el proceso educativo se convierten en mensajes cognoscitivos o afectivos que en ocasiones resultan más relevantes para la



formación intelectual y emocional que las clases de historia o matemáticas aprendidas mecánicamente y que no despiertan un interés real en los alumnos. Si a esto le sumamos la situación personal de cada individuo, el contexto se complejiza. Es decir, problemas de nutrición, padecimientos de carácter físico o emocional. Cada persona, tiene sus tiempos, sus propios ritmos y exigencias particulares que no se satisfacen exclusivamente por la vida material, sino que se expresan en el plano psicológico y afectivo, lo que con bastante frecuencia se olvida, pero que también son indispensables para el desarrollo del individuo.

Los mismos alumnos señalan que las causas de su fracaso académico son su poco esfuerzo, falta de adaptación a la enseñanza de los profesores y al escaso interés de los contenidos. Creen que la sociedad en general y sus profesores en particular les tratan injustamente por obtener una nota mala y que por consecuencia tendrán problemas para conseguir un empleo en el futuro (Andreani, 1975).

Otro factor personal considerado por Andreani (1975) es la herencia, misma que se le adscriben distintos factores biológicos, como las características morfológicas y algunas cualidades constitucionales ligadas a las funciones bioquímicas del cuerpo y al temperamento (vitalidad, motilidad, etc.). Así por ejemplo, el aspecto exterior de un muchacho, su estatura, peso, sus defectos físicos, pueden darle una apariencia más o menos agradable, que le expone a la simpatía de los compañeros o bien a sus críticas; y en consecuencia, pueden determinar en él actitudes de sociabilidad o por el contrario de timidez y de replegamiento en sí mismo. Por otra parte, un dotado equipo hereditario de aptitud intelectual puede encontrar su límite en la pobreza cultural del ambiente; a la inversa, una abundancia de solicitudes intelectuales y de oportunidades educativas, podrá contribuir al desarrollo y crecimiento adecuados de un talento innato. Asegura que de todas las investigaciones sobre las relaciones entre inteligencia y éxito escolar o profesional, resulta sin discusión alguna que uno de los factores más importantes del rendimiento lo constituyen ciertos aspectos caracterológicos que facilitan o, por el contrario obstaculizan la plena realización de las potencialidades

intelectuales. Buscar otras alternativas en los rasgos caracterológico señala, se debe a que los test no miden todos los factores de rendimiento. Aunque, como ya lo mencione con anterioridad, no me atrevo a asegurar esta afirmación del autor, pues el rendimiento académico es un constructo multidisciplinario determinado por diversos factores, y uno de ellos es el biológico.

En el plano de la investigación, señala Andreani, el problema puede afrontarse esencialmente de dos modos; estudiando las diferencias en los rasgos caracterológicos de los sujetos con igual nivel de inteligencia y distinto rendimientos escolar, o bien estudiando casos individuales de éxito o de fracaso escolar.

También le apuesta a la diferencia de género y al respecto comenta que el ritmo de madurez de las muchachas es más rápido que el de los muchachos; por lo cual es fácil encontrar desniveles, especialmente en los primeros cursos de enseñanza secundaria, dentro de la misma clase.

Entre los factores biológicos, la madurez, para algunos autores como Piaget, citado en Delval, 1994, es crucial para la adquisición del aprendizaje; dirige su atención sobre todo a la madurez de las estructuras intelectuales, de las operaciones lógicas y, aun sin excluir la influencia del ambiente, sólo le atribuye la capacidad de acelerar o retardar una evolución que siempre sigue las mismas fases, que termina al final de la adolescencia. Andreani (1975) coincidiendo con lo dicho por Piaget, menciona que el fracaso puede deberse a lentitud de maduración, que no permite la comprensión de nociones impartidas en un cierto nivel escolar y genera, por lo mismo, lagunas de preparación que persisten incluso después, cuando ya se ha alcanzado el nivel necesario de maduración.

Hay que destacar que muchos de los anteriores autores (Andreani, Nuñez, González) están consientes de la característica multifactorial del rendimiento Académico o el fracaso y éxito escolar, de la importancia de cada uno de estos factores y la falta de estudios al respecto.

### 3.5 Factor inteligencia

19

Dejamos este factor al final, pues es uno de los más controversiales, el más comúnmente relacionado con el rendimiento académico y en el que nosotros pretendemos profundizar intentando dar argumentos de porque el CI no debería ser la única medida privilegiada al momento de medir la inteligencia de una persona.

Ser inteligente parecería ser una característica del pensamiento; se tiene o no se tiene. Cuántas veces hemos escuchado decir “esa persona es muy brillante”, “la inteligencia no es su fuerte”, etc., dando por hecho que contar con esta “habilidad” implica a un individuo con lentes, recluido en una biblioteca y con un CI (cociente intelectual) elevado. A esta medida se le ha privilegiado para saber que tan inteligentes podemos ser, y así, determinar de alguna forma nuestro rendimiento académico. Pero ¿Qué es realmente ser inteligente?, ¿Se resume en el CI?

A lo largo de la historia, Filósofos y científicos se han dado a la tarea de definir este concepto (tarea nada sencilla), partiendo de diferentes perspectivas y tomando en cuenta elementos muy diferentes y en ocasiones opuestos.

Por ejemplo para Piaget (2001) la inteligencia no es una facultad causal o distintiva de la mente, sino una extensión de los procesos biológicos de adaptación, que se puede observar en toda la evolución de los animales. En estos términos, la conducta se hace progresivamente más inteligente, cuanto más complejas son las líneas de interacción entre el organismo y el ambiente, y cuando más amplias y lógicas son las concepciones que tienen los niños del mundo y sus proceso de pensamiento. Hace hincapié en la necesidad de un ambiente rico y variado para que se realicen y estabilicen las implicaciones complejas de un esquema, una estructura o un reactivo nuevo. Piaget insiste en que la constitución de una nueva estructura es un proceso de asimilación y acomodación, que incluye la interacción del aprendiz con la situación de aprendizaje.

Por su parte Vernon (1982) indica que la inteligencia se refiere a las habilidades más generalizadas, las estrategias del pensamiento y el nivel conceptual general,

que se aplican en un rango amplio de actividades cognoscitivas o en nuevos aprendizajes, y que se constituyen primordialmente mediante la interacción con las experiencias ambientales cotidianas en el hogar o en las recreaciones y sólo de modo secundario mediante la estimulación en la escuela. Antunes (2002), la define como “el que escoge la mejor salida o respuesta”, basándose en su origen latín; *inter* que significa entre y *legere* que quiere decir elegir o escoger.

Sternberg (1997) lo concibe como la capacidad para aprender de la experiencia y adaptarse al medio. Además señala que el concepto es relativo, ya que lo que en una cultura puede ser brillante en otra es una aberración.

Pero ¿qué tuvo de particular la medida CI para ser la privilegiada en medir la inteligencia, y en ocasiones ser la misma inteligencia?, ¿de qué supuestos partían? Para dar respuesta a esta pregunta, resultaría interesante rastrear en el pasado para ir rescatando algunas evidencias.

### 3.5.1 Pasado y presente de las pruebas de inteligencia.

La principal dificultad para definir el término inteligencia está en la naturaleza del mismo, ya que se trata de una palabra abierta, disposicional y poliforme. Abierta, porque no tiene un campo de aplicación estrictamente delimitado, lo que facilita que se pueda utilizar de manera indiscriminada en contextos muy diferentes; disposicional, porque el ser inteligente no supone una característica como ser hombre o mujer o ser moreno o rubio; poliforme, porque la inteligencia puede manifestarse de formas muy diferentes y en diversos contextos (Andreani, 1975). Cabría preguntarse cómo se fue caracterizando este término a pesar de las dificultades y que parámetros utilizaron diferentes autores para definirlo.

A finales del siglo XIX, empiezan a distinguirse dos corrientes fundamentales, teniendo en cuenta su objetivo de estudio: la correspondiente a lo que conocemos como psicología experimental, que busca leyes explicativas de la conducta, y la psicología diferencial cuyo objetivo es la medición de las diferencias individuales. En esta segunda corriente es en la que se originan los test, palabra que traducida al castellano significa sencillamente “prueba”.

La actual forma de medir la inteligencia tiene su origen en el siglo XX en París por Alfred Binet. Para este autor la inteligencia es un conjunto complejo de cualidades, incluyendo; 1) la apreciación en problemas y la dirección de la mente hacia su ejecución 2) la capacidad para realizar las adaptaciones necesarias para alcanzar un fin determinado y 3) el poder de autocrítica. En otros puntos, escribe que la cualidad fundamental es “el juicio, denominado también buen sentido, sentido práctico, iniciativa, la facultad de adaptarse a las circunstancias. El juzgar, el comprender y el razonar bien son las actividades esenciales de la inteligencia”. Otro autor aquí referido es Wechsler quien la definió como el conjunto o capacidad global del individuo para actuar con un fin, pensar de modo racional y enfrentarse con eficacia a su ambiente (Binet, 1899).

Vernon (1982) , nos menciona que en el siglo XIX, Itard, antes que Binet, diseñó ciertas pruebas de desempeño, no tanto para la evaluación de la inteligencia, sino como dispositivo de adiestramiento, en su trabajo con un niño imbecil (así clasificados en ese entonces a los niños con retardo mental).

\*Galton, fue el primero que propuso distribuir la capacidad mental de los seres humanos en escala, a lo largo de una curva. Distinguió 14 etapas o grados, desde lo que denominó a los más ilustres y eminentes, en la parte superior, hasta los “imbéciles e idiotas”, así clasificados, en la inferior.

Esos primeros psicólogos se interesaron más por las funciones perceptuales e intelectuales en los seres humanos promedio o típicos, que por diferencias individuales. Así la inteligencia se concibió como un atributo o una propiedad innata que diferenciaba principalmente a los seres humanos de las especies subhumanas.

No obstante, la primera prueba de inteligencia para usos prácticos la produjeron Alfred Binet y Theodore Simon, entre 1905 y 1911. También fue este un primer intento de proporcionar una escala numérica o de niveles de inteligencia que se denominaron posteriormente Edades mentales.

\*Citado en Vernon (1982)

Mientras \* Binet trabajaba en París, Charles Spearman, en Londres, abordaba las pruebas mentales desde un ángulo estadístico muy diferente, señaló que no había un consenso en cuanto a la definición de inteligencia. Él la concebía como una especie de superpotencia de la mente que determinaba todas las capacidades humanas. Sus propias investigaciones lo condujeron en 1904 a la llamada **teoría de los dos factores**. Esta teoría enunciaba que había algo común a todas las capacidades y a esto le dio \* Spearman el nombre de *g* o factor general y que, además, cada capacidad incluía un componente específico (o *s*) que le era peculiar. Este método complementó el de Binet. Spearman evitó el término vago y controvertido de inteligencia y consideraba a su factor *g* como el núcleo de esta.

En \*1916, I. M. Terman de la Universidad de Stanford, publicó una revisión que cubría casi toda la gama de la inteligencia, desde los 3 años hasta los niveles adultos. Louis Stern sugirió que la razón de la edad Mental a la verdadera, o cronológica, daría una cifra que permanecería relativamente constante en todas las edades. Terman multiplicó esta razón por 100 para dar el cociente intelectual o CI. Así los niños normales para su edad obtendrían puntuaciones cercanas a 100; los muy brillantes podrían llegar hasta 150 o incluso 200; los deficientes mentales limítrofes obtendrían puntuaciones de aproximadamente 70, y “los imbéciles o idiotas” un CI que podría bajar a 20 o menos.

Cuando los E. U. A., entraron a la Primera Guerra Mundial, en 1917, los psicólogos lograron producir con rapidez la prueba Alfa del ejército (verbal) y la Beta (no verbal), que se administraron a cerca de dos millones de hombres en los dos años siguientes y demostraron tener un valor considerable para distribuir a los reclutas asignándoles tareas que exigían mayor o menor inteligencia, excluyendo a los demasiado torpes para poder recibir instrucción. Las pruebas de inteligencia habían alcanzado la mayoría de edad. En lugar de utilizarse, como lo había previsto Binet, primordialmente para el examen clínico de niños y adultos con deficiencias intelectuales, proporcionó un medio para distribuir en categorías las capacidades de personas de todas las edades. Las pruebas se extendieron a la

\*Citado en Vernon (1982)

selección de empleos, el ingreso a las universidades y la concesión de becas de estudio.

¿Qué suponen estos autores que es la inteligencia? Antúnez (2002) nos señala que en la década de los 20's y 30's, se admitió que la inteligencia es un atributo reconocible que ocasiona las diferencias entre niños adultos en su aprendizaje, razonamiento y otras capacidades cognoscitivas; que es una entidad homogénea o un poder mental, que como la estatura o el peso, puede variar en cantidad, índice de crecimiento o decadencia; pero que es esencialmente estable en su naturaleza durante toda la vida. Aunque evidentemente la inteligencia no se puede medir en el mismo sentido que los atributos físicos, tales como la estatura, el muestreo de tareas mentales apropiadas y la normalización de las puntuaciones en comparación con la distribución en la población general, proporciona cocientes intelectuales aceptables como medidas cuantitativas de la inteligencia. Se decía que la inteligencia era esencialmente innata y que estaba determinada por los genes que hereda el niño de sus progenitores; por consiguiente, se desarrolla o madura con la edad, sin tomar en consideración el ambiente en que se cría el niño. Alcanza su punto máximo hacia los 15 años de edad y la continuación, permanece constante, hasta que se inicia la senilidad. Así pues, el CI obtenido en la infancia mediante una prueba confiable de inteligencia, indica el nivel educativo y vocacional que se puede esperar que la persona alcance en su progreso escolar posterior y su vida adulta.

Aun cuando todas esas suposiciones básicas contienen cierta verdad, se han visto impugnadas ardientemente y, desde luego, la inmensa mayoría de los psicólogos de la década de los 70's no las aceptarían, al menos en la forma extrema antes planteada.

Navarro (2005), dice que ya para la década de los 50's, se hace un planteamiento de la inteligencia en dos sentidos muy diferentes. En esa época se propuso separar a la inteligencia en dos significados; A y B.

La inteligencia A es la potencialidad básica del organismo, sea animal o humana, para aprender y adaptarse a su ambiente, así, los seres humanos son diferentes de los monos y estos últimos de otras especies menos evolucionadas. Esta inteligencia está determinada por los genes, pero se establece primordialmente, debido a la complejidad y la plasticidad del sistema nervioso central. Algunos seres humanos están dotados con una mayor cantidad de genes que contribuyen a una inteligencia más elevada que otros y, por consiguiente, tienen mayor potencialidad para cualquier tipo de desarrollo mental. El grado hasta el que se realiza la potencialidad depende de la estimulación adecuada del ambiente físico y social en el que se cría el niño. 24

La inteligencia B es el nivel de capacidades que una persona muestra realmente en la conducta: la astucia, la eficiencia y la complejidad de las percepciones, el aprendizaje, los pensamientos y la resolución de problemas. Esto no es genético, ni se adquiere o aprende simplemente; más bien se trata de un producto de la interacción entre la potencialidad genética y la estimulación ambiental, tanto si es favorable como desfavorable para el crecimiento. Por tanto la inteligencia de una persona tiene que ser distinta de una cultura a otra.

Ante la anterior clasificación surge una nueva posición; la interaccionista. Esta opinión sostiene que la inteligencia tiene una base genética, pero que la capacidad efectiva de los individuos depende de la estimulación o la interacción con el ambiente físico y social. Con las teorías del funcionamiento neurológico y los trabajos de desarrollo de Piaget, este enfoque logró una aceptación muy amplia.

En la década de los 50's y 60's predominó en la psicología y la sociología de E. U. A. una fuerte tendencia ambientalista. Esta teoría pone de manifiesto que la educación temprana podría superar los efectos de los ambientes con privaciones, en las realizaciones educativas de los niños.

El escritor \*Jensen, un psicólogo de la Universidad de California generó gran controversia, pues escribió en 1969:



Nos quedan varios tipos de evidencia, ninguno de los cuales es definitivo por sí sólo; pero que, al tomarse en consideración juntos, hacen que sea del todo irrazonable la hipótesis de que hay factores genéticos firmemente implicados en la diferencia de inteligencia promedio entre los negros y los blancos. En mi opinión, la preponderancia de la evidencia es menos consistente con una hipótesis estrictamente ambiental que con una hipótesis genética que, por su supuesto, no excluye la influencia del ambiente o su interacción con los factores genético.

No hay necesidad de detallar las molestias y malas interpretaciones a las que sometieron a Jensen, la prensa, los grupos políticos de estudiantes e incluso algunos especialistas famosos en ciencias sociales.

Así, todo ese incidente generó ciertos beneficios; hizo avanzar nuestra comprensión y conocimientos sobre la inteligencia, aunque no condujo a propuestas más definitivas o a un mayor consenso para las opiniones, produjeron una sostenida suspicacia en relación a las pruebas de inteligencia, y restricciones legales para su aplicación.

Traver (2000) indica que las pruebas de CI actuales no son adecuadas para la inteligencia "real", puesto que no indican cómo se puede definir y mucho menos, cómo medirla; suelen ser evaluadas a través de habilidades ya aprendidas y no realmente lo que la persona es capaz de hacer; parecería mostrar una especie de astucia.

Este autor, apunta algunas de las consecuencias de la aplicación y la interpretación de pruebas con poco cuidado, dentro de ellas señala que las pruebas que miden CI, fomentan una concepción limitada de la capacidad y desdeñan muchos talentos, o muchas capacidades en la que los examinados hubieran podido obtener puntuaciones más elevadas. También menciona que los efectos subsidiarios consisten en que las pruebas favorecen el conformismo en lugar de la creatividad o la innovación; hacen hincapié en la competencia y el éxito individual en contra de las tareas cooperativas, y recompensan a los individuos

que poseen capacidades especiales para someterse a las pruebas y castigan a los que carecen de ellas.

Haciendo alusión a esta última forma de relacionar al rendimiento académico con la inteligencia CI, podemos encontrar en la actualidad, otras formas de concebir a la inteligencia. Estas teorías se separan de la forma tradicional de pensarla, obteniendo una gama mucho más amplia de este concepto. Me refiero a la inteligencia emocional, mismo constructo que ha empezado a tener mayor auge, dado que las formas tradicionales de medirla ya no son suficientes y no terminan de dar respuesta.

Estos contemporáneos autores han enfocado sus esfuerzos e investigaciones al aspecto emocional, dado que han encontrado respuestas que no proporciona el famoso CI (aunque no se demerita su valor). Cabría darle un espacio y mencionar, antes de hablar de las diferentes teorías, como lo emocional ha empezado a tener mayor fuerza.

### 3.5.2 ¿Qué hay en lo emocional?

El tema de lo emocional en sí no es algo ajeno al hombre, desde nuestro surgir como raza humana hemos experimentado emociones. Cabría preguntar ¿Cuál es ahora la novedad? Como bien lo señala Navarro, V.(2005) una cosa es sentir emociones (fenómeno psicológico), presente desde la aparición del hombre sobre la tierra y otra muy distinta es cómo las interpretamos y valoramos, es decir, qué papel le asignamos en nuestra vida cotidiana.

Este autor considera a la emoción como un fenómeno multidimensional, compuesto por cuatro aspectos fundamentales:

1. Fisiológico. Las emociones suponen respuestas fisiológicas a dos niveles, al del Sistema Nervioso Central (Autónomo), que sirven para facilitar las respuestas conductuales propiciando una rápida movilización de energía a los órganos que interviene en el movimiento, y a nivel hormonal, que

refuerzan las respuestas autónomas, y su efecto sobre el organismo es más duradero. 27

2. Funcional. Constituida por conductas concretas asociadas a cada situación.
3. Expresivo. Las emociones producen expresiones faciales y corporales características que comunican nuestras experiencias emocionales internas a los demás.
4. Cognitivo-Subjetivo. Las emociones hacen que sintamos de una manera en concreto, a este estado afectivo lo denomina sentimientos.

Zacagnini.2004 menciona que las emociones no siempre han significado lo mismo para los seres humanos, la cultura de cada época le ha adjudicado un papel específico. Por ejemplo en la antigua Grecia (hace más de quinientos años antes de Jesucristo) se creía que los dioses del Olimpo ponían las emociones en los seres humanos y ante eso nada se podía hacer. En definitiva, en este modelo cultural las emociones son algo totalmente externas e incontrolables por el individuo. Simplemente cuando a los dioses les daba por poner en el alma de una persona el odio, el amor, la cólera o la ilusión, ese individuo se comportaba en consecuencia, sin poder hacer nada para evitarlo; es el destino o la fatalidad. El ser humano tenía una actitud totalmente pasiva y era mero espectador de su propia vida, de ahí que a esas emociones se les diera el nombre de “pasiones”.

Esté antiguo modelo fue sustituido por el judeocristiano inspirado en la religiosidad. La única diferencia con el anterior, es que el fatalismo pagano es cambiado por los designios de Dios, aunque aquí el individuo tiene un papel más activo; en primera porque las emociones ya no vienen de afuera, sino que se generan en el interior del alma, aunque provocadas por las tentaciones del mundo, el demonio y la carne; en segundo lugar porque el individuo puede y debe luchar contra ellas, y reprimirlas para que no le aparten del buen camino que es el que esta trazado en las revelaciones divinas. Por otro lado las emociones pierden ese carácter de inevitables ya que son algo contra lo que se puede luchar e incluso vencer mediante la represión, impidiendo así que condicionen nuestro

comportamiento. Se interpreta a las emociones como algo amenazante que hay que reprimir o encauzar para evitar sus efectos negativos. 28

A partir del Renacimiento la religión judeocristiana pierde su papel central en la cultura occidental, y es remplazada por un modelo basado en la razón como guía de la organización social y del comportamiento individual. Es el cambio cultural que se inicia con lo que se llamó la ilustración, que dio paso a la modernidad. A pesar de ello, en el tema que nos ocupa, los cambios son pocos con respecto al modelo judeocristiano. Descartes (pensador de aquella época) divide al cuerpo en razón y alma, poniendo a las emociones en la segunda división, las caracteriza como negativas, que se apartan de la razón, son lo irracional lo que proviene de la parte animal del ser humano y por tanto deben ser reprimidas. Desde esta perspectiva lo emocional no tiene cabida bajo lo mira de lo lógico y racional.

La segunda guerra mundial, significó una época de cambio (lo que se llamó posmodernidad). Los pensadores reflexionaron sobre una posible interacción entre la razón y emoción. Por ejemplo con el psicoanálisis se introducen en el estudio de las emociones ideas fisiológicas y psicológicas de la modernidad. Freud acepta que la emoción no es un evento mental, sino una impresión secundaria, en cuanto a fenómeno de conciencia, es clara, pero se trata de una claridad engañosa que esconde la oscuridad y confusión de su origen. La fuente de la emoción, como también de los demás fenómenos de conciencia, es el Ello, cuya materia prima es la libido o pulsión instintiva más impersonal y antigua, sirve de fundamento a las otras dos partes de la psique: el Yo —constituido por el pensamiento y el y el Super-Yo —formado por la interiorización de las primeras relaciones parentales y es la parte que reprime los instintos censurándolos o sublimándolos.

Para este autor las emociones contienen dos elementos distintos: por un lado, las descargas de energía física; por otro, ciertos sentimientos (percepciones de las acciones motrices que se producen y sentimientos de placer o desagrado que dan a la emoción sus características esenciales). La unión de estos dos aspectos nace de la repetición de una experiencia particular que debe colocarse en la prehistoria,

no del individuo, sino de la especie. La experiencia original que se encuentra en la base de la afectividad es el deseo sexual de la infancia que permanece reprimido e inconsciente; la emoción debe ser relacionada con este deseo. Cuando la energía instintiva que reside en el subconsciente es alta, hay necesidad de descargarla hasta conducirla a un nivel normal. Si la descarga no se produce a través de los canales apropiados (la conducta sexual), se usan entonces las válvulas de seguridad, es decir, las emociones. El afecto es considerado así como un signo de la energía instintiva primigenia (Freud 1915).

Hasta ese entonces las emociones habían sido interpretadas como impulsos ciegos y negativos, la labor era valorarlas como algo potencialmente positivo y prestarle mayor atención. Zaccagnini, 2004 concluye que las emociones adecuadamente interpretadas pueden y deben ser una guía efectiva para orientar e impulsar nuestro comportamiento, incluso, para mejorar sus resultados, dando lugar a una significativa mejora en nuestro bienestar psicológico y en nuestra calidad de vida.

Angarita, A. y Cabrera, D. (2000) señalan que este interés por el mundo emocional obedece, en parte, a las permutas abruptas de nuestra nueva sociedad, lo que ha llevado a cambiar los procesos cognitivos, las formas de sentir y actuar de las personas. A pesar de que somos una sociedad muy tecnificada, no hay tecnología que permita evitar el inadecuado manejo de las emociones. Esta imposibilidad de registrar los sentimientos es un déficit importante de la inteligencia emocional. Por su parte Zaccagnini, S. (2004) señala que no es el término de “emoción” lo que está de moda, por así decirlo, sino el descubrir su importante influencia en nuestra vida cotidiana.

El tema lo encontramos con bastante frecuencia en la prensa diaria, en los informativos de la televisión y en los semanarios de revistas. En estas publicaciones aparecen artículos en los que se ofrecen consejos acerca de cómo manejar nuestras emociones en distintas situaciones tales como las relaciones de pareja, la educación de los hijos, la interacción con los amigos o el medio laboral.

Todo ello acompañado casi siempre de pequeños test para evaluar nuestras habilidades emocionales.

Como se observa, llegar al análisis de lo emocional no es, ni ha sido un tema sencillo, a pesar de que ya lleva un gran recorrido, las investigaciones no son suficientes para dar respuesta a la importancia de lo emocional en nuestra vida.

Ante ese gran hueco de dudas que ha dejado el CI como respuesta al éxito o fracaso de un individuo en su vida profesional y personal, han surgido nuevas formas de concebir a la inteligencia, que integran otros aspectos, dándole paso y cediendo responsabilidad a lo que ahora se le ha llamado inteligencia emocional. Además como lo señalan Goleman (1995), Sastre, V. y Moreno, M. (2002) el CI determina el 20% del éxito en la vida, el 80% restante le pertenece a otras fuerzas, en definitiva factores no relacionados con el CI, Dentro de este 80%, la inteligencia emocional a de ocupar algún lugar.

A continuación señalaremos algunas de estas nuevas perspectivas teóricas que han surgido en busca de una respuesta en el mundo emocional.

## **CAPÍTULO 2**

### **OTRO PUNTO DE VISTA SOBRE LA INTELIGENCIA: APROXIMACIONES TEÓRICAS CONTEMPORANEAS**

Durante mucho tiempo la pauta que predecía el futuro éxito o fracaso de un individuo en su vida adulta era el llamado CI, obtenido por medio de los test de inteligencia, pruebas diseñadas para medir la capacidad lógico matemáticas y verbal lingüística de los individuos de determinado grupo, partiendo del hecho de que ser inteligente implicaba que la persona estaba capacitada para triunfar en la vida. Actualmente podemos apreciar una nueva dirección a cerca de los estudios sobre la Inteligencia que hasta ahora no se habían tomado en cuenta. Me refiero al mundo de las emociones, olvidadas en la investigación científica, por el estudio de la razón dentro de la psicología cognitiva.

Se trata de una nueva concepción acerca de cómo manejar los procesos emocionales, que rompe con los prejuicios negativos tradicionales en el tema, y trata de aprovechar las emociones en positivo. Si el siglo pasado ha sido para la psicología, el del estudio de la afectividad y de la inteligencia por separado, el presente siglo será, sin duda, el de su estudio en conjunto y ello conducirá a cambios importantes, no sólo en el terreno de la teoría sino también en el de la aplicación que repercutirán en la vida cotidiana. Esta visión ha cobrado gran fuerza a partir de los últimos años del siglo pasado, gracias a una serie de teorías desde la neuropsicología y desde la psicología, algunos de los cuales es necesario mencionar para comprender el alcance de los cambios que introducen, sin pretender, ni mucho menos, una revisión exhaustiva.

A continuación se presentan algunas de esas novedosas perspectivas teóricas, cada una defendiendo un aspecto particular del mundo emocional, pero al final de

cuenta son autores que se arriesgaron a percibir de una forma diferente el tema ya tan tabú y establecido de la inteligencia.

### **1. Inteligencias Múltiples de Howard Gardner**

Este autor se separa de las teorías tradicionales respecto de la inteligencia humana que se basan en dos supuestos fundamentales: que cognición humana es unitaria y que es posible describir adecuadamente a los individuos como poseedores de una inteligencia única y cuantificable (Garner, H., 1983).

Sus investigaciones se centraron en una amplia gama de fuentes, que según él mismo afirma, no se habían considerado de forma conjunta con anterioridad, y son las siguientes:

- Información sobre el desarrollo cognitivo, es decir, aparición y evolución de los diferentes tipos de capacidades en los niños normales.
- Información obtenida en los estudios acerca de cómo estas capacidades se muestran o evolucionan en caso de lesiones cerebrales, ya que después de un determinado daño cerebral, diversas capacidades pueden desaparecer, modificarse o mantenerse de forma aislada.
- Resultados obtenidos en los trabajos con poblaciones especiales: niños prodigio, autistas, niños con problemas de aprendizaje, etc. En todos los casos presentan perfiles cognitivos muy irregulares, y por lo tanto muy difíciles de explicar desde una visión unitaria de la inteligencia.
- Investigaciones sobre la cognición en diferentes especies animales.
- Estudios sobre culturas radicalmente diferentes.
- Finalmente se consideraron lo que denominaron dos tipos de evidencias psicológicas:
  - a) Las correlaciones obtenidas a partir de un cuidadoso análisis estadístico de una batería de test que cumpliera con las condiciones que el autor le está atribuyendo al constructo inteligencia, mucho más amplio y relacionado con la realidad de lo que pudiera ser el constructo psicométrico clásico.



- b) Los resultados de los esfuerzos conducentes a la adquisición de una capacidad. En concreto medidas de transferencias y generalización entre tareas.

Desde esta perspectiva el autor vuelve a hacer hincapié en que la inteligencia no se convierta en un constructo sin relación con el rendimiento o la realidad de las personas, sino que sirva para resolver sus propios problemas y encontrar el modo mejor de potenciar dicha capacidad viendo sus posibilidades de aprendizaje y mejora.

Gardner, H. (1983) estableció criterios que permiten medir si un talento constituye de hecho una inteligencia. Menciona que sí bien la mayoría de las personas cuentan con la totalidad del espectro de inteligencias, cada individuo revela características cognitivas particulares, es decir, que todos poseemos en diversos grados, las ocho inteligencias y las combinamos y utilizamos de manera muy personal.

La contribución de Gardner fue ampliar el reducido espectro que se tenía de lo que era ser inteligente. Elaboró una definición pragmática renovada sobre el concepto de inteligencia. En lugar de considerar la “superioridad” humana en términos de puntuaciones en una escala estandarizada, Gardner definió la inteligencia como:

- La capacidad para resolver problemas cotidianos
- La capacidad para crear productos u ofrecer servicios valiosos dentro del propio ámbito cultural.

La inteligencia, desde esta perspectiva, es considerada como un potencial biopsicológico. Es decir, que todos los miembros de la especie poseen el potencial para ejercer un conjunto de facultades intelectuales de las que la especie es capaz.

Este autor señala que las inteligencias son lenguajes que hablan todas las personas y se encuentran influenciadas, en parte, por la cultura a la que cada una pertenece. Constituyen herramientas que todos los seres humanos pueden utilizar

para aprender, para resolver problemas y para crear. Gardner contempla ocho inteligencias, lo cual no significa, como el mismo autor lo reitera, que sean las únicas.

La primera de ellas es la **inteligencia lingüística** la cual consiste en la capacidad de pensar en palabras y de utilizar el lenguaje para expresar y apreciar significados complejos. Los escritores, los poetas, los periodistas, los oradores y los locutores presentan altos niveles de inteligencia lingüística.

**La inteligencia lógico matemática** permite calcular, medir evaluar proposiciones e hipótesis y efectuar operaciones matemáticas complejas. Los científicos, los matemáticos, los calculadores, los ingenieros y los analistas de sistemas poseen un profundo manejo de la inteligencia lógico-matemática.

**La inteligencia espacial** proporciona la capacidad de pensar en tres dimensiones, como lo hacen los marinos, los pilotos, los escultores, los pintores y los arquitectos. Permite al individuo percibir imágenes externas e internas, recrearlas, transformarlas o modificarlas, recorrer el espacio o hacer que los objetos lo recorran y producir o decodificar información gráfica.

**La inteligencia corporal-cinestésica** permite al individuo manipular objetos y perfeccionar las habilidades físicas. Se manifiesta en los atletas, los bailarines, los cirujanos y los artesanos. En la sociedad occidental, las habilidades físicas no cuentan con tanto reconocimiento como las cognitivas, aun cuando en otros ámbitos la capacidad de aprovechar las posibilidades del cuerpo constituye una necesidad de supervivencia, así como también una condición importante para el desempeño de muchos roles prestigiosos.

**La inteligencia musical** resulta evidente en los individuos sensibles a la melodía, al ritmo al tono y a la armonía. Entre ellos se incluyen los compositores, los directores de orquesta, los músicos, los críticos musicales, los fabricantes de instrumentos musicales y también los oyentes sensibles.

**La inteligencia interpersonal** es la capacidad de comprender a los demás e interactuar eficazmente con ellos. Resulta evidente en los docentes exitosos, en los trabajadores sociales, en los actores o en los políticos. A medida que la cultura occidental ha comenzado a reconocer la relación que existe entre la mente y el cuerpo, también ha empezado a valorar la importancia de alcanzar la excelencia en el manejo de la conducta interpersonal.

**La inteligencia intrapersonal** hace referencia a la capacidad de una persona para construir una percepción precisa respecto de sí misma y de utilizar dicho conocimiento para organizar y dirigir la propia vida. Algunos individuos con una profunda inteligencia intrapersonal se especializan como teólogos, psicólogos y filósofos.

Por última la **inteligencia naturalista** consiste en observar los modelos de la naturaleza, en identificar y clasificar objetos y en comprender los sistemas naturales y aquellos creados por el hombre. Los granjeros, los botánicos, los cazadores, los ecologistas y los paisajistas se cuentan entre los naturalistas eximios.

El autor advierte que cada inteligencia contiene diversas subinteligencias. Por ejemplo existen subinteligencias dentro del dominio de la música que incluye la ejecución, el canto, la escritura musical, la dirección orquestal, la crítica y la apreciación musical. Cada una de las otras siete inteligencias también comprende numerosos componentes.

Otro aspecto de las inteligencias múltiples consiste en que se les puede conceptualizar en tres categorías amplias. Cuatro de las ocho inteligencias, especial, lógico-matemática, corporal-cinestésica y naturalista, se consideran formas de inteligencia “objetivas” / “relacionadas con el objeto”. Estas capacidades se encuentran controladas y conformadas por los objetos con los que los individuos interactúan en su entorno. Por el contrario, las inteligencias “abstractas”, verbal- lingüística y musicales. La tercera categoría consiste en

inteligencias “relacionadas con la persona”, en la que las inteligencias inter e intrapersonal reflejan un poderoso juego de equilibrio.

Gardner considera que las ocho inteligencias carecen de valor intrínseco, debido a que cada una de ellas puede ponerse al servicio de buenos o malos propósitos. Nos pone el ejemplo de Goebbels y Gandhí, quienes poseían profunda inteligencia interpersonal, pero la aplicaron de manera diametralmente opuestas. También señala que la mayoría de los individuos suele destacar en una o dos inteligencias.

Algo importante que menciona Gardner es que no todas las personas llegarán a convertirse en grandes artistas, músicos o escritores, pero cada vida humana se enriquecerá con el desarrollo de las diferentes clases de inteligencia en la mayor medida posible. Cuando los individuos cuentan con oportunidades para aprender utilizando sus capacidades, se manifestarán cambios inesperados y positivos en los niveles cognitivos, emocional, social e incluso físico.

## **2. Teoría triárquica de Sternberg**

Otros autores de importancia han tocado el tema de la inteligencia emocional. Uno de ellos es Robert, J. Sternberg (1997). Su teoría está basada en lo que él llama *inteligencia exitosa*. La postura de este autor, tal y como él lo señala, proviene de la perspectiva jeffersoniana. Menciona que esta tradición de enseñanza es la única que permite desarrollar la inteligencia exitosa, misma que la define a partir de una serie de diferencias con respecto a lo que él llama inteligencia inerte (CI).

Esta inteligencia implica un aspecto analítico, creativo y práctico. El primero se usa para resolver problemas, el segundo para decidir qué problemas resolver y el tercero para llevar a la práctica las soluciones. Estos tres aspectos son relativamente independientes entre sí. Para él, los test convencionales de inteligencia miden únicamente el aspecto analítico, y ni siquiera por completo. La inteligencia exitosa es saber cómo y cuándo usar las habilidades analíticas, las creativas y las prácticas.

En su procedimiento que denominó, Análisis de los componentes de la inteligencia, Sternberg (1997), intenta integrar la tradición diferencial y la cognitiva, dando forma a la teoría triárquica de la inteligencia humana. Su denominación le viene a comprender tres subteorías:

- Subteoría contextual de la inteligencia: esta primera teoría explica la relación existente entre el individuo y su contexto, es decir el ambiente sociocultural en el que se desenvuelve.
- Subteoría experiencial de la inteligencia: supone dos facetas de la inteligencia, por una parte la aptitud para afrontar situaciones nuevas no familiares, y por otra la aptitud de automatizar los procesos, insertándolos a las estructuras de conocimientos ya existentes.
- Subteoría de los componentes de la inteligencia: esta teoría se podría considerar universal, a diferencia de las dos anteriores, que hasta cierto punto las denomina como relativas. Supone, que aunque existan diferencias individuales ante la realización inteligente debidas al entorno sociocultural o a la experiencia adquirida por cada sujeto existe un conjunto potencial de componentes que subyacen a la inteligencia que son los mismos para todos los individuos, independientemente de su entorno o su experiencia. Aunque la variabilidad interpersonal la explica por las diferencias en el uso de estos componentes.

Para Sternberg (1997), las personas con una inteligencia exitosa desafían las expectativas negativas, son autoeficientes, confían en sus posibilidades. Advierten que a menudo, los límites de lo que pueden hacer están más en lo que piensan de sí mismo en relación con esa habilidad, que en lo que realmente no pueden hacer.

Para este autor una persona inteligente es aquella que saca el máximo provecho a lo que se le ofrece; buscan activamente modelos de quien aprender. Es posible que tengan varios modelos a lo largo de la vida, y su propio éxito representa la unificación de los mejores atributos de cada uno de ellos. También observan a la gente que fracasa, toman nota de por qué fracasa y luego se aseguran de obrar de otra manera.

Las personas con inteligencia exitosa se percatan de que el medio en el que se encuentran puede o no capacitarlas para sacar el máximo partido a su talento. Buscan activamente un medio en el que no sólo puedan realizar su trabajo con competencia, sino introducir una diferencia. Crean sus propias oportunidades antes que aceptar pasivamente las limitaciones que a esas oportunidades imponen las circunstancias en las que les toca vivir. Estas personas capitalizan sus fuerzas intelectuales y compensan y corrigen sus debilidades.

Al respecto de estas teorías que empiezan a tomar un rumbo diferente con respecto a lo que se tenía definido como inteligencia, Navarro (2005) menciona que a lo largo de todo este proceder no han faltado teorías que preconizan la naturaleza unitaria del CI y quienes defienden en cambio, que en realidad el constructo puede definirse mejor como un conjunto de aptitudes diferentes entre sí, dado que una persona normal se enfrenta de diferente modo y con diferente grado de éxito ante diferentes tipos de tareas, lo que apunta inequívocamente hacia diferentes tipos de capacidades. Las inteligencias son potenciales o tendencias que se realizan o no, dependiendo del contexto cultural en el que se hallan; son siempre una interacción entre las tendencias biológicas (potencial) y las oportunidades de aprendizaje que existen en una cultura.

### 3. Modelo de Salovey Mayer

39

Por su parte \*Salovey y Mayer, D. (1990), proponen el primer modelo de Inteligencia Emocional y son quienes hablan por primera vez de dicho término en un artículo de psicología infantil que fue publicado en 1990. La razón para crear esa nueva etiqueta se apoya en una analogía con la inteligencia o CI. Definen la Inteligencia Emocional como un tipo de inteligencia social que comprende la habilidad de reconocer las propias emociones y las de los demás, diferenciar entre ellas, y usar la información para guiar los pensamientos y las acciones.

A partir de esa fecha, Salovey y Mayer continuaron desarrollando su idea de Inteligencia Emocional, pero pronto sus trabajos comenzaron a desbordar el ámbito inicial de la psicología infantil, ampliando el concepto de manera que se convirtió en una dimensión de la personalidad humana en general. Tratando de hacer más explícitos los contenidos del concepto, diseñaron sistemas para su evaluación e intentaron relacionarlo con otros parámetros de la personalidad y de la psicopatología.

En su tiempo fueron muy criticados por unir los conceptos de emoción e inteligencia. Para explicar porque los juntaron, declararon que podrían haber llamado a su constructo de otro modo, como por ejemplo competencia emocional. Pero no utilizaron el término de inteligencia para crear controversia, sino porque verdaderamente hablan de una aptitud mental, a la que le asiste un proceso intelectual, y dispone de sus propios dispositivos y sus propias manifestaciones. Los mecanismos subyacentes incluirían la emocionalidad, el manejo de las emociones, y los substratos neurológicos. Sus manifestaciones incluyen la mayor facilidad en verbalizar los contenidos emocionales, e incluso transmitir la información satisfactoriamente bajo amenaza o tensión emocional.

Su planteamiento propone, que para aprovechar las emociones en sentido positivo, aprendamos a interpretarlas no como una reacción automática inescapable, sino como una fuente de información acerca del funcionamiento de

los procesos de nuestra propia mente. Es decir, se trata de caer en la cuenta de que cuando sentimos una emoción no estamos necesariamente atrapados en un proceso mental incomprensible e incontrolable, sino que estamos ante la posibilidad de darnos cuenta de cómo está funcionando nuestra mente, paso a paso, ante una situación determinada.

Se trata de las destrezas o habilidades que en conjunto nos permiten realizar eficientemente tareas como las siguientes:

- *Percibir* adecuadamente los estados emocionales, asumiéndolos como tales y expresándolos adecuadamente.
- *Comprender* correctamente la naturaleza de esos estados emocionales.
- *Regular* esos estados emocionales, impidiendo sus efectos negativos y aprovechando sus aspectos positivos.
- *Ser capaces* de hacer lo mismo con los estados emocionales de los que no rodean.

Mencionan que existen diferencias individuales en el grado de *inteligencia emocional* que posee cada persona. Así, los individuos inteligentes emocionalmente conocen mejor sus propios sentimientos y los de los demás. Son más receptivos a los aspectos tanto positivos como negativos de su experiencia interior, más capaces de etiquetarlos, y cuando lo consideran apropiado, comunicarlos. Tal conocimiento, lleva a menudo, a reconocer y comprender de manera más apropiada sus emociones y la de las otras personas, llegando a la resolución de problemas de manera acertada.

Bajo el concepto de inteligencia emocional agrupan un conjunto de habilidades en torno a cinco competencias principales.

- Conocimiento de las propias emociones.
- Capacidad para controlar las emociones.
- Capacidad para motivarse a sí mismo.



- Reconocimiento de las emociones ajenas
- Control de las relaciones interpersonales

#### 4. Teoría de la Inteligencia Emocional de Daniel Goleman

Estas ideas son retomadas por Goleman (1995) quien elabora la tesis de que la inteligencia emocional se estructura con la inteligencia interpersonal y la inteligencia intrapersonal, como ya lo había propuesto Gardner con el concepto de inteligencia exitosa.

Para explicar lo que es la inteligencia emocional Goleman (1995), en su libro "***La inteligencia emocional. Por qué es más importante que el cociente intelectual***" parte desde una explicación fisiológica rescatando otros aspectos como el ambiente las formas de crianza y experiencias vividas por las personas, dando particular importancia a los aspectos biológicos con carácter de determinantes.

Señala que la herencia genética nos da rasgos emocionales que determinan nuestro temperamento, sin embargo el cerebro es maleable, siempre y cuando los cambios se lleven a cabo de manera temprana, en lo que denomina ventanas de oportunidad, y por tanto se puede reaprender, concluyendo en definitiva que temperamento no es destino.

Para él, la etapa de la niñez y adolescencia son cruciales para fijar hábitos emocionales. Menciona que lo que se manifiesta de forma leve en los primeros años de vida alcanza una amplia gama de capacidades sociales y emocionales a medida que pasan los años. Como se puede observar, Goleman le da muchísima importancia a estos primeros indicios de inteligencia en edades tempranas, dejando un tanto de lado la etapa adulta y el hecho de poderla aprender en esta misma.

En su primer capítulo, menciona que las emociones nos guían en el momento de tomar decisiones difíciles y tareas demasiado importantes para dejarlas sólo a manos del intelecto; peligros, pérdidas dolorosas, persistencia a una meta a pesar

de los fracasos, vínculos con un compañero, la formación de una familia en fin. Para Goleman la inteligencia emocional pesa igual o más que el pensamiento al momento de tomar decisiones y acciones, como las ya mencionadas.

Señala que todas nuestras emociones son impulsos para actuar y dándonos algunas referencias de corte fisiológico, mencionan que cada emoción prepara al organismo para una clase de respuesta. Explica, que estas tendencias biológicas a actuar, están modeladas además por nuestra experiencia de la vida y nuestra cultura.

Para Goleman tenemos dos mentes, una que piensa y otra que siente. Estas dos interactúan para construir nuestra vida mental. La mente racional es la forma de comprensión de la que somos conscientes, es reflexiva capaz de analizar y meditar. Por su lado la mente emocional es impulsiva, poderosa e ilógica. Hace una analogía muy popular comparando lo emocional con el corazón y a lo racional con la cabeza; cuando una de estas fuerzas es mayor la otra se debilita. Podemos decir que para Goleman la base de las emociones es fisiológica y que existen ciertas partes del cerebro sumamente relacionadas con las mismas. Expresa que la parte más primitiva del cerebro “el tronco cerebral” es donde surgen los centros emocionales.

Continúa explicándonos que otra parte del cerebro que rodea el tronco cerebral, es el llamado sistema límbico, mismo que añade emociones al repertorio del cerebro (anhelo, furia, amor, temor). Con la formación de este sistema se refinó el aprendizaje y la memoria lo que nos permite ser más inteligentes y menos reactivos.

La neocorteza es el asiento del pensamiento; contiene los centros que comparan y comprenden lo que perciben los sentidos. Añade a nuestro pensamiento la capacidad de reflexionar sobre él, y nos permite tener sentimientos con respecto a ideas y a los propios sentimientos.

Otra parte del cerebro que dota al ser humano de emociones es la amígdala, ésta última y la neocorteza están en el núcleo de la inteligencia emocional. La amígdala

reacciona como una red de transporte neuronal telegrafando un mensaje de crisis a todas las partes del cuerpo. La extensa red de conexiones nerviosas de la amígdala le permite dirigir gran parte del cerebro, incluido la mente racional. Para explicar esta parte fisiológica de las emociones Goleman cita a un famoso neurólogo – Le Doux – el cual explica que el cerebro le concede a la amígdala una posición privilegiada como centinela emocional, capaz de asaltar al cerebro. La amígdala responde antes que la neocorteza, lo que significa que hay vías nerviosas para los sentimientos que evitan la neocorteza. Por tanto ésta última implica un plan de acción más lento pero refinado, a diferencia de la amígdala que es una reacción rápida pero poco precisa. Esta última, explica, es un depositario de impresiones y recuerdos emocionales de las que nunca forman plenamente consciencia.

El hipocampo, en colaboración con la amígdala, proporciona una memoria perfecta del contexto, la amígdala recuerda el clima emocional que acompaña a ese contexto. Esta podría ser como una alarma nerviosa que responde a eventos que “vivió” intensamente (sucesos cargados de emoción) y que parecen iguales a los que en un primer momento reaccionó, por eso es un tanto anticuada.

Su principal tesis, después de dar esta base fisiológica, que para Goleman es sumamente importante, nos dice que hay dos inteligencias; la racional y la emocional, nuestra vida está determinada por ambas, no sólo importa el cociente intelectual sino también la inteligencia emocional. El intelecto no opera de manera óptima sin la inteligencia emocional y viceversa.

Al hacer mención de la inteligencia emocional señala que es una actitud superior, una capacidad que afecta a todas las otras habilidades, facilitándolas o interfiriéndolas. Por ejemplo la ansiedad, mina el intelecto. Las personas ansiosas tienen más probabilidad de fracasar incluso cuando presentan puntuaciones superiores en pruebas de inteligencia. La ansiedad también sabotea cualquier tipo de rendimiento académico.

Dado el papel tan relevante que tienen las emociones en la actividad psíquica total para este autor el ser inteligente implica de manera básica la capacidad para controlar las propias emociones; y define a la inteligencia emocional como la habilidad para manejar las emociones así como la capacidad para motivarse uno mismo, reconocer emociones en los demás y gestionar las relaciones con los otros. Añade, que la importancia de la vida emocional, es que puede ser remediada (poniendo puntual importancia en la niñez y adolescencia). En gran medida, cada una de estas esferas representa un cuerpo de hábitos y respuestas que pueden mejorarse con el esfuerzo adecuado.

Concluye que inteligencia emocional y CI, no son opuestos, sino distintos. Aunque existe una ligera correlación, son entidades totalmente independientes. Las personas más brillantes o que cuentan con un coeficiente intelectual más elevado no siempre alcanzan el éxito esperado en diferentes áreas de su vida, son necesarias otras habilidades que poco tienen que ver con el CI.

Ya se mencionaron algunas teorías que tratan el tema de inteligencia emocional, cada una de ellas con aportaciones muy interesantes, pero que tienen algunas inconsistencias. Por ejemplo Goleman, se restringe mucho al aspecto fisiológico y señala a la adolescencia y a la niñez como únicas etapas para poder adquirir esta inteligencia o al menos, nunca aclara que en edades adultas es posible hacerse acreedor de este tipo de inteligencia. Aunque es fundamental la perspectiva de Goleman, surgen algunas teorías que no están totalmente de acuerdo con su definición ya que consideran que es un concepto con más dimensiones y con posibilidades de modificación y adaptación. Una de esas teorías es la de Seymour Epstein.

El psicólogo cognitivo e investigador Seymour Epstein (1994) es el autor de la teoría Cognitivo Experiencial de la inteligencia. La inteligencia experiencial está relacionada con la experiencia de las emociones, y abarca tres tipos de inteligencia (emocional, social y práctica). A continuación se explicará en qué

consiste su teoría y porque la consideramos como la indicada para ser tomada en cuenta.

## 5. Teoría Cognitivo Experiencial de la inteligencia

Seymour Epstein, (1994) en su teoría cognitivo Experiencial de la inteligencia (sí Mismo), plantea una perspectiva completa de la personalidad, en la cual afirma que la gente se adapta a su entorno con la ayuda de dos sistemas de procesamientos paralelos e interactivos: el experiencial y el racional.

El pensamiento constructivo es el pensamiento del sistema experiencial y en los estudios realizados por Epstein y sus colaboradores han visto que está relacionado con el éxito en el trabajo, la salud física, el ajuste emocional, el éxito en las relaciones personales y una mayor satisfacción en la vida en general.

El sistema **racional**, es el que todos conocemos desde hace tiempo y al que nos referimos cuando hablamos de cociente intelectual o CI. Es inferencial, lento, laborioso, consciente, analítico, insensible, fundamentalmente verbal, con escasa historia evolutiva y actúa de acuerdo a la comprensión del individuo de lo que es razonable, teniendo en cuenta las consecuencias a largo plazo.

Por otro lado el sistema **experiencial**, como su nombre lo dice, se basa en la experiencia vivida. Es automático, preconsciente, rápido, concreto, holístico, fácil, fundamentalmente imitativo y está relacionado con las emociones y la personalidad. Se basa en aquellos pensamientos que aparecen en nuestra mente de manera automática ante cualquier acontecimiento de nuestra vida, y en modo más general de ver el mundo, a nosotros mismos y a los demás, aprendidos en la infancia y permanecen a lo largo de nuestra vida y experiencia y que constituyen parte de nuestra forma de ser. Por ejemplo: "Pienso que no se puede confiar en nadie" o "Pienso que en el fondo todo el mundo es bueno". Este sistema funciona por asociaciones en vez de por lógica, estableciendo relaciones entre

acontecimientos que tienen una fuerte carga emocional. Es decir, si un acontecimiento sigue a otro, significa que el primero ha causado el segundo. Este sistema suele ser adaptativo en la mayoría de las situaciones y nos permite tomar decisiones con facilidad y rapidez. Cuando decimos "tengo un presentimiento o una corazonada" estamos usando este tipo de pensamiento automático. Tiene una historia evolutiva más amplia, se apoya en el corto plazo y su finalidad principal es buscar las sensaciones buenas y evitar las malas. Contribuye a la economía cognitiva del sujeto (Epstein, 1988).

La inteligencia experiencial, que es parte de este sistema, se basa en aquellos pensamientos que aparecen en la mente de manera automática ante cualquier acontecimiento de la vida, y en modos más generales de ver el mundo, así mismo y a los demás,

Desde este planteamiento teórico, nuestras emociones no son algo incontrolable que surja como respuesta al medio sin que podamos evitarlo y sin que tengamos nada que ver en su aparición; de hecho, nuestro pensamiento es la clave fundamental a la hora de sentir una u otra cosa.

Algunas veces, el sistema racional predice un tipo particular de habilidad; otras, sólo la inteligencia experiencial es un predictor significativo. El pensamiento constructivo consiste en comprender acabadamente la naturaleza del sentido común y de la sabiduría intuitiva, a fin de movilizarlos para que sirvan a una efectiva resolución de problemas. La visión de Epstein sobre la necesidad de aprender de lo vivido, que se dirige a rescatar el valor de la experiencia, también es compartida por psicólogos como \*Carl Rogers y\* Abram Maslow, quienes hablan de un principio de crecimiento, según el cual una experiencia inicialmente destructiva, se vuelve constructiva cuando la persona acepta el desafío de superarla (Epstein, 1988).

Así el pensamiento constructivo se define como "la capacidad para percibir las emociones, acceder a ellas, generarlas, comprenderlas y regularlas de forma

reflexiva para que promuevan el crecimiento intelectual y emocional, así como la habilidad para resolver problemas en la vida con un costo mínimo de estrés”.

### 5.1 ¿Cómo es el pensamiento constructivo?

En el libro electrónico publicado por Muñoz, A. (2002 -2005 en: <http://sapiens.ya.com/i-emocional/>) sobre la teoría de Epstein señala que los principales componentes del pensamiento constructivo son el afrontamiento emocional y el afrontamiento conductual. Las personas que tienen niveles altos en estas dos facetas suelen ser buenos pensadores constructivos. Otras facetas no menos importantes, pero en las que conviene tener un nivel bajo son: el pensamiento categórico, pensamiento supersticioso, pensamiento esotérico y optimismo ingenuo. Veamos en qué consiste cada uno de estos pensamientos, tal y como esta autora los describe.

Afrontamiento emocional. Se relaciona con la capacidad para manejar adecuadamente los sentimientos negativos. Los buenos afrontadores emocionales tienen bajos niveles de estrés, no se toman las cosas personalmente, no son demasiado sensibles al rechazo y al fracaso y no se preocupan por cosas que no pueden controlar.

Afrontamiento conductual. Se trata de un pensamiento orientado a la acción. Las personas que son buenas en esto, piensan en modos efectivos de solucionar los problemas y se ponen en marcha, son optimistas, aceptan los retos y se arriesgan, ya que piensan que las cosas saldrán bien.

Pensamiento categórico. Los pensadores categóricos tienen un pensamiento dicotómico, en términos de blanco o negro, son intolerantes, sólo admiten su punto de vista y piensan que opiniones diferentes a las suyas son errores. Clasifican a la gente como buena o mala, perdedores o ganadores, amigos o enemigos.

Pensamiento supersticioso. No está relacionado con las supersticiones tradicionales, sino con las personales. Estas personas se centran más en

defenderse de lo malo que pueda pasarles que en conseguir ser felices y disfrutar de la vida. Si esperan de antemano que algo salga mal, no se arriesgan a sufrir una desilusión.

Pensamiento esotérico. Está relacionado con las supersticiones tradicionales (romper un espejo, pasar bajo una escalera) y los fenómenos paranormales e inusuales. Por ejemplo, creer en amuletos de la suerte, control mental, fantasmas, percepción extrasensorial. Si el grado de pensamiento esotérico no es demasiado alto puede indicar una apertura a nuevas ideas y un pensamiento flexible. Sin embargo, si es demasiado alto, indica una dificultad a la hora de usar su capacidad de crítica.

Optimismo ingenuo. Ser optimista está bien, pero los optimistas ingenuos van mucho más allá y son optimistas sin fundamento. Piensan que si pasa algo bueno, siempre sucederán cosas buenas. Tienen una visión simplista de la realidad, son ingenuos, tienden a evitar las realidades desagradables y no toman las debidas precauciones.

Los buenos pensadores constructivos son personas que se aceptan a sí mismas y a los demás. Piensan que su vida tiene un propósito y un sentido. Son optimistas, pero de un modo realista. No hacen generalizaciones de sus experiencias, tanto positivas como negativas. Se enfrentan a la incertidumbre y a las complejidades de la vida diaria, en vez de recurrir a las supersticiones y a otras formas de pensamiento mágico para explicar o controlar su ambiente. Manejan las emociones negativas con un mínimo de estrés y se ponen en marcha para resolver los problemas de la vida diaria de un modo efectivo, en vez de estar lamentándose sin hacer nada. Están orientados a la solución de problemas, en vez de dedicarse a juzgarse a sí mismos y a los demás. Son pensadores flexibles que saben adaptar su comportamiento a las distintas situaciones de la vida y ven tanto el lado bueno como el malo de las cosas. El buen pensador constructivo "acepta lo que no puede cambiarse, cambia lo que puede cambiarse y conoce la diferencia entre ambas cosas"



Los malos pensadores constructivos, en cambio, les dan vueltas continuamente a los acontecimientos negativos, se centran más en el lado negativo de las cosas, piensan de modo categórico, se preocupan excesivamente y, en general, piensan de modos que aumentan su infelicidad y malestar sin que ese pensamiento les lleve a algo bueno o a solucionar el problema.

En la actualidad muchos son los autores que se han preocupado en realizar investigación al respecto, tanto en el marco teórico como en el práctico. A continuación veamos algunos ejemplos de ello.

## **6. Inteligencia Emocional: otras Investigaciones**

Hay estudios que han aplicado o intentado demostrar la funcionalidad de la inteligencia emocional con relación al rendimiento académico, veamos algunos ejemplos de ello.

En esta línea, y sin hablar precisamente de la inteligencia emocional, Marín, S. et., al. (2000) reconocen que el fracaso académico no puede basarse sólo en déficit intelectual o cognoscitivo, sino que deben considerarse otras condiciones de índole actitudinal. Dentro de sus objetivos, uno de ellos fue desmitificar el papel exclusivo y preponderante que por tradición se le ha otorgado a la inteligencia como determinante del fracaso/éxito académico universitario. El estudio se realizó con 103 estudiantes de 21 años de la universidad de Sevilla, mismos que habían dejado su primer centro universitario elegido. Utilizaron el test de inteligencia general para adultos WAIS de Wechsler para medir el CI de los estudiantes. Los resultados obtenidos en dicha prueba mostraron que los alumnos que han fracasado en sus estudios, poseen un CI de 122, es decir, son alumnos con una inteligencia general muy por encima de la media. Por tanto no hay una razón intelectual del porque estos estudiantes fracasan. Estos datos nos brindan un punto a favor a la inteligencia emocional (pensamiento constructivo), pues ésta puede ser una de esas otras condiciones que inciden en el rendimiento académico.

García, D. (2005) plantea como objetivo, saber la relación entre el pensamiento constructivo y la triada cognitiva (visión de sí mismo, del mundo y del futuro) en una muestra de alumnos de la carrera de psicología de la facultad de ciencias humanas de la Universidad Nacional de San Luis. El autor Concluye que existe una correlación positiva de moderada intensidad entre la escala general de Pensamiento Constructivo y las dimensiones de la triada Cognitiva al igual que entre Emotividad y las dimensiones visión de sí mismo y del futuro.

Por su parte, Angarita, A. y Cabrera (Op. Cit.) realizaron un estudio en donde sus objetivos estaban orientados a describir la percepción emocional y estrategias de regulación emocional que presentaron 316 estudiantes de entre 14 y 26 años con alto promedio, para luego comparar los resultados de acuerdo al sexo. Encontraron que los jóvenes de la investigación se caracterizaron por reconocer sus emociones, describirlas, percibir las relaciones entre esos descubrimientos que han hecho, captar similitudes y diferencias entre los distintos sentimientos, conocer lo que quiere decir cada uno de ellos, captar emociones complejas e incluso contradictorias y son conscientes de las distintas transformaciones que pueden tener las emociones ante determinadas circunstancias. Sus dificultades comienzan cuando intentan controlar conscientemente estas expresiones y aumentarlas o disminuirlas con el fin de incrementar o mejorar su crecimiento intelectual y afectivo. Termina diciendo que lo importante de la IE, es que se puede mejorar mediante procesos educativos; las personas pueden aprender a ser emocionalmente inteligentes, aunque las posibilidades para aprenderlas no son siempre las mismas. El autor sugiere que las instituciones se preocupen por esta forma de inteligencia con el mismo empeño que la racional.

Acercándose más a la línea de investigación, rendimiento académico y pensamiento constructivo, Hernández, P. (2006), se cuestiona si ¿realmente la escuela ayuda a aprender a vivir, “ser feliz”?, pues para él este es un punto crucial. Señala que esta pregunta se podría responder y resolver si se considera a la inteligencia emocional. A este respecto, menciona que las personas tienen una especie de mecanismos para reaccionar e interpretar la realidad a través de lo que

denomina “moldes mentales”. Esta teoría defiende que, a través de situaciones reiteradas, nos vamos creando formatos de pensamiento que son pieza clave para entender la inteligencia emocional. Viene a ser como el psique humano, responsable de nuestras creencias, emociones y comportamiento. Estos moldes pueden predecir el rendimiento académico de forma destacada. Así señala que los alumnos con bajo rendimiento académico se caracterizan por tener moldes negativos, como focalización en la carencia y evaluación selectiva negativa; moldes no operativos, haciendo anticipación de esfuerzo y costo; moldes evasivos, desconectándose de la realidad problemática; moldes reactantes, mostrando falta de encaje emocional; moldes de atribución externa al éxito o fracaso; molde impulsivos; así como empobrecimiento de moldes optimizadores (anticipación constructiva, previsor y autoconvicción volitiva).

Los moldes mentales para este autor, son un tipo de inteligencia emocional que regula el aprendizaje y que es independiente de la inteligencia racional, indicándonos lo importante que es potenciar y autoregular determinados moldes cognitivos-afectivos para ser eficientes. Por tanto es importante tenerlos presentes como predictores del rendimiento académico y como fuentes para incrementarlo. Así también sugiere que las escuelas no sólo deben estar interesadas por la inteligencia intelectual para conseguir la eficiencia sino de igual modo potenciar las autoconcepciones emocionales o moldes mentales.

Kohler, H. (2004) compartiendo esta idea de felicidad que plantea Hernández, menciona que desde este enfoque, la felicidad es un estado mental que las personas pueden llegar a controlar cognoscitivamente; la felicidad es así, un hacer consciente nuestras habilidades. Afirma que en la actualidad se puede asociar las ideas de inteligencia y felicidad y su desarrollo como función en la escuela.

Estos autores (Hernández y Kohler), coinciden en señalar particular importancia a la educación, pues mencionan que las variables cognitivas y afectivas se desarrollan principalmente en los años escolares. Una capacidad intelectual amplia y una adecuada personalidad pueden predecir un elevado nivel de ejecución académico, pero también el éxito en la vida, y a su vez las experiencias

educativas buscaran mejorar el funcionamiento de la mente y de la conducta. Habría que resaltar que para Epstein los años escolares, no son cruciales para determinar en última instancia el desarrollo de un pensamiento constructivo, como lo mencionan los citados autores.

Cortese Abel (principal investigador de Inteligencia Emocional en Argentina) y Gaynor Butterfield (2004) (publicado en <http://www.inteligencia-emocional.org/investigaciones/elpensamientoconstructivoyexito.htm>), publican algunos artículos que recopilan y elaboran, con respecto al pensamiento constructivo de Epstein y el éxito en distintas ocupaciones. Uno de los artículos que publican es el pensamiento constructivo entre los estudiantes universitarios: el éxito en el aula y fuera de ella. En este artículo hacen una reseña de lo encontrado por Epstein y Meyer en un estudio que realizaron con un gran número de estudiantes. En dicha investigación comprobaron que el pensamiento constructivo estaba relacionado con el desempeño laboral, pero no con el estudio, mientras que el CI valía exactamente para lo opuesto. Quienes pensaban constructivamente se desempeñaban mejor en sus trabajos, mientras que los que tenía un alto CI obtenían mejores calificaciones en sus estudios. El manejo adecuado del comportamiento fue el componente del pensamiento constructivo más estrechamente ligado al éxito y a la satisfacción en el trabajo.

Por su parte Extremera, N. y Fernández, B. (2004), realizaron una recopilación empírica, tratando de buscar evidencia que sustente la relación inteligencia emocional y alumnado. En este artículo se recogieron evidencias de que los alumnos emocionalmente inteligentes, como norma general, poseen mejores niveles de ajuste psicológico y bienestar emocional, presentan una mayor calidad y cantidad de redes interpersonales y de apoyo social, son menos propensos a realizar comportamientos disruptivos, agresivos o violentos; pueden llegar a obtener un mayor rendimiento escolar al enfrentarse a las situaciones de estrés con mayor facilidad y consumen menor cantidad de sustancias adictivas (tabaco, alcohol, etc.). Mencionan que en definitiva, estos resultados son alentadores y

apoyan la importancia de desarrollar habilidades emocionales en el aula, tarea aún pendiente en la mayoría de los centros educativos.

Morales, J. y López, Z. (2009) Señalan que se ha demostrado que ser cognitivamente inteligente no es suficiente para garantizar el éxito académico, profesional y personal. Sin embargo, esta idea ha llevado a que las escuelas prioricen este aspecto intelectual y académico de los alumnos, convencidos de que lo emocional y social, pertenece a lo privado. Se ha pretendido relacionar los aspectos emocionales con el rendimiento académico, con la ambición de que sean integrados a los currículos escolares y suponen que la familia y la escuela son ámbitos fundamentales en el desarrollo del infante. Reiteran que el camino recorrido aun es corto y es importante analizar el contenido científico acumulado.

Una constante en los resultados obtenidos por los autores antes mencionados es que ésta línea de investigación (inteligencia emocional, moldes mentales, pensamiento constructivo, etc.) es relativamente joven. Además de que se enfatiza cierta deficiencia en las tradicionales formas de evaluación intelectual, sobre todo a la hora de predecir el éxito posterior de los estudiantes, por tanto se ha dirigido la atención a otras variables que puedan predecir el desempeño y la adaptación. Una de estas miradas está dirigida a la inteligencia emocional. Constituye el desarrollo psicológico más reciente en el campo de la emociones y se refiere a la interacción adecuada entre Emoción y Cognición, que permite al individuo un funcionamiento adaptado a su medio. .

En un intento por aplicar la inteligencia emocional en al ámbito educativo Capmbell, L., Capmbell, B. y Dickinson, D. (2000), sugieren dar un uso práctico a la teoría de inteligencia de Gardner, tomando estrategias didácticas que incorporen las ocho inteligencias propuestas por dicho autor. El libro está escrito para los educadores y ofrece aplicaciones prácticas de la teoría de la inteligencia. Los capítulos los distribuye en cada una de las ocho inteligencias, dando la definición, características, cuales son los proceso de aprendizaje y ejercicios para desarrollarla, además de una serie de indicaciones para el profesorado de cómo

enseñar ese tipo de inteligencia. Parte de la premisa de que cuando los alumnos ponen en acción sus capacidades, pueden acceder a nuevas formas de aprendizaje y crecimiento, y que no sólo es importante que los docentes reconozcan la inteligencia de nuestro sistema mental/corporal, sino que es posible crear “entornos inteligentes” para vivir y aprender.

Son diversos los estudios e investigaciones que se han realizado sobre el rendimiento académico y los factores que lo influyen. Sin embargo, como ya se ha revisado a lo largo del escrito, las investigaciones sobre la inteligencia emocional son relativamente jóvenes, quedándose más en el plano teórico y muy poco en lo práctico.

Goleman, dándonos un respaldo del por qué hablar del tema de lo emocional, nos menciona que para él la inteligencia académica tiene poco que ver con la vida emocional. Señala que “las personas más brillantes pueden hundirse en los peligros de las pasiones desenfrenadas y de los impulsos incontrolables” (pág. 54). No demerita la importancia del CI en la vida profesional, es más le da mucha valía. De hecho el CI determina el 20% del éxito en la vida, el 80% restante le pertenece a otras fuerzas, en definitiva factores no relacionados con el CI. Dentro de este 80%, la inteligencia emocional a de ocupar algún lugar. Habilidades como ser capaz de motivarse, persistir frente a las decepciones, controlar el impulso y demorar la gratificación, regular el humor, malestar, empatía y abrigar esperanzas se encuentran dentro de esta última categoría.

El concepto de CI gira en torno a una estrecha franja de habilidades lingüísticas y matemáticas y predicen, en cierto grado, el éxito en el aula, pero en relación a la vida cotidiana que se aparte de lo académico, no dice mucho.

La forma actual de psicología y sobre todo la conductista, ha llevado a la vida interior, incluidas las emociones, a una zona prohibida para la ciencia. Luego la psicología se focalizó en las cogniciones, aquí en definitiva las emociones no tienen cabida en la inteligencia y “sólo empañan nuestra imagen de la vida

mental". Sin embargo, la psicología ha empezado a darle valor a las emociones en la vida mental.

El concepto de inteligencia emocional a diferencia del de CI, es nuevo. Aun no se sabe hasta qué grado explica la variabilidad de una persona a otra en el curso de una vida, pero puede ser tan poderoso y a veces más que le CI. Según Epstein (1998) esta inteligencia puede ser aprendida y mejorada.

Con lo que nos señalan cada uno de los autores que hablan de la inteligencia emocional desde perspectivas teóricas diferentes y con las investigaciones que han realizado algunos otros científicos, si en algo están de acuerdo, es que la Inteligencia emocional, inteligencia exitosa, pensamiento constructivo o sea cual sea la forma que le llamen, es un importante mediador entre la personalidad de los estudiantes y el sentido de bienestar y las formas que tienen para enfrentar y sobreponerse a determinadas circunstancias de su vida, que es lo que hace la diferencia ante personas de igual CI.

Así, podemos decir que la forma en cómo nos vemos, determinará la manera en que actuaremos al momento de que se nos presente un problema de la cotidianeidad. Esta puede ser positiva, si tenemos un pensamiento constructivo al respecto, es decir, si esas ideas nos ayudan a lograr nuestras metas y evitar perturbaciones emocionales. Y son destructivas en un caso contrario. Estas formas de pensamiento (esquemas) que filtran la información por medio de un sistema atribucional, tiene vital importancia para el rendimiento académico y la vida académica en general.

Se parte de la idea (y siguiendo la teoría de Epstein), de que los alumnos que tiene muy bajo pensamiento constructivo, no logran desarrollar todo su potencial intelectual indicado por su CI. Parecería evidente que un estudiante que no logra establecer relaciones positivas con sus profesores, compañeros, que es muy pesimista o en extremo optimista, tendrá dificultades en sus estudios.

Contreras, Chávez y Velázquez (2006) suponen que este conjunto de esquemas que poseen las personas acerca de sí mismas, sobre el mundo y el futuro, es un

sistema de atribuciones, que tiene sus bases en el pensamiento constructivo, el cual es como un continuo, en donde un polo es positivo y el otro negativo y que para cada persona toma determinado valor, en equivalencia a su edificación personal. <sup>56</sup>

De esta manera el objetivo de esta investigación es determinar la posible relación, entre el pensamiento constructivo, Cociente Intelectual (CI) y rendimiento académico de estudiantes universitarios.



## CAPÍTULO 3

### MÉTODOLOGIA

Como ya se mencionó, en décadas recientes se ha tratado el tema de la inteligencia bajo la mira de novedosas aproximaciones teóricas, en las que, además de reconocer el potencial intelectual, se contemplan los factores emocionales y de personalidad, mismos que ya no pudieron ser ignorados en el comportamiento inteligente. Una de estas nuevas teorías es la propuesta por Epstein (1998), misma que se enfoca en los pensamientos que tienen las personas de los acontecimientos de la vida cotidiana así como de las emociones que nacen en ellos, condicionándolos a actuar con determinado patrón de comportamiento. Así las emociones están producidas por la interpretación preconsciente de los eventos, derivados de una forma particular de percibir la realidad.

Este autor nos habla de dos inteligencias; racional (medida a través del CI) y la experiencial (relacionada con las emociones), misma que se le equipara con el pensamiento constructivo. Este último concepto hace referencia a la capacidad para relacionarnos con los demás de un modo efectivo y de forma satisfactoria (emocional), solucionar problemas interpersonales de manera adecuada (social), y la capacidad de solucionar los problemas de la vida cotidiana (práctica). Por tanto una persona con un pensamiento constructivo tiene mayor posibilidad de adaptarse a las situaciones y tener éxito en sus proyectos, por el contrario, individuos con poca inteligencia emocional tienden a percibir el mundo, a sí mismos y al futuro de una manera negativa, lo que los predispone a actuar de manera poco adaptativa.

El constructo de pensamiento constructivo interactúa con algunos otros elementos de la personalidad y con el estilo de las relaciones interpersonales que se establecen. Así este constructo podría explicar la estabilidad emocional de los

universitarios, su capacidad de adaptarse a la vida escolar y su sentido de “bienestar”. En el ámbito académico el pensamiento constructivo, podría ser una posible explicación del porque personas con un igual CI no obtienen el mismo éxito en su vida; parecería que su incapacidad de pensar constructivamente interfiere con el uso de su capacidad intelectual. En los estudios realizados por Epstein, se afirma que un buen pensador constructivo tiene mayor posibilidad de tener éxito en el trabajo, en la salud física, el ajuste emocional y el éxito en las relaciones personales y por tanto una mayor satisfacción en su vida en general.

Angarita, A. y Cabrera, D. (2000), señalan que la inteligencia emocional es una alternativa para mejorar la calidad de vida, postula la existencia de procesos mentales o cognitivos que llevan al individuo a percibir, controlar y aprender a partir de sus emociones. Hasta ahora los procesos mentales se han orientado más hacia fines académicos, es decir, a reforzar el mundo de la racionalidad desconectada de las emociones. La inteligencia racional, sólo es una parte que nos permite resolver ciertos problemas y no garantiza un alto rendimiento académico, prosperidad, prestigio ni felicidad en la vida.

En realidad se conoce muy poco de lo que se puede predecir con una elevada inteligencia emocional, por su parte la medida CI presagia algunos aspectos como el éxito académico y el status al que se llega (del 10-20% de tal éxito), dejando que otros factores se relacionen con el otro 80-90% restante. Por tanto hay cierto espacio para que la inteligencia emocional pronostique un tanto de esa realización, incluso una participación del 10% de la IE, sería considerada muy grande.

Así los individuos inteligentes emocionales, podrían tener más éxito en relaciones personales, para comunicarse y para diseñar proyectos que involucren productos llenos de estética y sentimientos. Por lo anterior resulta interesante para la psicología orientar su interés hacia temáticas que como la inteligencia emocional se constituyen en conocimiento útil para el desarrollo de las personas en sus diferentes dimensiones de la vida.

Un tema que podría decirse se encuentra entre la inteligencia emocional y CI es el rendimiento académico, ya que de los múltiples factores que influyen, ya antes mencionados, cabría preguntarse cómo estos tres constructos interactúan y se relacionan, ya que el parámetro que tiene el estudiante para “medir su éxito o fracaso” es su rendimiento escolar, además de que ser cognitivamente inteligente ya no es suficiente para garantizar el éxito académico, profesional y personal. Sin embargo, esta idea ha llevado a que las escuelas prioricen este aspecto intelectual y académico de los alumnos, convencidos de que lo emocional y social, pertenece a lo privado. A pesar de la importancia que se ha atribuido al aspecto emocional además de lo intelectual, en el logro académico y profesional es necesario aportar mayor evidencia empírica sobre esta relación. Por lo que para la presente investigación se plantean los siguientes objetivos.

### **Objetivo general**

Determinar la posible relación entre Pensamiento Constructivo, Inteligencia y Rendimiento Académicos de Estudiantes Universitarios de la UNAM.

### **Objetivos particulares:**

1. Evaluar el Pensamiento Constructivo.
2. Identificar el Cociente Intelectual.
3. Establecer la relación entre Pensamiento Constructivo e Inteligencia.
4. Determinar la relación entre Pensamiento Constructivo y Rendimiento Académico.
5. Estimar la relación entre Inteligencia y Rendimiento Académico.

### **Diseño**

Descriptivo, correlacional y transversal.

### **Población.**

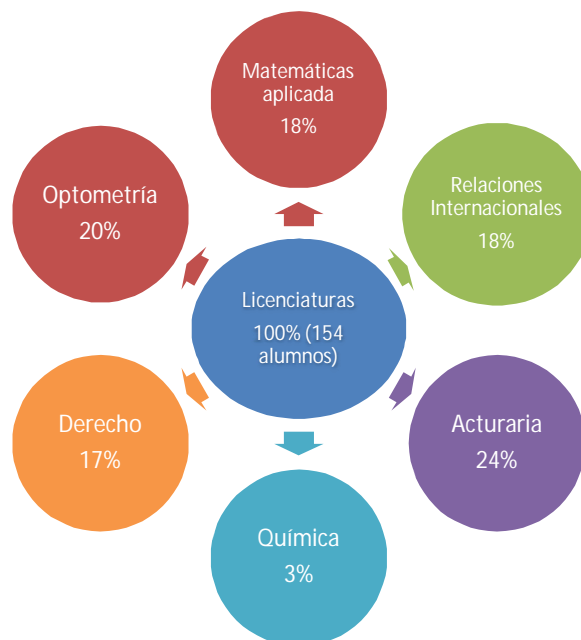
Estudiantes de nivel Licenciatura de los cinco Campus Multidisciplinarios de la UNAM, ubicados en la zona metropolitana de la Ciudad de México, en donde se

imparten 38 carreras de las diferentes áreas del conocimiento: de las ciencias, las humanidades, las ciencias sociales, de la salud, científico tecnológicas y de las artes.

### Muestra.

El procedimiento para la selección de la muestra fue aleatorio, tomando en cuenta las siguientes variables: sexo, edad, carrera de procedencia, semestre actual, promedio de aprovechamiento y campus para las carreras. La muestra seleccionada estuvo conformada por 154 alumnos universitarios de la UNAM, con un rango de edad de 18 a 28 años, 75 mujeres y 75 hombres (cuatro no registraron su sexo), con un promedio de 21 años, matriculados en 6 Licenciaturas (la contribución de cada carrera al tamaño de la muestra se muestra en la figura 2) que se imparten en los campos Multidisciplinarios Acatlán, Aragón, Cuautitlán e Iztacala. Los estudiantes estaban inscritos, en el momento de su participación, del segundo al noveno semestre de sus respectivas licenciaturas que se ofertan en más de una unidad multidisciplinaria.

*Figura 2- Contribución de cada carrera al tamaño de la muestra.*



## **Instrumentos.**

Se utilizaron dos instrumentos: uno para medir el pensamiento constructivo de los estudiantes y otro para medir su CI.

Cuestionario de Pensamiento Constructivo para Estudiantes Universitarios (CPCE): su finalidad es identificar el tipo de pensamientos de carácter constructivo o no constructivo que intervienen en la solución de problemas que la vida académica presenta a los estudiantes. Contiene 73 ítems en un formato tipo Likert y cinco opciones de respuesta, que van del total desacuerdo al total acuerdo.

El CPCE está conformado por seis escalas, dos escalas dirigidas a evaluar pensamientos de tipo constructivo (área de pensamiento constructivo), tres orientadas a la identificación de pensamientos no constructivos (área de pensamiento no constructivo), y una escala independiente integrada por elementos de todas las escalas.

En el área de Pensamiento Constructivo (total de PC) se encuentran las escalas de Afrontamiento Conductual (ACON) y Afrontamiento Emocional (AEMO), esta última a su vez contiene las subescalas: Autoestima (Aut) y Capacidad de Sobreponerse (Sob). El área de Pensamiento No Constructivo (PNC) la integran las escalas de Rigidez (RIG), Pensamiento Esotérico (ESO) e Ilusión (ILU). En la tabla 1 podemos observar el número de ítems y puntuaciones mínimas y máximas de cada área, escalas y subescalas.

*Tabla 1.- Escalas, subescalas, número de ítems por dimensión y puntuaciones mínimas y máximas*

<b>Pensamiento</b>	<b>Escalas</b>	<b>Subescalas</b>	<b>Número de ítems</b>	<b>Puntuación mínima</b>	<b>Puntuación máxima</b>
<b>Constructivo (PC)</b>	<b>AFRONTAMIENTO EMOCIONAL (AEMO)</b>	<b>Autoestima (Aut)</b>	7	7	35
		<b>Capacidad de sobreponerse (Sob)</b>	8	8	40
	<b>AFRONTAMIENTO CONDUCTUAL (ACON)</b>		12	12	60
<b>No Constructivo (PNC)</b>	<b>RIGIDEZ (RIG)</b>		7	7	35
	<b>PENSAMIENTO ESOTÉRICO (ESO)</b>		8	8	40
	<b>ILUSIÓN (ILU)</b>		12	12	60
<b>Escala Independiente</b>	<b>PENSAMIENTO CONSTRUCTIVO GLOBAL (PCG)</b>		19	19	95

*Nota. Las abreviaturas de identificación de escalas y subescalas se presentan en negritas y entre paréntesis.*

La estructuración de escalas, subescalas, así como el número de ítems del CPCE son el resultado del análisis de su estructura factorial y de confiabilidad en estudios previos (Contreras, Chávez y Velázquez, 2006). Actualmente el instrumento ya cuenta con las normas establecidas para su calificación. (Contreras, O., Chávez, M., Aragón, L. y Velázquez, M., 2011)

Catell: Es una prueba de inteligencia conocida también con el nombre de “factor g”. Busca medir la inteligencia concebida como una capacidad mental general, o “factor g”, y mediante tareas no verbales, elimina la influencia de habilidades ya cristalizadas como la fluidez verbal, nivel de cultura y otros aprendizajes adquiridos. Originalmente existen 3 escalas (1,2 y 3); de ellas, las Escalas 2 y 3 tienen dos formas paralelas (A y B) para la presente investigación, se utilizó una

adaptación española, que incluye únicamente la forma A de ambas, se aplicó sólo la Escala 3 que corresponde a personas mayores de 15 años y adultos.

Es de aplicación colectiva, aunque es posible hacerlo de forma individual. Exige que el examinado comprenda y conteste a instrucciones verbales que el instructor debe de dar de forma muy específica. En la tabla 2 se muestra la estructura, número y contenidos de los elementos, así como el tiempo de aplicación.

*Tabla 2. Estructura de la escala 3 - A*

Tests	Escala 3 – A	
	No. De Elementos	Tiempo
1. Series	13	3 min.
2. Clasificación	14	4 min.
3. Matrices	13	3min.
4. Condiciones	10	2.5 min.
<b>Total</b>	50	12.5 min.

Estos subtests ponen en juego operaciones cognitivas de identificación, semejanzas perceptivas, seriación, clasificación, matrices y comparaciones. En todos los casos, los elementos se presentan en forma gráfica. Es indispensable mantener siempre el cuadernillo doblado, de forma que ante la vista de la persona a evaluar aparezca solamente una página, la que contiene los ejercicios que resuelve en ese momento.

La calificación de la prueba se realizó a través de la sumatoria de puntuaciones directas por test y del total, los cuales posteriormente se transformaron en un consciente intelectual. De acuerdo a las normas de tipificación en México (Aragón y González, 2009) y conforme a las puntuaciones directas se obtiene las siguientes categorías; 26 a 35 se considera un CI alto, de 18 a 25 puntos dentro de la norma y de 17 o menos bajo la norma

**Procedimiento.**

A cada uno de los grupos seleccionados se les aplicó el CPCE y Catell de manera colectiva en los salones de clase, con previa autorización de los profesores de cada grupo y con el consentimiento de los alumnos. Primero se dieron las instrucciones de la forma de contestar y el orden en que se aplicarían las pruebas, además se les explicó la importancia de la veracidad de sus respuestas, ya que no correrían ningún riesgo de ser evaluados, dado que su identidad sería anónima, proporcionando sólo, edad, turno, semestre, promedio, facultad de procedencia y carrera. Primero se pidió a los alumnos que contestaran Catell, siguiendo los lineamientos de tiempo ya establecido y explicados en la parte de instrumentos. Para el cuestionario CPCE, no se estableció límite de tiempo aunque en términos generales la tarea se realizó en 30 minutos.

Una vez aplicados, se procedió a registrar los datos de las respuestas que cada estudiante proporcionó en una base con el fin de realizar un análisis estadístico a través del programa SPSS v.15.



## CAPÍTULO 4

### RESULTADOS

A continuación se presentan los resultados, en primer lugar aquellos que describen los obtenidos del CPCE en seguida los derivados de la aplicación de Cattell, para finalmente exponer los que tienen que ver con la relación entre el rendimiento académico, pensamiento constructivo e inteligencia.

#### **Pensamiento Constructivo**

En cuanto a pensamiento constructivo, en la tabla 3 se presenta la distribución de los porcentajes de alumnos en las diferentes categorías en que califican para el total de pensamiento constructivo, sus escalas, subescalas y escala independiente. Cabe destacar, que en éstas lo deseable es tener puntuaciones adecuadas (del percentil 26-74) o puntuaciones altas (del percentil 75 o más).

Conforme a la información presentada se observa que el 78% de la población evaluada obtiene calificaciones entre adecuado y alto pensamiento constructivo en el total de Pensamiento Constructivo (PC), en cuanto a sus escalas y subescalas sobresale que el porcentaje más alto de estudiantes, con esas mismas categorías de calificación, se concentra en capacidad de Sobreponerse (78%). Por último en la escala global el 77% de los estudiantes califican entre adecuado y alto pensamiento constructivo.

En promedio, el 24% de los participantes consiguen puntuaciones bajas, el 48% adecuadas y el 28% califica con alto pensamiento constructivo.

**Tabla 3. Porcentaje de alumnos con puntuaciones bajas, adecuadas y altas en pensamiento constructivo.**

Categorías	Puntuaciones		
	Bajas	Adecuadas	Altas
Pensamiento Constructivo	22%	44%	34%
Afrontamiento Conductual	28%	37%	35%
Afrontamiento Emocional	23%	49%	28%
Autoestima	24%	54%	22%
Capacidad de Sobreponerse	22%	57%	21%
Pensamiento Constructivo Global	23%	50%	27%
<i>Promedio.</i>	<i>24%</i>	<i>48%</i>	<i>28%</i>

### **Pensamiento no Constructivo**

En la Tabla 4, se presenta la distribución de los porcentajes de alumnos con puntuaciones bajas, adecuadas y altas en el Área de pensamiento no constructivo y sus escalas: pensamiento esotérico, ilusión y rigidez, siendo aquí lo deseable puntuaciones moderadas (del percentil 26 al 74) y bajas (del percentil 25 al 1).

En promedio, el 28% de los participantes consiguen puntuaciones bajas, el 46% adecuadas y el 26% califica con alto pensamiento no constructivo.

En ésta tabla se observa que el 71% de la población evaluada obtiene calificaciones entre adecuado y bajo pensamiento no constructivo para el total de Pensamiento no Constructivo (PNC), en cuanto a sus escalas, sobresale que el 80% de los estudiantes presenta entre adecuado y bajo Pensamiento esotérico, y

el 30% presenta un puntaje alto en la subescala de rigidez, siendo ella en la que se alcanzan valores más altos.

<i>Tabla 4. Porcentaje de alumnos con puntuaciones bajas, adecuadas y altas en pensamiento no constructivo.</i>			
<b>Categorías</b>	<b>Puntuaciones</b>		
	<b>Bajas</b>	<b>Adecuadas</b>	<b>Altas</b>
Pensamiento No Constructivo	27%	44%	29%
Pensamiento Esotérico	33%	47%	20%
Ilusión	31%	44%	25%
Rigidez	20%	50%	30%
<i>Promedio</i>	<i>28%</i>	<i>46%</i>	<i>26%</i>

### **Pensamiento Constructivo en Hombres y Mujeres**

En la Tabla 5 se presenta la distribución de los porcentajes de los participantes del sexo femenino y masculino en las diferentes categorías de calificación para escalas y subescalas del área de pensamiento constructivo, el total de pensamiento constructivo (PC), así como de la escala independiente (PCG).

Como podemos observar en la tabla, casi en todas las dimensiones, los hombres alcanzan un porcentaje más alto en las categorías adecuado y alto, a excepción de la subescala Afrontamiento Conductual donde el porcentaje es más alto para las mujeres (78%).

De manera general, en promedio los hombres obtuvieron un porcentaje del 78% entre las categorías adecuadas y altas y las mujeres del 72%.

*Tabla 5. Porcentajes de hombres y mujeres con puntuaciones altas, adecuadas y bajas en el total de Pensamiento Constructivo, escalas y subescalas.*

Categorías	Mujeres			Hombres		
	Bajas	Adecuadas	Altas	Bajas	Adecuadas	Altas
Pensamiento Constructivo	30%	47%	23%	24%	43%	33%
Afrontamiento Conductual	22%	39%	39%	36%	34%	30%
Afrontamiento Emocional	32%	42%	26%	16%	55%	29%
Autoestima	27%	50%	23%	22%	58%	20%
Capacidad de Sobreponerse	30%	51%	19%	15%	63%	22%
Pensamiento constructivo Global	28%	42%	30%	20%	57%	23%
<b>Promedios</b>	<b>28%</b>	<b>45%</b>	<b>27%</b>	<b>22%</b>	<b>52%</b>	<b>26%</b>

### **Pensamiento no Constructivo en Hombre y Mujeres**

En la tabla 6 se presenta la distribución de los porcentajes de los participantes del sexo femenino y masculino en las diferentes categorías de calificación para escalas y subescalas del área de pensamiento no constructivo y el total de pensamiento no constructivo (PNC).

Como se puede observar en general, el porcentaje de las mujeres que califican entre bajo y adecuado pensamiento no constructivo es mayor que el de los hombres, lo que significa que un número mayor de hombres tienen un alto pensamiento no constructivo; siendo la subescala de rigidez donde se concentra el mayor porcentaje de estudiantes con la calificación de alto.

En promedio las mujeres obtuvieron el 79% entre las categorías bajas y adecuadas y los hombres, para las mismas categorías obtuvieron un porcentaje del 70%.

**Tabla 6. Porcentajes de hombres y mujeres con puntuaciones altas, adecuadas y bajas en el total de Pensamiento no Constructivo, escalas y subescalas.**

Categorías	Mujeres			Hombres		
	Bajas	Adecuadas	Altas	Bajas	Adecuadas	Altas
Pensamiento no Constructivo	30%	47%	23%	25%	42%	33%
Pensamiento Esotérico	31%	51%	18%	35%	42%	23%
Ilusión	32%	45%	23%	31%	45%	24%
Rigidez	23%	58%	19%	17%	43%	40%
<i>Promedios</i>	<i>29%</i>	<i>50%</i>	<i>21%</i>	<i>27%</i>	<i>43%</i>	<i>30%</i>

### Comparación de puntuaciones directas de Pensamiento Constructivo en Hombres y Mujeres

Con la finalidad de comparar las puntuaciones directas del total del Pensamiento Constructivo (PC), escalas y subescalas entre estudiantes del sexo masculino y femenino, se realizó la prueba t de *Student*, los resultados encontrados se presentan en la Tabla 7, en donde se aprecia que sólo se encuentran diferencias significativas ( $t= 2.9$ ;  $p<.05$ ) en afrontamiento conductual a favor de las mujeres, lo que nos indica tienen un pensamiento más orientado hacia la acción; piensan en modos efectivos de solucionar los problemas y se ponen en marcha, son optimistas, aceptan los retos y se arriesgan, ya que piensan que las cosas saldrán bien.

**Tabla 7.- Comparación de puntuaciones directas del total del área de pensamiento constructivo (PC), sus escalas, subescalas y escala independiente (PCG) entre hombre y mujeres.**

Áreas, escalas y Subescalas.	Sexo	N	Media	T	P
PC	Femenino	71	100	0.54	.59
	Masculino	72	99		
AEMO	Femenino	72	54	-1.40	.16
	Masculino	73	55		
Aut	Femenino	73	25	-0.65	.52
	Masculino	74	26		
Sob	Femenino	73	28	-1.50	.13
	Masculino	73	29		
ACON	Femenino	74	47	2.90	.00
	Masculino	73	44		
PCG	Femenino	72	78	.051	.96
	Masculino	74	78		

### **Comparación de puntuaciones directas en Pensamiento No Constructivo en Hombres y Mujeres.**

Para contrastar las puntuaciones directas de las escalas de pensamiento no constructivo y del total de PNC, entre hombres y mujeres se efectuaron pruebas t de Student. Los resultados obtenidos se presentan en la Tabla 8, de acuerdo a la información se tienen diferencias significativas en Rigidez (RIG) ( $t=-2.07$ ;  $p<.05$ ), a favor de los hombres. Esto es, los hombres obtienen puntuaciones más altas en rigidez, lo que los coloca como poseedores de un pensamiento más rígido y poco flexible.

<i>Tabla 8.- Comparación de los puntajes directos de pensamiento no constructivo y sus dimensiones entre hombres y mujeres.</i>					
Áreas, escalas y subescalas	Sexo	N	Media	T	P
PNC	Femenino	70	60		
	Masculino	72	62	-.72	.46
RIG	Femenino	73	16		
	Masculino	72	17	-2.07	.04
ESO	Femenino	74	15		
	Masculino	74	15	-.05	.95
ILU	Femenino	71	29		
	Masculino	74	29	-.15	.87

### Resultados Catell

En la tabla 9 se presentan los porcentajes de estudiantes en las categorías de bajo de la norma, en la norma y por arriba de la norma de Catell. Como se puede observar en la información presentada el 23% de los estudiantes califican por debajo de la norma, el 66% en la norma y el 11% por arriba de la norma.

<i>Tabla 9. Porcentajes de estudiantes en las categorías debajo de la norma, en la norma y por arriba de la norma.</i>	
Categorías	Porcentajes
Debajo de la norma	23%
En la norma	66%
Arriba de la norma	11%

### Relación entre Catell y Pensamiento Constructivo.

Con respecto a la relación entre las puntuaciones de las dimensiones del área de pensamiento Constructivo y la escala independiente con las puntuaciones directas de Catell mediante el coeficiente de correlación  $R$  de Pearson (Tabla 10), no se encuentra ninguna correlación significativa ( $p > .05$ ), tal y como teóricamente se esperaba.

<i>Tabla 10. Correlaciones entre las dimensiones del área de Pensamiento Constructivo, escalas independiente (PCG) y puntuaciones directas en Catell.</i>			
		<b>R de Pearson</b>	<b>P</b>
Total del Área de Pensamiento constructivo, escalas y subescalas	PC	.02	.81
	ACON	.02	.72
	AEMO	.00	.98
	Aut	.04	.62
	Sob	.04	.63
	PCG	.09	.26

### Relación entre Catell y Pensamiento No Constructivo.

En la tabla 11, se pueden apreciar las correlaciones  $R$  de Pearson entre el total del área de pensamiento No Constructivo y sus escalas con las puntuaciones directas de Catell. Como se puede observar en dicha tabla, ninguna de las correlaciones fueron significativas ( $p > .05$ ).



**Tabla 11. Correlación entre total del área de Pensamiento No Constructivo y escalas con las medidas de Catell.**

		<b>R de Pearson</b>	<b>P</b>
Total del Área de Pensamiento no constructivo y escalas.	PNC	-.14	.08
	RIG	-.09	.23
	ESO	-.09	.27
	ILU	-.13	.09

### **Correlación entre Pensamiento Constructivo y Rendimiento Académico**

De las correlaciones presentadas entre las puntuaciones directas del total de Pensamiento Constructivo, escalas, subescalas y escala independiente y el promedio de calificación reportado por los estudiantes (tabla 12), resalta que las únicas que resultaron significativas ( $p < .05$ ) son la subescala de Afrontamiento Conductual y Pensamiento constructivo Global, correlaciones que indican que a mayor puntaje en la Afrontamiento Conductual y PCG mayor promedio de calificación. Resultados que nos permiten afirmar que los jóvenes que tienden a pensar en alternativas dirigidas a la acción, a proponer formas de solución a las problemáticas académicas que se les presentan, obtienen un Rendimiento Académico más alto.

*Tabla 12. Correlaciones entre la escala independiente, dimensiones de área de Pensamiento Constructivo y Rendimiento Académico.*

		<b>R de Pearson</b>	<b>P</b>
Dimensiones del Área de Pensamiento Constructivo	PC	.18	.00
	ACON	.29**	.00
	AEMO	.02	.79
	Aut	.04	.07
	Sob	.00	.98
	PCG	.39**	.00
*p<0.05 **p<0.01			

### **Correlación entre Pensamiento No Constructivo y Rendimiento Académico**

Al analizar la tabla 13 podemos apreciar que todas las relaciones efectuadas con el coeficiente R de Pearson, son débiles, significativas ( $p < 0.05$ ) y en dirección negativa. Con base en lo anterior se puede afirmar que a mayor puntaje en Pensamiento No Constructivo, Rigidez, Pensamiento Esotérico e Ilusión menor Rendimiento Académico.

<i>Tabla 13. Correlación entre total del área de Pensamiento No Constructivo y escalas con Rendimiento Académico.</i>			
		Promedio de aprovechamiento del semestre anterior	
		R Pearson	P
Dimensiones del Área de Pensamiento No Constructivo.	PNC	-.35**	.00
	RIG	-.25**	.01
	ESO	-.30**	.00
	ILU	-.26**	.00
*p<0.05 **p<0.01			

### **Relación entre Catell y Rendimiento Académico.**

Al relacionar las puntuaciones directas de Catell con el promedio escolar a través del coeficiente R de Pearson, la correlación no fue significativa ( $r=.12$ ;  $p<.05$ ), datos que desafortunadamente resultan contrarios a lo que se esperaba.

## CAPÍTULO 5

### CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

Con gran frecuencia se ha afirmado que un buen predictor del rendimiento académico es la inteligencia racional de los estudiantes, dándole poco e incluso nulo valor a los factores emocionales. Al inicio de éste estudio y conforme a la teoría presentada, se planteó que estos factores emocionales influyen de alguna forma en el aprovechamiento de los estudiantes de manera independiente de la medida del CI para el futuro éxito o fracaso de un alumno; son inteligencias paralelas, pero que no están necesariamente relacionadas.

Una forma de evaluar ese tipo de inteligencia vinculada con las emociones, es el pensamiento constructivo, tal como lo enunciamos en los capítulos teóricos del presente trabajo.

Conforme a los resultados obtenidos podemos afirmar que un porcentaje mayor de la población estudiantil evaluada tiene entre adecuado y alto Pensamiento Constructivo, en donde sobresale la subescala capacidad de sobreponerse. Por tanto, menor número de estudiantes presenta Pensamiento No Constructivo, resultados que se ubican entre lo deseable para ambas escalas, siendo así un mayor número de estudiantes utiliza estrategias cognitivo-afectivas para analizar, resolver problemáticas que se le presenten tienen mayores habilidades para reconocer las propias emociones y las de los demás, diferenciar entre ellas, y usar la información para guiar los pensamientos y las acciones (Salovey y Meyer, D, 1990; Goleman, 1995; Garner H., 1983; Sternberg, 1997 y Epstein, 1994). Con respecto al mayor puntaje obtenido en capacidad de sobreponerse significa que ante situaciones que implican o implicaron alguna complicación u obstáculo, estas personas tienen habilidades para superarlas y seguir adelante, tomando en cuenta esos errores y sobreponiéndose ante las diversas situaciones complicadas que se le presente, mismas características que nos han distinguido, desde tiempos

milenarios como mexicanos; que a pesar de los estragos políticos, culturales y sociales, tenemos un temple positivo ante las adversidades.

Como resultado de la identificación de un bajo PNC, es posible mencionar que la población estudiada busca en menor grado soluciones simplistas, se centran menos en el lado negativo de las cosas, su pensamiento no es tan rígido, llegan a aceptar el punto de vista de los demás, son menos categóricos al pensar, atribuyen en menor medida la solución de sus problemas a sucesos mágicos o supersticiosos. Estos resultados coinciden con los obtenidos por Contreras, G., Chávez B., Aragón, B. y Velázquez O. (2011) que han estudiado el pensamiento constructivo.

Al comparar las dimensiones de Pensamiento Constructivo y No Constructivo entre hombres y mujeres, resalta que las únicas subescalas en que se encuentran diferencias significativas es afrontamiento conductual a favor del género femenino y rigidez, correspondiente al pensamiento no constructivo a favor de los hombres, lo que evidencia que las mujeres tienen modos más efectivos de solucionar los problemas y se ponen en marcha, son optimistas, aceptan los retos y se arriesgan, ya que piensan que las cosas saldrán bien, datos que coinciden con lo encontrado por Álvarez, R. y Camargo, C. (2007). Por su parte los estudiantes de sexo masculino tienden a recurrir, conforme a lo planteado por Epstein (2001), a pensamientos rígidos, que les es difícil cambiar de opinión, en muchas ocasiones suelen no escuchar el punto de vista de otros y que de manera general, les resultan más difíciles los cambios.

Estos hallazgos nos permiten señalar que culturalmente se ha identificado a los hombres como los fuertes, hablando tanto física como emocionalmente; frases como “los hombres no lloran”, los predispone a una actitud rígida ante cualquier circunstancia. Por otro lado las mujeres, en particular las de este estudio; que lograron ingresar a la universidad, se concideran como personas con decisión, es decir, con capacidad de pensar en solucionar y actuar, dado que lograron estar en un nivel académico, que históricamente ha resultado complejo para este género. Cabe destacar que en las últimas décadas las mujeres han ganado mucho campo

en este nivel educativo, a tal grado, que según datos reportados por la INEGI en el 2007 se registró una matrícula de 2.6 millones de personas que ingresaron a la universidad, de éstas 50.3% son mujeres y 49.7% hombres. En el campo laboral, los datos permanecen constantes, las mujeres registran porcentajes ligeramente mayores que los hombres (4% más). Cabría preguntarse si las cuestiones emocionales juegan algún papel en estos datos.

De acuerdo con los resultados de este estudio, para mejorar el pensamiento constructivo de los hombres habría que enseñarles a ser más flexibles y menos dogmáticos, y con las mujeres habría que trabajar en disminuir su pensamiento ilusorio, es decir, enfrentar los acontecimientos de una manera más realista y menos idealista (aunque cuando las diferencias no fueron estadísticamente significativas).

Conforme a la evaluación realizada con Catell, se reporta como dato sobresaliente y de forma inesperada, que un 23% de estudiantes puntuaron por debajo de la norma, resultados que ponemos en duda, ya que para ingresar a la educación superior se requiere, e incluso se evalúan habilidades Intelectuales, mismas que son un requisito para formar parte de una institución educativa de nivel superior, que demandan la puesta en práctica de éstas, y muchas otras habilidades sin las que difícilmente, se conseguiría la permanencia, el rendimiento, adaptación y consecución de objetivos que se exigen en estos niveles educativos. La inconsistencia de estos datos es posible atribuirlos al poco interés que pudieron haber presentado los estudiantes al momento de resolver la prueba. Se sugiere a futuras investigaciones aplicar CPCE y Catell a un nuevo grupo de estudiantes.

Como era de esperarse con respecto a las correlaciones entre Pensamiento Constructivo e Inteligencia, no existe relación alguna, pues los instrumentos utilizados miden habilidades diferentes, ya que el CPCE está orientado a la identificación de procesos cognitivo-emocionales en el ámbito académico y Catell mide inteligencia racional. Como el CPCE está construido conforme al sistema experiencial planteado por Epstein, era predecible la nula relación entre las

puntuaciones de los dos instrumentos, dado que evalúan dos aspectos distintos, que interactúan, pero no depende uno del otro. Estas evidencias están encaminadas a mostrar la validez divergente del CPCE.

En cuanto a las correlaciones entre PC con Rendimiento Académico, resultaron estadísticamente significativas y en dirección positiva, la subescala de Afrontamiento Conductual y Pensamiento constructivo Global, lo que nos lleva a afirmar que estas categorías emocionales efectivamente influyen en el aprovechamiento escolar de los universitarios, es decir, que a mayor Pensamiento Constructivo mejor Rendimiento Académico. De forma particular para la relación significativa que se encontró en este estudio, se puede afirmar que los estudiantes que encaminan sus pensamientos a buscar soluciones a las demandas que la vida académica les presenta, obtienen un mejor aprovechamiento escolar.

En tanto que para PNC todas las subescalas fueron estadísticamente significativas, hallazgos que muestran que los estudiantes con un pensamiento rígido, basados en la búsqueda de soluciones a través de ideas esotéricas o pensamientos de tipo ingenuo e ilusorio, tendrán un menor Rendimiento Académico. Por tanto, un individuo con un buen Pensamiento Constructivo conseguirá mayor oportunidad de acoplarse a los diferentes contextos y tener éxito en sus objetivos y proyectos, por el contrario personas con Pensamiento No Constructivo, verán el mundo, así mismos y a su futuro de forma negativa, lo que interfiere en la consecución de sus metas.

En la relación Inteligencia y Rendimiento Académico, no se reportan diferencias estadísticamente significativas, relación contraria a lo que por años han evidenciado un sin número de estudios, sin embargo, quizá la falta de interés por parte de los estudiantes al contestar Catell o cómo consecuencia de una probable no adecuada aplicación, nuestros resultados se vieron afectados.

Por último, a partir de las evidencias obtenidas en la presente investigación, podemos valorar la importancia de estas competencias emocionales en el

contexto educativo en la enseñanza superior universitaria. Aunque el desempeño profesional no parece que esté predicho o explicado únicamente por estos componentes emocionales, sí pueden tener un poder explicativo más allá de otras variables como el Cociente Intelectual (Marín, S. et., al., 2000; Kohler, H., 2004 y Extremera, N. y Fernández, B., 2004). Es por ello que consideramos se requiere de un mayor trabajo en esta relación, ya que la investigación al respecto es incipiente, por lo que es necesario un mayor interés y aportaciones científicas para dar sustento a las bases teóricas, ya muy bien establecidas de la inteligencia emocional, pero aun no suficiente. Como ya se mencionó, se recomienda repetir la aplicación de Catell y CPCE, a un nuevo grupo de alumnos universitarios.



## BIBLIOGRAFÍA

Acosta, C. (1998). *Creatividad, motivación y rendimiento académico*. Maracena: ALIIBE.

Andreani, D. (1975). *Aptitud mental y Rendimiento escolar*. Barcelona. España: Herder.

Angarita, A. y Cabrera, D. (2000). El Corazón del Rendimiento Académico. *Psicología del Caribe*, 5, 1-29.

Antunes, (2002). *El desarrollo de la personalidad y la inteligencia emocional*. Barcelona. España: gedisa.

Aragón Borja L. E. y González Velázquez Ma. del R. (2009). *Catell. Tipificación Mexicana*. Madrid. Ediciones TEA.

Binet, A. (1899). *Introducción a la Psicología Experimental*. Madrid. España: Suarez.

Buey y Camarero, S. (2001). Diferencias de Género en los Procesos de Aprendizaje en Universitarios, *Psicothema*, 13(4), 598- 604.

Camarero, S., Buey, y Herrero D. (2000). Estilos y estrategias de aprendizaje en estudiantes universitarios, *Psicothema*, 12(4), 615-622.

Campbell, L., Campbell, B. y Dickinson, D. (2000). *Inteligencias múltiples. Usos prácticos de enseñanza y aprendizaje*, Buenos Aires: troquel.

Cortese Abel y Gaynor Butterfield. Pensamiento Constructivo y Éxito en distintas ocupaciones (2004) en: <http://www.inteligencia-emocional.org/investigaciones/elpensamientoconstructivoyexito.htm>.

Contreras, G. o., Aragón, B. L. y Velásquez, O. M. (2008). El pensamiento constructivo en estudiantes universitarios: una evaluación con el CPCE. *Ponencia presentada en el XV Congreso Internacional de Investigación Educativa*. Tampico, Tamaulipas. México.

Contreras, G. O., Chávez, B. M. y Velásquez, O. M. (2006). Cualidades Psicométricas del Cuestionario de Pensamiento Constructivo para Estudiantes Universitarios. *Revista de la Sociedad de Ex Alumnos de la Facultad de Psicología, UNAM. (SEFPSI), 9(1-2), 13-22.*

Contreras, G., Chávez B., Aragón, B. y Velásquez O. (2011) Estrategias de pensamiento constructivo en universitarios. *Universitas Psychologica, 10(1).*

Delval, J. (1994). *El desarrollo Humano*. México. Distrito federal: Siglo veintiuno.

Epstein Seymour (2001) CTI. Inventario de Pensamiento Constructivo. Una medida de la Inteligencia Emocional. Manual. Madrid. TEA Ediciones

Epstein, S. (1994). Integration of the Cognitive and the Pshichodynamic Unconscious. *American Psychologist Association, Inc., 49(8), 709-724.*

Epstein, S. (1988). *Constructive Thinking: the key to Emocional inteligencie*, EU: Preager.

Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6 (2), 1-17.

Freud, S. (1915). *The Psychopathology of Everyday Life*. New York; Holt.

Gadner, H. (1983). *Estructuras de la mente: La Teoría de las Inteligencias múltiples*. México: Fondo de Cultura Económica.

García, D. (2005). El pensamiento constructivo y su relación con la visión de sí mismo, del mundo y del futuro en ingresantes de la facultad de Ciencias Humanas de San Luis. *Fundamentos en Humanidades*, 6(11), 199-219.

Goleman, D. (1995). *La inteligencia emocional. Por qué es más importante que el cociente intelectual*, México; Vergara.

González, C., Valle A., Núñez P. y González, P. (1996). Una aproximación teórica al concepto de metas académicas y su relación con la mitigación escolar. *Psicothema*, 8(1), 45-61.

González, P., Núñez, P., González. P. y García, G. (1997). Autoconcepto, Autoestima y Aprendizaje Escolar. *Psicothema*, 9(2), 271-289.

Hernández, P. (2006). Educación intelectual versus emocional: ¿Conflicto, limitación o incompetencia? *Papeles del Psicólogo*, 25(3), 165-170.

Instituto Nacional de Estadística Y Geografía -INEGI. (2010). *Mujeres y Hombres en México*.

Kohler, H. (2004). Felicidad y Modificabilidad Cognitiva. *Liberabit Revista de Psicología, lima Perú, 10,68-81.*

Lozano, F., Cueto, G. y Gallo, A. (2000). Relación entre motivación y Aprendizaje. *Psicothema, 12, 344-347.*

Marchesi, A. (2004). *Qué será de nosotros, los malos alumnos.* Madrid: alianza ensayo.

Marín, S., Infante, R. t Troyano, R. (2000). El Fracaso Académico en la Universidad: Aspectos Motivacionales e Intereses Profesionales. *Revista Latinoamérica de Psicología, 32(3), 505-517.*

Morales, J. y López, Z. (2009). Inteligencia Emocional y Rendimiento Escolar: estados actuales de la cuestión. *Revista Latinoamericana de Psicológica, 41(1), 69-79.*

Muñoz, A. Pensamiento constructivo. Copyright © 2002-2005. <http://sapiens.ya.com/i-emocional/>

Navarro. V. y Salvador, J. (2005). La inteligencia emocional en adolescentes. Valladolid: Universidad de Valladolid.

Novaez, M. (1986). *Psicología de la actividad escolar,* México: editorial iberoamericana.

Núñez P., González, P., García, R., González, P., Roces, M., Álvarez, P. y González, T. (1998). Estrategias de Aprendizaje, Autoconcepto y Rendimiento Académico. *Psicothema, 10(1), 97-109.*

Osorio, C., Valadez, N., Cuellar, G. y Monje, M. (2008). Variables Sociodemográficas que influyen en el Rendimiento Académico de estudiantes de Medicina en la FESI-UNAM, *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 11(4), 1- 14.

Palomera, R., Fernández, B. y Brackett, M. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(2), 437-454.

Piaget, J. (2001). *Inteligencia y Efectividad*. Buenos aires: Aique.

Ruiz, c. (1995). *Crisis, Educación y poder en México*. México: Plaza y Valdés.

Sastre, V. y Moreno, M. (2002). *Resolución de conflictos y aprendizaje emocional. Perspectiva de género*, España: Gedisa.

Sternberg, R. (1997). *Inteligencia exitosa: como una inteligencia práctica y creativa determina el éxito en la vida*. México: paidós.

Traver, R. (2000). *Éxito y fracaso escolar. Culpables y víctimas*. Barcelona: CISSPRAXIS.

Vernon, P. (1982). *Inteligencia: herencia y ambiente*, México: Manual Moderno.

Zaccagnini, S. (2004). *Inteligencia Emocional. La relación entre pensamientos y sentimientos en la vida cotidiana*, Madrid: Biblioteca Nueva.