



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE PSICOLOGIA

INTELIGENCIA EMOCIONAL ENTRE DOS GRUPOS: EMPLEADOS Y DESEMPLEADOS

T E S I S

**QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:
LICENCIADA EN PSICOLOGIA**

PRESENTA:

ARLETT GUZMAN ORTIZ

DIRECTORA DE TESIS:

MTRA. SILVIA GPE. VITE SAN PEDRO



MEXICO, D. F. MAYO 2004



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



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.

DEDICATORIAS

A mis Padres: Guillermo Guzmán y Elsa Ortiz.

Hay enseñanzas que se quedan en lo más profundo porque nacen del corazón y se transmiten con el ejemplo. Gracias por darme la vida, por estar juntos, por todo el cariño con que me han cobijado y por ser día a día mis amigos, cómplices y maestros en esta aventura llamada vida. Este trabajo es para ustedes con profundo amor, admiración y respeto.

A mis abuelitos: Darío, Celia, Angel y Lina.

Tengo en mente cada consejo, cada gesto y cada sonrisa que me han brindado, sin ustedes mi mundo no hubiera sido igual; gracias por estar siempre pendientes y por preocuparse tanto por mi, pero sobretodo, por haberme bendecido con mis padres. Abuelita Celia: te extraño mucho, te llevo siempre en mi mente y en mi corazón.

A mi hermano, primos y primas:

Tenerlos como familia es un privilegio; especialmente a ti hermano que me has enseñado que la vida no debe tomarse tan en serio y disfrutarse poco a poco. Cindy, Roselli, Elisabet, Angel y Arturo: gracias por estar siempre a mi lado y ser como mis hermanos. Gracias a todos por aderezar mi vida con tantos matices y caminar junto a mi.

A Alvaro

Gracias por tu invaluable presencia en mi vida; por el apoyo incondicional que me has manifestado en todo momento, por tu transparencia que enseña a mi alma y por tu grandeza que inspira a mi espíritu.

AGRADECIMIENTOS

Un agradecimiento inmenso a la Universidad Nacional Autónoma de México y en especial a la Facultad de Psicología por haberme albergado en sus aulas dándome la oportunidad no sólo de prepararme como profesionista, sino también de formarme como ser humano. Jamás defraudaré sus ideales y dignificaré su nombre dondequiera que me encuentre.

Estaré eternamente agradecida con la Mtra. Silvia Vite San Pedro por su paciente, excelente y acertada asesoría, pero principalmente por su calidez y comprensión en ésta aventura. Gracias por impulsarme tanto. Su ejemplo siempre me instará a emprender nuevos retos.

Asimismo ofrezco mi más sincero agradecimiento a mi revisora estadística: Lic. Lourdes Monroy Tello y a los profesores que fungen como sinodales: Lic. Mirna Ongay Valle, Erika Villavicencio. Mi revisor Mtro. Javier Vega Rugerio y muy especialmente a la Lic. Ma. Isabel del Sordo de quien me llevo mucho aprendizaje no sólo académico, sino también profesional y personal.

A mis maestros que sembraron en mi la semilla del conocimiento y el amor por nuestra institución: Lic. Ma del Carmen Gerardo, Dr. Felipe Uribe, Lic. José Ramón Silva y Dr. Sánchez Sosa.

INDICE

Introducción

Capitulo 1 Inteligencia

1.1 Antecedentes Históricos de la de Inteligencia.	8
1.2 Concepto de Inteligencia.	12
1.3 Modelos y Teorías de la Inteligencia.	14
1.3.1 Teoría Bifactorial de Spearman.	14
1.3.2 Habilidades Primaria de Thurstone.	15
1.3.3 Inteligencia Fluida y Cristalizada.	16
1.3.4 Estructura del Intelecto de Guilford.	17
1.3.5 Teoría triárquica de Robert J. Sternberg.	20
1.3.6 Inteligencias Múltiples de Howard Gardner.	22
1.4 Pruebas de Inteligencia.	24
1.4.1 WAIS.	24
1.4.2 Betall-R.	26
1.4.3 Pruebas de Dominos	27
1.4.4 Raven.	27
1.4.5 Pruebas Otis.	28
1.5 Unidades de Medida de la Inteligencia.	29
1.6 Clasificación de la Inteligencia.	31
1.7 Factores que afectan la inteligencia.	32
1.7.1 Herencia e inteligencia.	32
1.7.2 Inteligencia y medio ambiente.	34

Capítulo 2 Emoción

2.1 Antecedentes históricos del estudio de la emoción.	39
2.2 Definiciones de la Emoción.	42
2.3 Teorías sobre la emoción.	43
2.3.1 William James y Carl George Lange.	43
2.3.2 Walter Cannon y Bard.	44
2.3.3 Arnold y Lindsley.	45
2.3.4 Stanley Schachter y Jerome Singer.	45
2.3.5 Robert C. Solomon.	46
2.4 Clasificación de emociones.	48
2.5 Fisiología de la emoción.	50
2.5.1 Fisiología de las Emociones Primarias.	51
2.6 Influencia de las emociones en la salud.	52
2.6.1 Emociones negativas y salud.	52
2.6.2 Emociones positivas y salud.	54

Capítulo 3 Inteligencia Emocional

3.1 Antecedentes de la Inteligencia Emocional.	56
3.2 Concepto de Inteligencia Emocional.	59
3.3 Importancia de la Inteligencia Emocional en las organizaciones.	61
3.4 Modelos y Teorías de Inteligencia Emocional.	64
3.4.1 Peter Salovey y John Mayer.	65
3.4.2 Daniel Goleman.	67
3.4.3 Reuven Bar-On.	70
3.4.4 Albert Mehrabian.	72
3.4.5 Robert Cooper.	72
3.4.6 Cruz Martínez A.	74
3.5 Fisiología de la Inteligencia Emocional.	75
3.6 Pruebas de Inteligencia Emocional.	76
3.6.1 Escala Multifactorial de la Inteligencia Emocional (MEIS).	76
3.6.2 Inventario de Competencia Emocional (ECI)	76
3.6.3 Inventario de Coeficiente Emocional de Bar-On.	77

3.6.4 Escala de Empatía Emocionalmente Balanceada (BEES)	
y Escala de Tendencia Afiliativa (MAFF)	78
3.6.5 Autorreporte de Inteligencia Emocional.	78
3.7 Estudios sobre Inteligencia Emocional.	78

Capítulo 4 Empleo y Desempleo

4.1 Trabajo.	86
4.1.1 Definiciones de trabajo.	87
4.1.2 Aspectos psicológicos del trabajo.	87
4.1.3 Estadísticas del desempleo en México.	92
4.1.3.1 Empleo y salario insuficiente.	92
4.1.3.2 Empleo y participación laboral según el sexo.	94
4.2 Desempleo.	95
4.2.1 Definición de desempleo.	96
4.2.2 Aspectos psicológicos del desempleo.	97
4.2.3 Subempleo.	104
4.2.3.1 Estadísticas del desempleo y el subempleo en México.	106
4.2.3.2 Indicadores del desempleo en el D.F.	111

Capítulo 5 Metodología

5.1 Justificación del problema.	113
5.2 Planteamiento del problema.	114
5.3 Objetivos.	114
5.4 Hipótesis.	115
5.5 Variables.	115
5.6 Definición conceptual de variables.	116
5.7 Definición operacional de variables.	116
5.8 Sujetos.	117
5.9 Muestreo.	117
5.10 Tipo de estudio.	117

5.11	Diseño.....	118
5.12	Instrumentos.....	118
5.13	Procedimiento.....	122
5.14	Análisis estadístico de los datos.....	123

Capitulo 6 Resultados

6.1	Análisis Estadístico de los datos.....	123
6.2	Discusión.....	133
6.3	Conclusiones.....	137
6.4	Limitaciones y sugerencias.....	140
Anexo.....		141
Referencias.....		148

Resumen

En los últimos años la Inteligencia Emocional ha demostrado ser un factor decisivo en el éxito o el fracaso laboral de un individuo. Goleman (1998), afirma que: "La inteligencia Emocional se vuelve crucial mientras más se avanza en la escala de liderazgo porque con frecuencia, es la que determina si una persona se incorpora a una empresa, si es ascendida o incluso si es despedida"; debido a ello, fue de interés en esta investigación adaptar un instrumento de medición que determinara, si existen diferencias estadísticamente significativas entre los puntajes de inteligencia emocional de los empleados y desempleados.

En el estudio participaron 200 sujetos (100 empleados y 100 desempleados) residentes de la Cd. de México, seleccionados mediante un muestreo no probabilístico, intencional y por cuota; a quienes se les aplicó el Autorreporte de Inteligencia Emocional elaborado por Schutte y cols. (1998), el cual para su uso y adaptación fue traducido y retraducido del inglés al español y viceversa. Asimismo se probó el poder discriminante de sus reactivos y se obtuvo la consistencia interna por medio del método alpha de Cronbach ($\alpha = .85$)

En el análisis estadístico de los datos, se utilizó el Análisis de Varianza (One Way) y pruebas t para comparar los puntajes de empleados y desempleados y las variables: sexo, edad, estado civil y escolaridad. Los resultados indican que no existen diferencias estadísticamente significativas entre empleados y desempleados ($p = .126$), tampoco se encontraron diferencias entre hombres y mujeres ($p = .157$), ni en cuanto a la escolaridad ($p = .588$). En las variables estado civil y edad, si se encontraron diferencias estadísticamente significativas [$p = .0244$] y [$p = .05$] respectivamente. La discusión versa en torno a la implicación de los resultados para la concepción y medición de la Inteligencia Emocional.

Introducción

Durante mucho tiempo la inteligencia se ha definido principalmente como "el uso adaptativo de las habilidades cognitivas". (ej. Wechsler, 1939; Piaget, 1972). En años recientes, teóricos como Gardner (1983) y Sternberg (1988) han sugerido que el concepto de inteligencia es mucho más amplio, por lo que no debe restringirse únicamente a las habilidades mentales superiores, sino que también debe componerse de habilidades corporales, musicales, intrapersonales y emocionales, entre otras.

Salovey y Mayer (1990) fueron los primeros en proponer la existencia de la Inteligencia Emocional como parte de la inteligencia general; sin embargo, fue Daniel Goleman (1995) quien popularizó el concepto en su libro "La Inteligencia Emocional" en donde además, rompe con los cánones al afirmar que ya sea para alcanzar el éxito personal, familiar, social o empresarial, es más importante y decisiva la Inteligencia Emocional que el Coeficiente Intelectual.

A nivel mundial, las aplicaciones de la Inteligencia Emocional ya han rendido frutos. Recientemente, en nuestro país, ha surgido un creciente interés por esta novedosa visión y sus bondades. Cruz y cols. (2000) por ejemplo, han llevado a cabo originales investigaciones que apuntan a la formación de un modelo de Inteligencia Emocional, basado en nuestras peculiaridades culturales; por otro lado en la Universidad de Morelos, el Dr. Grajales (1999), realiza estudios sobre la medición I.E. principalmente en el área educativa.

A pesar de estos loables esfuerzos, la investigación sería continúa siendo exigua (en especial la dirigida a medir aspectos laborales) y no se cuenta con instrumentos de medición adecuados; por tal motivo, el propósito de este trabajo es:

1. Adaptar un instrumento que permita evaluar de forma válida y confiable a la población mexicana.
2. Realizar un estudio exploratorio respecto a las diferencias de Inteligencia Emocional, entre empleados, desempleados y las variables socio-demográficas: sexo, edad, escolaridad y estado civil.

Esta tesis se estructuró en 6 capítulos:

Los primeros dos capítulos, abordan la Inteligencia y la Emoción, respectivamente, Se plantean antecedentes, conceptos, teorías, instrumentos de medición y estudios relevantes.

En el tercer capítulo se exponen los postulados básicos de la Inteligencia Emocional, las teorías que han surgido, su fisiología, los instrumentos que la miden y los estudios más representativos.

En el cuarto capítulo se describen las variables de empleo (trabajo) y desempleo, se reseñan los aspectos psicológicos y las estadísticas que reflejan la deplorable situación económica por la que atraviesa el país actualmente.

En el quinto capítulo se detalla la metodología de la investigación y en el sexto se analizan y discuten los resultados; asimismo se incluyen algunas sugerencias y limitaciones del estudio.

1. Inteligencia

"Feliz el hombre inteligente; no existe perla más preciosa y nada de lo que se codicia, se le puede comparar".

Proverbios 3:13:14

El hombre, en su incesante empeño por desentrañar el misterio de su existencia, se ha dado cuenta que el arma más fuerte que tiene para poder dar respuesta a todos sus cuestionamientos es la Inteligencia; por ella y a través de ella, es que el sujeto es capaz de admirar las maravillas del mundo, de imaginar y crear lo inexistente, de conocer para acercarse y eventualmente hasta para hacer suya a la anhelada verdad; pero lo más extraordinario es que le da la oportunidad de explorarse y conocerse a sí mismo.

1.1 Antecedentes Históricos de la Inteligencia

Los orígenes del concepto Inteligencia se asientan en la antigua Grecia; se dice que fue el filósofo Anaxágoras quien utilizó por primera vez el término *nous* para referirse al espíritu gracias al cual el ser aprende. Posteriormente Cicerón busca la traducción del vocablo griego *nous* al latín; sin embargo, en ésta lengua no existía un término equivalente, así que se usó la voz *legere*, que significa captar, escoger, seleccionar, etc., por ser la expresión más cercana a *nous*. De *legere* se derivó el término *intelligere* o inteligencia que conlleva las propiedades cognitivas griegas de entendimiento, aprendizaje y resolución de problemas de orden intelectual, moral o vital (Guilford, 1977; Montejano, 1983).

Durante la Edad Media y el Renacimiento, el concepto grecolatino de Inteligencia fue desmembrado y hasta olvidado. Los filósofos disertaban sobre el pensamiento, el conocimiento, el razonamiento o la sabiduría, pero no propiamente sobre Inteligencia; fue hasta fines del siglo XIX que el filósofo Herbert Spencer hizo retomar el concepto, pero bajo una perspectiva abstracta y filosófica. (Aiken, 1996)

El estudio serio de la inteligencia por parte de los psicólogos, se dio a partir de la obra de Charles Darwin: "El Origen de las especies". El pionero en estas investigaciones fue Francis Galton, quien siguiendo los postulados de la teoría de la Selección Natural consideraba que de la misma forma que existen diferencias aptitudinales entre las especies, hay diferencias individuales en la capacidad mental del hombre. Para corroborar esto en 1884 estableció en Londres el primer laboratorio antropométrico, donde realizaba mediciones sensoriales. Uno de sus experimentos clásicos consistía en medir tiempos de reacción entre la presentación de un estímulo y su respuesta, pues pensaba que el tener buenos sentidos era sinónimo de tener buen intelecto; es decir, como toda experiencia entra por los sentidos, entre más breves y eficientes fueran los tiempos de reacción en éstos, mayor sería la inteligencia. Galton también fue el primero en proponer que la inteligencia debía distribuirse en una escala a lo largo de la curva de Gauss (Aiken, 1996)

En 1890, James McKeen Cattell, familiarizado con el trabajo de Galton, ideó la expresión "prueba mental" para designar una loable serie de 50 pruebas (en su mayoría sensoriomotoras), que medían el nivel intelectual. Aunque su labor fue muy innovadora, las pruebas tenían el defecto de contar con muy poca o nula validez de predicción debido a que eran aplicadas indistintamente a niños y adultos. A pesar de ello, los estudios de McKeen se consideran valiosos porque fueron los primeros pasos para establecer la evaluación de la capacidad mental fuera del campo de la filosofía abstracta y demostrar que ésta podía estudiarse en forma experimental y práctica. (Vásquez, 1993).

Los trabajos de Galton y McKeen despertaron grandes expectativas dentro de la comunidad científica, que buscaba dar respuesta a demandas sociales, educativas, militares e industriales. A partir de estos trabajos se desarrollaron en distintos países simultáneas e interesantes aportaciones al estudio de la inteligencia.

En Alemania, el psiquiatra Emil Kraepelin propuso en 1895, la medición de las funciones mentales a partir de pruebas basadas en el rendimiento necesario para la vida cotidiana (memoria, percepción funciones motoras y atención). Kraepelin consideraba que era elemental examinar repetidamente a un individuo para descartar

variaciones causales. En 1897, Ebbinghaus construyó un test para medir la memoria y otros dos que evaluaran frases incompletas y cálculo aritmético. Ebbinghaus también anticipó el desarrollo de pruebas colectivas, al ser el primero en medir el tiempo en la administración de todas y cada una de las tareas. En el mismo año Wernicke desarrolló un test para detectar deficiencias mentales y Ziehen publicó en 1908 otra batería de pruebas que requerían para su solución algún tipo de generalización de los objetos presentados en las diferentes tareas (Sattler, 1988).

En Francia, Binet pensaba que las pruebas construidas hasta ese momento eran demasiado simples y sensoriales, por esa razón, cuando se le designó para crear métodos de diagnóstico de enfermedad mental en los niños de las escuelas de París, buscó que sus pruebas fueran más acordes a la edad y que tuvieran relación directa con los procesos mentales superiores. En 1905 junto a Theodore Simon elaboró una escala de 30 problemas con grado de dificultad creciente y con instrucciones muy precisas para su administración, esta escala es considerada como la primera prueba de inteligencia moderna y ha servido como prototipo de las escalas subsiguientes. En 1908 Binet y Simón realizaron la primera revisión de este instrumento que consistió en la clasificación de las pruebas de acuerdo a la edad, pues se intentaba precisar hasta que punto un niño era retrasado o adelantado, así el nivel de edad para una prueba fue elegido como aquel al que el 75% de los evaluados pasaran. En 1911 hicieron una segunda revisión y en consecuencia la escala se amplió hasta el nivel adulto. (Aiken, 1996).

El trabajo de Binet ha tenido una influencia decisiva entre los psicólogos de todo el mundo; sin embargo, una de las críticas más fuertes a su trabajo es que sus pruebas carecen de fundamento teórico; es decir, se basan exclusivamente en lo que en su opinión personal es la inteligencia, sin haber pasado por el rigor del análisis factorial. (Eysenck, 1981)

En Estados Unidos, otro avance crucial en la evaluación de la inteligencia se dio de 1910 a 1916; con la obra de Lewis M. Terman. Su trabajo consistió en adaptar las pruebas de inteligencia de Simon-Binet a la población norteamericana y administrarlas en forma colectiva, creando así la escala Stanford-Binet que se hizo muy popular. En 1937 con Maud Merrill realizó una segunda revisión, obteniendo principalmente mayor

amplitud en las escalas. También se construyeron pruebas paralelas que permitieron realizar uno de los primeros test-retest y se estandarizó con 3184 sujetos, aumentando así la sensibilidad y poder discriminativo de las pruebas. (Aiken, 1996)

Robert Yerkes y sus colegas notaron algunas irregularidades en el formato de las escalas de edades y por ello, desarrollaron pruebas medidas a través de una escala de reactivos. En 1918, crearon las pruebas Army Alfa y Arma Beta, que tenían como característica principal ser las primeras pruebas no-verbales. Tiempo después comenzaron a aparecer derivados de estas pruebas, como el Beta II-R, las distintas versiones de las pruebas Otis y los Wechsler-Belleveu. (Kellogg y Morton, 1981)

En 1939 David Wechsler construyó una de las pruebas más difundidas y completas: la escala de inteligencia Wechsler-Bellevue. La idea que guió a Wechsler para la construcción de esta escala fue que la inteligencia era parte de la personalidad misma y por tanto una prueba de inteligencia debía considerar todos los factores que constituían la inteligencia global efectiva del individuo. Para la elaboración de su escala escogió 11 subescalas que en conjunto pudieran aportar la inteligencia total. Las fuentes para dichas subescalas incluyeron -entre otras pruebas-, la Army Alfa (para información y comprensión), la Army Beta (para símbolos, dígitos y claves) y la Stanford-Binet (para comprensión, aritmética, retención de dígitos, semejanzas y vocabulario). (Villegas y Varela, 1998).

Hasta este momento, se contaba con muchas y variadas pruebas que confirmaban que la evaluación de la Inteligencia había avanzado en forma sorprendente; sin embargo, las pruebas encontraron fuertes críticas porque:

- ninguna había sido construida bajo el amparo de alguna teoría.
- muchos de los reactivos requerían de cierto grado de escolaridad.
- no se lograba dejar fuera cuestiones culturales y peor aun, que pese a todas las pruebas elaboradas, no existía consenso acerca de lo que la inteligencia era en esencia. (Eysenck, 1981)

1.2. Concepto de Inteligencia

Aunque la noción de inteligencia ha estado relacionada con ciertas capacidades cognitivas como la memoria, pensamiento, aprendizaje e imaginación -entre otras-, hasta el siglo XX y aun ahora, no existe unanimidad sobre qué es concretamente la inteligencia. El mismo Wechsler reconocía que aunque era posible medir varios factores de la habilidad mental, los resultados obtenidos no eran equivalentes a lo que se entendía por inteligencia. (Sattler, 1988)

La razón de la diversidad en el concepto se debe en parte a que cuando se buscaba una definición de inteligencia, en lugar de describirla se optaba por medirla. De este modo, todas las pruebas se construían empíricamente y bajo el punto de vista arbitrario y personal de cada autor, lo cual desembocó en infinidad de puntos de vista. Ante este dilema, Boring en 1923 (citado en Guilford, 1977 p. 27) define a la inteligencia como: "La capacidad para resolver bien un test de inteligencia"; o en otras palabras, la inteligencia es lo que miden las pruebas. Cuando los autores se dieron cuenta de que este tipo de definiciones los llevaría por un lado a recurrir a un instrumento para buscar la definición de inteligencia y por el otro a la imposibilidad de demostrar que una prueba de inteligencia mida lo mismo que otra, teniéndose así tantas definiciones como instrumentos existen, surgió la necesidad de hacer un consenso del concepto.

A mediados del siglo XX, se convocaron varios congresos con escaso éxito; pero pese a la disparidad; sobresalen fundamentalmente dos enfoques:

- ❖ el primer enfoque proviene de la filosofía escolástica que define a la inteligencia como la capacidad de manejar eficientemente símbolos y conceptos abstractos universales en la resolución de problemas, especialmente para aquellos que requieren la utilización de símbolos numéricos y verbales. Terman es uno de los teóricos que apoya esta concepción al proponer que la inteligencia de un individuo es proporcional a su capacidad en abstracto. (Sattler, 1988)

Una de las críticas más importantes hacia éstas definiciones es que puede ser válido en las habilidades humanas, pero no así para los animales puesto que implicaría que no tienen ni siquiera inteligencia práctica, argumento refutado por las investigaciones

de los etólogos, quienes han encontrado diferentes niveles de inteligencia de una especie a otra. (Cerdeña, 1990).

- ❖ El segundo y más aceptado enfoque considera a la inteligencia como la capacidad de adquirir conocimiento o experiencia a partir de la cual organizar la conducta propia y así actuar más adecuada y efectivamente en situaciones novedosas. El concepto más representativo dentro de esta categoría es de Wechsler (1958) quien define a la inteligencia como: "la capacidad global del individuo para actuar propositivamente, pensar racionalmente y para conducirse adecuada y eficientemente en su medio ambiente" (Barragán, 1997 p.7).

La definición de Wechsler supone implícitamente, que la inteligencia no es un bloque monolítico, sino que es más bien una estructura que se integra de elementos o habilidades cualitativamente diferentes para hacer frente a diversos entornos.

Thurstone (citado en Benito, 1996) también rechaza que la inteligencia es una unidad; para él no hay una inteligencia, sino el producto de muchas habilidades intelectuales interrelacionadas o una suma de inteligencias que no tienen un rasgo uniforme; es decir, cada uno de estos componentes intelectuales representa una habilidad distinta; además, ciertas actividades mentales tienen algunos elementos en común y se combinan para formar conjuntos diversos: social (para tratar con la gente), concreto (para tratar a las cosas) y abstracto (para tratar con símbolos verbales y matemáticos).

Dentro de este segundo grupo de definiciones, un aspecto novedoso es que el concepto de inteligencia no se restringe al uso exclusivo de operaciones lógico-matemáticas a través de signos y símbolos, sino que también abarca la flexibilidad para aprender y utilizar lo aprendido, para adaptarse a situaciones nuevas, a la resolución de problemas y a las diferentes habilidades prácticas y sociales.

1.3.- Modelos y Teorías de Inteligencia

La inteligencia se ha estudiado bajo tres enfoques:

1. el proveniente de la psicología experimental (la principal influencia de este enfoque es el trabajo de Galton) que se refiere a estudios que buscan desentrañar la naturaleza de la inteligencia por medio de la exploración de los procesos que subyacen a la inteligencia como: percepción, cognición, aprendizaje y memoria.
2. el enfoque genético, que se fundamenta en los estudios de Jean Piaget sobre la conformación de la mente humana por medio de las operaciones estructurales y la construcción de los conocimientos válidos. (Kaplan y Sadock, 1996).
3. métodos multivariados; los cuales consideran que existe un conjunto de variables que conforman el comportamiento inteligente; por ejemplo, los basados en análisis factorial.

Aunque el enfoque experimental ha contribuido en forma contundente a la comprensión de la inteligencia, siendo muchas veces el punto de partida en la investigación de esta y otras variables en la psicología y el enfoque genético es ampliamente conocido y aplicado sobre todo en el diseño de programas de enseñanza; son los métodos multivariados los que han desplegado diferentes teorías que han ayudado a entender la inteligencia desde otra perspectiva. Las más relevantes son:

1.3.1 Teoría Bifactorial de Spearman

En 1927 Spearman observando que en la vida diaria la inteligencia se manifiesta en diferentes formas y no como un entero, propone el método estadístico de "análisis factorial", con el que logra probar numéricamente que la inteligencia se compone de elementos o factores básicos.

Su procedimiento consistió en administrar diversas pruebas mentales a varias personas; para después correlacionar los resultados. Encontró que los coeficientes de

correlación eran significativos lo cual suponía que las pruebas medían lo mismo, éste método fue nombrado que posteriormente *validez de constructo*.

Spearman encontró que una persona que resolvía en forma correcta un instrumento, podía resolver fácil y correctamente otros. A esta "energía mental" de que hacía uso un individuo para solucionar correctamente cualquier test y que al mismo tiempo justifica que existan correlaciones positivas entre las pruebas lo denominó *factor general ó "g"*; ahora bien: el hecho de que las correlaciones sean positivas pero no perfectas, se debe a la intervención de un *factor específico ó "é"*, exclusivo de cada instrumento y distinto e independiente de los demás.

El factor "g" tiene como características principales: ser constante, ser innato, subyacer en todas las operaciones psíquicas, no cambia a lo largo de la vida y se manifiesta en alto grado en pruebas de abstracción, de razonamiento, de comprensión de relaciones y de correlatos, presentando en cambio una escasa intervención en pruebas de memoria repetitiva, de agudeza sensorial o de precisión motora. El factor "e" es independiente del factor "g" y de otros factores específicos y sufre cambios constantes. Posteriormente se descubrió la presencia de factores diferentes al "g" o "e", a los que se denominaron como *factores de grupo* o *de factor común*. (Cerde, 1990)

1.3.2 Habilidades primarias de Louis Thurstone

En 1938 Thurstone pensó que lo que Spearman nombraba factor "g" podía fragmentarse en un número determinado de aptitudes primarias. Para probar esto experimentalmente, utilizó dos métodos: *rotación de factores* (que consiste en la introducción de factores bien conocidos y definidos para después describir los tests por sus relaciones con estos factores) y *estructura simple* (que consiste en desintegrar los datos obtenidos en sus partes más elementales).

Thurstone procedió separando aquellos factores de grupo que tendían a correlacionar a cero con algunas pruebas y después discernió las pruebas puras (los que tuvieran saturación solamente en un factor). Los resultados de Thurstone indican que las aptitudes cognitivas se pueden fraccionar en aptitudes mentales primarias diferentes,

pero no absolutamente aisladas entre sí, puesto que presentan correlaciones en diferentes grados. Thurstone encontró siete aptitudes mentales primarias:

1. El factor V ó de comprensión verbal, se encuentra principalmente en las pruebas de vocabulario y de comprensión de absurdos verbales.
2. El factor N ó de aptitud numérica, aparece en pruebas de aritmética.
3. El factor S ó espacial hace referencia a las relaciones visuales
4. El factor M ó de memoria aparece en las pruebas de repetición de palabras, frases, números o dibujos.
5. El factor R ó de razonamiento aparece en las pruebas donde han de deducirse reglas y elementos en series de letras.
6. El factor W ó de fluidez verbal es la habilidad para encontrar rápidamente el mayor número de palabras que inicien con una letra determinada.
7. Velocidad de percepción, aparece en pruebas que precisan de cierta velocidad y exactitud. (Benito, 1996))

Esta visión de la inteligencia ha sido muy difundida y útil en la construcción de pruebas; sin embargo, en investigaciones más actuales se han encontrado principalmente dos puntos débiles: el primero es que estos factores puros pueden desintegrarse aún más y segundo que se entremezclan indistintamente los procesos, de los contenidos (Sattler, 1988).

1.3.3 Inteligencia Fluida y Cristalizada.

Raymond B. Catell y John Horn plantearon la existencia de dos tipos de inteligencia: fluida y cristalizada.

La Inteligencia Fluida es aquella en donde subyacen las habilidades de entender lo que se ha aprendido y de usar el conocimiento en forma creativa y propositiva en situaciones nuevas; también es la sede de los procesos cognitivos: memoria, razonamiento inductivo y rapidez en las relaciones espaciales; es no verbal, relativamente ajena a toda cultura, crece hasta la adolescencia y decrece en la madurez; depende más de las estructuras fisiológicas que respaldan la conducta intelectual y por lo mismo es más sensible a los efectos de la lesión cerebral. Por sus

características, muchas veces se considera como sinónimo de la inteligencia innata. (Phares, 1996)

La **inteligencia cristalizada** se refiere a las habilidades y conocimientos adquiridos a lo largo de la vida, por lo que para su desarrollo depende de la exposición a la cultura y la educación, también es la responsable del establecimiento de relaciones, juicios, análisis, solución de problemas, capacidad para organizar la información, etc. Se piensa que la inteligencia cristalizada, sólo puede desarrollarse mediante la práctica de la inteligencia fluida y a diferencia de ésta, se desarrolla y crece con los años. (Craig, 1996)

1.3.4 Teoría de la Estructura del Intelecto de Guilford.

Guilford (1977) después de un extenso estudio sobre las teorías analítico-factoriales, llegó a la conclusión de que los factores que se habían propuesto hasta entonces no estaban suficientemente diferenciados, lo cual ocasionaba que se confundieran gravemente procesos y contenidos. Esto, según Guilford, se debía principalmente a que los investigadores factoriales comenzaban sus estudios proponiendo una serie de factores hipotéticos que después buscaban comprobar estadísticamente.

En 1957 conformó una original teoría de la inteligencia, en donde divide al intelecto en dos grandes grupos: uno restringido que es la *memoria* y otro más grande y complejo que es el *pensamiento*, que a su vez se subdivide en tres grupos: *cognición*, relacionada al descubrimiento y reconocimiento de información; *producción* que hacen referencia al uso del conocimiento de la información con la finalidad de generar más información y *evaluación* que es la operación que determina si lo que se ha producido es útil o adecuado, cuando se requiere realizar alguna otra evaluación.

Los factores de pensamiento productivo se dividen en dos tipos de pensamiento convergente y divergente, el primero cuando se presenta un problema va directo a la respuesta correcta, por ejemplo: ¿cuanto es la mitad de $2+2$? y el divergente sigue diferentes direcciones en búsqueda de varias soluciones que son igualmente apropiadas, por ejemplo: ¿qué es la cultura?" (ver Fig. 1).

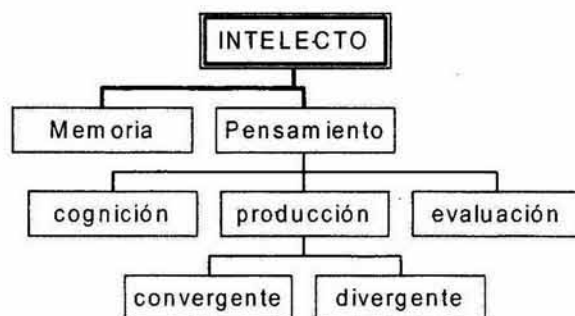


Figura. 1. Esquema de las operaciones mentales en la estructura del intelecto según J.P. Guilford

De Una psicología de Hoy, Cerda E. 1990 pag.353

Así pues, hay cinco clases de operaciones mentales según su modalidad operativa: memoria, cognición, pensamiento convergente, pensamiento divergente y evaluación.

Ahora bien, el pensamiento y la memoria operan con **contenidos**, los cuales Guilford clasifica en cuatro clases:

- **figurativo**, trabaja con imágenes sensoriales: sonidos, colores, formas, recepciones táctiles y kinestésicas.
- **simbólico o estructural**, que está representado por letras ó números y por unidades como sílabas, palabras o frases.
- **semántico ó conceptual**, en donde se produce el material verbal o numérico de valor significativo y consiste en el significado que adquiere las ideas; es decir, en las abstracciones o conceptos.
- **conductual**, que equivale a lo que se ha denominado inteligencia social y es el que se relaciona con la interpretación de la conducta humana.

De las cinco operaciones mentales también se desprenden productos. Guilford establece seis clases:

- unidades de información
- clases de unidades

- relaciones entre unidades
- sistemas de información
- transformaciones
- implicaciones.

Tomando en cuenta que hay cinco operaciones, cuatro contenidos y seis productos (5 X 4 X 6), teóricamente existen 120 factores; es decir, cada cruce en la matriz tridimensional producirá un factor, por ejemplo: "Conocimiento de unidades semánticas se refiere a la dimensión de: operaciones, semántico a la de contenido y unidades a la de producto. Este factor se refiere a saber lo que significa una palabra" (ver Fig. 2)

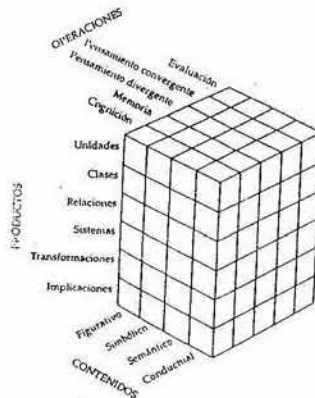


Figura 2. Modelo de la estructura del intelecto humano de Guilford

De *Psicología Educativa* J. Brophy, 1996 pag. 460

Hasta el momento, sólo se hallan bien delimitados 50 de los 120 factores; aunque se espera que con el tiempo puedan incluirse los demás.

Además de establecer una ruptura con la tradición y de apoyarse en datos experimentales, la teoría de los componentes de Guilford, es un proyecto innovador porque hace distinción entre contenidos y procesos.

La opinión en contra de este modelo según Hans Eysenck (1981) es que no produce la naturaleza jerárquica de los datos de las pruebas de inteligencia. Vernon (1982) por su parte puntualiza que muchos de los factores del intelecto de Guilford no han podido demostrar una validez externa que no pueda explicarse por sus factores generales o de grupo". Vernon cree que ineludiblemente se debe considerar un factor general "g" si se requiere comprender la inteligencia, pues este factor está ampliamente confirmado con descubrimientos que muestran interrelaciones positivas substanciales cuando se aplica cualquier prueba cognoscitiva a una población representativa.

1.3.5 La teoría triárquica de Robert J. Sternberg.

Robert Sternberg catedrático de la Universidad de Yale, observó que algunos de los ex-alumnos que habían generado grandes expectativas entre la comunidad universitaria por tener un intelecto portentoso, a menudo fracasaban en su experiencia laboral por tener dificultades en sus relaciones interpersonales; también se dio cuenta de que músicos excepcionales eran incapaces de manejar sus finanzas o que destacados investigadores de ciencias sociales vivían un drama en su relación de pareja. Estos hechos le convencieron de que la inteligencia no es una entidad, sino que está compuesta por varias capacidades.

Las teorías factoriales y cognitivas desarrolladas hasta el momento se habían centrado sólo en los mecanismos internos, sin tener en cuenta la influencia contextual de los comportamientos desarrollados. Sternberg (1987) considera que para que las teorías sobre la inteligencia sean completas, deben especificar su naturaleza en función del mundo externo, del mundo interno y de la interacción entre ellos; propone entonces la teoría triárquica de la inteligencia humana, que se divide en:

- **Inteligencia contextual:** es la que relaciona la inteligencia con el medio externo: qué comportamientos son inteligentes, para quién y dónde.
- **Inteligencia experiencial:** se refiere tanto al medio externo como al interno ¿cuándo es un comportamiento inteligente? Este componente de inteligencia nace de la idea de que como todo conocimiento es afectado por la experiencia, en ella deben subyacer las capacidades que ponen en marcha habilidades para

que el proceso de información funcione bien y se pueda de esta forma, enfrentar apropiadamente tanto situaciones antiguas como de novedad.

- **Inteligencia componencial:** se relaciona con el medio interno ¿cómo se genera un comportamiento intelectual? Engloba los componentes de procesamiento de la información usada en el pensamiento inteligente tales como: evaluar, comparar y asociar hechos o conocimientos.

La teoría triárquica resalta tres aspectos centrales de la mente. La unidad básica de inteligencia es el componente cognitivo, que es un proceso elemental de información que opera sobre representaciones internas de objetos o símbolos. Hay tres tipos de componentes de elaboración de información:

1. **Metacomponentes.** Se refiere a procesos superiores de control utilizados para planificar la resolución de un problema y son:
 - a) Decidir cual es el problema a resolver
 - b) Selección de componentes de orden inferior para resolver el problema y estrategias para cambiarlo.
 - c) Selección de representaciones para la información.
 - d) Decisión en cuanto a los recursos atencionales.
 - e) Control de la solución
 - f) Sensibilidad a la retroalimentación externa
2. **Componentes de ejecución.** Para ejecutar lo diseñado y planeado por los metacomponentes. Son tres:
 - a) Codificación
 - b) Combinación y comparación
 - c) Respuesta
3. **Componentes de Adquisición.** Los responsables de adquirir nueva información, son:
 - a) Codificación selectiva.
 - b) Combinación selectiva
 - c) Comparación selectiva

Sternberg afirma que la razón por la cual su teoría ha recibido tanta atención, es porque en las situaciones reales de la vida ésta se prueba a sí misma. Por ejemplo, los niños de la calle brasileños pueden realizar las operaciones matemáticas que ellos necesitan para sus intercambios en la calle, pero fracasan en las clases de matemáticas en la escuela. Evidencias de este tipo demuestran que hay dos tipos diferentes de inteligencia matemática; una vinculada al contexto académico y otra de tipo práctico, destinada a resolver los problemas cotidianos. (Nunes, Schliemann, & Carraher, 1993).

La teoría triárquica de la inteligencia según los críticos, es una teoría más comprensiva y abarcadora que las anteriores puesto que toma en cuenta factores contextuales y sociales además de las habilidades humanas. (Li 1996)

1.3.6 Inteligencias Múltiples de Howard Gardner

Al estudiar la inteligencia Gardner creyó en la necesidad de alejarse de las pruebas y buscó en su lugar fuentes más naturales de información acerca de la manera en que los individuos desarrollan las habilidades que son importantes para su forma de vida. Con una postura relativamente nueva, expone que no existe una inteligencia global y totalizadora, sino al igual que Sternberg sugiere que coexisten múltiples inteligencias, cada una importante por derecho propio e independiente de las otras.

Gardner definió a la inteligencia como las capacidades innatas que pueden ser desarrolladas en mayor o en menor medida como consecuencia de factores ambientales, que permiten que un individuo resuelva problemas o desarrolle resultados y productos que son válidos en uno o más ámbitos culturales.

La teoría de las Inteligencias Múltiples se fundamenta en los postulados:

- La inteligencia no es una sola, sino un conjunto de múltiples inteligencias, cada una de las cuales es un sistema por derecho propio.

- Cada inteligencia es independiente de las demás; sin embargo, interactúan como en un sistema para solucionar problemas y producir resultados personales y sociales útiles.

Gardner (1983) ha identificado 9 inteligencias aunque no ha declarado que esta sea su lista final:

- *Inteligencia lógico-matemática*: incluye la computación numérica derivación de pruebas, resolución de acertijos lógicos y la mayoría del pensamiento científico.
- *Inteligencia lingüístico verbal*: habilidades implicadas en leer, escribir, escuchar y hablar.
- *Inteligencia espacial*: se utiliza en la navegación marítima, pilotaje de un avión, conducción de un automóvil, deducir como llegar de X a Y, determinar la propia orientación en el espacio. También es importante en las artes visuales y el juego de ajedrez y en el reconocimiento de rostros y escenas.
- *Inteligencia musical*: Incluye habilidades en el canto, tocar un instrumento, dirigir y componer y en cierto grado la apreciación musical.
- *Inteligencia corporal-kinestésica*: relacionada con el control del movimiento corporal como: danza, teatro, actuación, deportes.
- *Inteligencia interpersonal*: es la capacidad para entender lo que motiva a otras personas y como trabajar con ellas; está igualmente relacionada con la actuación y comprensión acerca del comportamiento conductual y emocional de los demás. Es probable que los vendedores, políticos, profesores y líderes religiosos exitosos posean una inteligencia interpersonal alta.
- *Inteligencia intrapersonal* es la capacidad para formar un modelo preciso de uno mismo y usar este modelo para funcionar de manera efectiva en la vida cotidiana; dicho en otras palabras se refiere a la autocomprensión, el acceso a la propia vida emocional, a la propia gama de sentimientos, la capacidad de efectuar discriminaciones de estas emociones y finalmente ponerles nombre y recurrir a ellas como medio de interpretar y orientar la propia conducta.

- *Inteligencia de la Naturaleza*: se vincula a la habilidad para analizar, explorar, experimentar, investigar, descubrir, observar y clasificar los fenómenos de la naturaleza; así como un sentido especial del cuidado ecológico que debe hacerse de esta.
- *Inteligencia existencial*: se relaciona con la actividad de cuestionar filosófica y ontológicamente los por qué de la vida.

Gardner explora la viabilidad de que el conocimiento de una inteligencia se transfiera a otra por ejemplo: que la inteligencia espacial influya en la inteligencia kinestésica-corporal ó que la inteligencia intrapersonal tenga injerencia en la inteligencia existencial. También señala que se tiene la creencia errónea de que la inteligencia comprende sólo las inteligencias lingüística y lógico matemática debido que muchas pruebas están basadas en esta combinación de habilidades; por tanto, sugiere que la inteligencia de un sujeto debe medirse en función de todas las inteligencias. Actualmente se están generando pruebas que midan estas capacidades, pero es un proceso difícil y que todavía está en sus inicios.

1.4 Pruebas de Inteligencia

Las pruebas de Inteligencia más respetadas y difundidas son:

1.4.1 Escala de Inteligencia de Wechsler para adultos (WAIS)

Autor: David Wechsler (1955).

Objetivo: La finalidad de la prueba es la evaluación de la inteligencia general entendida como la capacidad general de resolver problemas. A través de los resultados se puede apreciar qué áreas están más desarrolladas intelectualmente y cuáles son más deficientes.

- *Rango de aplicación*: 15 años en adelante
- *Tipo de administración*: individual.
- *Tiempo de Aplicación*: aprox. 120 min.

- *Material:* lápiz y papel, rompecabezas, cubos y tarjetas

Formado por:

6 subtests verbales y 5 de ejecución. Cada subtest del WAIS no mide solo una capacidad intelectual, sino que representa una combinación de capacidades, que a continuación se describen:

- *información:* evalúa la cantidad de información general que el sujeto ha tomado de su medio y no tanto la forma en que lo utiliza.
- *Comprensión:* evalúa la capacidad para comprender las costumbres y situaciones sociales y para internalizar las normas y prácticas morales. Se pueden revelar distintos modos de enfrentarse a la realidad.
- *Clave de números:* mide una gran variedad de habilidades: destreza visomotora, memoria visual, habilidades básicas de aprendizaje.
- *Aritmética:* mide la capacidad para trabajar con problemas aritméticos en las situaciones cotidianas. También requiere memoria, comprensión verbal y concentración. Esta es una prueba que aumenta la tensión. Algunos sujetos llegan a pedir que se les exima de la prueba por la ansiedad que les genera.
- *Semejanzas:* evalúa la capacidad del sujeto para hacer abstracciones y formar conceptos verbales. Requiere memoria a largo plazo, atención y capacidad de pensamiento asociativo. También los procesos intelectuales que permiten diferenciar las características esenciales de las no esenciales. Sus características son similares al vocabulario, comprensión e información.
- *Dígitos:* evalúa la memoria auditiva inmediata, atención y concentración.
- *Vocabulario:* es la prueba que estima mejor la inteligencia y el subtest que presenta una fiabilidad más alta, evalúa el nivel cultural, indica la capacidad para recibir información nueva almacenarla y utilizarla adecuadamente.
- *Figuras incompletas:* mide la capacidad para organizar visualmente un dibujo y reconocer un elemento esencial que hace falta.
- *Cubos:* constituye una buena medida del razonamiento no verbal; requiere capacidad de análisis visual y coordinación visomotriz.

- *Historietas*: mide lo que Wechsler llamó *inteligencia social*. Se concluyó que las puntuaciones se relacionan positivamente con la sensibilidad a las pautas sociales.
- *Rompecabezas*: evalúa aspectos de la inteligencia general relacionados con la organización visual, coordinación visomotriz y ensamblaje de partes en un todo organizado. El sujeto desconoce el objeto y debe llegar a construirlo.

Forma de Calificación: La puntuación total se pondera en términos de C.I. que se obtiene con: las puntuaciones obtenidas en cada uno de los subtests (escalas de ejecución y verbal), se transforman en puntuaciones típicas ponderadas y de éstas se obtienen 3 Coeficientes Intelectuales (C.I): ejecutivo, verbal y total.

Ventajas en su uso: Es una de las pruebas de inteligencia con más renombre, de mayor utilización y la más fiable de todas las pruebas de inteligencia. El material es fácil de usar y ameno para el evaluado.

1.4.2 Beta II -R

Autor: C. Kellogg y N. Morton (1934).

Objetivo: Evaluación de la inteligencia general en adultos de bajo nivel cultural, incluso analfabetas

- *Rango de aplicación*: 14 años en adelante
- Tipo de administración: individual o colectiva
- Tiempo de Aplicación: 15 minutos
- Material: lápiz y papel
- *Formado por*: seis subtests: laberintos, claves de símbolos, reconocimiento de errores, tableros de formas, figuras incompletas y apreciación de diferencias.

1.4.3 Pruebas de Dominos (D-70 Y D-48)

Autor: P. Pichot.

Objetivo: Evalúa la capacidad para conceptualizar y aplicar el razonamiento sistemático a nuevos problemas; aprecia las funciones centrales de la inteligencia: abstracción y comprensión de relaciones. Constituye una buena medida del factor "g", escasamente contaminada por factores culturales.

- *Rango de aplicación:* 12 años en adelante
- *Tipo de administración:* individual o colectiva
- *Tiempo de Aplicación:* 25 minutos
- *Material:* lápiz y papel
- *Usos más comunes:* en selección de personal para niveles medios y superiores ofrece una amplia baremación

1.4.4 Raven

Autor: J. Raven

Objetivo: Medida de la aptitud general de "educación de relaciones". A juicio de su autor, estas escalas no miden el factor "g" ni la "inteligencia general" aunque sí son una de sus mejores estimaciones, pues la capacidad eductiva está en la base de estos constructos.

- *Rango de aplicación:* niños a partir de los 4 años, adolescentes y adultos
- *Tipo de administración:* Individual y colectiva
- *Tiempo de Aplicación:* entre 40 y 90 min.
- *Material:* lápiz y papel. Formado por: una escala CPM Color, una SPM General y una APM Superior. La escala SPM se aplica desde los 6 años hasta adultos y contiene 60 elementos gráficos ordenados de acuerdo a la dificultad y sensibles a la evolución de la inteligencia. Las escalas de Color y Superior tienen 36 elementos y se adaptan a niños de 4-9 años (CPM) y adolescentes y adultos con mayor dotación.

1.4.5 Pruebas Otis (Wonderlic, Otis Sencillo y Otis Gamma)

Autor: A Otis

Objetivo: proporciona una apreciación del desarrollo mental del sujeto así como de su capacidad para adaptar su pensamiento a nuevas exigencias

- *Rango de aplicación:* Otis Sencillo y Wonderlic de 12 años en adelante y de 15 en adelante el Otis Gamma
- *Tipo de administración:* individual o colectiva
- *Tiempo de Aplicación:* entre 12 y 20 minutos, según la prueba
- *Material:* lápiz y papel
- *Mide:* significado de palabras, analogía verbal, oraciones desordenadas, interpretación de proverbios, razonamiento lógico y aritmético.

Aunque en México éstas pruebas se aplican en diversos campos de la psicología, son muy pocas las que cuentan con una estandarización y normalización de la población mexicana, por lo cual antes de utilizarlas indiscriminadamente, se requiere de la investigación y revisión de éstas, con el fin de que los datos sean más exactos y se eviten injusticias y etiquetas falsas. Eysenck (1981) indica que el error más frecuente que aumentan la incomprensión y dificulta la evaluación de la inteligencia; es el pensar en esta como una entidad tangible, con lo cual se pierde de vista que lo que se trata de medir es una *idea* que se ha construido para hacer referencia a ciertas conductas que en ocasiones ni siquiera son observables en forma directa. Por ello, a la inteligencia en realidad sólo se le puede acercar por medio de sus manifestaciones, las cuales se miden y representan con números; por lo tanto sería más correcto decir que una persona ante un instrumento actúa denotando cierto grado de inteligencia que afirmar que una persona es o no inteligente.

1.5.- Unidades de Medida de la Inteligencia.

Las unidades de medida más importantes dentro de la inteligencia son:

- **Edad Mental.** Esta medida que es uno de los conceptos más importantes dentro de la historia de la psicometría, fue ideada por Binet en 1908. Binet partió del supuesto de que a cada edad cronológica le correspondía cierto nivel de inteligencia al cual nombró *edad mental*. Su procedimiento para llegar a esta unidad de medida era por ejemplo: si un sujeto de 7 años de edad cronológica resuelve correctamente las pruebas de 7 años de edad mental, el niño es normal; si resuelve solo hasta los cuatro años de edad es inferior a la mayoría de los niños de su edad y si por el contrario resuelve las pruebas de niños de 10 años o más, es muy superior a lo normal.

Esta medida tiene el inconveniente de que sólo puede ser aplicada a niños y adolescentes, debido a que de los 15 años en adelante, resulta difícil encontrar un número suficiente de pruebas que respondan al criterio de resolución para esta edad. Además, la edad mental es indicadora del nivel alcanzado, pero no indica el grado de brillantez o torpeza del individuo.

- **Cociente de inteligencia:** con el propósito de subsanar el inconveniente de la edad mental, Stern formuló una ecuación para discriminar adecuadamente los sujetos de la misma edad. Consiste en dividir la edad mental entre la edad cronológica y multiplicarla por 100 (esto con el fin de evitar decimales), así se obtiene el criterio denominado cociente intelectual.

$$\text{Cociente Intelectual} = \frac{\text{Edad Mental}}{\text{Edad cronológica}} \times 100$$

Un sujeto normal tiene un C.I. de 100 ya que su edad mental es igual a su edad cronológica. Las cifras superiores a 100 indican que la inteligencia se incrementa progresivamente y por el contrario, en las cifras inferiores a 100 la inteligencia decrece progresivamente.

- **Percentiles:** consiste en indicar el rango en que se clasificaría un sujeto en comparación a 100 sujetos de la misma edad cronológica o del grupo que se establezca. Hay 99 unidades o centiles y el mejor sujeto queda en el 99; el medio en el centil 50 y el peor en el centil 1.
- **Desviación estándar y sistemas análogos.** Es la unidad de medida más utilizada y la que mejor describe a los individuos en relación a un grupo. Inicia con una muestra de sujetos de la misma edad cronológica o bien cualquier otra variable que se desee tomar como referencia; después se calcula la media de sus rendimientos y se toma como unidad la desviación estándar. Se indica el lugar del sujeto por su distancia en desviaciones estándar con respecto a la media. El sujeto normal es el que obtiene la nota media (área limitada entre -1 desviación estándar y +1 desviación estándar). Este procedimiento estadístico se puede convertir mediante fórmulas estadísticas a otras unidades de medición como: notas "z", notas "t" estandarizadas y los C.I's de las escalas Wechsler. (ver fig. 3)

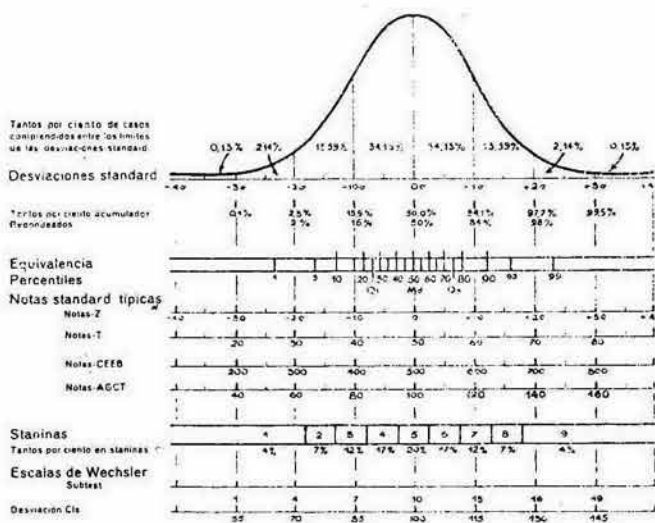


Fig. 3 Equivalencia de las puntuaciones de las pruebas de inteligencia

De Una Psicología de Hoy E. Cerda, 1990 pag. 358

1.6.-Clasificación de la Inteligencia según los rangos de C.I. Wechsler

Muy superiores: son C.I.'s de 130 en adelante. Las personas en este rango se caracterizan por ser muy aventajadas intelectualmente. Las cifras superiores a 140 se clasifican como superdotados.

Superiores: el C.I. oscila entre 120 y 129. Es el nivel que suelen tener las personas que ocupan cargos directivos y ejercen brillantemente profesiones intelectuales.

Normales superiores: el C.I. varía entre 110 y 119. A esta categoría pertenece la mayoría de los universitarios.

Normales medios: son C.I.'s de 90 a 109. En esta clasificación se encuentra aproximadamente al 50 % de la población.

Normales mediocres: su C.I. se sitúa entre 80 y 89. Se caracterizan por ser personas algo torpes y lentas que sin embargo, con dificultad pueden cursar estudios de enseñanza y en casos aislados pueden realizar estudios de grado superior.

Casos limite: su cociente se encuentra entre 70 y 79, frecuentemente se les denomina con el vocablo inglés *borderlines*. A pesar de su baja inteligencia asimilan los conocimientos escolares elementales, pero fracasan en sus intentos de seguir cursos de enseñanza media.

Deficientes: en términos psiquiátricos se denominan oligofrénicos. Sus C.I.'s son menores a 69 y existen tres niveles:

a).- *El débil mental:* su cociente puede variar de 69 a 50 Aunque con manifiesto retraso. Es educable, puede adquirir conocimientos escolares de grado elemental y realizar tareas manuales simples.

b).- *La imbecilidad:* tienen un C.I. comprendido entre los 49 y 30. Se dice que pueden ser entrenados; aprenden a hablar con un vocabulario muy limitado; pueden vestirse por si mismos y llegar a realizar tareas manuales que sean muy sencillas, pero tienen dificultades para adquirir conocimientos escolares elementales.

c).- *La idiocia*: estos deficientes tienen un C.I. comprendido entre 29 y 0. Es poco probable que puedan hablar. Son incapaces de realizar los más simples procesos intelectivos como abrochar sus trajes o atar sus zapatos. (Cerde, 1990)

1.7 Factores que afectan la Inteligencia

Un problema básico en el estudio de la Inteligencia, es en torno a si, ésta es producto de factores genéticos o de factores medioambientales. Ciertamente, cuestiones como la educación, ambiente familiar, los factores perinatales y hasta la alimentación, contribuyen sustancialmente al desarrollo cognitivo de un individuo; pero también es cierto que el débil mental a pesar de crecer en un ambiente con estimulación especial no se convertirá en genio e inversamente el genio puede aparecer bajo las circunstancias medioambientales más desfavorables. Los siguientes son estudios que avalan una y otra postura:

1.7.1 Herencia Genética e Inteligencia

La influencia de la herencia sobre la inteligencia ha sido observada bajo tres estudios básicos: 1) experimentos con animales 2) con gemelos univitelinos y 3) casos entre genios.

1. *Experimentos con animales.*

Las aptitudes hereditarias de la rata se estudiaron basándose en su aprendizaje para salir de un laberinto. El experimentador seleccionó durante ocho generaciones las ratas vivaces y las obtusas, en donde se encontró que continuando la procreación de ratas vivaces se producen razas permanentemente vivaces, mientras que la procreación de ratas obtusas da origen a razas torpes. Experimentos semejantes se han realizado con otros animales obteniéndose resultados similares. (Wolff, 1981)

2. *Gemelos idénticos.*

La tesis de que la inteligencia depende en gran parte de factores hereditarios, ha sido confirmada por estudios de gemelos criados en forma independiente. En 1988 Bouchard y cols. (citado en Craig, 1997) llevaron a cabo un estudio con 48 parejas de gemelos univitelinos separados al nacer. Encontraron que en la mayoría de los casos el registro de sus ondas cerebrales, el Coeficiente Intelectual y sus autorreportes de personalidad eran muy similares.

Paúl Thompson (2001)¹ comparó a 20 pares de gemelos. La mitad eran idénticos y la otra no. Sus cerebros fueron examinados mediante un escáner y concluyeron que hasta cierto punto, la inteligencia esta predeterminada antes del nacimiento, porque los gemelos tienen prácticamente la misma cantidad de materia gris en los lóbulos frontales. El autor afirma además, haber encontrado una relación directa entre las cantidades de materia gris y las funciones relacionadas con el lenguaje y otras manifestaciones de inteligencia, puesto que encontró una correlación positiva entre la habilidad para obtener buenos resultados en pruebas de inteligencia y la cantidad de materia gris.

3. *Genialidad.*

Estudiando los arboles genealógicos se puede explicar que la debilidad mental o la genialidad es hereditaria; aunque esto, no es un factor contundente. Wolff (1981) refiere que la hermana y el hijo de Goethe tuvieron una inteligencia baja, mientras que en la familia Bach aparecieron varios genios, lo cual se explica a partir de los genes recesivos de características mentales latentes. Carlos Darwin era considerado como un tonto por sus maestros. La madre de David Hume lo describía como de mente excepcionalmente indefinida. Napoleón fue el 42° en su escuela. El caso del poeta suizo Conrado Fernando Meyer demuestra que un hombre puede mostrar rasgos de deficiencia mental hasta los 39 años y revelarse como un genio hasta los 67. Un caso similar es el del genio Albert Einstein que en su niñez era considerado como tonto porque "le resultaba muy difícil hablar y sus

¹ <http://www.ioni.ucla.edu/~thompson/MEDIA/NN/bbcmundo.html>.

Consultado el 20 de enero del 2002

palabras sólo brotaban torpe y lentamente". A su muerte, Einstein donó su cerebro a la ciencia para que fuera estudiado; los investigadores de la Universidad McMaster de Ontario Canadá, descubrieron que el cerebro del físico tenía algunas peculiaridades morfológicas, pues presentaban hasta un 15% más de desarrollo que el cerebro promedio. (Freeman, 1977)

1.7.2 Inteligencia y Medio Ambiente

Diferentes estudios han mostrado que factores medioambientales como: nutrición, posición económica, armonía familiar, rigor paterno, características de personalidad materna, ausencia paterna, régimen de castigos y educación, inciden en forma directa en el desarrollo cognitivo del individuo.

Experimentos con animales.

Rosenzweig y cols. (citado en Carlson, 1994) dividieron una camada de ratas y situaron a los animales en dos tipos de ambientes: uno enriquecido y el otro empobrecido. El ambiente enriquecido contenía diversos juguetes que se cambiaban de lugar cada día para maximizar las experiencias de los animales. Los ambientes empobrecidos, por el contrario, eran jaulas sencillas situadas en una habitación tranquila y poco iluminada. Al analizar los cerebros, los autores observaron diferencias sustanciales. Las ratas criadas dentro del ambiente enriquecido tenían una corteza más gruesa, un mayor aporte de capilares sanguíneos, más células gliales, más proteínas y más acetilcolinesterasa. De este modo probaron que el entorno repercute seriamente sobre el aprendizaje.

Inteligencia y educación familiar

Sattler (1988) indica que los niños que muestran decrementos en su CI durante los años preescolares provienen de hogares en los que los estímulos son mínimos y los regímenes de castigo son muy severos o muy permisivos; en cambio, los que muestran aumentos en su C.I. provienen de hogares en los que reciben mucha estimulación estructurada, organizada y con cierta disciplina rígida. Asimismo, variables como la

presión hacia el logro, iniciativa, nivel intelectual e independencia, tienen también una fuerte relación con los puntajes en pruebas verbales, numéricas y de habilidades generales.

Marjoribanks (citado en Mackintosh, 1998) llevó a cabo un estudio con 200 niños Canadienses, en donde encontró diferencias sustanciales de CI, entre infantes pertenecientes a la clase media y los de clase baja. Las puntuaciones de los niños en las pruebas verbales, numéricas y de razonamiento estaban más relacionados con la actitud, valores, hábitos y logros que los padres les inculcaban que del estatus socioeconómico.

Bradley et al. (citado en Mackintosh, 1998) estudió la relación entre el C.I. y el entorno familiar en niños de 3 años y encontró una correlación alta ($\alpha = .77$). Entre el C.I. y el estatus socioeconómico encontró una correlación más baja ($\alpha = .56$)

Inteligencia y escolaridad

El rendimiento en tareas cognitivas suele estar en relación directa con el funcionamiento social y emocional del niño. Un estudio sobre el funcionamiento socioemocional de niños preescolares y de sus logros académicos e intelectuales en los primeros años de la primaria, reveló que los niños que manifestaban interés, curiosidad y seguridad en sí mismos como preescolares, obtenían calificaciones más altas en el primero y segundo año comparado con los niños que se mostraban retraídos, faltos de interés e incapaces de cooperar con sus compañeros. Los niños que sufren profunda ansiedad en las tareas y ante los exámenes de habilidades y conocimientos suelen tener un desempeño pobre debido a problemas de motivación y no por deficiencia en el aprendizaje o habilidades. (Sternberg, 1987)

Durante los años de escuela elemental, las ganancias de CI se relacionan con independencia, iniciativa, competitividad académica y facilidad para resolver problemas. En la vida adulta un alto CI se vincula con alejamiento interpersonal, frialdad e introversión. Estos virajes pueden reflejar el cambio en las fuentes de experiencia educativa, motivación para el progreso intelectual, fuentes que empiezan

con la familia, después en la competencia con los compañeros de la escuela y por último en la autoeducación y motivaciones intrínsecas que caracterizan a la edad madura. (Craig, 1997)

Vásquez (1993) llevó a cabo una investigación referente a la relación entre inteligencia y escolaridad, en un grupo de aspirantes a agentes de la policía judicial federal. La muestra se dividió de acuerdo a la escolaridad, en tres grupos: preparatoria, estudiantes de licenciatura, pasantes y licenciados en derecho. En el grupo de preparatoria se encontró una correlación significativa entre ambas variables; sin embargo, en los grupos restantes no hubo correlación. Lo anterior sugiere que no existe una relación directa entre la escolaridad y la inteligencia, ya que en la mayoría de los casos un mayor grado escolar no significa necesariamente un C.I. más alto.

Mackintosh (1998) indica que la relación entre la educación y el CI, no ha sido lo suficientemente estudiada para probar que cada año escolar producirá un incremento en los puntajes de CI; sin embargo, afirma que el no recibir educación formal, decreta el CI en 6 puntos por cada año que no se asista.

Inteligencia y desnutrición

En 1998 la Unión Internacional de las Naciones para el Fondo de Emergencia de la Niñez (UNICEF) ². en un estudio longitudinal con 2000 niños de las Filipinas, reportó que casi dos tercios de los infantes presentaban retraso en el crecimiento. Los casos más graves eran aquellos que habían sufrido la desnutrición desde antes de cumplir los 6 meses de edad. A los 8 años, estos niños, en las pruebas de inteligencia, obtuvieron una puntuación señaladamente inferior a la de los niños que no presentaban retrasos en el crecimiento. A los 11 años, cuando se les volvió a examinar, los niños que tenían retrasos en el crecimiento siguieron obteniendo en las pruebas de inteligencia puntuaciones inferiores a las de los niños sanos; aunque la buena noticia fue que la brecha había disminuido, situándose en aproximadamente 5 puntos de CI; sin embargo, los niños que presentaban un retraso severo del

² <http://www.unicef.org/spanish/sowc98sp/panel3.htm>

crecimiento también obtuvieron en pruebas de lenguaje y matemáticas, puntuaciones señaladamente inferiores.

El estudio tiene profundas repercusiones, a nivel mundial: 226 millones de niños menores de 5 años procedentes de los países en desarrollo sufren un retraso en el crecimiento. Por lo anterior, es importante subrayar la repercusión que tiene la nutrición en los meses cruciales que preceden y siguen al nacimiento, en los que debe existir una alimentación materna correcta. Los niños que no pueden iniciar su existencia con fuerza se ven en dificultades para recuperar el terreno perdido y ello puede tener efectos duraderos en su desarrollo y en el de las sociedades a las que pertenecen

Un estudio Danés afirma que mientras más tiempo los bebés se alimenten con leche materna, más altas serán sus calificaciones en las pruebas de inteligencia cuando sean adultos. Los bebés que recibieron leche materna durante menos de un mes en promedio un CI de 99.4, con valores progresivamente más altos en correlación con la duración prolongada de la lactancia. Los que fueron alimentados con leche materna durante siete y nueve meses registraron un CI promedio de 106 en las pruebas³.

Inteligencia y Deportes

Otro hallazgo en el terreno de los factores medioambientales es el presentado en San Diego, EU; en el congreso de la Sociedad Americana de Neurociencias por el Dr. Kisou Kubota (2001). Su estudio consistió en someter a siete jóvenes sanos en un programa de jogging (correr a ritmo lento) con duración de 30 minutos, dos o tres veces por semana durante tres meses; simultáneamente cada uno completo una serie de pruebas diseñadas por computadora cuyo objetivo era medir la capacidad para memorizar objetos antes y después del plan de entrenamiento. Para medir la fiabilidad del trabajo se controlaron las variables que pudieran intervenir en forma negativa en el estudio. Los resultados mostraron una clara mejoría en el lóbulo frontal del cerebro. Asimismo los autores advirtieron que las puntuaciones comenzaban a bajar si los

³ <http://www.terra.com.pa/mujer/articulo/html/hof13544.htm>

consultado el 21 de enero del 2002

participantes abandonaban el entrenamiento. También descubrieron que el consumo de oxígeno aumentaba paralelamente a las puntuaciones de las pruebas confirmando así que el mantenimiento de un flujo constante de sangre y oxígeno preserva las funciones cognitivas. Finalmente el Dr. Kobuta señaló que el hecho de que las mejoras se interrumpieran al interrumpir la actividad física, indica que lo que se requiere realmente para el desarrollo intelectual es la continuidad del ejercicio físico.⁴

En conclusión, la inteligencia es un constructo con claros determinantes genéticos, que además se ve afectada por factores medioambientales. Esta multiplicidad de variables, presentes en su desarrollo es precisamente la prueba de que como el hombre mismo, la inteligencia no es un bloque monolítico, sino más bien es una vertiente de posibilidades que pueden manifestarse en el área intelectual pero también en áreas aparentemente alejadas como la música, las relaciones sociales y las expresiones emocionales.

⁴ <http://www.trainermed.com/z201neurologia.htm>

consultado el 30 de enero del 2002

2. Emoción

"No puede haber transformación de la oscuridad en luz, ni de la apatía al movimiento si no hay emoción"

Carl G. Jung

Por mucho tiempo, el culto exclusivo a la inteligencia ha provocado la creencia errónea de que las emociones son enemigas de la razón; se dice de ellas que son irracionales, incontrolables, conflictivas y ante todo traicioneras porque atacan en el momento menos esperado. Ante el desconocimiento de las emociones, creemos que es más seguro no sentir ó ignorar la emoción, lo cual en casos extremos nos lleva a conductas autodestructivas como las drogas, el alcohol, la bulimia, la anorexia, etc. La única forma de emplear efectivamente a las emociones consiste en comprender que no debemos tenerles miedo porque estas son parte del ser-humano y que están ahí para ayudarnos a tener una vida con más calidad e intensidad.

2.1 Antecedentes históricos del estudio de la emoción

Los sabios griegos enamorados del saber, también encontraron espacio en sus reflexiones para las emociones, pero con el inconveniente de hacerlo bajo la lupa de la ética y la moral, lo cual limitó su estudio y les restó identidad.

Aristóteles fue uno de los primeros filósofos en analizar la emoción. En su *Ética a Nicómaco* argumenta que el hombre bueno debe sentir emociones correctas en los momentos correctos y no sentir las incorrectas. Afirma también que emociones como el orgullo, la venganza y la cólera que habitualmente se consideran negativas, en ocasiones pueden ser convenientes dentro de un contexto moral. Aristóteles creía que a pesar de que casi siempre las emociones son irracionales, pueden llegar a ser inteligentes, por ejemplo: Enamorarse, en algunos casos, puede ser la cosa más inteligente y en otros la más tonta. Asimismo el temor, en ciertas circunstancias (por ejemplo frente a un perro rabioso), puede ser mucho más racional y esencial que la

ausencia de un temor apropiado. Por lo anterior, Aristóteles afirmaba que las emociones pueden elegirse y por lo tanto también pueden controlarse por medio de la educación y el hábito. (Calhoun, 1996)

Dos mil años más tarde, como parte de su teoría sobre la mente y el cuerpo, Rene Descartes (citado en Calhoun, 1996) expuso su teoría acerca de las pasiones; las pasiones según Descartes son percepciones, sentimientos o emociones que tienen como principal efecto el incitar o disponer del alma del hombre para desear aquellas cosas para las cuales prepara su cuerpo; de tal manera que el sentimiento de temor lo incita a desear escapar; el del valor a luchar y así sucesivamente. Descartes identificó seis pasiones básicas: asombro, amor, odio, deseo, alegría y tristeza, a partir de las cuales todas las demás se componen.

Spinoza tenía un concepto muy negativo de las emociones; argumentaba que éstas eran juicios falaces o equivocados sobre el mundo y por lo tanto, eran formas destructivas de ver la vida. También creía que las emociones eran modificaciones del cuerpo que aumentaban o disminuían nuestros poderes activos. Las emociones que aumentan los poderes activos son las emociones que ocasionan placer y por tanto un aumento en la actividad. Las pasivas por el contrario son las que nos causan dolor, disminuyen la vitalidad y por consiguiente son el origen de todos los males que nos aquejan. (Wildelband, 1960)

David Hume define a la emoción como una agitación física y probablemente mental que tiene varios grados. En su opinión existen emociones calmadas como la vergüenza y emociones violentas como la ira. Cuando se requiere dirigir a un hombre y llevarlo a la acción, es más hábil despertar sus pasiones violentas que sus pasiones tranquilas y más bien debe guiársele valiéndose de su emoción que de su razón. En general las pasiones violentas tienen una influencia más poderosa sobre la voluntad, aunque las calmadas cuando son fortalecidas mediante la reflexión y secundadas por la resolución, son capaces de dominar a las emociones más indómitas. Hume, además, clasificó a las emociones en *directas*: gozo, dolor y esperanza e *indirectas*: amor, odio y orgullo. Las emociones indirectas tienen como característica principal que son

causadas por dolores o placeres, pero además están tintadas de ciertas creencias sobre el objeto y su asociación con la persona. (Xirau, 1990)

En una crítica a los filósofos de su época que consideraban que el conocimiento humano se basa en la razón, Hume argumentó en contra, que al hacer nuestros juicios acerca de lo que es moralmente correcto o incorrecto, más que por la razón, nos guiamos por nuestros sentimientos de aprobación o desaprobación de los hechos. Con esto, Hume reivindica a las emociones y brinda otro enfoque para su estudio. (Gaarder, 1999)

Aunque su estudio no se centró en la emoción, sino en la expresión emocional, Charles Darwin (1839) dentro de su libro *La expresión de la emoción en el hombre y los animales*, señala el valor adaptativo que tienen las expresiones emocionales para la supervivencia y afirma que algunas expresiones emocionales en el hombre y en los animales son similares y sugiere que éstas aparecen originalmente porque son útiles para manejar cierta situación y por lo tanto, son convenientes para la vida. Darwin declara que los movimientos de expresión emocional en la cara y el cuerpo, cualquiera que haya sea su origen, son de mucha importancia para el bienestar ya que gracias a ellas es posible relacionarse de mejor manera con la gente porque permite descubrir las impresiones de simpatía o antipatía que se causa en los demás y esto ayuda a revelar y adivinar pensamientos e intenciones.

En general, la emoción que se expresa abierta y libremente se intensifica, mientras que la represión de la expresión suaviza nuestras emociones. El que da rienda suelta a los gestos violentos hace que aumente su rabia, el que no controla su nerviosismo provoca que aumente. Con esto Darwin demuestra la relación íntima que existe entre casi todas las emociones y sus manifestaciones externas y como él afirma: "*las expresiones emocionales tienen influencia directa sobre el corazón y sobre el cerebro*".

2.2 Definiciones de la Emoción

La palabra emoción proviene del latín *movere* que significa *moverse*; por lo tanto, la emoción es una tendencia a actuar que se activa con frecuencia por alguna de nuestras impresiones grabadas en el cerebro, o por medio de los pensamientos cognoscitivos, lo que provoca un determinado estado fisiológico en el cuerpo humano. (Wolff, 1982).

Tolman indica que la emoción es un impulso o una tendencia hacia un tipo particular de resultado, de conducta o de estímulo que afecta a la respuesta. (Plutchik, 1987).

Para B.P. Skinner la emoción es un estado particular de fuerza o debilidad en una o más respuestas. Junto con Holland, publicó que la emoción constituye un síndrome de activación que consiste en cambios notables en las vísceras y en los músculos del esqueleto. (Plutchik op. cit).

Aunque Freud (citado en Calhoun, 1996) no elaboró una teoría de la emoción como tal, sus teorías psicoanalíticas cambiaron radicalmente la idea de las emociones y sus causas. Freud sugiere que la causa fundamental de la emoción es la *energía psíquica*; que existen procesos inconscientes de los que la persona no se da cuenta o no puede darse cuenta. Si bien, este autor nunca llegó a tener un concepto estructurado adecuadamente o por lo menos consistente sobre las emociones, a menudo se refirió a ellas como *afectos* (un sentimiento sentido o el aspecto subjetivo consiente de una emoción). La principal aportación de Freud al estudio de las emociones es que elimina el problema de la secuencia sobre si fue primero el sentimiento o el cambio corporal, al afirmar que ambos resultan de una evaluación inconsciente.

M.B. Arnold (citado en Cerda 1990) con otro punto de vista, define a la emoción como: "el sentimiento de una tendencia hacia algo evaluado intuitivamente como bueno o beneficioso o bien apartarse de algo evaluado intuitivamente como malo o penoso"; en donde simultáneamente a esta atracción o aversión se producen una serie de cambios fisiológicos cuya finalidad estriba en que se pueda llevar a cabo esta

aproximación o retirada. Estos cambios fisiológicos tienen características propias que son diferentes de unos estados emocionales a otros. (p. 257)

Sadock y Kaplan (1996), definen la emoción como: "un estado de sentimiento complejo con componentes físicos, somáticos y de comportamiento que está relacionado con el afecto y el estado de ánimo". (p. 183)

Pese a la disparidad de enfoques en las definiciones anteriores, pueden rescatarse al menos tres componentes comunes: a) la emoción como una evaluación, juicio o creencia b) cambios fisiológicos y c) conducta. Estos elementos aunque discernibles, son inseparables de toda emoción.

2.3 Teorías sobre la emoción

2.3.1 William James y Carl George Lange

Esta teoría no se realizó en conjunto de sus autores, sin embargo se denomina James y Lange, porque expresan la misma idea y porque fueron elaboradas simultáneamente. De acuerdo a estos autores, una reacción emocional se desarrolla de la siguiente manera:

- 1° El órgano receptor percibe cierta situación y la transmite a la corteza cerebral.
- 2° Se produce en el organismo una determinada reacción, desencadenándose una serie de manifestaciones orgánicas.
- 3° A consecuencia de lo anterior es que se aprecian estas modificaciones del organismo y es entonces cuando se percibe el contenido emocional. (miedo, alegría, tristeza, etc.)

El concebir las emociones como percepciones de trastornos fisiológicos, conlleva a una peculiar inversión de lo que ordinariamente se considera el orden causal de los hechos. James ejemplifica su teoría argumentando que: no lloramos porque nos sentimos tristes, sino que nos sentimos tristes porque lloramos. En respuesta a este razonamiento, James señala que si le quitáramos a nuestra experiencia de la emoción

todas las características de los síntomas corporales, encontramos que sólo nos queda un *estado frío y neutral de percepción intelectual*. (Rosenzweig, 1992)

Aunque muy criticada, la teoría de James-Lange es interesante porque es la primera que recupera la importancia de los cambios orgánicos que se producen durante las emociones. Antes de esta teoría los cambios orgánicos se habían considerado solamente como un resultado de la emoción y no como un aspecto fundamental en ella.

2.3.2 Walter Cannon y Bard

James y Lange describieron los cambios fisiológicos que ocurren durante los estados emocionales, pero ninguno de ellos realizó experimentos para confirmar estos hechos. Cannon puso a prueba experimentalmente esta teoría, en donde efectivamente encontró que la emoción y los trastornos viscerales estaban correlacionados, pero concluyó que las emociones no pueden ser simplemente la percepción de los trastornos viscerales; porque los cambios viscerales son demasiado lentos como para producir un sentimiento emocional.

Por lo anterior Cannon propone que el hipotálamo es el centro de control de las actividades neuronales de la emoción y que el curso fisiológico de la emoción es entonces:

- 1° El estímulo se transmite desde el órgano receptor a la corteza, pero no directamente, sino a través del hipotálamo.
- 2° Se produce una desinhibición de los centros hipotalámicos.
- 3° A consecuencia de ello se desencadenan manifestaciones orgánicas.
- 4° Simultáneamente, una señal de este desencadenamiento se transmite a la corteza.
- 5° La corteza recibe la emoción.

Con esto, Cannon sugiere que el conocimiento y el sentimiento de una emoción ocurren al mismo tiempo que los cambios orgánicos y que la acción desencadenada. (Cerde, 1990).

2. 3. 3 Arnold y Lindsley Teoría de la activación

Esta teoría surge como una crítica a la teoría de Cannon porque no explica como es que las emociones una vez desencadenadas se acentúan. Arnold y Lindsley afirman que lo que llamamos "emoción" corresponde a un alto nivel de activación o incremento en el nivel de descarga de los impulsos neuronales. Así, la emoción se produce de la siguiente forma: En primer lugar se da lo que ellos llaman una *toma de posición emocional*, que consiste en la transmisión del estímulo del receptor a la corteza a través del hipotálamo. Una vez recogido el estímulo por la corteza se produce una desinhibición de los centros diencefálicos. Encontrándose sin control la expresión orgánica de la emoción, se libera y se desencadenan una serie de modificaciones orgánicas. Estas modificaciones orgánicas son a la vez percibidas a nivel de la corteza y a través de la estación diencefálica y esta percepción tiende a su vez a influir en la toma de posición emocional, constituyéndose así un circuito cerrado que explica el desarrollo en alud de ciertas emociones por refuerzos sucesivos de la toma de posición emocional. (Cerde, 1990)

2.3.4 Stanley Schachter y Jerome Singer

Schachter y Singer formularon una teoría de la emoción basada en dos factores: activación y evaluación. Este hecho ha llevado en algunas ocasiones a que dicha formulación sea incluida entre las teorías cognitivas. Sin embargo, como llega a expresar el propio Schachter sería más pertinente encuadrar este planteamiento entre las teorías neojamesianas, pues la evaluación se realiza sobre los cambios fisiológicos. (Calhoun, 1996)

Schachter y Singer tratan de salvar uno de los errores o problemas implícitos en la argumentación de James: el referido a la evaluación de los cambios corporales. Para Schachter es muy difícil ver a la emoción sólo como los cambios viscerales o

periféricos; considera también que es necesario el componente cognitivo. Schachter y Singer defienden la idea de que los cambios fisiológicos por sí solos, no son suficientes para iniciar la experiencia de una emoción. Los cambios fisiológicos han de ser explicados e interpretados y cuando ello ocurre el sujeto experimenta una emoción.

La secuencia causal en la formulación de Schachter y Singer es la siguiente: estímulo, cambios corporales, percepción e interpretación de los cambios corporales, emoción. (Rosenzweig, 1992)

La diferencia entre James y Schachter se centra en que para James, los cambios fisiológicos o corporales ya poseen su propio rótulo emocional (aunque como se ha indicado, en su teoría no explica qué ocurre entre la presentación de los cambios corporales y la experiencia subjetiva de la emoción) mientras que para Schachter, se requiere alguna forma de cognición que interprete esos cambios fisiológicos. Tras ese proceso de cognición, el sujeto pone rótulo a la emoción.

En cualquier caso, para que ocurra una emoción son necesarios los dos factores, ya que cada uno de ellos de forma aislada no puede producir la emoción.

2.3.5 Robert C. Solomon

Solomon si bien reconoce la importancia que tienen los factores fisiológicos dentro de la emoción, Solomon en su teoría enfatiza los factores cognoscitivos de las emociones. (Calhoun y Solomon 1996)

La tradición en el estudio de la emoción es enfocarla como algo que nos pasa repentinamente, una reacción fisiológica que nos toma por sorpresa, o bien una reacción fisiológica acompañada de un componente cognitivo que no elegimos y por lo tanto, sobre lo cual no se tiene control. Solomon aduce que esta perspectiva sobre las emociones es incorrecta, porque las emociones son intencionales, es decir: *ocurren por algo* y en consecuencia son elegibles y controlables. Por ejemplo: después de mucho tiempo "Y" logra convencer a "X" de salir con él; el día convenido "Y" llega tarde a la cita; (X cree que Y es un irresponsable). Mientras "Y" se disculpa y explica a X, el

por qué de su tardanza, X piensa que sus pretextos son absurdos, monta en cólera y le reprocha a gritos su falta de consideración; "Y" se queda callado, dolido y sin saber que decir. De acuerdo a Solomon la cólera de este caso -y de muchos otros-, **se puede explicar no en términos de lo que lo ocasiona sino en términos de su propósito**. X está enojado con Y, con el propósito de poner fin a la molesta insistencia de Y de invitarle a salir. En este caso X ha usado a su cólera para manipular a Y ante una situación que le resultaba realmente incómoda.

Solomon explica que una emoción es un juicio necesariamente apresurado en respuesta a una situación difícil; sin embargo el hecho de que un juicio se haga aceleradamente no quiere decir que se haga con rapidez. Regularmente, las emociones se van cocinando por largo tiempo y se nutren por medio de los juicios y creencias sobre ciertos hechos o circunstancias que refuerzan nuestro enojo u otra emoción. Lo que distingue a las emociones de los juicios ordinarios es su vehemencia, su aparente premura (aunque regularmente se han cocinado a fuego lento y por largo tiempo) No existen las emociones "frías"; no hay cólera fría, ni amor impasible. Las emociones son siempre respuestas urgentes e incluso desesperadas, a situaciones en donde una persona no está preparada o se siente impotente, frustrada o atrapada. Es la situación no la emoción la que es desorganizante e irracional. Las emociones, dice Solomon, no son irracionales; la gente es irracional.

Solomon afirma que si se identificara la función manipulativa de una emoción; es decir: si se reconociera el propósito con el cual se hizo ese juicio, el resultado sería el debilitamiento paulatino de ese juicio y en consecuencia la destrucción de la emoción. Finalmente Solomon señala que pensar que nosotros elegimos nuestras emociones, es hacer que sean nuestra elección. El control emocional no consiste en aprender a emplear técnicas racionales para someter por la fuerza a un *ello* brutal que nos ha victimado, sino más bien en estar dispuestos a darnos cuenta de lo que nos pasa, a descubrir y examinar críticamente los juicios normativos incrustados en cada respuesta emocional.

2.4 Clasificación de Emociones

Desde que se inició el estudio de la emoción, se ha tratado de hacer una relación de las emociones básicas, que se presentan en todas las personas, desde el nacimiento y que se combinan luego para formar emociones más especializadas y complejas.

John Watson por ejemplo, mencionó tres emociones básicas: cólera temor y amor. Desde su punto de vista, nuestra vida emocional está compuesta de estos átomos elementales (Calhoun, 1996)

Por su parte Millenson (citado en Plutchik, 1987) también considera que las emociones básicas son tres:

- a).- Angustia, que es producida por reforzadores negativos.
- b).- Ira, generada por la terminación de reforzadores positivos.
- c).-Elación causada ya sea por la presencia de reforzadores positivos o por la terminación de reforzadores negativos.

Y considera que a partir de estas emociones básicas, se pueden construir muchas emociones diferentes como resultado de las distintas intensidades de reforzadores positivos o negativos.

Robert Plutchik (1987) clasificó a las emociones en 8 categorías básicas agrupadas en cuatro pares de opuestos: 1) alegría vs. tristeza, 2) aprobación vs. disgusto, 3) cólera vs. miedo y 4) sorpresa vs. anticipación. Estas emociones básicas se pueden combinar para producir un rango de experiencias aún más amplio: La esperanza y la alegría combinadas se convierten en optimismo; la alegría y la aceptación nos hacen sentir cariño y el desengaño es una mezcla de sorpresa y tristeza.

Según Plutchik las emociones varían en intensidad; la ira, por ejemplo, es menos intensa que la furia; el enfado es aún menos intenso que la ira. La intensidad emocional varía de un individuo a otro. En un extremo se encuentran las que personas experimentan una intensa alegría y en el otro extremo están los que viven en una constante tristeza. Entre más intensa sea la emoción, más motivará la conducta. Las

emociones varían según la intensidad dentro de cada grupo y este hecho amplía mucho el rango de emociones que experimentamos.

Goleman (1995) propone 8 emociones primarias y algunos de los miembros emocionales dentro de cada categoría.

- Ira: furia, ultraje, resentimiento, cólera, exasperación, indignación, aflicción, acritud, animosidad, fastidio, irritabilidad, hostilidad violencia y odio patológico.
- Tristeza: congoja, pesar, melancolía, pesimismo, pena, autocompasión, soledad, abatimiento, desesperación y en casos patológicos: depresión grave.
- Temor: ansiedad, aprensión, angustia, nerviosismo, preocupación, consternación, inquietud, susto, cautela, incertidumbre, pavor, miedo terror y en casos patológicos: fobia y pánico.
- Placer: felicidad, alegría, alivio, contento, dicha, deleite, diversión, gozo, orgullo, placer sensual, estremecimiento, embeleso, gratificación, satisfacción euforia, extravagancia, éxtasis y en el extremo: manía.
- Disgusto: desdén, desprecio, menosprecio, aborrecimiento, aversión, disgusto, repulsión.
- Amor: aceptación, simpatía, confianza, amabilidad, afinidad, devoción adoración, infatuación, ágape (amor espiritual).
- Sorpresa: conmoción, asombro, desconcierto.
- Vergüenza: culpabilidad, preocupación, humillación, remordimiento, molestia, disgusto.

Goleman reconoce que su lista es incompleta y que emociones como la esperanza, fe y el orgullo son emociones combinadas que en ocasiones se componen de emociones básicas opuestas, por ejemplo los celos son una mezcla entre: amor, odio, temor y coraje.

2.5 Fisiología de la emoción

Uno de los sustratos fisiológicos que está más fuertemente comprometido con la emoción es la amígdala. En estudios con humanos y diferentes especies animales sometidos al clásico reflejo condicionado al miedo, se ha determinado que cuando un organismo se enfrenta a un estímulo sensorial potencialmente dañino, reacciona con una respuesta autónoma, endocrina y somática, que le prepara para enfrentar en mejor forma el peligro. El tipo de estímulo al que responde es en parte innato y en parte aprendido. Luego que el estímulo sensorial impresiona al receptor correspondiente, la señal llega al tálamo y desde allí a la amígdala, que es el núcleo principal involucrado en la adquisición de la respuesta emocional básica (REB) y el almacenaje de la información primitiva. La amígdala, a su vez, tiene conexiones con las áreas del tronco cerebral comprometidas con el control del gasto cardíaco: la respiración, la vasodilatación y la reacción de miedo. Por estudios con personas lesionadas, se ha determinado que la corteza cerebral primaria sensorial no es necesaria para la adquisición de esta REB, aunque colabora en el procesamiento de estímulos complejos.

El hipocampo, área comprometida en la "memoria declarativa", no es importante en la identificación del estímulo; sólo colabora en la identificación del entorno en que éste ocurre. De este modo, el aprendizaje emocional es mediado por un sistema que puede operar independientemente de nuestra conciencia. Este sistema subcortical madura precozmente en el desarrollo, antes que el hipocampo, por lo que eventos traumáticos infantiles pueden generar conductas emocionales en la edad adulta, sin que tengamos conciencia de su origen.

El ahorro de tiempo puede ser la razón por la cual el aprendizaje emocional se genera especialmente a nivel subcortical. Una falla en la respuesta al peligro es más costoso que responder inapropiadamente a un estímulo benigno. Posteriormente la corteza participa en la confirmación al cambio de la respuesta inicial.

Una vez adquirido el condicionamiento al miedo, es relativamente permanente; sin embargo, luego de repetidos estímulos que no se acompañan de daño, la respuesta disminuye, fenómeno denominado *extinción*. Las áreas prefrontales controlan la

expresión de la respuesta emocional evitándola una vez que no es útil (probablemente actuando sobre la amígdala). De este modo, la extinción sería un proceso activo.

En concordancia con los hallazgos en animales, el daño bilateral de la amígdala en el ser humano provoca un defecto significativo en el control ejecutivo y una conducta social inapropiada (desinhibida). El coeficiente intelectual no se altera mayormente.

2.5.1 Fisiología de las Emociones Primarias.

Desde un punto de vista conductual y adaptativo, Goleman (1995) ha detallado los rasgos físico y/o fisiológicos característicos de cada emoción que preparan al organismo para dar respuesta a un estímulo determinado.

Ira: La irrigación sanguínea se concentra en las manos lo cual facilita algún objeto que sirva para golpear al enemigo; el ritmo cardíaco se eleva lo mismo que el nivel de adrenalina, lo que garantiza que se podrá cumplir cualquier acto impulsivo.

Miedo: La sangre se dirige a los músculos esqueléticos (en especial a los de las piernas) para facilitar la fuga. El sujeto se pone en un estado de alerta general y la atención se fija en la amenaza cercana.

Felicidad: Aumenta la actividad de los centros cerebrales que inhiben los sentimientos negativos y pensamientos inquietantes. El organismo está mejor preparado para encarar cualquier tarea, con buena disposición; estado de descanso general.

Amor: Se trata del opuesto fisiológico al estado de pelea o fuga que comparten la ira y el miedo. Las reacciones parasimpáticas generan un estado de calma y satisfacción que facilita la cooperación.

Sorpresa: El alzar las cejas concede un mayor alcance visual y mayor iluminación en la retina, lo que ofrece más información ante un suceso imprevisto.

Disgusto: La expresión facial de disgusto (el labio superior torcido y la nariz fruncida) es un primer intento por bloquear las fosas nasales para evitar un olor nocivo o escupir un alimento insalubre.

Tristeza: la aminoración de energía tiene como objeto contribuir a adaptarse a una pérdida significativa (resignación).

2.6 Influencia de las emociones en la salud.

2.6.1 Emociones negativas y salud

Si bien en un principio se enfatizaba la función de las emociones considerándose que cada emoción se asociaba fuertemente con alguna enfermedad específica, por ejemplo: las úlceras con la frustración, la hipertensión con la hostilidad y así sucesivamente, actualmente se opta por considerar que son sólo uno entre los muchos factores que determinan la aparición, mantenimiento y tratamiento de las enfermedades corporales.

Sobre este tema, Goleman (1995) cita un análisis producto de 101 estudios donde se confirma que hasta cierto punto las emociones perturbadoras son malas para la salud. El informe describe que las personas que experimentan ansiedad crónica, períodos prologados de tristeza, pesimismo, hostilidad y tensión corren doble riesgo de contraer enfermedades como: asma, artritis, dolores de cabeza, úlceras pépticas y problemas cardíacos. En otro estudio, a los pacientes que habían sufrido ataques cardíacos se les pidió que describieran cómo había estado su cuadro emocional horas antes de que ocurriera el infarto. La mayoría reportó haberse sentido furioso, tenso y en consecuencia haber reaccionado excesivamente. Esta reacción exagerada conduce a un ritmo cardíaco rápido, sensación de urgencia, impaciencia y hostilidad. Las prisas, las competencias y cosas parecidas aumentan la tensión acelerando la excitación simpática y contribuyendo más a la posibilidad de problemas coronarios (Davidoff, 1989).

En otros casos, la ansiedad se ha ubicado como una de las emociones con mayor peso en el inicio de la enfermedad y el curso de la recuperación. Como todas las emociones, la ansiedad tiene una utilidad adaptativa: nos ayuda a prepararnos para enfrentarnos a algún peligro, pero en la vida moderna es más frecuente que sea desproporcionada y fuera de lugar. La perturbación se produce ante las situaciones con las que debemos vivir o que son evocadas por la mente y no por peligros reales que debemos enfrentar. Por esta razón, se convierte en un riesgo para la salud si se presenta en forma crónica. La ansiedad propicia el contagio de enfermedades infecciosas tales como: resfriados y gripes. El cuerpo está expuesto constantemente a esos virus que normalmente combate el sistema inmunológico; sin embargo, con la ansiedad las defensas fallan (López, 1999).

La ansiedad es también el estado idóneo para contraer el virus del herpes tanto del tipo que provoca llagas en los labios, como el que origina lesiones genitales. Cuando las personas han quedado expuestas al virus del herpes, este permanece latente en el organismo y se manifiesta de vez en cuando. La actividad este virus puede ser rastreada por los niveles de anticuerpos del mismo que hay en la sangre. Utilizando esta medición, la reactivación del virus se ha encontrado en estudiantes de medicina que se encuentran rindiendo exámenes de fin de año y en mujeres recién separadas.

El precio de la ansiedad no sólo es que disminuye la respuesta inmunológica; también está mostrando efectos adversos en el sistema cardiovascular. Mientras la hostilidad crónica y episodios repetidos de ira parecen poner a los hombres en un gran riesgo de enfermedad cardíaca, las emociones más mortales en las mujeres pueden ser la ansiedad y el temor. Lo que ocurre es que el sistema nervioso simpático activado, hace que los riñones retengan sal, la cual altera la regulación de la presión arterial en las personas susceptibles debido a las preocupaciones (Davidoff, 1989).

El estrés es, de igual forma, considerada una emoción de riesgo y las reacciones fisiológicas que presenta son: aumento en la secreción de catecolaminas (adrenalina y noradrenalina), cortisol y encefalina; aumento de aminoácidos circulantes y de glicemia

(entre otras), esto hace que el sistema inmunológico se vea afectado por la función de las células inmunológicas -T, B, T asesinas-. (Redondo A.F. 1998)⁵

De acuerdo a las investigaciones del Dr. Damasio (1994), el estrés mental crónico parece inducir la superproducción del péptido derivado del gen de la calcitonina en las terminales nerviosas de la piel. El péptido recubre excesivamente la superficie de ciertas células inmunológicas (células de Langerhans), cuya tarea es capturar agentes infecciosos y entregarlos a los linfocitos para que el sistema inmune pueda contrarrestar su presencia. Debido a la menor vigilancia en una vía importante de acceso, el cuerpo es más vulnerable a las infecciones.

Con lo anterior podemos darnos cuenta de lo nocivo que puede llegar a ser el estrés, pero aún así no es causa directa de enfermedades. El estrés no causa la enfermedad en sí, sino que impide la recuperación porque baja las defensas del cuerpo y aumenta la sensibilidad de la persona a los problemas físicos que han existido anteriormente (Reeve, 1994).

Múltiples estudios clínicos han demostrado que la palabra más adecuada para describir la relación entre estrés y salud es: impacto, pues los factores psicosociales no son causa de enfermedad, sino que desempeñan un papel en la alteración de la susceptibilidad del paciente a las enfermedades (Rodríguez y Vega, 1998).

2.6.2 Emociones positivas y salud.

Mucho se ha escrito acerca de que si bien es cierto que determinadas emociones impactan negativamente al organismo, también lo es que otras pueden ser herramientas efectivas para enfrentarse a la enfermedad y a las vicisitudes de la vida.

La risa y el buen humor, por ejemplo, ayudan a darles a los problemas una perspectiva diferente. La risa brinda una liberación física de las tensiones acumuladas y por tanto se espera que todo aquello que logre que el hombre se mantenga emocionalmente

⁵ Redondo, A. F. (1998) <http://platea.pntic.mec.es/~jmiz2/ast98/art30.htm>
consultado el 23 de enero del 2002

estable y lejos de experiencias desagradables, puede contribuir a que el sistema inmunológico funcione óptimamente (López, 1999).

Pese a lo anterior, ciertas investigaciones indican que las emociones positivas pueden resultar beneficiosas hasta cierto grado. Así como las emociones negativas hacen más vulnerables a las personas a contraer enfermedades pero no las causan, las emociones positivas ayudan a sobrellevar la enfermedad y favorecen el proceso de recuperación, pero por sí solas no logran mejorar a la persona.

El optimismo y la esperanza también resultan beneficiosos. La gente que tiene esperanza es capaz de resistir en circunstancias penosas (incluidas las dificultades médicas). En cuanto al optimismo hay diversas explicaciones: Una teoría propone que si el pesimismo conduce a la depresión (que a su vez interfiere en el sistema inmunológico) con la consiguiente vulnerabilidad a las enfermedades, el optimismo haría lo contrario. Otra explicación indica que los pesimistas descuidan su persona; algunos estudios han descubierto que estas personas fuman, beben más y hacen menos ejercicios que los optimistas, quienes en general son más cuidadosos con su salud. Podría resultar que la fisiología de optimismo es de cierta utilidad biológica para la lucha del organismo contra la enfermedad (Goleman, 1995).

En conclusión, contrario a lo que habitualmente se ha creído, las emociones no son cosas que nos ocurren de improviso; son más bien, estados de ánimo que elegimos de forma consciente o inconsciente. Bajo este contexto y tomando en cuenta las teorías fisiológicas y cognitivas, se podría afirmar que las emociones tienen cierto grado de racionalidad; es decir, cumplen con un propósito. El conocimiento de los estados emocionales y el automonitoreo constante de los sentimientos es lo que finalmente permite tener control sobre las emociones. El hombre es quien decide estresarse, angustiarse, enojarse, deprimirse o ser optimista, alegre, cariñoso, etc. Desde e punto de vista adaptativo, todas las emociones son benéficas. Siguiendo a Aristóteles, hasta el estrés y la angustia en pequeñas dosis son útiles porque recuerdan que se debe "entrar en acción"; sin embargo, cuando no se controlan y se permite que se salgan de los límites normales, pueden perjudicar seriamente.

3. Inteligencia Emocional

*"La inteligencia emocional es útil en tiempos de bonanza,
Imprescindible en tiempos de crisis"*

Hendrie Weinsinger

¿Qué vuelve a una persona inteligente? ¿Altas notas? ¿Talento? ¿Destreza? ¿Experiencia? ¡No! La inteligencia verdadera es la que hace feliz a la gente y se refiere a la capacidad para entender y manejar las emociones propias y tener a mismo tiempo buenas relaciones con las personas que nos rodean.

Las emociones son energías en movimiento que pueden controlarse, manejarse y expresarse, estimulan extensas áreas del cerebro obteniendo conexiones poderosas en el pensamiento. Por tanto a mayor emoción en el aprendizaje, mayor integración de este. (Ibarra, 1997)

3.1 Antecedentes de la Inteligencia Emocional.

Aunque la terminología es relativamente reciente, la idea de las emociones inteligentes se viene formando desde épocas remotas. Platón (1988) en su diálogo "El Simposio" es el primero en reconocer que estos conceptos aparentemente excluyentes tienen conexión, pues afirma que el amor es el auxiliar más poderoso para alcanzar la sabiduría.

Aristóteles considera que emoción e inteligencia son conceptos diferentes por lo que realiza una distinción entre la capacidad intelectual (pensamiento, solución de problemas, meditación, razonamiento, etcétera) y los aspectos hórmicos (los relacionados con emociones: sentimientos, pasión y voluntad); aunque reconoce que en ciertas ocasiones —por ejemplo cuando la moral se ve amenazada— la emoción puede llegar a ser inteligente. (Xirau, 1990)

Descartes también realizó una división tajante entre las pasiones (término que usaba para referirse a las percepciones o sentimientos) y la cognición, pues pensaba que las pasiones tenían una pésima influencia en la razón porque confundían y oscurecían el juicio; sin embargo, las emociones sí podían ser influenciadas positivamente por la razón; por ejemplo, ya fuera para despertar el coraje en uno mismo o para deshacerse del miedo no era suficiente con la voluntad; para hacerlo era necesario detenerse a considerar las razones y desde ahí exaltar o persuadir la emoción según la conveniencia de las circunstancias. (Solomon, 2000)

Baruch Spinoza desarrolló una peculiar teoría cognitiva de la emoción: dividió a las afecciones en positivas y negativas, la alegría es una afección positiva que nos mantiene en nuestro ser, la tristeza es, en cambio, una afección negativa que puede originar odio, rencor o cualquier otro tipo de afección destructiva. Spinoza consideraba que algunas afecciones son buenas; empero, ninguna lo es del todo porque su origen es siempre irracional y la verdadera bondad se origina en el intelecto. (Mayer Ciarrochi y Forgas, 2001)

Spinoza, a diferencia de Descartes, tenía una visión monista del mundo, pues según él todas y cada una de las circunstancias de la vida son y conducen a una sola sustancia: -Dios-. Bajo esta premisa las afecciones encontraban una visión diferente; es decir, las pasiones como la ambición y el deseo nos impiden lograr la verdadera felicidad y armonía en nuestra vida; no obstante, si se reconoce que todo es parte del UNO (que emoción y razón no son una dualidad sino una ENTIDAD) se tendrá un punto de vista integrado y se alcanzará la felicidad. Propone entonces un "Amor Intelectual a Dios". (Xirau, 1990)

David Hume rompiendo con los viejos paradigmas, declara que es la emoción y no la razón la que decide lo que debe hacerse o decirse; por ejemplo: ante los hechos más terribles como los que desata un huracán, la fría razón podría juzgar conveniente que debido a la sobrepoblación en el mundo, muriesen unos cuantos miles de personas; sin embargo, es poco probable razonar tan lógicamente, porque antes de pensar así, las emociones ya nos habrían empujado a ayudar a quienes están en problemas. Hume, nuevamente, hace una diferenciación entre el pensamiento y las impresiones. Una

impresión es una fuerte percepción física que se caracteriza por ser precisa e intensa. Lo primero que el cuerpo capta son impresiones, por lo tanto son el original. El pensamiento es una simple copia de las impresiones y en consecuencia es vago y abstracto. Sobre las emociones puntualiza que aunque la emoción se compone de impresiones, no son lo mismo, pues la emoción también se acompaña de ideas. (Gaarder, 1999)

Para Emmanuel Kant, también existe una brecha entre la razón y las inclinaciones (emociones, humor y deseo); sin embargo, dentro de su obra no minimiza a la emoción y aunque no estuvo dentro de su estudio central, reconoce que algo realmente grandioso no puede realizarse sin pasión. (Xirau, op. cit)

Otros filósofos como Hegel y Nietzsche, aunque conservaron el antagonismo entre la emoción y la razón, de alguna forma también trataron de unir los conceptos. Hegel en su libro "Fenomenología del Espíritu", que trata sobre la *lógica de la pasión* y Nietzsche en su obra "La Genealogía de la Moral" donde declara que las pasiones por ellas mismas tienen razón; aunque no siempre, porque algunas de ellas arrastran en su torpeza. (Solomon, 2000)

Más recientemente los psicólogos Norteamericanos William James y Carl Lange, inspirados en los hallazgos de Darwin, formulan simultáneamente su teoría sobre las emociones; pero esta vez de acuerdo a su naturaleza fisiológica. Su propuesta argumenta que una emoción (por ejemplo la tristeza) se produce al percibir los cambios corporales (en éste caso el llanto) el cual es provocado por un estímulo particular (siguiendo el mismo ejemplo podría ser la pérdida de un ser querido). Entre las críticas más fuertes con que se encuentra esta teoría, es que no es suficiente que se de el cambio fisiológico para tener una emoción (sobre el mismo ejemplo, las lágrimas provocadas por el picor de la cebolla no despiertan una emoción como la tristeza, el dolor o pesar).

Tratando de completar ésta visión de las emociones, Schachter expone una interesante teoría cognitiva, donde refiere que un estado emocional es la consecuencia de una interacción entre la actividad fisiológica y las actividades cognitivas; así pues,

una emoción como la alegría se interpreta de acuerdo a su fisiología, su contexto cognitivo (cultura, educación, valores, etc.) y se moldea según su experiencia. Por supuesto esta teoría también ha tenido fuertes críticas, pero lo interesante de esta propuesta es que desde la fisiología se buscó establecer un vínculo entre la cognición y la emoción. (Rosenzweig y Leiman, 1992)

Más recientemente, Solomon escribe un ensayo donde defiende una original teoría cognitiva de las emociones y 10 años más tarde Howard Gardner en su teoría sobre las inteligencias múltiples, explica que la inteligencia intrapersonal y la interpersonal son las más decisivas porque son las que nos permiten estar en armonía con nosotros mismos y con los otros, además de que juegan una suerte de timón en nuestras vidas, porque nos guían para tomar decisiones adecuadas. De la conjunción de estas inteligencias, más el componente emocional que Gardner obvia, nace la noción de la Inteligencia Emocional.

3.2 Concepto de Inteligencia Emocional.

La Inteligencia Emocional (IE) nace por la necesidad de darle explicación a una cuestión paradójica: ¿Por qué algunas personas con un alto CI capaces de analizar, manejar y debatir las ideas más complejas, son individuos que en muchos casos no progresan o no se adaptan ni a nivel profesional ni personal? Y en el caso contrario ¿Por qué personas sin grandes estudios o títulos universitarios se adaptan mejor que otras a las diferentes contingencias de la vida y triunfan en casi todo lo que se proponen?

La inteligencia emocional juega un papel decisivo en la explicación de esta bipolaridad. Esta aparente contradicción, se debe a que hay gente que si bien no brilla en lo estrictamente racional, es porque tiene otra forma de ser inteligente: en las emociones y sentimientos. Algunas personas saben afrontar las situaciones y salen airosos de graves problemas mientras que otros fracasan y se hunden ante obstáculos insignificantes. Lograr lo que interesa, depende más de la capacidad de vivir, de escrutar los problemas y de canalizar las emociones, que del razonamiento abstracto o de la capacidad para resolver problemas matemáticos.

En 1990, Peter Salovey y John Mayer acuñaron el término de Inteligencia Emocional y lo definieron como: "la capacidad de monitorear y regular los sentimientos propios y ajenos y de utilizar los sentimientos para guiar el pensamiento y la acción." En 1997, buscan darle una connotación más cognitiva y precisan que la IE es: "La habilidad de percibir, expresar entender, manejar y usar las emociones para promover el crecimiento emocional e intelectual".

Robert Cooper y Ayman Sawaf (1997) indican que la inteligencia emocional es la habilidad de sentir, entender y aplicar efectivamente el poder y perspicacia de las emociones como fuente de energía, información e influencia humana.

Reuven Bar-On (citado en Grajales, 1999)⁶, describe a la IE como: "una serie de habilidades personales, emocionales y sociales que influyen sobre la propia capacidad de triunfar en el manejo de las exigencias y las presiones del medio-ambiente."

Goleman (1998) cita que la IE es la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos y los ajenos, de motivarnos y de manejar bien las emociones, en nosotros mismos y en nuestras relaciones. Describir aptitudes complementarias pero distintas de la inteligencia cognitiva.

David Ryback (citado en Rodríguez, 2002) define a la IE como la habilidad de usar la conciencia, sensibilidad para discernir los sentimientos subyacentes a la comunicación interpersonal, resistir la tentación de responder impulsiva y rudamente y en vez de ello actuar con receptividad, autenticidad y franqueza.

Cruz, Olvera, Domínguez y Cortés (2002), establecen que la IE es la capacidad de expresar las emociones oportunamente, no ocultar las dificultades emocionales, compartirlas con personas significativas, poseer y practicar un estilo de afrontamiento adaptativo y mantener una esperanza elevada perseverando en las metas.

⁶ Grajales, T. (1999, julio). Inteligencia Emocional entre maestros de secundaria de la Universidad de Monterrey <http://tgrajales.net/intelimaestros.htm>. consultado el 25 de abril del 2002

3.1 Importancia de la Inteligencia Emocional, en las organizaciones

En los últimos años, se ha dado entre los trabajadores un aumento progresivo y generalizado de problemas afectivos. La Asociación Americana de Psicología (APA) reporta que el 43% de los adultos sufren de estrés. La Asociación Mexicana de Capacitación de Personal (AMECAP) indica que el 25% de los empleados están inmersos en problemas emocionales, entre los cuales los más afectados son los trabajadores bancarios, pues cerca del 50% de sus visitas al médico son de índole emocional. Entre las repercusiones más graves que se le imputan a los problemas emocionales son: comunicación defectuosa, rotación de personal, estancamiento, improductividad y accidentes; puntos que traen como consecuencia grandes pérdidas económicas en las empresas. (Rosas, 2000).

Cooper y Sawaf (1997) afirman que estos y otros conflictos emocionales se subsanan mediante la implementación de programas de capacitación dirigidos a desarrollar *competencias emocionales* en los trabajadores; por ejemplo, Goleman (1998) cita el caso de una planta manufacturera en donde un grupo de supervisores recibió un curso sobre cómo desarrollar habilidades emocionales (escuchar mejor a sus subordinados y enseñarlos a resolver eventualidades). Tiempo después, se observó que los accidentes se redujeron en más de un 50% y la productividad superó las metas fijadas por la cantidad de \$250,000 dólares anuales. Un caso similar es el de la compañía *American Express Financial Advisors* que desde 1992 tiene en marcha un programa de entrenamiento en *Competencia Emocional* para gerentes. La capacitación busca que los gerentes aprecien el papel que juega la emoción en el lugar de trabajo y que desarrollen una mayor conciencia de sus propias reacciones emocionales. Los resultados han sido que los gerentes entrenados en esas habilidades han hecho crecer sus empresas en un 18.1%, comparado con el 16.2% de gerentes que no fueron capacitados. Esto significa un estimado de \$247 millones de dólares en incremento, durante los 15 meses del período estudiado. Otra de las consecuencias de este programa fue que en general, se registró en las empresas una mayor retención de empleados y menor ausentismo.⁷

⁷ <http://www.ganaropciones.com.ar/emocional.htm> CASOS. Consultado el 3 de agosto del 2202

La Inteligencia Emocional también ha demostrado ser útil en Selección de Personal; por ejemplo: La Fuerza Aérea de los Estados Unidos utilizó e EQ-I (prueba de habilidades emocionales) en la selección de su personal y encontró que los reclutas más exitosos lograron altas calificaciones en áreas como: afirmación, empatía, felicidad y control de las emociones Durante ese año ahorraron \$3 millones de dólares en su proceso de reclutamiento. Esos resultados hicieron que el Departamento de Defensa impusiera esa técnica de selección a todas las fuerzas armadas. (Bar-On 1996)

En la compañía de cosméticos L'Oréal, los vendedores seleccionados de acuerdo con sus habilidades emocionales vendieron en un año \$ 91,370 dólares más que los vendedores seleccionados con procedimientos tradicionales; además, tuvieron un nivel de deserción 63% menor durante el primer año.⁸

Una firma de bebidas internacional concluyó que la selección tradicional de personal arrojaba una deserción de 50% durante los primeros dos años, debido en gran medida, al bajo rendimiento; cuando reclutaron personal fundamentándose en sus habilidades emocionales, el porcentaje se redujo a un 6%.⁸

La Inteligencia Emocional también se ha erigido como una característica crucial de los líderes. Recientemente la consultora Hay Group ha realizado una entrevista de incidentes críticos a 23 altos ejecutivos de diferentes sectores, con edades comprendidas entre los 31 y 61 años de edad y experiencia de entre 5 y 35 años para ver cuales son las cualidades que los ha hecho triunfar. A partir de la información obtenida en las entrevistas, han identificado siete rasgos que en mayor o menor grado tienen los líderes:

1. Hacen de su vida un proyecto personal y por lo tanto gestionan su propia carrera; es gente capaz de analizar sus actuaciones, con sentido del humor y disfruta su trabajo.
2. Transmiten serenidad, confianza y hacen de la transparencia una constante.

⁸ <http://www.inteligencia-emocional.org/investigaciones/index.htm>

consultado el 4 de abril del 2002

3. Se adaptan a un blanco móvil, son tenaces y perseverantes, pero muestran flexibilidad ante los proyectos.
4. Generan múltiples iniciativas, son conscientes de la importancia de la velocidad de su entorno y encuentran ideas en lugares ajenos a su negocio.
5. Valoran extraordinariamente a las personas, saben detectar el nivel de motivación de los otros y sacar partido a la diversidad.
6. Establecen relaciones interpersonales a partir de proyectos comunes; crean amistades sólidas y se alían hasta con los competidores para desarrollar el mercado.
7. Atraen mediante su carisma personal; son considerados líderes de opinión.

Este perfil denominado GestaltenT demuestra que el liderazgo es en más de un 90% inteligencia emocional; por lo que a partir de esta información la consultora ha creado un programa de selección y desarrollo de competencias emocionales para alumnos del último curso de carrera, pues en la actualidad las empresas van detrás de jóvenes brillantes con estas características.

Muchas son las ventajas que proporciona la Inteligencia Emocional; sin embargo, el argumento más fuerte a favor es la ventaja económica que da a la empresa a través de la optimización de sus recursos, que se refleja en:

- Equilibrio entre los aspectos humanos y financieros en los planes de la compañía.
- Disposición a estimular mejoras en el desempeño.
- Comunicación abierta y fortalecimiento de la confianza en todos los participantes.
- Fortalecimiento de las relaciones internas y externas que ofrezcan ventajas competitivas.
- Colaboración, apoyo y distribución equitativa de recursos.
- Innovación, aceptación de riesgos y aprendizaje en común.
- Pasión por la competencia y el perfeccionamiento constante.

La inteligencia emocional es ahora tan decisiva para el futuro de las próximas generaciones como la preparación académica. Cada vez son más las empresas que buscan una mayor inteligencia emocional, aunque no utilicen ese término. Esta aptitud

colectiva no es una mera evaluación blanda: tiene duras consecuencias: las empresas más visionarias empiezan a comprender que también a ellas les afecta la educación que las escuelas estén brindando a sus futuros trabajadores. Sin duda alguna, la inteligencia emocional no es una varita mágica; sin embargo, estas aptitudes humanas pueden ayudarnos, no sólo a competir, sino también a alimentar la capacidad de encontrar placer y gozo en el trabajo.

La organización emocionalmente inteligente constituye un tema demasiado amplio para tratarlo aquí con propiedad, pero el mensaje es claro: las posibilidades de éxito para el individuo y la empresa son considerables y además están al alcance de la mano.

3.4 Modelos y Teorías de Inteligencia Emocional

Debido al impacto que ha causado el concepto de Inteligencia Emocional; se han creado varias teorías, las cuales aunque varían en sus enfoques comparten los siguientes postulados:

- La Inteligencia Emocional y la Inteligencia Cognitiva no son conceptos opuestos, sino más bien complementarios. Al respecto Robert Sternberg (citado en Cooper, 1997) hace el siguiente comentario: *"Las reglas de IQ están ahí, sólo porque nosotros las pusimos. Cuando escogimos esta regla, escogimos un mal maestro. Estamos pagando un precio drástico en nuestras vidas personales y en la organización por nuestro intento por separar nuestros corazones de nuestras mentes y nuestras emociones de lo intelectual; esto no debió haberse hecho, nosotros necesitamos de ambas partes y necesitamos que trabajen juntas"*. (p. 31)
- En general, la IE se refiere a la capacidad de reconocer, de regular emociones en nosotros mismos y en otros. A esta capacidad de reconocer lo que se siente, técnicamente se la ha denominado *metahumor o metaemoción*.
- La idea no es desbordar o reprimir los sentimientos, sino hacer lo que Aristóteles proclamaba en su *Ética a Nicómaco*: *"Cualquiera es capaz de enfadarse, eso es fácil; pero enfadarse con la persona adecuada, en el grado*

adecuado, en el momento adecuado, con el propósito adecuado y de forma adecuada... eso no es fácil". (citado en Goleman, 1995 p. 13)

- A diferencia del C.I. que a través de la vida se mantiene relativamente constante, la Inteligencia Emocional se aprende y se enriquece con las experiencias a lo largo de nuestra existencia.

3.4.1 Peter Salovey y John Mayer

En 1990, Salovey y Mayer, propusieron el primer modelo que dividía a la IE en tres dimensiones: a) autoevaluación precisa de las emociones b).- regulación de las emociones y c) utilización de las emociones en la resolución de problemas. En 1997 realizan una revisión con el fin de darle un enfoque más cognitivo que pudiera servir como base para desarrollar instrumentos que fueran capaces de medir el "pensar acerca del sentir". (Salovey, Bedell, Detweiler y Mayer, 2000).

El modelo Salovey-Mayer quedó constituido por cuatro elementos:

1. *Percepción, evaluación y expresión de las emociones.* Se refiere a la capacidad de identificar correctamente el sentimiento propio y el de los demás. Esta dimensión se subdivide en:
 - a) Habilidad para identificar la emoción física y psicológica en uno mismo.
 - b) Habilidad para identificar la emoción en otras personas y situaciones.
 - c) Habilidad para expresar la emoción exacta y las necesidades relacionadas con esos sentimientos.
 - d) Habilidad para discriminar entre una expresión de sentimientos precisa e imprecisa o entre una honesta y otra deshonestas.

Existe evidencia de que cuando los individuos pueden comunicar hábilmente sus emociones son más empáticos y menos depresivos que los que no lo hacen; además, quienes pueden evaluar y expresar rápidamente sus emociones tienen una mejor relación con las personas, responden mejor a su entorno afectivo y construyen mejores redes sociales de trabajo (Salovey et al. 2000).

2. **Facilitación emocional para el pensamiento.** Es la capacidad de razonar con y sobre emociones, está formada por:
- a) Habilidad para encauzar y dar prioridad al pensamiento de uno cuando este se basa en los sentimientos asociados a objetos, eventos o situaciones.
 - b) Habilidad para generar o emular emociones vividas que faciliten nuestros juicios y memoria respecto a los sentimientos propios.
 - c) Habilidad para capitalizar un ánimo (o humor variable) para tomar diferentes puntos de vista, integrarlo e inducirlo a diferentes perspectivas.
 - d) Habilidad para usar las emociones de tal manera que faciliten la resolución de problemas e incrementen la creatividad.

La Investigación realizada por estos autores ha revelado que un ánimo entusiasta hace más probable la aparición de los resultados positivos; mientras que los pensamientos pesimistas hacen más probable la aparición de consecuencias negativas. Se ha discutido que las emociones crean diferentes estados mentales que son más o menos adaptativos para resolver ciertos tipos de problemas. La felicidad facilita un estado mental que es útil en tareas creativas en donde se debe pensar fluida e intuitivamente, con el fin de hacer nuevas asociaciones. La tristeza es un estado mental en donde los problemas son resueltos más lentamente y se dispersa la atención en los detalles. (Palfai y Salovey, 1993).

3. **Entendimiento y análisis de la información emocional; empleando el conocimiento emocional.** Se *conforma por las habilidades siguientes:*
- a) Habilidad para entender la relación entre las diferentes emociones.
 - b) Habilidad para percibir las causas y consecuencias de los sentimientos.
 - c) Habilidad para interpretar sentimientos complejos, tales como emociones mezcladas y contradictorias.
 - d) Habilidad para entender y predecir probables transiciones entre emociones.

Estas habilidades se refieren a la capacidad de entender las emociones complejas o encadenamientos emocionales como transición de las emociones a partir de una etapa a otra; esto es: las emociones pueden ser agrupadas en familias de emociones. Por ejemplo, palabras como: enfado, enojo, irritación, rabia e ira,

pueden conjuntarse y jerarquizarse de acuerdo a su contenido emocional. Enfado podría ser la reacción emocional inicial, la cual si no es identificada y controlada a tiempo, conducirá gradualmente a la explosión emocional máxima: la ira. (Salovey, Bedell, Detweiler y Mayer, 2000).

4. Regulación de emociones, se constituye de:

- a) Habilidad para ser receptivos ante sentimientos placenteros y displacenteros.
- b) Habilidad para controlar y reflexionar sobre las emociones.
- c) Habilidad para prolongar o fragmentar una emoción, según la necesidad.
- d) Habilidad para manejar la emoción en uno mismo y en los demás. Esta habilidad de entender y analizar las emociones proporciona las herramientas que permiten *regular* y *manejar* efectivamente las emociones propias y ajenas. (Salovey et al. 2000).

3.4.2 Goleman D.

Daniel Goleman, es el autor más conocido sobre IE. En 1995 publicó un libro con innumerables ejemplos cotidianos sobre la aplicación de la Inteligencia Emocional. En esta edición, presenta su primer modelo de IE (basado en el primer modelo desarrollado por Salovey y Mayer) que se forma de cinco componentes:

1. *El conocimiento de las emociones propias*, se refiere a la capacidad de reconocer un sentimiento en el momento en que ocurre y utilizar esta información como base para orientar nuestras decisiones. Aunque parece una tarea sencilla, saber lo que se siente en cada momento no es tan fácil. La percepción de las emociones propias implica estar atento al propio estado interno, pero normalmente se está más acostumbrados a practicar cómo *no sentir*, que a *sentir*; porque se vive en una sociedad que minimiza las emociones. Goleman afirma que esta es la capacidad crucial de la inteligencia emocional, porque da la base para ser el propio guía en la vida.

2. **La capacidad para controlar las emociones**, se basa en la capacidad anterior; controlar nuestros sentimientos implica que una vez que la emoción se ha detectado e identificado, se debe reflexionar sobre ella; determinar la causa y elegir la manera de actuar. Las personas que saben serenarse y librarse de la ansiedad, irritación o de la melancolía excesiva, se recuperan con mayor rapidez de los reveses de la vida.
3. **La capacidad de motivarse a sí mismo**, se trata de las tendencias emocionales que guían o facilitan la obtención de las metas. Dirigir las emociones para conseguir un objetivo es esencial para mantener la mente creativa y encontrar soluciones. Las personas que tiene esta habilidad tienden a ser más productivas y eficaces en sus objetivos.
4. **El reconocimiento de las emociones ajenas**, esta capacidad tiene relación directa con la empatía, que se define como la capacidad para poder sintonizar las señales sociales sutiles que indican qué necesitan o qué quieren los demás, dando la pauta para saber cuando acercarse o alejarse.
5. **Habilidades Sociales**. El arte de relacionarse es en gran parte la habilidad de producir sentimientos en los demás. Esta habilidad es la base en la que se sustenta la popularidad, el liderazgo y la eficiencia.

En 1998 Goleman publica su segundo libro titulado *La Inteligencia emocional en la empresa*". A diferencia de Salovey y Mayer, que enfocaron su modelo dentro de un plano más cognitivo, Goleman adecua sus conceptos al funcionamiento y la aplicabilidad en el trabajo y la eficacia en la organización; con este propósito, le añade a su modelo el concepto de **Aptitud Emocional**, la cual define como: "*una capacidad aprendida, basada en la inteligencia emocional, que origina un desempeño laboral sobresaliente*". (p. 43-44) Goleman propone que a cada una de las cinco dimensiones básicas, subyace una serie de aptitudes emocionales las cuales tienen como características principales ser entre sí:

- ❖ Independientes: cada una realiza una contribución única dentro del trabajo.
- ❖ Interdependientes: requieren en cierto grado unas de otras.
- ❖ Jerárquicas: unas son base de otras.

- ❖ Necesarias pero no suficientes: porque poseer una facultad de inteligencia emocional subyacente, no garantiza que alguien desarrolle o exhiba las aptitudes asociadas.
- ❖ Genéricas: porque la lista general es aplicable en casi todos los trabajos

Las Aptitudes emocionales son:

Autoconocimiento, que se divide en:

- *Conciencia emocional*. Es el "darse cuenta" de lo que se está experimentando.
- *Autoevaluación precisa*. Aprender a distinguir unas emociones de otras y evaluar su intensidad.
- *Confianza en uno mismo*. Seguridad en sí mismo en base a la capacidades destreza y valor propio.

Autorregulación, que se fracciona en:

- *Autocontrol*. Después de haber detectado e identificado la emoción, tener la capacidad de reflexionar sobre la misma, determinar la(s) causa(s) y plantear alternativas de acción con las respectivas consecuencias para finalmente elegir la acción adecuada.
- *Confiabilidad*. Demostrar honradez, integridad y coherencia entre acción y pensamiento; actuar con ética.
- *Escrupulosidad*. Responsabilidad en el cumplimiento de las tareas asignadas.
- *Adaptabilidad*. Flexibilidad para manejar cambios y desafíos.
- *Innovación*. Creatividad, búsqueda de retos y soluciones novedosas.

Empatía, que se forma por las habilidades:

- *Comprender a los demás*. Mostrar sensibilidad y comprensión ante las necesidades de los demás.
- *Ayudar a los demás a desarrollarse*. brindar apoyo, asesoría, reconocimiento y fomentar las capacidades de los demás.
- *Orientación hacia el servicio*. Estar dispuesto a atender y ayudar a los demás en sus necesidades.

- *Aprovechar la diversidad.* Ver en los demás la oportunidad de aprender y compartir, haciendo a un lado falsos prejuicios étnicos.
- *Conciencia política.* Conocer la cultura en donde se mueve interpretando correctamente las corrientes emocionales de un grupo y sus relaciones de poder.

Motivación, que se compone de:

- *Afán de triunfo.* Superación personal constante (necesidad de logros).
- *Compromiso.* Identificación con los objetivos grupales, haciéndolos propios.
- *Iniciativa.* Disposición para aprovechar las oportunidades.
- *Optimismo.* Conservar el entusiasmo, pese a los inconvenientes.

Habilidades sociales, que se integra por:

- *Influencia.* Causar un impacto positivo en las personas que nos rodean el cual armoniza con la meta colectiva.
- *Comunicación.* Intercambio respetuoso y efectivo de información.
- *Manejo de conflictos.* Resolver y negociar acuerdos con tacto y diplomacia
- *Liderazgo.* Predicar con el ejemplo, estimular la imaginación, inspirar, orientar, alienta y supervisar el desempeño de otros.
- *Catalizador de cambio.* Iniciar o manejar los cambios en forma eficiente.
- *Establecer vínculos.* Crear y cultivar lazos afectivos sinceros con el fin de facilitar las relaciones instrumentales.
- *Colaboración y cooperación.* Disposición de compartir y trabajar en conjunto para alcanzar con otros los resultados esperados.
- *Habilidades de equipo.* Crear sinergia grupal en pos de los objetivos de la organización.

3.4.3 Reuven Bar-On

Uno de los primeros intentos en medir IE fue desarrollada por el psicólogo israelí Reuven Bar-On. Su objetivo inicial era determinar si había factores que originaban la habilidad de ser efectivo en la vida. Observó que personas con altos coeficientes no eran exitosas. Con base en estas observaciones identificó una serie de factores que parecían influir en dicho éxito. Entonces desarrolló un instrumento que evaluaba

aquellas cualidades personales que permitan a los individuos poseer mayor bienestar (o éxito) que otras. Su instrumento consta de 133 reactivos que evalúan 15 habilidades. Al puntaje total obtenido lo denomina "EQ" coeficiente emocional, término que acuña y que usa por primera vez en 1985, en su disertación doctoral.

Las habilidades de medición que propone en su instrumento se dividen en 10 componentes:

1. Autoestima: evaluación exacta.
2. Conciencia emocional: habilidad de ser consciente de las emociones y entenderlas.
3. Asertividad: habilidad de ser consciente de las emociones propias y entender las ajenas.
4. Empatía: habilidad de estar consciente de las emociones y entender la de los demás.
5. Relación Interpersonal: habilidad de formar y mantener relaciones íntimas.
6. Tolerancia al estrés: habilidad de manejar las emociones.
7. Control de impulsos: autocontrol.
8. Prueba de realidad: habilidad de validar los propios pensamientos y sentimientos.
9. Flexibilidad: habilidad de cambiar.
10. Resolución de problemas: habilidad de resolver problemas de naturaleza personal y social de una manera constructiva y efectiva.

Además de estos componentes, Bar-On, considera cinco facilitadores de la conducta emocional: optimismo, autoactualización, felicidad, independencia y responsabilidad social. Componentes y facilitadores se resumen en las siguientes cinco categorías:

- ❖ **Habilidades intrapersonales.**- tener conciencia del propio yo; conocer las emociones propias y afirmar nuestros sentimientos e ideas.
- ❖ **Estrategias para el manejo del estrés.**- capacidad para detectar cuales son las situaciones que generan estrés y estar consciente de las consecuencias y alteraciones fisiológicas que produce, para que a partir de esta información se puedan identificar, enfrentar y controlar las emociones fuertes.

- ❖ **Habilidades interpersonales.**- conocer y comprender los sentimientos ajenos, interesarse por la gente en general y establecer relaciones emocionalmente estrechas.
- ❖ **Adaptabilidad.**- verificar los sentimientos propios, en cualquiera de las circunstancias; evaluar adecuadamente la situación inmediata, responder en forma emocional apropiada, cambiar flexiblemente los sentimientos e ideas y resolver problemas.
- ❖ **Factores motivacionales y anímicos.**- capacidad de sentir, expresar, ser optimista, canalizar efectivamente un estado de ánimo y experimentar al máximo las circunstancias favorables; aprender de las desfavorables, disfrutar tanto de uno mismo, como de los otros. (Grajales, 1999)

3.4.4 Albert Mehrabian

Albert Mehrabian, psicólogo de la Universidad de Clark, se ha centrado en la elaboración de instrumentos para medir el balance de las emociones. Su modelo se divide en:

- ↪ **Tendencia afiliativa:** se refiere a una disposición amigable, facilitadora, sociable y diestra para tratar con las personas y sus sentimientos.
- ↪ **Interés por ser agradable y divertido con los demás.**
- ↪ **La empatía emocional balanceada:** la forma vicaria como uno vive las experiencias emocionales de otra persona —sintiendo lo que otra persona siente—. (Grajales, op. cit)

3.4.5 Robert Cooper y A. Sawaf.

En 1997 Cooper y Sawaf proponen un modelo dirigido a líderes y organizaciones que se basa en tres fuerzas y cuatro pilares:

1. **Construir relaciones verdaderas:** esta fuerza envuelve las estrategias prácticas originadas en la interacción diaria o el desarrollo específico de habilidades que

sustentan y extienden las relaciones con las personas en el trabajo, equipos de trabajo o la organización entera.

2. **Incrementar la energía y la efectividad bajo presión:** se busca prender los puntos de acción en el cerebro para incrementar la energía personal e interpersonal y preparar a éste para superar el estrés y los cambios que se presenten.

3. **Creando el futuro:** es la habilidad de intervenir desde diferentes enfoques.

Estas capacidades deben ponerse en acción junto a los cuatro pilares:

➤ **Conocimiento emocional:** se refiere al conocimiento de las emociones propias y cómo funcionan, e implica:

- a) el desarrollo de un vocabulario claro y útil para la instrucción emocional que nos ayude a reconocer, respetar y valorar la sabiduría inherente a las emociones.
- b) la honradez emocional.
- c) la energía emocional.
- d) la retroalimentación emocional.
- e) la intuición práctica.

➤ **Aptitud emocional.-** constituye la autenticidad, la credibilidad y flexibilidad de la persona. Expande su círculo de confianza y capacidad de escuchar, manejar conflictos y aprovechar de manera productiva el descontento. Se compone de:

- a) confianza.
- b) vigor y flexibilidad emocional.
- c) autenticidad.
- d) resistencia.
- e) renovación.
- f) descontento constructivo.

➤ **Profundidad emocional.-** se refiere a cómo una persona explora diversas formas de conformar su vida y su trabajo con su potencial único, apoyado en la integridad, compromiso y responsabilidad. La profundidad emocional se forma de:

- a) integridad aplicada.
- b) influencia sin autoridad.

- c) potencial único y propósito.
- d) compromiso, responsabilidad y conciencia.

➤ **Alquimia emocional.**- el individuo extiende su instinto creador y capacidad de fluir con los problemas y presiones y de competir por el futuro al construir sus capacidades de percepción de soluciones y oportunidades nuevas. En otras palabras, se refiere a la habilidad de utilizar la emoción como chispa de creatividad.

Este pilar está formado por:

- a) flujo intuitivo.
- b) cambio de tiempo reflexivo.
- c) percepción de oportunidad.
- d) creación del futuro.

3.4.6 Cruz Martínez Alejandra.

Después de un extenso estudio acerca de la Inteligencia Emocional, Cruz Martínez (2000) propone que la IE, se divide en:

- ☞ **Adaptación emocional** que se refiere a encontrar estilos de afrontamiento adaptativos. De acuerdo a Cruz, lo esencial en esta área es que el estilo de afrontamiento ayude a disminuir los efectos: físicos, cognoscitivos y emocionales ocasionados por eventos estresantes.
- ☞ **Control de impulsos.**- se refiere al uso de las habilidades naturales de relajación.
- ☞ **Revelación emocional.**- es la comunicación de emociones positivas y negativas. Entre más grande sea su red social de comunicación, más apoyo siente la gente en situaciones problema. Los alumnos que expresan y comparten sus emociones se apoyan más en la familia y en sus amigos, que los que no lo hacen. La revelación emocional, también puede ser escrita; las personas que se desahogan a través de la escritura emocional presentan mejoras de salud. Los escritos que presentaron mayor longitud, reestructuran sus esquemas más rápido y salen más pronto de sus conflictos.

☞ *Lenguaje emocional*.- se refiere a la posesión de un vocabulario emocional amplio y a la capacidad de identificar y rotular correctamente las emociones. Cruz encontró que los alumnos de alto rendimiento poseían un vocabulario emocional más limitado que los alumnos regulares.

☞ *Esperanza*.- abarca los sentimientos de confianza y optimismo.

3.5 Fisiología de la Inteligencia Emocional.

Le Doux (1996) propone que la amígdala del sistema límbico, es como un nexo de unión entre el cerebro emocional y el racional. Ahí es donde surgen las emociones y se guardan los recuerdos emocionales; además, este núcleo primitivo está rodeado por la neocorteza, que es el asiento de pensamiento responsable del razonamiento, la reflexión, la capacidad de prever y de imaginar. En esta parte del cerebro; también se procesa la información que llega desde los órganos de los sentidos y se producen las percepciones conscientes. En términos prácticos, se podría decir que el impulso sexual corresponde al sistema límbico y el amor a la neocorteza.

Habitualmente la neocorteza puede prever, elaborar, controlar y hasta reflexionar sobre las reacciones emocionales; pero existen ciertos circuitos cerebrales que van directamente de los órganos de los sentidos a la amígdala, "brincándose" la supervisión racional. Cuando estos recorridos neuronales se encienden, se produce un estallido emocional; en otras palabras, actuamos sin pensar porque las emociones nos perturban, sabotean el funcionamiento de la neocorteza y no nos permiten pensar correctamente.

Algunos pacientes neurológicos que carecen de conexión entre la amígdala y la neocorteza, muestran una inteligencia normal y razonan como la gente sana; sin embargo, se les dificulta tomar decisiones lo cual los lleva de un fracaso a otro; para ellos, los hechos son grises y neutros, no están teñidos por las emociones del pasado. En consecuencia, carecen de la guía del aprendizaje emocional, que es un componente indispensable para evaluar las circunstancias y tomar las decisiones apropiadas. (Goleman, 1995).

Cherniss y Adler (citados en Rodríguez 2002) mencionan que el aprendizaje emocional, a diferencia del cognitivo, no ocurre a través de ideas, sino a través de experiencias vividas y acciones simples y repetidas. El aprendizaje cognitivo implica el reacomodo de nuevos segmentos de información dentro de marcos existentes de entendimiento, mientras que el aprendizaje emocional requiere de la modificación del circuito en las partes emocionales del cerebro, por ello; **cambiar de hábitos es más difícil y desafiante que simplemente añadir información nueva a la existente.**

3.6 Pruebas de Inteligencia Emocional

En los últimos años ha habido claros intentos sistemáticos por desarrollar instrumentos de evaluación de IE; entre los más conocidos se encuentran:

3.6.1 Escala Multifactorial de la Inteligencia Emocional (MEIS),

En 1997 Caruso, Mayer y Salovey basados en su modelo de IE, desarrollaron una prueba buscando medir las cuatro ramificaciones de su propuesta. Los reactivos que la integran, incluyen tareas, tales como: identificar emociones en caras, música, diseños abstractos y una serie de historias breves. (Mayer, 1999)⁹

De acuerdo a los autores, la validez factorial (o estructural) del MEIS y del MEIS-A es prometedora. Un análisis factorial de la escala basado en la muestra de 500 estudiantes, indica que las cuatro ramificaciones del modelo se intercorrelacionaron positivamente. Dentro de este estudio también quedó demostrado que es posible hablar de la IE como parte de la inteligencia cognitiva. La confiabilidad del MEIS es de $\alpha = .96$ y la confiabilidad del MEIS-A es de $\alpha = .94$ (Salovey, Mayer y Caruso, 2000).

⁹ Mayer, J.D. (1999, sept.) Emotional Intelligence: Popular or Scientific Psychology. *APA Monitor*, 30. <http://www.apa.org/monitor/sep99/sp.html> (consultado el 25 sept del 2001).

3.6.2 Inventario de Competencia Emocional (ECI)

El ECI es un instrumento realizado en 1999 por Boyatzis, Goleman y Rhee. Cuenta con 360 reactivos que miden las 20 capacidades del modelo de Goleman (2000). La información que emite este instrumento se enfoca a saber cuales son exactamente las capacidades que tienen los individuos y a partir de ahí mejorarlas para que puedan ser aprovechadas en la resolución de problemas y así alcanzar los objetivos en el trabajo. (Goleman, 2000).

3.6.3 Inventario del Coeficiente Emocional de Bar-On

El Inventario del Cociente Emocional de Bar-On (EQ-I) contiene 133 reactivos; se compone de 5 escalas y 15 subescalas que se miden con la ayuda de 4 índices de la validez y de un factor de la corrección. Toma aproximadamente 30 minutos contestarlo. Este instrumento ha sido aplicado a 48.000 individuos por todo el mundo, el EQ-I, se diseñó para medir inteligencia emocional. Bar-On, con una experiencia de más de 20 años en el estudio de este tema, sugiere que la inteligencia emocional es un mejor predictor del éxito que las medidas más tradicionales de la inteligencia cognoscitiva.

Recientemente, Bar-On presentó otro inventario de 60 reactivos, diseñado para medir IE, en edades de siete a dieciocho años. Los reactivos contienen situaciones tales como: diversión, facilidad para decir a otras personas como se siente uno, la importancia de tener amigos y conocimiento sobre cómo se está sientiendo la gente. Otros reactivos preguntan la pieza que no ha sido considerada como un área típica dentro de la IE, tal como pedir al sujeto que evalúe su facilidad en entender nuevas cosas y su tendencia a emplear diversas maneras de contestar a preguntas difíciles.

El instrumento incluye un manual técnico, que proporciona información sobre el grupo normativo (casi diez mil jóvenes) y siete escalas de IE: intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, gerencia de la tensión, humor general, impresión positiva y EQ total (Grajales, op. cit.)¹⁰

¹⁰ <http://tgrajales.net/intelimaestros.htm>.

consultado el 25 de abril del 2002

3.6.4 Escala de la empatía emocionalmente balanceada (BEES) y la Escala de Tendencia Afiliativa (MAFF).

Albert Mehrabian desarrolla el BEES y el MAFF. La Escala de Empatía Emocionalmente Balanceada se compone de 30 reactivos; entre las preguntas se encuentran: a) Me duele ver gente joven en silla de ruedas, b) Yo no vería una ejecución de un condenado a muerte. El MAFF que se compone de 26 reactivos y tiene preguntas como: a) Cuando me presentan una persona; no me esfuerzo por caerle bien ó b) Me gusta hacer tantos amigos como pueda.

Los posibles valores de respuestas son nueve que van desde totalmente de acuerdo, hasta totalmente en desacuerdo. Los coeficientes de consistencia interna son de $\alpha = .87$ para BEES y $\alpha = .80$ para MAFF. (Grajales, op. cit)

3.6.5 Autorreporte de Inteligencia Emocional.

Schutte et al. (1998) elaboraron una medida de la IE, basado en el modelo de Salovey y Mayer (1990). El análisis factorial de las medidas recogidas en 346 participantes sugirió la creación de una escala de 33 reactivos. Los estudios adicionales con esta escala mostraron una buena consistencia interna (test-retest), validez de constructo y validez predictiva.

3.7 Estudios sobre Inteligencia Emocional.

Inteligencia Emocional y cultura

De acuerdo a Fernández, Salovey, Vera, Ramos y Extremera (2001) las culturas individualistas, como la de los E.U. tienen peores indicadores de inteligencia emocional, que las culturas colectivistas como la de Chile. Lo anterior coincide con los resultados de otras investigaciones que señalan que en las culturas individualistas se intensifica la expresión y vivencia de emociones negativas. Por otra parte, en las

culturas colectivistas las redes naturales de apoyo social sirven como un amortiguador del malestar emocional permitiendo que las situaciones estresantes y problemáticas para las personas sean menos perjudiciales.

Inteligencia emocional, Inteligencia Académica y personalidad

En los Países Bajos recientemente se realizó un estudio donde se buscaba establecer la relación entre la inteligencia emocional, la inteligencia académica (IA) y la personalidad (en donde se utilizó el Big Five). La muestra fue de 116 estudiantes con edades de los 18 a los 32 años. Los resultados revelaron que existe una correlación negativa entre los puntajes totales de la IE y la Inteligencia Académica, lo cual significa que a mayor IE, se obtiene menor I.A. y viceversa. Sin embargo, al observar los puntajes individuales, se encontraron algunos casos de correlaciones positivas; es decir, que ambos puntajes de inteligencia se encontraban, según el caso, altos o bajos. En cuanto a la relación entre la inteligencia emocional y el Big Five, se encontró un vínculo fuerte, particularmente en las dimensiones de extroversión y estabilidad emocional. Las conclusiones más interesantes de los autores fueron que la inteligencia emocional podía predecir efectivamente el éxito académico y social sobre indicadores tradicionales de inteligencia y personalidad. (Van der Zee, Thijs, Schakel; 2002).

Cruz, Olvera, Domínguez y Cortés (2002) realizaron una investigación sobre las diferencias entre la Inteligencia Emocional de estudiantes de Ingeniería con promedio regular y los de "Cuadro de Honor". Encontraron que los alumnos regulares presentaron, en general, una actitud pesimista ante sus fracasos y reportaron desesperanza ante situaciones adversas. Los estudiantes de "Cuadro de Honor" demostraron tener más confianza y optimismo ante situaciones adversas y su estilo de afrontamiento ante los problemas fue más optimista e independiente.

Inteligencia Emocional y el tamaño de la familia

Morand (1999) examinó la relación entre el tamaño de la familia y la Inteligencia Emocional. Los participantes fueron 41 sujetos (24 hombres y 17 mujeres), a quienes se les presentaban 17 fotografías de personas con expresiones de ira, felicidad,

sorpresa, miedo, disgusto y tristeza. Los resultados fueron que los sujetos que tenían más hermanos reconocían mejor las expresiones emocionales. Las mujeres obtuvieron una puntuación significativamente mayor que la de los hombres.

Inteligencia Emocional y el estado civil.

Gottman (citado en Goleman, 1995) llevó a cabo un estudio longitudinal que consistía en el análisis detallado de las reacciones emocionales fisiológicas en parejas, donde encontró que aquellas personas que no lograban mostrar empatía con su cónyuge, eran más propensas a fomentar crisis dentro de su matrimonio. Después de tres años, el 94% de los casos que mostraron menor empatía, terminaron en divorcio.

Una investigación realizada con matrimonios en la Universidad de Ohio mostró que una buena relación de pareja disminuía los niveles de estrés; por separado, se les preguntaba a hombres y mujeres acerca de su vida en pareja. Se les tomó una muestra de sangre al principio y al final de la entrevista y se constató que los niveles de cortisol (la hormona del estrés) aumentaron en aquellas personas que tenían vínculos emocionales pobres o deteriorados; mientras que en los casos donde se reportaba tener relaciones satisfactorias los índices disminuían. (Casau, P. 2000)¹¹

Díaz y Balbás (2002)¹² realizaron un estudio sobre la alexitimia (inhabilidad o dificultad en describir o darse cuenta de una emoción) en pacientes con trastornos conductuales alimentarios (TCA). Los resultados mostraron que la población con TCA manifiesta rasgos de alexitimia significativamente más altos que la población normal. Los sujetos que mantienen una ocupación laboral y/o están estudiando, dan puntuaciones más bajas en las prueba de alexitimia, que aquellos que trabajan como amas de casa o están desempleados o jubilados. El nivel educativo no interviene en la diferencia de

¹¹ Casau, P. (2000). Guía de Investigaciones Psicológicas. http://pczau.galeon.com/guia_inv_cli1.htm. consultado el 12 de agosto del 2002

¹² Díaz, C. J., Balbás, R. (2002, mayo). Estudio de variables relacionadas con la alexitimia en pacientes con trastornos del comportamiento alimentario Revista Electrónica de Motivación y Emoción. 5 (10) (<http://reme.uji.es/reme/numero10/indexsp.html>) consultado el 23 de agosto del 2002

las puntuaciones. El estado civil no diferencia de forma estadísticamente significativa a los grupos de sujetos; sin embargo sí se encontró que los solteros tuvieron menor puntuación que los casados y finalmente aquellos que viven con la familia de origen, dan puntuaciones menores que aquellos que viven con el cónyuge.

Arias (1995)¹³ realizó un estudio acerca de los modos de afrontamiento del estrés. Los sujetos eran 49 médicos residentes con edades de 26 a 39 años. Los resultados indicaron que en general, las estrategias de menor uso fueron aquellas que requerían de adecuadas relaciones interpersonales como: *enfoque y liberación de emociones* y la *búsqueda de consejo para afrontar la situación estresante*. Un dato que llama la atención es que los sujetos casados y con edades comprendidas entre los 33 y 39 años, fueron quienes hicieron menor uso de estas estrategias.

Gordillo (2000) llevó a cabo una interesante investigación acerca de la Relación entre las experiencias tempranas parentales, satisfacción marital e inteligencia emocional, en donde encontró que: efectivamente, entre más alta es la Inteligencia Emocional de las personas, mayor es la satisfacción marital y mejor el desempeño como padres de familia, ofreciendo a sus hijos bases firmes que les permiten tener una notable calidad de vida.

Inteligencia Emocional y edad

Mayer (citado en Goleman, 1995) en un estudio con 3000 sujetos adolescentes y adultos, se encontró que estos últimos tenían incrementos pequeños pero estables y significativos en su inteligencia emocional, lo cual supondría que a diferencia de la Inteligencia cognitiva, la IE, no decrece con el tiempo, ni tiene un tope; por el contrario, este tipo de inteligencia se adquiere mediante la experiencia y por lo tanto se enriquece con la edad y la práctica constante.

¹³ Arias, C. J. (1995). Modos de afrontamiento al estrés en residentes de medicina. www.angelfire.com/on/iarias/estres.html. Consultado el 3 de septiembre del 2002

Bar-On (1996) confirma que la gente parece desarrollar mayor IE en la adultez. Los individuos de entre 40 y 50 años tienden a ser más inteligentes emocionalmente que los de 20 años. Chemiss y Adler (citados en Rodríguez, 2002) señalan que la IE no está predeterminada genéticamente o establecida en la niñez temprana; por lo que es posible volverse inteligente emocionalmente en cualquier punto de la vida, Goleman (1998) afirma que la IE tiende a aumentar a medida que crecemos, porque con el tiempo tenemos mayor conciencia de nuestros estados de ánimo, aprendemos a manejar mejor las emociones perturbadoras y en general a empatizar y comprender más a los demás.

Inteligencia Emocional y sexo

Mehrabian, Young y Sato (1988), y Schutte et al. (1998) sostienen que al hacer diferencias por género, las mujeres tienden a ser emocionalmente más empáticas que los varones.

Fernández-Berrocal y cols. (2001)¹⁴ dentro de un estudio transcultural entre EU, Chile y España, concluyó que las mujeres mostraron peores indicadores de Ajuste Emocional que los hombres. Goleman (1998) sostiene que no existen diferencias en Inteligencia emocional de hombres y mujeres; sino que más bien debido a los diferentes roles socio-culturales que se le atribuyen al género, muestran habilidades distintas, por ejemplo: la mujer suele ser más empática que el hombre, pero compensa este punto débil manejando mejor sus sentimientos, por lo que en forma global presentan características similares.

Grajales (op. cit.) realizó en Monterrey un estudio con 220 maestros de secundaria en donde midió la Inteligencia Emocional de los docentes y comparó los resultados con los criterios establecidos en otras latitudes. Para ello se tradujo y adaptó el BEES y el

¹⁴ Fernández B. P.; Salovey, P. Vera, A.; Ramos, N. Extremera, N. (2001) Cultura, inteligencia emocional percibida y ajuste emocional: un estudio preliminar Revista Electrónica de Motivación y Emoción. 4 (8-9) (<http://reme.uji.es/articulos/afemp9912112101/texto.html>)

MAFF de Albert Mehrabian. Grajales encontró que en general tanto los hombres como las mujeres docentes de esta Cd. manifiestan tendencias de afiliación muy positivas con respecto a los criterios establecidos por Mehrabian en otras latitudes. No así en el caso de la empatía emocional balanceada, en que las maestras de Monterrey parecen manifestar menor empatía de lo esperado; de manera que los estudiantes en Monterrey, reciben por parte de sus maestras un trato menos empático que el que reciben sus compañeros en otras latitudes, mientras que el trato que reciben por parte de sus maestros parece ser mucho más benigno.

Inteligencia Emocional y el mundo laboral

Fernández Araóz (citado en Goleman 1998) comparó a 227 ejecutivos exitosos con 23 que fracasaron en sus puestos. Descubrió que quienes fracasaban tenían, casi siempre, gran pericia y alto CI, pero en todos los casos la debilidad estaba en la falta de Inteligencia Emocional: arrogancia, demasiada fe en el poder del cerebro, una marcada incapacidad para adaptarse a los cambios económicos de esa región y manifestaban un acusado desdén por la colaboración o el trabajo en equipo.

En 1999 Un grupo de psicólogos que conocía los beneficios del humor para calmar la ansiedad y fortalecer lazos grupales hizo una investigación para comprobar si el humor, podía influir sobre la productividad laboral; el resultado fue que no sólo el humor interfería en el desempeño, sino que el grupo que más rió fue el grupo que más produjo¹⁵.

Un estudio relativo a los logros empresariales mostró que los nuevos millonarios tienen un perfil de inteligencia emocional medio-alto, su autoestima también es alta; sus relaciones interpersonales son buenas, tienen una gran automotivación, alto liderazgo y orientación a las ventas, pero sobre todo un altísimo grado de compromiso con los resultados. (Vargas, 2001)¹⁶.

¹⁵ http://pcazau.galeon.com/guia_mv_lab.htm

¹⁶ Vargas, J. (2001) ¿Cómo son los nuevos millonarios de la era e-business?
http://vargasj.galeon.com/guia_mv_lab.htm

Campbell (2001)¹⁷ siguiendo el modelo Goleman (2000), exploró las relaciones entre la inteligencia emocional y dos de sus subcomponentes: innovación e intuición. El estudio requería que los sujetos tomaran decisiones bajo ambientes de alto y bajo riesgo. Los resultados obtenidos fueron que entre más inteligencia emocional tenían las personas, más innovadoras e intuitivas eran las decisiones que tomaban. Además, la innovación e intuición eran perceptiblemente más altas en circunstancias de alto riesgo que en los ambientes de bajo riesgo.

Domínguez y Gutiérrez (2002) en un estudio acerca del estrés y el Síndrome Premenstrual (SPM) entre las mujeres, encontraron correlaciones significativas respecto a niveles de estrés y las escalas de salud mental pobre; también encontraron correlación entre estrés personal, estrés en el trabajo y las subescalas: afecto negativo y cambios de conducta. Lo anterior, según los autores, puede apuntar a un estado depresivo que a su vez puede influir en sus relaciones interpersonales, en la motivación en el trabajo, en el ambiente laboral y en la productividad. Se observó que a mayor edad, la severidad del SPM se agrava. Las trabajadoras que participaron en el estudio reportan que su desempeño laboral se ve alterado con su ciclo menstrual.

Todas las emociones son importantes en el trabajo, porque nos alertan acerca de cómo están las cosas a nuestro alrededor. La felicidad, por ejemplo, es una señal de que las cosas van bien. Una sensación de alegría en el trabajo quiere decir que la tarea asignada se ha desempeñado satisfactoriamente. La clave es que las emociones transportan la información crítica que se necesita para ser eficaz en el trabajo.

Hace apenas algunas décadas, las empresas para contratar a sus trabajadores, ponían especial atención en las habilidades técnicas y cognoscitivas de la persona que deseaba incorporarse a su organización; sin embargo, en la actualidad, debido a la excesiva competencia de profesionistas, se ha hecho necesaria una selección más minuciosa y los requisitos para obtener un trabajo satisfactorio, obtener altos cargos o tan sólo para permanecer en el puesto de trabajo son cada vez mayores.

¹⁷ <http://www.hipermarketing.com/nuevo%204/columas/jose/nivel4inteligenciaemocional.htm>

Según Goleman (1999)¹⁸ existen dos modelos de aptitud laboral: el primero evalúa las competencias básicas, las cuales son indispensables para llevar a cabo en forma adecuada las actividades de un puesto de trabajo: conocimiento, técnica, experiencia, razonamiento, procedimiento, etc. y el segundo describe aptitudes distintivas, las que hacen sobresalir a unos trabajadores sobre otros: las aptitudes emocionales.

En nuestro país también se ha reconocido la importancia de las emociones y su impacto en la productividad de las organizaciones, así como los riesgos que implica ignorarlas. La Asociación Mexicana de Capacitación de Personal A. C. (AMECAP), afirma que en la actualidad las organizaciones modernas requieren que sus empleados cuenten con características o componentes de Inteligencia Emocional (Rosas, 2000).

¹⁸ Goleman (1999) <http://www.mfoservi.com/privado/1999/Abril/300499/La%20otra%20Inteligencia.html>

4. Empleo y Desempleo

4.1 Empleo

"Ser hombre es entender el trabajo no como una necesidad, sino como un privilegio"

A. Einstein

A lo largo de la historia, la actitud hacia el trabajo (empleo) ha recibido notable influencia filosófica religiosa y social. A nivel mundial, las antiguas civilizaciones basaron sus economías en la esclavitud; por ello, durante largo tiempo el trabajo fue objeto de menosprecio social. Esta falta de estima se extendió al hombre libre que trabajaba al lado de los esclavos. La única excepción a esta regla, fue la distinción otorgada al esclavo griego o romano, quien a través de su trabajo buscaba expresarse mostrando aptitudes artísticas y/o filosóficas.

Durante la Edad Media, los siervos feudales tenían una actitud desfavorable hacia el trabajo, porque se les obligaba a trabajar excesivamente y bajo condiciones infrahumanas; situación que, sin embargo, era aceptada porque la iglesia había admitido al trabajo como vía de salvador espiritual. Tiempo después, la aparición del Estado como centro social y político desvió el objetivo de alcanzar la salvación espiritual por el de la obtención de un bienestar material.

El concepto referente al trabajo como medio de producción, no tomó forma sino hasta el S. XVIII cuando economistas clásicos como Adam Smith Ricardo, John Stuart Mill (entre otros) defienden el liberalismo individual y el libre mercado.

Posteriormente Carlos Marx durante la revolución industrial pugnó porque el empleo más que un medio para subsistir, se convirtiera en el valor de más alta estima y por lo tanto el principal deseo en la vida.

4.1.1 Definiciones del empleo.

Tradicionalmente el trabajo se ha definido como: la aplicación de la capacidad mental y física del individuo a la producción de bienes y servicios¹⁹

Según Maslow (1970) el trabajo es la expresión de los motivos más personales en donde el hombre desarrollan plenamente sus capacidades.

Para Rojas (1983) el trabajo es el medio a través del cual el sujeto se constituye a sí mismo y frente a los demás en parte de la sociedad.

En conclusión: el trabajo más allá de ser sólo el esfuerzo humano aplicado a la producción de la riqueza social; es también el medio dentro del cual el hombre se crea a sí mismo, canaliza sus aptitudes, forma y planifica su vida.

4.1.2 Aspectos psicológicos del empleo.

En su ensayo sobre *El malestar en la cultura*, Freud (1985) afirmaba que el vínculo más fuerte de los que unen al hombre con la realidad es el trabajo; y que este, aunado a la capacidad de amar, son puntos clave para alcanzar el éxito.

Henry Murray (citado en Craig, 1996) dentro de su teoría de la Psicología Motivacional menciona que a través del trabajo el hombre satisface su necesidad de afiliación; pues es ahí en donde la persona busca la compañía de los demás, forma equipos de trabajo y trata de ser agradable para aquellos que le son significativos.

¹⁹"Trabajo", *Enciclopedia Microsoft® Encarta® 97* © 1993-1996 Microsoft Corporation.
Reservados todos los derechos.

Erickson (1963) también reconoció la importancia del trabajo en la vida del individuo y explica que a través del trabajo, la gente trasciende y perpetúa su propio yo, mediante la contribución al mundo de algo útil y duradero; por ejemplo: el artesano crea muebles, ropa, juguetes y muchos otros objetos que a otros les son provechosos.

Blum (citado en Dorantes y Ramírez, 1997) cita que entre las razones que asisten a una persona para trabajar están: producir, crear, lograr un mayor respeto, adquirir prestigio y ganar dinero.

Jahoda (1979), quien ha dedicado gran parte de su investigación al estudio de empleados y desempleados, propone que para el individuo, el trabajo tiene consecuencias manifiestas - actividades que se derivan de la acción y que son objetivas y observables, como la remuneración y las condiciones de trabajo — y consecuencias latentes, -que se caracterizan por ser subjetivas y no observables-. Jahoda describe cuatro consecuencias latentes que el trabajo proporciona:

1. Brinda al individuo un marco social en donde puede establecer relaciones con personas distintas a las del núcleo familiar que lo permite enriquecer el conocimiento de aspectos similares y diferentes, contribuyendo a la elaboración de normas y reglas implícitas, lo cual posibilita una concepción más extensa de la realidad.
2. Otorga al sujeto la capacidad de organizar y estructurar su tiempo y, por ende su vida.
3. El empleo está ligado a metas, desarrollo de habilidades y propósitos personales que son trascendentales para la persona, lo cual le da una significación psicosocial a su vida.
4. El trabajo define aspectos de identidad y de estatus personal y social.

Peter Warr (1982) dentro de su investigación sobre los "aspectos psicológicos del empleo y el desempleo", concluye que el trabajo ofrece al individuo los siguientes aspectos, manifiestos y latentes:

1. Dinero: permite que el individuo cubra sus necesidades básicas de vivienda, alimentación, vestido, educación y recreación.
2. Proveerse de una actividad a través de la cual canalice su energía física y mental con el consecuente establecimiento de metas realistas en función de sus capacidades.
3. Una estructura temporal, que le permite al individuo fraccionar su tiempo estableciendo ritmos de trabajo y descanso.
4. Contacto social: interacción con sus congéneres, que le suministra una amplia gama de experiencias para facilitar los procesos de socialización y formación de actitudes hacia cuestiones sociales específicas.
5. La identificación con instituciones sociales y las normas que de ella se derivan.
6. Estatus: que sitúa a la persona dentro de un nivel social.

Jahoda (1979) plantea que las consecuencias manifiestas son muy importantes; pero las consecuencias latentes, son cruciales para tener éxito, en el trabajo. Para corroborar este hecho, Whitbourne (1986) realizó un estudio en donde se les preguntaba a los trabajadores cuales consideraban que eran los factores más importantes de sus trabajos. Los resultados se clasificaron en dos respuestas principales: los que describían su ocupación en términos de salarios, recompensas, comodidad en las instalaciones, el horario, los procedimientos laborales, prestaciones, etc (factores extrínsecos) y quienes lo hacían en relación a sus intereses, retos, metas, competencia, capacidades y logros (factores intrínsecos). En general se pudo observar que los trabajadores que dieron mayor énfasis a los factores intrínsecos, se mostraron más satisfechos, motivados y comprometidos con su trabajo que los que no lo hicieron.

Nurmi, Salmela y Koivisto (2002) dentro de un estudio longitudinal con estudiantes universitarios, afirman que cuanto más se acentúa la importancia de tener metas relacionadas a los factores intrínsecos de trabajo y cuanto más optimistas se muestran con respecto a encontrar un trabajo adecuado a su educación, existe más probabilidad de que lo logren y son también menos propensos a estar desempleados después de la graduación.

Además de las investigaciones referentes a los aspectos manifiestos y latentes del trabajo, también se ha estudiado el vínculo entre este y otros factores como la salud mental. Diversas investigaciones coinciden en que el trabajo le proporciona al sujeto seguridad, estabilidad, certidumbre, confianza, armonía y autoestima; por ejemplo: Heaton, et al. (citado en Monsivais, 1986) en un estudio entre empleados subempleados y desempleados, en donde se les aplicó el MMPI -entre otras pruebas-, encontró que en promedio los empleados obtuvieron puntuaciones más cercanas a la normalidad estadística, lo cual sugiere que gozan de mejor salud mental.

Warr (1987) señala que el trabajo proporciona variedad, estabilidad emocional, seguridad física y la oportunidad de usar habilidades que impulsen a la formación de metas externas.

Por su parte, Padierna (1989) menciona que el trabajo se correlaciona positivamente con una mejor percepción de bienestar afectivo: competencia, autonomía, capacidad de aspiración y funcionamiento integrado en las diferentes áreas (trabajo, tiempo libre, amor, etcétera).

Insatisfacción laboral

Si bien es cierto que el trabajo es una de las ocupaciones que mayor satisfacción le brinda al hombre, también lo es, que puede llegar a convertirse en la principal fuente de insatisfacción.

Gómez (1972) señala al trabajo como principal fuente de perturbación cuando no se satisfacen adecuadamente cuando menos las siete necesidades elementales de la vida que son:

1. Alimentación
2. Sexualidad y la reproducción
3. Habitación
4. Vestido
5. Salud

6. Educación

7. Diversión

La satisfacción de estas necesidades es lo mínimo que el hombre debe lograr por medio del trabajo para existir como hombre.

Kornhausen (1972) realizó una investigación sobre la insatisfacción laboral donde encontró que ésta tenía una fuerte relación con la ansiedad, inadaptación e insatisfacción en la vida.

Allardt (1981) menciona que síntomas como el estrés, depresión, insomnio, sudoración en la palma de las manos, baja moral, pobre salud mental y actitudes políticas antidemocráticas se vinculan a la insatisfacción laboral y además plantea que los trabajadores insatisfechos son menos productivos que los satisfechos y sus tasas de ausentismo y rotación de personal son más altas.

En una investigación donde se buscaba determinar cual es la relación entre la satisfacción laboral, el autoconcepto y la evaluación del desempeño entre un grupo de trabajadores conformes y otro de inconformes, las conclusiones fueron: a).- que el autoconcepto no se relaciona con la inconformidad, b).-que en los dos grupos existe una correlación positiva significativa entre autoconcepto e satisfacción laboral, c).- en el grupo conforme existe una correlación significativa entre el desempeño laboral y satisfacción laboral, lo cual indica que a medida que se tiene un mejor autoconcepto, los empleados se sienten mejor con su trabajo. La ausencia de relación entre las variables desempeño laboral y satisfacción laboral en el grupo inconforme indica un estado de iniquidad en estos empleados. (González, 2000)

Cillereuelo y cols. (s/f) describen seis maneras primordiales por las que la organización desmoraliza y desmotiva a sus empleados:

- ↪ Sobrecarga laboral.
- ↪ Falta de autonomía.
- ↪ Pérdida de vínculos.

- ↪ Injusticia.
- ↪ Conflicto de valores ²⁰

Las consecuencias de estas malas prácticas empresariales son: fomentar el agotamiento crónico, el cinismo y una pérdida de motivación, entusiasmo y productividad.

En conclusión, la insatisfacción laboral representa un desajuste emocional para el trabajador y por lo tanto para la organización, ya que como un sistema, lo que afecta a un punto repercute en otro; por ello es importante que las empresas estén atentas no sólo a las utilidades que obtienen, sin también a sus Recursos Humanos que son quienes las generan.

El trabajo es, pues el punto de unión entre el individuo y la sociedad. De aquí parten y confluyen los elementos que definen y tejen la vida cotidiana personal y social de los individuos y por lo tanto, de la nación.

4.1.3 Estadísticas del empleo en México.

4.1.3.1 Empleo y salario insuficiente.

El Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Historia (INEGI) en sus reportes estadísticos del 2001, informa que de los 41 millones de personas que integran a la Población Económicamente Activa (PEA) en nuestro país solamente el 74.9 % cuenta con un empleo formal o permanente con las respectivas prestaciones de ley (crédito para vivienda, seguro social, sistema de ahorro para el retiro, vacaciones y aguinaldo). Los 10 millones de personas restantes obtienen su ingreso de una actividad informal o

1. ²⁰ Cillereuelo, A.; Grafigna, O.; Rodríguez, G.; Martínez, R.; Tichauer, G y Rodríguez L.N. (s/f) La Inteligencia Emocional en los equipos de trabajo
<http://www.uch.edu.ar/rrhh/Recursos%20Humanos/Inteligencia%20Emocional/La%20Inteligencia%20Emocional%20en%20los%20equipos.pdf>

empleo temporal y están al margen de las prestaciones sociales y económicas. (INEGI, 2000-b)

Respecto a las remuneraciones de los empleados, el INEGI también informó que las remuneraciones medias de los asalariados durante el 2000 fue de \$53,406 pesos anuales por persona, equivalente a \$ 4,450 pesos mensuales, cifra que representa un incremento del 7.1% respecto a la de año anterior. En apariencia, este incremento parece alentador, puesto que indica que la economía mexicana está a la alza; sin embargo la repartición de estos ingresos no es equitativa.

Uno de los problemas más graves que sufren los trabajadores en nuestro país es la polarización del ingreso, pues mientras algunos sectores son remunerados decorosamente, otros no logran cubrir cuando menos sus necesidades básicas de alimentación, vivienda y vestido. Por ejemplo: los trabajadores del sector agropecuario son los más castigados en cuanto a salario que es de \$ 259 pesos al mes, cifra 105 veces inferior a la que obtienen los trabajadores de la industria petroquímica básica, quienes en promedio ganan \$27, 275 pesos mensuales. (Jardón, 2002).

Por otra parte, La Universidad Obrera de México ²¹ subraya que durante el sexenio del presidente Ernesto Zedillo (1994-2000) el poder adquisitivo de salario retrocedió en un 40%. Asimismo, indicadores del Consejo Nacional de Protección al Salario, muestran que el salario mínimo más alto durante el año 2000 (37.90 pesos diarios, equivalentes a 3.98 USD), únicamente alcanza para adquirir la tercera parte de los artículos de menor costo de la canasta básica.

De acuerdo con el estudio de empleo y desempleo en México 1994-2001 del Centro de Estudios Económicos del Sector Privado (CEESP), la proporción de los trabajadores que percibe menos de un salario mínimo aumentó del 8% en 1994 al 10.6% en 1999; mientras el número de los que ganan más de cinco salarios mínimos se redujo de 12.4% a 11.5% en el mismo período. De acuerdo con el CEESP, el 32.1% de la población ocupada en México percibe entre uno y dos salarios mínimos (entre 3.98 a

²¹ <http://www.rurnbonuevo.com/mmbonuevo/catego^ies.php?op=newindex&catid=4>

7.96 USD diarios) y el 36.6% gana entre dos y cinco (entre 3.98 y 19.9 (USD diarios), lo cual demuestra que el embudo paulatinamente se vuelve más estrecho, pues cada vez son menos quienes obtienen una remuneración digna y más los que sufren por cubrir sus necesidades elementales¹⁴.

4.1.3.2 Empleo y participación laboral, según el sexo

Con respecto a la participación laboral de los sexos el INEGI (2001a) reporta que de acuerdo a las ramas de actividad, las mujeres se ocupan principalmente en servicios, registrándose mucho menos como trabajadoras de la industria y la agricultura.

La participación masculina en los tres principales sectores (agricultura, servicios e industria) es más equitativa que la participación femenina. Las mujeres se han empleado en un 68.9 % en los servicios, un 18.9 % en la industria y un 12.2% en la agricultura, mientras que los hombres han trabajado un 42% en los servicios, un 24.2% en la industria y un 33.8% en la agricultura.

En los últimos años, la proporción de mujeres ocupadas en la industria disminuyó del 22.5% al 18.9%, mientras la registrada en la agricultura aumentó del 5.9% al 12.2%. Más de la mitad de la población mexicana ocupada se emplea como asalariada y lo hacen con mayor frecuencia las mujeres que los hombres.

En el resto de las formas de emplearse; (como patronos y como trabajadores por cuenta propia) la proporción de ocupadas es menor que la de sus homólogos varones. Los patronos son un 10.3% de la población ocupada masculina y un 25.7% los cuentapropistas, cifras que son de 2.2% y 18.8% en el caso de la población ocupada femenina. De esta forma, las mujeres son el 40% del total de familiares no remunerados y cerca del 34% de los asalariados, pero sólo el 24.2% de los cuentapropistas y el 8.6% de los patronos.

La casi ausencia en el ámbito patronal se refiere a los obstáculos de género que las mujeres encuentran para acceder a los puestos de poder social. La débil presencia entre los cuentapropistas guarda relación con el desbalance que existe entre ambos

sexos en el área rural, donde una buena parte de los campesinos se registra trabajando por cuenta propia.

Al examinar los grupos profesionales, puede apreciarse que las mujeres se ocupan sobre todo como empleadas y vendedoras y como trabajadoras de servicios personales (23.3%) mientras que los hombres lo hacen principalmente como trabajadores agrícolas (33.6%).

Existe una alta proporción de técnicos y profesionales en la Población Económicamente Activa Femenina (13.7%) mucho mayor de la que aparece en la masculina (8.0%).

Entre los Directores y Gerentes, se separan Directores de la Administración Pública y los Gerentes de la Empresa Privada, para evidenciar que en ambos casos las mujeres tienen una baja participación. Entre los Técnicos y Profesionales, las mujeres tienen alta presencia entre los técnicos especialistas y baja entre los profesionales. Un ejemplo muy común es el del sector salud, donde la mayoría de los médicos son hombres mientras que casi todas las enfermeras son mujeres.

Entre los empleados, las mujeres son mayoría en el grupo de los oficinistas (regularmente secretarías) y entre los trabajadores urbanos, una participación mediana como obreros y baja como supervisores. En el caso de los trabajadores de Servicios Personales, las mujeres son la casi totalidad de las empleadas domésticas, mientras los hombres lo son de los vigilantes y otros empleados de protección.

4.2 Desempleo.

En las sociedades en donde la mayoría de la población vive del trabajo que realiza para los demás, el no encontrar un trabajo es un grave problema económico y social. La proporción de trabajadores desempleados muestra por un lado que tanto se están desaprovechando los recursos humanos de país y por el otro sirve como índice de la actividad económica. Es por ello que el fenómeno del desempleo constituye la variable

macroeconómica cuyo comportamiento tiene los efectos más negativos y directos sobre la población.

A grosso modo, las consecuencias del desempleo sobre el tejido social impactan en cuatro áreas: a) el área económica: elevación de la pobreza y el aumento del déficit público, b) la política: que afectan la estabilidad del régimen de partidos y la permanencia de los sistemas democráticos, c) la social: como el gran resentimiento social que se traduce en una elevación exponencial de la criminalidad y d) la psicológica, que produce en el individuo deterioro psicológico, desesperación, pesimismo y torpeza en el manejo de las emociones, entre otras.

El gobierno en su afán por controlar y reducir los efectos del desempleo, ha recurrido principalmente a soluciones políticas y económicas que en general han ofrecido resultados pobres. Es indudable que el crecimiento de una economía puede constituir un factor fundamental hacia el desarrollo: sin embargo, existen factores sociológicos, éticos, culturales, emocionales y psicológicos que también deben considerarse en el momento de tratar de entender los fenómenos sociales. Dentro del sistema gubernamental, estos últimos son los que menos atención han recibido; no obstante, a nivel social y personal son los que dejan secuelas más graves, creando una amplia y heterogénea generación del desempleo y del desconsuelo, no sólo entre la población que por décadas ha sido marginal, sino ahora también en sectores educados de clase media. En México, por ejemplo, se observa que existe una tasa muy elevada de desempleo y subempleo en individuos con grados doctorales particularmente en las ciencias exactas. Situación que desafortunadamente no se ha tomado en cuenta. (Fuentes, 2002)

4.2.1 Definición de desempleo

Técnicamente el desempleo se define como: el ocio involuntario de los asalariados que pueden y quieren trabajar pero no encuentran un puesto de trabajo ²².

²² "Desempleo", *Enciclopedia Microsoft® Encarta® 97* ©

De acuerdo a las características que alimentan la existencia de este fenómeno, el desempleo, se ha clasificado en:

- *Desempleo estructural* que tiene su origen en la presencia de avances tecnológicos que hacen innecesaria la utilización de ciertos tipos de mano obra, así como en el desfase entre los perfiles laborales de los desempleados y el nivel de calificación demandado por el mercado laboral en el cual la globalización ha determinado que estén marcando la pauta sectores tales como los de comunicaciones y tecnologías de información.
- *Desempleo friccional* que se presenta cuando: a).- la población más joven comienza a buscar trabajo, b).- la de mayor edad se jubila, o c).- se abandona el trabajo actual para buscar otro más acorde a las necesidades particulares.

La distinción entre los componentes mencionados trae consigo una consecuencia de gran importancia: la existencia de los dos últimos factores implica la imposibilidad práctica de que la tasa de desempleo de cualquier economía se reduzca a cero y por lo tanto, dentro de las estadísticas siempre existirá un componente de déficit de empleo que será difícilmente eliminable, ya que es inherente a las condiciones económicas.

4.2.2 Aspectos psicológicos del desempleo.

De todos los aspectos que abarca el impacto psicológico y social de desempleo, uno de los que mayor interés ha suscitado es el que se refiere a sus efectos sobre el bienestar psicológico. Actualmente se cuenta con una amplia evidencia empírica que señala el fuerte impacto negativo de desempleo sobre la salud. Las comparaciones transversales entre muestras de empleados y desempleados nos llevan, de forma consistente, a la conclusión de que éstos últimos presentan un menor nivel de bienestar psicológico general, mayor grado de sentimiento depresivo y de ansiedad, un grado menor de satisfacción con la vida y menor nivel de autoestima. Las investigaciones al respecto son:

Desempleo y salud mental

Jahoda (op.cit.) encontró que la primera reacción del trabajador al quedar desempleado es de desconcierto mezclado con optimismo respecto a reemplearse pronto: si esto no sucede el desempleado pasa por otro periodo en donde dice disfrutar de su tiempo libre, dedicándose a actividades recreativas (se pseudo-adapta); no obstante, el deterioro se presenta con rapidez conforme se alarga el tiempo de inactividad. El optimismo se apaga y es reemplazado por aflicción, angustia, pérdida de sentido del tiempo, tedio y una considerable disminución de la autoestima y del respeto a sí mismo.

Donhrenwend, Krasnoff, Askenasy y Donhrenwend (1978) demuestran que el desempleo es un evento altamente estresante que está asociado con un temporal pero significativo incremento en síntomas tales como: percepción de enfermedades físicas, hostilidad, paranoia, problemas de alcoholismo, conflictos familiares, desmoralización, depresión, ansiedad y síntomas somáticos.

Catalano y Dooley (1983) encontraron que durante la recesión económica de la década de los 80's, en Europa y Estados Unidos se observó un incremento en el desempleo; y paralelo a éste, también se registró un aumento de depresión, estrés, suicidios y arrestos. Además, encontraron que el desempleo no solo influye en la salud mental sino también en el aumento de la criminalidad.

Warr y Jackson (1985) afirman que existen cambios conductuales a partir de la pérdida del empleo en donde el patrón general es una reducción de la actividad y una restricción de la red social, desesperación, disminución de las actividades cotidianas, pesimismo, torpeza en el manejo de las emociones, desinterés por los demás, por sí mismo y por los planes futuros. Igualmente pueden presentarse consecuencias psicósomáticas como dermatitis, dolor de cabeza, hipertensión arterial y úlceras.

Iversen y Sabroe (citado en Dorantes y Ramírez, 1997), concluyen que el desempleo influye directa o indirectamente en el bienestar psicológico. La influencia directa del desempleo constituye en la persona afectada un estresor psicosocial que amenaza la identidad del individuo, autoestima, círculo social y la economía personal. Es analizada

a través del cambio de empleado a desempleado. La influencia indirecta del desempleo afecta la salud de los individuos empleados, mediante el miedo de llegar a ser desempleados.

Buendía (1989) realizó una amplia investigación sobre la depresión y el empleo-desempleo, en la cual encontró los siguientes resultados:

- a) Sexo. En el grupo de desempleados, la depresión fue más frecuente en las mujeres que en los hombres; pero entre los desempleados no se encontraron diferencias significativas.
- b) Edad. Dentro del grupo de desempleados las personas con niveles más altos de depresión se encontraron entre los 26 y 35 años de edad y de los 36 a los 55 en la población empleada.
- c) Relaciones Familiares. En los dos grupos la percepción de las relaciones familiares se relacionó con la presencia de trastornos afectivos.
- d) Autoestima La sintomatología depresiva está correlacionada negativamente con la autoestima en ambos grupos. En la medida que aumenta la autoestima disminuye la depresión.
- e) Expectativas del empleo. Las personas sin expectativas de éxito son las que tienen más riesgos de trastornos emocionales.
- f) Apoyo social. Conforme aumenta la percepción de apoyo social disminuye la depresión.

Álvaro (1992) menciona que dentro de los estudios sobre el desempleo, no existe una fuerte asociación entre el desempleo y la autoestima, pues diferentes autores han argumentado que no hay evidencia que confirme que los desempleados tengan una imagen más negativa de sí misma que las personas que tienen un empleo. A pesar de estas excepciones, se puede decir que en general existe una asociación significativa entre el desempleo y mayores niveles de deterioro psicológico.

El suicidio es uno de las consecuencias más drásticas que se vinculan al desempleo. Crepet y Florenzano (1992) en un análisis de la evolución de las tasas de suicidio en Italia, indican que el riesgo en hombres desempleados es de casi 3.5 veces mayor que el de sus homólogos ocupados. En las mujeres el porcentaje es menor.

Hamilton (citado en Dorantes y Ramírez, 1997) plantea que las consecuencias permanentes en el desempleo son: depresión, inseguridad y duda irracional. Si el desempleo se prolonga, la desmoralización y la pérdida del autorespeto son los factores más devastadores.

Manzano y cols. (1995) aplicó el cuestionario de Salud General (GHQ instrumento para detectar manifestaciones indicativas de psicopatología) a un grupo de empleados activos y a otro de desempleados, en donde corroboró que las variables de somatización, ansiedad, disfunción social y depresión son más pronunciadas en los desempleados que en los empleados, siendo más marcada la disfunción social entre los varones casados.

Dorantes y Ramírez (1997) en una investigación sobre las diferencias de ansiedad y depresión entre empleados y desempleados, concluyeron que sí existen diferencias, aunque no significativas entre los puntajes (los desempleados mostraron mayor afección); sin embargo aclaran que estos resultados deben tomarse con cautela debido a que en relación al diagnóstico, ambos grupos se ubicaron dentro del nivel mínimo de depresión y ansiedad. Tampoco se obtuvieron diferencias entre hombres y mujeres

Grossi y cols. (2002) estudiaron los patrones secretores de cortisol entre individuos desempleados a largo plazo. Los resultados sugieren que la alta tensión que produce el desempleo influye en la alta secreción diurna de cortisol en desempleados ²³.

²³ Grossi, G.; Perski, A.; Lundberg, U.; Soares, J (2001, Jul-Sep). Associations between financial strain and the diurnal salivary cortisol secretion of long-term unemployed individuals. Integrative Physiological & Behavioral Science. 36 (3) 205-219. Transaction Periodicals Consortium, US, <http://www.transactionpub.com/cgi-bin/tr>.

Taris (2002) encontró que las variables salud mental-desempleo se influyen mutuamente; es decir, mientras que las características percibidas de la situación de estar desempleados afectan la salud mental, ésta también influye la intención de buscar un trabajo y en ocasiones este es un factor decisivo para no obtenerlo.

Desempleo y edad

Otro punto importante que emerge como resultado de la condición de desempleado es lo relativo a la edad. Banks y Jackson (1982) revelan una diferencia en el patrón de salud mental entre hombres y mujeres jóvenes. Largos periodos sin empleo fueron asociados con mejores puntuaciones en mujeres, debido a que durante este tiempo suelen dedicarse a actividades que involucran nuevos roles, algunas veces relacionados a la maternidad o al cuidado de los niños. Para desempleados entre 20 y 50 años las puntuaciones obtenidas están fuertemente asociadas en forma positiva con el tiempo de desempleo, al principio se observa una especie de "descarga", pero a medida que pasa el tiempo, llega a ser una situación exasperante y culpígena.

Por su parte Warr y Jackson (1987) explican que las mejores puntuaciones en salud mental la tenían los grupos de personas que se encontraban entre los 16 y los 19 años y entre los 60 y 64 años; esto debido a que los jóvenes tienen pocas presiones financieras y a que muchos de ellos viven en casa de sus padres. Los desempleados que se encuentran en la edad de retiro probablemente tienen pocos compromisos financieros y menos responsabilidades familiares que los hombres de mediana edad.

Desempleo y tiempo de desempleo.

El tiempo que una persona lleve desempleada parece ser un factor importante para que tenga lugar un cambio en la actitud hacia el trabajo. En algunos estudios se ha observado que el compromiso con el trabajo disminuye de forma significativa en personas que llevan largos periodos de tiempo desempleados, pero se mantiene estable cuando el periodo de desempleo es inferior a 3 meses (Warr y Jackson, 1985).

El noveno mes de desempleo parece ser el punto crítico, cuando la esperanza y la paciencia se rinden (Craig, 1997); sin embargo, el deterioro no continúa sin límite, pues entre los 12 y 24 meses de desempleo se observa una pequeña pero significativa mejora. (Warr y Jackson, 1987).

Jackson y Walsh (citado en Dorantes, 1997) establecen que dependiendo de la historia personal del individuo, se dan dos tipos de estabilización a la nueva condición de desempleado: la primera es: una adaptación constructiva, donde la gente toma pasos positivos como desarrollar interés y actividades fuera del mercado laboral, tal como pasatiempos extender el círculo social o disfrutar de realizar trabajos comunitarios. El segundo aspecto y más común, es una adaptación resignada involucrando una reducción de las aspiraciones y una baja inversión emocional.

Conforme pasa el tiempo y se sigue desempleado, existe una marcada pérdida de la percepción del tiempo, lo cual acarrea una desestructuración de los quehaceres cotidianos, pero no sólo en la secuencia de estos, sino también en su significación. Así, los hábitos y los indicadores internos en la dimensión temporal se ven trastornados; por lo tanto, los ritmos se van perdiendo e inclusive los hábitos desaparecen (Jahoda, 1987; Rothschild 1986).

Efectos del desempleo sobre la familia

Cinamon (2001) plantea que los efectos negativos del desempleo en la familia son:

1. Riesgo del deterioro de las relaciones maritales con un incremento de números de divorcios asociados al nivel de desempleo.
2. Los casos de maltrato al cónyuge y/o hijos, es frecuente.
3. Entre los niños en cuidados institucionales o en familias sustitutas predomina la situación de desempleo en sus padres.
4. Menos uso de anticonceptivos, más embarazos no deseados, menores cuidados prenatales, mayor consumo de tabaco durante el embarazo.
5. Menos desarrollo de peso y estatura en los hijos.

Cinamon (op. cit), asimismo indicó que los hijos de padres desempleados, tienen expectativas perceptiblemente más bajas para el éxito profesional y el valor del trabajo,

que los que tienen padres con empleos seguros, con una diferencia más grande encontrada para las mujeres.

Desempleo y apoyo social.

Un importante factor amortiguador de los trastornos emocionales que produce el desempleo es el apoyo social. En una investigación longitudinal, Gore (1978) (citado en Monsivais, 1996) indica que el apoyo social modifica severamente la reacción psicológica y la condición de salud de los empleados. El apoyo social parece ser aun más solidario en las zonas rurales. Los desempleados en estas condiciones mostraron un menor número de síntomas y la percepción de carencia fue menor.

Warr (1987) señaló que los desempleados que se encuentran en áreas de una alta y constante tasa de desempleo -como en nuestro país- tienen significativamente mejor salud mental que los desempleados que se encuentran en áreas de desempleo moderado o bajo como las que viven Estados Unidos o Inglaterra. La existencia constante del desempleo repercute en toda la población permitiendo que el fenómeno no sea tan desorganizante y se vea como una situación "normal" y por lo tanto funciona como amortiguador social, a diferencia de lugares con una tasa moderada o baja de desempleo en donde esta es una situación anormal y por lo tanto más estresante.

Según Dorantes (op. cit.); "La percepción del apoyo social con el que el desempleado cree contar hace que una situación que inicialmente es amenazadora, resulte menos problemática. Con esto último hay que considerar que en México se cuenta con un gran apoyo social, originándose principalmente en la familia, la cual es altamente valorada por el mexicano que en general reporta sentirse más feliz con su vida hogareña que con su vida laboral. ...en el caso particular de las mujeres con largos periodos sin empleo, es un fuerte amortiguador social asociado con mejores puntuaciones se debe a que durante este tiempo suelen dedicarse a actividades que involucran nuevos roles algunas veces relacionados a la maternidad o al cuidado de los niños". (p. 125)

Desempleo y política

Tocante a la política, los desempleados suelen tener actitudes más críticas y radicales que los empleados y tienen una mayor tendencia a la abstención, menor grado de afiliación política y menor grado de participación. Entre más jóvenes son los desempleados adoptan posturas más crítica y el rechazo hacia la política es más evidente. (Alvaro y Marsh, 1993; Bergere 1989 y Blanch, 1990)

4. 2. 3 Subempleo.

En los países de menor desarrollo como el nuestro, el problema principal reside no en el desempleo, sino en el subempleo o empleos precarios.

El subempleo se define como: el trabajo de tiempo parcial, ineficiente e improductivo en donde la gente percibe ingresos bajos que son insuficientes para cubrir sus necesidades²⁴.

Existen dos tipos de subempleo: el visible y el invisible. Al subempleo visible, internacionalmente se le define como: "una persona que trabaja menos de 35 horas a la semana pero busca trabajar más". Y al subempleo invisible se le define como: "aquella persona que puede estar trabajando más de 35 horas a la semana, pero los ingresos que obtienen no son los suficientes para sostener una canasta mínima de consumo"²⁵

López, S. (2002), expone que para que un empleo sea pleno, debe reunir los siguientes requisitos:

- ↵ Ingresos: el empleado debe satisfacer holgadamente sus necesidades de alimentación, vivienda, vestido, recreación, educación y salud.

²⁴ Subempleo", *Enciclopedia Microsoft® Encarta® 97 © 1993-1996 Microsoft Corporation*. Reservados todos los derechos.

²⁵ <http://www.ine.gub.uy/biblioteca/metodologias/ech/Concepto%20de%20Subempleo.pd>:

- ↪ tiempo: la jornada laboral debe ser lo suficientemente flexible que permita realizar además actividades personales y compartir con la pareja, familia y sociedad tiempo de calidad.
- ↪ capacidad: las actividades del puesto deben ser lo suficientemente variadas y desafiantes que le permitan al trabajador poner en práctica sus conocimientos en diferentes áreas y no encasillarlo o sobre-especializarlo en una actividad monótona y rutinaria.
- ↪ desarrollo: darle al trabajador capacitación continua que le permita mejorar su productividad dentro de la empresa y al mismo tiempo ser un estímulo constante que le impulse a incrementar su nivel de vida.

Si en el trabajo se omiten cualquiera de estas características, ya no se puede considerar empleo pleno y es visto, entonces, como subempleo. López indica que solo el 1% de los trabajadores mexicanos tiene un empleo pleno; por consiguiente, el 99% restante son subempleados.

Según los reportes del INEGI, (2001-b) en los últimos años el subempleo ha ido en aumento y reporta que 9 millones 376 personas, (23.8%) de la Población Económicamente Activa (PEA) se encuentran en esta situación.

La principal razón por la cual se da el subempleo, es que existen tan pocas oportunidades de trabajo y el nivel de ingresos es tan bajo en México, que difícilmente los trabajadores pueden darse el lujo de no hacer nada. Ante la ausencia de un seguro de desempleo, (nuestro país es prácticamente el único miembro de la OCDE²⁶ que no cuenta con este tipo de apoyo) la única opción que queda a los trabajadores desempleados es busca cualquier tipo de sustento y éste lo encuentran normalmente en la economía informal, en la que hoy día se refugia más de 45% de las personas ocupadas del país. Las cifras indican que durante los últimos años siete de cada 10 empleos creados se ubicaron en actividades informales. (Fuentes, 2002)

²⁶ OCDE Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico

En un estudio Peruano en donde se buscaba determinar las principales causas del subempleo, (González (s/f) realizó una distinción entre el subempleo por horas y el subempleo por ingresos; en donde se encontró que: el subempleo por horas es un fenómeno que se da principalmente entre las mujeres. Esta población declara que trabajaría más sólo si la remuneración fuese lo suficientemente atractiva. Ser joven también conlleva a una mayor probabilidad de ocupar empleos de tiempo completo con menor calidad e ingresos. En el caso de los jóvenes esto se puede explicar parcialmente por el hecho que en los primeros años en el mercado de trabajo el joven todavía se está educando y adquiriendo experiencia laboral. El subempleo por horas no parece constituir un problema crucial de mercado laboral peruano. El problema central lo forma el subempleo por ingresos que constituye el 31% de la PEA. Es decir; aquellos que se encuentran en empleos a tiempo completo de ingresos y productividad insuficientes y nuevamente los grupos que se ven afectados seriamente por este fenómeno son los jóvenes y las mujeres, además, éstos son los grupos para los cuales la intensidad de subempleo por ingresos es mayor.²⁷

La educación secundaria y preuniversitaria influye negativamente sobre la condición de subempleo por horas, ya que estos sujetos tienen menores posibilidades de encontrarse subempleados por ingresos.²⁸

4.2.3.1 Estadísticas del desempleo y subempleo en México.

La Organización Internacional del Trabajo (OIT) señaló en su último informe que México y Argentina son los dos únicos países latinoamericanos que han mostrado descensos importantes del empleo informal durante los últimos años. (Fuentes, op. cit).

De acuerdo al INEGI (2004), la tasa de desempleo en el mes de enero del año en curso fue de 3.94%; la mayor que se ha registrado en el país desde febrero de 1999. Con esta cifra, el número de personas sin empleo en el país asciende a 1,263.000. Si

²⁷ Dr. Jorge González Izquierdo (s/f). Empleo y Desarrollo [http: /
www.infoperu.org/anc/gonzales.htm](http://www.infoperu.org/anc/gonzales.htm). Consultado el 27 de agosto del 2002

²⁸ <http://www.mtps.gob.pe/bel/2/subempleo2.html> Consultado el 25 de agosto del 2002

la población total es de 97.361.711, significa que aproximadamente solo 1 de cada 100 personas no tiene trabajo.

Si estas estadísticas fueran fidedignas, México sería un país con una economía muy superior a la que reporta el primer mundo. Desafortunadamente, las estadísticas del INEGI sobre desocupación abierta son indignas de confianza. Esto debido, por una parte, a que el método en que se ampara para su determinación es obsoleta y en consecuencia dichas estadísticas no reflejan la realidad de nuestros tiempos. Baste para ello como ejemplo, que México como miembro de la OCDE, es el país con la tasa de desempleo más baja. De acuerdo a este reporte, España tiene la tasa de desempleo más alta; no obstante, nadie que haya estado en ambos países podría decir que en México se ven menos desempleados que en España o que hay más oportunidades de ocupación en el D.F. que en Madrid. Lo que pasa, sencillamente, es que México se ha acogido a una metodología de medición del desempleo diferente a la del resto de países de la OCDE. En nuestro país una persona se considera empleada si trabaja -con o sin remuneración- por lo menos una hora durante la semana de la encuesta de empleo; mientras que en otros países, se considera como el nivel mínimo de empleo al trabajo de 15 horas a la semana. Otro hecho es que para la mayoría de países de la OCDE un trabajo semanal de menos de 30 horas se considera como subempleo; en México evidentemente no es así (Fuentes, op. cit.).

En nuestro país, se cuentan como empleados -que en realidad son subempleados-, a quienes ayudan a la familia en las labores del hogar sin recibir remuneración y a los ocupados en el sector informal que carecen de todo tipo de prestaciones y que con lo general sobreviven con ingresos inestables y muy bajos.

Aun con toda la bonanza económica que se plantea, el INEGI (2001b) ha reportado que el desempleo y el subempleo ha aumentado del 19.7%, al 21.8 y que del total de trabajadores en el país, 46.8 % de la PEA no recibe algún tipo de prestación.

Proyecciones del desempleo

La Universidad Obrera de México afirmó que desde el comienzo de la presente administración federal -1 de diciembre del 2000, a enero de 2002- se habían perdido 944 mil 455 fuentes de empleo. (González, 2002)

La Organización Internacional del Trabajo (OIT) expone que aun cuando la tasa mexicana de natalidad disminuyó de 2.1 a 1.6%; ésta se mantiene entre una de las más altas del mundo, por lo cual México deberá generar cuando menos 12 millones de puestos laborales en los próximos diez años tan sólo para cubrir la demanda de la población que requerirán incorporarse al mercado de trabajo y para que la tasa abierta de desocupación se mantenga entre 1.9 y 2.1% (Gómez, S., 2000)²⁹.

Sin embargo a corto plazo lo anterior no será posible y el desempleo en nuestro país seguirá aumentando, pues existe un desfase entre las revisiones contractuales de los salarios y la inflación, que los empresarios están ajustando vía el empleo y será hasta finales del sexenio cuando se registrará un crecimiento marginal del empleo (Jardón, 2002)

Desempleo y Educación

La OIT apunta que aunado al dinámico crecimiento demográfico registrado en los últimos años, se está generando una fuerza laboral con escasa preparación que hace más difícil su colocación en el mercado formal de trabajo.

Según el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI), el 43.9 % de la Población Económicamente Activa (PEA), no cuenta con estudios básicos. Además 10.7 millones no concluyeron siquiera la primaria y sólo 29% total de la PEA terminó algún tipo de educación media superior.

²⁹ Gómez, S. (2000, julio 28). México requiere 45 años para eliminar el desempleo: OIT El financiero <http://www.her.itesm.mx/home/ppenia/persp-2000/45aniosdesempleo.html>.

Consultado el 21 de agosto del 2002

En el ámbito laboral es común encontrar a personas sin "títulos" académicos, que sin embargo cuentan con la experiencia requerida para ocupar el puesto; por lo que la escolaridad no resulta ser un obstáculo determinante si se demuestra en la práctica o "sobre la marcha" que se es capaz de cumplir con el trabajo. Gómez (2000)

Lo extraño de estas estadísticas es que la gente con algún tipo de instrucción o experiencia es la que se encuentra desempleada. De acuerdo al INEGI el 84% de las personas desempleadas sí contaba con la experiencia o instrucción requerida para laborar y sólo el 16% restante no. ¿Qué está sucediendo, entonces? ¿Por qué las personas que reportan experiencia y/o la escolaridad requerida son quienes no tienen empleo? ¿Qué características tiene la persona que entre muchas otras tal vez con las mismas capacidades, se queda con el empleo?

Reyes (2001)³⁰ indica que de acuerdo a la encuesta de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), la nueva ola de desempleo en México golpea con mayor fuerza a los jóvenes preparados, quienes, paradójicamente, tienen el doble de dificultad para encontrar trabajo en comparación a los que cursaron estudios básicos. Esta realidad los empuja al subempleo y a una baja expectativa de éxito en su trayectoria productiva.

Cifras oficiales, investigaciones académicas y proyecciones del futuro de los propios estudiantes universitarios, muestran que la incorporación adecuada al mercado laboral de los mexicanos con bachillerato y formación universitaria afronta una dura competencia. Los jóvenes egresados de la enseñanza media superior y superior no solo tienen que competir con 400 mil nuevos desempleados que se acumularon este año, sino que, además, existe una restringida oferta de una oportunidad laboral por casi cuatro egresados ³¹.

³⁰ Reyes, C. (2001, dic) Crece Desempleo entre profesionistas [http: /
/www.reforma.com/nacional/articulo/150762 / #nota](http://www.reforma.com/nacional/articulo/150762/#nota). Consultado el 23 de septiembre del 2002

³¹ Gutiérrez, R. (s/f). Tiempos difíciles para el mercado laboral <http://www.uam.mx/comunicacionuniversitaria/enfoques/l- semestre-01/semest-19.html>
Consultado el 30 de septiembre del 2002

La ANUIES, informa que los egresados de licenciatura, tienen un futuro incierto. En estudio realizado por encargo de los rectores de las principales universidades públicas y privadas del país, se identificaron 41 licenciaturas que en un plazo de dos años saturarán el mercado laboral, por lo que su empleabilidad será crítica, lo que obligará a estos egresados a aceptar puestos mal pagados y en áreas que no estudiaron por la sobredemanda. Las carreras con menos posibilidades son: Contaduría, Ingeniería en computación y Sistemas, Maestro de Primaria, Derecho, Ingeniería Mecánica e Industrial, Medicina, Ciencias Políticas, Pedagogía, Ingeniería Eléctrica y Electrónica, Periodismo, Mercadotecnia y Arquitectura. Las carreras con posibilidades de empleo son: Forestal, Biomedicina, Aeronáutica, Teología y Religión, Física, Matemáticas y Astronomía. Carreras con equilibrio laboral: Odontología, Teatro y cinematografía (Martínez, 2004)

La tasa promedio de desocupación en el 2003 fue de 3.25%: la más elevada en 6 años. La población ocupada en situaciones críticas aumentó su participación de un 6.86% en diciembre del 2002 a 9.03% en el último mes del 2003. Las cifras indican que no sólo aumentó el número de desocupados en el año pasado, sino que también los empleos que se están generando son cada vez en condiciones más precarias y afectan principalmente a la población con buen nivel de estudios. (Ver figura 4) (Jardón, 2004)

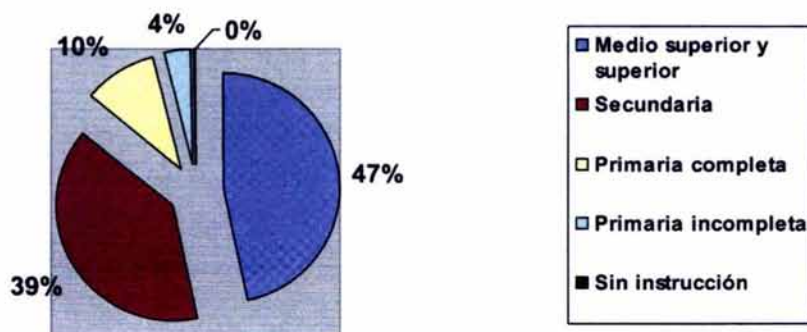


Figura 4.- Distribución de desempleados de acuerdo a su nivel de instrucción

De "El Universal (22 de enero del 2004) Sección: México A9

Por otro lado, el INEGI reporta que mientras la tasa de desempleo abierta entre las personas sin instrucción o con primaria completa fue de 1.8%, en personas con escolaridad media superior y universitaria se duplicó a 3.5%. Muñoz Izquierdo (s/f) especialista en seguimiento de egresados y académico de la Universidad Ibero Americana, señala que el problema que afecta con mayor gravedad a los jóvenes que se incorporan a la población económicamente activa es el subempleo y ocasionalmente el autoempleo que en el mejor de los casos culmina en una empresa rentable y propia; en el peor de los casos, que es la mayoría, se ocupan como servidores de transporte público.

4.2.3.2 Indicadores de desempleo en el D. F.

El INEGI (2001a)³² precisa que: en el Distrito Federal, la población femenina tiene una tasa de desempleo abierto más alta (3.4%) que la de los varones (2.3%). De acuerdo a la edad, la mayoría de los desempleados fluctúa en edades de los 20 a los 24 años (6.4%) y la más baja la representan las personas de 45 años y más (1.7). Los motivos que tuvieron los empleados para dejar el trabajo fueron: en primer lugar el cese del mismo (42.5%) seguido por la insatisfacción con el trabajo (33.7%) y en tercer lugar por que el trabajo era temporal y se había concluido (10.3%).

En relación al tiempo que una persona se encuentra desempleada, el 48.3% reportó haberlo estado de 1 a 4 semanas, de 5 a 8 semanas 27.8% y de 9 semanas en adelante el 23.8%.

En contraste con los resultados nacionales de desempleo, el 93% de la población reportó experiencia laboral; el 42.5% reportó nivel de instrucción medio superior y superior; el 36.6% dijo contar con estudios completos e incompletos de secundaria; el 19.5% había concluido la primaria y solo el 1.4% no había finalizado su educación primaria.

³² INEGI (2001-a) http://www.latmamericamobs.com/mexico/perfil_pais/perfil.htm.

Consultado el 25 de septiembre del 2002

En estos indicadores llama la atención que los desempleados son justamente quienes cuentan con un alto nivel educativo y/o tienen la experiencia requerida para desempeñarse adecuadamente en un puesto de trabajo. Lo anterior puede explicarse mediante el llamado "desempleo estructural" que se refiere a un desequilibrio entre el tipo de trabajadores que requieren los empresarios y el tipo de trabajadores que buscan trabajo. Estos desequilibrios pueden deberse a que la capacitación o que las características personales (manejo de emociones o de Inteligencia Emocional) de los solicitantes no sean las adecuadas. Por ejemplo: los desarrollos tecnológicos necesitan nuevas cualidades en muchas industrias y dejan sin empleo a aquellos trabajadores cuya capacitación no está puesta al día. Los trabajadores con una educación inadecuada, o los trabajadores jóvenes y los aprendices con poca o ninguna experiencia, pueden no encontrar trabajo porque los empresarios creen que no producirán lo suficiente como para que merezca la pena pagarles el salario mínimo legal o el salario pactado en el convenio colectivo con los sindicatos. Por otro lado, incluso los trabajadores muy calificados pueden estar desempleados si no existe una demanda suficiente de sus calificaciones o bien no cuentan con habilidades emocionales.

En conclusión, el desempleo constituye un fenómeno que depende no solamente de la coyuntura económica, sino también de las características de los sectores que dominan el mercado laboral y del nivel educativo, cultural y emocional de la población, el cual, para su solución debe atacar de raíz estas tres dimensiones.

5. Metodología

5.1 Justificación del problema

En los últimos años el desempleo se ha incrementado, debido a que la situación económica y política por la que atraviesa nuestro país no es la óptima y por ende, las fuentes de trabajo son escasas. Hoy más que nunca, la competencia con otras personas que buscan el mismo puesto es ardua, porque cada día la gente se prepara y se especializa más. ¿Cuál es entonces el criterio para emplear a una persona? ¿Que características tiene la persona que es elegida, después de haber competido por el mismo puesto con personas igualmente capacitadas? Un importante grupo de psicólogos (Goleman y Boyatzis, 2000; Salovey y Mayer, 1997; Caruso, 1999) afirman que la Inteligencia Emocional es la que define el contratar a una persona u otra. También determina si una persona es promovida, ascendida e igualmente, si es despedida.

Siguiendo la idea de que las personas empleadas son precisamente aquellas que tienen características emocionales específicas que les han permitido relacionarse adecuadamente y en el caso contrario, los desempleados son aquellas personas que pese a tener una instrucción académica o la experiencia requerida para un puesto no son contratados y en algunos casos son rechazados una y otra vez por carecer de cierto tipo de competencias emocionales, esta investigación tiene el propósito de identificar si efectivamente existen diferencias entre la Inteligencia Emocional de empleados y desempleados. Los resultados son de utilidad principalmente para los desempleados, porque tendrán una referencia acerca de la conveniencia de desarrollar su Inteligencia Emocional y para los psicólogos porque se ha demostrado que la selección de candidatos, que toma en cuenta las características emocionales, aumenta la calidad del personal.

5.2 Planteamiento del Problema

Goleman (1998) afirma que en los últimos años, la Inteligencia Emocional ha demostrado ser un factor decisivo en el éxito o el fracaso laboral de un individuo, pues mientras más se avanza en la escala del liderazgo, más se percibe la importancia de la Inteligencia Emocional, que es la que con frecuencia determina si alguien se incorpora a una empresa o si es despedido y resulta decisiva para permanecer en el trabajo o ser ascendido. Tomando como base esta premisa, es de interés identificar si: **¿existen diferencias estadísticamente significativas entre los puntajes de Inteligencia Emocional de los empleados y los desempleados?**

Dentro de los diferentes estudios sobre la Inteligencia Emocional (citados con anterioridad), existe contradicción entre los resultados de las variables: sexo, edad, estado civil y escolaridad, por lo cual se busca identificar si: **¿existen diferencias en los puntajes de Inteligencia Emocional, con respecto al sexo, edad, escolaridad y estado civil?**

5.3 Objetivos

Objetivo General

Identificar si existen diferencias entre el puntaje de Inteligencia Emocional de empleados y desempleados.

Objetivos Específicos

1. Identificar las diferencias en los puntajes de Inteligencia Emocional en las variables: sexo, edad, escolaridad y estado civil.
2. La adaptación del Autorreporte de Schutte permita una medición confiable.

5.4 Hipótesis

Ha1: Existen diferencias estadísticamente significativas, a un nivel de significancia del .05, entre los puntajes de Inteligencia Emocional de empleados y desempleados.

Ho: No existen diferencias estadísticamente significativas, a un nivel de significancia del .05, entre los puntajes de Inteligencia Emocional de empleados y desempleados.

Ha2: Existen diferencias estadísticamente significativas, a un nivel de significancia del .05, en los puntajes de Inteligencia Emocional con respecto al sexo.

Ho: No existen diferencias estadísticamente significativas, a un nivel de significancia del .05, en los puntajes de Inteligencia Emocional con respecto al sexo.

Ha3: Existen diferencias estadísticamente significativas, a un nivel de significancia del .05, en la Inteligencia Emocional dependiendo de la edad.

Ho: No existen diferencias estadísticamente significativas, a un nivel de significancia del .05, en la Inteligencia Emocional dependiendo de la edad.

Ha4: Existen diferencias estadísticamente significativas, a un nivel de significancia del .05, en la Inteligencia Emocional dependiendo del estado civil.

Ho: No existen diferencias estadísticamente significativas, a un nivel de significancia del .05, en la Inteligencia Emocional dependiendo del estado civil.

Ha5: Existen diferencias estadísticamente significativas, a un nivel de significancia del .05, en la Inteligencia Emocional dependiendo de la escolaridad.

Ho: No existen diferencias estadísticamente significativas, a un nivel de significancia del .05, entre la Inteligencia Emocional dependiendo de la escolaridad.

5.5 Variables

V.D.= INTELIGENCIA EMOCIONAL

V.I.= EMPLEO, DESEMPLEO, SEXO, EDAD, ESTADO CIVIL,
ESCOLARIDAD

5.6 Definición conceptual de variables

V.D.= *Inteligencia Emocional* "la capacidad de monitorear y regular los sentimientos propios y ajenos, (Salovey y Mayer, 1990)

V.I.= *Empleo*: aplicación de la capacidad mental y física del individuo a la producción de bienes o servicios por la cual recibe una remuneración económica.

V.I.= *Desempleo*: ocio involuntario de las personas que pueden y quieren trabajar, pero que no tienen un puesto de trabajo.

V.I.= *Sexo*: diferencia física y de conducta que distingue a los organismos individuales, según las funciones que realizan en los procesos de reproducción.

V.I.= *Edad*: lapso de tiempo transcurrido desde el nacimiento hasta el instante o periodo que se estima de la existencia de una persona

V.I.= *Estado Civil*: modalidad que la sociedad asigna a un individuo dependiendo de su situación ante ella, denominándosele como soltero casado, viudo, divorciado o en unión libre.

V.I.= *Escolaridad*: Grado de estudios que obtiene una persona al recibir instrucción o educación en un centro de enseñanza.

5.7 Definición operacional de variables

V.D. *Inteligencia Emocional*: Puntaje obtenido en la escala de Inteligencia Emocional, elaborada por Schutte & cols.

V.I.^S *Empleo*: reporte del individuo acerca de su ocupación laboral

V.I.= *Desempleo*: reporte del individuo acerca de su desocupación dentro de un puesto de trabajo y la búsqueda del mismo.

V.I.= *Sexo*: Reporte de la condición orgánica del individuo que puede ser masculino o femenino.

V.I.= *Edad*: Numero en años que reporta el individuo.

V.I.= *Estado Civil*, reporte de la condición social del individuo que puede ser soltero, casado, viudo, divorciado o unión libre.

V.I.= *Escolaridad*: Nivel escolar que reporta el individuo, que puede ser primaria, secundaria, bachillerato, licenciatura, maestría o doctorado.

5.8 Sujetos

La investigación se efectuó con 200 sujetos que contaron con los siguientes criterios de inclusión: 100 personas que en el momento de la aplicación se encontraran desarrollando alguna actividad dentro del ámbito laboral (empleados) y 100 individuos desempleados, en búsqueda de trabajo. De nacionalidad mexicana, con residencia en el D.F. y con edades comprendidas entre los 20 y 50 años.

5.9 Muestreo

Debido a que la elección de los elementos no depende de la probabilidad; sino a causas relacionadas con ciertas características de los sujetos, se utilizó una muestra no probabilística, intencional (porque se buscan características específicas) y por cuota, ya que se definieron tamaños específicos para cada estrato de interés, formándose dos grupos, uno de 100 empleados y otro de 100 desempleados.

5.10 Tipo de estudio

Aunque en los últimos años la Inteligencia Emocional se ha convertido en un tema de moda y ha originado numerosas investigaciones extranjeras en cuanto a sus aplicaciones en lo social y educativo, en nuestro país todavía se encuentra en la fase inicial, por lo que el presente estudio es exploratorio.

De campo ya que se estudió a empleados y desempleados, dentro del medio en que se desenvuelven.

Es ex post facto porque la aparición de variables ya tuvo lugar; es decir, no se pueden manipular, como es el caso del sexo, la edad, etc.

Transversal, debido a que lo que interesa es el fenómeno en el presente.

5.11 Diseño

Se utilizará un diseño transeccional debido a que los datos serán recolectados en un solo momento. Siendo su propósito describir variables y en un momento dado analizar su incidencia e interrelación.

5.12 Instrumentos

Para esta investigación se utilizó un cuestionario de datos generales (anexo 1) y el autorreporte de Inteligencia Emocional desarrollado por Schutte Malouff, Hall Haggerty, Cooper, Golden, Dornheim (1998), en la Universidad de Nova Southeastern, E.U.A. (anexo2).

En el cuestionario de datos generales se solicitaba lo siguiente: sexo, edad, estado civil y escolaridad. Para clasificar a los sujetos de acuerdo al estrato de interés se les preguntó si estaban empleados o desempleados. En el primer caso, con el fin de describir cualitativamente la situación de los empleados se les cuestionó además si el puesto que tenían era sindicalizado o de confianza y cual era la antigüedad dentro de la empresa; con el mismo fin, a los desempleados adicionalmente se les preguntó en cuantos lugares habían solicitado trabajo dentro del periodo de desempleo, si consideraban contar con la experiencia necesaria para desempeñarse en forma eficiente y cual creían que era la causa principal del por qué no encontraban trabajo.

A continuación se describirá brevemente el proceso de elaboración del Autorreporte de Inteligencia Emocional.

Schutte y cols. se basaron en el modelo propuesto por Salovey y Mayer (1990) que divide a la IE en tres dimensiones que son: a) Autoevaluación precisa de las emociones b).- Regulación de las emociones y c) Utilización de las emociones en la resolución de problemas.

Para generar los primeros reactivos, Schutte y cols. buscaron múltiples reactivos que representaran todas y cada una de las dimensiones del modelo, cada autor evaluó en forma independiente cada reactivo con el propósito de que fuera entendible, fidedigno y

claro, después de esta revisión preliminar, se probó en un estudio piloto, pidiéndole a varios sujetos que completaran la escala y anotaran los elementos que no eran claros. De este proceso resultaron los primeros 62 reactivos.

Desarrollo de la consistencia interna y validez.

Para la obtención de la consistencia interna y validez, Schutte y cols., incluyeron a 346 participantes que residieran en el área metropolitana del sudeste de los E.U. Los sujetos eran estudiantes universitarios e individuos de diversas comunidades, de los cuales 218 eran mujeres y 111 hombres. Le edad promedio de las participantes fue de 29.27, DS= 10.23. A los 346 participantes se les proporcionó la escala de 62 reactivos usando para sus respuestas una escala tipo Likert de 5 puntos. Del total de los 346 participantes, 25 contestaron la Toronto Alexithymia Scale, (que mide la dificultad para identificar y describir los sentimientos). A otros 36 participantes se les pidió que contestaran, la Affective Communications Test, (que mide la expresividad individual no verbal). 27 sujetos contestaron The Life Orientation Test, (que mide optimismo y pesimismo) La Escala "The Trait Meta Mood Scale" (que mide atención a los sentimientos, claridad de sentimientos y cambios de humor), fue contestada por 49 participantes. The Zung Self-Rating Scale, (que mide depresión fue contestada por 38 participantes) y finalmente la Barran Impulsivity Scale, fue completada por 56 sujetos.

Creación de la escala de 33 reactivos

Los principales componentes, rotación ortogonal y el análisis factorial de los 62 reactivos, dieron lugar a la escala final constituida por 33 reactivos que representan las 3 dimensiones del modelo conceptual Salovey y Mayer (1990) 13 de los reactivos, corresponden a la valoración y expresión de la emoción; 10 a la regulación de las emociones y 10 corresponden a los reactivos que evalúan la regulación de las emociones. Además, los reactivos reflejaron cada uno de los componentes y subcomponentes de cada categoría; por ejemplo: la regulación de emociones está representada en sus dos subcomponentes: regulación de las emociones en uno mismo y en otras personas.

El análisis de consistencia interna por medio del alfa de Cronbach fue de 0.90 para los 33 reactivos de la escala.

La fórmula Flesch-Kincaid (para conocer el grado o nivel de lectura) índice que la escala requiere de un nivel de la lectura típico de alumnos de quinto grado (en adelante). Flesch-Kincaid = 5.68

Validación de la escala (Correlación con constructos teóricos relacionados.)

Se esperaba que una medida válida de inteligencia emocional tuviera relación con constructos que midieran aspectos específicos de conciencia de las emociones y expresión de las emociones, formas de ver la vida, habilidad para regular las emociones, depresión e impulsividad. Como se esperaba, los 33 reactivos de la escala fueron asociados con una menor alexitimia, medida por la Escala de Alexitimia de Toronto [$r(24) = -0.65, p < 0.0001$], la Atención a los Sentimientos (medida por la Attention Subscale of the Trait Meta Mood Scale), obtuvo una correlación de $r(48) = 0.63, p < 0.0001$, Claridad de los sentimientos, (evaluada con la Clarity subscale of the Trait Meta Mood Scale), obtuvo una correlación de [$r(47) = 0.52, p < 0.0001$], la correlación con la capacidad de Renovar el humor; (medida por la Mood Repair subescala de Trait Meta Mood Scale), fue de [$r(47) = 0.68, p < 0.0001$], la relación con el Optimismo, (medido por Life Orientation Test), obtuvo una correlación de [$r(26) = 0.52, p < 0.006$]; Menor pesimismo, (Pessimism Scale of the Life Orientation Test), tuvo una correlación de [$r(26) = -0.43, p < 0.025$], la correlación con la Depresión: (medida por la escala Zung Depresión Scale) fue de [$r(37) = -0.37, p < 0.021$], la correlación con la Impulsividad, (evaluada con la Barrat Impulsiveness Scale), fue de [$r(55) = -0.39, p < 0.003$] y finalmente la Expresión no verbal de las emociones, (medida por el Affective Communication Test), tuvo una correlación de [$r(17) = 0.17$] resultado que no es significativo.

Diferencia entre grupos.

Otra de las expectativas era la correlación entre grupos, en este caso fueron 3: psicoterapeutas, mujeres prisioneras e individuos en un programa sobre el tratamiento del abuso de sustancias. Se encontró que los Psicoterapeutas puntuaron significativamente más alto ($M = 134.92$ S.D. = 20.25) que las prisioneras ($M = 120.08$,

S.D.= 17.71), $t(37) = 2.35$ $p < 0.012$) y que los sujetos en tratamiento por abuso de sustancias ($M = 122.23$, S.D.= 14.08), $t(25) = 1.86$, $p < 0.035$.

También se encontró que las mujeres de la muestra puntuaron significativamente más alto ($M = 130.94$, S.D.= 15.09) que los hombres ($M = 124.78$, S.D.= 16.52), $t(327) = 3.39$, $p < 0.001$.

Replica de consistencia interna

Con el fin de evaluar la confiabilidad, se utilizó el método del test-retest (dos semanas después de la primera aplicación) y se obtuvo un coeficiente de confiabilidad de .78

Validez Predictiva.

Se realizó un estudio longitudinal con 63 estudiantes del primer año de la Universidad de Nova Southeastern E.U.A. El procedimiento consistió en pedirle a los participantes durante el primer mes dentro de la Universidad que contestaran la prueba de Inteligencia Emocional. Al término del ciclo escolar se correlacionaron estos puntajes con las calificaciones académicas finales. El resultado fue de $r(63) = 0.32$ $p < 0.01$

Validez discriminante.

Se relacionaron medidas de Inteligencia Emocional con la prueba de SAT (Examen de Ingreso a la Universidad Nova Southeastern E.U.A), que son ampliamente usadas como medidas cognitivas), se obtuvo una correlación de $r(41) = -0.0$, lo que demuestra que no hay relación con las habilidades cognitivas. Con el Neo personality Inventory que mide rasgos como neurotismo ($r = -.28$) extroversión ($r = .28$) agradabilidad ($r = .26$) conciencia ($r = .21$) el resultado general fue de $r(22) = 0.54$ $p < 0.009$.

Traducción al español

Para el uso de este instrumento en la presente investigación se tuvo que realizar la traducción del inglés al español, para ello se llevaron a cabo varios pasos: en la primera fase, se les pidió a tres expertos en el idioma inglés que tradujeran el

instrumento. Las traducciones fueron exactamente iguales en los tres casos, excepto para los reactivos 2, 3, 6, 17, 18, 22, 23, en donde el orden de las palabras le daban un sentido diferente a la oración.

La segunda fase consistió en pedirle a los expertos que unificaran sus criterios.

Para asegurar que efectivamente el contenido del instrumento era equivalente de la versión americana, la tercera fase consistió en pedir a otros tres expertos que realizaran la retraducción del instrumento (español-inglés).

Forma de calificación

El instrumento se contesta por medio de una escala tipo Likert de 5 puntos, donde 1 equivale a "totalmente en desacuerdo" y el 5 corresponde a "totalmente de acuerdo"; por lo tanto, todos los reactivos se califican del 1 al 5, excepto los reactivos 5, 25 y 33 que se califican al revés (del 5 al 1). La puntuación máxima que puede tener un sujeto es de 165 y la mínima de 33.

5.13 Procedimiento

Los empleados eran trabajadores del Colegio de Bachilleres Plantel 10 y los desempleados, personas que recurrían a los centros de capacitación para desempleados de las delegaciones Iztacalco y Venustiano Carranza.

La aplicación del cuestionario y el autorreporte fue en forma individual. Se invitó a los sujetos a participar, explicándoles que los cuestionarios eran para realizar una investigación de tesis y que la información recolectada era absolutamente confidencial. Una vez que aceptaban colaborar se les pidió que contestaran los cuestionarios de acuerdo a las instrucciones que venían impresas en la primera hoja, aclarando que no existían respuestas correctas o incorrectas, ni tampoco un límite de tiempo. Cuando terminaron de contestar los cuestionarios se les agradeció haber colaborado en la investigación.

6. Resultados

6.1 Análisis estadístico de los datos

Para poder afirmar que los datos obtenidos son confiables, se presentan en primer lugar los resultados que indican el poder discriminante de los reactivos del instrumento y la confiabilidad del mismo; enseguida, se expone el análisis descriptivo de la muestra y finalmente, los resultados de la prueba t y el análisis de varianza (oneway), que indican las diferencias intragrupal e intergrupales de las variables.

a) Análisis de Consistencia Interna del instrumento.

Para medir la confiabilidad del Autorreporte de Inteligencia emocional de Schutte y cols. (1998) se calculó el índice de consistencia interna por el método de alfa de Cronbach.

Para descartar el sesgo en los reactivos se utilizó el análisis de frecuencias con las medidas de distribución de sesgo y kurtosis observándose que los 33 reactivos del Autorreporte de inteligencia emocional no presentaron sesgos considerables.

Por tal motivo se procedió a probar el poder discriminante de los reactivos, para lo cual se generó una variable "Total" producto de la suma de los 33 reactivos; y de la cual se obtuvieron los valores correspondientes a los percentiles 25 y 75 mismos que se utilizaron para recodificar a dicha variable en dos grupos: altos (del valor correspondiente al percentil 75 hacia arriba) y bajos (del valor correspondiente al percentil 25 hacia abajo) mientras que el resto de los valores se recodificó como omitido. Esto permitió generar una variable de 2 grupos para comparar los reactivos.

Posteriormente, se utilizó la prueba t para muestras independientes con la finalidad de corroborar si los reactivos discriminaban entre los grupos alto y bajo, obteniendo los siguientes resultados. (ver tabla 1)

Tabla 1

Resultados del poder discriminante de los reactivos divididos en grupos alto y bajo

Reactivo	Descripción	Grupo	Media	d.e.	t	Sig.
R1	Se cuando hablar con los demás acerca de mis problemas personales.	Bajos	3.80	1.13	3.94	.000
		Altos	4.59	.90		
R2	Cuando me encuentro ante un obstáculo, recuerdo las veces en las que tuve problemas similares y los superé.	Bajos	3.73	1.10	4.06	.000
		Altos	4.46	.71		
R3	Espero lograr la mayoría de las cosas que intento	Bajos	4.09	.95	6.15	.000
		Altos	4.92	.26		
R4	A los demás les es fácil confiar en mí	Bajos	3.36	1.32	4.12	.000
		Altos	4.33	1.08		
R5	Se me hace difícil entender los mensajes no verbales de otras personas	Bajos	3.40	1.08	.63	.528
		Altos	3.55	1.36		
R6	Algunos de los eventos más grandes de mi vida me han permitido reevaluar que es importante y que no lo es.	Bajos	3.71	1.34	5.38	.000
		Altos	4.75	.47		
R7	Cuando mi humor cambiar, veo posibilidades nuevas	Bajos	3.36	1.32	4.52	.000
		Altos	4.31	.77		
R8	Las emociones son una de las cosas que hacen que mi vida sea valiosa	Bajos	3.15	1.46	5.46	.000
		Altos	4.44	.92		
R9	Estoy conciente de mis emociones conforme las experimento	Bajos	3.27	1.34	5.60	.000
		Altos	4.48	.81		
R10	Espero que sucedan cosas buenas	Bajos	3.75	1.35	5.11	.000
		Altos	4.75	.512		
R11	Me gusta compartir mis emociones con otros	Bajos	3.30	1.51	4.53	.000
		Altos	4.37	.80		
R12	Cuando tengo una emoción positiva, se como hacerla durar	Bajos	3.21	1.17	5.15	.000
		Altos	4.33	1.06		

R13	Organizo eventos que otros disfrutan	Bajos	2.75	1.26	5.96	.000
		Altos	4.01	.90		
R14	Busco realizar actividades que me hagan feliz	Bajos	3.76	1.19	5.34	.000
		Altos	4.79	.737		
R15	Estoy consciente de los mensajes no verbales que manos a los demás	Bajos	2.98	1.24	5.38	.000
		Altos	4.14	.97		
R16	Cuando me presento a mi mismo(a) trato de causar una buena impresión en los demás.	Bajos	3.76	1.0	4.06	.000
		Altos	4.53	.94		
R17	Cuando estoy de buen humor, me es fácil resolver problemas	Bajos	3.71	1.28	4.55	.000
		Altos	4.68	.88		
R18	Con solo mirar las expresiones faciales de la gente, reconozco las emociones que experimenta	Bajos	3.11	1.14	6.17	.000
		Altos	4.22	.63		
R19	Se por qué cambian mis emociones	Bajos	3.42	1.09	5.48	.000
		Altos	4.35	.58		
R20	Cuando mi actitud es positiva, soy capaz de generar buenas ideas.	Bajos	3.90	1.14	3.58	.000
		Altos	4.62	.93		
R21	Tengo control sobre mis emociones	Bajos	3.15	.99	5.76	.000
		Altos	4.20	.87		
R22	Reconozco mis emociones fácilmente según las experimento	Bajos	3.13	1.28	7.35	.000
		Altos	4.51	.50		
R23	Me motivo a mi mismo (a) imaginando un buen resultado y trabajando sobre el.	Bajos	3.76	1.18	3.83	.000
		Altos	4.53	.86		
R24	Felicitó a los demás cuando han hecho algo bien.	Bajos	3.67	1.33	5.45	.000
		Altos	4.75	.58		
R25	Estoy consciente de los mensajes no verbales que los demás envían	Bajos	2.96	1.02	6.93	.000
		Altos	4.22	.83		

R26	Cuando otra persona me dice algo importante acerca de su vida, siento como si yo lo hubiera experimentado	Bajos	2.65	1.04	4.54	.000
		Altos	3.94	1.20		
R27	Cuando siento un cambio en mis emociones, tiendo a generar nuevas ideas.	Bajos	3.23	1.16	6.52	.000
		Altos	4.42	.662		
R28	Cuando estoy ante un reto, me rindo porque creo que fracasaré	Bajos	3.82	1.06	4.60	.000
		Altos	4.64	.756		
R29	Se lo que otra persona está sintiendo sólo con mirarla	Bajos	2.40	1.27	6.13	.000
		Altos	3.74	.995		
R30	Trato de ayudar a las personas a sentirse mejor cuando están deprimidas	Bajos	3.59	1.17	6.35	.000
		Altos	4.7	.50		
R31	Utilizo mi buen humor para ayudarme a mi mismo(a) a continuar enfrentando obstáculos	Bajos	3.84	.89	6.74	.000
		Altos	4.75	.43		
R32	Puedo saber como se siente una persona escuchando el tono de su voz	Bajos	2.96	1.10	6.62	.000
		Altos	4.16	.746		
R33	Para mí es difícil entender porque la gente se siente de una u otra forma.	Bajos	3.28	1.03	2.24	.027
		Altos	3.79	1.27		

Una vez probada el poder discriminante de los reactivos, se encontró que únicamente el 5° reactivo no mostró significancia estadística que probara el poder discriminante del mismo, por lo cual se eliminó de la escala.

Finalmente se aplicó el método Alpha de Cronbach para probar la consistencia interna de los reactivos para lo cual se incluyeron solo los 32 reactivos que resultaron significativos en la comprobación del poder discriminante de los mismos. Obteniendo un puntaje de consistencia interna $\alpha = .8512$, con lo que quedó demostrado que el instrumento es confiable.

b) Análisis descriptivo de la muestra.

Las medidas de tendencia central de los puntajes de Inteligencia Emocional de la muestra (200 sujetos) fueron:

El puntaje mínimo registrado fue = 54

El puntaje máximo registrado fue =165

La media fue = 129.58

La mediana fue =131

La moda fue =139

La desviación estándar fue = 14.55

Las características de los sujetos eran las siguientes:

Sexo:

De los 200 sujetos, el 48.5%, eran mujeres. El 23.5% estaban empleadas y el 25% eran desempleadas. El 51.5% de los sujetos eran hombres. El 26.5% eran empleados y el 25% restante eran desempleados.

Edad:

La Edad fluctuó entre los 20 y 50 años. La edad media de los sujetos fue de 33 años, con una moda de 25 años y una desviación estándar de 11 años; es decir, la mayoría tenía entre 22 y 44 años de edad.

En el gráfico 4, se presenta la distribución de empleados y desempleados de acuerdo a su edad, en donde como dato sobresaliente se observa que los jóvenes de 20 a 25 años, tenían una mayor tasa de desempleo. Los rangos de edad que registraron menor desempleo fueron los de 36 a 40 y los de 46 a 50 (ver figura 5)

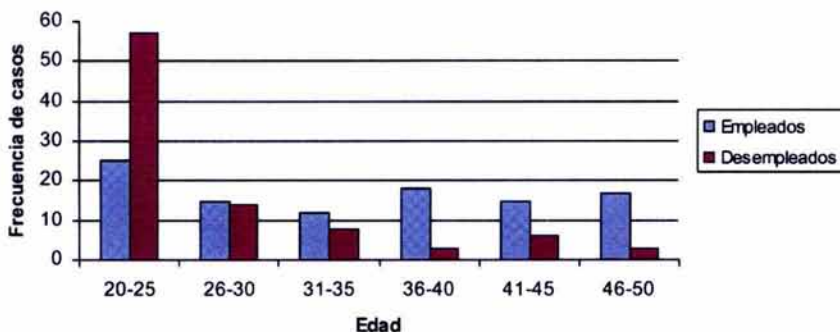


Figura 5. Distribución de empleados y desempleados de acuerdo a su edad

Estado civil:

El 56.5% de los sujetos eran solteros. Los casados o en unión libre representaron el 39%; los viudos el 2.5% y los divorciados el 2%

El desempleo fue más alto entre los solteros. La mayoría de los casados viudos y divorciados, tenían empleo y por lo tanto estas categorías fueron las que presentaron menor desempleo. (ver figura 6)

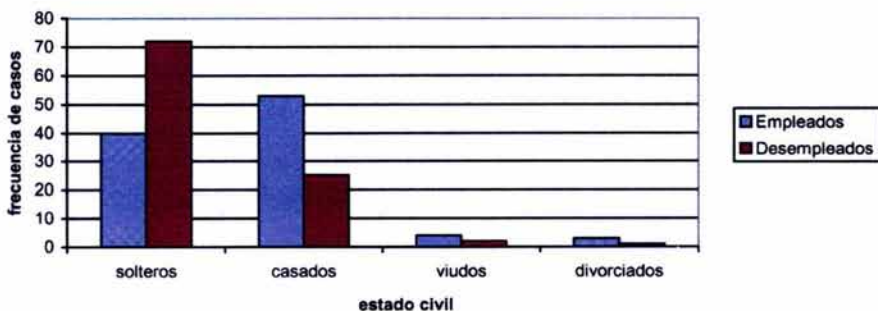


Figura 6. Distribución de empleados y desempleados de acuerdo a su estado civil.

Escolaridad:

El 10.5% de los sujetos, tenían estudios de primaria a secundaria incompleta, el 14%, tenía secundaria completa, el 25.5% tenían bachillerato, el 6.5% tenía una carrera trunca, el 12% estaba cursando una licenciatura y el 31.1% restante era pasante o titulado.

En la figura 7, se presenta la relación de la escolaridad, con respecto al empleo y el desempleo, en donde se puede observar, que los sujetos con menor desempleo eran quienes tenían secundaria incompleta y secundaria completa, mientras que el desempleo más alto, se registró entre personas con bachillerato incompleto y quienes estaban cursando la carrera.

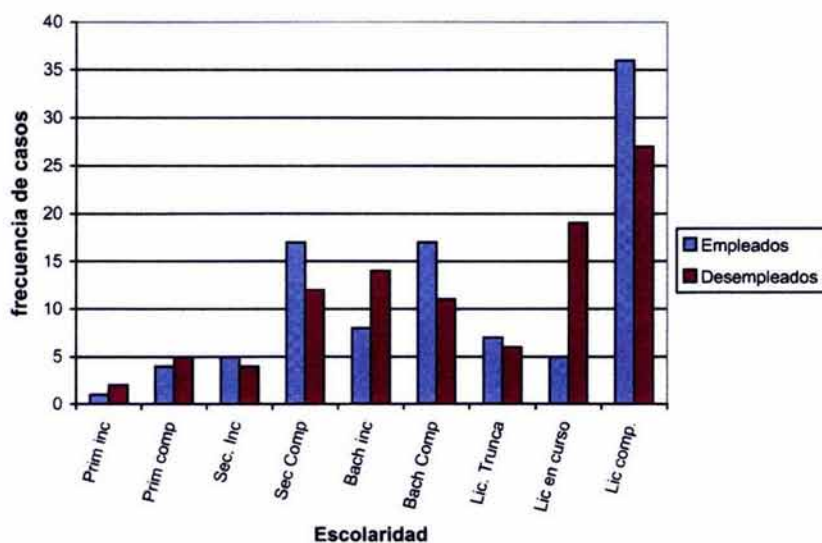


Figura 7. Escolaridad de los empleados y los desempleados

Empleados:

El 30% de los empleados era sindicalizado y el 70% restante ocupaba puestos de confianza.

El 15% tenía una antigüedad de 6 meses a 1 año 11 meses; el 32% tenía de 2 a 5 años; el 19% tenía de 6 a 11 años; el 18% tenía de 12 a 20 años, el 8% tenía de 21 a 25 y finalmente el 8% tenían de 26 años de antigüedad en adelante.

Desempleados:

El 78% reportó contar con la experiencia necesaria para desempeñarse adecuadamente en un puesto de trabajo y el 28% manifestó no contar con la experiencia requerida.

El 23% reportó haber pedido trabajo sólo en un lugar, el 19% en dos lugares, el 18% en tres, el 20% solicitó trabajo en cinco partes; el 17% pidió trabajo de seis a diez lugares y el 3% en más de 15.

c) Tratamiento estadístico de los datos

En esta segunda parte del análisis de datos, para comparar los puntajes de Inteligencia Emocional en las variables dicotómicas como ocupación (empleado-desempleado) y sexo (masculino-femenino), se utilizó la prueba t. Para comparar los puntajes de inteligencia emocional en las variables con más de dos grupos como: edad, estado civil y escolaridad se usó el Análisis de Varianza de una vía (One way).

Empleo-desempleo

Los empleados de la muestra puntuaron más alto que los desempleados; sin embargo estos resultados no son estadísticamente significativos (ver tabla 2)

Tabla 2. Comparación de puntaje de inteligencia emocional entre empleados y desempleados.

Variable	Media	Desv. estándar	t	Sig.
Empleo	131.16	12.97	1.54	.126
Desempleo	128.01	15.89		

Edad

Si se encontraron diferencias estadísticamente significativas a un nivel de significancia del .05 entre los puntajes de Inteligencia Emocional de los sujetos con respecto a su edad. El grupo que puntuó más alto fue el de los jóvenes de 26 a 30 años, seguido por el grupo de 20 a 25, después el grupo de 31 a 35 , enseguida el grupo de 36 a 40, seguidos del grupo de 46 a 50 y finalmente el grupo de 41 a 45 años que fueron quienes puntuaron más bajo. (ver tabla 4)

Tabla 3. Comparación de puntaje de inteligencia emocional entre empleados y desempleados de acuerdo a su edad

Variable	Media	Desv. estándar	Sig.
Edad			0.5
20-25	131	13.65	
26-30	133	11.49	
31-35	130.5	9.77	
36-40	129.5	14.7	
41-45	121	17.09	
46-50	129	20.17	

Sexo

Los hombres puntuaron ligeramente más alto que las mujeres no obstante esta diferencia no es estadísticamente significativa. Los resultados se muestran en la siguiente tabla.

Tabla 4. Comparación de puntaje de inteligencia emocional entre hombres y mujeres

Variable	Media	Desv. estándar	t	Sig.
Masculino	131	13.58	1.42	.157
Femenino	128	15.45		

Estado Civil

Si se encontraron diferencias estadísticamente significativas a un nivel de significancia del 0.244 entre los puntajes de Inteligencia Emocional de los sujetos con respecto a su estado civil. El grupo que puntuó más alto fue el de los solteros, seguido por el grupo de divorciados, después los viudos y finalmente los casados fueron quienes puntuaron más bajo

Tabla 5. Comparación de puntaje de inteligencia emocional entre empleados y desempleados de acuerdo a su estado civil

Variable	Media	Desv. estándar	Sig.
Estado Civil			0.244
Soltero	132.33	13.09	
Divorciados	129.58	15.68	
Viudos	126.40	11.54	
Casados	125.93	16.03	

Escolaridad

La probabilidad obtenida fue de $=.588$, por lo tanto se afirma que en esta variable no se encontraron diferencias estadísticamente significativas. Los resultados se presentan en la siguiente tabla:

Tabla 6. Comparación de puntaje de inteligencia emocional entre empleados y desempleados de acuerdo a su escolaridad

Variable	Media	Desv. estándar	Sig.
Escolaridad			.588
Primaria Incompleta	120	6.3	
Primaria Completa	123	22.2	
Secundaria Incompleta	124	20.6	
Secundaria Completa	126	19.3	
Bachillerato Incompleto	130.9	15.17	
Bachillerato Completo	133	11.5	
Lic. Trunca	130.7	12	
Lic. en curso	134	10.5	
Lic. Completa	131	11.9	

6.2 Discusión

Con base en los postulados revisados en los capítulos precedentes, fue de interés en esta investigación:

- 1) adaptar un instrumento confiable que permitiera la evaluación de la Inteligencia Emocional de la población mexicana,
- 2) identificar si existían diferencias estadísticamente significativas entre los puntajes de inteligencia emocional de empleados y desempleados y variables sociodemográficas como: sexo, edad, escolaridad y estado civil.

Los resultados indicaron lo siguiente:

Instrumento

Las conclusiones con respecto al instrumento son halagadoras debido a que el coeficiente de confiabilidad que se obtuvo fue alto $\alpha = .8512$, por lo tanto se puede afirmar que el instrumento utilizado en esta investigación es confiable, lo cual permite analizar las hipótesis de investigación.

Hipótesis 1.

Se acepta la hipótesis nula que enuncia que: No existen diferencias estadísticamente significativas, a un nivel de significancia del .05, entre los puntajes de Inteligencia Emocional de empleados y desempleados.

Aunque no existe evidencia empírica directa que indique como es la relación entre estas variables (Inteligencia Emocional y el empleo/desempleo). Los resultados difieren con lo esperado (y con lo expuesto por Goleman), porque como se revisó en el apartado correspondiente, ha quedado ampliamente documentado que las personas desempleadas, presentan deterioro emocional, características inversas a la Inteligencia Emocional, tales como: un menor nivel de bienestar psicológico, un mayor grado de depresión y ansiedad, se sienten insatisfechas en la vida, su autoestima es baja y en general el estrés, la hostilidad y los conflictos familiares se incrementan. (Donhrenwend y cols.; 1978; Crepet y Florenzano, 1992; Manzano y cols., 1995; Warr y Jackson 1985; y Catalano y Dooley, 1982)

Por otro lado, a pesar de que importantes estudios apoyan el deterioro psicológico durante el periodo de desempleo, también existen evidencias que muestran que por lo menos en la depresión no hay diferencias significativas entre empleados y desempleados (Dorantes y Ramírez, 1997; Buendía, 1989).

Una explicación en esta aparente contradicción se encuentra en lo que diversos autores han denominado "apoyo" o "amortiguador social". Gore (1978) (citado en

Monsivais, 1996), indica que los desempleados que contaban con apoyo social mostraron un menor número de síntomas y la percepción de carencia fue menor, además Warr (1987), señala que los desempleados que se encuentran en áreas de una alta y constante tasa de desempleo -como en nuestro país- tienen significativamente mejor salud mental que los desempleados que se encuentran en áreas de desempleo moderado o bajo, como las que viven Estados Unidos o Inglaterra. En México "gracias" a este apoyo social y a la permanentemente alta tasa de desempleo, los efectos no se perciben tan desorganizantes, como en los países donde el desempleo no es constante y de donde proviene la mayoría de las investigaciones que sustentan este hecho.

Fernández, Salovey, Vera, Ramos y Extremera (2001), también mencionan que las culturas individualistas, (E. U), en general presentan peores indicadores de Inteligencia Emocional, que las culturas colectivistas como Chile y nuestro país. En las culturas colectivistas las redes naturales de apoyo social sirven como un amortiguador del malestar emocional permitiendo que las situaciones estresantes y problemáticas para las personas sean menos perjudiciales.

México es un país donde se cuenta con un fuerte apoyo social principalmente por parte de la familia, que representa uno de los valores más altos para los mexicanos; quienes en términos generales manifiestan sentirse más felices con su vida hogareña, que con su vida laboral. (Dorantes y Ramírez, 1996).

Otro aspecto que debe tomarse en cuenta en este resultado, está en función de las características de la muestra, pues la mayoría de las personas desempleadas eran estudiantes y recién egresados que internamente guardan grandes expectativas sobre su futuro y que cuentan con el sustento económico de los padres.

Una consideración final es en referencia al subempleo, pues la gente al no tener ingresos de nómina, busca actividades que le ayuden a sobrevivir. El INEGI, (2001-b) reporta que en los últimos años el subempleo ha ido en aumento y reporta que 9 millones 376 personas, (23.8%) de la Población Económicamente Activa (PEA) se encuentran en esta situación.

Hipótesis 2.

Se acepta la hipótesis nula que enuncia que: No existen diferencias estadísticamente significativas, a un nivel de significancia del .05, en los puntajes de Inteligencia Emocional con respecto al sexo; estos resultados concuerdan con lo que indica Goleman (1998): "No existen diferencias en Inteligencia emocional de hombres y mujeres; sino que más bien debido a los diferentes roles socio-culturales que se le atribuyen al género, muestran habilidades distintas, por ejemplo: la mujer suele ser más empática que el hombre, pero el hombre compensa este punto débil manejando mejor sus sentimientos, por lo que en forma global presentan características similares.

Hipótesis 3.

Se acepta la hipótesis alterna que enuncia que: sí existen diferencias estadísticamente significativas, a un nivel de significancia del .05, en los puntajes de Inteligencia Emocional dependiendo de la edad.

Aunque significativos, éstos resultados son opuestos a lo que se esperaba. Uno de los postulados básicos de la Inteligencia Emocional, es que ésta aumenta con la edad, porque al crecer se tiene mayor conciencia de nuestros estados de ánimo y aprendemos a manejar mejor las emociones y a empatizar con los demás. (Goleman, 1998; Bar-On, 1996; Mayer, 1999; Rodríguez, 2002).

Un estudio peruano (Arias, 1995) que no trata propiamente sobre la Inteligencia Emocional, sino sobre una de sus facetas (la manera en que los individuos afrontan el estrés) reporta de igual manera, que los sujetos de mayor edad hacían menor uso de estrategias adecuadas de afrontamiento del estrés que los jóvenes.

Hipótesis 4

Se acepta la hipótesis alterna que enuncia que: sí existen diferencias estadísticamente significativas, a un nivel de significancia del .05, en los puntajes de Inteligencia Emocional con respecto al estado civil.

En esta variable, sobresale el hecho de que los puntajes más altos fueron de los solteros, divorciados y viudos; es decir todos aquellos que no tenían pareja. Arias (1995) encontró resultados similares en su estudio sobre el modo de afrontamiento del estrés, pues los casados eran quienes tenían peores estrategias para hacerle frente.

Existen pocos estudios que relacionen la Inteligencia Emocional y el estado civil. Se ha demostrado que entre más alta es la IE en las personas, mayor es la satisfacción marital y mejor el desempeño como padres de familia; ofreciendo a sus hijos bases firmes que les permiten tener una notable calidad de vida. (Gordillo, 2000; Goleman, 1995; Casau, P. 2000; Díaz y Balbas, 2002).

Hipótesis 5.

Se acepta la hipótesis nula que enuncia que: No existen diferencias estadísticamente significativas, a un nivel de significancia del .05, entre los puntajes de Inteligencia Emocional y la escolaridad.

Así como se ha establecido que no existe relación entre la Inteligencia Cognitiva y la Escolaridad (es decir; entre más alta sea la escolaridad no significa obtener una mayor inteligencia y viceversa), tampoco se ha encontrado relación entre la Inteligencia Emocional y la Escolaridad. Goleman (1995) afirma que al tener una mayor instrucción educativa, no quiere decir que se tendrá una mayor Inteligencia Emocional.

6.3 Conclusiones

De esta investigación se concluye que la Inteligencia Emocional no es un factor determinante para mantenerse o ascender en un puesto de trabajo ni tampoco para conseguir trabajo; es decir no son las características de Inteligencia Emocional las decisivas en cualquiera de las dos situaciones. Uno de los factores que puede estar interfiriendo en estos resultados, en el caso de los desempleados es el nepotismo tan acostumbrado en el país, lamentablemente es frecuente que la entrada a un trabajo no sea por la selección psicológica y aptitudinal, sino por medio de "palancas". En el caso

de los empleados en busca de ascenso, existe el gran obstáculo del favoritismo y las mafias sindicales que no toman en cuenta los méritos o las características personales idóneas para el puesto sino el compadrazgo o la conveniencia, por citar algunas de éstas situaciones.

En relación al sexo, un aspecto que llama la atención es que a diferencia de los estudios norteamericanos, los latinoamericanos (Grajales, 1999 y Arias 1995) igual que en este estudio, revelan una marcada diferencia a favor de los hombres, mientras que las mujeres son consistentemente menos empáticas. Esto es particularmente interesante debido a que las características de personalidad que culturalmente se le atribuyen a la mujer se relacionan con la empatía, emocionalidad (tal vez un tanto desborda), servicio, preocupación por los demás, etc.

Los resultados con respecto a la edad y la Inteligencia Emocional, la diferencia entre los puntajes es mínima excepto en el rango de los 41 a los 45, donde se registra el puntaje más bajo. Este decremento, puede encontrar explicación en el hecho de que la etapa de los 41 a los 45, es el comienzo de intensos cambios fisiológicos (menopausia, climaterio, andropausia, etc), que traen consigo fuertes cambios humorales y emocionales. Craig (1996) menciona que las mujeres a partir de los 40's debido a las modificaciones fisiológicas son proclives a la depresión, cambios de humor y cefaleas - entre otras afecciones-. Los hombres aunque no tienen un hecho tan abrupto que se equipare con la menopausia, en general a finales de los 40's pasan por un cambio de actividad sexual que en algunos casos les produce pérdida de confianza, irritabilidad, fatiga y depresión. (Craig, op. cit)

Existen pocos estudios que correlacionen la escolaridad con la Inteligencia Emocional. En este estudio, aunque no se encontraron diferencias estadísticamente significativas se observó que a mayor escolaridad, existía mayor puntaje de Inteligencia Emocional y viceversa, los sujetos con menor escolaridad tenían puntuaciones más bajas. De alguna manera el tener más estudios si contribuye a tener una mayor sensibilización de los problemas nacionales que se traduce en una mayor conciencia social y personal, que promueve una mejor interrelación con los demás.

Entre la relación de Inteligencia Emocional y el estado civil, sería un error afirmar que estos resultados son suficientes para decir o generalizar que todos los casados tienen menor IE o que la "pierden", cuando se casan, pero sí puede ser un foco rojo que advierta un problema que no solo puede ser de pareja; sino también familiar o social. Una explicación puede residir en que las personas sin pareja cultivan más sus relaciones interpersonales por el deseo de encontrar pareja. Los casados tienen una mayor responsabilidad económica, de crianza y laboral que en ocasiones los satura; cuestión que se ve reflejada en su relación de pareja. Las consecuencias de las relaciones inadecuadas acarrearán graves problemas. No se debe perder de vista que la sociedad que no fomenta empatía, control de emociones, control de impulsos, relación intrapersonal e interpersonal, crea individuos insatisfechos, insolidarios y alienados (Gordillo, 2002)

La inteligencia Emocional es una teoría de calidad personal que puede funcionar provechosamente en la cotidianidad familiar y laboral del mexicano. Cultivar la Inteligencia Emocional es todo un reto porque implica el conocimiento emocional interno propio y ahora además el ajeno. La conveniencia de una población dotada de estas habilidades emocionales no sólo se reflejaría a nivel personal o familiar (el INEGI reporta que los divorcios aumentan día a día) sino también en nuestra estructura social y política (en donde las estadísticas se quedan pálidas, no alcanzando a describir las consecuencias por la ausencia de empatía y valores). Es interesante el estudio de las emociones inteligentes, pero lo es más, el aplicarlas en la vida diaria.

6.4 Limitaciones y sugerencias

La presente investigación se encontró con las siguientes limitaciones:

1. La muestra estudiada fue accidental y debido a que el número de sujetos es reducido, los resultados no podrán generalizarse.
2. Las limitaciones propias de los instrumentos empleados en el estudio ya que están en proceso de investigación, y la validez y confiabilidad con la que cuentan está limitada a los grupos estudiados.
3. Las que se desprenden del grado de veracidad de los sujetos al contestar los instrumentos.

Sugerencias

- Se recomienda que en estudios posteriores el tamaño de la muestra sea mayor y que se realicen los estudios psicométricos pertinentes del instrumento.
- La construcción de una prueba de Inteligencia Emocional, que mida aspectos no verbales, respuestas electrogalvánicas y comportamiento in situ.

ANEXO

DATOS GENERALES

Por favor anote sobre cada línea el dato que mejor describa sus datos personales, escriba sólo una opción. La información que usted proporcione es completamente confidencial, por lo que le pedimos sea lo más sincero (a) posible. Si tiene alguna duda, consúltela con la persona que le dio esta hoja. ¡Gracias por su colaboración!

Sexo: _____ 1. Femenino 2. Masculino

Estado civil _____ 1. Soltero 2. Casado 3. Viudo 4. Divorciado

Edad: _____ Escolaridad: _____

Actualmente usted se encuentra: _____ 1. Empleado 2. desempleado

Si es usted empleado su puesto es: _____ 1. Sindicalizado 2. de confianza

¿Qué antigüedad tiene en su trabajo? _____ años

Continúe solo si se encuentra desempleado

En cuantos lugares ha solicitado trabajo? _____

Considera que cuenta con la experiencia necesaria para desempeñarse eficientemente? _____ 1. Si 2. No

Cuál considera que sea la causa principal por la que no encuentra trabajo?

AUTORREPORTE DE INTELIGENCIA EMOCIONAL

Instrucciones

Fecha: _____

Sexo: _____ Edad: _____ Estado Civil: _____

Facultad o Escuela: _____ Semestre: _____

Ocupación: _____

En las siguientes hojas se le presentan una serie de afirmaciones para las cuales usted deberá elegir la categoría que se ajuste mejor a su manera de ser o de actuar y marcar su respuesta en uno de los espacios.

Ejemplo: Me gusta que mis amigos me visiten todos los fines de semana.

TOTALMENTE EN DESACUERDO	EN DESACUERDO	INDECISO	DE ACUERDO	TOTALMENTE DE ACUERDO
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Conteste todas las frases, tratando de ser sincero consigo mismo.
No existe tiempo límite, ni respuestas correctas e incorrectas.

Sus respuestas son totalmente a anónimas y confidenciales

¡Gracias por su cooperación!

1. Se cuando hablar con los demás acerca de mis problemas personales.

TOTALMENTE EN DESACUERDO	EN DESACUERDO	INDECISO	DE ACUERDO	TOTALMENTE DE ACUERDO
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

2. Cuando me encuentro ante un obstáculo, recuerdo las veces en las que tuve problemas similares y los superé.

TOTALMENTE EN DESACUERDO	EN DESACUERDO	INDECISO	DE ACUERDO	TOTALMENTE DE ACUERDO
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

3. Espero lograr la mayoría de las cosas que intento.

TOTALMENTE EN DESACUERDO	EN DESACUERDO	INDECISO	DE ACUERDO	TOTALMENTE DE ACUERDO
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4. A los demás les es fácil confiar en mí.

TOTALMENTE EN DESACUERDO	EN DESACUERDO	INDECISO	DE ACUERDO	TOTALMENTE DE ACUERDO
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

5. Se me hace difícil entender los mensajes no-verbales de otras personas.

TOTALMENTE EN DESACUERDO	EN DESACUERDO	INDECISO	DE ACUERDO	TOTALMENTE DE ACUERDO
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

6. Algunos de los eventos más grandes de mi vida me han permitido reevaluar que es importante y que no lo es.

TOTALMENTE EN DESACUERDO	EN DESACUERDO	INDECISO	DE ACUERDO	TOTALMENTE DE ACUERDO
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

7. Cuando mi humor cambia veo posibilidades nuevas.

TOTALMENTE EN DESACUERDO	EN DESACUERDO	INDECISO	DE ACUERDO	TOTALMENTE DE ACUERDO
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

8. Las emociones son una de las cosas que hacen que mi vida sea valiosa.

TOTALMENTE EN DESACUERDO	EN DESACUERDO	INDECISO	DE ACUERDO	TOTALMENTE DE ACUERDO
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

9. Estoy consciente de mis emociones conforme las experimento.

TOTALMENTE EN DESACUERDO	EN DESACUERDO	INDECISO	DE ACUERDO	TOTALMENTE DE ACUERDO
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

10. Espero que sucedan cosas buenas.

TOTALMENTE EN DESACUERDO	EN DESACUERDO	INDECISO	DE ACUERDO	TOTALMENTE DE ACUERDO
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

11. Me gusta compartir mis emociones con otros.

TOTALMENTE EN DESACUERDO	EN DESACUERDO	INDECISO	DE ACUERDO	TOTALMENTE DE ACUERDO
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

12. Cuando tengo una emoción positiva, se como hacerla durar.

TOTALMENTE EN DESACUERDO	EN DESACUERDO	INDECISO	DE ACUERDO	TOTALMENTE DE ACUERDO
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

13. Organizo eventos que otros disfrutan.

TOTALMENTE EN DESACUERDO	EN DESACUERDO	INDECISO	DE ACUERDO	TOTALMENTE DE ACUERDO
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

14. Busco realizar actividades que me hagan feliz.

TOTALMENTE EN DESACUERDO	EN DESACUERDO	INDECISO	DE ACUERDO	TOTALMENTE DE ACUERDO
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

15. Estoy consciente de los mensajes no verbales que mando a los demás.

TOTALMENTE EN DESACUERDO	EN DESACUERDO	INDECISO	DE ACUERDO	TOTALMENTE DE ACUERDO
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

16. Cuando me presento a mí mismo(a) trato de causar una buena impresión en los demás.

TOTALMENTE EN DESACUERDO	EN DESACUERDO	INDECISO	DE ACUERDO	TOTALMENTE DE ACUERDO
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

17. Cuando estoy de buen humor me es fácil resolver problemas.

TOTALMENTE EN DESACUERDO	EN DESACUERDO	INDECISO	DE ACUERDO	TOTALMENTE DE ACUERDO
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

18. Con sólo mirar las expresiones faciales de la gente, reconozco las emociones que experimenta.

TOTALMENTE EN DESACUERDO	EN DESACUERDO	INDECISO	DE ACUERDO	TOTALMENTE DE ACUERDO
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

19. Sé por qué cambian mis emociones.

TOTALMENTE EN DESACUERDO	EN DESACUERDO	INDECISO	DE ACUERDO	TOTALMENTE DE ACUERDO
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

20. Cuando mi actitud es positiva, soy capaz de generar nuevas ideas.

TOTALMENTE EN DESACUERDO	EN DESACUERDO	INDECISO	DE ACUERDO	TOTALMENTE DE ACUERDO
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

21. Tengo control sobre mis emociones.

TOTALMENTE EN DESACUERDO	EN DESACUERDO	INDECISO	DE ACUERDO	TOTALMENTE DE ACUERDO
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

22. Reconozco mis emociones fácilmente según las experimento.

TOTALMENTE EN DESACUERDO	EN DESACUERDO	INDECISO	DE ACUERDO	TOTALMENTE DE ACUERDO
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

23. Me motiva a mí mismo imaginando un buen resultado y trabajando sobre el.

TOTALMENTE EN DESACUERDO	EN DESACUERDO	INDECISO	DE ACUERDO	TOTALMENTE DE ACUERDO
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

24. Felicito a los demás cuando han hecho algo bien.

TOTALMENTE EN DESACUERDO	EN DESACUERDO	INDECISO	DE ACUERDO	TOTALMENTE DE ACUERDO
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

25. Estoy consciente de los mensajes no verbales que los demás envían

TOTALMENTE EN DESACUERDO	EN DESACUERDO	INDECISO	DE ACUERDO	TOTALMENTE DE ACUERDO
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

26. Cuando otra persona me dice algo importante acerca de su vida, me siento casi como si yo lo hubiera experimentado.

TOTALMENTE EN DESACUERDO	EN DESACUERDO	INDECISO	DE ACUERDO	TOTALMENTE DE ACUERDO
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

27. Cuando siento un cambio en mis emociones, tiendo a generar nuevas ideas

TOTALMENTE EN DESACUERDO	EN DESACUERDO	INDECISO	DE ACUERDO	TOTALMENTE DE ACUERDO
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

28. Cuando estoy ante un reto, me rindo porque creo que fracasaré

TOTALMENTE EN DESACUERDO	EN DESACUERDO	INDECISO	DE ACUERDO	TOTALMENTE DE ACUERDO
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

29. Sé lo que otra persona está sintiendo sólo con mirarla.

TOTALMENTE EN DESACUERDO	EN DESACUERDO	INDECISO	DE ACUERDO	TOTALMENTE DE ACUERDO
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

30. Trato de ayudar a las personas a sentirse mejor cuando están deprimidas

TOTALMENTE EN DESACUERDO	EN DESACUERDO	INDECISO	DE ACUERDO	TOTALMENTE DE ACUERDO
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

31. Utilizo mi buen humor para ayudarme a mi mismo (a) a continuar enfrentando obstáculos.

TOTALMENTE EN DESACUERDO	EN DESACUERDO	INDECISO	DE ACUERDO	TOTALMENTE DE ACUERDO
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

32. Puedo saber como se siente una persona escuchando el tono de su voz

TOTALMENTE EN DESACUERDO	EN DESACUERDO	INDECISO	DE ACUERDO	TOTALMENTE DE ACUERDO
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

33. Para mí es difícil entender porque la gente se siente de una u otra forma.

TOTALMENTE EN DESACUERDO	EN DESACUERDO	INDECISO	DE ACUERDO	TOTALMENTE DE ACUERDO
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Referencias

1. Aiken, L. (1996) *Tests Psicológicos y Evaluación*. (8a. ed.) México D.F.: Prentice may.
2. Allardt, E. (1981) *An attempt a discussion about the quality of life and morality in the industrial society*. Working life: Gardell & Johanssen.
3. Alvaro, J.L. (1992). *Desempleo y bienestar psicológico*. Madrid: Siglo XXI.
4. Alvaro, J.L. y Marsh, C. (1993). Cultural mediation of political responses to unemployment: a comparison of Spain and the UK. *International Journal of Sociology and Social Policy*. 13. 77-107.
5. Banks, M.H. y Jackson, P.R. (1982) Unemployment and risk of minor psychiatric disorder in young people: Cross-sectional and longitudinal evidence. *Psychological Medicine*, 12 789-798. En P. Warr, P. Jackson y M. Banks (1988) Unemployment and mental health: some British studies. *Journal of social issues*. 44. (4), 47-68
6. Bar-On, (1996). *The era of "EQ": Defining and assessing emotional Intelligence*. Toronto: Multi-Health Systems
7. Barragan, L.; Benavides, J.; Brugman, A. (1997). *Evaluación de la personalidad en el uso de WAIS y WISC en Psicología Clínica*. Material Impreso en el depto. de Publicaciones de la Facultad de Psicología.
8. Benito, M.Y. (1996). *Desarrollo y educación de los niños superdotados (2ª.ed)* Salamanca, España: Amarú Eds.
9. Bergere, J. (1989). *Las actitudes ideológico-políticas de los trabajadores en situación de desempleo. Un estudio de casos*. Madrid: Universidad Complutense.
10. Blanch, J.M. (1990). *Del viejo al nuevo paro. Un análisis psicológico y social*. Barcelona: PPU
11. Brophy J. (1996) *Psicología Educativa*. México D.F.: Mc Graw Hill

12. Buendía, V.J. (1989). Aspectos Psicológicos y psicopatológicos del desempleo: Depresión y apoyo social. *Psiquis. Revista de Psiquiatría. Psicología y Psicopatología*. 10. (2) 47-52
13. Calhoun, C.; Solomon, R.C. (1996) *¿Qué es una emoción? Lecturas clásicas de una Psicología filosófica (compilación)*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
14. Campbell, M. K. (2001). Exploring the relationship between emotional intelligence, intuition and responsible risk-taking in organizations. *Dissertation Abstracts International: Sector B: the Sciences & Engineering*. 61. (12-B), US: Univ Microfilms International.
15. Carlson. N.R. (1994). *Fisiología de la Conducta*. Barcelona, España: Ariel
16. Catalano, R. y Dooley, D. (1983). Health effects of economic instability: A test of economist stress hypothesis. *Journal of health and social behavior*, 24, 46-60. En L. Iversen y S. Sabroe (1988). Psychological well being among unemployed and employed people after company closedown: A longitudinal study. *Journal of social issues*. 44 (4). 141-152.
17. Cerda, E. (1990) *Una Psicología de hoy* (14ª. ed.) Barcelona: Herder
18. Cinamon, R.G. (2001) Father's Unemployment and carrier related variables of his adolescent child. *International Journal for the Advancement of counseling*. 23. (4) 295-309
19. Cooper, R. K; (1997, Dic.) Applying emotional intelligence in the workplace. *Training and Development*. 51 (12) 31-38
20. Cooper, R. K.; Sawaf, A. (1997) *Emotional Intelligence in leadership and organizations*. New York: Grosset/Patnam
21. Craig, J. G. (1997) *Desarrollo Psicológico*. México D.F.: Prentice may
22. Crepet, P.& Florenzano, F. (1992) Suicidio y desempleo en Italia. *Psiquis*, 13, (1) pp. 47-53

23. Cruz, M. A. (2000). *El papel de la Inteligencia Emocional en el desempeño académico a corto plazo de estudiantes de Ingeniería de la Escuela Superior de Ingeniería Mecánica y Eléctrica del I.P.N.* TESIS. LICENCIATURA en Psicología, UNAM, México D.F.
24. Cruz, M. A.; Olvera, L. Y.; Domínguez, T. B.; Cortés, S.F. (2002, octubre) Impacto de la revelación emocional en Inteligencia Emocional y rendimiento académico de Ingenieros (IPN) (Resumen) *X Congreso Mexicano de Psicología.*, (pp 96-97) Acapulco, México: Publicación de la Sociedad Mexicana de Psicología.
25. Darwin, C. (1983). *La expresión de las emociones en los animales y en el hombre.* Madrid, España: Alianza.
26. Davidoff, L.L. (1989) *Introducción a la Psicología.* México D.F: Mc Graw Hill.
27. Davies, M; Stankov, L.; Roberts, R.D. (1998, oct.). Emotional Intelligence: In search of an elusive construct. *Journal of personality and Social Psychology.* 75.(4) 989-1015.
28. Domínguez, R. A., Gutiérrez, R. E. (2002, octubre). Estrés y síndrome premenstrual en mujeres trabajadoras (Resumen) *X Congreso Mexicano de Psicología* (pp. 88-89) Acapulco, México: Publicación de la Sociedad Mexicana de Psicología.
29. Dohrenwend, B. S.; Krasnoff, I.; Askenasy, A.R. y Dohrenwend, B.P. (1978). Exemplification of a method for sealing life events: The PERI life events scale. *Journal of health and social behavior*, 19, 205-229. En L. Hamilton, W. Hoffman,. C. Broman, y D. Rauma (1993). Unemployment, distress and coping. A panel study of autoworkers. *Journal of Personality and Social Psychology.* 65 (2), 234-247
30. Dooley, D.; Catalano, R.; Wilson, G. (1994, dic.) Depression and unemployment panel finding from the epidemiologic catchments area study. *American Journal Community Psychology.* 22 (6), 745-765
31. Dorantes, V.I. y Ramírez, P.P. (1997). *Ansiedad y Depresión en un grupo de empleados y desempleados* TESIS. LICENCIATURA en Psicología, UNAM, México D.F.

32. Erickson, E. H. (1963) *Childhood and society*. New York: Norton
33. Eysenck, H.J.; (1981) *La confrontación sobre la inteligencia*. Madrid: Pirámide
34. Feather, N.T. (1990). *The psychological impact of unemployment*. Nueva York: Springer-Verlag. En L. Hamilton; W. Hoffman; C. Bromann y D. Rauma (Eds.) *Unemployment distress and coping A panel study of workers. Journal of personality and social psychology*. 1993, 65, (2) 234-247.
35. Freeman, M.B.(1977). *La vida de Albert Einstein* (12ª ed) México D.F.: Edamex
36. Freud, S. (1985). *El malestar en la cultura* (12ª ed.) Barcelona: Planeta
37. Fuentes, S.I. (2002). *México ante la globalización a finales de la década de los noventas*. TESIS. LICENCIATURA en Economía, UNAM, México D.F.
38. Gaarder, J. (1999). *El mundo de Sofía*. México D.F.: Patria-Siruela
39. Gardner, H. (1994). *Estructura de la mente*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
40. Garrido, L. A. (1992). *Consecuencias psicosociales de las transiciones de los jóvenes a la vida activa*. Madrid: Complutense.
41. Garrido, L. A. y Alvaro, J.L. (1992). La autoestima como reflejo de las transiciones de los jóvenes al mundo laboral. *Interacción Social*. 2, 127-139.
42. Goleman D. (1995). *La Inteligencia Emocional*. México D.F: Javier Vergara
43. Goleman D. (1998). *La Inteligencia Emocional en la empresa*. (2ª. ed.) México D.F: Javiel Vergara
44. Goleman, D. (2000). Emotional Competency Framework The Consortium for research and Emotional Intelligence in organizations. www.eiconsortium.org
45. Gómez, R. J. (1972) *Psicología del Mexicano*. 3ª ed. México. Inst. de Inv. Sec. UNAM.
46. González, L. (2002, abril 19) *El Universal/ Finanzas- D5*

47. González, Q.S. (2000) *Satisfacción laboral, autoconcepto y su relación con un proceso de evaluación del desempeño*. TESIS. Maestría en Psicología, UNAM, México D.F.
48. Gordillo Ardines, B. A. (2000). *Relación entre experiencias tempranas parentales, satisfacción marital e inteligencia emocional*. Tesis Maestría en Psicología. Departamento de Educación y Psicología, Universidad Iberoamericana - Golfo Centro.
49. Guilford, J.P. (1977) *La Naturaleza de la Inteligencia Humana*. Buenos Aires: Paidós.
50. Hernández, S.; Fernández, C. C.; Baptista, Lucio, P.(1998) *Metodología de la Investigación*. México D.F.: Mc Graw Hill
51. Ibarra G.L. (1999). *Aprender mejor con Gimnasia Cerebral*. México D.F.: Garnik.
52. INEGI (Eds.). (2001-b) Ciudad de México: Indicadores de empleo y desempleo 60-64
53. Jahoda, M. (1979). The impact of unemployment in the 1930's and the 1970's. *Bulletin of the British Psychological Society*. 32, 309-314.
54. Jahoda, M. (1987). *Empleo y desempleo: un análisis sociopsicológico*. Madrid: Morata.
55. Jardón, E. (2002 b, febrero 21) *El Universal/ Finanzas- D7*
56. Jardón, E. (2002, febrero 26) *El Universal/ Finanzas- D*
57. Jardón, E. (2004, enero 22) *El Universal/ México A9*
58. Kaplan, H.; Sadock B.J. (1996). *Compendio de Psiquiatría (2ª. ed)* México D.F.: Salvat
59. Kellog, C.E.; Morton, N.W. (1981). *Instrumento no verbal de Inteligencia Beta II-R (Manual)* México, D.F.: El Manual Moderno.
60. Kornhausen, M. (1972). Social Indicters and social equity, *New Society*. 22, 454-469
61. Le Doux, J. (1996) *The emotional Brain*. New York: Simon & Schuster

62. López, S. J. (2002, mayo). *Asesoría de Psicología industrial para el establecimiento de un consultorio clínico*. Taller impartido en la Facultad de Psicología, Ciudad Universitaria México.
63. Mackintosh, N.J.(1998). *IQ and Human Intelligence*. Oxford: Oxford University Press.
64. Manzano, J.M.; Llorca, G.; Slamero, C.; Moontejo, A.L.; Matías, J. Beato, M. Diez, (1995). Influencia del paro en la salud mental. *Psiquis*. 16. (5) 41-47
65. Martínez, N. (2004, enero 22) *El Universal* México A9
66. Maslow, A. (1970). *Motivation y personality* (2ª ed) New York: Harper & Row
67. Mayer, J.D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyte (Eds.) *Emotional development and emotional intelligence: Educational Implications*. New York: Basic Books
68. Mayer, J.D.; Ciarrochi, J., & Forgas, J.P. (2001). *Emotional Intelligence and everyday life: An Introduction*. (pp XI-XVIII) New York: Psychology Press
69. Mayer, J.D.; Salovey, P.; Caruso D. (2000). Competing Models of Emotional Intelligence. I R.J. Sternberg (Ed.) *Handbook of Human Intelligence*. (2ª. ed.) pp 396-420. New York Cambridge University Press.
70. Monsivais, O. S. (1986). *Efectos Psicológicos del desempleo*. TESINA. LICENCIATURA en Psicología, UNAM, México D.F.
71. Montejano, U.J.(1994). *Textos Filosóficos*. México D.F.: Impresora y Editorial Xalco.
72. Morand, D. A. (1999) Family size and Intelligence revisited: the role of emotional intelligence *Psychological Report*. 84, 643-649.
73. Murray, H. A. (1938). *Explorations in Personality*. New York: Oxford
74. Neisser, U. (1976). *Coqniton and Reality: Principles and Implications of Cognitive Psychology* W. H.

75. Nunes, T.N. Schliemann, A.D. 85 Carraher, D.W. (1993). *Street Mathematics and School Mathematics*. New York: Cambridge University Press.
76. Nurmi, J.E.; Salmela, A.K.; Koivisto, P. (2002) Goal importance and related achievement beliefs and emotions during the transition from vocational school to work: Antecedents and Consequences. *Journal of vocational Behavior*. 60. (2) 241-261
77. Padierna, A. J. (1989). Desempleo y Salud. *Psiquis*,10, (2), 35-43
78. Palafai, T.P.; Salovey, P. (1993) The influence of depressed and elated mood on deductive and inductive reasoning. *Imagination. Cognition and Personality*. 13. 57-72
79. Phares J.(1996). *Psicología Clínica: conceptos, métodos y práctica*. México D.F.: El Manual Moderno
80. Platón (1988). *Diálogos*. México D.F.: Dirección General de Publicaciones y Medios SEP
81. Plutchik, R. (1987). *Las emociones*. México D.F.: Diana
82. Rodríguez, R. S. (2002). *La Inteligencia Emocional en las organizaciones*. TESIS Licenciatura en Psicología, UNAM, México D.F.
83. Rojas, S.R. (1983). *Sociología Médica*, (1ª. ed.) México, D.F.: Folios Ediciones
84. Rosas, J. O. (2000, junio) "*Calidad Emocional en las organizaciones*". Trabajo presentado en el XI Congreso Nacional de la Psicología del Trabajo y VIII Iberoamericano de Recursos Humanos, Acapulco, México.
85. Rosenzweig, M.R.; Leiman, A.I. (1992) *Psicología Fisiológica* (2ª. ed.) México D.F.: Mc Graw Hill
86. Rotchschild, B. (1986). Salud mental entre trabajo remunerado y desempleo. *Salud Mental y Trabajo* edit. Matraift, M. P 73-80.
87. Salovey, P.; Mayer, J.D.(1990). Emotional Intelligence. *Imagination. Cognition and Personality*. 9. 185-211

88. Salovey, P.; Bedell, B.T.; Detweiler, J.B. y Mayer, J.D. (2000). Current directions in Emotional Intelligence Research. En J.M. Lewis y M. Haviland-Jones (Eds.) *Handbook of emotions*. pp 504-520, New York: The Guilford Press (2000).
89. Sattler, J. M (1988) *Evaluación de la Inteligencia Infantil y habilidades especiales*. (2ª ed.) México D.F.: Manual Moderno
90. Schutte S.N; Malouff J.M; Hall, L.E.; Haggerty, D.J.; Cooper, J.T.; Golden, C. J. Dornheim, L. (1998, agosto) Development and validation of a measure of emotional intelligence. Universidad de Nova Southeastern, E.U.A *Personality and Individual Differences*. 25. (2) 167-177
91. Solomon, R.C. (2000). The Philosophy of Emotions. En J.M. Lewis y M. Haviland-Jone (Eds.) *Handbook of emotions*. pp 3-15, New York: The Guilford Press (2000)
92. Taris, T.W. (2002) Unemployment and mental health: A longitudinal perspective. *International Journal of stress management*, 9,(1) 43-57
93. Thurstone, L.L.(1947). *Multiple Factor Analysis*. Chicago: Univ. of Chicago Press
94. Sternberg (1987). *La Inteligencia Humana I. La naturaleza de la inteligencia y su medición*: México D.F.: Paidós.
95. Van der Zee, K.; Thijs, M.; Schakel, L. (2002, Mar-Apr). The relationship of emotional intelligence with academic intelligence and the Big Five. *European Journal of Personality* 16. (2) 103-125
96. Vásquez H. V. (1993) *Relación entre la inteligencia y la escolaridad de un grupo de aspirantes a agentes de la Policía Judicial Federal*. TESIS Licenciatura en Psicología, UNAM, México D.F.
97. Vernon, P. (1982). *Inteligencia*. México: El Manual Moderno.
98. Villegas, H. E; Várela, D. R. (1998) *Escala de Inteligencia Wechsler para niños WISC*. Material Impreso en el depto. de Publicaciones de la Facultad de Psicología.

- 100.Warr, P. (1982). Psychological Aspects of employment and unemployment. *Psychological Medicine*. 12 (1)
- 101.Warr, P. y Jackson, P. (1985). Factors influencing the psychological impact of prolonged unemployment and of re-employment. *Psychological Medicine*. 15, 795-807.
- 102.Warr, P. y Jackson, P. (1987). Work, unemployed and mental health Oxford: Oxford University Press. En P. Warr, P. Jackson y M. Banks (Eds.). Unemployment and mental health: some British studies. *Journal of social issues*. 1988, 44 (4). 47-68.
- 103.Withbourne, S.K. (1986). *The me I know: A study of adult development*. New York Springer-Verlag
- 104.Wolff, W (1981). *Introducción a la Psicología* (19ª. ed.) México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- 105.Xirau, R.(1990). *Introducción a la Historia de la Filosofía*. (1ª. ed). México D.F.: Dirección General de Publicaciones, UNAM.