



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE
MÉXICO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

LA IMPORTANCIA DE EVALUAR LA INTELIGENCIA
EMOCIONAL EN NIÑOS DE 6 A 12 AÑOS EN
CORRELACION CON LA PRODUCTIVIDAD ACADEMICA

T E S I N A
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA
P R E S E N T A:
YULIANA SARAI RAMÍREZ MUÑOZ

DIRECTOR DE LA TESINA:
LIC. JOSÉ LUÍS REYES GONZÁLEZ



México, D.F

Septiembre 2008



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.

DEDICATORIA

Este proyecto se lo dedico primeramente a Dios por que sin el yo no estuviera aquí, también se lo dedico a dos seres muy importantes en mi vida que me han enseñado a luchar por mis sueños, tener fe y nunca rendirme ante la adversidad, mis padres Eloisa y Alberto, de igual manera le doy gracias a mis hermanas Yunuem y Linet, por que sin ellas no tendría la motivación, espero y sea yo su ejemplo a seguir, gracias a mis padres y hermanas por su ayuda y comprensión a lo largo de todos estos años, demostrando día a día cuanto me aman. Este logro es de todos familia los quiero.

Por otra parte le dedico este trabajo a todas aquellas personas que indirecta o directamente han formado parte de este proyecto ya que siempre estuvieron pendientes de mi desempeño y avance o pusieron retos en mi vida para que yo me fortaleciera y aprendiera que crecer no es fácil, dedicado a amigos, compañeros y conocidos que han formaron parte de mi vida.

“El secreto de la felicidad no esta en hacer siempre lo que se quiere, si no en querer siempre lo que se hace”

Leon Tolstoi

AGRADECIMIENTOS

Deseo expresar mi agradecimiento a mi director y asesor Lic. José Luís Reyes González, por el apoyo y la colaboración que he recibido de su parte, así como su disposición y ayuda.

También agradezco a la División de Educación Continua de la Facultad de Psicología de la UNAM, por permitirme ser parte del programa de apoyo a la titulación y llegar a si a la conclusión del mismo.

Reitero mis agradecimientos a la máxima casa de Estudios la Universidad Nacional Autónoma de México por permitirme ser parte de sus alumnos.

Agradezco a Dios por la dicha y las bendiciones.

Agradezco a mis padres de todo corazón por su amor, cariño y comprensión. En todo momento los llevo conmigo.

Agradezco a mis hermanas por la compañía y el apoyo, se que cuanto con ellas.

Agradezco haber encontrado el amor.

Agradezco a los amigos por su confianza y lealtad.

INDICE	PÁGINA
Introducción	5
1. La Inteligencia, su Definición y Medición	11
1.1. Las Escalas de inteligencia Wechsler	14
1.2. Inteligencia mezcla entre ambiente y herencia.....	17
2. Significado de las Emociones dentro de la Inteligencia Emocional....	25
2.1. Teorías fisiológicas de las emociones	29
2.2. ¿Cómo reconocer o designar las emociones?	30
2.3. Introducción al concepto de Inteligencia Emocional.....	31
3. Pruebas de Inteligencia	33
3.1. Escala de Inteligencia de Stanford Binet	34
3.2. Escalas de Inteligencia de Weschsler	36
3.3. Escala de Inteligencia de Terman- Merrill.....	40
3.4. Escala de Alexander	42
3.5. Escala Columbia de Madurez, Raven.....	43
3.6. Domino.....	44
3.7. Wonderlic.....	45
3.8. Escala de habilidad Diferencial, Prueba Detroit y Kaufman.....	46
3.9. Prueba de Woodcock-Johnson III De Habilidades Cognoscitivas...	47
3.10. Sistema Das-Naglieri, Prueba Otis-Lennon, Prueba de habilidades Cognoscitivas	48
3.11. Pruebas grupales en la Milicia, Pruebas para las culturas.	49
4. Uso de las Pruebas y la aplicación de Resultados.....	50
4.1. Características de las Pruebas de Inteligencia.....	52

INDICE	PÁGINA
4.1.1. Pruebas de Inteligencia Individual	52
4.1.2. Pruebas de Inteligencia Colectiva	53
4.2. Cualidades de una Instrumento de Evaluación.....	56
5. Naturaleza de la Inteligencia Emocional	58
5.1. Modelo de habilidad Mayer y Salovey	60
5.2. Modelo Mixto.....	62
6. Habilidades de la Inteligencia Emocional	66
6.1. Beneficios de manejar la Autoconciencia	66
6.2. Importancia de la Autorregulación.....	68
6.3. Motivación.....	70
6.4. La Empatía.....	73
6.5. Destrezas Sociales.....	75
7. Medición de la Inteligencia Emocional	78
7.1. Cuestionarios y Auto informes	78
7.2. Evaluación por medio de observadores externos.....	80
7.3. Medida de habilidad o de ejecución por diversas tareas.....	81
8. Las pruebas de Coeficiente Intelectual y Coeficiente Emocional	83
9. Desarrollo Psicológico del niño en edad escolar.....	86
10. Propuesta de acción profesional	95
11. Anexo.....	104
BarOn Emotional Quotient Inventory: Youth Versión (S).....	105
12. Referencias.....	109

INTRODUCCIÓN

¿Qué es la inteligencia? La palabra "inteligencia" se deriva de latín "intellegere", que significa literalmente "recolectar de entre" y abarca los conceptos de percepción, discernimiento, selección y establecimiento de relaciones. Suele ser sinónimo de intelecto (entendimiento), pero se diferencia de éste por hacer hincapié en las habilidades y aptitudes para manejar situaciones concretas y por beneficiarse de la experiencia sensorial. Es entonces la Capacidad para aprender o comprender.

La psicología ha sido la disciplina encargada de definir y establecer las estrategias de medición de la inteligencia y aunque su estudio ha sido una constante casi permanente desde los inicios de la misma, no se ha conseguido un acuerdo consensuado entre los psicólogos a la hora de definirla (Sternberg, 1987; Davidoff, 1995). Se puede decir que existen tantas definiciones como teorías.

Las teorías de la inteligencia, se pueden resumir en varios enfoques: las teorías biológicas, que consideran la inteligencia como la capacidad de adaptación del organismo, las psicológicas que ponen el énfasis en las capacidades de resolver problemas, de aprender y de relacionarse socialmente y las teorías operativas, que sin entrar en el fondo de la cuestión, se basan en la elaboración de pruebas de medición.

Es por ello que durante mucho tiempo, el término de inteligencia se utilizaba para denotar únicamente la habilidad cognitiva para aprender y razonar. Aunque existen diferentes tipos de inteligencia, en términos generales este concepto implica la reunión de información, el aprendizaje y el razonamiento, es decir, la habilidad mental asociada con las operaciones cognitivas (Sternberg 1996, 1999, 2000).

Se ha discutido también sobre si la inteligencia es una capacidad o función unitaria o la suma de varias independientes (Pinillos, 1991).

En la actualidad se reconoce que junto a un factor general de inteligencia (denominado factor "g"), operan otros factores específicos de los cuales se han llegado a definir más de 200. Agrupándolos en campos de tipo verbal, numérico, espacial, de inteligencia formal (razonamiento, deducción e inducción), memorístico, perceptivo y psicomotor, además del pensamiento divergente o creativo y la llamada inteligencia social y emocional.

Otra situación respecto a la inteligencia es el de su carácter genético o ambiental (Eysenck-Kamin, 1989). Las diferentes investigaciones parecen confirmar que en realidad es el resultado de la interacción de ambos factores, aunque el tipo de conducta medido por los tests de inteligencia depende más de elementos hereditarios que del ambiente. Lo que está claro es que la inteligencia comienza por ser una función biológica, por lo que cada persona nace con un límite intelectual determinado por la herencia. Sin embargo, la mayoría de las personas permanecen por debajo del límite de sus potencialidades, al no aprovechar las posibilidades de su circunstancia social y del ambiente en el que les ha tocado vivir.

Resulta difícil establecer qué es exactamente la inteligencia y cuáles son sus componentes fundamentales. Sin embargo la inteligencia, al igual que otras aptitudes mentales, puede ser medida. La medida de la inteligencia manifiesta numéricamente cambios de intensidad de procesos, en este caso de carácter mental. El número de problemas que alguien puede resolver o el número de sinónimos que puede encontrar en una determinada fracción de tiempo, nos puede indicar cuál es su capacidad matemática o verbal respectivamente, si se comparan con los resultados obtenidos con los de muchos otros individuos que posean nivel y edad semejante.

Sobre la base de cálculos de este tipo se han confeccionado los tests de inteligencia, recogiendo las puntuaciones generalmente en términos de un coeficiente intelectual cuyos valores centrales oscilan entre 90 y 110. La noción de coeficiente intelectual fue elaborada por Stern en 1912 y representa el nivel medio que alcanzan en los tests los sujetos de determinada edad cronológica.

De este modo, a través de la evolución de los conceptos, la creación del CI y de los instrumentos de medición, la inteligencia ha presentado una gama de propuestas y perspectivas que incluyen los contextos ambientales, situacionales, culturales y personales.

La Inteligencia Emocional (IE) es una de ellas y se ha configurado como resultado del desarrollo, evolución y combinación de la emoción y la inteligencia. Tal integración, así como la formación del concepto de IE, ha generado el reconocimiento de los aspectos psicológicos no cognitivos que intervienen en el comportamiento humano. Y se han realizado estudios que han demostrado una correlación significativa entre el aspecto cognitivo y el emocional en las personas dentro de cualquier área de la actividad humana (Matthews *et al.* 2002).

La Inteligencia emocional es un concepto psicológico que pretende describir el papel y la importancia de las emociones en la funcionalidad intelectual (Thorndike 1920; Gardner 1993; Salovey y Mayer 1990).

Las teorías psicológicas han generado una gama amplia de explicaciones sobre la IE, las cuales abarcan desde las biológico-neurológicas hasta las cognitivas. La perspectiva biológica o neurológica se centra en el estudio de los umbrales de sensibilidad y control de los estímulos emocionales; mientras que la perspectiva psicológica cognitiva busca entender el significado de los eventos emocionales (Clore y Ortony 2000). La perspectiva psicológica cognitiva presenta, a su vez, tres ramificaciones: la social, la de personalidad y la de las emociones. La primera busca definir las habilidades que ayudan a entender, manejar y actuar a una persona en un contexto social; es decir, la IE se ubicaría dentro del ámbito interpersonal (Bar-On 1997, 2000). En el caso de la segunda, se pretende comprender la influencia de las características estables de la personalidad en situaciones diferentes (McCrae 2000; Davies *et al.* 1998). Y, por último, en el contexto emocional se examina las diferencias de desarrollo del afecto, según las situaciones y características demográficas y culturales (Roberts, Zeidner y Mathews 2001).

Mucho se ha hablado sobre aquello que está vinculado con la Inteligencia Emocional, en los últimos años se ha proporcionado tanta información que el término genera controversia y se coloca como blanco de popularidad entre miles de personas que aunque no estén familiarizadas lo utilizan o lo difunden, y suele generar confusiones

Los primeros en establecer una definición fueron John Mayer y Peter Salovey en 1990; ellos puntualizaron que se trataba de "*la habilidad para supervisar los sentimientos y emociones propias y ajenas, con el fin de discriminarlos y utilizarlos orientando el pensamiento y comportamiento propio*" (p.189).

Conforme profundizaron sus estudios y sus experiencias lograron ampliar esta definición concluyendo que la inteligencia emocional es definida a partir de la percepción y expresión de las emociones ajenas o propias cuando estas son producidas por el pensamiento, logrando que el individuo pueda regularlas con el fin de promover el crecimiento emocional e intelectual propio.

Cabe mencionar que existe un precursor de este término el psicólogo social Edward Thorndike (1920) el cual definió parte de la inteligencia emocional como "*la habilidad para comprender y dirigir a los hombres y mujeres, actuar sabiamente en las relaciones humanas*" (p.227).

Thorndike (1979) para llegar a esta definición primero escribió sobre el aspecto intelectual y racional explicando que el impacto producido por los cambios culturales puede tener influencia en el desarrollo cognitivo, por lo que el resultado de los test de inteligencia está ligado al entorno cultural.

Thorndike fue importante en el desarrollo de la psicología social, sin embargo, sus estudios no estaban basados en el aspecto emocional del individuo, por lo que estructuró una definición simple.

El término utilizado propiamente tiene sus antecedentes en el proyecto de Howard Garder (1983) donde menciona que el ser humano tiene un repertorio de habilidades que van más allá de los estudios tradicionales, él planteó la necesidad de educar y evaluar, desarrollando los talentos personales del individuo, definiendo así la teoría de las inteligencias múltiples. Cabe resaltar que dicha teoría engloba 2 categorías básicas de la inteligencia emocional: la inteligencia interpersonal y la inteligencia intrapersonal.

La primera está definida como la capacidad de entender a los demás, ser sensible a los estados de ánimo, a los motivos y a las intenciones de las otras personas y la segunda es el conocimiento de los aspectos internos de uno mismo reconociendo los sentimientos y las propias capacidades.

Dentro de este proyecto Garder (1983) no necesariamente quería definir la inteligencia emocional, él hace un esfuerzo por plantear un enfoque del pensamiento humano más amplio y completo que el cognitivo. Sostiene que existen distintas inteligencias que pueden ser estudiadas y estimuladas por separado. Reconoce, en su teoría de las inteligencias múltiples, el aspecto social y emocional y les atribuye el mismo valor que se venía concediendo a las habilidades lingüísticas y lógico-matemáticas.

De manera simultánea, otro grupo de psicólogos, guiados por Eric Berne (citado por Baena, 2003) trabajaron en cuestiones de control emocional que más tarde denominaron inteligencia emocional dentro del análisis transaccional.

Antes de continuar resulta importante resaltar que la inteligencia emocional (IE) ha suscitado un gran interés en el ámbito educativo como una vía para mejorar el desarrollo académico de los alumnos. Las primeras publicaciones que aparecieron realizaron afirmaciones sobre la influencia positiva de la inteligencia emocional en el aula, sin embargo, el único inconveniente fue que todas estas aseveraciones no estaban avaladas por datos que demostrasen, por un lado, el nivel predictivo de la IE y, por otro, el papel real de la IE en las distintas áreas vitales.

Recientemente se han investigado los efectos de la inteligencia emocional sobre las personas. En los últimos años ha habido una proliferación de trabajos que se han centrado en estudiar el papel de la IE en el bienestar psicológico de los alumnos (Extremera, Fernández-Berrocal, 2004). La mayoría de dichos trabajos ha seguido el marco teórico propuesto por Mayer y Salovey (1997), quienes definen la IE con sus cuatro componentes: percepción, asimilación, comprensión y regulación, lo cual proporciona un marco teórico para conocer los procesos emocionales básicos al desarrollo de un adecuado equilibrio psicológico y ayudan a comprender mejor el rol mediador de ciertas variables emocionales de los alumnos y su influencia sobre su ajuste psicológico y bienestar personal. Puesto que los componentes de la IE incluyen las habilidades para percibir, comprender y manejar de forma adaptativa las propias emociones, el propósito de estos estudios ha sido examinar si los alumnos con una mayor IE presentan niveles más elevados de salud mental, satisfacción y bienestar que aquellos con menor IE, sin embargo, estas afirmaciones están en proceso de ser avaladas para que sistemática y rigurosamente demuestren, el grado explicativo de la IE y el papel real de ésta en las distintas áreas, en comparación con otras dimensiones del ser humano

La comunidad científica y, en particular, la investigación educativa necesitan de datos empíricos que demuestren que las destrezas y competencias en IE tienen repercusiones reales y positivas en la vida escolar y personal de los alumnos. En este trabajo se propone recoger evidencias de que los alumnos emocionalmente inteligentes, poseen mejores niveles de ajuste psicológico y bienestar emocional, por lo que pueden llegar a obtener un mayor rendimiento escolar al enfrentarse a las situaciones de estrés con mayor facilidad.

1. LA INTELIGENCIA, SU DEFINICIÓN Y MEDICIÓN.

Socialmente la inteligencia es considerada como la capacidad para pensar, conocer y aprender aspectos individuales, sociales y culturales.

Las sociedades contemporáneas dan mucha importancia a la inteligencia y a los niveles o jerarquías que ocupa el individuo con respecto a ésta, por lo que ciencias como la medicina y la psicología, han dedicado gran parte de sus investigaciones a su estudio, comprensión y evaluación

Parte de la inquietud sobre el tema estuvo centrada inicialmente en la pregunta acerca de si la inteligencia era una característica única o consta de variables distintas, por lo que se buscó evaluarla.

La primera prueba general de inteligencia fue ideada para el gobierno francés a fines del siglo XIX por Alfred Binet, él tenía que identificar a los niños que no aprovecharían la enseñanza pública, así que utilizó reactivos centrados en procesos mentales complejos como el juicio, el razonamiento, la memoria y la comprensión, sin embargo, estaba convencido de que la inteligencia no permanece estática, que crece y cambia a lo largo de la vida, los reactivos tenían que ser organizados para detectar este desarrollo por lo que estableció cinco grupos de edad y usó pruebas de menor a mayor complejidad. A la norma de cada grupo se le llamaba **edad mental**. Con este recurso era posible establecer si los niños padecían de una deficiencia intelectual: si su edad mental era inferior a su edad cronológica, el fracaso escolar podría atribuirse a una baja inteligencia, explicando con esto que la conducta era resultado de las definiciones operacionales de la inteligencia (Grace J. Graig, 2000, p.356).

Aunque su prueba fue el inicio de la evaluación en psicología, Binet no dejó una definición explícita de inteligencia, el sólo mencionó algunos componentes de ella como el razonamiento, juicio y memoria.

La prueba desarrollada por Binet se conoce como la **Escala Métrica de la Inteligencia**, la cual da una definición de la inteligencia identificando las capacidades mentales que la constituyen.

Este test se revisó y perfeccionó en otros países. En Estados Unidos, Lewis Terman lo adaptó con el nombre de **test Stanford-Binet** y agregó el concepto de **coeficiente intelectual (CI)**, como variante **de cociente mental**.

El coeficiente intelectual se calcula dividiendo la edad mental entre la edad cronológica y multiplicando el resultado por 100 ($CI = EM/EC \times 100$). Si el CI es mayor que 100, el sujeto está por encima de los de su grupo de edad, si es igual está en la media y si es menor está por debajo. (Dennis Coon, 2005, p.330). A diferencia de Binet muchos psicólogos norteamericanos creían que al aumentar la edad mental y la cronológica, la razón entre ellas permanecería fija a lo largo de toda la vida.

La prueba de **Stanford-Binet**, fue la primera publicación que proporcionaba instrucciones detalladas y organizadas sobre la aplicación y el puntaje, también fue la primera prueba que empleó el concepto de CI e introdujo el concepto de reactivo alternativo, que podría usarse solo bajo ciertas condiciones.

Dennis Coon (2005) indica que de acuerdo a los estudios e investigaciones de David Weschler (1944) la prueba **Stanford-Binet**, ha tenido muchas desventajas, por el hecho de atender sólo a los contenidos verbales y dejar de fuera los no verbales. Para superar este problema desarrolló unos tests de inteligencia para todas las edades, incluyendo preguntas no verbales o de desempeño con puntuaciones separadas para cada una de ellas adoptando una definición basada en un conjunto de habilidades y destrezas.

La Conceptualización de inteligencia de David Wechsler de acuerdo a sus estudios es:

La inteligencia, definida en forma operacional, como la capacidad global e integral del individuo para actuar con determinación, de pensar en forma racional y de tratar de forma efectiva con su medio ambiente. Es integral o global debido a que está compuesta de elementos o de capacidades que aunque no son independientes por completo, son diferenciales desde el punto de vista cualitativo. Al medir estas capacidades, finalmente se está evaluando la inteligencia y la única manera en que se puede evaluar en forma cuantitativa es por la medición de los diversos aspectos de esas capacidades. (Cohen, Swerdlik, 2006, p.235).

Wechsler agregó también que hay factores no intelectuales que deben de tomarse en cuenta cuando se evalúa la inteligencia. Entre estos factores se incluye la afectividad y los rasgos de personalidad como la persistencia y la conciencia para responder a valores sociales, morales y estéticos. (Cohen, Swerdlik, 2006, p.235).

Como se había mencionado Wechsler diseñó una serie de pruebas de inteligencia aplicadas en forma individual para evaluar las capacidades intelectuales de personas desde preescolar hasta edad adulta. Éstas proporcionan una escala completa de CI (una medida de inteligencia general), un CI verbal y un CI de ejecución.

Las escalas Wechsler en uso en la actualidad son la Escala de inteligencia para adultos, tercera edición (WAIS-III), para edades de 16 a 89 años; La Escala de Inteligencia para niños, cuarta edición (WISC-IV), para edades de 6 a 16 años 11 meses; y la Escala de Inteligencia para niños en edad preescolar y primaria, tercera edición (WPPSI-III), para edades de 3 a 7 años 3 meses.

1.1. Las Escalas de inteligencia Wechsler

La **WAIS-III** es la única escala de una serie de instrumentos diseñados para medir la inteligencia del adulto de cualquier raza, nivel intelectual, educación, orígenes socioeconómicos y culturales. Sus predecesoras fueron WAIS-R, WAIS, W-B II (Wechsler-Bellevue II) y W-B I (Wechsler-Bellevue I). (Cohen, Swerdlik, 2006, p.275).

Esta prueba es individual y consta de 2 escalas: verbal y de ejecución. Donde la Inteligencia es tomada desde un punto de vista global, ya que está compuesta por habilidades cualitativamente diferentes (rasgos), pero no independientes. Ésta suma de habilidades no sólo se expresa en función de su calidad, también por factores no intelectuales como puede ser la motivación.

Para elaborar el WAIS, Wechsler realizó los siguientes procedimientos:

- Análisis metódico y cuidadoso de todos los test de inteligencia que se encontraban vigentes en esos años (1940), principalmente en lo referente al tipo de funciones y con los cuales se había realizado la estandarización, además de la verdadera confiabilidad de las pruebas.
- Empezó el establecimiento de la validez de cada una de estas pruebas con base en otros tests previamente probados

Intentó registrar su experiencia clínica personal y la de otros investigadores. Durante estos años, se dedicó a preparar el trabajo experimental previo en grupos de inteligencia conocidos. Después de este arduo trabajo, eligió pruebas, que finalmente se presentan a continuación en el orden de aplicación:

Escala Verbal

- Subtest de información.
- Subtest de comprensión general.
- Subtest de aritmética.
- Subtest de semejanzas.
- Subtest de retención de dígitos.
- Subtest de vocabulario

Escala de Ejecución.

- Subtest de figuras incompletas.
- Subtest de diseño de cubos.
- Subtest de ordenamiento de figuras.
- Subtest de ensamble de objetos.
- Subtest de símbolos y dígitos.

Los subtests de esta prueba han sido distribuidos de la siguiente forma:

El 1° son todos aquellos reactivos que todos los examinados pueden contestar, ya sea que tengan o no instrucción escolar,

El 2° son aquellos reactivos que se han diseñado para ser contestados por examinados que cumplan con enseñanza escolar media, y

El 3° son los reactivos diseñados para ser contestados por examinados con instrucción especializada.

Esta prueba ha sido evaluada favorablemente desde el punto de vista psicométrico ya que las estimaciones reportadas de confiabilidad para la escala en varias categorías (consistencia interna, confiabilidad test-retest, confiabilidad de íter puntuaciones), tiende a ser satisfactoria, además el Manual cuenta con una gran cantidad de información sobre estudios de validez, correlacionales y analíticos de los factores que la componen. (Cohen, Swerdlik, 2006, p.275).

Las adaptaciones de la Escala Wechsler para adultos dieron la pauta para una extensión, la Escala Wechsler para niños (WISC-IV).

La escala **WISC** fue publicada por primera vez en 1949 “Un instrumento estable, bien estandarizado, que se correlacionaba con otras pruebas de inteligencia”; en 1974 fue modernizada y el lenguaje de ella fue “infantilizado”, las pruebas verbal y de ejecución fueron aplicadas alternativamente; en 1991 se mejoraron los reactivos, así como las normas.

En el 2003 se publicó la **WISC-IV** que proporciona una medida del desempeño intelectual general (una escala completa de CI, así como cuatro puntuaciones índice; un índice de comprensión verbal, un índice de razonamiento perceptivo, un índice de memoria funcional y un índice de velocidad de procesamiento) lo que permite que no se proporcionen puntuaciones separadas en las escalas verbal y de ejecución.

La viabilidad psicométrica de la escala de inteligencia Wechsler para niños WISC-IV es evidenciada dentro de su manual por diversos estudios que en términos de confiabilidad apoyan la consistencia interna y su estabilidad test-retest, así como una complementariedad de interpuntuaciones.

El **WPPSI** fue la primera prueba importante para la medición de la inteligencia en los niños menores de 6 años y al igual que las otras escalas de Wechsler obtiene las tres puntuaciones CI general o total, el CI de ejecución y el CI verbal. Pero a diferencia de las otras dos tiene diferentes subpruebas que se llaman centrales, complementarias u opcionales. Y a su vez tienen diferentes nombres de acuerdo al nivel de edad.

La estructura del WPPSI-III trata de mejorar la medición del razonamiento fluido y la velocidad del procesamiento concluyendo así con una medida más precisa del funcionamiento cognitivo de los niños.

Para finalizar con las escalas Wechsler es importante mencionar que son pruebas diseñadas a partir de que la inteligencia no solo consiste en habilidades cognoscitivas, también en factores relacionados con la personalidad, es multideterminada y multifacética.

1. 2. Inteligencia mezcla entre ambiente y herencia

Otro investigador importante dentro de los aspectos de la inteligencia fue Jean Piaget (1972) quien decía que la inteligencia podía concebirse como un tipo de capacidad biológica evolutiva de adaptación al mundo exterior; conforme se desarrollan las habilidades cognoscitivas, la adaptación se incrementa y el ensayo y error mental reemplazan al ensayo y error físico real. De acuerdo con esto el desarrollo cognitivo no sólo depende de la maduración o del aprendizaje es de la interacción de ambos. (Cohen, Swerdlik, 2006, p. 235)

Según su teoría hay cuatro etapas del desarrollo cognitivo por las cuales todos atravesamos durante nuestra vida. Estos periodos del desarrollo cognitivo son: sensoriomotor, preoperacional, operaciones concretas y operaciones formales.

Piaget utilizó el concepto de **esquema** para referirse al tipo de organización cognitiva que conduce al conocimiento y a la comprensión, a su vez se utilizan dos operaciones mentales: **asimilación** (organizar en forma activa nueva información de modo que se adapte a lo que ya se percibe y se piensa) y **adaptación** (cambiar lo que se percibe y se piensa para adaptarlo a la nueva información).

Piaget también dio la importancia a la actividad física y la interacción social entre semejantes para promover un desequilibrio dentro del proceso por el cual las estructuras mentales cambian.

Los cuatro periodos del desarrollo cognoscitivo, representan una forma más compleja de organización, por lo que están explicados en el siguiente cuadro:

PERÍODO	ESTADIO	EDAD
<p>Etapa Sensoriomotor</p> <p>La conducta del niño es esencialmente motora, no hay representación interna de los acontecimientos externos, ni piensa mediante conceptos.</p>	<p>a. Estadio de los mecanismos reflejos congénitos.</p> <p>b. Estadio de las reacciones circulares primarias</p> <p>c. Estadio de las reacciones circulares secundarias</p> <p>d. Estadio de la <u>coordinación</u> de los esquemas de conducta previos.</p> <p>e. Estadio de los nuevos descubrimientos por experimentación.</p> <p>f. Estadio de las nuevas representaciones mentales.</p>	<p>0 - 1mes</p> <p>1 - 4 meses</p> <p>4 - 8 meses</p> <p>8 - 12 meses</p> <p>12 - 18 meses</p> <p>18-24 meses</p>
<p>Etapa Preoperacional</p> <p>Es la etapa del pensamiento y la del <u>lenguaje</u> que gradúa su capacidad de pensar simbólicamente, imita objetos de conducta, <u>juegos simbólicos</u>, <u>dibujos</u>, <u>imágenes mentales</u> y el desarrollo del lenguaje hablado.</p>	<p>a. Estadio preconceptual.</p> <p>b. Estadio intuitivo.</p>	<p>2-4 años</p> <p>4-7 años</p>
<p>Etapa de las Operaciones Concretas</p> <p>Los <u>procesos</u> de razonamiento se vuelen lógicos y pueden aplicarse a problemas concretos o reales. En el aspecto social, el niño ahora se convierte en un ser verdaderamente social y en esta etapa aparecen los esquemas lógicos de seriación, ordenamiento mental de <u>conjuntos</u> y clasificación de los conceptos de casualidad, espacio, tiempo y <u>velocidad</u>.</p>		<p>7-11 años</p>
<p>Etapa de las Operaciones Formales</p> <p>En esta etapa el adolescente logra la abstracción sobre conocimientos concretos observados que le permiten emplear el razonamiento lógico inductivo y deductivo. Desarrolla sentimientos idealistas y se logra formación continua de <u>la personalidad</u>, hay un mayor desarrollo de los conceptos</p>		

Con lo anterior se pueden relacionar las teorías y estudios de Binet, Wechsler y Piaget en un enfoque conocido como interaccionismo. El **interaccionismo** se refiere a un concepto complejo que supone que tanto la herencia como el ambiente interactúan para influir en el desarrollo de la inteligencia de cada individuo. . (Cohen, Swerdlik, 2006, p.236)

La controversia entre si las capacidades intelectuales son innatas o aprendidas ha sido punto de polémica entre el ámbito académico y el público en general, varios investigadores a lo largo de la historia afirman una estrecha relación entre el ambiente y la herencia, entre ellos están Jensen y Vernon.

Jensen (1969) realizó estudios con diferentes poblaciones, midiendo circunstancias similares, afirmando que el 80% de lo que miden las pruebas de inteligencia es resultado de la herencia genética, mientras que el 20% se basa en la experiencia, esto es la rapidez con que se procesa la información en el cerebro. A lo que llamó **velocidad mental**. (Bravo, 1994, p.127).

Vernon (1972) definió la inteligencia como el conjunto de funciones cognitivas sobrepuestas y que varían según el nivel social, distinguiendo tres tipos de inteligencia (A, B Y C) La inteligencia A son todos los aspectos genéticos, la inteligencia B aquello que se desarrolló a lo largo de la experiencia y la C es la expresión psicométrica de la inteligencia dentro de los resultados de un individuo al contestar una prueba,

Esto ha generado que no exista ninguna definición de inteligencia universalmente aceptada.

En un esfuerzo por dar una definición se crean dos enfoques: El primero; con las teorías de Spearman, Thurstone, Guilford, Cattell y Horn, emplea la técnica estadística del **análisis factorial**, este enfoque se denomina a menudo enfoque psicométrico donde pone el énfasis en la medida de la inteligencia.

Spearman (1904) mencionaba que la inteligencia era un atributo central individual, reflejado en la capacidad de aprender, concibiéndola como una función cognoscitiva compuesta por un factor general (g) y numerosos factores específicos (s); el factor g es la capacidad intelectual heredada que influye en la ejecución y los factores s son las responsables de las diferencias en las distintas tareas ya que es lo aprendido. (Bravo, 1994, p. 128)

Guilford (1959, 1982) llevó el análisis hasta conseguir un modelo de inteligencia tridimensional y de estructura cúbica, formado por unos 120 factores diferentes de inteligencia. Estos factores están recíprocamente influenciados por: *Las operaciones, Los contenidos, Los productos*.

Thurstone (1938) identificó siete factores diferentes: La Fluidez verbal, La comprensión verbal, Representación espacial, La rapidez perceptiva, Razonamiento inductivo, Capacidad numérica y memoria.

Thurstone al igual que Guilford (1967) sostuvo que la inteligencia es el resultado compuesto por muchas capacidades, por ejemplo un individuo puede tener buena memoria y ser capaz de percibir las semejanzas y sin embargo tiene un mal rendimiento en tareas de relaciones espaciales y eso determina su desarrollo cognitivo. (Grace J. Graig, 2000, p. 358).

Cattell y Horn (1967) con el concepto de inteligencia “fluida y cristalizada” explican que **la inteligencia fluida** es una capacidad general innata y presente en cualquier comportamiento, son habilidades no verbales relativamente independientes de la cultura, así como de cualquier tipo de instrucción. Considerando que este tipo de inteligencia depende del desarrollo neurológico y está relativamente libre de influencias educativas y culturales. Llega a su desarrollo completo en la adolescencia y empieza su decadencia a partir de los 20 años.

La inteligencia cristalizada incluye la capacidad de utilizar información general para emitir juicios y resolver problemas. Este tipo de información debe aprenderse de manera específica y por tanto, depende de la educación y de la cultura,

También proponen dentro de estos estudios **las habilidades vulnerables** aquellas que se debilitan con la edad y **las habilidades mantenidas** que no tienden a debilitarse con la edad y se recuperan después de una lesión.

El segundo enfoque lo podemos encontrar en la perspectiva del **procesamiento de la información** ejemplificado particularmente con el trabajo de Sternberg, que se centra en determinar cuáles son los procesos que hacen que una persona utilice la información que recibe para resolver problemas.

Esta teoría señala la existencia de una serie de pasos en la forma cómo procesamos la información. Los pasos serían: Codificación, Inferencia, Configuración de un mapa cognitivo de las relaciones, Aplicación, Justificación y Respuesta, relacionándose estos Componentes (los pasos anteriores a la resolución de un problema) y meta componentes (cuando se ha decidido como se va a resolver un problema).

Otro enfoque para conceptualizar la inteligencia se deriva del trabajo del neuropsicólogo Alexander Luria (1959), que distingue dos tipos de estilos de procesamiento de información: el procesamiento simultáneo y el procesamiento sucesivo.

En el procesamiento simultáneo la información se integra toda al mismo tiempo, en el procesamiento sucesivo cada fragmento de información es procesado de manera individual en forma secuencial. Algunas pruebas, como la Batería de evaluación de Kaufman (1983), se basan en la distinción de estos procesamientos de información.

Aunque en la actualidad la mayoría de los científicos de la conducta creen que la capacidad intelectual medida representa una interacción entre la capacidad innata y las influencias ambientales dicha creencia no siempre fue así. Anteriormente el **preformacionismo** decía que la inteligencia estaba formada al nacer al igual que todas las estructuras de un organismo, y por lo tanto, no era posible hacer mejoras al respecto. Con el progreso de la genética esto fue remplazado por el **predeterminismo** que sostiene que las habilidades de un individuo son determinadas por la herencia genética y que ningún aprendizaje o cualquier otra intervención pueden cambiar lo que ya está codificado genéticamente. (Cohen, Swerdlik, 2006, p. 246).

Posteriormente se da la postura **interaccionista**, donde la inteligencia es el resultado de la interacción entre la herencia y el ambiente. De acuerdo con ella, podemos usar el entorno para impulsar nuestro potencial genético hasta el límite.

La medición de la inteligencia puede variar como resultado de factores relacionados con el proceso de medición. Algunos de los muchos factores que pueden afectar la medición puede ser la definición de la inteligencia del autor de la prueba, la experiencia del examinador, la retroalimentación que este tenga, la practica previa del evaluado y la capacidad de la persona para interpretar los datos.

Otros factores que en menor o mayor grado pueden afectar la medición de la inteligencia son los propios del examinado como la personalidad, el género, el ambiente familiar y la cultura.

Es evidente que la inteligencia difiere de una persona a otra, pero las causas aún no siguen claras, la mayoría de las teorías coinciden en que la inteligencia es una mezcla compleja de varios factores aunque no hay un acuerdo acerca de la incidencia de cada uno de ellos.

Aún falta mucha investigación en este campo que lleva a la convicción de la influencia definitiva o diferencial de cada uno de estos factores, pero la tendencia se orienta a considerar muchos aspectos que componen el desempeño de la persona.

En este sentido uno de los enfoques más recientes y que ha generado toda una revolución está relacionado con el concepto de inteligencia emocional el cual ya se había mencionado su inicio dentro del estudio y explicación de la inteligencia humana.

Dicho enfoque ha sido retomado por Daniel Goleman que en 1995 la definió como *“la capacidad de reconocer los propios sentimientos y de motivarse a sí mismo, al igual que la habilidad para manejar las emociones propias, tanto como las surgidas en las relaciones”* (Inteligencia Emocional, p.61)

Goleman ha enriquecido el concepto incluyendo capacidades especiales para la vida, tales como la empatía, el autocontrol, la dedicación, la integridad, la habilidad para comunicar, la destreza para iniciar y aceptar cambios, la cooperación, por lo que la inteligencia así entendida es un término dinámico y modificable.

Además Mehrabian (1994) incluye en su concepto de inteligencia emocional la habilidad para percibir adecuadamente las emociones, propias y ajenas, respondiendo de manera adecuada, relacionando la expresión honesta de las emociones con la cortesía, considerando y respetando a los demás, seleccionando tareas que sean emocionalmente compensatorias, balanceando el trabajo, el hogar y la vida de ocio, entre otros.

Los trabajos de Mehrabian se han dirigido a la elaboración de instrumentos para medir aspectos de la inteligencia emocional como son la tendencia afiliativa (1994) y la empatía emocionalmente balanceada (1996).

Por último Alcázar (2001) menciona la importancia de la educación en la afectividad, para lograr aprender a disfrutar haciendo el bien y sentir disgusto por el mal ya que la inteligencia debe encauzar adecuados comportamientos.

Así como los aspectos teóricos ya mencionados son importantes los estudios recientes del funcionamiento nervioso, que sugiere que la inteligencia puede ser vinculada a procesos fisiológicos que tienen lugar especialmente en el sistema nervioso, particularmente en el cerebro.

Sus planeamientos están relacionados con la estructura del cerebro, con el tamaño de ciertas partes como los lóbulos temporales.

El científico Joseph Le Doux ha reconocido el poder del cerebro emocional sobre el cerebro racional, ha sido fundamental el descubrimiento de una pequeña estructura neuronal que comunica directamente al tálamo con la amígdala, dicha estructura es capaz de tomar el control mucho antes de que el cerebro racional adopte una decisión (citado por Baena, 2003).

Por este panorama se sugiere que la inteligencia es un aspecto complejo que debe ser dimensionado desde diferentes puntos de vista, considerando los aspectos individuales, sociales y culturales, además continúa siendo un campo apasionante y muy vasto en el que todavía quedan muchas cosas por saber e infinidad de preguntas por responder.

2. SIGNIFICADO DE LAS EMOCIONES DENTRO DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

Etimológicamente, el término *emoción* significa *el impulso que induce la acción*. La raíz de la palabra viene del latín “mover hacia” – mover afuera y ello sugiere que la tendencia a actuar está implicada en toda emoción.

En psicología se define como aquel sentimiento o percepción de los elementos y relaciones de la realidad o la imaginación, que se expresa físicamente mediante alguna función fisiológica.

Las emociones son los estados anímicos que manifiestan una gran actividad orgánica, que se refleja en los comportamientos externos e internos. Cada emoción desempeña un papel único y prepara al cuerpo para diferente forma de respuesta.

Las emociones son una combinación compleja de aspectos fisiológicos, sociales y psicológicos dentro de una misma situación polifacética, como respuesta orgánica a la consecuencia de un objetivo, de una necesidad o de una motivación.

Las emociones, en el sentido más restringido del término, son **reacciones psico-físicas momentáneas**. Los sentimientos **engloban emociones, pero les añaden duración**.

Emoción es un fenómeno consciente de capacidad de respuesta. El ser humano responde a circunstancias específicas con combinaciones de reacciones mentales y fisiológicas. Las reacciones mentales son parte del conocimiento. Las respuestas fisiológicas varían, pero involucran al sistema respiratorio, cardiovascular y otros sistemas corporales.

Las emociones van siempre acompañadas de reacciones somáticas. Son muchas las reacciones somáticas que presenta el organismo, pero las más importantes son:

- Las alteraciones en la circulación.
- Los cambios respiratorios.
- Las secreciones glandulares

En este sentido las emociones son reacciones por lo tanto que involucran tres componentes: cambios fisiológicos internos, cambios en los estados cognitivos y cambios en las conductas expresivas.

Estos componentes se pueden explicar de la siguiente manera:

1. **perceptivo**, destinado a la detección de los estímulos; que incluye elementos hereditarios, como es nuestra predisposición a valorar posibles situaciones peligrosas, y a veces fruto de las experiencias, originando con ello **cambios fisiológicos**.

2. **motivacional**, encargado de impulsar, mantener y dirigir la conducta, gracias a su relación con el sistema hormonal y el **procesamiento cognitivo** de lo ya percibido

3. **conductual**, es el elemento más influido por las experiencias de aprendizaje previo y el medio cultural ya que es la forma en como **expresamos** dichas emociones, apoya la memoria y detecta las amenazas con rapidez

Para ampliar esta definición de lo que es una emoción consideremos que las emociones no solo nos afectan a nosotros mismos, también a todos los que nos rodean y a nuestro entorno. Al igual los sentimientos le dan forma a lo que pensamos y creemos, particularmente es importante retomar los estudios que explican los procesos emotivos.

En las investigaciones de los procesos emotivos se encontró que la estructura cerebral más primitiva es el tallo cerebral y se ocupa de funciones vitales como la respiración, el metabolismo y las funciones automáticas de supervivencia. A partir de esta estructura fue desarrollado el sistema límbico, encargado de las emociones y gracias al el se logran funciones especializadas como el aprendizaje y la memoria. Posteriormente se desarrolló la neocorteza que permite los procesos de pensamiento y reflexión (López de Bernal, González, 2003).

Al sistema límbico se le considera la parte emocional del cerebro e incluye: el tálamo, que envía mensajes al cortex, el hipocampo que participa en la memoria y en el desciframiento de lo que percibimos y la amígdala que es el centro de control emocional (Baena, 2003).

El sistema límbico “la parte emocional del cerebro” esta alojado dentro de los hemisferios cerebrales y regula emociones e impulsos, ahí se encuentran los neuropéptidos (aminoácidos) que son neurotransmisores que envían señales desde el cerebro hacia todo el cuerpo, además tienen un desempeño significativo en la protección contra los virus y enfermedades que amenazan la vida.

Cuando las investigaciones neurológicas profundizaron sus estudios y delimitaron con claridad la estructura anteriormente mencionada reconocieron que el cerebro funciona mancomunadamente con el sistema limbico encargado del funcionamiento emocional y la neocorteza que asume los procesos racionales.

Gracias a esto ahora se considera que el ser humano tiene dos mentes una que siente y otra que razona, por lo que generalmente las dos funcionan dentro de un equilibrio enriqueciendo la información que procesa el cerebro.

Cuando hablamos de mentes consideramos las dos formas de funcionamiento cognitivo que interactúan para construir nuestra vida, anteriormente se creía que para tener una mejor vida se tenía que actuar con razón y que los pensamientos lógicos eran acertados al decidir una conducta y que no era posible explorar la parte emocional de dicha percepción de la vida. En la actualidad se retoma la necesidad de que ambas partes proporcionen información.

Con lo anterior es importante mencionar que el cerebro tiene dos sistemas de memoria: la funcional y la emotiva. La memoria funcional registra los datos de cada episodio de nuestras vidas, en situaciones normales es la que realiza labores complejas y guarda datos lógicos y recurrentes, mientras que la memoria emotiva es la que almacena la carga emocional, es decir, los pensamientos y sentimientos que se producen en un situación real. (López de Bernal, González, 2003).

Las emociones pueden agruparse, en términos generales, de acuerdo con la forma en que afectan nuestra conducta: sí nos motivan a aproximarnos o evitar algo, es decir, negativas o positivas. Sin embargo el condicionamiento cultural y social permiten que muchos de los comportamientos sean moldeados y las emociones no se escapan de este proceso y aunque no se conozca la reacción fisiológica de dicha emoción sí se le atribuye un significado cultural o un símbolo limitando a sí la adecuada expresión de la misma.

Aprender a identificar lo que sentimos y a expresar de manera adecuada nuestras emociones es uno de los aspectos importantes de la inteligencia emocional y forma parte en el proceso del desarrollo personal. Además ha sido desarrollada a la par con la inteligencia lógica y racional para afrontar las exigencias que nos presenta el mundo.

2.1. Teorías fisiológicas de la emoción

Aunque las especulaciones sobre la naturaleza de las emociones son muy antiguas, el estudio de las teorías modernas considera la emoción como un evento consciente que se expresa exteriormente.

William James en 1913 (citado en Young, 1979) definía a la emoción como una experiencia consciente que se caracterizaba por las sensaciones orgánicas que expresaban un comportamiento. Para James el punto esencial era que la emoción es la conciencia de los cambios corporales conforme ocurren. Cuando existe una situación que provoque cambios corporales en forma reflexiva, la conciencia de estos cambios intraorgánicos es lo que constituye la emoción. La característica esencial de la teoría de James es: la emoción parte de una experiencia sensorial consciente, de la percepción de un hecho excitante y de cambios corporales involuntarios y relaciones causales, una interacción mente-cuerpo.

Young (1979) menciona que, Watson en 1919 estableció que “una emoción es una reacción-patrón hereditaria que implicaba profundos cambios de todo el mecanismo corporal, pero en particular de los sistemas visceral y glandular”, a su vez Bard en 1934 consideraba a las emociones como patrones de comportamiento y Wenger dentro de sus investigaciones en 1950 consideraba a las emociones como las mismas respuestas viscerales.

Cannon al resumir sus diversos experimentos en 1929 (citado en Young, 1979) expuso la teoría de emergencia de la emoción donde explica que la emoción es un alto índice de perturbación donde la conducta y el consciente están dominados por cambios viscerales controlados por la acción simultánea del sistema simpático y parasimpático.

Arnold define a la emoción en 1960 (citado en Young, 1979) como “la inclinación que se siente hacia cualquier cosa intuitivamente apreciada como buena (beneficiosa) o al alejamiento de cualquier cosa intuitivamente catalogada como mala (perjudicial). Esta atracción o aversión está acompañada por un patrón de cambios fisiológicos organizados por un acercamiento o alejamiento”

2. 2. ¿Cómo reconocer o designar las emociones?

Existen muchas palabras para designar cada una de las emociones y también existen muchos modos de percibir las expresiones de las emociones, una expresión facial puede representar más de una emoción, ya que existen enormes diferencias individuales, esto quiere decir, que tenemos ciertos patrones faciales característicos y una emoción según se observa en el rostro, no es un patrón fiel de respuesta.

Los nombres comunes de las emociones se refieren típicamente a las situaciones que las provocan y no a un patrón de respuesta facial, las expresiones son convencionales y se usan para la comunicación en forma muy semejante al uso que se da a las palabras habladas, por lo que las expresiones faciales de las emociones son de carácter social con un fundamento biológico. Por eso todos sabemos que algunas reacciones emocionales pueden reconocerse fácilmente y designarse en base a la expresión facial.

Ekman (1969) a partir de investigaciones transculturales en listo 6 categorías básicas o biológicamente universales de emociones en la especie humana:

- **MIEDO:** Anticipación de una amenaza o peligro que produce ansiedad, incertidumbre, inseguridad.
- **SORPRESA:** Sobresalto, asombro, desconcierto. Es muy transitoria. Puede dar una aproximación cognitiva para saber qué pasa.
- **AVERSIÓN:** Disgusto, asco, solemos alejarnos del objeto que nos produce aversión.
- **IRA:** Rabia, enojo, resentimiento, furia, irritabilidad.
- **ALEGRÍA:** Diversión, euforia, gratificación, contentos, da una sensación de bienestar, de seguridad.
- **TRISTEZA:** Pena, soledad, pesimismo.

Charles Darwin (citado en Young, 1979) observó que las emociones tenían un extenso repertorio de funciones sociales, pues colaboraban en la supervivencia de la especie. Tienen, por tanto, una función adaptativa.

Si tenemos en cuenta esta finalidad adaptativa de las emociones Darwin, 1873 (citado por Young, 1979) podríamos decir que tienen diferentes funciones:

- **MIEDO:** tendemos hacia la **protección**.
- **SORPRESA:** ayuda a **orientarnos** frente a la nueva situación.
- **AVERSIÓN:** nos produce **rechazo** hacia aquello que tenemos delante.
- **IRA:** nos induce hacia la **destrucción**.
- **ALEGRÍA:** nos induce hacia la **reproducción** (deseamos reproducir aquel suceso que nos hace sentir bien).
- **TRISTEZA:** nos motiva hacia una nueva **reintegración** personal

2. 3. Introducción al concepto de Inteligencia Emocional

A lo largo de esta información hay fundamentos del concepto de inteligencia emocional, su relación con las emociones y el concepto de inteligencia racional y las consecuencias generales de las investigaciones que han permitido a lo largo de la historia entender y evaluar dichos conceptos.

Sin embargo, es importante tener en cuenta lo siguiente:

El nivel de inteligencia emocional no está contrapuesto con el nivel de inteligencia que arroja una prueba o test, tampoco está predeterminado genéticamente, ni tampoco tiene una etapa específica de desarrollo como lo marca el cociente intelectual. Ya que la inteligencia emocional puede ser desarrollada durante toda la vida a través de las diferentes experiencias.

La inteligencia emocional implica tener conciencia de los sentimientos y emociones para lograr una adecuada expresión de las mismas, logrando objetivos propios y del entorno en que el individuo se desenvuelve.

La persona que posee inteligencia emocional debe ser capaz de auto controlarse, elevar su autoestima y conocimiento de sí mismo, al igual que tomar decisiones y procurar relaciones personales amplias y de empatía.

La inteligencia emocional incluye cinco grupos de habilidades: la conciencia de sí mismo, la autorregulación, la motivación, la empatía y las destrezas sociales.

La primera, **la toma de conciencia y expresión de las propias emociones**, es la capacidad de reconocer una emoción o sentimiento en el mismo momento en que aparece, estar atentos a los estado internos y a las reacciones en sus distintas formas (pensamiento, respuesta fisiológica, conductas manifiestas) relacionándolas con los estímulos que las provocan.

La segunda de las habilidades es la **capacidad de controlar las emociones**, de tranquilizarse a uno mismo, no sentir ansiedad, tristeza e irritabilidad exagerada. **Autorregulación:** Se refiere a manejar los propios estados de ánimo, impulsos y recursos.

La capacidad de **motivarse** a uno mismo se pone especialmente a prueba cuando surgen las dificultades, el cansancio, el fracaso, es el momento en que mantener el pensamiento de que las cosas irán bien, puede significar el éxito o el abandono y el fracaso (aparte de otros factores más cognitivos, como descomponer los problemas y ser flexibles para cambiar de métodos y objetivos Se refiere a las tendencias emocionales que guían o facilitan el cumplimiento de las metas establecidas.

La empatía, es la capacidad de captar los estados emocionales de los demás y reaccionar de forma apropiada socialmente (por oposición a la empatía negativa). En la base de esta capacidad están la de captar los propios estado emocionales y la de percibir los elementos no verbales asociados a las emociones. Su desarrollo pasa por fases como el contagio emocional más temprano, la imitación motriz, el desarrollo de habilidades de consuelo.

La habilidad **de las Destrezas sociales**, Implica ser un experto para inducir respuestas deseadas en los otros; referidas al manejo de las emociones en las relaciones, la interpretación de las situaciones y redes sociales, la interacción fluida, la persuasión, dirección, negociación y resolución de conflictos, la cooperación y el trabajo en equipo.

3. PRUEBAS DE INTELIGENCIA

Las pruebas de inteligencia son el inicio de la conceptualización que se le da a la inteligencia, sin embargo, siempre es notoria la explicación de ella a partir de estructuras mentales por lo que las pruebas están diseñadas para ilustrar dichos procesos.

Para las pruebas psicométricas el concepto fundamental de inteligencia es la fuerza o la energía motivadora que se refleja en las decisiones que se toman al realizar la misma.

Se consideran diversos aspectos en las pruebas: la teoría en que se fundamenta, la facilidad con la que se puede aplicar y calificar, la adecuación y pertinencia de las normas, la aceptación de sus índices de confiabilidad y validez.

Dentro del estudio de las pruebas de inteligencia se debe de tomar en cuenta los siguientes conceptos:

CONFIABILIDAD: que el instrumento mida siempre lo mismo.

VALIDEZ: que mida lo que pretende medir.

INSTRUMENTO O TÉCNICA DE MEDICIÓN: se refiere a aquellas pruebas o procedimientos que son utilizados tanto en el laboratorio como en el mundo social para la realización de un diagnóstico psicológico no cuantificado y no tipificado.

TEST: instrumento sistemático y tipificado que compara la conducta de 2 o más personas. Su utilización se ha estandarizado y se han elaborado normas, es decir, para sus resultados existen parámetros con los cuales comparar.

PARÁMETRO: valor en la población.

TIPIFICACIÓN: existencia de normas en la población.

ESTANDARIZACIÓN: procedimientos fijos claramente definidos.

PRUEBA: denominación dada igualmente al test o al instrumento. Cuando nosotros medimos, obtenemos un resultado pero no una evaluación: ésta se efectúa al comparar con una norma y al otorgarle una calificación cualitativa

asociada a un juicio de valor, que no depende del instrumento sino del contexto o del experimentador.

También es importante conocer las diferencias entre capacidad y rendimiento (entre pruebas de C.I. y pruebas de rendimiento) para identificar dificultades de aprendizaje.

Las pruebas de inteligencia pueden revelar dificultades de control y eficacia cognitiva, como perseveración, confusión, dificultades conceptuales y de razonamiento, dificultades de atención, memoria y visomotora.

Algunas pruebas de inteligencia fueron o son diseñadas a partir de una teoría, sin embargo, en ocasiones son replanteadas en otra diferente lo que lleva a destacar que la mayoría de ellas se han desarrollado como algo necesario.

3. 1. Escala de inteligencia de Stanford- Binet

El test de Stanford-Binet, se aplica principalmente a niños, aunque también se puede utilizar en personas adultas. Se tarda entre 30 y 45 minutos en pasar el test a un niño y hasta una hora y media a un adulto. La prueba tiene un fuerte componente verbal en todos los niveles, y encierra preguntas de vocabulario, analogías, interpretación de proverbios,

El test Stanford-Binet de concibe el desarrollo intelectual como la adquisición progresiva de mecanismos intelectuales básicos, de tal manera que un niño retrasado es aquel que no tiene adquiridos los mecanismos intelectuales que corresponden a su edad cronológica.

Las escalas más ampliamente utilizadas han sido las revisadas por la Universidad de Stanford en 1937 (Terman, Merrill 1960). Dan las normas para realizar una posible clasificación por edades (se utilizan en niños desde 2 años hasta en adultos).

La edad mental (E. M.), mejor dicho, la edad dada por la prueba de Binet, se compara con la edad cronológica (E. C.), obteniéndose el coeficiente de inteligencia (C. I.), dividiendo la primera por la segunda (en meses) y omitiendo los decimales . El término coeficiente de inteligencia fue introducido por William Stern. Si la edad mental y la cronológica alcanzan igual nivel el niño tiene un coeficiente de 100, es decir, el C. I. medio; si el C. I. es de 80, es inferior a la media, y si es de 120, superior a la media.

Los cocientes de inteligencia se han clasificado en la forma siguiente:

Cifra del C. I.	Denominación
Menor de 70	Débil mental
De 70 a 79	Casos límites
De 80 a 89	Subnormales
De 90 a 109	Normal
De 110 a 119	Inteligencia superior
De 120 a 140	Inteligencia muy superior
Mayor de 140	Genio o próximo al genio

La quinta edición de la escala de Stanford-Binet está basada en la teoría de Catell-Horn-Carroll (CHC) de las habilidades intelectuales, mide cinco factores:

Inteligencia fluída, que consiste en la solución de problemas y analogías verbales, comprensión de las de las relaciones que no estén vinculadas culturalmente.

Conocimientos cristalizados, que son habilidades adquiridas en el ambiente cultural en la educación, como el vocabulario.

Procesamiento visual, es la capacidad para ver patrones, relaciones y orientación espacial, comprensión de los estímulos visuales.

Conocimiento cuantitativo, conocimientos de conceptos numéricos, estimaciones y soluciones de problemas y medición.

Memoria de corto plazo, que son aquellos procesos de almacenamiento temporal, de transformación y clasificación de la información.

La estandarización de esta prueba es dada por un gran número de estudios ya que se trató de evitar las problemáticas por el género, la raza o la etnia, la cultura o la religión y su muestra para dar la estandarización fue representativa en términos nacionales en Estados Unidos. (Cohen, Swerdlik, 2006, p. 268, 269).

Para determinar su confiabilidad de la escala completa se empleo una formula de confiabilidad de la consistencia interna, en donde los coeficientes fueron considerados altos, también se marcaron intervalos test-retest. . (Cohen, Swerdlik, 2006, p. 268, 269).

3. 2. Las escalas de inteligencia Wechsler

La escala de inteligencia Wechsler (WAIS), que es más adecuada para adultos, tiene pruebas de inteligencia utilizadas para el diagnóstico diferencial de estados anormales. El primer propósito de Wechsler fue analizar las diversas pruebas de inteligencia en uso, verificar el grado de correlación con otras y con la apreciación subjetiva y valorarlas basándose en la experiencia clínica. Se combinaron diez pruebas formando escalas de inteligencia separadas pero interrelacionadas.

El C. I. verbal y C. I. de ejecución se calculan por separado, lo que unos psicólogos consideran ventajoso y otros limitativo. Si aparecen discrepancias entre ambos cocientes de inteligencia, se trata de determinar cuál de los dos es más significativo e integrar el C.I. global. Ello depende, probablemente, del cuadro individual en el que debe interesarse especialmente. El número de éxitos y fracasos en cada edad está determinado y tiene que ser valorado en razón de las funciones psíquicas implicadas, la escala de inteligencia Wechsler- contiene cierto número de subtests, compuesto cada uno de ellos de pruebas relativamente homogéneas. Comparando la "disgregación" en personas normales y en casos psiquiátricos,

Los análisis estadísticos indican que efectivamente los reactivos de esta prueba, miden lo que se desea medir.

Existe dificultad en esta prueba, ya que se trata de una prueba de ejecución máxima, en la que los reactivos tienen respuestas correctas y se obtiene un puntaje determinado por ellas. En 1955, cuando Wechsler realizó la revisión de la prueba, incrementó la dificultad progresiva entre cada reactivo, se eliminaron unos y se aumentaron otros, ya sea por su baja validez o por su ambigüedad.

Aplicación:

Se aplican los 11 subtests en el orden en que se presentaron en la Elaboración de Reactivos. El tiempo que tome la aplicación, depende de la práctica del examinador y la personalidad y capacidad del examinado. La aplicación se puede hacer en 1 ó 2 sesiones y puede abarcar desde una hasta varias horas, en caso de un sujeto muy superior o en el de uno deficiente mental profundo, respectivamente.

Existen indicadores de supresión específicos para cada subtest, excepto en completación y ensamblaje.

Lineamientos:

La estandarización se realizó en Estados Unidos, a 1700 individuos, 850 hombres y 850 mujeres; con un rango de edad entre 16-64 años. Se clasificaron en 7 subgrupos, en forma equitativa.

La muestra se tomó en función de: Raza. Ocupación, Zona urbana y rural, Nivel educacional.

Límites de tiempo:

Los subtest que presenta límites de tiempo son: aritmética, diseño de cubos, ensamblaje de objetos.

Escala	Subtest	Sección	Límite de Tiempo (seg.)
Verbal	Aritmética	Problemas	15-120
Verbal	Símbolos	-----	90.
Ejecución	Diseño de cubos	-----	60 (sencillos).120 (complejos).
Ejecución	Ensamblaje de objetos	----	120-180.

Calificaciones:

El WAIS cuenta con: Un Protocolo para registrar las respuestas, para lo cual se recomienda anotar; Tiempo de respuesta, Respuestas, Comentarios, gesticulaciones, entre otros.

Algunos subtest (vocabulario, por ejemplo), en los cuales existen reactivos con respuestas estandarizadas, que indican una clave para la clasificación por puntaje (2,1 ó 0 puntos) de la respuesta, dada por el individuo.

Un manual que permite un procedimiento correcto para la clasificación objetiva de las respuestas dadas por el examinado. Este manual de calificaciones proporciona respuestas aceptables y variables permitidas. Lo que permite una calificación objetiva de las respuestas dadas.

Validez:

- Concurrente: se estableció con la prueba Stanford-Binet, con la cual se obtuvo correlación 0.82, considerada alta. Esto indica que ambas pruebas están midiendo lo mismo en un alto grado.

- Predictiva: también ha sido demostrada sobre bases empíricas, ya que puede establecer la conducta futura de un individuo.

Confiabilidad:

Se han realizado correlaciones test-retest, con resultados satisfactorios en puntajes desde 0.60 a 0.80 (coeficiente de confiabilidad). En CI total tiene confiabilidad comparable a la Stanford-Binet. (aprox. 0.90).

Wechsler realizó un minucioso estudio estadístico, a fin de aplicar la prueba con absoluta seguridad sobre los resultados que arroja. El WAIS es aplicable en estudios de confiabilidad temporal; consistencia interna; calificación por jueces; validez predictiva, concurrente y de contenido; análisis factoriales; entre otros.

Normas:

Existen instrucciones para obtener puntajes bruto y Standard, CI y coeficiente de eficiencia:

Puntaje Bruto: se suma el puntaje de cada ítem, de cada subtest.

Puntaje Estándar: se toma como referencia el puntaje bruto y se usa la escala de conversión desde puntaje bruto a standard. Se ubica el puntaje bruto de cada prueba para adjuntarlo al standard. Se suman los puntajes standard de los 6 subtest de la Escala Verbal, así como los de la Escala de Ejecución.

CI: El WAIS entrega 3 CI por examinado: verbal. Ejecución y total. Se debe calcular la edad del sujeto (anotar fecha de nacimiento y de aplicación del test), y con ella se ubica en el índice, la tabla de conversión de puntaje standard a CI, correspondiente al grupo de edad a la que pertenezca el individuo. Se ubica el CI correspondiente al CI Verbal y al de ejecución. Con el resultado de esta operación, se busca dentro de la clasificación de la inteligencia de Wechsler

CI	Clasificación
130 o más	muy superior
120-129	superior
110-119	normal brillante
90-109	normal
80-89	subnormal
70-79	límitrofe (borderline o fronterizo)
50-69	deficiente mental superficial
49-30	deficiente mental medio
29 o menos	deficiente mental profundo

La escala Wechsler para niños (WISC) y la escala de inteligencia para niños de edad preescolar (WPPSI) tienen el mismo enfoque que la escala para adultos y de igual forma se obtienen reactivos independientes para determinar el C. I. verbal y el C.I. de ejecución

3. 3. Escala de inteligencia de Terman-Merrill.

Puede utilizarse desde los dos años a la adultez. Evalúa la inteligencia a través de una serie de pruebas agrupadas por niveles de edad.

Se calcula el CI a partir de la Edad Mental y la Edad Cronológica mediante tablas de conversión del manual.

La Edad Mental se calcula añadiendo a la edad base (la mayor en la que el sujeto ha respondido a todos los items) las bonificaciones de los items que el sujeto ha pasado en los niveles de edad sucesivos, hasta llegar a la edad límite (donde el sujeto no ha respondido a ningún elemento).

La aplicación de 10 subtests con parámetro de tiempo.

- El tiempo de aplicación es de 50 minutos
- Se obtienen los resultados respecto al nivel de Coeficiente Intelectual y a 10 variables divididas en series:

Sub Test	Área que mide	Habilidad /Capacidad que investiga
1	Información	Nivel de Información que se ha tomado del medio ambiente. Uso de la memoria remota.
2	Juicio	Razonamiento lógico para apreciar las situaciones sociales. Sentido común.
3	Vocabulario	Capacidad para comprender conceptos expresados en palabras. Conocimiento del lenguaje.
4	Síntesis	Habilidad para resumir y relacionar la información. Abstractar las ideas esenciales.
5	Concentración	Capacidad de atención y manejo de números. Resistencia a la distracción.
6	Análisis	Habilidad para desglosar la información y llegar a las causas de un problema.
7	Abstracción	Capacidad de comprensión de conceptos, ideas.
8	Planeación	Anticipar situaciones para prever el futuro. Imaginar mentalmente solución a un problema.
9	Ordenación	Habilidad para ordenar información, seguir procedimientos, controlar el tiempo.
10	Anticipación	Atender y concentrarse ante un estímulo sin que una situación externa lo distraiga.

- Una vez culminada la aplicación del test, el sistema define una serie de medidas con respecto al individuo, las cuales son:
 - Inteligencia (C. I.)
 - Memoria
 - Abstracción
 - Expresión y síntesis
 - Organización y lógica
 - Conceptualización y planeación
 - Concentración y razonamiento
 - Comprensión y sentido común
 - Toma de decisiones y razonamiento
 - Síntesis y análisis
 - Atención y deducción

Ejemplos

Si la tierra estuviera más cerca del sol:

- Las estrellas desaparecerían
- Los meses serían más largos
- La tierra estaría más caliente

UN CIRCULO tiene siempre:

Altura Circunferencia Latitud Longitud Radio

UN PAJARO tiene siempre:

Huesos Huevos Pico Nido Canto

LA MÚSICA tiene siempre:

Oyente Piano Ritmo Sonido Violín

3. 4. Escala de Alexander.

Se emplea a partir de los siete años. Valora la inteligencia teórica-práctica. Su aplicación es especialmente adecuada en niños con deficiencias lingüísticas. Está formado por tres pruebas: prueba de Passalong, Cubos de Kohs y Construcción de cubos, que consisten en:

Passalong. Elevada relación con los test de inteligencia y no implica destreza manual.

Cubos de Kohs. Mide desarrollo mental, inteligencia concreta y deterioro mental. También evalúa la expresión analítico-sintética del pensamiento conceptual (factor de estructuración espacial).

Construcción con cubos. Ensamblaje para determinar la capacidad del pensamiento espacial.

Esta escala aprecia inteligencia práctica, facilidad de adaptación a distintos ambientes y situaciones, habilidad en la ejecución. Se basa en la existencia de un factor F, denominado de Inteligencia práctica o de "performance", claramente distinto al factor Verbal preponderante en la mayor parte de las pruebas de inteligencia.

3. 5. Escala columbia de madurez mental.

Aunque en un principio se elaboró para niños con lesión o disfunción cerebral, también es adecuada para la evaluación de problemas motores o lingüísticos.

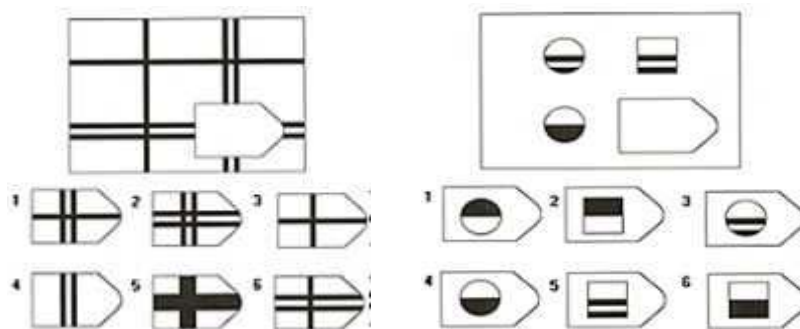
Consiste en 100 láminas de dibujos coloreados, que representan objetos familiares, figuras geométricas y animales, ordenados por grado de dificultad. Se trata de analizar las figuras y seleccionar la que es diferente o no está relacionada con las otras.

Es idóneo para evaluar a niños que tienen dificultades para emitir respuestas verbales. Por otro lado, sólo muestra dos tipos de conducta intelectual: discriminación y clasificación.

Raven

Es una Prueba de Inteligencia no verbal basado en Matrices Progresivas. La prueba está definida por 60 tareas en 5 subpruebas con el nivel ascendente de complejidad.

- Se evalúa el grado de observación, concentración y lógica
- El tiempo de aplicación es de 30 a 40 minutos



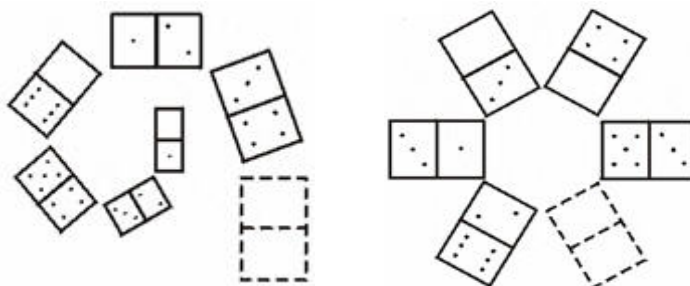
3. 6. Dominó

El test de Dominó también llamado D48 es una prueba de la llamada inteligencia no verbal y fue creada por el psicólogo inglés E. Anstey para uso exclusivo de la Armada Británica. Mide el factor G de la inteligencia de los sujetos (capacidad de inteligencia general) en función de sus facultades lógicas.

El test de Dominós es un test gráfico, no verbal, de inteligencia.

- Constituido por 48 conjuntos de fichas de domino, son presentados en orden de dificultad creciente.
- El test de Dominós es aplicable a sujetos de 12 años en adelante, aunque puede administrarse individualmente a partir de los 10 años.
- El tiempo de aplicación es de 30 minutos

Ejemplos



Una de las principales ventajas de este test es que elimina las diferencias entre los sujetos causadas por factores sociales y educativos. Se le reconocen índices de validez y confiabilidad aceptables con relación a otros tests de inteligencia

El test original, consta de las fichas ya mencionadas y el objetivo es identificar una o más leyes que relacionan las partes superiores, inferiores o laterales de las fichas del dominó.

No siempre regirán las mismas leyes. Lo que hay que descubrir es cuál es la serie u orden que siguen las fichas. La dificultad se va incrementando en cada pregunta.

3. 7. Wonderlic

Es una prueba adaptada del OTIS, ésta es la prueba de agilidad mental en la cual se pretende contestar correctamente el mayor número de preguntas, utilizando la lógica y la razón.

- El tiempo de aplicación es de 12 minutos

Ejemplos

Se ha omitido un número de la siguiente serie ¿cuál es el número faltante?
100 - 97 - 94 - ? - 88 - 85 - 82

En las siguientes cinco palabras hay una que es diferente a las otras ¿cuál es?

- (1) Grupo
- (2) Coro
- (3) Muchedumbre
- (4) Niño
- (5) Gentío

Es un examen corto que mide la habilidad cognoscitiva e interpretación del individuo, se adapta particularmente a las necesidades del examinador. Consiste en seleccionar los valores que diferencian en la capacidad de razonamiento y lógica.

Provee una estimación de la inteligencia en personas adultas, mediante la medición de habilidades de razonamiento lógico, numérico y verbal.

3. 8. Escala de Habilidad diferencial

La Escala de habilidad Diferencial (DAS) consiste en 20 subpruebas, incluyendo 12 subpruebas principales, 5 de diagnóstico y 3 subpruebas de aprovechamiento. A cada examinado se le aplican de cuatro a seis subpruebas centrales y se aplica a niños de 2 años 6 meses a los 17 años 11 meses.

Para obtener el índice general de las habilidades se combinan las calificaciones de varias subpruebas, en una escala de 100 y una desviación estándar de 15. (Aiken, 2003, p.149).

Prueba Detroit de Habilidades de Aprendizaje

La Prueba Detroit de Habilidad de Aprendizaje (DTLA-4) fue diseñada para niños de 6 a 17 años y se administra en un tiempo de 50 ó 90 minutos, las subpruebas que contiene son: Palabras Opuestas, Secuencia de Diseños, Imitación de Enunciados, Letras Invertidas, Construcción de Historias, Reproducción de Diseños, Información Básica, Relaciones Simbólicas, Secuencia de Palabras y Secuencia de Historias. Para cada una de las subpruebas y las pruebas compuestas se puede obtener calificaciones normalizadas, rangos percentiles y equivalentes de edad. (Aiken, 2003, p. 150).

Pruebas de Inteligencia de Kaufman

Fueron diseñadas por Alan y Nadeen Kaufman, este matrimonio elaboró la Prueba Kaufman de Inteligencia para Adolescentes y Adultos (KAIT), La Prueba Breve de Inteligencia de Kaufman (K-BIT) y la Batería de Evaluación para niños de Kaufman (K-ABC).

La K-ABC basada en una extensa investigación sobre neuropsicología y psicología cognoscitiva, fue diseñada para niños de edad preescolar, 13 de las subpruebas tipo juego pueden administrarse un lapso de 35 a 85 minutos. Las calificaciones se obtienen en: Procesamiento Secuencial, Procesamiento Simultáneo, Procesamiento Mental y Aprovechamiento.

La muestra de estandarización en la K-ABC está basada en el censo de Estados Unidos de 1980, estableciendo así normas de rangos percentiles separados por raza y nivel socioeconómico para niños blancos y negros; los coeficientes de confiabilidad de división por mitades están en rangos de que van del .80 al .90. A su vez en el manual se indica la validez de constructo, concurrente y predictiva. (Aiken, 2003, p. 150).

La K-ABC tiene como enfoque conceptual el procesamiento de la información y de manera específica en la distinción entre el procesamiento secuencial y simultáneo, basándose en los escritos de A. R. Luria. (Cohen, Swerdlik, 2006, p.286).

La KAIT se diseñó para edades de entre 11 y más de 85 y toma entre 60 y 90 minutos en su aplicación; la K-BIT esta diseñada para edades de 4 a 90 años y dura entre 15 a 20 minutos, ambas pruebas se basan en la teoría de Cattell sobre la inteligencia fluída y cristalizada. (Aiken, 2003, p. 150).

3. 9. Pruebas Woodcock- Johnson III de Habilidades Cognoscitivas

Consisten en dos baterías co-normalizadas para medir la habilidad mental general, habilidades cognoscitivas específicas y de aprovechamiento académico; se basa en la teoría de habilidades cognoscitivas de Cattell-Horn-Carroll (CHC). Esta batería estándar consiste en diez pruebas y una batería ampliada de diez pruebas adicionales. Las pruebas tienen un rango amplio de edad y grado y una duración de evaluación relativamente breve.

Se calcula una calificación de habilidad mental breve, combinando las calificaciones de la prueba de comprensión verbal, formación de conceptos y compaginación visual, a su vez una calificación de habilidad mental general combinando las calificaciones de las primeras pruebas. También puede determinarse calificaciones en los factores de la CHC: comprensión-conocimiento, recuerdo a largo plazo, pensamiento visual-espacial, procesamiento auditivo, razonamiento fluído, velocidad de procesamiento y memoria a corto plazo. (Aiken, 2003, p. 151).

3. 10. Sistema de Evaluación Cognoscitiva Das-Naglieri

Esta es una prueba de inteligencia reciente, basada en las teorías cognoscitivas así como también en la teoría PASS de Aleksandr Luria que señala 4 procesos cognoscitivos: Planeación, Atención, Simultánea, Sucesiva. Esta orientada hacia niños en edad escolar y adolescentes (de 5 años a 17 años 11 meses) y consiste en una batería básica de dos subpruebas y una batería estándar de tres subpruebas, con calificaciones normalizadas en una media de 100 y una desviación estándar de 15. (Aiken, 2003, p. 151).

Prueba OTIS-LENNON De Habilidad Escolar

Esta prueba es una revisión de las pruebas auto administrables de OTIS Habilidad Mental, Otis-Lennon de Habilidad Mental Y La Prueba OTIS de calificación rápida, al igual que estas la Prueba OTIS-Lennon de Habilidad Escolar (OLSAT) consiste en diversos reactivos de imágenes, verbales, de figuras con el fin de medir comprensión verbal, razonamiento verbal, razonamiento de imágenes, razonamiento de figuras y razonamiento cuantitativo. Hay dos formas y siete niveles de la OLSAT, cada una puede administrarse en 60 ó 75 minutos. Las normas se expresan en rangos percentiles y calificaciones estandinas. (Aiken, 2003, p. 155).

Prueba de Habilidades Cognoscitivas

Esta prueba evalúa las habilidades de los niños para razonar y resolver problemas usando símbolos verbales, cuantitativos y espaciales (no verbales), es una prueba de niveles múltiples, su administración dura aproximadamente 90 minutos, cada nivel contiene una batería verbal, una batería cuantitativa y una batería no verbal que consisten en dos o tres subpruebas, las calificaciones pueden ser normalizadas con base en una estandarización llevada a cabo en 1992. (Aiken, 2003, p. 157).

3. 11. Pruebas Grupales en La Milicia

Las pruebas conocidas para la milicia son aquellos instrumentos desarrollados para identificar a los inadaptados y a aquellos con habilidades excepcionalmente superiores, estas pruebas en cuestión son **la prueba Alfa para la armada, y la prueba Beta para la armada.**

La prueba Alfa se aplica a los reclutas que pueden leer, contiene tareas así como preguntas de información general, analogías y frases revueltas para organizar.

La prueba Beta para la armada se aplica a los reclutas extranjeros con poco conocimiento de inglés o analfabetas, contiene tareas como laberintos, claves y completar dibujos.

El objetivo de las pruebas Alfa y Beta es medir la habilidad de un soldado, sin embargo, se han utilizado para medir diferentes aspectos de la vida de un civil ya que son menos costosas que otras pruebas de inteligencia. (Cohen, Swerdlik, 2006, p.291).

Pruebas de Inteligencia Justas para las Culturas

Estas pruebas están compuestas por tres escalas: la Escala 1 para niños de 4 a 8 años de edad y adultos retrasados mentales: la Escala 2 para niños de 8 a 14 años y adultos de inteligencia promedio y la Escala 3 para estudiantes universitarios, ejecutivos y otras personas de inteligencia superior al promedio. Cada escala contiene cuatro subpruebas (Series, Clasificación, Matrices y Condiciones) para medir la habilidad para percibir relaciones, además contiene subpruebas que evalúan la información cultural y comprensión verbal, aproximadamente estas escalas se lleva de 22 minutos a 12 minutos y medio en cada una. (Aiken, 2003, p. 159).

Al diseñar una **prueba de inteligencia justa para las culturas** se intenta usar sólo reactivos relacionados con experiencias comunes a un amplio espectro cultural, se omiten reactivos que incluyan construcciones lingüísticas particulares y tareas relacionadas con otras culturas (Aiken, 2003, p. 158).

Prueba Naglieri de Habilidad No Verbal

Es una prueba similar a la de Raven en cuanto a su diseño. El objetivo de esta prueba, es proporcionar una medida no sesgada de la habilidad mental general de individuos con habilidades limitadas para la lengua inglesa o con otros problemas de aprendizaje, es adecuada para alumnos desde preescolar hasta grados superiores y tarda aproximadamente 30 minutos en completarse, y proporciona calificaciones del índice de habilidad verbal.

4. EL USO DE LAS PRUEBAS Y LA APLICACIÓN DE LOS RESULTADOS

De acuerdo a todo lo mencionado podemos comentar que el método psicométrico ha dado origen a muchas pruebas de inteligencia así como a diversos enfoques estadísticos para analizar las calificaciones que se le da dentro de ellas, centrándose en las diferencias individuales en cuanto a habilidades cognoscitivas y la búsqueda de los procesos que intervienen en la inteligencia de cada individuo.

No todos los instrumentos mencionados son catalogados como pruebas de inteligencia y se nombran como medidas de la habilidad mental general ya que se distinguen también las medidas de habilidades especiales y ciertas pruebas de habilidades académicas. Independientemente de eso las pruebas de inteligencia permiten tener un sustento objetivo y cuantificable al hablar de la inteligencia, permitiendo así una explicación adecuada de un término complejo para el mismo estudio del hombre y su conducta.

Las pruebas de medición de la inteligencia son muy usadas en diferentes campos, entre ellos en el área empresarial para selección de personal o procesos de organización, en el área escolar para definir programas educativos de evaluación, promoción y orientación vocacional.

Las pruebas se han utilizado también para diagnosticar desórdenes mentales, por ejemplo, puntuaciones significativamente altas en el área verbal en relación con las de desempeño, podrían indicar lesiones en el hemisferio izquierdo, mientras que el patrón opuesto podrían indicar una lesión en el hemisferio derecho. (López de Bernal, González, 2003). La prueba Wechsler puede indicar problemas psicológicos de acuerdo al patrón de las puntuaciones.

Por otro lado es importante mencionar que muchos psicólogos han llamado la atención sobre las connotaciones puramente académicas de los

tests de inteligencia. Según ellos, sirven para medir el rendimiento académico pero no la inteligencia general. Los que defienden teorías genetistas rechazan este tipo de críticas, ya que para ellos la inteligencia medida por los tests se halla mucho más determinada por la herencia que por influjos ambientales o educativos. Otra crítica habitual es la que se refiere a la pretendida homogeneidad o consistencia interna de los tests. Algunos psicólogos han señalado que es muy difícil probar que todos los ítems de una prueba concreta midan una misma habilidad.

De aquí las objeciones por el uso de las pruebas, indicando que están sesgadas y que tiene limitaciones a su alcance ya que son influenciadas por el medio ambiente, la herencia y la cultura, así como del mismo funcionamiento del cerebro. (López de Bernal, González, 2003).

Independientemente de los puntos de vista a favor o en contra del uso de las pruebas para medir inteligencia no hay que olvidar que son simplemente herramientas, instrumentos o procedimientos y como tales pueden diferir en un gran número de variables como contenido, formato, procedimientos de aplicación, puntuaciones, contextos de interpretación y calidad técnica, entre otras. (Cohen, Swerdlik, 2006, p. 6).

Las pruebas de inteligencia antes mencionadas son ejemplo de instrumentos complejos y bien elaborados con el propósito de evaluar y cuantificar los procesos que intervienen en ella. Cabe mencionar que no todas específicamente tienen la etiqueta de pruebas psicológicas y se han propuesto como medidas de habilidad mental general (Aiken, 2003, p.136).

De acuerdo a las características que tenga la prueba puede ser catalogada de ejecución individual o colectiva, a su vez también pueden ser clasificada como prueba de capacidad. (Hogan, 2004, p.4)

4. 1. Características de las pruebas de inteligencia

Las pruebas de inteligencia pueden clasificarse en individuales y colectivas. Las pruebas individuales se enfocan en la evaluación de la habilidad cognoscitiva general y su ventaja es que los examinadores pueden prestar mayor atención a los sujetos de examen y el desempeño puede estimularse y recompensarse en forma más efectiva (Aiken, 2003, p. 140). Estas pruebas se utilizan con mayor frecuencia en hospitales o clínicas, en donde se realizan diagnósticos clínicos, no solo permite la medición de las habilidades mentales, también es el medio para comprender el funcionamiento de la personalidad y las discapacidades cognitivas. (Aiken, 2003, p. 141).

Las pruebas colectivas se centran en predecir el desempeño académico o laboral, se usan con mayor frecuencia en la selección inicial en situaciones educativas y laborales.

4. 1. 1. Pruebas de inteligencia individual

Las pruebas de inteligencia individual cuentan con ciertas características comunes (Hogan, 2004, p. 220 -221):

- 1) Se aplican de manera **individual**, hay un examinador y un examinado.
- 2) La aplicación de estas pruebas exige una **capacitación**, el examinador debe de tener práctica y un estudio minucioso del manual de la prueba.
- 3) Abarcan **un rango amplio de edades y capacidades**. Dentro de esto se señala que los reactivos progresan de los más sencillos a los más difíciles, por lo que el manual de la prueba ofrece reglas de inicio y término para determinar los reactivos que en realidad presenta el examinado. El examinador debe de estar familiarizado con estas reglas para lograr una adecuada aplicación.
- 4) El examinador debe de establecer **rapport**, que es el termino semitecnico que se utiliza en psicometría para hablar sobre una relación calida y amigable entre el examinador y el examinado.

- 5) Se utiliza un formato de **respuestas libres** y no uno de selección de respuestas,
- 6) Exige una **calificación inmediata** de los reactivos.
- 7) Su aplicación de forma generalizada exige por lo común cerca de **una hora**.
- 8) Ofrece la oportunidad de **observar**.

Recientemente las pruebas de inteligencia de aplicación individual se forman tomando en cuenta un modelo jerárquico de la inteligencia como marco teórico, su estructura y empleo en cuanto a las puntuaciones tiene una creciente complejidad, en ocasiones se acompañan de materiales de instrucción compensatoria, la normalización y los reactivos se someten a revisiones constantes. (Hogan, 2004, p. 251)

Ejemplos de pruebas de inteligencia de aplicación individual son las Escalas Wechsler, la Escala de Inteligencia Stanford – Binet, entre otras.

4. 1. 2. Pruebas de inteligencia colectiva

Al igual que las pruebas de inteligencia individual, las pruebas de inteligencia colectiva cuentan con características en común: (Hogan, 2004, p.257-258)

- 1) Se aplica a un **grupo** grande, en una situación común participan entre 20 ó 50 examinados y un aplicador de la prueba.
- 2) Está compuesta por reactivos de **opción múltiple**, que pueden calificarse con ayuda de máquinas.
- 3) **el contenido** de las pruebas de inteligencia individual y colectiva **es muy similar**.
- 4) Estas pruebas tienen **un límite de tiempo fijo y una cantidad fija de reactivos**.
- 5) Los periodos de aplicación de una prueba colectiva de inteligencia es de **1 a 3 horas**.
- 6) General una puntuación total y varias subpuntuaciones.
- 7) Permiten las bases de investigaciones

8) Su finalidad principal es el **pronóstico**, prediciendo desempeño escolar o laboral.

No importando el grupo meta y las finalidades específicas de las pruebas de inteligencia, tienen una semejanza en cuanto a los contenidos, su confiabilidad se da en cuanto a puntuaciones totales muy elevadas y subpuntuaciones moderadas, tienen una validez predictiva normalmente en el rango de .30 a .60 y una validez diferencial generalmente mala. (Hogan, 2004, p. 285- 286).

Ejemplos de pruebas colectivas más populares son la prueba Otis-Lennon de Habilidad escolar, la Prueba de Aptitudes Cognoscitivas y la Prueba de Personal de Wonderlic.

Los exámenes Alfa y Beta del Ejército son consideradas también pruebas colectivas de habilidad mental.

Independientemente de la clasificación que tenga la prueba de inteligencia ésta debe de cubrir los siguientes fines de uso:

- El diagnóstico de la habilidad mental ya sea de un individuo o de un colectivo.
- La selección, colocación y clasificación del individuo en referencia a un grupo.
- La determinación de discapacidades dentro del trabajo ejecutado en algún aspecto de la prueba.

- Asesoría y rehabilitación vocacional, educativa o laboral.
- El psicodiagnóstico de niños o adultos
- La evaluación de la efectividad de un tratamiento e intervenciones en el medio ambiente
- Estudios sobre habilidades cognoscitivas y de personalidad (Aiken, 2003, p.140).

Por otro lado las limitaciones de las pruebas de inteligencia son implícitas a sus propios fines, puesto que lo que se prueba no es la suma total de la inteligencia, sino solamente algunas de sus manifestaciones más ostensibles. Estas pruebas no relacionan la inteligencia con la personalidad y con las motivaciones.

A pesar de esto las pruebas de inteligencia resultan muy útiles. Hay, desde luego, bastante correspondencia entre el C. I. de un individuo y su éxito en la vida, porque se establecen "normas cronológicas" para ciertas capacidades, sin embargo, el C. I. no puede indicar fracaso ó éxito, pues éste depende, en gran parte, de aptitudes individuales.

Las pruebas valoran la inteligencia relativa y no la absoluta. Esta valoración ha encontrado una afortunada aplicación para la elección de oficio u ocupación. Las pruebas dan una sistematización de los límites más bajos exigibles para determinado trabajo Sin embargo, en realidad, la extensión de las valoraciones dependen de la educación, la posición económica y los ideales.

Ya hemos visto que las pruebas de inteligencia se ubican en dos grupos importantes: las pruebas grupales y las individuales. Estos dos tipos de procedimientos tienen ciertas diferencias significativas que son importantes nombrar a continuación. (Thorndike, Hagen, 1989, p.310)

Pruebas grupales	Pruebas individuales
Los problemas son presentados en un protocolo impreso, leído por el	Los problemas son presentados oralmente por el examinador.

examinado	
Tareas presentadas con un tiempo prueba como unidad o tiempos límite separados por cada subprueba	Tareas presentadas normalmente en forma individual sin indicación de tiempo
El individuo responde por medio de la selección de una serie de opciones de respuesta impresa en el protocolo	El individuo responde normalmente de manera libre, dando la respuesta que le parezca apropiada

Estas diferencias en procedimiento pueden tener implicaciones importantes para realizar la evaluación y para los resultados que se obtiene de lo mismo.

4. 2.Cualidades de un instrumento de evaluación (Pruebas de inteligencia)

Cuando nosotros queremos utilizar una prueba, nos enfrentamos al problema de cuál prueba usar o si hay una que realmente nos indique lo que queremos saber, en este caso en especial la prueba tiene que determinar el C.I de forma correcta, por lo que existen muchas consideraciones específicas que hay que observar para determinar si es el instrumento necesario para la evaluación que se quiere llevar a cabo.

Se debe de considerar los siguientes aspectos:

Información general de la prueba:

- Nombre de la prueba
- Nombre de los autores, así como su preparación profesional, su cargo en alguna institución
- Fecha de publicación y nombre de la editorial o universidad que la publica
- Si existen formas alternativas o nuevas publicaciones disponibles

- Costo de la prueba
- Tiempo de administración

Información específica de la prueba:

- Tiene un Manual diseñado para proporcionar la información que necesita el usuario

- Cuales son las revisiones recientes de la prueba y del manual, lo que implica conocer si han transcurrido más de 10 años desde su ultima revisión

Ayudas para interpretar los resultados:

- El manual proporciona propósitos claros de su aplicación
- El manual proporciona datos claros sobre la interpretación
- La prueba, el manual, las tablas o formas registradas y los materiales, guían a la interpretación sólida y correcta de los resultados al relacionar el uso de estos
- Las relaciones presentadas en términos cuantitativos se expresan en el manual

Validez

Conocer si la prueba está diseñada como una muestra de dominio, o tiene una validez relacionada al criterio.

También saber si la prueba está diseñada para medir un constructo teórico sobre inteligencia.

Confiabilidad

El manual presenta los datos que determinan la confiabilidad de la prueba, presentados en índices estadísticos.

Si la prueba se propone medir rasgo de la inteligencia, se cuenta con la consistencia interna de las partes que conforma la prueba.

El manual tiene que determinar los datos acerca de la estabilidad en el desempeño de la prueba a lo largo de cierto período.

Aplicación y calificación

Las instrucciones para la aplicación y calificación de la prueba deben ser detalladas y claras.

Los procedimientos de calificación tienen que ser expuestos en el Manual, de modo que se maximice la eficacia al calificar y se minimicen los errores.

5. NATURALEZA DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

El término Inteligencia Emocional se refiere a la **capacidad humana de sentir, entender, controlar y modificar estados emocionales en uno mismo y en los demás**. Inteligencia emocional no es ahogar las emociones, sino dirigir las y equilibrarlas.

Este término inteligencia emocional fue utilizado por primera vez en 1990 por Peter Salovey, de La Universidad de Harvard, y John Mayer, de la Universidad de New Hampshire, los cuales definen a la **INTELIGENCIA EMOCIONAL** como "*la capacidad de controlar y regular las emociones de uno mismo para resolver los problemas de manera pacífica, obteniendo un bienestar para sí mismo y para los demás*"; es también guía del pensamiento y de la acción.

Daniel Goleman en 1995 parte del estudio de Salovey y Mayer, para designar a La Inteligencia Emocional como un constructo mental fundamentado en la Metacognición Humana, centrándose en temas tales como el fundamento biológico de las emociones y su relación con la parte emotiva del cerebro.

El planteamiento de Goleman, propone a la **INTELIGENCIA EMOCIONAL** como un importante factor de éxito, y básicamente consiste en la capacidad para conocer, controlar e inducir emociones y estados de ánimo, tanto en uno mismo como en los demás.

La **INTELIGENCIA EMOCIONAL** tiene como sustento el aspecto multifactorial de las inteligencias, es decir, las Inteligencias Múltiples que propone Gardner (1983), él añade que igual que hay muchos tipos de problemas que resolver, también hay muchos tipos de inteligencia. Hasta la fecha Gardner y su equipo de la Universidad de Harvard han identificado ocho tipos distintos de inteligencia que nos relacionan con el mundo. A grandes rasgos, estas inteligencias son:

- *Inteligencia Lingüística:* Es la inteligencia relacionada con nuestra capacidad verbal, con el lenguaje y con las palabras.
- *Inteligencia Lógica:* Tiene que ver con el desarrollo de pensamiento abstracto, con la precisión y la organización a través de pautas o secuencias.
- *Inteligencia Musical:* Se relaciona directamente con las habilidades musicales y ritmos.
- *Inteligencia Visual - Espacial:* La capacidad para integrar elementos, percibirlos y ordenarlos en el espacio, y poder establecer relaciones de tipo metafórico entre ellos.
- *Inteligencia Kinestésica:* Abarca todo lo relacionado con el movimiento tanto corporal como el de los objetos, y los reflejos.
- *Inteligencia Interpersonal:* Implica la capacidad de establecer relaciones con otras personas.
- *Inteligencia Intrapersonal:* Se refiere al conocimiento de uno mismo y todos los procesos relacionados, como auto confianza y auto motivación.
- *Inteligencia naturalista,* la utilizada cuando se observa y estudia la naturaleza, con el motivo de saber organizar, clasificar y ordenar. Es la que demuestran los biólogos o los herbolarios.

En el estudio de Gardner (1983) se analizan dos inteligencias que tienen mucho que ver con la Inteligencia emocional:

La inteligencia interpersonal consiste en relacionarse y entender a otras personas. Armonizar y reconocer las diferencias entre las personas y apreciar sus perspectivas siendo sensitivo o sensitiva a sus motivos personales e intenciones. Interactuar efectivamente con una o más personas, amigos y amigas y familiares.

La inteligencia intrapersonal consiste en la habilidad para entenderse a uno o una mismo. La persona está consciente de sus puntos fuertes y de sus debilidades para alcanzar las metas de la vida. Ayuda a reflexionar y controlar nuestros pensamientos y sentimientos efectivamente.

Por lo que la inteligencia emocional determina la manera en que nos relacionamos y entendemos el mundo, postula ampliar la noción de inteligencia (tradicionalmente ceñida a una serie de habilidades racionales y lógicas) incorporando una serie de habilidades emocionales, teniendo en cuenta las actitudes, los sentimientos y engloba habilidades como el control de los impulsos, la autoconciencia, auto motivación, la confianza, el entusiasmo y la empatía sin embargo, el constructo de la inteligencia emocional es muy complejo según los modelos teóricos que los diferentes autores han propuesto. En la literatura científica existen dos grandes modelos de IE: los modelos mixtos y el modelo de habilidad.

Los modelos mixtos combinan dimensiones de personalidad como asertividad, optimismo, etc., con habilidades emocionales (Goleman, 1995, Bar-On, 2000). Y el modelo de habilidad de John Mayer y Peter Salovey (1997), se centra de forma exclusiva en el procesamiento emocional de la información y en el estudio de las capacidades relacionadas con dicho procesamiento.

5. 1. MODELO DE HABILIDAD Mayer y Salovey (1997)

Este modelo define a la inteligencia emocional como: “el conjunto de habilidades que explican las diferencias individuales en el modo de percibir y comprender nuestras emociones. Más formalmente, es la habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento, para comprender emociones y razonar emocionalmente, y finalmente la habilidad para regular emociones propias y ajenas” (Mayer y Salovey, 1997, p.10).

Las habilidades que la integran son:

“Percepción evaluación y expresión de las emociones”

“Asimilación de las emociones en nuestro pensamiento”

“Comprensión y análisis de las emociones”

“Regulación reflexiva de las emociones”

Cada una de ellas implica los siguientes componentes:

1. Percepción y expresión emocional.

Incluye la habilidad de identificar emociones en uno mismo, con sus correspondientes correlatos físicos y cognitivos, así como también en otros individuos, junto con la capacidad de expresar emociones en el lugar y modo adecuado.

2. Facilitación emocional.

Las emociones dirigen nuestra atención a la información relevante, determina tanto la manera con la que nos enfrentamos a los problemas como la forma en la que procesamos la información. En definitiva la capacidad para generar sentimientos que faciliten el pensamiento.

3. Conocimiento emocional.

Etiquetado correcto de las emociones, comprensión del significado emocional no sólo en emociones sencillas sino también comprender la evolución de unos estados emocionales a otros.

4. Regulación emocional.

Capacidad de estar abierto tanto a estados emocionales positivos como negativos, reflexionar sobre los mismos para determinar si la información que los acompaña es útil sin reprimirla ni exagerarla, además incluiría la regulación emocional de nuestras propias emociones y las de otros.

Estas habilidades están enlazadas de modo que sin el adecuado desarrollo de alguna de ellas no sería posible desarrollar el resto. Como vemos la IE según el modelo de habilidad de Salovey y Mayer se puede utilizar sobre uno mismo (inteligencia intrapersonal) o sobre los demás (inteligencia interpersonal). Por otra parte, los aspectos personal e interpersonal también son bastante independientes y no tienen que darse de forma encadenada.

5. 2. MODELO MIXTO

Dentro del modelo mixto se encuentra la teoría de **Reuven Bar-On (1997)** el cual define a la inteligencia emocional como “un conjunto de capacidades no-cognitivas, competencias y destrezas que influyen en nuestra habilidad para afrontar exitosamente las presiones y demandas ambientales” (Bar-On, 1997, p.14), por lo tanto la persona tiene que contar con habilidades como “Adaptabilidad”, “Manejo del estrés” y “Estado de ánimo general”.

De igual manera dentro del modelo mixto se encuentra **Goleman** del cual ya habíamos mencionado su definición, pero es importante resaltar que en dicha definición la inteligencia emocional incluye conceptos como auto-control, entusiasmo, persistencia, y la habilidad para motivarse a uno mismo, así como carácter (Goleman, 1995, p.28).

Es por esto que **Daniel Goleman** plantea a la inteligencia emocional como sinónimo de carácter, personalidad o habilidades, las cuales explica en cinco situaciones emocionales y sociales que tienen su traducción en conductas manifiestas, tanto a nivel de pensamientos, reacciones fisiológicas y conductas observables, aprendidas y aprendibles; cuyo fundamento biológico es de importancia, funcionamiento, valor adaptativo y desajustes en la vida de las personas.

Como hemos dicho **la inteligencia emocional** incluye cinco grupos de situaciones o habilidades que son: la toma de conciencia (autoconciencia), capacidad de controlar las emociones (Autorregulación), la habilidad de motivarnos, la empatía y la habilidad social (Destrezas sociales). Cada una de estas **5 Habilidades Prácticas** de la Inteligencia Emocional, fueron a su vez subdivididas, por **Goleman**, en diferentes competencias, las cuales se explicarán a continuación:

Autoconciencia: Implica reconocer los propios estados de ánimo, los recursos y las intuiciones. Las competencias emocionales que dependen de la autoconciencia son:

- *Conciencia emocional:* identificar las propias emociones y los efectos que pueden tener.
- *Correcta autovaloración:* conocer las propias fortalezas y sus limitaciones.
- *Autoconfianza:* un fuerte sentido del propio valor y capacidad

Autorregulación: Se refiere a manejar los propios estados de ánimo, impulsos y recursos. Las competencias emocionales que dependen de la autorregulación son:

- *Autocontrol:* mantener vigiladas las emociones perturbadoras y los impulsos.
- *Confiabilidad:* mantener estándares adecuados de honestidad e integridad.
- *Conciencia:* asumir las responsabilidades del propio desempeño laboral.
- *Adaptabilidad:* flexibilidad en el manejo de las situaciones de cambio.
- *Innovación:* sentirse cómodo con la nueva información, las nuevas ideas y las nuevas situaciones.

Motivación: Se refiere a las tendencias emocionales que guían o facilitan el cumplimiento de las metas establecidas.

- *Impulso de logro:* esfuerzo por mejorar o alcanzar un estándar de excelencia laboral.
- *Compromiso:* matricularse con las metas del grupo u organización.
- *Iniciativa:* disponibilidad para reaccionar ante las oportunidades.
- *Optimismo:* persistencia en la persecución de los objetivos, a pesar de los obstáculos y retrocesos que puedan presentarse.

Empatía: Implica tener conciencia de los sentimientos, necesidades y preocupaciones de los otros.

- *Comprensión de los otros:* darse cuenta de los sentimientos y perspectivas de los compañeros de trabajo.
- *Desarrollar a los otros:* estar al tanto de las necesidades de desarrollo del resto y reforzar sus habilidades.
- *Servicio de orientación:* anticipar, reconocer y satisfacer las necesidades reales del cliente.
- *Potenciar la diversidad:* cultivar las oportunidades laborales a través de distintos tipos de personas.
- *Conciencia política:* ser capaz de leer las corrientes emocionales del grupo, así como el poder de las relaciones entre sus miembros.

Destrezas sociales: Implica ser un experto para inducir respuestas deseadas en los otros. Este objetivo depende de las siguientes capacidades emocionales:

- *Influencia:* idear efectivas tácticas de persuasión.
- *Comunicación:* saber escuchar abiertamente al resto y elaborar mensajes convincentes.
- *Manejo de conflictos:* saber negociar y resolver los desacuerdos que se presenten dentro del equipo de trabajo.
- *Liderazgo:* capacidad de inspirar y guiar a los individuos y al grupo en su conjunto.
- *Catalizador del cambio:* iniciador o administrador de las situaciones nuevas.
- *Constructor de lazos:* alimentar y reforzar las relaciones interpersonales dentro del grupo.
- *Colaboración y cooperación:* trabajar con otros para alcanzar metas compartidas.
- *Capacidades de equipo:* ser capaz de crear sinergia para la persecución de metas colectivas.

De esta manera Goleman distingue la naturaleza de la inteligencia emocional colocando en el ámbito consciente de la persona sus emociones y el desarrollo de autorregular las mismas, es importante ver que los seres humanos nos enfrentamos a diferentes vivencias y que en ellas influyen los procesos de decisión así como la capacidad de diferenciar la emoción de su expresión.

Los seres humanos podemos expresar una inmensa variedad de emociones, y todos tenemos diferentes formas de expresar lo que sentimos, algunas de ellas facilitan una relación armoniosa con el medio que nos rodea, otras en cambio se interponen, actúan como barrera. Aprender a identificar lo que sentimos y a expresar de manera adecuada nuestras emociones es uno de los aspectos de la inteligencia emocional.

Los estados emocionales son comunicados a los demás por medio de señales no verbales o señales externas observables, lo que incluye expresiones faciales, contacto ocular, movimientos de postura y tacto. Por lo tanto es importante conocer y comprender las diferentes formas de expresión de los sentimientos para identificarlas en nosotros mismos, facilitando así el proceso de control y modulación.

Podríamos decir que la inteligencia emocional es el uso de las emociones de tal manera que podamos conseguir intencionalmente que nuestras emociones trabajen para nuestro propio beneficio, es decir, que nos ayuden a tomar las decisiones más adecuadas en los distintos ámbitos de la vida. La inteligencia emocional es un constructo no directamente observable, es un conjunto de habilidades que pueden ser aprendidas, para comprender y dirigir a las personas y actuar sabiamente en las relaciones humanas

6. HABILIDADES DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

6. 1. BENEFICIOS DE MANEJAR LA AUTOCONCIENCIA.

Dentro de las habilidades de la inteligencia emocional, esta la capacidad que tiene el ser humano para darse cuenta, con precisión del tipo de emociones que experimenta; esto hace referencia a la conciencia de lo que piensa, siente y hace. Cuando esto se obtiene, la persona adquiere la capacidad de entender y controlar las emociones, lo que resulta imprescindible para poder llevar una vida satisfactoria y tomar decisiones.

Este autoconocimiento permite proporcionarle al individuo seguridad en su propio desempeño y reaccionar adecuadamente a las situaciones. Las actividades para aprender a notar las emociones son muy sencillas:

- Reconocer y prestarle atención a las sensaciones físicas que provocan esas emociones. Las emociones son el punto de intersección entre mente y cuerpo, se experimentan físicamente, pero son el resultado de una actividad mental.
- Aprender a identificar y distinguir unas emociones de otras. Cuando notamos que sentimos algo y además lo identificamos lo podemos expresar. Hablar de nuestras emociones nos ayuda a actuar sobre ellas, a controlarlas. Expresar emociones es el primer paso para aprender a actuar sobre ellas.
- Evaluar su intensidad. Si sólo notamos las emociones cuando son muy intensas no tenemos un adecuado control. Controlar nuestras emociones siempre es más fácil cuanto menos intensas sean, por lo tanto se trata de aprender a prestar atención a los primeros indicios de una emoción, sin esperar a que se desborde.

Cuando las personas toman conciencia de sus emociones, aprenden a entender que las demás personas tienen emociones, que no necesariamente se reacciona de la misma forma e intensidad, por lo que se debe de asumir responsabilidad y una adecuada respuesta de ésta.

Al contrario de lo anterior, las personas que no tienen conciencia de sus propias emociones terminan sintiéndose controladas por las mismas y sin tener una adecuada toma de decisiones. (López de Bernal, González, 2003). Por lo tanto es importante el manejo de las emociones y el encauzamiento que les damos dentro de cada momento de la vida.

Gran parte de la riqueza que ganamos como personas, se debe a los procesos de aprendizaje, al igual que los miles de factores que intervienen en dicho desarrollo y como ya se había mencionada es trascendente conocer las reacciones fisiológicas que se presentan en cada emoción para mejorar dicho aprendizaje y controlar efectivamente las situaciones sociales dentro de un proceso de adaptación a nuestro medio.

Ejemplo de emociones y sus reacciones:

EMOCIONES	SENSACIONES (primeros indicios)
La ira	La sangre fluye a las manos y el ritmo cardiaco aumenta, el rostro se enrojece y la temperatura corporal aumenta
El miedo	La sangre fluye a los músculos grandes y el rostro palidece, un frío intenso recorre el cuerpo
La felicidad	Relajación muscular, entusiasmo en general y aumento de la energía
El amor	Reacciones generalizadas de calma y satisfacción. El cuerpo se prepara para funcionar en equilibrio
La tristeza	Disminución de la energía y de la actividad en general; el ritmo corporal y el metabolismo disminuyen

De esta manera cuando la persona tiene la capacidad de conocer los propios estados emocionales que se manifiestan a través de las emociones comprende y entiende las siguientes competencias:

Conciencia emocional: consiste en reconocer cuáles de las emociones son propias y cuáles son de los demás, de forma que puede controlarlas.

Correcta autovaloración: conoce sus propios recursos y habilidades, al igual que sus limitaciones; lo que permite que dicho conocimiento le de seguridad para ser abierto a los demás, ser claro en sus comunicaciones y en su interacción.

Autoconfianza: es un fuerte sentido del propio valor, es la sensación de controlar y dominar el propio cuerpo, la propia conducta y modificar así el entorno.

6. 2. IMPORTANCIA DE LA AUTORREGULACION

La autorregulación es un proceso que se adquiere gradualmente y consiste en que la persona concilia sus propios intereses y deseos con los del grupo social en el que se desenvuelve.

Una vez que se aprende a detectar los sentimientos, se puede aprender a controlarlos, esto no implica negar o reprimir las emociones, es crear una expresión adecuada de las mismas al reflexionar sobre éstas. Reflexionar sobre lo que se siente no es igual que emitir juicios de valor sobre si los sentimientos son buenos o malos, deseables o no deseables, reflexionar es entender el por qué y para qué.

Reflexionar sobre las emociones requiere dar tres pasos: determinar la causa, determinar las alternativas y por último, actuar.

Dentro de la autorregulación existen varias competencias que el individuo debe de fortalecer, las cuales están siendo influenciadas constantemente por diversos factores como la personalidad, la edad, el temperamento, la cultura y el medio, estas competencias se explican de la siguiente manera:

Autocontrol: es mantener vigiladas las emociones y los impulsos, teniendo la capacidad de dirigirlos y equilibrarlos en justa proporción. Para esto es necesario leer la información física que genera una determinada situación, estar alerta a la emoción generada y asumir la actitud que se tiene como reacción.

La persona que tiene autocontrol se mantiene positiva y con buen nivel de adaptación a pesar de una situación de conflicto, mantiene claridad de objetivos y acciones a pesar de las emociones negativas que pudieran experimentar (López de Bernal, González, 2003, p. 23).

Confiabilidad: tener siempre coherencia entre las reacciones que se presentan y las emociones que se están sintiendo, mantener estándares adecuados de honestidad e integridad.

Conciencia: asumir las responsabilidades de la propia conducta y su desempeño en las diferentes áreas de la vida.

Adaptabilidad: flexibilidad en el manejo de las situaciones de cambio
Detectar temas, momentos o situaciones de sensibilidad.

Innovación: sentirse cómodo con la nueva información, las nuevas ideas y las nuevas situaciones. Disfrutar aprendiendo, tener confianza en uno mismo y ser capaz de realizar cosas nuevas. El ser humano por naturaleza es intuitivo, imaginativo y de capacidad creadora, por lo tanto las personas deben estimular o explotar el poder innovar dentro de los diferentes aspectos de su vida.

La importancia de la autorregulación como habilidad de la inteligencia emocional radica en el autocontrol de las emociones negativas, no de su destierro, ya que esto también puede ocasionar cambios de humor y modificar la conducta, la persona debe de estar en capacidad de aceptar que las emociones, tanto positivas como negativas existen, por que son parte de la esencia del ser humano, pero deben de ser asumidas y aceptadas responsablemente.

6. 3. MOTIVACIÓN

La motivación es la energía que permite lograr un determinado propósito o sacar a delante un reto o proyecto. La motivación es un impulso que nos permite mantener una cierta continuidad en la acción que nos acerca a la consecución de un objetivo y que una vez logrado, saciará una necesidad.

A continuación se presentan los distintos tipos de motivación:

La motivación puede nacer de una necesidad que se genera de forma espontánea (motivación interna) o bien puede ser inducida de forma externa (motivación externa). A su vez se definen como motivación positiva o negativa.

Motivación Intrínseca (MI)

Es intrínseca, cuando la persona fija su interés por el estudio o trabajo, demostrando, superación y personalidad en la consecución de sus fines, sus aspiraciones y sus metas, es decir, resulta de la habilidad de enfocar las propias emociones y experiencias al servicio propio.

Por lo cual es definida por el hecho de realizar una actividad, por el placer y la satisfacción que uno experimenta mientras aprende, explora o trata de entender algo nuevo. Aquí se relacionan varios constructos tales como la exploración, la curiosidad, la intelectualidad y, el aprender.

De este modo, realizar cosas puede definirse como el hecho de enrolarse en una actividad, por el placer y la satisfacción experimentada cuando uno lo intenta. Realizar una acción a fin de experimentar sensaciones (ej. placer sensorial, experiencias estéticas, diversión y excitación).

Motivación Extrínseca (ME)

Es extrínseca cuando la persona sólo trata de aprender no tanto porque le gusta es por las ventajas que ésta ofrece. Contraria a la motivación Intrínseca, la motivación extrínseca pertenece a una amplia variedad de conductas las cuales son medios para llegar a un fin, y no el fin en sí mismas.

Hay tres tipos de ME:

Regulación externa: La conducta es regulada a través de medios externos tales como premios y castigos.

Regulación introyectada: El individuo comienza a interiorizar las razones para sus acciones pero esta interiorización no es verdaderamente autodeterminada, puesto que está limitada por pasadas contingencias externas.

Identificación: Es la medida en que la conducta es juzgada por el individuo, especialmente lo que percibe como escogido por él mismo, entonces la interiorización de los motivos extrínsecos se regula a través de la identificación.

La habilidad de motivarnos, es uno de los requisitos imprescindibles para conseguir metas relevantes y tareas complejas, y se relaciona con un amplio elenco de conceptos psicológicos que usamos habitualmente: control de impulsos, inhibición de pensamientos negativos, estilo atributivo, nivel de expectativas y la autoestima.

El **control de los impulsos**, es la capacidad de resistencia a la frustración y aplazamiento de la gratificación.

El **control de los pensamientos negativos**, se relaciona con el rendimiento a través de la economía de los recursos y la atención que ponemos en las cosas, para afrontar con éxito los retos vitales y académicos.

El **estilo atributivo de los éxitos y fracasos**, sus implicaciones emocionales y su relación con las expectativas de éxito contribuye enormemente a nuestra comprensión de los problemas de aprendizaje y a su solución.

La **autoestima** y autoconcepto o expectativas de autoeficacia, son conceptos que podemos relacionar ya que tienen mayor trascendencia en la conducta de la persona y en la capacidad de experimentar y conocer sus propias emociones, además consideramos al autoconcepto como uno de los elementos esenciales no sólo del proceso de aprendizaje, sino también de la salud mental y desarrollo sano y global de la personalidad.

La capacidad de motivarse a uno mismo se pone especialmente a prueba cuando surgen las dificultades, el cansancio o el fracaso y es el momento en que mantener el pensamiento positivo de que las cosas irán bien, puede significar el éxito o el abandono y el fracaso (aparte de otros factores más cognitivos, como descomponer los problemas y ser flexibles para cambiar de métodos y objetivos).

El desarrollo del optimismo, la autoestima y la expectativa de éxito, están relacionados con las pautas de crianza y educación, evitando el proteccionismo y la crítica destructiva, favoreciendo la autonomía y los logros personales, utilizando el elogio, complementado con la exigencia y la ayuda.

Como parte de la inteligencia emocional se va a considerar únicamente la motivación intrínseca, y el primer paso en esta motivación es fijar, de manera responsable, los objetivos claros y específicos hacia los cuales orientar las emociones y el curso de su acción, hay que saber lo que se quiere obtener, conocer que es lo que se puede realizar siguiendo un proceso y practicando ciertas actitudes o habilidades.

6. 4. LA EMPATÍA

La empatía es la capacidad de reconocer las emociones de otros; como habilidad empieza a desarrollarse en etapas muy tempranas, estudios demuestran que tanto animales como seres humanos que han sido criados en ambientes poco estimulantes, no logran desarrollar la habilidad para entender las emociones de otros. Esta imposibilidad se debe a que no poseen adecuados modelos e impide el relacionarse y aprender a entender al otro. (López de Bernal, González, 2003, p.27).

LA EMPATÍA implica tener conciencia de los sentimientos, necesidades y preocupaciones de los otros, lo que genera sentimientos de simpatía, comprensión y ternura, es entonces el conjunto de capacidades que nos permiten reconocer y entender las emociones de los demás, sus motivaciones y las razones que explican su comportamiento.

La capacidad de ponerse en el lugar del otro no quiere decir que compartamos sus opiniones, ni que estemos de acuerdo con su manera de interpretar la realidad. La simpatía implica una valoración positiva del otro, mientras que la empatía no presupone valoración alguna del otro.

Para poder entender al otro, tenemos que aprender a ponernos en su lugar, aprender a pensar como él. Por tanto la empatía si presupone una suspensión temporal de uno mismo, de la propia manera de ver las cosas.

Una de las habilidades básicas para entender al otro es la de saber escuchar. La mayoría de nosotros, cuando hablamos con otros le prestamos más atención a nuestras propias reacciones que a lo que nos dicen, escuchamos pensando en lo que vamos a decir nosotros a continuación o pensando en que tipo de experiencias propias podemos aportar. Aprender a escuchar supone enfocar toda nuestra atención hacia el otro, dejar de pensar en lo que queremos decir o en lo que nosotros haríamos.

Las personas con gran capacidad de empatía son capaces de sincronizar su lenguaje no - verbal al de su interlocutor. También son capaces de 'leer' las indicaciones no - verbales que reciben del otro con gran precisión. Mantienen relaciones profundas y estables con los demás, pueden ser compasivos frente a las situaciones dolorosas, y son capaces de perdonar los errores y transgresiones del otro.

La empatía debe estar basada principalmente en la autoconciencia, de forma que se puede marcar una diferencia clara entre las emociones personales y las otras.

LA EMPATÍA comprende las siguientes competencias:

- **Comprensión de los otros:** darse cuenta de los sentimientos y perspectivas de los compañeros.
- **Desarrollar a los otros:** estar al tanto de las necesidades de desarrollo del resto y reforzar sus habilidades.
- **Servicio de orientación:** anticipar, reconocer y satisfacer las necesidades reales de los demás.
- **Potenciar la diversidad:** cultivar las oportunidades académicas, profesionales a través de distintos tipos de personas.
- **Conciencia política:** ser capaz de leer las corrientes emocionales del grupo, así como el poder interpretar las relaciones entre sus miembros.

6. 5. DESTREZAS SOCIALES

Las Destrezas Sociales o las habilidades sociales como las conocemos no son otra cosa mas que aquellas capacidades que permiten manejar y vivir de manera propositiva y productiva las relaciones con las personas que conforman nuestro entorno.

Las habilidades sociales más importantes son la empatía, la comunicación, la construcción de relaciones interpersonales funcionales, la convivencia y el liderazgo.

La **empatía** es la base de las habilidades sociales y es el punto de partida para el desarrollo de las mismas y como ya se había mencionado es la capacidad de tener conciencia de los sentimientos, necesidades y preocupaciones de otros, respondiendo adecuadamente frente a estos.

La **comunicación** es la habilidad de lograr un balance entre dar y recibir información a través de diferentes canales. Los canales mas utilizados son la comunicación verbal, escrita y no verbal. En la medida en que se van ampliando las formas de comunicar, se van enriqueciendo las relaciones y se aprenden a utilizar estos diferentes canales. Los vehículos de la comunicación son la voz, la cara, la mirada, el cuerpo, las manos; y este proceso puede utilizar diferentes medios. Dicha participación puede darse a través de: Los diálogos, las cartas, los libros, las acciones personales, el lenguaje corporal y gesticular, los signos, iconos y símbolos.

La habilidad comunicativa requiere la capacidad de emitir mensajes claros, adecuados y convencionales. A su vez implica relacionarse en un nivel más personal y profundo, ya que se comparten los sentimientos, las preocupaciones e ideas.

En el proceso de comunicación intervienen varios factores que permiten aprender facilitando interacciones fluidas.

- **Ritmo:** velocidad para encontrar las palabras apropiadas y decirlas.
- **Concentración:** es la capacidad de asimilar la información manteniendo una adecuada coherencia en lo que se dice.
- **Pensamiento lineal:** es el poder seguir un orden en los temas que se comentan.
- **Procesamiento auditivo:** es la capacidad de recibir adecuadamente los mensajes.

Cuando las personas se comunican expresando sus ideas y sus sentimientos, tienen que mostrar de igual manera el interés en las vivencias e inquietudes de quien los rodea. El diálogo es parte de esta buena relación con las personas por lo que las siguientes actitudes contribuyen a formar esa habilidad:

- Analizar nuestro propio comportamiento, nuestros pensamientos y nuestras emociones, responsabilizarnos de las consecuencias.
- No dar razones y excusas de nuestro comportamiento.
- Aprender a decir, no se, no comprendo, no entiendo-
- Reconocer que cometemos errores.
- No hacer afirmaciones rotundas, todo, nada, nunca, etc.
- No sentirse incómodos por no entender o por no saber.
- Decir a quienes queremos ayudar y a quines no.
- Aprender a decir no sin sentir culpa.
- Confiar en nuestra capacidad verbal para resolver problemas.

La **Capacidad de liderazgo**, es movilizar y coordinar los esfuerzos de un grupo de personas. Es una capacidad que permite a la persona ser reconocido por todos como líder del grupo y va de la mano con la **Capacidad de negociar soluciones**, o sea, de mediar entre las personas para evitar la aparición de conflictos o para solucionar los ya existentes.

Capacidad de establecer conexiones personales, esto es, de dominar el sutil arte de las relaciones humanas que requieren la amistad, el amor o el trabajo en equipo. Es la habilidad que tiene las personas que saben llevarse bien con todos, que saben reconocer el estado emocional de los demás, y que suelen ser por ello muy queridos por sus compañeros.

Capacidad de análisis social, es decir, de detectar e intuir los sentimientos, motivos e intereses de las personas. Son las personas que desde muy pronto se **sitúan** sobre cómo son los demás, y demuestran una intuición muy notable.

El conjunto de esas habilidades constituye la materia prima de la inteligencia interpersonal dentro del desarrollo de las habilidades sociales, y es el ingrediente fundamental del encanto, del éxito social y del carisma.

Para concluir **LAS DESTREZAS SOCIALES**, Implican ser un experto para inducir respuestas deseadas en los otros. Son la base para el desarrollo de las "habilidades interpersonales".

7. LA MEDICIÓN DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

Los instrumentos clásicos de evaluación de la inteligencia emocional han sido métodos utilizados en el campo de la psicología: cuestionarios, escalas y auto-informes. A través de ellos se ha mostrando el aspecto de la inteligencia emocional (IE) y el manejo efectivo de nuestras emociones.

Con los cuestionarios se han obtenido perfiles en variables de personalidad como extroversión, neurosis, etc., se han evaluado aspectos emocionales como empatía o autoestima y se han obtenido medidas sobre otros factores más cognitivos como pensamiento constructivo o estrategias de afrontamiento. De la misma forma, la utilización de escalas y auto-informes generan información valiosa para el conocimiento y estudio del ser humano y su conducta.

7. 1. Cuestionarios y auto-informes.

Estos instrumentos son los más utilizados en este campo. Por lo general están formados por enunciados verbales cortos en los que la persona evalúa su IE a través de una escala Likert que varía desde *nunca* (1) a *muy frecuentemente* (5). Este indicador se denomina “índice de inteligencia emocional percibida o auto-informada” y revela las creencias y expectativas de las personas sobre si son capaces de percibir, discriminar y regular sus emociones.

Existen varios cuestionarios sobre IE que, aunque similares en su estructura, cada uno evalúa diferentes componentes de ella. Uno de los primeros cuestionarios es la Trait-Meta Mood Scale (TMMS). Este cuestionario ha sido uno de los más utilizados en el ámbito científico. La escala proporciona una estimación personal sobre los aspectos reflexivos de nuestra experiencia emocional.

La TMMS contiene tres dimensiones claves de la inteligencia emocional intrapersonal: Atención a los propios sentimientos (p.e. *“Pienso en mi estado de ánimo constantemente”*), Claridad emocional (p.e. *“Frecuentemente me equivoco con mis sentimientos”*) y Reparación de las propias emociones (p.e. *“Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista”*). La versión clásica contiene 48 ítems aunque hay versiones reducidas de 30 y de 24 ítems (Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai, 1995, adaptación al castellano por Fernández-Berrocal, Alcaide, Domínguez, Fernández-McNally, Ramos y Ravira, 1998).

La EQMAP de Cooper y Sawaf (Cooper y Sawaf, 1997) compuesta de 21 subescalas y sobre las que no se informa sobre su fiabilidad y validez. Otras como el ECI-360, basado en el modelo de Goleman (1998) está compuesto por 110 ítems que recogen las 20 competencias que son englobadas a su vez en 4 grupos de competencias: autoconocimiento, automanejo, conocimiento social y habilidades sociales.

Uno de los trabajos más conocidos dentro de las medidas a través de auto-informes es el de Schutte, Malouff, May, Haggerty, Cooper, Golden y Dornheim (1998), basado en el modelo de Salovey y Mayer (1990) escala que contaba en un principio con 62 ítems, reducidos a 33 y con muestras de validez y fiabilidad. Sin embargo, ciertos aspectos como la muestra utilizada (terapeutas, clientes e internos de prisiones), la no existencia de una validación discriminante, y el retest (únicamente realizado a los 15 días) provocan negatividad a su utilización. Investigadores posteriores han dividido esta escala en cuatro subfactores:

- 1) Percepción emocional.
- 2) Manejo de emociones propias.
- 3) Manejo de las emociones de los demás.
- 4) Utilización de las emociones.

Otro de los instrumentos empleados es el inventario EQ-i de Bar-On (1997, adaptado al castellano por MHS, Toronto, Canadá). Es un inventario sobre una amplia gama de habilidades emocionales y sociales. Esta medida consta de 133 ítems y está compuesta por cinco factores generales, que se descomponen en un total de 15 subescalas: 1) inteligencia intrapersonal, evalúa las habilidades de autoconciencia-emocional, autoestima personal, asertividad, auto-actualización e independencia; 2) inteligencia interpersonal, que comprende las subescalas de empatía, relaciones interpersonales y responsabilidad social; 3) adaptación, que incluye las habilidades de solución de problemas, comprobación de la realidad y flexibilidad; 4) gestión del estrés, compuesta por las subescalas de tolerancia al estrés y control de impulsos y 5) humor general, integrada por las subescalas de felicidad y optimismo.

Incluye también 4 indicadores de validez que miden el grado con que los sujetos responden al azar o distorsionan sus respuestas con el fin de reducir el efecto de deseabilidad social e incrementar la seguridad de los resultados obtenidos.

7. 2. Evaluación de la I.E. por medio de observadores externos.

Comúnmente estos instrumentos son llamados de observación externa o evaluación 360°, en ellos se solicita la estimación por parte de las personas cercanas para que den su opinión sobre cómo el evaluado es percibido con respecto a su interacción con el resto de la sociedad, su manera de resolver los conflictos o bien su forma de afrontar las situaciones de estrés. Esta forma de evaluación es complementaria al primer grupo de medidas y sirve de información adicional y como medida para evitar posibles sesgos de deseabilidad social.

El inventario EQ-i de Bar-On (1997) incorporan un instrumento de observación externa complementario al cuestionario que debe realizar el sujeto. En otras ocasiones, se emplean técnicas sociométricas denominadas “peer nominations” en las que la persona evalúa a sus compañeros o familiares en diferentes adjetivos emocionales y estilos de comportamiento más frecuentes.

Este tipo de metodología adolece de ciertas limitaciones como los respectivos sesgos perceptivos por parte del observador, ya que la persona observada puede comportarse de modo diferente delante del observador, a su vez este último no puede estar presente en todas las situaciones de la vida de la persona y por último no podemos recoger información intrapersonal, estamos evaluando aspectos interpersonales que son los puramente observables. De todos modos seguimos reiterando la importancia que tienen este tipo de instrumentos para obtener información sobre cómo perciben a la persona los demás compañeros a nivel socio-emocional, así como las habilidades interpersonales, falta de autocontrol, niveles de impulsividad y manejo emocional en situaciones de conflicto social entre otras.

7. 3. Medidas de habilidad o de ejecución de IE compuesta por diversas tareas emocionales que la persona debe resolver.

De entre estas medidas hay algunas que proponen un factor general de IE como la del propio Goleman (Goleman, 1995) que presenta 10 situaciones con cuatro alternativas de respuesta pero sobre la que no se detallan sus propiedades psicométricas.

Este grupo de medidas surge para suplir los problemas de sesgos que presentan las dos metodologías anteriores. El objetivo de estos instrumentos es, por una parte, evitar la falsedad de las respuestas por los propios sujetos debida a la deseabilidad social, y por otra, disminuir los sesgos perceptivos y situacionales provocados por observadores externos. Es evidente que la mejor forma de comprobar las habilidades de una persona en el ámbito emocional es comprobarlo mediante tareas que requieran de este tipo de habilidades.

Existen dos medidas de habilidad para evaluar la IE desde este acercamiento, el MEIS (Mayer, Caruso y Salovey, 1999) basada en el modelo de Salovey y Mayer (1990) y su versión mejorada el MSCEIT (Mayer, Salovey y Caruso, 2002; Mayer, *et al.*, 1999).

Estas medidas engloban cuatro áreas de la inteligencia emocional enunciada en la definición de Mayer y Salovey (Mayer y Salovey, 1997): 1) percepción emocional; 2) asimilación emocional, 3) comprensión emocional y 4) regulación afectiva. El MSCEIT se basa en dos tipos de tareas: una basada en la experiencia de identificar emociones y en el uso de éstas para facilitar el pensamiento y la otra en tareas de razonamiento mediante la comprensión de las emociones y el manejo de las emociones. El MEIS y el MSCEIT, son pruebas para personas con una edad superior a 17 años tanto por las situaciones emocionales que se presentan como por la capacidad de comprensión que requieren.

Actualmente, se está desarrollando una medida de habilidad con una mayor aplicabilidad y adaptada a las capacidades cognitivas de niños y adolescentes en la que, además, se presentan situaciones de conflicto interpersonal, de frustraciones o de manejo afectivo más relacionadas con el contexto educativo.

Medir la *Inteligencia Emocional* es algo que no es directamente observable a menos que la respuesta se produzca llegada una determinada situación. Algunos autores como Mayer y Salovey consideran deficiente una evaluación de la IE basada exclusivamente en respuestas observables, debido a sesgos perceptivos y deseabilidad social. Sin embargo es indiscutible la utilidad de este tipo de instrumentos para informarnos de las habilidades intrapersonales y de comportamientos autoinformados del evaluado.

Los instrumentos para evaluar la inteligencia emocional que hemos descrito no evalúan todos los aspectos posibles de la inteligencia emocional, captan sólo una parte de lo que conceptualmente entendemos por ella (en especial, los aspectos intrapersonales). Aunque parece, por los estudios existentes, que lo evaluado es lo suficientemente representativo (Extremera, Fernández-Berrocal, 2004).

8. LAS PRUEBAS DE COEFICIENTE INTELECTUAL Y COEFICIENTE EMOCIONAL

Con todo lo anterior y en términos generales ahora sabemos que lo que constituye con exactitud el CI de una persona puede medirse mediante test de inteligencia estandarizada tales como las Escalas de Inteligencia de Wechsler, que mide tanto la capacidad verbal como no verbal, incluyendo la memoria, el vocabulario, la comprensión, el razonamiento abstracto, la percepción, el procesamiento de la información y las capacidades visuales y motoras. Con esto se considera entonces a “la inteligencia” como estable y suele relacionarse con los otros tests de aptitud tales como las pruebas de admisión escolar.

A su vez tenemos también que entender el significado de CE, como la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos y los ajenos, motivarnos y de manejar bien las emociones en nosotros mismos y en nuestras relaciones, algo subjetivo como para evaluarlo en una prueba, sin embargo, se han elaborado algunas que permitan dicha medición.

Pero el medir un constructo psicológico como la *Inteligencia Emocional* es un tanto complicado pues cuando nos disponemos a observar sabemos que es algo presente en el sujeto, y que no es algo directamente observable a menos que la respuesta se produzca llegada una determinada situación. Por lo cual el tema de validez de las pruebas es muy importante de retomar, pero desafortunadamente, a menudo, odiado en la metodología de los trabajos de investigación que se han llevado a cabo sobre IE. En un esfuerzo por aumentar la validez y fiabilidad de las conclusiones de las medidas obtenidas, en la *Inteligencia Emocional*, se plantea una propuesta hacia la búsqueda de un instrumento fiable y válido que permita un mejor acercamiento al conocimiento de este constructo y facilite nuevas vías de acceso hacia su estudio y difusión.

Visto lo anterior, cualquier científico del comportamiento humano, interesado en poder medir la IE podría utilizar una prueba de papel y lápiz, o en otras palabras, un cuestionario o una escala.

Un cuestionario, podría incluir más de una medida o dimensión de la IE como la autoestima o el grado de tolerancia a la frustración. El cuestionario es el instrumento normalmente empleado para la adquisición de datos en una investigación de campo, a través de la metodología correlacional. (Stone, 2003), sin embargo, para entender la IE, estos cuestionarios son serias amenazas a la fiabilidad y la validez sobre las conclusiones que se buscan dentro de la evaluación de la inteligencia emocional.

Desafortunadamente, algunas investigaciones o personas han empleado estas medidas o cuestionarios antes de saber si son adecuados o no, y a menudo realizan conclusiones, basándose en estas medidas, que no pueden ser contrastadas después por otros investigadores, permitiendo entonces que no se desarrolle un instrumento que mida el CE con precisión y validez (Hinkin, 1995). De este modo podemos confirmar que actualmente el estudio de la inteligencia emocional y su evaluación se centra en el esfuerzo por buscar un instrumento de medida, que garantice que lo que estamos evaluando sea lo que entendemos por inteligencia emocional y no otra cosa.

La conclusión de muchos autores (Trochim, 1989, Goleman, 1996, Schmitt y Kilmoski, 1991) a la hora de medir la IE como constructo psicológico es cuestionarse, hasta qué punto lo que se está midiendo es el total, o es una parte, o si está midiendo otra cosa además de la IE.

Con todo esto no debemos de olvidar que los dos coeficientes son parte del individuo. Por lo que los dos tipos de inteligencia expresan la actividad de diferentes partes del cerebro. El intelecto o razonamiento se basa únicamente en el funcionamiento de la neocorteza. Los centros emocionales están más abajo, en la subcorteza y así la inteligencia emocional involucra emociones y trabajo racional. Es por esto que debemos armonizar la Inteligencia y la emoción.

En cierto sentido las dos clases de inteligencia: LA RACIONAL Y LA EMOCIONAL. Permiten nuestro desempeño en la vida, ser feliz y tener éxito.

La Inteligencia en todas sus formas es sin duda la manera de conseguir éxito en la vida laboral y afectiva. Pero se ha provocado una gran contradicción ya que el ser humano ha abandonado más las relaciones humanas y ya casi no tiene tiempo para auto cuestionarse, por eso existen problemas relacionados con la depresión , frustración y estrés.

El ser humano está descuidando su inteligencia emocional, centrándose en habilidades prácticas y racionales. En fin, se dice que los extremos nunca son buenos: no se trata de solo trabajar la inteligencia emocional, ni tampoco desarrollar solo la inteligencia racional, si no, encontrar el equilibrio entre ambas.

9. DESARROLLO PSICOLÓGICO DEL NIÑO EN LA EDAD ESCOLAR

La niñez en edad escolar se caracteriza por un alto nivel de actividad y por los graduales procesos fisiológicos que ayudan a reafirmar las habilidades motoras y la coordinación.

De acuerdo a Erikson es el periodo de la industriosisdad, ya que el niño adquiere competencias tanto físicas como intelectuales así como el dominio directo del ambiente permitiéndole la motivación y la pertenencia a un grupo. (Grace J. Graig, p. 334).

Los cambios corporales que se producen en este periodo son graduales y continuos. Entre los 5 y los 7 años, los niños adelgazan y pierden gran parte de su grasa de lactantes, crecen y adquieren proporciones corporales diferentes, alcanzando habilidades motoras gruesas y finas, a su vez hay un crecimiento en la fuerza, velocidad y capacidad con que realizan dichas actividades. Se logra un proceso en las destrezas relacionadas con la acción de lanzar, coger, correr y brincar.

Las habilidades motoras finas también aparecen en este periodo puesto que se da la madurez para la escritura y los trazos, a medida que las figuras se tornan mas complejas se adquiere una mejor coordinación entre la mano y el ojo lo que permite el aprendizaje de la lectoescritura.

El dominio que adquiere sobre su cuerpo en este periodo le permite tener sentimientos de competencia y de autoestima, los cuales son indispensables para una buena salud mental. Este control de su cuerpo también le permite sentirse parte de un grupo ya que pueden realizar las actividades que hay dentro de este.

Entre los 6 y los 7 años se dedican en mayor tiempo a la adaptación de las actividades sedentarias en la escuela, por lo que las necesidades calóricas se reducen, es aquí en donde los niños aprenden a comer de una forma deficiente para su cuerpo y producción de energía. (Grace J. Graig, p.338)

Dentro de las relaciones ambientales los niños de 6 años están aprendiendo con su cuerpo, integrando el conocimiento físico con el intelectual y expresándose por medio del movimiento para que se de un conocimiento abstracto y concreto a la vez, general y personal. (Grace J. Graig, p. 339)

La educación formal principia entre los 6 y 7 años de edad procurando la realización de tareas propias así como responsabilidades, se inicia la sociabilización sistemática de los niños, por lo cual muchas de sus capacidades lingüísticas y preceptuales-motoras maduran e interactúan facilitando variedades de aprendizaje. En la teoría de Jean Piaget (1972), estos años marcan la transición del pensamiento preoperacional al pensamiento operacional concreto, el pensamiento se vuelve más intuitivo, mostrando un carácter más lógico.

A los 7 años la capacidad de un niño de establecer relaciones entre las cosas que le rodean es limitada; al final de la etapa preoperacional de Piaget, el pensamiento comienza a ser reversible, flexible y mucho más complejo, comienza el niño a distinguir diferencias entre los objetos, puede evaluar las relaciones de causa y efecto, en especial si tiene un objeto concreto y ve un cambio.

Entre los 7 y los 11 años se da la etapa de las operaciones concretas y es aquí en donde el niño realiza las funciones mentales para adquirir una percepción más realista y lógica del mundo que le rodea. La gran diferencia de este periodo con el que le antecede es la **inferencia lógica** (conclusión a la cual se llega a través de evidencia no vista), el procesamiento mental de los estados y las transformaciones físicas, así como la reversibilidad del pensamiento y la formulación de teorías acerca del mundo. (Grace J. Graig, p. 341). Es por esto que la transición del pensamiento preoperacional al de las operaciones concretas se da gracias a la manipulación y aprendizaje de los objetos y materiales del medio ambiente.

Durante la etapa de las operaciones concretas se da un gran avance en las capacidades retentivas del niño, es decir, comienza conscientemente el proceso de memorizar. El niño observa atentamente lo que debe recordar, lo organiza en categorías y aplica estrategias como el repaso. Entre los 8 y 9 años modifica estas estrategias para hacerlas más complejas y así retener más información, la memoria, en general, se vuelve más eficaz y confiable.

El desarrollo cognoscitivo prosigue en forma gradual y continua a través de los años intermedios de la niñez. Las habilidades como el lenguaje y las estrategias mnemotécnicas se van refinando entre los 8 y los 10 años. De igual manera se da el proceso de la meta cognición donde el niño vigila su propio pensamiento, memoria, conocimientos, metas y acciones, culminando esto en la utilización adecuada del pensamiento y del lenguaje. El lenguaje se convierte entonces en un mediador verbal que permite el conocimiento del mundo,

El lenguaje es crucial para el desarrollo cognoscitivo. Proporciona el medio para expresar ideas y plantear preguntas, las categorías y los conceptos para el pensamiento y los vínculos entre el pasado y el futuro. Al pensar un problema, por lo general pensamos en palabras y oraciones parciales; Vigotsky (1934) destacó la función del lenguaje en el desarrollo cognitivo, ya que consideraba que bajo la forma de habla privada (hablarse a uno mismo) el lenguaje orienta el desarrollo cognoscitivo. Podemos decir además que dentro del lenguaje el esfuerzo del niño por guiarse es el habla privada, encontrando relación entre el pensamiento lógico y la capacidad lingüística, puesto que el desarrollo lingüístico no está al margen de las representaciones abstractas. Esta relación servirá para la internalización de operaciones lógicas, lo que permitirá entender y manipular otras relaciones de carácter abstracto.

Sin embargo Vigotsky otorga menor importancia al descubrimiento auto iniciado debido a que tiene hincapié en la relevancia de las contribuciones sociales al crecimiento cognoscitivo.

Muchos de los "descubrimientos" importantes que realizan los niños ocurren dentro del contexto de diálogos cooperativos, o colaborativos, entre un tutor experimentado, que modela la actividad y transmite instrucciones verbales, y un discípulo novato que primero trata de entender la instrucción del autor y con el tiempo interna liza esta información usándola para regular su propio desempeño.

La escuela dentro de esta etapa marca la percepción que tiene el niño de sus propias competencias intelectuales, físicas, sociales y emocionales. En otras palabras, la escuela desempeña un papel decisivo en el desarrollo del niño, sin embargo, el sistema escolar en ocasiones maximiza o minimiza los recursos personales de cada niño (Grace J. Graig, p. 352).

Para Vigotsky citado en Shaffer (2000) el aprendizaje es una forma de apropiación de la herencia cultural disponible, no sólo es un proceso individual de asimilación. La interacción social es el origen y el motor del aprendizaje.

El aprendizaje depende de la existencia anterior de estructuras más complejas en las que se integran los nuevos elementos, pero estas estructuras son antes sociales que individuales. Vigotsky cree que el aprendizaje más que un proceso de asimilación-acomodación, es un proceso de apropiación del saber exterior y este conocimiento lo adquiere el niño en las escuelas o en sus casas con la presencia de tareas cognoscitivas y el trato interpersonal principalmente con adultos.

Por el contrario Piaget (1950) habla de la inteligencia como la función vital básica que le permite a un organismo adaptarse a un ambiente (R. Shaffer, p.229). Por lo que es probable que los niños asimilen constantemente nuevas experiencias en la forma en que les permite su nivel de maduración, acomoden su pensamiento ha estas experiencias y reorganicen sus estructuras en esquemas mentales cada vez mas complejas que les permita restablecer el equilibrio cognoscitivo con aspectos nuevos del ambiente.

Es por esto que dentro del periodo de las operaciones concretas (7 a 11 años). Los niños adquieren rápidamente operaciones cognoscitivas y habilidades sobre los objetos, situaciones y sucesos que experimentan. Cabe retomar que una operación cognoscitiva en una actividad interna que permite al niño modificar y reorganizar imágenes y símbolos para llegar a una conclusión lógica. Y de esta forma se dan diferentes tipos pensamiento que enriquecen las capacidades cognoscitivas del niño; esos tipos de pensamiento tienen como ejemplo la conservación, la clasificación y la lógica relacional.

Concepto	Aspectos del pensamiento operacional concreto
Egocentrismo	Los niños responden en forma egocéntrica pero se percatan de las perspectivas divergentes de otros.
Animismo	No atribuyen vida a objetos inanimados
Causalidad	Los niños aprecian mejor los principios causales
Percepción/centración	Los niños se enfocan en una situación para buscar respuestas a un problema
Irreversibilidad/reversibilidad	Los niños observan los cambios para hacer comparaciones y determinar la situación de los mismos
Razonamiento lógico	Conservan, clasifican y ordenan. Importancia dentro de sus conclusiones a lo que debe ser

Por lo cual el niño en la etapa de las operaciones concretas puede realizar operaciones cognoscitivas como la descentración y reversibilidad que le permite pensar de forma lógica y sistemática acerca de lo tangible. Es por ello que dentro de esta etapa a su vez adquieren la capacidad de seriar, exhibir transitividad y comprender la necesidad lógica de la integración de las partes (R. Shaffer, p.250).

De igual forma para explicar el desarrollo cognoscitivo Vigosky con su teoría sociocultural hace hincapié en las influencias sociales y culturales sobre el crecimiento intelectual. Como ya habíamos mencionado la cultura enseña a los niños que pensar y hacer a partir de los códigos de lenguaje.

Cada cultura transmite creencias, valores y métodos así como solución de problemas, proporcionando con esto a los niños funciones mentales básicas que les permiten adaptarse, lo que se conoce con el nombre de herramientas de adaptación intelectual (R. Shaffer, p.260).

Dicha interacción de aspectos socioculturales se dan en las relaciones con adultos de la misma sociedad, estos permiten la realización de actividades dentro de la zona de desarrollo proximal, dando instrucción y seguridad del empleo de los métodos y las técnicas. El aprendizaje mejora con el andamiaje, es decir, la aceptación y apoyo del niño hacia la actividad que se está aprendiendo por parte del instructor. A su vez mucho de lo que aprendan se puede dar por la participación guiada, la cual puede ser independiente del contexto o ocurrir en el contexto de las actividades cotidianas. (R. Shaffer, p.261).

A diferencia de Piaget que dice que las pláticas que tiene el niño desempeñan una función minuciosa en la construcción del conocimiento para Vigosky el habla es un sistema de auto dirección cognoscitiva que regula las actividades de solución de problemas que permiten con el tiempo transformar el pensamiento verbal a abstracto. Investigaciones recientes favorecen la posición de Vigosky sobre la de Piaget, pues han demostrado que el lenguaje desempeña una función importante en el desarrollo intelectual de los niños. (R. Shaffer, p.265).

Las teorías de Piaget y de Vigosky han ejercido como ya lo vimos una influencia directa en la comprensión del desarrollo cognoscitivo, Piaget veía a los niños como agentes activos de su propio desarrollo, siempre construyendo conocimientos y cambiando sus estructuras cognoscitivas para entender mejor el mundo, Vigosky consideraba a los niños como participantes activos en acuerdos en colaboración con otros, adquiriendo las herramientas del pensamiento apropiadas a su cultura.

Sin embargo, hay que retomar otros enfoques que también se han elaborado para dar la explicación del desarrollo cognoscitivo, entre los cuales se encuentra Bruner (1983) y su ***Teoría del procesamiento de la información a través de la observación*** que se basa en un conjunto de supuestos respecto a la forma en que los seres humanos adquieren y usan la información.

Los enfoques de Bruner (1983) explican como las personas registran, almacenan, recuperan, operan y usan dicha información. Tomando como aspecto central que la persona tiene una capacidad ilimitada, sin embargo, tiene restricciones en el tiempo en que se da la respuesta.

De acuerdo a Richard Atkinson y Richard Shiffrin (1968) la información fluye a través de una serie de conjuntos de unidades de procesamiento separados pero interrelacionados. Creando el modelo de almacenes; donde se describe que la información fluye a través de tres unidades o almacenes; el sensorial, el de corto plazo (ACP), y el de largo plazo (ALP).

El almacén sensorial es donde los estímulos son notados y están disponibles en forma breve para un procesamiento posterior, sin embargo, al prestar atención, esta información es transferida al almacén a corto plazo (ACP) en el cual los estímulos son retenidos por varios segundos y se opera sobre ellos (memoria de trabajo) ya que toda actividad consciente se realiza ahí. Por último la información sobre la que se opera pasa al almacén a largo plazo (ALP) en donde la información permanece e influye en el conocimiento del mundo. (R. Shaffer, p. 272).

La información no solo viaja a través de los almacenes, ya que es canalizada en forma activa. Por ello se incluyen procesos de control ejecutivo que son los encargados de la regulación de la atención y la determinación de lo que se va a hacer con la información que se ha recopilado o recuperado de la memoria a largo plazo, refiriéndose a estos procesos como la meta cognición.

Alternativas recientes al modelo de almacenes incluyen teorías neopiagetianas que reinterpretan muchos de los conceptos de Piaget en términos del procesamiento de la información, como la teoría de las huellas difusas, elaborada por Brainerd y Reyna, la cual afirma que procesamos información en un nivel esencial y en uno literal explicando algunas diferencias con la edad de la memoria y la solución de problemas. . (R. Shaffer, p. 275).

Es así como el proceso de la información cambia con la edad, ya que el cerebro se desarrolla en formas regulares durante la infancia y la niñez, estas diferencias se han examinado determinando la amplitud de la memoria y la amplitud de trabajo, es decir, como se da el almacén a corto plazo y la velocidad del procesamiento para ejecutarlo. Estos descubrimientos indican que la edad genera diferencias significativas en la capacidad de almacenamiento a corto plazo y que la velocidad a la que procesamos la información es influida por: cambios basados en la maduración de la mielinización de las áreas asociativas del cerebro y por los factores de la experiencia, por ello los niños se convierten en procesadores de información mas veloces y mas eficientes a medida que aumentan su edad.

De acuerdo con lo anterior se da la hipótesis de la eficacia operativa en la teoría de Case (1985), noción que explica que el espacio operativo en la memoria de trabajo se incrementa con la edad, es por esto que los niños al crecer procesan información mucho mas rápido y con mayor eficacia, lo cual implica menos espacio operativo y mas espacio de almacenamiento.

A su vez se llevan a cabo estrategias para auxiliar el desempeño de las tareas. Según pasan los años, el lapso de atención de niños y adolescentes se incrementa en forma drástica gracias al desarrollo del sistema nervioso central. La atención adquiere niveles de planeación y selectividad, a medida que los niños mejoran en forma constante su capacidad para buscar y concentrarse en estímulos relevantes para la tarea y para no distraerse.

Las estrategias de memoria se incrementan a medida de que los niños crecen, ellos repasan, organizan, elaboran y recuperan, y estas son influidas a la vez por la cultura y la clase de información que se espera recuerde el niño. Otra razón que explica la mejora de la memoria entre la infancia y la adolescencia, es la base de conocimientos que se adquieren con la experiencia, es decir, el aprendizaje.

El crecimiento de la memoria estratégica es un aspecto importante del desarrollo cognoscitivo, sin embargo, hay que retomar aspectos de la memoria que encierran los episodios y sucesos autobiográficos que son importantes de forma particular para el crecimiento cognoscitivo ya que están vinculadas a las habilidades del lenguaje y la experiencia histórica.

La memoria autobiográfica se basa en guiones, es decir, organizaciones esquemáticas de sucesos recurrentes del mundo real, ordenados en función de su secuencia causal y temporal.

A pesar de sus ventajas, la perspectiva del procesamiento de la información ha sido criticada por pasar por alto la influencia evolutiva y sociocultural sobre el conocimiento cognoscitivo.

PROPUESTA DE ACCION

PROFESIONAL

Como se dijo al principio del documento, la Inteligencia Emocional es un constructo psicológico, es decir, una variable teórica abstracta para explicar fenómenos que son de interés científico. Salovey y Mayer desarrollaron la idea de la IE para explicar por qué algunas personas parecen ser más "emocionalmente competentes" que otras. Salovey y Mayer creyeron necesario desarrollar el constructo de la inteligencia emocional para explicar esta diferencia, sobre las discrepancias observadas en la competencia emocional entre diferentes sujetos. Visto lo anterior, cualquier científico del comportamiento humano, estaría interesado en poder medir la IE utilizando una prueba, un cuestionario o una escala.

El **objetivo** de la investigación es comprobar el comportamiento de la inteligencia emocional con respecto a cada uno de los grados escolares que cursa el niño y con respecto, a los que tenían un bajo aprovechamiento, para determinar si es que la inteligencia emocional tiene relación con el grado académico y el rendimiento que tenga el alumno dentro de la clase.

METODO

PREGUNTAS DE INVESTIGACION:

¿Existe una relación significativa entre la inteligencia emocional y la edad de los niños de 6 a 12 años al pasar de un grado escolar a otro dentro de la educación primaria?

¿Existe una relación significativa entre la inteligencia emocional y la producción académica (calificaciones) en los niños de educación primaria al pasar de un grado escolar a otro?

PARTICIPANTES

Para la realización de la investigación se cuenta con una muestra de alumnos de nivel primaria; escuela ubicada en el municipio de San Cristóbal Ecatepec, en el estado de México.

Alumnos de 1º. Grado: 22 alumnos 12 hombres, 10 mujeres

Alumnos de 2º. Grado: 20 alumnos 10 hombres, 10 mujeres

Alumnos de 3º. Grado: 22 alumnos 11 hombres, 11 mujeres

Alumnos de 4º. Grado: 28 alumnos 15 niños, 13 niñas

Alumnos de 5º. Grado: 25 alumnos 9 hombres, 16 mujeres

Alumnos de 6º. Grado: 23 alumnos 11 hombres 12 mujeres

MUESTREO

Dicha escuela cuenta con una población de 346 alumnos en total, donde 178 son mujeres y 168 son hombres. La institución tiene 15 grupos que van de 1º. A 6º. Grado (1º Grado tiene 3 grupos de 22 alumnos respectivamente, 2º. Grado cuenta con 3 grupos de 20 alumnos, en 3º son dos grupos de 22 alumnos, en 4º hay 2 grupos de 28 alumnos, en 5º cuentan con 2 grupos de 25 alumnos cada uno y en 6º. Son tres grupos de 23 alumnos cada uno).

En forma aleatoria se seleccionará un grupo de cada grado escolar los cuales son los participantes.

MATERIALES

Se utilizará una prueba para valorar la Inteligencia Emocional, basada en las 5 dimensiones: 1) inteligencia intrapersonal, 2) inteligencia interpersonal, 3) adaptación, que incluye la solución de problemas, 4) gestión al estrés, tolerancia y control de impulsos, 5) humor en general, felicidad y optimismo.

Esta prueba incluye cuatro indicadores de validez que miden el grado con que los individuos responden, el “Bar-On Emocional Quotient Inventory” (EQ-i), es un inventario que abarca múltiples competencias emocionales y sociales, proporcionando una estimación del nivel de inteligencia emocional, así como un perfil social y afectivo. Los individuos deben mostrarse en una escala de Likert de 5 puntos, para que posteriormente se sumen las puntuaciones de cada factor, obteniendo así la puntuación total.

Esta prueba se diseña para niños de 7 a 18 años (Bar-On EQ-i:YV, Bar-On Emocional Quotient Inventory: Youth Versión), el cual cuenta con dos formas: una corta de 30 ítems y otra larga de 60 ítems. Las dimensiones que trata de medir, son las 5 antes mencionadas la intrapersonal, interpersonales, manejo del estrés, la adaptabilidad, y en general el ánimo. Estas dimensiones sirven para obtener un Cociente Emocional Total (CET), que nos indica la eficacia del individuo para tratar con demandas y desafíos sociales.

- Contiene dos indicadores de validez - **La Escala de impresiones positivas**, que mide el grado en que una persona está tratando de presentar a sí misma en una luz demasiado positiva y **la incoherencia Index**, que ayuda a detectar las personas que están respondiendo al azar o en un modo incoherente.
- Puede utilizarse en entornos clínicos para evaluar a una persona y observar su inteligencia emocional.
- también su uso en entornos educativos para identificar estudiantes cuya incapacidad frente a la escuela podría llevar a la deserción escolar por problemas emocionales.
- Habiendo evaluado la inteligencia emocional ayuda en el diseño de programas de prevención que enseñen a los niños y adolescentes a ser más conscientes de sus emociones y las emociones de los demás.

FICHA TECNICA DEL INSTRUMENTO:

Nombre: **Barón cociente emocional inventario™: Versión de la Juventud (EQ-i: YV™)**

Autor: **Reuven Bar-On, PhD, James DA Parker, PhD**

Objetivo: **Medidas de la inteligencia emocional en las edades 7-18 años**

Administración: individual y grupal

Tiempo de administración: 15 minutos

HIPOTESIS

Ha: La inteligencia emocional tiene relación significativa con la edad de los niños de 6 a 12 años al pasar de un grado escolar a otro dentro de la educación primaria.

Ho: El grado escolar y la edad no tienen relación significativa con la inteligencia emocional en los niños de 6 a 12 años al pasar de un grado escolar a otro dentro de la educación primaria.

.

Ha: Existe una relación significativa entre la inteligencia emocional y la producción académica (calificaciones) en los niños de 6 a 12 años al pasar de un grado escolar a otro dentro de la educación primaria

Ho: No existe una relación significativa entre la inteligencia emocional y la producción académica (calificaciones) en los niños de 6 a 12 años al pasar de un grado escolar a otro dentro de la educación primaria

VARIABLES

Inteligencia Emocional

Definición consecutiva:

Es un conjunto de capacidades no cognitivas, competencias y destrezas que influyen en nuestra habilidad para afrontar exitosamente las presiones y demandas ambientales (Bar-On, 1997, p.14). Según el Modelo de Bar-On (1997), existen cuatro competencias o habilidades de Inteligencia Emocional: 1) componente intrapersonal, que reúne la habilidad de ser consciente, de comprender y relacionarse con otros; 2) el componente interpersonal, que implica la habilidad para manejar emociones fuertes y controlar sus impulsos; 3) el componente de manejo de estrés, que involucra la habilidad de tener una visión positiva y optimista, y, por último, 4) el componente de adaptabilidad o ajuste.

Definición operacional:

Las puntuaciones obtenidas de la medida de las cuatro dimensiones en que está diseñado el inventario BarOn EQ-i: YV, así como el rango en que se coloquen dichas puntuaciones dentro de la tabla de interpretación (de muy alto a muy bajo).

Producción Académica, calificaciones:

Definición consecutiva:

Proceso sistemático y continuo, el cual consiste en elaborar documentos que sustenten y refuercen el conocimiento o aprendizaje obtenido al presenciar una clase.

Definición operacional:

Son las calificaciones o trabajo del estudiante en la sala de clase. La producción académica es representada en esta investigación como las calificaciones del primer semestre de clase en las materias de los grados escolares a nivel primaria

ESCENARIO:

La aplicación de las pruebas se llevara a cabo en el aula interactiva de la institución la cual cuenta con un espacio de 20 metros cuadrados, vidrios polarizados, persianas y ventilación, tiene 25 butacas con su respectiva paleta, un escritorio y banca para el profesor, la aplicación de la misma será colectiva por lo cual el espacio designado por sus características es el indicado.

PROCEDIMIENTO

Para realizar esta investigación se deberá llevar en primera instancia la presentación de formatos y escritos que den los permisos o autorizaciones correspondientes, se requiere la autorización de los directivos de la institución, así como del director y subdirector de nivel primaria, al mismo tiempo se llenará un formato para que los padres de familia autoricen la evaluación de los alumnos y las maestras estén enteradas de que se utilizará una hora de su tiempo de clase para aplicar la prueba de manera grupal.

Dentro del formato de autorización que se les entregará a los padres de familia se les invitará a un junta informativa que se llevará a cabo en la institución en fecha previa a la evaluación, en dicha junta se les comentará la finalidad de la investigación y las características de la prueba que se utilizará y la finalidad que tiene.

Posteriormente se les explicará a los alumnos de los grupos seleccionados la finalidad de la evaluación y se les comentará que de ninguna forma afectará sus calificaciones pero que sí se requiere del compromiso y del interés de su parte a la realización de la prueba, al mismo tiempo se les dará la indicación de pasar en orden a la aula interactiva donde se llevará a cabo la evaluación.

Dentro del aula interactiva se les hará la indicación e instrucciones de cómo resolver la prueba, cabe destacar que la participación de cada grupo se

va a ir dando de acuerdo a los horarios establecidos por la coordinación de primaria.

Por último se obtendrán los resultados de cada uno de los alumnos de acuerdo al manual de la prueba y se calificarán para llevar a cabo la correlación de dichos resultados con el grado escolar y las calificaciones que tiene en las diferentes materias. A su vez se realizará un informe de manera general sobre la aplicación de la prueba para darlo a conocer a las autoridades de la institución y de manera grupal a las maestras, así como las indicaciones para estimular la inteligencia emocional.

Ya teniendo todos los datos se retomará el planteamiento de problema y las hipótesis para ser verificadas y determinar los alcances de la investigación.

ANÁLISIS DE LOS DATOS

El propósito de este análisis es determinar si existe una correlación significativa de la Inteligencia Emocional, el grado escolar y la producción académica (calificaciones) de las diferentes materias en cada grado de nivel primaria. Las cuatro sub-escalas del Bar-On Emotional Quotient Inventory Youth Versión (Short) en español serán identificadas como competencias que forman parte de la Inteligencia Emocional. Estas son: (a) intrapersonal, (b) interpersonal, (c) manejo de estrés y (d) adaptabilidad. Las cuatro puntuaciones de las sub-escalas serán combinadas y su media compondrá la puntuación de Inteligencia Emocional para cada participante. Las calificaciones de la materia español son identificadas como la producción académica.

En esta investigación correlacional se realizará una tabulación de los datos recopilados.

Para medir la correlación entre las variables se usará el coeficiente de correlación de Pearson. Se obtendrán las correlaciones para cada variable

Inteligencia Emocional, grado escolar y calificaciones, incluyendo cada competencia que mide el Bar-On Emotional Quotient Inventory Youth Versión (Short), para distinguir patrones de relación entre la Inteligencia Emocional y sus cuatro competencias (Interpersonal, Intrapersonal, Manejo del Estrés y Adaptabilidad), el grado escolar , edad y la producción académica (calificaciones) en las diferentes materias.

ANEXOS

BarOn Emotional Quotient Inventory: Youth Versión (S)

El BarOn Emotional Quotient Inventory: Youth Versión (S), versión en español (BarOn EQ-i:YV) es un autoreporte de 30 aseveraciones diseñado para evaluar cuatro dimensiones de la inteligencia emocional: intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad y manejo de stress (Bar-On & Parker, 2000a). Un compuesto de las puntuaciones de Inteligencia Emocional es obtenido de la media de las cuatro escalas.

El BarOn EQ-i: YV también posee dos subescalas adicionales, una escala de humor general que determina el nivel de felicidad del examinado, así como una escala positiva de la validez de la impresión. El BarOn EQ-i: YV (S) utiliza una escala de cuatro (4) puntos para las respuestas, donde piden a los examinados responder al grado con el cual cada artículo se relaciona con él. Las opciones de las repuestas son: No es verdad en mi caso, Un poco cierto en mi caso, Es verdad en mi caso y Muy cierto en mi caso (BarOn & Parker, 2000a). Las puntuaciones son evaluadas acorde con las escalas de acuerdo a la edad del grupo y el género, con escalas distintas para femenino y masculino para cuatro grupos de edades: edades siete (7) a nueve (9), 10-12, 13-15, y 16-18. Las puntuaciones se estandarizan y se transforman para rendir una escala con una media de 100 y una desviación estándar de 15. Las puntuaciones más altas indican un nivel más alto de la inteligencia emocional.

Tabla: Guía interpretativa para puntuaciones estándares del Bar-On Emotional Quotient Inventory: Youth Versión (S), versión en español

Rango	Pautas
130+	Marcadamente Alto – atípicamente buena el desarrollo las capacidades sociales y emocionales.
120 – 129	Muy Alto – extremadamente bueno el desarrollo de las capacidades sociales y emocionales.
110 – 119	Alto – buen desarrollo en las capacidades sociales y emocionales.
90 – 109	Promedio – adecuado las capacidades sociales y emocionales.
80 – 89	Bajo – subdesarrollado las capacidades sociales y emocionales, con alguna probabilidad de mejorar.
70 – 79	Muy Bajo – extremadamente subdesarrollado las capacidades sociales y emocionales, con considerable probabilidad de mejorar.
Por debajo de 70	Marcadamente Bajo – atípicamente las capacidades sociales y emocionales están deterioradas.

Las instrucciones para la administración exponen las medidas para que puedan ser administradas por cualquier individuo que pueda entender los principios básicos y limitaciones de las pruebas psicológicas, particularmente la interpretación de la prueba (Bar-On & Parker, 2000b). Esto sugiere que quien administre la prueba haya completado un curso básico en medición y evaluación, que las investigadoras han realizado.

El BarOn EQ-i: YV tiene una base normativa de 9172 niños y adolescentes que se extienden en edades a partir de los siete (7) a dieciocho (18) años. En el ejemplo de esta normativa 50.8% fue identificado como blancos/caucásicos, 35.0% eran hispanos, 3.8% eran negros/africanos, 1.2% eran negros/ caribeños, 2.2% eran asiáticos, 0.4% eran nativos/americanos, 2.0% eran multiraciales, y 2.1% otros. Los datos normativos fueron tomados de una muestra de una gran comunidad basada en niños y adolescentes recolectados a través de varias localidades de habla inglesa en los Estados Unidos y Canadá (Bar-On & Parker, 2000b).

El Bar-On Emotional Quotient Inventory Youth Versión corta es el único instrumento que integra el conocimiento teórico, la sofisticación empírica y técnicas psicométricas de los estados del arte. El instrumento es confiable y validado y ofrece al usuario un número de importantes presentaciones incluidas, entre ellos:

1. Una gran base normativa (N es casi 10,000).
2. Normas específicas de género y edad (cuatro diferentes grupos entre las edades de 7 y 18 años).
3. Escalas multidimensionales que evalúan futuras puntuaciones de la Inteligencia Emocional.
4. Factor de corrección que une usuarios para ajustar las puntuaciones.
5. Excelente confiabilidad y validez.

BarOn EQ-i: YV (S)

Por: Reuven Bar-On, Ph.D. & James D. A. Parker, Ph.D. Traducido por: Carmen M. Caraballo, Oriando Villegas, Ph.D.

Nombre: _____ Sexo: **M** **F**
(Señale una)

Fecha de Nacimiento: ____/____/____ Edad: ____ Fecha de Hoy: ____/____/____
Mes Día Año Mes Día Año

Instrucciones: Lea cada una de estas oraciones y escoja la respuesta que mejor lo(a) describe a usted. Hay CUATRO posibles respuestas. 1=No es verdad en mi caso; 2=Un poco cierto en mi caso; 3=Es verdad en mi caso; y 4=Muy cierto en mi caso. Díganos cómo se siente, piensa, o actúa LA MAYOR PARTE DEL TIEMPO EN LA MAYORÍA DE LOS LUGARES. Escoja solamente UNA respuesta por cada oración, y haga un círculo en el número que coincida con su respuesta. Por ejemplo, si su respuesta es "Un poco cierto en mi caso", usted podría hacer un círculo en el número 2 en la misma línea de la oración. Éste no es una prueba, no hay "buenas" o "malas" respuestas. Por favor, haga un círculo por cada oración.

	No es verdad en mi caso	Un poco cierto en mi caso	Es verdad en mi caso	Muy cierto en mi caso
1. Me importa lo que le sucede a otras personas.	1	2	3	4
2. Es fácil decirle a la gente cómo me siento.	1	2	3	4
3. Me gusta cada persona que conozco.	1	2	3	4
4. Soy capaz de respetar a los demás.	1	2	3	4
5. Algunas cosas me enfadan mucho.	1	2	3	4
6. Puedo hablar con facilidad acerca de mis sentimientos.	1	2	3	4
7. Tengo buenos pensamientos acerca de todos.	1	2	3	4
8. Peleo con gente.	1	2	3	4
9. Tengo mal genio.	1	2	3	4
10. Puedo entender preguntas difíciles.	1	2	3	4
11. Nada me incomoda.	1	2	3	4
12. Es difícil hablar de mis sentimientos profundos.	1	2	3	4
13. Puedo dar buenas respuestas a preguntas difíciles.	1	2	3	4
14. Puedo describir mis sentimientos con facilidad.	1	2	3	4
15. Debo decir la verdad.	1	2	3	4

IAUPR - IRB
CENTRAL OFFICE
APR 18 2007
APPROVED

Los ítems continúan a la vuelta...

BarOn EQ-i: YV (S)

Por Reuven Bar-On, Ph.D. & James D. A. Parker, Ph.D. Traducido por: Carmen M. Caraballo, Orlando Villegas

- 1 = No es verdad en mi caso
- 2 = Un poco cierto en mi caso
- 3 = Es verdad en mi caso
- 4 = Muy cierto en mi caso

	No es verdad en mi caso	Un poco cierto en mi caso	Es verdad en mi caso	Muy cierto en mi caso
16. Cuando quiero, puedo encontrar muchas formas de contestar a una pregunta difícil.	1	2	3	4
17. Me enojo con facilidad.	1	2	3	4
18. Me gusta hacer cosas por los demás.	1	2	3	4
19. Con facilidad puedo resolver problemas de diferentes maneras.	1	2	3	4
20. Pienso que soy el/la mejor en todo lo que hago.	1	2	3	4
21. Es fácil para mi decirle a la gente lo que siento.	1	2	3	4

22. Cuando contesto preguntas difíciles, trato de pensar en muchas soluciones.	1	2	3	4
23. Me siento mal cuando se hieren los sentimientos de otras personas.	1	2	3	4
24. Soy bueno/a para resolver problemas.	1	2	3	4
25. No tengo días malos.	1	2	3	4
26. Tengo problemas contándole mis sentimientos a los demás.	1	2	3	4
27. Me enfado con facilidad.	1	2	3	4
28. Yo puedo decir cuando uno(a) de mis mejores amigos(as) no es feliz.	1	2	3	4
29. Cuando me enfado, actúo sin pensar.	1	2	3	4
30. Yo sé cuando la gente está enfadada, incluso cuando no dicen nada.	1	2	3	4

LAUPR - IRB
CENTRAL OFFICE

APR 18 2007

APPROVED

Gracias por completar el cuestionario.

REFERENCIAS

- Aiken, L. R. (2003) *Tests psicológicos y evaluación*. México. Editorial Pearson educación
- Alcázar Cano (2001) *Autonomía, educación moral y participación escolar* ISBN 84-1849-x 57-65
- Baena P. G. (2003) *Como desarrollar la inteligencia emocional* (2ª. ed.) México Editorial Trillas
- Bar-On, R. (1997). *Bar-On emotional quotient inventory (EQ-I): Technical manual*. Toronto: Multi-Health System.
- Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence. Insights from the emotional quotient inventory. En: Bar-On, R. y Parker, J. D. A. (eds). *The handbook of emotional intelligence: Theory, development assessment and application at home, school and in workplace*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 363-388.
- Bravo V (1994) *Psicología de las dificultades del aprendizaje* México. Editorial Universitaria
- Bruner (1983) *El habla del niño*. Argentina. Editorial Paidós
- Clore, G. L. y Ortony, A. (2000). Cognition in emotion: Always, sometimes, always or never? En: Lane, R. y Nadel, L. (eds). *Cognitive neuroscience of emotion*. Nueva York: Oxford University Press, 24-61.
- Cohen R. J, Mark E., Swerdlik (2006) *Pruebas y evaluación psicológica, introducción a las pruebas psicológicas y a la medición* (6ª. ed) Editorial Mc Graw Hill
- Cooper, R. K. y Sawaf, A. (1997). *Executive EQ: emotional intelligence in leadership and organizations*. Nueva York: Gosset, Putnam.
- Darwin, Ch. (1973) *The expression of emotions in animals and man*, New York. Traducción al castellano en Madrid Alianza
- Davidoff, L. (1995). *Introducción a la Psicología*. México Editorial McGraw Hill.
- Davies, M. Stankov, L. y Roberts, R. D. (1998). Emotional intelligence: In search of an elusive construct. *Journal of Personality and Social Psychology*. Washington D.C., Oct., vol. 75, n.º 4, 989-1015
- Dennis Coon (2005) *Fundamentos de psicología* (10ª, ed.) Thomson Internacional
- Ekman P. y Friesen W. V. (1969) *The repertorie of nonvebal behavior: Categories, origins, usage and ecoding*. *Semiotica*, 1, 49-98.

- Extremera N. y Fernández – Berrocal P. (2004) *El papel de la inteligencia emocional en el alumno: evidencias empíricas*. Revista de Investigación Educativa 6 (2)
- Eysenck, H.J. y Kamin, L. (1989). *La confrontación sobre la inteligencia. ¿Herencia-ambiente?* Madrid. Editorial Pirámide.
- Fernández-Berrocal, P., Alcaide, R., Domínguez, E., Fernández-Mcnally, C., Ramos, N.S., Y Rovira, M. (1998): Adaptación al castellano de la escala rango de metaconocimiento sobre estados emocionales de Salovey et al.: datos preliminares. *Libro de Actas del V Congreso de Evaluación Psicológica. Málaga*.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligence: The theory in practice*. New York: Basic Books.
- Grace J. Graig (2000) *Desarrollo Psicológico* (8a. ed.) Prentice Hall
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. New York: Bantam Books.
- Goleman D. (1996) *Inteligencia Emocional* Barcelona. Cairós.
- Goleman D. (1998) *Working with emocional intelligence* New York: Bantam Books (traducido al castellano Kairós 1999)
- Guilford (1959) *Theree faces of intellect*. American Psychologist 14:469-479
- Guilford (1967) *The nature of human intelligence*. New York Mc GrawHill
- Guilford J. P. (1982) *Teorías de la Inteligencia*. Manual de la Psicología General. Barcelona. Colman BB
- Hinkin, T.R. (1995). *A review of scale development practices in the study of organizations*. Journal of Management, 967-988.
- Hogan Thomas P. (2004) *Pruebas psicológicas una introducción práctica*. México Editorial Manual Moderno
- Horn J. y Cattell R. (1967) *Age Difference influid and crystallized intellegence*. Acta Psychologica 26, 107 – 129.
- Jensen, A. R. (1969) *How much can we boost IQ and scholastic achievement?* Harward Educational Review 39, 1-121.
- Kaufman A. S. Y Kaufman N. L. (1983) *Kaufman Assessment Battery For Children Interpretative Manual* Circle Pines,Mn: American Guidance Service

- Luria A. (1959) *Desarrollo y formación de los procesos psicológicos*. Madrid. Editorial Pirámide
- López de Bernal y González Medina (2003) *Inteligencia Emocional* (Vols. 1-3) Colombia. Ediciones Gamma. S.A.
- Matthews, G. Zeidner, M. y Roberts, R. D. (2002). *Emotional intelligence: science and myth*. Cambridge, Mass.: The MIT Press
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? Salovey, P. y Sluyter, D. J. (eds). *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*. New York: Basic Books, 3-31.
- Mayer, J. D. Caruso, D. R. y Salovey, P. (2002 a). Selecting a measure of emotional intelligence: The case for ability testing. En Bar-On, R. y Parker, J. D. A. (eds). *The handbook of emotional intelligence: Theory, development assessment and application at home, school and in workplace*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 320-342.
- Mayer, J. D.; Salovey, P.; Caruso, D. R., Sitarenios, G. (2001). Emotional intelligence as a standard intelligence. *Emotion*. Washington D.C., Sept., vol. 1, n.º 3, 232-242.
- Mccrae, R. R. (2000). Emotional intelligence from the perspective of the five-factor model of personality. En Bar-On, R. y Parker, J. D. A. (eds). *The handbook of emotional intelligence: Theory, development assessment and application at home, school and in workplace*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 263-276.
- Mehrabian (1994) *Manual for the affiliative tendency scale (HAFF)* Alta Mesa, Monterrey, CA: Mehrabian
- Piaget. I. (1972) *Problemas de Psicología Genética*. México. Aries, 61 -73.
- Pinillos, J. L. (1991) *La mente humana*. Madrid. Ediciones Temas de Hoy.
- Roberts, R. D.; Zeidner, M. & Matthews, G. (2001). Does emotional intelligence meet traditional standards for an intelligence? Some new data and conclusions. *Emotions*. Sept., vol. 1, n.º 3, 196-231.
- Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*. New York, vol. 9, n.º 3, 185-211.
- Salovey. P., Mayer J. D., Goldman, S. L. Turvey, C. y Palfai T. P. (1995) *Emotional attention, clarity and repair: exploring emotional intelligence*.
- Shaffer, D. R. (2000) *Psicología del desarrollo: infancia y adolescencia*. México. Internacional Thomson Editores

- Schutte, Malouff, May, Haggerty, Cooper, Goleen y Dornheim (1998) *Development and validation of a measure of emocional intelligence personality and individual differences* 25,167-177
- Schmitt, N.W. y Klimoski, R.J. (1991). *Research methods in human resources management*. Cincinnati: South-Western Publishing..
- Spearman, C. (1904) *General Intellingence, objectively determined and measured*. American Journal of Psychology. Champaign, 201 -293.
- Sternberg, R. J. (1996). *Successful intelligence: How practical and creative intelligence determine success in life*. New York: Simon and Schuster.
- Sternberg, R. J. (1999). Working with emotional intelligence (Revision de D. Goleman). *Personnel Psychology*. Autumn, vol. 52, n.º 3, 780-783.
- Sternberg, R. J. (2000). The concept of intelligence. En: Sternberg, R. J. (ed.). *The handbook of intelligence*. New York: Cambridge University Press, 3-15
- Sternberg, R.J. y Detterman, D.K. (1987). *Qué es la inteligencia*. Editorial Pirámide. Madrid.
- Stone M. h. (2003) *Substantive scale construction* Jornal of Applied Measuremant 4(3) 282-297
- Terman L. M. y Merrill M. A. (1960) *Stanford-Binet Intelligence Scale* Hoghton Mifflin Boston MA
- Thorndike, E. L. (1920). Intelligence and its uses. *Harper's Magazine*. New York, Jan., n.º 140, 227-235.
- Thorndike, R. L. (1979). *Tests y técnicas de medición en psicología y educación*. México Editorial Trillas.
- Thorndike Robert L. y Hagen Elizabeth P. (1989) *Medición y evaluación en psicología y educación*. México Editorial Trillas
- Trochim, W.M. (1989). *An introduction to concept mapping for planning and evaluation*. Evaluation and Program Planning, 12, 1-16.
- Thurstone L.L. (1938) *Primary Mental Abilities Psychometric Momograph*. I.
- Vernón, R. E. (1972). *The structure of human abilities*. London: Methuen.
- Vernón R. E. (1972) *Intelligence and culture enviroment*. London Methuen
- Vygotski (1934) *Pensamiento y lenguaje*
- Young P. T. (1979) *Como comprender mejor nuestros sentimientos y emociones*. México. Editorial Manual moderno