

UNIVERSIDAD DON VASCO, A.C.



UNIVERSIDAD
DON VASCO, A. C.

INCORPORACIÓN N° 8727-25 A LA

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

ESCUELA DE PSICOLOGÍA

***RELACIÓN ENTRE LAS COMPETENCIAS EMOCIONALES Y LA
AUTOESTIMA EN ALUMNOS DEL COBAEM NUEVA ITALIA***

T E S I S

PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

Carla de Jesús Estrada Velázquez

Asesor: José de Jesús González Pérez

Uruapan, Michoacán. 28 de Abril de 2016.



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

ÍNDICE

Introducción.

Antecedentes	1
Planteamiento del problema	5
Objetivos	6
Hipótesis	7
Operacionalización de las variables	8
Justificación	9
Marco de referencia	10

Capítulo 1. Competencias emocionales.

1.1. Marco conceptual	13
1.1.1. Las emociones	15
1.1.2. El concepto de competencias	20
1.1.3. De la inteligencia cognitiva a la inteligencia emocional	23
1.1.4. Conceptualización de las competencias emocionales.	24
1.2. Clasificación de las competencias emocionales	26
1.3. Desarrollo de competencias emocionales en la vida actual	28
1.4. Las competencias emocionales en la vida actual	29
1.4.1. Las competencias emocionales en la vida laboral	30
1.4.2. Las competencias emocionales en la vida escolar	31
1.4.3. Las competencias emocionales en otros ámbitos	33

1.5. Evaluación de las competencias emocionales	36
-----------------------------------------------------------	----

Capítulo 2. La Autoestima.

2.1. Conceptualización de la autoestima	41
2.2. Importancia de la autoestima	44
2.3. Diferencias entre el autoconcepto y la autoestima	48
2.4. Origen y desarrollo de la autoestima	50
2.5. Componentes de la autoestima	58
2.6. Los pilares de la autoestima	60
2.7. Niveles de la autoestima	63
2.8. Medición de la autoestima	70

Capítulo 3. Metodología, análisis e interpretación de resultados.

3.1. Descripción metodológica	74
3.1.1. Enfoque cuantitativo	75
3.1.2. Estudio no experimental	77
3.1.3. Investigación transversal	77
3.1.4. Alcance correlacional	79
3.1.5. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	80
3.2. Población y muestra	83
3.2.1. Delimitación y descripción de población	85
3.2.2. Descripción de la muestra	85
3.3. Descripción del proceso de investigación	85
3.4. Análisis e interpretación de resultados.	88

3.4.1. Nivel de competencias emocionales en el Colegio de Bachilleres del Estado de Michoacán, Nueva Italia	88
3.4.2. Nivel de autoestima en los alumnos del Colegio de Bachilleres del Estado de Michoacán, Nueva Italia	92
3.4.3. Relación entre las competencias emocionales y la autoestima	95
Conclusiones	99
Bibliografía	102
Mesografía	104
Anexos	

INTRODUCCIÓN

En el presente estudio se examina la relación entre las competencias emocionales y la autoestima en adolescentes del Colegio de Bachilleres, Nueva Italia, Michoacán. Como tarea inicial, se muestran enseguida los elementos necesarios para brindar al lector un panorama inicial.

Antecedentes

El presente apartado está dividido en tres partes: en la primera de ellas, se expondrán los conceptos fundamentales de la presente indagación, así como sus principales aspectos; en la segunda parte se presentarán algunos antecedentes empíricos, es decir, las investigaciones previas en torno a las variables competencias emocionales y autoestima, de dichas investigaciones se presentarán los aspectos más relevantes; finalmente, en la tercera parte, se mencionará la forma en que se presentaron las manifestaciones de las dos variables en el escenario donde se efectuó el estudio.

En esta indagación se entiende por competencias emocionales “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales. (Bisquerra y Perez; 2007: 8). Mientras que la autoestima, de acuerdo con Branden (2008), se define como la confianza que el individuo tiene en sus propias competencias para

pensar, abordar y resolver problemáticas, disfrutar de los esfuerzos y logros que ha realizado y poseer sentimientos de respeto hacia sí mismo.

En lo referente a la relación entre las competencias emocionales y la autoestima, se encontró una investigación cualitativa titulada “Inteligencia emocional y autoestima en adolescentes de secundaria de 12 a 15 años (Diseño y aplicación de un programa de intervención en la Casa Hogar para Niñas Graciela Zubirán)”. Este estudio proviene de la Universidad Pedagógica Nacional del Distrito Federal, México. Fue realizado por Chávez y Sánchez en el año 2010, con el objetivo de diseñar, aplicar y evaluar un programa de intervención psicopedagógica, en la cual se utilizarían las competencias emocionales de un grupo de adolescentes del sexo femenino, entre los 12 y 15 años de edad, pertenecientes a la Casa Hogar Graciela Zubirán, para fortalecer la autoestima de dichas adolescentes.

El tipo de estudio que se llevó a cabo en conjunto con el programa de intervención es denominado como un estudio pre-experimental de tipo ABA, debido a que se aplicó un cuestionario antes y después (pre-test y post-test) del programa de intervención. No se incluyó un análisis cuantitativo, ya que las investigadoras consideraron que mediante las observaciones y la interacción social con las adolescentes, se obtuvieron las herramientas necesarias para poder, a través de un análisis cualitativo y bajo supervisión de la encargada de las niñas, dar respuestas a las interrogantes que dieron pie a la investigación.

Se concluyó que la inteligencia emocional es un elemento altamente útil como herramienta para la mejora de la autoestima en adolescentes con características de vulnerabilidad. Se detectó, después del programa de intervención, que en la mayoría de las adolescentes hubo un incremento en la autoestima, por lo tanto, se consideró que “el programa de intervención sí proporcionó experiencias favorables para la conformación de la autoestima de los adolescentes que les permitieron mejorar su personalidad día con día” (Chávez y Sánchez; 2010: 83).

En cuanto a la variable de competencias emocionales, otro antecedente de investigación, titulada “Inteligencia Emocional y su relación con la dependencia afectiva en estudiantes de Psicología de la Universidad Don Vasco”, elaborada en el 2015, por Rodríguez, tuvo como objetivo conocer si existe una relación entre el nivel de inteligencia emocional y el nivel de dependencia afectiva.

El estudio se llevó a cabo en la Escuela de Psicología de la Universidad Don Vasco, A.C, en la ciudad de Uruapan, Michoacán, con mujeres estudiantes de dicha carrera, cuyas edades fluctuaban entre 18 y 25 años. Para poder cumplir con el objetivo, la investigadora utilizó el Inventario de inteligencia emocional de BarOn, para medir los niveles de Inteligencia emocional, en conjunto con el Cuestionario de Dependencia Afectiva de Sánchez Placek.

Los resultados arrojados fueron los siguientes; se identificó que las mujeres presentan un nivel alto de inteligencia emocional, con 45% de puntajes altos, lo cual revela “una habilidad para el reconocimiento, expresión y manejo de sus propias

emociones, así como la comprensión de las emociones de las demás personas” (Rodríguez; 2015: 86). En cuanto al nivel de dependencia afectiva, se encontró un 16% de puntajes, un nivel normal de dependencia afectiva, indicando un adecuado manejo de sus relaciones de pareja. Se concluyó que sí existe una relación entre la inteligencia emocional y la dependencia afectiva. Cabe mencionar que también se observó que conforme las alumnas iban avanzando en su carrera, más se incrementaba el nivel de inteligencia emocional y disminuía el nivel de dependencia afectiva, implicando una correlación negativa.

Por último, un antecedente de investigación respecto a la autoestima se realizó en el año 2014, en la ciudad de Uruapan, titulada “Relación entre el nivel de autoestima y los trastornos alimentarios en alumnos de Preparatoria de Uruapan, Michoacán.” Esta investigación se llevó a cabo por Arteaga, en la Escuela Preparatoria Licenciado Eduardo Ruiz (EPLER), perteneciente a la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH). El trabajo consistió en la aplicación del Inventario de Trastornos de la Conducta Alimentaria (EDI-2) del autor David M. Garner y el inventario de autoestima de Coopersmith. La muestra estuvo compuesta por un total de 100 alumnos de género indistinto, del primer semestre, turno vespertino.

Se llegó a la conclusión que sí existe una relación entre el nivel de autoestima, pero solo en algunas de las escalas del EDI-2: ineficacia, desconfianza interpersonal, conciencia interoceptiva, impulsividad e inseguridad social; por otra parte, no se encontró relación entre el nivel de autoestima y las subescalas de obsesión por la

delgadez, bulimia, insatisfacción corporal, perfeccionismo, miedo a la madurez y ascetismo.

Planteamiento del problema

En la actualidad, el concepto de competencias emocionales está en el auge de su popularidad, pues en las últimas décadas, este término ha revelado ser uno de los fenómenos primordiales para el bienestar del ser humano. Esto se debe a que las competencias emocionales hacen referencia a la habilidad de “comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales”. (Bisquerra y Pérez; 2007: 8). Es decir, las competencias emocionales influyen directamente en cómo se reacciona ante una situación emotiva, cómo se relaciona la persona con su contexto social y cómo se percibe a sí mismo. Por lo anterior, es importante considerar la influencia de las competencias emocionales en la autoestima y cómo esta relación puede llegar a influir en el bienestar de un individuo.

Debido a la importancia que estas variables presentan para la salud del individuo, son llamativas como objetos de estudio. Aunque estas dos variables se han estudiado por separado en diversas ocasiones, solo existe una investigación previa que plantea una posible interacción entre las competencias emocionales y la autoestima, sin embargo, dicho antecedente de investigación se centra en las competencias emocionales solamente como una herramienta para la mejora de la autoestima, de modo que se ignora la relación entre las variables.

Ya que no se cuenta con estudios que confirmen si existe una relación concreta entre el nivel de las competencias emocionales y el grado de autoestima, se plantea a siguiente pregunta de investigación:

¿Existe una relación significativa entre el nivel de competencias emocionales y el grado de autoestima, en alumnos del Colegio de Bachilleres, Nueva Italia, Michoacán?

Objetivos

Los objetivos establecen a qué se pretende llegar con una investigación, sirven como una guía que le permite al investigador seleccionar la información relevante para resolver la interrogante planteada en el estudio.

Objetivo general

Establecer la relación entre la inteligencia emocional y la autoestima en los alumnos del Colegio de Bachilleres, Nueva Italia, Michoacán.

Objetivos particulares

1. Definir el concepto de inteligencia emocional.
2. Identificar las características principales de la inteligencia emocional.
3. Describir el concepto de autoestima.

4. Especificar los principales factores asociados con la autoestima.
5. Establecer los factores que se desarrollan en las habilidades emocionales.
6. Cuantificar el nivel de las habilidades emocionales en los alumnos del Colegio de Bachilleres, Nueva Italia, Michoacán.
7. Evaluar el nivel de la autoestima en los alumnos de Colegio de Bachilleres, Nueva Italia, Michoacán
8. Comparar el nivel de competencias emocionales con el de autoestima.

Hipótesis

A continuación se expresarán las explicaciones tentativas del fenómeno estudiado en la presente investigación.

Hipótesis de trabajo

Los niveles de competencias emocionales que presentan los alumnos del Colegio de Bachilleres, Nueva Italia, Michoacán, están relacionados significativamente con los niveles de autoestima.

Hipótesis nula

Los niveles de competencias emocionales que presentan los alumnos del Colegio de Bachilleres, Nueva Italia, Michoacán, no están relacionados significativamente con los niveles de autoestima.

Operacionalización de las variables

En el presente apartado se describirán de manera breve los instrumentos que se utilizaron para medir las variables de competencia emocional y autoestima.

La variable de habilidad emocional está definida operacionalmente como el resultado que los sujetos de estudio obtengan, producto de la administración del instrumento denominado Test de Coeficiente Emocional de Bar-On. Este instrumento, diseñado por Reuven Bar-On y traducido por Ugarriza (2001), tiene el objetivo de evaluar las habilidades emocionales y el coeficiente emocional en adolescentes y adultos.

Para determinar el coeficiente emocional, fue necesario utilizar las siguientes escalas: inteligencia intrapersonal, inteligencia interpersonal, manejo de estrés, adaptabilidad y estado de ánimo. Este test fue estandarizado en la Universidad Don Vasco en el año 2015.

Por otra parte, el instrumento utilizado para definir operacionalmente la variable de autoestima se denomina el “Inventario de Autoestima de Coopersmith”. Este recurso, compuesto por 58 ítems de auto-reporte, está diseñado de tal manera que hace referencia a la percepción que el estudiante (adolescente) tiene sobre cuatro áreas específicas: autoestima general, social, hogar y padres, escolar académica. También, como recurso de confiabilidad, este inventario cuenta con una escala de mentira de ocho ítems. El inventario de autoestima de Coopersmith fue

estandarizado y validado para la población Latinoamérica en 1988, por Prewitt-Díaz (referido por Brinkmann y cols.; 1989).

Justificación

Mediante la elaboración del presente estudio, se es posible generar diversos beneficios para particulares y el público en general.

La institución en la que se realizó la investigación, será tal vez la más beneficiada, ya que se generaron conocimientos sobre los estudiantes y los niveles que presentan en cuanto a las competencias emocionales y la autoestima, lo cual generará consciencia y comprensión acerca de los posibles problemáticas que el alumnado esté presentando en la actualidad. Tanto la directora, como los profesores y los padres de familia, tendrán elementos de juicio objetivos para diseñar programas de intervención que ayudarán a mejorar bienestar integral de los adolescentes respecto a estas dos variables.

También se verán beneficiados los propios alumnos, pues la aplicación de los tests permitirá que ellos exploren más de sí mismos a nivel emocional, facilitándoles la habilidad de identificar los factores que les propicien destrezas emocionales o, por otra parte, que les generen problemáticas en sus relaciones.

El presente estudio aporta evidencia de campo que aumentará el conocimiento que existe en la psicología sobre las dos variables y su correlación,

apoyando y fortaleciendo el paradigma existente, o contribuyendo a su cuestionamiento.

Por último, para la Universidad Don Vasco, A.C., esta investigación aumentará el acervo literario para los alumnos, pues representará una investigación científica más que puede llegar a servir como fuente de información o de consulta para futuras investigaciones relacionadas.

Marco de referencia

La presente investigación se llevó a cabo en el Colegio de Bachilleres del Estado de Michoacán, plantel Nueva Italia, con los alumnos de primero, tercero y quinto grado. La escuela se encuentra ubicada en Kilómetro 2, Carretera Nueva Italia-Uruapan, en la ciudad de Nueva Italia, Michoacán.

El colegio fue fundado en 1994 y cuenta con una antigüedad de 21 años. Actualmente atiende aproximadamente a 598 alumnos pertenecientes a las clases media a baja. Se emplean un total de 34 docentes, de diversas licenciaturas: ingeniería, derecho, administración, pedagogía, psicología, química-farmacología, entre otras profesiones.

El colegio emplea una política de calidad con el objetivo de garantizar un ambiente íntegro y adecuado para el alumnado. Dicha política manifiesta que impartirá la educación media superior mediante la implementación de un sistema de

gestión, que permitirá la mejora continua de los procesos institucionales y a la vez, lograr mejores niveles de calidad, equidad y cobertura del servicio educativo.

Como parte de la política de calidad, el colegio tiene claramente establecidas sus bases axiológicas en una misión, una visión y una filosofía. La misión declara lo siguiente: “Brindar formación integral de nivel medio superior a jóvenes y adultos a través de personal profesional capacitado, basada en un modelo educativo que propicie el desenvolvimiento pleno de las potencialidades del individuo, para lograr egresados competentes y comprometidos con el desarrollo social.”

La visión del colegio es: “ser una institución de nivel medio superior reconocida nacionalmente por su liderazgo en la formación de individuos, a través de personal en constante formación, procesos integrales, tecnologías de la comunicación e información de vanguardia e infraestructura adecuada, sustentados en una planeación que responda estratégicamente a las necesidades de la sociedad.”

Por último, la filosofía del colegio expresa lo siguiente: “Actuar siempre con honestidad y compromiso en un ambiente de cooperación y respeto, aportando lo mejor de cada uno de nosotros para alcanzar nuestra misión.”

Las instalaciones con las que cuenta la institución constan de un edificio principal, en el cual se puede encontrar la dirección y la oficina de la prefecta, que se utiliza como enfermería cuando es necesario. La escuela también cuenta con 7

naves, cada una compuesta por dos salones. En las aulas, se puede encontrar un pizarrón o pintarrón, butacas para cada alumno y ventiladores funcionales para mantener la temperatura agradable.

También se dispone de dos canchas deportivas y aproximadamente quince jardines, de tamaños variados, distribuidos por las instalaciones de la escuela para el uso recreativo de los alumnos.

CAPÍTULO 1

COMPETENCIAS EMOCIONALES

En este capítulo se examinan las competencias emocionales como primera variable de investigación. Con ese fin, se abarcan aspectos como la definición de inteligencia emocional, la conceptualización de competencias emocionales, la clasificación de esta y una breve explicación de cómo se desarrollan las competencias emocionales en la vida actual.

1.1. Marco conceptual

En las últimas décadas, el concepto de competencias emocionales ha sido un tema predominante en el ámbito científico. Esto se debe a la observación de la importancia que este concepto tiene en la vida del ser humano. Sin embargo, existe un problema significativo en el ámbito psicológico en cuanto a la conceptualización de este.

Bisquerra y Pérez explican (2007) que el problema reside en que el concepto de la inteligencia emocional es un tema de debate, ya que mientras algunos autores como Salovey y Mayer, Goleman y BarOn aseguran su existencia, otros la cuestionan. Por lo tanto, es considerado un constructo hipotético. Como consecuencia de la ambigüedad de este concepto, se genera una confusión aún más

grande al diferenciar la inteligencia emocional de competencias emocionales y educación emocional, ya que suelen estar interrelacionadas.

Aunque el concepto de inteligencia emocional está rodeado de incertidumbre, se asume que adquirir competencias emocionales no solo es importante, sino también necesario para el ser humano. De acuerdo con Bisquerra y Pérez (2007), las competencias emocionales hacen referencia a la interacción, destacando la importancia del aprendizaje y el desarrollo entre la persona y el ambiente. La educación emocional tiene como objetivo principal contribuir al desarrollo de las competencias emocionales; según los autores referidos, dicho término se puede definir como “un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitarle para la vida.” (Bisquerra y Pérez; 2007: 12).

Es importante plantear que, si bien el debate y la conceptualización de términos corresponden a la psicología, concierne a la educación aplicar las investigaciones y aportaciones en la realidad escolar y formativa.

Para entender mejor estos conceptos, se analizarán en este apartado las definiciones específicas de emociones, competencias e inteligencia emocional, para llegar al concepto base de competencias emocionales.

1.1.1. Las emociones

Las emociones se pueden considerar como una experiencia convencional en las criaturas inteligentes, sin embargo, no se ha podido descifrar ni concretar en una definición o explicación universal e integral. Wenger y cols.; en este contexto, ilustran esta problemática: “Casi todo el mundo piensa que sabe qué es una emoción hasta que intenta definirla. En este momento prácticamente nadie afirma poder entenderla” (citado por Palmero y cols.; 2002: 18).

Las principales dificultades para llegar a una definición consensuada de emoción, residen en que cada autor considera el concepto desde su propia perspectiva, por lo tanto, le otorga diversos enfoques al concepto. Esto resulta en una carencia de la totalidad multidimensional de este proceso psicológico, es decir, no se alcanza a abarcar la complejidad del concepto de emoción en una sola definición.

Este hecho, de manera directa e indirecta, conduce a otra dificultad. Debido a que no hay una definición unánime, no está claro cuáles son las delimitaciones de una emoción, por lo tanto, aumenta la ambigüedad del concepto y se dificulta la diferenciación de las emociones. A pesar de esto, se puede encontrar un número vasto de definiciones que han intentado cumplir con el reto de establecer una definición consensuada de este término.

Tradicionalmente, la emoción se define, de acuerdo con Pinillos, como un “estado de ánimo producido por impresiones de los sentidos, ideas o recuerdos que con frecuencia se traduce en gestos, actitudes u otras formas de expresión” (retomado por Palmero y cols.; 2002: 18). Desde esta perspectiva, se entiende la emoción como la percepción de algún estímulo que genera un movimiento, pero deja a un lado el proceso psicológico, haciéndola una definición que no cumple con la totalidad dimensional que le corresponde.

Kleinginna y Kleinginna definen la emoción como “un complejo conjunto de interacciones entre factores subjetivos y objetivos, mediadas por sistemas neuronales y hormonales...” (citados por Palmero y cols.; 2002: 19). De acuerdo con estos autores, la emoción puede dar lugar a experiencias afectivas, generan procesos cognitivos, ajustes fisiológicos y dan lugar a una conducta expresiva que puede ser o no adaptativa.

Palmero y cols. (2002) explican que como resultado a esta falta de totalidad dimensional que muchas de las definiciones padecían, Lang propuso en 1969 un concepto de multidimensionalidad, para ayudar a definir y comprender la emoción mediante tres sistemas de respuesta: el neurofisiológico, el motor o conductual expresivo y el cognitivo o experiencial-subjetivo.

De acuerdo con Palmero y cols. (2002), existe un problema fundamental para los investigadores en el ámbito de la psicología: el definir plenamente los componentes de las emociones. Estos autores explican que los principales descriptores

emocionales se clasifican con base en criterios que atiendan la duración, intensidad, origen y su referencia con acontecimientos particulares, los cuales se denominan el afecto, el estado de ánimo, la emoción y el sentimiento.

A continuación se describirán de manera breve los diferentes descriptores emocionales. El afecto hace referencia a la valoración que da una persona ante la situación en la que actualmente se enfrenta. A través de las investigaciones de diferentes autores como Diener y Larsen, Larsen y Ketellar (citados por Palmero y cols.; 2002), se expone que el afecto se puede considerar en dos dimensiones afectivas básicas unipolares: positivas y negativas. La primera indica placer, la otra, displacer.

Palmero y cols. (2002), señalan que Lang (1995), propone una teoría similar: la existencia de dos sistemas afectivos, que denomina como aversivo y apetitivo. De manera sintetizada, el afecto es la relación que se guarda hacia un objeto psicológico, y puede ser una relación positiva o negativa.

El segundo descriptor emocional, que es el humor o estado de ánimo, se define como “una forma específica de estado afectivo, que implica la existencia de un conjunto de creencias acerca de la probabilidad que tiene el sujeto de experimentar placer o dolor en el futuro” (Palmero y cols.; 2002: 20). El estado de ánimo, a diferencia del afecto, no tiene un objeto específico que lo incite, es multicausal, el resultado de la influencia de múltiples objetos. Watson y Clark clasifican los factores influyentes en el estado de ánimo como exógenos o situacionales, endógenos o

internos y los rasgos de personalidad y el temperamento (citados por Palmero y cols.; 2002: 21).

El descriptor emoción se conceptualiza a través de tres factores: el síndrome emocional, estado emocional y la reacción emocional. El síndrome emocional describe y determina lo que una persona debe experimentar ante determinada emoción, es decir, depende de un estímulo externo. El estado emocional es la disposición a responder al síndrome, e incluye la comprensión cognitiva del estímulo. Por último, la reacción emocional se puede entender como la respuesta fisiológica ante el síndrome y el estado emocional.

Frijda considera que la emoción “es una forma concreta de afecto, que incluye entre sus componente el sentimiento, tiene una menor duración que el humor, siendo el fruto de la relación concreta de la persona con el ambiente; en otras palabras, son fenómenos que puede caracterizarse como ‘intencionales’, puesto que suponen una relación sujeto-objeto” (retomado por Palmero y cols.; 2002: 22).

Se considera importante destacar que el humor y la emoción no son independientes una de la otra, es decir, así como la emoción puede llegar a convertirse en el humor, el humor o el estado de ánimo puede influir respecto a qué emoción se desencadenará en la persona.

El último descriptor, el sentimiento, se entiende como la experiencia subjetiva ante la emoción que experimenta la persona. Frijda (referido por Palmero y cols.;

2002), explica los sentimientos o las actitudes emocionales como la disposición a realizar atribuciones afectivas y su propensión a responder afectivamente ante ciertos tipos específicos de eventos. Palmero y cols. (2002), continúan explicando que el sentimiento propicia la emoción, ya que consiste en una disposición cognitiva al valorar un objeto. El sentimiento siempre está en función de un objeto, es permanente, prevalece y se vuelve parte de la vida, por lo tanto, implica constantes modificaciones y actualizaciones en los esquemas cognitivos.

Garrido (2000), expone la regulación de emociones como el proceso adaptativo que la persona va adquiriendo para controlar, conocer y expresar sus emociones en el momento adecuado y con la intensidad correspondiente. Este autor explica que una emocionalidad excesiva y con una pobre regulación, parece afectar al ser humano de manera negativa, ya que estos elementos están vinculados a trastornos psicológicos y enfermedades fisiológicas.

Tomando en cuenta las definiciones históricas, y los descriptores de las emociones, Palmero y cols. (2002) proponen una definición actual de la emoción: la conceptualizan como un proceso episódico que se activa ante la presencia de algún estímulo interno o externo, que se evalúa y valora como capaz de producir un desequilibrio en el organismo, lo cual provoca una serie de respuestas subjetivas, cognitivas, fisiológicas y expresivas que tienen como objetivo mantener el equilibrio y la adaptación de un organismo a su medio ambiente.

1.1.2 El concepto de competencias

En los últimos 20 años, el concepto de competencia ha estado en el auge de su popularidad. Esto se debe a que este concepto se puede vincular con diversos significados. Prieto (referido por Bisquerra y Pérez; 2007) identificó seis, la mayoría se refieren a competencias profesionales y son: autoridad, capacitación, competición, cualificación, incumbencia y suficiencia.

A través de los años se han propuesto varias definiciones de este concepto que tratan de definirla desde el ámbito de la profesión. De acuerdo con Bunk (referido por Bisquerra y Pérez; 2007: 2), la competencia es un “conjunto de conocimientos, destrezas y aptitudes necesarias para ejercer una profesión, resolver problemas profesionales de forma autónoma y flexible y ser capaz de colaborar con el entorno profesional y en la organización del trabajo.”

Bisquerra y Pérez (2007) señalan que Tejeda propone una definición similar a la de Bunk, agregando que el conjunto de conocimientos se va adquiriendo a través de la experiencia profesional, la cual permite al individuo resolver problemas.

Otra definición de competencia sería la que propuso Echeverría, la cual declara que “la competencia discrimina el saber necesario para afrontar determinadas situaciones y ser capaz de enfrentarse a las mismas. Es decir, saber moviliza conocimientos y cualidades, para hacer frente a los problemas derivados del ejercicio de la profesión” (citado por Bisquerra y Pérez; 2007: 2).

Pero en los últimos años, este concepto ha evolucionado, de tal manera que su enfoque no permanece solamente en el ámbito profesional, sino que ha logrado extenderse hacia otros ámbitos de la vida, convirtiéndolo en una visión más integral. Según Bisquerra y Pérez (2007), este crecimiento de la conceptualización, ha permitido destacar algunas de las características fundamentales de las competencias:

- La primera, manifiesta que las competencias son aplicables para las personas, ya sea de manera individual o grupal.
- Segundo, implica conocimientos, habilidades, actitudes y conductas que se integran y apoyan entre sí.
- También incluye capacidades formales e informales y de procedimiento.
- Las capacidades no se pueden separar de la noción de desarrollo y aprendizaje, ya que estos conllevan a la experiencia.
- Están estrechamente vinculados con la potencia y la capacidad de ponerse en acción.
- Por último, se inscribe en un contexto determinado que posee unos referentes de eficacia y que cuestiona su transferibilidad.

Al seguir desarrollándose este concepto, de acuerdo con varios autores, se pueden encontrar distintas clasificaciones de las competencias. Bisquerra y Pérez (2007) resumen que estas clases de competencias se pueden catalogar en dos

dimensiones: competencias de desarrollo técnico-profesional y competencias de desarrollo socio-personal.

Estos autores continúan explicando que las competencias de desarrollo técnico-profesional, hacen referencia a aquellas competencias funcionales que implican conocimientos y procedimientos en relación con un ámbito profesional en específico, como el dominio de los conocimientos básicos y especializados, dominio de las tareas y destrezas requeridas en la profesión, capacidad de organización, coordinación, gestión del entorno, de adaptación e innovación, por mencionar algunas. Las competencias de desarrollo socio-personal incluyen aquellas de carácter personal e interpersonal que facilitan el crecimiento de la persona, tales como la motivación, autoconfianza, autocontrol, paciencia, autocrítica, autonomía, asertividad, responsabilidad, control de estrés, capacidad de toma de decisiones y empatía, entre otras.

Tomando en cuenta estos factores y perspectivas, actualmente se puede definir una competencia como “la capacidad de movilizar adecuadamente el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia.” (Bisquerra y Pérez; 2007: 3).

1.1.3. De la inteligencia cognitiva a la inteligencia emocional

La inteligencia, por muchos años, ha sido tema de inmenso interés para el ser humano y ha sido responsable de numerosas investigaciones y debates. A pesar de la gran cantidad de investigaciones, explica Vernon (1982) que la inteligencia sigue siendo una entidad ambigua y subjetiva, pues las habilidades que la comprenden son muy variables.

Por lo cual, este autor propone su propia definición de inteligencia: “se refiere a las habilidades más generalizadas, las estrategias del pensamiento y el nivel conceptual general, que se aplican en un rango amplio de actividades cognoscitivas o en nuevos aprendizajes, y que se constituyen primordialmente mediante la interacción con las experiencias ambientales cotidianas en el hogar o en las recreaciones y solo de modo secundario mediante la estimulación en la escuela.” (Vernon; 1982: 51).

De esta manera, explica el autor, ha crecido el concepto de inteligencia. Dejó de ser una concepción que solo hacía referencia a los procesos cognitivos y comenzó a considerarse como un concepto multifactorial. Es decir, en la inteligencia intervienen tanto los procesos cognitivos como la maduración, el razonamiento, la capacidad de adquirir educación, la estimulación del ambiente y la potencialidad genética.

Salovey (referido por Vernon; 1982) argumentaba que estas definiciones antiguas solían estar basadas en las habilidades lingüísticas y matemáticas, que en un ambiente escolar prometían éxito, pero no necesariamente prometían lo mismo en los demás ámbitos de la vida. Lo que llevó a que Salovey propusiera cinco esferas principales en su definición de inteligencia: conocer las propias emociones, manejar las emociones, la propia motivación, reconocer emociones en los demás y manejar las relaciones.

BarOn, por su parte, define la inteligencia emocional como “un conjunto de habilidades personales, emocionales y sociales y de destrezas que influyen en nuestra habilidad para adaptarnos y enfrentar las demandas y presiones del medio” (citado por Ugarriza; 2001: 131). Con esta definición, BarOn logra destacar la importancia que la inteligencia emocional tiene para alcanzar el éxito en la vida.

1.1.4. Conceptualización de las competencias emocionales

Similar al concepto de competencias y su debate sobre delimitaciones, se pueden encontrar definiciones discutibles para el constructo de competencias emocionales. En este caso, las ambigüedades comienzan tan inmediato como en la propia designación del constructo. Bisquerra y Pérez (2007) explican que algunos autores se refieren a este concepto como competencia emocional, mientras otros la llaman competencia socio-emocional u optan por la pluralización o competencias socio-emocionales. Para la realización de esta investigación, se utilizará la designación de competencias emocionales.

Los autores Salovey y Sluyter (referidos por Bisquerra y Pérez; 2007) también aportan para la construcción de este concepto. Ellos identifican cinco dimensiones, las cuales son: cooperación, asertividad, responsabilidad, empatía y autocontrol. Este autor también señala que las dimensiones de Salovey y Sluyter coinciden con la definición que propone Goleman (2002) de inteligencia emocional, pues en ella se incluyen cuatro dominios fundamentales: conciencia de uno mismo, autogestión, conciencia social y gestión de la relaciones. A su vez, los primeros autores proponen 18 competencias que forman estos dominios.

Bisquerra y Pérez (2007: 6) consideran importante mencionar que Saarni pone una gran énfasis en la autoeficacia y la define como “la capacidad y las habilidades que tiene el individuo para lograr los objetivos deseados”. Saarni argumenta que esta se relaciona con la competencia emocional al referirse a la capacidad de expresar exitosamente las emociones en las transacciones sociales.

Tomando en cuenta estas perspectivas, las competencias emocionales se definen como “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales.” (Bisquerra y Pérez; 2007: 8).

1.2. Clasificación de las competencias emocionales.

Las competencias emocionales, de acuerdo con Bisquerra y Pérez (2007), se agrupan en cinco bloques: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía personal, inteligencia interpersonal y habilidades de vida y bienestar. Estos bloques están compuestos por una variedad de habilidades y capacidades que se complementan e interrelacionan. En el presente apartado se pretende explicar de manera breve estos bloques.

La conciencia emocional se puede interpretar como la capacidad de tomar conciencia de las emociones, tanto las propias como la de los demás. Esto incluye usar el vocabulario emocional adecuado de acuerdo con el contexto cultural y la capacidad de percibir las emociones y perspectivas de los demás; es decir, la capacidad de vincularse empáticamente con los demás.

La regulación emocional se puede describir como la capacidad de manejar apropiadamente las emociones. Implica conocer la relación que existe entre la emoción, la cognición y el comportamiento; saber afrontarlos, regularlos y autogestionarse para encontrar una mejor calidad de vida.

En cuanto a la autonomía emocional, Bisquerra y Pérez (2007: 10), lo interpretan como “un conjunto de características y elementos relacionados con la autogestión personal...”. Este bloque está compuesto por la autoestima, automotivación, actitud positiva, responsabilidad autoeficacia emocional, y análisis

crítico de normas sociales. Todas estas características están estrechamente relacionadas con el bienestar personal.

Por competencia social, se puede entender como la capacidad de formar y mantener sanas relaciones interpersonales. A su vez, esta capacidad implica otras aptitudes, como la comunicación perceptiva y receptiva adecuada.

Las competencias para la vida y el bienestar hacen referencia a la capacidad de comportarse apropiada y responsablemente ante las problemáticas de la vida cotidiana y aquellas situaciones excepcionales que van surgiendo.

BarOn propone una perspectiva un poco diferente a la de Bisquerra. Este autor (citado por Fernández y Extremera; 2002) formula un modelo que combina la personalidad con las habilidades emocionales y categoriza en cinco principales componentes de la inteligencia emocional y social. El componente intrapersonal incluye aspectos relacionados con el individuo, como la comprensión emocional de sí mismo, asertividad, autoconcepto, autorrealización e independencia.

El componente interpersonal reúne aspectos relacionados con personas ajenas al propio ser y cómo se lleva a cabo la interacción con ellos, por lo cual se incluye la empatía, las relaciones interpersonales y responsabilidad social.

El componente de adaptabilidad está compuesto por solución de problemas, prueba de realidad, es decir, qué tan consciente es el sujeto de lo que vive, y la

flexibilidad, mejor entendida como la habilidad para adaptarse a los cambios. Mientras que el componente del manejo del estrés reúne los siguientes componentes: la tolerancia al estrés y el control de los impulsos.

El último, el componente del estado de ánimo en general, está compuesto por aspectos que forman el sentido del bienestar subjetivo e incluyen el sentido de felicidad y optimismo.

1.3. Desarrollo de competencias emocionales en la vida actual

Fernández y Extremera (2002) infieren que la inteligencia emocional no se puede considerar tan solo un rasgo de personalidad, o parte del carácter del individuo. Ellos argumentan que más bien es un tipo de fusión, en la cual estos dos aspectos se influyen mutuamente y por lo tanto, se complementan. El tipo de personalidad puede influir en qué tan fácil o rápido se van desarrollando las habilidades emocionales, o las habilidades existentes pueden llegar a influir el tipo personalidad que poseerá un individuo.

Mediante esta perspectiva, se propone el uso de cuatro componentes para generar las habilidades emocionales. La primera de ellas se denomina percepción y expresión emocional. En este componente, los sentimientos se ejemplifican como un “sistema de alarma que nos informa sobre cómo nos encontramos, qué nos gusta y qué funciona mal a nuestro alrededor, con la finalidad de realizar cambios en nuestra

vida. (Fernández y Extremera; 2002: 3). Los autores argumentan que una buena percepción significa saber leer, etiquetar y vivir los propios sentimientos y emociones.

La facilitación emocional, el segundo componente, plantea que las emociones y los pensamientos están vinculados intrínsecamente y se consideran una herramienta muy útil, pues el individuo que sabe usar sus emociones en torno a su pensamiento, suele razonar claramente y tomar mejores decisiones.

El tercer componente, la comprensión emocional, sugiere que es necesario primero conocerse y comprenderse, para de esta manera poder llegar a comprender a los demás. Si la persona no entiende cuáles son sus necesidades y deseos o qué causa que surjan determinados sentimientos, emociones o pensamientos, no estará habilitado para comprender ni generar empatía con personas externas.

Por último, el componente de regulación emocional hace referencia a la capacidad de manejar, moderar y evitar respuestas emocionales descontroladas ante situaciones intensas. Estos autores sugieren que este último componente es uno de los más difíciles en desarrollar e implica una capacidad emocional mayor.

1.4. Las competencias emocionales en la vida actual

Un adecuado nivel de competencias emocionales es sumamente benéfico para muchos aspectos de la vida. Bisquerra y Pérez (2007) mencionan que múltiples investigaciones han aportado evidencias a esta declaración, tales como las de

Denham, Saami o Shaffer. Estas investigaciones aseguran que a medida que el individuo va adquiriendo competencias emocionales, se pueden observar consecuencias positivas en el comportamiento, especialmente en el caso de niños y jóvenes. Por lo tanto, estos cambios favorables en el comportamiento, al avanzar el tiempo comienzan a reflejarse en la educación ciudadana, ya que implica una convivencia más sana, mejores relaciones interpersonales y un índice de violencia bajo. En pocas palabras, puede llegar a significar un estilo de vida diferente al que se lleva actualmente.

1.4.1. Las competencias emocionales en la vida laboral

En el ámbito laboral existe mayor interés en la aplicación de las competencias emocionales, lo que explica por qué muchas de las definiciones y teorías existentes de esta conceptualización suelen tener una perspectiva enfocada al trabajo. De acuerdo con Bisquerra y Pérez (2007), esto se debe a las consecuencias económicas que resultan gracias a este tema en específico.

Se ha confirmado, incuestionablemente, que las competencias emocionales juegan un papel fundamental y determinante en el desempeño del empleado. Por lo cual, muchas empresas han encontrado que invertir en el desarrollo de las competencias emocionales de sus trabajadores, les resulta fructífero en múltiples situaciones e influye en el éxito o en el fracaso de la organización. El principal beneficio, como se mencionó anteriormente, está fuertemente vinculado a las consecuencias económicas con las que se enfrentan las empresas. Pues al invertir

en individuos competentes emocionalmente, las organizaciones empresariales suelen ganar más dinero del que pierden, ya que se aseguran del bienestar mental, emocional y físico del individuo.

Bisquerra y Pérez (2007) refieren una investigación realizada por Cherniss en el 2000, en la cual se corrobora que el invertir en el desarrollo de las competencias emocionales tiene múltiples consecuencias positivas, tanto en el individuo como en la organización. Al individuo, le permite resolver de manera eficaz las problemáticas que se puedan llegar a presentar con compañeros, jefes o clientes, lo que resulta en una mejora de comunicación, motivación para completar las tareas asignadas y la capacidad de enfrentar los retos que se lleguen a presentar. Por lo tanto, la empresa se asegura de tener empleados autoconscientes, cooperativos, motivados, eficaces y capaces. Al contrario, si la empresa cuenta con bajos niveles de competencias emocionales, se aseguran de una limitación en el desarrollo y el éxito de sus empleados y, por lo tanto, de la misma empresa.

1.4.2. Las competencias emocionales en la vida escolar

En años recientes, el interés en cuanto a la inteligencia emocional ha ido incrementando en el ámbito académico. Se han realizado varias investigaciones para determinar la relación que existe entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico, pero los resultados obtenidos han mostrado ser contradictorios.

De acuerdo con las primeras investigaciones realizadas en poblaciones universitarias, se evidencia una relación directa entre la inteligencia emocional y rendimiento académico. Incluso, mediante el uso de los resultados obtenidos en el IE se logró predecir las notas medias que obtuvieron los alumnos al fin del año.

Sin embargo, estudios posteriores a estos, obtuvieron resultados contradictorios. En el año 2000, Newsome, Day y Catano realizaron su investigación con una población de universitarios canadienses, pero los resultados negaron la relación positiva entre la inteligencia emocional y rendimiento académico, por lo cual no se pudo predecir las notas al finalizar el año (referido por Extremera y Fernández; 2004: 8).

Por otro lado, Extremera y Fernández (2004) relatan de un estudio comparativo que se llevó a cabo con grupos que habían logrado diferentes niveles de rendimiento: alto y bajo. En esta investigación se concluyó que el rendimiento académico sí estaba vinculado con la inteligencia emocional, especialmente en las subescalas de habilidades interpersonales, la adaptabilidad y el manejo del estrés.

Estos mismos autores mencionan que existe la posibilidad que la relación de la inteligencia emocional y el rendimiento académico no sea lineal y directo, sino que pueden influir un sinnúmero de variables en el alumnado. Dando una explicación a los resultados contradictorios que han generado las investigaciones a pasar los años, por lo cual examinaron esta hipótesis en una investigación. Su estudio mostró que “la inteligencia emocional intrapersonal influye sobre la salud mental de los

estudiantes y este equilibrio psicológico, a su vez, está relacionado y afecta al rendimiento académico...” (Extremera y Fernández; 2004: 9).

En otras investigaciones estadounidenses, se confirmó que personas con determinados déficits (emocionales, intelectuales o psicológicos) tienen más probabilidad de experimentar dificultades emocionales y por consecuencia, se beneficiarían al tener un nivel más alto de competencias emocionales.

1.4.3. Las competencias emocionales en otros ámbitos

En los apartados anteriores se ha podido explicar de manera breve la manera en que las competencias emocionales afectan a un individuo en el ámbito laboral y académico, por lo cual se considera importante destacar que las competencias emocionales tienen repercusiones en otros ámbitos de la vida.

En recientes estudios, se ha estudiado qué relación existe entre el nivel de inteligencia emocional y las relaciones interpersonales. Estas investigaciones, explican Extremera y Fernández (2004), parten de la hipótesis que un individuo con un nivel alto de inteligencia emocional, es una persona con más habilidad para percibir y comprender las emociones ajenas y por lo tanto, posee una mejor capacidad de regulación emocional.

Los autores continúan explicando que las habilidades interpersonales son fundamentales y componen a la vida social, por lo cual, tener un satisfactorio nivel en

este ámbito, suele traer beneficios al individuo. Es decir, tendrán mejores relaciones y apoyo en la sociedad.

Una investigación realizada por Lopes, Salovey y Straus en el 2003 (referidos por Extremera y Fernández; 2004), reafirma dicha hipótesis. Se encontró que estudiantes universitarios con una puntuación alta en inteligencia emocional, solían mostrar mayor satisfacción y menos conflictos en sus relaciones interpersonales. También se encontró que los amigos y seres queridos de estos individuos manifestaban y comprobaban que la interacción definitivamente era más positiva.

En otras palabras, la inteligencia emocional ha mostrado tener varias ventajas en las relaciones sociales. Ciarrochi, Chan y Bajgar, encontraron que los adolescentes con un nivel alto en inteligencia emocional son más “capaces de establecer y mantener relaciones interpersonales, tenían más amigos o mayor cantidad de apoyo social, sentían mayor satisfacción con las relaciones establecidas en la red social, tenían más habilidades para identificar expresiones emocionales y presentaban comportamientos más adaptativos para mejorar sus emociones negativas...” (referidos por Extremera y Fernández; 2004: 7).

Se pueden encontrar nuevas aportaciones realizadas las últimas dos décadas acerca del desarrollo de las competencias emocionales en la dimensión personal. Tannen expuso, en 1993, que la clave para una sana relación se puede encontrar en la comunicación y la capacidad empática de los sujetos. Sin embargo, mencionan Bisquerra y Pérez (2007), a partir de esto han surgido múltiples estudios que se han

dedicado a estudiar si existen diferencias significativas en la capacidad de expresión emocional entre hombres y mujeres. De acuerdo con el estudio realizado por Ciarrochi, Chan y Bajgar (referidos por Extremera y Fernández; 2004), se encontró que las mujeres suelen tener un puntaje más alto en inteligencia emocional que los hombres. No obstante, es una dimensión dentro de las competencias emocionales que aún requiere atención.

Recientemente, también se pueden encontrar nuevas investigaciones que examinan las competencias emocionales desde una perspectiva del campo de la salud. Estos trabajos se enfocan en estudiar las competencias de la vida, que se pueden entender como “un conjunto de competencias que permiten organizar la propia vida de forma sana y equilibrada, facilitando experiencias de satisfacción o bienestar.” (Bisquerra y Pérez; 2007: 14). Es decir, se estudian las competencias emocionales para determinar cómo se pueden utilizar beneficiosamente para adquirir el bienestar subjetivo y la felicidad.

Esta línea de estudios ha generado novedosas investigaciones en el ámbito de la salud. Algunos autores como Ader, Goodkin y Visser, han reconocido que existe un vínculo entre las emociones y la salud, y manifiestan que el sistema nervioso tiene una gran influencia en el sistema inmunológico (referidos por Bisquerra y Pérez; 2007). Incluso, otros investigadores tal como Le Doux y Vidal, entre otros, han declarado que “el sistema inmunológico depende del nervioso para su correcto funcionamiento” (mencionados por Bisquerra y Pérez; 2007: 15).

Las investigaciones en esta línea, como se mencionó anteriormente, son innovadoras y aún existe mucho que averiguar, pero se puede hacer la siguiente afirmación: es un ámbito prometedor, ya que ha demostrado que comprender y saber manejar adecuadamente las competencias emocionales, puede ayudar al individuo a prevenir, enfrentar y superar situaciones complejas y llevar a un mejor estilo de vida.

Diversas investigaciones se han dedicado a comprobar los efectos de la competencia emoción en la adaptación, y en concreto, en conocer cómo las habilidades de afrontamiento favorecen superar situaciones de estrés y por consiguiente, potenciar un mejor estado de salud y bienestar.

1.5. Evaluación de las competencias emocionales

Actualmente, existen tres enfoques principales para evaluar la inteligencia emocional.

El primer enfoque está constituido por los instrumentos clásicos, basados en cuestionarios y auto-informes, lo cual significa que el propio alumno lo contesta. Este enfoque es el que tradicionalmente se utiliza en la psicología. Estos cuestionarios, explican Extremera y Fernández (2004), están compuestos por enunciados verbales cortos en los cuales las personas valoran sus capacidades percibidas en distintas competencias y destrezas emocionales y, por lo tanto, evalúan a su persona.

Uno de los primeros cuestionarios y quizá el más utilizado en el ámbito científico, es el Trait-Meta Mood Scale (TMMS). Este cuestionario contiene tres dimensiones principales de la inteligencia emocional: atención a los propios sentimientos, claridad emocional y reparación de las propias emociones.

El segundo instrumento dentro de este enfoque es la Escala de E de Schutte. Extremera y Fernández (2004) mencionan que este cuestionario proporciona una sola puntuación de inteligencia emocional y se divide en cuatro subfactores: percepción emocional, manejo de emociones propias, manejo de las emociones de los demás y utilización de las emociones.

El último de los instrumentos que se encuentra dentro de este enfoque y el que se utilizó para la realización de la presente investigación, es el Inventario EQ-i de BarOn (referido por Ugarriza; 2001). Este cuestionario, de acuerdo con su autor, trata más bien de evaluar las habilidades emocionales y sociales, y no tanto sobre la inteligencia emocional. Dicho instrumento incluye cinco subescalas: inteligencia intrapersonal, inteligencia interpersonal, adaptación, gestión del estrés y humor general.

Extremera y Fernández (2004) señalan que Mayer y Salovey consideran este tipo de instrumentos como deficientes, debido a que conciben la inteligencia emocional como natural y compleja, por lo tanto, un papel y un lápiz no son suficientes para evaluarla completamente. También consideran que una evaluación

de este tipo resulta fácil de falsear, haciéndola una prueba fácilmente manipulable para que el sujeto presente una imagen positiva de sí mismo.

Sin embargo, Extremera y Fernández argumentan que la utilidad de estas pruebas de autoinforme son indiscutibles, debido a que “el mundo emocional es interior, uno de los métodos más eficaces para conocer el propio alumno, a pesar de sus sesgos, es preguntándole sobre cómo se siente, qué piensa, o cómo le afectan determinados sucesos...” (2004: 2)

El segundo enfoque evaluativo son las medidas de evaluación de inteligencia emocional basada en observadores externos. Este grupo de evaluaciones indica el nivel de habilidad emocional de un individuo, percibida por los demás. Es decir, son instrumentos basados en la observación de personas relacionadas con el evaluado. Por lo general, se les solicita a compañeros o profesores del evaluado que den su opinión sobre su perspectiva de la interacción del alumno con su contexto.

Extremera y Fernández (2004) mencionan que algunas de las desventajas de estas formas de evaluación residen en el hecho de que el observador no pasa todo su tiempo con el evaluado, por lo tanto, sus observaciones son subjetivas, limitadas a un determinado contexto y llenas de sesgos perceptivos.

A pesar de las desventajas, estos autores también señalan que a través de estas formas de evaluación, se obtiene información sumamente valiosa sobre cómo

los compañeros perciben al evaluado a nivel socio-emocional y por lo tanto, son útiles para evaluar las destrezas de habilidades interpersonales.

El último enfoque de evaluación, está compuesto por pruebas que requieren que el evaluado demuestre sus propias habilidades mediante acciones y no al contestar una prueba escrita. “Este tipo de pruebas tiene como propósito evitar las falsificación de respuestas y disminuir los sesgos perceptivos que presentaban los enfoques anteriores” (Extremera y Fernández; 2004: 5).

Este enfoque incluye dos métodos para evaluar la inteligencia emocional: el primero, denominado MEIS, se basa en el modelo de Salovey y Mayer. El segundo, es la versión mejorada de la prueba anterior, denominada MSCEIT, de los autores Salovey, Mayer y Caruso. Estas dos pruebas están compuestas por cuatro áreas; percepción emocional, asimilación emocional, comprensión emocional y regulación afectiva (mencionados por Ugarriza; 2001).

La mayoría de las pruebas para medir la inteligencia emocional son de origen extranjero y por lo tanto, deben ser adaptadas y estandarizadas para la población latinoamericana o en este caso en específico, para la población mexicana. En el año 2000, Higuera y Cueto, adaptaron para el uso experimental, los principales aspectos del Manual Técnico del Inventario de Cociente Emocional (BarOn, referido por Ugarriza; 2001). La muestra utilizada estuvo compuesta por mil doscientas cuarenta y seis personas de ambos sexos, con edades de entre 16 y 40 años.

Escurra y cols.; en el año 2000, construyeron un instrumento para medir la inteligencia emocional basada en el modelo de Mayer y Salovey, esta prueba demostró ser válida y confiable y actualmente se puede utilizar para fines investigativos, (Ugarriza; 2001).

Una vez examinados los aspectos relativos a las competencias emocionales, se revisará en el siguiente capítulo lo concerniente a la autoestima.

CAPÍTULO 2

LA AUTOESTIMA

A continuación, se abordará el concepto de la autoestima comprendida desde diferentes enfoques teóricos y de acuerdo con diversos autores. Se pretende dar una perspectiva concisa de este concepto, que por tantos años ha sido objeto de un sinnúmero de investigaciones científicas y educativas. Se hablará de la importancia de la autoestima, así como su origen y desarrollo, los componentes y los pilares que la conforman y, por último, sus niveles.

2.1. Conceptualización de la autoestima

Referente a la segunda variable de la presente investigación, se puede declarar lo siguiente: actualmente, la autoestima se considera como el rasgo psicológico al que más investigaciones se le han dedicado. Mora y Raich (2005), citando a diversos autores, manifiestan que en la literatura psicológica se han publicado más de 7,000 artículos, 600 libros y, aproximadamente 2,080, instrumentos de medida empleados por investigadores.

Es lógico pensar que después de tantas investigaciones, la autoestima está perfectamente descifrada y concretamente definida, sin embargo, esta no es la completa realidad. A pesar de que la autoestima se ha estudiado mucho a través de

los años y gracias a esos estudios se han comprendido muchos aspectos de ella, no existe una sola definición consensuada.

De acuerdo con Mora y Raich (2005), esta falta de acuerdos se debe a dos perspectivas distintas de la autoestima: la primera de ellas la concibe como un sentimiento generalizado acerca de sí mismo, agrado o desagrado; la segunda, la considera como la suma de un conjunto de juicios sobre las competencias en diferentes dominios y el propio valor de sí mismo. A continuación se mencionarán algunas de las definiciones existentes bajo estas dos perspectivas.

Clark y cols. (2000) consideran que la autoestima es el concepto que un sujeto tiene de su propia valía y se basa en todos sus pensamientos, sentimientos, sensaciones y experiencias que ha ido recogiendo en el transcurso de su vida. Es decir, es la evaluación que la persona va haciendo sobre sí misma, la cual deja al sujeto con un sentimiento positivo o negativo de su valía.

De acuerdo con Carrión (2007), la autoestima se puede definir como el conjunto de creencias y valores que un individuo tiene acerca de sí mismo, de sus capacidades, habilidades, recursos y potencialidades. Este autor señala que las creencias y valores también caen dentro de una polaridad: pueden ser limitantes o desarrolladores, virtuosos o viciosos. Por lo cual, considera la autoestima como una fuerza motriz generadora de motivación, que inspira conductas determinantes en el individuo, ya que son las responsables de haberlo conducido hasta donde está y lo llevarán a donde crea que pueda llegar.

Alcántara (1990) coincide con Carrión (2007), al considerar que la autoestima inspira conductas. Este autor incluso describe que la autoestima es la raíz de la conducta, es el principio de la acción humana y determina el comportamiento, pero no es la conducta como tal.

Alcántara (1990) considera la autoestima como la actitud que se tiene hacia sí mismo. Es una estructura consistente, estable y difícil de mover o cambiar; tiene una naturaleza dinámica, por lo tanto, posee la constante posibilidad de crecer, ramificarse e interconectarse con otras actitudes del individuo o, por lo contrario, puede debilitarse, empobrecerse y desintegrarse.

Consecuentemente define la autoestima como “la disposición permanente según la cual nos enfrentamos con nosotros mismos. Es el sistema fundamental por el cual ordenamos nuestras experiencias, refiriéndolas a nuestro yo personal.” (Alcántara; 1990: 17).

Coopersmith entiende la autoestima como “la evaluación que hace y mantiene habitualmente la persona con respecto a sí misma: expresa una actitud de aprobación o desaprobación e indica el grado en el que el individuo se cree capaz, destacado, con éxito y valioso” (citado por Crozier; 2001: 205). En otras palabras, desde esta perspectiva la autoestima es el juicio personal sobre la propia valía, que el individuo transmite a otros y a sí mismo a través de sus actitudes. Es justamente esta última definición que se utilizó para el cumplimiento de los objetivos establecidos en esta investigación.

2.2. Importancia de la autoestima

Montoya y Sol (2001), argumentan que la importancia de la autoestima reside en el hecho de que esta constituye la plataforma de la relación de un individuo con su entorno y cómo interactúa con él. Estos autores consideran que un adecuado desarrollo de la autoestima permite el desarrollo integral de la persona, lo cual contribuye a que se aprecie y se quiera a sí misma, esto a su vez facilita que obtenga un disfrute por lo que le rodea.

De manera similar, Alcántara (1990), en uno de sus escritos, declara que tomar conciencia de la trascendencia de la autoestima, es necesario para todo proceso de maduración personal y por lo tanto, es un aspecto que se debe considerar tanto en la psicología como en la educación.

De acuerdo con este mismo autor, la autoestima es de suma importancia para el ser humano por diversas razones. El primer aspecto del alcance de la autoestima que se destaca es que condiciona el aprendizaje.

Es decir, la percepción del individuo depende de sus actitudes básicas, lo cual influye directamente sobre la adquisición de nuevas ideas y aprendizajes y del cómo se integran a la estructura mental del sujeto. Si la actitud es negativa, la percepción será cerrada y el individuo tendrá dificultad para la integración; si por el contrario, la actitud es positiva, la percepción será abierta y favorecerá la integración. Por esta

razón, este proceso de actitud tiene la posibilidad de motivar el aprendizaje, mejorar la disciplina y el rendimiento del individuo.

El segundo aspecto tiene que ver con la superación de dificultades personales. Todas aquellas personas que tengan un satisfactorio nivel de autoestima, serán capaces de enfrentar los fracasos y los problemas con los que se puedan llegar a encontrar. Alcántara (1990) señala que para que un individuo pueda llegar a autorrealizarse de esta manera, primero se le tiene que capacitar para combatir y triunfar con los tropiezos y golpes que la vida le arrojará.

Lo anterior lleva al siguiente aspecto: la autoestima ayuda a fundamentar la responsabilidad, la capacidad y la disposición para comprometerse en el individuo. Pero se revela que, aunque idealmente la responsabilidad es una cualidad que toda persona debe poseer, "solo se compromete el que tiene confianza de sí mismo, el que cree en su aptitud; y normalmente encuentra en su interior los recursos requeridos para superar las dificultades inherentes a su compromiso." (Alcántara; 1990: 11). Esto se suma al peso que la autoestima tiene sobre la vida del individuo.

Este autor continúa explicando que la sociedad actual exige individuos creativos y exitosos, pero una persona creativa solo puede emerger si tiene fe en sí misma, en su originalidad y en sus capacidades. Esto resulta en una relación de apoyo entre la creatividad y la autoestima, donde esta última es esencial para que la creatividad exista.

Los argumentos vistos anteriormente conforman el siguiente aspecto de alcance de la autoestima: determinar la autonomía personal. En otras palabras, menciona Alcántara (1990), aquella persona que tenga la capacidad para adquirir e integrar nueva información, de superar las dificultades personales, de ser responsable y creativa, se considera autónoma, segura de sí misma, de su toma de decisiones de su identidad y que se sepan orientarse cuando sea necesario.

Alcántara (1990) considera que la autoestima también posibilita una relación social saludable, debido a que el respeto y el aprecio hacia sí mismo es la plataforma para relacionarse con los demás. Si un individuo posee confianza y seguridad en sí mismo, emitirá un ambiente positivo, lo que atraerá a que otros se le acerquen y les brindará un sentimiento de comodidad. Todo esto facilitará la aceptación y la adaptabilidad del sujeto a su contexto social.

Asimismo, Montoya y Sol (2001), manifiestan que la relación entre la autoestima y lo social es innegable y evidente. A partir de las primeras etapas de la vida, el sujeto es receptor de los juicios que otros hacen de él, esto deriva en la probabilidad de que construya la estructura de su personalidad con base en las opiniones de los demás.

Estas autoras comparan la estructura de la personalidad con un esqueleto, es lo que sostiene todo lo que la persona puede llegar a ser. Explican que se puede llegar a crear una estructura positiva o negativa. La positiva permite que el ser humano avance, la negativa probablemente resultará en una autoimagen pobre.

Pero esta no es sedentaria, es decir, una estructura es modificable; un esqueleto es móvil. La autoestima funciona como el incentivo para hacer las modificaciones necesarias a la estructura, “es lo que nos permite lograr lo que deseamos en relación con nosotros, con nuestras relaciones significativas y en torno a nuestro quehacer profesional.” (Montoya y Sol; 2001: 7); es lo que pondrá a la persona en marcha para buscar su propia felicidad.

Es justo en esta búsqueda donde la relación de la autoestima con lo social es de vital importancia. Montoya y Sol (2001), señalan que desafortunadamente, muchas personas suelen buscar su felicidad en elementos externos, “buscamos fuera lo que en realidad debemos buscar dentro; es preciso volver los ojos hacia uno mismo, escudriñar de qué estamos hechos, aceptar nuestros descubrimientos y orientarnos a ser la persona que estamos llamados a ser.” (Montoya y Sol; 2001: 6).

De manera más sencilla, el autoconcepto primero es formado a partir de la percepción que los externos tienen del sujeto y después, moldeado por la persona misma de acuerdo con sus valoraciones y juicios, influyendo de manera evidente en la autoestima del sujeto. Estos autores declaran que la importancia de la autoestima se encuentra “en que cuanto yo me aprecio y me quiero, en igual medida disfruto de lo que me rodea. Disfrutar más de la vida trae como consecuencia que los demás nos disfruten y como nosotros, aprendan a vivir.” (Montoya y Sol; 2001: 9).

A partir de su autoestima, la persona se siente capaz de elegir metas reales y realizar acciones para poder cumplirlas. De esta manera, se asegura de vivir intensamente el presente y proyectarse hacia su futuro y a donde le gustaría llegar.

Finalmente, tomando todos estos aspectos en consideración, se puede expresar que la autoestima parte de los rasgos de personalidad del individuo, y mediante la exploración de estos, llega a conocerse y a valorarse. Como lo plantea Alcántara, “la fuerza más profunda del hombre, es su tendencia a ser él mismo.” (1990: 15)

2.3. Diferencias entre el autoconcepto y la autoestima.

Para la realización de esta investigación es de suma importancia señalar que existe una diferencia entre el autoconcepto y la autoestima. Shavelson Hubner y Stanton (referidos por De la Rosa y Díaz-Loving; 1991: 16), revelan que actualmente existen dificultades en la distinción de estos dos conceptos debido a que se han utilizado de modo intercambiable en la literatura científica, aun cuando tienen significados diferentes.

La primordial diferencia entre estas dos definiciones, describen Mora y Raich (2005), radica en su principio. En el autoconcepto es la percepción, mientras que en la autoestima es la valoración.

De acuerdo con los mismos autores, el autoconcepto se puede definir como el propio sentido de identidad, es decir, qué piensa la persona de sí misma. Esta autopercepción incluye las actitudes, creencias y autoevaluaciones. Lamb y cols. (2011), complementan la definición de Mora y Raich (2005) al destacar que el autoconcepto combina la autoimagen ideal; cómo quiere ser el individuo y la imagen real que tiene; cómo en realidad se percibe. Argumentan, que por lo general, las personas tratan de modificar su imagen real para llegar a su imagen ideal.

McKay y Fanning (referido por Mora y Raich; 2005), describen ocho áreas en las que explican que es lo que constituye el autoconcepto. Incluyen: el aspecto físico, como se relaciona el individuo con los demás, la personalidad, cómo lo perciben los demás, el rendimiento escolar o de trabajo, su ejecución de tareas cotidianas, su funcionamiento mental y su sexualidad. Además, Crozier (2001) explica que en el autoconcepto se incluyen los datos concretos del yo, como el género, la edad, las afiliaciones de grupo y la nacionalidad.

En otros términos, explican Mora y Raich (2005), la autoestima se puede entender como la medición que el individuo hace sobre su propio valor y sus competencias; es la relación positiva entre la percepción de sí mismo y el ideal.

Quizá la razón por la cual existe tanta confusión entre estos dos conceptos, se puede encontrar en lo declarado anteriormente: la autoestima incluye al autoconcepto, es decir, si el autoconcepto se adecua a la imagen ideal, habrá más autoestima; cuanto menos se ajuste a su ideal, se encontrará una autoestima baja.

2.4. Origen y desarrollo de la autoestima

“Hay motivos para pensar que entramos en este mundo con ciertas diferencias inherentes que pueden facilitar o complicar el disfrute de una autoestima sana, diferencias que tienen que ver con la energía, la resistencia, la disposición a disfrutar de la vida, etc.” (Branden; 2008: 17).

En sus escritos, Branden (2008), expresa que la autoestima no es innata, sino que es una facultad que se desarrolla como producto de prácticas generadas internamente. Este autor relata que aunque no se conocen todos los factores biológicos influyentes en el desarrollo de la autoestima, se cree que la herencia genética es un factor importante. Asimismo, considera que el entorno en que la persona se cría es un factor crítico y determinante para el desarrollo de la autoestima.

Utilizando la obra de Coopersmith en 1967: “The antecedents of self-esteem”, como referencia, Branden (2008) rescata que existen investigaciones que sugieren que el modo en que los padres educan a sus hijos, puede ser determinante para el desarrollo de la autoestima. Por ejemplo, aquellos padres que crían con amor, respeto y aceptación; los que imponen reglas razonables y expectativas adecuadas; aquellos que son coherentes y que no recurren al ridículo, la humillación o el maltrato físico para controlar; o aquellos que demuestran que creen en las competencias y bondad del niño, propician una base estable para el desarrollo saludable de la autoestima.

Sin embargo, declara Branden (2008), ninguna investigación, incluyendo la anteriormente mencionada, ha podido evidenciar que la manera en que los padres crían a sus hijos, afirma o niega el desarrollo de una autoestima sana.

Este autor considera que aunque no existe una fórmula segura para garantizar una autoestima sana, sí hay cuestiones o prácticas que pueden potenciar el desarrollo adecuado de esta. La primera es que el individuo se comprometa sinceramente con la comprensión; la segunda, consiste en establecer y mantener la integridad.

“Si el hombre debe conseguir y mantener la autoestima, el primer y fundamental requisito es el de conservar una inquebrantable voluntad de comprender. El deseo de obtener claridad, inteligibilidad, comprensión de todo lo que cae dentro de su percepción, es el guardián de la salud mental humana, y el motor de su crecimiento intelectual.” (Branden; 2008: 198).

El principio de la voluntad centrada, como lo denomina Branden (2008), exige que la persona identifique e integre la información percibida, de acuerdo con sus conocimientos y capacidades. Esta actitud de esforzarse por realmente comprender la realidad mantendrá a la persona psicológicamente a salvo, y ayudará a adquirir y mantener una autoestima sana. Pero en el momento que el individuo abandone la voluntad de comprender, es decir, el momento en el que considere que la realidad es incomprensible y que él o ella no es capaz de manejarla, habrá repercusiones en la

autoestima. Es por esto que Branden (2008), considera que la condición básica necesaria para alcanzar la autoestima, es mantener la voluntad de comprender, en cada aspecto de la vida humana.

Branden (2008), en sus escritos, expone otro elemento que considera vital para conseguir y mantener la autoestima: la capacidad de distinguir entre el conocimiento y sentimientos. De acuerdo con este autor, esta es una problemática con la que toda persona se enfrenta; aparece por primera vez en la niñez y puede presentarse a través del desarrollo de maduración del individuo.

Este elemento consiste en que la persona debe aprender, a temprana edad, que las emociones no son una guía para la acción, es decir, “el hecho que sienta deseos de hacer algo no quiere decir que deba hacerlo.” (Branden; 2008: 2002).

Dicho autor denomina autorregulación al reconocer las emociones como consecuencias de los juicios y preocuparse por conocer la naturaleza de estos y la validez que poseen de acuerdo con el contexto del individuo en el momento.

Dicho de manera más simple, este autor considera que la autorregulación, un elemento esencial para la autoestima, es identificar las emociones, el porqué de ellas y actuar de manera adecuada en el contexto que se están presentando; un fenómeno que también es comprendido como competencias emocionales.

Branden (2008) menciona incluso que aquel individuo que deja a un lado su responsabilidad de controlar y evaluar sus deseos y emociones; aquel que vive inconscientemente, en su vida adulta termina padeciendo de una falta de autoestima.

Más aún, Branden (2008) señala que existe otro factor que puede llegar a impedir el desarrollo de una autoestima sana: que el individuo se juzgue a sí mismo con base en criterios externos o cuestiones fuera de su control, como por ejemplo, los éxitos o fracasos que ha experimentado en su realidad.

Por lo cual, el autor menciona que la autoestima es un constructo exclusivo del individuo y no debe depender de elementos externos, ya que considera que “la autoestima tiene que ver con la convicción que tiene una persona de que es fundamentalmente eficaz y digna. (...) La autoestima es la confianza en la propia capacidad de alcanzar unos valores. (...) La autoestima es un ‘yo puedo’.” (Branden; 2008: 2011).

Lo anterior lleva a este autor a dos conclusiones: la primera relata que el principio determinante para la autoestima de la persona es “la elección entre juzgar lo que es cierto o falso, correcto o erróneo, según el ejercicio independiente de su propia mente.” (Branden; 2008: 209).

La segunda conclusión es que el estado de la autoestima no se determina en un día, una semana o un mes: la autoestima se va formando gradualmente con el

paso del tiempo, mientras que el colapso es el resultado acumulado de una larga sucesión de errores, evasiones e irracionalidades, a la hora de emplear la mente.

Por otro lado, Carrión (2007) afirma que la autoestima se configura por dos factores fundamentales: uno endógeno y el otro exógeno. El primero está compuesto por las creencias, valores, identidad y la espiritualidad del individuo, los cuales son desencadenantes de sus capacidades y actitudes. El factor exógeno, se considera como el ambiente en el que el individuo se desenvuelve.

Carrión (2007) afirma que la esencia es lo que diferencia al ser humano del resto de los seres vivos. De acuerdo con este autor, la esencia es aquello que contiene las cualidades sustanciales, la mejor parte de la naturaleza del ser humano. Explica que como ser vivo, el humano también opera bajo un mecanismo de supervivencia, pero a través del desarrollo físico, se desenvuelve la esencia de la persona: la consciencia.

Según Carrión, el mecanismo de supervivencia es el primer sentido que entra en funcionamiento en un bebé recién nacido, pues es innato. Carrión (2007), propone cuatro fases en el desarrollo del ser humano y su autoestima.

La primera fase abarca del nacimiento hasta los tres o cuatro años. Consiste en el crecimiento y el desarrollo del cuerpo del bebé. Esta es la fase en la cual la esencia es primordial, pues para que el niño pueda tener un desarrollo equilibrado, primero tiene que adquirir su nivel de supervivencia de acuerdo con la satisfacción

de sus necesidades básicas, es decir, si el bebé recibe los nutrientes, la protección, el aseo y las caricias adecuadas. En esta fase el bebé también recibirá los primeros impactos del ambiente: lugares, personas y atención, entre otros, y estos irán construyendo el primer sustrato de la personalidad del niño.

La segunda fase se identifica a partir de los 4 y hasta los 7 años de edad. En esta etapa, el niño pierde el contacto con su esencia, pues pasa de ser alguien que sobrevive, a un ser que interactúa con su ambiente social. Aquí el nivel de desarrollo es conductual, tanto verbal como no verbal; el niño aprende a moverse coordinadamente, a caminar, apresar, articular sonidos y hablar.

A partir de los 7 años, emerge otra fase, en la cual el niño comienza el proceso de adquisición de capacidades, que incluye aprender a pensar organizadamente, a experimentar y reconocer las emociones y a desarrollar sus habilidades. Esta fase es también denominada como la fase de “uso de razón” (Carrión; 2007: 20), ya que esta abre paso para que el niño comience a construir la autoimagen, la fase de aislamiento y un sistema de creencias.

La última fase se da aproximadamente desde los 14 a los 22 años de edad, y se caracteriza por la autodefinición del adolescente. El individuo utiliza su perspectiva de la realidad, sea esta falsa o no, para concretar su nivel de autoestima.

En sus escritos, Mora y Raich (2005), identifican, describen y categorizan los factores que ellas consideran que intervienen en la autoestima.

Los primeros factores identificados son categorizados como la socialización en una cultura e incluyen los valores que la sociedad tiene. Mora y Raich (2005) relatan que en la sociedad actual, el atractivo es un valor extremadamente deseable por la mayoría de las personas. Otro valor influyente para la autoestima es el éxito, pues se ve como la clave de la felicidad. La popularidad, una combinación del éxito y el atractivo, también es valor que muchos anhelan. Estos autores señalan un punto importante: el entorno cercano es el que realmente va moldeando los valores que un individuo considera deseable, por lo tanto, se puede considerar que el grupo social con que se relaciona el sujeto, es el último factor determinante para él.

La segunda categoría que identifican Mora y Raich (2005), es el género. De acuerdo con estas autoras, existen diversas exigencias que la sociedad hace a las personas de acuerdo con su género. La belleza, como ya se había mencionado anteriormente, es un factor sumamente importante para la sociedad actual, pero también lo es para la autoestima, pues muchos estudios han indicado que un tercio de la propia autoestima se refiere a la autoimagen que el individuo tenga, es decir, si este se considera atractivo o no. Estas autoras señalan que para “las mujeres el atractivo está ligado a la belleza”... y “los hombres le dan gran importancia a la belleza física de sus parejas” (Mora y Raich; 2005: 23). Continúan explicando que esto se puede vincular al hecho de que actualmente las mujeres tienden a dar más importancia al ser valoradas y aceptadas, mientras que el hombre tiene más en cuenta el éxito o fracaso en la sociedad.

La tercera categoría identificada es denominada como factores raciales, étnicos y económicos. Estos factores son considerados como procesos que disponen al individuo a tener un determinado autoestima. Mora y Raich (2005) mencionan que aquí, lo que parece influir en el desarrollo de la autoestima son las actitudes parentales, que incluyen: la implicación de los padres, si son responsables o indiferentes; la capacidad que los padres tengan de ver las virtudes y debilidades de sus hijos; el establecimiento de expectativas alcanzables y límites claros; el respeto entre padre-hijo; la coherencia parental y, por último, el modelo que presentan los padres.

La cuarta y última categoría identificada por Mora y Raich (2005), está conformada por las experiencias tempranas. Las autoras explican que las circunstancias que el individuo cree sobre sí mismo tienen base en experiencias que observó o aprendió en la infancia. “Las personas aprenden formas de pensar, estilos de interpretar la realidad, concepciones de la vida, de las cosas de otras personas, de la familia, del grupo de iguales y de los medios de comunicación.” (Mora y Raich; 2005: 26). Estos aprendizajes, a través de la maduración cognitiva de la persona, van formando creencias centrales, que son las que influyen en el desarrollo de una autoestima sana o baja.

La autoestima es una facultad compleja del ser humano, en cuanto al hecho que no se puede delimitar estrictamente los factores que la componen. Pues, como se vio anteriormente, son muchos los factores que influyen en el desarrollo sano o desadaptativo de la autoestima.

2.5. Componentes de la autoestima

De acuerdo con Alcántara (1990), la autoestima está compuesta por tres elementos correlacionados: cognitivo, afectivo y conductual. Lo que significa que si se hace una modificación, ya sea positiva o negativa, en cualquiera de los tres elementos, los demás también se alterarán.

El componente cognitivo hace referencia al conjunto de autoesquemas con el que el individuo organiza e interpreta sus experiencias. El autor continua explicando que el autoesquema se puede entender como “una creencia y opinión sobre sí mismo que determina el modo en que es organizada, codificada y usada la información que nos llega sobre nosotros mismos” (Alcántara; 1990: 19). En pocas palabras, este componente se encarga de todas las ideas, opiniones, creencias, percepciones y procesamientos de la información que va adquiriendo la persona.

El componente afectivo, considerado por Alcántara (1990) como el corazón de la autoestima, se puede explicar cómo el juicio de valor sobre las cualidades personales que posee un individuo. Implica la valoración que cada individuo hace sobre sí mismo con base en los sentimientos de agrado o desagrado que ve en sí mismo; es sentirse a gusto o en disgusto con su propia persona; estimarse y admirar la propia valía o despreciarla. Es en este componente donde se destaca la ley principal de este concepto: “A mayor carga afectiva, mayor potencia de la autoestima.” (Alcántara; 1990: 20).

Por último, el componente conductual, según Alcántara (1990), se entiende como el proceso final de toda dinámica interna; es la tensión, propósito y determinación de llevar a cabo un comportamiento.

Branden (2010), a diferencia de Alcántara (1990), propone una perspectiva en la cual considera que solo existen dos componentes de la autoestima: la autoeficacia y el autorrespeto.

De acuerdo con este autor, la autoeficacia es considerada como la confianza del individuo en cuanto a su capacidad de pensar, aprender, elegir y tomar decisiones necesarias y adecuadas. Lo que conduce a que el individuo supere los retos que se le presenten y produzca los cambios que su ambiente le exige para ser exitoso.

El autorrespeto, implica más bien un sentimiento de valor propio en el cual el individuo posee la confianza y cree en su derecho a ser feliz; considera que es digno de sus logros, su éxito, las amistades, el respeto y el amor. En resumen, “es la convicción de que uno es competente para vivir y digno de ello” (Branden; 2008: 192).

Carrión (2007), coincide con Branden, al proponer dos componentes de la autoestima. La diferencia de estos dos autores reside, más que nada, en las denominaciones de los componentes. De acuerdo con Carrión (2007), el primer componente es la eficacia personal. Esta implica la confianza del individuo en el

funcionamiento correcto de sus procesos mentales, es decir, que sus capacidades de análisis, comprensión, secuenciación, aprendizaje, elección y decisión, sean adecuadas. Este componente se basa en el equilibrio de lo que se considera las tres cualidades humanas fundamentales (Carrión, 2007): la sinceridad consigo mismo para identificar valores y defectos, el valor para afrontar la realidad de los defectos, y la prudencia para hacerlo a su tiempo y con la intensidad requerida.

El segundo componente considerado por este autor, es denominado respeto a sí mismo. Este componente propone que el individuo reafirme su valía personal, su derecho a vivir y su derecho a ser feliz. Carrión (2007) manifiesta este componente mediante el desarrollo personal. Es decir, que el ser humano se haga consciente de su vida y la experimente con base en su realidad; integrada al mundo que lo rodea. De manera más simple, se puede describir como tener una relación con el mundo exterior. También menciona que la autorrealización que acompaña el desarrollo personal, guiará al individuo a descubrir su esencia, llevándolo a resolver todos sus conflictos y problemas como resultado de que finalmente se realiza de manera plena y alcanza una comprensión total de quién es, qué es su vida y qué pasará después de ella.

2.6. Los pilares de la autoestima.

La autoestima, de acuerdo con Branden (2008), es un producto de prácticas generadas que surgen del interior del sujeto y facilitan o fomentan su realización

personal, son fundamentales y cruciales para fortalecer la autoestima, pues son parte integral de la vida de la persona. Los seis pilares son los siguientes:

- 1) La práctica de vivir conscientemente, considera la realidad como el camino que determina la eficacia y el respeto hacia sí mismo. Se tiene que respetar la realidad, vivirla conscientemente, es decir, sin evadirla ni negarla. A diario, la persona debe elegir el grado de conciencia con que vivirá; reconocer los errores o defectos que se irán cometiendo, lo cual determina su sentimiento sobre qué tipo de individuo es y si su sentido de la dignidad personal es satisfactorio.

- 2) La práctica de aceptarse a sí mismo reconoce, como virtud, el comprometerse con el valor de su propia persona y aceptarse tal como es. La autoaceptación no trata de evadir, negar o rechazar alguna parte de lo que la persona es, aun si considera que es un aspecto desagradable. Es aceptar los verdaderos pensamientos, sentimientos, acciones, cuerpo y circunstancias del propio individuo, implica la voluntad de poder decir: “Eso fue una expresión de mi persona, no necesariamente una que me guste o que admire, pero una expresión mía de todos modos, al menos en el momento en que sucedió.” (Branden; 2008: 21). En sí, es aceptar todos los aspectos de la propia existencia, tanto lo positivo como negativo, los triunfos como los errores; es aceptar la propia realidad.

- 3) La práctica de la responsabilidad requiere que el individuo acepte el compromiso total de su vida y su bienestar; implica darse cuenta y aceptar que es responsable por sus acciones y actos, su grado de conciencia, con su conducta ante otras personas, la distribución de su tiempo y, sobre todo, es responsable de su felicidad personal y de su propia autoestima. Es el entender que nadie va a determinar, solucionar o decidir la vida de los demás. La única persona que puede cambiar el rumbo de su vida, es el propio individuo que la vive.

- 4) La práctica de la autoafirmación hace referencia a defender y expresar adecuadamente las propias necesidades, deseos, valores y convicciones ante los demás, pero a la vez manteniendo el respeto requerido ante la autoafirmación de los demás. Implica enfrentarse a los desafíos de la vida, procurando obtener el control sobre ellos y manejarlos de manera que permiten que el individuo amplíe sus capacidades, su eficacia y su respeto por sí mismo.

- 5) La práctica de vivir con un propósito considera la esencia del proceso vital mediante la realización de los propósitos. Branden (2008) expone que por medio de los propósitos, la persona organiza su conducta y adquiere una dirección hacia dónde quiere ir y qué tendrá que hacer para llegar, “por medio de nuestras metas, creamos la sensación de tener la estructura que nos permite experimentar el control sobre nuestra existencia.” (Branden; 2008: 25). En otras palabras, vivir con propósitos proporciona el poder de alcanzar y

cumplir con los objetivos que el individuo ha elegido, impulsándolo a prosperar en su vida.

- 6) La práctica de la integridad se refiere a ser fiel a los propios valores y juicios; es ser congruente con lo que se hace o se dice y lo que se considera correcto y justo. Se puede considerar como el equilibrio y la coherencia entre la mentalidad del individuo y las acciones que realiza en mundo real.

Branden (2011) reconoce que estos seis pilares que fortalecen la autoestima suponen una elección y requieren un esfuerzo. Acepta que no es un proceso fácil de cumplir, si lo fuera, toda persona tuviera una sana autoestima. Por lo cual considera que existe un séptimo pilar: tener “la disposición y la voluntad de vivir estas seis prácticas, aun cuando puede no ser fácil hacerlo.” (Branden; 2011: 329). El autor señala que una vida sin esfuerzo, lucha o sufrimiento, no existe, y es necesario atravesar y vencer esos aspectos para fortalecer la autoestima y de esta manera, adquirir la felicidad.

2.7. Niveles de la autoestima

“Deseo insistir en que la autoestima es una experiencia íntima: reside en el centro de nuestro ser. Es lo que pienso y lo que siento sobre mí mismo, no lo que piensa o siente alguna otra persona acerca de mí.” (Branden: 2010: 21).

Esta experiencia íntima, como la llama Branden, también es considerada una necesidad básica que tiene el valor de la supervivencia. Por lo cual “es un proceso vital para el desarrollo normal y sano.” (Branden; 2008: 15). Pero este proceso se puede encontrar en las personas entre dos polaridades; autoestima baja y autoestima alta. A continuación, se mencionarán algunas de las características de estos dos niveles.

Un nivel de autoestima alto, según Branden (2008), depende de las siguientes virtudes esenciales: vivir conscientemente, autoaceptarse, ser autorresponsable, autoafirmarse, vivir con determinación y poseer la integridad personal. Incluso, este mismo autor la considera de la siguiente manera; “Una autoestima positiva funciona, en la práctica, como el sistema inmunológico de la conciencia, ofreciendo una mayor resistencia, fuerza y capacidad regeneradora” (Branden; 2008: 15). Pero una autoestima saludable se refleja en muchos otros aspectos de la persona.

Branden (2011) explica que la autoestima alta se puede ver proyectada en las simples expresiones de la persona; el modo en el que habla o se mueve. Se puede ver expresado en la tranquilidad que la persona emana, al simple hecho de hablar tanto de sus logros como de sus defectos; en la manera en la que sabe dar y aceptar cumplidos o al contrario, sabe recibir críticas. Todo esto, en realidad, demuestra que la persona está en paz consigo misma.

Satir (2002) señala que una autoestima alta se puede diferenciar en el hecho que la persona pierde el miedo ante la posibilidad de experimentar en el plano

emocional e intelectual. Branden (2008), coincide con esta autora en dicho punto y señala que la persona incluso buscará retos y estímulos exigentes, se esforzará ante las dificultades y alcanzarlas solo alimentará más su sana autoestima. Esto resultará en un aumento en el deseo de expresar los deseos, metas y la propia realidad. Lo cual conllevará a que la persona se comunique de manera más honrada y abierta con su contexto, pues sabrá que sus pensamientos y acciones tienen valor.

Satir también revela que “el respeto a uno mismo es el fundamento del respeto a los demás” (2002: 25) por lo cual, señala que la persona que posee una autoestima saludable, tiene más probabilidad en tratar a los demás con respeto, buena voluntad y justicia, pues tendrá seguridad sobre sí y no verá a los demás como una amenaza.

Una alta autoestima también modifica la perspectiva de la persona, especialmente en el ámbito social, pues estará más dispuesta a tener relaciones gratificantes, no interpretará sus posibles relaciones de manera negativa, es decir, buscará lo positivo en sí misma y en las demás. Por lo cual, es poco probable que una persona con una autoestima alta, haga algo para lastimar, humillar o destruir a los demás, ni mucho menos a sí misma.

Branden declara que “el valor de la autoestima radica no solamente en el hecho de que nos permite sentir mejor, sino que nos permite vivir mejor, responder a los desafíos y a las oportunidades con mayor ingenio y de forma más apropiada.” (2011: 23). Pues este autor explica previamente que la autoestima sana es una

arma que todo ser humano puede llegar a poseer para enfrentarse y vencer los errores o problemas que pueda llegar a enfrentar, ya que un individuo con una autoestima sana no pone en duda su propio valor y eficacia, por lo que siente la libertad de aplicar todo su potencial y conocimiento para enfrentarse a su realidad (Branden; 2008).

Branden (2011), hace una declaración relevante: afirma que la autoestima es una necesidad para el ser humano. Se considera así ya que proporciona una contribución esencial para el proceso vital, es indispensable para un desarrollo normal y saludable, y tiene valor para la supervivencia. Siguiendo este pensamiento, Brandon manifiesta que si la autoestima falta en grandes dosis, puede llegar a perjudicar la capacidad de funcionamiento del individuo.

En sus escritos, Branden (2011) explica que en una persona con baja o falta de autoestima, los aspectos negativos tienen mayor poder sobre ellos que los positivos. Lo cual disminuye la resistencia del ser humano para afrontar las adversidades de la vida y lo deja con un sentido trágico de existencia.

Un nivel de autoestima bajo, señala Satir (2011), hace que la persona se desagrade a sí misma, se sienta limitada, disgustada y tenga una actitud negativa ante la vida. Su energía se vuelve difusa y fragmentada, convirtiéndola en una víctima derrotada por la vida.

Satir (2002) agrega que la persona que no se agrada sí misma, se enfrenta a la vida con una postura de temor e impotencias, lo que resulta en un sentimiento de desvaloración, una incapacidad de conservar una perspectiva autentica de sí misma y de su contexto y una percepción de constante rechazo.

Similarmente, Branden (2011) menciona que entre más baja sea la autoestima, menores serán las expectativas que el individuo tenga de la vida y de sí mismo. El sujeto evitará enfrentarse a cualquier dificultad y cuando no tenga otra opción más que hacerlo, no dará lo mejor de sí mismo para triunfar, simplemente porque no se creará capaz. Por lo cual, siempre se limitará a una zona de confort, a lo familiar y a lo fácil, debilitando aún más su autoestima. Este mismo autor, anteriormente declaró que entre más baja sea la autoestima, menos aspiraciones y menos posibilidades de éxitos tendrá el sujeto; pues la autoestima tiende a reforzarse y perpetuarse (Branden; 2010).

Otro aspecto importante, destacado por Satir (2002), es que aquella persona que no se sabe valorar, espera que los demás se hagan responsables de asignarle un valor. Este autor menciona que aquellas personas que no se aman, se convierten en instrumentos de odio y destrucción a manos de seres sin escrúpulos, pues al no poder amar o confiar, son más susceptibles a perjudicarse a sí mismos y a todos los que los rodean.

De acuerdo con Branden (2008), aquella persona que no consiga tener una autoestima, como consecuencia se encontrará con sentimientos de ansiedad,

inseguridad, dudas sobre sí, así como la sensación de no encajar en la realidad y de ser ineficaz para existir.

Lo cual lleva a Branden a la reflexión, “el concepto de uno mismo es el destino.” (2011: 33). La autoestima crea un conjunto de expectativas, explica este autor, de lo que es posible y apropiado para un individuo. Esas expectativas tienden a generar acciones que se convierten en realidades y a su vez, las realidades refuerzan las creencias originales.

“Dado que la autoestima es una necesidad fundamental de la conciencia humana que no se puede eludir, aquellas personas que no la consiguen o al menos no la obtienen en cierto grado, se esfuerzan por fingirla, por eludir y buscar protección, frente a su estado de temor interno, más allá de la barricada de la pseudoautoestima.” (Branden; 2008: 236).

La falsa autoestima, como la denomina Branden (2008), es un recurso al que recurre el individuo como forma de autoprotección contra la ansiedad que una autoestima baja puede generar. La falsa autoestima se mantiene mediante dos métodos: en el primero, el individuo evade, reprime, racionaliza y niega todos aquellos sentimientos o pensamientos que puedan afectar negativamente su autoevaluación, y basa su sensación de eficacia y dignidad en factores externos o él o ella.

El segundo método consiste en los valores que elige para alcanzar las metas que se establezca. Es decir, un individuo con una falsa autoestima, tiene como motivación el miedo. “Su meta fundamental no es la de vivir, sino la de escapar al terror de la existencia. Su deseo primordial no es la creatividad sino la seguridad. Y lo que busca en los demás no es la oportunidad de experimentar admiración, sino un escape de los valores morales, del juicio moral, una promesa de ser perdonado, de ser aceptado, de ser cuidado, ser confortado y protegido en medio de un universo aterrador.” (Branden; 2008: 239)

En síntesis, se considera que la autoestima tiene dos niveles principales a considerar: alto y bajo. Sin embargo, es importante señalar que para la realización de los objetivos de esta investigación, se tomaron en cuenta los tres niveles de autoestima que propone Coopersmith (referido por Steiner, 2005): autoestima alta, autoestima media y autoestima baja.

Steiner (2005) retoma las afirmaciones de Coopersmith, al mencionar que los individuos con una autoestima alta se caracterizan por su actividad, expresividad, éxitos sociales y académicos, confianza en propia perspectiva y su liderazgo.

De acuerdo con el mismo autor, aquellos individuos con una autoestima media son personas que se pueden presentarse con conductas positivas, como optimistas, capaces de aceptar críticas y resolver problemas, pero en realidad se sienten inseguros en cuanto a su propia valía.

Por último, Coopersmith considera que los individuos con una autoestima baja “son aquellos individuos que muestran desánimo, depresión, aislamiento, se sienten poco atractivos, así como incapaces de expresarse y defenderse por si sienten temor de provocar enfado en los demás” (citado por Steiner; 2005: 32).

2.8. Medición de la autoestima

Los niveles de la autoestima están determinados operacionalmente a partir de la evaluación, mediante pruebas o tests que permiten detectarlos, en este espacio se mencionan tres pruebas que son las más utilizadas para determinar la autoestima.

La prueba más utilizada es el Inventario de Autoestima de Coopersmith, la cual se elaboró y estandarizó en 1967 por Stanley Coopersmith. Esta prueba fue traducida al español por J. Prewitt-Díaz y re-estandarizada en la Universidad de Concepción, Chile por H Brinkmann y T. Segure (referidos por Paz; 2010).

La prueba mide cuatro niveles de autoestima que son autoestima general, autoestima social, autoestima del hogar y padres, autoestima escolar-académica y una escala de mentira. De acuerdo con Paz (2010), las escalas se pueden describir de la siguiente manera:

La autoestima general hace referencia al nivel de aceptación con que la persona valora sus conductas autodescriptivas, es decir, el concepto que presenta el adolescente de sí mismo.

La escala de autoestima social es el nivel de aceptación con que la persona valora sus conductas autodescriptivas en relación con los demás. Se asocia con una preocupación del individuo acerca de las ideas que las demás personas manifiestan para sí mismo.

La escala de autoestima del hogar y padres se refiere a la evaluación y nivel de aceptación que el individuo hace sobre sí mismo, así como de sus conductas e interacciones en relación con sus familiares directos.

La escala de autoestima escolar-académica hace referencia al nivel de aceptación con que la persona valora las propias conductas que percibe en función del rendimiento que tiene en el área educativa.

Existen otras escalas, como el Test estandarizado de Rosenberg, que determina un nivel general de autoestima.

De acuerdo con Garrido (2013), esta prueba fue presentada por primera vez en 1965 y revisada en 1989. Está compuesta por diez reactivos y cuatro opciones de respuesta, que permite obtener una puntuación mínima de 10 y máxima de 40. Este autor explica, que aunque inicialmente no se estableció una puntuación específica para determinar la clasificación del tipo de autoestima, actualmente se puede valorar el nivel de autoestima como: baja, buena y muy buena.

Por último existe el Test de autoestima escolar o TAE alumno, elaborado y estandarizado en Chile por Teresa Marchant, Isabel Margarita Haeussler y Alejandra Torreti. Esta prueba se elaboró a partir de una selección de ítems del Test americano de Piers Harris.

Dicha prueba permite evaluar el nivel de autoestima de alumnos de educación general básica mediante la autopercepción. El TAE-alumno está diseñado para evaluar niños entre 8 a 13 años de edad, alumnos que cursen desde tercero a octavo grado. Para determinar el nivel de autoestima en el niño, se utilizan categorías relacionadas con el puntaje T, que se denominan como: normalidad, baja autoestima y muy baja autoestima (Tomas; 2011).

En conclusión, la autoestima se puede considerar como unos de los temas más estudiados en el área de psicología, por lo cual, encontrar una prueba que cubra las necesidades del investigador es factible. Sin embargo, aún existen muchas preguntas sin responder acerca de este de cómo y por qué afecta al ser humano.

La autoestima es una facultad que se va construyendo conforme la persona se va desarrollando madurativamente. Se puede definir como la evaluación que una persona hace de sí misma, la cual implica una actitud de agrado o desagrado. Debido a que es un constructo multifactorial, es difícil delimitar como se puede desarrollar una autoestima sana y, de acuerdo con lo visto en el capítulo, el nivel de autoestima tiene consecuencias en cada aspecto de la vida del individuo, lo que

incluye la perspectiva de sí mismo, el estado con el que se relaciona con los demás, hasta el nivel de felicidad personal que cree poder alcanzar.

CAPÍTULO 3

METODOLOGÍA, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

El presente capítulo contiene dos apartados, en el primero de los cuales se expone la estrategia metodológica empleada. Esta fue determinada en función, fundamentalmente, del objetivo general de la indagación. Se hace una descripción tanto del enfoque, como del tipo, diseño y alcance del estudio, asimismo, se describen los instrumentos con los cuales se hizo la recolección de los datos del campo. También se hace mención de la población y muestra seleccionadas para la presente investigación; finalmente, se da cuenta del proceso que se siguió a lo largo de todo el estudio.

En la segunda parte del presente capítulo, se exponen los resultados obtenidos en la medición de las variables habilidades emocionales y autoestima. Se analizan los resultados de manera individual y también se exponen los resultados de la correlación entre ambos fenómenos. En este último apartado, se hacen las interpretaciones teóricas y estadísticas relevantes.

3.1. Descripción metodológica

Para la realización de esta investigación, es necesario establecer el tipo de enfoque con el que se estuvo trabajando. El enfoque, según Hernández y cols.; se puede considerar como “la ruta que la búsqueda del conocimiento toma, al emplear

procesos cuidadosos, metódicos y empíricos; tiene el fin de generar conocimientos”. (2014: 4). Existen dos tipos de enfoque en la investigación: el cualitativo y el cuantitativo.

3.1.1. Enfoque cuantitativo

La presente investigación empleó el enfoque cuantitativo, definido como un conjunto de procesos que “usa la recolección de datos para probar hipótesis, con base en la medición numérica y el análisis estadístico, para establecer pautas de comportamiento y probar teorías.” (Hernández y cols.; 2014: 4).

De acuerdo con estos mismos autores, al emplear este enfoque se deben considerar varias características. Debido a que la definición hace referencia a un proceso, es importante señalar que para el enfoque cuantitativo se debe seguir una secuencia específica. Cada etapa precede a la siguiente y si se llegará a brincar una de ellas, simplemente no se podría continuar adecuadamente con la investigación.

De acuerdo con este proceso, la primera característica esencial de este enfoque es que refleja la necesidad de medir la frecuencia y la magnitud del problema de investigación, por lo cual es necesario que el investigador plantee un problema de estudio delimitado y concreto.

Las siguientes características indican que se deben considerar los antecedentes de estudio sobre las variables elegidas, tomar la teoría existente para

guiar el estudio, construir el marco teórico y formar la(s) hipótesis de la investigación. Estas hipótesis se deben generar antes de la recolección de datos, para mantener la objetividad de la información que los resultados están generando.

Hernández y cols. (2014), enfatizan que para que una indagación sea creíble y aceptada por otros investigadores, debe mostrarse que se siguieron procedimientos estandarizados científicamente, especialmente en la medición de los fenómenos estudiados, para la apropiada recolección de los datos.

Asimismo, la investigación cuantitativa debe ser lo más objetiva posible, es decir, los fenómenos que se estén estudiando no deber ser influidos en lo absoluto por el investigador. Este tipo de enfoque se considera deductivo, pues toma los resultados que se encuentran en una muestra e intenta generalizarlos hacia una población.

Hernández y cols. (2014) señalan que la investigación cuantitativa tiene como meta principal la formulación y demostración de teorías, y debido a la secuencialidad de este enfoque, posee un estándar válido y confiable, contribuyendo a la generación de conocimientos. “Pretende identificar leyes universales y causales” (Bergman, referido por Hernández y cols.; 2014: 6), y la búsqueda cuantitativa ocurre en la realidad externa del individuo.

3.1.2. Estudio no experimental

La investigación no experimental, según Hernández y cols. (2014), es aquel estudio que se lleva a cabo sin la manipulación de las variables independientes. Martens (referido por Hernández y cols.; 2014) expresa que aquellas variables que no pueden, deben o son sumamente difíciles de manipular en experimentos, son apropiadas para los estudios no experimentales.

Es decir, mediante este estudio, el objetivo es observar fenómenos o situaciones en su contexto natural, sin intervención alguna, para de esta manera poder analizarlos de una manera más objetiva, lo cual caracteriza a la investigación no experimental como sistémica y empírica.

Dicho esto, se debe señalar que el presente estudio se considera de tipo no experimental, ya que la investigadora no influyó, manipuló o provocó intencionalmente alguna situación que influyera de manera directa sobre las variables de investigación.

3.1.3. Investigación transversal

Lui y Tucker dan la siguiente definición de la investigación transversal: “Los diseños de investigación transeccional o transversal recolectan datos en un solo momento, en un tiempo único” (citado por Hernández y cols.; 2014: 154). Este tipo de diseño tiene como objetivo describir variables y la manera en que se relacionan con

su contexto o con otras variables en un solo momento dado (Hernández y cols.; 2014), incluso la describen como tomar una fotografía de algo que sucede, en un momento específico.

Aunque este diseño está limitado a un cierto tiempo, no lo está en cuanto al objeto de estudio, es decir, puede abarcar varios grupos o subgrupos de persona, comunidades, situaciones, eventos, objetos o indicadores.

Según Hernández y cols. (2014), los estudios no experimentales que se centren en la dimensión temporal de una situación, son considerados como transversales. Aquellas investigaciones que se centren en analizar el nivel o modalidad de una o diversas variables en un momento dado; evaluar una situación, comunidad, evento, fenómeno o contexto en un punto del tiempo; determinar o ubicar cual es la relación entre un conjunto de variables en un momento, son clasificados como una investigación no experimental transversal.

Por ende, esta investigación es de tipo transversal, ya que tiene como objetivo determinar, mediante la recolección de datos en un solo momento dado, la relación entre las variables competencias emocionales y autoestima en un contexto escolar.

3.1.4. Alcance correlacional

Es importante señalar que el diseño transversal se puede dividir y categorizar en tres tipos de alcances: exploratorio, descriptivo y correlacional. Para la realización de esta investigación se utilizó el diseño correlacional-causal.

Este alcance abarca los diseños que “describen relaciones entre dos o más categorías en un momento determinado.” (Hernández y cols.; 2014: 157). Este alcance, aunque solo se estudia en un solo momento, puede subcategorizarse como de tiempo único o de relación causal, este último hace referencia a estudiar la causa y el efecto de la(s) variable(s), mientras el primero solo observa la o las variables y cómo actúan en su contexto natural.

Los diseños transeccionales correlacionales-causales, de acuerdo con Hernández y cols. (2014), se distinguen de los otros tipos de alcance porque las causas y los efectos del fenómeno a estudiar ya están dados y manifestados en la realidad; la tarea del investigador es observarlos, repórtalos y determinar la dirección y establecer cuál es la causa y cuál es el efecto, de acuerdo con las hipótesis previamente fijadas.

Para establecer un nexo causal, se debe considerar los siguientes puntos: la o las variables independientes deben anteceder en tiempo a la o las dependientes, aunque sea por milésimas de segundo; debe existir covariación entre la o las variables independientes y dependientes; la causalidad debe de ser lógica y creíble.

La presente indagación, como se había mencionado previamente, es un estudio de diseño transeccional correlacional-causal, de tiempo único, debido a que solo se pretende correlacionar las variables competencias emocionales y autoestima.

3.1.5. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Previamente, se estableció que una investigación es un “conjunto de procesos sistemáticos, críticos y empíricos que se aplican al estudio de un fenómeno” (Hernández y cols.; 2014: 4), y que para que dicha investigación sea creíble y aceptada, debe mostrar que siguió procedimientos científicos y estandarizados. Esto se comprueba justamente a través del empleo de técnicas o instrumentos de recolección de datos para la medición de las variables.

“Toda medición o instrumento de recolección de datos debe reunir tres requisitos esenciales: confiabilidad, validez y objetividad.” (Hernández y cols.; 2014: 200). La confiabilidad, continúan explicando estos autores, es el grado en que un instrumento produce resultados consistentes y coherentes; la validez se refiere al grado en que un instrumento mide realmente la o las variables que pretende medir; por último, la objetividad se puede entender como el grado en que el instrumento mide las variables imparcialmente. En pocas palabras, el instrumento de medición tiene como objetivo proporcionar una manera de representar fielmente las variables que se van a observar.

Actualmente, se puede encontrar un abundante número de pruebas e inventarios diseñados para la medición de diversas variables de investigación. Hernández y cols. (2014) explican que cada prueba tiene su correspondiente procedimiento de aplicación, codificación e interpretación. Desafortunadamente, la mayoría de estas pruebas han sido desarrolladas en contextos diferentes a Latinoamérica, poniendo en riesgo la integridad de la investigación, pues resulta en el uso de una prueba inadecuada, inválida y poco confiable.

Debido a esto, es necesario que las pruebas que se vayan a utilizar en el procedimiento de una investigación sean adaptadas, revalidadas y confiabilizadas para el contexto en el que se realizará el estudio.

Para la realización de la presente indagación, se utilizaron las siguientes pruebas estandarizadas: Inventario de Autoestima de Coopersmith y el Perfil de Habilidades Emocionales Bar-On EQ.

La adaptación del Test de Coeficiente Emocional de Bar-On es un instrumento diseñado para evaluar las habilidades emocionales y el coeficiente emocional de adolescentes y adultos.

El instrumento está conformado por cinco escalas: inteligencia intrapersonal, inteligencia interpersonal, manejo de estrés, adaptabilidad y estado de ánimo. La sumatoria de estas escalas, a su vez, conforma una sexta, denominada coeficiente emocional (EQ).

Este instrumento, diseñado por Reuven Bar-On, fue traducido y adaptado al español por Nelly Ugarriza en el año 2005. Para la adaptación de esta prueba, Ugarriza utilizó una muestra de 3,375 niños y adolescentes de 7 a 18 años. Al analizar el nivel de confiabilidad de instrumento, se obtuvo una consistencia interna entre 0.64 y 0.77 para los puntajes totales de coeficiente emocional con la prueba alpha de Cronbach.

La validez del instrumento, fue originalmente analizada por Bar-On mediante la utilización de diversas fuentes de validez: de contenido, de constructo, convergente y de contratación con grupo criterio. Se llegó a la conclusión de que es un instrumento válido.

La estandarización de este instrumento se realizó en la Universidad Don Vasco, en el año 2015. La aplicación se llevó a cabo con una muestra de 135 estudiantes de bachillerato y se obtuvo como resultado una media de 122 puntos y una desviación estándar de 16 para el puntaje total. En esta aplicación también se establecieron los parámetros en puntuales T para cada una de las subescalas y puntaje CE (coeficiente emocional) para el puntaje total, estableciendo la media en el puntaje 100 y cada desviación estándar en 20 puntos.

Por otra parte, Stanley Coopersmith fue el autor del inventario de Autoestima de Coopersmith, pero fue Dr. Prewitt-Díaz quien en 1984 tradujo y adaptó esta prueba en español.

Esta escala está conformada por 58 reactivos, diseñados para estimar el nivel de autoestima en adolescentes y adultos. Los reactivos están divididos en cinco subescalas: autoestima general, autoestima social, autoestima escolar-académica, autoestima familiar (en relación al hogar) y una escala de mentira (Paz; 2010).

La subescala de autoestima general se asocia con el concepto que presenta el adolescente o el adulto de sí mismo. La subescala de autoestima social se asocia con la preocupación que el individuo tiene acerca de las ideas que las demás personas tienen acerca de él o ella. La autoestima escolar tiene que ver con el pensamiento que el adolescente o adulto percibe en función a su rendimiento escolar o laboral. La subescala de autoestima familiar, hace referencia a la percepción que se tiene en las relaciones y las funciones del hogar. Por último, la subescala de mentira está diseñada para detectar conformidad o falsificación deliberada de las respuestas.

El Test de Autoestima de Coopersmith presenta una confiabilidad de 0.88 y se estandarizó con adolescentes universitarios en Chile con baremos en puntaje T.

3.2. Población y muestra

En el siguiente apartado, se darán breves definiciones y características esenciales de población y muestra. Asimismo, se dará una descripción de ambos elementos seleccionados para la realización de la presente investigación.

De acuerdo con Lepkowski, (referido por Hernández y cols.; 2014), una población es el conjunto de todos los casos que concuerdan con una serie de especificaciones, que va a ser estudiada y sobre la cual se pretende generalizar los resultados. Para la realización de una investigación, es importante establecer claramente las características de contenido, lugar y tiempo de la población, para facilitar la delimitación de la muestra con la que se trabajará. Debido a que muchas veces es difícil medir a toda la población, generalmente se escoge una muestra estadísticamente representativa de la población.

La muestra se puede entender como el “subgrupo de la población de interés sobre el cual se recolectaran datos, y que tiene que definirse y delimitarse de antemano con precisión, además de que debe ser representativo de la población.” (Hernández y cols.; 2014: 173). Es decir, la muestra es un subgrupo que pretende ser un reflejo fiel de la población a estudiar.

Hernández y cols. (2014), establecen dos tipos de muestra: probabilísticas y no probabilísticas. En las primeras, todos los elementos de la población tienen la misma posibilidad de ser escogidos; en las no probabilísticas, también llamadas las muestras dirigidas, se sigue un procedimiento de selección orientado por las características de la investigación, más que por un criterio estadístico que busque la generalización de los resultados. En la presente indagación se optó por el segundo tipo de muestreo, dados los recursos, tiempo y propósitos de la investigadora.

3.2.1. Delimitación y descripción de población

En el caso del presente estudio, la población comprende a los estudiantes cursantes, tanto del sexo femenino como del masculino, del Colegio de Bachilleres del Estado de Michoacán, Plantel Nueva Italia. El colegio cuenta con 598 alumnos en total, conformando doce grupos: cuatro de 1º, cuatro de 3º, y cuatro de 5º. Se puede encontrar aproximadamente 47 alumnos por salón.

3.2.2. Descripción de la muestra

La muestra estuvo conformada por los alumnos que cursan 1º, 3º y 5º grado que pertenecen a los grupos: 103, 304, 501 y 502. El número de unidades de muestreo fue de un total de 115 alumnos, de los cuales 20 tuvieron que ser anulados debido a pruebas incompletas, dejando como resultado 95 sujetos de estudio.

La muestra es conformada por 54 mujeres y 41 varones de entre 14 a 20 años de edad. Los alumnos provienen de familias de nivel socioeconómico medio-bajo, mayoritariamente originarios de la misma ciudad.

3.3. Descripción del proceso de investigación

En el presente apartado se reportan a detalle los procesos que se siguieron para la recolección, estructuración y el análisis de la información requerida para efectuar la investigación.

El interés por las competencias emocionales y la autoestima se dio debido a que la investigadora consideró que las problemáticas observadas con más frecuencia en el ámbito psicológico, son aquellas que implican la autoestima del individuo y el reconocimiento y manejo de las emociones. Debido a esto, se tomó la decisión de centrar la presente investigación en la interrogante de si existe una relación significativa entre las competencias emocionales y la autoestima.

Los capítulos se elaboraron de acuerdo con las variables a trabajar en esta investigación, las cuales son competencias emocionales y autoestima. Para dar una perspectiva completa de ambas variables, se decidió proporcionar definiciones desde diferentes enfoques y cómo estas han evolucionado a través del tiempo; fue posible señalar la importancia de cada una en la actualidad, describir y explicar las clasificaciones y componentes tanto de las competencias emocionales como de la autoestima, y mencionar los niveles en que cada una se puede presentar en un individuo y lo que esto implica.

Para poder trabajar con la población a estudiar, se tuvo que llevar a cabo un proceso de varias semanas. Primero, se tuvo que contactar a la directora del Colegio de Bachilleres de Nueva Italia y exponerle de manera sintetizada el objetivo de investigación y cómo este le podría beneficiar no solo a sus estudiantes, sino también a los docentes de dicha institución. Una vez que la propuesta fue aceptada por la directora, se fijó una fecha para aplicar las pruebas, y bajo petición de dicha persona, se realizó un cambio a la población; en lugar de aplicar las pruebas solo a

alumnos de 14 a 16 años, se aplicaría a todo el alumnado que estuviera presente el día acordado. Desafortunadamente, el día que se había acordado para llevar a cabo la aplicación de las pruebas se tuvo que cambiar debido a que se cancelaron las clases para esa jornada. Después de varios días, se asignó uno nuevo para llevar a cabo la aplicación de las pruebas.

En el día de la aplicación resultó que la mayoría de los alumnos saldrían temprano de clase, por lo cual no fue posible aplicar las pruebas a todos los grupos. Sin embargo sí se logró aplicar las pruebas a por lo menos un grupo de cada grado. Se llevó aproximadamente hora y media en cada aplicación y se pudo hacer la observación de que entre más jóvenes eran los sujetos, mayor era el tiempo que tardaban en completar las pruebas.

El procedimiento para la calificación de las pruebas de autoestima se llevó a cabo con el uso de plantillas, las cuales permitieron que se obtuvieran los puntajes. Después, los datos se vaciaron en una matriz en una hoja de cálculo que contenía el nombre del alumno y los puntajes obtenidos en las pruebas.

A partir de esos datos obtenidos, se procedió al análisis estadístico de la información y su interpretación.

3.4. Análisis e interpretación de resultados

En el presente apartado se explicarán los resultados obtenidos mediante la aplicación de los instrumentos correspondientes a las variables de competencias emocionales y autoestima. En primer lugar, se describirá el nivel de competencias emocionales que los alumnos del Colegio de Bachilleres en la ciudad de Nueva Italia presentaron; como segundo punto, se expondrá el nivel de autoestima presentado en dicha muestra; finalmente, se dará a conocer la relación entre las competencias emocionales y la autoestima.

3.4.1. Nivel de competencias emocionales en el Colegio de Bachilleres del Estado de Michoacán, Nueva Italia

Se afirma que la inteligencia emocional, de acuerdo con BarOn, es “un conjunto de habilidades personales, emocionales y sociales y de destrezas que influyen en nuestra habilidad para adaptarnos y enfrentar las demandas y presiones del medio” (citado por Ugarriza; 2001: 131).

Particularmente, las competencias emocionales son definidas como “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales.” (Bisquerra y Pérez; 2007: 8).

Respecto a los resultados obtenidos a partir de la aplicación del Bar-On EQ Test (Test de Coeficiente Emocional de Bar-On), se muestran en puntajes T las escalas y el coeficiente emocional.

La media en el nivel de inteligencia intrapersonal fue de 48. La media es la suma de un conjunto de datos dividida entre el número de medidas (Elorza; 2007).

De igual modo, se obtuvo la mediana, que es el valor medio de un conjunto de valores ordenados; el punto abajo y arriba del cual cae un número igual de medidas (Elorza; 2007). Este valor fue de 47.

De acuerdo con este mismo autor, la moda se define como la medida que ocurre con más frecuencia en un conjunto de observaciones. En cuanto a esta escala, la moda fue de 41.

También se obtuvo el valor de una medida de dispersión, específicamente de la desviación estándar, la cual se define como la raíz cuadrada de la suma de las desviaciones al cuadrado de una población, dividida entre el total de observaciones (Elorza; 2007). El valor obtenido en la escala de inteligencia intrapersonal total, es de 12.

La inteligencia intrapersonal incluye la medición de la autocomprensión, la habilidad para ser asertivo y la habilidad para visualizarse a sí mismo de manera positiva.

Se obtuvo el puntaje de la escala de inteligencia interpersonal, encontrando una media de 47, una mediana de 46 y una moda representativa de 42. La desviación estándar fue de 10.

La inteligencia interpersonal incluye destrezas como la empatía y la responsabilidad social, el mantenimiento de relaciones interpersonales satisfactorias, el saber escuchar y ser capaces de comprender y apreciar los sentimientos de los demás.

Asimismo, en la escala de adaptabilidad se encontró una media de 49, una mediana de 50 y una moda de 48. La desviación estándar fue de 11.

La escala de adaptabilidad incluye la habilidad para resolver los problemas y la prueba de la realidad, ser flexibles, realistas y efectivos en el manejo de los cambios y ser eficaces para enfrentar los problemas cotidianos.

En la escala de manejo de estrés se obtuvo una media de 50, una mediana de 52 y una moda de 56; la desviación estándar fue de 11. La escala de manejo del estrés incluye la tolerancia al estrés y el control de los impulsos, ser por lo general calmado y trabajar bien bajo presión, ser rara vez impulsivo y responder a eventos estresantes sin desmoronarse emocionalmente.

Por otra parte, en la escala de estado de ánimo se obtuvo una media de 46, una mediana de 48 y una moda de 54; la desviación estándar fue de 12. Esta escala

incluye la felicidad y el optimismo, así como una apreciación positiva sobre las situaciones o eventos y la actitud placentera ante ellos.

Finalmente, como puntaje sintetizador en coeficiente emocional se obtuvo una media de 96, una mediana de 94 y una moda de 85; por su parte, la desviación estándar fue de 23.

En el Anexo 1 quedan demostrados gráficamente los resultados de la media aritmética de cada una de las subescalas mencionadas anteriormente.

A partir de los resultados estadísticos obtenidos mediante la aplicación del instrumento, se puede interpretar que el nivel de habilidades emocionales, en términos generales, se ubica dentro de los parámetros normales. Es importante señalar que los resultados también muestran una dispersión alta, lo que habla de la heterogeneidad en los puntajes de los sujetos.

Con el fin de mostrar un análisis más detallado, a continuación se presentan los porcentajes de los sujetos que obtuvieron puntajes bajos en cada subescala.

En la escala de inteligencia intrapersonal, el 22% de los sujetos se ubican por debajo de T 40; en la escala de inteligencia interpersonal, el porcentaje de sujetos es de 29%; mientras que en la escala de adaptabilidad es de 24%; el porcentaje de sujetos con puntajes bajos en la escala manejo de estrés es de 21% y en la escala de estado de ánimo es de 33%; finalmente, los sujetos que obtuvieron un puntaje

bajo en coeficiente emocional, es decir, un coeficiente por debajo de 80, son un 24%. Estos resultados se aprecian de manera gráfica en el Anexo 2.

Los resultados mencionados anteriormente indican que las competencias emocionales en la muestra de estudio se encuentran en un nivel dentro de los parámetros normales, mostrando en cuanto a la desviación estándar una dispersión alta.

3.4.2. Nivel de autoestima en los alumnos del Colegio de Bachilleres del Estado de Michoacán, Nueva Italia

De acuerdo con lo señalado por Coopersmith, la autoestima es “la evaluación que hace y mantiene habitualmente la persona con respecto a sí misma: expresa una actitud de aprobación o desaprobación e indica el grado en el que el individuo se cree capaz, destacado, con éxito y valioso” (citado por Crozier; 2001: 205).

Satir (2002) señala que una autoestima alta se puede diferenciar en el hecho que la persona pierde el miedo ante la posibilidad de experimentar en el plano emocional e intelectual. Branden (2008), coincide con Satir (2002) en este punto y señala que la persona incluso buscará retos y estímulos exigentes, se esforzará ante las dificultades y alcanzarlas solo alimentará más su sana autoestima. Esto resultará en un aumento en el deseo de expresar los deseos, metas y la propia realidad.

Por otro lado, un nivel de autoestima bajo, señala Satir (2011), hace que la persona se desagrada a sí misma, se sienta limitada, disgustada y tenga una actitud negativa ante la vida.

Branden (2011) menciona que entre más baja sea la autoestima, menores serán las expectativas que el individuo tenga de la vida y de sí mismo, de modo que evitará enfrentarse a cualquier dificultad y cuando no tenga otra opción más que hacerlo, no dará lo mejor de sí mismo para triunfar, simplemente porque no se creará capaz.

Mediante la aplicación del Inventario de Autoestima de Coopersmith, se obtuvieron datos relevantes de acuerdo con cada una de las subescalas predeterminadas en la prueba. Los resultados, traducidos a puntajes T, se presentan a continuación.

En la escala de autoestima general se obtuvo una media de 47, una mediana de 48, una moda de 46 y una desviación estándar de 12.

Asimismo, en la escala de autoestima social, se obtuvo una media de 53, una mediana de 50, una moda de 62 y una desviación estándar de 9.

Por otra parte, en la escala de autoestima escolar se obtuvo una media de 55, una mediana de 57, una moda de 65 y una desviación estándar de 12.

En la escala de autoestima familiar, se obtuvo una media de 49, una mediana de 52, una moda de 63 y una desviación estándar de 12.

Finalmente y como dato sintetizador de todo lo anterior, en la escala de autoestima total se obtuvo una media de 49, una mediana de 50, una moda de 65 y una desviación estándar de 13. En el Anexo 3 se muestran gráficamente los resultados de la media aritmética de cada una de las subescalas mencionadas anteriormente.

De acuerdo con los datos anteriores, se puede interpretar que la autoestima en la muestra de estudio se encuentra en un nivel dentro de los parámetros normales, mostrando en cuanto a la desviación estándar una dispersión alta.

Además de presentar los datos de las medidas de tendencia central y desviación estándar, a continuación se presentan los porcentajes de los sujetos que obtuvieron puntajes significativamente bajos en cada escala, eso es, por debajo del puntaje T 40. Así, se ubicarán las escalas en las que hay mayor incidencia de casos preocupantes sobre el nivel de autoestima.

En la escala de autoestima general, el 27% de sujetos se encuentra debajo del puntaje T 40; en la escala de autoestima social, el porcentaje fue de 11%; en la autoestima escolar, el 14%; en la autoestima familiar el 24% y finalmente, en la escala de autoestima total, el 32%. Estos datos se pueden observar gráficamente en el Anexo 4.

Por lo anterior es importante centrar atención en la escala de autoestima total, ya que con un 32%, indica que estos sujetos requieren especial atención.

3.4.3. Relación entre las competencias emocionales y la autoestima

Diversos autores han afirmado la relación que se da entre la autoestima y las competencias emocionales. Alcántara (1990), en uno de sus escritos, declara que tomar conciencia de la trascendencia de la autoestima es necesario para todo proceso de maduración personal y por lo tanto, es un aspecto que se debe considerar en la psicología.

El segundo aspecto tiene que ver con la superación de dificultades personales. Todas aquellas personas que tengan un satisfactorio nivel de autoestima, serán capaces de enfrentar los fracasos y los problemas con los que se puedan llegar a encontrar, ya sean inconvenientes físicos, mentales o emocionales. Alcántara (1990) señala que para que un individuo pueda llegar a autorrealizarse de esta manera, primero se le tiene que capacitar para combatir y triunfar ante los tropiezos y golpes que la vida le arrojará.

En la investigación realizada en el Colegio de Bachilleres, Plantel Nueva Italia, se encontraron los siguientes resultados:

Entre el coeficiente emocional y la escala de autoestima general existe un coeficiente de 0.63 de acuerdo con la prueba “r” de Pearson. Esto significa que entre el coeficiente emocional y la escala mencionada, existe una correlación de relación positiva considerable, de acuerdo con la clasificación de correlación que definen Hernández y cols. (2014).

Para conocer la influencia que existe entre el coeficiente emocional y la escala de autoestima general, se obtuvo la varianza de factores comunes (r^2), donde mediante un porcentaje se indica el grado en que las variables se encuentran correlacionadas. Para obtener esta varianza se eleva al cuadrado el coeficiente de correlación obtenido mediante la “r” de Pearson (Hernández y cols.; 2014).

El resultado de la varianza de factores comunes fue de 0.39, lo que significa que entre el coeficiente emocional y la escala de autoestima general hay una relación de 39%.

Por otra parte, entre el coeficiente emocional y la escala de autoestima social existe un coeficiente de correlación de 0.39 de acuerdo con la prueba “r” de Pearson. Esto denota que entre el coeficiente emocional y la escala referida, existe una correlación positiva media.

El resultado de la varianza de factores comunes fue de 0.23, lo que significa que entre el coeficiente emocional y la escala de autoestima social hay una relación de 23%.

Asimismo, se encontró que entre el coeficiente emocional y la escala de autoestima escolar existe un coeficiente de correlación de 0.48, de acuerdo con la prueba “r” de Pearson. Esto implica que entre el coeficiente emocional y la escala en cuestión, existe una correlación positiva media.

El resultado de la varianza de factores comunes fue de 0.23, lo que significa que entre el coeficiente emocional y la escala de autoestima escolar hay una relación del 23%.

Adicionalmente, entre el coeficiente emocional y la escala de autoestima familiar existe un coeficiente de correlación de 0.37 obtenido con la prueba “r” de Pearson. Esto permite afirmar que entre el coeficiente emocional y la escala de autoestima familiar, existe una correlación positiva media.

El resultado de la varianza de factores comunes fue de 0.13, lo que significa que entre el coeficiente emocional y la escala de autoestima familiar hay una relación del 13%.

Finalmente, se encontró que entre el coeficiente emocional y la escala sintetizadora de autoestima total existe un coeficiente de correlación de 0.63 según la prueba “r” de Pearson. Esto denota que entre el coeficiente emocional y la escala indicada, existe una correlación positiva considerable.

El resultado de la varianza de factores comunes fue de 0.39, lo que significa que entre el coeficiente emocional y la escala de autoestima total hay una relación del 39%.

Los resultados obtenidos en cuanto a los niveles de correlación entre escalas se muestran en el anexo 5. Cabe señalar que para considerar una relación significativa entre variables, el porcentaje de relación debe ser de, al menos, 10%.

En función de lo anterior, se puede afirmar que el nivel de coeficiente emocional se relaciona de forma significativa con la autoestima. Por ello y con fundamento en los resultados presentados, se confirma la hipótesis de trabajo, que afirma que los niveles de competencias emocionales que presentan los alumnos del colegio de Bachilleres, plantel Nueva Italia, están relacionados significativamente con los niveles de autoestima.

CONCLUSIONES

Enseguida se explica, como último asunto de este trabajo, la manera en que fueron cumplidos los objetivos planteados en un comienzo.

Los objetivos de carácter conceptual referidos a la variable de competencias emocionales, fueron logrados en el capítulo teórico número uno. Ahí se proporcionó la definición de tal variable, se identificaron sus características principales y su importancia en el ámbito educativo de la investigación y en la disciplina psicológica.

A su vez los objetivos cuatro y cinco, referidos a la segunda variable de autoestima, fueron abordados con suficiencia y la profundidad adecuada en el capítulo número dos.

La investigación de campo, efectuada una vez elaborado el marco teórico, permitió la cuantificación de las dos variables de las que se ocupó la investigadora. Es decir, los objetivos particulares relacionados con la indagación empírica, que fueron alcanzados con suficiencia.

El alcance de los propósitos referidos a cada una de las variables, permitió la consecución del objetivo general del estudio, enunciado en la introducción del presente informe, en los siguientes términos: Establecer la relación entre la

inteligencia emocional y la autoestima en los alumnos del Colegio de Bachilleres de la ciudad de Nueva Italia, Michoacán.

Un aspecto relevante es concluir con respecto a la corroboración de las hipótesis formuladas en la parte inicial de la presente indagación. Se encontraron evidencias empíricas que permiten corroborar la hipótesis de trabajo para los casos de la relación entre competencias emocionales y autoestima.

Los hallazgos logrados por la investigadora corroboran lo que establece la literatura, expuesto en el capítulo uno y dos, que corrobora la relación significativa entre las variables de estudio.

Es importante mencionar que la medición de la variable competencias emocionales indica que los alumnos tienen competencias emocionales y este resultado no es preocupante.

Adicionalmente, la medición de la variable autoestima indica que su presencia no es preocupante, en la población investigada, ya que se considera que se presenta en un nivel normal.

Es recomendable que las dos variables mencionadas anteriormente sean investigadas en grupos no incluidos en el presente estudio, tal indagación permitirá una comprensión más integral e incluyente en la institución que fue el escenario de la presente investigación.

Finalmente se puede reafirmar que la investigadora responsable del presente estudio contribuye, con sus resultados, en la labor científica de entender la presencia de las variables referidas en un contexto particular.

BIBLIOGRAFÍA

- Alcántara, José Antonio. (1990)
Cómo educar la autoestima.
Ediciones CEAC, S.A. Barcelona, España.
- Arteaga Herrera, Yasodhara Belén. (2014)
Relación entre el nivel de autoestima y los trastornos alimentarios en alumnos de Preparatoria de Uruapan, Michoacán.
Tesis inédita de la Escuela de Psicología de la Universidad Don Vasco, A.C. Uruapan, Michoacán, México.
- Branden, Nathaniel. (2008)
La psicología de la autoestima.
Editorial Paidós Mexicana. Distrito Federal, México.
- Branden, Nathaniel. (2010)
La autoestima de la mujer.
Editorial Paidós Mexicana. Distrito Federal, México.
- Branden, Nathaniel. (2011)
Los seis pilares de autoestima.
Editorial Paidós Mexicana. Distrito Federal, México.
- Carrión López, Salvador. (2007)
Autoestima y desarrollo personal con PNL.
Ediciones Obelisco. Barcelona, España.
- Clark, Amina; Clemens, Harris; Bean, Reynold. (2000)
Cómo desarrollar la autoestima en los adolescentes.
Editorial Debate. Madrid.
- Crozier, Ray W. (2001)
Diferencias individuales en el aprendizaje.
Editorial Narcea, S. A. Madrid, España.
- Elorza Pérez-Tejada, Aroldo. (2007)
Estadística para las ciencias sociales, del comportamiento y la salud.
Editorial Cengage Learning. México.
- Garrido Gutiérrez, Isaac. (2000)
Psicología de la emoción.
Editorial Síntesis. Madrid.

Goleman, David. (2002)
La inteligencia emocional.
Editorial Vergara. México.

Hernández Sampieri, Roberto; Fernández Collado, Carlos; Baptista Lucio, Pilar. (2014)
Metodología de la Investigación.
Editorial McGraw-Hill México.

Lamb, Charles W.; Hair, Joseph F. Jr.; McDaniel, Karl. (2011)
Marketing.
Editorial Edamsa. México.

Montoya, Miguel Ángel; Sol, Carmen Elena. (2001)
Estrategias para vivir mejor con técnicas de PNL y desarrollo humano.
Editorial Pax. Distrito Federal, México.

Mora, Marisol; Raich, Rosa María. (2005)
Autoestima, evaluación y tratamiento.
Editorial Síntesis. Madrid, España.

Palmero, Francesc; Fernández, Enrique; Chóliz, Mariano. (2002)
Psicología de la motivación y la emoción.
Editorial McGraw-Hill. Madrid, España.

Rodríguez Lemus, Alondra. (2015)
Inteligencia emocional y su relación con la dependencia afectiva en estudiantes de Psicología de la Universidad Don Vasco.
Tesis inédita de la Escuela de Psicología de la Universidad Don Vasco, A.C.
Uruapan, Michoacán, México.

Satir, Virginia. (2002)
Nuevas relaciones humanas en el núcleo familiar.
Editorial Pax. México.

Vernon, Philip E. (1982)
Inteligencia: herencia y ambiente.
Editorial Manual Moderno. México.

MESOGRAFÍA

Bisquerra Alzina, Rafael; Pérez Escoda, Nuria. (2007)
“Las competencias emocionales”.
Revista Educación XXI. No.10. Pp. 451-467.
<http://www.ub.edu/grop/catala/wp-content/uploads/2014/03/Las-competencias-emocionales.pdf>

Brinkmann, H.; Segure, T.; Solar, M.I. (1989)
“Inventario de autoestima de Coopersmith, concepto de confiabilidad y validez”.
Revista Chilena de Psicología.
Recuperado de http://www2.udec.cl/~hbrinkma/articulo_coopersmith.pdf

Chávez Vázquez, Abigail Dennis; Sánchez Muñiz, Anahí. (2010)
“Inteligencia emocional y autoestima en adolescentes de secundaria de 12 a 15 años (diseño y aplicación de un programa de intervención en la casa hogar para niñas Graciela Zubirán)”
UPN-Ajusco. Programa educativo Licenciatura en Psicología Educativa.
<http://hdl.handle.net/123456789/8862>

De la Rosa, Jorge; Díaz-Loving, Rolando. (1991)
“Evaluación del autoconcepto: una escala multidimensional”.
Revista Latinoamericana de Psicología, vol. 23, núm. 1, 1991, pp. 15-33.
Fundación Universitaria Konrad Lorenz. Bogotá, Colombia.
Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80523102>

Extremera Pacheco, Natalio; Fernández Berrocal, Pablo. (2004)
“El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas.”
Revista Electrónica de Investigación Educativa, 6 (2)
Recuperado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/105/1121>

Extremera Pacheco, Natalio; Fernández Berrocal, Pablo. (2004)
“La inteligencia emocional: Métodos de evaluación en el aula”.
Revista iberoamericana de Educación.
Recuperado de
https://extension.unEditoriales/archivos_publicos/webex_actividades/4980/ieimaci06.pdf

Fernández Berrocal, Pablo; Extremera Pacheco, Natalio. (2002)
“La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela”.
Revista Iberoamericana de Educación.
Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/326Berrocal.pdf>

Garrido, José Manuel. (2013)
“Medir la Autoestima con la escala de Rosenberg”
<http://psicopedia.org/1723/medir-la-autoestima-com-la-escala-de-rosenberg>

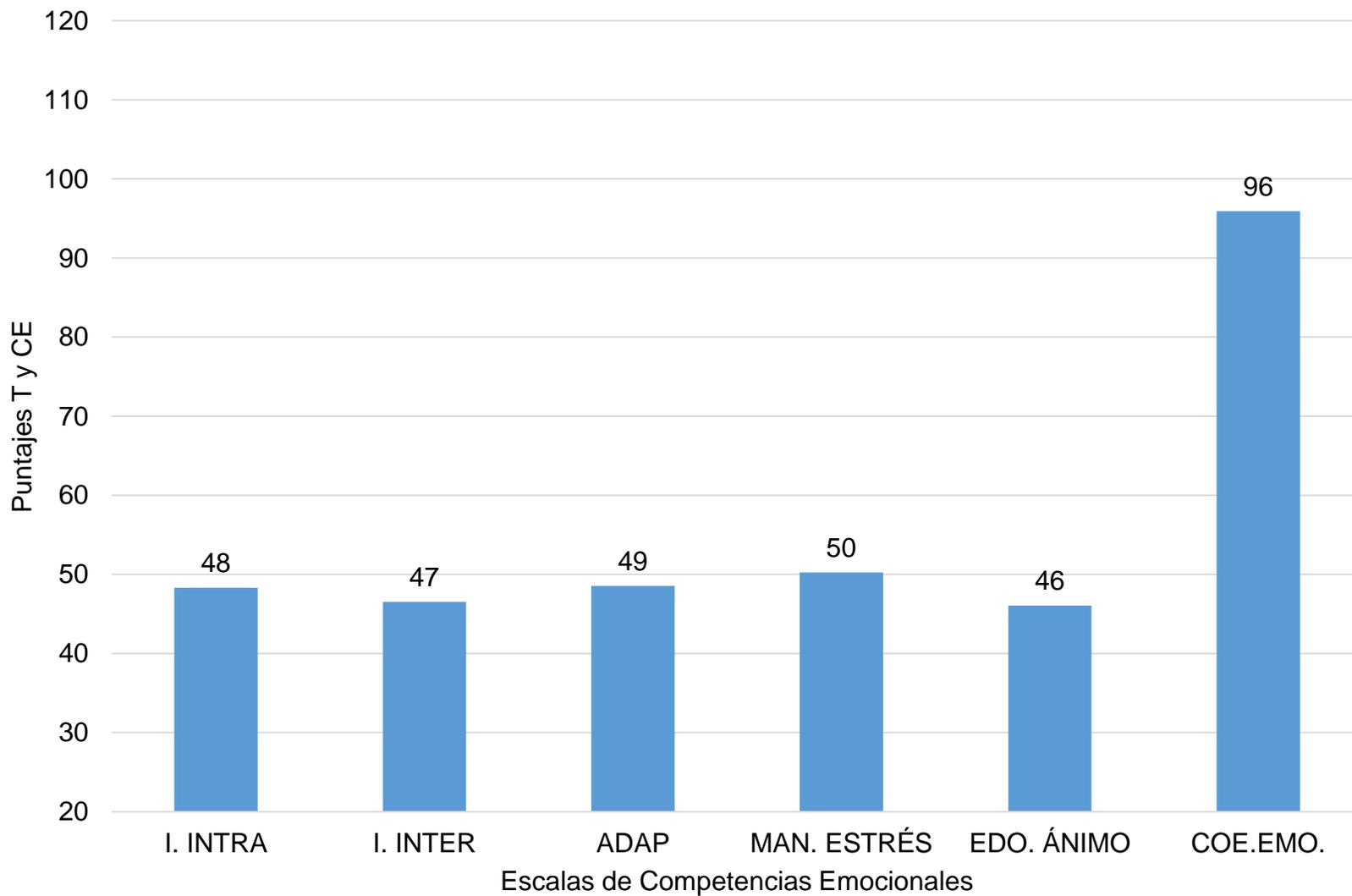
Paz Gatica, M. (2010)
“Inventario de Autoestima de Coopersmith Adultos.”
Recuperado de <http://es.scribd.com/doc/42684674/Inventario-de-Autoestima-de-Coopersmith-Adultos>

Steiner Benaim, Daniela (2005)
“La teoría de la autoestima en el proceso terapéutico para el desarrollo del ser humano”.
Trabajo especial de grado para obtener el título de Bachelor of Arts in Psychology, Tecana American University. Maracaibo, Venezuela. Recuperado de http://www.tauniversity.org/tesis/Tesis_Daniela_Steiner.

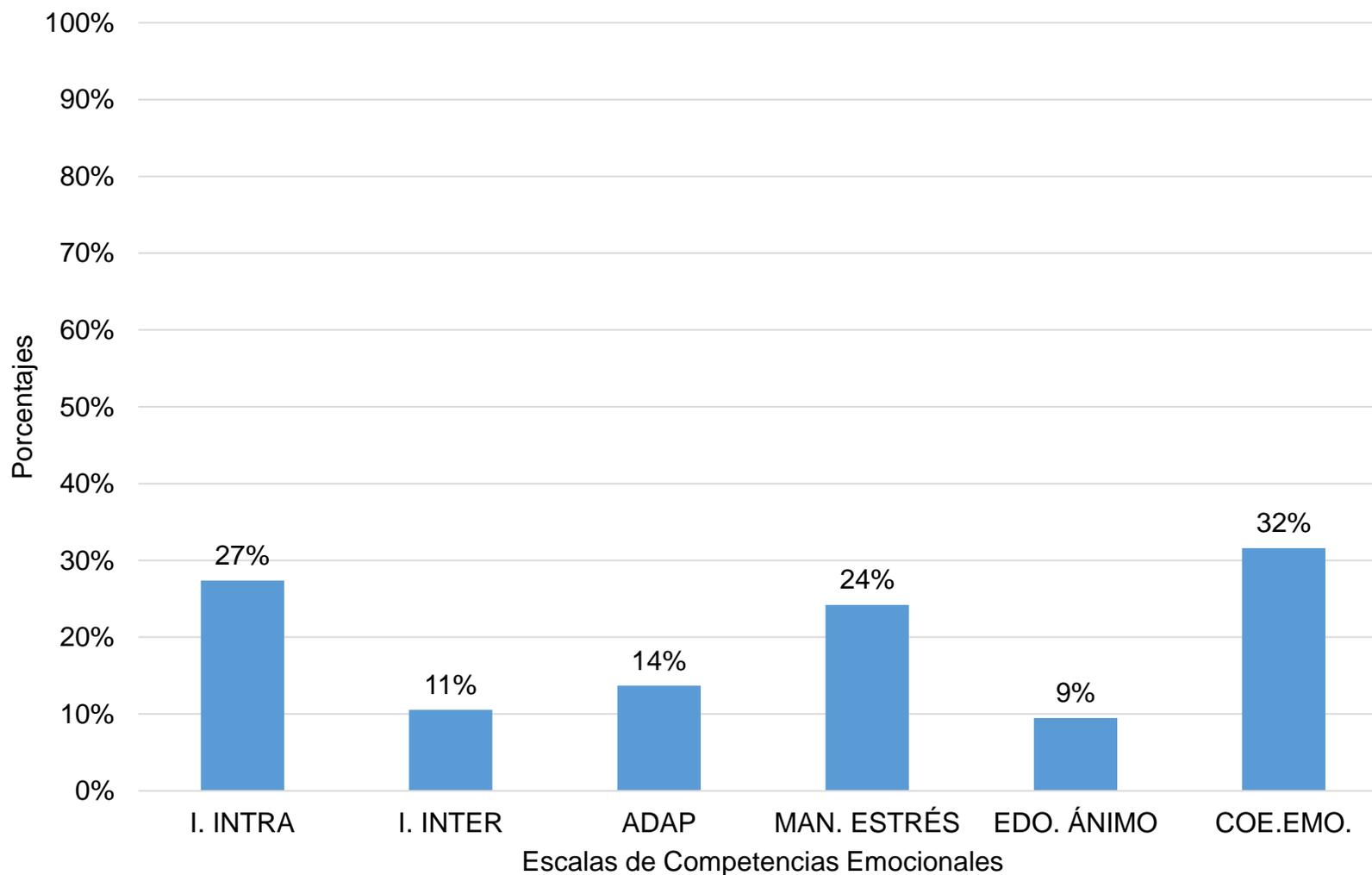
Tomas, Ulises. (2011)
“TAE- Batería de Test de Autoestima Escolar”.
El Psicoasesor. Recuperado de <http://www.elpsicoasesor.com/2011/11/tae-bateria-de-test-de-autoestima.html>

Ugarriza, Nelly. (2001)
“La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de BarOn (I-CE) en una muestra de Lima Metropolitana.”
Persona, núm. 4, 2001, pp. 129-160. Universidad de Lima. Lima, Perú.
Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=147118178005>

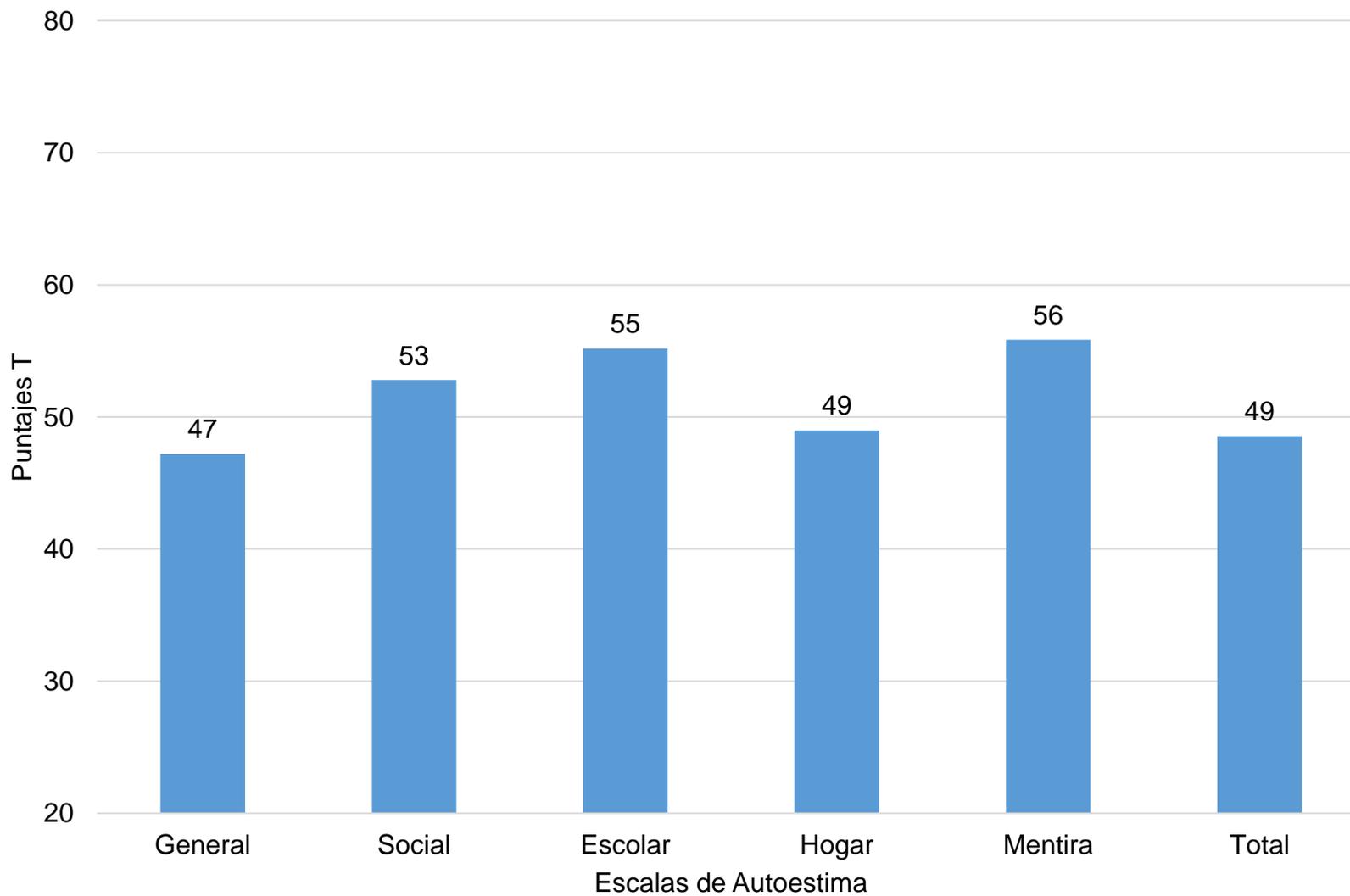
ANEXO 1
Media aritmética de las escalas de competencias emocionales



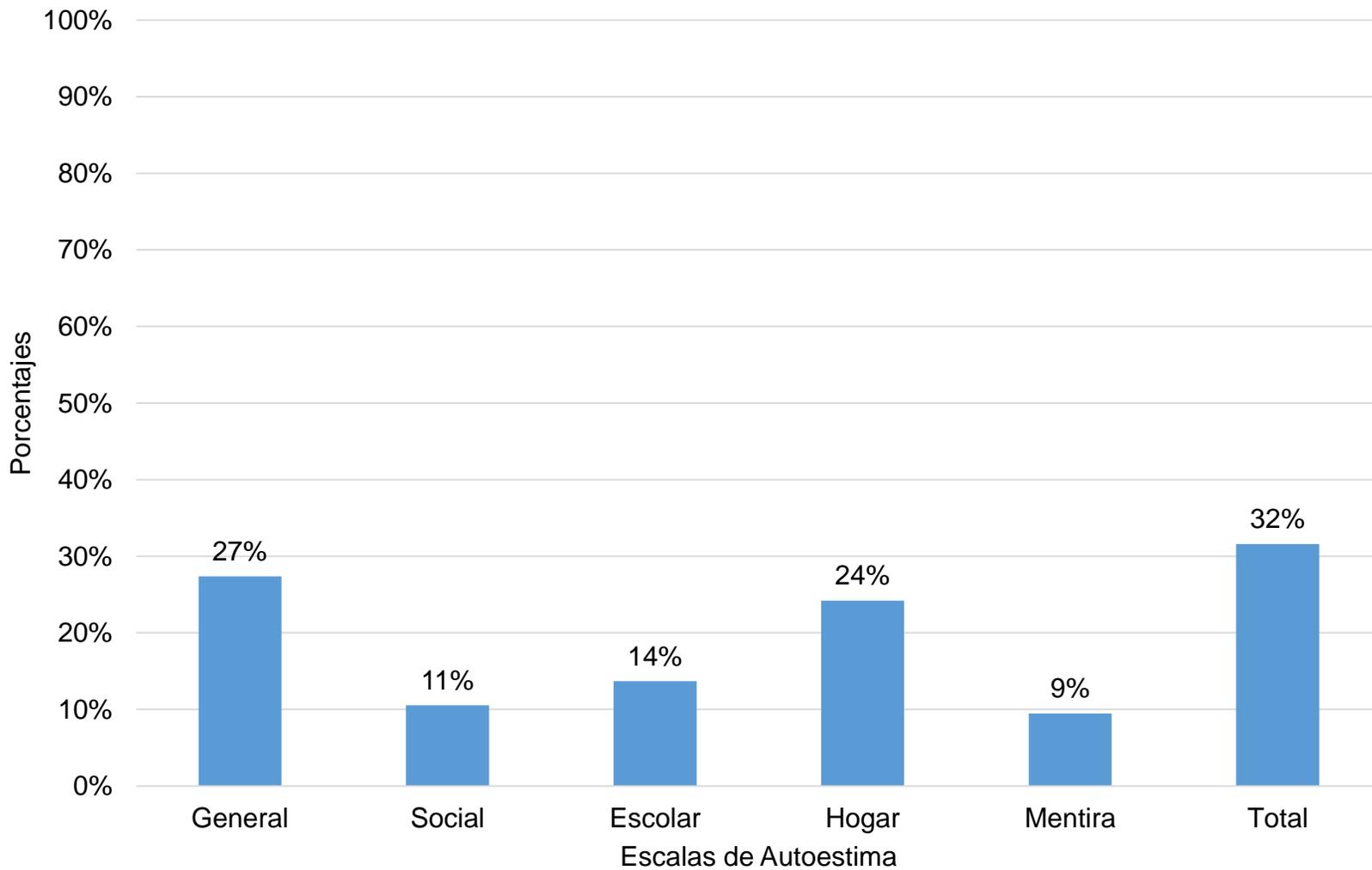
ANEXO 2
Porcentajes de sujetos con puntaje preocupante en las escalas de competencias emocionales



ANEXO 3
Media aritmética de las escalas de autoestima



ANEXO 4
Porcentaje de sujetos con puntaje preocupante en las escalas de autoestima



ANEXO 5
Coeficiente de correlación entre el coeficiente emocional y las escalas de autoestima

