



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 DE LA INTELIGENCIA COGNITIVA CON LAS
COMPETENCIAS EMOCIONALES EN ESTUDIANTES DE
SECUNDARIA*

T E S I S

PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADO EN PSICOLOGÍA

LUIS ÁNGEL CARRILLO RODRÍGUEZ

Asesor: Lic. Héctor Raúl Zalapa Ríos

URUAPAN, MICHOACÁN. A 25 DE ENERO DE 2019.



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

AGRADECIMIENTOS

Dedico el presente trabajo investigativo principalmente a mis padres y familiares, por su amor, trabajo y sacrificio en todos estos años. Gracias a ustedes, he logrado llegar hasta aquí y convertirme en lo que soy. Ha sido un orgullo y un privilegio ser su hijo, son los mejores padres.

A Dios, por ser el inspirador y darme fuerza para continuar en este proceso de obtener uno de mis anhelos más deseados.

A mis hermanos, por estar siempre presentes, acompañándome, y por el apoyo moral que me brindaron a lo largo de esta etapa de mi vida.

A todas las personas que me han apoyado y han hecho que este trabajo se realice con éxito, en especial a aquellos que me abrieron las puertas y compartieron sus conocimientos.

ÍNDICE

Introducción.

Antecedentes	1
Planteamiento del problema	4
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.	14
1.1.2. El concepto de competencias.	17
1.1.3. De la inteligencia cognitiva a la inteligencia emocional.	20
1.1.4. Conceptualización de las competencias emocionales.	23
1.2. Clasificación de las competencias emocionales.. . . .	25
1.3. Educación emocional.	28
1.4. Las competencias emocionales en la vida actual.	33
1.4.1. Las competencias emocionales en la dimensión laboral.	34
1.4.2. Las competencias emocionales en la dimensión escolar.	35
1.4.3. Las competencias emocionales en la dimensión personal y social	36
1.5. Evaluación de las competencias emocionales.	37

1.5.1. Cuestionarios, escalas y autoinformes.	38
1.5.2. Evaluación a través de observadores externos.	39
1.5.3. Evaluación a través de tareas de ejecución.	40

Capítulo 2. La inteligencia cognitiva.

2.1. ¿Qué es la inteligencia?	42
2.2. Definición integradora del concepto de inteligencia.	44
2.3. El dilema fundamental de la inteligencia: ¿cuántos factores la componen?	46
2.4. Desarrollos teóricos de la inteligencia.	50
2.4.1. Primeros desarrollos conceptuales.	51
2.4.2. Teorías de corte biológico	53
2.4.3. Teorías psicológicas.	54
2.4.4. Teorías de la interacción entre herencia y ambiente.	56
2.5. Teorías actuales sobre la inteligencia.	57
2.5.1. Teoría triárquica de Sternberg.	58
2.5.2. Teoría de las inteligencias múltiples de Gardner.	59

Capítulo 3. Metodología, análisis e interpretación de resultados.

3.1. Descripción metodológica.	63
3.1.1. Enfoque cuantitativo.	63
3.1.2. Investigación no experimental.	65
3.1.3. Diseño transversal.	65
3.1.4. Alcance correlacional.	66
3.1.5. Técnicas e instrumentos de recolección de datos.	67

3.2. Descripción de la población.	71
3.3. Descripción del proceso de investigación.	72
3.4. Análisis e interpretación de resultados.	74
3.4.1. La inteligencia cognitiva en los estudiantes de la Escuela Secundaria Federal #4, de Uruapan, Michoacán.	74
3.4.2. Las competencias emocionales en la población de estudio.	76
3.4.3. Relación entre la inteligencia cognitiva y las competencias emocionales.	80
Conclusiones	83
Bibliografía	85
Mesografía	87
Anexos.	

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de investigación examina la relación entre la inteligencia cognitiva y las competencias emocionales en alumnos de una escuela secundaria del sector público, lo cual permite conocer si existe relación importante entre las variables mencionadas.

Los objetivos de esta investigación abarcaron la definición de ambas variables y la aplicación de dos pruebas para relacionar los datos, las pruebas que se utilizaron fueron el Perfil de Capacidades Emocionales y el test de Dominós.

La investigación se llevó a cabo en la Escuela Secundaria Federal Urbana #4 (ESFU #4) ubicada en Uruapan, Michoacán, tomando una población de adolescentes.

Antecedentes.

En este apartado se destacan investigaciones anteriores similares o iguales a esta, con el fin de tomar como fuente de partida para la realización de la presente, así como algunas definiciones de las variables examinadas en el presente documento.

“La emoción es un proceso psicológico constituido por cambios que pueden repercutir en el sujeto a nivel cognitivo, a nivel fisiológico y a nivel social, posibilitando

acciones organizadas y adaptativas, cuando su intensidad es adecuada, o una desorganización de las acciones, cuando es inadecuada” (Garrido; 2002: 3).

Por otra parte, “concebimos la 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).

En la Universidad Don Vasco se realizó un estudio comparativo de los niveles de inteligencia emocional de los hombres y mujeres inscritos en una Secundaria Federal Urbana.

Esta investigación fue realizada por Ríos, en Uruapan, Michoacán, en 2017, en donde encontró una correlación moderada y alta en las áreas de autoconocimiento emocional, control emocional, automotivación, empatía, habilidades para las relaciones interpersonales y la inteligencia emocional total.

En cuanto a la autoestima, los hombres presentan niveles más altos que las mujeres y esto se debe a factores culturales, según la investigadora.

Otra investigación que se realizó fue sobre la relación entre trastornos alimentarios y las competencias emocionales en adolescentes de secundaria.

Fue realizada en 2017, por García, bajo la supervisión de la Universidad Don Vasco, en la Escuela Secundaria Técnica # 37, ubicada en la comunidad de Gildardo Magaña, municipio de Peribán, Michoacán.

Se utilizó un enfoque cuantitativo y realizó un estudio delimitado y concreto del fenómeno. La investigación fue de tipo no experimental, ya que no se construyó el contexto, ni se manipularon de manera intencional las variables, sino que se analizaron los resultados de un suceso ya existente. Se utilizó un diseño transversal, con un alcance correlacional, para dar respuesta a preguntas de investigación y evaluar la relación que existe entre dos o más variables en una muestra o un contexto particular.

La población fueron adolescentes de entre 12 a 14 años de edad, de ambos sexos, quienes cursan primer y segundo grado, inscritos en el ciclo escolar 2016-2017. Esta población cuenta con un nivel de económico alto, medio y bajo.

Se encontró como resultado de que existe una relación significativa entre las competencias emocionales y los indicadores psicológicos asociados con los trastornos alimentarios en la población examinada.

Por último, se detectó una investigación sobre la relación entre la inteligencia cognitiva y las competencias emocionales en adolescentes de secundaria de Uruapan, Michoacán, por Mendoza (2017), de la Escuela de Psicología de la Universidad Don Vasco, en donde se tomaron como sujetos de estudios a los estudiantes de la secundaria del Colegio Hidalgo, de Michoacán. La muestra fueron 90 estudiantes de

primer grado, 69 de segundo y 61 en el tercero, que conformaron un total de 220 alumnos con edades de entre doce y quince años, con un nivel socioeconómico medio.

Se utilizó un enfoque cuantitativo y la investigación es no experimental, con un diseño transversal y un alcance correlacional.

Se obtuvo como resultado que la muestra de sujetos investigados tiene un nivel de inteligencia cognitiva preocupante. Por su parte, las competencias emocionales que poseen están presentes de manera deseable, es decir, los alumnos podrán afrontar las circunstancias que en su vida social y laboral próxima que encaren. Se concluyó que los datos obtenidos no fortalecen las teorías que sostienen la existencia de una relación importante entre la inteligencia cognitiva y emocional, en particular, entre la primera y las competencias emocionales.

Planteamiento del problema.

El proyecto de investigación pretende determinar el grado de relación entre dos variables: la inteligencia cognitiva y las competencias emocionales en los alumnos de la ESFU #4.

El estudio de la inteligencia cognitiva tuvo sus inicios en el siglo XIX y aunque se han realizado varios estudios, en la actualidad, todavía es un tema que requiere ser investigado continuamente, debido a las nuevas aportaciones teóricas al respecto. Sobre todo, porque han surgido muchos cuestionamientos sobre las teorías

tradicionalistas. Además, es importante conocer más acerca de la inteligencia cognitiva, ya que es la característica encargada de diferentes capacidades del ser humano, como la memoria, la atención y el lenguaje.

En la actualidad, han surgido muchas teorías que sostienen la existencia de muchos tipos de inteligencias y no solo de la cognitiva. Entre estas nuevas teorías, se encuentran las de las competencias emocionales, que se basan en la inteligencia emocional. Estas se describen como la capacidad que tiene una persona para expresar sus propias emociones con total libertad de identificar las emociones propias, lo cual se basa en la conciencia de uno mismo.

También se basa en la capacidad de mantener un control emocional y cómo manejar la adaptación. Hay que tener en cuenta que, para ello, hay que ser capaz de entender las emociones personales antes de valorar las de otras personas. Por lo tanto, es importante conocer las competencias emocionales de los alumnos de secundaria, ya que esto les permitirá afrontar problemas que se les presenten en la vida diaria.

Es importante estudiar ambas variables, ya que se encargan de muchas capacidades del ser humano que son importantes en la vida cotidiana. Resulta primordial conocer la inteligencia cognitiva y emocional en los alumnos para, asimismo, poder crear futuros programas que los beneficien.

A partir de lo anteriormente planteado, esta investigación contestará la siguiente pregunta:

¿Qué relación tiene la inteligencia cognitiva con las competencias emocionales en los alumnos de la Escuela Secundaria Federal Urbana (ESFU) #4, de Uruapan, Michoacán?

Objetivos.

Los objetivos que regularon las diferentes tareas de esta investigación, son los siguientes:

Objetivo general.

Determinar la relación que existe entre la inteligencia cognitiva y las competencias emocionales, en los estudiantes de la ESFU #4, de Uruapan, Michoacán.

Objetivos particulares.

1. Definir el concepto de inteligencia cognitiva.
2. Describir los principales tipos de inteligencia cognitiva.
3. Describir las principales aportaciones de las teorías de inteligencia cognitiva.
4. Evaluar el nivel de inteligencia cognitiva en los estudiantes de la ESFU #4.

5. Definir el concepto de competencias emocionales.
6. Identificar las distintas competencias emocionales.
7. Establecer las formas y métodos de medición sobre las competencias emocionales.
8. Establecer el nivel en que se presentan las competencias emocionales en los estudiantes de la ESFU #4.

Hipótesis.

Las hipótesis indican lo que se trata de probar, son respuestas provisionales a las preguntas de investigación. A continuación, se mencionarán las planteadas para esta investigación.

Hipótesis de trabajo.

Existe una relación significativa entre la inteligencia cognitiva y las competencias emocionales en los alumnos de la ESFU #4, de Uruapan, Michoacán.

Hipótesis nula.

No existe una relación significativa entre la inteligencia cognitiva y las competencias emocionales en los alumnos de la ESFU #4, de Uruapan, Michoacán.

Operacionalización de las variables.

Los instrumentos que se utilizaron para recabar datos empíricos en esta investigación son los siguientes:

Para medir la inteligencia cognitiva se empleó el Test de Dominós. Este instrumento fue creado por el psicólogo inglés Edgar Anstey, fue construido en el año 1944 para la Armada Británica (referido por González; 2007).

Es una prueba gráfica, no verbal, destinada a valorar la capacidad de una persona para conceptualizar y aplicar razonamiento sistemático a nuevos problemas. Es un test de poder, o sea, sin límite de tiempo y que pretende medir puramente la habilidad. Las edades en que se encuentra normalizada esta prueba son a partir de los 12 años y, en general, para la población adulta.

Para recopilar información cuantitativa sobre la segunda variable, se empleó la prueba denominada Perfil de Competencias Emocionales. Es un instrumento diseñado para evaluar las habilidades emocionales y el coeficiente emocional en adolescentes y adultos.

Las escalas que incluye son: inteligencia interpersonal, inteligencia intrapersonal, manejo de estrés, adaptabilidad y estado de ánimo. La sumatoria de las primeras cuatro escalas conforma el coeficiente emocional (EQ).

Este instrumento está basado en la escala diseñada por Reuven Bar-On, que fue traducida y adaptada al español por Ugarriza (2001) en una muestra de 3,375 niños y adolescentes de 7 a 18 años de Lima metropolitana. Adicionalmente, se realizó una estandarización en la Universidad Don Vasco en el año 2015.

Justificación.

Un estudio justifica su realización en gran medida considerando los beneficios que genere. Estas ventajas pueden ser sociales, institucionales, grupales y también pueden tener un alcance teórico.

La investigación que se realizó permitirá a la escuela conocer el nivel intelectual de sus alumnos.

La ESFU #4 tendrá, por primera vez, conocimiento del nivel de inteligencia cognitiva que poseen los alumnos que conformaron parte de la muestra evaluada, los resultados representan los indicadores de la habilidad con que resuelven y resolverán los problemas que la vida presentará a tales estudiantes.

Con respecto a las competencias emocionales, se tiene la seguridad de que no han sido examinadas mediante instrumentos psicométricos confiables, de esta forma, al contar con dicho conocimiento, la institución educativa podrá disponer de información valiosa acerca de las habilidades emocionales tan fundamentales para el adecuado ajuste del alumno al entorno social.

Contando con el conocimiento de ambas variables, tan poderosas e influyentes en el comportamiento humano, la institución estará en condiciones de diseñar programas de intervención psicológica que prevengan posibles carencias de las mismas en la comunidad estudiantil.

Al hacerlo, indudablemente la institución educativa ofrecerá una mejor atención a sus jóvenes estudiantes.

La presente investigación ofrecerá evidencias empíricas que permitirán fortalecer lo que se establece en la literatura actual con respecto a la relación que guardarán las variables que aquí interesan, sin embargo, es posible que los resultados del presente estudio no contribuyan en ese fortalecimiento, que se colabore la hipótesis nula de trabajo; si así fuera, los resultados obtenidos también serán de beneficio, dado que se contribuirá a la emergencia de una distinta relación entre las variables que aborda el presente estudio.

Marco de referencia.

La presente investigación se realizó en la Escuela Secundaria Federal Urbana (ESFU) #4, que se encuentra ubicada en la calle Gildardo Magaña s/n, en la colonia Emiliano Zapata, código postal 60180, en Uruapan, Michoacán.

Es una institución educativa pública que fue fundada en 1984, por lo cual cuenta con 34 años de existencia. El plantel tiene como visión ser una institución

transformadora; su visión de innovación y mejora, implica mayor eficiencia al término de cada ciclo escolar y conducirse con excelentes apoyos de tipo cognitivo-pedagógico, social, psicológico, armónico y fraterno, para lograr en los egresados un perfil acorde a las exigencias del siguiente nivel académico.

La escuela secundaria tiene como misión potenciar y consolidar los conocimientos, habilidades, destrezas y valores en cada estudiante, que le permitan enfrentar los retos de su vida futura, como aspectos necesarios de su formación integral.

Esta institución considera que los valores universales son determinantes y esenciales, incluso aún más importante que la adquisición de habilidades y destrezas, por lo que se maneja con un sentido humanista, haciendo énfasis en la honestidad, la verdad, el respeto, la tolerancia, el amor a la responsabilidad, la igualdad y la equidad.

Actualmente la institución educativa cuenta con una matrícula de 800 estudiantes de ambos sexos, distribuidos en los turnos matutino y vespertino, con edades de entre 12 a 15 años, con un nivel socioeconómico medio y bajo.

La ESFU #4, con el fin de brindar un mejor servicio y educación a sus estudiantes cuenta con las siguientes instalaciones: 15 aulas, un laboratorio, un aula de medios, una sala de usos múltiples, una cancha de basquetbol y una de fútbol rápido, siete aulas de talleres, tres oficinas administrativas, dos módulos de trabajo

social y dos de prefectura. También cuenta con una cooperativa, cuatro baños y una biblioteca.

Dentro de la institución trabajan un total de 70 personas, de las cuales 45 son docentes que, en su mayoría, cuentan con alguna licenciatura y otros con maestría, esto con la finalidad de que los estudiantes reciban la mejor educación y atención posible.

La institución siempre está receptiva a la posibilidad de mejorar, por lo cual ha permitido la aplicación de diversas encuestas, así como la impartición de pláticas con temas que abarcan la educación en general.

CAPÍTULO 1

COMPETENCIAS EMOCIONALES

En este título se hablará acerca de las competencias emocionales, abarcando la definición de este concepto, cómo se clasifican y la importancia que tienen en la vida diaria de las personas, así como en los diferentes ámbitos de la vida.

1.1. Marco conceptual

De acuerdo con Bisquerra y Pérez (2007), desde hace algunas décadas se ha empezado a hablar acerca de la inteligencia emocional como un constructo hipotético propio del campo de la psicología.

Autores como Salovey y Mayer, Goleman y Bar-On, entre otros, han planteado este concepto como realidad de las personas. Sin embargo, otros autores han cuestionado la existencia de la inteligencia emocional como concepto y han planteado un nuevo constructo para este conjunto de características humanas: el de competencias emocionales.

Es importante adquirir competencias emocionales, ya que facilitan la interacción que se da entre la persona y el ambiente y como consecuencia, favorecen el aprendizaje y el desarrollo, por lo tanto, tienen aplicaciones educativas.

Según Bisquerra y Pérez (2007), el constructo de inteligencia emocional corresponde a la psicología, mientras que a la educación le corresponde la aplicación de las aportaciones de las investigaciones psicológicas. Por lo cual, la educación emocional es un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende desarrollar las competencias emocionales como un elemento importante y esencial del desarrollo de las personas, como una manera de capacitarse para la vida diaria y, asimismo, que puedan afrontar los problemas que se les presenten en su vida cotidiana.

1.1.1. Las emociones.

Según Palmero y cols. (2002) señalan que desde hace tiempo se ha intentado definir el concepto de emoción, pero las múltiples formas de entenderla, la fragmentación de este proceso y la complejidad de las metodologías que se han utilizado en los diferentes intentos de poder definir este concepto, han complicado que los expertos en este tema puedan llegar a un acuerdo.

“Casi todo el mundo piensa que sabe qué es una emoción hasta que intenta definirla. En este momento prácticamente nadie afirma poder entenderla” (Wenger y cols., citados por Palmero y cols.; 2002: 3).

Los científicos han estudiado las diferencias inter e intraindividuales a lo largo del tiempo, con el objetivo de establecer principios y leyes que puedan describir las diferencias individuales en la experiencia emocional de cada persona.

Tradicionalmente, se ha definido la emoción como el “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” (Pinillos, citado por Palmero y cols.; 2002: 18).

Palmero y cols. (2002) definen la emoción como un proceso episódico que se da por algún estímulo o situación interna o externa que sea capaz de causar un desequilibrio en el organismo y que da lugar a una serie de cambios fisiológicos y cognitivos, que están íntimamente relacionados con el mantenimiento del equilibrio.

En la actualidad, los investigadores se enfrentan a un gran problema, que es la dificultad para poder definir en su totalidad los componentes de las emociones. Así, frecuentemente se han empleado numerosos descriptores para poder denominar los estados emocionales y afectivos.

Los estados emocionales y afectivos se clasifican en función de los siguientes criterios: duración, intensidad, origen y su referencia con acontecimientos particulares. A continuación, se nombrarán los principales descriptores emocionales.

De acuerdo con Palmero y cols. (2002), el afecto es la valoración que hacen las personas ante diferentes situaciones a las que se enfrentan y les generan placer. Existen dos dimensiones afectivas básicas, que son la positiva (genera placer) y la negativa (displacer); la intensidad puede ser alta o baja y tiene una duración larga, ya que puede llegar a prolongarse por varias semanas.

El estado de ánimo es un conjunto de creencias acerca de la probabilidad que tiene un sujeto de experimentar dolor o placer, es decir, experimentar el afecto positivo o negativo; se estima que tiene una duración de varios días y puede ser causado por distintos escenarios, principalmente: exógenos (situacionales), endógenos (ritmos circadianos), rasgos de personalidad, temperamento e incluso algunas veces quedándose sin un objeto emocional y siendo inespecífico.

La función primaria del estado de ánimo es el de modular o influir en la cognición de las personas, cambiando las formas de procesamiento de la información.

Otro descriptor es la emoción. Este tiene un sentido tanto representativo como prescriptivo. La emoción es una forma concreta de afecto y tiene una relación directa de la persona con el ambiente, su duración es muy corta, ya que se origina de una manera inmediata por algún acontecimiento.

Por último, el sentimiento se refiere a las actitudes emocionales, es decir, son las disposiciones a responder afectivamente ante ciertos tipos específicos de eventos.

De acuerdo con Palmero y cols. (2002), un sentimiento propicia la emoción de dos maneras: primero, un sentimiento consiste en valorar un objeto de una manera particular, de forma que la valoración se produce de manera similar a como se hace durante una emoción; en segundo lugar, los sentimientos son disposiciones que hacen que un objeto se canalice de manera rápida durante una emoción.

Según Garrido (2000), la regulación emocional es la capacidad para poder manejar las emociones de una manera apropiada. Tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento.

“La emoción es un proceso psicológico constituido por cambios que pueden repercutir en el sujeto a nivel cognitivo, a nivel fisiológico y a nivel social, posibilitando acciones organizadas y adaptativas, cuando su intensidad es adecuada, o una desorganización de las acciones, cuando es inadecuada” (Garrido; 2002: 3).

1.1.2. El concepto de competencias.

En las últimas décadas, se ha producido un gran interés por conceptualizar el término competencia, ya que han existido numerosos desacuerdos, debido a que la palabra tiene variados significados y, por lo tanto, existen muchas definiciones de este concepto. A continuación, se mencionarán algunas:

“Competencia es el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia” (Bisquerra, citado por Iglesias; 2009: 452).

Desde otra perspectiva, es el “conjunto de conocimientos, procedimientos y aptitudes combinados, coordinados e integrados en la acción, adquiridos a través de la experiencia (formativa y no formativa) que permite al individuo resolver problemas

específicos de forma autónoma y flexible en contextos singulares “(Tejada, citado por Iglesias; 2009: 2).

Por lo tanto, se podría expresar que la competencia es la capacidad, la habilidad, la destreza para realizar algo en específico mediante los aprendizajes aprendidos.

Según Bisquerra y Pérez (2007) las características generales de las competencias son las siguientes:

- Es aplicable a las personas individualmente o de forma grupal.
- Implica unos conocimientos “saberes”, unas habilidades “saber-hacer”, y unas actitudes y conductas integrados entre sí.
- Incluye las capacidades informales y de procedimiento, además de las formales.
- No puede ser separado de la noción de desarrollo y de aprendizaje continuo, unido a la experiencia.
- Constituye un potencial de actuación, unido a la capacidad de movilizarse o ponerse en acción.
- Se inscribe en un contexto determinado que posee unos referentes de eficacia y que cuestiona su transferibilidad.

Iglesias (2009) cita a Mazariegos para señalar que dentro de las competencias se pueden distinguir los siguientes elementos: aptitudes cognoscitivas, conocimientos

teóricos o prácticos, tendencias de comportamiento, valores y rasgos de personalidad y las habilidades o destrezas.

Según Iglesias (2009), las competencias se clasifican de la siguiente manera: genéricas, en las cuales se incluyen elementos cognitivos y de orden motivacional y se expresan a través de las competencias instrumentales, (capacidad de análisis, síntesis, organización y planificación de información); personales (capacidad para trabajar en equipo, manejo de relaciones interpersonales y compromiso ético); sistemáticas (aprendizaje autónomo, la adaptación de nuevas situaciones, la creatividad y el liderazgo) y específicas. También menciona otras como las técnicas, sociales, metodológicas y participativas.

Bisquerra y Pérez (2007) delimitan las siguientes competencias: participativas, personales, básicas, clave y genéricas, entre otras.

También se pueden dividir en dos clases de competencias, que son las siguientes:

- Sociopersonales: Motivación, autoconfianza, autocontrol, paciencia, autocrítica, autonomía, control de estrés, asertividad, responsabilidad, capacidad de toma de decisiones, empatía, capacidad de prevención y solución de conflictos.

- Técnico-Profesionales: Dominio de los conocimientos básicos y especializados; capacidad de organización, de coordinación, de gestión del entorno, de trabajo en red, de adaptación e innovación.

“Concebimos la 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.

A lo largo del tiempo, algunos autores han cuestionado las pruebas de inteligencia y los estudios e investigaciones en general, argumentando que no existe ninguna teoría clara acerca de este tema. Alrededor de 1960, un influyente texto sobre pruebas de inteligencia declaró que la inteligencia social era un concepto “inútil” (Vernon; 1982).

Sin embargo, desde otra perspectiva, “la inteligencia se refiere a las habilidades más generalizadas, las estrategias del pensamiento y el nivel conceptual general, que se aplican en un rango amplio de actividades cognoscitivas o en nuevos aprendizajes, y que se constituyen primordialmente mediante la interacción con experiencias ambientales cotidianas en el hogar o en las recreaciones y sólo de modo secundario mediante la estimulación en la escuela” (Vernon; 1982: 51).

De acuerdo con Goleman (2007), a lo largo de los años, distintos autores han intentado colocar las emociones dentro de la esfera de la inteligencia, en lugar de considerar las emociones y la inteligencia como una contradicción o como dos entidades que no pueden relacionarse.

En los últimos años, un grupo cada vez más grande de psicólogos ha llegado a conclusiones similares en sus investigaciones, coincidiendo en que los antiguos conceptos de inteligencia solo abarcaban habilidades lingüísticas y matemáticas, pero otros psicólogos han optado por una visión más amplia acerca de la inteligencia, la cual lleva a la evaluación de la importancia de la inteligencia emocional.

Goleman (2007) cita a Salovey para explicar las cinco esferas principales de la inteligencia emocional, que son las siguientes:

- 1) Conocer las propias emociones: Poder reconocer un sentimiento mientras ocurre, esto es una de las claves para tener una adecuada inteligencia emocional: tener la capacidad para poder controlar los sentimientos de un momento a otro y poder reconocerlos. La incapacidad de reconocer los sentimientos propios deja al sujeto a merced de los mismos.
- 2) Manejar las emociones: Consiste en manejar los sentimientos para que sean adecuados, poder serenarse y liberarse de estas emociones.

- 3) La propia motivación: Ordenar las emociones para lograr algún objetivo es importante para el autodomínio emocional, postergar la gratificación y contener la impulsividad permite un desempeño destacado en muchos sentidos.
- 4) Reconocer las emociones de los demás: La empatía es otra capacidad que se basa en la autoconciencia emocional, es importante poder distinguir las emociones que sienten las demás personas.
- 5) Manejar las relaciones: Es en gran medida a habilidad de manejar las emociones de los demás, son las habilidades que rodean la popularidad, el liderazgo y la eficacia interpersonal.

Las habilidades de las personas en cada esfera son diferentes: algunas pueden ser muy eficientes para manejar su propia ansiedad, pero muy limitadas para reconocer las emociones en otras personas.

BarOn 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. Como tal, nuestra inteligencia cognitiva es un factor importante en la determinación de la habilidad para tener éxito en la vida, influyendo directamente en el bienestar general y en la salud emocional” (citado por Ugarriza; 2001: 131).

1.1.4. Conceptualización de las competencias emocionales.

A lo largo del tiempo, ha sido difícil delimitar el constructo de competencias emocionales. Ha sido un tema de debate por parte de los expertos y todavía no existe un acuerdo unánime. La competencia emocional es un constructo amplio, pues existen diversas propuestas que se han elaborado con la intención de describir este constructo.

Bisquerra y Pérez (2007) citan a Salovey y Sluyter para identificar las cinco esferas básicas de las competencias emocionales: cooperación, asertividad, responsabilidad, empatía y autocontrol.

Más tarde Goleman, Boyatzis y Mckee (referidos por Bisquerra y Pérez; 2007) proponen solo cuatro dominios: conciencia de uno mismo, autogestión, conciencia social y gestión de relaciones, junto con dieciocho competencias que se dividen de la siguiente manera:

- Competencia personal: Conciencia de sí mismo, conciencia emocional de uno mismo, valoración adecuada de uno mismo, confianza en uno mismo, autocontrol emocional, autogestión, transparencia, adaptabilidad, logro, iniciativa y optimismo.
- Competencia social: Empatía, conciencia de la organización, servicio, gestión de las relaciones, liderazgo inspirado, influencia, desarrollo de los demás,

catalizar el cambio, gestión de conflictos, establecer vínculos, trabajo en equipo y colaboración.

Otro análisis ha sido presentado por Saarni (citado por Bisquerra y Pérez; 2007) para él la competencia emocional se relaciona con la demostración de la autoeficacia al expresar sus emociones, tener conocimiento de las propias emociones y capacidad para regularlas hacia los resultados deseados. Saarni presenta el siguiente listado de habilidades de la competencia emocional:

Conciencia del propio estado emocional, habilidad para discernir las habilidades de los demás; habilidad para utilizar el vocabulario emocional y términos expresivos habitualmente disponibles en una cultura; capacidad para implicarse empáticamente en las experiencias emocionales de los demás; habilidad para comprender que el estado emocional interno no necesita corresponder con la expresión externa, tanto en sí mismo como en los demás; habilidad para afrontar emociones negativas mediante la utilización de técnicas de autocontrol; capacidad de autoeficacia emocional.

Por su parte, Bisquerra y Pérez elaboraron una definición de competencias emocionales, que es la siguiente: “Entendemos las competencias emocionales como el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (2007: 8).

1.2 Clasificación de las competencias emocionales.

Se proponen cinco principales componentes de la inteligencia emocional y social que involucran 15 factores medidos por el BarOn EQ-I. Las definiciones de los 15 factores de la inteligencia personal, emocional y social (referidos por Ugarriza; 2001), son:

1) Componente intrapersonal: Que tiene los siguientes factores:

- Comprensión emocional de sí mismo: es la habilidad de percatarse y comprender sentimientos propios y emociones, poder diferenciar una emoción de otra.
- Asertividad: Es la habilidad para poder expresar sentimientos, creencias y pensamientos sin dañar u ofender los sentimientos de las demás personas y poder defender los derechos propios de una manera no destructiva.
- Autoconcepto: Es la habilidad para comprender, aceptar y respetarse a sí mismo, aceptando aspectos positivos y negativos, reconociendo las habilidades y las propias limitaciones.
- Autorrealización: Es la habilidad para realizar lo que realmente puede la persona, quererse a sí misma y disfrutar hacerlo.
- Independencia: Es la habilidad para sentirse seguro de sí mismo en las acciones, pensamientos y ser independientes emocionalmente para tomar decisiones propias.

2) Componente interpersonal:

- Empatía: Es la habilidad para comprender y apreciar los sentimientos de los demás.
- Relaciones interpersonales: Es la habilidad para establecer y mantener relaciones mutuas y satisfactorias con cercanía emocional e intimidad.
- Responsabilidad social: La habilidad para demostrarse a sí mismo como una persona que contribuye y es constructiva en el grupo social.

3) Componente de adaptabilidad:

- Solución de problemas: Es la habilidad para identificar problemas, como también poder generar e implementar soluciones a dichas problemáticas.
- Prueba de realidad: Es la habilidad para poder evaluar la correspondencia entre lo subjetivo y lo objetivo.
- Flexibilidad: Es la habilidad de poder ajustar las emociones propias, pensamientos y conductas de manera adecuada a situaciones y condiciones cambiantes.

4) Componente de manejo de estrés:

- Tolerancia al estrés: Es la habilidad de soportar situaciones adversas, estresantes y fuertes emociones.
- Control de impulsos: Es la habilidad para resistir un impulso o tentaciones para actuar y controlar las emociones propias.

5) Componente del estado de ánimo en general:

- Felicidad: Es la validad para sentirse satisfecho con la vida, divertirse y expresar sentimientos positivos.
- Optimismo: La habilidad para ver el aspecto más positivo de la vida y mantener una actitud positiva a pesar de la adversidad.

Por otra parte, Bisquerra y Pérez (2007) clasifican las competencias emocionales de la siguiente manera:

- 1) Conciencia emocional: Capacidad para tomar conciencia de las emociones propias poder identificarlas y etiquetarlas; poder dar nombre a la emoción que se está sintiendo de acuerdo con el vocabulario y las expresiones disponibles del contexto cultural determinado. Tener comprensión de las emociones de los demás y de implicarse empáticamente en sus vivencias emocionales.
- 2) Regulación emocional: Es la capacidad para manejar las emociones de una manera adecuada, poder regular la impulsividad, tener tolerancia a la frustración para prevenir estados emocionales negativos (estrés, ansiedad, ira o depresión), tener la habilidad para poder afrontar estas emociones negativas; tener conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento, porque los estados emocionales influyen en el comportamiento y estos en la emoción y ambos pueden regularse por la cognición y asimismo, poder autogenerar emociones positivas de manera consciente.

- 3) **Autonomía emocional:** Capacidad de que el individuo para sentirse como desea, es un concepto muy amplio que incluye un conjunto de características y elementos relacionados con la autogestión personal, entre las que se encuentran las siguientes: autoestima, automotivación, actitud positiva ante la vida, responsabilidad, análisis crítico de las normas sociales y resiliencia.

- 4) **Competencia social:** Es la capacidad para mantener sanas relaciones con otras personas y esto requiere dominar ciertas habilidades sociales como el respeto, la asertividad, la comunicación asertiva y las actitudes pro-sociales.

- 5) **Competencias para la vida y el bienestar:** Es la capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables para poder afrontar los desafíos diarios de la vida, ya sean privados, profesionales o sociales; poder fijar objetivos; poder tomar decisiones en situaciones personales, familiares, académicas y de tiempo libre; tener la capacidad de buscar ayuda y recursos.

1.3 Educación emocional.

En este apartado se hablará acerca de la educación emocional, abarcando su concepto, así como la relación que tiene con la pedagogía, cómo influye en el contexto familiar, comunitario y curricular, así como la importancia que tiene en la vida diaria de las personas.

1.3.1 Concepto de educación emocional.

La educación emocional puede entenderse como “un proceso educativo, continuo y permanente que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral” (Bisquerra, citado por Vivas; 2003: s/p).

Por ello, se entiende como el desarrollo de conocimientos y habilidades, con el objetivo de capacitar al individuo para afrontar de mejor manera los retos que se le presenten en su vida diaria.

1.3.2 La pedagogía y la educación emocional

A lo largo de la historia de la pedagogía, numerosos investigadores han abogado por incorporación de las habilidades sociales y emocionales en la educación.

Goleman propone que la educación debe incluir programas sobre la enseñanza de habilidades como el autoconocimiento, el autocontrol, la empatía y el arte de escuchar, así como el de resolver problemas (citado por Vivas; 2003).

Por otra parte, autores como Steiner y Perry la educación emocional debe estar dirigida a tres capacidades básicas: la capacidad para comprender emociones, la capacidad para expresarlas de una manera productiva y la capacidad para poder

escuchar a los demás y sentir empatía con las emociones de los demás (citados por Vivas; 2003).

Por su parte, Greeberg propone que es necesaria la enseñanza de la inteligencia emocional, que sea fomentada en las escuelas y en el hogar para que ayude a las personas a desarrollarse emocionalmente (citado por Vivas; 2003).

Dewey, por su parte, propone que las escuelas, además de dedicarse a la formación académica, deben ser un lugar donde los estudiantes puedan aprender acerca de la democracia, el estado mental reflexivo para avanzar en ella, entre otras tareas (citado por Vivas; 2003).

Es importante la educación emocional, porque es una herramienta muy importante para las personas, ya que, al tenerla y desarrollarse emocionalmente, podrán afrontar de una mejor manera todas las situaciones adversas que puedan llegar a presentárseles. La educación emocional debe ser un proceso continuo y permanente, presente en el desarrollo y en la formación de los estudiantes tanto en el plano de la educación formal como informal.

1.3.3 La educación emocional en el contexto familiar.

El desarrollo de las habilidades implicadas en la inteligencia emocional comienza en el hogar, principalmente entre la interacción de padres, hijos y hermanos.

A partir de sus respuestas a las situaciones de la vida, los padres enseñan a sus hijos a manejar sus emociones de manera apropiada o equivocada.

Al respecto, Vivas (2003) cita a Goleman, quien sostiene que la familia es la primera escuela de aprendizaje emocional y que el impacto de este aprendizaje es muy profundo, porque el cerebro del niño tiene su máxima plasticidad en los primeros años de vida.

Por su parte Bach (citado por Vivas; 2003) afirma que en el entorno familiar es donde el niño descubre por primera vez sus sentimientos, también percibe cómo reaccionan los demás ante sus sentimientos; menciona esta autora que el infante dejará de expresar e incluso de sentir todas aquellas emociones que no sean aceptadas por sus padres y esto empobrecería o enriquecería su registro emocional. Por eso, es importante que los padres sepan manejar sus propias emociones y reaccionen a las de sus hijos, porque de esto dependerán en gran medida las futuras competencias emocionales de los menores.

Es importante que los padres ayuden a los niños a identificar y a etiquetar las diferentes emociones, al igual que los niños puedan nombrar y verbalizar sus estados emocionales.

1.3.4 La educación emocional en el contexto comunitario

De acuerdo con Vivas (2003) en las relaciones sociales se pueden generar muchos conflictos tanto en la profesión como en la familia, en la comunidad y en cualquier contexto en donde se desarrolle una persona; estos conflictos afectan a los sentimientos y si no se manejan de manera adecuada pueden producir respuestas violentas e incontroladas.

Actualmente, en esta sociedad se reciben de manera continua, estímulos que producen tensión emocional y esto llega a menoscabar la calidad de vida de las personas.

En este orden de ideas, Vivas (2003) cita a Bisquerra, quien menciona que esta sociedad corre peligro de que las relaciones interpersonales queden sustituidas por las tecnologías de la comunicación, lo que puede provocar un aislamiento físico y emocional en las personas.

Por lo tanto, es importante tener una eficaz educación emocional, para poder afrontar de una manera adecuada las problemáticas que se presenten en el entorno social.

Es importante que se promuevan programas con el fin de desarrollar las emociones de las personas que permitan canalizar la agresividad, la depresión y el

estrés, de manera que promuevan la convivencia y la solidaridad, entre otros elementos positivos.

1.3.5 La educación emocional en el contexto curricular

De acuerdo con Vivas (2003) los diseños curriculares han estado tradicionalmente centrados en el conocimiento científico y técnico, de modo que no le dan importancia a la educación emocional de las personas, esto ha estado influyendo en muchas de las disfunciones sociales de la época actual.

La incorporación de la educación emocional en los proyectos educativos es ya una realidad en muchos países del mundo y en todos los niveles de la escolaridad.

Por ejemplo, en Venezuela la Ley Orgánica de Educación y la Ley de Universidades establecen la educación un proceso cuya finalidad es el desarrollo de la personalidad en los estudiantes (Vivas; 2003).

1.4 Las competencias emocionales en la vida actual.

En este apartado se habla sobre lo positivo que es tener un suficiente nivel de desarrollo en las competencias emocionales en numerosos ámbitos de la vida, esto es ya un hecho constatado por diversas investigaciones.

En estos estudios se demuestra que a medida que los niños, jóvenes y adultos van adquiriendo competencias emocionales, se observa en sus comportamientos las consecuencias positivas, como la capacidad de la regulación emocional, bienestar subjetivo y resiliencia, entre otras.

Tener un sano desarrollo emocional tiene muchos beneficios positivos en la vida social, laboral, educativa e incluso en la salud de las personas.

1.4.1 Las competencias emocionales en la dimensión laboral.

De acuerdo con Bisquerra y Pérez (2007) en la dimensión laboral existe mayor interés sobre las competencias emocionales por parte de los investigadores, empresarios y técnicos en desarrollo de recursos humanos, debido a las consecuencias económicas que los avances en el tema aportan a las organizaciones empresariales.

Estas investigaciones han constatado cómo la competencia emocional influye de forma significativa en múltiples aspectos de la práctica profesional, como la regulación emocional, la automotivación y el desarrollo de habilidades socioemocionales, facilita una comunicación eficaz y una mayor cooperación.

La inversión en el desarrollo de competencias emocionales de los trabajadores trae muchas consecuencias positivas para las empresas en múltiples situaciones, como, por ejemplo: permite resolver eficazmente situaciones o conflictos con sus

compañeros, contribuye a mejorar la relación con los clientes y los mismos compañeros, a enfrentar y aceptar de una manera sana las críticas de los jefes, perseverar en las tareas hasta lograrlas, entre otras. Al contrario, si los empleados no tienen desarrolladas sus competencias emocionales, tendrán un bajo rendimiento, un bajo nivel de competencia y esto terminará afectando tanto a los sujetos como a la empresa.

1.4.2 Las competencias emocionales en la dimensión escolar.

Según Extremera y Fernández (2004), se han realizado diversas investigaciones acerca de la influencia que tiene la inteligencia emocional en el rendimiento académico de los estudiantes. En una de ellas se mostraron evidencias del vínculo entre la inteligencia emocional y el rendimiento escolar, mediante un diseño longitudinal, para comprobar si las puntuaciones altas en inteligencia emocional evaluadas al empezar el curso académico permitirían predecir las calificaciones finales. Los datos demostraron que las puntuaciones en inteligencia emocional predecían significativamente la nota media de los alumnos, para ello se utilizó una población de estudiantes universitarios.

En otra investigación se dividieron a los estudiantes en dos grupos, cada uno integrado por estudiantes con diferentes niveles de rendimiento escolar: en un grupo había alumnos con altas calificaciones y en el otro grupo, educandos con bajas notas. Cuando se realizó la división, se encontró evidencia de que el rendimiento académico está fuertemente vinculado con varias dimensiones de la inteligencia emocional, como las habilidades interpersonales, la adaptabilidad y el manejo de estrés. En general, la

inteligencia es un poderoso predictor para identificar si los estudiantes pueden llegar a tener un alto rendimiento al finalizar el semestre.

1.4.3 Las competencias emocionales en la dimensión personal y social.

De acuerdo con Bisquerra y Pérez (2007) las competencias emocionales en la dimensión personal también pueden tener muchos efectos positivos. Han empezado a surgir muchas aportaciones acerca de la importancia de las competencias emocionales en el ámbito familiar, en la vida de pareja y en el establecimiento de relaciones personales satisfactorias. La clave de esto es tener una eficiente comunicación y la capacidad empática de sus componentes.

Por su parte, Extremera y Fernández (2004) mencionan que las personas emocionalmente inteligentes son más hábiles para percibir, comprender y manejar sus propias emociones y también más capaces para comprender, percibir y manejar las emociones de las demás personas; además establecerán, mantendrán y serán de mayor calidad sus relaciones interpersonales, teniendo menos conflictos con sus familiares y amigos más cercanos, incluso cuando existen diferencias de cultura y personalidad; sus relaciones de amistad se caracterizan por tener un mejor apoyo emocional, un mayor número de interacciones positivas y un menor número de interacciones negativas.

Otras investigaciones han demostrado la influencia que tiene el desarrollo emocional sobre la salud. En estas investigaciones se reconoce que las emociones

tienen cierta influencia sobre la salud y se acepta la existencia del vínculo entre el sistema nervioso y el inmunológico. Las emociones negativas como la tristeza o el odio, el enojo, entre otras, llegan a debilitar el sistema inmunológico, mientras que las emociones positivas como el buen humor, el optimismo y la esperanza, ayudan a sobrellevar alguna enfermedad y facilitan el proceso de recuperación.

1.5 Evaluación de las competencias emocionales.

A lo largo del tiempo los educadores y los investigadores no han tenido claro qué herramientas de evaluación existen para obtener el perfil emocional de los alumnos, debido a la confusión terminológica y a la publicación de libros sin demasiado rigor científico, a pesar de que la evaluación de la inteligencia emocional puede ser una herramienta muy valiosa para los docentes.

De acuerdo con Ugarriza (2001), la mayor parte los estudios psicométricos están referidos a la adaptación y estandarización de pruebas psicológicas extranjeras y muy pocas veces se elaboran nuevos instrumentos de medición. De igual manera, se da mayor importancia a pruebas que evalúen los aspectos cognitivos y en algunos casos rasgos de la personalidad (ansiedad, autoestima o asertividad).

En este sentido, Ugarriza (2001) cita a Ecurra y colaboradores, quienes han construyeron un instrumento para medir la inteligencia emocional con base en el modelo propuesto por Mayer y Salovey, en donde demuestran que la prueba es válida

y confiable; la base de los resultados obtenidos fueron 489 alumnos de diversas especialidades de la Universidad de San Marcos, en Perú.

1.5.1 Cuestionarios, escalas y autoinformes.

De acuerdo con Extremera y Fernández (2004) estos métodos de evaluación han sido los más tradicionales y los más usados en el campo de la psicología. Con estos cuestionarios se pueden evaluar aspectos emocionales como autoestima, empatía, entre otros.

En la mayoría de los casos, estos cuestionarios tienen enunciados cortos y se utiliza una escala Likert que varía desde nunca (1) a muy frecuente (5). Este indicador lo denominan como índice de inteligencia emocional percibida o autoinformada y revela si los alumnos pueden percibir, distinguir y regular sus emociones. En este método, las personas valoran su propia capacidad percibida en distintas competencias y destrezas emocionales.

Uno de los primeros cuestionarios fue el Trait-Meta Mood Scale (TMMS) y ha sido uno de los cuestionarios más utilizados en el ámbito científico. La escala proporciona aspectos reflexivos de la experiencia emocional, mide tres dimensiones: atención a los propios sentimientos, claridad emocional y reparación de las propias emociones.

Otro de los instrumentos utilizados en las investigaciones es el EQ-I de Bar-On, el cual es un inventario sobre una amplia gama de habilidades emocionales y sociales, contiene 133 ítems y está compuesto por cinco factores generales que se descomponen en un total de 15 subescalas, que se muestran enseguida:

1. Inteligencia intrapersonal: evalúa las habilidades de autoconciencia emocional, autoestima personal, asertividad, autoactualización e independencia.
2. Inteligencia interpersonal: Contiene las subescalas de empatía, relaciones interpersonales y responsabilidad social.
3. Adaptación: Incluye las habilidades de solución de problemas, comprobación de la realidad y flexibilidad.
4. Gestión de estrés: Está compuesta por las subescalas de tolerancia al estrés y el control de impulsos.
5. Humor general: Integrada por las subescalas de felicidad y optimismo (Ugarriza; 2001).

Además, la prueba incluye cuatro indicadores que miden el grado con que los sujetos responden las preguntas al azar, con la finalidad de incrementar la seguridad de los resultados.

1.5.2 Evaluación a través de observadores externos.

Según Extremera y Fernández (2004), estos métodos indican el nivel de habilidad emocional percibida por los demás, comúnmente son llamados instrumentos

basados en la observación externa o evaluación 360°; en ellos, se pide la opinión a los profesores y compañeros de clases sobre cómo es percibido el alumno con respecto a la forma en que interactúa con sus compañeros, resuelve conflictos dentro del aula o afronta el estrés.

Esta forma de evaluación es suplementaria y sirve como información adicional y como medida para evitar posibles sesgos. En estos métodos se evalúan aspectos interpersonales y es una evaluación basada en observaciones de otra persona, con sus respectivos sesgos perceptivos.

1.5.3 Evaluación a través de tareas de ejecución.

El objetivo de estos instrumentos es evitar las respuestas falsas de los propios sujetos, que se dan porque quieren dar una imagen positiva de ellos. Otro objetivo de estos instrumentos es disminuir los sesgos perceptivos y situacionales que son provocados por observadores externos.

En estos instrumentos, si se quiere evaluar si una persona es hábil o no en algún ámbito, la mejor forma de hacerlo es comprobando sus habilidades, haciendo que el sujeto realice dicha actividad para comprobar si realmente es hábil o no.

Generalmente, estas pruebas miden cuatro aspectos de la inteligencia emocional: percepción emocional, asimilación emocional, comprensión emocional y regulación afectiva.

Para cerrar este capítulo, se concluye que las competencias emocionales constituyen un elemento primordial para que las personas puedan afrontar de una manera eficaz los problemas que se les presenten en diversos escenarios de la vida diaria.

CAPÍTULO 2

LA INTELIGENCIA COGNITIVA

En este apartado se hablará acerca de la definición de inteligencia, así como de los factores que la componen, cómo se ha desarrollado el concepto y las teorías acerca de esta variable a lo largo de la historia.

2.1. ¿Qué es la inteligencia?

De acuerdo con Nickerson y cols. (1998) el comportamiento de la conducta inteligente tiene fundamentalmente seis características que, a continuación, se describen:

1. Capacidad para clasificar patrones: Es el potencial de hacer frente a la variabilidad existente en la estimulación sensorial, es decir, la capacidad para asignar los estímulos que no son idénticos entre sí a diferentes clases. Esta facultad es básica del pensamiento y la comunicación humana. Es poder describir un objeto semejante a través de sus características y poder etiquetarlo.
2. Capacidad de modificar adaptativamente la conducta (aprender): Es la posibilidad para adaptar la propia conducta a través de la experiencia,

haciéndola más eficaz para que el sujeto pueda afrontar de una manera positiva el medio que lo rodea.

3. Capacidad de razonamiento deductivo: Incluye una inferencia lógica. Es la capacidad de una persona para extraer sus propias conclusiones de las premisas existentes y de la información que se tiene, por lo que se enuncia de un modo implícito. No va más allá de la información que tiene delante.
4. La capacidad de razonamiento inductivo: Implica ir más allá de la información que se tiene. Obteniendo la información general a partir de ejemplos o casos particulares.
5. La capacidad de desarrollar y utilizar modelos conceptuales: Todos los seres humanos llevan modelos conceptuales acerca del universo y los elementos que contiene, incluyéndose a sí mismo. Por lo tanto, es la capacidad de interpretar los datos sensoriales que bombardean al individuo continuamente en la vida diaria y poder mantener la integridad de la experiencia perceptiva y cognitiva.
6. La capacidad de entender: Es la facultad para comprender la información que se recibe y parafrasear dicha información, es decir, poder expresar lo mismo con otras palabras.

2.2. Definición integradora del concepto de inteligencia.

Los científicos no han llegado a un acuerdo para definir lo que es inteligencia, por lo tanto, no hay un concepto universal aceptado por todos los investigadores, Nickerson y cols. (1998) presentan algunas de las definiciones más relevantes, que a continuación, se exponen:

- “La capacidad de desarrollar pensamientos abstractos” (Terman, citado por Nickerson y cols.; 1998: 32).
- “El poder de dar una buena respuesta a partir de la verdad o la realidad” (Thorndike, citado por Nickerson y cols.; 1998: 32).
- “El aprendizaje o capacidad de aprender a adaptarse al medio” (Colvin, citado por Nickerson y cols.; 1998: 32).
- “Grupo de complejos procesos mentales definidos tradicionalmente como sensación, percepción, asociación, memoria, imaginación, discernimiento, juicio y razonamiento” (Haggerty, citado por Nickerson y cols.; 1998: 32).
- “La facultad de autodirigirse y de aprender en ausencia de una instrucción directa y completa” (Brown y French, citados por Nickerson y cols.; 1998: 32).
- “La capacidad de emplear los conocimientos eficazmente, lo que se puede hacer con lo que uno sabe” (Duncan, citado por Nickerson y cols.; 1998: 32).

Ante estas perspectivas, Perkins (1997) propone una definición integradora del concepto inteligencia. Este concepto incluye tres dimensiones: como poder, como

manejo de tácticas y como dominio de contenidos del área de interés de la persona. A continuación, se exponen estas tres dimensiones de inteligencia:

- 1) Inteligencia como poder: La inteligencia es fundamental en asuntos de precisión y de eficacia de la computadora neurofisiológica del cerebro. Jensen ofrece como evidencia una serie de experimentos con un tiempo de tarea, reacción-elección y una prueba mecánica de reflejos. La interpretación de Jensen es que la competencia intelectual medida refleja el poder computacional puro del cerebro. Gardner, otro psicólogo, propone que la gente tiene nueve inteligencias distintas incluyendo la lingüística, la lógica-matemática y la musical; la inteligencia basal de una persona en un área, influye severamente en su capacidad para poder desarrollar habilidades.
- 2) Inteligencia como tácticas: El pensamiento eficiente está basado en gran parte en el repertorio de estrategias que una persona tiene para realizar una tarea, es decir, cuando tiene estrategias para realizar algo, le es mucho más fácil. Por ejemplo, enseñar a los malos lectores, tácticas para enfocar la clave de información, puede mejorar substancialmente la ejecución de su lectura.
- 3) Inteligencia como contenido: Destaca el rol del contexto específico del contenido del conocimiento, el contenido del conocimiento incluye ambos hechos: el conocimiento de propuesta y procedimiento. Saber los hechos no basta: la gente necesita tener maneras de organizar sus percepciones y atacar los problemas en un campo específico.

Esto es la competencia intelectual y los componentes que forman la inteligencia, de manera que se puede tener un concepto más amplio de esta. Estos componentes son los ya anteriormente mencionados.

2.3. El dilema fundamental de la inteligencia: ¿cuántos factores la componen?

En el desarrollo histórico de los estudios que se han hecho sobre el concepto de inteligencia se puede observar la existencia de un interrogante, de una pregunta a la que se ha pretendido dar respuesta. La pregunta está referida, específicamente, al número de factores que componen tal constructo. Las primeras respuestas, propias de los pioneros de la psicología, sostienen que es un único factor (factor general, o “g”) el que explica o constituye la inteligencia. Las tendencias posteriores o más recientes, pretenden mostrar evidencias de que son muchos los factores (en casos extremos, hasta más de 120) los que explican las habilidades intelectuales. A continuación, se presenta en detalle lo que sustenta lo anterior, tomando como referencia a Nickerson y cols. (1998).

Algunos autores como Spearman (citado por Nickerson y cols.; 1998) han presentado una concepción de inteligencia que incluye un conjunto de capacidades especiales, así como la capacidad general, que identifica como “g”, interviene en mayor o menor medida en la ejecución de la mayoría de los tipos de tareas que se utilizan para valorar el nivel de inteligencia. Existen factores que componen la inteligencia que es un factor general (g) y los factores específicos (s): factor verbal,

cuantitativo, espacial, memoria inmediata, velocidad mental y la capacidad para captar reglas.

Cattell menciona que hay una inteligencia fluida (innata y no verbal) e inteligencia cristalizada (habilidades adquiridas). Esta postura toma a la inteligencia como una capacidad general y, a la vez, como un conjunto de habilidades específicas.

Por su parte, Spencer formula la teoría de la inteligencia tradicional, donde sostiene que la inteligencia es un proceso analítico e integrativo, cuyo propósito es la adaptación al medio complejo y cambiante. Esta postura hace referencia a que la inteligencia es una capacidad cognitiva general, que puede manifestarse en una variedad de contextos.

Galton, influido por la teoría de Darwin, sostiene que la inteligencia es una cualidad biológica determinada por factores genéticos.

Nickerson y cols. (1998) citan a Guilford, quien entiende la inteligencia como un conjunto de capacidades diferentes. Las personas pueden ser inteligentes de diferentes maneras, Guilford propone, en este sentido, un modelo estructural de inteligencia, que distingue tres componentes mayores: operacionales, contenidos y productos. Cada uno de estos componentes está representado por varios tipos.

Los tipos de operaciones que postula este modelo son la cognición, las operaciones convergentes, las operaciones divergentes, las operaciones de la

memoria y las operaciones evaluativas. Hay contenidos conductuales, figurales, semánticos y simbólicos. Los productos son las unidades, las clases, las relaciones, los sistemas, las transformaciones y las implicaciones. Las 120 combinaciones posibles de las cinco operaciones, los cuatro contenidos y los seis productos, exponen la estructura de la inteligencia completa. Cualquier actividad intelectual es reducible a una o más de estas combinaciones.

Por su parte, Thurstone menciona que hay siete habilidades: habilidad espacial, rapidez perceptual, fluidez verbal, razonamiento inductivo, habilidad numérica, comprensión verbal y memoria.

La tendencia de las décadas recientes es considerar a la inteligencia como conjunto de capacidades diferentes. De acuerdo con Nickerson y cols. (1998), se han desarrollado tests cognitivos con diferentes factores. Esto se enfatiza a partir de lo publicado por el Educational Testing Service (ETS) de Princeton, Nueva Jersey. Esta institución publicó un conjunto de pruebas que contiene 72 tests referidos a 59 factores de aptitud y está acompañado de un manual de administración de los tests. Estos están destinados únicamente a la investigación; se identificaron 23 factores. A continuación, se mencionarán algunos componentes que figuran en la edición de 1976 de dichos tests, presentándose el nombre y la definición de cada factor que proporciona el manual:

- “Flexibilidad de conclusión: Capacidad para retener en la mente una percepción o configuración visual dada, separándola de cualquier otro material perceptivo bien definido.
- Conclusión verbal: Capacidad de resolver problemas que exijan la identificación de palabras presentadas visualmente cuando algunas de las letras faltan, están desordenadas o mezcladas entre otras.
- Fluidez asociativa: Capacidad de encontrar rápidamente palabras que comparten determinada área, significado o alguna otra propiedad semántica común.
- Inducción: Este factor identifica aquellas capacidades de razonamiento implicadas en la formación y puesta a prueba de hipótesis que cumplan con una serie de datos.
- Procesos integradores: Capacidad de retener en la mente simultáneamente o de combinar varias condiciones, premisas o reglas con el fin de producir una respuesta correcta.
- Memoria asociativa: Capacidad de recordar un elemento de un par de principios aprendidos anteriormente, pero no relacionados entre sí, cuando se la presentara a uno el otro elemento de dicho par.
- Memoria visual: Capacidad de recordar la configuración, ubicación y orientación de material figurativo.
- Rapidez perceptual: Rapidez para comparar figuras o símbolos, para explorar en busca de ellos o para efectuar otras tareas muy sencillas que impliquen percepción visual. Puede constituir el núcleo de varios subfactores (incluyendo

el discernimiento de formas y el de símbolos) que, pudiendo estar separados, son susceptibles de un tratamiento más útil, enfocados como un concepto único para fines investigativos.

- Razonamiento general: Capacidad de seleccionar y organizar la información que tiene importancia para la solución de un problema.
- Razonamiento lógico: Capacidad de razonar desde la premisa a la conclusión, o de evaluar el acierto de una conclusión.
- Orientación espacial: Capacidad de percibir patrones espaciales o de mantener la orientación con respecto a objetos situados en el espacio.
- Facilidad para los números: Capacidad de llevar a cabo con rapidez y exactitud operaciones aritméticas básicas. Este factor no es un componente principal del razonamiento matemático ni de la capacitación matemática superior".
(Nickerson y cols.; 1998: 36)

2.4. Desarrollos teóricos de la inteligencia.

A lo largo de la historia, se ha intentado definir el concepto de inteligencia. Los primeros investigadores en dar aportaciones a esto fueron grandes pensadores griegos, de igual manera, a lo largo del tiempo se han ido formulando distintas teorías acerca de la inteligencia y se presentan a continuación.

2.4.1. Primeros desarrollos conceptuales.

De acuerdo con Casullo y cols. (1994), el tema de inteligencia ha sido discutido desde tiempos muy antiguos. Esto inició desde que una serie de pensadores dieron su visión acerca de este tema y sus aportaciones son la base sobre la cual se construyeron las teorías actuales sobre la inteligencia y el modo en que se manifiesta en el ser humano. A continuación, se mencionan algunos de los primeros desarrolladores, así como su aportación más importante, comando como base a los autores antes referidos.

- Platón: En el siglo IV a.C. Consideraba que un aspecto fundamental de la inteligencia es la capacidad para aprender. Sostenía que los filósofos deberían ser los que gobernarán el Estado, por su capacidad intelectual superior.
- Aristóteles: También en el siglo IV a.C. definía la inteligencia como la capacidad para deducir rápidamente la causa de un fenómeno observado. Distinguió las funciones emocionales (*orexis*) de la intelectual (*dianoia*). Consideraba que una persona inteligente también debía tener las siguientes virtudes emocionales; prudencia, justicia, fortaleza y la templanza. También debía poseer las siguientes virtudes intelectuales: sabiduría e intuición.
- Cicerón: Tradujo *dianoia* como inteligencia.
- Santo Tomás de Aquino, en el siglo XIII, mencionó que las personas intelectualmente superiores son capaces de una comprensión más universal y profunda que las inferiores.

- Pascal en el siglo XVI sugirió que existen dos tipos de inteligencia:
 - a) Matemática: Si los sujetos empiezan a razonar recién cuando tienen inspeccionados y ordenados los principios sobre los que van a basar su razonamiento (predomina su hemisferio izquierdo).
 - b) Intuitiva: Las personas con esta inteligencia juzgan rápidamente, no les interesa usar definiciones o axiomas para llegar a una conclusión deductiva. Entienden las situaciones con poco esfuerzo, son impacientes y holísticos en su pensamiento (predomina su hemisferio derecho).
- Emmanuel Kant: En el siglo XVIII, consideraba que la inteligencia comprende tres aspectos: comprensión, juicio y razón; sugirió que la estructura de la lógica es un reflejo de la estructura de la mente.
- Adam Smith: En el siglo XIX, mencionó que la inteligencia reside en factores tales como los hábitos, costumbres y educación, que desarrolla su lugar dentro de la estructura social. La inteligencia tiene un origen económico.
- William James: En el siglo XIX, planteaba que la inteligencia es la capacidad de asociar ideas por similitud, por ejemplo, Newton captó la similitud entre una manzana y la Luna.
- Burt: En el siglo XX, afirmaba que la inteligencia es una construcción hipotética para explicar la conducta.
- Binet y Wechsler: También en el siglo XX, representaron la primera generación de educadores y psicólogos de la inteligencia.

- Alfred Binet: Definió la inteligencia como la apreciación de un problema y la dirección de la mente hacia su ejecución; como la capacidad para realizar las adaptaciones que permitan alcanzar su fin y como el poder de la autocrítica. Binet diseñó el primer test psicoeducativo.
- David Wechsler: Conceptualizaba la inteligencia como un conjunto o capacidad global del individuo para actuar con un fin, pensar de modo racional y poder enfrentarse con eficacia a su ambiente. Diseñó una de las primeras baterías de pruebas para evaluar la inteligencia en todas las edades.

2.4.2. Teorías de corte biológico.

Según Vernon (1982), los trabajos de los biólogos y los psicólogos han demostrado la conexión entre la adaptabilidad de la conducta y la magnitud de la complejidad del cerebro. Han demostrado también que no hay correlación entre el tamaño del cerebro o las propiedades medibles (ondas EEG) y las diferencias en la inteligencia de las personas.

En las investigaciones psicológicas y biológicas se ha concluido que, en las especies inferiores, la conducta de los animales se ve determinada de manera más inmediata y directa por su estructura (mecanismos biológicos y neurológicos innatos), por la estimulación externa a las que se condicionan, o por ambas circunstancias; mientras que en las especies superiores participa con mayor amplitud el sistema nervioso central.

Existe una especialización en las funciones de los hemisferios: el hemisferio izquierdo es verbal, temporal, lógico, matemático, analítico, racional, abstracto y simbólico; el hemisferio derecho, en cambio, es no verbal, espacial, visual, intuitivo, imaginativo, musical y analógico.

En este orden de ideas, Vernon (1982) cita a Stenhouse, quien señala que la evolución de la inteligencia humana se puede atribuir a algún conjunto de mutaciones genéticas. Sostiene que el desarrollo de la inteligencia se debe a cuatro circunstancias:

1. Variabilidad en los equipos sensoriales y motores. Estos mejoraron cuando los seres humanos adoptaron una postura erecta y se hizo posible una mejor visión y recepción de la distancia, además del uso de la mano para manipular y la laringe para hablar.
2. Mayor retención de las experiencias previas y su organización.
3. Capacidad para generalizar y hacer abstracciones a partir de experiencias.
4. Capacidad para atrasar las respuestas instintivas inmediatas.

2.4.3. Teorías psicológicas.

A continuación, se presentan algunas de las teorías psicológicas más importantes.

Vernon (1982) cita a Spearman, quien sugirió que “g” es la energía mental en general que activa los diversos mecanismos o motores de la mente, que corresponden

a los factores “s” (específicos). Consideró “g” como primordialmente innata, es decir, es un poder general subyacente, y a “s” como las habilidades de la inteligencia que se adquieren. Considera que existe una correlación positiva entre “g” y “s”.

Por otra parte, Thomson (citado por Vernon; 1982) menciona que la mente se compone de una gran cantidad de enlaces o conexiones; que dos o más pruebas de inteligencia tienden a correlacionarse porque aprovechan la misma fuente total de enlaces. Menciona que no hay necesidad de recurrir a un factor “g” de Spearman. Existe cierto grupo de enlaces que tienden a reunirse más estrechamente: los que se ocupan del pensamiento verbal, espacial o numérico. Thurstone llamó a esos grupos de enlaces como factores primarios.

De igual manera Ferguson (citado por Vernon; 1982) consideró la inteligencia como las técnicas de aprendizaje, comprensión y resolución de problemas que han cristalizado debido a experiencias cognoscitivas, durante la crianza del individuo en el hogar y en la escuela.

Es decir, la inteligencia se constituye por los hábitos y estrategias que tienen un amplio valor de transferencia a una gran variedad de problemas.

Por último, Vernon (1982) cita a Cattell, quien integra los trabajos de corte factorial (los trabajos de Spearman y Thurstone) con una teoría plausible sobre la herencia y el ambiente. Este autor determina que existen dos tipos de inteligencia:

- 1) La inteligencia fluida: Es la masa total de asociaciones del cerebro; el aspecto biológicamente determinado del funcionamiento intelectual que permite resolver nuevos problemas. Esta inteligencia se mide con pruebas no verbales basadas en el razonamiento con formas abstractas.
- 2) La inteligencia cristalizada: Representa las habilidades y estrategias que se adquieren bajo la influencia de la educación y el ambiente cultural. Esta inteligencia se mide con pruebas verbales individuales o colectivas.

2.4.4. Teorías de la interacción entre herencia y ambiente.

Para desarrollar este rubro, Vernon (1982) cita a Hebb, quien menciona que existe un gran desacuerdo respecto al problema de la naturaleza y la crianza, porque las personas utilizan el término de inteligencia en dos sentidos muy diferentes. Hebb propuso separar estos dos significados para evitar la confusión, denominándolos A y B.

La inteligencia A es la potencialidad básica del organismo, sea animal o humana, la capacidad para aprender y adaptarse a su ambiente. La inteligencia está determinada por los genes, pero se establece principalmente por la complejidad y a la plasticidad del sistema nervioso central. Algunos seres humanos están dotados con una mayor cantidad de genes que contribuyen a que tengan un nivel de inteligencia más elevado que otros y, por lo tanto, tienen un mayor potencial para cualquier tipo de desarrollo mental. Pero para que se desarrolle la inteligencia y se explote todo el

potencial de una persona, también depende de la estimulación adecuada por parte del ambiente físico y social en el que se desarrolla.

La inteligencia B, por otra parte, es el nivel de capacidades que una persona muestra realmente en la conducta: la astucia, la eficiencia y la complejidad de las percepciones, el aprendizaje, los pensamientos y la resolución de problemas. Este tipo de inteligencia no es genético, más bien, se trata de un producto dado por la interacción entre la potencialidad genética y la estimulación ambiental, tanto si es favorable o desfavorable para el crecimiento.

Por su parte, Jensen (citado por Vernon; 1982) concebía una importancia primordial a las desventajas ambientales para producir CI (coeficientes intelectuales) bajos entre los niños de las minorías étnicas. Hizo hincapié en que las normas estándar subestiman las capacidades de los niños que se han visto menos expuestos a la estimulación mental que los criados en circunstancias más favorables. Jensen mencionaba que la carga genética que los padres heredaban a sus hijos era un factor muy importante para el futuro desarrollo de su inteligencia, pero también le daba importancia al medio ambiente y a los factores sociales para que la inteligencia se desarrolle de una mejor manera.

2.5.4. Teorías actuales sobre la inteligencia.

Las opiniones por parte de los expertos acerca de la inteligencia están cambiando hacia una concepción más abierta y compleja, por lo cual se están

planteando nuevas teorías que ofrecen otras posturas acerca de este tema. En ellas, se observa que la capacidad del ser humano se extiende más allá del razonamiento analítico. Por ello, a continuación, se mencionarán dos de las teorías actuales de la inteligencia.

2.5.4.1. Teoría triárquica de Sternberg.

Según Rigo y Donolo (2017), la teoría triárquica de Sternberg entiende la inteligencia en tres tipos: la práctica, la creativa y la analítica. A continuación, se explicarán las tres clases de inteligencia propuestas por Sternberg.

- 1) **Inteligencia creativa:** es la capacidad o habilidad relacionada con la innovación, la originalidad, el inconformismo con lo disponible, la genialidad, el descubrimiento... en definitiva, con lo no conocido. Es ir más allá de lo dado y crear nuevas e interesantes ideas, tener la capacidad de poder solucionar problemas.

- 2) **Inteligencia práctica:** es la habilidad de la persona para emplear sus conocimientos prácticos y sentido común, así como para adaptarse al medio ambiente, llegando a reformar el entorno para acomodar a él sus posibilidades y minimizar sus defectos, es decir, es la capacidad de transportar la teoría a lo práctico, lo cual conduce a la aplicación, uso, implementación y puesta en práctica de las ideas. Es definida como un saber implícito, que se aprende a

través de la experiencia en contextos particulares de actividades genuinas; es poder llevar a cabo las propias ideas en la realidad.

- 3) **Inteligencia analítica:** Es la habilidad de la persona para aprender a hacer tareas nuevas, adquirir nueva información, asimilar el conocimiento explícito que se enseña en la escuela, poder almacenar y asimilar esa información y llevar a cabo tareas de forma rápida y efectiva, o sea, es la capacidad para analizar y evaluar ideas, resolver problemas y tomar decisiones. Cuando los componentes de procesamiento de información se aplican para comparar, contrastar y juzgar pensamientos.

Se entiende, por lo tanto, que las tres inteligencias tienen un potencial explicativo para poder comprender los modos de funcionamiento y los recursos cognitivos que presentan los estudiantes.

2.5.4.2. Teoría de las inteligencias múltiples de Gardner.

En lo que concierne a esta teoría, Pueyo (2007) cita a Gardner, quien menciona que no solo existe un tipo de inteligencia, por lo que propuso nueve tipos de inteligencia que se resumen a continuación.

- 1) **Lingüística:** se utiliza en la lectura de libros, en la escritura de textos y en la comprensión de palabras y el uso del lenguaje cotidiano. Es la capacidad para utilizar las palabras efectivamente, de manera escrita y hablada. Incluye la ortografía, el vocabulario y la gramática. Esta inteligencia representa 2/3 de la

educación básica. Esta inteligencia se observa comúnmente en escritores, oradores, locutores y poetas.

- 2) Lógico-matemática: se utiliza en la resolución de problemas matemáticos y en una multitud de tareas que requieran el uso de la lógica inferencial o proposicional. Esta inteligencia es propia de los científicos.
- 3) Musical: se utiliza al cantar una canción, componer una sonata, tocar un instrumento musical, poder apreciar la estructura y belleza de una composición musical. Esta inteligencia se puede observar principalmente en músicos y compositores en general.
- 4) Espacial: capacidad para la comprensión de mapas, para la orientación en el espacio y en la predicción de trayectorias de objetos móviles. También es la capacidad para visualizar imágenes mentalmente y para crearlas en forma bi o tridimensional. Esta inteligencia es propia de artistas, escultores e inventores o escultores.
- 5) Cinestésico-corporal: se utiliza en la ejecución de deportes, de bailes y, en general, en aquellas actividades donde el control corporal es esencial para obtener un adecuado rendimiento, es decir, consiste en la habilidad para poder controlar el cuerpo, la capacidad para el uso de la motricidad gruesa y fina. Esta inteligencia es propia de bailarines, gimnastas o mimos.
- 6) Intrapersonal: se implica en la relación con otras personas y funciona para comprender motivos, deseos, emociones y comportamientos de otras personas. Es la capacidad para entender y comprender los estados de ánimo, las motivaciones o los estados psicológicos de los demás, es decir, representa la capacidad para entender a otras personas y trabajar con ellas estableciendo

sanas relaciones. Es ser empático y poder identificar lo que siente la otra persona, esta inteligencia se encuentra muy desarrollada en maestros, vendedores, pedagogos o terapeutas.

- 7) Intrapersonal: es la capacidad de conocer e identificar los sentimientos propios y las emociones, además de utilizarlos para poder guiar el comportamiento y la conducta propia. Es la capacidad cognitiva de comprender los estados de ánimo propios y se utiliza para que las personas puedan comprenderse a sí mismas, conocer sus propios deseos, motivaciones y emociones. También es la capacidad para saber para lo que se es hábil y para lo que no, reconociendo las virtudes y las limitaciones propias. Implica la capacidad para reflexionar sobre las metas en la vida y tener fe en sí mismo; se relaciona con la disciplina, la seguridad y el conocimiento personal. Esta inteligencia se encuentra primordialmente en monjes y religiosos.
- 8) Naturalista: es la capacidad para reconocer y categorizar los objetos y seres de la naturaleza; para conocer plantas, animales y elementos del entorno natural como nubes, rocas y montañas. Esta capacidad parece tener una fácil justificación evolutiva y adaptativa, se ha generalizado en la vida actual y gracias a ella se reconoce una gran cantidad de modelos de coches o de todo tipo de vinos y alimentos. Esta inteligencia se destaca principalmente en biólogos, zoólogos y veterinarios.
- 9) Existencial: es la capacidad para reflexionar y plantearse preguntas acerca de la propia vida, la muerte, el infinito, de aspectos de la existencia que trascienden la vida cotidiana. Esta inteligencia es propia de místicos, meditadores y psicólogos profundos.

Esta teoría representa un esfuerzo por fundamentar de forma amplia el concepto de inteligencia; pretende ofrecer un conjunto de herramientas a los educadores para que puedan ayudar al desarrollo de las potencialidades individuales y, aplicada de la forma adecuada, puede contribuir a que las personas alcancen el máximo desarrollo posible de su potencial, tanto en la vida profesional como en el área privada.

De acuerdo con Pueyo (2007), las inteligencias de las que disponen los individuos no son necesariamente dependientes entre ellas, ya que pueden operar aisladamente según las exigencias de las tareas que se le presenten al individuo.

Una vez expuestos los elementos teóricos necesarios para la comprensión de las variables de estudio, corresponde explicar el plan metodológico seguido y los resultados que se encontraron. Esto constituye la orientación del capítulo siguiente.

CAPÍTULO 3

METODOLOGÍA, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

En este capítulo se hablará acerca de la estructura metodológica que se empleó para llevar a cabo esta investigación y se mostrará el análisis e interpretación de los resultados de la medición de las variables del estudio.

3.1 Descripción metodológica.

Esta investigación utilizó un enfoque cuantitativo, es una investigación de tipo no experimental, es un estudio transversal con un alcance correlacional. A continuación, se explicará de una manera más detallada la metodología utilizada.

3.2 Enfoque cuantitativo.

La mejor manera de caracterizar el enfoque cuantitativo, también conocido como hipotético-deductivo, es describiendo algunas de sus propiedades fundamentales. A continuación, se describen diez de ellas, a partir del planteamiento de Hernández y cols. (2014):

- Refleja la necesidad de medir fenómenos o problemas de investigación; cada cuánto tiempo ocurren y con qué magnitud.

- El investigador plantea un problema de estudio delimitado y concreto sobre el fenómeno, aunque en evolución. Sus preguntas de investigación son sobre cuestiones específicas.
- Una vez planteado el problema de estudio, el investigador considera lo que se ha investigado anteriormente y construye un marco teórico del cual se derivan una o varias hipótesis.
- La recolección de datos se fundamenta en la medición. Esta recolección se realiza al utilizar procedimientos estandarizados y aceptados por una comunidad científica. Para que una investigación sea creíble y aceptada por otros científicos, dicha indagación debe demostrar que se siguieron tales procedimientos.
- Se generan hipótesis antes de recolectar y analizar los datos.
- Los datos son productos de mediciones, se representan mediante números y se deben analizar con métodos estadísticos.
- La investigación debe ser lo más objetiva posible. Los fenómenos que se observan o miden no deben ser afectados por el investigador, quien debe evitar en lo posible intervenir debido a sus deseos o creencias, porque esto puede influir en los resultados del estudio.
- Los estudios siguen un patrón predecible y estructurado. Las decisiones críticas se toman antes de recolectar los datos.
- Se intenta generalizar los resultados encontrados en un grupo o segmento a una población mayor.
- La investigación cuantitativa pretende identificar leyes universales y causales.

3.1.2 investigación no experimental.

De acuerdo con Hernández y cols. (2014), la investigación no experimental puede definirse como la que se realiza sin manipular intencionalmente las variables, es decir, son estudios en los que el investigador no manipula de manera intencional las variables independientes para ver su efecto en otras.

Lo que se realiza en las investigaciones no experimentales, es observar fenómenos tal como se dan en su contexto natural para analizarlos. No se genera ninguna situación, sino que se observan las ya existentes, no provocadas intencionalmente en la investigación.

En la investigación no experimental las variables independientes ocurren y no es posible manipularlas, no se tiene control directo sobre dichas variables, ni se puede influir en ellas.

Por lo tanto, esta investigación es no experimental, ya que en ningún momento el investigador manipuló ninguna variable.

3.1.3 Diseño transversal.

Diversos autores han catalogado la investigación no experimental en dos tipos, que son: transeccionales o transversales y longitudinales. Estas últimas se enfocan en estudiar cómo evoluciona una o más variables, las relaciones entre ellas, en analizar

los cambios al paso del tiempo de un evento, comunidad, proceso, fenómeno o contexto.

Esta investigación utiliza el diseño transversal porque los datos se recaban en un solo momento, en un tiempo único. Su propósito es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado. Las investigaciones trasversales pueden abarcar varios grupos o subgrupos de personas u objetos (Hernández y cols.; 2014).

3.1.4 Alcance correlacional.

De acuerdo con Hernández y cols. (2014) los diseños transversales se dividen en tres: exploratorios, descriptivos y correlacionales-causales.

Los diseños transeccionales exploratorios se emplean cuando se comienza a conocer una variable o un conjunto de variables, una comunidad, un contexto, un evento o una situación. Se trata de una exploración inicial en un momento específico. Por lo general, se aplica a problemas de investigación poco conocidos, es decir, es investigar a fondo alguna variable.

Los diseños transeccionales descriptivos tienen como objetivo indagar la incidencia de los niveles de una o más variables en una población. Son estudios puramente descriptivos y cuando establecen hipótesis, estas también lo son. El procedimiento consiste en ubicar en una o diversas variables a un grupo de personas

u otros seres vivos, objetos, situaciones, contextos, fenómenos y proporcionar su representación. Por lo tanto, consisten en describir sus variables.

En esta investigación se utilizó el diseño transeccional correlacional causal. Estos diseños describen relaciones entre dos o más categorías, conceptos o variables en un momento determinado. A veces, únicamente en términos correlacionales y en otras en función de la relación causa-efecto. Por lo tanto, pueden limitarse a establecer relaciones entre variables sin precisar sentido de casualidad o pretender analizar relaciones casuales. Cuando se limitan a relaciones no causales, se fundamentan en planteamientos e hipótesis correlacionales; del mismo modo, cuando se busca evaluar vinculaciones causales, se basa en planteamientos e hipótesis causales (Hernández y cols.; 2014). Se utilizó este diseño ya que se describen las variables para luego establecer las relaciones entre estas.

3.1.5 Técnicas e instrumentos de recolección de datos.

Para la presente investigación, se utilizaron las técnicas estandarizadas con el fin de recabar los datos de las variables de estudio en los sujetos investigados.

Las técnicas estandarizadas “se caracterizan esencialmente porque poseen uniformidad en las instrucciones para administrarse y calificarse, así como en ciclos específicos de desarrollo y reconfirmación” (Hernández y cols.; 2014: 21).

Una prueba estandarizada puede aplicarse en cualquier persona del tipo para el cual fue elaborada y el tiempo que se brinda para contestarlo en ocasiones es flexible y en otras no.

Particularmente, los instrumentos que se utilizaron para la recolección de datos fueron el Test Dominós y el Perfil de Competencias Emocionales.

Es importante señalar que toda medición o instrumento de recolección de datos debe reunir tres requisitos: confiabilidad, validez y objetividad.

De acuerdo con Hernandez y cols. (2014), la confiabilidad se refiere al grado en que su aplicación repetida en el mismo individuo u objeto produzca resultados iguales. Por su parte, la validez se refiere al grado que un instrumento mida realmente la variable que pretende medir. Finalmente, la objetividad alude a que el instrumento sea o no permeable a la influencia de los sesgos y tendencias de los investigadores que lo administran, califican e interpretan.

El Test Dominós fue creado por el psicólogo inglés Edgar Anstey, fue construido en 1944 para la Armada Británica como test paralelo al de las Matrices Progresivas de Raven, con el intento de superar alguno de sus inconvenientes y luego como una prueba sustituta por esta.

Es una prueba de inteligencia factorial, basada en la teoría factorial de Spearman y en su metodología psicométrica, que pretende medir la inteligencia

general o el factor G mediante problemas formulados en términos de descubrimiento de relaciones entre series de figuras abstractas, preferidas por su carácter no familiar, lo que permite una evaluación más pura de “G” (González; 2007).

Es una prueba gráfica, no verbal, destinada a valorar la capacidad de una persona para conceptualizar y aplicar el razonamiento sistemático a nuevos problemas. Es un test de poder, o sea, sin límite de tiempo y que pretende medir puramente la habilidad.

Esta prueba, a través de su historia, tiene un gran número de estudios de confiabilidad, obteniendo en la mayoría de ellos puntajes cercanos a 1.0, aunque el autor reporta específicamente una confiabilidad promedio para población en general de 0.87.

En cuanto a la validez, también se han hecho múltiples estudios, destacando los que se han procesado a través de método de validez de criterio, comparándolo con otros instrumentos que miden este mismo factor G, como el Raven. El autor reporta una validez de 0.70 en relación con el test Raven (González; 2007).

Anstey plantea que la imposición de un límite de tiempo razonable, facilita la administración de la prueba y, por tanto, sugiere 30 minutos de ejecución, con una tolerancia de 15 minutos adicionales en la aplicación.

Aunque se han realizado múltiples estandarizaciones, en este estudio se utilizó el baremo que reporta la prueba, calculando con alumnos adolescentes en Uruguay. Las edades en que se encuentra normalizado son a partir de los 12 años y, en general, para la población adulta.

A su vez, el segundo instrumento empleado es el Perfil de Competencias Emocionales. Este es un instrumento diseñado para evaluar las habilidades emocionales y el coeficiente emocional de adolescentes y adultos.

Las escalas que incluye son: inteligencia intrapersonal, inteligencia interpersonal, manejo de estrés, adaptabilidad y estado de ánimo. La sumatoria de las primeras cuatro escalas conforma el coeficiente emocional (EQ).

Este instrumento está basado en la escala diseñada por Reuven Bar-On, que fue traducida y adaptada al español por Ugarriza (2001) en una muestra de 3,375 niños y adolescentes de 7 a 18 años de Lima metropolitana. Adicionalmente, se realizó una estandarización en la Universidad Don Vasco en el año 2015.

La validez del instrumento, se analizó originalmente por Bar-On, utilizando diversos métodos, tanto de contenido, como de constructo, convergente y de contrastación con grupo criterio, confirmando que es un instrumento válido.

La estandarización en México se realizó en una muestra de 315 estudiantes de bachillerato en el año 2015, obteniendo en esta aplicación una media de 122 puntos y

una desviación estándar de 16 para el puntaje total. A partir de ahí se establecen los parámetros en puntajes T para cada una de las escalas y puntaje CE para el puntaje total. Este último establece la medida en el puntaje 100 y cada desviación estándar de 20 puntos.

Esta misma aplicación en México se realizó el estudio de confiabilidad mediante el método de división por mitades, obteniendo un coeficiente de 0.91.

3.2 Población y muestra.

En este apartado se detallan las características de los sujetos considerados para el presente estudio.

3.2.1 Descripción de la población.

Se entiende por población al “conjunto de todos los casos que concuerdan con una serie de especificaciones” (Lepkowski, citado por Hernández y cols.; 2014: 174).

La población que se utilizó para la presente investigación fueron alumnos de la ESFU #4 en Uruapan, Michoacán. Las características de la población es que son 625 estudiantes, con edades de entre 12 a 15 años, con un nivel socioeconómico medio.

3.2.2 Descripción del tipo de muestreo.

De acuerdo con Hernández y cols. (2014) la muestra es un subgrupo de la población, un subconjunto de elementos que pertenecen a ese conjunto definido de características de la población. Existen dos tipos de muestreo: el probabilístico y el no probabilístico.

El muestreo probabilístico que caracteriza por ser un subgrupo de la población en el que todos los elementos tienen la misma posibilidad de ser elegidos. Esto se hace a través de una población y una selección aleatoria de las unidades de análisis.

Mientras que el muestreo no probabilístico utiliza un procedimiento de selección que se basa en las características de la investigación, en lugar de utilizar un criterio estadístico de generalización.

Por lo tanto, en este estudio se realizó un muestreo no probabilístico, porque los sujetos de la muestra se seleccionaron de acuerdo con el juicio del investigador, considerando el tiempo y los recursos. De esta forma, la muestra estuvo conformada por todos los alumnos de cada grupo de tercer grado.

3.3 Descripción del proceso de investigación.

El presente estudio inició con el interés del investigador por encontrar una posible relación entre dos variables relevantes en el campo de la psicología y la

educación, tales fueron la inteligencia cognitiva o racional y las competencias emocionales. Se hizo un rastreo de los antecedentes empíricos en páginas electrónicas de instituciones orientadas a la investigación, también en estudios publicados en medios impresos.

Se observó, a la par, que en la Escuela Secundaria Federal #4, de Uruapan, Michoacán, se estaba experimentando, según la apreciación del personal directivo y docente, una problemática entre el alumnado relacionada con las variables de interés para el estudio. Esta circunstancia permitió establecer tanto una hipótesis de trabajo como una nula. Se formularon objetivos de naturaleza tanto conceptual como de campo, que permitieran orientar las acciones indagatorias.

Se elaboró un capítulo teórico para cada uno de los constructos: se revisó la literatura pertinente, cuidando acogerse a una teoría que dejara satisfechos los criterios conceptuales del investigador.

Ya en la investigación de campo, con el uso de test psicométricos, se hizo el acopio de la información de ambas variables con el apoyo de directivos de la institución educativa referida; posteriormente, se procedió al tratamiento estadístico requerido por el objetivo general de la investigación. Finalmente se elaboró el informe de la indagación.

3.4 Análisis e interpretación de resultados.

En este apartado se presentan los resultados que están organizados en tres categorías: la primera se refiere a la variable inteligencia cognitiva; por su parte, la segunda trata los hallazgos logrados en la medición de la variable competencias emocionales; la tercera, posiblemente la más relevante para el presente estudio, contiene la relación que se establece entre los dos constructos fundamentales del estudio.

3.4.1 La inteligencia cognitiva en los estudiantes de la Escuela Secundaria Federal #4, de Uruapan, Michoacán.

Según Perkins (1997), la inteligencia cognitiva está conformada por tres dimensiones: el poder neurofisiológico, el dominio de estrategias para pensar y el dominio del contenido de la tarea que desarrolla un individuo.

Respecto a los resultados obtenidos a partir de la aplicación del Test Dominós, se muestran los puntajes en unidades percentiles.

La media aritmética en el nivel de inteligencia cognitiva fue de 37. La media aritmética 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 valor medio de un conjunto de valores ordenados: el punto abajo y arriba del cual cae un número igual de medidas, según Elorza (2007). Este valor fue de 25.

De acuerdo con este mismo autor, la moda es la medida que ocurre con más frecuencia en un conjunto de observaciones. En cuanto a esta escala, la moda fue de 25.

También se obtuvo el valor de una medida de dispersión, específicamente de la desviación estándar, la cual es 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 es de 25.

En el Anexo 1 quedan demostrados gráficamente los resultados de las medidas de tendencia central de los puntajes de inteligencia cognitiva.

A partir de los resultados estadísticos obtenidos mediante la aplicación del instrumento, se puede interpretar que la población estudiada, considerando en particular la media aritmética, posee un nivel de inteligencia normal (37 en puntaje percentilar). Sin embargo, es de observar que se encuentra próximo al piso del rango establecido como normal o medio. Es importante reiterar que el instrumento empleado para la medición de la variable inteligencia cognitiva mide el componente neurofisiológico, es decir, el factor innato y no verbal de inteligencia.

Adicionalmente, se calculó el porcentaje de sujetos que presentan niveles de inteligencia cognitiva bajos, es decir, el índice de casos preocupantes en este aspecto, lo cual representó el 56% de la muestra estudiada. Este dato se complementa con el valor de la mediana obtenido, que fue de 25 puntos percentilares, y con la moda, cuyo valor fue también de 25 puntos.

En el Anexo 2 se muestra gráficamente un comparativo de los puntajes bajos o preocupantes, en relación con los casos que no lo son.

Los resultados mencionados muestran que menos de la mitad de la población posee un nivel de inteligencia aceptable, que asegura en cierta medida que los evaluados poseen recursos cognitivos para resolver las diversas problemáticas que enfrentarán en su vida futura. Del resto de los evaluados, desafortunadamente, y desde una perspectiva psicológica, no se puede decir lo mismo.

3.4.2 Las competencias emocionales en la población de estudios.

De acuerdo con lo señalado por BarOn, (citado por Ugarriza; 2001: 131) la inteligencia emocional es el “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”

Particularmente 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).

Respecto a los resultados obtenidos a partir de la aplicación del Perfil de competencias emocionales, se muestran en puntajes T las escalas y el coeficiente emocional.

La medida en el nivel de inteligencia intrapersonal fue de 52. De igual modo se obtuvo la mediana, cuyo valor fue de 52. Por otro lado, la moda fue de 52. También se obtuvo el valor de la desviación estándar, que fue de 9.

La inteligencia intrapersonal incluye la medición de la autocomprensión, la habilidad para ser asertivo y la habilidad para visualizarse de manera positiva (Ugarriza; 2001).

Se obtuvo también el puntaje de la escala de inteligencia interpersonal, encontrando una media de 49, una mediana de 48 y una moda representativa de 54. 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 capaz de comprender y apreciar los sentimientos de los demás (Ugarriza; 2001).

Asimismo, en la escala de la adaptabilidad se encontró una media de 49, una mediana de 50 y una moda de 55. La desviación estándar fue de 11.

La escala de adaptabilidad incluye la habilidad para resolver los problemas y la prueba de la realidad, ser flexible, realista y efectivo en el manejo de los cambios y ser eficaz para enfrentar los problemas cotidianos (Ugarriza; 2001).

En la escala de manejo de estrés se obtuvo una media de 51, una mediana de 51 y una moda de 49. La desviación estándar fue de 9.

La escala de manejo de 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 (Ugarriza; 2001).

Por otra parte, en la escala de estado de ánimo se obtuvo una media de 46, una mediana de 47 y una moda de 48. La desviación estándar fue de 12.

Esta escala incluye la felicidad y el optimismo, así como una apreciación positiva sobre las cosas o eventos y la actitud placentera ante ellos (Ugarriza; 2001).

Finalmente, como puntaje sintetizador del coeficiente emocional se obtuvo una media de 101, una mediana de 100 y una moda de 96. La desviación estándar fue de 19.

El coeficiente emocional total expresa cómo se afrontan, en general, las demandas diarias en el plano efectivo (Ugarriza; 2001).

En el Anexo 3 quedan demostrados gráficamente los resultados de la media aritmética de cada una de las escalas mencionadas anteriormente.

A partir de los resultados estadísticos obtenidos mediante la aplicación del instrumento, se puede interpretar que la población evaluada posee un nivel aceptable en lo que se refiere a las competencias emocionales. En función de los puntajes T de las diversas escalas y el coeficiente emocional, se encuentran en un rango normal.

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

En la escala de inteligencia intrapersonal, el 10% de los sujetos se ubica por debajo de T 40; en la escala de inteligencia interpersonal el porcentaje es de 21%, mientras que en la escala de adaptabilidad es de 24%; en la de manejo de estrés es de 11% y en la de estado de ánimo es de 35%. Finalmente, los sujetos que obtienen un puntaje bajo el coeficiente emocional, es decir, por debajo de 80, son un 15%. Estos resultados se aprecian de manera gráfica en el Anexo 4.

Los resultados mencionados anteriormente no son preocupantes a nivel general, ya que la mayoría de la población obtuvo puntuaciones que están en la media y por encima, mientras que hay muy pocos casos con resultados bajos.

3.4.2 Relación entre la inteligencia cognitiva y las competencias emocionales.

Diversos autores han afirmado la relación que se da entre las competencias emocionales y la inteligencia cognitiva.

Goleman (2007) afirma que, a través de los años, los teóricos han intentado estudiar el término de las emociones para colocarlo dentro del ámbito de la inteligencia. Se asignaba una relación con la inteligencia social, sin embargo, se estableció que la inteligencia social era un concepto que no tenía sentido profundizar, en cambio, comenzó el interés por la inteligencia personal, la cual tenía sentido común e intuitivo. A partir de ello, iniciaron las investigaciones que decían que la inteligencia social difiere del desempeño académico y, al mismo tiempo, se relaciona con las habilidades sociales de la vida de las personas.

En la investigación realizada en la secundaria Escuela Secundaria Federal #4, se encontraron los siguientes resultados:

Entre la inteligencia cognitiva y la escala de inteligencia intrapersonal existe un coeficiente de correlación de 0.23, calculado con la prueba “r” de Pearson. Esto significa que entre la inteligencia cognitiva y la escala referida existe una correlación positiva débil, de acuerdo con la clasificación de correlación que proponen Hernández y cols. (2014).

Para conocer la influencia que existe entre la inteligencia cognitiva y la escala de inteligencia intrapersonal, 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 solo se eleva al cuadrado el coeficiente de correlación obtenido mediante la “r” de Pearson (Hernández y cols.; 2014).

El resultado de varianza de factores comunes fue de 0.05, lo que significa que entre la inteligencia cognitiva y la inteligencia intrapersonal hay una relación del 5%.

Por otra parte, entre la inteligencia cognitiva y la escala de inteligencia interpersonal existe un coeficiente de correlación de 0.06 de acuerdo con la prueba “r” de Pearson. Esto significa que entre la inteligencia cognitiva y dicha escala la correlación es inexistente. A partir de estos datos, se deduce que tanto la varianza de factores comunes y el porcentaje de la relación entre variables da como resultado 0, lo que significa que entre la inteligencia cognitiva y la inteligencia interpersonal no hay relación estadística.

Asimismo, se encontró que entre la inteligencia cognitiva y la escala de adaptabilidad existe un coeficiente de correlación de 0.20 de acuerdo con la prueba “r” de Pearson. Esto significa que entre dichas variables existe una correlación positiva débil. El resultado de la varianza de factores comunes fue de 0.04, lo que significa que entre la inteligencia cognitiva y la adaptabilidad hay una relación del 4%.

Por otro lado, entre la inteligencia cognitiva y la escala del estado de ánimo existe un coeficiente de correlación de 0.15 a partir de la prueba “r” de Pearson. Esto significa que entre la inteligencia cognitiva y la escala mencionada existe una

correlación positiva débil. El resultado de la varianza de factores comunes fue de 0.02, lo que significa que entre la inteligencia cognitiva y el estado de ánimo hay una relación del 2%.

Finalmente, se encontró que entre la inteligencia cognitiva y la escala sintetizadora de coeficiente emocional existe un coeficiente de correlación de 0.17, de acuerdo con la prueba “r” de Pearson. Esto permite afirmar que entre la inteligencia cognitiva y dicho índice existe una correlación positiva débil. El resultado de la varianza de factores comunes fue de 0.03, lo que significa que la inteligencia cognitiva y el coeficiente emocional hay una relación del 3%.

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

En función de lo anterior, se puede afirmar que no se encontró una relación significativa entre la inteligencia cognitiva y las escalas de competencias emocionales.

De acuerdo con los resultados presentados, se confirma la hipótesis nula, que afirma que no existe una relación significativa entre la inteligencia cognitiva y las competencias emocionales en los alumnos de la ESFU #4, de Uruapan, Michoacán.

CONCLUSIONES

Como conclusiones relevantes del presente estudio, se puede afirmar lo siguiente.

Los objetivos de carácter conceptual, referidos al origen y el desarrollo del concepto de competencias emocionales, así como su impacto en el bienestar psicológico de la persona, se trataron con la profundidad requerida en el capítulo número uno.

Por su parte, la naturaleza y a las principales aportaciones teóricas con respecto al constructo de inteligencia cognitiva o racional, fueron cubiertos satisfactoriamente en el capítulo número dos.

La medición del nivel intelectual de los sujetos seleccionados en el presente estudio, estudiantes de la Escuela Secundaria Federal #4, ubicada en Uruapan, Michoacán, se efectuó de manera satisfactoria y los resultados fueron presentados en la categoría número uno, del subtema “Análisis e interpretación de resultados”, en el capítulo número tres.

Se puede mencionar también que la investigación de campo permitió valorar las competencias emocionales de los sujetos arriba indicados. Los datos recogidos de tal variable se muestran en el último capítulo del presente informe.

Con lo anterior, fueron cubiertos los objetivos particulares propuestos en la presente indagación. Esto trajo como consecuencia que el objetivo general se alcanzara de manera satisfactoria, es decir, mediante un procesamiento estadístico de los valores obtenidos de ambas variables, se logró establecer la correlación que existe entre los dos fenómenos abordados en la presente investigación.

En cuanto a las hipótesis planteadas en la introducción del presente estudio, se puede establecer que se corroboró la nula.

Se encontró que muchos sujetos de la investigación tienen un nivel de intelecto racional bajo, a partir de lo cual se recomienda que se solicite a orientación de un psicólogo, con la ayuda de un pedagogo, para que creen un plan para mejorar el desarrollo cognitivo de los estudiantes.

BIBLIOGRAFÍA

Casullo, María Martina; Cayssials, Alicia Noelia; Fernández Liporace, María Mercedes; Wasser de Diuk, Lilian; Arce Michel, Javier; Alvarez, Lía. (1994)

Proyecto de vida y decisión vocacional.

Editorial Paidós. España.

Elorza Pérez-Tejada, Aroldo. (2007)

Estadística para las ciencias sociales, del comportamiento y la salud.

Editorial Cengage Learning. México.

García Jiménez, Estefanía Guadalupe. (2017)

Relación entre trastornos alimentarios y competencias emocionales en adolescentes de secundaria.

Tesis inédita de la Escuela de Psicología de la Universidad Don Vasco, A.C. Uruapan, Michoacán, México.

Garrido Gutiérrez, Isaac. (2000)

Psicología de la emoción.

Editorial Síntesis. Madrid.

Goleman, Daniel. (2007)

La inteligencia emocional.

Editorial Vergara. México.

González Llana, Felicia Mirian. (2007)

Instrumentos de Evaluación Psicológica.

Editorial Ciencias Médicas. La Habana.

Hernández Sampieri, Roberto; Fernández-Collado, Carlos; Baptista Lucio, Pilar. (2014)

Metodología de la Investigación.

Editorial McGraw-Hill. México.

Mendoza Guzmán, Bertha Alicia. (2017)

Relación entre la inteligencia cognitiva y las competencias emocionales en adolescentes de secundaria de Uruapan, Michoacán.

Tesis inédita de la Escuela de Psicología de la Universidad Don Vasco, A.C. Uruapan, Michoacán, México.

Nickerson, Raymond; Perkins, David; Smith, Edward. (1998)

Enseñar a pensar. Aspectos de la aptitud intelectual.

Editorial Paidós. España.

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

Perkins, David. (1997)
Esquemas del pensamiento.
Traducción libre. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente. México.

Pueyo, Antonio Andrés. (2007).
Inteligencias múltiples.
Universidad de Barcelona. España.

Ríos, Karina. (2017)
Inteligencia emocional en adolescentes.
Tesis inédita de la Escuela de Psicología de la Universidad Don Vasco, A.C. Uruapan,
Michoacán, México.

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

MESOGRAFÍA

Bisquerra, R.; Pérez, N. (2007)

“Las competencias emocionales”.

Revista Educación XXI. No.10. Pp. 451-467.

Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70601005>

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 (ISSN: 1681-5653). Universidad de Málaga.

Recuperado de

https://extension.uned.es/archivos_publicos/webex_actividades/4980/ieimaci06.pdf

Iglesias Cortizas, María Josefa. (2009)

“Diagnóstico de las competencias emocionales: estudio empírico en la facultad de CC de la educación de la Coruña (España)”.

Revista de Investigación Educativa. Vol. 27. No. 2. Págs. 451-467.

Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/article/view/94501/106231>

Rigo, Daiana Yamila; Donolo, Danilo. (2017)

“Inteligencia Triárquica. Cuando el pensar adopta múltiples modos”

Revista Cognición. N° 35. Instituto Latinoamericano de investigación educativa.

Universidad Nacional de Río Cuarto. Mendoza, Argentina.

Recuperado de

http://www.cognicion.net/index.php?option=com_content&view=article&id=415

Ugarriza, Nelly. (2001)

“La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de BarOn (I-CE) en una muestra de Lima Metropolitana.”

Revista Persona, núm. 4, pp. 129-160. Universidad de Lima. Lima, Perú.

Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=147118178005>

Vivas García, Mireya. (2003)

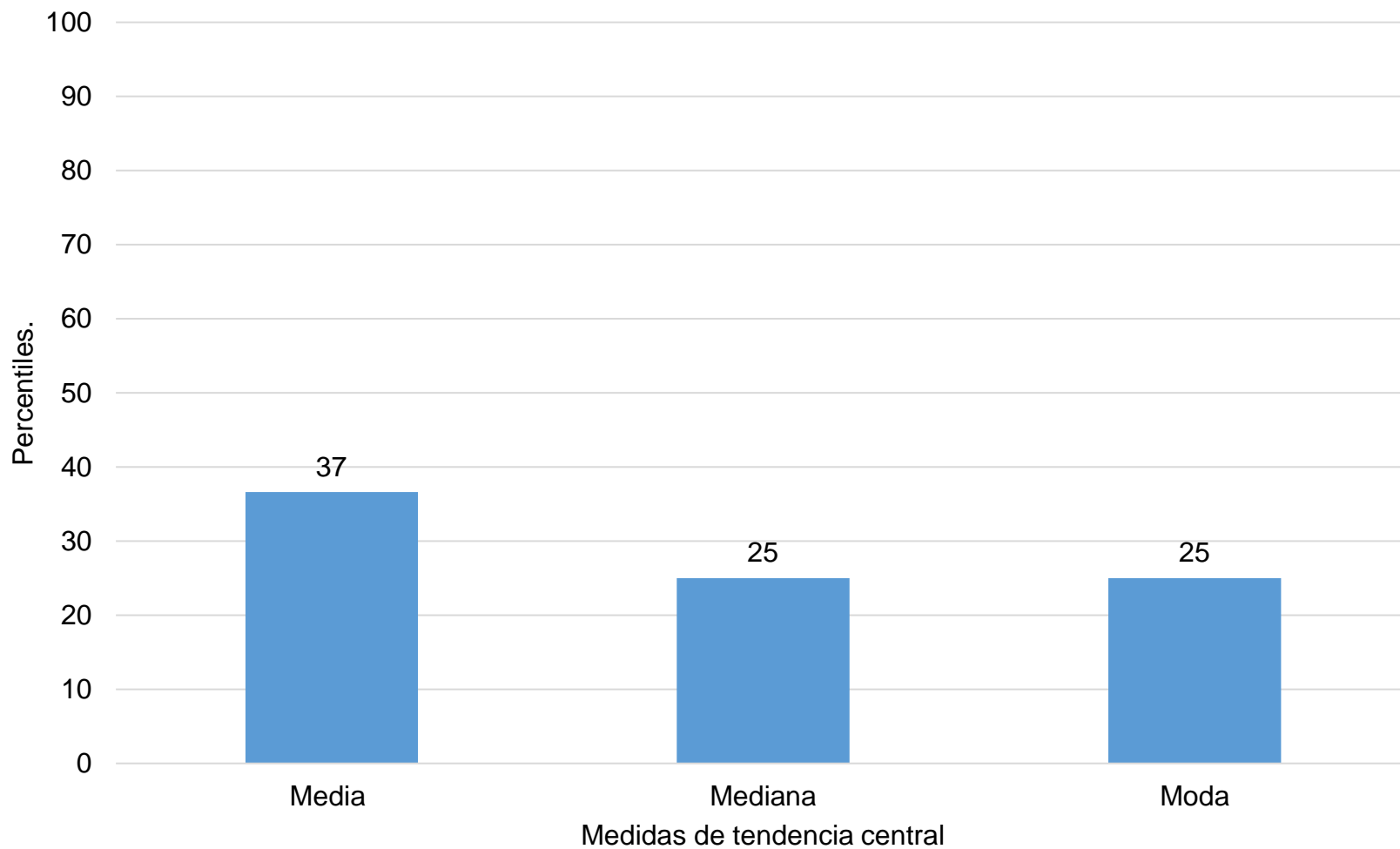
“La educación emocional: conceptos fundamentales”.

Sapiens. Revista Universitaria de Investigación, vol. 4, núm. 2.

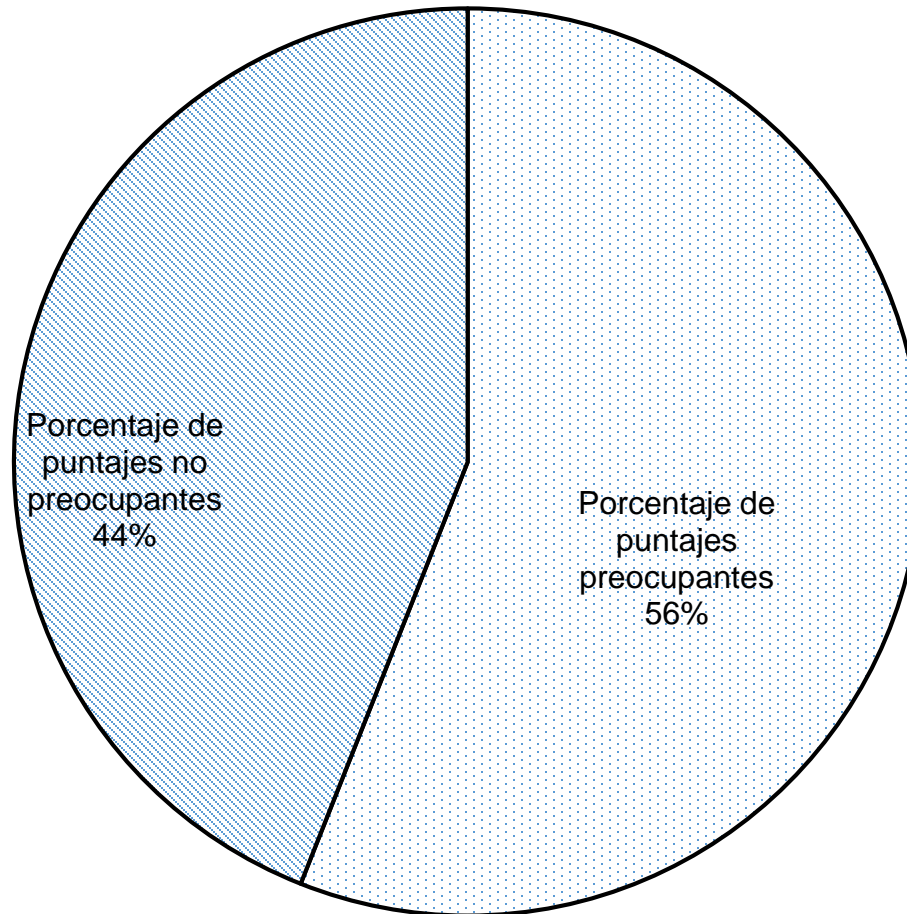
Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Caracas, Venezuela.

Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41040202>

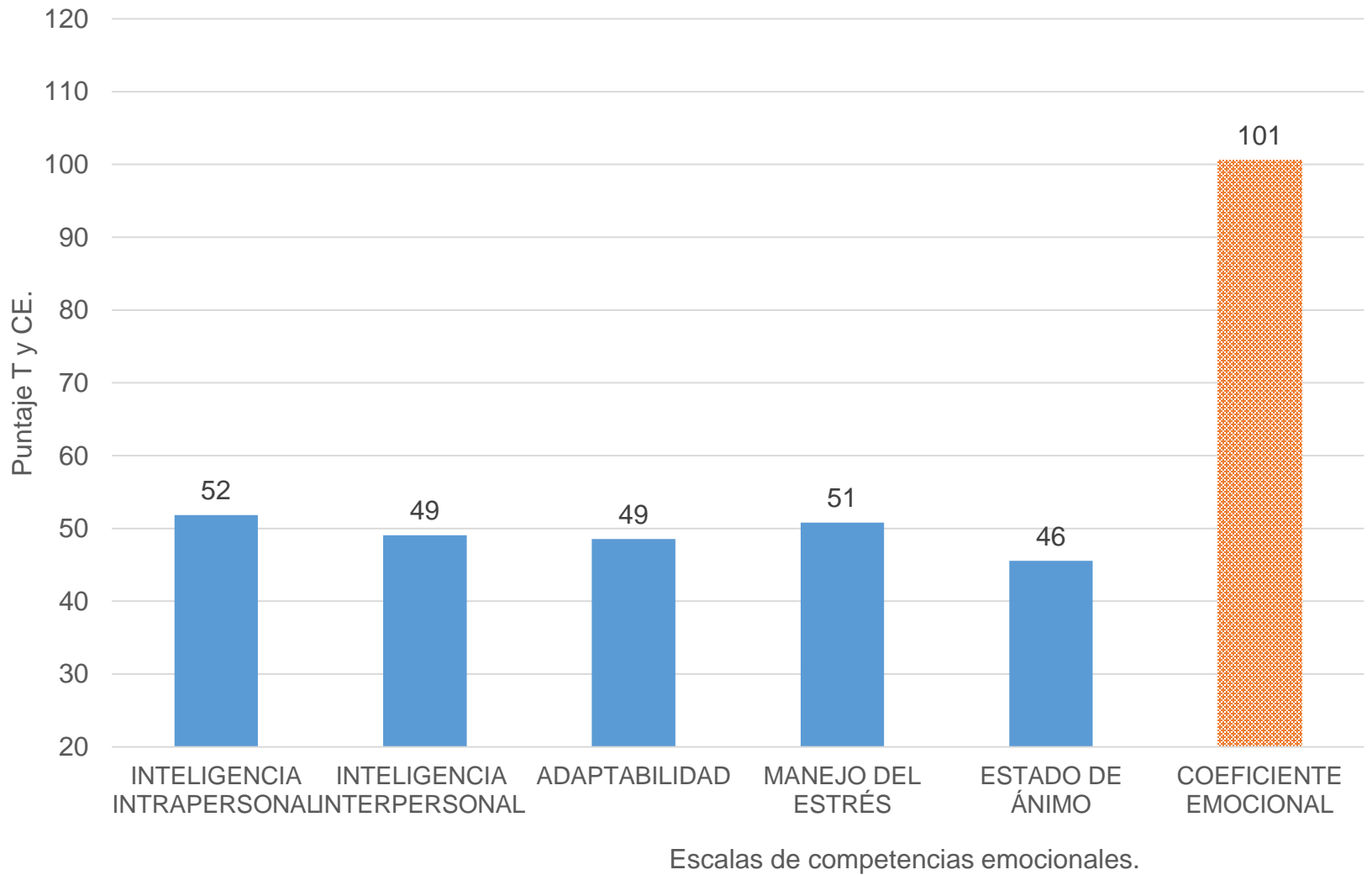
ANEXO 1
Medidas de tendencia central de los percentiles de inteligencia
cognitiva



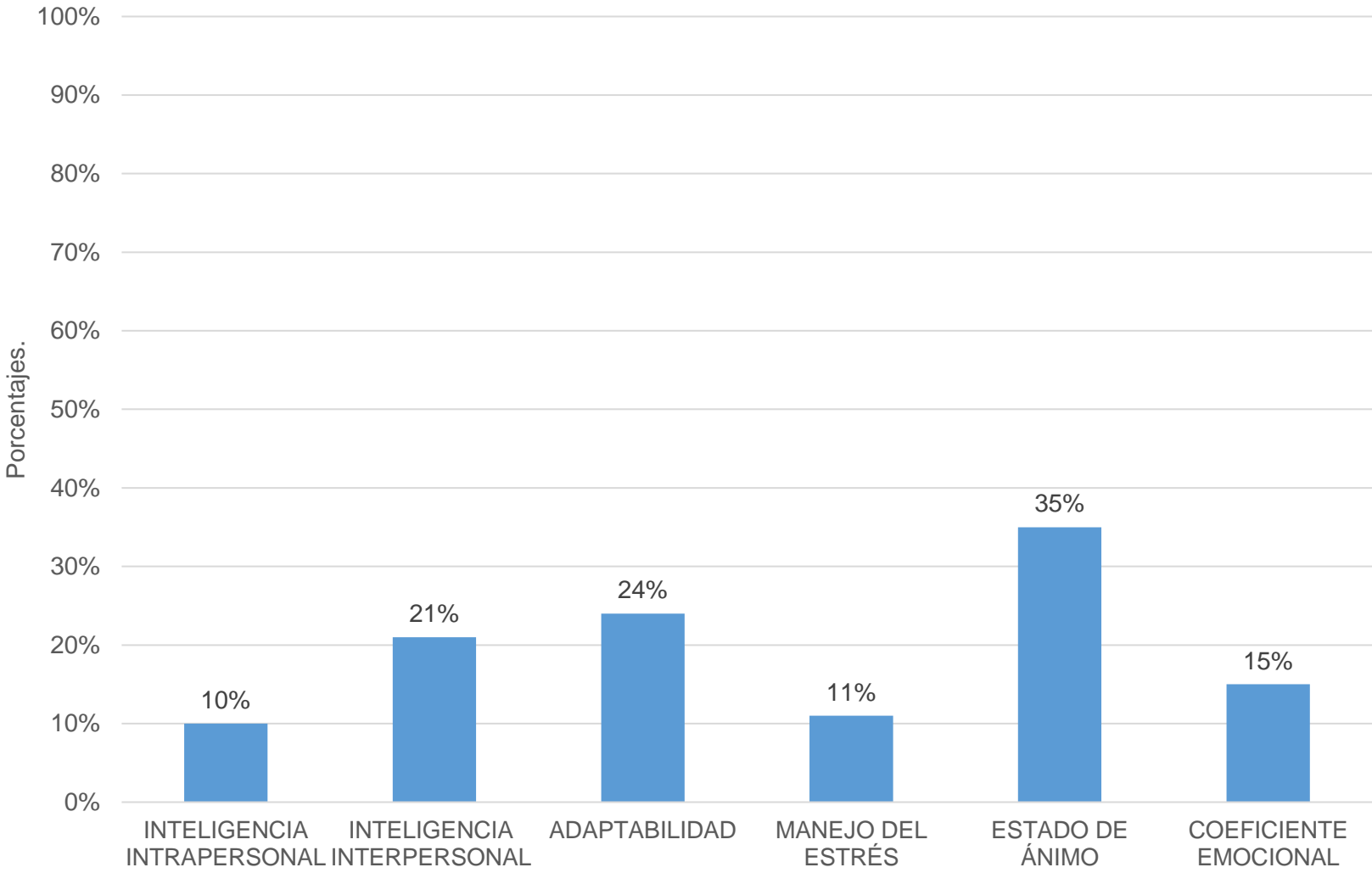
ANEXO 2
Puntajes preocupantes en inteligencia cognitiva



Anexo 3.
Media aritmética de las escalas de competencias emocionales.



Anexo 4
Puntajes preocupantes en competencias emocionales.



Escalas de competencias emocionales.

Anexo 5.
Correlación entre inteligencia cognitiva y competencias emocionales.

