



UNIVERSIDAD
DON VASCO, A. C.

UNIVERSIDAD DON VASCO, A.C.

INCORPORACIÓN N° 8727-25 A LA

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

ESCUELA DE PSICOLOGÍA

*RELACIÓN ENTRE INTELIGENCIA COGNITIVA Y
COMPETENCIAS EMOCIONALES EN ESTUDIANTES DE
SECUNDARIA*

T E S I S

PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADO EN PSICOLOGÍA

Gustavo Robledo Cachú

Asesor: Lic. Héctor Raúl Zalapa Ríos

Uruapan, Michoacán. 15 de abril de 2019.



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

ÍNDICE

Introducción.

Antecedentes	2
Planteamiento del problema	6
Objetivos	7
Hipótesis	8
Operacionalización de las variables	9
Justificación	10
Marco de referencia	11

Capítulo 1. Competencias emocionales.

1.1 Marco conceptual	14
1.1.1 Las emociones	15
1.1.2 El concepto de competencias	17
1.1.3 De la inteligencia cognitiva a la inteligencia emocional	19
1.1.4 Conceptualización de las competencias emocionales	22
1.2 Clasificación de las competencias emocionales	23
1.3 Educación emocional	26
1.4 Las competencias emocionales en la vida actual	28
1.4.1 Las competencias emocionales en la vida laboral	29
1.4.2 Las competencias emocionales en la vida escolar	29
1.4.3 Las competencias emocionales en otros ámbitos	32

1.5 Evaluación de las competencias emocionales	34
--	----

Capítulo 2. Inteligencia cognitiva.

2.1 ¿Qué es la inteligencia?	38
2.2 Definición integradora del concepto inteligencia	41
2.3 El dilema fundamental de la inteligencia: ¿cuántos factores la componen?	45
2.4 Desarrollos teóricos de la inteligencia	49
2.4.1 Primeros desarrollos conceptuales	49
2.4.2 Teorías de corte biológico	52
2.4.3 Teorías psicológicas	53
2.4.4 Teorías de la interacción entre herencia y ambiente	54
2.4.5 Teorías actuales sobre la inteligencia	56
2.4.5.1 Teoría triárquica de Sternberg	57
2.4.5.2 Teoría de las inteligencias múltiples de Gardner	58

Capítulo 3. Metodología, análisis e interpretación de resultados.

3.1 Descripción metodológica	61
3.1.1 Enfoque cuantitativo	61
3.1.2 Investigación no experimental	62
3.1.3 Diseño transversal	63
3.1.4 Alcance correlacional	64
3.1.5 Técnicas e instrumentos de recolección de datos	65
3.2 Población y muestra	69
3.2.1 Descripción de la población.	69

3.2.2 Descripción del tipo de muestreo	69
3.3 Descripción del proceso de investigación	70
3.4 Análisis e interpretación de resultados	72
3.4.1 La inteligencia cognitiva en los estudiantes de la Escuela Secundaria Federal para Trabajadores 8 “Moisés Sáenz Garza”	72
3.4.2 Las competencias emocionales en la Escuela Secundaria Federal para Trabajadores 8 “Moisés Sáenz Garza”	74
3.4.3 Relación entre la inteligencia cognitiva y las competencias emocionales	78
Conclusiones	82
Bibliografía	84
Mesografía	86
Anexos.	

INTRODUCCIÓN

A continuación, se expondrán los elementos esenciales que construyen la presente investigación.

En primera instancia, se definen las variables a investigar, que en el caso del presente estudio son inteligencia cognitiva y competencias emocionales, de igual manera, se presentan investigaciones que anteceden a los fenómenos psicológicos que se estudiaron; así pues, se exponen algunas apreciaciones relacionadas con las variables, incluyendo el contexto en donde se realizó la búsqueda.

Posteriormente, se plantea el problema de investigación que permite una indagación profunda con un corte empírico. Esto quiere decir que la propuesta de dicha interrogante se respondió al concluir el estudio. Asimismo, se establecieron objetivos particulares y un objetivo general.

El desarrollo de las hipótesis (de trabajo y nula) direccionan indiscutiblemente la estrategia metodológica empleada.

Para establecer la manera en que se obtuvieron los resultados de la presente investigación, se redactó una operacionalización de las variables, seguida por una justificación que brinda al lector argumentos sólidos por los cuales se llevó a cabo el estudio.

Para finalizar el apartado, se exponen las características del escenario donde se recolectaron los datos de campo para proporcionar un panorama contextual con fines prácticos.

El capítulo uno está enfocado al marco teórico de la primera variable, que es competencias emocionales, en este se describen todas las características posibles que los teóricos exploraron desde una observación inicial a lo largo de la historia.

De la misma manera, en el capítulo dos se expone la variable inteligencia cognitiva, explicando las adversidades a las que se enfrentaron los científicos debido a las necesidades y exigencias contemporáneas para la resolución de problemáticas que al principio fueron de carácter bélico. Se lleva a cabo una indagación profunda en el fenómeno desde una perspectiva histórica, filosófica y concluye con el estudio científico de los últimos psicólogos.

Para finalizar, se presenta en el tercer capítulo, la descripción metodológica empleada, así como el proceso utilizado para el análisis de resultados. En las conclusiones se comparten los objetivos alcanzados, la hipótesis corroborada y las recomendaciones que proporciona el autor.

Antecedentes

En este apartado se describen brevemente conceptos fundamentales de la presente tesis, posteriormente, se presentan algunos antecedentes metodológicos de

las variables del presente estudio. Para finalizar, la sección contiene una breve explicación de la utilidad de las tesis encontradas y su aplicación.

En lo que concierne a la inteligencia cognitiva, se sometió a prueba el ingenio de Alfred Binet, quien desarrolló una solución para la selección de estudiantes prospecto para una universidad en Francia; con su método, los alumnos se clasificaron y se distinguieron los conceptos de edad cronológica y edad mental, este test se presentó por primera vez en 1905 en Francia (referido por Ardila; 2010). El mismo autor comparte los diversos factores que se consideraron posteriormente para el desarrollo de pruebas que se enfocarían a la medición de esta variable, diversas capacidades y habilidades que influyeron para la definición del concepto de inteligencia y sus antecedentes. Los mismos factores se tomaron en cuenta en tests como el de Terman, el de Stanford-Binet y el de Weschler.

Por su parte, Gardner se enfoca a una inteligencia con características más humanas, de esta manera, propone diferentes inteligencias que requieren diversas habilidades que les brindan a los sujetos herramientas para su vida, algunas de las nociones propuestas por el autor son la inteligencia interpersonal e intrapersonal, las cuales serían características de la inteligencia emocional propuesta por Salovey y Mayer (citado por Pérez y Castejón; 2006).

A continuación, se presentarán de manera breve algunas investigaciones que indagaron en temas similares al del presente estudio.

La primera investigación encontrada tiene como título “Competencias emocionales asociadas al *bullying* en los adolescentes” llevada a cabo por Cornelio en el año 2017. La autora se dio a la tarea de encontrar una relación entre competencias emocionales y alumnos víctimas de *bullying*.

Con un enfoque cuantitativo, una investigación no experimental y un alcance correlacional, la autora tomó una muestra de 116 alumnos de la Secundaria Don Vasco, en Uruapan, Michoacán, con una edad de entre 12 y 15 años. Se les aplicó el “Perfil de Competencias emocionales”, instrumento utilizado para la evaluación de habilidades emocionales; por otro lado, el instrumento que indagaría en los indicadores de *bullying* fue la escala INSEBULL.

Los resultados del estudio llegaron a tres afirmaciones: 1) El número de casos preocupantes es muy bajo, a pesar de ello, se deben generar acciones para que los alumnos sigan desarrollando las competencias emocionales; 2) No existe un número significativo de casos de *bullying* para pensar que pueda experimentarse el fenómeno en la muestra estudiada; 3) La falta de integración social tiene una relación significativa con las competencias emocionales.

La autora concluyó que las competencias emocionales no tienen una relación significativa con la intimidación, carencia de soluciones, victimización, inadaptación social, constatación, identificación, vulnerabilidad o total previsión maltrato, pero sí existe una relación con la falta de integración social.

La segunda investigación lleva por título “Relación entre las competencias emocionales y el nivel de autoestima en adolescentes” desarrollada por Alejandre en el año 2016. En dicho estudio se buscó establecer una relación entre la variable competencias emocionales y la autoestima. De esta manera, con un enfoque cuantitativo, un diseño no experimental y un alcance correlacional-causal, la investigación se llevó a cabo con una población de alumnos de la Escuela Secundaria Federal Urbana N° 3, de la ciudad de Uruapan, Michoacán, específicamente en los grupos: A, B, C, D, E y F, cuya población oscilaba entre los 14 y 15 años de edad.

Para realizar el estudio se utilizaron dos pruebas, una para cada variable. Para la evaluación de las competencias emocionales se utilizó una adaptación del test del Coeficiente Emocional de Bar-On, llamado “Escala de Habilidades Emocionales”, mientras que para la variable de autoestima se utilizó el “Inventario de autoestima de Coopersmith”.

En los resultados, la autora expone tres hallazgos: 1) En la primera variable encontró que los datos indican que hay pocos sujetos con puntajes preocupantes; 2) De igual manera, en la evaluación de autoestima encontró pocos sujetos con puntaje preocupante; 3) El nivel de coeficiente emocional se relaciona de manera estadísticamente significativa con las escalas del Inventario de Autoestima.

Las tesis mencionadas son antecedentes metodológicos que se realizaron trabajando con las variables de la presente investigación. Estas indagaciones resultan

relevantes para el presente caso porque ampliaron el panorama y el conocimiento que se tenía antes de realizar la tesis.

Planteamiento del problema

La inteligencia cognitiva es un tópico de carácter psicológico, cuyo estudio tiene importancia en una sociedad que se ha interesado por estructurar, definir y desarrollar esta variable en un ámbito científico.

El estudio de la inteligencia ha sido un tema controversial, debido a que se ha cuestionado la validez de la inteligencia cognitiva, por ello, es necesario aportar elementos y herramientas para la investigación de esta.

Por otro lado, los estudios de la inteligencia emocional, específicamente como competencias emocionales, son trabajos realizados recientemente en los cuales se plantea la capacidad de la humanidad para expresar y trabajar con sus emociones. Se ha propuesto que esta capacidad o estas competencias son situacionales, por lo que se esperaría que el aprendizaje llevado a cabo se manifieste en tiempos y espacios específicos.

Existe una incógnita remarcable entre las variables planteadas, es imprescindible explorar esta área para lograr un conocimiento básico en el tópico de estudio. Las variables propuestas tienen una controversia que se ha debatido durante

años con el apoyo de los teóricos y la relación entre ambas brinda información sobre procesos psicológicos que amplían el panorama del paradigma.

A continuación, se presenta la pregunta de investigación de este planteamiento de problema.

¿La relación entre la inteligencia cognitiva y las competencias es significativa en los estudiantes de la Escuela Secundaria Federal para Trabajadores 8 “Profesor Moisés Sáenz Garza”?

Objetivos

La presente tesis se ha de modular y regular con los siguientes objetivos establecidos.

Objetivo general

Establecer el nivel en que se relacionan las competencias emocionales y la inteligencia cognitiva en los estudiantes de la Escuela Secundaria Federal para Trabajadores 8 “Profesor Moisés Sáenz Garza”.

Objetivos particulares

1. Definir el concepto de inteligencia cognitiva.

2. Describir las propuestas teóricas sobre la inteligencia cognitiva.
3. Plantear las principales formas y métodos de medición de la inteligencia cognitiva.
4. Conceptualizar el término de competencias emocionales.
5. Identificar las principales competencias emocionales descritas por los autores.
6. Medir el nivel de inteligencia cognitiva en los estudiantes de la Escuela Secundaria Federal para Trabajadores 8 “Profesor Moisés Sáenz Garza”.
7. Ponderar el nivel en que se presentan las competencias emocionales en los estudiantes de la Escuela Secundaria Federal para Trabajadores 8 “Profesor Moisés Sáenz Garza”.

Hipótesis

Se plantearon dos hipótesis para la investigación: la primera es una investigación de trabajo y la segunda es una hipótesis nula.

Hipótesis de trabajo

La inteligencia cognitiva tiene una relación significativa con las competencias emocionales en los estudiantes de la Escuela Secundaria Federal para Trabajadores 8 “Profesor Moisés Sáenz Garza”.

Hipótesis nula

La inteligencia cognitiva no tiene una relación significativa con las competencias emocionales en los estudiantes de la Escuela Secundaria Federal para Trabajadores 8 “Profesor Moisés Sáenz Garza”.

Operacionalización de las variables

En la presente investigación, se estudiaron las competencias emocionales como una de las variables y para su evaluación, se utilizó el “Perfil de Competencias Emocionales”, instrumento basado en la escala de Reuven Bar-On, adaptado por Ugarriza (2001) y estandarizado por la Universidad Don Vasco en 2015.

Para la evaluación, el test cuenta con las escalas de: inteligencia intrapersonal, inteligencia interpersonal, manejo de estrés, adaptabilidad y estado de ánimo. Las escalas brindan una puntuación que se suma al final con el objetivo de conformar el Coeficiente Emocional (EQ).

La otra variable que se estudia es la de inteligencia cognitiva y para la medición de esta se utilizó el test de Dominós, prueba desarrollada por Edgar Anstey en el año de 1944 (referido por González; 2007). Se han realizado diversas estandarizaciones, pero en este estudio se utilizó un baremo uruguayo normalizado a partir de los 12 años de edad en adelante.

Es una prueba gráfica y no verbal, que tiene como objetivo el 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.

Justificación

La Escuela Secundaria Federal para Trabajadores 8 “Profesor Moisés Sáenz Garza” se verá beneficiada de manera social, institucional, grupal, y la presente investigación puede tener incluso un alcance teórico.

Es importante realizar el estudio en la institución mencionada, porque existe la probabilidad de que sea la primera vez que se realice una evaluación de la inteligencia cognitiva y competencias emocionales, pues no se ha desarrollado una indagación previa en la Escuela Secundaria Federal para Trabajadores 8 “Profesor Moisés Sáenz Garza”. Los resultados serán indicadores de la habilidad con que resuelven y resolverán los problemas que la vida presente a tales estudiantes.

Con respecto a las competencias emocionales, se tiene la certeza de que estas no han sido examinadas mediante instrumentos psicométricos confiables. De esta forma, al contar con este 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. Al contar con el conocimiento de esas dos variables, tan poderosas e influyentes en el comportamiento humano, la institución,

de ser el caso, estará en condiciones de diseñar programas de intervención psicológica que subsanen posibles carencias de las mismas en la comunidad estudiantil. Al hacerlo, indudablemente la institución educativa ofrecerá una atención más integral a sus estudiantes.

La presente investigación presentará evidencias empíricas que permitirán fortalecer lo que se establece en la literatura psicológica actual con respecto a la relación que guardan las variables que aquí interesan. Sin embargo, es posible que los resultados del presente estudio no contribuyan en ese fortalecimiento, es decir, es posible que se corrobore la hipótesis nula. Si fuera el caso, los resultados de campo obtenidos también serán de beneficio, dado que se contribuiría a la emergencia de una distinta relación entre las variables que aborda el presente estudio.

Marco de referencia

La investigación se llevó a cabo en la Escuela Secundaria Federal para Trabajadores 8 “Profesor Moisés Sáenz Garza”, de la ciudad de Uruapan, Michoacán, ubicada en la calle Pino Suarez #52, Colonia Centro. Esta institución pública fue fundada en el año de 1974.

Hay que hacer mención que la institución no se rige bajo una misión y una visión explícitas, sino dentro de los lineamientos establecidos por la Secretaría de Educación Pública.

Su infraestructura está conformada por cinco edificios, tres de ellos son de aulas y los otros dos son destinados a seis oficinas. Se cuenta con cuatro pequeñas áreas verdes, una cancha de basquetbol y una biblioteca.

La institución cuenta con 48 individuos que conforman el personal, de los cuales 29 son docentes. Estos son profesionistas con cédula y están enfocados a diversas áreas como educación, química, abogacía e ingeniería.

La institución tiene una matrícula de 749 alumnos distribuidos en 1°, 2° y 3° grado.

CAPÍTULO 1

COMPETENCIAS EMOCIONALES

En el presente capítulo se llevó a cabo una integración de los antecedentes de los estudios iniciales que indagaron en el tópico de la inteligencia y la manera en que compete al área emocional; se conceptualizó a partir de diversos paradigmas que fueron del interés de la presente investigación, también se abordó la clasificación y la diferenciación entre la inteligencia emocional y las competencias emocionales.

En el presente título se especificaron las discrepancias entre algunos estudios del tópico. Se concretaron los fundamentos teóricos de las emociones y se resolvieron interrogantes que describen en qué consisten las emociones y los sentimientos, cuáles son sus diferencias, qué es un estado de ánimo y cómo se llega al afecto.

Este polémico asunto se estudió por especialistas que dedicaron su vida a la ciencia, y así se formaron diversas teorías; cronológicamente, el estudio sobre la inteligencia y esta curiosidad humana se planteó en primera instancia para, posteriormente, plantear la existencia de diversas esferas del cociente en los seres humanos, entre ellas, la inteligencia emocional, que ha cobrado una relevancia sustancial dentro de estas características.

Para finalizar, en el apartado se expusieron los resultados y manifestaciones de las competencias emocionales en la vida cotidiana de las personas y su evaluación a nivel científico.

1.1 Marco conceptual

Existe un debate importante en el planteamiento de la inteligencia emocional en el ámbito psicológico, pues el concepto se propone como un constructo hipotético, digno de estudiar por autores como Mayer, Salovey y Bar-On. Sin embargo, estos autores han cuestionado la existencia de inteligencia emocional como concepto y han planteado un nuevo constructo para este conjunto de características humanas: el de competencias emocionales (Bisquerra y Pérez; 2007). Los autores proponen que las competencias emocionales se enfocan en estas habilidades proveedoras de herramientas a las personas ante situaciones precipitantes y la vida cotidiana en general, así pues, el ámbito educativo tiene la responsabilidad de fomentar el desarrollo de competencias emocionales.

La importancia de las competencias emocionales, en la actualidad, se ve reflejada en consecuencias en diversas áreas humanas: en los niños se observa mayor resiliencia y bienestar subjetivo, en el ámbito laboral se observan consecuencias positivas económica, organizacional y empresarialmente, pues las instituciones se han interesado en la inversión del desarrollo humano (Bisquerra y Pérez; 2007).

1.1.1 Las emociones

Uno de los principales problemas para definir las emociones es la integración de las diversas esferas de estas, pues es fácil identificar y vivir una emoción, sin embargo, es complicado definirla. Las esferas que carecen de integración son: 1) las respuestas neurofisiológicas, 2) las respuestas conductuales emocionales y 3) las respuestas sensoriales subjetivas (Palmero y cols.; 2002).

Las emociones se definen tradicionalmente como un “estado de ánimo producido por impresiones de los sentidos, ideas o recuerdos que con frecuencia se traduce en gestos, actitudes u otras formas de expresión” (Pinillos, citado por Palmero y cols.; 2002: 18). Los autores se enfocan en el crecimiento y desarrollo de la concepción de las emociones desde diversos enfoques, enfatizando en la posibilidad de que cada individuo ha experimentado emociones en su vida, pero resultaría complejo definir de manera concreta el término.

A lo largo de los años se han considerado algunas características y capacidades humanas para integrar a los estudios, como son las experiencias afectivas; procesos cognitivos, así como efectos perceptuales, valoraciones, procesos de etiquetado, procesos fisiológicos y la conducta manifestada por los sujetos. Todo ello para llegar a la conclusión de que todas estas áreas se tienen que integrar para la conceptualización.

El afecto, el humor o estado de ánimo, la emoción y los sentimientos son los cuatro principales descriptores emocionales que los autores describen como tradicionales y que se expondrán a continuación.

El afecto tiene como característica principal la valoración de las situaciones, para la mayoría de los humanos la tendencia es al afecto positivo, es decir, para lo agradable y lo placentero. De esta manera, se propone un continuo entre ambos polos con diferentes intensidades, incluyendo un estado neutro del afecto (Palmero y cols.; 2002).

Los autores se llevaron a la tarea de exponer el humor o el estado de ánimo diferenciándolo de las emociones, debido a que estas tienen un objeto y un motivo específico; el caso el humor es global, generalizado y carente del objeto que llevará al sujeto a un estado anímico que, en resumen, es más duradero y menos intenso. La finalidad del humor se basa en los cambios cognitivos del sujeto de manera congruente con el estado de ánimo, es decir, que si la persona se encuentra en un estado depresivo, sus pensamientos serán acordes, así se puede identificar una relación directa entre las emociones y el estado de ánimo.

Existen diversas clases de factores que influyen en el estado de ánimo: “a) exógenos (situacionales); b) endógenos (ritmos circadianos, etc.), y c) rasgos de personalidad y el temperamento” (Watson y Clark, citados por Palmero y cols.; 2002: 21).

Para los autores, las emociones consisten en experiencias manifestadas al contacto con un objeto específico. En primera instancia, se obtiene la emoción como respuesta neurofisiológica del sujeto. Esta puede ser ira, miedo, tristeza o felicidad, entre otras; posteriormente, el sujeto tiene un tiempo de respuesta para reaccionar dependiendo de la emoción experimentada y, al final, de manera íntegra, se manifiesta una respuesta muy particular y específica de cada sujeto al vivenciar la emoción.

Para finalizar, los autores exponen los sentimientos enfocados en la experiencia subjetiva del objeto, es decir, las vivencias personales y, más específicamente, los constructos y las integraciones cognitivas que ha experimentado un sujeto, así pues, se propone que los sentimientos son un conjunto de interpretaciones cognitivas de las emociones; cabe mencionar que las expresiones de las emociones y los sentimientos se utilizan indiscriminadamente de manera coloquial.

1.1.2 El concepto de competencias

Hay que definir las competencias como “la habilidad de encontrar solución a las exigencias o llevar a cabo tareas con éxito, y considerando las dimensiones tanto cognitivas como no cognitivas” (Iglesias; 2009: 452). La autora remarca que la palabra competencia es una traducción del concepto *skill*, del inglés, que significa capacidad perfeccionada, de esta manera, habla de las competencias como una habilidad o, simplemente, la capacidad de un sujeto que ha adquirido a lo largo de su vida o adquirida desde un enfoque psicológico, que le permite un control de las situaciones.

Iglesias (2009) comparte una problemática en el ámbito educativo en el cual se promueve el desarrollo de competencias genéricas para que los sujetos atados al sistema educativo presenten herramientas más apropiadas para su desempeño en áreas no académicas en su vida, específicamente laborales. Así, se expone una perspectiva americana de este tipo de competencias, que consisten en habilidades para trabajar en equipo, mientras que el sistema alemán se focaliza en cuatro competencias específicas:

1. Técnicas: La experticia en tareas o conocimientos.
2. Sociales: Aptitudes para la interacción interpersonal, la facilidad de relacionarse con otros y de expresarse de manera asertiva.
3. Metodológicas: La aplicación de estas experticias en situaciones precipitantes que demandan la presencia del conocimiento, el procedimiento que lleva a cabo el individuo y la disposición que tiene para compartir su pericia.
4. Participativas: La colaboración y la presencia en grupos laborales, familiares o recreativos.

El sistema francés se da a la tarea de promover el autoconocimiento, los recursos del individuo, el conocimiento de sus emociones, de sus motivaciones y la capacidad para retomar las herramientas necesarias.

Para finalizar, el sistema español se enfoca en tres tipos de competencias: 1) instrumentales (de métodos y procedimientos), 2) personales (de relaciones interpersonales) y 3) sistemáticas (de autonomía y adaptación).

1.1.3 De la inteligencia cognitiva a la inteligencia emocional

Para hablar de inteligencia, hay que plantear cuestionamientos que se han hecho a las teorías que abordan este tópico. La inteligencia es un conjunto de esferas cognitivas, pero, ¿cuáles son estas esferas? No se ha logrado concretar y especificar las capacidades cognitivas que integran la inteligencia (Vernon; 1982).

El autor comparte una discrepancia entre las habilidades adquiridas a lo largo de la vida, como la estimulación, y la carga genética que tiene un sujeto, pues existe diferencia entre una persona que tuvo preparación y otra que no. De esta manera, se podría observar otro contraste entre las personas que tienen un “potencial genético” y cabría cuestionarse si estos sujetos tienen mayor capacidad para aprender frente a un sistema educativo o si es la oferta educativa la que es equitativa entre la población focalizada.

En resumen, Vernon (1982) brinda una perspectiva sobre la inteligencia como un pilar para los seres humanos, que está cimentado con herramientas que las personas adquieren en el transcurso de su vida y que tienden a aplicar ante diversas situaciones precipitantes. Dichas herramientas son de carácter cognitivo, esto quiere decir que los aprendizajes adquiridos ante la resolución de un problema se van a recordar en un momento que requiera una solución parecida a la presentada en la experiencia personal.

Thorndike, psicólogo teórico de los años veinte y treinta del siglo XX, comenzó a hablar de una inteligencia social, característica de la inteligencia emocional, que permite a los sujetos comportarse de manera apropiada ante otros e identificar patrones de la conducta para encontrar una adaptación social, sin embargo, otros autores rechazaron esta hipótesis, exponiendo la inteligencia social como la capacidad que tiene un individuo de convencer a otro de realizar las acciones que aquel quiere (Goleman; 2007). De esta manera, se comenzó a conceptualizar la inteligencia emocional a través de los años.

La inteligencia emocional es definida 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” (Bar-On, citado por Ugarriza; 2001: 131), así pues, el autor especifica que la inteligencia cognitiva brinda herramientas para la vida del sujeto y para su bienestar emocional. Basándose en esta definición, Bar-On se dedicó a construir su inventario de cociente emocional.

Según Goleman (2007), Salovey, de igual manera, se dedica a la integración de la inteligencia emocional, proponiendo cinco esferas características:

1. Conocer las propias emociones: Focalizada en la autoconciencia, la identificación de las emociones personales es fundamental para la inteligencia emocional, pues las personas que saben lo que están sintiendo y conocen el medio para comunicarlo en el momento ideal, tienen la capacidad de decidir

sobre su vida y sus emociones, de otra manera, las emociones deciden sobre el sujeto.

2. Manejar las emociones: Una vez identificadas las emociones en la persona, se tiene una gama amplia de posibilidades para decidir sobre estas; así como se explicó anteriormente, el sujeto tiende a manifestarlas de una manera particular. Así, las personas que no tienen esta decisión se ven inmersas en la ansiedad y descontrol, mientras que los sujetos que las canalizan pueden salir de aprietos fácilmente.
3. La propia motivación: La fluidez de las emociones resulta muy productiva, pues, de esta manera, las personas desarrollan una herramienta útil para cualquier logro de la vida, postergando sentimientos de gratificación y logrando una adaptación próspera.
4. Reconocer emociones en los demás: Como otro indicador de adaptación social, la empatía es una propiedad importante en la humanidad, pues tiene la virtud de despertar el altruismo en las personas.
5. Manejar las relaciones: Sumando todas las anteriores, una persona que tiene la autoconciencia, manejo de sus emociones, motivación y ha desarrollado empatía, tiene la capacidad de desarrollarse en un entorno y de mejorar habilidades interpersonales.

1.1.4 Conceptualización de las competencias emocionales

El constructo de competencias emocionales es un concepto complicado de definir, es un elemento debatible en la psicología, pues hay autores que difieren entre las dimensiones de las competencias.

Salovey y Sluyter, dentro del término de inteligencia emocional comparten cinco dimensiones con un carácter inter e intrapersonal: cooperación, asertividad, responsabilidad, empatía y autocontrol. De la misma manera, Goleman propone las competencias emocionales de: autoconciencia emocional, manejo de las emociones, automotivación, empatía y habilidades sociales, encasilladas en el paradigma de inteligencia emocional que serviría a Salovey y Sluyter para llevar a cabo su estudio (citados por Bisquerra y Pérez; 2007).

En 2002, Goleman Boyatzis y Mckee se limitaron a la exposición de cuatro competencias: conciencia de uno mismo, autogestión, conciencia social y gestión de las relaciones (referidos por Bisquerra y Pérez; 2007).

Saarni comparte una perspectiva basada en la autoeficacia de los sujetos a nivel social, que cumple objetivos establecidos por el sujeto a nivel personal, con una capacidad de expresarse en un entorno social-cultural (citado por Bisquerra y Pérez; 2007).

Según Bisquerra y Pérez (2007), se puede observar, con los diferentes puntos de vista de los anteriores autores, dos grandes ámbitos en las competencias: las emocionales y las sociales, y tienen objetivos de un desarrollo personal y una adaptación íntegra en el individuo. De esta manera, se presume que las competencias emocionales están sujetas a un continuo de espacio-tiempo y viceversa, así, se debería esperar que las reacciones de cualquier sujeto sean condicionadas a las situaciones contextuales.

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

1.2 Clasificación de las competencias emocionales

En 1997, Bar-On, al desarrollar el Modelo del Inventario de Coeficiente Emocional, se dedicó a plantear cuatro habilidades influyentes para la evaluación de este: el componente intrapersonal, el interpersonal, el de adaptabilidad y el del manejo de estrés; adicionalmente, establece una última capacidad, que es el componente del estado de ánimo, este último no es un elemento ponderable para la evaluación del cociente emocional, debido a que es un factor resultante del mismo (Ugarriza; 2001). Esta autora permite la identificación de las escalas que utilizó Bar-On para el uso de su inventario:

1. El componente intrapersonal se enfoca en la autoevaluación, en el conocimiento que tiene el sujeto sobre sus sensaciones y emociones en un momento específico, y la asertividad que posee para la expresión de las mismas.
2. El componente interpersonal habla de la identificación de sentimientos y emociones en terceros, de una capacidad para resolver problemas a nivel social y mantener relaciones interpersonales con cierta responsabilidad y con una dinámica funcional.
3. El tercer componente es el de adaptabilidad y está dirigido a la capacidad de una persona para regular de manera voluntaria sus emociones y sentimientos en un contexto específico, este puede ser precipitante, por lo que también se evaluarían las herramientas con las que cuenta el sujeto para proponer soluciones a las problemáticas de manera objetiva.
4. Componente del manejo del estrés: si la persona es colocada en una situación adversa, puede o no tener una tolerancia al estrés para que se permita idear estrategias que resolverán el problema.
5. Componente del estado de ánimo en general: este último, como se mencionó anteriormente, es el resultado de la evaluación de los componentes anteriores y si la persona tiene las competencias emocionales expuestas, tendrá como resultado una mayor resiliencia y, por lo tanto, será una persona íntegra.

En el año 2003, Bisquerra (citado por Bisquerra y Pérez; 2007) comparte una perspectiva de las competencias emocionales, las cuales separa en cinco bloques:

1. El primer bloque es el de conciencia emocional y se focaliza en la identificación de emociones y sentimientos a nivel interpersonal e intrapersonal, así como la decisión de la canalización de estos.
2. El segundo bloque es de regulación emocional, se basa en la identificación y afrontamiento de emociones negativas, la vivencia asertiva para el manejo de las emociones y la expresión adecuada.
3. La tercera esfera es la de autonomía emocional, enfocada en una identificación saludable y positiva de una autoimagen; explora un ambiente responsable a nivel social y le permite al individuo manejarse de manera voluntaria hacia objetivos deseados con optimismo.
4. La competencia social se manifiesta en una comunicación activa, una comunicación que le permite a las personas escuchar de manera eficiente, así como responder de manera coherente. Se trata de compartir las emociones que el sujeto está viviendo, o probablemente tener la certeza de que lo más apropiado sea no compartirlas, creando una responsabilidad y un compromiso con la dinámica social.

5. El último bloque es el de competencias para la vida y el bienestar, que le permiten al individuo tener una conciencia de una fluidez emocional en la cual existe un bienestar subjetivo. La persona sabe que la vida está compuesta por una gama de vivencias que componen las experiencias emocionales, de esta manera, se convierte en una persona íntegra con una red social y una red de apoyo sólidos.

1.3 Educación emocional

La educación emocional es definida por Bisquerra (citado por Vivas; 2003) 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”. La autora refiere que el proceso de educación emocional tiene consecuencias positivas en el desarrollo humano, así como en características propias que favorecen las capacidades cognitivas de las personas y la resolución de problemas cotidianos.

Vivas (2003) cita a Goleman, para proponer que las competencias emocionales deberían ser tomadas en cuenta para cualquier nivel educativo, debido a sus propiedades globales.

La autora aboga por la consideración de que las competencias emocionales formen parte de un plan de estudios educativo con una intervención pedagógica. Posteriormente, cita a Flórez y destaca la importancia de la afectividad en el desarrollo

y crecimiento de las personas, pues, en diferentes escenarios, la afectividad se presenta de diversas maneras y el efecto de una afectividad apropiada se dará en la posterior conducta de las personas, con una capacidad de escucha y de empatía notables en un entorno al cual se han adaptado.

El desarrollo de las competencias emocionales tiene una importancia en el área familiar, curricular y comunitaria, pues un sujeto comenzará a reaccionar, desde edades tempranas, a situaciones adversas, dependiendo del carácter y de la formación que tiene desde casa; posteriormente, con una personalidad definida en la adultez. Estas herramientas, que se han brindado desde casa, le servirán para desenvolverse en un ámbito social y comunitario al interactuar con un ambiente y un entorno exterior al del seno familiar. Para finalizar, estas habilidades le brindarán un apoyo curricular al sujeto desde que comienza su vida laboral.

Goleman (citado por Vivas; 2003) expone que “la familia es la primera escuela de aprendizaje emocional y argumenta que el impacto que tiene este temprano aprendizaje es profundo, puesto que el cerebro del niño tiene su máxima plasticidad en esos primeros años de vida”.

De esta manera, Vivas (2003) cita a Bach, compartiendo la importancia del entorno familiar en las primeras experiencias de las emociones del niño, así como la identificación de las posibilidades que tiene para manejarlas.

Planteando un panorama negativo a nivel social, se puede esperar que una persona con una deficiente adaptación y en un ambiente lleno de tensión emocional, presente respuestas violentas o agresivas, incluso es posible que tenga conflictos a nivel intrapersonal (Vivas; 2003).

La autora propone que el énfasis en la ponderación de las competencias emocionales a nivel laboral sea considerado, pues durante años las empresas se han dedicado a valorar el nivel académico de un sujeto o su experiencia para el perfil deseado, sin embargo, las herramientas proporcionadas por las competencias emocionales le pueden dar un mayor beneficio a una empresa si lo que busca es estabilidad, eficiencia y resultados positivos. Esta es una de las razones por las cuales el currículum se ha de enriquecer con estas virtudes.

1.4 Las competencias emocionales en la vida actual

Para comprender lo saludable que es el desarrollo de dichas competencias, es suficiente identificar la clasificación de las competencias emocionales y tener un poco de sentido común, así como lo refieren Bisquerra y Pérez (2007); en resumen, las consecuencias, en cualquier ámbito de desarrollo, son positivas.

Saarni (citado por Bisquerra y Pérez; 2007) señala la importancia de brindar un seguimiento en el diseño de intervenciones en el contexto educativo, debido a que los niveles de resiliencia en sujetos estudiados han dado valores positivos.

1.4.1 Las competencias emocionales en la vida laboral

Algunas empresas se interesaron por la evaluación de las competencias emocionales en las personas laborando en la institución o en el proceso de selección de personal; este fenómeno es comprensible, pues es más rentable para una empresa tener la seguridad y la confianza colocada en la gente que trabaja para ellos. Es importante que los empleados se desenvuelvan en su ambiente laboral con una determinación, automotivación y una asertividad que darán resultados profesionales, que se reflejarán en una red de apoyo y una red social sólidas. Bisquerra y Pérez (2007) destacan que se pueden observar empresas invirtiendo un capital considerable en la preparación de su gente.

1.4.2 Las competencias emocionales en la vida escolar

Bar-On brindó una herramienta muy importante para los estudios relacionados con las competencias emocionales al compartir el Inventario de Cociente Emocional, prueba de carácter cuantitativo que se utilizó en diferentes países para intentar encontrar una relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico en poblaciones variadas de estudiantes. Así fue como se encontró una ambigüedad entre los estudios de Shutte y cols., Parker et al, Newsome y Catano (referidos por Extremera y Fernández; 2004).

En algunos de los estudios mencionados, se descubre que hay casos en los que la inteligencia emocional era un factor determinante para obtener altas notas en la

escuela, parecía una esfera de cristal en la que se observaba a los estudiantes logrando calificaciones remarcables debido al manejo de sus emociones, sin embargo, en otras investigaciones descubrieron que no había relación alguna entre las calificaciones y la inteligencia emocional de los estudiantes (Extremera y Fernández; 2004).

De esta manera, los autores destacan que existió una coincidencia para la predicción de altas notas al obtener puntuaciones elevadas en las escalas intrapersonal, manejo de estrés y adaptabilidad, es decir, que las personas que presentaban estas competencias emocionales obtuvieran calificaciones altas en su escuela. Debido a la discrepancia en los resultados de los estudios, existe un panorama incierto en el que se tiene que profundizar.

Extremera y Fernández (2004) señalan otro fenómeno interesante al separar a la población en dos grupos: los de altas calificaciones y los de bajas calificaciones. Los resultados, sorprendentemente, son acertados en comparación con la puntuación de Cociente Emocional resultante de las pruebas, dicho en otras palabras, se logró predecir e identificar a los estudiantes que sacaban buenas notas debido a su alta puntuación en la prueba de inteligencia emocional, mientras que los que sacaban notas bajas eran congruentes con los resultados.

En un estudio de Fernández y cols., en el año 2003, se determinó que la inteligencia emocional está relacionada con el bienestar y la salud mental de los sujetos a los que se investigaron, esta es una afirmación que considera factores

externos para el desarrollo de las competencias emocionales, pues en el ámbito académico se evaluó a sujetos con promedios específicos y sus resultados se relacionaron con la inteligencia emocional de la población, pero no se consideró el bienestar psicológico de los sujetos ni diversos factores precipitantes que competían de manera individual (citados por Extremera y Fernández; 2004).

Un estudio de Barchard, en el año 2003, se suma a las predicciones de que las personas emocionalmente inteligentes garantizan el rendimiento escolar, pues en esta ocasión el científico se dedicó a agregar un elemento clave en el diseño de su investigación: el control de algunas variables cognitivas, como lo fue la habilidad verbal, el razonamiento inductivo y la visualización, así como variables clásicas de la personalidad (citado por Extremera y Fernández; 2004). Los autores complementaron con otro sustento la dirección de las investigaciones llevadas a cabo con la variable de inteligencia emocional.

Los autores señalan que en dicha investigación se hace énfasis en la inteligencia intrapersonal en los adolescentes estudiados, quienes tenían esta inteligencia se mostraban con mayor resiliencia y una mayor adaptabilidad. De esta manera, se remarcan los sujetos con rasgos depresivos; los adolescentes con estas características tenían una menor adaptabilidad, un rendimiento académico inferior y habilidades sociales escasas; estas son características perjudiciales para el desarrollo de estos sujetos en el área académica.

1.4.3 Las competencias emocionales en otros ámbitos

A continuación, se presentan áreas de desarrollo humanas que son resultantes de las competencias emocionales, tanto en ámbitos académicos como familiares, sociales y de relaciones interpersonales, pues las competencias identificadas en este capítulo tienen una tendencia positiva y una mejora en la calidad de vida de las personas de una manera significativa. Bisquerra y Pérez (2007) remarcan el interés de algunos científicos por encontrar las esferas de la vida del sujeto que han mejorado, así como se han dedicado a explorar el bienestar subjetivo o incluso, las diferencias entre la capacidad de un hombre y una mujer para expresarse emocionalmente.

Los autores refieren que una de las competencias más estudiadas es la que se enfoca en el manejo de estrés y ansiedad, debido al nivel de adaptabilidad y resiliencia que son implícitamente utilizados al momento de enfrentarse a una situación precipitante. De esta manera, las llamadas habilidades de afrontamiento mantienen un rol en el bienestar físico y psicológico que se requiere en el ámbito cotidiano.

Bisquerra y Pérez (2007) comparten algunos estudios en donde se encuentra una relación entre el estado de ánimo y un sistema psiconeuroinmunológico, relación que expone una dependencia directa del sistema inmunológico al sistema nervioso, esto quiere decir que una persona que se encuentra en un estado de ánimo negativo o pesimista, se encontrará con un debilitamiento del sistema inmunológico, a diferencia de las personas con un estado de ánimo positivo.

Bisquerra y Pérez (2007: 15) puntualizan que “el buen humor, el optimismo y la esperanza, contribuyen a sobrellevar mejor una enfermedad y facilitar el proceso de recuperación”.

A nivel interpersonal, los beneficios de las competencias emocionales también son notorios, pues una persona emocionalmente inteligente manifestará características de empatía, mostrándose interesado por las emociones de terceros; lo más importante es que presentará una comprensión completa de la situación que está viviendo (Extremera y Fernández; 2004).

Los autores exponen que quienes tienen estas habilidades a nivel interpersonal, tendrán un mayor nivel de comprensión de su entorno y su ambiente, por lo tanto, serán sujetos que tengan mayor manejo y regulación de sus emociones, esto quiere decir que las personas con estas características sabrán cuál es el momento para compartir sus emociones y cómo hacerlo de la manera más asertiva. Señalan la reciprocidad en las relaciones que los sujetos presenten, así como la estabilidad de las mismas, pues un individuo que ha desarrollado competencias emocionales buscará entender a quienes lo rodean.

En una investigación de Shutte y cols., llevada a cabo en el año 2001, destaca una relación positiva entre las relaciones interpersonales y una inteligencia emocional, concordando con el aspecto mencionado anteriormente (citados por Extremera y Fernández; 2004).

Los autores, de la misma manera, abordan dos investigaciones, de Mayer y cols. y Rubin para descubrir que, en ambos trabajos, la inteligencia emocional tiene una relación positiva con actitudes y conductas empáticas y a favor de la interacción social; una de las investigaciones es dirigida a una población de universitarios, mientras que la otra es en una población de primaria.

De manera congruente con las investigaciones anteriormente mencionadas, Salovey y Straus llevaron a cabo un estudio en el que el resultado también es positivo, al identificar que las personas con inteligencia emocional tienen relaciones interpersonales más fructíferas y positivas que en las personas que no presentaron niveles altos en el cociente emocional. Aquellos que tenían las puntuaciones altas tenían mayor estabilidad en sus relaciones, pues expresaron mayor satisfacción y un apoyo emocional sólido, de igual manera, se identificó que los conflictos con sus relaciones cercanas eran mínimos. No satisfechos con los resultados, Salovey y Straus se dedicaron a estudiar a los amigos y familiares de las personas que tenían un mayor cociente emocional y descubrieron que las emociones eran recíprocas, que las relaciones eran sólidas y el apoyo era considerablemente positivo (citados por Extremera y Fernández; 2004).

1.5 La evaluación de las competencias emocionales

En primera instancia, se aborda la evaluación psicométrica llevada a cabo con los instrumentos realizados por teóricos de otros países, ya sean americanos o europeos, y adaptados o estandarizados para la población determinada. Así, Ugarriza

(2001: 136) remarca que “el mayor énfasis es puesto en la evaluación de aspectos cognitivos y, en algunos casos, rasgos de personalidad; expresiones emocionales aisladas tales como ansiedad rasgo-estado y depresión; y habilidades sociales como la autoestima, asertividad, locus de control y soporte social”. A pesar de que estos estudios carecen de rigor científico, basándose en las estructuras teóricas, dichas investigaciones aportan un cimiento para la medición de la variable de competencias emocionales.

Ugarriza (2001) expone una adaptación del inventario de cociente emocional de Bar-On, desarrollada en su país, Perú, por Abanto, Higuera y Cueto, que muestra estadísticas de una amplia población.

La autora comparte que Ecurra y cols., basándose en la teoría de Mayer y Salovey, desarrollaron un instrumento con el rigor científico necesario, con la confiabilidad y validez necesaria, arrojando percentiles sacados de una población de estudiantes en Lima, Perú.

Para cerrar el capítulo, se ha de recapitular la consistencia de los temas expuestos. Enfatizando las competencias emocionales y sus clasificaciones se identificaron desde un punto de vista jerárquico en el que la base está en las competencias intrapersonales, pues los sujetos pueden desarrollar una capacidad para identificar sus emociones, manejarlas, expresarlas y vivirlas de una manera asertiva, para posteriormente, llegar a un nivel en el que las competencias se manifiestan en el ámbito social, en una interacción y una dinámica que se

fundamentará en las habilidades para empatizar, entender las emociones de terceros, identificarlas, interactuar con ellas y saberlas manejar. Para finalizar, las competencias llegan a un nivel adaptativo que se ve reflejado ante situaciones adversas.

De esta manera, se puntualizaron las manifestaciones y los resultados del desarrollo de las competencias emocionales en los contextos educacional, laboral, interpersonal e incluso a nivel salud. En este apartado, se identificó la importancia de la propuesta del desarrollo de las competencias desde edades tempranas y cómo se manifiestan de manera positiva en el desarrollo de los niños; se puntualizó la importancia del estado de ánimo de un sujeto, ya que este tiene una influencia sobre el sistema inmunológico; se remarcó cómo las competencias tienen una repercusión sobre las relaciones interpersonales y cómo una persona con inteligencia emocional puede tener relaciones más estables, sólidas y duraderas.

Se habló de la definición de competencia después de definir los conceptos de sentimiento, emoción, estado de ánimo y afectividad, que tienen una diferencia en los tiempos de reacción individual; algunos tienen diferencia en los objetos detonantes, pues el estado de ánimo no presenta ningún objeto.

CAPÍTULO 2

LA INTELIGENCIA COGNITIVA

La segunda variable es uno de los fenómenos icónicos estudiados en la psicología, y en la presente investigación se ha permitido desglosar los orígenes desde el surgimiento del concepto, incluyendo la etimología, con la finalidad de alcanzar un entendimiento del funcionamiento de esta esfera en la mente humana. La inteligencia es particularmente subjetiva; a continuación, se expondrán diversas investigaciones y postulados de pensadores que han logrado descubrir avances tanto filosóficos como psicológicos al respecto.

Controversia y ambigüedad son algunos de los resultados de visualizar y ampliar el horizonte con la ayuda de los paradigmas de algunos de los científicos que han dedicado su vida a la investigación a lo largo de la historia, sin embargo, en la presente tesis se ha definido un concepto integrador que ha de ser útil para llevar a cabo el estudio y poder ponerlo a la práctica.

Posteriormente, el lector podrá tener una percepción más amplia de la variable debido al camino por el cual será acompañado para encontrar las muy diversas posturas y conclusiones desde la historia, pasando por un proceso de estandarización para el rigor científico en el área de la psicología, junto con las problemáticas que han tenido que resolver los estudiosos desde un enfoque biológico y social de la

inteligencia, así como la identificación y categorización de los elementos que componen el fenómeno.

Para finalizar, se exhibirán, de una manera muy concreta, las teorías actuales con las cuales se puede comprender uno de los enigmas más importantes para la humanidad, concretando cómo ha sobrevivido la especie humana a lo largo de los años, cómo se ha adaptado y cómo ha contrastado con otras especies.

2.1 ¿Qué es la inteligencia?

Desde la perspectiva de Nickerson y cols. (1998), el comportamiento de la conducta inteligente tendría seis características o atributos.

1. La capacidad de clasificar patrones.

Un elemento fundamental para la razón, pues los humanos tienen la capacidad, en primera instancia, de la sensación y la percepción, posteriormente, las personas tienden a identificar los estímulos y clasificarlos con sus semejantes, conceptualizando con base en los elementos que conforman el estímulo (Nickerson y cols.; 1998). De esta manera, el autor pone el ejemplo de una “silla”; considerando la inexistencia de este concepto, se clasificaría por sus características de funcionalidad, siendo que es un objeto que tiene cuatro patas y un respaldo, posteriormente, se clasificarían estos objetos basándose en características más específicas como el material con el que está hecho, el color del objeto o la forma que tiene.

2. La capacidad de modificar adaptativamente la conducta: aprender.

Nickerson y cols. (1998) hablan de patrones de conducta en abejas y en hormigas, la conducta de estos insectos lleva una continuidad que no está sujeta a cambios, repiten su comportamiento una y otra vez, debido a la funcionalidad de esta para la supervivencia de la especie, sin embargo, esta es la razón por la cual no se consideran especies inteligentes. Por otro lado, los humanos tienen este elemento fundamental de la inteligencia que sirve para identificar la funcionalidad en la actuación, es decir, que un sujeto tiene la capacidad de aprender de sus errores y cambia patrones para lograr objetivos.

3. La capacidad de razonamiento deductivo.

Este es otro elemento que compone la inteligencia. El pensamiento deductivo requiere de un razonamiento lógico para el procesamiento de información, consiste en tener información previa afirmativa para que cuando surja un fenómeno nuevo, se puedan presumir supuestos implícitos de este fenómeno (Nickerson y cols.; 1998). Los autores comparten un ejemplo muy sencillo del pensamiento deductivo, se puede deducir que el lago Victoria tiene agua no precisamente porque se conozca en persona el lago, sino porque de manera implícita se tiene el conocimiento de que los lagos están compuestos por grandes cantidades de agua.

4. La capacidad de razonamiento inductivo (generalizar).

La capacidad de razonamiento deductivo y la de razonamiento inductivo son muy criticables, debido a que cualquier fenómeno puede cambiar y que las

probabilidades de ampliar la perspectiva de una realidad, saliendo de la información adquirida para el proceso lógico de dicho razonamiento, son muy ciertas. A pesar de esto, Nickerson y cols. (1998) consideran que esta capacidad tiene importancia debido al proceso cognitivo implícito, este consiste en tener un elemento informativo para poder generalizar, a diferencia de la deducción.

5. La capacidad de desarrollar y utilizar modelos conceptuales.

Esta esfera permite un panorama de la vida, tanto del autoconocimiento, como de fenómenos físicos o, simplemente, de constructos que se han empleado a lo largo de la vida, dependiendo de la experiencia de las personas.

Nickerson y cols. (1998) proponen el empleo del razonamiento deductivo e inductivo para llegar a tales inferencias, esto quiere decir que no todos los conocimientos o constructos se han aprendido a lo largo de la vida de manera vivencial o empírica, pues el desarrollo de modelos conceptuales consiste en que, con base en el entendimiento de fenómenos físicos, los humanos pueden inferir lo que va a pasar, yendo de lo general a lo particular, o viceversa. Así pues, esta capacidad tiene una virtud adaptativa que permite a las personas cambiar las inferencias si es que existe un resultado diferente. Los autores comparten un ejemplo explicando que, probablemente, una persona no conozca o no haya visto un canguro en su vida, sin embargo, sabe que los canguros tienen dientes.

6. La capacidad de entender.

El autor expone la última esfera en tres niveles de entendimiento. Supone que una persona puede llevar a cabo un proceso que le fue enseñado y, de esta manera, entiende cómo funciona; este sería el primer nivel de entendimiento. Sin embargo, si el sujeto tuviera la facilidad de entender la razón por la cual funciona el procedimiento, se encontraría en el siguiente nivel. Para finalizar, el último nivel se alcanzará al realizar una introspección y se llegará a ello después de adquirir experiencia personal.

2.2 Definición integradora del concepto de inteligencia

Como se ha mencionado a lo largo de la presente tesis, la inteligencia es un concepto complejo de concretar debido a las discrepancias teóricas. Si bien las características mencionadas en el punto anterior son algunos de los elementos más importantes para la construcción de la inteligencia, existen autores que proponen otro tipo de desgloses en este ámbito, sin mencionar que la inteligencia ha sido un fenómeno digno de estudiar a lo largo de la historia. Por este motivo, encontrar una definición concreta de inteligencia es una tarea muy compleja, teniendo tanto referente teórico para considerar.

Nickerson y cols. (1998) comparten una postura en la que la inteligencia es un conjunto integrado de diversos elementos, que no son exclusivos de la humanidad, pero que la hacen característica debido a la comparación con otras especies. En este punto, los autores se cuestionan las diferencias entre las personas a nivel intelectual.

Resnick (citado por Nickerson y cols.; 1998) se dedica a juntar algunas definiciones de inteligencia compartidas por el Journal of Educational Psychology que, desde diversos puntos de vista, van desde la capacidad de aprender, el desarrollar un pensamiento abstracto, la adaptabilidad a un medio, la concepción de una realidad o una verdad, hasta las respuestas que da un sujeto en una realidad.

Perkins (1997) plantea una visión integradora de inteligencia a partir de tres definiciones esenciales.

La primera definición es la de “inteligencia como poder” que, parafraseando a Jensen, se enfoca en la capacidad pura del cerebro, pues Jensen desarrolla un test de inteligencia en el cual se enfoca en un tiempo delimitado para llevar a cabo una elección-reacción ante eventos planteados en su prueba. Esta consiste en presentar a los sujetos problemáticas que probablemente no hayan resuelto antes y, de esta manera, evaluar las respuestas realizadas ante dichas situaciones haciendo una comparación con un cociente intelectual promedio para medir la inteligencia. Así, Jensen expone que la verdadera inteligencia o el poder en la inteligencia se verá manifestado a través del tiempo de elección-reacción, planteando una analogía comparativa entre el cerebro y un procesador.

Gardner (citado por Perkins; 1997) comparte un punto de vista donde existe una inteligencia basal, de la cual, en su teoría, desprende nueve inteligencias, como la musical, interpersonal, intrapersonal, lógico-matemática o la lingüística. Así, Gardner

también plantea el constructo de una inteligencia basal y otras inteligencias que se desarrollan empíricamente.

La segunda definición planteada por Perkins (1997) es la de “inteligencia como tácticas”, esta competencia consiste en una planeación previa para realizar una actividad, en dicha planeación el sujeto tiene la oportunidad de desarrollar una estrategia que le sea útil para la resolución de conflictos. El autor comparte una investigación comparativa en la cual estudia dos poblaciones, una de gente con un coeficiente intelectual promedio y otra población de personas con deficiencia cognitiva; en la primera etapa de la investigación, a ambas poblaciones las sometió a resolver problemáticas sin previo conocimiento para demostrar una diferencia destacada; posteriormente, los sujetos se dedicaron a resolver otro conflicto, pero en esta ocasión con una preparación y una estrategia con un diseño efectivo para llegar a la conclusión de que ambas poblaciones no tenían muchas diferencias en los resultados.

Schoenfeld (citado por Perkins; 1997: 24) señala que “enseñar a los estudiantes de un colegio un repertorio de estrategia para resolver problemas, puede mejorar dramáticamente su solución de problemas matemáticos”. De esta manera, el autor menciona algunas investigaciones que aportan una dirección significativamente positiva para la inteligencia cognitiva desde un diseño bien elaborado de una táctica.

La tercera definición es la de “inteligencia como contenido”. El autor señala esta competencia fundamentada en el contenido del contexto del conocimiento, esto quiere decir que se pueden utilizar experiencias ante una situación desconocida, pero

conociendo el contexto de la situación será más fácil proponer soluciones. De esta manera, el autor pone un ejemplo bastante sencillo, que es el ajedrez, pues en primera instancia, si se conocen las reglas del juego y la manera en que se mueven las piezas, se volverá más fácil comenzar a desenvolverse en este juego; pero este conocimiento no termina ahí, pues Chase y Simon (citados por Perkins; 1997) mencionan que los maestros de ajedrez conocen la manera en que se desenvuelven las piezas a lo largo del juego y conocen el curso de las jugadas, visualizando un contexto más amplio que los novatos.

Para finalizar y hacer una definición integradora, hay que exponer un ejemplo del autor: $\text{Inteligencia} = \text{Poder} + \text{Tácticas} + \text{Contenido}$. En este ejemplo, se puede entender que la inteligencia está compuesta por una integración de las competencias anteriormente mencionadas, debido a que el lector probablemente conoce ahora el “contexto” del que se está hablando en la presente tesis; posteriormente, el lector tendrá las “tácticas” para resolver la operación mostrada en el ejemplo, debido a que es posible que sepa sumar y restar; finalmente, el lector tendrá el “poder” de entenderlo debido a su capacidad neurológica.

Hay que mencionar que uno de los inconvenientes señalados en la propuesta integradora es que, al desarrollar más una competencia, se desnivela otra, es decir, si se utiliza un modelo de tácticas empleado para una asignatura en una escuela, es probable que los estudiantes tengan menor estimulación para desarrollar una competencia de poder. Esta es la razón por la que el autor recomienda un equilibrio en dichas competencias.

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 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 ciento veinte) los que explican las habilidades intelectuales. A continuación, se presenta en detalle lo que sustenta lo anterior.

Nickerson y cols. (1998: 32) establecen que “los debates suscitados en torno a la naturaleza de la inteligencia se han enfocado en ocasiones en temas sumamente específicos. Uno de esos debates, que se inició casi con la introducción del concepto de inteligencia y que continúa hasta nuestros días, se refiere a la cuestión de si es mejor considerar la inteligencia como una capacidad cognitiva general, o bien, como un conjunto de capacidades diferentes”. Posteriormente, se permite un postulado de paradigmas de la inteligencia según diversos autores, pues existieron posturas en las que se creía un planteamiento de la inteligencia como algo innato, algo salido de la genética humana como el factor general anteriormente mencionado. Se enfatizó esta postura para poder contrastarla con las teorías que hablan de las habilidades aprendidas a lo largo de la vida, experiencias que se ven reflejadas en tareas cotidianas; de esta manera, cada persona se especializaría en una inteligencia debido

a sus habilidades y a sus necesidades, apoyado en gran medida por un contexto social y una educación; existe una tercera postura en la que se integran ambas teorías y se plantea que existe un factor general, tomado de la carga genética que ayuda al desarrollo del individuo en gran medida a lo largo de su vida, en cualquier ámbito, y existe, de igual manera, la posibilidad de desarrollar habilidades específicas, dependiendo del entorno en el que se encuentra el sujeto.

Se tiene que hacer mención del trabajo de Cattell en el año 1963 (citado por Nickerson y cols.; 1998) en el que propone dos tipos de inteligencia de una manera acertada: la primera inteligencia es la fluida, que consiste en la antes mencionada, aplicada por la genética y que es más observable por medio de un lenguaje no verbal, mientras que la segunda inteligencia (la cristalizada) está encaminada a las capacidades aplicables en un contexto.

Los autores citaron a Thurstone, quien se dio a la tarea de contrastar la inteligencia con la conducta impulsiva para brindar otro elemento característico de la inteligencia. Al permitirse este punto de vista, se pudo identificar que una persona cognitivamente inteligente puede diferir de llevar a cabo acciones sin antes pensarlas o planearlas, pues la conducta impulsiva está orientada a la satisfacción de necesidades; a pesar de que estas han llegado a este punto de exigir al sujeto su atención, una persona inteligente pensará dos veces los resultados de actuar sin cuestionamientos.

En el paradigma psicométrico se presentaron diferentes problemáticas para que los científicos pudieran evaluar la inteligencia, pues la mayoría de las pruebas que sirven para la medición de esta variable solo arrojan una cifra basada en una población específica, mientras que en el paradigma multidimensional existen escalas para ponderar muchas de las habilidades humanas. Así pues, el Educational Testing Service (ETS) en la ciudad de Princeton, Nueva Jersey, postuló un conjunto de pruebas psicométricas enfocadas a la evaluación de diversos factores que componen la inteligencia, de esta manera, se permitieron hacer una compilación de los elementos que consideraron más importantes para la evaluación de la inteligencia. A continuación, se presentarán algunos de estos elementos y sus definiciones que Harman, en el año 1997 (citado por Nickerson y cols.; 1998: 36,) remarcó al desarrollar dicha investigación en el ETS.

1. Flexibilidad de conclusión: “Capacidad de retener en la mente una percepción o configuración visual dada, separándola de cualquier otro material perceptivo bien definido”.
2. Velocidad de conclusión: “Capacidad de unir un campo perceptivo aparentemente desorganizado para dar lugar a un concepto único”.
3. Fluidez de ideas: “Facilidad de escribir una serie de ideas sobre un tema dado referido a ejemplares de una clase determinada de objetos”.
4. Fluidez de palabra: “Facilidad para encontrar palabras que cumplan con una o más restricciones estructurales, fonéticas u ortográficas que no tengan importancia para el significado de dichas palabras”.

5. 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”.
6. 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 construir el núcleo de varios sub-factores (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”.
7. Razonamiento lógico: “Capacidad de razonar desde la premisa a la conclusión, o de evaluar el acierto de una conclusión”.
8. Orientación espacial: “Capacidad de percibir patrones espaciales o de mantener la orientación con respecto a objetos situados en el espacio”.
9. Comprensión verbal: “Capacidad de entender el propio idioma”.
10. Visualización: “Capacidad de manipular la imagen de los patrones espaciales disponiéndola de otros modos”.

Para finalizar, hay que hacer mención de una comparación llevada a cabo por el ETS, que consiste en el contraste encontrado en algunos de los factores mencionados y una tabla de factores propuesta en el año 1895 por Kraepelin, psiquiatra alemán que estudió elementos como la fatigabilidad de la mente, la recuperación y el descanso, la capacidad de concentración o la capacidad de adaptación en el ser humano (Nickerson y cols.; 1998). Así, el ETS llega a la conclusión

de que no existen factores puros de la inteligencia, debido a que son numerosos elementos que comprenden este fenómeno psicológico.

2.4 Desarrollos teóricos de la inteligencia

La estructura presentada a continuación, consiste en el desglose cronológico de la variable “inteligencia cognitiva”, pues se comparten los pensamientos de filósofos clásicos, así como los teóricos que se dedicaron al estudio de dicha variable con un enfoque psicológico; posteriormente, se habla de un paradigma biológico y conductista y se concluye con las teorías actualizadas que han integrado el camino de la historia, así como un avance resolutivo para el fenómeno cognitivo.

2.4.1 Primeros desarrollos conceptuales

Burt (citado por Vernon; 1982) expone diversos puntos de vista de la inteligencia en la historia. Comparte que Aristóteles, en la Grecia antigua, separó en dos conceptos la función de la moral y las emociones, y la cognición. Es muy importante señalar el origen etimológico de la palabra inteligencia creado por Cicerón, la palabra viene de “intelligentia” (inter-dentro, leer-reunir, escoger o discriminar); por lo que el autor destaca que, históricamente, el término se ha prestado para confusiones y malentendidos.

Enseguida se expondrán algunos conceptos de inteligencia según pensadores importantes a lo largo de la historia, a partir de una compilación realizada por Casullo y cols. (1994):

- Santo Tomás de Aquino, en la Edad Media, llegó a la conclusión de que las personas con mayor intelecto entienden el universo y tienen una mayor comprensión de las circunstancias, por lo tanto, el intelecto se utilizaría para dar enseñanzas a los discípulos.
- Pascal, en el siglo XVII, comenzó a plantear una inteligencia matemática que requiere del razonamiento, un proceso de la mente que llevaría a la solución de problemas por medio de un pensamiento deductivo e inductivo.
- Emmanuel Kant (XVIII) consideraba que la inteligencia comprende tres esferas: la comprensión, el juicio y la razón.
- Según Adam Smith (XIX), 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.
- Williams James (XIX) afirmaba que la inteligencia es la capacidad de asociar ideas por similitud. Newton, por ejemplo, captó la similitud entre una manzana y la luna.
- Binet y Wechsler (XX) establecieron las concepciones clásicas de la inteligencia y representaron la primera generación de educadores y psicólogos de la inteligencia.

Ryle (citado por Vernon; 1982) expone una de las observaciones más determinantes para el estudio de la inteligencia, es la observación que le da la subjetividad; puesto que es imposible medir con una magnitud real la inteligencia, no se puede tomar un cerebro y medir la inteligencia en centímetros, lo que se puede identificar realmente son obras y manifestaciones del concepto de inteligencia, como es el discurso de una persona o la capacidad para resolver un problema.

Burt habló de la tendencia de la inteligencia a la ambigüedad, habló de la subjetividad de su evaluación, tomando en cuenta que no existe una fórmula infalible o una constante universal que permita una medición precisa, probablemente esto se deba a que existen muchos factores que influyen al desarrollo de cada ser humano. Considerando todas las perspectivas en la teoría expuesta en la presente investigación, se puede enfatizar que existen muchos elementos por evaluar, que existen diversos tipos de inteligencia, que existe una carga genética que brinda a los humanos una inteligencia base y que existe una influencia social para el desarrollo de habilidades específicas, dependiendo de las necesidades del sujeto (referido por Vernon; 1982).

De esta manera, el autor destaca una comparación digna, que consiste en identificar cómo en otras ciencias exactas sí se permite la integración de una constante que mide fenómenos que “no existen” en diversas magnitudes, por ejemplo, la conductividad de un circuito eléctrico.

Vernon (1982) enfatiza que no hay un punto de comparación entre las características que componen la inteligencia, es decir, que los científicos han

propuesto sus puntos de vista para la ponderación de esta variable, pero nadie tiene la menor idea de que sea un punto de partida ideal u óptimo, por ejemplo, Terman se enfocó a estudiar el pensamiento abstracto, Porteus se focalizó en la resolución de problemas y Spearman observó la atención, la adaptabilidad y el aprendizaje.

2.4.2 Teorías de corte biológico

Vernon (1982) señala que la inteligencia a nivel biológico requiere de procesos complicados, pues, a pesar de que existen diferentes niveles de inteligencia en las especies, los seres presentan patrones complejos de adaptación. El autor comparte el ejemplo de los patrones que aplican las arañas para construir una telaraña o las hormigas para aprender los laberintos que cavaron bajo la tierra, menciona que existe un proceso muy parecido para la adaptabilidad de los humanos.

Stenhouse (citado por Vernon; 1982) hace una integración de cuatro factores imprescindibles para el desarrollo de la inteligencia humana e incluso, de especies de mamíferos superiores que han logrado y han garantizado su supervivencia, y que han heredado estos factores por medio de una selección natural. A continuación, se numerarán estos cuatro factores.

1. El desarrollo de órganos sensoriales específicos. En el caso de los humanos, es la vista la que le permite una interacción debido a la postura de las personas (la postura erguida). Es esta misma postura la que permitió el desarrollo de la laringe, con el fin de permitir el habla.

2. La memoria y la capacidad de organizar las experiencias previas son herramientas que permitieron la evolución.
3. A partir de las vivencias individuales, los humanos tienen la capacidad de realizar inducciones o deducciones, de generalizar.
4. En el caso de las personas, la capacidad de retrasar y canalizar las respuestas instintivas, es decir, que un individuo intentará evitar explotar en el momento que está experimentando enojo; en el caso de otras especies, es el instinto de curiosidad, como en los gatos o las ratas.

2.4.3 Teorías psicológicas

Se tiene que comprender la postura de dos de los teóricos más importantes: Spearman y Thorndike, quienes en los años veinte del siglo pasado se dedicaron a presentar postulados para el entendimiento de la inteligencia como un fenómeno psicológico. En primera instancia, se encuentra Spearman, quien propuso que existía un factor “G” o general, del cual surgían las funciones mentales específicas (denominadas con una “S”). La postura era bastante sencilla, pues el factor general sería el proveedor de las capacidades específicas; por otro lado, se encuentra Thorndike, quien destacó que la inteligencia se sustentaba en enlaces y conexiones. Sin embargo, el autor más acertado, quien se interesó por la resolución de esta problemática, fue Thomson, pues se dedicó a criticar las investigaciones de Spearman, llegando a la conclusión de que no existía un factor general omnipotente y que todas las habilidades no tienen una correlación positiva, sino que, retomando la postura de Thorndike, propuso que las habilidades y las inteligencias específicas están enlazadas

entre sí, pues existen habilidades mentales que las personas utilizan con un mismo proceso y, de esta manera, propuso que solo algunas habilidades tienen una correlación entre sí (Vernon; 1982).

2.4.4 Teorías de la interacción entre herencia y ambiente

A continuación, se expondrá una sinopsis del trabajo de Hebb en su obra “The Organization of Behavior” en el año 1949 (mencionado por Vernon; 1982).

Para comenzar, Hebb se lleva la tarea de plantear una inteligencia de naturaleza y una naturaleza de crianza, cuestionándose cuales son las diferencias o si existe alguna diferencia. En sus estudios, comparte que la inteligencia de naturaleza tiene un origen biológico con una carga genética pesada, la cual consiste en la capacidad de las especies de adaptarse a un ambiente específico, esto quiere decir que la inteligencia natural es planteada como una energía potencial que se convertirá en una energía cinética al desenvolverse en un ambiente de estimulación durante la crianza del niño, dicho de otro modo, la carga genética es un factor que influye, pero el sujeto no logrará adaptarse de manera correcta sin las herramientas necesarias adquiridas con una educación, como si fuera una semilla, sin embargo la planta no se dará sin las condiciones específicas a las que se tiene que someter: requiere de agua, de tierra, de sol y de ciertos nutrientes para florecer.

Vernon (1982: 9) señala que las facultades que puede desarrollar una persona desde la inteligencia de crianza propuesta por Hebb son: “la astucia, la eficiencia y la

complejidad de las percepciones, el aprendizaje, los pensamientos y la resolución de problemas”. El autor remarca que esta inteligencia no tiene un desarrollo basado en el aprendizaje o en las enseñanzas del medio, sino en la inteligencia genética anteriormente mencionada en interacción con el ambiente; de esta manera, se pueden adquirir estas facultades. Se tiene que hacer mención de que la interacción con el ambiente del sujeto se da desde el desarrollo biológico durante el embarazo, pues una mujer que brinda los nutrientes necesarios le estará brindando un crecimiento apropiado al bebé. Posteriormente, se le dará una estimulación psicomotriz desde los primeros años hasta culminar en una estimulación social y cultural al sujeto que desarrollará capacidades específicas para las necesidades individuales.

El autor propone que esta problemática en la inteligencia está resuelta, sin embargo, la teoría tenía huecos que fueron criticados debido a la postura biológica que mantenía Hebb, pues a pesar de la interacción social para la inteligencia de crianza, esta estimulación influiría específicamente en la capacidad genética del individuo. Por esta razón, su teoría se comparó con la de Jean Piaget y algunos científicos llegaron a la conclusión de que es posible incrementar de manera horizontal el coeficiente de un niño, proporcionándole los conocimientos que careció durante su educación básica y, de esta manera, se resolvería la duda acerca de por qué las familias pobres económicamente se ven resentidas y se quedan atrás en el ámbito académico. Hay que mencionar que el gobierno de Estados Unidos se dedicó al impulso de programas compensatorios para la educación básica en los años sesenta.

Vernon (1982) comparte la propuesta de A. R. Jensen, quien, de igual manera estaba interesado por el estudio de la mente y la inteligencia, hace una crítica importante a la evaluación del coeficiente intelectual, considerando la subestimación de clases sociales bajas. Jensen observó que algunas instituciones americanas tenían una actitud en la que creían que cualquier tipo de deficiencia cognitiva era posiblemente contrarrestada con una estimulación compensatoria en la educación de los niños. Así es como el Jensen llega a la conclusión de que existe una carga genética imprescindible, que no puede ser modificada a pesar de las técnicas de estimulación empleadas para llegar a un cociente esperado por las instituciones, así como propuso una discrepancia en la genética de diferentes grupos étnicos.

Jensen fue despojado de su derecho de libertad de expresión debido a las conclusiones a las que llegó, pues presumió que existía una diferencia de inteligencias entre una persona blanca y una persona negra gracias a sus orígenes. A pesar de la actitud racista del autor, con los años y después de diversas críticas americanas duras, se le prestó atención de manera racional para corroborar si su propuesta era válida (Vernon; 1982). Las conclusiones fueron diferentes a las que Jensen había afirmado y, posteriormente, se hizo una perspectiva integradora de las investigaciones realizadas y de las observaciones científicas.

2.4.5 Teorías actuales sobre la inteligencia

Ulteriormente, con unas pinceladas básicas pero drásticas, se presentan las teorías más importantes en investigaciones recientes sobre la inteligencia.

2.4.5.1 Teoría triárquica de Sternberg

Rigo y Donolo (2011) comparten la teoría de Sternberg, desarrollada en el año 1985, que abre camino a la observación de la adaptación en los seres humanos desde una inteligencia de “multiplicidad”, en la cual se describen tres clases de inteligencia.

1. **Inteligencia creativa:** Se enfoca en la construcción, en la creación y la concepción de ideas innovadoras, en la genialidad de las personas. La inteligencia creativa se puede ver al brindar una limitante a un sujeto y al observarlo resolver los problemas como nadie antes lo había hecho, utilizando sus conocimientos básicos en un tema específico y sometiéndolo a dicha necesidad.
2. **Inteligencia práctica:** Poslanyi (citado por Rigo y Donolo; 2011) hace una analogía de esta inteligencia con la capacidad que tenía Leonardo da Vinci, quien llevó a los planos máquinas que solo hasta la fecha con la tecnología actual se han podido llevar a cabo. Esta inteligencia consiste en tener los conocimientos tácticos para poder llevarlos a la práctica, esto quiere decir que una persona con esta inteligencia tiende a demostrar su sabiduría por medio de acciones y estas se pueden perfeccionar a lo largo de los años, como Leonardo en el Renacimiento.
3. **Inteligencia analítica:** Rigo y Donolo (2011: 4) es “la capacidad para analizar y evaluar ideas, revolver problemas y tomar decisiones [y que] está implicada,

más específicamente, cuando los componentes de procesamiento de información se aplican para comparar, contrastar y juzgar pensamientos, en una consideración de problemas que se definen por ser familiares, poco novedosos y de naturaleza fundamentalmente abstracta y de formato estructurado y bien definidos”. Para ejemplificar esta definición, se utiliza una analogía en la que se compara la inteligencia con los procedimientos de búsqueda de Google.

2.4.5.2 Teoría de las inteligencias múltiples de Gardner

Gardner (citado por Pueyo; 2007: 9) menciona que “la presente lista parece ser un conjunto razonable para explicar los objetivos valorados en diferentes culturas. Los individuos, según su diferente dotación en estas inteligencias, podrán ser capaces de resolver problemas o diseñar productos”. No existe una mejor introducción que la del propio Gardner para exponer la lista de inteligencias que definió como habilidades específicas.

1. Inteligencia lingüística: aplicada en los lectores y la comprensión verbal, específicamente; se puede observar en los poetas, escritores, en los oradores o aquellas personas que se dedican a la redacción.
2. Inteligencia lógico-matemática: comprende en el proceso racional que implica la lógica como son problemas matemáticos, resolución de ecuaciones o planteamiento de fórmulas; observada en ingenieros, matemáticos o físicos.

3. Inteligencia musical: se identifica al apreciar una pieza, al identificar notas musicales, al componer una obra o en la facilidad de interpretar una canción con un instrumento.
4. Inteligencia espacial: se aplica a la comprensión del espacio al desplazarse por una ciudad, un edificio, al moverse en un vehículo o algún otro medio de transporte, en la ubicación de locaciones, al entender un mapa u orientarse. Esta inteligencia puede ser observada y desarrollada en las personas con ceguera, conductores o escultores.
5. Inteligencia cinestésico-corporal: involucra todas aquellas actividades que requieran un control del cuerpo específico, como los deportes o bailes.
6. Inteligencia interpersonal: No solo se encuentra en el proceso de empatía con terceros, sino que es aplicada a la comprensión de las emociones, de los sentimientos, de los estados de ánimo de las personas con las que se tiene una relación, incluso en la identificación del estado psicológico de otra persona, así como sus necesidades y motivaciones. Se puede identificar en vendedores o psicoterapeutas.
7. Inteligencia intrapersonal: A diferencia de la inteligencia interpersonal, esta se enfoca en la identificación de las propias emociones, encontrar la manera de expresarlas de manera asertiva y manejarlas para también manejar la vida individual, así como la comprensión del estado de ánimo personal y de las motivaciones. Esta inteligencia se puede encontrar en religiosos.
8. Inteligencia naturalista: es la capacidad de identificar y categorizar animales, plantas y otros elementos de la naturaleza, así como reconocerlos. Es evidente lo apreciable que sería esta inteligencia en un biólogo.

9. Inteligencia existencial: las personas que se dedican al cuestionamiento de la existencia, de la vida, de la muerte, o que se cuestionan las circunstancias. Esta inteligencia puede ser observada en filósofos (Gardner; 2000).

Tras la exposición del este último planteamiento, es necesario hacer un cierre de este capítulo y dar paso al apartado de metodología en esta tesis. Para concluir este capítulo, vale la pena comprender el arduo trabajo llevado a cabo por miles de personas para lograr concretar y entender el funcionamiento de la mente, específicamente, una pequeña ramificación de la mente que ha de desglosar en funciones específicas con un entendimiento desde diferentes concepciones científicas. Es válido llevar una impresión llena de cuestionamientos y proposiciones para futuras investigaciones.

CAPÍTULO 3

METODOLOGÍA, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

El tercer capítulo presenta, a continuación, dos amplias secciones: la primera consiste en la descripción metodológica, mientras que la segunda se refiere al análisis e interpretación de los resultados de campo.

3.1 Descripción metodológica

En el presente apartado se presentarán las estrategias planteadas y el procedimiento metodológico que se empleó para llevar a la práctica la investigación presente, y de esta manera, llegar a los objetivos planteados en la misma.

3.1.1 Enfoque cuantitativo

La presente tesis cumple con características cuantitativas y, a continuación, se expondrán algunos de los elementos que, para Hernández y cols. (2014), son imprescindibles y que en esta investigación fueron utilizados:

1. Se evaluaron las variables “inteligencia cognitiva” y “competencias emocionales” con una magnitud establecida.

2. Se delimitó un planteamiento del problema que estableció las variables en un contexto que posteriormente, concretó una pregunta de investigación que daría paso a la hipótesis.
3. De ambas variables se desarrollaron sendos capítulos teóricos basados en la literatura en función de investigaciones previas para lograr un entendimiento completo de los fenómenos estudiados. De esta manera, se dio paso al planteamiento de una hipótesis que fue sometida a un diseño de investigación.
4. Los datos fueron recolectados por medio de instrumentos con validez, confiabilidad y estandarización.
5. Los datos arrojados fueron analizados mediante un proceso estadístico.
6. La investigación se llevó a cabo con objetividad, pues los fenómenos observados no se vieron influenciados por el investigador.
7. Los resultados obtenidos cuentan con estándares de validez y confiabilidad, con la finalidad de generar un conocimiento.
8. La presente investigación llevó a cabo un proceso predecible y estructurado.

3.1.2 Investigación no experimental

Se puede entender un diseño no experimental como aquel que no tiene influencia alguna sobre las variables independientes, a diferencia de los diseños experimentales, en los que se tienen que controlar y manipular de una manera exacta para encontrar las condiciones deseadas (Hernández y cols.; 2014). Se tiene que hacer mención de un contraste en el que el diseño experimental recrea un escenario

construyendo una realidad, mientras que en el diseño no experimental se trabaja sin modificarla.

El autor comparte un ejemplo sencillo para el entendimiento de ambos diseños. En un diseño experimental se podría hacer enojar a una persona de manera intencional para observar sus reacciones, mientras que en el diseño no experimental se podría observar a un sujeto cuando ya ha llegado enojado.

En la presente investigación, se utilizó un diseño no experimental debido a que se pretendió hacer un estudio basándose en la realidad de la población especificada, sin influencia alguna sobre las variables independientes. La finalidad del diseño empleado es la observación empírica, sistemática y sin manipulación alguna en las variables de inteligencia cognitiva y competencias emocionales.

3.1.3 Diseño transversal

Hernández y cols. (2014) comparten la existencia de dos tipos de diseños: el transversal y el longitudinal. El primero consiste en captar los datos de un proceso de investigación en un momento específico.

Hernández y cols. (2014: 154) exponen que el diseño transversal se enfoca en “A) Analizar cuál es el nivel o modalidad de una o diversas variables en un momento dado. B) Evaluar una situación, comunidad, evento, fenómeno o contexto en un punto del tiempo. C) Determinar o ubicar cuál es la relación entre un conjunto de variables

en un momento”. En el caso del presente estudio, tiene como finalidad encontrar una relación entre las variables en un momento.

En el caso de las investigaciones longitudinales, se recaban datos durante un periodo de tiempo específico, esto quiere decir que la investigación puede durar años y los investigadores seguirían tomando muestras que se presten para un análisis.

3.1.4 Alcance correlacional

El alcance correlacional consiste en plantear dos variables de estudio para indagar en la existencia de una probable relación o asociación entre ambas (Hernández y cols.; 2014). Así pues, los autores hacen mención del estudio y evaluación previa de cada una de las variables por separado, para lograr en un momento posterior un análisis estadístico que permita el conocimiento de la existencia de dicha relación.

La importancia del alcance correlacional radica en la posibilidad de encontrar el valor de un grupo de sujetos sometidos a una variable y el valor de los mismos con la segunda variable.

La relación que se puede encontrar (si es el caso) puede ser de carácter positivo o negativo. Esto quiere decir, en el primer caso, que si un sujeto obtiene un valor alto en la primera variable obtendrá un valor alto en la segunda, o bien, que ambos valores

sean bajos o medios. En el caso de la correlación negativa, se podría encontrar el valor alto en la primera variable y obtener un valor bajo en la segunda o viceversa.

“La investigación correlacional tiene, en alguna medida, un valor explicativo, aunque parcial, ya que el hecho de saber que dos conceptos o variables se relacionan aporta cierta información explicativa” (Hernández; 2014: 94). Así, la explicación llega a ampliarse al integrar más variables que se relacionen o que la relación entre algunas variables sea fuerte.

3.1.5 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

La confiabilidad, la validez, la objetividad y la estandarización en el desarrollo de una investigación de corte cuantitativo, son características esenciales por lo que es esencial utilizar instrumentos de recolección de datos que posean dichas cualidades.

Para Hernández y cols. (2014: 200), la confiabilidad de un instrumento de medición se refiere “al grado en que su aplicación repetida al mismo individuo u objeto produce resultados iguales”. Esto habla de consistencia y estabilidad en la prueba.

La validez, según estos autores (2014: 200) “se refiere al grado en que un instrumento mide realmente la variable que pretende medir”. Si el instrumento fue diseñado para medir inteligencia, medirá esta variable y no la ansiedad, por ejemplo, si el instrumento cuenta con la validez necesaria.

Los autores comparten otra característica, que es la objetividad y esta tiene un papel importante, pues consiste en que los resultados obtenidos no se vean influenciados por el juicio del evaluador

Las técnicas estandarizadas se caracterizan por tener un baremo con una aplicación rigurosa y normalizada para una población específica, de esta manera, las pruebas estandarizadas pueden tener una aplicación amplia ante los sujetos para los que fue diseñada; de igual manera, debe tener la facilidad de contestarse y calificarse. Esto se puede contrastar con las técnicas no estandarizadas cuya aplicación es limitada, como son los exámenes para una asignatura (Hernández y cols.; 2014). Una vez obtenido el baremo, se puede evitar la arbitrariedad en la calificación de los instrumentos.

Los instrumentos que se utilizaron para la recolección de datos fueron las pruebas “Dominós” y el “Perfil de Competencias Emocionales”. A continuación, se presenta una descripción psicométrica de estas pruebas.

Para la primera variable se utilizó el Perfil de Competencias Emocionales, que fue diseñado para evaluar habilidades emocionales y el coeficiente emocional de adolescentes y adultos.

Las escalas que incluye son: inteligencia intrapersonal, inteligencia interpersonal, manejo del 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 y 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, validez 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 subescalas y el índice CE para el puntaje total. Este último establece la media en el puntaje 100 y cada desviación estándar en 20 puntos.

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

Para la segunda variable, se empleó el test de Dominós, creado por el psicólogo inglés Edgar Anstey, fue construido en 1944 para la Armada Británica como test paralelo de las Matrices Progresivas de Raven y con el intento de superar alguno de sus inconvenientes y luego como una prueba sustituta de esta (González; 2007).

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 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".

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.

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 realizado múltiples estudios, destacando los que se han procesado a través del 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 (citado por González; 2007).

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

3.2 Población y muestra

Para Hernández y cols. (2014), la población es un conjunto de personas con un cierto tipo de características, mientras que la muestra es un subgrupo de la población. En el caso de la unidad de muestra, es un sujeto que pertenece a la muestra de la población estudiada.

3.2.1 Descripción de la población

La población que se determinó para el presente estudio está conformada por los alumnos del turno matutino ciclo escolar 2018-2019, de la Escuela Secundaria Federal para Trabajadores 8 “Profesor Moisés Sáenz Garza” de Uruapan, Michoacán. Sus edades oscilan entre los 11 y los 14 años de edad, teniendo grupos de varones y mujeres, su nivel socioeconómico es medio y se dedican solamente al estudio.

3.2.2 Descripción del tipo de muestreo

En la presente investigación se utilizó el muestreo no probabilístico, esto es, que los sujetos no fueron elegidos al azar (Hernández y cols.; 2014).

Se tomó una muestra de 124 alumnos de los diversos niveles escolares (primero, segundo y tercero), los cuales fueron elegidos al juicio de la trabajadora social de la institución y del investigador. De los 124 alumnos, se invalidaron las pruebas de 34, quedando así 90 sujetos para el estudio.

3.3 Descripción del proceso de investigación

Para lograr la validación de una investigación, es necesario cubrir algunos requisitos que la sustentan. Estos incluyen los instrumentos utilizados, la metodología y los procedimientos para recabar la información.

Esta es la razón por la cual se considera importante describir cada uno de los procesos empleados para la recolección, estructuración y análisis de la información.

La presente investigación se llevó a cabo en diferentes etapas, la primera fue la de encontrar antecedentes en estudios sobre las variables de inteligencia cognitiva y competencias emocionales; se procedió con la pregunta de investigación, las hipótesis, el objetivo general de la investigación, los objetivos particulares, la justificación y el marco de referencia del lugar donde se desarrolló el estudio. La segunda etapa consistió en recaudar información para revisar a los teóricos que se dedicaron al estudio de las variables y, de esta manera, enriquecer el marco teórico.

En el proceso de desarrollo del marco teórico se redactó, en primera instancia, la variable de competencias emocionales para la consumación del primer capítulo.

Asimismo, el segundo capítulo describe con detalle la inteligencia cognitiva y todas sus características desde diversos paradigmas, para lograr una mayor riqueza; para estructurar los capítulos fue necesaria la consulta de bibliografía y de otras fuentes, como son artículos de internet. Posteriormente, se integró el capítulo número tres, que hace una descripción metodológica, la cual se desglosa en el enfoque, el tipo de investigación, el instrumento de recopilación de datos y el alcance. También se describió la población de estudio y el proceso de muestreo.

Durante este periodo, se buscó la población donde se aplicarían los instrumentos para recopilar los datos, el primer paso fue el de pedirle al director de la Escuela Secundaria Federal para Trabajadores 8 “Profesor Moisés Sáenz Garza” la facilidad para trabajar en la institución, lo cual se obtuvo sin problemas; las pruebas se aplicaron de manera grupal a 124 alumnos de primero, segundo y tercer grado, en los horarios asignados por la trabajadora social para cada grupo. Los alumnos se mostraron inquietos e incluso temerosos ante la aplicación, en el transcurso comenzaron a preguntar dudas que fueron resueltas.

Para finalizar, se procedió a calificar las pruebas contestadas por los alumnos y se vaciaron los datos en una matriz de hoja de cálculo que contenía el nombre del sujeto y los puntajes obtenidos en las pruebas. A partir de los datos obtenidos, se desarrolló el análisis e interpretación de resultados, el cual se incluye en el capítulo tres. De esta manera, concluyó el proceso de investigación.

3.4 Análisis e interpretación de resultados

Los resultados obtenidos a partir de la aplicación de los instrumentos, 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, acaso la más relevante para el 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 para Trabajadores 8 “Profesor Moisés Sáenz Garza”

Según Perkins (1997), la inteligencia cognitiva puede entenderse como conformada por tres dimensiones: el poder neurofisiológico, el dominio de estrategias para pensar y, también, 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 en percentiles los puntajes registrados.

La media en el nivel de inteligencia cognitiva fue de 52. 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 el valor medio de un conjunto de valores ordenados: el punto abajo y arriba del cual cae un número igual de medidas (Elorza; 2007). Este valor fue de 50.

El autor referido comprende la moda como la medida que ocurre con más frecuencia en un conjunto de observaciones. En cuanto a esta escala, la moda fue de 31.

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 26.

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 (52 en puntaje percentilar). Es importante remarcar 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 la 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 26% de la muestra estudiada. Este dato se complementa con el valor de la mediana obtenido, que fue de 50 puntos percentilares, y también con la moda, cuyo valor fue de 50.

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 un 74% 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 Escuela Secundaria Federal para Trabajadores 8 “Moisés Sáenz Garza”.

De acuerdo con Bar-On, (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 apartarnos y enfrentar las demandas y presiones del medio”.

Particularmente, las competencias 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; 2001: 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 media en el nivel de inteligencia intrapersonal fue de 48. De igual modo se obtuvo la mediana, cuyo valor fue de 49. Por otro lado, la moda fue de 52. También se obtuvo el valor de la desviación estándar, que fue de 8.

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 un puntaje de la escala de inteligencia interpersonal, encontrando una media de 45, una mediana de 46 y una moda representativa de 50. La desviación estándar fue de 9.

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 adaptabilidad se encontró una media de 47, una mediana de 48 y una moda de 53. La desviación estándar fue de 12.

La escala de adaptabilidad incluye la habilidad para resolver los problemas y la prueba de la realidad, ser flexibles, realistas y efectivos en el manejo de los cambios y ser eficaces para enfrentar los problemas cotidianos (Ugarriza; 2001).

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

La escala de manejo del estrés incluye la tolerancia al estrés y el control de los impulsos, ser por lo general calmado y trabajar bien bajo presión, ser rara vez impulsivo y responder a eventos estresantes sin desmoronarse emocionalmente (Ugarriza; 2001).

Por otra parte, en la escala de estado de ánimo se obtuvo una media de 46, una mediana de 48 y una moda de 50. La desviación estándar fue de 10.

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

Finalmente, como puntaje sintetizador en Coeficiente Emocional se obtuvo una media de 92, una mediana de 92 y una moda de 89. La desviación estándar fue de 18.

El Coeficiente Emocional total expresa cómo se afrontan en general las demandas diarias en el plano afectivo.

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

A partir de los resultados estadísticos obtenidos mediante la aplicación del instrumento, se puede interpretar que la media de las cinco subescalas está dentro del rango normal, de acuerdo con el baremo establecido para la prueba, que va de 40 a 60, en puntajes T. A su vez, el coeficiente emocional tiene como media un puntaje T ubicado en el rango también considerado normal (92) que va de 80 a 120. Existe cierto grado de dispersión, porque la desviación estándar rebasa los 10 puntos en las escalas de adaptabilidad, estado de ánimo y Coeficiente Emocional.

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

En la escala de inteligencia intrapersonal, el 14% de los sujetos se ubica por debajo de T 40; en la escala de inteligencia interpersonal, el porcentaje de sujetos es de 34%; mientras que en la escala de adaptabilidad es de 29%; el porcentaje en la escala manejo del estrés es de 14% y en la escala de estado de ánimo, de 27%.

Finalmente, los sujetos que obtienen un puntaje bajo en Coeficiente Emocional, es decir, un coeficiente por debajo de 80, son un 21%. Estos resultados se aprecian de manera gráfica en el Anexo 2.

Los resultados mencionados anteriormente indican que los porcentajes de casos preocupantes no son altos, sin embargo, se sugiere que, de igual manera, se tomen acciones para mejorar la calidad de las competencias emocionales en los alumnos.

3.4.3 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.

Bar-On (citado por Ugarriza; 2001) especifica que la inteligencia cognitiva brinda, al igual que las competencias emocionales, herramientas para la vida del sujeto y para un bienestar emocional.

En la investigación realizada en la Escuela Secundaria Federal para Trabajadores 8 “Profesor Moisés Sáenz Garza”, se encontraron los siguientes resultados:

Entre la inteligencia cognitiva y la escala de inteligencia intrapersonal existe un coeficiente de correlación de -0.12 de acuerdo con la prueba “r” de Pearson. Esto

significa que entre dichos atributos existe una correlación negativa débil, de acuerdo con la clasificación de correlación de 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 se eleva al cuadrado el coeficiente de correlación obtenido mediante la “r” de Pearson (Hernández y cols.; 2014).

El resultado de la varianza de factores comunes fue de 0.02, lo que significa que entre la inteligencia cognitiva y la inteligencia intrapersonal hay una relación del 2%.

Por otra parte, entre la inteligencia cognitiva y la escala de inteligencia interpersonal existe un coeficiente de correlación de -0.05, obtenido con la prueba “r” de Pearson. Esto significa que entre la inteligencia cognitiva y la escala mencionada no hay correlación. El resultado de la varianza de factores comunes fue de 0.002, lo que significa que entre la inteligencia cognitiva y la inteligencia interpersonal hay una relación del 0%.

Asimismo, se encontró que entre la inteligencia cognitiva y la escala de adaptabilidad existe un coeficiente de correlación de 0.03 a partir de la prueba “r” de Pearson. Esto significa que entre la inteligencia cognitiva y la escala en cuestión no

hay correlación. El resultado de la varianza de factores comunes fue de 0.001, lo que significa que entre la inteligencia cognitiva y la adaptabilidad hay una relación del 0%.

Adicionalmente, entre la inteligencia cognitiva y la escala de manejo del estrés existe un coeficiente de correlación de -0.08, según la prueba “r” de Pearson. Esto significa que entre estas variables no hay correlación. El resultado de la varianza de factores comunes fue de 0.01, lo que significa que entre la inteligencia cognitiva y el manejo del estrés hay una relación del 1%.

Por otro lado, entre la inteligencia cognitiva y la escala de estado de ánimo existe un coeficiente de correlación de 0.11, según la prueba “r” de Pearson. Esto significa que entre la inteligencia cognitiva y tal escala existe una correlación positiva débil. El resultado de la varianza de factores comunes fue de 0.01, lo que significa que entre la inteligencia cognitiva y el estado de ánimo hay una relación del 1%.

Finalmente, se encontró que entre la inteligencia cognitiva y la escala sintetizadora de Coeficiente Emocional existe un coeficiente de correlación de -0.07, de acuerdo con la prueba “r” de Pearson. Esto significa que entre la inteligencia cognitiva y dicho índice no hay correlación. El resultado de la varianza de factores comunes fue de 0.01, lo que significa que la inteligencia cognitiva y el Coeficiente Emocional hay una relación del 1%.

Los resultados obtenidos en cuanto a los niveles de correlación entre escalas, se muestran en el Anexo 5.

Cabe señalar que, para considerar una relación significativa entre variables, el porcentaje de relación debe ser de, al menos, 10% (Hernández y cols.; 2014).

En función de lo anterior, se puede afirmar que la inteligencia cognitiva no se relaciona de forma significativa con ninguna escala evaluada por la prueba de competencias emocionales.

En función de los resultados presentados, se confirma la hipótesis nula, la cual afirma que la inteligencia cognitiva no tiene una relación significativa con las competencias emocionales en los estudiantes de la Escuela Secundaria Federal para Trabajadores 8 “Profesor Moisés Sáenz Garza”, para ninguna escala.

CONCLUSIONES

En la presente investigación, se lograron los objetivos particulares de carácter teórico, referidos a la variable de competencias emocionales, en el desarrollo del capítulo uno. En este apartado se expusieron los aspectos más importantes referidos al fenómeno: se identificaron conceptos según diferentes teóricos, así como las principales características de las habilidades emocionales desde la disciplina psicológica.

De igual manera, todos los objetivos particulares teóricos de la variable inteligencia cognitiva fueron materializados de manera profunda en el capítulo dos, en donde se conceptualizó el término de una manera enriquecedora y se describieron los paradigmas propuestos por los teóricos.

Hay que mencionar que el objetivo focalizado a la medición de la variable de competencias emocionales se logró empleando el instrumento “Perfil de Competencias Emocionales” aplicado a la muestra descrita.

Asimismo, se concretó el objetivo de evaluación de inteligencia cognitiva administrando la prueba “Dominós”.

En el presente estudio, se lograron materializar los objetivos particulares en su totalidad, así como se logró concretar el objetivo general, que se orientó a establecer

el nivel en que se relacionan las competencias emocionales y la inteligencia cognitiva en los estudiantes de la Escuela Secundaria Federal para Trabajadores 8 “Profesor Moisés Sáenz Garza”.

Es necesario enfatizar que la hipótesis nula se corroboró en todos los casos en los que se correlacionó la inteligencia cognitiva con las subescalas de las competencias emocionales, es decir, inteligencia intrapersonal, inteligencia interpersonal, manejo del estrés, adaptabilidad, estado de ánimo y Coeficiente Emocional.

Se considera conveniente recomendar el monitoreo de la variable competencias emocionales por parte de la institución, para mejorar la calidad de vida de los estudiantes y brindarles herramientas para que se enfrenten a situaciones adversas en un futuro.

Sería importante contribuir al conocimiento científico mediante un análisis de los resultados brindados por las investigaciones con las mismas variables para ampliar el panorama, de igual manera, sería importante hacer una estandarización para el test “Dominós” con un baremo mexicano.

BIBLIOGRAFÍA

Alejandre Rodríguez, Nancy. (2016)
Relación entre las competencias emocionales y el nivel de autoestima en adolescentes.
Tesis inédita de la Escuela de Psicología de la Universidad Don Vasco, A.C. Uruapan,
Michoacán, México.

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.

Cornelio Ochoa, Idolinda. (2017)
Competencias emocionales asociadas al *bullying* en los adolescentes.
Tesis inédita de la Escuela de Psicología de la Universidad Don Vasco, A.C. Uruapan,
Michoacán, México.

Elorza Pérez-Tejada, Aroldo. (2007)
Estadística para las ciencias sociales, del comportamiento y la salud.
Editorial Cengage Learning. México.

Gardner, Howard. (2000)
La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI.
Editorial Paidós. España.

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.

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.

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

MESOGRAFÍA

Ardila, R. (2010)

“Inteligencia. ¿Qué sabemos y qué nos falta por investigar?”

Revista Académica Colombiana de Ciencia 35 (134), pp. 61-82.

Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/racefn/v35n134/v35n134a09.pdf>

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>

Pérez Pérez, Nélica; Castejón Costa, Juan Luis. (2006)

“La educación emocional como predictor del rendimiento académico en estudiantes universitarios”.

Universidad de Alicante, España.

Recuperado de:

http://www.alfaguia.org/alfaguia/files/1320858454_847.pdf

Rigo, Daiana Yamila; Donolo, Danilo. (2011)

“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)

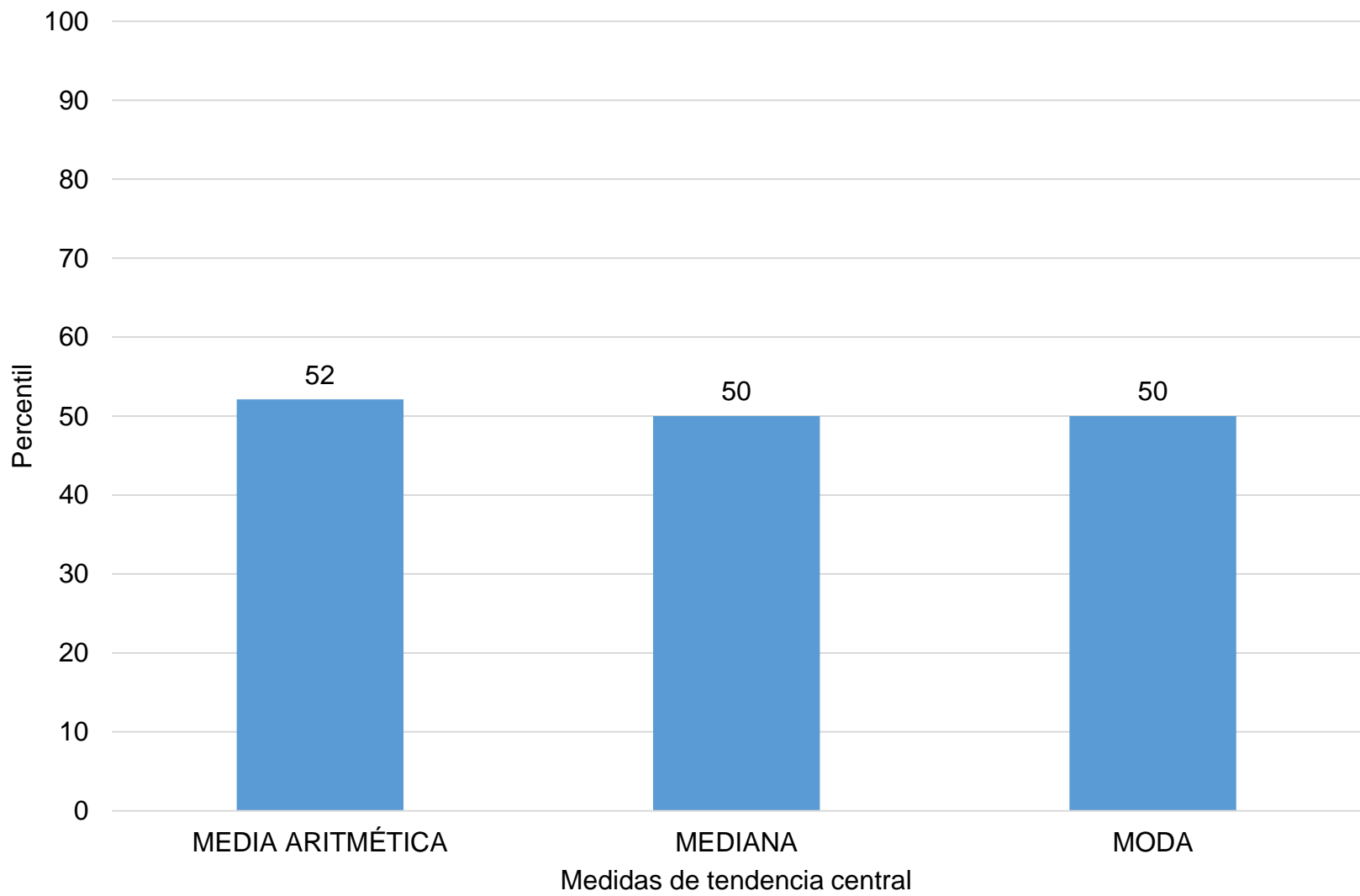
“La educación emocional: conceptos fundamentales”.

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

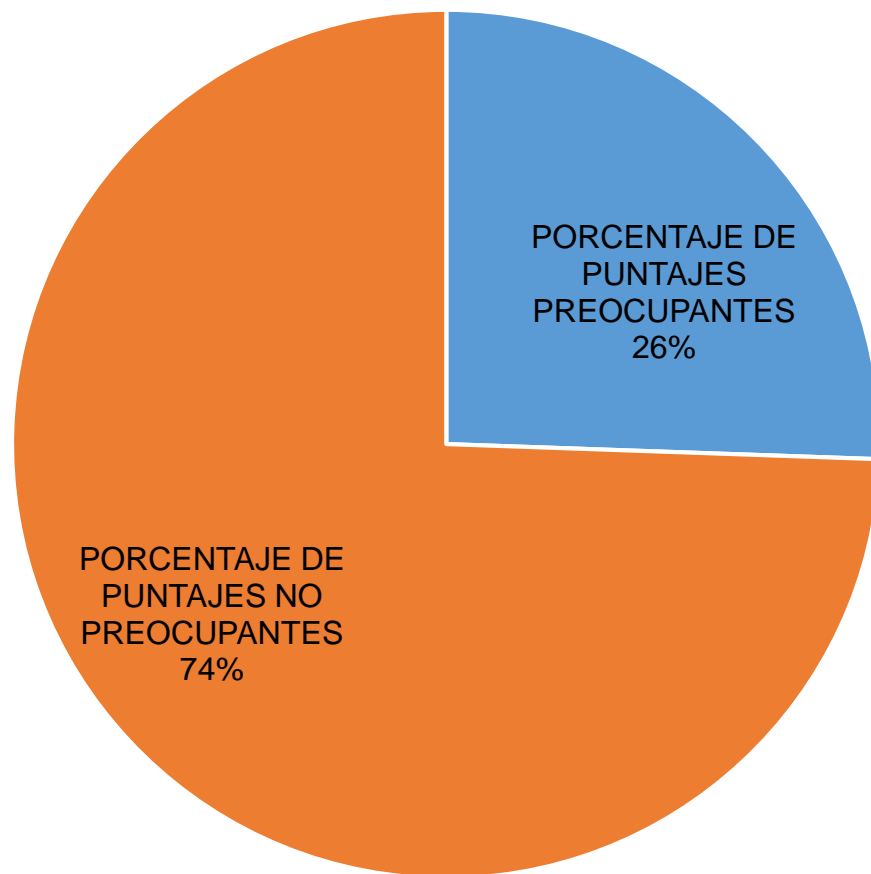
Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Caracas, Venezuela.

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

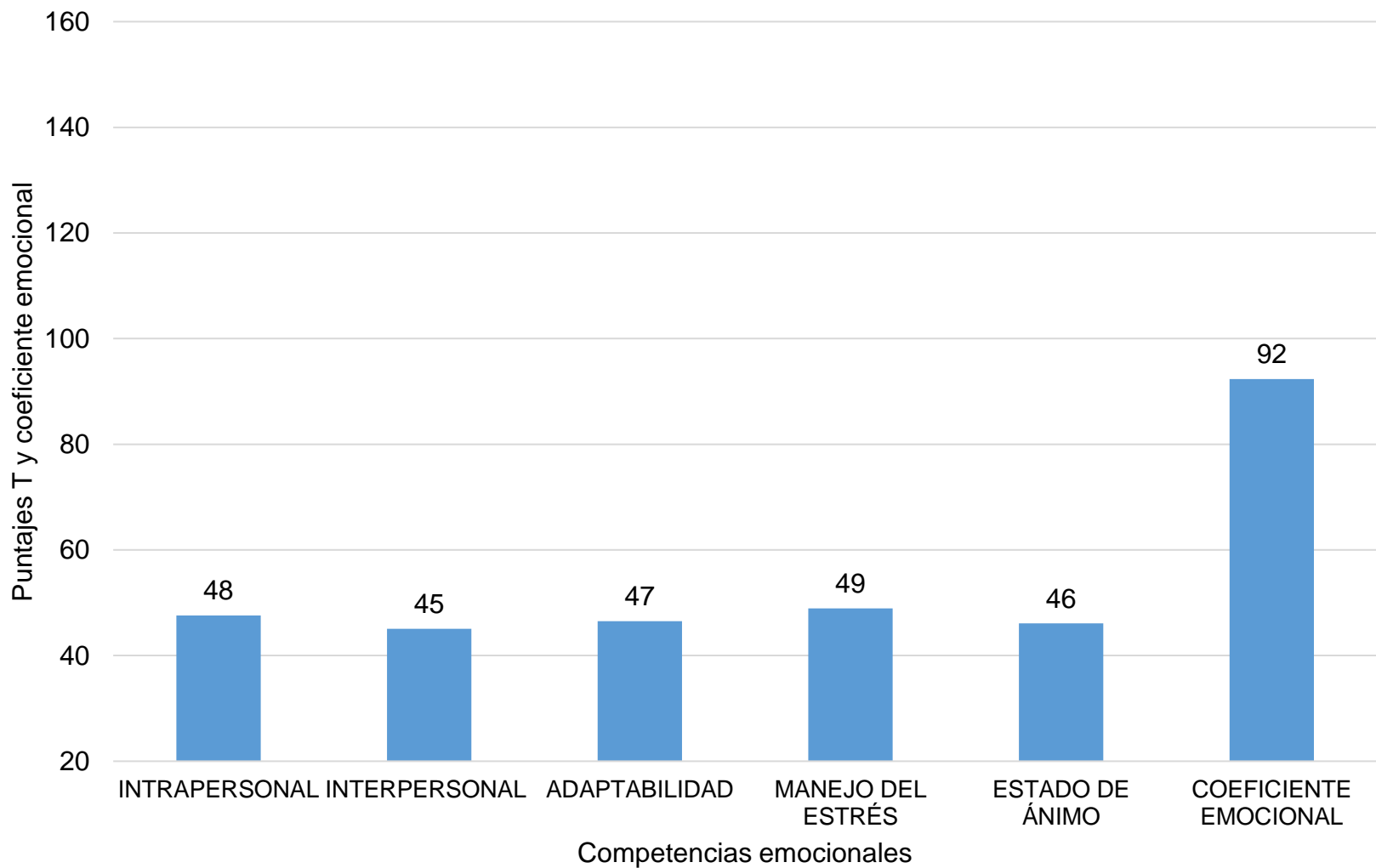
ANEXO 1
Medidas de tendencia central de inteligencia cognitiva



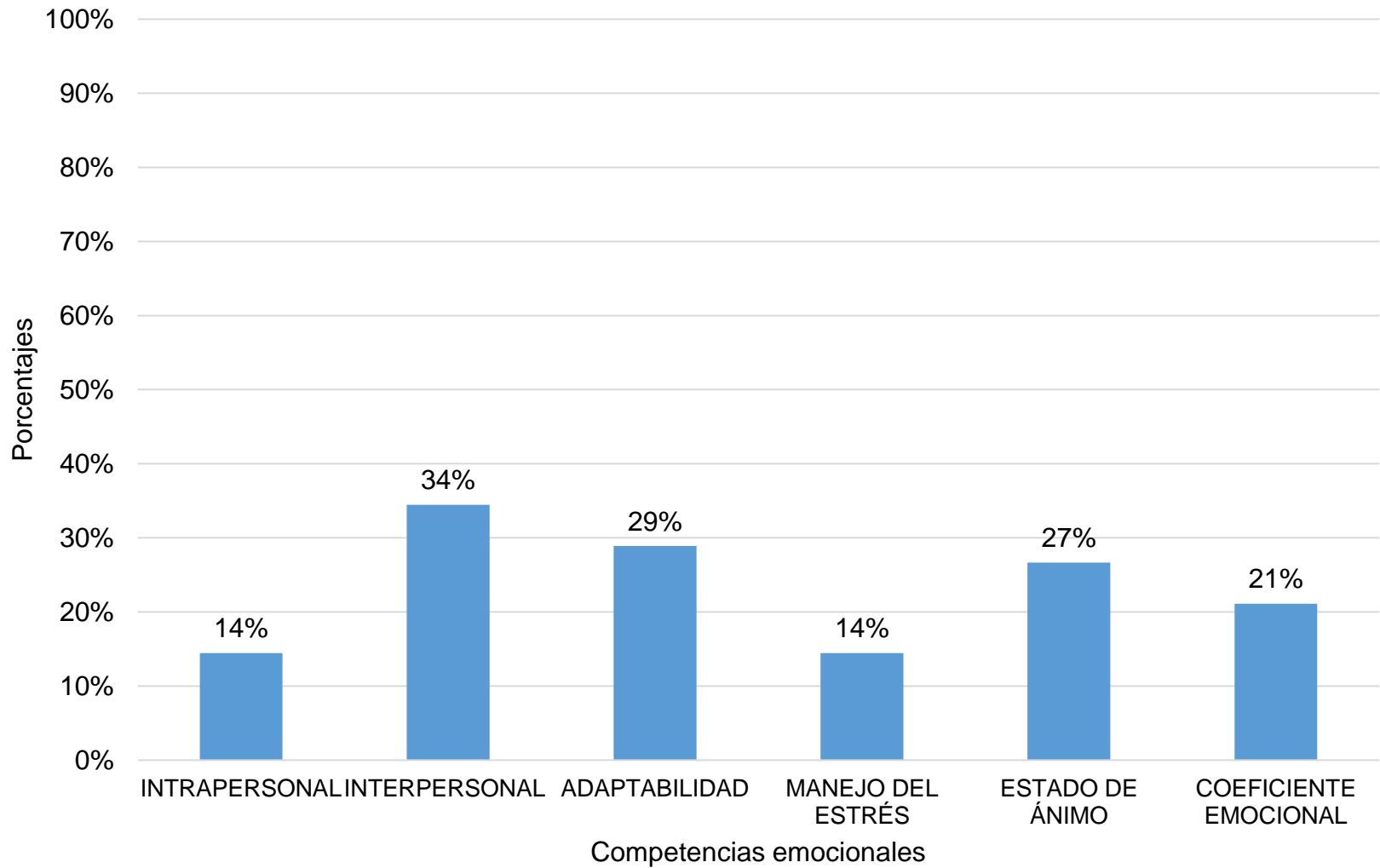
ANEXO 2
Porcentaje de sujetos con puntajes preocupantes en inteligencia
cognitiva



ANEXO 3
Media aritmética de las escalas de competencias emocionales y
coeficiente emocional



ANEXO 4
Porcentajes de sujetos con puntajes preocupantes en competencias emocionales



ANEXO 5
**Coeficientes de correlación “r” de Pearson entre la inteligencia
cognitiva y las competencias emocionales**

