



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 LA INTELIGENCIA COGNITIVA Y LAS  
COMPETENCIAS EMOCIONALES EN LOS ALUMNOS DEL COBAEM  
PLANTEL CHARAPAN*

**T E S I S**

PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

**LICENCIADA EN PSICOLOGÍA**

**MONICA ISABEL JERONIMO GALINDO**

ASESOR: LIC. JOSE DE JESUS GONZALEZ PEREZ

URUAPAN, MICHOACÁN. A 30 DE SEPTIEMBRE DE 2020.



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

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

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

# ÍNDICE

## **Introducción.**

Antecedentes . . . . .	1
Planteamiento del problema . . . . .	3
Objetivos . . . . .	5
Hipótesis . . . . .	6
Operacionalización de las variables . . . . .	6
Justificación . . . . .	8
Marco de referencia . . . . .	9

## **Capítulo 1. Competencias emocionales.**

1.1 Marco conceptual . . . . .	12
1.1.1 Las emociones . . . . .	12
1.1.2 El concepto de competencias . . . . .	15
1.1.3 De la inteligencia cognitiva a la inteligencia emocional . . . . .	18
1.1.4 Conceptualización de las competencias emocionales . . . . .	21
1.2 Clasificación de las competencias emocionales . . . . .	22
1.3 La educación emocional . . . . .	24
1.3.1 Concepto de educación emocional . . . . .	24
1.3.2 La pedagogía y la educación emocional . . . . .	25
1.3.3 La educación emocional en el contexto emocional . . . . .	25
1.3.4 La educación emocional en el contexto comunitario . . . . .	26

1.3.5 La educación emocional en el contexto curricular	26
1.4 Las competencias emocionales en la vida actual	27
1.4.1 Las competencias emocionales en la dimensión laboral	28
1.4.2 Las competencias emocionales en la dimensión escolar	28
1.4.3 Las competencias emocionales en la dimensión personal	29
1.4.4 Las competencias emocionales en la dimensión social.	30
1.5 Evaluación de las competencias emocionales	32
1.5.1 Cuestionarios, escalas y autoinformes	32
1.5.2 Evaluación a través de observaciones externas.	34
1.5.3 Evaluación a través de observaciones de tareas de ejecución	35

## **Capítulo 2. Inteligencia cognitiva**

2.1 La inteligencia cognitiva	37
2.2 Definición integradora del concepto de inteligencia	39
2.3 El dilema fundamental de la inteligencia: ¿cuántos factores la componen?	40
2.4 Desarrollos teóricos de la inteligencia	44
2.4.1 Primeros desarrollos conceptuales	44
2.4.2 Teorías de corte biológico	47
2.4.3 Teorías psicológicas	48
2.4.4 Teorías de la interacción entre herencia y ambiente	50
2.4.5 Teorías actuales sobre la inteligencia	51
2.4.5.1 Teoría triárquica de Sternberg	51
2.4.5.2 Teoría de las inteligencias múltiples de Gardner	53

### **Capítulo 3. Metodología, análisis e interpretación de resultados.**

3.1 Descripción metodológica . . . . .	55
3.1.1 Enfoque cuantitativo . . . . .	55
3.1.2 Investigación no experimental . . . . .	56
3.1.3 Diseño transversal . . . . .	58
3.1.4 Alcance correlacional . . . . .	59
3.1.5 Técnicas e instrumentos de recolección de datos . . . . .	60
3.2 Población y muestra . . . . .	64
3.2.1 Descripción de la población . . . . .	64
3.2.2 Descripción del tipo de muestreo . . . . .	65
3.3 Descripción del proceso de investigación. . . . .	66
3.4 Análisis e interpretación de los resultados . . . . .	68
3.4.1 La inteligencia cognitiva en los alumnos del COBAEM plantel Charapan	68
3.4.2 Las competencias emocionales en la población de estudio . . . . .	70
3.4.3 Relación entre la inteligencia cognitiva y las competencias emocionales	74
Conclusiones . . . . .	78
Bibliografía . . . . .	80
Mesografía . . . . .	82
Anexos.	

# INTRODUCCIÓN

En el presente documento se expone una investigación realizada con el fin de examinar la relación entre la inteligencia cognitiva y las competencias emocionales en alumnos de una institución pública que imparte clases en el nivel de bachillerato. Como primera tarea, se presentan los elementos contextuales básicos para el lector.

## **Antecedentes**

Resulta necesario, para entender cualquier problema de estudio, tener como referente los conceptos de las variables y la manera en que han sido estudiadas en trabajo anteriores.

“La inteligencia es un conjunto de habilidades cognitivas y conductuales que permiten la adaptación eficiente al ambiente físico y social. Incluye la capacidad de resolver problemas, planear, pensar de manera abstracta, comprender ideas complejas y aprender de la experiencia. No se identifica con conocimientos específicos ni con habilidades específicas, sino que se trata de habilidad cognitiva general, de la cual forman parte las capacidades específicas” (Ardila; 2011: 100).

Salovey y Mayer publicaron un artículo en 1990, en el que definían a la inteligencia emocional como “la capacidad para supervisar los sentimientos y las emociones de uno/a mismo/a y de los demás, de discriminar entre ellos y de usar esta

información para la orientación de la acción y el pensamiento propio” (citados por Bisquerra y Pérez; 2007: 7).

El concepto de inteligencia ha estado muy ligado a su medición. “En lo que se refiere a una teoría de la inteligencia, se puede afirmar que desde el comienzo se consideró que había una capacidad cognitiva amplia, que Spearman denominó inteligencia general” (Ardila; 2011: 98).

Según Gardner, se considera que la inteligencia “se ve involucrada desde las diferentes etnias, clases sociales, de ciertas ocupaciones y muchos factores más que rodean al ser humano.” (citado por Ardila; 2011: 99).

Un informe realizado con anterioridad muestra una indagación de las variables de inteligencia cognitiva y competencias emocionales. La realizó Mendoza (2017), con el título: “La relación entre inteligencia cognitiva y las competencias emocionales en adolescentes de secundaria de Uruapan, Michoacán”.

La población examinada fue de 90 estudiantes de primer grado, distribuidos en tres grupos; 69 en segundo grado, dentro de dos grupos, y 61 en tercer grado, dentro de dos grupos, con un total de 220 alumnos con edades de entre 12 y 15 años, con un nivel socioeconómico medio. El estudio tuvo un enfoque cuantitativo, con un tipo de estudio no experimental, transversal y correlacional. Como resultado, no se encontró correlación significativa entre la inteligencia cognitiva y las competencias emocionales.

La segunda investigación fue realizada por Solís (2017) con el título de: “Relación del rendimiento académico con la capacidad intelectual en adolescentes de secundaria de la comunidad de Capacuaro”. La población fue con alumnos de 2° y 3er grado de la Escuela Secundaria Técnica No 78. El estudio tuvo un enfoque cuantitativo, no experimental, transversal y correlacional. Como resultado, no se encontró correlación significativa entre la inteligencia cognitiva y ninguna de las asignaturas que recibe la muestra estudiada.

Actualmente, las instituciones se ven preocupadas por el rendimiento académico de los estudiantes, lo que conduce a conocer las principales características de los estudiantes y las implicaciones académicas tanto de la inteligencia cognitiva como de las competencias emocionales.

De manera particular, el COBAEM, plantel Charapan, está interesado en conocer la inteligencia cognitiva y competencias emocionales que presentan los estudiantes que se atienden en sus instalaciones.

### **Planteamiento del problema**

En la actualidad, han surgido muchas teorías que hablan de distintitos tipos de inteligencia y han cuestionado la validez de la inteligencia cognitiva. Cabe mencionar que esta característica es necesaria para el ser humano porque se obtienen conocimientos y la capacidad para resolver problemas que tengan un objetivo definido.



Por otra parte, la inteligencia cognitiva se ve involucrada en el desempeño académico de los estudiantes, puesto que se pone a prueba la memoria, el procesamiento de información y la atención, entre otras herramientas.

Además de ello, es muy importante tanto la inteligencia cognitiva como las competencias emocionales, porque de ahí parte el éxito de las personas al tener esa capacidad para reconocer y manejar los propios sentimientos y emociones. Asimismo, la inteligencia emocional está estrechamente relacionada con la personalidad y el rendimiento académico.

Es necesario reconocer la manera en que se presentan estas dos variables porque contribuyen al desarrollo del ser humano, así como la capacidad intelectual y la inteligencia emocional.

Específicamente, los alumnos del COBAEM plantel Charapan, no conocen su nivel intelectual, ni tampoco su nivel de desarrollo de las competencias emocionales, por ello, se vuelve necesario conocer estas dos variables en esta población en particular.

Con el presente estudio, se pretende responder al cuestionamiento: ¿existe una relación significativa entre la inteligencia cognitiva y las competencias emocionales en los alumnos del COBAEM plantel Charapan?

## **Objetivos**

Para la culminación del presente estudio, fue necesario ajustarse a ciertos lineamientos que se enuncian enseguida.

### **Objetivo general**

Determinar la relación que existe entre la inteligencia cognitiva y las competencias emocionales en los alumnos del COBAEM plantel Charapan.

### **Objetivos particulares**

1. Definir la inteligencia cognitiva.
2. Describir las principales aportaciones teóricas de la inteligencia cognitiva.
3. Conceptualizar las competencias emocionales.
4. Identificar las principales competencias emocionales.
5. Establecer las formas y métodos más utilizados en la medición de las competencias emocionales.
6. Evaluar el nivel de inteligencia cognitiva entre los alumnos del COBAEM plantel Charapan.
7. Medir las competencias emocionales de los estudiantes del primer grado del COBAEM plantel Charapan.

## **Hipótesis**

El alcance del presente estudio y el objetivo general, permitieron formular dos explicaciones tentativas referentes al problema de estudio, una de ellas se corroborará al final de este trabajo.

### **Hipótesis de trabajo**

Existe una relación significativa entre la inteligencia cognitiva y las competencias emocionales en los alumnos del COBAEM plantel Charapan.

### **Hipótesis nula**

No existe una relación significativa entre la inteligencia cognitiva y las competencias emocionales en los alumnos del COBAEM plantel Charapan.

## **Operacionalización de las variables**

En este apartado se exponen los recursos empleados en la recolección de datos sobre las variables.

Como primera herramienta, el Perfil de Competencias Emocionales es un instrumento diseñado para evaluar las habilidades emocionales y el Coeficiente

Emocional de los adolescentes. Las escalas que incluye son: inteligencia intrapersonal, inteligencia interpersonal, manejo de estrés, adaptabilidad y estado de ánimo. La sumatoria de las primeras cuatro escalas conforma el Coeficiente Emocional (QE).

Este instrumento está basado en la escala diseñada por Reuven Bar-On y traducida y adaptada en 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.

El test de Dominó, por otra parte, fue creado por el psicólogo inglés Edgar Anstey, fue construido en 1944 para la Armada Británica como test paralelo de las Matrices Progresivas de Raven, con el intento de superar algunos de sus inconvenientes y luego como una prueba sustituida de esta (referido por González; 2007).

Esta prueba es gráfica, no verbal, destinada a valorar la capacidad de una persona para conceptualizar y aplicar el razonamiento sistemático ante nuevos problemas. Es un test de poder, o sea, sin límite de tiempo y que pretende medir puramente la habilidad (González; 2007).

Aunque se han realizado múltiples estandarizaciones, en este estudio se utilizó el baremo que reporta la prueba, calculado con los alumnos adolescentes en

Paraguay. Las edades en que se encuentra normalizado son a partir de los 12 años y, en general, para la población adulta.

## **Justificación**

En el presente apartado se indican las razones que sustentan la realización del presente trabajo.

La institución que sirvió como escenario de estudio se verá beneficiada de manera social, institucional, grupal y sus resultados puede tener un impacto en el área teórica.

Un estudio justifica su realización, en gran medida, considerando los beneficios que genera. De manera específica, el Colegio de Bachilleres plantel Charapan, por vez primera, tendrá conocimiento del nivel de inteligencia cognitiva que poseen los alumnos que formarán parte de la muestra evaluada. Los resultados serán indicadores de la habilidad con que resuelven y resolverán los problemas que se presentarán 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, como recursos fundamentales para el adecuado ajuste del alumno al entorno social.

Al contar con el conocimiento de estas variables, tan poderosas e influyentes en el conocimiento, la institución, del ser el caso, estará en condiciones de diseñar programas de intervención psicológica que subsanen carencias de las mismas de la comunidad estudiantil. De esta manera, la institución educativa ofrecerá una atención más integral a sus jóvenes estudiantes.

Esta 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 abonen en este fortalecimiento, es decir, que se corrobore la hipótesis nula. Si así fuera el caso, las conclusiones de esta indagación, plasmadas en los resultados de campo obtenidos, también serán de beneficio, dado que se contribuiría a la emergencia de una distinta relación entre las variables que se abordan en presente estudio.

### **Marco de referencia.**

El COBAEM plantel Charapan es una institución pública que se encuentra ubicada sobre la carretera Charapan-Corupo, con código postal 60240.

El plantel Charapan, con clave 16ECB0016T, inició sus actividades en el mes de octubre del año 1985, pero oficialmente comenzó a prestar sus servicios en las instalaciones donde actualmente se encuentra ubicado, el día 1 de marzo del año 1986, consolidando, de esa manera, que efectivamente había una escuela de Educación Media Superior en Charapan para beneficio de la comunidad y de sus alrededores.

La misión que cumple el COBAEM plantel Charapan es “Brindar formación integral de nivel medio superior a jóvenes y adultos a través de personal profesional capacitado, basada en un modelo educativo que propicie el desenvolvimiento pleno de las potencialidades del individuo, para lograr egresados competentes y comprometidos con el desarrollo social”.

Actualmente, se ha obtenido un gran reconocimiento, como lo dice su visión: “Ser una institución de nivel medio superior reconocida nacional e internacionalmente, por su liderazgo en la formación de individuos, a través de personal en constante formación, procesos integrales, tecnologías de la comunicación e información de vanguardia e infraestructura adecuada, sustentados en una planeación que responda estratégicamente a las necesidades de la sociedad”.

Teniendo en mente la misión y la visión, la escuela tiene una filosofía que se caracteriza por: “Actuar siempre con honestidad y compromiso en un ambiente de cooperación y respeto, aportando lo mejor de cada uno de nosotros para alcanzar

nuestra misión”.

El COBAEM cuenta con un total de 264 alumnos con edades entre los 14 y 18 años, en primer grado, el número de alumnos son 117, en el segundo grado son 81 y en tercer año, 66. En general, los alumnos tienen un nivel socio-económico medio, son atendidos por 6 pedagogos, tres ingenieros en sistemas, dos agrónomos, un abogado, dos ingenieros químicos, dos licenciadas en historia, tres contadores, un licenciado en letras, tres ingenieros civiles, un doctor, un licenciado en biología y dos psicólogos.

Para brindar una mejor atención a los alumnos, el COBAEM cuenta con un total de seis edificios que incluyen instalaciones como biblioteca, cafetería, cuatro baños de hombres, cuatro baños de mujeres, diez aulas, aula de dibujo, aula múltiple, un aula de docentes, un aula de computo, un laboratorio, un auditorio y tres canchas deportivas.



# **CAPÍTULO 1**

## **COMPETENCIAS EMOCIONALES**

En este capítulo, se describirán las competencias emocionales desde la perspectiva de distintos autores y se examinará su importancia en diversos ámbitos de la vida cotidiana.

### **1.1 Marco conceptual**

Desde hace algunas décadas, se ha empezado a discutir sobre la inteligencia emocional como un constructo hipotético propio del campo de la psicología. Autores como Salovey y Mayer, Goleman y Bar-On, entre otros, han planteado este concepto como la realidad de las personas. Sin embargo, otros autores han cuestionado la existencia de la inteligencia emocional como concepto y han planeado un nuevo constructo para este conjunto de características

#### **1.1.1 Las emociones**

De acuerdo con Wenger y colaboradores, se afirma que “casi todo el mundo piensa que sabe que es una emoción hasta que intenta definirla, en ese momento prácticamente nadie afirma poder entenderla” (citados por Palmero y cols.; 2002: 8).

A lo largo del tiempo, se ha venido estudiando el concepto de emociones. En el caso de Pinillos (citado por Palmero y cols.; 2002), define a las emociones como un estado de ánimo expresando las actitudes emocionales.

Cada autor o investigador define a la emoción de una manera que se ajuste a las necesidades de estudio, es decir, que la emoción es un cuestión abierta, cuya definición no ha sido resuelta sistemáticamente, sin embargo, si se presenta una definición clara de lo que es la emoción: “son procesos episódicos que, elicitados por la presencia de un estímulo o situación interna o externa, que ha sido evaluada y valorada como potencialmente capaz de producir un desequilibrio en el organismo, dan lugar a una serie de cambios o respuestas subjetivas, cognitivas, fisiológicas y motor expresivas; cambios que están íntimamente relacionados con el mantenimiento del equilibrio, esto es: con la adaptación de un organismo a las condiciones específicas el medio ambiente en continuo cambio” (Palmero y cols.; 2002: 19).

Kleinginna y Kleinginna (citados por Palmero y cols.; 2002) han obtenido 101 definiciones diferentes sobre las emociones.

Palmero y cols. (2002) mencionan cuatro principales descripciones de las emociones, que son: el afecto, el humor o estado de ánimo, la emoción y el sentimiento; hacen mención de que estas cuatro descripciones de las emociones denominan y emplean los diversos estados afectivos y emocionales, clasificándose sobre la base de distintos criterios, como se muestra continuación:

- El afecto: es el elemento más general, la búsqueda del placer tiene que ver con la valoración que hace una persona de las distintas situaciones a las que se enfrenta; se considera que existe una tendencia innata hacia el afecto positivo, de tal manera que la meta de toda persona es, generalmente, el placer.
  
- El humor o estado de ánimo: es más específico que el afecto, pero menos que la emoción, ya que implica la existencia de un conjunto de creencias acerca de la probabilidad que tiene el sujeto de experimentar placer o dolor en el futuro, esto es, de experimentar al afecto positivo o negativo; se estima que tiene una duración de horas o días, originado por una causa que aparece relativamente remota con el tiempo. Palmero y cols. (2002) citan a Fridja, quien hace mención de que el estado de ánimo carece de un objeto que lo relacione con la emoción.
  
- La emoción: el concepto de emoción se utiliza en la psicología teórica de tres maneras diferentes, a saber:
  1. Síndrome emocional: es lo que comúnmente se experimenta durante la emoción (ira, tristeza y miedo, entre otros).
  2. El estado emocional: hace referencia a una forma breve, reversible, en la que aparece una disposición a responder de una manera representativa que corresponde al síndrome de ira.
  3. Reacción emocional: es el conjunto actual de respuestas manifestadas por un individuo en un estado emocional; esas respuestas pueden incluir

expresiones faciales, cambios fisiológicos, conductas manifiestas y experiencias subjetivas.

- El sentimiento: constituye la experiencia subjetiva de la emoción, se refiere a la evaluación que un sujeto realiza tras un evento emocional

En el mismo orden de ideas, Garber y Dodge señalan que la regulación emocional “es un proceso es un proceso adquirido a lo largo del desarrollo evolutivo” (referidos por Garrido; 2000: 76).

La emoción puede ser conceptualizada como “un proceso psicológico constituido por cambios que pueden repercutir en el sujeto a nivel cognitivo, a nivel fisiológico y a nivel social, posibilitando acciones organizadas y adaptativas, cuando su intensidad es adecuada, o una desorganización de las acciones, cuando es inadecuada” (Garrido; 2000: 77).

### **1.1.2 El concepto de competencias**

En tiempos recientes se ha producido un creciente interés por conceptualizar el término competencia. A lo largo del tiempo, se han venido aportando diferentes tipos de conceptos sobre las competencias con distintos autores, como las que se describen a continuación:

“La competencia discrimina el saber necesario para afrontar determinadas situaciones y ser capaz de enfrentarse a las mismas, es decir, saber movilizar movimientos y cualidades, para hacer frente a los problemas derivados del ejercicio de la profesión” (Echeverría, citado por Bisquerra y Pérez.; 2007: 2).

Se define también como la “capacidad de desarrollar con eficacia una actividad de trabajo, movilizand los conocimientos, habilidades, destrezas y comprensión necesarios para conseguir los objetivos que tal actividad supone. El trabajo competente incluye la movilización de atributos de los trabajadores como base para facilitar su capacidad para solucionar situaciones contingentes y problemas que surgen durante el ejercicio de trabajo” (Valverde, citado por Bisquerra y Pérez.; 2007: 2).

Otro autor expone el concepto de competencia como el “conjunto de conocimientos, destrezas y aptitudes necesarias para ejercer una profesión, resolver problemas profesionales de forma autónoma y flexible y ser capaz de colaborar con el entorno profesional y en la organización del trabajo” (Bunk, citado por Bisquerra y Pérez; 2007: 2).

También se puede conceptualizar como el “conjunto de conocimientos, procedimientos y aptitudes combinados, coordinados e integrados en la acción, adquiridos a través de la experiencia (formativa y no formativa-profesional) que permite al individuo resolver problemas específicos de forma autónoma y flexible en contextos singulares” (Tejeda, citado por Bisquerra y Pérez; 2007: 2).

El concepto ha ido evolucionando constantemente y ha adquirido, en mayor medida, una forma más integral, ampliando su panorama de estudio. A partir de ello, Bisquerra y Pérez (2007) destacan una serie de características acerca de la competencia:

- Es aplicable a las personas (individualmente o de forma grupal).
- Implica unos conocimientos “saberes”, unas habilidades “saber-hacer”, y unas actitudes y conductas “saber-estar” y “saber-ser” integrados entre sí.
- Incluye las capacidades informales y de procedimiento, además de las formales.
- Es indisoluble de la noción de desarrollo y de aprendizaje continuo, unido a la experiencia.
- Constituye un capital o potencial de actuación, vinculado a la capacidad de movilizarse o ponerse en acción.
- Se inscribe en un contexto determinado que posee unos referentes de eficacia y que cuestiona su transferibilidad.

Cabe mencionar que las competencias se clasifican en dos tipos: socio-personales y técnico-profesionales. Entre las primeras se incluyen: la motivación, autoconfianza, autocontrol, paciencia, autocrítica, autonomía, control de estrés, asertividad, responsabilidad, capacidad de toma de decisiones, empatía, capacidad de prevención y solución de conflictos, espíritu de equipo y altruismo, entre otras más. En el rubro técnico profesional están: el dominio de los conocimientos básicos y especializados, dominio de las tareas y destrezas requeridas en la profesión, dominio

de las técnicas necesarias en la profesión, capacidad de organización, capacidad de coordinación, capacidad de gestión del entorno, capacidad de trabajo en red, capacidad de adaptación e innovación, entre otras.

Unas de las definiciones actuales más aceptada sobre competencias indica que consisten en la “capacidad de movilizar adecuadamente el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de capacidad y eficacia” (Bisquerra y Pérez; 2007: 3).

### **1.1.3 De la inteligencia cognitiva a la inteligencia emocional.**

La inteligencia, como habilidad cognitiva, “se refiere a las habilidades más generalizadas, las estrategias del pensamiento y el nivel conceptual general, que se aplican sobre un rango amplio de actividades cognoscitivas o en nuevos aprendizajes, y que se constituyen primordialmente mediante la interacción con las experiencias ambientales cotidianas en el hogar o en las recreaciones y solo de modo secundario mediante la estimulación en la escuela” (Garrido; 2000: 51).

El concepto de inteligencia se ha venido forjando a través de los años, e incluso los más ardientes teóricos del CI han intentado de vez en cuando colocar las emociones dentro de la esfera de la inteligencia, en lugar de considerar los términos “emoción” e “inteligencia” como una contradicción inherente. Así, E. L. Thorndike, un eminente psicólogo que también tuvo gran influencia en la popularización en la idea

del CI en los años veinte y treinta, planteó que un aspecto de la inteligencia emocional, conocido como la inteligencia “social”, o sea, la capacidad para comprender a los demás y “actuar prudentemente en las relaciones humanas”, era en sí misma un aspecto del CI de una persona. Otros psicólogos en la época tuvieron una visión más escéptica de la inteligencia social y la consideraron en términos de habilidades para manipular a los demás y conseguir que hagan lo que uno quiere, estén de acuerdo o no. Pero ninguna de estas formulaciones de la inteligencia social tuvo demasiada repercusión entre los teóricos del CI, de modo que alrededor de 1960, un influyente texto sobre las pruebas de inteligencia declaró que la inteligencia social era un concepto “inútil”.

En los últimos años, el concepto de inteligencia se ha venido ampliando, un grupo grande de psicólogos ha llegado a conclusiones similares, coincidiendo con Gardner en los que los antiguos conceptos de CI giraban en torno a una estrecha franja de habilidades lingüísticas y matemáticas, y que desempeñarse bien las pruebas del CI era más directamente un medio para predecir el éxito en el aula o como profesor, pero cada vez menos en el camino de la vida que se apartan de lo académico. Estos psicólogos, entre quienes estaban Sternberg y Salovey, han adoptado una visión más amplia de la inteligencia, tratando de reinventarla en función de lo que hace falta para alcanzar el éxito en la vida (citados por Goleman; 2007).



Salovey incluye las inteligencias personales de Gardner (2000) en su definición básica de inteligencia emocional, ampliando estas capacidades a las cinco esferas principales:

- Conocer las propias emociones: alude a la conciencia de uno mismo el reconocer un sentimiento mientras ocurre, es la clave de la inteligencia emocional.
- Manejar las emociones: se refiere a manejar los sentimientos para que sean adecuados, es una capacidad que se basa en la conciencia de uno mismo.
- La propia motivación: ordenar las emociones al servicio de un objetivo es esencial para prestar atención para la automotivación y el dominio, así como para la creatividad.
- Reconocer emociones en los demás: se refiere a la empatía, otra capacidad que se basa en la autoconciencia emocional, es la habilidad fundamental de las personas.
- Manejar las relaciones, el arte de las relaciones es, en gran medida, la habilidad de manejar las emociones de los demás

Bar-On define a la inteligencia emocional como “conjunto de habilidades personales, emocionales y sociales y de destrezas que influyen en nuestra habilidad para adaptarnos y enfrentar las demandas y presiones del medio. Como tal, nuestra inteligencia cognitiva es un factor importante en la determinación de habilidad para tener éxito en la vida influyendo directamente en el bienestar general y en salud emocional.” (retomado por Ugarriza; 2001: 131).

#### **1.1.4 Conceptualización de las competencias emocionales.**

La competencia emocional es un constructo amplio en el que influyen diversos procesos y provoca una variedad de consecuencias. Diversas propuestas se han elaborado con la intención de describir este constructo.

Salovey y Sluyter “identifican cinco dimensiones básicas en las competencias emocionales: cooperación, asertividad, responsabilidad, empatía y autocontrol. Estas dimensiones se solapan con el concepto de inteligencia emocional” (Bisquerra y Pérez.; 2007: 5).

Bisquerra y Pérez (2007) cita a Goleman, Boyatzis y Mackee para explicar los dominios de la inteligencia emocional y competencias emocionales:

❖ Competencia personal:

- Conciencia de sí mismo: conciencia emocional de uno mismo, valoración adecuada de uno mismo, confianza de uno mismo.
- Autogestión: autocontrol emocional, transparencia, adaptabilidad, logro, iniciativa y optimismo.

❖ Competencia social:

- Conciencia social: empatía, conciencia de la organización y servicio.

- Gestión de las relaciones: liderazgo inspirado, influencia, desarrollo de los demás, catalizar el cambio, gestión de los conflictos, establecer vínculos, trabajo en equipo y colaboración.

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

## **1.2 Clasificación de las competencias emocionales**

Bisquerra (2003) expresa, sobre las competencias emocionales, los siguientes términos:

- Conciencia emocional: Capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las de los demás. Incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado, toma de conciencia de las propias emociones, dar nombre a las emociones y comprensión de las emociones de los demás.
- Regulación emocional: Saber manejar las emociones de forma adecuada, tomar conciencia de la interacción entre la emoción, cognición y comportamiento, expresión emocional y regulación emocional, habilidades de afrontamiento y competencia para autogenerar emociones positivas.

- Autonomía emocional: Conjunto de características y elementos relacionados con la autogestión personal en las que se encuentra la autoestima, automotivación, actitud positiva, responsabilidad, autoeficacia emocional, análisis crítico de las normas sociales y resiliencia.
- Competencia social: Capacidad para tener una adecuada interacción con las demás personas. Esto implica saber manejar las habilidades sociales, respeto por los demás, practicar la comunicación receptiva y expresiva, compartir emociones, tener un comportamiento pro-social y ser cooperativo, ser asertivo, prevenir y solucionar conflictos y mostrar capacidad para gestionar situaciones emocionales.
- Competencias para la vida y el bienestar: Adoptar comportamientos apropiados y responsables para afrontar satisfactoriamente los desafíos diarios de la vida, ya sean privados, sociales o profesionales, así como tener objetivos adaptativos, tomar decisiones, buscar ayuda y recursos; que haya una ciudadanía activa, cívica responsable, crítica y comprometida.

BarOn (referido por Ugarriza; 2001) las clasifica en los siguientes términos:

- Componente intrapersonal: en esta área se ubica la comprensión emocional, asertividad, autoconcepto, autorrealización e independencia.
- Componente interpersonal: área que reúne los componentes de empatía, relaciones interpersonales y responsabilidad social.

- Componente de adaptabilidad: en esta área se reúnen la solución de problemas, prueba de la realidad y flexibilidad.
- Componente del manejo de estrés: en esta área están los componentes de tolerancia al estrés y control de los impulsos.
- Componentes del estado de ánimo en general: esta área reúne los siguientes componentes: felicidad y optimismo.

### **1.3 La educación emocional.**

El manejo de las emociones es una habilidad que implica un proceso formativo, ante el cual los individuos presentan diferentes niveles de aptitud. En este apartado se explican los diversos elementos implicados en la educación emocional.

#### **1.3.1 Concepto de educación emocional**

Bisquerra define a la educación emocional 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 “(citado por Vivas; 2003: 3).

### **1.3.2 La pedagogía y la educación emocional**

La pedagogía y la educación emocional constituyen un factor que se ve involucrado en el desarrollo de educativo del alumno, porque de ahí depende el comportamiento que manifieste.

Dewey (citado por Vivas; 2003) habla sobre implementar la educación emocional con el fin de que los individuos aprendan sobre las competencias emocionales y el desarrollo de las habilidades, con el fin de ver un avance en el alumno para que pueda ejercer tanto en el ámbito emocional como en el cognitivo.

### **1.3.3 La educación emocional en el contexto emocional**

La educación emocional se ve involucrada en el ámbito familiar, puesto que de ahí comienzan las interacciones que se dan en la familia.

De acuerdo con Bach (citado por Vivas; 2003), se dice que el entorno familiar es el primero en conocer las emociones y sentimientos del niño que expresa hacia las personas.

Gottman y DeClaire (citados por Vivas; 2003), de acuerdo con la función del desarrollo emocional para los hijos, sugieren a los progenitores que:

- Ayuden a los niños a identificar y etiquetar las diferentes emociones, así como conectarlas con situaciones sociales más próximas.
- Reconozcan la emoción como una oportunidad para el descubrimiento y la transmisión de experiencias.
- Legitimen los sentimientos del niño con empatía.
- Ayuden a los hijos a nombrar y verbalizar sus estados emocionales.
- Muestren los límites y proponer vías para que el niño, por sus propios medios, resuelvan problemas emocionales.

#### **1.3.4 La educación emocional en el contexto comunitario**

La interacción social afecta los sentimientos de las personas obteniendo respuestas diversas.

Bisquerra (citado por Vivas; 2003) señala que la sociedad se está formando por la información que actualmente tiene, donde la tecnología hace que ya no exista una interacción personal directa, esto provoca un aislamiento físico y emocional del individuo.

#### **1.3.5 La educación emocional en el contexto curricular**

De acuerdo con Goleman (citado por Vivas; 2003: 12), se establece que “las aptitudes emocionales tienen el doble de importancia que las actitudes meramente

técnicas o intelectuales”. La finalidad que tiene la educación emocional en el contexto curricular se relaciona con el desarrollo de la personalidad del individuo para prepararse como profesional, obteniendo aprendizajes en lo enriquezcan, haciendo conciencia de los valores sociales, el respeto, la empatía y la interacción con los demás.

#### **1.4 Las competencias emocionales en la vida actual**

La incidencia positiva de un buen nivel de desarrollo de las competencias emocionales en numerosas circunstancias de la vida, es un hecho constatando por un creciente volumen de investigaciones que intentan aportar luz y evidencias acerca de sus repercusiones.

De acuerdo con Ashers y colaboradores (citados por Bisquerra y Pérez; 2007), en los últimos años, se han publicado estudios sobre la competencia emocional, en donde se dice que los individuos adquieren las competencias desde pequeños hasta la adolescencia, dando a mostrar el comportamiento que tienen. Las aportaciones de estos estudios resultan de especial relación para el diseño de intervenciones educativas, precisamente con el propósito de fomentar el desarrollo de las competencias emocionales.



#### **1.4.1 las competencias emocionales en la dimensión laboral**

En los últimos años hay cada vez más organizaciones a nivel nacional, internacional y multinacional, teniendo un gran interés por las competencias emocionales para que una empresa crezca y pueda ser una institución saludable, por ende, es necesario fomentar la salud psicológica en empresarios, técnicos de recursos humanos y todo el personal que forma dicha empresa u organización, para hacer que esta sea más productiva.

Según Valls Roig y colaboradores, hay investigaciones que toman una “gran importancia en el desarrollo de las emociones de cada uno de los trabajadores, promoviendo el crecimiento socio-emocional, intelectual y entre otros, haciendo crecer tanto a la empresa como a la persona en su forma de pensar e interactuar” (citados por Bisquerra y Pérez; 2007: 13).

#### **1.4.2 Las competencias emocionales en la dimensión escolar**

La línea de investigación dirigida a examinar la influencia de la inteligencia emocional en el rendimiento académico ha mostrado resultados contradictorios, de manera que podrían estar influyendo otras características o variables presentes en el alumnado.

Extremera y Fernández (2004) examinaron la viabilidad del constructo del factor explícito del rendimiento escolar en estudiantes de enseñanza secundaria obligatoria, no como una relación directa entre la inteligencia emocional y el logro académico, sino analizando el efecto mediador que una buena salud mental ejerce sobre el rendimiento medio escolar de los estudiantes. Los resultados que se obtuvieron señalan que los niveles de inteligencia emocional predecían un bienestar psicológico y emocional en los adolescentes, es decir, menos sintomatología ansiosa y depresiva y menor tendencia a tener pensamientos instructivos. Este estudio puso en relieve conexiones entre rendimiento escolar e inteligencia emocional; concretamente, mostró que la inteligencia emocional intrapersonal influye sobre la salud mental de los estudiantes y este equilibrio psicológico, a su vez, está relacionado y afecta el rendimiento académico final.

### **1.4.3 Las competencias emocionales en la dimensión personal**

Las competencias emocionales tienen una gran influencia en el ámbito personal porque exploran sus habilidades de percepción, comprensión y manejo de las emociones de los demás. Es una teoría que proporciona un nuevo marco para investigar la adaptación social y emocional. Los estudios realizados en esta línea parten de la base de que el alumno con alta inteligencia emocional es una persona más hábil en la percepción y en la comprensión de emociones ajenas y posee mejores habilidades de regulación.

De acuerdo con el estudio realizado en Estados Unidos por López, Salovey y Straus “se realizaron medidas de habilidad como MSCEIT, hallando evidencias sobre la relación entre inteligencia emocional y la calidad de las relaciones sociales. Los estudiantes que puntúan alto en inteligencia emocional mostraron mayor satisfacción en las relaciones con sus amigos e interacciones más positivas, recibieron un mayor apoyo parental e informaron de menos conflictos con sus amigos más cercanos, e incluso cuando se controlaron variables de personalidad e inteligencia. Posteriormente, los autores extendieron los resultados preguntando por su relación de amistad a los amigos de los estudiantes evaluados y observaron que quienes puntuaron más alto en la dimensión de inteligencia emocional relacionada con el manejo emocional informaron una interacción más positiva con los amigos; además, los amigos manifestaron que sus relaciones de amistad con ellos se caracterizaban por un mayor apoyo emocional, mayor número de interacciones positivas y menor número de interacciones negativas, incluso controlando variables de personalidad” (citado por Extremera y Fernández; 2004: 7).

#### **1.4.4 Las competencias emocionales en la dimensión social**

De acuerdo con Extremera y Fernández (2004) se dice la inteligencia emocional influye en el ámbito social, ya que dependiendo del lugar donde se haya desarrollado el hombre, es el principal contexto donde aprendió a desarrollar sus emociones, tanto las ajenas como las de sí mismo. La inteligencia emocional para el individuo implica

autocontrol de su personalidad, porque aprende a conocer sus emociones, obteniendo un beneficio a lo largo de su vida.

Goleman (2007) indica que existen habilidades de más importancia que la inteligencia cognitiva, ya que esta característica va enfocada a lo académico, mientras que la inteligencia emocional es el alcance para que el individuo tenga un mayor bienestar en lo laboral, personal y social.

Hay estudios realizados donde el alumno con alta inteligencia emocional es una persona más hábil en la percepción y comprensión de emociones ajenas, conjuntamente, posee mejores habilidades de regulación. Además, “las habilidades interpersonales son un componente de vida social que ayuda a las personas a interactuar y obtener beneficios mutuos, es decir, las habilidades sociales tienden a ser recíprocas, de tal manera que es más probable que la persona que desarrolla y posee unas competencias sociales adecuadas con los demás, reciba una buena consideración y un buen trato por la otra parte, sin olvidar que el apoyo social ayuda a regular el impacto negativo de los estresores cotidianos” (citado por Extremera y Fernández; 2004: 6).

Como muchas variables, en el caso de las competencias emocionales, se requiere su medición en los individuos. En el apartado siguiente se explican algunos de los recursos empleados para ello.

## **1.5 Evaluación de las competencias emocionales**

En este medio, la mayor parte de los estudios psicométricos están referidos a la adaptación y estandarización de pruebas psicológicas extranjeras, muy pocos se orientan a la elaboración de nuevos instrumentos de medición.

El mayor énfasis es puesto en la evaluación de aspectos cognitivos y, en algunos casos, rasgos de personalidad; expresiones emocionales aisladas tales como la ansiedad rasgo-estado, cólera rasgo-estado y depresión; y habilidades sociales como la autoestima, asertividad, locus de control y soporte social.

En este sentido, “Escurra y colaboradores han construido un instrumento para medir la inteligencia emocional con base en el modelo propuesto por Mayer y Salovey” (citados por Ugarriza; 2001: 136).

### **1.5.1 Cuestionarios, escalas y autoinformes**

Este método de evaluación han sido el más tradicional y utilizado en el campo de la psicología. A través de los cuestionarios, se han obtenido perfiles en variables de personalidad como extraversión y neuroticismo, se han evaluado aspectos emocionales como empatía o autoestima y se han obtenido medidas sobre otros factores más cognitivos como el pensamiento constructivo o estrategias de afrontamiento. De la misma forma, la utilización de escalas y cuestionarios muestra su

utilidad en el campo de la inteligencia emocional y en el manejo efectivo de las emociones.

Mayer y Salovey conciben a la inteligencia emocional como “inteligencia genuina” y “consideran deficiente una evaluación exclusivamente basada en cuestionarios de lápiz y papel” (citados por Extremera y Fernández; 2004: 2).

Uno de los primeros cuestionarios es la Trait-Meta Scale (TMMS). “Este cuestionario ha sido uno de los más utilizados en el ámbito científico y aplicado, proporciona una estimulación personal sobre los aspectos reflexivos de nuestra experiencia emocional. La TMMS contiene tres dimensiones claves de la inteligencia emocional intrapersonal: atención a los propios sentimientos, claridad emocional y reparación de las propias emociones” (Extremera y Fernández; 2004: 3).

Bar-On (citado por Extremera y Fernández; 2004) empleó uno de los instrumentos en la investigación, que es el inventario EQ-i, adaptado al castellano por MHS, en Toronto, Canadá. Se trata de un inventario sobre la alta gama de habilidades emocionales y sociales, más que un instrumento genuino de inteligencia emocional. Está compuesto por 5 factores:

- Inteligencia intrapersonal, evalúa las habilidades de autoconciencia-emocional, autoestima personal, asertividad, auto-actualización e independencia.

- Inteligencia interpersonal, comprende las subescalas de empatía, relaciones interpersonales y responsabilidad social.
- Adaptación, incluye las habilidades de solución de problemas, comprobación de la realidad y flexibilidad.
- Gestión de estrés, integrada por subescalas de tolerancia al estrés y control de impulsos.
- Humor general, integrada por subescalas de felicidad y optimismo.

### **1.5.2 Evaluación a través de observaciones externas**

Esta segunda forma de evaluar los niveles de la inteligencia emocional parte de un presupuesto básico: si la inteligencia emocional implica la capacidad para manejar y comprender las emociones de las personas que rodean al sujeto, entonces conviene preguntar sobre ello a las personas cercanas. Este procedimiento se considera un medio eficaz para evaluar para evaluar la inteligencia emocional interpersonal, es decir, indica un nivel de habilidad emocional percibida por los demás. “Comúnmente son llamados instrumentos basados en la observación externa o evaluación 360°, en ellos se solicita la estimación por parte de los compañeros de clase o profesor para que den su opinión sobre cómo el alumno es percibido con respecto a su interacción con el resto de los compañeros, su manera de resolver los conflictos en el aula o bien su forma de afrontar las situaciones de estrés.” (citado por Extremera y Fernández; 2004: 4).

Esta forma de evaluación es complementaria al primer grupo de medidas y sirve de información adicional y como recurso para evitar posibles sesgos de deseabilidad social. “Algunos cuestionarios, como EQ-i de Bar-On (1997) incluye un instrumento de observación extrema complementario al cuestionario que debe complementar el alumno. En otras ocasiones, se emplean técnicas sociométricas denominadas ‘peer nominations’ en las que el alumno y el profesor valoran el resto de la clase en diferentes adjetivos emocionales y estilos de comportamiento habituales” (citado por Extremera y Fernández; 2004: 4).

### **1.5.3 Evaluación a través de observaciones de tareas de ejecución.**

Este último grupo de medidas surge para suplir los problemas de sesgos que presentan las dos metodologías anteriores. Su objetivo es evitar la falsación de las respuestas por los propios sujetos en situaciones donde una imagen positiva es deseable y, por otra, disminuir los sesgos perceptivos y situacionales provocados por los observadores externos. La lógica de estos instrumentos de evaluación es de un sentido común aplastante.

Mayer y cols. (citados por Extremera y Fernández; 2004: 6) mencionan que “en general, las medidas de habilidad consisten en un conjunto de tareas emocionales, más novedosas en su procedimiento y formato, que evalúan el estilo en que un estudiante resuelve determinados problemas emocionales comparando sus respuestas con criterios de puntuación predeterminados y objetivos”.



Existen dos medidas de habilidad para evaluar la inteligencia emocional desde el acercamiento: “una es la MEIS (Mayer y colaboradores, 1999) basada en el modelo de Salovey y Mayer (1990) y su versión mejorada el MSCEIT. Estas medidas abarcan cuatro áreas de inteligencia emocional, percepción emocional, asimilación emocional, comprensión emocional y regulación afectiva. En la medida que la inteligencia emocional es considerada una forma de inteligencia como la inteligencia verbal, espacial o matemática” (citado por Extremera y Fernández; 2004: 6).

Como se puede apreciar, existen diversos instrumentos basados en tres perspectivas distintas para medir las competencias emocionales. Su selección depende de la orientación teórica que haya adoptado el investigador.

Una vez expuestos los principales elementos teóricos de las competencias emocionales, en el siguiente capítulo se expondrán las bases conceptuales de la injerencia cognitiva.

## **CAPÍTULO 2**

### **INTELIGENCIA COGNITIVA**

En este segundo capítulo se define la inteligencia cognitiva desde la perspectiva de distintos autores. Se explican, además, las orientaciones teóricas que la han estudiado, lo cual incluye la manera en que se conceptualiza este constructo: como un elemento único o como un conjunto de capacidades.

#### **2.1 La inteligencia cognitiva**

Desde la perspectiva de Nickerson y cols. (1998) el comportamiento de la conducta inteligente tendría fundamentalmente seis características. A continuación, se describe cada una:

1. Capacidad de clasificar los patrones: todos los organismos superiores presentan la capacidad de hacer frente a la variabilidad existente en la estimulación sensorial. Es una capacidad básica que adquieren los seres humanos en la forma de pensar y de transmitir la comunicación a través de la conceptualización que cada persona tiene. Es decir, son capaces de asignar los estímulos no idénticos entre sí a diferentes clases, cuyos miembros son más o menos equivalentes en lo que representa a sus implicaciones para la conducta del organismo en cuestión.

2. Disposición para modificar adaptativamente la conducta: la capacidad de adaptar la propia conducta sobre la base de la experiencia, haciéndola más eficiente para hacer frente al medio que nos rodea, es considerada como un elemento imprescindible de la inteligencia. La adaptación es signo de sobrevivencia, es una forma en la que el ser humano tiene, que aprender a sobrevivir de acuerdo con el contexto de donde se encuentre.
3. Uso del razonamiento deductivo: se hace con frecuencia una diferenciación entre el razonamiento deductivo y el inductivo. Son tipos de razonamiento que invaden la vida cotidiana; ambos son esenciales para la conducta inteligente y susceptibles de diversos tipos de deficiencias de razonamiento. El razonamiento deductivo se ha considerado que va de lo general a lo particular, este método forma parte del pensamiento analítico del ser humano.
4. La capacidad del razonamiento inductivo: implica ir más allá de la información que uno recibe, es ir de lo particular a lo general, es decir, partir de algo específico para obtener una conclusión general, es un método que influye en el pensamiento del ser humano por su forma lógica. Aun cuando la capacidad de razonar inductivamente tiene una importancia crítica, el razonamiento inductivo, al igual que el deductivo, puede llevar al sujeto, y lo hace a menudo, a conclusiones que no concuerden con los hechos.
5. Capacidad de desarrollar y utilizar modelos conceptuales: cada ser humano lleva un modelo conceptual diferente del universo y de los elementos que contiene, incluyendo a uno mismo. Y se debe en exclusiva a esos modelos, elaborados en el transcurso de muchos años, la capacidad de interpretar los

datos sensoriales que nos bombardean continuamente, y de mantener la integridad de la propia experiencia perceptiva y cognitiva. Es importante mencionar que los métodos de razonamiento inductivo y deductivo influyen en el desarrollo y empleo de los modelos conceptuales.

6. Capacidad de entender: a veces la capacidad de llevar a cabo un proceso se considera como prueba de que se han entendido las instrucciones receptivas. La capacidad de entender se lleva a cabo dos maneras distintas, una es entender cómo se lleva a cabo y la otra es entender por qué funciona.

## **2.2 Definición integradora del concepto inteligencia**

No hay un concepto que congregue a todos los investigadores de la inteligencia. Al respecto, Nickerson y cols. (1998) recopilaron algunas definiciones relevantes sobre el concepto de inteligencia, y a continuación se exponen:

- Desarrollar pensamientos abstractos (Terman).
- El poder de dar una buena respuesta a partir de la verdad o la realidad (Thorndike).
- El aprendizaje o capacidad de aprender a adaptarse al medio (Colvin).
- La modificación general del sistema nervioso (Pintner).
- Mecanismo biológico mediante el que se reúnen los efectos de una complejidad de estímulos y se les da cierto efecto unificado en la conducta (Peterson).

Por su parte, Perkins (1998) propone una definición integradora o más completa del concepto que aquí ocupa a la investigadora.

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

1. La inteligencia como poder: Arthur Jensen (citado por Perkins; 1998) señala que la inteligencia es fundamental un asunto de precisión y eficiencia de la computadora neurofisiológica que es el cerebro.
2. La inteligencia como desarrollo de tácticas: Consiste en el dominio de tácticas que la persona puede desplegar ante una tarea dada.
3. La inteligencia como dominio de contenidos. Está referida al conocimiento o experiencia que se tiene de un campo específico.

En resumen, estas tres definiciones quieren decir que la inteligencia es igual a poder más tácticas más contenido.

### **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 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 provienen de los pioneros de la psicología; sostienen que es un único factor (factor general o G) el que explica o constituye la inteligencia. Las tendencias posteriores o más recientes pretenden mostrar evidencias de que son muchos los factores (en casos extremos hasta más de 120) los que explican las habilidades intelectuales. A continuación, se presenta en detalle lo que sustenta lo anterior, con fundamento en Nickerson y cols. (1998):

#### 1) Primera postura

Los primeros autores que se ocuparon de este tema, incluyendo a Spencer y a Galton, consideraron a la inteligencia como una capacidad cognitiva general que puede manifestarse en una variedad de contextos.

- Galton: influido por la teoría de Darwin, sostiene que es la cualidad biológica determinada por factores genéticos.
- Spencer: formula la teoría de la inteligencia tradicional. Incluye dos actos: analítico e integrativo. Su propósito es la adaptación al medio complejo y cambiante.

#### 2) Segunda postura

Otros autores han señalado de que la inteligencia es un conjunto de capacidades especiales y que las diferentes personas pueden ser inteligentes de distintas maneras.

- Thurston: hay siete habilidades: habilidad espacial, rapidez perceptual, fluidez verbal, razonamiento inductivo, habilidad numérica, comprensión verbal y memoria.
- Guilford: la inteligencia está conformada por 120 habilidades

### 3) Tercera postura

Este planteamiento concibe a la inteligencia como capacidad general y como conjunto de habilidades específicas.

Spearman señala que hay un factor general (g) y factores específicos (s): factor verbal, cuantitativo espacial, memoria inmediata, velocidad mental y la capacidad para captar reglas. La tendencia de las décadas recientes es considerar a la inteligencia como un conjunto de capacidades diferentes.

Esta postura se enfatiza a partir del Educational Testing Service, que identificó 23 factores susceptibles de ser medidos. A continuación, se mencionarán diez de ellos:

1. Inducción: este factor identifica aquellas capacidades de razonamiento implicadas en la formación y puesta a prueba de hipótesis que cumplan con una serie de datos.
2. Flexibilidad de conclusión: capacidad de retener en la mente una percepción o configuración visual dada, separándola de cualquier otro material perceptivo bien definido.
3. Velocidad de conclusión: capacidad de unir un campo perceptivo aparentemente desorganizado para dar lugar a un concepto único.
4. Conclusión verbal: capacidad de resolver problemas que exijan la identificación de las palabras presentadas visualmente cuando algunas de las letras faltan, están desordenadas o mezcladas entre otras letras.
5. Fluidez asociativa: capacidad de encontrar rápidamente palabras que comparten determinada área de significado o alguna otra propiedad semántica común.
6. Fluidez de expresión: capacidad de pensar rápidamente en forma de grupos de palabras y frases.
7. Memoria visual: capacidad de recordar la configuración, ubicación y orientación de material figurativo.
8. Comprensión verbal: capacidad de entender el propio idioma.
9. Examen espacial: rapidez para explorar visualmente un campo espacial extenso o complicado.
10. Visualización: capacidad de manipular la imagen de los patrones espaciales disponiéndolas de otros modos.



## **2.4 Desarrollos teóricos de la inteligencia.**

Desde décadas anteriores, la inteligencia ha sido uno de los temas con mayor interés por estudiar y medir, ya que es considerada como la característica principal que identifica a los seres humanos. A continuación, se expondrán algunas teorías sobre cómo se ha conceptualizado la inteligencia a lo largo del tiempo.

### **2.4.1 Primeros desarrollos conceptuales**

Casullo y cols. (1994) retoman algunos de los primeros pensadores que examinaron el fenómeno de la inteligencia:

- Platón (IV a.C.) afirma que el aspecto fundamental de la inteligencia es la capacidad para aprender. Los filósofos deben gobernar el estado por su capacidad intelectual superior. Emplea la metáfora del carruaje en la que el caballo blanco es la energía moral (pecho), el caballo negro es el deseo (abdomen) y el cochero es la razón (cabeza).
- Aristóteles: (IV a.C.): distingue las funciones emocionales (orexis) de las intelectuales (dianoia). La inteligencia es la capacidad para reducir rápidamente la causa de un fenómeno observado. Menciona que hay dos tipos de virtudes, las emocionales: prudencia, justicia, fortaleza y la templanza, y las intelectuales: sabiduría e intuición.
- Cicerón (I a.C.): traduce dianoia como inteligencia.

- Santo Tomás de Aquino (XIII), siglos después, señala que las personas intelectuales son capaces de una comprensión más universal y profunda que las inferiores. Estas últimas son poco aptas para sacar provecho de las enseñanzas de los superiores.

Otras maneras de entender la inteligencia y que Casullo y cols. (1994) retoman, son:

- Pascal (XVII) estableció que hay dos tipos de inteligencia:
  - Matemática: la persona empieza a razonar en cuanto tiene cuidadosamente inspeccionados y ordenados los principios sobre lo que van a basar su razonamiento (su versión actual es la dominancia de hemisferio izquierdo).
  - Intuitiva: las personas juzgan rápidamente y con un solo golpe de vista, y nos les interesa usar definiciones o principios para llegar a una conclusión deductiva. Entienden las situaciones con poco esfuerzo, son impacientes y holísticas en su pensamiento (su versión actual es la dominancia de hemisferio derecho).
- Emmanuel Kant (XVIII): la inteligencia comprende tres aspectos: comprensión, juicio y acción.
- 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): la inteligencia es la capacidad de asociar ideas por similitud. Newton captó la similitud entre una manzana y la luna.
- Burt (XX): afirma que la inteligencia es una construcción hipotética para explicar la conducta.

Las dos concepciones clásicas son de Binet y Wechsler (XX), quienes representan la primera generación de educadores y psicólogos de la inteligencia (retomados por Casullo y cols.; 1994).

Alfred Binet, quien diseñó el primer test psicoeducativo: Test Predictor de Desempeño Académico, define a la inteligencia como:

- La apreciación de un problema y la dirección de la mente hacia su ejecución.
- La capacidad para realizar las adaptaciones que permitan alcanzar un fin.
- El poder de la autocracia.

David Wechsler quien diseñó una de las primeras baterías para evaluar la inteligencia en todas las edades, conceptualiza a la inteligencia como el conjunto o capacidad global del individuo para actuar con un fin, pensar de modo racional y enfrentarse con eficacia a su ambiente.

## 2.4.2 Teorías de corte biológico

Este apartado comprende las teorías que atribuyen un origen anatómico y fisiológico a la inteligencia. Vernon (1982) explica que hay mecanismos innatos y generales en cada una de las especies, no obstante, existe en cada sujeto una variable de estos mecanismos. Este autor retoma los planteamientos de otros, que enseguida se exponen:

Stenhouse sostiene que el desarrollo de la inteligencia se debe a cuatro circunstancias:

1. Variedad en los equipos sensoriales y motores.
2. Mayor retención de las experiencias previas y su organización.
3. Capacidad para generalizar y hacer abstracciones a partir de experiencias.
4. Capacidad para atrasar las respuestas instintivas inmediatas.

Es importante mencionar que los aspectos biológicos de la inteligencia se dan de forma innata desempeñando un papel en cada personalidad de los individuos, esto sirve para que tengan una adaptación para su supervivencia.

En las especies superiores participa con mayor amplitud el sistema nervioso central. Existe una especialización en las funciones de los hemisferios: el izquierdo es

verbal, temporal, lógico, matemático, analítico, racional, abstracto y simbólico; el derecho es no verbal (piensa y recuerda a través de imágenes), espacial, visual, intuitivo, imaginativo, musical y analógico. Ambos hemisferios mantienen un equilibrio cumpliendo con funciones diferentes. No hay correlación entre el tamaño del cerebro o las propiedades medibles (ondas EEG) y las diferencias en inteligencias en personas.

### **2.4.3 Teorías psicológicas.**

En esta área, Vernon (1982) recopila las propuestas teóricas de diversos autores que atribuyen un origen psicológico a la inteligencia. Enseguida se muestran sus ideas.

1. Spearman: El factor “g” es la energía mental que activa mecanismos de la mente, que corresponden a los factores “s” (específicos).
  - “g” es la inteligencia innata: es un poder general subyacente.
  - “s” son las habilidades de la inteligencia que se van adquiriendo.

Existe una correlación positiva entre “g” y “s”, son dos factores que influyen en la vida del individuo, puesto que el factor “g” adquiere todas las habilidades cognitivas, se pueden resolver problemas es el rendimiento de la capacidad mental de cada persona. Por otra parte, el factor “s” son las habilidades que cada persona adquiere para llevar a cabo una actividad. Es decir, el factor “g” es principal y el factor “s” pasa por debajo del factor “g”.

2. Thomson: La mente se compone de una gran cantidad de enlaces o conexiones, como un conmutador telefónico.

Dos o más pruebas de inteligencia tienden a correlacionarse porque aprovechan la misma fuente mental de enlaces. No hay necesidad de recurrir a un factor “g” de Spearman. Ciertos grupos de enlaces tienden a reunirse más estrechamente: los que se ocupan de pensamiento verbal, espacial o numérico. Thurstone llamó a esos grupos de enlaces “factores primarios”.

3. Ferguson: Consideró a la inteligencia como las técnicas de aprendizaje, comprensión y resolución de problemas que se han cristalizado debido a las experiencias cognitivas, durante la crianza del individuo en el hogar y la escuela. La inteligencia se conforma de hábitos y estrategias que tienen un amplio valor de transferencia a una gran variedad de problemas.

4. Cattell: Integra los trabajos de corte factorial (Spearman y Thurstone) con enfoques de interacción herencia-ambiente. Este autor distingue dos tipos de inteligencia:

- Fluida: es la masa total de asociaciones del cerebro; el aspecto biológicamente determinado que permite resolver nuevos problemas. Se mide con pruebas no verbales.

- **Cristalizada:** representa las habilidades y estrategias que se adquieren bajo la influencia de la educación y el ambiente cultural. Se mide con pruebas verbales.

Estos autores han tratado de estudiar la inteligencia con diferentes conceptos, muchos contradictorios y otros con similitudes.

#### **2.4.4 Teorías de la interacción entre herencia y ambiente.**

La obra de Hebb, *The Organization of Behavior*, publicada en 1949, señalaba que gran parte del desacuerdo respecto al problema de la naturaleza y la crianza, era solo semántico porque las personas utilizaban el término inteligencia en dos sentidos muy diferentes. Hebb (citado por Vernon; 1982) propone un concepto de inteligencia compuesto por dos dimensiones:

- **Inteligencia A:** es potencialidad básica del organismo para prender y adaptarse en su ambiente. La determinan los genes y la plasticidad del sistema nervioso central.
- **Inteligencia B:** es el nivel de capacidad que una persona muestra realmente en la conducta: la astucia, la eficiencia y la complejidad de las percepciones. La determina la estimulación ambiental.

La herencia y el ambiente son muy importantes en el desarrollo de humano porque se tiene una gran influencia en los rasgos genéticos que trasmite y adquiere a través de los cromosomas de los padres, desarrollándose a través del ambiente. Todas las personas poseen los genes hereditarios y los factores ambientales que forman parte de su desarrollo.

#### **2.4.5 Teorías actuales sobre la inteligencia.**

Este tema ha generado múltiples debates y preguntas a los investigadores que se han adentrado en su estudio, esto ha aportado una variedad de teorías.

La finalidad de estas teorías es responder de manera acertada a los cuestionamientos y debates que surgen en cuestión de tema. Las teorías más actuales son la triada de Sternberg y la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner, las cuales cumplen con el propósito de responder sin ambigüedad a las preguntas generadas, así como la existencia de distintos tipos de inteligencias.

##### **2.4.5.1 Teoría triárquica de Sternberg.**

Actualmente existen nuevas posturas que ofrecen otras posturas relativas a la manera en que los sujetos abordan y resuelven problemas. Una de ellas es la teoría de Sternberg (referido por Rigo y Donolo; 2017), que acepta tres tipos de inteligencia:



- 1) Inteligencia práctica: habilidad de la persona para emplear sus conocimientos prácticos y sentido común, así como para adaptarse al ambiente, llegando a reformar el entorno para acomodar a él sus posibilidades y minimizar sus defectos.

En la inteligencia práctica es llevar la teoría a la práctica, así como llevar a cabo las ideas ante circunstancias reales.

- 2) Inteligencia creativa: habilidad relacionada con la innovación, la originalidad, el inconformismo con lo disponible, la generalidad, el descubrimiento, en definitiva, con lo no conocido. En la inteligencia creativa se refiere en que el individuo vaya más allá de lo dado y tenga nuevas e interesantes ideas.

Cabe mencionar que la creatividad es tener ideas, una imaginación muy amplia y, sobre todo, tener seguridad ante uno mismo.

- 3) Inteligencia analítica: habilidad de la persona para aprender hacer tareas nuevas, adquirir nueva información, asimilar el conocimiento explícito que se enseña en la escuela, almacenar y recuperar esa información y llevar a cabo tareas de forma rápida y efectiva.

Estos tres recursos cognitivos para resolver problemas tienen un potencial explicativo para entender la manera en que los seres humanos afrontan las

circunstancias nuevas, lo cual se puede apreciar en diferentes escenarios cotidianos, laborales o escolares.

#### **2.4.5.2 Teoría de las inteligencias múltiples de Gardner.**

Gardner (2000) propone, en su planteamiento sobre esta variable, siete inteligencias que a continuación se resumen:

1. Inteligencia lingüística: capacidad para utilizar las palabras efectivamente, de manera escrita y hablada. Incluye la ortografía, el vocabulario y la gramática. Representa 2/3 partes de la educación básica. Propia de escritores, poetas y oradores.
2. Inteligencia lógico-matemática: capacidad para resolver problemas matemáticos y tareas que requieran de la lógica inferencial. Propia de científicos.
3. Inteligencia musical: uso del sentido musical en la composición y ejecución de piezas. Capacidad para disfrutar la belleza y la estructura de las obras. La poseen músicos y compositores.
4. Inteligencia espacial: capacidad de la comprensión de mapas, para la orientación en el espacio y la predicción de trayectorias de objetos móviles. Capacidad para visualizar imágenes mentalmente y para crearlas en forma bi o tridimensional. Propia de artistas, escultores e inventores.

5. Inteligencia cinético-corporal: habilidad para controlar el cuerpo. Capacidad para el uso de la motricidad gruesa y fina. La poseen los bailarines, deportistas y mimos.
6. Inteligencia intrapersonal: capacidad para saber lo que se es bueno y para qué no. Capacidad para reflexionar sobre las metas en la vida y de tener fe en sí mismo, capacidad cognitiva para comprender los propios estados emocionales. Se relaciona con la disciplina, la seguridad y el conocimiento personal. La poseen monjes y religiosos.
7. Inteligencia naturalista: capacidad para reconocer y categorizar los objetos y seres de la naturaleza. Para conocer plantas, animales y elementos del entorno natural como nubes, rocas y montañas. La poseen biólogos y veterinarios.
8. Inteligencia existencial: que hará referencia a la capacidad y proclividad humana por comprender y plantearse problemas acerca de cuestiones tales como la propia existencia, la vida, la muerte o el infinito.

Los individuos disponen de inteligencias, las cuales no son dependientes una de las otras, esto es, que cada persona es influenciada por circunstancias y características específicas. La inteligencia ha pasado por múltiples cambios evolutivos y teóricos cambios que han aportado nuevos conocimientos y modificación en la forma de concebirla.

## **CAPÍTULO 3**

### **METODOLOGÍA, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS**

En el tercer y último capítulo se presenta el plan metodológico que se siguió para realizar la recolección de los datos de campo, para su posterior análisis e interpretación

#### **3.1 Descripción metodológica.**

En este apartado se presenta el encuadre que describe las características que se consideraron en la investigación de campo: enfoque, tipo de investigación, diseño y alcance, así como los recursos empleados para recolectar la información.

##### **3.1.1 Enfoque cuantitativo.**

Según Hernández y cols. (2014) el enfoque cuantitativo se inicia de una idea, se delimita, se procede a los objetivos y preguntas de investigación, se revisa la literatura y se construye un plan.

La mejor manera de caracterizar el enfoque cuantitativo, también conocido como hipotético deductivo, es describiendo algunas de sus propiedades fundamentales. A continuación, se describen 10 de ellas:

1. Tener una idea de lo que se quiere plantear.
2. Se plantea un problema de estudio delimitado y concreto sobre el fenómeno estudiado.
3. Una vez que se planteó el problema de estudio, se pasa a la revisión de la literatura y el desarrollo de marco teórico.
4. Se hace una visualización del alcance del estudio.
5. Se elabora una hipótesis y se definen las variables.
6. Una vez que se definen las variables. se desarrolla el diseño de la investigación.
7. Se define y se selecciona la muestra.
8. Se hace la recolección de datos.
9. Se analizan los datos.
10. Finalmente, se elabora el reporte de los resultados. (Hernández y cols.; 2014).

### **3.1.2 Investigación no experimental.**

Según Mertens (citado por Hernández cols.; 2014) la investigación no experimental es apropiada para variables que no pueden o deben ser manipuladas o si resulta complicado hacerlo.

Se define la investigación no experimental como “estudios que se realizan sin la manipulación deliberada de variables y en los que solo se observan los fenómenos

en su ambiente natural para posteriormente analizarlos” (Hernández y cols.; 2014: 152).

La investigación no experimental se centra en analizar cuál es el nivel o modalidad de una o más variables en un momento dado, por otro lado, se evalúa la situación, ya sea una comunidad, evento, fenómeno o contexto en un solo punto del tiempo.

En la presente investigación se utilizó la investigación no experimental porque el trabajo fue determinar cuál es la relación entre el conjunto de variables en el momento dado, ya que es sistemática y empírica, en la que las variables no se manipulan porque ya han sucedido.

No se utilizó la investigación experimental porque en esta se construye el contexto y se manipula de manera intencional la variable independiente y se observa el efecto de esta manipulación sobre la variable dependiente, según indican Hernández y cols. (2014).

En esta investigación se midieron variables ya existentes, las cuales fueron la inteligencia cognitiva y las competencias emocionales, hubo un contexto natural y se realizó un estudio transversal.

### 3.1.3 Diseño transversal

En el diseño transversal el objetivo del estudio es recolectar datos en un momento único.

Según Liu y Tucker (mencionados por Hernández y cols.; 2014: 154), “los diseños transversales recolectan datos en un solo momento y en un tiempo único”.

De acuerdo con Hernández y cols. (2014), los diseños transversales se dividen en tres, que son los siguientes:

1. Exploratorios: es el sondeo inicial en un momento específico, es comenzar a conocer una variable o un conjunto de variables, una comunidad, una situación o un evento.
2. Descriptivos: indagar la incidencia de las modalidades, categorías o niveles de una o más variables en una población, son estudios puramente representativos.
3. Correlacionales causales: pueden limitarse a establecer relaciones entre variables sin precisar sentido de causalidad o pretender analizar relaciones causales.

La presente investigación pertenece a este diseño porque la recopilación de los datos se llevó a cabo en un solo momento en el tiempo, con la colaboración de los alumnos de primer grado del COBAEM plantel Charapan.

#### **3.4.4 Alcance correlacional.**

“El alcance correlacional describe relaciones entre dos o más categorías, conceptos o variables en un momento determinado, ya sean términos correlacionales, o en función a la relación causa-efecto” (Hernández y cols.; 2014: 152).

La utilidad en los estudios correlacionales es comparar un concepto o una variable para conocer el comportamiento de otras variables vinculadas, se intenta predecir el valor aproximado, a partir del valor que poseen en las variables relacionadas.

Existen dos tipos de correlación: positiva y negativa.

- Correlación positiva: significa que los que los alumnos que obtuvieron valores altos en una variable también tendrán que mostrar valores elevados en la otra variable; también puede suceder que los casos que obtuvieron resultados bajos en una variable, los obtengan en la otra.
- Correlación negativa: significa que los alumnos con valores elevados en una variable tenderán a mostrar valores bajos en la otra variable.



La investigación correlacional aporta un valor parcialmente explicativo al saber que dos conceptos o variables se relacionan aportando información explicativa.

La presente investigación tuvo un alcance correlacional por el interés de la hipótesis, lo que cuestionó la naturaleza de la relación de las dos variables, que son la inteligencia cognitiva y competencias emocionales

Esta investigación tomó un alcance correlacional porque se obtuvieron dos variables y su efecto fue la relación que tenían entre ellas.

### **3.1.5 Técnicas e instrumentos de recolección de datos.**

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

Las técnicas estandarizadas “se caracterizan esencialmente porque poseen uniformidad en las instrucciones para administrarse y calificarse, así como ciclos específicos de desarrollo y reconfirmación”. (Hernández y cols.; 2014: Anexo-, P21).

Asimismo, es importante señalar que toda medición o instrumento de recolección de datos debe cubrir como requisitos: confiabilidad, validez, objetividad y estandarización.

- La confiabilidad es el grado en el que el instrumento produce resultados consistentes y coherentes.
- La validez por su parte es el grado en el que el instrumento mide la variable que pretende medir.
- La objetividad es el grado en que el instrumento es o no permeable a la influencia de los sesgos y tendencias de los investigadores que lo administran, califican e interpretan.
- Asimismo, la estandarización garantiza que la medición se da en función de un parámetro similar y no con base en criterios arbitrarios.

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

El Test de Dominós fue creado por el psicólogo inglés Edgar Anstey, fue construido en 1944 para la Armada Británica como el test paralelo de las Matrices Progresivas de Raven, con el intento de superar algunos de sus inconvenientes y luego como una prueba sustituida de esta (citado por 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 (González; 2007).

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

En cuanto a la validez, también se han hecho múltiples estudios, destacando los que se han procesado a través 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 dicha prueba.

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 son a partir de los 12 años y, en general, para la población adulta.

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

Las escalas que incluye son: inteligencia intrapersonal, inteligencia interpersonal, manejo 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 de 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 puntaje 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 cálculo del índice de confiabilidad mediante el método de división por mitades, obteniendo un coeficiente de 0.91.

### **3.2 Población y muestra**

En esta investigación los sujetos que se tomaron como estudio fueron los estudiantes de primer grado del COBAEM plantel Charapan. Enseguida se exponen sus características básicas.

#### **3.2.1 Descripción de la población**

Según Lepkowski (citado por Hernández cols.; 2014: 174), se define a una población como “el conjunto de todos los casos que concuerdan con una serie de especificaciones”.

En la presente investigación, se conformó la población por los estudiantes del COBAEM plantel Charapan.

En la presente indagación, la población tiene las siguientes características: 117 estudiantes de primer grado, distribuidos en cuatro grupos; 81 estudiantes de segundo grado, separados en tres grupos y 66 estudiantes de tercer grado, en dos grupos; esto

da un total de 264 alumnos con edades de entre catorce y dieciocho años, con un nivel socioeconómico medio.

### **3.2.2 Descripción del tipo de muestreo**

Es importante mencionar que existen dos tipos de muestreo: el probabilístico y el no probabilístico.

En el probabilístico, la muestra se entiende como el subgrupo de la población en que todos los elementos tienen la misma posibilidad de ser elegidos, se obtienen a través de las características de la población y el tamaño de la muestra y por medio de una selección aleatoria de las unidades de muestreo o análisis (Hernández y cols.; 2014).

El muestreo no probabilístico, según los autores referidos, supone un procedimiento de selección orientado a las características de la investigación, más que por un criterio estadístico de generalización.

Al no ser probabilístico, no es posible calcular precisión del error estándar, no se puede determinar con qué nivel de confianza se hace una estimación. En las muestras no probabilísticas se tiene un valor limitado a una muestra en sí, mas no a la población, de modo que los datos no pueden generalizarse a esta.

Una de las ventajas de la muestra no probabilística es la utilidad de determinados diseños de estudio, una cuidadosa y controlada elección de casos con ciertas características específicas previamente en el planteamiento del problema. (Hernández y cols.; 2014).

En la presente investigación, el muestreo es no probabilístico porque se seleccionaron los sujetos de acuerdo con el criterio de la investigadora, de esta forma la muestra estuvo conformada por cuatro grupos de estudiantes del primer grado del COBAEM plantel Charapan, con edades de entre 14 y 15 años.

### **3.3 Descripción del proceso de investigación**

El presente estudio inició con el interés de la investigadora por encontrar una posible relación entre dos variables relevantes en el campo de la psicología y la educación, tales fueron la inteligencia cognitiva y las competencias emocionales.

Para comenzar el estudio, se hizo un rastreo de los antecedentes empíricos en páginas electrónicas de instituciones orientadas a la investigación. También en estudios publicados en medios escritos en papel. Se observó, a la par, que en la institución educativa de nombre COBAEM plantel Charapan, se estaba experimentando, según la apreciación del personal directivo y docente, una problemática entre el alumnado relacionada con las variables de interés para el estudio. Esta circunstancia permitió establecer tanto una hipótesis de trabajo como una

nula. Se formularon objetivos de naturaleza tanto como conceptual como de campo, que permitieran orientar las acciones indagatorias.

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

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

Finalmente, se elaboró el informe de la indagación.



### **3.4 Análisis e interpretación de los resultados.**

Los resultados obtenidos sobre las variables examinadas están organizados en tres categorías: la primera se refiere a la variable inteligencia cognitiva, por otra parte, la segunda trata de los hallazgos logrados en la medición de la variable competencias emocionales; la tercera, acaso la más relevante para el presente estudio, se explica la relación que se establece entre los dos constructos fundamentales del estudio.

#### **3.4.1 La inteligencia cognitiva en los alumnos del COBAEM plantel Charapan.**

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 obtenidos.

La media aritmética en el nivel de inteligencia cognitiva fue de 19. La media aritmética es la suma de un conjunto de datos, dividida entre el número de medidas. (Elorza; 2007).

De igual manera, 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, según señala Elorza (2007). Este valor fue de 10.

De acuerdo con lo que indica este mismo autor, la moda es la medida que ocurre con más frecuencia en un conjunto de observaciones. En cuanto a esta escala, dicho índice es de 5.

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 20.

En el Anexo 1 quedan demostrados gráficamente los resultados de las medidas de tendencia central de los puntajes de la 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 inferior al término medio. Es importante reiterar que el instrumento empleado para la medición de la variable inteligencia cognitiva mide el componente neurofisiológico, es decir, el factor innato y no verbal de la inteligencia.

Adicionalmente, se calculó el porcentaje de sujetos que presentan niveles bajos de inteligencia cognitiva, es decir, el porcentaje de casos preocupantes en este aspecto, esto se considera en dicha categoría si tiene un resultado inferior al percentil 30. En este caso, el número de sujetos representó el 68% de la muestra estudiada. Este dato, se complementa con el valor de la mediana obtenido, que fue de 10 puntos percentilares y también con la moda, cuyo valor fue de 5 puntos percentilares.

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 la mayoría de la población posee un nivel de inteligencia preocupante, es decir, en cierta medida, los evaluados no poseen recursos cognitivos para resolver las diversas problemáticas que enfrentarán en su vida futura.

#### **3.4.2 Las competencias emocionales en la población de estudio.**

De acuerdo con lo señalado por BarOn, las competencias emocionales se definen como el “conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (referido por Bisquerra y Pérez; 2007: 8).

Respecto a los resultados obtenidos a partir de la aplicación del Perfil de Competencias Emocionales, se muestran en puntajes T las escalas y el Coeficiente Emocional en puntaje típico.

La media en el nivel de inteligencia intrapersonal fue de 48. De igual modo se obtuvo la mediana, cuyo valor fue de 46. Por otro lado, la moda fue de 44. También se obtuvo el valor de la desviación estándar, que fue de 10.

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

Se obtuvo además el puntaje de la escala de inteligencia interpersonal, encontrando una media de 45, una mediana de 46 y una moda representativa de 40. 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 44, una mediana de 46 y una moda de 46. La desviación estándar fue de 11.

La escala de adaptabilidad incluye la habilidad para resolver 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 del estrés se obtuvo una media de 46, una mediana de 46, del mismo modo, una moda de 46. 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 satisfactoriamente 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 45, una mediana de 45.9 y una moda de 47.9. La desviación estándar fue de 10.

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

Finalmente, como puntaje sintetizador en Coeficiente Emocional, se obtuvo una media de 89, una mediana de 87.4 y una moda de 79.7. La desviación estándar fue de 18.

El Coeficiente Emocional total expresa cómo se afrontan, en general, las demandas diarias en el plano afectivo (Ugarriza; 2001).

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

A partir de los resultados estadísticos obtenidos mediante la aplicación del instrumento, se puede interpretar que la población evaluada posee un nivel medio en lo que se refiere a las competencias emocionales. Esto en función de que los puntajes T de las diversas escalas y el Coeficiente Emocional se encuentran en un rango normal, desde la escala que indica el instrumento.

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

En la escala de Inteligencia intrapersonal, el 13% de los sujetos se ubica por debajo de T 40; en la escala de inteligencia interpersonal, el porcentaje de sujetos es de 28%; mientras que en la escala de adaptabilidad es de 28%; el porcentaje de sujetos con puntajes bajos en la escala manejo del estrés es de 20% y en la escala de estado de ánimo, es de 28%. Finalmente, los sujetos que obtienen un puntaje bajo en Coeficiente Emocional, es decir, un coeficiente por debajo de 80, son un 24%. Estos resultados se aprecian de manera gráfica en el Anexo 4.

Los resultados mencionados anteriormente arrojados por la población resultan poco preocupantes a nivel general, ya que no es mucho el porcentaje de casos con problemática en esta área.

### **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.

Como se menciona en el capítulo 1, Goleman (2007) afirma que, a través de los años, los teóricos han intentado estudiar el término de las emociones para colocarlo dentro del ámbito de la inteligencia. Se asignaba una relación con la inteligencia social, sin embargo, se afirmó que la inteligencia social era un concepto que no tenía sentido profundizar, en cambio, comenzó el interés por la inteligencia personal, la cual tenía un sentido común e intuitivo. A partir de ello, iniciaron las investigaciones que decían que la inteligencia social difiere del desempeño académico y, al mismo tiempo, se relaciona con las habilidades sociales de la vida de las personas.

En la investigación realizada en los estudiantes de la escuela preparatoria COBAEM Plantel Charapan, se encontraron los siguientes resultados:

Entre la inteligencia cognitiva y la escala de inteligencia intrapersonal existe un coeficiente de correlación de 0.09 obtenido a partir de la prueba “r” de Pearson. Esto

permite afirmar que entre la inteligencia cognitiva y la inteligencia intrapersonal hay una ausencia de correlación, de acuerdo con la clasificación de correlación que plantean Hernández y cols. (2014).

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

El resultado de la varianza de factores comunes fue de 0.01, lo que significa que entre la inteligencia cognitiva y la inteligencia intrapersonal hay una relación del 1%.

Por otra parte, entre la inteligencia cognitiva y la escala de inteligencia interpersonal existe un coeficiente de correlación de 0.23 de acuerdo con la prueba “r” de Pearson. Esto significa que entre la inteligencia cognitiva y la inteligencia interpersonal la correlación es positiva débil. A partir de estos datos se deduce que la varianza de factores comunes da como resultado 0.5, lo que significa que entre la inteligencia cognitiva y la inteligencia hay una relación del 5%, señalado en el porcentaje de relación entre variables.



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

Adicionalmente, entre la inteligencia cognitiva y la escala de manejo del estrés existe un coeficiente de correlación de 0.08 cuantificado con la prueba “r” de Pearson. Esto significa que entre la inteligencia cognitiva y el manejo del estrés existe una ausencia de correlación. El resultado de la varianza de factores comunes fue de 0.01, lo que significa que, en los sujetos de estudio, la inteligencia cognitiva y el manejo del estrés presentan una relación del 1 %.

Por otro lado, entre la inteligencia cognitiva y la escala de estado de ánimo existe un coeficiente de correlación de 0.03 calculado con la prueba “r” de Pearson. Esto denota que entre la inteligencia cognitiva y el estado de ánimo existe una ausencia de correlación. El resultado de la varianza de factores comunes fue de 0.00, lo que significa que la inteligencia cognitiva y el estado de ánimo existe una relación del 0%.

Finalmente se encontró que entre la inteligencia cognitiva y la escala sintetizadora de Coeficiente Emocional existe un coeficiente de correlación de 0.21, de

acuerdo con la prueba “r” de Pearson. Esto permite señalar que entre la inteligencia cognitiva y el Coeficiente Emocional existe una correlación positiva débil. El resultado de la varianza de factores comunes fue de 0.04, lo que significa que entre la inteligencia cognitiva y el Coeficiente Emocional hay una relación del 4%.

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

Cabe señalar, que, para considerar una relación significativa entre variables, el porcentaje de relación debe ser de, al menos, 10%.

En función de lo anterior, se puede afirmar que la inteligencia cognitiva no se relaciona de forma significativa con ninguna de las escalas de competencias emocionales.

De acuerdo a los resultados presentados, se confirma la hipótesis de nula, la cual plantea que no existe una relación significativa entre el nivel de la inteligencia cognitiva y las competencias emocionales en los adolescentes del COBAEM plantel Charapan.

## CONCLUSIONES

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

Los objetivos de carácter conceptual referidos a la naturaleza y a las principales aportaciones teóricas con respecto al constructo de inteligencia cognitiva o racional, fueron cubiertos satisfactoriamente en el capítulo número 2.

Por su parte, el origen y el desarrollo del concepto competencias emocionales, así como su impacto en el bienestar psicológico de la persona, fue tratado con la profundidad requerida en el capítulo número 1.

La medición del nivel intelectual de los sujetos seleccionados en el presente estudio, estudiantes del COBAEM plantel Charapan, se efectuó de manera satisfactoria y los resultados fueron presentados en la primera categoría del subtema “Análisis e interpretación de resultados”, del capítulo número 3.

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

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

En cuanto a las hipótesis planteadas en la introducción del presente estudio, se puede concluir que se corroboró la hipótesis nula en los casos de la relación entre la inteligencia cognitiva y las escalas de competencias emocionales.

Se recomienda que la institución elabore un plan de estrategias para potenciar el aprendizaje del alumno, ya sea que la escuela elabore un plan en general para todos los maestros o cada uno de los docentes tenga su propio plan de estrategias de acuerdo con las necesidades que tenga el grupo.

## BIBLIOGRAFÍA

- Casullo, María Martina; Cayssials, Alicia Noelia; Fernández Liporace, María Mercedes; Wasser de Diuk, Lilian; Arce Michel, Javier; Alvarez, Lía. (1994)  
Proyecto de vida y decisión vocacional.  
Editorial Paidós. España.
- Elorza Pérez-Tejada, Aroldo (2007)  
Estadística para las ciencias sociales, del comportamiento y salud.  
Editorial Cengage Learning. México.
- Gardner, Howard. (2000)  
La inteligencia emocional reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI.  
Editorial Paidós. España.
- Garrido Gutiérrez, Isaac. (2000)  
Psicología de la emoción.  
Editorial Síntesis. Madrid.
- Goleman, Daniel. (2007)  
La inteligencia emocional.  
Editorial Vergara. México.
- González Llana, Felicia Mirian. (2007)  
Instrumentos de Evaluación Psicológica.  
Editorial Ciencias Médicas. La Habana.
- Hernández Sampieri, Roberto; Fernández-Collado, Carlos; Baptista Lucio, Pilar. (2014)  
Metodología de la Investigación.  
Editorial McGraw-Hill. México.
- Mendoza Guzmán, Bertha Alicia. (2017)  
Relación entre la inteligencia cognitiva y las competencias emocionales en adolescentes de secundaria de Uruapan, Michoacán.  
Tesis inédita de la Escuela de Psicología de la Universidad Don Vasco, A.C. Uruapan, Michoacán, México.
- Nickerson, Raymond; Perkins, David; Smith, Edward. (1998)  
Enseñar a pensar. Aspectos de la aptitud intelectual.  
Editorial Paidós. España.
- Palmero, Francesc; Fernández, Enrique; Chóliz, Mariano. (2002)  
Psicología de la motivación y la emoción.  
Editorial McGraw-Hill. Madrid.

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

Solís Constancio, Gabriela. (2007)  
Relación del rendimiento académico con la capacidad intelectual en adolescentes de secundaria de la comunidad de Capacuaro.  
Tesis inédita de la Escuela de Psicología de la Universidad Don Vasco, A.C. Uruapan, Michoacán, México.

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

## MESOGRAFÍA

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 Alzina, Rafael. (2003)

“Educación emocional y competencias básicas para la vida”.

Revista de Investigación Educativa, 2003, Vol. 21, n.º 1, págs. 7-43.

Recuperado de <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071/94661>

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/ieimaciel06.pdf](https://extension.uned.es/archivos_publicos/webex_actividades/4980/ieimaciel06.pdf)

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

“Inteligencia Triárquica. Cuando el pensar adopta múltiples modos”

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

Universidad Nacional de Río Cuarto. Mendoza, Argentina.

Recuperado de

[http://www.cognicion.net/index.php?option=com\\_content&view=article&id=415](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>

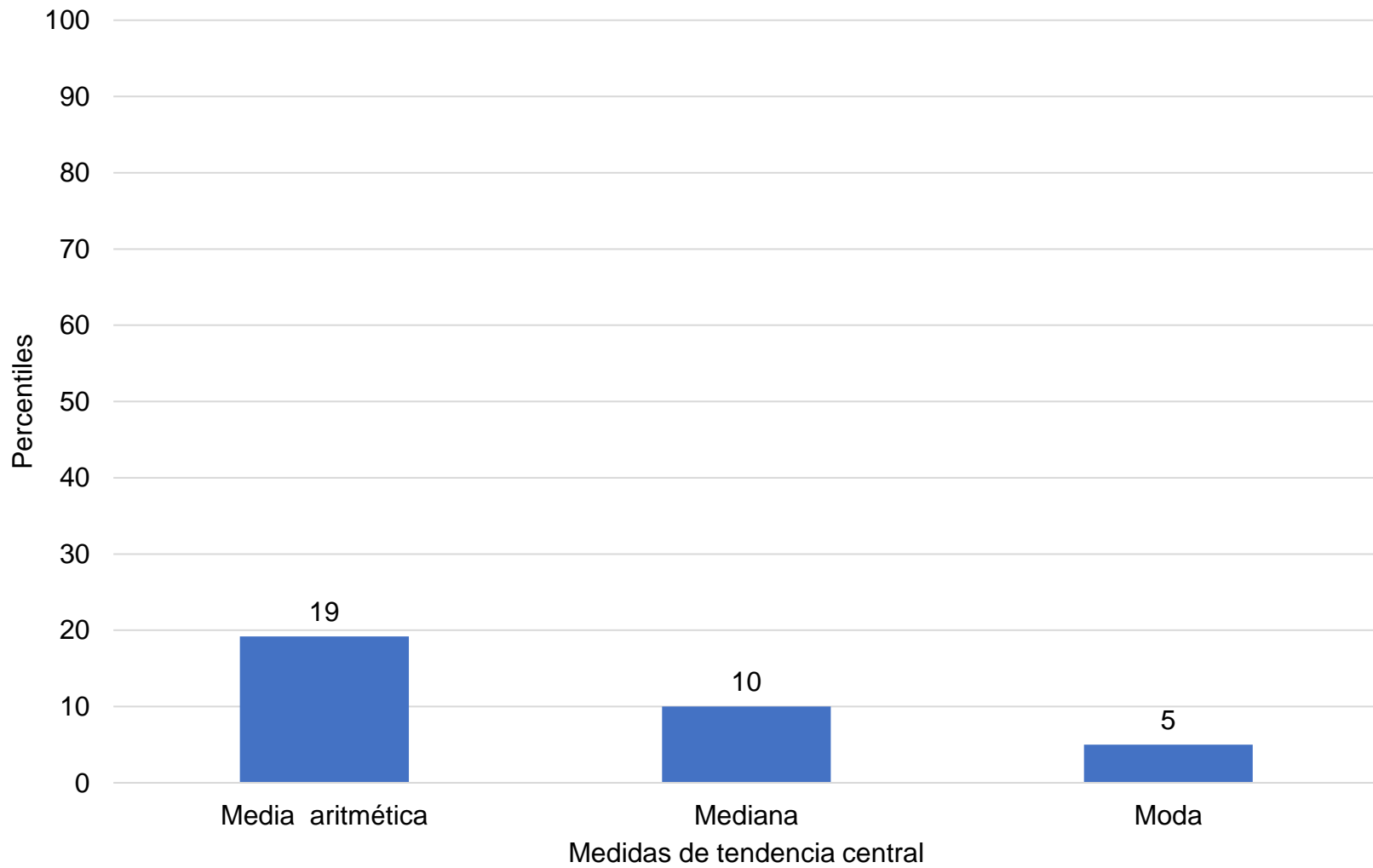
Vivas García, Mireya. (2003)

“La educación emocional: conceptos fundamentales”.

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

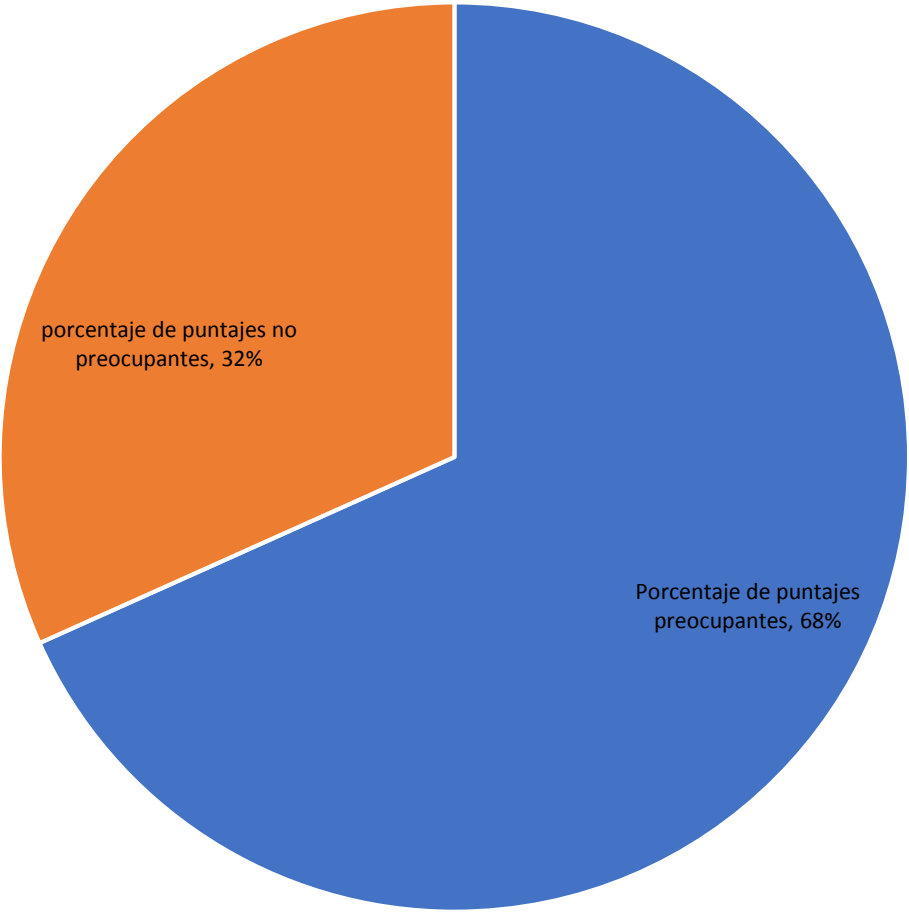
Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41040202>

**ANEXO 1**  
**MEDIDAS DE TENDENCIAS CENTRAL DE LOS PERCENTILES DE**  
**INTELIGENCIA COGNITIVA**

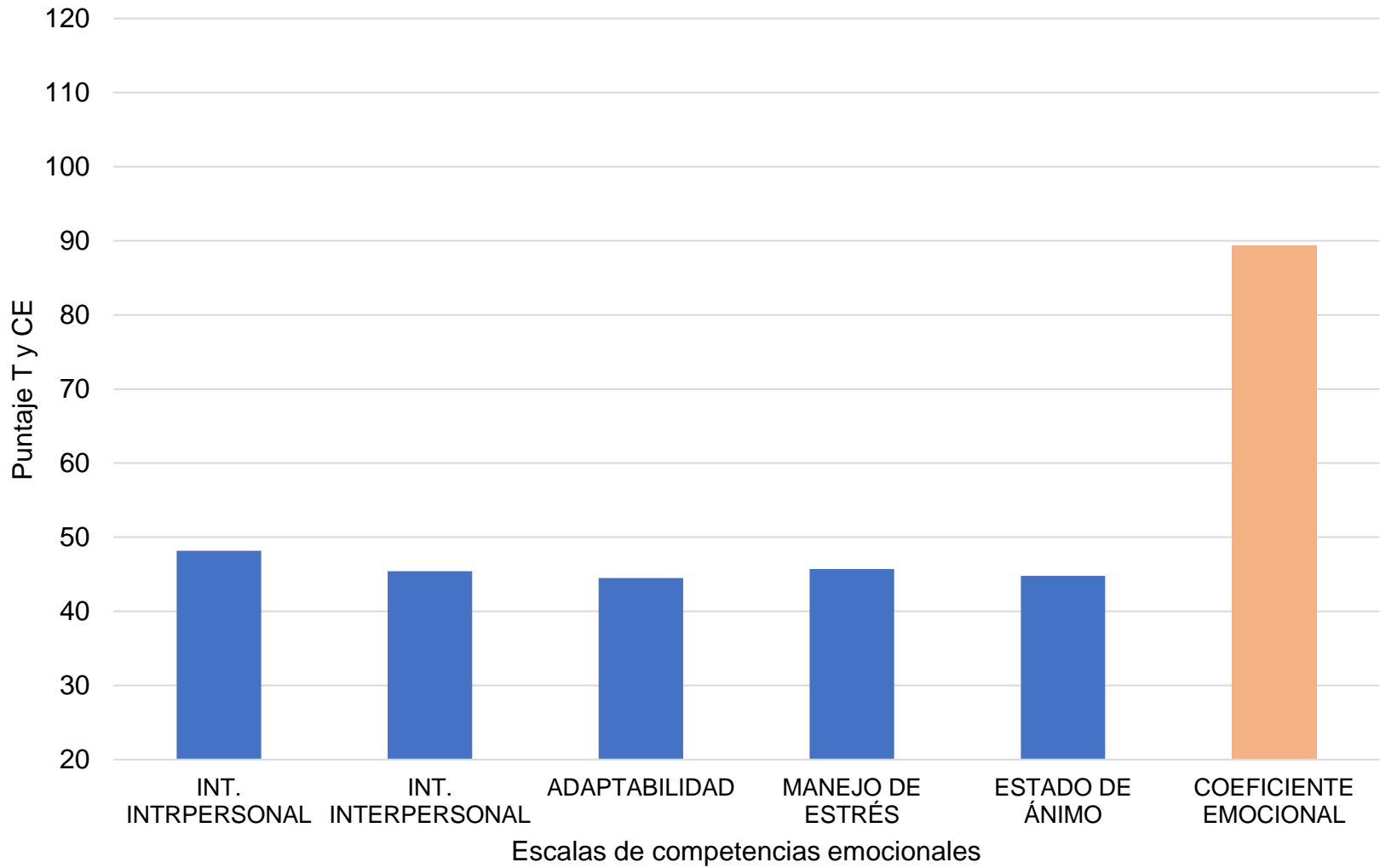




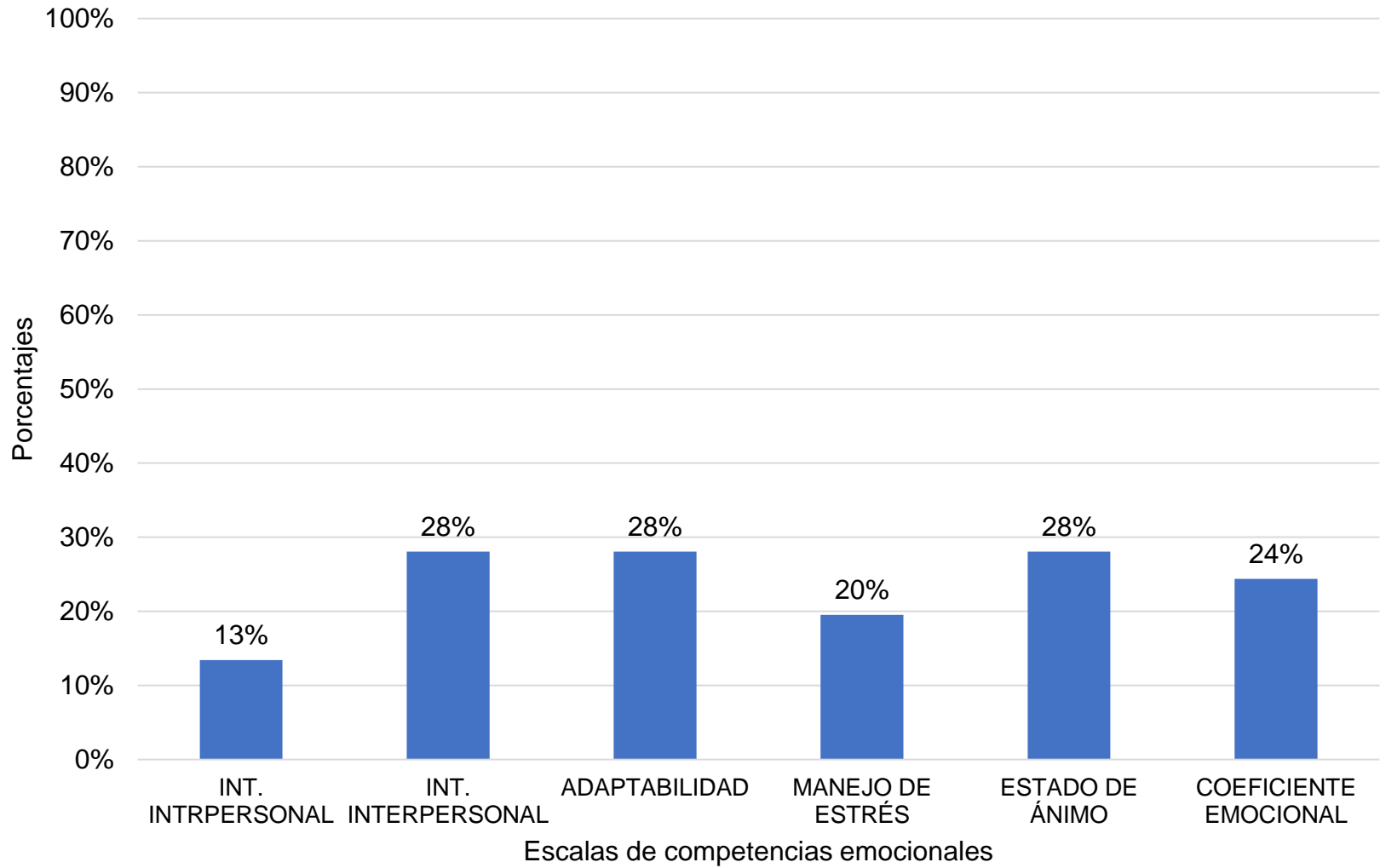
**ANEXO 2**  
**PUNTAJES PREOCUPANTES EN INTELIGENCIA COGNITIVA**



### ANEXO 3 MEDIA ARITMÉTICA DE LAS ESCALAS DE COMPETENCIAS EMOCIONALES



## ANEXO 4 PUNTAJES PREOCUPANTES EN COMPETENCIAS EMOCIONALES



## ANEXO 5 CORRELACIÓN ENTRE INTELIGENCIA COGNITIVA Y COMPETENCIAS EMOCIONALES

