



UNIVERSIDAD
DON VASCO, A. C.

UNIVERSIDAD DON VASCO, A.C.

INCORPORACIÓN N° 8727-25 A LA

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

ESCUELA DE PSICOLOGÍA

*EL NIVEL DE ESTRÉS Y SU RELACIÓN CON LAS COMPETENCIAS
EMOCIONALES DE LOS ALUMNOS DE LA SECUNDARIA ESFU 2*

T E S I S

PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADO EN PSICOLOGÍA

ANGEL ALBERTO MEDINA CAUZOR

ASESOR: LIC. JOSE DE JESUS GONZALEZ PEREZ

Uruapan, Michoacán. 11 de octubre de 2021.



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.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a Dios por darme la oportunidad, de poder llegar hasta esta nueva etapa educativa en mi vida, que fue un camino lleno de grandes conocimientos y preparación por parte de la Universidad Don Vasco; ahora puedo aportar un granito de arena como Psicólogo responsable dentro de la sociedad.

A mis padres Antonio Medina García y Adela Cauzor Mendoza, que sin ellos no hubiera sido fácil mi camino educativo, muchas gracias por su apoyo, así como por sembrarme grandes valores, los amo con todo mi corazón, mi mayor respeto y admiración como hijo, felicidades por sus 50 años de matrimonio, me siento muy orgulloso de ellos.

De manera especial doy gracias a mis asesores de tesis el Licenciado José de Jesús González Pérez y Héctor Raúl Zalapa Ríos, por estar siempre al pendiente de mí y mis compañeros en la Universidad Don Vasco, así como sus conocimientos, preparación y dedicación, durante toda mi carrera en la escuela de Psicología.

Finalmente, gracias a los docentes por todas sus enseñanzas, por ser un ejemplo a seguir, así como un gran equipo y por compartir su preparación, conocimientos, experiencia y técnicas de estudio, que me enriquecieron académicamente en mi formación como Psicólogo.

Dedico mi tesis en memoria de mi gran amigo y Psicólogo, el Lic. Daniel Peñaloza García, que fue mi inspiración para estudiar Psicología, que en paz descanse.

ÍNDICE

| | |
|---|----|
| INTRODUCCIÓN | 1 |
| Antecedentes | 1 |
| Planteamiento del problema..... | 4 |
| Objetivos..... | 6 |
| Objetivo general..... | 6 |
| Objetivos particulares..... | 6 |
| Hipótesis..... | 7 |
| Hipótesis de investigación..... | 7 |
| Hipótesis nula..... | 7 |
| Operacionalización de las variables de investigación..... | 8 |
| Justificación del estudio..... | 9 |
| Marco de referencia..... | 10 |
| CAPÍTULO 1. COMPETENCIAS EMOCIONALES | 12 |
| 1.1 Marco conceptual..... | 12 |
| 1.1.1 Las emociones..... | 13 |
| 1.1.2 El concepto de competencias..... | 16 |
| 1.1.3 De la inteligencia cognitiva a la inteligencia emocional..... | 19 |
| 1.1.4 Conceptualización de las competencias emocionales..... | 22 |
| 1.2 Clasificación de las competencias emocionales..... | 24 |
| 1.3 Educación emocional..... | 27 |
| 1.3.1 Concepto de educación emocional..... | 28 |
| 1.3.2 La pedagogía y la educación emocional..... | 28 |
| 1.3.3 La educación emocional en el contexto familiar..... | 29 |
| 1.3.4 La educación emocional en el contexto comunitario..... | 30 |
| 1.3.5 La educación emocional en el contexto curricular..... | 31 |
| 1.4 Las competencias emocionales en la vida actual..... | 31 |
| 1.4.1 Las competencias emocionales en la dimensión laboral..... | 32 |

| | |
|---|----|
| 1.4.2 Las competencias emocionales en la dimensión escolar..... | 33 |
| 1.4.3 Las competencias emocionales en la dimensión personal..... | 33 |
| 1.4.4 Las competencias emocionales en la dimensión social..... | 34 |
| 1.5 Evaluación de las competencias emocionales..... | 35 |
| 1.5.1 Cuestionarios, escalas y autoinformes..... | 35 |
| 1.5.2 Evaluación a través de observadores externos..... | 36 |
| 1.5.3 Evaluación a través de tareas de ejecución..... | 36 |
| CAPÍTULO 2. ESTRÉS | 38 |
| 2.1 Antecedentes históricos del estrés. | 38 |
| 2.2. Tres enfoques teóricos del estrés. | 41 |
| 2.2.1 Estrés como estímulo..... | 41 |
| 2.2.2. Estrés como respuesta. | 42 |
| 2.2.3 Estrés como relación persona- entorno (enfoque interaccionista)..... | 43 |
| 2.3. Los estresores..... | 44 |
| 2.3.1 Estresores psicosociales: cambios mayores, menores y cotidianos. | 44 |
| 2.3.2 Estresores biogénicos..... | 46 |
| 2.4. Procesos del pensamiento que propician el estrés..... | 46 |
| 2.5 Los moduladores del estrés..... | 48 |
| 2.5.1 El control percibido. | 49 |
| 2.5.2. El apoyo social..... | 50 |
| 2.5.3 El tipo de personalidad: A/B. | 51 |
| 2.6. Los efectos negativos del estrés. | 53 |
| CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS..... | 55 |
| 3.1 Descripción metodológica..... | 55 |
| 3.1.1 Enfoque cuantitativo. | 56 |
| 3.1.2 Investigación no experimental. | 59 |
| 3.1.3 Diseño transversal. | 60 |
| 3.1.4 Alcance correlacional..... | 60 |
| 3.1.5 Técnicas e instrumentos de recolección de datos. | 63 |
| 3.2 Población y muestra. | 67 |

| | |
|--|----|
| 3.2.1 Descripción de la población. | 68 |
| 3.2.2 Descripción del tipo de muestreo. | 69 |
| 3.3 Descripción del proceso de investigación..... | 71 |
| 3.4 Análisis e interpretación de resultados. | 73 |
| 3.4.1 Las competencias emocionales en los alumnos de la ESFU 2. | 73 |
| 3.4.2 El nivel de estrés en la población de estudio..... | 77 |
| 3.4.3 Relación entre el nivel de estrés y las competencias emocionales. | 80 |
| CONCLUSIONES | 83 |
| BIBLIOGRAFÍA | 85 |
| MESOGRAFÍA..... | 87 |

INTRODUCCIÓN

El presente estudio está enfocado a dos de los fenómenos de los que más se habla en la actualidad, pero de los cuales aún falta mucho por investigar: las competencias emocionales y el estrés. Sobre estos, se presentan en esta introducción los antecedentes, el planteamiento del problema, los objetivos, las hipótesis, así como la justificación que lo sustenta. Finalmente, se hace un bosquejo del contexto que se tomó como marco de referencia.

Antecedentes.

De acuerdo con Hernández y cols. (2014) los antecedentes permiten estructurar más formalmente la idea de investigación, y seleccionar la perspectiva principal desde la cual se abordará esa idea.

De acuerdo con Caldera y cols. (2007), el término estrés tiene origen anglosajón y fue originalmente utilizado por un joven austriaco en la Universidad de Praga, cuando solo contaba con 20 años. Utilizó el término inglés *stress* como una deducción de lo que él llamó el síndrome de estar enfermo. Esto debido a que los enfermos de distintas causas presentaban algunos síntomas comunes.

Históricamente ha sido difícil definir el término estrés, debido a que se visualiza desde distintas perspectivas. Sin embargo, se puede señalar que este fenómeno tiene su base en una alteración en el funcionamiento de un individuo. De acuerdo con Seyle y otros autores, ese estrés puede ser utilizado en sentido positivo,

al cual se le denomina eustrés o, por el contrario, puede generar consecuencias negativas y desgastantes para el organismo, al cual se le llama distrés.

Por otra parte, el concepto de competencias emocionales, es un constructo que surge a partir de la definición que se dio de inteligencia emocional. Sin embargo, las competencias emocionales plantean de una forma diferente de ver esas habilidades.

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

Por último, mencionan los aspectos que se ven favorecidos por las competencias emocionales, como los procesos de aprendizaje, las relaciones interpersonales, la solución de problemas, la consecución y mantenimiento de un puesto de trabajo, entre otros.

En lo que concierne a estudios que anteceden al presente, en una investigación realizada por Díaz y cols., publicada en el año 2018, se tuvo como propósito estudiar la relación que existe entre el estrés y las competencias académicas, emocionales y colaborativas. Se aplicó la versión electrónica del Cuestionario de Eustrés y Distrés Académico Socioformativo aplicado a Exposiciones Orales (eCEDASEO) a una muestra de 268 estudiantes de segundo semestre de la Escuela Nacional Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH), Plantel Sur. Los

principales resultados muestran que la mayoría de los estudiantes presentan un estado de eustrés académico (estrés saludable). Se encontró correlación entre eustrés académico y competencias académicas, emocionales y colaborativas consideradas en conjunto.

En la siguiente investigación de inteligencia emocional en estudiantes de bachillerato, realizada por Aguilar y cols. (2017), se afirma que, en los últimos años, se ha prestado un especial interés al estudio de diferencias individuales en la habilidad de procesar y utilizar la información emocional. Dicha indagación se realizó en la población de tres diferentes centros educativos de nivel bachillerato, en dos países: México y Ecuador. Se aplicó a los sujetos de estudio el test de Inteligencia Emocional de BarOn EQ-i: YV (2000) en 45 estudiantes entre 15 y 18 años. Como resultado, se obtuvo que, en combinación con el análisis de la edad y los 15 componentes particulares del modelo de BarOn, es posible identificar conexiones entre estas dos variables y el Coeficiente Emocional.

Por último, en la investigación de regulación emocional y estrés académico realizada por Souto (2013), menciona que el estrés dentro del contexto académico constituye un tópico recibido en un creciente interés en los últimos años, a causa de implicaciones en el aprendizaje, rendimiento, salud y bienestar estudiantil. Como objetivos de dicha investigación, se buscaba: describir la experiencia de estrés académico en una muestra de estudiantes de fisioterapia y analizar la función moduladora de la regulación emocional sobre la experiencia de estrés académico. Para llevar a cabo la investigación, se recurrió a un diseño ex post facto, prospectivo

simple, de corte transversal, para el que se tomó una muestra de 504 estudiantes de fisioterapia de diferentes universidades españolas. Como resultado, se han encontrado correlaciones estadísticamente significativas entre la regulación emocional y las diferentes dimensiones de la experiencia de estrés académico. Para concluir, los estudiantes que informan de una mayor regulación de sus emociones valoran el entorno académico como menos estresante, recurren más habitualmente a estrategias de afrontamiento activo y experimentan con menos respuestas psicofisiológicas de estrés. A su vez, estos resultados sugieren que la regulación emocional puede constituir un recurso de afrontamiento que contribuye a amortiguar la experiencia de estrés.

Planteamiento del problema.

Inicialmente, se menciona que el estudio de las competencias emocionales es de gran importancia en la actualidad, ya que, los conocimientos, las destrezas y aptitudes en el ámbito emocional, son necesarias e importantes para poder actuar dentro de la realidad cotidiana, generando así una gran experiencia personal y permitiendo resolver los problemas específicos de manera autónoma y profesional.

Asimismo, el estrés se puede apreciar en los adolescentes, ya que su vida cotidiana se ve afectada y muy probablemente también el desarrollo de las competencias emocionales, sin embargo, es importante realizar estudios para puntualizarlo, también evidenciarlo y así poder ayudar a los jóvenes para que puedan sobrellevar sus problemas sin un efecto negativo en su desarrollo.

Además de ello, estas dos variables se encuentran ligadas debido a que, dentro de este mundo competitivo, en el cual el estrés de uno de los principales puntos de atención, se puede determinar cómo esta variable puede beneficiar o perjudicar el desarrollo de las competencias emocionales aplicadas a la vida, social y laboral.

A la vez, en la actualidad, el estudio referente a las competencias emocionales se ha convertido en un tema de investigación primordial, más aún en el área educativa. Cabe mencionar que se ha estudiado la relación que existe con el estrés de las personas en esa área. De manera particular, no se sabe en qué grado en los alumnos de la Escuela Secundaria Federal Urbana (ESFU) N° 2 están presentes dichas variables y mucho menos qué relación hay entre ellas.

Con respecto a la conducta que se ha observado en la institución, los estudiantes muestran que, con el paso del tiempo, niños y preadolescentes están sometidos a mayor nivel de estrés; de igual manera, se nota que el desarrollo emocional y las competencias emocionales son elementos que afectan la vida estudiantil. Aunque en esta escuela no se han realizado estudios que puedan clarificar la problemática que viven los alumnos en cuanto a las dos variables.

A partir de lo anterior, se plantea la siguiente interrogante general, la cual se buscará responder a través de este estudio:

¿En qué medida se relacionan las competencias emocionales con el nivel de estrés en los alumnos de Escuela Secundaria Federal Urbana N° 2, del ciclo escolar 2018-2019?

Objetivos.

“Los objetivos de la investigación señalan a lo que se aspira en la investigación y deben expresarse con claridad pues son las guías de estudio”. (Hernández y cols.; 2014: 37).

Para el presente caso, se consideraron los siguientes.

Objetivo general.

Verificar la relación entre el nivel de estrés y las competencias emocionales de los alumnos de primer y segundo grado de la Escuela Secundaria Federal Urbana N° 2, del ciclo escolar 2018-2019.

Objetivos particulares.

1. Definir el concepto de la variable estrés.
2. Mencionar los principales factores causales del estrés.
3. Describir los componentes de la variable estrés.
4. Conceptualizar el término de competencias emocionales.
5. Describir las principales competencias emocionales.

6. Medir el nivel de estrés en los alumnos de la secundaria ESFU 2 de Uruapan, Michoacán.
7. Evaluar las competencias emocionales en la población de estudio.

Hipótesis.

De acuerdo con Hernández y cols. (2014) las hipótesis representan una guía de investigación o estudio. Con esto se refiere a que son respuestas provisionales a la pregunta general de investigación e incluso se definen como explicaciones tentativas del fenómeno estudiado.

En la presente investigación se plantearon dos hipótesis: una es la de trabajo o de investigación y la otra es la nula.

Hipótesis de investigación.

La relación entre el nivel de estrés y las competencias emocionales es significativa en los estudiantes de primer y segundo grado de la ESFU 2 de la ciudad de Uruapan, Michoacán.

Hipótesis nula.

La relación entre el nivel de estrés y las competencias emocionales en los estudiantes de la ESFU 2 de la Ciudad de Uruapan, Michoacán no es significativa.

Operacionalización de las variables de investigación.

Para el presente estudio se considera como indicador principal de la variable competencias emocionales, los resultados que los sujetos obtengan en el instrumento conocido como Perfil de Competencias Emocionales.

El Perfil de Competencias Emocionales es un recurso 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 en la Universidad Don Vasco en el año 2015.

Por otra parte, como indicador del nivel de estrés, se toma el resultado que los sujetos obtengan en el Inventario SISCO de Estrés Académico (Barraza; 2007).

Este instrumento se enfoca a medir tanto los estresores, como los síntomas percibidos del estrés, así como las estrategias de afrontamiento implementadas. El resultado de las tres dimensiones arroja un resultado general de estrés.

Justificación del estudio.

La presente investigación beneficiara a la ESFU 2, ya que hoy en día muchos de los estudiantes viven distintas circunstancias, de manera que conocer cuáles son las diferentes competencias emocionales que predominan entre ellos y el nivel de estrés, podrá capacitarlos de alguna manera o ayudarlos a obtener provecho de esta investigación.

Asimismo, los beneficios para los alumnos serán de gran ayuda, ya que adquirirán conocimientos sobre su situación emocional, las aptitudes y las destrezas que son necesarias para su desarrollo profesional en el futuro. Al explorar y conocer sus competencias emocionales, podrán tener un control propio en su entorno, así como una mejor organización al realizar sus tareas cotidianas y saber manejar mejor los diversos aspectos de su vida.

Los maestros se verán apoyados con los resultados de este estudio, ya que podrán observar los resultados, lo cual les permitirá comprender a sus alumnos y así tener una mejor manera de ayudarlos en su rendimiento académico y en el manejo de sus emociones.

Asimismo, los docentes tendrán una fuente de información importante que puedan servir de apoyo ante las situaciones presentadas.

En los aportes para los padres de familia, les ayudarán a identificar ciertos factores de estrés en sus hijos dentro del ámbito educativo, los cuales en algunas

ocasiones les resultan abrumadores a los estudiantes y, por lo tanto, difíciles de lidiar en casa con sus padres.

De igual forma, los directivos podrán beneficiarse de los resultados para generar programas de atención institucional que sean eficientes para mejorar el nivel educativo y las condiciones para el desarrollo de los alumnos.

Al campo de la psicología, se espera realizar diferentes aportaciones, como conocer el desarrollo socioemocional en una situación específica, aportando evidencias sobre la relación de dichos fenómenos sociales que son trascendentes en la actualidad.

La presente investigación se relaciona directamente con el campo de acción del psicólogo, ya que este profesionista es el principal encargado de atender las problemáticas que se relacionan con las emociones, el estrés y las consecuencias generadas, para así tener una eficaz solución que pueda ponerse en práctica al tratarse de este tipo de casos.

Marco de referencia.

Esta investigación se realizó en la Escuela Secundaria Federal N° 2 (ESFU 2) de la ciudad de Uruapan, Michoacán México. La institución es de carácter público y está ubicada en la Calle E. Zapata #464, Colonia Revolución, C.P. 60150.

Su director actual es el señor Héctor Javier Torres Guillén, dicha institución fue fundada el 7 de octubre de 1977, esto quiere decir que lleva más de 41 años en función y compromiso con la educación. Su lema está plasmado en el escudo con letras mayúsculas “LTJPNP”, que significan: “Luchemos todos juntos por nuestra patria” y la población estudiantil que atiende es de clase socioeconómica media baja a media.

La población estudiantil es de aproximadamente 700 alumnos, que se reparten entre los dos turnos: matutino y vespertino. Su personal está conformado por más de 90 trabajadores, entre ellos 56 docentes, intendentes, prefectos, secretarias y trabajadores sociales.

La infraestructura de la escuela cuenta con 18 aulas donde se toman clases, plaza cívica donde se realizan eventos importantes, además de enfermería, canchas deportivas, biblioteca, salones donde se imparten talleres de carpintería, estructuras metálicas, computación, taquimecanografía, corte y confección, electrónica, bordados y tejidos; también cuenta con salones de usos múltiples, auditorio, cafetería, campo de fútbol y extensas áreas verdes por toda la institución.

CAPÍTULO 1. COMPETENCIAS EMOCIONALES

Este capítulo conforma el sustento teórico de la primera de las variables investigadas en el presente estudio.

Se expone desde el marco conceptual, donde se presentan las definiciones de emoción, competencias, inteligencia emocional, hasta llegar a definir el concepto de competencias emocionales.

Asimismo, se hace una clasificación de las competencias emocionales, se describe el proceso de desarrollo de estas, sus consecuencias en los distintos contextos y finalmente las estrategias para su medición.

1.1 Marco conceptual.

De acuerdo con Bisquerra y Pérez (2007: 12), con las aportaciones teóricas existentes, aún no es clara la diferencia entre la inteligencia emocional, la competencia emocional y la educación emocional. Por ello, resulta necesario profundizar en dichos conceptos.

La inteligencia emocional es conocida en cierta manera por sus siglas en inglés “EI” (emotional intelligence) o “EQ” (emotional quotient), dicho constructo hipotético es propio del campo de la psicología, pero se pone en debate la existencia o no de dicho constructo.

Sin embargo, lo que hasta ahora no se ha puesto en duda es la importancia y la necesidad de poder adquirir competencias emocionales.

1.1.1 Las emociones.

De acuerdo con Palmero y cols. (2002: 18), “la emoción es el principal sistema de evolución y de adaptación de las criaturas inteligentes”. Sin embargo, su propia dificultad para poder definirla, las múltiples formas de entenderla, la fragmentación del proceso, la complejidad de las metodologías y las dificultades inherentes a su estudio, explican el elemental desarrollo de la psicología de dichas emociones.

En el intento por saber más de las emociones, algunos científicos realizan estudios que muestren las diferencias inter e intraindividuales a lo largo del tiempo, teniendo como objetivo establecer principios, así como leyes que puedan describir las diferencias individuales con respecto a la experiencia emocional. Sin embargo, no es fácil, ya que se carece actualmente una definición consensuada de emoción.

Pinillos señala que las emociones se definen tradicionalmente como el estado de ánimo que es producido por ciertas impresiones de los sentidos, ideas o recuerdos que frecuentemente se traducen en gestos, actitudes y algunas otras formas de expresión; pero dicha definición no abarca en su totalidad la multidimensionalidad del proceso psicológico que, en cierto sentido, es un término que se refiere a mover (citado por Palmero y cols.; 2002).

Palmero y cols. (2002: 19) afirman que que “los principales descriptores emocionales tradicionalmente se han ido clasificando mediante algunos criterios a tomar en cuenta que son la duración, la intensidad, el origen y su referencia con algunos acontecimientos particulares”.

En dicha clasificación se encuentra el afecto, que tiene que ver con la valoración de la persona en relación con las distintas situaciones a las que se enfrenta, así como una tendencia innata hacia el afecto positivo, teniendo como meta el hedonismo, que se refiere a obtener placer.

Por otra parte, se habla del estado de ánimo, que tiene que ver con un estado afectivo, en el cual se implica cierta existencia mediante un conjunto de creencias sobre la probabilidad del sujeto mediante la experimentación de placer o dolor en su vida, se estima que la variación puede ser de varios días y es originado por alguna causa remota en el tiempo.

De igual manera, la emoción, dicha como concepto, es utilizado en la psicología de tres maneras distintas: 1) Síndrome emocional, 2) Estado emocional y 3) Reacción emocional. Además de ello, el descriptor de emoción tiene un sentido descriptivo como prescriptivo. En suma, la emoción es una manera concreta de afecto y más cercana en el tiempo, todo lo contrario de lo que ocurre con el humor, esto quiere decir que se describe una relación específica del sujeto con su medio ambiente en el presente (Fridja, citado por Palmero y cols.; 2002).

Palmero y cols. (2002) hablan del sentimiento, específicamente sobre cómo va construyendo la experiencia subjetiva de la emoción. Estos autores mencionan que los sentimientos y las emociones son utilizadas de diferente manera: por ejemplo, se dice <me siento triste> igual que cuando se afirma <estoy triste>.

Debido a lo anterior, para Avrel (citado por Palmero y cols.; 2002), los sentimientos combinados con la emoción se comparan cuando se oyen voces, sin una certeza del quién o qué dice, esto quiere decir que dicha experiencia no puede ser considerada real sin que exista un estímulo auténtico que provoque dicha emoción.

En lo referente a la regulación emocional, Garber (citado por Palmero y cols.; 2002) menciona que la regulación emocional es un proceso adquirido a lo largo del desarrollo evolutivo.

Asimismo, mencionan que en consecuencia podrían existir algunos fallos que se les denomina desregulaciones, como efecto de lo anterior, esos fracasos en la regulación emocional son transitorios, pueden generar ansiedad aguda y excesos comportamentales.

En síntesis, 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.

De manera inicial, para Bisquerra y Pérez (2007: 2), “el concepto de competencia ha evolucionado, situándose más allá de la óptica exclusivamente profesional y ha adquirido una visión más integral”.

Asimismo, Alberici y Serreri (citados por Bisquerra y Pérez; 2007: 2-3) comentan que “el debate sobre el concepto de competencia en el ámbito de la educación y formación (o mejor dicho desde el punto de vista pedagógico), ha puesto enseguida la evidencia la necesidad de una lectura del mismo que trascienda su dimensión puramente funcionalista, ampliando su horizonte de estudio y de investigación más allá de los límites de la formación profesional”.

Bisquerra y Pérez (2007: 2) exponen algunas definiciones de competencia que son importantes y ayudarán a conocer más sobre ellas.

“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 o profesional y en la organización del trabajo (Bunk; 1994).”

“Competencia es un saber actuar validado. Saber movilizar, saber combinar, saber transferir recursos (conocimientos, capacidades...) individuales y de red en una situación profesional complejas y con vistas a una finalidad (le Boterf; 2001).”

“La competencia discrimina el saber necesario para afrontar determinadas situaciones y ser capaz de enfrentarse a las mismas. Es decir, saber movilizar conocimientos y cualidades, para hacer frente a los problemas derivados del ejercicio de la profesión (Echeverría; 2005: 17).”

Asimismo, Bisquerra y Pérez (2007) muestran las características generales de una competencia, que son las siguientes:

- Es aplicable a las personas (individualmente o de forma grupal).
- Implica unos conocimientos “saberes”, unas habilidades “saber-hacer”, y unas actitudes y conductas “saber estar” y “saber ser”, integrados entre sí.
- Incluye las capacidades informales y de procedimiento, además de las formales.
- Es indisociable de la noción de desarrollo y de aprendizaje continuo, unido a la experiencia.
- Constituye un capital o potencial de actuación vinculado con 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.

Por otra parte, Iglesias (2009) describe los cuatro tipos de competencias que es importantes conocerlas para entenderlas de una mejor manera:

1. **Técnicas:** Se refieren al dominio como experto de las tareas y contenidos del ámbito del trabajo y los conocimientos adecuados a las tareas, es decir: saberes, aptitudes, conocimientos, nociones y cualificaciones.
2. **Sociales:** Se entiende por este tipo de competencias aquellas que el individuo pone en práctica en su relación con el otro, ya sea por su entendimiento, comunicación o negociación. Es decir: actitudes de empatía, comunicación interpersonal, resolución de conflictos y adaptación.
3. **Metodológicas;** Se entiende por la aplicación de procedimientos adecuados a las tareas y funciones propias de la profesión concreta que, de una manera autónoma, encuentra vías de solución y que transfiere adecuadamente las experiencias adquiridas a otras modalidades laborales. Hacen referencia al asesoramiento, entendido como ayuda personal y grupal en ámbitos de carácter académico, profesional, familiar o social; esto supone la orientación para el grupo de problemas de integración, métodos y técnicas de aprendizaje y de estudio, habilidades de toma de decisiones o actividades de comunicación interpersonal.
4. **Participativas:** Por este tipo de competencias se entiende a las capacidades de implicación y participación en los diferentes contextos laborales, familiares o

sociales: suponen capacidades de liderazgo, colaboración, organización de trabajo y grupos de gestión.

Bisquerra y Pérez (2007: 3) definen las competencias como “la capacidad de movilizar adecuadamente el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia”.

1.1.3 De la inteligencia cognitiva a la inteligencia emocional.

Inicialmente, “varios autores han criticado las pruebas de inteligencia y los estudios genéticos de la inteligencia en particular, sobre la base de que no existe ninguna teoría clara de la inteligencia” (Vernon; 1982: 51).

Asimismo, Vernon (1982: 51) menciona que “la inteligencia se refiere a las habilidades más generalizadas, las estrategias del pensamiento y el nivel conceptual general, que se aplican en un rango amplio de actividades cognoscitivas o 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”.

De igual manera, Goleman (2007: 31) comenta que “para poder forjamos una idea más completa de cuáles podrían ser los elementos fundamentales de dicha educación, debemos acudir a otros teóricos que siguen el camino abierto por

Gardner, entre los cuales el más destacado tal vez sea Peter Salovey, notable psicólogo de Harvard, que ha establecido con todo lujo de detalles el modo de aportar más inteligencia a nuestras emociones”.

A la vez, Goleman (2007: 31) menciona que, en los últimos años, un número cada vez más nutrido de psicólogos ha llegado a conclusiones similares, coincidiendo con Gardner en que la vieja teoría del CI se ocupa solamente de una estrecha franja de habilidades lingüísticas y matemáticas, y que tener un elevado CI tal vez pueda predecir adecuadamente quién va a tener éxito en el aula o quién va a llegar a ser un buen profesor, pero no tiene nada que decir con respecto al camino que seguirá la persona una vez concluida su educación”.

Por otra parte, Goleman (2007:32) señala que “la definición de Salovey subsume a las inteligencias personales de Gardner y las organiza hasta llegar a abarcar cinco competencias principales”. Estas se explican a continuación.

“1. El conocimiento de las propias emociones. El conocimiento de uno mismo, es decir, la capacidad de reconocer un sentimiento en el mismo momento en que aparece, constituye la piedra angular de la inteligencia emocional. (...) Por otro lado, la incapacidad de percibir nuestros verdaderos sentimientos nos deja completamente a su merced”).

“2. La capacidad de controlar las emociones. La conciencia de uno mismo es una habilidad básica que nos permite controlar nuestros sentimientos y adecuarlos al

momento. (...) Las personas que carecen de esta habilidad tienen que batallar constantemente con las tensiones desagradables mientras que, por el contrario, quienes destacan en el ejercicio de esta capacidad se recuperan mucho más rápidamente de los reveses y contratiempos de la vida”).

“3. La capacidad de motivarse uno mismo. (...) El autocontrol emocional —la capacidad de demorar la gratificación y sofocar la impulsividad— constituye un imponderable que subyace a todo logro. Y si somos capaces de sumergimos en el estado de «flujo» estaremos más capacitados para lograr resultados sobresalientes en cualquier área de la vida. Las personas que tienen esta habilidad suelen ser más productivas y eficaces en todas las empresas que acometen).”

“4. El reconocimiento de las emociones ajenas. La empatía, otra capacidad que se asienta en la conciencia emocional de uno mismo, constituye la «habilidad popular» fundamental. (...) Las personas empáticas suelen sintonizar con las señales sociales sutiles que indican qué necesitan o qué quieren los demás y esta capacidad las hace más aptas para el desempeño de vocaciones tales como las profesiones sanitarias, la docencia, las ventas y la dirección de empresas).”

“5. El control de las relaciones. El arte de las relaciones se basa, en buena medida, en la habilidad para relacionarnos adecuadamente con las emociones ajenas. (...) Estas son las habilidades que subyacen a la popularidad, el liderazgo y la eficacia interpersonal. Las personas que sobresalen en este tipo de habilidades suelen ser auténticas «estrellas» que tienen éxito en todas las actividades vinculadas a la relación interpersonal).”

Por su parte, Bar-On (Citado por Ugarriza; 2001: 131) define la inteligencia emocional como un “conjunto de habilidades personales, emocionales y sociales y de destrezas que influyen en nuestra habilidad para adaptarnos y enfrentar las demandas y presiones del medio. Como tal, nuestra inteligencia no cognitiva es un factor importante en la determinación de la habilidad para tener éxito en la vida, influyendo directamente en el bienestar general y en la salud mental”.

Sobre la base de este concepto, Bar-On construye el inventario de cociente emocional (I-CE) siendo necesario presentar el marco de trabajo conceptual de este.

1.1.4 Conceptualización de las competencias emocionales.

Por principio de cuentas, “de igual suerte que con el concepto de competencia, la delimitación del constructo de competencia emocional aparece como un tema de debate en el que todavía no existe un acuerdo unánime entre los expertos. El primer punto de discrepancia parece en la propia designación. Así, mientras que algunos autores se refieren a la competencia emocional, otros prefieren utilizar la designación competencia socio-emocional; otros optan por utilizar el plural: competencias emocionales o socio-emocionales” (Bisquerra y Pérez 2007: 5).

De igual manera, Salovey y Sluyter (citados por Bisquerra y Pérez; 2007: 5) “Identifican cinco dimensiones básicas en las competencias emocionales: cooperación, asertividad, responsabilidad, empatía, autocontrol. Estas dimensiones se solapan con el concepto de inteligencia emocional, tal como lo define Goleman

(1995), dividido en cinco dominios – autoconciencia emocional, manejo de las emociones, automotivación, empatía y habilidades sociales que a su vez incluían la existencia de veinticinco competencias”.

Del mismo modo, “en la revisión de dicha propuesta, siete años más tarde, Goleman, Boyatzis y Mckee (2002: p. 69 – 73) proponen tan solo cuatro dominios – conciencia de uno mismo, autogestión, conciencia social y gestión de las relaciones – y dieciocho competencias”, finalmente, se afirma que “este proceso nos permite aventurar que a medida que la ciencia nos proporcione mayores conocimientos la conceptualización de la competencia emocional, avanzará necesariamente hacia una mayor concreción” (Bisquerra y Pérez; 2007: 5).

Saarni (citado por Bisquerra y Pérez; 2007: 6) “define la autoeficacia como la capacidad y las habilidades que tiene el individuo para lograr los objetivos deseados. Para que haya autoeficacia se requiere conocimiento de las propias emociones y capacidad para regularlas hacia los resultados deseados. (...) La competencia emocional madura debería reflejar una sabiduría que conlleva los valores éticos significativos de la propia cultura”).

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

1.2 Clasificación de las competencias emocionales.

Aunque existen varias clasificaciones de competencias emocionales, tal vez quienes mejor las han explicado en su esquema son Bisquerra y Pérez (2007). Ellos hablan de cinco bloques: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencias para la vida y el bienestar. Enseguida se describe cada una,

- **Conciencia emocional:** Este bloque se refiere a las habilidades para darse cuenta de las propias emociones e incluso de las emociones de los demás, también alude a la habilidad para percibir el clima emocional en cierta situación.
- **Regulación emocional:** Esta área es descrita como la manera de saber manejar las emociones de manera correcta, se habla de generar conciencia en relación con las emociones, cogniciones y comportamientos que ayudan al individuo a tener eficientes estrategias a la hora de afrontar de manera correcta las situaciones, así como la capacidad para tener emociones positivas.
- **Autonomía emocional:** Esta habilidad es entendida como un concepto amplio compuesta por características y elementos que se relaciona con la autogestión personal, donde se maneja la autoestima, la actitud positiva ante las situaciones de la vida y responsabilidades, que capacita y ayuda para

saber analizar las normas sociales, una mejor manera al buscar ayuda, así como otros recursos y, finalmente, la autoeficacia emocional.

- Competencia social: Este bloque habla de la competencia social, que es entendida como una capacidad que tiene el ser humano para saber mantener buenas relaciones con los demás. Dicha capacidad implica el tener ciertos dominios, así como habilidades sociales para tener una mejor comunicación efectiva con respecto a actitudes pro-sociales o asertivas.
- Competencia para la vida y el bienestar: Por otra parte, se tiene la competencia para la vida y el bienestar, la cual genera una capacidad para tener ciertos comportamientos adecuados y responsables que ayuden a afrontar de manera exitosa los desafíos presentes y futuros de la vida. Esto abarca desde los privados, profesionales y sociales, así como las distintas situaciones encontradas en el camino, permitiendo tener una mejor organización que equilibra la vida de forma sana y, finalmente, facilitando así las experiencias y el bienestar humano.

Por otra parte, Reuven Bar-On (citado por Ugarriza; 2001) habla de una clasificación de componentes emocionales, los cuales integra como parte de algunos aspectos evaluados en el instrumento desarrollado por el EQ (Inventario de Coeficiente Emocional).

- Inteligencia intrapersonal.

Dentro de la inteligencia intrapersonal, se habla de la comprensión emocional de sí mismo, la asertividad, el autoconcepto, la autorrealización y la independencia, todas ellas son habilidades propias e internas que necesitan los seres humanos y hacer uso de ellas para poder conocerse a sí mismo y ser mejores como personas.

- Inteligencia interpersonal.

En esta área hablan de la empatía, la responsabilidad social y relación interpersonal. Estas hacen referencia a la manera en que el ser humano se desarrolla fuera del ámbito personal, es decir la forma en que se relaciona con las personas que les rodea, ya que saber manejarlas genera una mejor relación social y emocional.

- Adaptabilidad.

La siguiente área está compuesta por la prueba de la realidad, flexibilidad y solución de problemas. Esta se refiere a la manera en que el ser humano se adapta a las distintas situaciones que se van presentando durante su vida, el saber identificar y definir los problemas ayudara al individuo a adaptarse, logrando que pueda tener control, generar soluciones ante futuros conflictos y así poder resolverlos.

- Manejo de estrés.

El manejo de estrés está compuesto por la tolerancia al estrés y el control de los impulsos y habla de la habilidad que tiene el ser humano para manejar eventos adversos, así como las situaciones en la cuales el ser humano se siente presionado y trata de resistir para poder solucionar las situaciones negativas que se presentan, actuando y controlando de manera positiva su estrés.

- Estado de ánimo.

Por último, está el estado de ánimo, que se compone por la felicidad y el optimismo. En estas áreas se busca el sentirse feliz y satisfecho con la vida, no solo consigo mismo, sino también con la de los demás. La actitud positiva juega un papel importante, ya que es necesaria para tener pensamientos positivos ante las adversidades y así se eliminarán los sentimientos negativos.

1.3 Educación emocional.

La formación de competencias emocionales involucra un proceso que, como mejor alternativa, debe ser intencionado y sistemático. En el presente apartado, se explicarán los pormenores relativos a la educación emocional.

1.3.1 Concepto de educación emocional.

Por principio de cuentas, Vivas (2003: 3) cita a Bisquerra, quien define la educación emocional como un proceso educativo que es continuo y permanente, el cual pretende potenciar el desarrollo cognitivo, constituyéndose ambos como elementos esenciales para la personalidad integral. De esta manera, la educación emocional se puede asumir como un área fundamental de la pedagogía.

1.3.2 La pedagogía y la educación emocional.

Se dice que, a través del tiempo, en la pedagogía han existido numerosos pensadores que han abogado por la inclusión en el currículum. Flores (citado por Vivas; 2003: 4) retoma “la importancia de la investigación teórica que se centra en la formación de ciertos sentidos que han erigido ciertos principios pedagógicos que son vigentes en el discurso contemporáneo”.

Por otra parte, Dewey (citado por Vivas (2003: 5) habla sobre una reflexión acerca de la naturaleza de la escuela y llega a la conclusión de que “además de la formación académica, las escuelas también deberían ser espacios para que los estudiantes aprendan sobre la democracia, también tener habilidades necesarias para que sean preservadas, un estado mental reflexivo para poder avanzar en el clima social y emocional que sean necesarios para ejercerla”.

1.3.3 La educación emocional en el contexto familiar.

Hablando del contexto familiar, se dice que el desarrollo de habilidades en relación con la inteligencia emocional, comienza de manera principal en el hogar mediante la interacción entre los padres e hijos, así como los hermanos, ya que ocurre de acuerdo con el modelaje de los padres, así como las interacciones entre ellos a partir de sus respuestas a las distintas situaciones de la vida. Los padres juegan un papel importante al enseñar a sus hijos a identificar y manejar las emociones de manera apropiada o equivocada.

De acuerdo con Bach, se menciona que “es en el entorno familiar donde el niño descubre por primera vez sus sentimientos, las reacciones de los demás ante sus sentimientos y sus posibilidades de respuesta ante ambas cosas” (citado por Vivas; 2003: 9).

De igual manera, en función del desarrollo emocional apropiado para los hijos, Gottman y Declare (citado por Vivas; 2003: 10) proponen algunas sugerencias para los progenitores:

- “Ayuden a los niños a identificar y etiquetar las diferentes emociones y conectarlas con las 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 propongan vías para que el niño, por sus propios medios, resuelva sus problemas emocionales”.

Finalmente, Bach (citado por Vivas; 2003: 10) comenta que cuando un niño ingresa a la educación formal, se recomienda que sus padres den información amplia de cuál es su nivel de desarrollo de la inteligencia emocional que se ha alcanzado hasta el momento en el ambiente familiar.

1.3.4 La educación emocional en el contexto comunitario.

Vivas (2003) comparte que las relaciones sociales pueden generar ciertos conflictos tanto en la profesión, como en la familia, la comunidad o cualquier contexto en el que se desarrollan las personas.

En este sentido, Bisquerra (señalado por Vivas; 2003) indica que, en la actual sociedad, inmersa en la información y la comunicación de masas, se corre el peligro de que las relaciones interpersonales sean sustituidas por las tecnologías de la comunicación, lo cual puede provocar un aislamiento físico y también emocional de los individuos.

Finalmente, el autor menciona que los gobiernos locales tienen que preocuparse por la educación emocional de los ciudadanos y, a la vez,

comprometerse a fondo para apoyar y promover programas orientados con el fin de generar un mejor resultado.

1.3.5 La educación emocional en el contexto curricular.

Por último, Vivas (2003: 11) explica que “el contexto curricular ofrece múltiples situaciones en las que es necesario tener en cuenta la relevancia de las competencias emocionales, tales como el diseño curricular, la concepción de las organizaciones escolar y el papel del maestro, entre otras”.

Sin embargo, tradicionalmente, el diseño curricular se centra en el conocimiento científico y técnico, pero no el conocimiento de las personas; lo que permite concluir que, finalmente, al parecer ese desinterés por la educación emocional influye en muchas disfunciones sociales y emocionales de la época presente.

1.4 Las competencias emocionales en la vida actual.

Inicialmente Bisquerra y Pérez (2007: 13) afirman que “la preocupación por el estudio científico del desarrollo emocional es reciente”.

Cabe mencionar que en dichos estudios se pone de relieve que, conforme los niños y jóvenes adquieren competencias emociones, se han observado en sus comportamientos las consecuencias positivas que se pueden tener.

1.4.1 Las competencias emocionales en la dimensión laboral.

Bisquerra y Pérez (2007: 13) refieren que “el interés por las consecuencias de la competencia emocional en la dimensión laboral ha reclamado el interés de investigadores, formadores, empresarios y técnicos en desarrollo de recursos humanos a partir de los últimos años del siglo XX”.

Además de ello, en el ámbito de aplicación en las competencias emocionales, hay un gran interés debido a ciertas consecuencias económicas, hablando de los avances del tema que aporta a las organizaciones empresariales.

Cabe mencionar que “en EEUU se invierten más de 50 billones de dólares al año en formación en la empresa (Cherniss, 2000, p 434) En este sentido, la American Society for Training and Development ha constatado como la competencia emocional afecta de forma significativa en múltiples aspectos de la práctica profesional” (Bisquerra y Pérez; 2007: 13).

Finalmente, Cherniss (citado por Bisquerra y Pérez; 2007: 13) menciona que “al invertir en el desarrollo de competencias emocionales, los trabajadores llegan a tener consecuencias que son positivas en distintas situaciones que permiten resolver eficazmente problemas con los compañeros, generar una mejora en la relación con los clientes, poder afrontar críticas de los jefes, completar las tareas de manera exitosa y enfrentar los retos que se planteen, etc.”

1.4.2 Las competencias emocionales en la dimensión escolar.

Extremera y Fernández (2004: 8) muestran resultados contradictorios en la línea de investigación que fue dirigida para analizar la influencia relacionada al rendimiento académico. Estos autores afirman que “los primeros estudios anglosajones realizados en población universitaria acreditaron una relación directa entre IE y rendimiento académico”.

Por otra parte, explican que “los resultados de Newsome, Day y Catano (2000) no avalaron las relaciones positivas entre IE medida con el EQ-i (una medida de IE de autoinforme) y el rendimiento académico en estudiantes universitarios canadienses”. Finalmente, se obtuvo como resultado que “82% de los estudiantes con alto rendimiento académico y 91% de los alumnos con bajo nivel académico fueron correctamente identificados y agrupados en función de sus puntuaciones en IE” (Extremera y Fernández; 2004: 9).

1.4.3 Las competencias emocionales en la dimensión personal.

Para Bisquerra y Pérez (2007), la dimensión personal en la vida de los sujetos no escapa en absoluto a efectos que son positivos para un adecuado desarrollo en las competencias emocionales.

De igual manera, en cierto sentido comienzan a surgir algunas aportaciones que habla acerca de la gran importancia en las aplicaciones en cuanto al ámbito

familiar, en la vida de pareja, así como en el establecimiento de una red en las relaciones sociales satisfactorias.

Por otra parte, para Tannen (Bisquerra y Pérez; 2007: 14) “la clave de una buena relación de pareja reside en la comunicación y la capacidad empática de sus componentes”.

Por último, Bisquerra y Pérez (2007:15) comentan que la educación emocional es sumamente importante, porque mediante ella se busca contribuir al óptimo desarrollo de las mismas y se sabe que facilitan y predisponen a tener una vida de mayor felicidad.

1.4.4 Las competencias emocionales en la dimensión social.

Extremera y Fernández (2004: 6) explican que “las personas emocionalmente inteligentes no sólo serán más hábiles para percibir, comprender y manejar sus propias emociones, sino también serán más capaces de extrapolar sus habilidades de percepción, comprensión y manejo a las emociones de los demás”.

Asimismo, la teoría genera un nuevo marco de investigación sobre la adaptación social y emocional, ya que juega un papel importante en el establecimiento, mantenimiento y calidad en las relaciones interpersonales.

Se dice que las habilidades sociales son recíprocas, ya que la persona que desarrolla y posee las competencias sociales adecuadas presenta más probabilidad de recibir una buena consideración y un mejor trato, sin olvidar que el apoyo social mejora el impacto negativo de los problemas cotidianos, según refieren Extremera y Fernández (2004).

1.5 Evaluación de las competencias emocionales.

Al examinar cualquier variable de investigación, resulta fundamental recolectar información válida, que refleje la realidad a examinar. En el caso de las competencias emocionales, la recolección de datos se basa en diversas herramientas que se explican en los subapartados siguientes.

1.5.1 Cuestionarios, escalas y autoinformes.

Extremera y Fernández (2004) explican que el método de evaluación de inteligencia emocional que está conformado por cuestionarios, escalas y autoinformes es el más tradicional y uno de los más utilizados en el campo de la psicología. Gracias a los cuestionarios se han obtenido perfiles de personalidad como extraversión.

Además de ello, en la mayoría de los casos, los cuestionarios se conforman por enunciados verbales cortos donde los alumnos evalúan su IE por medio de la propia estimulación de acuerdo con sus habilidades emocionales y mediante la escala de Likert, que abarca opciones desde nunca (1) a muy frecuentemente (5).

Este indicador se denomina “índice de inteligencia emocional percibida o auto-informada” y permite conocer las creencias y expectativas sobre si pueden percibir, discriminar y saber regular sus emociones.

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

1.5.2 Evaluación a través de observadores externos.

Del mismo modo, se tiene una segunda forma de evaluar la inteligencia emocional, que es basada en observadores externos, mediante los niveles de IE que parten de un supuesto básico. Dicho procedimiento es considerado como eficaz para evaluar la inteligencia emocional interpersonal, ya que al utilizarla indica el nivel de habilidad emocional que es percibida por los demás.

“Esta forma de evaluación es complementaria al primer grupo de medidas y sirve de información adicional y como medida para evitar posibles sesgos de deseabilidad social” (Extremera y Fernández; 2004: 4).

1.5.3 Evaluación a través de tareas de ejecución.

Este último grupo de medidas surge para suplir los problemas de sesgos que presentan las dos metodologías anteriores.

El objetivo de los instrumentos es “evitar una falsación en las respuestas de los participantes donde una imagen positiva es deseable y por otra parte disminuir los sesgos perceptivos en las situaciones provocadas por observadores externos” (Extremera y Fernández; 2004: 6).

Por último, se afirma 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 (Mayer et al., Mayer, citados por Extremera y Fernández; 2004: 6).

Como se pudo observar en este capítulo, las competencias emocionales son de gran importancia en la vida actual, ya que los humanos están expuestos a diversas situaciones y emociones cada día. Es importante utilizar las capacidades de manera adecuada para que, a través de los conocimientos, las actitudes y habilidades, ayuden al ser humano a resolver los obstáculos que le presentan, con el fin de que pueda tener una mayor satisfacción personal y una mejor calidad de vida.

CAPÍTULO 2. ESTRÉS

Una vez sustentada la primera de las variables del estudio en el capítulo anterior, se presenta en este la descripción teórica del estrés.

Los contenidos incluyen tanto los antecedentes, como las distintas conceptualizaciones del estrés; los moduladores y las principales consecuencias de un estrés excesivo.

2.1 Antecedentes históricos del estrés.

Por principio de cuentas, Sánchez (2007: 16) menciona que la palabra “estrés” proveniente del latín “stringere”, que significa presionar, oprimir y comprimir; posteriormente dicho termino comenzó a utilizarse en la física y metalurgia refiriéndose a la fuerza aplicada a un objeto, el cual puede ser deformado o roto.

Por otra parte, Lazarus y Lazarus (2000: 280) señalan que la palabra estrés ya era utilizada de manera ocasional, mas no sistemática, tan temprano como en el siglo XIV, la cual significaba momento angustioso y aflicción.

De igual manera, en el siglo XVII, el vocablo referido tuvo una gran importancia técnica cuando el físico y biólogo Robert Hooke mostró su ayuda a ingenieros para diseñar estructuras.

A la vez, Robert Hooke fue de gran influencia en la manera de definir la tensión en fisiología, psicología y sociología. Cabe mencionar que el estrés se convirtió en un término para definir la exigencia del entorno sobre el sistema biológico, social o psicológico, siendo análoga a la carga que un puente puede soportar.

Del mismo modo, Claude Bernard (citado por Sánchez; 2007: 15) “demostró que la naturaleza provee genéticamente a los seres vivos de mecanismos para enfrentar las contingencias del ambiente externo”.

Cabe mencionar que dicho médico francés descubrió que cualquier cambio externo en el ambiente podría perturbar a un organismo, a pesar de que los seres vivos poseen la capacidad para tener una estabilidad interna, aunque las condiciones externas sean modificadas.

Además de ello Sánchez, (2007: 16) aclara que “los principios de Bernard fueron ampliados durante la primera mitad del siglo XX por el fisiólogo estadounidense Walter Bradford Cannon, que bautizó al ‘estado anímico’ con el nombre de ‘homeostasis’, y demostró que el cuerpo podía adaptarse para enfrentarse a peligros externos importantes”.

Asimismo, Sánchez (2007: 15) comenta que un estudio científico del estrés inició por el austriaco-canadiense Hans Selye, gracias a sus investigaciones fue posible identificar una reacción específica, fisiológica y adaptativa a cualquier

impacto que se ejerciera en el organismo dada por una amplia gama de diversos estímulos heterogéneos, provocada por variaciones de tipo endocrino.

También dicha reacción es en realidad una preparación normal del organismo que se da para algún enfrentamiento o la huida, provocando reacciones como:

- Pupilas agrandadas para mejorar la visión.
- Oído agudizado.
- Músculos tensos para responder a la amenaza.
- Aumento de la frecuencia cardíaca y respiratoria.
- Aumento en el bombeo de la sangre, generando más oxígeno a las células.

En suma, los seres humanos tienen un mecanismo programado de manera natural que funciona cuando se enfrenta al peligro y así poder evitar la muerte.

Debido a lo anterior, Lazarus y Lazarus (2000: 281) comparten que, durante la Primera Guerra Mundial, existieron crisis emocionales, las cuales se explicaban de manera neurológica en vez de psicológica; sin embargo, durante la Segunda Guerra Mundial surgió un gran interés por el estrés, ya que los soldados se desmoronaban emocionalmente durante la situación de combate.

A partir de esto, el interés por el estrés como resultado de la angustia y disfunción humana prosperó en los años sesenta y setenta, y continúa siendo importante hasta la actualidad.

En conclusión, se habla de que quedó patente cómo existían diferencias individuales en el tema de la vulnerabilidad, así como los efectos del estrés, ya que no eran fáciles de predecir, dado que lo que para una persona resultaba como una gran exigencia, para la otra no lo era (Lazarus y Lazarus; 2000).

2.2. Tres enfoques teóricos del estrés.

El estrés es un fenómeno que ha sido examinado desde diferentes perspectivas, las cuales pueden agruparse en tres áreas. Estas se explican en los subapartados siguientes.

2.2.1 Estrés como estímulo.

Inicialmente, Travers y Cooper (1997: 30, retomando a Goodell y otros) señalan que “en el siglo V a.C., Hipócrates creía que en el entorno condicionaba las características de la salud y de la enfermedad”.

De igual manera, comentan que la presión puede ser no solo física, sino también emocional, y tuvo lugar durante un gran periodo de tiempo, al estar un individuo sometido a dicha presión, esta puede generarle ansiedad, que a su vez

también resulta estresante; Fisher (referido por Travers y Cooper; 1997) asume que el estrés puede ser una condición ambiental, física o psicológica.

Para Holmes y Rahe (citado por Travers y Cooper; 1997: 31) hablan de que la metodología empleada en ese enfoque se centra de la identificación de estímulos que son potencialmente estresantes como: presiones ambientales (el ruido), sociales (el racismo), psicológicas (la depresión), físicas (la discapacidad), económicas (la pobreza) y los desastres naturales (inundaciones o terremotos, por ejemplo).

Finalmente, Seyle (citado por Travers y Cooper; 1997: 32) explica que se “ha puesto de relieve que no podemos asumir que el término y el concepto de <<estrés>> sean automáticamente negativos, ya que podemos considerarlo un estimulante, y es un rasgo vital”.

2.2.2. Estrés como respuesta.

En primer lugar, Fisher (citado por Travers y Cooper; 1997: 29) menciona que “se puede deducir que una persona se ha visto expuesta a condiciones estresantes si manifiesta indicios de tensión”.

Del mismo modo, estos autores señalan que gran parte de las personas afirman estar bajo presión, como evidencia obvia y tangible para poder percibir el estrés en ellas, viendo los síntomas que presentan.

Finalmente, Travers y Cooper (1997:30) hablan de que “las respuestas frente al estrés pueden darse en tres niveles: el psicológico, el fisiológico y el conductual (...) ya que los tres se encuentran interrelacionados, si bien no queda clara la relación exacta entre ellos”.

2.2.3 Estrés como relación persona- entorno (enfoque interaccionista).

Travers y Cooper (1997) explican que para la mayoría de las personas que trabajan en el área de investigación del estrés, hoy en día ya no es un fenómeno percibido como estímulo o respuesta, sino lo explican como un proceso que se manifiesta de modo complejo.

Pearlin y cols. indican que “el estrés no es un suceso, sino un proceso complejo, variado y desafiante a nivel intelectual” (citados por Travers y Cooper; 1997: 32).

Cabe mencionar que, para poder tener un control del estrés, la persona puede intentar alterar lo que le rodea o entender las formas de aprender a modificar sus reacciones ante las situaciones concretas que se van presentando. “La actitud al enfrentarse al estrés produce que la persona y el entorno logren con éxito el poder de adaptarse” (Travers y Cooper;1997: 33).

Asimismo, se dice que “para que un acontecimiento se considere un estímulo estresante, el individuo debe interpretarlo fenomenológicamente”. (Lazarus, citado por Travers y Cooper; 1997: 33).

Para concluir, se puede mencionar que el estrés “es una respuesta adaptativa, mediada por las características individuales y/o procesos psicológicos, la cual es al mismo tiempo consecuencia de una acción, situación o evento externo que plantea a la persona especiales demandas físicas o psicológicas” (Ivancevich y Matteson; 1985: 23).

2.3. Los estresores.

Existen variados elementos que pueden propiciar el estrés, aunque su efecto no es igual en todas las personas. Para su estudio, se clasifican en dos grandes grupos: el de los estresores psicosociales y el de los biogénicos. Ambos se explican en las siguientes páginas.

2.3.1 Estresores psicosociales: cambios mayores, menores y cotidianos.

En primer lugar, Palmero y cols. (2002: 425) hablan de los cambios mayores al mencionar que los seres humanos llegan a tener cambios que son drásticos en la vida de una persona como: estar sometido a una situación bélica; ser víctima del terrorismo o la violencia; sufrir grandes problemas de salud poniendo en peligro su vida; el desarraigo y la migración a otros lugares; las catástrofes naturales

(terremotos, huracanes, inundaciones o cataclismos); de manera general, las situaciones que son traumáticas.

A la vez, “una de las características definitorias de este tipo de estresores es su potencial capacidad para afectar a un amplio número de personas, aunque pueden afectar también a una sola persona o a un número relativamente bajo de ellas, pero el número de afectados no altera de forma significativa la capacidad perturbadora de tales acontecimientos” (Palmero y cols.; 2002: 426).

De igual manera, existen los cambios vitales, es decir, acontecimientos que son estresantes, son aquellos que hacen referencia a ciertas circunstancias que se salen de control en los individuos, tales como: la muerte de algún ser querido, amenaza a la propia vida, una enfermedad donde el sujeto esté incapacitado para poder realizar sus tareas habituales o la pérdida de algún trabajo de cual depende; existen algunos otros tipos que están fuertemente influidos por la persona, como: el llegar al divorcio, el nacimiento de algún hijo o someterse a algún examen de gran importancia (Palmero y cols.; 2002).

Para concluir, Palmero y cols. (2002: 427) recalcan que “existe una serie de áreas en la vida de las personas en las cuales los cambios o alteraciones tienen una trascendencia vital y, por tanto, son altamente significativos”.

2.3.2 Estresores biogénicos.

De acuerdo con Palmero y cols. (2002: 431, citando a Everly), existe una gran diferencia entre los desencadenantes del estrés, de los cuales existen dos tipos: los psicosociales y los biogénicos.

En el mismo sentido, Palmero y cols. (2002) mencionan que los estresores forman parte de sucesos medioambientales que son reales o imaginarios, esto quiere decir que configuran algunas condiciones para activar la respuesta del estrés.

Por consiguiente, “los estresores biogénicos no utilizan los mecanismos de valoración cognitiva, y actúan directamente en los núcleos elicidores neurológicos y afectivos, por virtud de sus propiedades químicas inician directamente la respuesta de activación del estrés sin el usual requisito del proceso cognitivo-afectivo” (Palmero y cols.; 2002: 431).

2.4. Procesos del pensamiento que propician el estrés.

Por principio de cuentas, Powell (1998: 92) refiere que “Ellis expuso la teoría de que todo ser humano es incomparablemente racional e irracional: es posible rastrear todos los problemas emocionales y psicológicos hasta llegar a ideas y pensamientos irracionales o ilógicos”.

Asimismo, Ellis, señala que “las experiencias de aprendizaje desde la niñez tienen un efecto más profundo en el pensamiento y la conducta, ya sea racional o

irracional, en las personas, sin importar que su interés principal no se trate de elaborar una teoría del desarrollo personal” (citado por Powell; 1998: 93).

En este sentido, Ellis (citado por Powell; 1998) propone once amplias ideas irracionales que son encontradas más comúnmente en las personas que han sido perturbadas emocional y psicológicamente.

Por otra parte “se dice que las primeras siete figuran de manera más prominente en el desarrollo de ansiedad. Las últimas cuatro tienden más a producir hostilidad” (Ellis, citado por Powell; 1998: 93):

1. “Debo obtener el amor y la aprobación de todas las personas de mi comunidad, especialmente las que son más importantes para mí.
2. Debo ser perfectamente competente, suficiente y exitoso en todo logro antes de poder pensar en mí mismo como una persona valiosa.
3. No tengo control sobre mi propia felicidad. Mi felicidad está bajo el control completo de las circunstancias externas.
4. Mis experiencias pasadas y los eventos en mi vida han determinado mi vida y mi comportamiento presente. No es posible erradicar la influencia del pasado.
5. Existe solo una solución perfecta para cada uno de mis problemas. Si no la encuentro, será devastador para mí.
6. Las cosas peligrosas o temibles causan una gran preocupación. Debo agonizar y pensar constantemente en las posibles calamidades y estar preparado para lo peor.

7. Debería depender de los demás y debo tener a alguien más fuerte que yo en quien pueda apoyarme.
8. Si mi vida no funciona de la manera en que yo la había planeado, será realmente terrible. Cuando las cosas funcionan mal, es una catástrofe.
9. Es más fácil evitar ciertas dificultades y responsabilidades que enfrentarlas.
10. Algunas personas son malas, inicuas, infames. Deberían ser acusadas y castigadas.
11. Uno debería preocuparse mucho por los problemas y las perturbaciones de los demás” (Ellis, citado por Powell; 1998: 93).

En conclusión, Ellis explica que estos once conceptos erróneos pueden condicionar la manera en que el individuo percibe las circunstancias de su entorno, lo cual implica que se sienta rebasado por la realidad y que ello, a su vez, le produzca estrés.

2.5 Los moduladores del estrés.

Así como existen factores que generan o aumentan el estrés, existen otros con un efecto contrario. Estos elementos reciben el nombre de moduladores y en los siguientes párrafos se explican los tres principales.

2.5.1 El control percibido.

En primer lugar, se habla de la precepción de control, que es entendida como “la creencia general en el grado con el cual una persona es capaz de controlar y lograr la metas y objetivos que son deseados, logrando así vencer las dificultades que aparecen en el trascurso de su consecución, influyendo en la salud” (Palmero y cols.; 2002: 528, citando a Fontaine y cols.).

Asimismo, “el control percibido puede llegar a tener importantes efectos sobre la conducta, (...) por ejemplo, cuando las personas creen tener el control sobre su entorno, aunque este no sea real, esta creencia protege generalmente al individuo de los efectos negativos que podría provocarle el estrés” (Alloy y Abramson, citados por Palmero y cols.; 2002: 528).

De igual manera, “se estudiaron los efectos de la percepción de control sobre los altos niveles de cortisol, donde dicen que el incremento en los niveles de glucosa y el metabolismo permiten mantener altos niveles de actividad, así como otros efectos de un decremento de la competencia inmune” (Palmero y cols.; 2002: 528).

En conclusión, “los resultados de este estudio, demostraron que el entrenamiento recibido por los soldados les proporcionó eficaces estrategias de afrontamiento y altos niveles de percepción de control sobre la situación: estos manifestaron que si seguían las instrucciones recibidas durante el periodo de entrenamiento saldrían con vida del combate” (Palmero y cols.; 2002: 528).

2.5.2. El apoyo social.

Inicialmente, Cascio y Guillén (2010: 189) definen el apoyo social como “las provisiones instrumentales o expresivas, reales o percibidas, que son aportadas para la comunidad, como las redes sociales y los íntimos amigos”.

Sin embargo, se considera el estrés surge a partir de un desequilibrio percibido entre las demandas del ambiente y los recursos personales, siendo así fácil de entender que el apoyo social es una fuente de recursos que hace frente a las demandas (Cascio y Guillén; 2010).

Para finalizar, estos autores mencionan que la acción del apoyo social sobre la salud y el estrés es primordial. Al respecto, han propuesto dos mecanismos principales y mutuamente excluyentes, que son los siguientes:

- La hipótesis del efecto indirecto o protector: En ella se señala que cuando alguien se enfrenta a una situación estresante, el estrés se manifiesta solo si la persona no tiene apoyo social, de otra manera, la amenaza de los estresores resulta mínima.
- La hipótesis del efecto directo o principal: Este planteamiento afirma que el apoyo social ofrece al individuo una protección que favorece la salud y el bienestar, independientemente del grado de estrés.

2.5.3 El tipo de personalidad: A/B.

Como tercer factor de estrés, Travers y Cooper (1997: 92, citando a Watts y Cooper) exponen algunas de las características para saber identificar a la personalidad de los individuos del tipo A, que son las siguientes:

- “Tienden a sentir o a manifestar ante otros una impaciencia frente al ritmo al que van los acontecimientos.
- Poseen el hábito de enfatizar explosivamente ciertas palabras clave en su forma de hablar cotidiana.
- Tienden a moverse, caminar y comer rápidamente. De hecho, intentan hacerlo todo rápido.
- A menudo procuran hacer dos o más cosas a la vez. Tales como pensar en un tema completamente distinto mientras escuchan a otra persona.
- Se les puede reconocer por ciertas características reveladoras y por gestos como pies nerviosos, mantener los puños cerrados, o dar golpes en la mesa para enfatizar lo que dicen.
- Tienden a hacer girar la conversación en torno a ellos y a las cosas que les interesan.
- Casi siempre se sienten ligeramente culpables cuando intentan relajarse o no hacer nada durante unas cuantas horas.
- No se aperciben de las cosas más interesantes o hermosas que se han enfrentado durante el día.
- Intentan organizar más y más cosas en cada vez menos tiempo.

- No se sienten atraídos por los de su mismo tipo”.

Por el contrario, “los individuos del Tipo B se ven libres de estos rasgos. No sufren debido a la urgencia ni la impaciencia, no albergan hostilidades injustificadas, pueden relajarse y hacerlo <<sin sentir culpabilidad>>” (Travers y Cooper; 1997: 93).

2.5.3.1. Personalidad tipo A y problemas cardiacos.

Como información antecedente, Ivancevich y Matteson (1985: 203) señalan que “en los años cincuenta un par de investigadores del padecimiento de las coronarias desarrollaron un método junto con el instituto Harold Brunn, con el fin de predecir la enfermedad de las coronarias basándose en las respuestas conductuales a los estímulos ambientales”.

A la vez, muchos escritores sugieren que “el estrés y la conducta tipo A son sinónimos, esto quiere decir que los individuos tipo A experimentan una gran cantidad de estrés, por otra parte, los individuos tipo B son más relajados y tranquilos, por lo cual rara vez se encuentran alterados o llegan a experimentar estrés” (Ivancevich y Matteson; 1985: 203).

Asimismo, Ivancevich y Matteson (1985: 204) mencionan la importancia que ha tenido sobre el estrés “el estudio del grupo colaborador occidental. Como sucede en gran parte de la bibliografía sobre estrés, se ha hecho más trabajo sobre el tipo A

y el padecimiento de las coronarias que sobre cualquier otro resultado o consecuencia del estrés”.

De igual manera, Ivancevich y Matteson (1985) señalan que el estudio del grupo occidental (WCGS) se inició a principios de los años sesenta, evaluando a más de tres mil empleados de distintas compañías, en busca de la presencia o ausencia de la conducta tipo A.

Sin embargo, “puede haber poca duda en el sentido de que la conducta tipo A se encuentra implícita, en alguna forma, en las enfermedades cardiacas” (Ivancevich y Matteson; 1985: 205).

Finalmente, se afirma que los sujetos que poseen una personalidad del tipo A crean el estrés por sí mismos, al estar expuestos contantemente a estresores que los sujetos del tipo B evitan (Ivancevich y Matteson; 1985).

2.6. Los efectos negativos del estrés.

Finalmente, Ivancevich y Matteson (1985) exponen que las enfermedades que son originadas por el estrés, también llamadas enfermedades de adaptación, no tienen que ver con el resultado directo de algún agente externo, sino más bien son una consecuencia interna del cuerpo ante alguna amenaza planteada por un agente externo.

De manera específica, “en forma similar, las enfermedades de adaptación no son consecuencia directa de un agente externo, sino se encuentran asociadas a reacciones de adaptación menos que perfectas, ante los estresores que encontramos en nuestra vida” (Ivancevich y Matteson; 1985: 106).

En conclusión, Ivancevich y Matteson (1985) explican que las respuestas de adaptación tienen como fin mantener la homeostasis, por lo que es ilógico que algunos de nuestros intentos por tener un equilibrio interno sean una causa subsecuente del mismo.

Con estos planteamientos, se da por concluido el presente capítulo y, consecuentemente, el marco teórico. En las páginas restantes se expone, en cambio, el plan metodológico seguido y los resultados que se obtuvieron a partir de la información de campo.

CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

En el presente y último capítulo se presenta la metodología empleada para la recolección de datos, el análisis que se obtuvo gracias a la aplicación de los instrumentos de manera sistemática, para después poder tener un resultado, que es la base más importante de la investigación y así poder concluir con el estudio de la correlación entre las variables examinadas.

3.1 Descripción metodológica.

Hernández y cols. (2014: 4) definen que “la investigación es un conjunto de procesos sistemáticos, críticos y empíricos que se aplican al estudio de un fenómeno o problema”.

Del mismo modo, se dice que, a través de la historia y gracias a la ciencia, “han surgido distintas corrientes de pensamiento, así como marcos interpretativos como el realismo y el constructivismo que abren distintas rutas en busca del conocimiento” (Hernández y cols.; 2014: 4).

No obstante, debido a las distintas premisas que las sustentan, desde el siglo pasado dichas corrientes se tornaron polarizadas, en dos aproximaciones que son principales en la investigación: el enfoque cuantitativo y el cualitativo (Hernández y cols.; 2014).

Además de ello Hernández y cols. (2014: 4, citando a Grinnell) mencionan cinco estrategias que son similares en ambos enfoques y están relacionadas entre sí, las cuales son:

1. “Llevan a cabo la observación y evaluación de fenómenos.
2. Establecen suposiciones o ideas como consecuencia de la observación y evaluación realizadas.
3. Demuestran el grado en que las suposiciones o ideas tienen fundamento.
4. Revisan tales suposiciones o ideas sobre la base de las pruebas o del análisis.
5. Proponen nuevas observaciones y evaluaciones para esclarecer, modificar y fundamentar las suposiciones e ideas o incluso para generar otras”.

En suma, “aunque las aproximaciones cualitativa y cuantitativa comparten algunas estrategias, cada una cuenta con sus propias características” (Hernández y cols.; 2014: 4, citando a Grinnell).

3.1.1 Enfoque cuantitativo.

Por principio de cuentas, Hernández y cols. (2014) mencionan que el enfoque cuantitativo se crea a partir de una idea que va acotándose, una vez que se delimita se crean objetivos y preguntas de investigación, después se revisa la literatura para

así poder construir un marco o una idea teórica, y de esa manera poder generar las hipótesis y determinar las variables.

Particularmente, el enfoque cuantitativo cuenta con las siguientes características, que son:

1. “El investigador o investigadora plantea un problema de estudio delimitado y concreto sobre el fenómeno.
2. Una vez planteado el problema de estudio, el investigador o investigadora considera lo que ha investigado anteriormente (la revisión de la literatura) y construye un marco teórico (la teoría que habrá de guiar su estudio), del cual derivan una o varias hipótesis (cuestiones que va a examinar si son ciertas o no) y las somete a prueba mediante el empleo de los diseños de investigación apropiados.
3. La recolección de datos se fundamenta en la medición (se miden las variables o conceptos contenidos en la hipótesis). Esta recolección se lleva a cabo al utilizar procedimientos estandarizados y aceptados por una comunidad científica.
4. La investigación cuantitativa debe ser lo más ‘objetiva’ posible. Los fenómenos que se observan o miden no deben ser afectados por el investigador, quien debe evitar en lo posible que sus temores, creencias, deseos y tendencias influyan en los resultados del estudio o interfieran en los procesos y que tampoco sean alterados por las tendencias de otros” (Unrau, Grinnell y Williams, citados por Hernández y cols.; 2014: 6).

5. “Al final, con los estudios cuantitativos se pretende confirmar y predecir los fenómenos investigados, buscando regularidades y relaciones causales entre elementos. Esto significa que la meta principal es la formulación y demostración de teorías.
6. Para este enfoque, si se sigue rigurosamente el proceso y, de acuerdo con ciertas reglas lógicas, los datos generados poseen los estándares de validez y confiabilidad, las conclusiones derivadas contribuirán a la generación de conocimiento.
7. La búsqueda cuantitativa ocurre en la ‘realidad externa’ al individuo. Conviene ahora explicar cómo se concibe la realidad con esta aproximación a la investigación” (Hernández y cols.; 2014: 6).

Por otra parte, los autores mencionados muestran algunas argumentaciones basadas en Grinnell y Creswell, que son las siguientes:

1. Se explica que existen dos realidades, una es interna y consiste en creencias, experiencias y presuposiciones que son subjetivas de las personas. La segunda realidad es objetiva, independiente y externa de las propias creencias que cada uno tiene.
2. La realidad objetiva es susceptible de poder conocerse, lo cual resulta mejor el poder investigar la realidad externa y autónoma del investigador.
3. Para el siguiente paso, es necesario el poder comprender y recopilar la mayor cantidad posible de información sobre la realidad objetiva, para poder

comprender cada realidad es necesario que se registren y analicen los eventos.

4. Cuando dichas investigaciones plantean que la realidad objetiva es distinta de la propia creencia, entonces se deben modificar para que sean adaptables a la realidad.

3.1.2 Investigación no experimental.

Con respecto al diseño empleado en el presente estudio, Hernández y cols. (2014: 152) definen la investigación no experimental cuantitativa como aquella que “se realiza sin que se manipule deliberadamente las variables, esto significa que son estudios en los que no se hace variar en forma intencional las variables independientes para poder ver su efecto sobre las otras”. Lo que se hace en la investigación no experimental es observar los fenómenos en su contexto natural para así poder analizarlos.

Cabe mencionar que en el estudio no experimental no se generan situaciones, sino más bien se observan las existentes, que no son provocadas de manera intencional en la investigación por quien la realiza, en dicha indagación las variables ocurren y no se pueden manipular, esto quiere decir que no se tiene un control directo y no se puede influir en ellas” (Hernández y cols.; 2014: 152).

En la investigación no experimental no existe una manipulación intencional ni una asignación al azar. Por otra parte, dicha investigación es sistemática y empírica,

“es apropiada para variables que no pueden o deben ser manipuladas o resulta complicado hacerlo” (Hernández y cols.; 2014: 153).

3.1.3 Diseño transversal.

Primeramente, es necesario establecer que la investigación transeccional, llamada también transversal, se basa en la recopilación de datos en un momento y tiempo único, su idea es de describir las variables y, a la vez, analizar la incidencia e interrelación en un solo momento esto quiere decir que es algo que sucede, un ejemplo sería el tomar una fotografía (Hernández y cols.; 2014, citando a Liu y Tucker).

Cabe mencionar que “los diseños pueden abarcar a distintos grupos de personas, algunos objetos o indicadores y también a diferentes comunidades, situaciones o eventos” (Hernández y cols.; 2014: 153).

El presente estudio se realizó bajo un diseño trasversal, ya que las variables de estudio fueron medidas en un solo momento, por lo tanto, quiere decir que en una sola ocasión se recopiló la información de la muestra, incluso en una única sesión se logró recabar todos los datos.

3.1.4 Alcance correlacional.

En primer lugar, se habla de que el estudio correlacional tiene la finalidad de dar a conocer la relación o el grado de asociación que exista entre varios conceptos,

categorías o variables ya sea en una muestra o algún contexto en particular (Hernández y cols.; 2014).

Además de ello, para poder evaluar el grado entre las variables en dichos estudios, “primero se tiene que medir cada una de estas para así cuantificarla, analizar y establecer las vinculaciones para que así se sustenten en hipótesis que serán sometidas a prueba” (Hernández y cols.; 2014: 93).

A la vez, Hernández y cols. (2014) comentan que las mediciones entre las variables que se correlacionaran deben tener su origen en los mismos casos o participantes, esto quiere decir que no es apropiado que se correlacionen las mediciones de la variable, hechas a ciertas personas, con alguna medición de distinta variable que se realiza en alguna persona distinta.

La principal utilidad de los estudios que son correlacionales es el poder conocer cómo se comporta un concepto a la hora de ver su comportamiento de variables vinculadas, esto quiere decir que se intenta predecir un valor aproximado del grupo de individuos en una variable que se da a partir del valor que tienen las variables relacionadas.

De manera particular, la correlación puede ser positiva o negativa: cuando es el primer caso, quiere decir que los alumnos con los valores altos tenderán a muestra altos valores en la otra; si es negativa, quiere decir que los sujetos con altos valores tenderán a mostrar valores bajos en la otra variable; por último, si no existe relación

entre las variables, quiere decir que fluctúan sin seguir el patrón sistemático que es común (Hernández y cols.; 2014).

Por otra parte, “si las dos variables se encuentran correlacionadas y se da a conocer la magnitud de que existe la asociación, se crean bases para poder predecir con exactitud cuál será el valor aproximado que tiene un grupo de sujetos en una variable al saber el valor que tiene en la otra” (Hernández y cols.; 2014: 94).

Asimismo, los autores comentan que “la investigación correlacional tiene, en alguna medida, un valor explicativo, aunque parcial, ya que el hecho de saber dos conceptos o variables se relacionan aporta cierta información explicativa” (Hernández y cols.; 2014: 94).

Para finalizar, Hernández y cols. (2014) explican que, si llegara a darse el caso de que dos variables se encuentran aparentemente relacionadas, mas no sea en realidad así, esto se le conoce dentro de la investigación como correlación espuria, esto es, falsa.

Como efecto de lo anterior, el objetivo general de esta investigación se enfoca en determinar si existe la relación entre el estrés y las competencias emocionales, ya que se considera con un alcance correlacional, porque se midieron por separado cada variable, y posteriormente se pudo calcular el nivel de relación que existe entre ellas. Para llevarla a cabo, se aplicó la prueba “r” de Pearson y la varianza de factores comunes.

3.1.5 Técnicas e instrumentos de recolección de datos.

Inicialmente, es necesario hablar sobre los instrumentos conocidos como pruebas e inventarios; se dice que existen dos tipos: los estandarizados se caracterizan por la uniformidad en las instrucciones que usan al administrarse y calificarse, mencionando también los ciclos específicos de desarrollo y reconfirmación; el otro tipo son los no estandarizados, que son aquellos generados mediante un proceso menos riguroso y la aplicación es limitada, no obstante, los de este tipo pueden irse robusteciendo hasta llegar a convertirse en estandarizados (Hernández y cols.; 2014).

Asimismo, “en teoría, un inventario estandarizado puede aplicarse a cualquier persona del tipo para el que fue elaborado” (Mertens, citado por Hernández y cols.; 2014: 21).

Debido a lo anterior, se menciona que, en la actualidad, existe una gran gama de pruebas e inventarios que se han desarrollado por distintos investigadores; dichos recursos pueden medir un sinnúmero de variables, cada prueba tiene su propio procedimiento al momento de aplicarla, su codificación, así como su interpretación; dichas pruebas se encuentran disponibles en fuentes secundarias, terciarias, centros de investigación y difusión del conocimiento.

Por otra parte, Hernández y cols. (2014) señalan que la medición o instrumento que sirve de apoyo para la recolección de datos, tiene que contar con

ciertos requisitos esenciales, como la confiabilidad, la validez y la objetividad; al contar con dichas exigencias, es posible obtener un resultado científico que servirá de apoyo para la investigación.

Gracias a ello, la confiabilidad del instrumento de medición se garantiza; esto quiere decir que, si se aplica repetidas veces al mismo individuo, producirá resultados iguales. Por esto, la confiabilidad del instrumento se determina mediante variadas técnicas (Hernández y cols.; 2014).

Del mismo modo, la validez, dicha de manera general, es aquella cualidad que se refiere al grado en que un instrumento cumple su objetivo, midiendo la variable que se pretende conocer (Hernández y cols.; 2014).

Cabe mencionar que la validez se puede obtener mediante diferentes métodos: la primera es aquella relacionada con el contenido, la segunda es la que está relacionada con el criterio y la tercera, es aquella que está relacionada con el constructo (Hernández y cols.; 2014).

Los instrumentos que fueron utilizados en la investigación fueron: El inventario SISCO de Estrés Académico y el Perfil de Competencias Emocionales.

El Inventario SISCO de Estrés Académico es un instrumento de autoinforme que se enfoca a medir los indicadores del estrés que suelen acompañar a los

estudiantes en su proceso académico y en distintos ámbitos de su vida (Barraza; 2007).

Este instrumento fue creado por Arturo Barraza y analizado en sus propiedades psicométricas por Rossana Jaimes Parada en la Universidad Pontificia Bolivariana de Bucaramanga, Colombia, con una población de 330 estudiantes de distintas edades, obteniendo una confiabilidad de variación ítem total de 0.861 y de análisis por mitades de 0.804. Se analizó también su validez a través del método de rotación varimax, obteniendo resultados satisfactorios (Jaimes; 2007).

El inventario está conformado por:

- 1 ítem de filtro, que permite detectar si el candidato es adecuado o no para contestar el inventario.
- 1 ítem de escalamiento tipo Likert, que permite evaluar la intensidad del estrés percibido.
- 8 ítems que identifican la frecuencia en que las demandas del entorno son percibidas como estresores.
- 15 ítems que identifican la frecuencia con la que se presentan los síntomas o reacciones al estímulo estresor.
- 6 ítems que identifican la frecuencia del uso de las estrategias de afrontamiento.

Al final se obtiene una escala global del índice de estrés general.

Asimismo, el Perfil de Competencias Emocionales 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), según refiere Ugarriza (2001).

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

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

La estandarización en México se realizó en una muestra 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 estudio de confiabilidad mediante el método de división por mitades, obteniendo un coeficiente de 0.91.

3.2 Población y muestra.

De manera inicial, Hernández y cols. (2014) comentan que en algunas ocasiones se requiere realizar el estudio en una muestra, pero no se da siempre, solo para poder efectuar un censo se debe incluir todos los casos del universo o población.

Asimismo, de acuerdo con la recolección de datos, el interés aquí va centrado en “qué o quiénes”, esto quiere decir en los participantes, sucesos u objetos de estudio, eso dependerá del planteamiento y alcances de la investigación (Hernández y cols.; 2014).

Estos mismos autores explican que, al seleccionar una muestra, primero se tiene que definir la unidad de análisis o muestreo, al hacerlo, en consecuencia, se delimitará la población.

En suma, de acuerdo con el proceso cuantitativo, la muestra forma parte de un subgrupo de la población de interés, porque que mediante ello se recolectarán los

datos, que se definirán y delimitarán con precisión, ya que deben ser representativos de la población (Hernández y cols.; 2014).

3.2.1 Descripción de la población.

Ya que se ha definido cuál será la unidad de análisis o muestreo, el siguiente paso es delimitar a la población que se estudiará y así se podrán generalizar los resultados. La población se entiende como el conjunto de varios casos que están entrelazados, con una serie de especificaciones; cabe mencionar “que la población debe situarse de manera clara por sus características de su contenido, lugar y tiempo” (Hernández y cols.; 2014: 174, citando a Lepkowski).

Asimismo, al momento de seleccionar la muestra se tiene que evitar ciertos errores: “1) que se desestime o no seleccionar casos que deberían formar parte de la muestra, 2) que se incluyan casos que no deben estar porque no son parte de la población, 3) que se seleccionen casos que son verdaderamente inelegibles” (Hernández y cols.; 2014: 175, citando a Mertens).

Cabe mencionar que “el primer paso para evitar tales errores es una adecuada delimitación del universo o población. Los criterios que cada investigador cumpla dependen de sus objetivos de estudio, y es importante establecerlos de manera específica” (Hernández y cols.; 2014: 175).

La población en que se llevó a cabo el presente estudio, fueron alumnos de la Escuela Secundaria Federal N° 2, del turno vespertino.

Aproximadamente son 700 alumnos, conformados por hombres y mujeres que son distribuidos en tres grados. La secundaria se divide en dos turnos: el matutino y el vespertino; el rango de edad oscila entre los 14 y 18 años, la mayoría son originarios de la ciudad de Uruapan, por último, su nivel socioeconómico varía de medio a medio bajo.

3.2.2 Descripción del tipo de muestreo.

De manera general, se describe la muestra como un subgrupo de la población, es decir, que es un subconjunto de elementos pertenecientes al conjunto definido característicamente al que es llamado población. Cabe mencionar que la población pocas veces se logra medir por completo, por esa razón, se selecciona una muestra, la cual se pretende que sea un reflejo fiel que represente el conjunto de la población (Hernández y cols.; 2014).

Asimismo, Hernández y cols. (2014) categorizan las muestras en dos grandes ramas:

1. La muestra no probabilística: la cual también es llamada muestra dirigida, es aquella que supone un procedimiento de selección, es orientada por algunas características de la investigación y es utilizada en distintas investigaciones

cuantitativas y cualitativas, donde se seleccionan individuos o casos que son típicos y que sean especialmente representativos de una población determinada.

2. La muestra probabilística: Esta se refiere a que todos los elementos de la población tienen la misma probabilidad de ser escogidos para la muestra y se obtiene mediante las características de la población y el tamaño de la muestra, así como la selección aleatoria de las unidades de análisis.

Una de las ventajas de la muestra no probabilística, desde la visión cuantitativa, es que se utiliza para determinados diseños, los cuales requieren no tanto una representatividad de elementos de la población, sino una cuidadosa y controlada elección de casos con características especificadas en el planteamiento del problema (Hernández y cols.; 2014).

En el presente estudio, la muestra estuvo conformada por un total de 85 alumnos de secundaria. Originalmente, se evaluó a un total de 93 alumnos, de los grupos de 1° y 2° de secundaria, sin embargo, se eliminó a 8 sujetos, debido a las escalas de veracidad que tienen los instrumentos, puesto que se consideraron que esas aplicaciones no fueron válidas.

3.3 Descripción del proceso de investigación.

Para poder llevar a cabo la investigación en la Escuela Secundaria Federal Número 2 (ESFU 2) de la ciudad de Uruapan, Michoacán, primero se habló con el director Héctor Javier Torres Guillén, a quien se le explicó el proceso a realizar, que se llevaría a cabo con los alumnos, una vez que concedió el permiso, se comenzó con la selección de 79 de estudiantes, de segundo y tercer grado, del turno vespertino.

Asimismo, se le dieron las instrucciones a la prefecta de la escuela, para que pasara con los profesores a hablarles de las actividades que se realizarían y otorgar el permiso, que se tenía por parte de la dirección de dicha secundaria, una vez aceptado el permiso por parte de los maestros, se comenzó con lo planeado.

La recopilación de datos se hizo mediante la aplicación de dos tests, que fueron el Perfil de Competencias Emocionales, basado en el Bar-On Eq- i, el cual consta de 60 reactivos, que busca recopilar el sentir y pensar de cada alumno y mediante el cual se elige la respuesta más convincente, para poder así tener valorar el resultado. La siguiente prueba fue la del Inventario de SISCO de Estrés Académico, el cual tiene como objetivo central reconocer las características del estrés que suele acompañar a los estudiantes durante sus estudios. Al ser aplicadas y revisadas las pruebas mencionadas, se obtuvieron los resultados que se muestran en la investigación.

A la vez, los maestros fueron muy educados y accesibles, pidiéndole a los alumnos su cooperación y permiso para poder llevar a cabo la aplicación de los tests durante la tarde; no se limitó el tiempo, lo cual fue algo favorable para la concentración y la libertad de responder libremente y sin prisas cada test.

Por otra parte, antes de la aplicación de los tests, se les dijo quiénes los habían creado y se les dio una pequeña introducción de lo que medía, después se les explicaron las instrucciones que se tenían que seguir en cada test, así como resolver dudas que surgían por parte de ellos antes de comenzar. Gracias a ello, los alumnos se notaban relajados.

Durante la aplicación se tuvieron varias dudas, las cuales fueron atendidas y resueltas para poder así continuar sin pendiente con el test. Al terminar el primer test, se les dio unos minutos para continuar con el siguiente, lo cual permitía que durante ese lapso de tiempo los alumnos acomodaran sus ideas y relajaran su vista. Al dar el siguiente test, se les recordaban las instrucciones a los que tenían dudas, al término de ambas aplicaciones se les daba una pequeña revisión para ver que no faltaran respuestas, ya sea por palabras que no entendieran o alguna duda. Al corroborar que todo estaba claro y contestado, se les dio una paleta de chocolate como premio y agradecimiento por cooperar durante el tiempo la aplicación, lo cual fue muy agradable para la mayoría.

Finalmente, se cumplió con los objetivos esperados durante las aplicaciones de las pruebas en la ESFU 2, lo cual fue algo bueno y gratificante, cabe mencionar

que los alumnos se mostraron cooperativos y respetuosos, siguieron las reglas contestando de manera clara, todas las pruebas fueron contestadas de manera individual, pudiendo así obtener las respuestas que son indispensables para poder seguir con la investigación.

3.4 Análisis e interpretación de resultados.

En el presente apartado se exponen los resultados encontrados y su consecuente tratamiento estadístico. Para su mejor comprensión, se dividen en tres áreas: primeramente, los resultados de la variable competencias emocionales; enseguida, los resultados de la variable estrés; finalmente, la relación estadística encontrada entre ambas variables.

3.4.1 Las competencias emocionales en los alumnos de la ESFU 2.

Se afirma que la inteligencia emocional es un “conjunto de habilidades personales, emocionales y sociales y de destrezas que influyen en nuestra habilidad para adaptarnos y enfrentar las demandas y presiones del medio. Como tal, nuestra inteligencia no cognitiva es un factor importante en la determinación de la habilidad para tener éxito en la vida, influyendo directamente en el bienestar general y en la salud mental” (Bar-On, Citado por Ugarriza; 2001: 131).

Particularmente, las competencias emocionales son definidas como “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para

comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales”. (Bisquerra y Pérez; 2007: 8).

Respecto a los resultados obtenidos a partir de la aplicación del Perfil de Competencias Emocionales, se muestran en puntajes T las escalas; también se expone el resultado del Coeficiente Emocional.

La media en el nivel de inteligencia intrapersonal fue de 46.3. La media es la suma de un conjunto de datos, dividida entre el número de medidas (Elorza; 2007).

De igual modo, se obtuvo la mediana, que es el valor medio de un conjunto de valores ordenados: el punto abajo y arriba del cual cae un número igual de medidas (Elorza; 2007). Este valor fue de 46.

De acuerdo con este mismo autor, la moda es la medida que ocurre con más frecuencia en un conjunto de observaciones. En cuanto a esta escala, la moda fue de 36.

También se obtuvo el valor de una medida de dispersión, específicamente de la desviación estándar, la cual se describe como la raíz cuadrada de la suma de las desviaciones al cuadrado de una población, dividida entre el total de observaciones. (Elorza; 2007). El valor obtenido en la escala de inteligencia intrapersonal es de 10.4.

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

Se obtuvo también el puntaje de la escala de inteligencia interpersonal, encontrando una media de 44.2, una mediana de 47 y una moda representativa de 47. La desviación estándar fue de 9.8.

La inteligencia interpersonal incluye destrezas como la empatía y la responsabilidad social, el mantenimiento de relaciones interpersonales satisfactorias, el saber escuchar y ser capaces de comprender y apreciar los sentimientos de los demás (Ugarriza; 2001).

Asimismo, en la escala de adaptabilidad se encontró una media de 41.6, una mediana de 42 y una moda de 42. La desviación estándar fue de 10.5.

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

En la escala de manejo del estrés se obtuvo una media de 47.1, una mediana de 48 y una moda de 48. La desviación estándar fue de 9.1.

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

Por otra parte, en la escala de estado de ánimo se obtuvo una media de 38.9, una mediana de 38 y una moda de 21. La desviación estándar fue de 11.7.

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

Finalmente, como puntaje sintetizador, en Coeficiente Emocional se obtuvo una media de 86.9, una mediana de 86 y una moda de 88. La desviación estándar fue de 19.4.

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

En el Anexo 1 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 el nivel de competencias emocionales de los alumnos de la muestra investigada en la ESFU 2 se encuentra en general dentro de

rangos normales. Sin embargo, es necesario destacar la escala de estado de ánimo, donde las medidas de tendencia central se encuentran por debajo del parámetro normal, siendo este el dato más preocupante.

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

En la escala de inteligencia intrapersonal, el 32% de los sujetos se ubica por debajo de T 40; en la escala de inteligencia interpersonal, el porcentaje de sujetos es de 37%; mientras que en la escala de adaptabilidad es de 41%; el porcentaje de sujetos con puntajes bajos en la escala manejo del estrés es de 19% y en la escala de estado de ánimo es de 51 %. Finalmente, los sujetos que obtienen un puntaje bajo en Coeficiente Emocional, es decir, un coeficiente por debajo de 80, son un 39%. Estos resultados se aprecian de manera gráfica en el Anexo 2.

Los resultados mencionados anteriormente son dignos de poner atención, ya que hay un importante número de alumnos con puntajes bajos en las distintas escalas, destacando la de estado de ánimo, donde se detecta que más de la mitad de los alumnos presenta puntajes preocupantes.

3.4.2 El nivel de estrés en la población de estudio.

De acuerdo con lo señalado por Ivancevich y Matteson (1985: 23), se menciona que el estrés “es una respuesta adaptativa, mediada por las características

individuales y/o procesos psicológicos, la cual es al mismo tiempo consecuencia de una acción, situación o evento externo que plantea a la persona especiales demandas físicas o psicológicas”.

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

En la escala que mide los estresores se obtuvo una media de 41, una mediana de 40, una moda de 40 y una desviación estándar de 8.3.

Asimismo, en la escala de síntomas del estrés se obtuvo una media de 45, una mediana de 45, una moda de 45 y una desviación estándar de 10.7.

Por otra parte, en la escala de que se enfoca a evaluar las estrategias de afrontamiento se obtuvo una media de 39, una mediana de 40, una moda de 40 y una desviación estándar de 10.9.

Finalmente, como puntaje total de estrés y producto de las tres escalas anteriores, se obtuvo una media de 40, una mediana de 40, una moda de 40 y una desviación estándar de 10.2.

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

A partir de los datos presentados, se puede interpretar que el nivel de estrés en la muestra estudiada se ubica en un nivel en general dentro de lo normal, pero en los niveles bajos de este rango. En específico, la media aritmética de las estrategias de afrontamiento está por debajo de la norma, mientras que los otros están prácticamente al límite.

Además de presentar los datos de las medidas de tendencia central y desviación estándar, a continuación, se presentan los porcentajes de los sujetos que obtuvieron puntajes altos en cada escala, esto es, por arriba de T 60. Así, se ubicarán las escalas en las que hay mayor incidencia de casos preocupantes sobre el problema de estrés.

En la escala de estresores, el 1% de los sujetos se encuentra por arriba del puntaje T 60; en la escala de síntomas del estrés, el porcentaje fue de 11%; en la de estrategias de afrontamiento, el 5% y, finalmente, en la escala total de estrés, el 3%.

Estos datos se pueden observar gráficamente en el Anexo 4.

En función de los datos anteriores, se puede afirmar que el nivel de estrés en esta muestra, es poco preocupante, debido a que son pocas las personas que presentan puntajes altos.

3.4.3 Relación entre el nivel de estrés y las competencias emocionales.

Díaz y cols. (2018) llegan a la conclusión que el eustrés académico se encuentra correlacionado con las competencias académicas, emocionales y colaborativas consideradas en conjunto.

Particularmente, en la investigación realizada en la ESFU 2 se encontraron los siguientes resultados:

Entre el nivel de estrés y la escala de inteligencia intrapersonal, existe un coeficiente de correlación de -0.13, de acuerdo con la prueba “r” de Pearson.

Esto significa que entre nivel de estrés y la inteligencia intrapersonal existe una correlación negativa débil, de acuerdo con la clasificación de correlación propuesta por Hernández y cols. (2014).

Para conocer la relación que existe entre el nivel de estrés y la 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 0.02, lo que significa que entre el nivel de estrés y la escala de inteligencia intrapersonal hay una relación del 2%.

Por otra parte, entre el nivel de estrés y la escala de inteligencia interpersonal existe un coeficiente de correlación de 0.28, según la prueba “r” de Pearson. Esto significa que entre el estrés y esta escala existe una correlación positiva débil. El resultado de la varianza de factores comunes fue de 0.08, lo que significa que entre el nivel de estrés y la escala de inteligencia interpersonal hay una relación del 8%

Asimismo, entre el nivel de estrés y la escala de adaptabilidad existe un coeficiente de correlación de -0.20, cuantificado con la prueba “r” de Pearson. Esto significa que entre el estrés y tal escala existe una correlación negativa débil. El resultado de la varianza de factores comunes fue de 0.04, lo que significa que entre el nivel de estrés y la escala de adaptabilidad hay una relación del 4%

Adicionalmente, entre el nivel de estrés y la escala de manejo del estrés existe un coeficiente de correlación de -0.21, a partir de la prueba “r” de Pearson. Esto significa que entre el estrés y la escala referida existe una correlación negativa débil. El resultado de la varianza de factores comunes fue de 0.05, lo que significa que entre el nivel de estrés y la escala de manejo del estrés hay una relación del 5%.

Entre el nivel de estrés y la escala de estado de ánimo existe un coeficiente de correlación de -0.18, de acuerdo con la prueba “r” de Pearson. Esto significa que entre el estrés y la escala mencionada existe una correlación negativa débil. El resultado de la varianza de factores comunes fue de 0.03, lo que significa que entre el nivel de estrés y la escala de manejo del estrés hay una relación del 3%.

Finalmente, entre el nivel de estrés y el Coeficiente Emocional existe un coeficiente de correlación de -0.14, de acuerdo con la prueba “r” de Pearson. Esto significa que entre el estrés y dicho índice existe una correlación negativa débil. El resultado de la varianza de factores comunes fue de 0.02, lo que significa que entre el nivel de estrés y el Coeficiente Emocional hay una relación del 2%.

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

Con base en lo anterior, se puede afirmar que el nivel de estrés no se relaciona de forma significativa con las escalas de competencias emocionales.

En función de los resultados presentados, se confirma la hipótesis nula, que afirma que la relación entre el nivel de estrés y las competencias emocionales en los estudiantes de la ESFU 2 de la ciudad de Uruapan, Michoacán, no es significativa.

CONCLUSIONES

En función de los resultados presentados anteriormente, se concluye que la relación entre el nivel de estrés y las competencias emocionales en los alumnos de la Escuela Secundaria Federal N° 2 de la ciudad de Uruapan, Michoacán, no es significativa, con lo cual se puede corroborar la hipótesis nula de la investigación.

Se evidencia también el cumplimiento de los objetivos particulares, relacionados con la variable de competencias emocionales, ya que se llevó a cabo mediante el apoyo de teoría relacionada con el tema, teniendo así de manera inicial información clara, que ayudaría para llevar a cabo la investigación y así poder obtener los resultados finales.

De igual manera, se buscó información basada en investigaciones pasadas, relacionadas con el tema, esto con el fin de poder tener más datos confiables y viables que pudieran servir en la realización del estudio.

Asimismo, al realizar los procedimientos necesarios para la investigación, se midió el nivel de competencias emocionales en los alumnos de la ESFU 2, a partir de lo cual se puede interpretar que el nivel de competencias emocionales de los alumnos de esta institución, se encuentra en general dentro de rangos normales.

Sin embargo, hablando del estado de ánimo, se pudo encontrar que las medidas de tendencia central se encuentran por debajo del parámetro normal, siendo

esto el dato más preocupante, lo cual es importante hacer saber en dicha secundaria para que se trabaje en ello.

Por otra parte, para poder llevar a cabo el cumplimiento de los objetivos particulares en relación con la variable de estrés, se tuvo también que realizar una definición precisa y clara que serviría de apoyo para poder identificar los principales factores que influyen en el estrés de los alumnos de la ESFU 2, dando así los siguientes resultados: se obtuvo una media de 41, la mediana fue de 40, una moda de 40 y, por último, la desviación estándar fue de 83.

A la vez, a partir de los datos presentados, se puede interpretar que el nivel de estrés en la muestra estudiada se ubica, en general, dentro de lo normal, pero en los niveles bajos de este rango, aunque en específico, la media aritmética de las estrategias de afrontamiento sí se encuentra por debajo de la norma, mientras que los otros están prácticamente al límite.

Por otra parte, el objetivo general se cumplió, ya que se pudo verificar si existía o no la relación entre el nivel de estrés y las competencias emocionales de los alumnos de primer y segundo grado de la Escuela Secundaria Federal Urbana, N° 2, del ciclo escolar 2018-2019.

Finalmente, en función de lo anterior, se pudo afirmar que el nivel de estrés no se relaciona de forma significativa con las escalas de competencias emocionales.

BIBLIOGRAFÍA

Cascio, Andrés; Guillén, Carlos (Coords.). (2010)
Psicología del trabajo.
Editorial Ariel. Barcelona.

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

Garrido Gutiérrez, Isaac. (2000)
Psicología de la emoción.
Editorial Síntesis. Madrid.

Goleman, Daniel. (2007)
La inteligencia emocional.
Editorial Vergara. México.

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

Ivancevich, John; Matteson, Michael. (1985)
Estrés y trabajo.
Editorial Trillas. México.

Lazarus, Richard S.; Lazarus, Bernice N. (2000)
Pasión y Razón: la comprensión de nuestras emociones.
Editorial Paidós. España.

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

Powell, John. (1998)
Plenamente humano, plenamente vivo.
Editorial Diana. México.

Sánchez, María Elena. (2007)
Emociones, estrés y espontaneidad.
Editorial Ítaca. México.

Travers, Cheryl; Cooper, Cary. (1997)
El estrés de los profesores.

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

Zalapa Ríos Héctor Raúl y González Pérez José de Jesús (2004) proyecto educativo de la escuela de Psicología de la Universidad Don Vasco. Documento inédito de la Universidad Don Vasco.

MESOGRAFÍA

Aguilar Pérez, Jorge Luis; Chávez Valerio, César; Caicedo Vera, Isaac Augusto. (2017) "INTELIGENCIA EMOCIONAL EN ESTUDIANTES DE BACHILLERATO PERTENECIENTES A LOS PAÍSES DE MÉXICO Y ECUADOR".

XIV Congreso Internacional de Investigación Educativa. COMIE. San Luis Potosí.

Recuperado de

<http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1775.pdf>

Barraza Macías, Arturo. (2007)

"El Inventario SISCO del Estrés Académico".

Universidad Pedagógica de Durango. No. 7, septiembre de 2007.

Recuperado de

https://www.researchgate.net/publication/28175062_El_Inventario_SISCO_del_Estres_Academico

Bisquerra Alzina, Rafael; Pérez Escoda, Nuria. (2007)

"Las competencias emocionales".

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

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

Caldera Montes, Juan Francisco; Pulido Castro, Blanca Estela; Martínez González, Ma. Guadalupe. (2007)

"Niveles de estrés y rendimiento académico en estudiantes de la carrera de Psicología del Centro Universitario de Los Altos."

Revista Educación y Desarrollo. Octubre-Diciembre 2007. Pp.77-82.

Recuperado de

http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/7/007_Caldera.pdf

Díaz-Azuara, Santiago Alfredo; Fierro Santillán, Celia R.; Tobón, Sergio. (2018)

"Aplicación de un e-cuestionario de eustrés y distrés académicos socioformativos en estudiantes de educación media superior".

Recuperado de

https://www.researchgate.net/publication/324121895_Aplicacion_de_un_e-cuestionario_de_eustres_y_distres_academico_socioformativo_en_estudiantes_de_educacion_media_superior

Extremera Pacheco, Natalio; Fernández Berrocal, Pablo. (2004)

"La inteligencia emocional: Métodos de evaluación en el aula".

Revista iberoamericana de Educación.

Recuperado de

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

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>

Iglesias Cortizas, María Josefa. (2009)
“Diagnóstico de las competencias emocionales: estudio empírico en la facultad de CC de la educación de la Coruña (España)”.
Revista de Investigación Educativa. Vol. 27. No. 2. Págs. 451-467.
Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/article/view/94501/106231>

Jaimes Parada, Rossana. (2007)
“Validación del Inventario SISCO de Estrés Académico en adultos jóvenes de la Universidad Pontificia Bolivariana Seccional Bucaramanga”:
Tesis de Licenciatura de la Facultad de Psicología de la Universidad Pontificia Bolivariana. Bucaramanga, Colombia.
Recuperado de
https://repository.upb.edu.co/bitstream/handle/20.500.11912/224/digital_16454.pdf?sequence=1&isAllowed=y

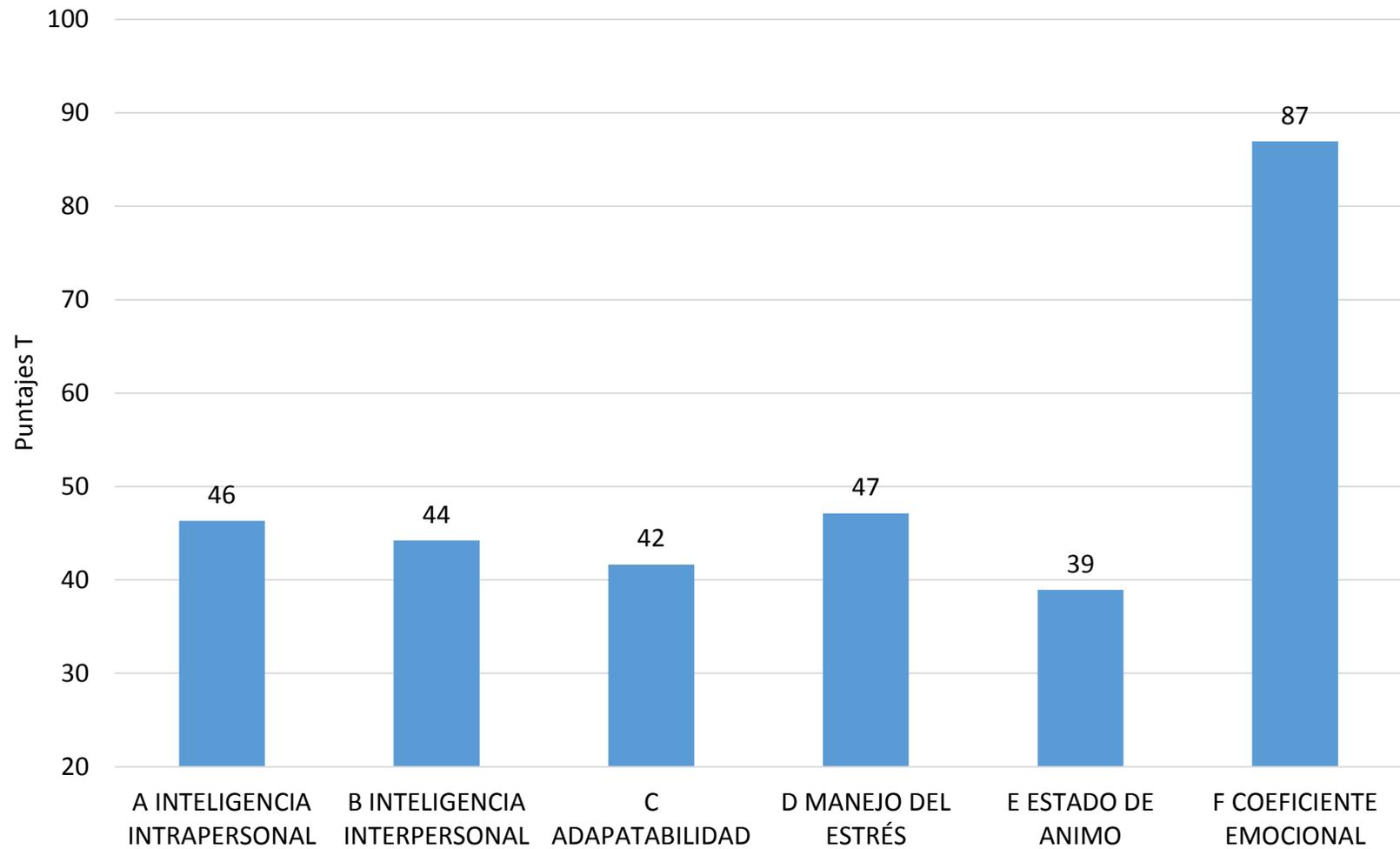
Souto Gestal, Antonio José. (2013)
“Regulación emocional y estrés académico en estudiantes de fisioterapia”.
Tesis doctoral. Universidad de A Coruña, España.
Recuperado de
https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/11719/SoutoGestal_AntonioJose_TD_2013.pdf?sequence=4&isAllowed=y

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

Vivas García, Mireya. (2003)
“La educación emocional: conceptos fundamentales”.
Sapiens. Revista Universitaria de Investigación, vol. 4, núm. 2.
Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Caracas, Venezuela.
Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41040202>

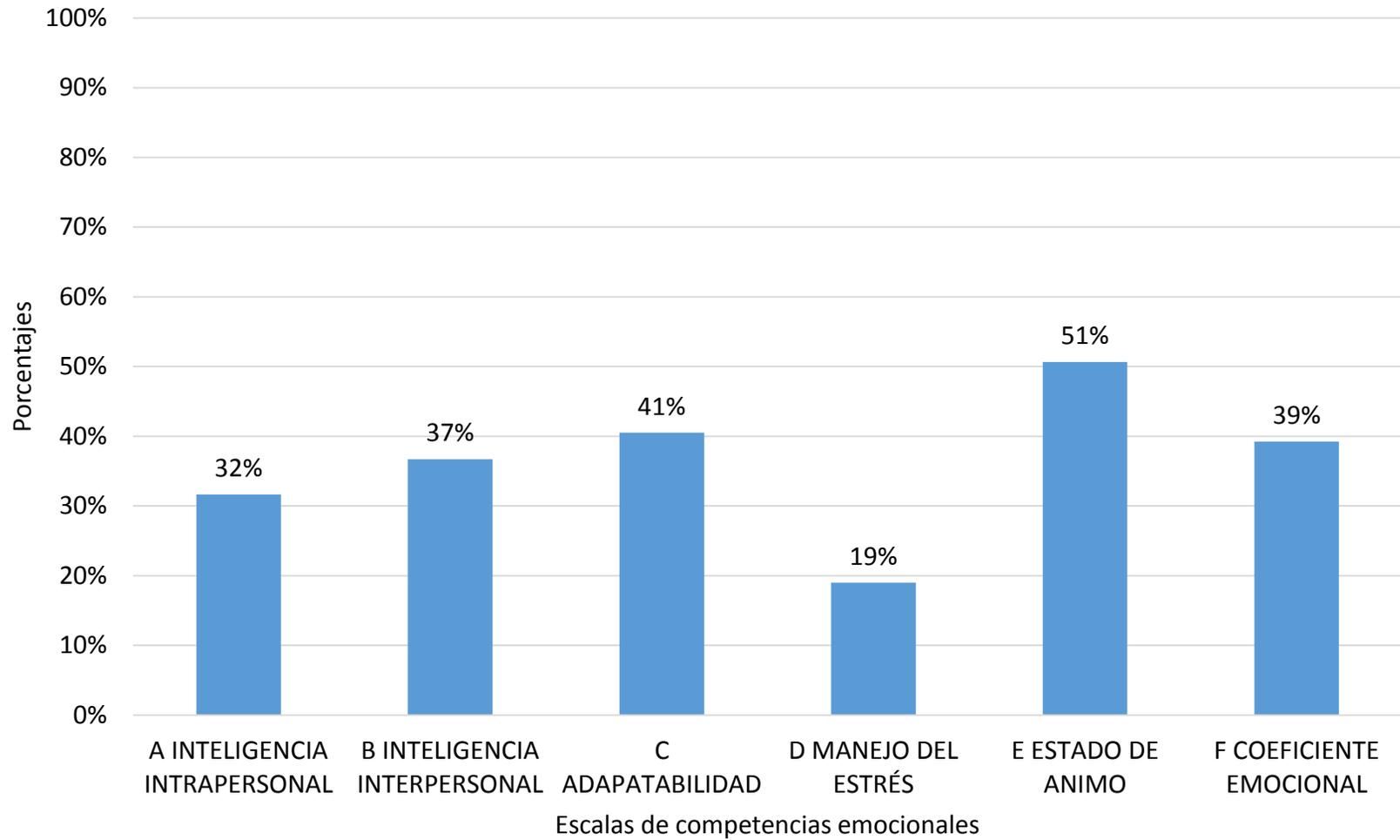
ANEXO 1

Media aritmética de las escalas de competencias emocionales

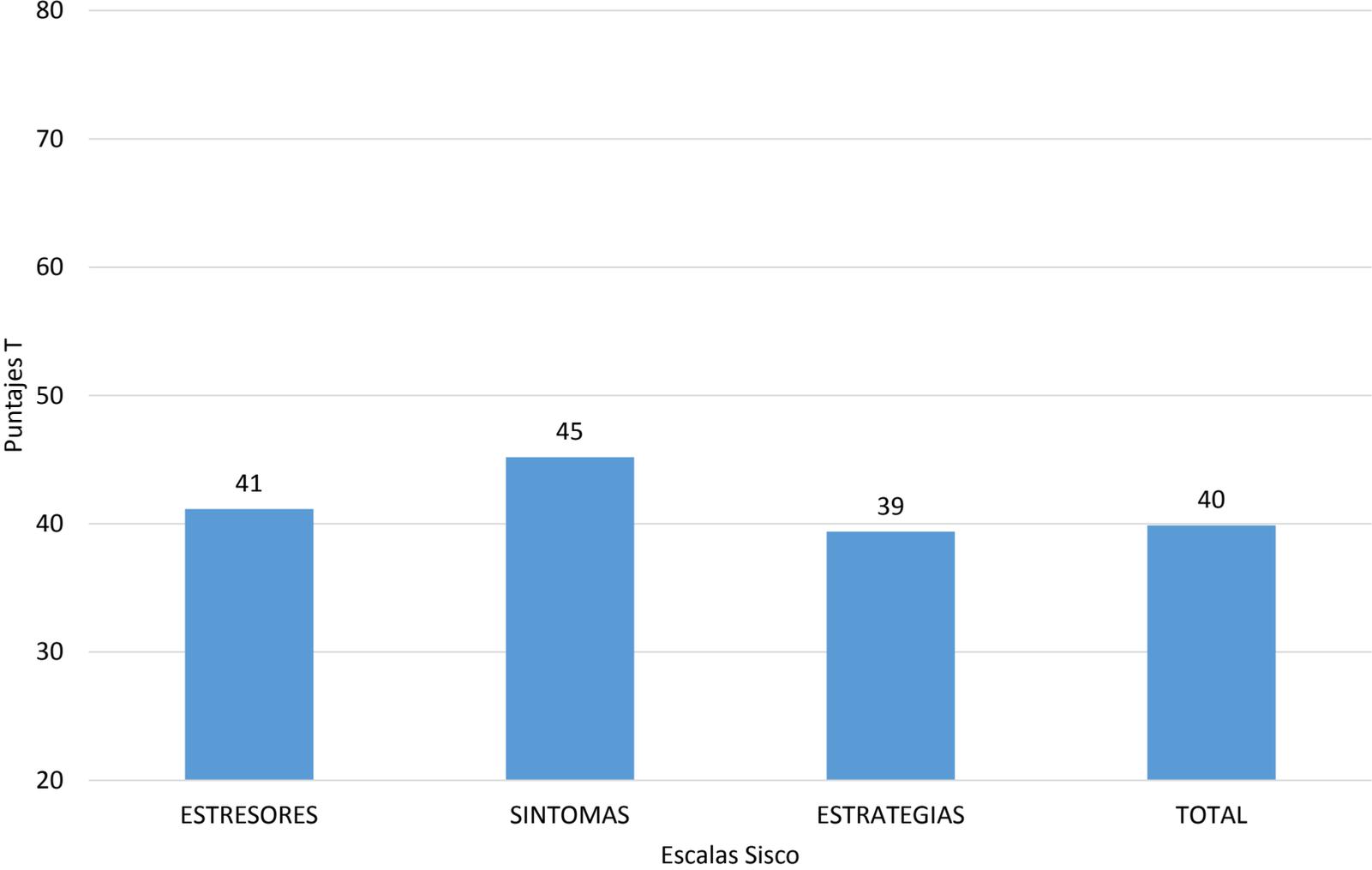


ANEXO 2

Porcentajes de puntajes preocupantes en competencias emocionales

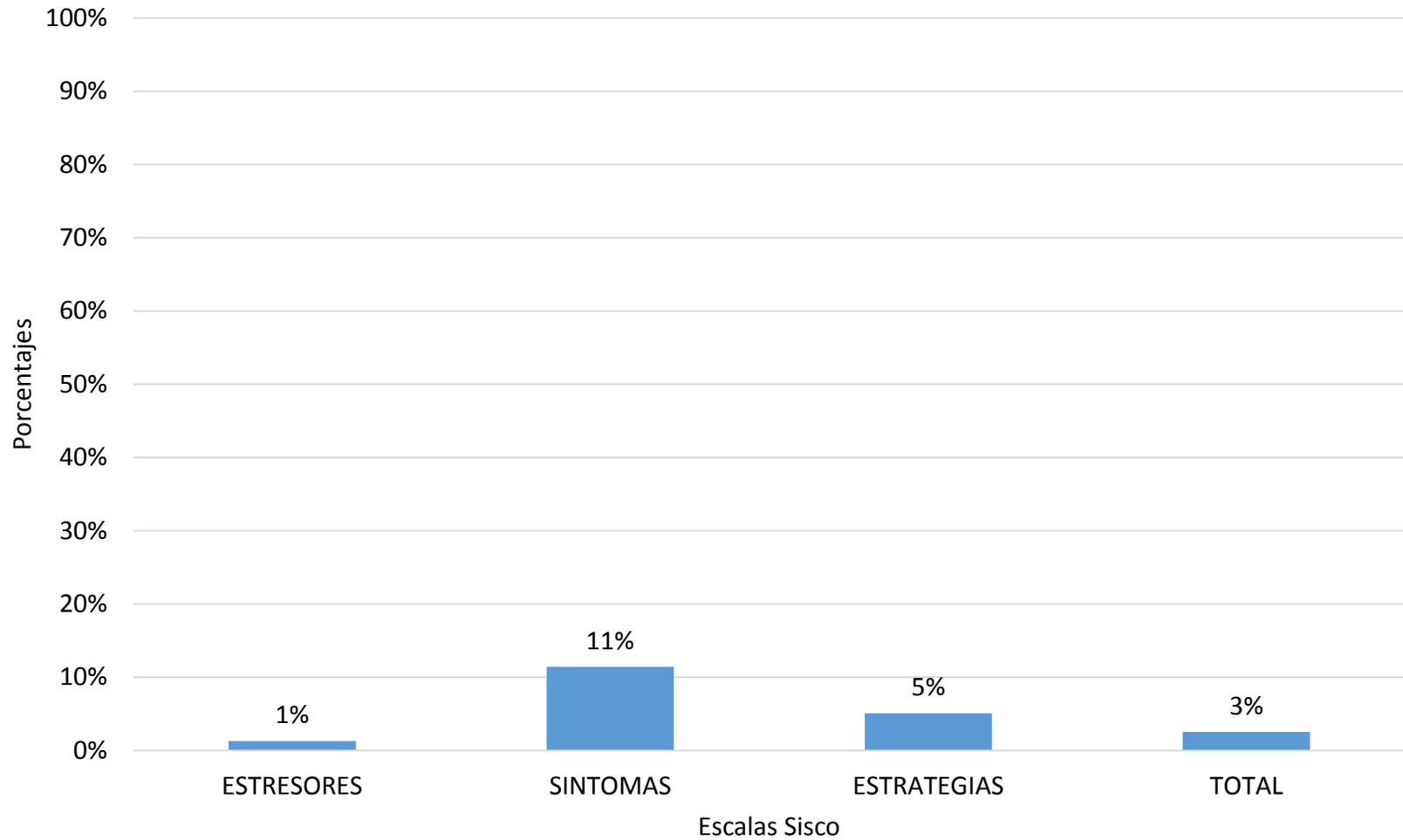


ANEXO 3
Media aritmética de las escalas de estrés académico



ANEXO 4

Porcentajes de puntajes preocupantes en las escalas de estrés académico



ANEXO 5

Correlación entre el nivel de estrés y las competencias emocionales

