



UNIVERSIDAD  
DON VASCO, A. C.

**UNIVERSIDAD DON VASCO, A.C.**

INCORPORACIÓN N° 8727-25 A LA

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**

---

---

**ESCUELA DE PSICOLOGÍA**

*RELACIÓN ENTRE EL NIVEL DE INTELIGENCIA COGNITIVA Y LAS  
COMPETENCIAS EMOCIONALES EN ALUMNOS DE SECUNDARIA*

**T E S I S**

PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

**LICENCIADA EN PSICOLOGÍA**

**TERESA ALEJANDRA MADRID TAPIA**

**ASESOR: LIC. JOSE DE JESUS GONZALEZ PEREZ**

Uruapan, Michoacán. A 4 de octubre de 2021.



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



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

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

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

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

## **AGRADECIMIENTOS**

Dicen que todas las personas que pisamos el mundo hemos llegado aquí por una razón y que, con el paso de los años, vamos descubriendo ese motivo. Algunos nacen para cosas grandes, cosas que cambian la humanidad y otros nacemos para poner nuestro granito de arena en el mundo y quizás, para cambiar la vida de las personas más cercanas a nosotros.

Sea cual sea el caso, creo que cada persona va forjando ese destino, nada está escrito ya, somos nosotros quienes elegimos a donde queremos llegar y hacia donde nos dirigimos.

Primero que nada, quiero agradecer a mis padres, Teresa y Manuel, quienes me trajeron al mundo y me han guiado a lo largo de estos años, apoyándome siempre en mis decisiones. Ellos quienes me han inculcado valores y han forjado parte de lo que soy.

A mis hermanos, Sandy y Many, que me han acompañado en este camino llamado vida, quienes a pesar de que conocen mis defectos y virtudes, siempre han ensalzado mi manera de dirigirme y me han apoyado para lograr concluir mis estudios.

También quiero agradecer a mis amigos, que estuvieron para mí en los momentos más difíciles; cuando me sentía perdida, me ayudaron a encontrar el camino que debía seguir. Quiero mencionar especialmente a Fanny, por sus consejos, su cariño y sus regaños; por estar sosteniéndome y animándome a no darme por vencida cada vez que sentía que ya no podía.

A Erik, por sus constantes porras, por sus charlas serias, sus bromas, los jalones de orejas y por su apoyo incondicional, por estar ahí y motivarme a seguir esforzándome para conseguir realizar mis sueños, por ser mi razón de sonreír y seguir luchando.

Agradezco también a Lolita, por sus consejos, su apoyo y por asesorarme en mis dudas respecto a la investigación. Por estar ahí, pendiente de mis problemas y dificultades, por siempre escucharme sin importar el momento que sea.

A Palmira, por tantos años de amistad, por brindarme su ayuda en encontrar un lugar para la aplicación de los instrumentos psicométricos y por intervenir para que me permitieran realizar el estudio más fácilmente. Reconozco que, sin su ayuda, hubiese sido difícil encontrar un lugar dónde realizar la investigación en poco tiempo.

A todos mis docentes, que a lo largo de mi desarrollo humano me han transmitido sus conocimientos y han puesto las bases para que pudiera llegar a dónde estoy.

Y finalmente gracias a la vida, a Dios; que determina el orden que tiene este Universo, a quien hace posible que vivamos, que seamos seres de conciencia que buscan algo más que existir.

## RESUMEN

La investigación surge a partir de la conocer la relación entre el nivel inteligencia cognitiva y competencias emocionales, ya que la inteligencia cognitiva se ha considerado como el rasgo de mayor importancia en el desarrollo personal, dejando de lado lo emocional.

La población en la que se indagó esta situación fueron los alumnos de la Escuela Secundaria Técnica Número 30, “Mártires de Uruapan”.

El propósito principal plasmado en el objetivo general pretende fue determinar el grado de relación entre la inteligencia cognitiva y las competencias emocionales. Esto mediante un estudio de enfoque cuantitativo, no experimental, transeccional y de alcance correlacional.

Las técnicas de investigación utilizadas fueron pruebas estandarizadas, mediante dos instrumentos: la prueba Dominós, de Edgar Anstey y el Perfil de Competencias Emocionales, adaptada del Inventario de coeficiente emocional de Bar-Ón. El análisis de la correlación se realizó mediante la prueba “r” de Pearson.

Los resultados encontrados muestran que no hay una relación significativa del nivel inteligencia cognitiva con el coeficiente emocional, ni con alguna de las escalas de competencias emocionales. Con ello se pudo corroborar la hipótesis nula, que planteaba que no existe una relación significativa entre el nivel de inteligencia cognitiva y las competencias emocionales de los estudiantes de la Escuela Secundaria Técnica Número 30, en Uruapan, Michoacán.

# ÍNDICE

INTRODUCCIÓN .....	1
Antecedentes. ....	1
Planteamiento del problema.....	4
Objetivos. ....	5
Objetivo general.....	6
Objetivos particulares. ....	6
Hipótesis.....	7
Hipótesis de trabajo .....	7
Hipótesis nula .....	7
Operacionalización de las variables.....	7
Justificación. ....	8
Marco de referencia.....	9
CAPÍTULO 1: LA INTELIGENCIA COGNITIVA.....	12
1.1 ¿Qué es la inteligencia?.....	12
1.2 Definición integradora del concepto inteligencia. ....	14
1.3 Dilema fundamental de la inteligencia: ¿Cuántos factores la componen? .....	17
1.4 Desarrollos teóricos de la inteligencia.....	19
1.4.1 Primeros desarrollos conceptuales de la inteligencia.....	20

1.4.2 Teorías de corte biológico. ....	23
1.4.3 Teorías psicológicas de la inteligencia. ....	24
1.4.4 Teorías de la interacción entre herencia y ambiente.....	26
1.4.5 Teorías actuales sobre la inteligencia. ....	27
1.5 Factores que influyen en el desarrollo de la inteligencia .....	32
<b>CAPÍTULO 2: COMPETENCIAS EMOCIONALES.....</b>	<b>36</b>
2.1 Marco conceptual .....	36
2.1.1 Las emociones.....	37
2.1.2 El concepto de competencias.....	42
2.1.3 De la inteligencia cognitiva a la inteligencia emocional .....	47
2.1.4 Conceptualización de las competencias emocionales .....	50
2.2 Clasificación de las competencias emocionales .....	52
2.3 Desarrollo de las competencias emocionales .....	56
2.4 Las competencias emocionales en la vida actual .....	58
2.4.1 Las competencias emocionales en la vida laboral .....	59
2.4.2 Las competencias emocionales en la vida escolar.....	60
2.4.3 Las competencias emocionales en otros ámbitos .....	61
2.5 Evaluación de las competencias emocionales.....	63
<b>CAPÍTULO 3: METODOLOGÍA, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS .....</b>	<b>68</b>



3.1 Descripción metodológica.....	68
3.1.1 Enfoque cuantitativo .....	68
3.1.2 Investigación no experimental .....	69
3.1.3 Diseño transversal. ....	70
3.1.4 Alcance correlacional.....	71
3.1.5 Técnicas e instrumentos de recolección de datos. ....	73
3.2 Población y muestra .....	76
3.2.1 Descripción de la población .....	77
3.2.2 Descripción del tipo de muestreo .....	77
3.3 Descripción del proceso de investigación.....	79
3.4 Análisis e interpretación de resultados .....	82
3.4.1 La inteligencia cognitiva en los alumnos de la Escuela Secundaria Técnica #30.....	82
3.4.2 Las competencias emocionales en la población de estudio.....	84
3.4.3 Relación entre la inteligencia cognitiva y las competencias emocionales ...	88
CONCLUSIONES .....	92
BIBLIOGRAFÍA .....	94
MESOGRAFÍA.....	96



## INTRODUCCIÓN

En el presente documento se expone el análisis sobre la relación entre nivel de inteligencia cognitiva y las competencias emocionales en los alumnos de una escuela secundaria del sector público. Para ello, se explican en los apartados siguientes los elementos contextuales esenciales.

### **Antecedentes.**

Tras el surgimiento del interés por las competencias emocionales, diversos autores han buscado definir las. La competencia emocional es un constructo que incluye varios procesos.

A Salovey y Mayer se les debe el concepto de inteligencia emocional, el cual surgió en 1990; luego fue popularizado por Daniel J. Goleman en 1995. Esta inteligencia es definida como “la capacidad de reconocer los sentimientos propios y ajenos y la habilidad para manejarlos” (Ardila; 2010: 99).

Salovey y Sluyter hablan de que la inteligencia emocional tiene cinco capacidades: conocer las emociones y sentimientos propios, manejarlos, reconocerlos, crear motivaciones propias y manejar relaciones interpersonales (Bisquerra y Pérez; 2007).

Según Saami “la competencia emocional se relaciona con la demostración de autoeficacia al expresar emociones en las transacciones sociales”. El autor considera

la autoeficacia como las habilidades y la capacidad que se tiene para lograr los objetivos deseados (citado por Bisquerra y Pérez; 2007: 6).

Bisquerra y Pérez (2007) definen las competencias emocionales como un conjunto de conocimientos, capacidades, actitudes y habilidades que son necesarias para comprender, expresar y regular apropiadamente los fenómenos emocionales.

Hablando respecto a la inteligencia cognitiva, los primeros intentos formales de medirla se deben a Alfred Binet. La inteligencia, según este investigador, se refiere a cualidades formales como la memoria, la percepción, la atención y el intelecto; se caracteriza por factores referidos a la comprensión, invención, dirección y censura (referido por Ardila; 2010)

El concepto de inteligencia ha sido ligado a su medición. Spearman afirmó que existe una capacidad cognitiva amplia a la cual denominó como inteligencia general (o factor *g*). Más adelante, Thrustone pensó que era necesario apoyarse en técnicas de análisis factorial, elaborando tests para medir una capacidad primaria, surgiendo los factores específicos de la inteligencia (factores *s*), como son el factor verbal, cuantitativo, espacial, memoria inmediata, velocidad mental y la capacidad para captar reglas y relaciones lógicas (mencionados por Ardila; 2010).

En 1985, Sternberg propuso una teoría que considera tres categorías como base de la inteligencia: habilidades analíticas, creativas y prácticas. Esta teoría es

conocida como la teoría tríadica de la inteligencia y dio origen al Test de Habilidades Triádicas de Sternberg (STAT) de Sternberg (1997).

Gardner (2000) refiere, por su parte, que la inteligencia es la capacidad para resolver problemas. Afirma que hay varios tipos de inteligencia: lógico-matemática, lingüística, musical, espacial, intrapersonal, interpersonal o social, corporal-cinestésica, naturista y existencial.

Existen investigaciones previas que muestran el interés por el estudio de ambas variables. Pérez y Castrejón realizaron en 2006 el estudio titulado “Relaciones entre la inteligencia emocional y el cociente intelectual con el rendimiento académico en estudiantes universitarios”. El objetivo fue analizar las relaciones que existen entre pruebas de inteligencia emocional, con una media tradicional de la inteligencia y ambas con el rendimiento académico de los estudiantes universitarios de distintas carreras.

Los resultados mostraron la existencia de correlaciones significativas, entre moderadas y altas, entre los diferentes aspectos de la inteligencia emocional que se evaluaron. Además, se encontraron correlaciones significativas entre la inteligencia emocional y los indicadores del rendimiento académico.

En la investigación sobre la relación entre las competencias emocionales y la autoestima en alumnos del COBAEM Nueva Italia, Michoacán, realizada por Estrada

en el año 2016, se buscó establecer la relación entre la inteligencia emocional y la autoestima en los alumnos.

Al ser una investigación cuantitativa, los resultados obtenidos señalaron que existe una correlación positiva considerable entre las variables, la cual es de un 39%. Además, el nivel de coeficiente emocional se relaciona de forma significativa con los niveles de autoestima.

Como antecedentes contextuales, en la institución educativa que se examinó en el presente documento, se desconoce el nivel de inteligencia cognitiva de los alumnos, además de su nivel de competencias emocionales; ambos son datos que los directivos desean saber.

### **Planteamiento del problema.**

A lo largo de la historia, el hombre se ha interesado por comprender sus emociones y darlas a entender al resto de la sociedad. Particularmente, durante la adolescencia, el ser humano enfrenta una serie de cambios físicos y emocionales que determinan su identidad.

Por otra parte, en México, la inteligencia cognitiva se ha considerado como el rasgo de mayor importancia en el desarrollo personal, dejando de lado lo emocional. Sin embargo, actualmente se ha comenzado a abordar el tema de las competencias emocionales, pero no en suficiente medida.

La inteligencia cognitiva permite al ser humano procesar la información que recibe de su medio y las competencias emocionales son capacidades que le ayudan a comprender sus propias emociones y las de los otros, además de facilitar su convivencia social.

Las instituciones educativas son el ámbito donde probablemente resultan más evidentes tanto los niveles de inteligencia cognitiva como las competencias emocionales.

Es notorio que ambas cualidades humanas coexisten en el hombre, sin embargo, se desconoce si hay una relación directa entre ellas.

A partir de los planteamientos anteriores, se vuelve necesario concretar como pregunta de investigación del presente estudio, la siguiente:

¿Existe una relación significativa entre el nivel inteligencia cognitiva y competencias emocionales en los alumnos de la Escuela Secundaria Técnica Número 30, “Mártires de Uruapan”?

### **Objetivos.**

Los objetivos, son los propósitos o metas de la investigación. Indican a que se aspira en la investigación y son las guías del estudio. (Hernández y cols.; 2014). Enseguida se explicitan los que se consideraron en el presente estudio.

### **Objetivo general.**

Determinar el grado de relación entre la inteligencia cognitiva y las competencias emocionales en los alumnos de la Escuela Secundaria Técnica Número 30, “Mártires de Uruapan”.

### **Objetivos particulares.**

1. Describir el concepto de inteligencia cognitiva.
2. Identificar las principales aportaciones teóricas al concepto de inteligencia cognitiva.
3. Analizar los principales factores que influyen en la inteligencia cognitiva.
4. Definir el concepto de competencias emocionales.
5. Examinar las aportaciones fundamentales realizadas al concepto de competencias emocionales.
6. Valorar los principales factores que influyen en las competencias emocionales.
7. Evaluar la inteligencia cognitiva de los estudiantes de la Escuela Secundaria Técnica Número 30, “Mártires de Uruapan”.
8. Evaluar el nivel de las competencias emocionales en los alumnos de la Escuela Secundaria Técnica Número 30, “Mártires de Uruapan”.

Una vez establecidos los objetivos que se debían cumplir a lo largo de la investigación, se pasará a formular las hipótesis de investigación.



## **Hipótesis**

Las hipótesis son guías en la investigación o estudio, explicaciones tentativas del fenómeno investigado, no son hechos en sí. (Hernández y cols.; 2014). Por lo tanto, las hipótesis del presente estudio son las siguientes:

### **Hipótesis de trabajo**

Existe una relación significativa entre el nivel de inteligencia cognitiva y las competencias emocionales de los estudiantes de la Escuela Secundaria Técnica Número 30, en Uruapan, Michoacán.

### **Hipótesis nula**

No existe una relación significativa entre el nivel de inteligencia cognitiva y las competencias emocionales de los estudiantes de la Escuela Secundaria Técnica Número 30, en Uruapan, Michoacán.

### **Operacionalización de las variables.**

En este apartado se realiza una explicación de las pruebas psicométricas que se utilizaron para medir las variables de investigación.

Para obtener el nivel de inteligencia cognitiva, se tomaron los resultados en puntaje percentilar obtenidos por la aplicación de la prueba Dominós a los sujetos de investigación. Cabe destacar que para obtener el puntaje, se utilizó el baremo

Montevideo, el cual es adecuado para los sujetos del presente estudio, con el fin de obtener puntajes confiables sobre el nivel de capacidad intelectual (González; 2007).

Para obtener competencias emocionales, se utilizó el Perfil de Competencias Emocionales, un instrumento diseñado para evaluar las habilidades emocionales y el coeficiente emocional de adolescentes y adultos.

La prueba incluye escalas de inteligencia intrapersonal, inteligencia interpersonal, manejo del estrés, adaptabilidad y estado de ánimo. Las sumatorias de las primeras cuatro escalas conforman el Coeficiente Emocional (EQ).

La escala está basada en el Test de Coeficiente emocional de Bar-On, fue diseñada por Reuven Bar-on y traducida al español por Ugarriza (2005). Adicionalmente, se realizó una estandarización en la Universidad Don Vasco en el año 2015.

### **Justificación.**

Los beneficios que generará el presente estudio, podrán referirse a diferentes áreas o segmentos del entorno.

El estudio pretende generar conocimientos que contribuirán a la evolución de la ciencia psicológica, al corroborar las teorías existentes sobre inteligencia cognitiva y las competencias emocionales o, en su defecto, al refutar datos que las teorías

manejen y no apliquen en su totalidad. Además, permite evaluar la manera en que las variables se presentan en la población de estudio.

Como beneficio a la institución estudiada, la investigación proveerá una base sólida que permitirá conocer el nivel actual en que se encuentran los alumnos, dando una perspectiva a los directivos y docentes. Esto ayudará a plantear nuevos programas educativos o a reforzar los programas existentes en función de las necesidades que presenten los alumnos, tanto en el nivel cognitivo como en el emocional.

Socialmente, la investigación servirá como base para conocer los niveles cognitivos y emocionales de la población, permitiendo el diseño de posibles programas que atiendan las necesidades o carencias en esta materia.

Al ser un estudio realizado por un profesional de la psicología, se tendrá la seguridad de obtener datos reales y legítimos de las variables investigadas, aportando mayor conocimiento a la ciencia psicológica, a la sociedad y al sistema educativo.

### **Marco de referencia**

El lugar donde se realizó la investigación es la Escuela Secundaria Técnica Número 30, "Mártires de Uruapan" (ETI 30). Es una institución laica y pública, se ubica en Avenida Latinoamericana #1237, en Uruapan, Michoacán.

Tiene una antigüedad de 43 años, atiende una población de clase socioeconómica tanto media como de bajos recursos. Tiene una cantidad de 1100 alumnos en total.

Tiene 75 docentes y 100 individuos como personal laboral dentro de la institución. Entre los docentes, hay profesionales de nivel licenciatura e ingeniería, más específicamente, se cuenta con Licenciados en Derecho, Administración, Arquitectura, Trabajo Social y Psicología. Además de Ingenieros Agrónomos y en Sistemas.

En su infraestructura, cuenta con 10 edificios, 3 canchas deportivas, un área verde por edificio y un edificio de oficinas.

La misión de la institución es: “Contribuir a tu formación integral, buscamos con autonomía fortalecer tus competencias para la vida, integrar saberes teóricos, prácticos, valores, la apreciación de la belleza, la creación cultural, la práctica del deporte, el compromiso ético con el bien común, la unidad del género humano reconociendo los valores de la diversidad y la igualdad de derechos en la búsqueda de la verdad y de una mejor calidad de vida”.

La visión de la secundaria “Es la formación de seres humanos capaces de participar activamente en la construcción de una vida social, democrática, incluyente y respetuosa, dotados de las competencias necesarias para desenvolverse en un mundo en constante cambio, que nuestros alumnos sean y se sientan sujetos de su

propio desarrollo, promuevan el cuidado ambiental, la defensa de los derechos humanos, aprecien las diversas manifestaciones artísticas y favorezcan un estilo de vida activo y saludable”.

# CAPÍTULO 1: LA INTELIGENCIA COGNITIVA

En el presente capítulo, se definirá la inteligencia cognitiva, se explicará cómo se fue desarrollando el término a lo largo del tiempo y qué factores influyen en ella.

## 1.1 ¿Qué es la inteligencia?

Al ser un término utilizado altamente, se ha visto la necesidad de definir lo que es la inteligencia. Como una respuesta a esta pregunta, Nickerson y cols. (1988) ofrece una serie de capacidades sin las cuales no se podría considerar que alguien es inteligente.

1. La capacidad de clasificar patrones: Todos los organismos superiores tienen la capacidad de clasificar los estímulos diferentes en clases, cuyos miembros son más o menos equivalentes en sus implicaciones para la conducta del organismo. El despojarse del uso de categorías conceptuales es lo mismo que despojarse del pensamiento (Nickerson y cols.; 1998).
2. La capacidad de modificar adaptativamente la conducta (aprender): Se refiere a la capacidad que los organismos tienen de adaptar la conducta propia con base en la experiencia, haciéndola más eficiente para hacer frente al medio. La incapacidad para modificar la conducta propia se considera como signo de una inteligencia relativamente baja (Nickerson y cols.; 1998).

3. La capacidad de razonamiento deductivo: El razonamiento deductivo incluye una inferencia lógica. Cuando una persona razona de manera deductiva, no va más allá de la información que tiene delante, obtiene sus conclusiones de las premisas existentes. Muchas de las situaciones que se conocen del mundo, no se han aprendido explícitamente, sino que se han deducido de otras que ya se saben, o se han deducido por cuenta propia de la persona (Nickerson y cols.; 1998).
  
4. La capacidad de razonamiento inductivo (generalizar): El razonamiento inductivo implica ir más allá de la información que se recibe, involucra el descubrimiento de reglas y principios. La capacidad de razonar inductivamente es de importancia crítica, sin embargo, puede llevar a la persona a conclusiones que no concuerdan con los hechos (Nickerson y cols.; 1998).
  
5. La capacidad de desarrollar y utilizar modelos conceptuales: Cada persona lleva en la mente modelos conceptuales del universo y los elementos que contiene. Se debe a estos conceptos la capacidad de interpretar los datos sensoriales y de mantener la propia experiencia perceptiva y cognitiva. El desarrollar y emplear los modelos conceptuales implica el uso de razonamiento inductivo y deductivo. La inducción es importante en el desarrollo de los modelos, y la deducción es imprescindible para su empleo. Es un proceso cíclico que hay que ir modificando (Nickerson y cols.; 1998).

6. La capacidad de entender: Algunas veces, la capacidad de llevar a cabo un proceso se considera como prueba de que se han entendido las instrucciones. Una circunstancia es entender cómo llevar a cabo las fases de un proceso, y otra distinta entender por qué funciona (Nickerson y cols.; 1998).

La experiencia repentina de ver y entender una relación o concepto que antes no se comprendía, se llama intuición (*insight*). La intuición es algo que se produce a menudo en los momentos menos imaginables. Aunque no se pueda explicar lo que significa entender, se conoce de modo intuitivo la diferencia entre creer que se entiende algo y darse cuenta de que se entiende (Nickerson y cols.; 1998)

Al ver estas capacidades, se pone en evidencia que la inteligencia tiene muchos aspectos o dimensiones. Con base en esto, se concluye que todos los seres humanos tienen inteligencia. Las personas tienen todas las capacidades mencionadas anteriormente, aunque esto no significa que todos realicen estas tareas igual de bien.

## **1.2 Definición integradora del concepto inteligencia.**

Se ha definido la inteligencia de diferentes maneras, dado que se ha observado una gran diversidad de definiciones dadas a este término. A continuación, se exponen algunos casos.



Para Terman, es la capacidad para desarrollar pensamientos abstractos, E. L. Thorndike la define como el poder de dar una adecuada respuesta a partir de la verdad o la realidad; por su parte, para Colvin es el aprendizaje o capacidad de aprender a adaptarse al medio (referidos por Nickerson y cols.; 1998).

Rudolf Pintner argumenta que la inteligencia es la modificabilidad general del sistema nervioso. Joseph Peterson la define, a su vez, como un mecanismo biológico mediante el que se reúnen los efectos de una complejidad de estímulos y se les da cierto efecto unificado en la conducta. Para Woodrow es una capacidad de adquirir conocimiento. Para Haggerty, la inteligencia es un grupo de complejos procesos mentales definidos tradicionalmente, como la sensación, percepción, asociación, memoria, imaginación, discernimiento, juicio y razonamiento (citados por Nickerson y cols.; 1998).

Perkins expone una definición integradora de la inteligencia, la cual está compuesta por tres factores: poder basal o básico, dominio de tácticas y dominio de contenidos. Asimismo, la inteligencia es un atributo complejo, puede ser definida como una competencia intelectual, que es lo que haga a las personas mejores pensadores; esto es, habilidades académicas, resolución de problemas, buen juicio al tratar con problemas propios y la conducta de un con los demás (Nickerson y cols.; 1998).

La inteligencia como poder, es la postura representada principalmente por Arthur Jensen, quien sostiene que la inteligencia es un asunto de precisión y

eficiencia de la computadora neurofisiológica en la cabeza humana. Su interpretación es que la inteligencia intelectual medida, refleja el poder computacional puro del cerebro. Este es medido por tareas y la eficacia básica del cerebro no mejora con la práctica (Perkins; 1997)

Gardner (2000) propone que las personas tienen siete inteligencias distintas. Piensa que la inteligencia basal de una persona en un área, influencia severamente la capacidad de la persona para desarrollar habilidades, sin embargo, cree que las técnicas institucionales especiales pueden elevar a la persona más allá de su potencial.

Otra postura habla de la inteligencia como desarrollo de tácticas, sostiene que el pensamiento está basado en el repertorio de estrategias que se puede desplegar para una tarea dada. Una táctica, más que el déficit de poder cerebral, explica las carencias en un área (Perkins; 1997)

Una tercera perspectiva habla de la inteligencia como contenido, se destaca el rol del contexto específico del conocimiento. Saber los hechos no basta, las personas necesitan maneras de organizar sus percepciones y atacar los problemas de un campo específico.

Como conclusión, la inteligencia es la suma de estos tres factores: poder neurológico, tácticas y dominio de contenido (Perkins; 1997).

### 1.3 Dilema fundamental de la inteligencia: ¿Cuántos factores la componen?

La naturaleza de la inteligencia ha suscitado varios debates, uno de estos se refiere a la cuestión de si es mejor considerar la inteligencia como una capacidad cognitiva general o como un conjunto de capacidades diferentes (Nickerson y cols.; 1998).

Las tres posturas suscitadas ante este debate son las siguientes:

1. La inteligencia se compone de un solo factor general (G).

La inteligencia como capacidad cognitiva general, puede manifestarse en una variedad de contextos. Galton; influida por Darwin, sostiene que es una cualidad biológica determinada por factores genéticos (citado por Nickerson y cols.; 1998).

Spencer formula la teoría de la inteligencia tradicional. Habla de que esta característica incluye dos actos: analítico e integrativo. Su propósito es la adaptación al medio complejo y cambiante. Esto es, poder descomponer un todo en partes y luego volverlo a integrar (Nickerson y cols.; 1998).

2. La inteligencia se compone de un conjunto de factores específicos (s)

La inteligencia es vista como conjunto de capacidades diferentes. Las personas pueden ser inteligentes de diferentes formas. Thurstone le quita

importancia al factor general y habla de que un aspecto clave de la inteligencia es la inhibición de la impulsividad. Este autor menciona que hay siete habilidades: habilidad espacial, rapidez perceptual, fluidez verbal, razonamiento inductivo, habilidad numérica, comprensión verbal y memoria (citado por Nickerson y cols.; 1998).

Nickerson y cols. (1998) mencionan que Guilford propuso el modelo estructural de inteligencia más extremo en facultades específicas, pues distingue que la inteligencia está conformada por 120 habilidades propias de la actividad intelectual.

### 3. La inteligencia se conforma de un factor general (G) y varios específicos (s)

En esta postura se concibe a la inteligencia como una capacidad general y como un conjunto de habilidades específicas.

Spearman identifica que hay un factor general (g), el cual influye en mayor o menor grado en la ejecución de las tareas que se usan para evaluar la inteligencia. Sin embargo, también hay factores específicos (s) que determinan la ejecución de esa tarea. Estos factores son: factor verbal, cuantitativo, espacial, memoria inmediata, velocidad mental y la capacidad para captar reglas (Nickerson y cols.; 1998).

Para Cattell, hay una inteligencia fluida y una inteligencia cristalizada. La fluida es innata, no verbal y se aplica en varios contextos. La cristalizada se forma de las habilidades y capacidades que uno va adquiriendo.

La tendencia de las décadas recientes es considerar a la inteligencia como un conjunto de capacidades diferentes. Se enfatiza a partir de la creación de tests cognitivos que hacen referencia a varios factores. El Educational Testing Service de Princeton, Nueva Jersey, identificó 23 factores susceptibles de ser medidos (Nickerson y cols.; 1998).

Algunos de estos factores son: flexibilidad de conclusión, conclusión verbal, fluidez asociativa, fluidez de ideas, inducción, memoria asociativa, facilidad para los números, rapidez perceptual, razonamiento general, razonamiento lógico, orientación espacial y comprensión verbal, entre otros (Nickerson y cols.; 1998).

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

A lo largo de la historia, el ser humano ha buscado explicar y conceptualizar los sucesos de los que ha sido consciente, uno de estos conceptos es la inteligencia. A continuación, se desarrollarán las diferentes teorías y posturas de mayor importancia que desarrollaron dicha noción.

### 1.4.1 Primeros desarrollos conceptuales de la inteligencia.

Desde tiempos antiguos, se ha buscado explicar la inteligencia; muchos pensadores han dado su visión sobre el tema y con base en estas ideas se han construido las teorías actuales.

Cayssials y Casullo (1994) mencionan que Platón, en el siglo IV a.C., consideró como aspecto fundamental de la inteligencia, la capacidad para aprender. Para él, los filósofos deben gobernar el estado por su capacidad intelectual superior. Emplea la metáfora del carruaje, en la cual el caballo blanco es la energía moral (asociado al pecho); el caballo negro es el deseo (abdomen) y el cochero es la razón (cabeza).

Según Vernon (2012), Aristóteles en el siglo IV a. c, distingue las funciones emocionales y morales (a las que llamó *orexis*), de las intelectuales y cognoscitivas (llamadas *dianoia*). Cayssials y Casullo (1994) mencionan que para Aristóteles, la inteligencia es la capacidad para deducir rápidamente la causa de un fenómeno observado. Aristóteles distingue las virtudes emocionales: prudencia, justicia, fortaleza y templanza, de las virtudes intelectuales: la sabiduría y la intuición.

Vernon (2012) hace énfasis en la aportación de Cicerón, quien tradujo el término *dianoia* como *intelligentia*, que viene de *inter* (dentro) y *leger* (reunir, escoger, discriminar).

Santo Tomás de Aquino, en el siglo XIII, menciona que las personas intelectuales son capaces de una comprensión más universal y profunda que las inferiores. Estas últimas son poco aptas para sacar provecho de las enseñanzas de los superiores (Cayssials y Casullo; 1994).

Pascal, en el siglo XVII, sugirió que hay dos tipos de inteligencia: la matemática y la intuitiva. Al poseer la inteligencia matemática, se empieza a razonar en cuanto se tienen inspeccionados y ordenados de manera cuidadosa los principios sobre los que se van a basar el razonamiento. Las personas con este tipo de pensamiento, serían lo que actualmente se consideran personas que usan predominantemente el hemisferio izquierdo (Cayssials y Casullo; 1994).

Las personas con inteligencia intuitiva, son las que juzgan rápidamente con un solo golpe de vista, y no les interesa usar definiciones o principios para llegar a una conclusión deductiva. Entienden las circunstancias con poco esfuerzo, son impacientes y holísticas; esto es, que ven las situaciones como un todo. Guardan similitud con lo que ahora son las personas que usan mayormente el hemisferio cerebral derecho (Cayssials y Casullo; 1994).

Emmanuel Kant, en el siglo XVIII; consideraba que la inteligencia incluye tres aspectos: comprensión, juicio y razón, afirmaba que la estructura de la lógica refleja la estructura de la mente. Por su parte, en el siglo XIX, Adam Smith planteaba que la inteligencia reside en diferentes factores, como son hábitos, costumbres y educación

que se desarrollan dentro de la estructura social (mencionados por Cayssials y Casullo; 1994).

A finales del siglo XIX, William James, filósofo y psicólogo considerado por muchos como el padre de la psicología experimental, refiere que la inteligencia se manifiesta por la capacidad de asociar ideas por similitud. Un genio es quien posee esta capacidad en mayor grado (Cayssials y Casullo; 1994).

Burt, en 1975, habló de la inteligencia como una construcción hipotética para explicar la conducta. Existe una gran cantidad de propiedades de disposición, que no son entidades físicas, sino construcciones que se han aceptado y se pueden medir (Vernon; 2012).

Binet y Wechsler, por su parte, representan la primera generación de educadores y psicólogos de la inteligencia. Binet diseñó el primer test psicoeducativo; con base en su prueba, propuso una secuencia que dio origen al concepto de edad mental (referido por Ardila; 2010).

Wechsler (citado por Vernon; 2012: 41) definió la inteligencia como “el conjunto o capacidad global del individuo para actuar con un fin, pensar de modo racional y enfrentarse con eficacia a su ambiente”. Diseñó la primera batería de pruebas para evaluar la inteligencia en todas las edades.



### **1.4.2 Teorías de corte biológico.**

Vernon (2012) menciona a uno de los principales teóricos de corte biológico: Stenhouse, quien, en 1974, sostiene que el desarrollo de la inteligencia se debe a cuatro circunstancias o factores que fueron necesarios para esta evolución:

1. Una mayor variedad y capacidad en los equipos sensoriales y motores.
2. Mayor retención de las experiencias previas y su organización. El codificar estas experiencias y poder recuperarlas fácilmente.
3. La capacidad para generalizar y hacer abstracciones a partir de experiencias.
4. La capacidad para atrasar las respuestas instintivas inmediatas, poder desprender y modificar aprendizajes previos, tener reflexión para solucionar de forma creativa los problemas.

En las especies superiores, participa con mayor amplitud el sistema nervioso central; mientras que en las especies inferiores su conducta se ve determinada por la estructura orgánica (Vernon; 2012).

Trabajos de investigación recientes, indican que existe una especialización en las funciones de los hemisferios, las cuales son diferentes. El hemisferio izquierdo es verbal, temporal, lógico, matemático, analítico, racional, abstracto y simbólico. El hemisferio derecho es no verbal, espacial, visual, intuitivo, imaginativo, musical y analógico (Vernon; 2012).

Las recientes investigaciones de la neurología, muestran que no hay correlación entre el tamaño del cerebro, o las propiedades medibles (ondas EEG), y las diferencias en inteligencia en personas.

#### **1.4.3 Teorías psicológicas de la inteligencia.**

Spearman comenta que el factor *g* es la energía mental que activa diversos mecanismos de la mente, los cuales corresponden a los factores *s* o específicos. El factor *g*, es la inteligencia innata; un poder general subyacente. Los factores *s*, son las habilidades de la inteligencia que se adquieren. Existe una correlación positiva entre *g* y *s* (citado por Vernon; 2012).

Godfrey Thomson, en 1939 sostuvieron que la mente se compone de una gran cantidad de enlaces o conexiones, como un conmutador telefónico. Las pruebas de inteligencia tienden a correlacionarse porque aprovechan la misma fuente total de enlaces. Así que no hay necesidad de recurrir a un factor *g* de Spearman (mencionado por Vernon; 2012).

Ciertos grupos de enlaces tienden a reunirse más estrechamente: los que se ocupan del pensamiento verbal, espacial o numérico. Thurstone llamó a esos grupos de enlaces “factores primarios”. A mayor cantidad de enlaces, mayor capacidad intelectual (referido por Vernon; 2012).

Ferguson en 1954, considero la inteligencia como las técnicas de aprendizaje, comprensión, resolución de problemas que se han cristalizado debido a las experiencias cognoscitivas, durante la crianza del individuo en el hogar y en la escuela. La inteligencia son los hábitos y estrategias que tienen un amplio valor de transferencia a una gran variedad de problemas o nuevos aprendizajes, logrando con esto una estabilidad y consistencia (retomado por Vernon; 2012).

Humphreys definió la inteligencia en el mismo sentido que Ferguson, considerándola como todo el repertorio de habilidades adquiridas, conocimientos, conjuntos de aprendizaje y tendencias de generalización que se consideran de naturaleza y que se encuentran disponibles en cualquier momento dado (Vernon; 2012).

Cattell, integra los trabajos de corte factorial de Spearman y Thurstone con una teoría de enfoque sobre interacción herencia y ambiente. Determina la existencia de dos tipos de inteligencia: fluida y cristalizada (Vernon; 2012).

La inteligencia fluida es la masa total de asociaciones del cerebro; el aspecto biológicamente determinado del funcionamiento intelectual que permite resolver nuevos problemas. Se mide con pruebas no verbales basadas en el razonamiento con formas abstractas.

La inteligencia cristalizada, en tanto, representa las habilidades y estrategias que se adquieren bajo la influencia de la educación y el ambiente cultural. Se mide con pruebas verbales (Vernon; 2012).

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

Hebb (citado por Vernon; 2012) propone un concepto de inteligencia compuesta por dos dimensiones: A y B.

La inteligencia A, es la potencialidad básica del organismo para aprender y adaptarse a su ambiente. La determinan los genes, además de la plasticidad y complejidad del sistema nervioso central. Algunas personas están dotadas con una mayor cantidad de genes que contribuyen a una inteligencia elevada (Vernon; 2012).

Sin embargo, la inteligencia no se desarrolla en el vacío; el nivel hasta el que llega la potencialidad depende de la estimulación del ambiente físico y social de crianza.

La inteligencia B, es el nivel de capacidad que una persona muestra realmente en la conducta: la astucia, la eficiencia, la complejidad de las percepciones, el aprendizaje y la resolución de problemas. La determina la interacción entre la potencialidad genética y la estimulación ambiental. Esta estimulación puede ser tanto favorable como desfavorable para el crecimiento de la persona (Vernon; 2012).

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

Hasta este punto, se ha podido exponer la variedad de propuestas sobre la inteligencia a través del tiempo. Enseguida se muestran los planteamientos que se consideran vigentes en la actualidad.

#### **1.4.5.1 Teoría tríadica de Sternberg.**

Yamila y Donolo (2011) realizaron una investigación basándose en Sternberg, quien, en 1985, planteó una teoría que ofrece una postura diferente acerca de las habilidades que se ponen en funcionamiento para la resolución de problemas.

Se observa, al respecto, que la capacidad del humano se extiende más allá del razonamiento analítico, empezando a considerar la creatividad y el conocimiento implícito como recursos cognitivos válidos en el contexto de experiencias. Se habla de que hay tres tipos de inteligencia:

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

Poslanyi postula que se puede saber más de lo que se puede decir, aludiendo a un saber asociado con el hacer. La inteligencia práctica se encuentra en el hacer una manera de inteligencia aplicada que logra la excelencia (referido por Yamila y Donolo; 2011).

2. Inteligencia creativa: Yamila y Donolo (2011: 3) definen la inteligencia creativa como “la capacidad para ir más allá de lo dado y engendrar nuevas e interesantes ideas, se asocia al pensamiento sintético, en tanto son sujetos que crean conexiones entre conocimientos que pertenecen a diferentes campos disciplinares o contextos, que no son percibidas por otras personas, para crear nuevas soluciones a problemas novedosos.”

Es la habilidad relacionada con la innovación, la originalidad, el inconformismo con lo disponible, la genialidad, el descubrimiento, en definitiva, con lo no conocido.

3. Inteligencia analítica: Habilidad de la persona para aprender a realizar tareas nuevas, adquirir nueva información, asimilar el conocimiento explícito que se enseña en la escuela, almacenar y recuperar esa información y llevar a cabo las tareas de forma rápida y efectiva. Es la capacidad para analizar y evaluar las ideas, para resolver problemas y tomar decisiones. (Yamila y Donolo; 2011).

Lo interesante de la teoría trídica es que enuncia que se puede ser inteligente en las tres líneas mencionadas, ya que mucho del desarrollo de estas tiene que ver con las estrategias que la persona utiliza.

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

Gardner propone la teoría de inteligencias múltiples. Aparentemente es muy parecida a la teoría de Thurstone, que propone un modelo de siete tipos de inteligencia. Para Gardner, cada inteligencia es completa y separada, las considera independientes, mientras que Thurstone considera que todas ellas forman la inteligencia del individuo, por lo que difieren ambas teorías (referidos por Pueyo; 2007).

Gardner señala nueve tipos de inteligencia:

1. Inteligencia lingüística: “Es la capacidad para utilizar las palabras efectivamente, de manera escrita u hablada. Incluye la ortografía, el vocabulario y gramática. Se observa en poetas y escritores, pero también en oradores y locutores de medios de comunicación” (Pueyo; 2007: 8).
2. Inteligencia lógico-matemática: “Es la capacidad para resolver problemas matemáticos, en el contraste de un balance o cuenta bancaria y en multitud de tareas que requieran el uso de la lógica inferencial o proposicional. Es la propia de los científicos.” (Pueyo; 2007: 8).
3. Inteligencia espacial: “Es la capacidad para la comprensión de mapas, para la orientación en el espacio y en la predicción de trayectorias de objetos móviles. Capacidad para visualizar imágenes mentalmente o para crearlas en forma bi

o tridimensional. Propia de artistas e inventores, pilotos de aviación, exploradores o escultores.” (Pueyo; 2007: 8).

4. Inteligencia cinestésico-corporal: “Habilidad para controlar el cuerpo. Capacidad para el uso de la motricidad gruesa y fina. Se utiliza en la ejecución de deportes, de bailes y en general en aquellas actividades donde el control corporal es esencial para obtener un buen rendimiento. La poseen bailarines, deportistas, gimnastas y mimos.” (Pueyo; 2007: 8).
5. Inteligencia musical: Uso del sentido musical en la composición y ejecución de piezas. Se utiliza al cantar una canción, componer una sonata, tocar un instrumento musical, o al apreciar la belleza y la estructura de las obras musicales. La poseen músicos y compositores (Pueyo; 2007).
6. Inteligencia Interpersonal: “Se implica en la relación con otras personas, para comprender sus motivos, deseos, emociones y comportamientos. Es la capacidad de entender y comprender las motivaciones o los estados psicológicos de los demás. Se refiere a una capacidad cognitiva de comprender los estados de ánimo de los demás, no a la respuesta emocional que provoca esta comprensión y que clásicamente se denomina empatía. Se encuentra muy desarrollada en psicoterapeutas, educadores y pedagogos.” (Pueyo; 2007: 8).



7. Inteligencia Intrapersonal: Es la capacidad para saber en lo que se es bueno y para qué no; para reflexionar sobre las metas en la vida y tener fe en sí mismo. Capacidad de acceder a los sentimientos y emociones propios, y utilizarlos para guiar el comportamiento y la conducta del mismo sujeto. Es la capacidad cognitiva para comprender los propios estados emocionales. Se relaciona con la disciplina, la seguridad y el conocimiento personal. La poseen monjes y religiosos (Pueyo; 2007).
  
8. Inteligencia Naturalista: “Es la capacidad para reconocer y categorizar los objetos y seres de la naturaleza. El núcleo de la inteligencia naturalista es la capacidad humana para conocer plantas, animales y elementos del entorno natural como nubes, rocas y montañas. La poseen zoólogos, biólogos y veterinarios.” (Pueyo; 2007: 9).
  
9. Inteligencia existencial: Es la capacidad para reflexionar y plantearse preguntas acerca de la propia vida, la muerte, el infinito, de aspectos de la inteligencia que trascienden la vida cotidiana. Por ejemplo: ¿Quiénes somos? ¿De dónde venimos? ¿Por qué existimos? ¿Cuál es el sentido del amor, de la muerte, de las pérdidas trágicas? Es propia de místicos, meditadores y psicólogos profundos (Pueyo; 2007).

Gardner, (citado por Pueyo; 2007:10) señala que “la teoría representa un esfuerzo por fundamentar de forma amplia el concepto de inteligencia en los más amplios conocimientos científicos actuales posibles, pretende ofrecer un conjunto de

herramientas a los educadores con las que ayudar al desarrollo de las potencialidades individuales, y aplicada de forma adecuada puede ayudar a que todos los individuos alcancen el máximo desarrollo de su potencial.”

### **1.5 Factores que influyen en el desarrollo de la inteligencia**

Existen diferentes elementos cuyo influjo sobre la inteligencia se ha examinado. Enseguida se explican los de mayor sustento.

#### **1. Factores genéticos.**

Una fuente valiosa de información sobre la influencia en la inteligencia de los factores genéticos y ambientales, son los estudios realizados a gemelos idénticos. Se han comparado diferentes pares de gemelos para estimar la heredabilidad de la inteligencia.

Al respecto, la heredabilidad es “la proporción de varianza observada de una conducta que podemos atribuir a las diferencias entre individuos de una población.” (Plomin, citado por Meece; 2000: 170).

Al observar los resultados de estos estudios, 50 por ciento de la variación de la inteligencia en una población, puede atribuirse a las diferencias genéticas de los individuos.

Se toma como referencia que cuando se comparan variables en una investigación, las correlaciones con un índice de 0.33 hacia arriba son significativas. Al analizar los resultados de dos diferentes estudios; uno realizado por Bouchard y McGrue en 1981 y otro realizado por Plomin y DeFries en 1980, se puede observar que la correlación entre las puntuaciones del IQ en los gemelos monocigóticos es de 0.86, mientras que la de los dicigóticos es de 0.60 (Meece; 2000).

La correlación de los gemelos monocigóticos criados por separado es mayor que la de los dicigóticos que fueron criados juntos.

Actualmente, los teóricos piensan que los factores genéticos establecen los límites superior e inferior del desarrollo intelectual. En general, la inteligencia es flexible y el intervalo define cuánto puede afectar el ambiente a desarrollo intelectual. (Meece; 2000).

## 2. Factores ambientales de la inteligencia

Scarr y Weinberg afirman que los niños afroamericanos adoptados por familias blancas se aproximan a la puntuación de CI de los niños blancos. Cuando más pequeños son los niños en el momento de adopción, más se aproximan a la puntuación promedio de los niños blancos. Ambos autores coinciden en que el desarrollo intelectual se debe a la interacción de factores genéticos y ambientales (Meece; 2000).

Existen numerosos estudios sobre la influencia de las experiencias de aprendizaje durante la niñez temprana. En muchos de ellos, se ha utilizado la escala Observación en el Hogar para Medir el Ambiente (HOME), ideada por Betty Caldwell y Robert Bradley. Dicha escala caracteriza la calidad del ambiente del aprendizaje temprano del niño, evaluando diferentes factores (Meece; 2000).

Con base en la escala HOME, se distinguen los siguientes factores ambientales relacionados con la inteligencia:

- 1) Sensibilidad de la madre (alta correlación).
- 2) Estilo de disciplina.
- 3) Participación del niño.
- 4) Organización del ambiente.
- 5) Disponibilidad de materiales apropiados para el aprendizaje.
- 6) Oportunidad de estimulación diaria (alta correlación).

Después de numerosas investigaciones que examinan los efectos del hogar y la familia en el desarrollo cognoscitivo, se concluyó que los padres tienen una influencia positiva en el desarrollo intelectual temprano de los hijos cuando les ofrecen materiales apropiados de juego y aprendizaje, al estimular la exploración y la curiosidad (Meece; 2000).

En conclusión, es sumamente amplio el tema sobre la inteligencia cognitiva y a pesar de la gran cantidad de investigaciones que hablan sobre ella, aún existen aportaciones que pueden hacerse respecto a esta característica del ser humano.

## **CAPÍTULO 2: COMPETENCIAS EMOCIONALES**

En el presente capítulo se analizan las competencias emocionales, para ello, se examina desde su definición y la manera en que se han desarrollado con el tiempo, hasta la forma de evaluarlas.

### **2.1 Marco conceptual**

Existe confusión respecto a lo que son y las diferencias que tienen la inteligencia emocional, la competencia emocional y la educación emocional.

La inteligencia emocional es un constructo hipotético propio de la psicología, ha sido defendido por varios autores, entre ellos Salovey y Mayer, Goleman, Bar-On y Parker. Se debate la existencia de este constructo, sin embargo, no se duda de la importancia y necesidad de adquirir competencias emocionales (citados por Bisquerra y Pérez; 2007).

La competencia emocional pone énfasis en la interacción entre persona y ambiente, dando más importancia al aprendizaje y desarrollo. Debido a esto, tiene aplicaciones educativas inmediatas.

Corresponde a la psicología la investigación, debate y dilucidación de los constructos, mientras que a la educación concierne la aplicación de las aportaciones y resultados de la investigación psicológica.

La educación emocional se entiende como un proceso educativo, continuo y permanente. Pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona y, así, capacitarle para la vida (Bisquerra y Pérez; 2007).

En resumen, el constructo hipotético de inteligencia emocional es debatido en el campo de la psicología, sin embargo, hay un punto de acuerdo: la importancia del desarrollo de competencias emocionales.

### **2.1.1 Las emociones**

La emoción es el principal sistema de evolución y adaptación de las criaturas inteligentes, sin embargo, es el proceso psicológico básico menos conocido. La dificultad para definirla, las diferentes formas de entenderla, las complejas metodologías usadas en los diferentes temas de estudio y las dificultades de su estudio científico, entre otros factores, explican el pobre desarrollo de la psicología de la emoción (Palmero y cols.; 2002).

Scherer indica que la mayoría de los autores acepta la manifestación de la emoción por una tríada de reactivos: activación fisiológica, conducta expresiva y sentimientos subjetivos; sin embargo, no existe un acuerdo sobre cómo se organizan estos reactivos (citado por Palmero y cols.; 2002).

Actualmente se carece de una definición consensuada de emoción, lo que obstaculiza su estudio. La afirmación de Wenger y colaboradores muestra la dificultad para definir qué es una emoción: “Casi todo el mundo piensa que sabe qué es una emoción hasta que intenta definirla. En este momento prácticamente nadie afirma poder entenderla” (Palmero y cols.; 2002: 18).

A lo largo del tiempo, el concepto de emociones se ha ido estudiando con la finalidad de definirlo, surgiendo así distintas concepciones por varios autores. Algunas de estas definiciones son las siguientes:

Pinillos (citado por Palmero y cols. 2002:18) ha definido emoción como un “estado de ánimo producido por impresiones de los sentidos, ideas o recuerdos que con frecuencia se traducen en gestos, actitudes u otras formas de expresión”.

Kleinngina y Kleinngina (citados por Palmero y cols.; 2002: 19), definen la emoción como “un complejo conjunto de interacciones entre factores subjetivos y objetivos, mediadas por sistemas neuronales y hormonales que: a) pueden dar lugar a experiencias afectivas como sentimientos de activación, agrado-desagrado; b) generar procesos cognitivos tales como efectos perceptuales relevantes, valoraciones, y procesos de etiquetado; c) generar ajustes fisiológicos..., y d) dar lugar a una conducta que es frecuentemente, pero no siempre, expresiva, dirigida hacia una meta y adaptativa”.



Lang, en 1968, propone una definición operacional, entendiendo que la emoción está compuesta por tres sistemas de respuesta: 1) el neurofisiológico-bioquímico, 2) el motor o conductual expresivo, y 3) el cognitivo o experiencial-subjetivo. Para poder entender la emoción, deben estudiarse los tres sistemas en conjunto (citado por Palmero y cols.; 2002).

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).

Palmero y colaboradores (2002) definen las emociones como procesos episódicos que, provocados por la presencia de algún estímulo o situación interna o externa, que ha sido evaluada como potencialmente capaz de producir un desequilibrio en el organismo, dan lugar a una serie de cambios o respuestas subjetivas, cognitivas, fisiológicas y motor expresivas; cambios que están íntimamente relacionados con el mantenimiento del equilibrio, esto es, con la adaptación de un organismo a las condiciones específicas del medio ambiente en continuo cambio.

Otra de las dificultades de la psicología de la emoción es poder definir en su totalidad los componentes de las emociones. Debido a esto, con frecuencia se utilizan numerosos descriptores para determinar los estados afectivos y emocionales.

Los descriptores emocionales y afectivos se han clasificado sobre la base de diferentes criterios como su duración, intensidad, origen y su referencia con acontecimientos particulares (Palmero y cols.; 2002).

A continuación, se dará una breve descripción de los principales descriptores emocionales.

1. El afecto: Tiene que ver con la valoración que hace la persona de las distintas situaciones a las que se enfrenta. Se considera que existe una tendencia innata hacia el afecto positivo, de tal manera que la meta de toda persona es obtener placer (Palmero y cols.; 2002).

Se han realizado investigaciones sobre la estructura jerárquica de los afectos, la mayoría de las investigaciones apuntan a la existencia de dos dimensiones afectivas básicas unipolares: positiva (placer) y negativa (displacer).

2. El humor o estado de ánimo: Es una forma específica de estado afectivo, que implica la existencia de un conjunto de creencias acerca de la probabilidad que tiene el sujeto de experimentar placer o dolor en el futuro. Se estima que tiene duración de hasta varios días, originado por una causa remota en el tiempo (Palmero y cols.; 2002).

Se distingue de las emociones con base en tres criterios: posee mayor duración, menor intensidad y un carácter difuso o global. Fridja, en 1994, define el

estado de ánimo como un estado afectivo no intencional, esto es, que no tiene por qué existir un objeto que lo incite como en la emoción (citado por Palmero y cols.; 2002).

Watson y Clark, en tanto, mencionan que el estado de ánimo se ve influido por una variedad de factores, principalmente: a) exógenos o situacionales; b) endógenos como los ritmos circadianos, y c) rasgos de personalidad y temperamento (Palmero y cols.; 2002).

La emoción y el estado de ánimo se diferencian también en el grado de activación fisiológica que provocan.

3. La emoción: Es una forma concreta de afecto, incluye entre sus componentes el sentimiento, tiene una menor duración que el humor. Son fenómenos que pueden caracterizarse como intencionales, puesto que suponen la relación sujeto-objeto. La causa de la emoción está más cercana en tiempo (Palmero y cols.; 2002).

En otras palabras, la emoción dura poco tiempo, genera una alteración fisiológica cuando se presenta y es momentánea, preparando a la persona para atacar o huir.

4. El sentimiento: Palmero y colaboradores (2002) enfatizan que el sentimiento constituye la experiencia subjetiva de la emoción, se refiere a la evaluación que realiza el sujeto tras un evento emocional.

Los sentimientos o actitudes emocionales “son las disposiciones a responder afectivamente ante ciertos tipos específicos de eventos; dicho de otro modo, es la disposición a hacer atribuciones afectivas y su propensión a responder afectivamente” (Fridja, citada por Palmero y cols.; 2002: 22).

El sentimiento propicia la emoción de dos maneras: la primera consiste en la disposición cognitiva a valorar un objeto de una manera particular. El sentimiento puede entenderse como un conjunto de esquemas sobre valoraciones, que van cambiando (Palmero y cols.; 2002).

A partir de las definiciones planteadas, se puede llegar a una definición integradora del concepto, considerando que las emociones son el conjunto de experiencias afectivas generadas por los desequilibrios internos y los estímulos externos, que se manifiestan a través de patrones de respuestas fisiológicas, conductuales y cognitivas por las cuales el individuo se adapta al entorno.

### **2.1.2 El concepto de competencias**

En las últimas décadas ha surgido el interés por conceptualizar el término competencia. Con la finalidad de evitar desacuerdos al existir múltiples definiciones,

Prieto, en 1997, distinguió seis distintas acepciones del concepto: autoridad, capacitación, competición, cualificación, incumbencia y suficiencia (citado por Bisquerra y Pérez; 2007).

La palabra competencia es la traducción de una palabra inglesa *skill*, que significa capacidad perfeccionada. A la vez, hace referencia a la actividad que mediante la formación o ejercicio se ha desarrollado sin necesidad de un control constante por la conciencia (Iglesias; 2009).

En general, la mayoría de los estudios respecto al concepto de competencia aparecen centrados en las competencias profesionales. Recientemente, el concepto de competencia ha evolucionado, situándose más allá de la óptica exclusivamente profesional y ha tomado una visión más integral.

Bunk, en 1994, define las competencias “como un conjunto de conocimientos, destrezas y aptitudes necesarias para ejercer una profesión, resolver problemas profesionales de forma autónoma y flexible y ser capaz de colaborar con el entorno profesional y en la organización del trabajo” (citado por Bisquerra y Pérez; 2007: 2).

Para Echeverría (citado por Bisquerra y Pérez; 2007: 2), “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.”

Levy Leboyer, en 1997, clasifica las competencias en genéricas o transversales y específicas. Las primeras poseen mayor grado de transferencia de unas actividades profesionales a otras, mientras que las segundas son propias de una profesión concreta (citado por Iglesias; 2009).

Mazriegos y colaboradores señalan que dentro de las capacidades genéricas se pueden distinguir los siguientes elementos: aptitudes o capacidades cognoscitivas, conocimientos adquiridos teóricos o prácticos, las actitudes o tendencias de comportamiento, los valores y rasgos de personalidad y las habilidades o destrezas (citados por Iglesias; 2009).

Con base en los numerosos estudios sobre competencias, se destacan las siguientes características de la competencia: es aplicable a las personas, implica conocimientos, habilidades y actitudes y conductas integrados entre sí; incluye las capacidades formales, informales y de procedimiento; es indisoluble de la noción de desarrollo y de aprendizaje continuo unido a la experiencia; constituye un potencial de actuación y se inscribe en un contexto determinado (Bisquerra y Pérez; 2007).

Con base en la variedad de estudios mencionados anteriormente, se constata que hay diferentes clasificaciones de competencia. En la mayoría de las investigaciones, se destacan dos dimensiones que se pueden denominar como: competencias de desarrollo técnico-profesional y competencias de desarrollo socio-personal.

Las competencias de desarrollo técnico-profesional se ciñen alrededor de conocimientos y procedimiento en relación con un determinado ámbito profesional o especialización. Algunas de estas competencias son: la capacidad de organización, capacidad de coordinación, capacidad de adaptación e innovación y capacidad de trabajo en red, entre otras.

En cambio, las competencias de desarrollo socio-personal incluyen capacidades de índole personal e interpersonal. Algunas de estas competencias son: motivación, autocontrol, autoconfianza, control del estrés, paciencia, asertividad, empatía, responsabilidad y capacidad de toma de decisiones, entre otras (Bisquerra y Pérez; 2007).

Iglesias (2009) menciona que, en el sistema alemán, al hablar de competencias, se alude a conocimientos y habilidades para desarrollar funciones y afrontar cambios en la vida profesional. Se consideran los siguientes cuatro tipos de competencias:

1. Técnicas: Son aquellas competencias como el dominio experto de las tareas y contenidos del ámbito del trabajo.
2. Sociales: Son aquellas que el individuo pone en práctica en su relación con los otros.
3. Metodológicas: Se entienden por la aplicación de procedimientos adecuados a las tareas y funciones propias de la profesión concreta que encuentra, de

manera autónoma, vías de solución y que transfiere adecuadamente las experiencias adquiridas a otras modalidades laborales.

4. Participativas. Este tipo de competencias incluyen las capacidades de implicación y participación en los diferentes contextos laborales, familiares o sociales.

Iglesias (2009) reconoce las competencias como algo complejo y toma como base el Proyecto Turning, clasificándolas en dos tipos fundamentales.

- Genéricas: Son comunes en todas las profesiones. Incluyen elementos de orden cognitivo y de orden motivacional. Se expresan a través de las denominadas competencias instrumentales, personales y sistémicas.
- Específicas: Son relativas a una profesión determinada, se van consiguiendo en cada una de las titulaciones que forman el mapa profesional de cada país.

Las competencias se definen en primera instancia como la habilidad de encontrar solución a las exigencias o llevar a cabo tareas con éxito, considerando las dimensiones tanto cognitivas como no cognitivas (Iglesias; 2009).

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



### **2.1.3 De la inteligencia cognitiva a la inteligencia emocional**

Como se ha mencionado anteriormente, varios autores han criticado las pruebas de inteligencia y los estudios genéticos de la inteligencia, sobre la base de que no existe ninguna teoría clara del término. La inteligencia comprende un conjunto de habilidades muy variadas, no una entidad claramente definida (Vernon; 2012).

Este autor enfatiza que tanto la inteligencia como los logros dependen de la potencialidad genética y la estimulación ambiental, por lo cual, con frecuencia es difícil clasificar ciertas habilidades como dependientes de uno u otro de los factores.

Humphreys, en 1971, sugiere que la aptitud y la inteligencia tienden a referirse a habilidades adquiridas anteriormente, mientras que los logros se refieren a las más recientes. Las pruebas de inteligencia se utilizan más para predecir la capacidad futura; las de logros, para evaluar las realizaciones actuales (citado por Vernon; 2012).

La inteligencia se refiere a las habilidades más generalizadas, las estrategias del pensamiento y el nivel conceptual general, que se aplican en un amplio rango de actividades cognoscitivas o en nuevos aprendizajes, y que se constituyen mediante la interacción con las experiencias ambientales cotidianas en el hogar o en las recreaciones y, de modo secundario, mediante la estimulación en la escuela.

La inteligencia superior no se considera ya como una causa del éxito en la escuela, ni que la baja inteligencia sea causa de los fracasos. La influencia de los factores genéticos sobre el desempeño escolar es considerablemente más baja que sobre la inteligencia en general.

Salovey describió las formas en que se puede aplicar la inteligencia a las emociones propias. A lo largo de los años, se ha intentado de vez en cuando colocar las emociones dentro de la esfera de la inteligencia, en lugar de considerar los términos emoción e inteligencia como una contradicción (citado por Goleman; 2007).

Thorndike, en cambio, planteó que un aspecto de la inteligencia emocional, que es la inteligencia social, entendida como la capacidad para comprender a los demás y actuar prudentemente en las relaciones humanas, era en sí misma un aspecto del CI de una persona (citado por Goleman; 2007).

La inteligencia personal no debería ser pasada por alto, sobre todo por su sentido común e intuitivo. Robert Sternberg llegó a la conclusión de que la inteligencia social es distinta de las capacidades académicas y, al mismo tiempo, es una parte clave de lo que hace que a la gente le vaya bien en el aspecto práctico de la vida (citado por Goleman; 2007).

Los antiguos conceptos de CI giraban en torno a una estrecha franja de habilidades lingüísticas y matemáticas, que para desempeñarse bien en las pruebas

de coeficiente intelectual, era más directamente un medio para predecir el éxito en el aula o como profesor, pero cada vez menos en la vida (Goleman; 2007).

Salovey incluye las inteligencias personales de Gardner en su definición básica de la inteligencia emocional, ampliando estas capacidades a cinco esferas principales: conocer las propias emociones, manejar las emociones, la propia motivación, reconocer las emociones en los demás y manejar las relaciones (Goleman; 2007).

Según Goleman (2007), CI e inteligencia emocional no son conceptos opuestos, sino más bien distintos. Existe una ligera correlación entre coeficiente intelectual y algunos aspectos de la inteligencia emocional, aunque lo suficientemente baja para que resulte claro que estas son entidades totalmente independientes.

Jack Block ha hecho una comparación de dos tipos teóricos puros: personas con elevado CI versus personas con elevadas aptitudes emocionales. El tipo puro de CI elevado, es una persona intelectual, experta en el ámbito de la mente, pero inadecuada en el mundo personal (Goleman; 2007).

En todas las personas existe una mezcla de CI e inteligencia emocional en diversos grados. Ofrecen una visión instructiva de lo que cada una de las dimensiones agrega separadamente a las cualidades de la persona. En la medida en

que la persona tiene inteligencia cognitiva y emocional, se conforma una descripción del humano.

Tras todas estas definiciones e investigaciones, Bar-On en 1997 ha llegado a definir 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” (referido por Ugarriza; 2001:131).

La inteligencia no cognitiva es un factor importante en la determinación de la habilidad para tener éxito en la vida, de manera que influye directamente en el bienestar general y en la salud emocional (Ugarriza; 2001).

#### **2.1.4 Conceptualización de las competencias emocionales**

La delimitación del constructo de competencia emocional ha sido tema de debate en el que aún no existe un acuerdo unánime entre los expertos. Algunos autores se refieren a la competencia emocional, otros prefieren utilizar el término competencia socio-emocional; otros optan por usar el plural de competencias emocionales o socio-emocionales (Bisquerra y Pérez; 2007).

La competencia emocional es un constructo amplio que incluye diversos procesos y provoca una variedad de consecuencias. Se han creado varias propuestas para intentar definir este constructo, algunas de ellas son las siguientes:

Salovey y Sluyter, en 2007, identificaron cinco dimensiones básicas en las competencias emocionales: cooperación, asertividad, responsabilidad, empatía y autocontrol. Goleman, en 1995, dividió el concepto en cinco dominios: autoconciencia emocional, manejo de las emociones, automotivación, empatía y habilidades sociales, que a su vez incluían la existencia de veinticinco competencias (referidos por Bisquerra y Pérez; 2007).

Saarni (citado por Bisquerra y Pérez; 2007) establece que la competencia emocional se relaciona con la demostración de autoeficacia al expresar emociones en las transacciones sociales. Esto es poder lograr los objetivos deseados con las habilidades y principios morales que se tienen.

De esta perspectiva, toma relevancia la importancia del contexto: el espacio y el tiempo son condicionantes de la competencia emocional. Todos pueden experimentar incompetencia emocional en un momento dado y en un espacio determinado, debido a que no se sienten preparados para esa situación (Bisquerra y Pérez; 2007).

Con base en todas las definiciones anteriores, Bisquerra y Pérez (2007: 8), definen las competencias emocionales como “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales”.

Las competencias emocionales son un aspecto importante de la ciudadanía efectiva y responsable; su dominio potencia una mejor adaptación al contexto, dado que favorece un afrontamiento a las circunstancias de la vida con mayores probabilidades de éxito (Bisquerra y Pérez; 2007).

## **2.2 Clasificación de las competencias emocionales**

Bisquerra y Pérez (2007) proponen que las competencias emocionales pueden expresarse en diferentes bloques:

### 1. Conciencia emocional.

Es la capacidad que tiene el hombre para tomar conciencia de las emociones propias y de los demás, incluyendo la habilidad de captar el clima emocional del contexto. Se compone de tres habilidades específicas: toma de conciencia de las propias emociones, dar nombre a las emociones y comprender las emociones de los demás.

La primera, se refiere a la capacidad de percibir de forma precisa los sentimientos y emociones propios; poder identificarlos y etiquetarlos. El dar nombre a las emociones conlleva ser eficaz al utilizar las expresiones disponibles en un contexto cultural para designar las emociones. La comprensión de las emociones de los demás, es la capacidad para percibir de forma precisa las emociones y

perspectiva de los demás, poder implicarse de forma empática en sus vivencias emocionales (Bisquerra y Pérez; 2007).

## 2. Regulación emocional.

Es la capacidad para manejar las emociones de forma apropiada. Tener una conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento. Las habilidades específicas de la regulación, son las siguientes: tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento; expresión emocional, regulación emocional, habilidades de afrontamiento y competencia para autogenerar emociones positivas (Bisquerra y Pérez; 2007).

## 3. Autonomía emocional.

Concepto que incluye un conjunto de características y elementos relacionados con la autogestión personal, los cuales son: la autoestima, automotivación, actitud positiva, responsabilidad, auto-eficacia emocional, análisis crítico y resiliencia.

## 4. Competencia social.

Es la capacidad para mantener sanas relaciones con otras personas. Implica dominar las habilidades sociales básicas, el respeto por los demás, practicar la comunicación receptiva, practicar la comunicación expresiva, compartir emociones,

un comportamiento pro-social y cooperación, la asertividad, prevención y solución de conflictos y la capacidad para gestionar situaciones emocionales.

#### 5. Competencias emocionales.

Es la capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables para afrontar de forma satisfactoria los desafíos de la vida diaria, así como las situaciones excepcionales que se van presentando. Esto permite construir una vida sana y equilibrada, emocionalmente satisfactoria (Bisquerra y Pérez; 2007).

Las capacidades a desarrollar son: fijar objetivos adaptativos, la toma de decisiones, buscar ayuda y recursos; el tener una ciudadanía activa, cívica, responsable, crítica y comprometida; el bienestar subjetivo y el fluir que permite generar experiencias óptimas en la vida profesional (Bisquerra y Pérez; 2007).

BarOn, en 1997, propone un inventario de inteligencia no cognitiva, la cual, puede ser vista desde dos perspectivas: una sistémica y otra topográfica (citado por Ugarriza; 2001).

La visión sistémica es la que se describe con cinco componentes mayores de la inteligencia emocional y sus subcomponentes.



Los cinco principales componentes conceptuales de la inteligencia emocional y social, incluyen 15 factores que son evaluados por el inventario de BarOn (Ugarriza; 2001).

El primer componente es el intrapersonal (CIA), que reúne los siguientes factores: comprensión emocional de sí mismo, que es la habilidad para comprender los sentimientos y emociones propios, así como diferenciarlos; asertividad, que es la habilidad para expresar sentimientos e ideas sin dañar a los demás; el autoconcepto que es el comprender, aceptar y respetarse a sí mismo. Otro de los factores es la autorrealización, implica la habilidad para realizar lo que se puede, se quiere y se disfruta hacer. La independencia, finalmente, es el poder autodirigirse, ser independiente emocionalmente para tomar las decisiones propias (Ugarriza; 2001).

El segundo, es el componente Interpersonal (CIE), que reúne los componentes de empatía que implica el percatarse, comprender y apreciar los sentimientos de otros. Las relaciones interpersonales y la responsabilidad social.

Componente de adaptabilidad (CAD), reúne la solución de problemas, la prueba de la realidad y la flexibilidad.

El cuarto componente es el manejo del estrés (CME), que se compone de la tolerancia al estrés y control de los impulsos.

El quinto es el componente del estado de ánimo en general (CAG), el cual reúne la felicidad y el optimismo.

En otro orden de ideas, el enfoque topográfico organiza los componentes, distinguiendo los factores centrales relacionados con elementos resultantes que están conectados por componentes de soporte (Ugarriza; 2001).

Los tres factores centrales más importantes de la inteligencia emocional son: la comprensión de sí mismo, asertividad y empatía. Los otros dos factores centrales son la prueba de la realidad y el control de los impulsos.

### **2.3 Desarrollo de las competencias emocionales**

La inteligencia emocional no es un rasgo de personalidad o del carácter de una persona; sino un factor que se va desarrollando. Mayer y Salovey proponen un modelo sobre inteligencia emocional, en el cual se explica que este tipo de inteligencia implica cuatro grandes componentes (Fernández y Extremera; 2002).

El primero es la percepción y expresión emocional, implica saber leer los sentimientos y emociones propios, darles un nombre y vivenciarlos. Al reconocer cómo se siente la persona, se establece la base para posteriormente aprender a moderar y controlar los impulsos emocionales.

La única forma de evaluar el grado de conciencia emocional se encuentra unida a la capacidad para poder describir, expresar con palabras y darle una etiqueta verbal correcta a los sentimientos.

El segundo componente es la facilitación emocional. Las emociones y pensamientos se encuentran fusionados y, si se saben utilizar las emociones con base en los pensamientos, se puede razonar de forma más inteligente y tomar mejores decisiones. El dominar las emociones y hacerlas parte de nuestros pensamientos, favorece una adaptación apropiada al ambiente (Fernández y Extremera; 2002).

La comprensión emocional es el tercer componente. Para poder comprender los sentimientos de los demás, se debe comenzar por aprender a comprenderse a sí mismo. Al reconocer e identificar los sentimientos propios, es más fácil poder conectar con los sentimientos del prójimo. El poder ponerse en el lugar del otro y ser consciente de sus sentimientos es empatizar.

Junto a la existencia de otros factores personales y ambientales, el nivel de inteligencia emocional de una persona está relacionado con las experiencias emocionales que le ocurren en su vida. Por lo que cabe señalar que no todos los sujetos sienten lo mismo en situaciones semejantes y ante las mismas personas, cada uno siente distintas necesidades, miedos, deseos y odios (Fernández y Extremera; 2002).

La regulación emocional es el último de los cuatro componentes. Se define como la capacidad para evitar respuestas emocionales descontroladas en situaciones de ira, provocación o miedo. Consiste en poder moderar y manejar las reacciones emocionales, por lo tanto es de las habilidades más complicadas de dominar.

De manera más amplia, la regulación consiste en percibir, sentir y vivenciar el estado afectivo, sin ser abrumado por él, de forma que no nuble la forma de razonar. Se debe decidir de forma consciente cómo hacer uso de esa información para alcanzar un pensamiento claro y eficaz (Fernández y Extremera; 2002).

“La enseñanza de emociones inteligentes depende de la práctica, el entrenamiento y su perfeccionamiento y, no tanto, de la instrucción verbal” (Fernández y Extremera; 2002: 5).

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

Es un hecho constatado por diversas investigaciones que el desarrollo de las competencias emocionales en numerosas circunstancias de la vida tiene una incidencia positiva (Bisquerra y Pérez; 2007).

La preocupación por el estudio científico del desarrollo emocional es reciente. Hasta el momento, no se dispone de una delimitación unánime de las etapas o fases del desarrollo emocional, aunque sí se han dado propuestas. En estos estudios se

pone de relieve que a medida que los niños y jóvenes van adquiriendo competencias emocionales, se observan en su comportamiento las consecuencias positivas que esto puede tener (Bisquerra y Pérez; 2007).

Saarni, en el 2000, destaca las consecuencias positivas de la competencia emocional en la regulación emocional, bienestar subjetivo y resiliencia. Las aportaciones de estos estudios son de relevancia para el diseño de intervenciones educativas destinadas a fomentar el desarrollo de las competencias emocionales. Las aplicaciones prácticas a la educación constituyen un tema de investigación y difusión actual. El reto que se plantea es cómo va a incidir en la educación para la ciudadanía (citado por Bisquerra y Pérez; 2007).

#### **2.4.1 Las competencias emocionales en la vida laboral**

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. Este es, probablemente, uno de los ámbitos de aplicación de las competencias emocionales en el que existe mayor interés, debido a las consecuencias económicas que los avances en el tema aporta a las organizaciones empresariales (Bisquerra y Pérez; 2007).

La *American Society for Training and Development* ha constatado cómo la competencia emocional afecta en forma significativa en múltiples aspectos de la

práctica profesional. Algunas investigaciones ponen la importancia del desarrollo de la autoconciencia, la regulación emocional, la automotivación y el desarrollo de las habilidades socio-emocionales.

En resumen, invertir en el desarrollo de las competencias emocionales de los trabajadores tiene consecuencias altamente positivas en múltiples situaciones: permite resolver eficazmente situaciones delicadas con un compañero, contribuye a mejorar la relación con los clientes, a afrontar las críticas de los jefes, a perseverar en la tarea hasta completarla, a enfrentar los retos que se les plantean. Contrariamente, un bajo nivel de competencia emocional mina el desarrollo y el éxito tanto de individuos como de la empresa (Bisquerra y Pérez; 2007).

#### **2.4.2 Las competencias emocionales en la vida escolar**

La línea de investigación dirigida a analizar la influencia de la inteligencia emocional en el rendimiento académico, ha mostrado resultados contradictorios (Extremera y Fernández; 2004).

Bachard (citado por Extremera y Fernández; 2004) mediante una prueba de habilidad de Inteligencia emocional (MSCEIT), realizó un estudio, el cual, con sus resultados, apoyó la idea de que la inteligencia emocional (IE) es un potencial predictor del equilibrio psicológico en los alumnos de escuela, así como también de su logro escolar.

Extremera y Fernández (2004) examinaron la viabilidad del constructo como factor explicativo del rendimiento escolar en estudiantes de enseñanza secundaria obligatoria, no como una relación directa entre IE y logro académico, sino analizando el efecto mediador que una completa salud mental ejerce sobre el rendimiento medio escolar de los alumnos.

Los resultados mostraron que altos niveles de IE, predicen un mejor bienestar psicológico y emocional, es decir, menos sintomatología ansiosa y depresiva. El estudio puso en relieve conexiones entre rendimiento escolar e IE; la inteligencia emocional intrapersonal influye sobre la salud mental de los estudiantes y este equilibrio psicológico se relaciona y afecta el rendimiento académico final (Bisquerra y Pérez; 2007).

Algunas investigaciones en el aula han relacionado la violencia y la falta de comportamientos prosociales de los alumnos con medidas de habilidad de IE. Los alumnos de secundaria con más baja inteligencia emocional muestran mayores niveles de conductas agresivas y comportamientos delincuentes.

### **2.4.3 Las competencias emocionales en otros ámbitos**

La dimensión personal de la vida no se escapa en absoluto a los efectos positivos de un adecuado desarrollo de las competencias emocionales. Extremera y Fernández realizan una revisión de algunos estudios que aportan evidencia de la

relación de una elevada inteligencia emocional y la calidad de las relaciones interpersonales (referidos por Bisquerra y Pérez; 2007).

Estos autores mencionan que empiezan a surgir trabajos que estudian las competencias para la vida y las relacionan con los beneficios para el bienestar subjetivo o felicidad. En conjunto se trata de un grupo de competencias que permiten organizar la propia vida de forma sana y equilibrada, facilitando experiencias de satisfacción o bienestar.

Dentro de las denominadas competencias para la vida, ha ganado atención el estudio de las habilidades de afrontamiento ante situaciones de estrés. Las investigaciones en estas líneas no están exentas de dificultades ni permiten llegar a resultados concluyentes; si bien son prometedores en el sentido de que la competencia emocional ayuda a prevenir y superar las situaciones de estrés y favorece la adopción de comportamientos saludables (Bisquerra y Pérez; 2007).

Las emociones tienen cierta influencia en la salud y se acepta la existencia de un vínculo físico entre el sistema nervioso y el inmunológico. Diferentes trabajos evidencian que el sistema inmunológico depende del nervioso para su correcto funcionamiento. “Las emociones negativas debilitan el sistema inmunológico y las emociones positivas, especialmente, el buen humor, el optimismo y la esperanza y contribuyen a sobrellevar mejor una enfermedad y facilitar el proceso de recuperación” (Bisquerra y Pérez; 2007: 15).



La capacidad de autorregulación y autonomía emocional son factores esenciales para el desarrollo personal y para el bienestar. Desde la educación emocional, es importante contribuir al desarrollo de las competencias emocionales, que según se sabe, facilitan y predisponen a gozar de una vida más feliz.

## **2.5 Evaluación de las competencias emocionales**

En el ámbito educativo, se han empleado tres enfoques evaluativos de la inteligencia emocional.

La primera orientación incluye instrumentos clásicos de evaluación, cuestionarios, escalas y autoinformes. Este método ha sido el más tradicional en el área de la psicología (Extremera y Fernández; 2004).

En la mayoría de los casos, estos cuestionarios están formados por enunciados verbales cortos, en los que la persona evalúa su inteligencia emocional mediante la propia estimación de sus niveles en determinadas habilidades emocionales a través de una escala Likert. Este indicador se denomina “índice de inteligencia emocional percibida o auto-informada” y revela las creencias y expectativas de las personas sobre si pueden percibir, discriminar y regular sus emociones (Extremera y Fernández; 2004).

Puesto que el mundo emocional es interior, uno de los métodos más eficaces para conocer al alumno, a pesar de sus sesgos, es preguntándole sobre cómo se

siente, qué piensa o cómo le afectan determinados sucesos. La evaluación de la inteligencia emocional a través de cuestionarios es útil en los casos en que se quiera obtener un índice del ajuste emocional y obtener un perfil de las carencias afectivas en determinadas áreas (Extremera y Fernández; 2004).

Otro de los instrumentos utilizados en la investigación es el inventario EQ-i de Bar-On (citado por Ugarriza; 2001). Se trata de un inventario sobre una amplia gama de habilidades emocionales y sociales.

El inventario incluye cuatro indicadores de validez que miden el grado con que los sujetos responden al azar o distorsionan sus respuestas y cuyo objetivo es reducir el efecto de deseabilidad social e incrementar la seguridad de los resultados obtenidos.

El perfil de competencias emocionales que se utiliza en la presente investigación, está basado precisamente en este instrumento de Bar-On.

El segundo enfoque, se refiere a la evaluación de la inteligencia emocional basada en observadores externos. Este procedimiento se considera un medio eficaz para evaluar la inteligencia emocional interpersonal; indica el nivel de la habilidad emocional percibida por los demás. Son instrumentos basados en la observación externa o evaluación de 360° (Extremera y Fernández; 2004).

En otras ocasiones, se emplean técnicas sociométricas denominadas “peer nominations”, en las que las personas valoran a sus compañeros en diferentes adjetivos emocionales y estilos de comportamiento habituales.

El tercer enfoque incluye medidas de habilidad de la inteligencia emocional basadas en tareas de ejecución; este grupo surge para suplir los problemas de sesgos. El objetivo de estos instrumentos es evitar la falsación de las respuestas por los propios sujetos, además de disminuir los sesgos perceptivos y situacionales provocados por observadores externos (Extremera y Fernández; 2004).

Como sostiene Mayer, las medidas de habilidad consisten en un conjunto de tareas emocionales, más novedosas en su procedimiento y formato, que evalúan el estilo en que una persona resuelve determinados problemas emocionales, comparando sus respuestas con criterios de puntuación predeterminados y objetivos (Extremera y Fernández; 2004).

Existen dos medidas de habilidad para evaluar la Inteligencia emocional desde este acercamiento, el MEIS (Mayer, Caruso y Salovey) basada en el modelo de Salovey y Mayer y su versión mejorada el MSCEIT (Mayer, Salovey y Caruso). Estas medidas abarcan cuatro áreas de la inteligencia emocional: percepción emocional, asimilación emocional, comprensión emocional y regulación emocional (referidos por Extremera y Fernández; 2004).

Los autores consideran que la inteligencia emocional puede evaluarse a través de las habilidades puestas en práctica (Extremera y Fernández; 2004).

En el medio actual, la mayoría de estudios psicométricos están referidos a la adaptación y estandarización de pruebas psicológicas extranjeras, pero muy pocas a la elaboración de nuevos instrumentos de medición (Ugarriza; 2001).

En los estudios, el mayor énfasis se pone en la evaluación de aspectos cognitivos y en rasgos de personalidad, además de expresiones emocionales aisladas y habilidades sociales.

En Perú, los investigadores Abanto, Higuera y Cuento realizaron en el año 2000 una traducción de los aspectos principales del Manual Técnico del Inventario de Cociente Emocional de Bar-On, presentando normas expresadas en cocientes emocionales para interpretar los puntajes directos del inventario (citados por Ugarriza; 2001).

Escorra y colaboradores, en el año 2000, construyeron un instrumento para medir la inteligencia emocional con base en el modelo propuesto en 1993 por Mayer y Salovey (referidos por Ugarriza; 2001).

Como se mencionó antes, existen diferentes métodos para evaluar las competencias emocionales del ser humano. Al ser parte importante de la persona, es

necesario conocer las distintas competencias que permiten un mejor desenvolvimiento en los ámbitos de su vida.

En conclusión, definir todos los aspectos de las competencias emocionales es una labor compleja, pero necesaria, pues influyen en la calidad de vida de las personas.

## **CAPÍTULO 3: METODOLOGÍA, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS**

El tercer y último capítulo se encuentra dividido en dos partes: el encuadre metodológico y el análisis e interpretación de los resultados encontrados. También se incluirá la descripción del proceso que siguió el estudio a fin de alcanzar los objetivos formulados en la introducción.

### **3.1 Descripción metodológica**

En lo que respecta a la estructura metodológica de la investigación, se describirá tanto el enfoque, como su naturaleza no experimental, así como el diseño, el alcance y las técnicas e instrumentos empleados en el trabajo de campo.

#### **3.1.1 Enfoque cuantitativo**

Según Hernández y cols. (2014), el enfoque o paradigma cuantitativo posee características en particular, que lo distingue del modelo cualitativo. Entre los principales aspectos propios del enfoque cuantitativo, y que se relacionan estrechamente con el presente estudio, se encuentran los siguientes:

1. Refleja la necesidad de medir magnitudes de los fenómenos o problemas de investigación.

2. El investigador plantea un problema de estudio delimitado y concreto sobre el fenómeno. Las preguntas de investigación versan sobre cuestiones específicas.
3. Una vez planteado el problema del estudio, el investigador considera investigaciones anteriores (literatura) y construye un marco teórico.
4. Del marco teórico, se deriva una o varias hipótesis, las cuales se someten a prueba para corroborarlas o refutarse. Se generan antes de recolectar y analizar los datos.
5. La recolección de datos se fundamenta en la medición, estos se representan mediante números y se deben analizar con métodos estadísticos.
6. La investigación cuantitativa debe ser objetiva. Los fenómenos de estudio no deben ser afectados por el investigador.
7. Los estudios cuantitativos siguen un patrón predecible y estructurado, teniendo presente que las decisiones críticas sobre el método se toman antes de la recolección de datos.
8. Para este enfoque, los datos generados poseen los estándares de validez y confiabilidad, por lo que las conclusiones derivadas contribuirán a la generación de conocimiento.

### **3.1.2 Investigación no experimental**

La investigación no experimental, se define como el estudio que se realiza sin manipular deliberadamente las variables. En este tipo de investigación se observan los fenómenos tal como se dan en su contexto natural, para analizarlos.

En esta modalidad no se genera ninguna situación, sino que se observan las situaciones ya existentes. Las variables independientes simplemente ocurren; no es posible manipularlas o controlarlas, por lo tanto, la investigación no experimental es sistemática y empírica (Hernández y cols.; 2014).

La presente investigación es de tipo no experimental, debido a que las variables investigadas no fueron manipuladas. Se estudió a los sujetos en su contexto natural, no se manejaron condiciones o estímulos para obtener algún resultado deseado, solo se midieron las variables de estudio; que son el coeficiente intelectual y las competencias emocionales, presentes en los sujetos de la muestra.

### **3.1.3 Diseño transversal.**

Hernández y cols. (2014) clasifican los diseños no experimentales en dos tipos: transeccionales o transversales y longitudinales.

Se utiliza el diseño transversal cuando el alcance inicial o final del estudio sea exploratorio, descriptivo, explicativo o correlacional. El diseño longitudinal, en cambio, se utiliza para estudios en los que se requiera estudiar la evolución de las variables o los cambios que presentan con el paso del tiempo.

Los diseños de investigación transeccional o transversal recolectan datos en un solo momento, en un tiempo único. Buscan describir y analizar la incidencia de las variables en un momento dado. (Hernández y cols.; 2014).



Estos diseños pueden abarcar varios grupos de personas, así como diferentes situaciones o eventos, pero la recolección de datos se realiza siempre en un momento único.

El presente estudio es de tipo transversal o transeccional, debido a que la recolección de datos fue realizada en un solo momento. Se aplicaron las pruebas una sola vez a cada sujeto, debido a que el interés del estudio es medir el coeficiente intelectual y las competencias emocionales en un momento específico.

#### **3.1.4 Alcance correlacional.**

Los estudios correlacionales son aquellos que “asocian variables mediante un patrón predecible para un grupo de población” (Hernández y cols.; 2014: 93).

Este tipo de estudios busca conocer la relación o el grado de asociación existente entre dos o más variables en un contexto en particular. Para evaluar el grado de asociación, primero se mide cada una de las variables, después se cuantifican, analizan y se establecen los vínculos. Las correlaciones se sustentan en las hipótesis sometidas a prueba (Hernández y cols.; 2014).

La mayoría de las veces, las mediciones de las variables a correlacionar provienen únicamente de los mismos casos y participantes. No es común correlacionar mediciones de una variable, hechas a ciertas personas con mediciones de otra variable realizadas en personas distintas.

La principal utilidad de los estudios correlacionales es saber cómo se puede comportar una variable al conocer el comportamiento de otras variables vinculadas. Estos estudios intentan predecir el valor que tendrán los individuos en una variable, basándose en el valor que poseen las variables relacionadas.

La correlación puede ser positiva, negativa o inexistente. En la primera, los sujetos que obtienen valores altos en una variable tenderán a mostrar también valores elevados en la otra variable, mientras que los sujetos con valores bajos tenderán a mostrar valores bajos en la otra variable (Hernández y cols.; 2014).

En la negativa, los sujetos con valores elevados en una variable, tenderán a mostrar valores bajos en la otra variable. Si no hay correlación entre variables significa que los resultados fluctúan sin seguir un patrón común.

Los estudios correlacionales se distinguen de los descriptivos en que estos últimos se centran en medir con precisión las variables individuales, mientras que los primeros evalúan el grado de vinculación entre dos o más variables.

La investigación correlacional tiene un valor explicativo, ya que el hecho de saber que dos conceptos o variables se relacionan, aporta cierta información. Cuanto mayor sea el número de variables que se asocien en un estudio y mayor sea la fuerza de las relaciones, más completa será la explicación.

Algunas veces, llega a darse el caso de que dos variables estén aparentemente relacionadas, pero que en realidad no sea así. Esto se conoce como correlación espuria. En esas correlaciones, la explicación tiende a ser parcial o completamente errónea, por lo que se debe ser cuidadoso al momento de correlacionar las variables de estudio (Hernández y cols.; 2014).

El estudio que se realizó es de tipo correlacional, porque el objetivo de la investigación fue distinguir la existencia de una relación entre la variable inteligencia cognitiva y competencias emocionales. Se midieron ambas variables y utilizando el índice obtenido en cada una, se buscó saber si, efectivamente, ambas variables se correlacionan entre sí de forma significativa.

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

Todo instrumento de recolección de datos debe tener tres requisitos fundamentales: confiabilidad, validez y objetividad.

La confiabilidad de un instrumento, se refiere al grado en que su aplicación repetida al mismo individuo u objeto produce resultados iguales, consistentes y coherentes. La validez, “se refiere al grado en que un instrumento mide realmente la variable que debe medir” (Hernández y cols.; 2014: 200). Según estos autores, la objetividad consiste en la medida en que el instrumento es o no influenciado por los sesgos y tendencias de los investigadores que lo administran, califican e interpretan

Las pruebas e inventarios se utilizan para las mediciones en los estudios; fundamentalmente, se dividen en dos tipos: estandarizados y no estandarizados.

Los estandarizados se caracterizan porque poseen uniformidad en las instrucciones para administrarse y calificarse, así como ciclos específicos de desarrollo y reconfirmación. Los no estandarizados, se generan por procesos menos rigurosos y su aplicación es limitada (Hernández y cols.; 2014).

Un inventario estandarizado puede aplicarse a cualquier persona del tipo para el cual fue elaborado. Solo se pueden comparar los resultados entre grupos a los que se les administró una prueba estandarizada cuando entre los grupos no existen diferencias que puedan generar sesgos.

En la presente investigación, se utilizaron dos instrumentos de tipo estandarizado para realizar las mediciones de las variables. El test Dominós para inteligencia cognitiva y el Perfil de Competencias Emocionales para la variable competencias emocionales.

El test Dominós, fue creado por el psicólogo Edgar Anstey, en 1944 para la Armada Británica como test paralelo de las matrices progresivas de Raven y con el intento de superar algunos de sus inconvenientes y luego como una prueba sustituta de esta.

Es una prueba de inteligencia factorial, se basa en la teoría factorial de Spearman y en su metodología psicométrica, que pretende medir la inteligencia general o factor “G”, mediante problemas formulados en términos de descubrimiento de relaciones entre diferentes series de figuras abstractas (González; 2007).

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

Tiene un gran número de estudios de confiabilidad, obteniendo puntajes con un promedio general de 0.87. En cuanto a validez, el autor reporta un 0.70 en relación con el test Raven (González; 2007).

Se han realizado diferentes estandarizaciones; para este estudio se utilizó el baremo calculado con alumnos adolescentes en Uruguay. Las edades en que se encuentra normalizado son a partir de los 12 años y, en general, para personas adultas.

El Perfil de Competencias Emocionales, por otra parte, 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 conforman el coeficiente emocional.

Está basado en la escala diseñada por Reuven Bar-On, que fue traducida y adaptada al español por Ugarriza (2001) en una muestra de 3375 niños y adolescentes de 7 a 18 años de Lima metropolitana. Adicionalmente, se realizó una estandarización en la Universidad Don Vasco en el año 2015.

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

La estandarización en México se realizó en una muestra de 315 estudiantes de bachillerato en el año 2015, obteniendo 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 subescala y puntaje CE para el puntaje total.

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**

Una parte importante en una investigación es la población de estudio. En los

siguientes apartados se realizará una breve descripción de la población y muestra elegidas para esta investigación.

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

En el presente estudio, la unidad de muestreo está constituida por el estudiante de la Escuela Secundaria Técnica Número 30, “Mártires de Uruapan”. De acuerdo con esta unidad, se describirá la población. Conceptualmente se entiende la población, según Selltiz, como “un conjunto de todos los casos que concuerdan con una serie de especificaciones” (Hernández y cols.; 2014: 174).

Las poblaciones a investigar deben situarse y describirse concretamente en cuanto a las características generales, el nivel de estudios, la demarcación institucional, la edad, la cantidad de integrantes, nivel socio-económico y la cultura.

En la presente indagación, la población tiene las siguientes características: son 1100 estudiantes adolescentes, hombres y mujeres, con edades de entre 12 a 15 años, con un nivel socioeconómico entre bajo a medio, que radican en la ciudad de Uruapan, Michoacán.

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

Se entiende por muestra al subgrupo de la población del cual se recolectan los datos. Se busca que la muestra sea representativa de la población. Es importante

mencionar que existen dos tipos de muestreo: el probabilístico y el no probabilístico (Hernández y cols.; 2014).

El probabilístico consiste en que todos los elementos de la población tienen la misma posibilidad de ser escogidos. Esto se hace a través de una definición muy detallada de la población y una selección aleatoria de las unidades de análisis. El tamaño de la muestra también se determina con procedimientos estadísticos que aseguran su representatividad.

Por otra parte, el no probabilístico se caracteriza por un procedimiento de selección orientado por las características de la investigación, más que por un criterio estadístico. Se seleccionan individuos o casos típicos sin intentar que sean representativos de una población determinada (Hernández y cols.; 2014).

En la presente investigación, se efectuó un muestreo no probabilístico; es decir, se seleccionaron los sujetos de acuerdo al juicio de la autora del estudio, considerando dos factores fundamentales: tiempo y recursos. De esta forma, la muestra estuvo conformada por estudiantes hombres y mujeres que cursan el primer y tercer grado de educación secundaria, en la Escuela Secundaria Técnica Número 30, con edades de 12 y 14 años.

Debido al tipo de muestreo realizado, los resultados encontrados no son generalizables al resto de la población.



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

Para poder realizar la presente investigación, se siguió un procedimiento que permitió llegar a un resultado específico. A continuación, se explicará de forma breve todo este proceso.

La idea del estudio surgió de la curiosidad de la investigadora ante los cambios que han surgido en la educación dentro del país. Anteriormente se aceptaba como una muestra de genialidad únicamente la inteligencia de tipo cognitivo, actualmente se ha incorporado la importancia de las competencias emocionales en los adolescentes, por lo que se decidió tomar como variables ambos tipos de inteligencia.

Se buscaron investigaciones anteriores que estuvieran relacionadas con las variables de estudio, esto para poder contextualizar el estado de las variables en poblaciones similares a la decidida para la investigación. Se planteó el problema, un objetivo general y varios particulares, los cuales incluyen objetivos tanto de tipo teórico como práctico. Como marco de referencia, se dieron las características de mayor importancia que posee la escuela secundaria elegida para realizar las aplicaciones de los test psicológicos, esto para contextualizar la investigación.

La hipótesis se formuló con el supuesto de la existencia de una relación significativa entre la inteligencia cognitiva y las competencias emocionales en los alumnos de secundaria, siendo la hipótesis nula la falta de esta relación.

En el marco teórico, se desarrollaron a profundidad cada una de las variables de estudio, primero conceptualizándolas, para pasar a sus antecedentes históricos, modos de medirlas y factores que conforman cada tipo de inteligencia.

En la metodología, se habló del enfoque, el tipo y el alcance de investigación, describiendo cada uno de ellos y explicando las razones por las que la investigadora decidió realizar la investigación de esa manera. Además, se hizo una descripción de la población de estudio y el proceso de selección de la muestra.

En la parte práctica del estudio, se eligieron a alumnos de la Escuela Secundaria Técnica Número 30 como población. Para poder tener acceso a ellos, se tuvo que llevar un oficio al director de dicho plantel, con el cual se dieron a conocer los detalles de la investigación a realizarse y obtener su permiso. Debido a las vacaciones de Semana Santa, hubo que esperar más de dos semanas por la respuesta. Una de las profesoras facilitó la entrada de la investigadora al plantel, asignándole los días y horas para la aplicación de los instrumentos.

Cabe mencionar que la muestra de alumnos fue seleccionada por el personal de la escuela y no por la investigadora en cuestión. La aplicación se realizó en dos

días, en grupos; se tomó una clase para aplicar cada una de las pruebas. Fue una aplicación colectiva, en horario de clase.

Durante la aplicación, los alumnos estuvieron concentrados, pero en momentos comenzaban a platicar entre ellos. Algunos muchachos comentaron que la prueba Dominós aumentaba de dificultad y que ya no querían contestar porque parecía mucho trabajo. Se les motivó a terminar, y se les dijo que sus resultados se les darían a conocer más adelante.

Para la calificación de las pruebas, se separaron las hojas de respuesta por grupos y posteriormente se les ordenó alfabéticamente. Se evaluó primero el test de inteligencia cognitiva, de forma manual, obteniendo los puntajes directos y los percentiles; estos valores se vaciaron en una matriz en una hoja de cálculo de Excel, para posteriormente poder hacer cálculos estadísticos.

Para calificar la prueba de competencias emocionales, se vaciaron los datos de cada una de las pruebas en una hoja de cálculo de Excel donde, por medio de algunas fórmulas, se ordenaron, procesaron y obtuvieron los puntajes directos y los puntajes T de cada competencia y del coeficiente emocional. A partir de estos datos obtenidos, se procedió al análisis estadístico de la información y a su interpretación, corroborando así una de las hipótesis planteadas al inicio del estudio.

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

Los resultados de la presente investigación se muestran organizados en tres categorías: en la primera se exponen los referidos a la variable inteligencia cognitiva; en la segunda, los relacionados con las competencias emocionales; en la tercera categoría, se muestra de forma directa la relación entre las dos variables indagadas. Es de señalar que los hallazgos son los obtenidos con la administración de los instrumentos psicométricos a la muestra conformada por estudiantes del primer y tercer grado de secundaria de la Escuela Secundaria Técnica número 30, en Uruapan, Michoacán.

#### **3.4.1 La inteligencia cognitiva en los alumnos de la Escuela Secundaria Técnica #30**

Se afirma que la inteligencia cognitiva es la suma de la computadora neurológica, el repertorio de tácticas, un surtido de contenido de contexto específico y el saber-cómo; esto desde la perspectiva de Perkins (1997).

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

La media en el nivel de inteligencia cognitiva fue de 29. 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 de abajo y arriba del cual cae un número igual de medidas (Elorza; 2007). Este valor fue de 20.

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 es de 20.

También se obtuvo el valor de una medida de dispersión, específicamente de la desviación estándar, la cual es la raíz cuadrada de la suma de las desviaciones al cuadrado de la población, dividida entre el total de observaciones (Elorza; 2007). El valor obtenido en la escala es de 23.

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

A partir de los resultados estadísticos obtenidos mediante la aplicación del instrumento, se puede interpretar que la muestra evaluada posee un nivel de inteligencia inferior, cabe señalar que se encuentra en la parte alta de dicho rango. Esto en función de que el rango para el nivel normal va de 30 a 70 en puntaje percentilar y el inferior va de 0 a 29.

Adicionalmente, se calculó el porcentaje de sujetos que representan niveles de inteligencia cognitiva bajos, es decir, el porcentaje de casos preocupantes en este aspecto, lo cual representó el 57% de la muestra estudiada.

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

Los resultados mencionados muestran que más de la mitad de los estudiantes presenta dificultades o limitaciones en la inteligencia cognitiva. Esta situación es preocupante desde la perspectiva psicológica, indica que es recomendable que la institución determine e implemente un programa de intervención que propicie el desarrollo de la inteligencia, en el entendido de que esta se puede estimular en ambientes educativos.

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

De acuerdo con lo señalado por Bar-On (referido por Ugarriza; 2001), el término de inteligencia emocional hace referencia a un conjunto de habilidades personales, emocionales y sociales y de destrezas que influyen en la habilidad de adaptarse y enfrentar las presiones del medio.

Particularmente, las competencias emocionales se definen como “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender,

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

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

La medida en el nivel de Inteligencia Intrapersonal fue de 48. De igual modo se obtuvo la mediana, cuyo valor fue de 47. Por otro lado, la moda fue de 44. También se obtuvo el valor de la desviación estándar, que fue de 12.

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

Se obtuvo el puntaje de la escala de inteligencia interpersonal, encontrando una media de 44, una mediana de 42 y una moda representativa de 42. La desviación estándar fue de 10.

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

Asimismo, en la escala de adaptabilidad se encontró una media de 45, una mediana de 43 y una moda de 43. La desviación estándar fue de 10.

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

En la escala de manejo del estrés se obtuvo una media de 45, una mediana de 44 y una moda de 51. La desviación estándar fue de 10.

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

Por otra parte, en la escala de estado de ánimo se obtuvo una media de 42, una mediana de 42 y una moda de 34. La desviación estándar fue de 13.

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

Finalmente, como puntaje sintetizador en Coeficiente Emocional, se obtuvo una media de 88, una mediana de 86 y una moda de 91. La desviación estándar fue de 20.



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

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

A partir de los resultados estadísticos obtenidos mediante la aplicación del instrumento, se puede interpretar que los alumnos de la Escuela Secundaria Técnica Número 30, tienen un nivel aceptable en lo que se refiere a las competencias emocionales. Esto en función de que los puntajes T de las diversas subescalas y el Coeficiente Emocional se encuentran en un rango normal desde la perspectiva que indica el instrumento administrado.

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

En la escala de inteligencia intrapersonal, el 25% de los sujetos se ubica por debajo de T 40; en la escala de inteligencia interpersonal, el porcentaje de sujetos es de 43%; mientras que en la escala de adaptabilidad es de 26%; el porcentaje de sujetos con puntajes bajos en la escala de manejo del estrés es de 31% y en la escala de estado de ánimo, es de 49%. Finalmente, los sujetos que obtienen un puntaje bajo en Coeficiente Emocional, es decir, un coeficiente por debajo de 80, son un 35%. Estos resultados se aprecian de manera gráfica en el Anexo 4.

Los resultados mencionados anteriormente son porcentajes bajos, se encuentran ligeramente por debajo del promedio; son aproximadamente 3 de cada 10 alumnos. No es una cantidad preocupante, sin embargo, es importante tomar medidas para desarrollar en los alumnos con problemas emocionales estas competencias. Se hace énfasis en la competencia de estado de ánimo, la cual tiene mayor cantidad de porcentajes preocupantes, ante ello, es necesario que la institución preste especial atención a casos de tristeza o depresión. La muestra evaluada, en general, posee las competencias emocionales que les permitirán un adecuado ajuste a las demandas sociales.

### **3.4.3 Relación entre la inteligencia cognitiva y las competencias emocionales**

Como la investigadora del presente estudio indica en los antecedentes, algunas autores muestran que existe una correlación importante entre los fenómenos psicológicos abordados en la presente indagación. Entonces, la inteligencia cognitiva estaría relacionada de manera significativa con manifestaciones de las competencias emocionales.

Pérez y Castrejón, en 2006, realizaron el estudio titulado “Relaciones entre la inteligencia emocional y el cociente intelectual con el rendimiento académico en estudiantes universitarios”. Los resultados mostraron la existencia de correlaciones significativas, entre moderadas y altas, entre los diferentes aspectos de la inteligencia emocional que se evaluaron. Además, se encontraron correlaciones

significativas entre la inteligencia emocional y los indicadores del rendimiento académico.

En la investigación realizada en la Escuela Secundaria Técnica Número 30, “Mártires de Uruapan”, se encontraron los siguientes resultados:

Entre la inteligencia cognitiva y la escala de inteligencia intrapersonal existe un coeficiente de correlación de 0.07, de acuerdo con la prueba “r” de Pearson. Esto significa que entre la inteligencia cognitiva y la inteligencia intrapersonal no existe correlación, de acuerdo con la clasificación de correlación que plantean Hernández y cols. (2014).

Para conocer la influencia que existe entre la inteligencia cognitiva y la escala de inteligencia intrapersonal, se obtuvo la varianza de factores comunes ( $r^2$ ), donde mediante un porcentaje se indica el grado en que las variables se encuentran correlacionadas. Para obtener esta varianza 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 0.00, lo que significa que entre la inteligencia cognitiva y la inteligencia intrapersonal no existe una relación.

Por otra parte, entre la inteligencia cognitiva y la escala de inteligencia interpersonal existe un coeficiente de correlación de 0.19, de acuerdo con la prueba

“r” de Pearson. Esto significa que entre tales variables existe una correlación positiva débil. El resultado de la varianza de factores comunes fue de 0.03, lo que significa que entre la inteligencia cognitiva y la inteligencia interpersonal hay una relación del 3%.

Asimismo, se encontró que entre la inteligencia cognitiva y la escala de adaptabilidad existe un coeficiente de correlación de 0.14, obtenido con la prueba “r” de Pearson. Esto significa que entre dichos atributos existe una correlación positiva débil. El resultado de la varianza de factores comunes fue de 0.02, lo que significa que entre la inteligencia cognitiva y la adaptabilidad hay una relación del 2%.

Adicionalmente, entre la inteligencia cognitiva y la escala de manejo del estrés existe un coeficiente de correlación de 0.04 de acuerdo con la prueba “r” de Pearson. Esto significa que entre la inteligencia cognitiva y la escala referida, existe una correlación nula. El resultado de la varianza de factores comunes fue de 0.00, lo que significa que entre la inteligencia cognitiva y el manejo de estrés no hay una relación.

Por otro lado, entre la inteligencia cognitiva y la escala de estado de ánimo existe un coeficiente de correlación de 0.13, según la prueba “r” de Pearson. Esto significa que entre la inteligencia cognitiva y tal escala existe una correlación positiva débil. El resultado de la varianza de factores comunes fue de 0.02, lo que significa que entre la inteligencia cognitiva y el estado de ánimo hay una relación del 2%.

Finalmente, se encontró que entre la inteligencia cognitiva y la escala sintetizadora de Coeficiente Emocional existe un coeficiente de correlación de 0.14, como indica la prueba “r” de Pearson. Esto significa que entre la inteligencia cognitiva y el índice mencionado existe una correlación positiva débil. El resultado de la varianza de factores comunes fue de 0.02, lo que significa que la inteligencia cognitiva 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.

Cabe señalar, que para considerar una relación significativa entre variables, el porcentaje de relación debe ser, como mínimo, del 10%.

En función de lo anterior, se puede afirmar que no se encontró relación significativa entre la inteligencia cognitiva y la totalidad de las escalas del Perfil de Competencias Emocionales, además del Coeficiente Emocional.

En función de los resultados presentados, se confirma la hipótesis nula, la cual sostiene que no existe una relación significativa entre el nivel de inteligencia cognitiva y las competencias emocionales de los estudiantes de la Escuela Secundaria Técnica Número 30, en Uruapan, Michoacán.

## CONCLUSIONES

En el presente estudio, se puede finalmente llegar a las siguientes inferencias.

Con los datos obtenidos en la investigación de campo, fue posible corroborar la hipótesis nula, es decir, el índice de correlación “r” de Pearson en ningún caso fue superior a 0.32. En otros términos, el índice de relación entre las dos variables psicológicas cuantificadas no fue igual o superior al 10%.

Por otra parte, se logró la consecución de los objetivos teóricos referidos a la inteligencia cognitiva con el desarrollo del capítulo número uno. En este, se analizó la naturaleza, los factores y la importancia de dicho tipo de inteligencia.

El concepto de competencias emocionales se desarrolló con detenimiento en el capítulo teórico número dos. En él, se analizó la trascendencia que, en el ámbito de la psicología, ha venido cobrando tal fenómeno. Con tal capítulo fueron cubiertos los objetivos teóricos de las competencias.

Por otra parte, los objetivos empíricos planteados desde el inicio de la investigación fueron alcanzados cabalmente. La administración de los dos tests psicométricos descritos en el apartado denominado Técnicas e instrumentos de investigación, del presente estudio, permitieron la objetiva medición de las dos variables en la muestra poblacional seleccionada por la investigadora.

Como consecuencia metodológica del logro de los objetivos particulares ya mencionados, el objetivo general fue alcanzado sin problema alguno. Con ello, el estudio logra el propósito expresado en la introducción del presente informe.

Es oportuno señalar la importante diferencia obtenida en la medición de las dos variables: mientras que la muestra de sujetos investigados tiene un nivel de inteligencia cognitiva preocupante, las competencias emocionales que poseen están presentes de manera deseable. Es decir, los sujetos investigados poseen recursos de naturaleza emocional que les permitirán afrontar los retos que en su vida social y laboral venidera se les presentarán.

Se puede concluir, asimismo, que los hallazgos obtenidos no fortalecen el desarrollo teórico de aquellas posiciones que sostienen la existencia de una relación importante entre la inteligencia cognitiva y la emocional, en particular, entre la primera y las competencias emocionales.

Finalmente, conviene puntualizar que la institución donde se llevó a cabo la indagación, puede diseñar estrategias de intervención para subsanar el déficit encontrado en la muestra evaluada, en lo referido a la inteligencia cognitiva. También se recomienda diseñar estrategias de intervención en materia emocional para los alumnos que presentaron puntajes demasiado bajos.

## BIBLIOGRAFÍA

- Cayssials, Alicia N.; Casullo, María Martina. (1994). Proyecto de Vida y decisión Vocacional. Editorial Paidós. España.
- Elorza Pérez-Tejada, Haroldo. (2007). Estadística para las ciencias sociales y del comportamiento. Editorial Oxford. México.
- Estrada Velázquez, Carla de Jesús. (2016). Relación entre las competencias emocionales y la autoestima en alumnos del COBAEM Nueva Italia, Michoacán.  
Tesis inédita de la Universidad Don Vasco, A.C. Uruapan, Michoacán, México.
- Gardner, Howard. (2000). La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI. Editorial Paidós. España.
- Garrido Gutiérrez, Isaac. (2000). Psicología de la emoción. Editorial Síntesis. Madrid.
- Goleman, Daniel. (2007). La inteligencia emocional. Editorial Vergara. México.
- González Llana, Felicia Mirian. (2007). Instrumentos de Evaluación Psicológica. Editorial Ciencias Médicas. La Habana.
- Hernández Sampieri, Roberto; Fernández Collado, Carlos; Baptista Lucio, Pilar. (2014). Metodología de la investigación. Editorial McGraw-Hill. México.
- Meece, Judith. (2000). Desarrollo del niño y del adolescente para educadores. Editorial McGraw-Hill. México.
- Nickerson, Raymond; Perkins, David; Smith, Edward. (1998). Enseñar a pensar. Aspectos de la aptitud intelectual. Editorial Paidós. España.
- Palmero, Francesc; Fernández, Enrique; Chóliz, Mariano. (2002). Psicología de la motivación y la emoción. Editorial McGraw-Hill. Madrid.
- Perkins, David. (1997). Esquemas del pensamiento. Traducción libre. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente. México.
- Pueyo, Antonio Andrés. (2007). Inteligencias múltiples. Universidad de Barcelona. España.
- Sternberg, Robert. (1997). La inteligencia exitosa. Editorial Paidós. España.



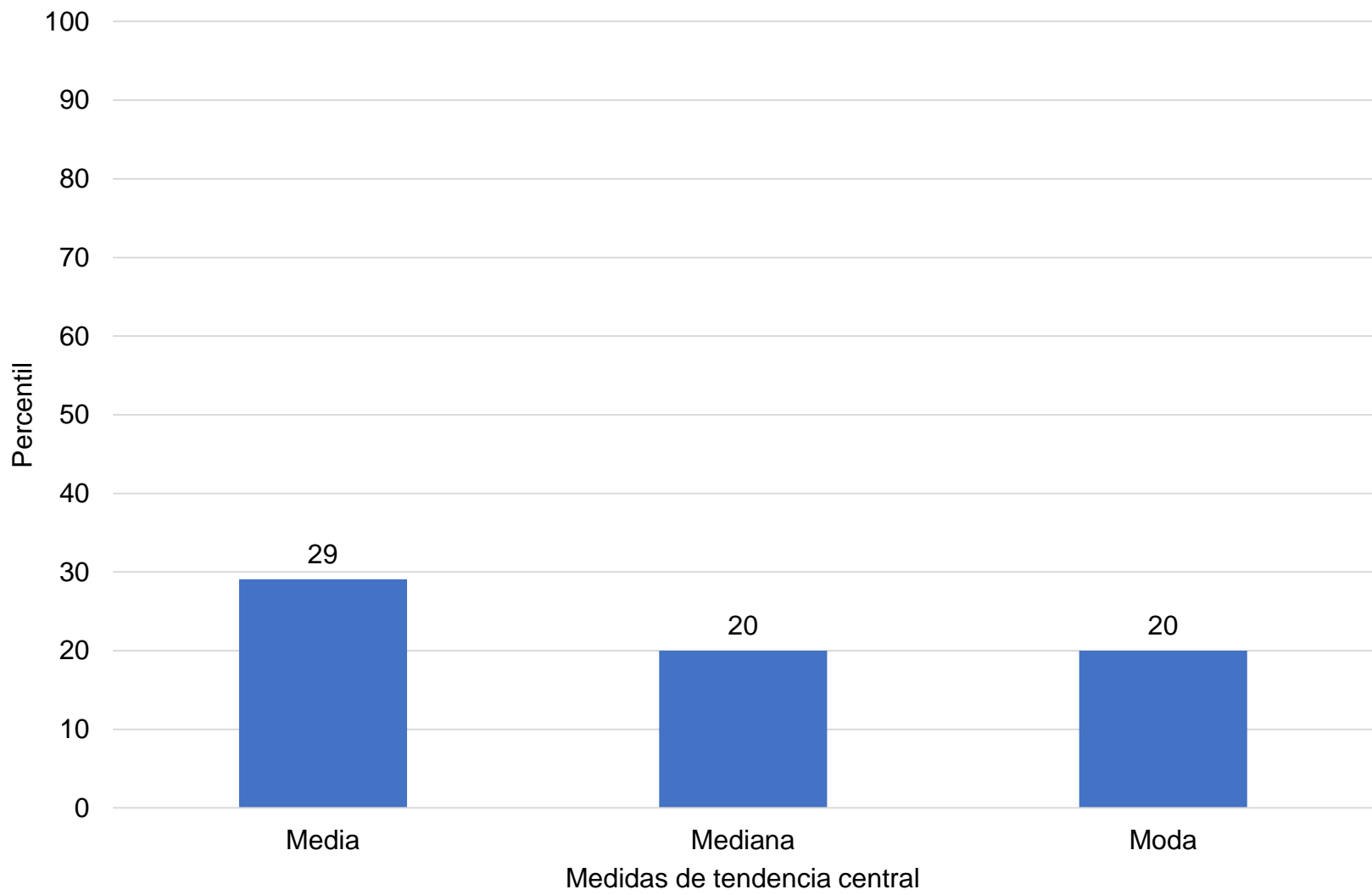
Vernon, Phillip. (2012). Inteligencia: herencia y ambiente. Editorial Manual Moderno. México.

## MESOGRAFÍA

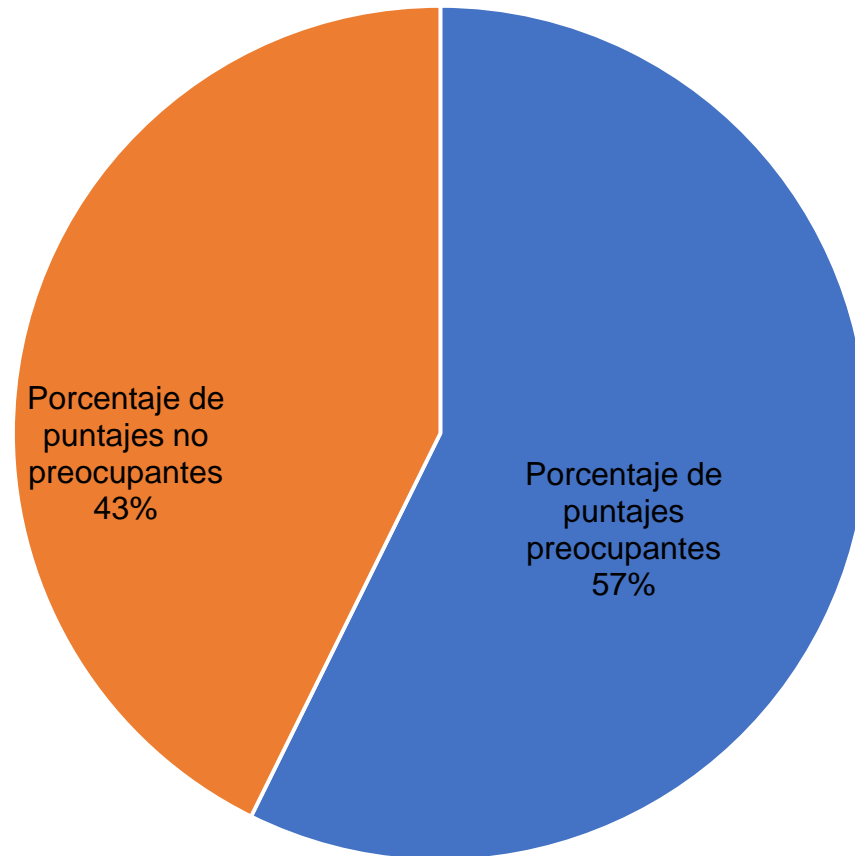
- Ardila, Rubén. (2011) "Inteligencia. ¿Qué sabemos y qué nos falta por investigar?" Colombia. Revista academia Colombia de Ciencia Exactas, Física y Naturales. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/racefn/v35n134/v35n134a09.pdf>
- Bisquerra Alzina, Rafael; Pérez Escoda, Nuria. (2007) "Las competencias emocionales". Universidad De Barcelona. Revista: Educación XXI. 10. Págs. 61-82. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70601005>
- 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](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>
- Fernández Berrocal, Pablo; Extremera Pacheco, Natalio. (2002) "La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela". Revista Iberoamericana de Educación. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/326Berrocal.pdf>
- Iglesias Cortizas, María Josefa. (2009) "Diagnóstico de las competencias emocionales: estudio empírico en la facultad de CC de la educación de la Coruña (España)". Revista de Investigación Educativa. Vol. 27. No. 2. Págs. 451-467. Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/article/view/94501/106231>
- Pérez, Nélida; Castrejón, Juan Luis. (2006) "Relaciones entre la inteligencia emocional y el cociente intelectual con el rendimiento académico en estudiantes universitarios". Revista Electrónica de Motivación y Emoción. Volumen IX. Núm. 22. Recuperado de <http://reme.uji.es/articulos/numero22/article6/numero%2022%20article%206%20RELACIONES.pdf>
- Ugarriza, Nelly. (2001) "La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de BarOn (I-CE) en una muestra de Lima Metropolitana." Revista Persona, núm. 4, 2001, pp. 129-160. Universidad de Lima. Lima, Perú. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=147118178005>

Yamila Rigo, Daiana; Donolo, Danilo. (2017) "Inteligencia Triárquica. Cuando el pensar adopta múltiples modos". Revista Cognición. N° 35. Instituto Latinoamericano de investigación educativa. Universidad Nacional de Río Cuarto. Recuperado de [http://www.cognicion.net/index.php?option=com\\_content&view=article&id=415](http://www.cognicion.net/index.php?option=com_content&view=article&id=415)

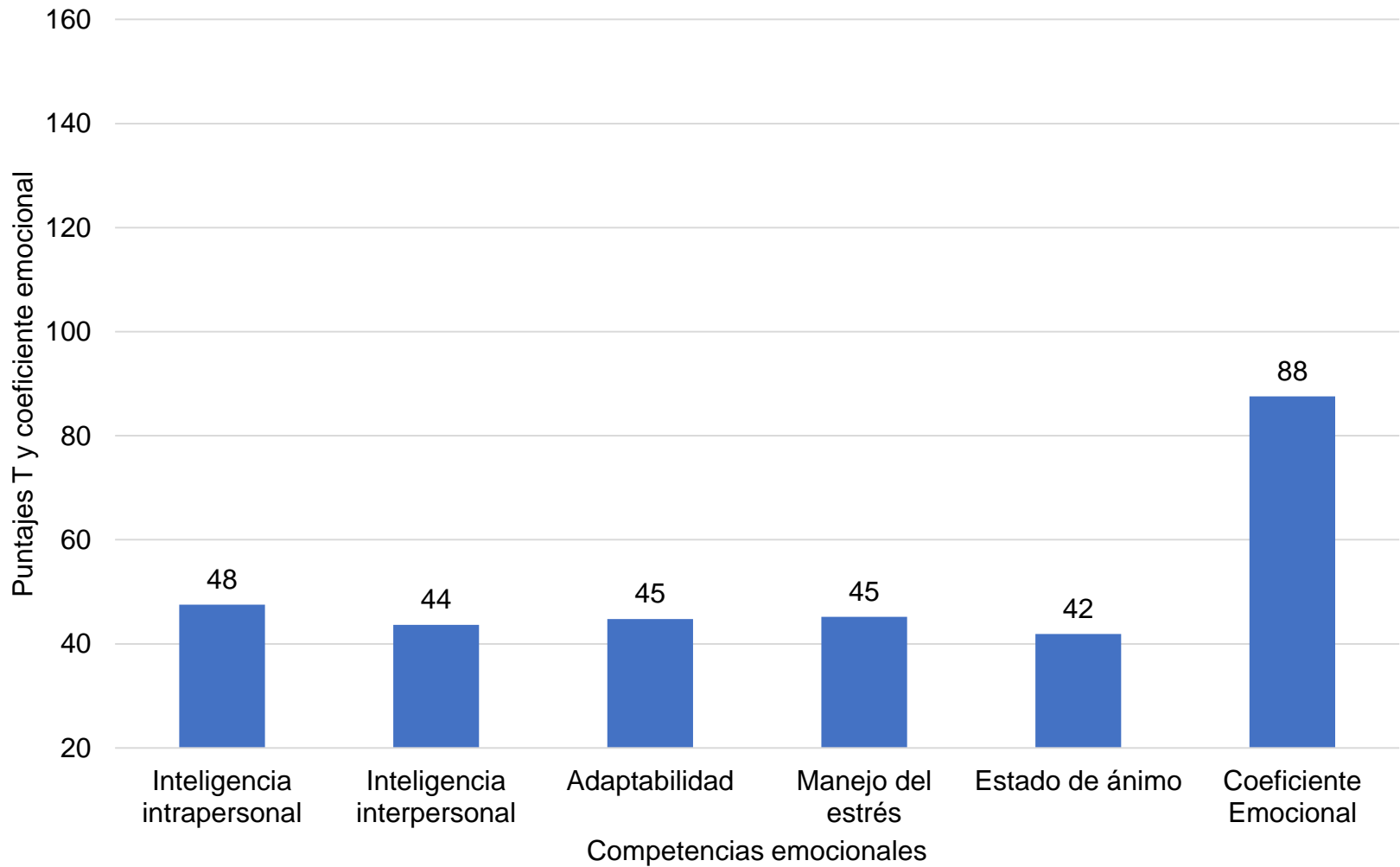
**ANEXO 1**  
**Medidas de tendencia central de Inteligencia cognitiva**



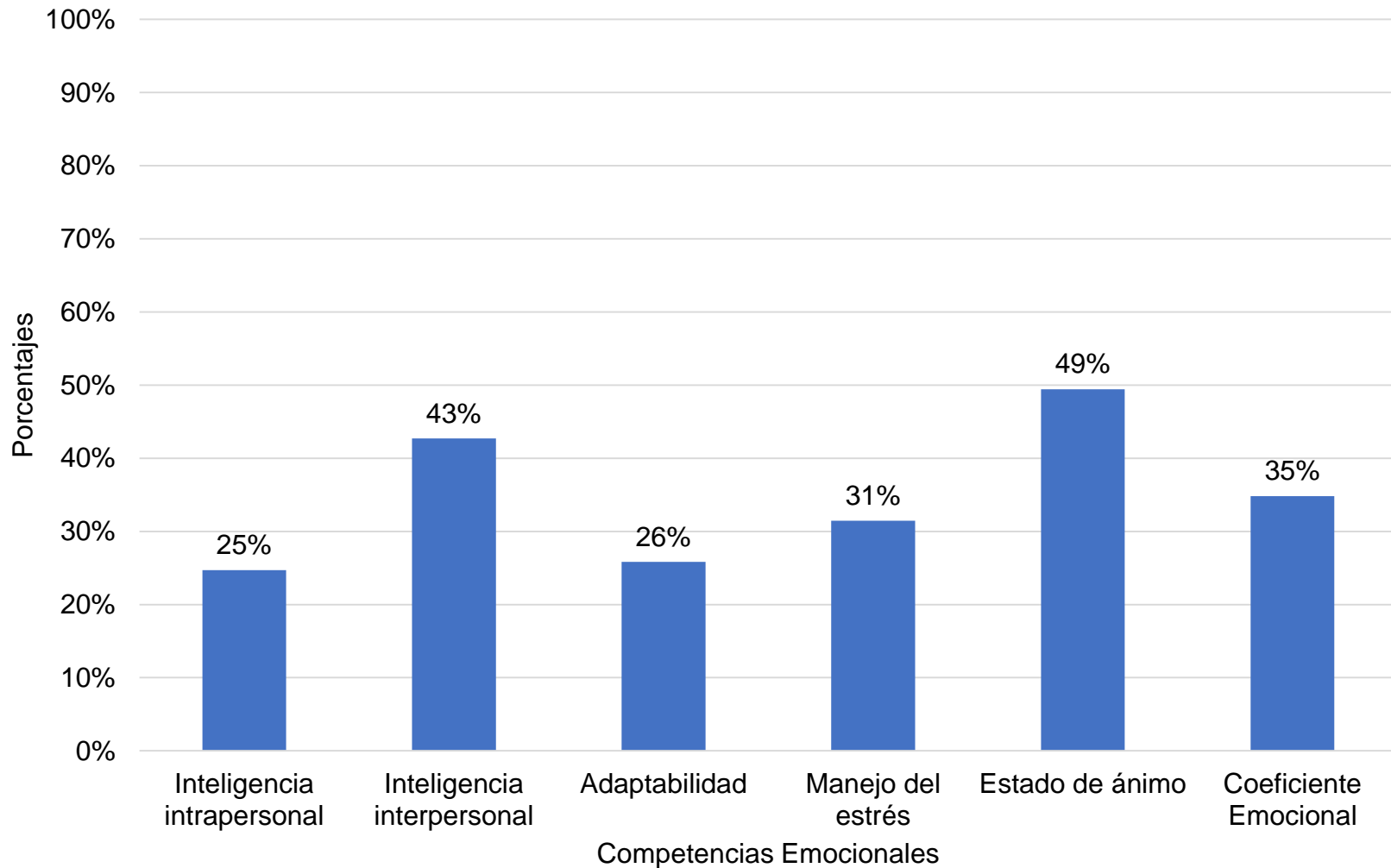
**ANEXO 2**  
**Porcentaje de sujetos con puntajes preocupantes en inteligencia**  
**cognitiva**



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



**ANEXO 4**  
**Porcentaje de sujetos con puntajes preocupantes en competencias emocionales**



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

