



**Universidad Nacional Autónoma de México
Programa de Posgrado en Ciencias de la
Administración**

**Inteligencia emocional en estudiantes de disciplinas
administrativas y técnicas de instituciones educativas públicas**

T e s i s

Que para optar por el grado de:

Maestro en Administración

Presenta:

María de los Angeles Aguilar Fernández

Tutor:

**Dra. Rebeca Del Pino Peña
Facultad de Contaduría y Administración**

México, D. F. febrero de 2014.



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

Agradecimientos

Un pequeño pero significativo recorrido en mis recuerdos, gracias a:

- ✓ *Mis padres por todo el apoyo que siempre me han demostrado a lo largo de toda mi vida, recuerdo la ocasión en la que era muy pequeña, mis hermanos no estaban y estaba profundamente aburrida cuando decidieron acompañarme a la cancha de básquetbol, jugaron conmigo y me hicieron reír. Posteriormente, cuando ya contaba con más edad, dedicaron horas en la recolección de corcholatas, mismas que necesitaba para un proyecto en la secundaria, incluso reunieron una cantidad muy superior a la que necesitaba.*

Con especial cariño le escribo estas líneas a mi madre, el ser humano que cada día vio por mí, por ser - sí, ser, a pesar de que físicamente ya no se encuentre- una persona trabajadora, perseverante, compasiva, cariñosa..., y sobre todo porque nunca se rindió ante las adversidades que se le presentaron, el ejemplo más grande que me regalo y que jamás olvidare fue cuando no perdió su esencia y la vi con ese ímpetu que siempre la caracterizo esforzándose y moviendo sus piernas porque quería estar en el mejor estado físico posible cuando saliera del hospital -incluso pensando que así sería- un día antes de que Dios decidiera llevarla a su lado.

- ✓ *Mi hermana Rita por haberme cuidado de bebé y cuando falleció nuestra madre, atreviéndome a decir que son dos etapas de mi vida en las que me encontraba completamente vulnerable, también quiero agradecerle todo el apoyo desinteresado que me ha brindado, por quererme como se quiere a un hijo. Gracias por representar un enorme ejemplo a seguir.*
- ✓ *Dios, por haberme conducido al lugar que me acercaría a él, por darme fortaleza para seguir adelante ante cualquier circunstancia que se me ha presentado y por todas las bendiciones que me da cada día de mi vida.*
- ✓ *La familia Pérez Carbajal, por todo el apoyo y cariño que me han brindado, en especial a mi amiga Citlali porque siempre ha estado conmigo en los momentos buenos y en los que no lo han sido tanto, en estos últimos me otorgo palabras de aliento, esperanza y solidaridad.*
- ✓ *La Dra. Rebeca por la inmensurable ayuda recibida de su parte para la elaboración de esta tesis, gracias por todas las horas que dedico a orientarme, a revisar mis avances y por las palabras de aliento que me ha otorgado a lo largo del tiempo que llevamos de conocernos.*
- ✓ *Los sinodales por las observaciones otorgadas al presente trabajo y por aceptar ser parte del proceso que me permitirá obtener el grado.*

*“Las personas no son lo que dicen, son lo que hacen”
Daniela Rivera*

Infinitas gracias a todos.

MAAF



“La inteligencia emocional se puede comparar a la fuerza del viento que hace navegar un gran velero. Ese velero, la capacidad intelectual de una persona, no podrá avanzar en dirección certera y con fuerza a través de las olas si carece de un mundo interior fuerte: control de impulsos y emociones, dominio de situaciones nuevas, resolución de conflictos, si desconoce los sentimientos de los demás, si no tiene solidaridad ni sentido correcto de liderazgo”.

Amparo Catret

ÍNDICE

Introducción

Capítulo 1. Inteligencia Emocional	5
1.1. Antecedentes	5
1.2. Definición	6
1.3. Enfoques teóricos de la inteligencia emocional	7
1.3.1. Peter Salovey y John Mayer	8
1.3.2. Daniel Goleman	12
1.3.3. Reuven Bar-On	23
1.3.4. Robert Cooper y Ayman Sawaf	26
1.3.5. Albert Mehrabian	29
1.3.6. Nicola Schutte y John Malouff	30
1.4. Inteligencia emocional en población estudiantil y trabajadora	32
1.4.1. Mediciones generales	32
1.4.1.1. Estudiantes	33
1.4.1.2. Trabajadores	36
1.4.2. Diferencias individuales	38
1.4.2.1. Estudiantes	39
1.4.2.2. Trabajadores	43
Capítulo 2. Inteligencia Emocional en las Organizaciones Educativas	47
2.1. Inteligencia emocional en las organizaciones	47
2.2. Inteligencia emocional en las instituciones educativas	56
2.2.1. Inteligencia emocional en estudiantes	61
2.2.1.1. Inteligencia emocional y rendimiento académico	61
2.2.1.2. Inteligencia emocional y las relaciones interpersonales	65
2.2.1.3. Inteligencia emocional y bienestar psicológico	66

2.2.1.4. Inteligencia emocional y la aparición de conductas disruptivas	69
2.2.2. Gestión educativa en inteligencia emocional	72
2.2.3. Programas educativos de inteligencia emocional	76
Capítulo 3. Marco de referencia de Inteligencia Emocional en Instituciones Educativas Públicas en México.	88
3.1. Semblanza general	88
3.2. Nivel técnico	90
3.2.1. Carrera Técnica en Telecomunicaciones	91
3.2.1.1. Justificación de la carrera	91
3.2.1.2. Perfil del egresado	91
3.2.1.3. Plan de estudios	93
3.2.2. Carrera Técnica en Electrónica	94
3.2.2.1. Justificación de la carrera	94
3.2.2.2. Perfil del egresado	95
3.2.2.3. Plan de estudios	96
3.2.3. Carrera Técnica en Contabilidad	97
3.2.3.1. Justificación de la carrera	97
3.2.3.2. Perfil del egresado	98
3.2.3.3. Plan de estudios	99
3.3. Nivel universitario	100
3.3.1. Licenciado en Administración	101
3.3.1.1. Definición	101
3.3.1.2. Objetivo general	101
3.3.1.3. Perfil de egreso	102
3.3.1.4. Plan de estudios	104
3.3.2. Ingeniero en Comunicaciones y Electrónica	107
3.3.2.1. Objetivo	107
3.3.2.2. Perfil del egresado	108
3.3.2.3. Plan de estudios	110

3.4. Importancia de la inteligencia emocional en la currícula del nivel técnico y universitario	113
Capítulo 4. Metodología	117
4.1. Preguntas de investigación	117
4.2. Objetivos	117
4.2.1. Objetivo general	117
4.2.2. Objetivos particulares	118
4.3. Variables de la investigación	118
4.3.1. Variables independientes	118
4.3.2. Variables dependientes	120
4.4. Hipótesis	121
4.5. Diseño del estudio	122
4.6. Tipo de estudio	122
4.7. Método	123
4.7.1. Participantes	123
4.7.2. Instrumento de medición	123
4.7.3. Procedimiento	125
Capítulo 5. Resultados	127
5.1. Distribución general de la muestra de estudio	127
5.2. Confiabilidad del instrumento de medición	130
5.3. Comprobación de hipótesis	130
5.4. Niveles de clasificación	133
5.4.1. General	133
5.4.2. Percepción de las emociones	136
5.4.3. Manejo de las emociones de uno mismo	139
5.4.4. Manejo de las emociones de los otros	143
5.4.5. Utilización de las emociones	146
Capítulo 6. Discusión	150

Capítulo 7. Conclusiones	153
Capítulo 8. Referencias	155
Apéndices	169

Introducción.

Dentro de las primeras aportaciones científicas acerca de la inteligencia emocional se encuentra la realizada por Salovey y Mayer en 1990, posteriormente Goleman hizo popular el término en 1995. A partir de ahí, en la literatura científica, con suma frecuencia han aparecido aportaciones acerca de la misma, cobrando mayor relevancia en las diversas áreas del devenir humano, siendo significativas en la praxis educativa y empresarial, pilares de la formación y productividad de las sociedades. Dimensiones en las cuales el Coeficiente Intelectual (CI) se ha considerado como un paradigma importante para explicar el éxito de los estudiantes y los trabajadores, al respecto Catret (2002) destaca que éste únicamente aporta el 20% para su consecución, a diferencia del universo de las emociones, que según Goleman (1999) es fundamental para su desarrollo y potencialización.

Ante tal panorama, este trabajo aborda la evaluación del nivel de inteligencia emocional que presentan estudiantes del nivel técnico y universitario con especialidades técnicas y administrativas, quienes al finalizar sus estudios deberán de enfrentarse a un mundo laboral en donde este constructo toma un papel protagónico para alcanzar el éxito profesional, ante los constantes cambios y situaciones que se les presentan a las organizaciones en este mundo globalizado (Goleman, 1999). Por ello, al ser estos quienes se constituyen en los futuros líderes en el ámbito administrativo y técnico del sector productivo, tendrán que estar mejor preparados para que sean capaces de enfrentar cualquier reto que se les presente en la praxis empresarial de hoy, pues como señala Taylor (citado en Moon y Hur, 2011) el personal emocionalmente inteligente podrá afrontar mejor los desafíos laborales y el estrés del trabajo.

Por lo expuesto anteriormente, la estructura del presente trabajo de tesis enmarca los siguientes contenidos que se detallan a continuación:

El primer capítulo comprende los antecedentes de la inteligencia emocional, el concepto de la misma desarrollado por diferentes autores reconocidos en esta línea de investigación científica, posteriormente se presentan los diversos enfoques teóricos sobre el tema, y finalmente, se incluyen mediciones generales y diferencias individuales en estudiantes y trabajadores, detectadas en diferentes estudios a lo largo de los últimos años.

El siguiente apartado abarca la relación e importancia que hay entre las organizaciones en general, así como en particular en el mundo estudiantil con la inteligencia emocional, específicamente en lo que respecta con el rendimiento académico, las relaciones interpersonales, el bienestar psicológico y la aparición de conductas disruptivas en los alumnos. Más adelante se destaca la importancia de la gestión educativa en inteligencia emocional, así como los programas educativos que se han estado desarrollando e implementando en otros países, además de los resultados derivados de los mismos en beneficio de la población estudiantil.

La tercera sección contiene una semblanza general de la educación pública en México, al mismo tiempo se presentan el objetivo, justificación de la carrera, perfil del egresado y planes de estudio de las carreras técnicas y administrativas de los niveles técnico y universitario que formaron parte de la presente investigación, finalizando con la importancia que tiene la inteligencia emocional en la currícula de los diferentes planes de estudio presentados.

Posteriormente, se presenta la metodología de la investigación en la que se sustentó este trabajo, para describir después los resultados obtenidos en dicho estudio, producto de la aplicación de estadística descriptiva para reportar el comportamiento de la muestra de estudio, la obtención de la confiabilidad del instrumento de medición empleado, la comprobación de las hipótesis planteadas mediante el empleo de estadística inferencial, así como la presentación de los niveles de clasificación general de las variables de

medición de la inteligencia emocional y los grupos susceptibles de mejora detectados en este trabajo.

Finalmente, se expone la discusión de los hallazgos de esta tesis, los cuales se confrontan con el marco teórico correspondiente, así como las conclusiones respectivas y las referencias en las que se sustentó el presente estudio.

De igual forma, resulta pertinente señalar que algunos fragmentos de esta tesis sirvieron de soporte para el marco teórico de una ponencia que fue presentada en el II Congreso Iberoamericano de Acoso Laboral e Institucional que se realizó en Buenos Aires, Argentina a finales de agosto del 2013, la cual será incluida también en un libro electrónico. Aunado a ello, se elaboró un artículo con una parte condensada de los resultados obtenidos en este estudio que fue aceptado para su publicación en una revista colombiana.

Por ello, el presente trabajo se erige como una pequeña contribución para el debate científico de la inteligencia emocional en las instituciones educativas del sector público desde una perspectiva de las ciencias de la administración.

Capítulo 1. Inteligencia Emocional.

1.1. Antecedentes.

Desde los albores de la historia de la humanidad los hombres se han hecho preguntas sobre las emociones y la inteligencia. Aristóteles (citado en Goleman, 1995:13) por su parte dice “cualquiera puede ponerse furioso... eso es fácil. Pero estar furioso con la persona correcta, en la intensidad correcta, en el momento correcto, por el motivo correcto, y de la forma correcta... eso no es fácil”. Para este filósofo el desafío consiste en administrar nuestra vida emocional con inteligencia.

La inteligencia emocional toma aspectos de la inteligencia intrapersonal y de la inteligencia interpersonal. Esta última tiende a coincidir con las competencias sociales, por ello, la inteligencia emocional comparte elementos con la inteligencia social (Bisquerra, 2009).

La primera aportación que se tiene de la inteligencia social la hace Thorndike (1920:228) quien introdujo el término y la define como la habilidad de entender y administrar a hombres y mujeres, niños y niñas; de actuar sabiamente en las relaciones humanas.

Para 1863, Gardner proponía siete tipos de inteligencia: verbal/lingüística, lógica/matemática, visual/espacial, musical, corpórea/cinestética, interpersonal e intrapersonal. La penúltima se refiere a la capacidad para comprender las intenciones, motivaciones y deseos de los demás, y, consecuentemente, capacidad para trabajar eficazmente con otras personas. La última, por su parte, se define como la capacidad del individuo para auto-comprenderse, para tener un modelo de trabajo efectivo para sí mismo y para usar esa información de forma eficiente en la regulación de la propia vida (Berrios, 2009:160).

Una de las primeras apariciones del término de inteligencia emocional, fue hecha por Leuner en 1966, un artículo en alemán, cuya traducción del nombre sería “Inteligencia emocional y emancipación”, en el cual el autor plantea el tema de que las mujeres adultas aparentemente a causa de su baja inteligencia emocional rechazan sus roles sociales (Mayer, Salovey y Caruso, 2000).

Para el año de 1990, Salovey y Mayer, publicaron un artículo llamado Emotional Intelligence, el cual pasó desapercibido. Fue hasta el año de 1995, con la publicación del *best-seller* mundial, Emotional Intelligence, de Daniel Goleman que el término de inteligencia emocional tuvo una difusión espectacular.

En la literatura científica se reportan diversas formas de conceptualizar el término de inteligencia emocional, por lo cual en el siguiente apartado se presentan definiciones de destacados autores dentro de esta línea de investigación.

1.2. Definición.

Mayer y Salovey desde 1990 subrayan que este término incluye la habilidad de percibir y expresar emociones, comprender y utilizar las mismas, y manejar las emociones con el fin de fomentar el crecimiento personal (Salovey, Detweiler-Bedell, Detweiler-Bedell y Mayer, 2008:535).

Goleman (1999:385) lo define como la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos y los ajenos, de motivarnos y manejar bien las emociones, en nosotros mismos y en nuestras relaciones.

Por su parte, Bar-On (2007:2) con base en su conceptualización nos dice que las personas que son emocional y socialmente inteligentes son capaces de comprenderse y expresarse, comprender y relacionarse bien con los demás y afrontar con éxito las demandas de la vida diaria. Esto se basa ante todo en la capacidad de ser consciente de sus emociones y de sí mismos en general,

para entender sus fortalezas y debilidades, y ser capaz de expresar sus sentimientos de forma no destructiva.

Este autor señala que para ser emocionalmente y socialmente inteligente se debe estar consciente de las necesidades y los sentimientos de los demás, de igual manera tener la capacidad de mantener y establecer relaciones de cooperación constructiva y mutuamente satisfactoria. Por último, las personas emocionalmente inteligentes tienen la habilidad de gestionar un cambio personal, social y ambiental de una manera realista y flexible para terminar haciendo frente de una manera eficaz a la situación que se le presente y a la solución de problemas. Para ello, pueden guiar las emociones con eficacia, ser optimistas, positivos y estar motivados (Bar-On, 2007).

Cooper (1997:32) define a la inteligencia emocional como la capacidad de sentir, entender y aplicar eficazmente el poder y la agudeza de las emociones como fuente de energía humana, información, confianza, creatividad e influencia.

De acuerdo con Figini (2009:5) es la capacidad de un individuo de controlar, emplear y potenciar el manejo de sus impulsos emocionales en forma positiva, aun en situaciones adversas.

Cada uno de estos autores, coinciden, en que la inteligencia emocional abarca el conocimiento de las emociones de uno mismo, así como de las de los demás, lo cual puede coadyuvar al crecimiento, desarrollo y potencialización del ser humano de manera integral.

1.3. Enfoques teóricos de la inteligencia emocional.

En la actualidad existen diferentes corrientes teóricas para el estudio de la inteligencia emocional, entre las cuales podemos encontrar la de Peter Salovey y John Mayer, Daniel Goleman, Reuven Bar-On, Robert Cooper y Ayman Sawaf, Albert Mehrabian, y Nicola Schutte y John Malouff.

Al respecto, Bar-On (2010) señala que en la Encyclopedia of Applied Psychology se destaca la presencia de tres modelos principales de inteligencia emocional, siendo estos el modelo de Peter Salovey y John Mayer, el cual define el constructo de inteligencia emocional como la capacidad de percibir, comprender, administrar y utilizar las emociones para facilitar el pensamiento; el modelo de Daniel Goleman, el cual ve a la inteligencia emocional como una variedad de diferentes competencias y habilidades que contribuyen al desempeño gerencial exitoso; y por último, el modelo de Reuven Bar-On, el cual describe a la inteligencia emocional como un conjunto interrelacionado de competencias y habilidades emocionales y sociales que afectan el comportamiento inteligente.

Por ello, a continuación se abordara cada uno de estos planteamientos teóricos a lo largo del presente apartado.

1.3.1. Peter Salovey y John Mayer.

Salovey y Mayer (1990) propusieron el primer modelo de inteligencia emocional, el cual estaba conformado por tres dimensiones: evaluación y expresión de las emociones en sí mismo y en los demás, regulación de las emociones en sí mismo y en los demás, y la utilización de las emociones en la resolución de problemas.

Posteriormente, estos autores reformularon el concepto original que propusieron en sucesivas investigaciones que llevaron a cabo en el año 1997 y 2007. En la figura 1, se puede apreciar el modelo de Salovey y Mayer, en el cual indican que la inteligencia emocional se conforma de cuatro ramas interrelacionadas.

Figura 1.
Modelo de Salovey y Mayer.



Fuente: Elaboración propia a partir de Salovey, P., Detweiler-Bedell, B., Detweiler-Bedell, J. y Mayer, J. (2008). Emotional Intelligence. En: Lewis, M., Haviland-Jones, J. M. y Feldman, L. (coordinadores). Handbook of emotions. USA: The Guilford Pres; 536-537.

A continuación se definen las cuatro ramas de la inteligencia emocional (Salovey, Detweiler-Bedell, Detweiler-Bedell y Mayer, 2008:536-537):

1. **Percepción de las emociones:** es la habilidad de detectar y descifrar las emociones en los rostros, imágenes, voces y artefactos culturales. También incluye la habilidad de identificar las propias emociones. La percepción de las emociones puede representar el aspecto más básico de la inteligencia emocional, ya que hace que el resto del procesamiento de la información emocional sea posible.

2. **Uso de las emociones:** es la habilidad de aprovechar las emociones para facilitar diversas actividades cognitivas, como el pensamiento y la solución de problemas. Los estados emocionales y sus efectos pueden ser aprovechados por el individuo hacia una serie de objetivos. Por ejemplo, los estados de ánimo positivos hacen que parezcan más probables los resultados positivos, mientras que los estados de ánimo negativos hacen que parezcan más probables los resultados negativos.

3. **Comprensión de las emociones:** es la habilidad de comprender el lenguaje emocional y de apreciar complicadas relaciones entre las emociones. Las competencias más fundamentales en este nivel son las habilidades para describir las emociones con palabras y reconocer las relaciones entre los ejemplares del vocabulario afectivo.

4. **Regulación de las emociones:** los individuos hacen uso del conocimiento emocional para la regulación de las emociones. Estos deberán de desarrollar competencias con el fin de poner sus conocimientos en práctica. Primero tendrán que estar abiertos a la experiencia del estado de ánimo y la emoción, y después practicar y convertirse en expertos en involucrarse en comportamientos que provocan los sentimientos deseados en sí mismos y en los demás. Estas habilidades de regulación emocional permiten a las personas ocupar el mantenimiento del estado de ánimo y las estrategias de reparación del mismo, tales como evitar actividades desagradables o la búsqueda de actividades que normalmente se encuentran gratificantes.

En la cuadro 1 se puede apreciar como estos autores describen la estructura de su modelo (Salovey et al., 2008).

Cuadro 1.
Estructura del Modelo de Salovey y Mayer.

a) Percepción, apreciación y expresión de las emociones
<ul style="list-style-type: none">• Habilidad de identificar las emociones en sí mismo en los estados físicos y psicológicos.• Habilidad de identificar emociones en otras personas y objetos.• Habilidad para expresar emociones adecuadamente y expresar las necesidades relacionadas con estos sentimientos.• Habilidad para discernir entre exacto e inexacto, honesto y deshonesto, en las expresiones de sentimientos
b) Facilitación emocional del pensamiento
<ul style="list-style-type: none">• Habilidad para redirigir y dar prioridad a nuestros pensamientos basados en los sentimientos asociados con objetos, eventos y otras personas.• capacidad de generar o imitar emociones vividas para facilitar juicios y recuerdos relativos a los sentimientos.• Habilidad para sacar provecho de los cambios de humor para tomar ventaja de los múltiples puntos de vista; habilidad para integrar estas perspectivas de los estados de ánimo inducidos.• Habilidad de usar los estados emocionales para facilitar la solución de problemas y la creatividad.
c) Comprender y analizar la información emocional
<ul style="list-style-type: none">• Habilidad para comprender como se relacionan las diferentes emociones.• Habilidad de percibir las causas y las consecuencias de los sentimientos.• Habilidad para interpretar los sentimientos complejos, tales como las mezclas de emociones y estados de ánimo contradictorios.• Habilidad para comprender y predecir posibles transiciones entre las emociones.
d) Regulación emocional
<ul style="list-style-type: none">• Habilidad de ser abierto a los sentimientos, tanto para los agradables como para los desagradables.• Habilidad para monitorear y reflexionar acerca de las emociones.• Habilidad de ocupar, prolongar o separarse de un estado emocional en función de su contenido informativo o utilidad juzgados.• Habilidad de gestionar las emociones en sí mismo y en los demás.

Fuente: Traducción de Salovey, P., Detweiler-Bedell, B., Detweiler-Bedell, J. y Mayer, J. (2008). Emotional Intelligence. En: Lewis, M., Haviland-Jones, J. M. y Feldman, L. (coordinadores). Handbook of emotions. USA: The Guilford Press; 536-537.

1.3.2. Daniel Goleman.

Con la publicación del libro que llegaría a ser un *best-seller* “Emotional Intelligence”, Daniel Goleman hizo famoso el término de inteligencia emocional, el cual hasta ese momento había pasado desapercibido.

Para Goleman en 1995 (Bisquerra, 2009:131) la inteligencia emocional se clasifica en cinco dimensiones, a continuación se describen cada una de ellas:

1. **Conocer las propias emociones:** es el principio de Sócrates, “conócete a ti mismo”, se refiere a esta pieza de la inteligencia emocional: tener conciencia de las propias emociones; reconocer un sentimiento en el momento en que ocurre. Una incapacidad en este sentido nos deja a merced de las emociones incontroladas.
2. **Manejar las emociones:** la habilidad para manejar los propios sentimientos a fin de que se expresen de forma apropiada se fundamenta en la toma de conciencia de las propias emociones. La habilidad para suavizar expresiones de ira, furia o irritabilidad es fundamental en las relaciones interpersonales.
3. **Motivarse a uno mismo:** una emoción tiende a impulsar una acción. Por eso, emoción y motivación están íntimamente interrelacionadas. Encaminar las emociones, y la motivación consecuente, hacia el logro de objetivos es esencial para prestar atención, automotivarse, manejarse y realizar actividades creativas. El autocontrol emocional conlleva demorar gratificaciones y dominar la impulsividad, lo cual suele estar presente en el logro de muchos objetivos. Las personas que poseen estas habilidades tienden a ser más productivas y efectivas en las actividades que emprenden.
4. **Reconocer las emociones en los demás:** un don de gentes fundamental es la empatía, la cual se basa en el conocimiento de las

propias emociones. La empatía es la base del altruismo. Las personas empáticas sintonizan mejor con las sutiles señales que indican lo que los demás necesitan o desean. Esto las hace apropiadas para las profesiones de la ayuda y servicios en sentido amplio (profesores, orientadores, pedagogos, psicólogos, psicopedagogos, médicos, abogados, expertos en ventas, etc.).

5. **Establecer relaciones:** el arte de establecer buenas relaciones con los demás es, en gran medida, la habilidad de manejar las emociones de los demás. La competencia social y las habilidades que conlleva son la base del liderazgo, de la popularidad y de la eficiencia interpersonal. Las personas que dominan estas habilidades sociales son capaces de interactuar de forma suave y efectiva con los demás.

Posteriormente, Goleman (1999:386) hace una adaptación del modelo de 1990 de Salovey y Mayer sobre la importancia que tienen esos talentos en la vida laboral. La adaptación incluye cinco aptitudes básicas emocionales y sociales, las cuales las describe de la siguiente manera.

1. **Conocimiento de uno mismo:** saber qué se siente en cada momento y utilizar esas preferencias para orientar la toma de decisiones; tener una idea realista de nuestras habilidades y bien basada la confianza en sí mismo.
2. **Autorregulación:** manejar las emociones de modo que faciliten la tarea entre manos, en vez de estorbarla; ser escrupulosos y demorar la gratificación en pos de los objetivos; recobrase bien de las tensiones emocionales.
3. **Motivación:** utilizar nuestras preferencias para orientarnos y avanzar hacia los objetivos, para tomar iniciativas y ser muy efectivos y para perseverar frente a los contratiempos y las frustraciones.

4. **Empatía:** percibir lo que sienten los demás, ser capaces de ver las cosas desde su perspectiva y cultivar la afinidad con una amplia diversidad de personas.

5. **Habilidades sociales:** manejar bien las emociones en una relación e interpretar adecuadamente las situaciones y las redes sociales; interactuar sin dificultad; utilizar estas habilidades para persuadir y dirigir, negociar y resolver disputas, para la cooperación y el trabajo en equipo.

En la figura 2, se pueden apreciar las cinco aptitudes básicas emocionales y sociales del modelo de Goleman (1999).

Figura 2.
Modelo de Daniel Goleman.



Inteligencia Emocional

Fuente: Elaboración propia a partir de Goleman, D. (1999). La Inteligencia Emocional en la empresa. España: Javier Vergara Editor; 386.

Dentro de las principales aportaciones de Goleman (1999), como se puede apreciar en el cuadro 2, se encuentra el marco de trabajo de la aptitud emocional, el cual nos muestra la relación entre las cinco dimensiones de la inteligencia emocional y las veinticinco aptitudes emocionales.

Cuadro 2.
Marco de trabajo de la aptitud emocional.

APTITUD PERSONAL		
Estas aptitudes determinan el dominio de uno mismo.		
Autoconocimiento	Autorregulación	Motivación
Conocer los propios estados internos, preferencias, recursos e intuiciones.	Manejar los propios estados internos, impulsos y recursos.	Tendencias emocionales que guían o facilitan la obtención de las metas.
<ul style="list-style-type: none"> • Conciencia emocional • Autoevaluación precisa • Confianza de uno mismo 	<ul style="list-style-type: none"> • Autocontrol • Confiabilidad • Escrupulosidad • Adaptabilidad • Innovación 	<ul style="list-style-type: none"> • Afán de triunfo • Compromiso • Iniciativa • Optimismo
APTITUD SOCIAL		
Estas aptitudes determinan el manejo de las relaciones.		
Empatía	Habilidades sociales	
Captación de sentimientos, necesidades e intereses ajenos.	Habilidad para inducir en los otros las respuestas deseables.	
<ul style="list-style-type: none"> • Comprender a los demás • Ayudar a los demás a desarrollarse • Orientación hacia el servicio • Aprovechar la diversidad • Conciencia política 	<ul style="list-style-type: none"> • Influencia • Comunicación • Manejo de conflictos • Liderazgo • Catalizador del cambio • Establecer vínculos • Colaboración y cooperación • Habilidades de equipo 	

Fuente: Goleman, D. (1999). *La Inteligencia Emocional en la empresa*. España: Javier Vergara Editor; 46-47.

Goleman (1999), define a la aptitud emocional como una capacidad aprendida, basada en la inteligencia emocional, que origina un desempeño laboral sobresaliente.

A continuación se presentan las definiciones de las veinticinco aptitudes emocionales que aparecen en el cuadro 2 (Goleman, 1999:46-47).

1. **Conciencia emocional:** reconocer las propias emociones y sus efectos.
2. **Autoevaluación precisa:** conocer las propias fuerzas y sus límites.

3. **Confianza de uno mismo:** certeza sobre el propio valor y facultades.
4. **Autocontrol:** manejar las emociones y los impulsos perjudiciales.
5. **Confiabilidad:** mantener normas de honestidad e integridad.
6. **Escrupulosidad:** aceptar la responsabilidad del desempeño personal.
7. **Adaptabilidad:** flexibilidad para manejar el cambio.
8. **Innovación:** estar abierto y bien dispuesto para las ideas y los enfoques novedosos y la nueva información.
9. **Afán de triunfo:** esforzarse por mejorar o cumplir una norma de excelencia.
10. **Compromiso:** aliarse a las metas del grupo u organización.
11. **Iniciativa:** disposición para aprovechar las oportunidades.
12. **Optimismo:** tenacidad para buscar el objetivo, pese a los obstáculos y los reveses.
13. **Comprender a los demás:** percibir los sentimientos y perspectivas ajenos e interesarse activamente en sus preocupaciones.
14. **Ayudar a los demás a desarrollarse:** percibir las necesidades de desarrollo ajenas y fomentar sus aptitudes.
15. **Orientación hacia el servicio:** prever, reconocer y satisfacer las necesidades del cliente.

16. **Aprovechar la diversidad:** cultivar oportunidades a través de diferentes tipos de personas.
17. **Conciencia política:** interpretar las corrientes emocionales de un grupo y sus relaciones de poder.
18. **Influencia:** aplicar tácticas efectivas para la persuasión.
19. **Comunicación:** ser capaz de escuchar abiertamente y transmitir mensajes claros y convincentes.
20. **Manejo de conflictos:** negociar y resolver los desacuerdos.
21. **Liderazgo:** inspirar y guiar a grupos e individuos.
22. **Catalizar el cambio:** iniciar o manejar el cambio.
23. **Establecer vínculos:** alimentar las relaciones instrumentales.
24. **Colaboración y cooperación:** trabajar con otros para alcanzar metas compartidas.
25. **Habilidades de equipo:** crear sinergia grupal para alcanzar metas colectivas.

La inteligencia emocional determina nuestro potencial para aprender las habilidades prácticas que se basan en sus cinco elementos (conocimiento de uno mismo, motivación, autorregulación, empatía y destreza para las relaciones), la aptitud emocional muestra qué proporción de ese potencial hemos traducido a las facultades que aplicamos en el trabajo. Una elevada inteligencia emocional, por sí sola no garantiza que alguien haya aprendido las

aptitudes emocionales que interesan para el trabajo, significa sólo que tiene potencial para adquirirlas (Goleman, 1999).

En la escala del marco de trabajo de la aptitud emocional, el desempeño deseado sólo requiere un número determinado de estas aptitudes (al menos seis) y que esos puntos fuertes se extiendan en las cinco zonas de la inteligencia emocional. El marco ofrece una lista de aptitudes para que de manera personal se inventarían los puntos fuertes y se identifiquen aptitudes que sea conveniente fomentar. Por ello, Goleman (1999:45) destaca las siguientes facultades de la inteligencia emocional.

1. **Independientes:** cada una efectúa una contribución inigualable al desempeño laboral.
2. **Interdependientes:** cada una requiere hasta cierto punto de otras determinadas e interactúan entre sí.
3. **Jerárquicas:** una facultad de la inteligencia emocional sirve de base a otra. Por ejemplo, el autoconocimiento es crucial para la autorregulación y la empatía; la autorregulación y el autoconocimiento contribuyen a la motivación; las cuatro primeras operan en las habilidades sociales.
4. **Necesarias, pero no suficientes:** poseer una facultad de inteligencia emocional subyacente no garantiza que alguien desarrolle o exhiba las aptitudes asociadas, tales como la colaboración o el liderazgo. Factores tales como el clima de una organización o el interés de una persona por su trabajo determinarán también que la aptitud se manifieste o no.
5. **Genéricas:** la lista general es aplicable, hasta cierto punto, a todos los trabajos. Sin embargo, en trabajos diferentes se requieren aptitudes diferentes.

McClelland (citado en Goleman, 1999) descubrió que las personas que habían obtenido mucho éxito, a lo cual llamo “punto revelador”, contaban con dimensiones fuertes que incluían las aptitudes de los cinco aspectos de la inteligencia emocional: conocimiento de uno mismo, autodominio, motivación, empatía y habilidad social. Dentro de las aptitudes emocionales que con más frecuencia conducían al punto revelador eran:

- Iniciativa, afán de éxito y adaptabilidad.
- Influencia, liderazgo de equipos y conciencia política.
- Empatía, seguridad y desarrollo de otros.

Expone que la sabiduría y el buen juicio reside en el fondo del conocimiento de sí mismo, el cual es la base vital de las tres aptitudes emocionales siguientes: la conciencia emocional, la autoevaluación precisa y la confianza en uno mismo (Goleman, 1999:77).

La conciencia emocional hace referencia a saber cómo afectan las emociones a nuestro desempeño; es la capacidad de utilizar nuestros valores para orientar la toma de decisiones, tal como se consulta en el cuadro 3.

**Cuadro 3.
Conciencia emocional.**

Conocer las propias emociones y sus efectos

Las personas dotadas de esta aptitud:

- Saben qué emociones experimentan y por qué
- Perciben los vínculos entre sus sentimientos y lo que piensan, hacen y dicen
- Reconocen qué efecto tienen esas sensaciones sobre su desempeño
- Conocen sus valores y metas, y se guían por ellos

Fuente: Goleman, D. (1999). La Inteligencia Emocional en la empresa. España: Javier Vergara Editor; 77.

En el cuadro 4, se revisa que la autoevaluación precisa enmarca un sentido sincero de nuestros límites y nuestros puntos fuertes; visión clara de lo que necesitamos mejorar y capacidad de aprender de la experiencia.

**Cuadro 4.
Autoevaluación precisa.**

Conocer los propios recursos interiores, habilidades y límites

Las personas dotadas de esta aptitud:

- Conocen sus puntos fuertes y sus débiles
- Son reflexivas y aprenden de la experiencia
- Están abiertas a la crítica sincera bien intencionada, a las nuevas perspectivas, al aprendizaje constante y al desarrollo de sí mismas
- Son capaces de mostrar sentido del humor y perspectiva con respecto a sí mismas

Fuente: Goleman, D. (1999). La Inteligencia Emocional en la empresa. España: Javier Vergara Editor; 86.

En cuanto a la confianza en uno mismo, en el cuadro 5, se explica que la valentía proviene del conocimiento certero de las capacidades, valores y metas.

**Cuadro 5.
Confianza en uno mismo.**

Fuerte sentido de lo que valemos y de nuestras capacidades

Las personas dotadas de esta aptitud:

- Se muestran seguras de sí mismas; tienen "presencia"
- Pueden expresar opiniones que despierten rechazo y arriesgarse por lo que consideran correcto
- Son decididas; pueden tomar decisiones firmes a pesar de las incertidumbres y las presiones

Fuente: Goleman, D. (1999). La Inteligencia Emocional en la empresa. España: Javier Vergara Editor; 93.

De igual manera para Goleman (1999) la autorregulación; es decir, el manejo de los impulsos y de los sentimientos inquietantes, se encuentra en las siguientes aptitudes emocionales: autodominio, confiabilidad, escrupulosidad, adaptabilidad e innovación.

El autodominio, como se puede apreciar en el cuadro 6, hace alusión a manejar efectivamente las emociones y los impulsos perjudiciales.

Cuadro 6. Autodominio.

Mantener bajo control las emociones y los impulsos perjudiciales

Las personas dotadas de esta aptitud:

- Manejan bien los sentimientos impulsivos y las emociones perturbadoras
- Se mantienen compuestas, positivas e imperturbables aun en momentos difíciles
- Piensan con claridad y no pierden la concentración cuando son sometidas a presión

Fuente: Goleman, D. (1999). La Inteligencia Emocional en la empresa. España: Javier Vergara Editor; 111.

Goleman (1999:111) subraya que la confiabilidad es exhibir honradez e integridad. También nos menciona que la escrupulosidad es responsabilidad en el cumplimiento de las obligaciones. Como podemos observar en el cuadro 7, la adaptabilidad es la flexibilidad para manejar cambios y desafíos. La innovación es estar abierto a ideas y enfoques novedosos y a nueva información.

Cuadro 7. Innovación y Adaptabilidad.

Estar abierto a ideas y enfoques novedosos, y ser flexible para reaccionar ante los cambios

Las personas dotadas de esta aptitud:

En cuanto a la innovación

- Buscan ideas nuevas de muchas fuentes distintas
- Hallan soluciones originales para los problemas
- Generan ideas nuevas
- Adoptan perspectivas novedosas y aceptan riesgos

En cuanto a la adaptabilidad

- Manejan con desenvoltura exigencias múltiples, prioridades cambiantes y cambios rápidos.
- Adaptan sus reacciones tácticas a las circunstancias cambiantes.
- Son flexibles en su visión de los hechos

Fuente: Goleman, D. (1999). La Inteligencia Emocional en la empresa. España: Javier Vergara Editor; 126.

Tres aptitudes motivacionales, como lo explica Goleman (1999:147), tipifican el desempeño sobresaliente: afán de triunfo, compromiso e iniciativa y optimismo.

Por una parte el afán de triunfo, es el anhelo vehemente de mejorar o destacarse, en el cuadro 8 se puede apreciar esta aptitud.

**Cuadro 8.
Afán de triunfo.**

El afán orientador de mejorar o responder a una norma de excelencia

Las personas dotadas de esta aptitud:

- Se orientan hacia los resultados, con un gran afán de alcanzar objetivos y requisitos
- Se fijan metas difíciles y aceptan riesgos calculados
- Buscan información para reducir la incertidumbre y hallar la manera de desempeñarse mejor
- Aprenden a mejorar su desempeño

Fuente: Goleman, D. (1999). La Inteligencia Emocional en la empresa. España: Javier Vergara Editor; 147.

El compromiso, el cual se describe en el cuadro 9, es adoptar la visión y los objetivos de la organización o grupo.

**Cuadro 9.
Compromiso.**

Alinearse con los objetivos de un grupo u organización

Las personas dotadas de esta aptitud:

- Están dispuestas a hacer sacrificios para lograr un objetivo general
- Encuentran una sensación de ser útiles en la misión general
- Utilizan los valores nucleares del grupo para tomar decisiones y clarificar sus alternativas
- Buscan activamente oportunidades para cumplir con la misión del grupo

Fuente: Goleman, D. (1999). La Inteligencia Emocional en la empresa. España: Javier Vergara Editor; 153.

Con respecto a la iniciativa y el optimismo, son aptitudes gemelas que impulsan a aprovechar las oportunidades y permiten aceptar con buen ánimo contratiempos y obstáculos como lo enmarca el cuadro 10.

Cuadro 10.
Iniciativa y optimismo.

Exhibir proactividad y persistencia

Las personas dotadas de esta aptitud:

En cuanto a la iniciativa

- Están dispuestas a aprovechar cualquier oportunidad
- Van tras el objetivo más allá de lo que se requiere o se espera de ellas
- Prescinden de la burocracia y fuerzan las reglas, cuando es necesario para cumplir con el trabajo
- Movilizan a los demás mediante emprendimientos y esfuerzos inusuales

En cuanto al optimismo

- Persisten en ir tras la meta pese a los obstáculos y contratiempos
- No operan por miedo al fracaso, sino por esperanza de éxito
- Consideran que los contratiempos se deben a circunstancias manejables antes que a fallas personales

Fuente: Goleman, D. (1999). La Inteligencia Emocional en la empresa. España: Javier Vergara Editor; 157.

1.3.3. Reuven Bar-On.

El israelí Reuven Bar-On se adelantó al modelo de Salovey y Mayer en 1980 aunque pasó desapercibido. Posteriormente en 1983 en su tesis doctoral utilizó la expresión EQ (*Emotional Quotient*) pero no tuvo difusión, ésta la obtuvo en 1997 con la primera versión de la publicación de *Emotional Quotient Inventor*. Bar-On da a conocer la expresión “Inteligencia emocional y social” (Bisquerra, 2009).

El modelo de Bar-On (2010) se estructura por cinco componentes que a su vez comprenden una serie de competencias y habilidades como se puede apreciar en la figura 3.

Figura 3.
Modelo de Bar-On



Fuente: Elaboración propia a partir de Bar-On, R. (2010). Emotional intelligence: an integral part of positive psychology. South African Journal Of Psychology, 40(1), 54-62; 62.

Las competencias y habilidades evaluadas para cada componente, Bar-On (2010) las define brevemente de la siguiente manera:

1. **Autoestima:** comprender, entender y aceptarse a sí mismo.
2. **Autoconciencia emocional:** ser consciente y entender las emociones propias.
3. **Asertividad:** expresar con eficacia y de manera constructiva los sentimientos propios y uno mismo.

4. **Independencia:** ser independiente y libre de dependencias emocionales de otros.
5. **Autorrealización:** esforzarse por lograr los objetivos personales y actualizar el potencial de uno.
6. **Empatía:** ser consciente y entender cómo sienten los demás.
7. **Responsabilidad social:** identificarse con el grupo social propio y cooperar con los demás.
8. **Relaciones interpersonales:** establecer relaciones mutuamente satisfactorias y relacionarse bien con los demás.
9. **Tolerancia al estrés:** gestionar con eficacia y de manera constructiva las emociones.
10. **Control de los impulsos:** controlar con eficacia y de manera constructiva las emociones.
11. **Prueba de la realidad:** validar objetivamente los sentimientos y pensamientos propios con la realidad externa.
12. **Flexibilidad:** adaptar y ajustar los sentimientos y pensamientos propios a nuevas situaciones.
13. **Solución de problemas:** resolver con eficacia los problemas de índole personal e interpersonal.
14. **Optimismo:** ser positivo y ver el lado brillante de la vida.
15. **Felicidad:** sentirse contento con uno mismo, los demás y con la vida en general.

1.3.4. Robert Cooper y Ayman Sawaf.

Cooper y Sawaf en 1997 propusieron un modelo de inteligencia emocional orientado a ejecutivos y al liderazgo en las organizaciones, en el cual incluyen alfabetización emocional, agilidad emocional, profundidad emocional y alquimia emocional (Bisquerra, 2009).

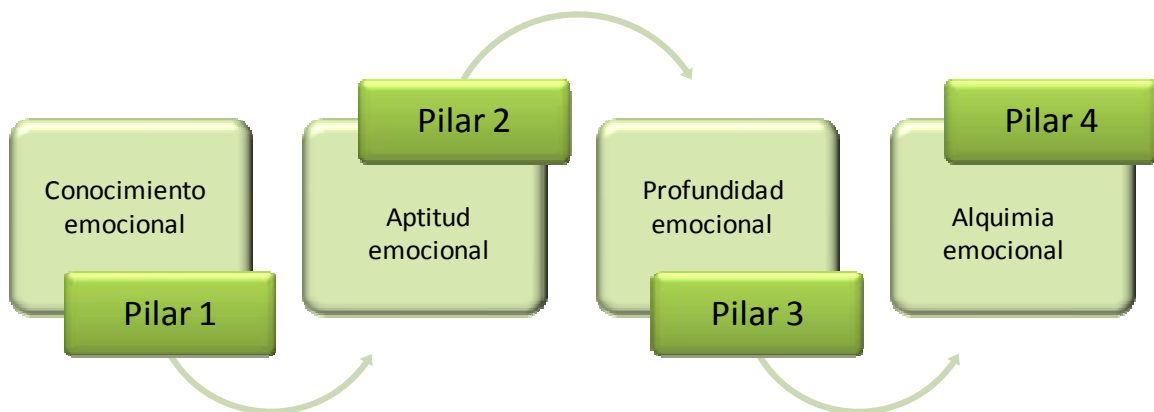
El modelo de estos autores se basa en tres fuerzas y cuatro pilares. Las tres fuerzas, Cooper (1997), las describe de la siguiente manera:

1. **Construir relaciones de confianza:** esta fuerza consiste en el desarrollo de formas específicas para crear y mantener un extendido "radio de confianza" con los clientes actuales y potenciales, sus equipos y toda la organización. Incluye estrategias prácticas para hacer las cosas a un nivel más significativo en las interacciones de cada día, mientras se ahorra tiempo y se fomenta la lealtad en formas que son auténticas y directas.
2. **Incrementar la energía y la eficacia bajo presión:** esta fuerza tiene que ver con el desarrollo de acciones concretas, formas viables para encender "interruptores de alerta" del cerebro para aumentar la energía personal e interpersonal y para construir una base para la atención excepcional y la capacidad de superar momentos de estrés de complejidad y cambio.
3. **Crear un futuro:** esta fuerza desarrolla habilidades esenciales para aprovechar el poder de las opiniones divergentes, para identificar y aprovechar al máximo la mayor parte del potencial -los talentos y fortalezas centrales de uno mismo y otras personas que rara vez se utilizan como una ventaja competitiva. Estas habilidades pueden extender las capacidades individuales y de equipo para encontrar

oportunidades, resolver problemas y hacer avances estratégicos, técnicos y de servicio.

En la figura 4 se esquematizan los cuatro pilares, los cuales deben ponerse en acción con las tres fuerzas que se acaban de describir.

Figura 4.
Pilares del modelo de Cooper y Sawaf.



Fuente: Elaboración propia a partir de Cooper, R. K. (1997). Applying emotional intelligence in the workplace. Training and development, 51(12), 31-38; 33.

Cooper (1997) describe los cuatro pilares y cómo se conforman cada uno de ellos:

- 1. Conocimiento emocional:** el primero de los cuatro pilares está conformado por:
 - a) El desarrollo de un vocabulario claro y útil para el conocimiento práctico emocional y reconocer, respetar y valorar la sabiduría inherente de las emociones.
 - b) La honradez emocional.
 - c) La energía emocional.
 - d) La retroalimentación emocional.
 - e) La intuición práctica.

2. *Aptitud emocional:* las cualidades del segundo pilar hacen lucir nuestros valores personales, carácter y los sentimientos que animan e impulsan. A través de ellas, cada uno de nosotros forja su auténtico lugar en el mayor alcance de la vida y el trabajo. Está compuesta de:

- a) Confianza, característica clave del segundo pilar.
- b) Autenticidad.
- c) Resistencia.
- d) Renovación.
- e) Descontento constructivo.

3. *Profundidad emocional:* El tercer pilar tiene que ver con las siguientes acciones:

- a) Convocar progresivamente el carácter.
- b) Identificar y fomentar el potencial único y proponerse qué define su destino.
- c) Manifestar compromiso, unidad, iniciativa, conciencia y responsabilidad.
- d) La aplicación de la integridad
- e) El aumento de su influencia más allá de la autoridad, el rango y un título.

4. *Alquimia emocional:* el cuarto pilar abarca una combinación de fuerzas que permiten descubrir oportunidades originales y transformar las ideas menores en mayores. La cual implica:

- a) Un cambio gradual de la mentalidad.
- b) Creación del futuro
- c) Percepción de la oportunidad
- d) Seguir la intuición.

1.3.5. Albert Mehrabian.

El modelo del psicólogo Albert Mehrabian como se aprecia en la figura 5, está dividido en tendencia afiliativa y empatía emocional balanceada.

Figura 5.
Modelo Albert Mehrabian.



Fuente: Elaboración propia a partir de Grajales, T. (1999) Inteligencia emocional entre maestros de secundaria de la Ciudad de Monterrey, Nuevo León, México. Recuperado de <http://www.tgrajales.net/intelimaestros.htm>; 1.

A partir de Mehrabian (2000) se describen los aspectos de la inteligencia emocional.

1. **Tendencia afiliativa:** se refiere a una disposición amigable, facilitadora, sociable y diestra para tratar con las personas y sus sentimientos.
2. **La empatía emocional balanceada:** la forma vicaria como uno vive las experiencias emocionales de otra persona, es decir; sintiendo lo que otra persona siente.

1.3.6. Nicola Schutte y John Malouff.

Estos autores postulan un modelo que destaca que la inteligencia emocional es producto de la interrelación de las características de las diferencias individuales y los factores situacionales a los que se enfrentan los seres humanos, por lo que un nivel alto de esta dimensión puede generar efectos positivos en un mayor bienestar, así como mejor salud física y mental, óptimas relaciones interpersonales y resultados más sólidos en el trabajo (Schutte y Malouff, en prensa).

Dentro de las aportaciones de estos autores se encuentra su colaboración en el desarrollo del Autorreporte de Inteligencia Emocional Schutte (Schutte Self-Report Inventory, SSRI), el cual fue desarrollado por Schutte, Malouff, Hall, Haggerty, Cooper, Golden y Dornheim (1998). La fundamentación teórica del autorreporte se sustenta en la propuesta de Salovey y Mayer de 1990.

La propuesta de Schutte et al. (1998) rescata la importancia de considerar el análisis de la inteligencia emocional en cada una de las siguientes categorías: evaluación y expresión de las emociones en uno mismo y los demás, la regulación de la emoción en uno mismo y en los demás y la utilización de las emociones en la solución de problemas.

De tal forma, que el autorreporte evalúa qué tan bien los encuestados suelen identificar, comprender, regular y aprovechar las emociones en sí mismos y los demás (Schutte, Manes y Malouff, 2009). En la figura 6 se muestran los cuatro factores del autorreporte y posteriormente se definen cada uno.

Figura 6.
Factores del Autorreporte de Inteligencia Emocional Schutte



Fuente: Elaboración propia a partir de Schutte, N. S., Malouff, J. M., Simunek, M., McKenley, J. y Hollander, S. (2002). Characteristic emotional intelligence and emotional well-being. Cognition and Emotion, 16(6), 769-785; 773.

- 1. *Percepción de las emociones:*** capacidad para percibir nuestras propias emociones, identificar su naturaleza y la magnitud de sus efectos y atribuirlo a los factores adecuados (Mohapatra y Gupta, 2010).
- 2. *Manejo de las emociones de uno mismo:*** se refiere a la capacidad de manejar las emociones propias, la habilidad para cambiar los sentimientos negativos a positivos y racionalizar los pensamientos llenos de emociones; de tal manera que se pueda dirigir la energía emocional hacia comportamientos constructivos (Mohapatra y Gupta, 2010).
- 3. *Manejo de las emociones de los otros:*** capacidad de identificar las emociones en los demás e influenciar sobre las mismas con habilidades interpersonales eficaces (Mohapatra y Gupta, 2010).
- 4. *Utilización de las emociones:*** la capacidad de utilizar las emociones para el logro de metas y objetivos deseados (Mohapatra y Gupta, 2010).

Al respecto, los estudios donde se ha aplicado el SSRI indican que constituye una medida de inteligencia emocional válida y fiable (Villanueva, 2008:208). Por su parte, Zeidner, Shani-Zinovich, Matthews y Roberts (citados en Prieto, Ferrándiz, Ferrando, Sáinz, Bermejo, y Hernández, 2008), concluyeron después de un estudio realizado con alumnos superdotados y no superdotados que las medidas de autoinforme como el SSRI son idóneas para valorar los rasgos de personalidad e inteligencia en alumnos de altas habilidades.

De hecho, cabe mencionar que en el presente trabajo, se utilizó este instrumento de medición realizado por Schutte, Malouff, Hall, Haggerty, Cooper, Golden y Dornheim (1998) para el estudio de la inteligencia emocional en alumnos de instituciones educativas del sector público en México.

Por ello, a continuación se presentan las aportaciones de diversos autores sobre esta variable de investigación en la población estudiantil, en primera instancia, para posteriormente exponer lo relacionado con la clase trabajadora, cuyo rol enmarca el siguiente escalón en el desarrollo profesional de los mismos, y en donde la inteligencia emocional juega un papel determinante en el éxito en este campo del accionar humano.

1.4. Inteligencia emocional en población estudiantil y trabajadora.

1.4.1. Mediciones generales.

Se han realizado diversas investigaciones en las que se reporta que las personas con una mayor inteligencia emocional presentan índices más altos en dimensiones positivas para el desarrollo integral humano, como la competencia social, la autoestima, las relaciones interpersonales, el apoyo social, la felicidad, identificación de expresiones emocionales, la salud mental, creatividad entre otras (Schutte, Malouff, Bobik, Coston, Greeson, Jedlicka, Rhodes y Wendorf, 2001; Bar-On, 2007; Prieto, Ferrándiz, Ferrando, Sánchez y

Bermejo, 2008; Núñez, Salón, Romero y Rosales, 2009; Olatoye, Akintunde y Yakasai, 2010; Rincón, 2010).

Al respecto, Núñez, Salón, Romero y Rosales (2009) explican que la inteligencia emocional, la intuición y la inteligencia racional facultan al ser humano para sobrevivir, ser feliz y exitoso.

En estudios hechos de *well-being*¹ (bienestar) Bar-On (2007) menciona que la inteligencia emocional y social tiene un impacto sobre el *well-being*. Fierro (2006) expresa que algunos componentes de la inteligencia emocional están asociados con una experiencia feliz de la vida, otros no están asociados de manera lineal.

Schutte, Malouff, Thorsteinsson, Bhullar, y Rooke (2007) en un análisis llevado a cabo en 7,898 sujetos encontraron que el aumento de la inteligencia emocional se asoció significativamente con una mejor salud. Además, mencionan que puede ser que una mejor percepción, comprensión y manejo de las emociones de las personas con una mayor inteligencia emocional hace que sea menos probable que experimenten menos problemas de salud mental.

De tal forma que a continuación se exponen algunos resultados que se han obtenido en la investigación de este constructo en los estudiantes y en los trabajadores.

1.4.1.1. Estudiantes.

En cuanto al sexismo², Merino, Martínez y Díaz-Aguado (2010) llevaron a cabo una investigación en 238 estudiantes entre el tercer grado de secundaria obligatoria y el segundo grado de bachillerado de centros educativos ubicados

¹ Estado subjetivo que surge de nuestro sentimiento general de satisfacción con la salud física y con nosotros mismos en general, nuestras estrechas relaciones interpersonales y la naturaleza de nuestras ocupaciones y de nuestra situación financiera (Bar-On, 2007:9).

² Allport en 1954 explica que se trata de una actitud de antipatía a las mujeres por la cual se las relega a un estatus inferior (Merino, Martínez y Díaz-Aguado, 2010:77).

en la zona sur de la Comunidad de Madrid. Los alumnos oscilaban entre los 14 y 18 años y se les aplicó un instrumento desarrollado por Bar-On para inteligencia emocional. Estos autores observaron correlaciones negativas con los factores asertividad, autorrealización e independencia del componente interpersonal de inteligencia emocional, de igual manera encontraron correlaciones negativas con la empatía como factor del componente interpersonal y correlación negativa con el factor prueba de realidad de la dimensión de adaptabilidad.

En el caso de la competencia social³, Gilar, Miñano y Castejón (2008) realizaron una investigación en estudiantes españoles de educación secundaria obligatoria, la cual es impartida entre los 12 y 16 años, cuyos resultados arrojan una relación positiva con la inteligencia emocional.

Prieto, Ferrándiz, Ferrando, Sánchez y Bermejo (2008) efectuaron una investigación, en donde la muestra de los participantes en el estudio estuvo conformada por 1,574 alumnos, de los cuales el 53,4% eran hombres y el 46,6% mujeres. Los estudiantes eran de Educación Secundaria Obligatoria del primer, segundo y tercer ciclo de Educación Primaria. De la muestra total, 1,392 eran no superdotados o de habilidad media y 182 habían sido previamente identificados como alumnos de altas habilidades (talentos simples y múltiples, talentos académicos y superdotados). En todos los grupos en los cuales fue dividida la investigación las puntuaciones más elevadas fueron en estado de ánimo; es decir, se sienten felices consigo mismos, con el tipo de persona que son y con su cuerpo, les gusta divertirse, están seguros de sí mismos y optimistas cuando emprenden una tarea; por otra parte las puntuaciones más bajas las obtuvieron en habilidades intrapersonales, por lo tanto, perciben obstáculos a la hora de describir y compartir sus sentimientos.

³Es la posesión y uso de la habilidad para integrar pensamiento, sentimiento y comportamiento para conseguir éxito en los comportamientos y tareas sociales valoradas en el contexto cultural en que se encuentren. La competencia social no es un atributo homogéneo, sino una constelación de pensamientos, sentimientos, habilidades y comportamientos que varían de una situación a otra. Asimismo, señalan que en el escenario escolar, esos comportamientos y tareas deberían incluir el acceso con éxito al currículum escolar, asociar las necesidades personales y sociales, y el desarrollo de habilidades y actitudes transferibles más allá de la escuela (Topping, Bremner y Holmes citados en Gilar, Miñano y Castejón, 2008:22).

Chan (citado en Prieto, Ferrándiz, Ferrando, Sáinz, Bermejo y Hernández, 2008) realizó una investigación en la cual participaron 259 alumnos superdotados de 13 años como edad media, utilizó el Autorreporte de Inteligencia Emocional desarrollado por Schutte Malouff, Hall Haggerty, Cooper, Golden, Dornheim y un cuestionario de estrategias para afrontar problemas. Los resultados demostraron que los superdotados obtuvieron mayores puntuaciones en la evaluación y regulación de las emociones, mientras que obtuvieron puntuaciones bajas en sensibilidad para expresar emociones; de igual forma las puntuaciones fueron bajas en las habilidades referidas al uso de las emociones para resolver los problemas.

En Australia se realizó un estudio en adolescentes entre 13 y 15 años (Ciarrochi, Chan y Bajgar citados en Extremera y Fernández-Berrocal, 2004) el cual arrojó que aquellos que tenían una alta inteligencia emocional eran más capaces de establecer y mantener relaciones interpersonales, tenían más amigos o mayor cantidad de apoyo social, sentían mayor satisfacción con las relaciones establecidas en la red social, tenían más habilidades para identificar expresiones emocionales.

En cuanto a creatividad, Olatoye, Akintunde y Yakasai (2010) llevaron a cabo un estudio en 235 estudiantes nigerianos de la carrera de Administración de Empresas con una edad media de 23 años. Los resultados arrojaron que hay una relación directa y positiva entre inteligencia emocional y creatividad, lo que implica de acuerdo con los autores, que hay una probabilidad de que los alumnos dotados de inteligencia emocional sean más creativos.

En países de habla hispana, como Chile, también se han hecho estudios en los que se puede observar que los estudiantes universitarios con altos niveles de inteligencia emocional presentan puntuaciones mayores en autoestima, felicidad, salud mental (Fernández-Berrocal, Salovey, Vera, Ramos y Extremera citados en Extremera y Fernández-Berrocal, 2004).

Schutte, Malouff, Bobik, Coston, Greeson, Jedlicka, Rhodes y Wendorf (2001) en un estudio donde evaluaron a 24 estudiantes de una universidad, con una edad media de 27.5 años, encontraron que las puntuaciones altas en inteligencia emocional están relacionadas con puntajes mayores en cuanto al autocontrol⁴.

1.4.1.2. Trabajadores.

Mohapatra y Gupta (2010) realizaron un estudio en el cual observaron una correlación significativa entre cada factor de la inteligencia emocional (percepción de las emociones, manejo de las emociones de uno mismo, manejo de las emociones de los otros, utilización de las emociones) y los valores de trabajo de un grupo de encuestados. Asimismo, estos autores encontraron que el locus de control interno⁵ tiene una relación significativa con cada factor de la inteligencia emocional, salvo la percepción de las emociones en el personal de las empresas.

En cuanto a comunicación gerencial efectiva, González (2008), Coordinadora del Doctorado de Ciencias de la Educación en la Universidad Dr. Rafael Belloso Chacín de Venezuela, en un estudio que llevo a cabo con 100 docentes y 20 directivos de las Escuelas Básicas Nacionales pertenecientes al sector oficial, concluyó que los docentes y directivos establecen la inteligencia emocional como un factor medianamente relevante en la comunicación gerencial efectiva al obtener una correlación entre positiva media y positiva considerable entre las variables de la inteligencia emocional y esta dimensión de estudio. Para esta autora, le es importante resaltar los resultados del estudio

⁴ Se entiende que es la capacidad de comprender las emociones de los demás y comportamientos, entender el contexto del medio ambiente, así como modificar la auto-presentación en respuesta a esa comprensión (Lennox y Wolfe citados en Schutte, Malouff, Bobik, Greeson, Jedlicka, y Wendorf, 2001: 525).

⁵ Es cuando las personas creen que su propio comportamiento, capacidades o atributos determinan los beneficios que obtienen y no factores externos como el azar (Firth, Mellor, Moore y Loquet; Rotter citados en Mohapatra y Gupta, 2010:6).

porque explica que la comunicación gerencial es un componente a partir del cual, se pueden explicar los logros y desaciertos de las instituciones.

Rincón (2010) con el propósito de determinar la relación entre la inteligencia emocional y el desarrollo personal⁶ en los directivos, realizó un estudio en el cual participaron los gerentes educativos de Centros de Educación Inicial de la Parroquia Juana de Ávila del Municipio Maracaibo, en el que encontró la existencia de una correlación moderada pero significativa positiva entre ambas variables.

Bar-On (2007) menciona seis estudios que demostraron que hay una relación significativa entre la inteligencia emocional y diversos aspectos del desempeño ocupacional. En uno de los estudios se analizó la relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento laboral, para lo que se reclutaron 1,171 militares de la Fuerza Aérea de los Estados Unidos (USAF), los cuales se dividieron en dos grupos, de alto rendimiento y bajo rendimiento, basados en el criterio de la USAF. Los resultados arrojaron que hay una relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento ocupacional moderadamente alta.

Por su parte, Vila y Pérez-González (citados en Garrido y Repetto, 2008) en una investigación que realizaron referente a la inteligencia emocional y la madurez vocacional⁷ en trabajadores, reportaron coeficientes moderados pero significativos entre ambas variables.

Dentro de las aportaciones de Schutte et al. (2001) en un estudio realizado a empleados de una universidad, estudiantes universitarios, adultos mayores que asisten a un seminario en la universidad y residentes de un hogar de retiro

⁶ Implica el desarrollo de sí mismo, con autoconocimiento, autoestima, dirección y auto eficiencia, que conlleva a una vida de bienestar personal, familiar, laboral y social, cuyo fin es lograr el camino de la transformación, y excelencia personal para ser líderes del nuevo siglo. (Brito citado en Rincón, 2010:39).

⁷ Planificación y sondeo de la carrera, toma de decisiones e información referente al mundo laboral (Garrido y Repetto, 2008: 67).

voluntario, se encontraron que las personas con puntuaciones altas en inteligencia emocional también las obtuvieron en habilidades sociales⁸.

De manera similar, Schutte et al. (2001) al hacer un estudio en empleados de una escuela pública y estudiantes de un colegio encontraron que la inteligencia emocional está relacionada con la cooperación⁹.

En una recopilación de resultados de diferentes investigaciones que hacen Austin y Saklofske (2010) mostraron que la inteligencia emocional tiene una correlación positiva con la satisfacción de la vida y negativa con la ansiedad, la depresión y la soledad y otras medidas de un bajo bienestar psicológico.

Por otra parte, en algunos estudios se han reportado categorías diferenciales de la inteligencia emocional en los seres humanos en lo que respecta a sus características sociodemográficas, como el sexo, escolaridad, entre otras, en las cuales se profundizará a continuación.

1.4.2. Diferencias individuales.

En términos generales en cuanto al sexo, Goleman (1999) afirma que las mujeres no son más inteligentes que los hombres cuando se trata de inteligencia emocional, ni los hombres superiores a ellas. En un análisis de inteligencia emocional efectuado sobre millares de personas, descubrió que las mujeres en promedio, tienen mayor conciencia de sus emociones, demuestran más empatía y son más aptas para las relaciones interpersonales. En cambio los hombres son más optimistas y seguros de sí mismos, se adaptan con más facilidad y manejan mejor el estrés.

⁸ Lubricantes de la vida social que ayudan a los individuos a interactuar de maneras mutuamente beneficiosas (Malouff y Schutte citados en Schutte, Malouff, Bobik, Coston, Greeson, Jedlicka, Rhodes y Wendorf, 2001:527).

⁹ Elemento esencial en la construcción y el mantenimiento de las relaciones (Schutte, Malouff, Bobik, Coston, Greeson, Jedlicka, Rhodes y Wendorf, 2001:529).

Goleman (1999) menciona que a diferencia del CI, el cual después de la adolescencia cambia muy poco, la inteligencia emocional parece ser aprendida en gran parte y continúa desarrollándose a medida que avanzamos por la vida y aprendemos de nuestras experiencias; nuestra aptitud, en ese sentido, puede continuar desarrollándose. En cualquier etapa de la vida se puede acrecentar y mejorar el coeficiente emocional (Catret, 2002). Estas afirmaciones coinciden con la de Bar-On (citado por Guzmán, 2004) en la que confirma que la gente parece desarrollar mayor inteligencia emocional en la adultez. Los individuos de entre 40 y 50 años tienden a ser más inteligentes emocionalmente que los de 20 años.

Alkins y Stough (citados en Jiménez, 2009) exponen que hay pruebas de que los adultos de mediana edad son más hábiles para representar y regular emociones más complejas e integrarlas con su conocimiento sobre el mundo a comparación de los adultos más jóvenes.

Ante tal panorama, en el siguiente apartado se profundiza en las diferencias individuales encontradas en diversos estudios en población estudiantil.

1.4.2.1. Estudiantes.

En cuanto al sexo, Merino, Martínez y Díaz-Aguado (2010), en un estudio realizado en 238 estudiantes madrileños entre el tercer grado de secundaria obligatoria y el segundo grado de bachillerado, encontraron diferencias significativas de género a favor de las adolescentes, en empatía y en responsabilidad social como componentes de la inteligencia emocional. En cambio encontraron diferencias a favor de los adolescentes en autoconcepto.

De manera similar Prieto, Ferrándiz, Ferrando, Sánchez y Bermejo (2008) llevaron a cabo una investigación en estudiantes de primaria y educación secundaria obligatoria, en el que detectaron diferencias en la dimensión

interpersonal y manejo del estrés a favor de las mujeres, mientras que los hombres obtienen puntuaciones más altas en la dimensión de adaptabilidad.

Por su parte Ferrándiz, Marín, Gallud, Ferrando, López y Prieto (2006) en una investigación que llevaron a cabo en 115 estudiantes españoles de la Universidad de Murcia y la Universidad Politécnica de Cartagena, de los cuales el 45.2% eran hombres y 54.8% mujeres, no pudieron detectar diferencias en la inteligencia emocional de los estudiantes.

Por lo tanto, para Goleman (1999) en promedio, las fortalezas y debilidades de hombres y mujeres se compensan en los puntajes generales de modo que, en función de la inteligencia emocional total, no hay diferencias entre ambos sexos.

En contraposición, en Australia se realizó una investigación en estudiantes de entre 13 y 15 años, en la que Ciarrochi, Chan y Bajgar (citados en Extremera y Fernández-Berrocal, 2004) constataron que las mujeres presentaban mayores puntuaciones en inteligencia emocional en comparación con los hombres.

De igual manera, con una muestra de 1,038 adolescentes de secundaria de edad entre los 13 y 19 años del país Vasco que participaron en una investigación realizada por Gorostiaga, Balluerka, Aritzeta, Haranburu y Alonso-Arbiol (2011) se reveló que las niñas presentan una mayor tendencia que los niños a prestar atención a sus emociones y que esa diferencia se hace más pronunciada a medida que los adolescentes crecen.

De manera similar Zavala, Valadez y Vargas (2008) al realizar un estudio comparativo entre un grupo de 62 estudiantes con alta aceptación social con edades entre los 13 y 16 años, así como a un grupo al cual llamaron natural formado por 331 estudiantes con edades entre los 12 y 15 años, obtuvieron diferencias significativas en todos los factores del instrumento de medición de

la inteligencia emocional a favor de las mujeres del grupo de alta aceptación social.

Por su parte, Brackett, Mayer y Warner (citados en Extremera y Fernández-Berrocal, 2004) hallaron en una investigación, que las mujeres puntuaron más alto que los hombres; por lo que la inteligencia emocional fue más predictiva en los comportamientos en la vida cotidiana de ellos que de ellas.

Por su parte Chan (citado en Prieto, Ferrándiz, Ferrando, Sáinz, Bermejo y Hernández, 2008), en la investigación que hizo con niños superdotados, con respecto al género obtuvo que las mujeres tuvieron puntuaciones más altas en inteligencia emocional, específicamente en lo relacionado a que podían percibir, autorregular y utilizar las emociones con mayor eficacia.

En cuanto a salud, en un estudio reportado por Bar-On (2007) se identificó una relación moderada pero estadísticamente significativa entre inteligencia emocional y social, así como en salud física. El estudio consistió en la comparación de dos grupos, el experimental y de control, en donde el experimental estaba conformado por treinta y cinco adolescentes sobrevivientes de cáncer, y el grupo de control por treinta y cinco adolescentes con edades y género iguales a los del grupo experimental. Los resultados arrojaron que el optimismo tenía una diferencia significativa entre ambos grupos, por lo que concluyeron que esta variable es un facilitador para tener una conducta emocional y socialmente inteligente.

En una investigación realizada por Zeidner, Shani-Zinovich, Matthews y Roberts (citados en Prieto, Ferrándiz, Ferrando, Sáinz, Bermejo y Hernández, 2008), entre alumnos superdotados y no superdotados, en la que estos autores utilizaron entre otros instrumentos el Schutte Scale Emotional Intelligence, encontraron que los alumnos superdotados tuvieron puntuaciones bajas en inteligencia emocional en comparación con los no superdotados.

Con respecto a la especialidad, Pineda (2008) realizó un estudio en el cual participaron 300 estudiantes de las carreras de Ingeniería, Administración y Psicología, en el que obtuvo diferencias significativas en los puntajes de inteligencia emocional entre los estudiantes de las diferentes carreras. Esta autora hace hincapié en que la carrera de Administración maneja un enfoque orientado a promover las relaciones interpersonales como parte fundamental de una organización, desarrollar la capacidad de liderazgo y mejorar la calidad de vida de las personas, lo que en un futuro se verá reflejado en su vida laboral y como consecuencia en el éxito de la empresa u organización (Pineda, 2008:128).

Resultados similares encontraron Vázquez y Santamaria (2011) en una investigación que llevaron a cabo entre estudiantes de psicología, medicina y derecho, se vio que los estudiantes de la Facultad de Psicología obtuvieron las mejores puntuaciones en inteligencia emocional en comparación con los otros dos grupos de estudiantes.

Por otra parte, Salas y García (2010) realizaron una investigación con 126 estudiantes de las carreras de arquitectura, urbanismo, ingeniería eléctrica e ingeniería de producción de la Universidad Simón Bolívar. En este estudio se evaluaron las siguientes habilidades de inteligencia emocional: atención¹⁰, claridad¹¹ y reparación¹². Los estudiantes de arquitectura sacaron las puntuaciones más altas en atención, seguidas de reparación y por último claridad. En cambio en las carreras de urbanismo, ingeniería eléctrica e ingeniería de producción, se observó que los estudiantes tuvieron puntuaciones más altas en reparación, seguidas de atención y en tercer lugar en claridad. Para dichos autores estos resultados sugieren que los alumnos tienen mayores habilidades para mantener o modificar estados emocionales sin tener

¹⁰ Grado en el cual el individuo percibe y piensa acerca de sus sentimientos (Salas, A. y García, H., 2010:229).

¹¹ Capacidad de comprender su propio estado de ánimo (Salas, A. y García, H., 2010:229).

¹² Intentos de reparar estados de ánimo desagradables o mantener los estados de ánimo agradables (Salas, A. y García, H., 2010:229).

una comprensión real de los mismos, lo cual puede afectar su desempeño académico y profesional.

En cuanto a la escolaridad, la investigación realizada por Pineda (2008) a 100 estudiantes de la carrera de administración que encuestó, de los cuales cincuenta de ellos estaban cursando el primer año y los otros cincuenta estaban en el último año de la carrera; reveló que los alumnos son capaces de regular y expresar de mejor manera sus emociones cuando finalizan la carrera, cuando ya están a punto de ingresar al mercado laboral.

Bajo esta óptica, se presentan a continuación estudios realizados en personal de empresas en los que se detectaron diferencias individuales en las variables de investigación analizadas.

1.4.2.2. Trabajadores.

Al respecto, Schutte, Malouff, Price, Walter, Burke y Wilkinson (2008) midieron la inteligencia emocional en un grupo de sesenta y siete personas en Australia que incluía grupos de trabajadores en salud, inspectores de seguridad, administradores y contadores de un hospital, estudiantes universitarios, jubilados entre otros. El estudio reveló que los participantes que obtuvieron la puntuación más alta en la inteligencia emocional, estuvieron significativamente más interesados en entrar en situaciones de alta potencialidad emocional (por ejemplo, recepción de una llamada telefónica de un cliente insatisfecho, ser acusado de incompetencia en privado por un supervisor de trabajo, ser criticado por un miembro de la familia en presencia de miembros de la familia, burlarse de un amigo de él/ella acerca de un tema delicado, mientras que otros amigos están presentes, etc.) a comparación de los individuos de menor inteligencia emocional. Ese mismo estudio reveló que los participantes que puntuaron más alto en inteligencia emocional fueron calificados por los demás con mucho más éxito en situaciones de alta potencialidad emocional.

En cuanto a la edad, Salvador Ferrer y Morales Jiménez (2012), realizaron un estudio con una muestra conformada por 165 trabajadores mexicanos, donde establecieron que la inteligencia emocional varía según la edad de los participantes, observaron que a mayor edad mostraban una mayor comprensión de los sentimientos.

Con respecto al sexo, Rahim y Malik (2010) efectuaron una investigación a 196 gerentes de nivel medio de diferentes bancos en Pakistán, en la cual lograron observar que existen diferencias de género en relación con el nivel de inteligencia emocional, las mujeres obtuvieron mejores puntuaciones a comparación de los varones.

Sánchez, Fernández-Berrocal, Montañés y Latorre (2008) señalan en diversas investigaciones una controversia al respecto, pues reportan estudios en los cuales se han encontrado evidencias significativas entre varones y mujeres. Por otra parte, enlistan estudios en los cuales las mujeres muestran mejores puntuaciones en el manejo de las emociones propias como en las de los demás. Otros estudios, por lo contrario, muestran que las mujeres obtienen superioridad en atención emocional y empatía, mientras que los hombres lo hacen en regulación emocional.

Al respecto, la discrepancia en los resultados de las diferentes investigaciones puede tener como origen las características sociodemográficas-culturales de la muestra o el tipo de instrumento de medición de la inteligencia emocional utilizado (Sánchez et al., 2008).

En cuanto a la escolaridad, Rahim y Malik (2010) realizaron una investigación a 196 gerentes de nivel medio con licenciaturas y maestrías, los cuales trabajaban en diferentes bancos en Pakistán, en la cual se reveló que a medida que el nivel de educación es mayor el nivel de inteligencia emocional aumenta.

De manera similar, en este mismo rubro de estudio, Guzmán (2004) en la investigación que realizó de la inteligencia emocional entre dos grupos (empleados y desempleados) observó que a mayor escolaridad, existía mayor puntaje de inteligencia emocional y viceversa.

En los últimos años las reglas del trabajo están cambiando. En la actualidad se juzga con nuevas normas relacionadas con el manejo de las personas con ellas mismas y con los demás. Esta norma se aplica cada vez más para decidir quién será contratado y quién no, a quién se retiene y a quién se deja ir, a quién se asciende y a quién se pasa por alto. La preparación académica tiene poca relevancia, la nueva medida da por sentado que se tiene suficiente capacidad intelectual y preparación técnica para el desempeño en el empleo; en cambio, lo relevante se concentra en ciertas cualidades personales, como la iniciativa, la empatía, la adaptabilidad y la persuasión (Goleman, 1999).

Las aplicaciones de la inteligencia emocional en el lugar de trabajo son casi infinitas, pues ésta llega a ser indispensable para resolver un problema difícil con un compañero de trabajo, cerrar un trato con un cliente, criticar al jefe, llevar a cabo una tarea hasta terminarla completamente con la misma intensidad durante todo el proceso y la realización de muchos retos que conllevan al éxito. La falta de ésta socava el crecimiento y el éxito de un individuo como el de la compañía. Cuando los empleados la utilizan ayudan a construir una organización en la que todos adquieren responsabilidad para aumentar su propia inteligencia emocional para usarla en sus relaciones con otros y para aplicar las habilidades relativas a este tipo de inteligencia a la empresa en su conjunto (Weisinger citado en Rodríguez, 2002).

Ryback (citado en Rodríguez, 2002) menciona que en el lugar de trabajo, la inteligencia emocional ayuda a ver lo que la lógica podría pasar por alto y permite llevar el mejor y más seguro curso para el éxito en los negocios. Al respecto, Weisinger (citado en Rodríguez, 2002) destaca que debido a que la mayoría de las personas están motivadas por el deseo de alcanzar el éxito, ya sea con satisfacción en el empleo o promociones más altas, cuando el

individuo entiende cómo la inteligencia emocional puede conducirlo a ello, estará motivado para usar las destrezas de la misma.

Ante tal panorama, en el siguiente capítulo se aborda la inteligencia emocional en las organizaciones, y en específico, en la educativa por su relevancia en la sociedad, para lo cual se incluyen los postulados, experiencias y conclusiones de científicos y ejecutivos de organizaciones en todo el mundo en este tema.

Capítulo 2.

Inteligencia Emocional en las Organizaciones Educativas.

2.1. Inteligencia emocional en las organizaciones.

Zuboff, psicóloga de la Facultad de Ciencias Empresariales de Harvard (citada en Goleman, 1995:180) explica que las empresas han sufrido una revolución radical en este siglo, y con esto se ha producido una correspondiente transformación del paisaje emocional.

Esta autora manifiesta que hubo un largo periodo de dominación administrativa de la jerarquía corporativa, cuando el jefe manipulador y agresivo era recompensado. Pero esa jerarquía rígida empezó a quebrarse en los años ochenta, bajo la presión combinada de la globalización y la tecnología de la información, en donde el estilo agresivo simboliza el lugar donde ha estado la corporación y el virtuoso de habilidades interpersonales es el futuro corporativo.

De igual forma, Goleman (1999) destaca que en el nuevo clima de las empresas del siglo XXI, los grandes cambios son una constante, dentro de ellos se cuentan: las innovaciones técnicas, la competencia global y las presiones de los inversores. Para este autor, a medida que las empresas se encogen en sucesivas oleadas de reducción de personal, las personas que quedan cargan con más responsabilidad y son más visibles. Si antes un empleado de nivel medio podía disimular fácilmente un temperamento irritable o tímido, ahora se notan más que nunca aptitudes tales como el control de las emociones, el manejar bien los enfrentamientos y el trabajo de equipo y liderazgo.

El liderazgo no se limita a quienes ocupan la cúspide de una organización, sino que afecta a todas las personas que, independientemente del nivel en que se hallen (como serían los encargados de almacenes o jefes de equipo), de un modo u otro actúan como líderes para un grupo de seguidores. La tarea

fundamental de un líder es poder resucitar sentimientos positivos de sus subordinados, esto se originará cuando un líder produce resonancia; es decir, el clima emocional positivo obligatorio para poder movilizar lo mejor del ser humano (Goleman, Boyatzis y Mckee, 2002).

Una investigación relatada por Goleman et al. (2002) realizada en una cadena hotelera, arrojó como resultados que nueve de cada diez interacciones que los empleados sostenían con sus jefes, provocaban sentimientos negativos como la frustración, decepción, enfado, tristeza, disgusto o resentimiento.

La inteligencia emocional de un líder crea un ambiente de trabajo, cuando son altos los niveles de inteligencia emocional, crean climas en los cuales florecen el intercambio de información, la confianza, una toma de riesgos sana y el aprendizaje. Mientras que, cuando los niveles de inteligencia emocional son bajos, crean climas donde reinan el miedo y la ansiedad (Goleman, Boyatzis y McKee, 2001).

El líder es la persona que mejor sabe cómo influir en las emociones de los demás, cuando encamina las emociones en una dirección positiva, como el entusiasmo en un grupo, éste puede llegar a lograr cosas muy importantes, sin embargo, cuando las encamina en una dirección negativa, como el resentimiento o la ansiedad, el grupo caminará hacia una desintegración dando pocos resultados a los que se esperan del mismo (Goleman et al., 2002).

Por su parte, Rincón (2010:35) explica que el gerente debe tomar conciencia de la importancia de manejar inteligentemente las emociones, ya que ello le ayudará a ser más productivo, exitoso, así mismo, logrará alta motivación y constancia para la ejecución de sus funciones de planificar, organizar, administrar, dirigir y controlar todo el proceso a través de sus habilidades técnicas, comunicacionales y conceptuales demostradas en su práctica diaria y al relacionarse con los demás.

Los gerentes se caracterizan en muchas ocasiones por carecer de conductas asertivas; es decir, a la manera en como expresan sus pensamientos, piden favores, dan y reciben halagos y la impotencia ante el incumplimiento de sus funciones, todo ello repercute en el desarrollo personal, establecimiento de relaciones empáticas y agradables con todos los miembros de la organización (Rincón, 2010).

Goleman et al. (2002) explican que es responsabilidad de los líderes la creación de organizaciones emocionalmente inteligentes, es su tarea identificar la realidad de la organización, emprender las acciones necesarias para lograr el cambio y contribuir para que los diferentes integrantes descubran el papel que les corresponde.

Moon y Hur (2011) reportaron que hay una asociación entre inteligencia emocional y desempeño laboral asumiendo que los individuos con altos niveles de inteligencia emocional tienen más probabilidades de hacer frente eficazmente a las demandas ambientales y las presiones derivadas del estrés laboral.

Por otro lado, Graves (citado en Berrios, 2009) analizó el rendimiento en diferentes grupos de trabajo en cuatro tareas, las cuales son la toma de decisiones consensuadas, el realizar una discusión grupal sin líder, el compartir información y la competitividad intergrupal. En este estudio, el autor obtuvo que los grupos con puntuaciones más altas en inteligencia emocional fueron mejor evaluados por los observadores externos y por sus compañeros.

En las organizaciones, también es importante la satisfacción en el trabajo, sobre este punto Abraham (citado en Berrios, 2009) explica que los estudios que han analizado la relación entre inteligencia emocional y satisfacción laboral han arrojado que las personas emocionalmente inteligentes están más satisfechas en su trabajo.

Mendoza y Román (2000) realizaron un proyecto de aplicación de inteligencia emocional para mejorar el desarrollo laboral en organizaciones mexicanas, el cual está conformado por catorce sesiones de aproximadamente dos horas cada una que influyen en diferentes aspectos de la inteligencia emocional, como autoconocimiento, autorregulación, empatía y habilidades sociales. Al final del proyecto obtuvieron comentarios muy positivos por parte de los participantes. Éste es un antecedente claro de que los empleados en empresas mexicanas aprecian los resultados que conllevan estos cursos, tanto en el ámbito personal como en el laboral.

De hecho, llevar la inteligencia emocional a la práctica quizá no sea una tarea fácil y es que la clave del éxito, de la inteligencia emocional en la empresa, se encuentra en el propio desarrollo personal, en el esfuerzo de cada uno de los sujetos implicados, la toma de conciencia, la voluntad de cambio y la mejora continua de cada uno de ellos. Para desarrollar la inteligencia emocional en la organización, todos, y especialmente los de altos cargos, deben desarrollar la suya (Morales, 2005).

Para Moon y Hur (2011) la inteligencia emocional es un requisito esencial para los empleados que deben manejar sus emociones con el fin de mostrar las emociones organizacionalmente deseadas.

Mohapatra y Gupta (2010) explican que un fuerte sentido de los valores del trabajo¹³, implica que los individuos se comprometen en la construcción de relaciones en la organización. Los empleados con alto contenido de valores del trabajo reconocen que el fortalecimiento de la confianza y la relación son los ingredientes clave para el éxito de la organización, por lo cual tratan de comprender las actitudes, necesidades y motivaciones de los demás y desarrollar una actitud de empatía hacia ellos, mediante el desarrollo de una comprensión de los demás, ganar su confianza. Así de esta manera, son

¹³ Son el resultado de un proceso de refinamiento, donde el individuo aprende a través de la socialización sobre la forma de expresar sus necesidades de una manera socialmente aceptada, estas ideas son compatibles con la conceptualización de los valores como representaciones cognitivas de necesidades universales (Super citado en Mohapatra y Gupta, 2010:5).

capaces de influir positivamente en el comportamiento de otros hacia los objetivos deseados.

En ese mismo sentido, para que los ejecutivos logren la construcción de relaciones requieren poseer buenas habilidades interpersonales, un criterio de elegibilidad para avanzar en su carrera. Tener habilidades interpersonales positivas aumenta la productividad de la organización ya que el número de conflictos se reduce. En situaciones informales, permite que la comunicación sea fácil y cómoda. Las personas con buenas habilidades interpersonales generalmente pueden controlar los sentimientos que surgen en situaciones difíciles y responder de manera apropiada, en lugar de ser abrumado por la emoción (Mohapatra y Gupta, 2010).

En otro orden de ideas, recientes investigaciones han evidenciado que únicamente el CI aporta el 20% de los factores que determinan el éxito (Catret, 2002). Para Goleman (1999), el CI ocupa el segundo puesto, por debajo de la inteligencia emocional, para la determinación de un desempeño laboral sobresaliente. Incluso, por esta razón, señala este autor que en el gobierno de EE. UU., el cual tiene más de dos millones de trabajadores, es una de las pocas naciones que cuentan con una evaluación detallada de las aptitudes necesarias para un desempeño efectivo en prácticamente todos los empleos.

En un trabajo que hizo Goleman (1999) junto con Robert Buchele en el gobierno de EE. UU., los autores descubrieron que cuanto más alto era el puesto que desempeñaba una persona, menos importantes resultaban las habilidades técnicas y las facultades cognitivas de esta, y más importante la aptitud en inteligencia emocional que tuviese.

Goleman (1999) extendió el análisis que hizo en el gobierno de EE. UU., con cientos de altos ejecutivos de quince empresas internacionales, concluyó que la superioridad intelectual o técnica no desempeñaba papel alguno para triunfar como líder, era la aptitud emocional lo que marcaba la diferencia crucial entre

los líderes mediocres y los mejores. De tal forma que los líderes estrellas se destacaban significativamente en una variedad de aptitudes emocionales, entre ellas, la influencia, el liderazgo de equipo, la conciencia política, la confianza en uno mismo y el afán de triunfo. En promedio, concluyó que cerca del 90% de su liderazgo triunfal se podría atribuir a la inteligencia emocional.

Una investigación hecha en 1997 por la Sociedad Americana para el Adiestramiento y el Desarrollo, arrojó que cuatro de cada cinco empresas intentan promover la inteligencia emocional en sus empleados, durante el adiestramiento y el desarrollo, cuando se evalúa el desempeño y al contratar personal (Goleman, 1999).

Una encuesta nacional, realizada en EE. UU., relatada por Goleman (1999:29) reveló que para los empleadores las aptitudes técnicas son menos importantes, debido a que lo que realmente buscan son habilidades en el campo de las emociones, como las siguientes que se mencionan a continuación:

- Saber escuchar y comunicarse oralmente.
- Adaptabilidad y respuestas creativas ante los obstáculos y reveses.
- Dominio personal, confianza en uno mismo, motivación para trabajar en pos de un objetivo, deseo de desarrollar la carrera y enorgullecerse de lo alcanzado.
- Efectividad grupal e interpersonal, espíritu de colaboración y de equipo, habilidad para negociar desacuerdos.
- Efectividad en la organización, deseo de contribuir, potencial para el liderazgo.

En este estudio, cabe mencionar que de los rasgos deseados sólo uno era académico, la eficiencia en lectura, escritura y matemáticas (Goleman, 1999:29).

De hecho, cada vez son más empresas que buscan una mayor inteligencia emocional, aunque no utilicen ese término. Al respecto, entre las ventajas que se pueden mencionar al aplicar esta herramienta, según datos generados por Jac Fitz-Enz en el Saratoga Institute, en un proyecto patrocinado por la Sociedad para la Administración de Recursos Humanos en 600 compañías de los Estados Unidos, destacan las siguientes (Morales, 2005:71):

- Equilibrio en los aspectos humano y financiero en los planes de la empresa.
- Compromiso orgánico con la estrategia básica.
- Disposición de estimular mejoras en el desempeño.
- Comunicaciones abiertas y fortalecimiento de la confianza en todos los participantes.
- Fortalecimiento de las relaciones internas y externas que ofrezcan ventajas competitivas.
- Colaboración, apoyo y compartir recursos.
- Innovación, aceptación de riesgos y aprendizaje en común.
- Pasión por la competencia y el perfeccionamiento constante.
- Liderazgo reforzado.
- Mejora en las relaciones con todos los públicos de la empresa.
- Mejora del clima laboral en general.

Un análisis paralelo realizado entre gerentes exitosos y fracasados en Japón y Alemania reveló que los fracasados presentaban el déficit más notable en aptitudes de la inteligencia emocional. En Alemania, tres de cada cuatro y en Japón un poco menos de la mitad presentaban un gran déficit de inteligencia emocional. Para América Latina, tener un déficit de inteligencia emocional puede representar un fracaso seguro, en los países de esta región, a diferencia de Alemania y Japón, ha habido cambios enormes en los últimos años como la hiperinflación, el caos político, etc., por lo que se espera que en los países latinoamericanos las cosas pueden cambiar de un día para otro; por lo tanto, la experiencia no es tan crucial como la adaptabilidad. En las organizaciones de

estos países hay fusiones y coaliciones, tecnologías nuevas, reglas nuevas, y se ha visto que una falta de inteligencia emocional en un medio tan inestable representa el fracaso seguro (Goleman, 1999).

Por su parte, Vargas (citado por Guzmán, 2004) reporta un estudio relativo a los logros empresariales, el cual mostró que los nuevos millonarios tienen un perfil de inteligencia emocional medio-alto, autoestima alta, buenas relaciones interpersonales, gran automotivación, alto liderazgo y orientación a las ventas y un altísimo grado de compromiso con los resultados.

A partir de que Romero (citado en Padrón y Sánchez, 2010) expone que el desarrollo de los países se genera a partir de recursos humanos de excelencia, Padrón y Sánchez (2010) realizaron un estudio con investigadores que creaban conocimiento e innovaciones a los problemas gerenciales en su ámbito de acción. Participaron 117 doctorantes de gerencia y ciencias gerenciales de la ciudad de Maracaibo, profesionales de diversos tipos de instituciones, organizaciones y regiones de Venezuela. Detectaron que los investigadores se caracterizan por tener un buen dominio y confianza de sí mismos, conocimiento de sus emociones, establecen adecuadas relaciones con los demás en forma empática, gestionan sus relaciones con base en el liderazgo y muestran interés por el desarrollo de otros.

Una forma muy aceptada para evaluar los niveles de inteligencia emocional en el área de trabajo y las organizaciones son las medidas de observadores externos. No solamente buscan información del trabajador evaluado, también de aquellos que lo rodean, es decir, de colegas, subordinados y jefes. De esta manera se obtiene información valiosa para el análisis de las fortalezas y debilidades que deben entrenarse en la persona (Extremera, Salguero, Fernández-Berrocal, Ruiz-Aranda, 2009).

De hecho, dentro de 40 años, dos tercios de las 500 empresas principales ya no existirán. Hay numerosas circunstancias que pueden resultar fatales para una empresa, como absorciones hostiles, tecnologías competitivas no

previstas, entre otros factores. Si una empresa contara con personal, al cual le brotaran aptitudes como el conocimiento de uno mismo y la autorregulación, motivación y empatía, habilidad de liderazgo y comunicación abierta, sería más probable que se adaptara a lo que el futuro le traiga. Ante esto, las personas dotadas de inteligencia emocional se hacen más importantes (Goleman, 1999).

Taylor (citado en Moon y Hur, 2011) sostiene que las personas emocionalmente inteligentes afrontan mejor los retos de la vida y el estrés de trabajo, lo que conduce a una buena salud psicológica y física. Bar-On en 1997 (citado en Moon y Hur, 2011) de igual forma sugiere que la inteligencia emocional ayuda a las personas a manejar el estrés laboral y promueve la capacidad de adaptación a los entornos más exigentes, para que la angustia o el agotamiento se eviten.

Desde esa perspectiva, cada vez son más empleadores los que se quejan por la falta de habilidades sociales en los nuevos contratados. Los jóvenes no pueden aceptar una crítica, cuando se les hace un comentario constructivo sobre lo que están haciendo, se ponen a la defensiva, reaccionan a una retroalimentación como si fuera un ataque personal (Goleman, 1999).

Ante tal panorama, Goleman (1999) da respuesta a una pregunta, ¿cuál es la mejor manera de educar a nuestros jóvenes para el nuevo mundo laboral?, incluye una educación en los conocimientos emocionales y para los que ya están trabajando, cultivar la aptitud emocional. La inteligencia emocional es necesaria como la preparación académica.

Por su parte Zins, Elias y Greenberg (2007) comentan que para tener éxito en la escuela y en la vida, los estudiantes no sólo tienen que dominar lo académico, sino también aprender a entender y manejar sus emociones, ser responsables y cuidadosos, practicar el buen juicio y tomar decisiones sanas, ser capaces de tomar opciones saludables y resolver conflictos, y estar

dispuestos a contribuir a su comunidad como ciudadanos constructivos, comprometidos y eficaces.

Por ello, ante la brecha que existe entre la formación de los futuros profesionistas, cada vez cobra más importancia el poder establecer un puente entre el sector productivo y las instituciones educativas, con la finalidad de poder sentar bases sólidas en inteligencia emocional desde las aulas escolares, lo cual hace relevante la aplicación de la gestión educativa en este terreno (Del Pino, 2012), pues como señalan Núñez, Salón, Romero y Rosales (2009) en la vida de una persona en la parte individual, organizacional y social son muy importantes la inteligencia emocional, la intuición y la inteligencia racional.

De tal forma que para estos investigadores una organización es responsable de crear una cultura de paz para manejar adecuadamente las situaciones de conflicto; para ello deberá de contemplar en su misión, visión, valores, políticas, objetivos y estrategias corporativas el desarrollo de la inteligencia emocional en todo el personal que la conforme, y que en el caso de las instituciones educativas, como destaca Del Pino (2012:2) esto podría ser extensible a los estudiantes, quienes se convertirán en los futuros líderes de las organizaciones, por lo cual en estos se requiere sembrar una semilla de inteligencia emocional que florezca en su desarrollo profesional estudiantil en aras de coadyuvar a la potencialización de sus capacidades para un óptimo desempeño laboral en el escenario ocupacional.

2.2. Inteligencia emocional en las instituciones educativas.

Desde 1918, cuando se impuso la primera utilización masiva del test de inteligencia a los reclutas norteamericanos en la primera guerra mundial, el CI promedio ha ascendido veinticuatro puntos en los países desarrollados. No obstante, existe una paradoja, mientras éste mejora en los niños al mismo tiempo su inteligencia emocional está declinando. Una encuesta realizada entre

padres y maestros, mostro que la presente generación de niños tiene más problemas emocionales que la anterior, los niños se han vuelto más solitarios y depresivos, más coléricos y rebeldes, más nerviosos y propensos a la preocupación, más impulsivos y agresivos. Esta declinación era la misma para todos los grupos económicos (Goleman, 1999).

El paso del tiempo demostró que un estudiante con un CI alto, obtenido en los test, no predecía su éxito profesional (personal, familiar y social también), a menudo estas personas tenían un rendimiento pobre, mientras que los individuos que obtenían una puntuación moderada se desempeñaban de manera excelente (Goleman, 1999; Berrios, 2009). Un estudio de graduados de Harvard en las carreras de abogacía, medicina, docencia y comercio descubrió que las puntuaciones de los exámenes de ingreso (sustituto de los de CI) tenían una correlación de cero o negativa con el posterior éxito profesional (Goleman, 1999).

Núñez, Salón, Romero y Rosales (2009) mencionan que la inteligencia emocional es tan importante como la inteligencia racional en la vida de una persona, en los aspectos individual, organizacional y social. Fernández-Berrocal y Extremera (2002) enmarcan que el CI no contribuye en la salud mental y el equilibrio emocional, sino que estos autores indican que son otras habilidades emocionales y sociales las responsables.

Fernández-Berrocal y Extremera (2002) dejan ver que los abogados que ganan más casos, los médicos más prestigiosos y visitados, los profesores más brillantes, los empresarios con más éxito, los gestores que obtienen los mejores resultados no son necesariamente los más inteligentes de su generación que obtenían excelentes notas. Son aquellos estudiantes que generalmente nunca estaban solos, jugaban al fútbol o simplemente charlaban. Enmarcan que son los estudiantes que supieron conocer sus emociones y cómo utilizarlas de forma apropiada, aquellos que mantuvieron relaciones

humanas y que aprendieron los mecanismos que motivan y mueven a las personas.

Weilerstein (citado en Goleman, 1999:68) director de la Alianza Nacional Colegiada de Inventores e Innovadores dijo que las habilidades que los ingenieros necesitaran en el futuro son diferentes de las que se les han inculcado, por lo que ellos deberán ser lo bastante ágiles como para cambiar de empleo cada tres, cuatro, cinco años. Tendrán que saber desarrollar y ejecutar ideas como parte de un equipo, convencer con una idea, aceptar críticas constructivas, adaptarse. Las Facultades de Ingeniería han estado ignorando este tipo de capacidades. Ya no pueden seguir haciéndolo.

Rosen (citado en Goleman, 1999) encabezaba un proyecto para estudiar por qué fracasan algunas carreras científicas, comenta que cuando los alumnos son más inteligentes tienen a ser menos competentes en lo emocional y en el manejo de la gente.

Goleman (1999) indica que a menudo en las etapas de la niñez y la adolescencia la mayoría adquiere habilidades sociales indispensables para interactuar con los amigos. Además este autor comenta que las personas que se inclinan por disciplinas con altos niveles de esfuerzo cognitivo, como la ingeniería y la computación, que cuentan con las facultades de la inteligencia emocional brindan ventajas en este tipo de carreras, donde puede haber pocos candidatos para la gerencia, en donde las personas requieren de capacidad científica con la habilidad social.

Sin importar la profesión que se escoja, es necesario involucrarse en desarrollar el coeficiente emocional, es decir, labrarse una personalidad madura y equilibrada, será esta inteligencia la que ayude a triunfar en la vida privada y profesional (Catret, 2002).

Mestre, Guil, Lopes, Salovey y Gil-Olarte en el año 2006 (citados en Gilar, Miñano y Castejón, 2008:28) recogen tres aspectos clave sobre cómo las habilidades emocionales pueden contribuir a la adaptación social y académica del estudiante:

- El trabajo en la escuela y el desarrollo intelectual requieren la habilidad de usar y regular emociones para facilitar el pensamiento, aumentar la concentración, controlar el comportamiento impulsivo, actuar de forma efectiva bajo estrés y poseer motivación intrínseca;
- La adaptación social en la escuela implica establecer relaciones armoniosas con los compañeros y profesores, y las habilidades sociales juegan un papel crucial en la interacción social;
- La adaptación social en la escuela y el rendimiento académico pueden fortalecerse mutuamente y además aumentar la motivación de los estudiantes para implicarse en el trabajo escolar y desarrollar relaciones con los compañeros.

La educación emocional es un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo integral de la persona, con objeto de capacitarle para la vida. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social (Bisquerra, 2011:9).

La introducción de la educación emocional en las instituciones es una innovación educativa, las nuevas necesidades sociales (violencia, consumo de drogas, ansiedad, estrés, conductas riesgosas, depresión, etc.) tienen un fondo emocional, las cuales no están atendidas a través de los contenidos habituales de las materias académicas ordinarias (Bisquerra, 2011).

El desarrollo de competencias emocionales contribuiría a hacer frente a los retos de la vida y como resultado tener un mejor bienestar personal y social. La educación emocional, igual que la orientación en general, debe de ser un

proceso educativo continuo y permanente, debe estar a lo largo del currículum académico y en la formación a lo largo de toda la vida. Es decir, debe estar presente en la educación infantil, primaria, secundaria, adultos, organizaciones, etc. De igual forma debe estar presente en el profesorado, familias y comunidad en general (Bisquerra y Pérez citados en Bisquerra, 2011).

Para Bisquerra (2011:9) los principales objetivos generales de la educación emocional son:

- Adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones.
- Identificar las emociones de los demás.
- Desarrollar la habilidad para regular las propias emociones.
- Prevenir los efectos nocivos de las emociones negativas.
- Desarrollar la habilidad para generar emociones positivas.
- Desarrollar la habilidad de automotivarse.
- Adoptar una actitud positiva ante la vida.
- Aprender a fluir.

Si bien a lo largo del tema se habla de la inteligencia emocional en instituciones educativas, para Sanz (citado en Murillo, 2008:3) es importante no perder de vista que la familia realiza una función básica e indispensable para el desarrollo y crecimiento del niño y la niña y se convierte en el primer agente educativo y socializador. Al respecto Jiménez y López-Zafra (2009) explican que no se debe delegar toda la responsabilidad en los centros educativos, la familia desempeña un rol importante en la educación de los jóvenes.

Un estudio realizado en el 2007, reveló que el nivel de inteligencia emocional (nivel de ansiedad y la falta de control de impulsos) en madres estaba relacionado con problemas de conducta de sus hijos (Tsujino y Oyama-Higa citados en Jiménez, 2009).

Por su parte, Keaten y Kelly (2008) concluyen después de una investigación realizada con 296 estudiantes que los niños desarrollan la capacidad de reconocer, entender y manejar las emociones si son criados en familias con una comunicación abierta y discusión sobre los sentimientos.

2.2.1. Inteligencia emocional en estudiantes.

Fernández-Berrocal y Ruiz (2008), apuntan que en los últimos años la literatura ha mostrado cómo perjudica a los estudiantes las carencias en las habilidades de inteligencia emocional dentro y fuera del contexto escolar. Para estos investigadores, existen cuatro áreas en las que la falta de inteligencia emocional provoca o facilita la aparición de problemas de conducta de los estudiantes:

- Inteligencia emocional y rendimiento académico.
- Inteligencia emocional y las relaciones interpersonales.
- Inteligencia emocional y bienestar psicológico.
- Inteligencia emocional y la aparición de conductas disruptivas¹⁴.

A continuación se presentan resultados e investigaciones en estudiantes con base en la clasificación de Fernández-Berrocal y Ruiz (2008).

2.2.1.1. Inteligencia emocional y rendimiento académico.

Para los estudiantes que cuenten con pocas capacidades emocionales, es más posible que experimenten estrés y dificultades emocionales durante sus estudios, para ellos sería benéfico el uso de habilidades emocionales adaptativas para que pudieran afrontar tales dificultades. La inteligencia

¹⁴Son todas aquellas manifestaciones comportamentales que tomando en cuenta su frecuencia, intensidad, duración y situación ante la cual ocurren, originen consecuencias desfavorables tanto para el propio niño como para quienes le rodean, interfiriendo en el proceso de interacción del niño con su grupo social (Pineda, López, Torres y Romano citados en Ison-Zintilini y Morelato-Giménez, 2008:361).

emocional podría actuar como un moderador de los efectos de las habilidades cognitivas sobre el rendimiento académico (Fernández-Berrocal y Ruiz, 2008).

Austin y Saklofske (2010), sugieren que los perfiles de la inteligencia emocional se pueden utilizar para identificar a los estudiantes que tienen probabilidades de ser vulnerables al estrés académico, lo cual podría permitir hacer intervenciones para poder combatirlo con eficacia. Estos investigadores también recopilaron resultados de diferentes investigaciones que han demostrado una relación positiva de la inteligencia emocional con el éxito académico y la retención en la universidad.

Bar-On (2007) menciona que en cuatro estudios realizados en Sudáfrica, Canadá y los EE.UU. han indicado que la inteligencia emocional tiene un impacto en el rendimiento de los estudiantes en la escuela. En Sudáfrica se realizó el estudio con 448 estudiantes universitarios, el cual indicó que hubo una diferencia significativa en la inteligencia emocional entre los estudiantes académicamente exitosos y no exitosos. Estos resultados fueron confirmados por una investigación que se llevó a cabo con 1,125 estudiantes universitarios en los EE.UU. En ambos estudios, los estudiantes exitosos resultaron ser los más inteligentes emocionalmente.

Estudios reportados en 2010 por Sánchez-Ruiz, Pérez González, y Petrides (citados en Austin y Saklofske, 2010) muestran las diferencias de inteligencia emocional entre grupos, estos investigadores encontraron que las estudiantes de la Facultad de Ciencias Sociales cuentan con calificaciones más altas en emotividad en comparación con los varones; sin embargo, las estudiantes de humanidades tuvieron calificaciones inferiores. Estos mismos autores sugieren que los perfiles de la inteligencia emocional de diferentes grupos de estudiantes pueden informar acerca de la orientación profesional, y también pueden ser relevantes para la adaptación académica y para el diseño de cursos para grupos particulares de estudiantes.

Hogan (citado en Austin y Saklofske, 2010) señala que la inteligencia emocional en adolescentes está asociada con un mejor rendimiento académico y niveles más altos de satisfacción con cursos. En esta misma línea, Gil-Olarte, Guil, Mestre, y Nuñez (citados en Garrido y Repetto, 2008) exponen la misma conclusión debido a que encontraron una correlación significativa positiva entre inteligencia emocional y rendimiento académico con estudiantes de secundaria. De igual manera Gil-Olarte, Palomera y Brackett (citados en Garrido y Repetto, 2008) hallaron correlaciones estadísticamente significativas positivas entre inteligencia emocional y calificaciones académicas, incluso después de controlar los factores de personalidad e inteligencia.

En estudiantes universitarios, Pérez y Castejón (2006) obtuvieron relaciones moderadas pero significativas entre inteligencia emocional y el rendimiento académico. La muestra consistió en 250 alumnos entre los 18 y 41 años inscritos en la Escuela Politécnica Superior de Alcoy, dependiente de la Universidad Politécnica de Valencia.

Ferrándiz, Marín, Gallud, Ferrando, López y Prieto (2006) aplicaron el Autorreporte de Inteligencia Emocional de Schutte a 115 alumnos universitarios españoles, con los resultados que obtuvieron señalan que el éxito académico depende en parte del control que el alumno haga de sus emociones, con lo que la inteligencia emocional constituiría un buen predictor del mismo.

Por su parte Hogan y Dwoney (citados en Austin y Saklofske, 2010) también sugieren hacer intervenciones en la inteligencia emocional para promover el éxito académico y reducir los problemas de comportamiento en los adolescentes.

Petrides, Frederickson y Furnham, (citados en Extremera y Fernández-Berrocal, 2004) afirman que los individuos con algunos déficits como escasas habilidades, desajuste emocional y problemas de aprendizaje, es posible que lleguen a presentar estrés y dificultades emocionales durante sus estudios.

Los grupos más vulnerables son los adolescentes con problemas de aprendizaje o bajo CI, en donde la inteligencia emocional podría actuar como un moderador de los efectos de las habilidades cognitivas sobre el rendimiento académico.

El estudio realizado por Cruz (2000) en la Escuela Superior de Ingeniería Mecánica y Eléctrica (ESIME) del Instituto Politécnico Nacional (IPN) con grupos de estudiantes de ingeniería con rendimiento académico tanto regular como alto, revelaron que los estudiantes con rendimiento regular pueden identificar cómo comunican sus emociones, ya sea corporal, verbal o asertivamente.

Se han hecho diferentes estudios (*ver el punto de Inteligencia emocional y bienestar psicológico*) en los cuales han tenido resultados contradictorios con respecto a la relación entre inteligencia emocional y rendimiento académico, es probable que no sea simplemente lineal y directa, es decir, que subsistan otras variables en el alumnado (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004).

Mestre, Guil, Lopes, Salovey y Gil-Olarte (citados Jiménez y López-Zafra, 2009) manifiestan como pueden contribuir las habilidades emocionales a la adaptación social y académica, explican que éstas ayudarían a la adaptación social y académica de diversos modos. En primer lugar, facultando el pensamiento, dado que la capacidad de emplear y regular emociones ayuda al trabajo escolar y al desarrollo intelectual; es decir, facilitara el pensamiento, incrementara la concentración, se logra un dominio de conducta impulsiva y se puede rendir en condiciones de estrés.

De igual forma puede existir un aumento en la motivación del estudiante para que pueda realizar sus actividades escolares (González, Valle, Núñez y González-Pienda citados en Jiménez y López-Zafra, 2009).

2.2.1.2. Inteligencia emocional y las relaciones interpersonales.

Uno de los propósitos más importantes de cualquier persona, o estudiante, es mantener buenas relaciones con los individuos que coexisten en su sociedad. Cuando se es capaz de manejar los propios estados emocionales, de igual manera se podrá con los estados emocionales de los demás. Las personas emocionalmente inteligentes son más hábiles de percibir, comprender y manejar sus propias emociones, así como de extrapolar estas habilidades a las emociones de los demás. En este sentido, la inteligencia emocional va a jugar un papel elemental en el establecimiento, mantenimiento y calidad de las relaciones interpersonales (Fernández-Berrocal y Ruiz, 2008).

Bar-On (2007), hace referencia a un estudio aplicado a 533 participantes de EE. UU. y Canadá el cual arrojó que hay una relación significativa entre interacción social e inteligencia emocional.

Lopes, Salovey y Straus reportaron en el año 2003, un estudio que realizaron en los EE. UU., en el cual hallaron evidencias sobre la relación entre inteligencia emocional y la calidad de las relaciones sociales. Los estudiantes que alcanzaron puntuaciones altas en inteligencia emocional evidenciaron tener una mayor satisfacción en las relaciones con sus amigos e interacciones más positivas, percibieron un mayor apoyo parental e informaron de menos conflictos con sus amigos más cercanos (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004).

Posteriormente, Lopes, Salovey y Straus (citados en Extremera y Fernández-Berrocal, 2004) extendieron el estudio que realizaron en EE. UU., les preguntaron a los amigos de los estudiantes evaluados por su relación de amistad, los investigadores observaron que quienes obtuvieron en la evaluación puntuaciones más altas en el manejo emocional, dimensión de la inteligencia emocional, tenían una interacción más positiva con los amigos; además, los amigos manifestaron que sus relaciones de amistad con ellos se

caracterizaban por un mayor apoyo emocional, mayor número de interacciones positivas y menor número de interacciones negativas.

Un estudio comparativo hecho por Zavala, Valadez y Vargas (2008) entre un grupo de 62 alumnos con edad entre 13 y 16 años con una alta aceptación social inscritos en escuelas públicas y un grupo (llamado natural) de 331 alumnos con edades entre los 12 y 15 años, arrojó puntuaciones elevadas en el grupo con alta aceptación social, marcando diferencias significativas en todas las puntuaciones referentes a la inteligencia emocional en comparación con el grupo natural. Los investigadores con base en los resultados del estudio, exponen que hay una relación parcial entre la inteligencia emocional y las habilidades sociales.

2.2.1.3. Inteligencia emocional y bienestar psicológico.

Fernández-Berrocal y Ruiz (2008) exponen que en la última década se han desarrollado estudios para analizar el papel de la inteligencia emocional en el bienestar psicológico de los alumnos. Investigaciones hechas en estudiantes de EE. UU., muestran que los alumnos universitarios con una mayor inteligencia emocional, presentan un número menor de síntomas físicos, menos ansiedad social y depresión y mayor afrontamiento activo para la solución de sus problemas. De igual manera, investigaciones realizadas con adolescentes españoles arrojaron que cuando se les divide en grupos en función de sus niveles de sintomatología depresiva, los estudiantes con un estado normal se diferenciaban de los clasificados como depresivos por una mayor claridad hacia sus sentimientos y por una mayor capacidad para regular sus emociones.

Estudios realizados en Australia por Ciarrochi, Deane y Anderson (citados en Extremera y Fernández-Berrocal, 2004) demostraron que los estudiantes universitarios con alta inteligencia emocional responden al estrés con menos ideaciones suicidas, menor depresión y desesperanza comparados con los que reportaron una inteligencia emocional baja.

Investigaciones realizadas en estudiantes de secundaria mostraron que alumnos clasificados como depresivos tenían menores niveles de inteligencia emocional, mayores puntuaciones en ansiedad y en la frecuencia en pensamientos repetitivos y rumiativos que tratan de apartar de su mente. Por otra parte, los estudiantes con altas puntuaciones en inteligencia emocional también presentaron puntuaciones elevadas en autoestima, felicidad, salud mental, y menores puntuaciones en ansiedad, depresión y supresión de pensamientos negativos (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004).

En 2003, Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (citados en Extremera y Fernández-Berrocal, 2004) examinaron el rendimiento escolar en estudiantes españoles de enseñanza secundaria obligatoria de 3º y 4º, no como una relación directa entre inteligencia emocional y logro académico, sino analizando el efecto mediador que una buena salud mental ejerce sobre el rendimiento medio escolar de los estudiantes. Los resultados arrojaron que los alumnos con altas puntuaciones en inteligencia emocional predecían un mejor bienestar psicológico y emocional en los adolescentes, es decir, menor sintomatología ansiosa y depresiva. De igual manera, lograron observar que los alumnos clasificados como depresivos presentaban un rendimiento académico peor que los alumnos clasificados como normales al finalizar el trimestre.

En general, los resultados del estudio anterior para Extremera y Fernández-Berrocal (2004), permitió a los investigadores vislumbrar ciertos componentes no académicos que inciden en el rendimiento escolar del alumno. La inteligencia emocional tiene conexiones con el rendimiento escolar, mostró que la inteligencia emocional intrapersonal influye sobre la salud mental de los estudiantes y este equilibrio psicológico, a su vez, está relacionado y afecta al rendimiento académico final.

Se han hecho estudios en alumnos de nivel secundaria, los cuales indican que los alumnos que salieron con un nivel de inteligencia emocional bajo, tienen

puntuaciones más altas en estrés, depresión y quejas somáticas (Liau citado en Extremera y Fernández-Berrocal, 2004).

En EE. UU. se han realizado estudios del nivel de inteligencia emocional en alumnos universitarios, se pudo observar que los alumnos con un mejor nivel de inteligencia emocional presentaron un menor número de síntomas físicos, menos ansiedad social, y depresión, mejor autoestima, mayor satisfacción interpersonal, mayor utilización de estrategias de afrontamiento activo para solucionar sus problemas. Incluso estos alumnos fueron inducidos experimentalmente a estados de ánimo negativo y los alumnos se recuperaban emocionalmente mejor (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004).

Estudios realizados por Salovey, Stroud, Woolery y Epel en EE. UU. y reportados en el año 2002, evidencian que los alumnos universitarios con puntajes más altos en inteligencia emocional, presentan un menor número de síntomas físicos, menos ansiedad social y depresión, mayor utilización de estrategias de afrontamiento activo para solucionar problemas y menos rumiación¹⁵ (Fernández-Berrocal y Ruiz, 2008).

Bar-On (2007) comparte los resultados de un estudio que realizó entre el impacto de inteligencia emocional y las habilidades de la auto-realización. El estudio se llevó a cabo con 67 estudiantes universitarios de Sudáfrica, el cual arrojó que la inteligencia emocional tiene un impacto significativo en la auto-realización. Se realizaron otros estudios en América del Norte y los países bajos y estos confirmaron los obtenidos en Sudáfrica. Bar-On (2007:8) define auto-realización como el proceso de esforzarse para actualizar nuestra capacidad de potencial, capacidades y talentos; se requiere de capacidad e impulso para establecer y alcanzar nuestras metas.

¹⁵Tendencia a experimentar pensamientos involuntarios y repetitivos (Sukhodolsky, Golub y Cromwell citados en Moreno, Rodríguez, Sanz y Rodríguez, 2008:761).

2.2.1.4. Inteligencia emocional y la aparición de conductas disruptivas.

Una evaluación adecuada de la inteligencia emocional permite obtener datos muy útiles y novedosos del funcionamiento y los recursos emocionales del alumno, así como información sobre el grado de ajuste social y del bienestar en el ámbito individual, social y familiar. De esta manera, los estudios realizados evidencian que una baja inteligencia emocional es un factor clave en la aparición de conductas disruptivas en las que subyace un déficit emocional. Así, en conexión con lo examinado hasta ahora, es esperable que los alumnos con bajos niveles de inteligencia emocional presenten mayores niveles de impulsividad y peores habilidades interpersonales y sociales, lo que favorece el desarrollo de diversos comportamientos antisociales (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004:10).

Investigaciones que se han realizado en estudiantes, han relacionado la violencia y la falta de comportamientos prosociales de los alumnos con medidas deficientes de habilidad de inteligencia emocional.

Estos resultados confirman relaciones positivas y significativas entre alumnos emocionalmente inteligentes, una evaluación por parte de sus compañeros más positiva y menos comportamientos agresivos en el aula. De igual manera, el profesor menciona un desarrollo de más conductas prosociales hacia los demás compañeros que el resto de los alumnos (Rubin, citado en Extremera y Fernández-Berrocal, 2004).

Estudios realizados con alumnos británicos de educación secundaria, reportados por Petrides, Frederickson y Furnham (citados en Extremera y Fernández-Berrocal, 2004) han demostrado que los estudiantes con niveles más bajos de inteligencia emocional tienen un mayor número de faltas a clase injustificadas y sin autorización, y tienen más probabilidades de ser expulsados de su colegio uno o más días.

Liau (citado por Extremera y Fernández-Berrocal, 2004) por su parte, informa que los alumnos de secundaria con la más baja inteligencia emocional muestran mayores niveles de conductas agresivas y comportamientos delictivos.

Se ha encontrado que los alumnos de primaria que han obtenido mayores puntuaciones en inteligencia emocional en una versión infantil del MEIS (Multifactor Emotional Intelligence Scale) desarrollado por Mayer, Caruso, y Salovey, eran calificados por sus compañeros como menos agresivos y sus profesores los reconocían como alumnos más propensos a los comportamientos prosociales que los estudiantes con puntuación baja en inteligencia emocional (Rubin citado en Extremera y Fernández-Berrocal, 2004).

De igual forma, se ha encontrado una relación entre el nivel de inteligencia emocional y la tendencia impulsiva al *bullying* en adolescentes, es decir, adolescentes con un nivel alto en inteligencia emocional presentan una tendencia menor para realizar conductas impulsivas de *bullying* a comparación de aquellos adolescentes con puntuaciones más bajas (Lin y Chiang citados en Jiménez, 2009).

Problemas sociales y de salud que aquejan a nuestra sociedad hoy en día, se originan en gran medida durante la juventud por patrones de conducta, como el consumo de alcohol, tabaco, abuso de drogas, conductas sexuales riesgosas entre otras (Jiménez, 2009) motivo por el cual a continuación se presentan estudios relacionados con estos patrones de conducta.

En relación con el consumo de sustancias adictivas, investigaciones con adolescentes realizadas en EE. UU., emitieron datos empíricos que indican que una elevada inteligencia emocional está relacionada con un menor consumo de tabaco y alcohol en la adolescencia. Los adolescentes con niveles más altos de inteligencia emocional, informaron haber consumido menos

tabaco en los últimos 30 días y haber bebido menos alcohol, en comparación con los adolescentes que obtuvieron puntuaciones más bajas en inteligencia emocional. (Trinidad y Johnson citados en Extremera y Fernández-Berrocal, 2004).

Es importante resaltar que estos resultados proporcionan evidencias de que una baja inteligencia emocional es un factor de riesgo para el consumo de tabaco y alcohol. Para Trinidad y Johnson (citados en Extremera y Fernández-Berrocal, 2004) los adolescentes con una mejor inteligencia emocional son capaces de detectar mejor las presiones de los compañeros y afrontar más adecuadamente las discrepancias entre sus emociones y las motivaciones del grupo, lo que lleva a un incremento en la resistencia grupal y a una reducción del consumo de alcohol y tabaco.

Trinidad, Unger, Chou y Johnson (citados en Extremera y Fernández-Berrocal, 2004), valoraron en estudios que han llevado a cabo que el tener una inteligencia emocional alta disminuía el riesgo de fumar, concluyeron que los niveles de inteligencia emocional son un factor protector que disminuye el riesgo de fumar en los adolescentes. El análisis reveló que una alta inteligencia emocional se relaciona con una mayor percepción de las consecuencias sociales negativas asociadas con fumar, junto con una mayor habilidad para rechazar más eficazmente el ofrecimiento de cigarrillos por parte de otros. De igual forma, los datos obtenidos proporcionarían evidencia de que aquellos individuos con alta inteligencia emocional pueden beneficiarse más de los programas dirigidos a la prevención de consumo de tabaco en adolescentes.

Brackett, Mayer y Warner (citados en Extremera y Fernández-Berrocal, 2004), de manera similar, encontraron puntuaciones bajas en el factor de la percepción y asimilación de la inteligencia emocional en hombres, las cuales se relacionan con el consumo de alcohol y drogas ilegales, un número mayor de peleas físicas, con relaciones negativas y comportamientos adictivos con los amigos y en el rendimiento académico. Los científicos plantean que es

probable que se produzca un efecto umbral, es decir, que sea necesario un nivel mínimo de inteligencia emocional para realizar actividades sociales correctas y que la cantidad de hombres que está por debajo de ese umbral es mayor que la cantidad de mujeres.

Extremera y Fernández-Berrocal (2004), concluyen que hay suficiente evidencia científica que muestra relación entre los niveles de inteligencia emocional de los estudiantes y el consumo de sustancias adictivas. Para estos investigadores aquellos adolescentes con un mayor ramillete de competencias afectivas basadas en la comprensión, el manejo y la regulación de sus propias emociones no necesitarán reguladores externos como el tabaco, alcohol y drogas ilegales para reparar los estados de ánimo negativos provocados por situaciones estresantes a los que se exponen a esas edades.

Austin y Saklofske (2010) recopilaron resultados de diferentes investigaciones que han demostrado una relación negativa de la inteligencia emocional con comportamientos problemáticos en niños en edad escolar.

Ante este panorama, Navarro (citado en Del Pino, 2009) destaca que la gestión educativa no puede reducirse a prácticas administrativas ya que debe considerarse como un concepto integrador y multidimensional que aplicado a la conducción de centros educativos implica una serie de acciones al nivel del aula, de los actores escolares y en las relaciones que se deben establecer tanto en el contexto comunitario como a nivel estructural considerando la totalidad del sistema educativo, dentro de las cuales destaca el rubro de la inteligencia emocional en beneficio de los estudiantes.

2.2.2. Gestión educativa en inteligencia emocional.

Bajo esta óptica, de acuerdo con Sánchez, Mora y Pérez (citados en Del Pino, 2012) la administración escolar se caracteriza por la organización, coordinación, control y el ejercicio de un liderazgo eminentemente académico

en un centro educativo, mientras que la gestión tiene como finalidad proporcionar una perspectiva social y cultural a la administración mediante el establecimiento de compromisos a través de la participación de un colectivo a partir del cual, se generan propuestas en beneficio del educando, como sería el caso de la inteligencia emocional.

La gestión educativa busca satisfacer necesidades reales e impulsar el dinamismo interno de cada una de las partes que conforman la institución así como su unidad interna con miras a alcanzar objetivos comunes (Medina citado en Del Pino, 2009), por lo tanto implica una movilización de los recursos, planificación de acciones, distribución de tareas y responsabilidades, dirección y evaluación de procesos, toma de decisiones en los órganos de gobierno y resolución de conflictos.

Para Lavín y Del Solar citados en Del Pino (2009) una verdadera gestión educativa deberá integrar las perspectivas de las diferentes dimensiones de la realidad escolar e integrarlas en un fin común que sirva de guía para crear un proyecto educativo institucional el cual conducirá las acciones de todos los actores que conforman un centro escolar.

Por ello, señala Del Pino (2012) que las instituciones educativas contemporáneas buscan mejorar sus procesos de gestión con el fin de desarrollar capacidades y competencias que le permitan ofrecer a la sociedad y a las personas, una propuesta de formación integral que proporcione herramientas para afrontar las demandas actuales que son resultado de las profundas transformaciones que está viviendo la sociedad a nivel mundial. Entre los procesos, esta autora, destaca la planeación y puesta en marcha de la administración estratégica de la inteligencia emocional, medio para lograr que en las organizaciones educativas se desarrollen los procesos administrativos con la mayor eficiencia y eficacia posibles, sin olvidar el propósito fundamental de la educación que es la formación integral del ser humano, y donde el

desarrollo y potencialización de este constructo juega un papel relevante en el siglo XXI.

Al respecto, Bisquerra (2011) deduce a partir de las investigaciones sobre programas de educación emocional aplicados en distintos países, que estos tienen un gran potencial para producir efectos positivos en la prevención y el desarrollo humano. También este autor destaca que la falta de educación emocional, equivale a mermar las oportunidades para el desarrollo personal, social, emocional y académico. Los países y las administraciones públicas con la evidencia científica que existe ya no tienen excusas para no otorgar los medios y el apoyo requerido en los centros educativos para que lleguen a tener un desarrollo de las competencias emocionales.

Para Goleman, Boyatzis y Mckee (2002) los profesores innovadores en el ámbito empresarial están empezando a reconocer la importancia de la inteligencia emocional en la educación superior, esperan que los graduados dejen de ser menos gestores y se conviertan en auténticos líderes. Al respecto, Jiménez y López-Zafra (2009) indican que ha habido un incremento progresivo en la conciencia de los profesores y los centros educativos de que la adquisición de conocimientos meramente académicos no es suficiente para conseguir el éxito escolar.

Con programas en educación emocional, los alumnos serán los más beneficiados; se ha observado un incremento progresivo en los centros educativos y en los profesores de la conciencia; es decir, de que la adquisición de conocimientos meramente académicos no es suficiente para conseguir el éxito escolar, así como las implicaciones educativas que tiene el considerar los aspectos emocionales en las aulas, sobre todo en lo que respecta al bienestar emocional, el rendimiento de los estudiantes y la mejora de la convivencia escolar (Goleman et al., 2002).

La tarea fundamental de un líder es despertar los sentimientos positivos de sus subordinados y ello ocurre cuando un líder produce resonancia, es decir, el clima emocional positivo indispensable para movilizar lo mejor del ser humano (Goleman et al., 2002:17). Los grandes líderes son personas que saben manejar las emociones. Poco importa lo que hagan, poco importa que se dediquen a planificar estrategias o se ocupen de movilizar la acción de un equipo, puesto que su éxito no depende tanto de lo que hacen como del modo en que lo hacen. En ese sentido debemos resaltar que, si un líder carece de la capacidad de encausar adecuadamente las emociones, nada de lo que haga funcionara como es debido (Goleman et al., 2002:31).

Goleman et al. (2002) reportan que después de sostener centenares de entrevistas con directivos, ejecutivos y empleados de empresas en todo el mundo descubrieron la existencia de líderes resonantes de inteligencia emocional en todos los niveles de la organización. Por ello, si las escuelas incluyeran en sus programas las habilidades de inteligencia emocional que promuevan esta resonancia, los empresarios estarían felices de poder contratar generaciones de líderes; mientras que en el ámbito personal, se reflejaría una disminución de las enfermedades sociales, como el consumo de drogas y la violencia, además de que la sociedad se vería beneficiada en el aumento de la tolerancia, el respeto y la responsabilidad personal.

Goleman (1999) menciona que muy probablemente en la escuela no se hayan enseñado las aptitudes necesarias para contar con una inteligencia emocional que son necesarias para poder lograr un desempeño óptimo si se trabaja por cuenta propia o por si se trabaja en un organización pequeña.

La inteligencia emocional parece ser aprendida en gran parte en la niñez y la adolescencia y continúa desarrollándose a medida que se avanza por la vida y se aprende de las experiencias a lo largo de la vida, por lo que esta habilidad en ese sentido, puede continuar creciendo (Goleman, 1999, 2000), sería ampliamente recomendado implementar materias, seminarios o cursos que

apoyaran a la captación de conocimientos que ayudaran en un crecimiento en la inteligencia emocional de los alumnos.

Por ello, Goleman et al. (2002) mencionan que si se promueve la educación emocional en las instituciones educativas, no sólo se estarán fortaleciendo el liderazgo, sino también revitalizaran el sistema económico, además las ventajas no se verán limitas al ámbito de las organización, también se verán reflejadas en las comunidades y la sociedad en general.

2.2.3. Programas educativos de inteligencia emocional.

Al respecto, Bar-On (2007) manifiesta que es importante y posible educar a la gente para ser emocionalmente inteligente, por lo que señala que es razonable suponer que si se tiene éxito en la crianza y educación de los niños para que sean más inteligentes emocional y socialmente se ayudaría a construir organizaciones, comunidades y sociedades más afectivas, productivas y humanas.

Al respecto, Sjölund y Gustafsson (citados en Bar-On, 2007) realizaron un estudio en Suecia para demostrar que el comportamiento emocional y socialmente inteligente se puede mejorar en adultos como en niños. Estos investigadores compararon las puntuaciones de veintinueve gerentes en una empresa de construcción de Estocolmo antes y después de participar en un taller diseñado para aumentar la capacidad de gestión. Como parte del plan de estudios del taller, se les enseñó técnicas encaminadas a fortalecer las competencias y habilidades de la inteligencia emocional que se consideran importantes para su trabajo como gerentes. Las dos competencias de inteligencia emocional que aumentaron en la mayoría fueron auto-conciencia emocional y la empatía. Además, los participantes que comenzaron el taller con las puntuaciones más bajas en el cuestionario resultaron ser los que más avanzaron.

Goleman (1999, 2000) y Cooper (1997) al respecto, nos dicen que la inteligencia emocional se puede aprender y desarrollar a cualquier edad, por lo cual partiendo de esta información en este tema se revisará información relacionada con acciones que han hecho algunos gobiernos, instituciones y escuelas para el desarrollo de la inteligencia emocional en los estudiantes.

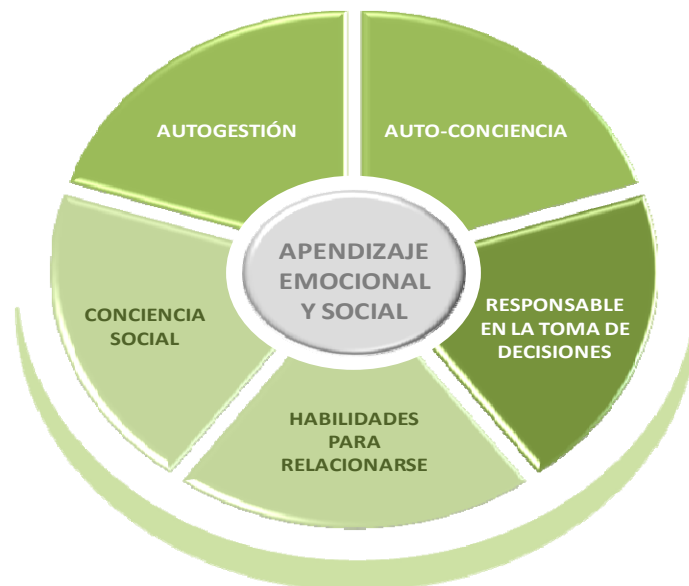
En EE. UU., The Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL), con sede en Chicago, es una organización sin fines de lucro, la cual desde su creación ha estado dedicada al avance de la ciencia y la práctica de una escuela basada en un Aprendizaje Social y Emocional (Social and Emotional Learning) denominado SEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, 2012a:1).

CASEL ha estado promocionando la inclusión socio-emocional en las escuelas por más de dos décadas (Fernández-Berrocal, Ruiz, Extremera y Cabello, 2009). De tal forma que la misión de CASEL es hacer que el aprendizaje social y emocional sea una parte integral de la educación desde preescolar hasta la secundaria (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, 2012a:1), llevándolo a cabo a través de SEL, el cual es un proceso para ayudar a los niños e incluso a los adultos a desarrollar las habilidades fundamentales para la eficacia de la vida. Enseña las habilidades que todos necesitamos para manejar nuestras relaciones y nuestro trabajo de manera eficaz y ética.

De acuerdo con el Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (2012b:1) las habilidades incluyen el reconocimiento y la gestión de nuestras emociones, el desarrollo del cuidado y preocupación por los demás, el establecimiento de relaciones positivas, la toma de decisiones responsables, y el manejo de situaciones difíciles de forma constructiva y ética. Son las habilidades que permitirán a los niños calmarse cuando estén enojados, hacer amigos, resolver los conflictos con respeto, y tomar decisiones éticas y seguras.

Los principios de SEL se proponen como un marco integrador para coordinar todos los programas específicos que se aplican en la escuela bajo el supuesto de que los problemas que afectan a los jóvenes están causados por los mismos factores de riesgo emocional y social. Los programas SEL están basados en el concepto de inteligencia emocional desarrollado por Peter Salovey y John Mayer en 1990 (Fernández-Berrocal y Ruiz, 2008). En la figura 7 se pueden apreciar las competencias básicas del SEL.

Figura 7.
Competencias básicas del programa SEL.



Fuente: Traducción de Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (Consultado en julio del 2012b). What Is SEL? EE.UU: Autor. [En línea]. Disponible <http://casel.org/why-it-matters/what-is-sel/>; 1.

Los programas SEL se llevan a cabo desde preescolar hasta la secundaria de manera coordinada, las familias y las escuelas, trabajan juntos para promover el éxito social, emocional y académico de los niños. Promueven el éxito académico, la salud y el bienestar de los jóvenes, al mismo tiempo evita una variedad de problemas tales como el uso del alcohol y las drogas, la violencia, absentismo escolar y el *bullying*.

Un gran cuerpo de investigación científica ha determinado que a partir del programa SEL en las escuelas, se mejora de forma significativa en los estudiantes las habilidades socio-emocionales, las actitudes acerca de sí mismo y otros, y las interacciones sociales. De igual manera también disminuye los niveles de estrés emocional y problemas de conducta (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, 2012c:1). En la figura 8 se puede apreciar de manera simplificada los beneficios del aprendizaje social y emocional.

Figura 8.
Beneficios SEL.



Fuente: Traducción de Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (Consultado en julio del 2012c). Benefits of SEL. EE.UU: Autor. [En línea]. Disponible <http://casel.org/why-it-matters/benefits-of-sel/>; 1.

Investigadores citados por Saarni (2007), confirman con base en una serie de estudios los beneficios del programa SEL, además de que destacan una mejora en el rendimiento académico, en la asistencia a los cursos y las tasas de graduación, así como reduce suspensiones y expulsiones.

Por su parte, Saarni (2007) manifiesta que hay una poderosa evidencia que demuestra que cuando las escuelas y las familias colaboran, los estudiantes disfrutan de beneficios académicos y de comportamiento. En el cuadro 11 se muestran los ámbitos en los que se vincula al programa SEL de manera empírica en la mejora de las actitudes, comportamiento y desempeño en las escuelas.

Cuadro 11.
Ejemplos de resultados SEL relacionados con el éxito en la escuela y en la vida.

	Éxitos
Actitudes	<ul style="list-style-type: none"> • Mayor sentido de auto-eficacia. • Un mayor compromiso con los valores democráticos. • Actitudes más positivas hacia la escuela y el aprendizaje. • Mejora de las actitudes y valores éticos. • Mayor motivación académica y aspiraciones educativas. • Una mayor confianza y respeto por los maestros. • Mejora en el afrontamiento de los factores de estrés escolar. • Una mayor comprensión de las consecuencias de la conducta.
Comportamiento	<ul style="list-style-type: none"> • Más comportamiento pro-social. • Menos ausencias y suspensiones; se mantiene o se mejora la asistencia. • Más probabilidades para trabajar nuestra propia manera de aprender. • La reducción en agresión y la violencia interpersonal. • Menos negociaciones hostiles, menor proporción de problemas de conducta, mejores habilidades de resolución de conflictos. • Mayor participación en el aula y un mayor compromiso. • Mayor esfuerzo para lograr lecturas más frecuentes fuera de la escuela • Mejores transiciones. • Menor uso de drogas, cigarro y alcohol y comportamiento delictivo. • Reducción en enfermedades de transmisión sexual, HIV/AIDS, suicidio. • Más participación en actividades positivas como los deportes.
Desempeño	<ul style="list-style-type: none"> • Mejora de las matemáticas, el lenguaje del arte. • Aumentos en el rendimiento a través del tiempo. • Mejora la capacidad de aprender a aprender habilidades. • Mejor resolución de problemas. • Mejora de razonamiento no verbal.

Fuente: Traducción de Zins, J. E., Elias, M. J. y Greenberg, M. T. (2007). School Practices to Build Social-Emotional Competence as the Foundation of Academic and Life Success. En: Bar-On, R., Maree, J. G. y Elias, M. J. (coordinadores). Educating people to be emotionally intelligent. USA: PRAEGER; 83.

Por otra parte, Durlak & Weissberg (citados en Brackett, Alster, Wolfe, Katulak y Fale, 2007) hacen mención que un análisis de más de 300 estudios ha demostrado que los programas SEL mejoran significativamente las habilidades sociales y emocionales, así como el rendimiento académico.

Zins, Elias y Greenberg (2007) comentan que el programa SEL ayuda a los estudiantes para estar mejor preparados para el aprendizaje, como el desarrollo de habilidades interpersonales y la auto-gestión mediante la gestión del comportamiento y la comunicación efectiva para lograr objetivos.

Profundizando en las áreas para el desarrollo de las competencias de los programas SEL y los resultados que se han obtenido, Zins, Elias y Greenberg (2007) nos proporcionan información concreta y desglosada como se puede apreciar en el cuadro 12.

Cuadro 12.
Ejemplos de resultados SEL relacionados con el éxito en la escuela y en la vida.

Programa	Áreas para el desarrollo de competencias SEL	Resultados relacionados con SEL
Life Skills Training (LST)	Competencias cognitivo-conductuales; unión; a favor de las normas sociales; resistir la presión social y mediática; el control del estrés; el conocimiento sobre el tabaco, el alcohol y otras drogas.	Aumentos en las habilidades interpersonales, y el conocimiento de las consecuencias de fumar y consumo de sustancias; disminuciones en el consumo del cigarrillo, la marihuana, el alcohol y el uso de múltiples drogas.
Second Step: A Violence Prevention Curriculum	Competencias afectivas, cognitivas y conductuales; normas pro-sociales, habilidades sociales relacionadas con la empatía, control de impulsos y control de la ira.	Aumento de la conducta neutral y pro-social; disminuye la agresión física.
Social Decision Making-Social Problem Solving (SDM-SPS)	Competencias afectivas, cognitivas y de comportamiento; autocontrol; participación en grupo y conciencia social; reconocimiento de un comportamiento positivo	Aumento en la solución de problemas, manejo de los factores del estrés; disminución de la agresividad, conducta autodestructiva, vandalismo y uso de alcohol y tabaco.
Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS)	Competencias afectivas, cognitivas y de comportamiento; unión; autocontrol; conciencia emocional; solución de problemas sociales; a favor de las normas sociales; auto-eficacia; reconocimiento de un comportamiento positivo; resistencia.	Aumento en la comprensión emocional, solución de problemas sociales, auto-eficacia; la disminución de la agresividad, impulsividad, problemas de conducta.
Seattle Social Development Project (SSDP)	Competencias afectivas, cognitivas y del comportamiento; unión; oportunidades de participación positiva; normas pro-sociales; apoyo académico; aprendizaje cooperativo; capacitación de los padres en el manejo de la conducta.	Aumento en el apego y unión a la escuela, logros académicos, disminución de los problemas de conducta en la escuela, tasa de actos de violencia, consumo de alcohol, relaciones sexuales.
Child Development Project (CDP); now know as Caring School Community	Competencias afectivas, cognitivas y del comportamiento; unión; estructura organizacional positiva y valores democráticos; normas pro-sociales, apoyo académico en alfabetización, actividades de participación de padres.	Mejora de las actitudes hacia la escuela; mayor participación en actividades positivas; mayor auto-eficacia; mejores habilidades para la solución de conflictos; disminución de la delincuencia, el consumo de drogas y el mal comportamiento.

Fuente: Traducción de Zins, J. E., Elias, M. J. y Greenberg, M. T. (2007). School Practices to Build Social-Emotional Competence as the Foundation of Academic and Life Success. En: Bar-On, R., Maree, J. G. y Elias, M. J. (coordinadores). Educating people to be emotionally intelligent. USA: PRAEGE; 87-88.

El Collaborative for Social and Emotional Learning en la Universidad de Illinois de Chicago, informa que actualmente miles de escuelas estadounidenses están utilizando más de 150 programas diferentes para la preparación emocional en los estudiantes. En diferentes lugares de todo el mundo, tal es el caso de Asia, Europa, Oriente Medio, América del Norte, América del Sur y Australia van surgiendo programas similares (Goleman, 1999).

Por su parte, Educación y Habilidades del Gobierno de Gran Bretaña llevó a cabo el estudio *Every Child Matters*, el cual consistía en identificar las metodologías óptimas para el desarrollo de las habilidades socio-emocionales en los niños y así poder implementar un programa para el desarrollo de las mismas. De esta manera tendrían un aprendizaje y bienestar emocional los niños y las niñas. El estudio también recomendó el desarrollo de las competencias sociales y emocionales en las instituciones de formación del profesorado, partiendo de la idea que los profesores no pueden enseñar ante una ausencia de bienestar de los mismos (Weare y Grey citados Palomera, Fernández-Berrocal y Brackett, 2008).

Weare y Grey (citados en Palomera, et al., 2008:441) apuntan que se ha atendido a la formación del profesorado para el desarrollo de dichas competencias, partiendo de la idea de que no es posible enseñar una competencia que previamente no se ha alcanzado, al igual que no es posible enseñar con calidad ante la ausencia de bienestar docente. El estudio concluye con la recomendación de desarrollar explícitamente las competencias tanto sociales como emocionales no sólo en la escuela sino también en las instituciones dirigidas a la formación del profesorado.

Después de un extenso estudio, el pedagogo de hoy debería exhibir un desarrollo intelectual, moral, emocional y social bueno, además ser hábil para impulsarlo en los alumnos (Palomera et al., 2008).

En Gran Bretaña, la Secretaria de Estado para “Children, Schools and Families”, creada en 2007, se ha concretado en el apoyo activo de un movimiento a nivel nacional denominado “Social and Emotional Aspects of Learning” (SEAL), para los niveles educativos de primaria y secundaria. Este movimiento está inspirado de las propuestas de SEL (Fernández-Berrocal y Ruiz, 2008).

Por su parte en España, se ha generado un movimiento educativo llamado “Educación Emocional” o “Educación SocioEmocional” con el propósito de introducir las emociones en la escuela (Fernández-Berrocal y Ruiz, 2008). Jiménez y López-Zafra (2009) muestran que los programas de entrenamiento de inteligencia emocional que se implementaban en esos momentos se encontraban en la fase experimental, los cuales estaban evidenciando resultados positivos demostrando la eficacia de la educación emocional en la prevención de la violencia escolar y la adaptación psicosocial de los estudiantes. En el cuadro 13 se pueden apreciar los programas de alfabetización emocional que han sido publicados en España.

Cuadro 13.
Programas de educación emocional.

Programa	Autor
<ul style="list-style-type: none"> • Programa S.I.C.L.E. • Programa de Educación Emocional. • Programa Conócete a ti mismo. • Programa para el desarrollo y Mejora de la inteligencia Emocional. • Programa de Educación emocional para Educación Secundaria Obligatoria. • Programa de Educación Emocional para Educación Infantil de López. • Programa "Sentir y Pensar" de Inteligencia emocional. • Programa Train-Em. 	<ul style="list-style-type: none"> • Valles. • Traveset. • Güell y Muñoz. • Espejo, García-Salmones y Vicente. • Pascual & Cuadrado. • López. • Ibarrola y Delfo. • Jiménez.

Fuente: Jiménez Morales, M. I. y López-Zafra, E. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento escolar: estado actual de la cuestión. Revista Latinoamericana de Psicología, 41(1), 69-79; 75.

En el cuadro 14, se pueden apreciar los objetivos generales que presentan los programas de educación emocional que se están aplicando en el campo educativo.

Cuadro 14.
Objetivos generales de los programas de educación emocional.

-
- Desarrollar la capacidad para controlar el estrés, la ansiedad y los estados depresivos y prevenir los efectos perjudiciales de las emociones negativas.
 - Desarrollar la habilidad de generar emociones positivas y de controlarlas de modo que se incremente la conciencia de los factores que inducen al bienestar subjetivo.
 - Desarrollar la capacidad para demorar recompensas inmediatas a favor de otras de mayor importancia, pero a largo plazo.
 - Desarrollar la tolerancia a la frustración.
 - Desarrollar una actitud positiva ante la vida y potenciar la capacidad para ser feliz.
-

Fuente: Jiménez Morales, M. I. y López-Zafra, E. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento escolar: estado actual de la cuestión. Revista Latinoamericana de Psicología, 41(1), 69-79; 75.

Fernández-Berrocal, Ruiz, Extremera y Cabello (2009) presentan el Proyecto Interno, el cual fue financiado por la delegación del Gobierno Español para el Plan Nacional sobre Drogas. Se encuentra dirigido para adolescentes entre 12 y 18 años de edad y está basado en el modelo de Mayer y Salovey de 1997.

Uno de los objetivos principales del programa es entrenar a los adolescentes en una serie de habilidades emocionales que puedan incrementar la resistencia al consumo de sustancias en una doble vía: en un nivel más intrapersonal, dotando de estrategias para la regulación de emociones internas y a nivel interpersonal, incrementando las estrategias para manejar la presión del grupo de iguales (Fernández-Berrocal et al., 2009:46).

A continuación, en el cuadro 15 se pueden apreciar las actividades de este programa.

**Cuadro 15.
Proyecto Interno.**

Modelo de Mayer y Salovey	Que implica	Actividad
Percepción emocional	Saber leer nuestras emociones.	Colocan a los alumnos en pareja durante una semana, estos deben observarse mutuamente y escribir como se siente cada día y como cree que se siente su compañero y porque cree que se han sentido así.
Asimilación emocional	Como nuestras emociones actúan sobre nuestro pensamiento y nuestra forma de procesar la información.	Los alumnos se sitúan en un “termómetro emocional”, es decir cómo están sus emociones en ese momento, después tienen que realizar una tarea de creatividad. Más adelante expondrán su experiencia ante un grupo para que piensen sobre la influencia diaria que tienen las emociones sobre su pensamiento.
Comprensión de las emociones	Capacidad para comprender emociones y utilizar el conocimiento emocional.	Emplean el “domino emocional”, en el cual aparecen dos estados emocionales diferentes, los alumnos deberán de unir las fichas que se refieran a una misma emoción, así aprenderán diferentes etiquetas emocionales y la relación entre diferentes emociones.
Regulación de las emociones	Habilidad para manejar nuestra propia reacción emocional ante situaciones positivas o negativas intensas.	Se divide a los alumnos en grupo de trabajo, realizaran una tarea propuesta. En cada grupo existirá una persona que generara emociones determinadas, de esta manera un alumno pondrá sus destrezas emocionales en práctica para manejar las emociones de sus compañeros e influenciarlos para lograr la tarea que les fue requerida.

Fuente: Elaboración propia a partir de Fernández-Berrocal, P., Ruiz, D., Extremera, N. y Cabello, R. (2009). ¿Es posible crear una escuela emocionalmente inteligente? En: Augusto Landa, J. M. (coordinadora). Estudios en el ámbito de la inteligencia emocional. Jaén: Universidad de Jaén; 46-49.

Un grupo de veintiséis estudiantes en los EE.UU. del séptimo grado cuya edad promedio era de 12 años, fueron evaluados para conocer su nivel de inteligencia emocional cuando comenzó el ciclo escolar, posteriormente tomaron el *'Self-Science'* un programa educativo para mejorar la inteligencia emocional creado por McCown y sus colegas, al finalizar el curso los estudiantes fueron nuevamente evaluados para conocer su nivel de inteligencia emocional. Hicieron un comparativo de ambos estudios y encontraron que la inteligencia emocional y social de los estudiantes había incrementado significativamente (Bar-On, 2007).

Como un punto previo a la implementación de programas educativos para la mejora de la inteligencia emocional, existe la necesidad de formar a los profesores que estarán al frente impartiendo los (Bisquerra, Obiols, Palomera, Gil-Olarte y Brackett, citados en Garrido y Repetto, 2008).

Por otra parte, el Programa Educativo de Conciencia Emocional, Regulación y Afrontamiento (P.E.C.E.R.A.), es una iniciativa de Muñoz de Morales (citado en Garrido y Repetto, 2008), expone el desarrollo de competencias emocionales de los profesores como un paso previo para una correcta educación emocional en los alumnos.

Finalmente, una vez presentada una recopilación de diversos programas en inteligencia emocional aplicados como parte de la gestión educativa en diferentes países, en el siguiente capítulo se expone el panorama actual que presentan los programas de estudio de las escuelas del sector público de los alumnos que fueron evaluados en la presente investigación.

Capítulo 3.

Marco de referencia de Inteligencia Emocional en Instituciones Educativas Públicas en México.

3.1. Semblanza general.

El Sistema Educativo Nacional (SEN) ofrece instrucción en dos modalidades, la escolarizada y la extraescolar. En la primera, los estudiantes siguen una trayectoria continua por los tres tipos educativos: básico, medio superior y superior (cuadro 16). La segunda sirve para ofrecer alternativas más flexibles como: la educación inicial, la educación especial, los sistemas abiertos o semiescolarizados, la educación para adultos, la educación extraescolar indígena, así como la formación para el trabajo (Robles et al., 2012).

Cuadro 16.
Sistema educativo escolarizado.

Tipo educativo	Nivel educativo	Tipo de servicio	
Educación básica	Preescolar	<ul style="list-style-type: none"> • General • Indígena 	<ul style="list-style-type: none"> • Comunitaria • Cendi
	Primaria	<ul style="list-style-type: none"> • General • Indígena 	<ul style="list-style-type: none"> • Comunitaria
	Secundaria	<ul style="list-style-type: none"> • General • Técnica • Telesecundaria 	<ul style="list-style-type: none"> • Comunitaria • Para trabajadores
Educación media superior		<ul style="list-style-type: none"> • Profesional técnico • Bachillerato general 	<ul style="list-style-type: none"> • Bachillerato tecnológico
Educación superior	Licenciatura	<ul style="list-style-type: none"> • Educación normal • Universitaria y tecnológica (Incluye estudios de técnico superior universitario) 	
	Posgrado	<ul style="list-style-type: none"> • Especialidad • Maestría 	<ul style="list-style-type: none"> • Doctorado

Fuente: Robles Vásquez, H. V., Hernández Vázquez, J. M., Peralta Torres, Y. E., Zendejas Frutos, L. E., Medrano Camacho, V., Jiménez Uribe, R., Mexicano Melgar, C., Degante Méndez, L. A., Retana Alarcón, Z. C., Torres Godínez, G., Guerrero Tejero, I. G., Valencia Romero, E. y Hernández Padilla, E. (2012). Panorama Educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Recuperado de <http://educacionadebate.org/wp-content/uploads/2012/09/INEE.Panorama-2011.pdf>; 41.

El primer nivel de educación básica, preescolar, tiene una duración de tres años y la edad mínima requerida para ingresar es que los niños cuenten con 3 años. El segundo nivel se cursa durante seis años y corresponde a la educación primaria, usualmente a este nivel ingresan alumnos con seis años cumplidos y al momento de terminarlo cuentan con 11 años de edad. Secundaria, es el último nivel de la educación básica obligatoria, generalmente es cursada por jóvenes que tienen entre los 12 y 14 años de edad. Cada uno de los tres niveles de educación básica cuenta con distintos tipos de servicio, que buscan satisfacer necesidades educativas específicas de las diferentes poblaciones (Robles et al., 2012).

Una vez cursados todos los niveles de educación básica, los alumnos pueden ingresar al siguiente tipo educativo, denominada Educación Media Superior (EMS), en la cual los jóvenes reciben esta instrucción entre los 15 y 17 años si cursaron de manera regular la educación básica (Robles et al., 2012).

El bachillerato general tiene como objetivo ampliar y consolidar los conocimientos adquiridos en la educación básica y preparar al alumno en todas las áreas del conocimiento para que pueda ingresar y cursar los estudios superiores que seleccione.

El bachillerato tecnológico es una de las modalidades del tipo de educación media superior, el cual permite a los alumnos que lo cubren poder ingresar a cualquier modalidad de educación superior. Se cursa en seis semestres y está organizado alrededor de tres componentes: formación básica, formación propedéutica y formación profesional. Cuando el estudiante acredita todas las asignaturas del plan de estudios se le expide un certificado del bachillerato tecnológico y cuando cumple con los requisitos de titulación puede obtener un título y cédula profesional como técnico en la especialidad que haya cursado (Valdés, 2004).

El bachillerato tecnológico, es bivalente, es decir, cumple con la función de preparatoria para poder ingresar a la educación superior y desarrollar competencias en los estudiantes para que puedan ingresar al mundo laboral en actividades industriales, agropecuarias, pesqueras o forestales (Robles et al., 2012). Dentro de las instituciones que lo imparten se encuentran los Centros de Estudios Tecnológicos Industriales y de Servicios (CETIS), los Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECyT) y los Bachilleratos Técnicos, entre otros.

La educación superior, es el tipo de nivel educativo más elevado, comprende dos niveles educativos, licenciatura y posgrado, en el primero ingresan jóvenes que tienen en su mayoría 18 años de edad, los cuales en un periodo comprendido entre tres o seis años (dependiendo del plan de estudios) son formados para el ejercicio de una ocupación específica.

A continuación se describirá la información más sobresaliente sobre las carreras que son objeto de estudio de la presente investigación del nivel técnico y universitario. Dentro del primer nivel se encuentran las carreras Técnico en Telecomunicaciones, Electrónica y Contabilidad, mientras que en el caso del nivel universitario, se abarcan las carreras de Licenciado en Administración e Ingeniero en Comunicaciones y Electrónica.

3.2. Nivel técnico.

Las carreras técnicas en Telecomunicaciones, Electrónica y Contabilidad en las cuales se profundizará a continuación, pertenecen a la EMS, en el tipo de servicio de bachillerato tecnológico impartido por los CETIS.

3.2.1. Carrera Técnica en Telecomunicaciones.

3.2.1.1. Justificación de la carrera.

La carrera de Técnico en Telecomunicaciones ofrece las competencias profesionales que permiten al estudiante realizar las instalaciones para los enlaces de telecomunicaciones y mantener los equipos en operación, además de darles mantenimiento preventivo y correctivo.

Asimismo los alumnos de esta carrera podrán desarrollar competencias genéricas relacionadas principalmente con la participación en los procesos de comunicación en distintos contextos, la integración efectiva a los equipos de trabajo y la intervención consciente, desde su comunidad en particular, en el país y el mundo en general, todo con apego al cuidado del medio ambiente.

Todas estas competencias posibilitan al egresado a su incorporación al mundo laboral o a desarrollar procesos productivos independientes, de acuerdo con sus intereses profesionales o las necesidades en su entorno social (Secretaría de Educación Pública, 2012a:9).

3.2.1.2. Perfil del egresado.

Durante el proceso de formación de los cinco módulos, el estudiante desarrollará o reforzará las siguientes competencias profesionales, correspondientes al Técnico en Telecomunicaciones (Secretaría de Educación Pública, 2012a:10):

- Diagnosticar circuitos eléctricos y electrónicos utilizados en los equipos de telecomunicaciones.
- Instalar equipo de telecomunicaciones, de acuerdo con las especificaciones del fabricante.

- Mantener el equipo de microondas, de acuerdo con los estándares y especificaciones del fabricante.
- Mantener el equipo de telefonía, de acuerdo con los estándares y especificaciones del fabricante.
- Mantener el equipo digital de telecomunicaciones, de acuerdo con los estándares y especificaciones del fabricante.

Además se presentan once competencias genéricas, como resultado del análisis realizado por los docentes elaboradores de este programa de estudios, los cuales consideran que el egresado de la carrera de Técnico en Telecomunicaciones está en posibilidades de lograr el desarrollo de los siguientes puntos:

- Conocerse y valorarse a sí mismo y abordar problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue.
- Sensibilizarse al arte y participar en la apreciación e interpretación de sus expresiones en distintos géneros.
- Elegir y practicar estilos de vida saludables.
- Escuchar, interpretar y emitir mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados.
- Desarrollar innovaciones y proponer soluciones a problemas a partir de métodos establecidos.
- Sustentar una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.
- Aprender por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida.
- Participar y colaborar de manera efectiva en equipos diversos.
- Participar con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región, México y el mundo.
- Mantener una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales.

- Contribuir al desarrollo sustentable de manera crítica, con acciones responsables.

Es importante recordar que, en este modelo educativo, el egresado de la educación media superior desarrolla las competencias genéricas a partir de la contribución de las competencias profesionales al componente de formación profesional, y no en forma aislada e individual, sino a través de una propuesta de formación integral, en un marco de diversidad (Secretaría de Educación Pública, 2012a:10).

3.2.1.3. Plan de estudios.

En el cuadro 17, se presenta el plan de estudios, el cual muestra las materias impartidas a lo largo de los seis semestres.

Cuadro 17.
Plan de estudios de la Carrera técnica en Telecomunicaciones.

BACHILLERATO TECNOLÓGICO – TELECOMUNICACIONES		
SEMESTRE 1	SEMESTRE 2	SEMESTRE 3
Algebra	Geometría y trigonometría	Geometría analítica
Ingles I	Ingles II	Ingles III
Química I	Química II	Biología
Tecnologías de la información y la comunicación	Lectura, expresión oral y escrita	Ciencia, tecnología, sociedad y valores
Ciencia, tecnología, sociedad y valores	Módulo I Diagnostica circuitos eléctricos y electrónicos utilizados en los equipos de telecomunicaciones	Módulo II Instala equipos de telecomunicaciones de acuerdo con las especificaciones del fabricante
Lectura, expresión oral y escrita.		
SEMESTRE 4	SEMESTRE 5	SEMESTRE 6
Cálculo	Probabilidad y estadística	Matemática aplicada
Ingles VI	Inglés V	Optativa
Física I	Física II	Asignatura específica del área propedéutica correspondiente
Ecología	Ciencia, tecnología, sociedad y valores III	Asignatura específica del área propedéutica correspondiente
Módulo III Mantiene el equipo de microondas de acuerdo con las especificaciones del fabricante	Módulo IV Mantiene el equipo de telefonía de acuerdo con los estándares y especificaciones del fabricante	Módulo V Mantiene el equipo digital de telecomunicaciones de acuerdo con los estándares y especificaciones del fabricante

Fuente: Secretaría de Educación Pública (Consultado en julio 2012a). Programa de Estudios de la Carrera Técnica Telecomunicaciones. México: Autor. [En línea]. Disponible <http://cosnet.sep.gob.mx/programas.php>; 8.

3.2.2. Carrera Técnica en Electrónica.

3.2.2.1. Justificación de la carrera.

La carrera de Técnico en Electrónica ofrece las competencias profesionales que permiten al estudiante aplicar dispositivos y sistemas electrónicos compactos y eficientes, que están presentes en todos los ámbitos del ser humano, requiere de técnicos en electrónica para operar, poner en marcha y mantener toda la diversidad de sistemas electrónicos existentes de uso doméstico, comercial e industrial.

Asimismo los alumnos podrán desarrollar competencias genéricas relacionadas principalmente con la participación en los procesos de comunicación en distintos contextos, la integración efectiva a los equipos de trabajo y la intervención consciente, desde su comunidad en particular, en el país y el mundo en general, todo con apego al cuidado del medio ambiente.

Todas estas competencias posibilitan al egresado su incorporación al mundo laboral o desarrollar procesos productivos independientes, de acuerdo con sus intereses profesionales o las necesidades en su entorno social (Secretaría de Educación Pública, 2012c:9).

3.2.2.2. Perfil del egresado.

Durante el proceso de formación de los cinco módulos, el estudiante desarrollará y/o reforzará las siguientes competencias profesionales, correspondientes al Técnico en Electrónica (Secretaría de Educación Pública, 2012c:10):

- Realizar mantenimiento a sistemas eléctricos y electrónicos,
- Reparar equipos de audio y receptores de televisión,
- Mantener sistemas electrónicos que contienen PLC,
- Mantener sistemas electrónicos operados con microcontroladores y
- Mantener sistemas electrónicos automatizados.

Además se presentan once competencias genéricas, como resultado del análisis realizado por los docentes elaboradores de este programa de estudios, los cuales consideran que el egresado de la carrera de Técnico en Electrónica está en posibilidades de alcanzar el desarrollo de los siguientes puntos:

- Conocerse y valorarse a sí mismo y abordar problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue.

- Ser sensible al arte y participar en la apreciación e interpretación de sus expresiones en distintos géneros.
- Elegir y practicar estilos de vida saludables.
- Escuchar, interpretar y emitir mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados.
- Desarrollar innovaciones y proponer soluciones a problemas a partir de métodos establecidos.
- Sustentar una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.
- Aprender por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida.
- Participar y colaborar de manera efectiva en equipos diversos.
- Participar con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región, México y el mundo.
- Mantener una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales.
- Contribuir al desarrollo sustentable de manera crítica, con acciones responsables.

Es importante recordar que, en este modelo educativo, el egresado de la educación media superior desarrolla las competencias genéricas a partir de la contribución de las competencias profesionales al componente de formación profesional, y no en forma aislada e individual, sino a través de una propuesta de formación integral, en un marco de diversidad (Secretaría de Educación Pública, 2012c:10).

3.2.2.3. Plan de estudios.

En el cuadro 18, se presenta el plan de estudios, el cual muestra las materias impartidas a lo largo de los seis semestres.

Cuadro 18.
Plan de estudios de la Carrera técnica en Electrónica.

BACHILLERATO TECNOLÓGICO – ELECTRÓNICA		
SEMESTRE 1	SEMESTRE 2	SEMESTRE 3
Álgebra	Geometría y trigonometría	Geometría analítica
Inglés I	Inglés II	Inglés III
Química I	Química II	Biología
Tecnologías de la información y la comunicación	Lectura, expresión oral y escrita	Ciencia, tecnología, sociedad y valores
Ciencia, tecnología, sociedad y valores	Módulo I Realiza mantenimiento a sistemas eléctricos y electrónicos	Módulo II Repara equipos de audio y receptores de televisión
Lectura, expresión oral y escrita.		
SEMESTRE 4	SEMESTRE 5	SEMESTRE 6
Cálculo	Probabilidad y estadística	Matemática aplicada
Inglés VI	Inglés V	Optativa
Física I	Física II	Asignatura específica del área propedéutica correspondiente
Ecología	Ciencia, tecnología, sociedad y valores III	Asignatura específica del área propedéutica correspondiente
Módulo III Mantiene sistemas electrónicos que contienen PLC	Módulo IV Mantiene sistemas electrónicos operados con microcontroladores	Módulo V Mantiene sistemas electrónicos automatizados

Fuente: Secretaría de Educación Pública (Consultado en julio 2012c). Programa de Estudios de la Carrera Técnica Electrónica. México: Autor. [En línea]. Disponible <http://cosnet.sep.gob.mx/programas.php>; 8.

3.2.3. Carrera Técnica en Contabilidad.

3.2.3.1. Justificación de la carrera.

La carrera de Técnico en Contabilidad ofrece las competencias profesionales que permiten al estudiante registrar operaciones contables de empresas comerciales y de servicios operando los procesos contables a través de un sistema electrónico, así como registrar operaciones contables de una entidad fabril, determinar contribuciones y asistir en actividades de auditoría.

Asimismo podrá desarrollar competencias genéricas relacionadas principalmente con la participación en los procesos de comunicación en distintos contextos, la integración efectiva a los equipos de trabajo y la

intervención consciente, desde su comunidad en particular, en el país y el mundo en general, todo con apego al cuidado del medio ambiente.

Todas estas competencias posibilitan al egresado su incorporación al mundo laboral o desarrollar procesos productivos independientes, de acuerdo con sus intereses profesionales o las necesidades en su entorno social (Secretaría de Educación Pública, 2012b:9).

3.2.3.2. Perfil del egresado.

Durante el proceso de formación de los cinco módulos, el estudiante desarrollará o reforzará las siguientes competencias profesionales, correspondientes al Técnico en Contabilidad (Secretaría de Educación Pública, 2012b:10):

- Registrar operaciones contables de empresas comerciales y de servicios,
- Operar los procesos contables dentro de un sistema electrónico,
- Registrar operaciones contables de una entidad fabril,
- Determinar las contribuciones fiscales de personas físicas y morales y
- Asistir en actividades de auditoría de una entidad.

Además se presentan once competencias genéricas, como resultado del análisis realizado por los docentes elaboradores de este programa de estudios, considera que el egresado de la carrera de Técnico en Contabilidad está en posibilidades de conseguir el desarrollo de los siguientes puntos:

- Conocerse y valorarse a sí mismo y abordar problemas y retos teniendo en cuenta los objetivos que persigue.
- Ser sensible al arte y participar en la apreciación e interpretación de sus expresiones en distintos géneros.
- Elegir y practicar estilos de vida saludables.

- Escuchar, interpretar y emitir mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados.
- Desarrollar innovaciones y proponer soluciones a problemas a partir de métodos establecidos.
- Sustentar una postura personal sobre temas de interés y relevancia general, considerando otros puntos de vista de manera crítica y reflexiva.
- Aprender por iniciativa e interés propio a lo largo de la vida.
- Participar y colaborar de manera efectiva en equipos diversos.
- Participar con una conciencia cívica y ética en la vida de su comunidad, región, México y el mundo.
- Mantener una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales.
- Contribuir al desarrollo sustentable de manera crítica, con acciones responsables.

Es importante recordar que, en este modelo educativo, el egresado de la educación media superior desarrolla las competencias genéricas a partir de la contribución de las competencias profesionales al componente de formación profesional, y no en forma aislada e individual, sino a través de una propuesta de formación integral, en un marco de diversidad (Secretaría de Educación Pública, 2012b:10).

3.2.3.3. Plan de estudios.

En el cuadro 19, se presenta el plan de estudios, el cual muestra las materias impartidas a lo largo de los seis semestres.

Cuadro 19.
Plan de estudios de la Carrera técnica en Contabilidad.

BACHILLERATO TECNOLÓGICO – CONTABILIDAD		
SEMESTRE 1	SEMESTRE 2	SEMESTRE 3
Algebra	Geometría y trigonometría	Geometría analítica
Ingles I	Ingles II	Ingles III
Química I	Química II	Biología
Tecnologías de la información y la comunicación	Lectura, expresión oral y escrita	Ciencia, tecnología, sociedad y valores
Ciencia, tecnología, sociedad y valores	Módulo I Registra operaciones contables de empresas comerciales y de servicios	Módulo II Opera los procesos contables dentro de un sistema electrónico.
Lectura, expresión oral y escrita.		
SEMESTRE 4	SEMESTRE 5	SEMESTRE 6
Cálculo	Probabilidad y estadística	Matemática aplicada
Ingles VI	Inglés V	Optativa
Física I	Física II	Asignatura específica del área propedéutica correspondiente
Ecología	Ciencia, tecnología, sociedad y valores III	Asignatura específica del área propedéutica correspondiente
Módulo III Registra operaciones contables de una entidad fabril	Módulo IV Determina las contribuciones fiscales de personas físicas y morales	Módulo V Asiste en actividades de auditoría de una entidad

Fuente: Secretaría de Educación Pública (Consultado en julio 2012b). Programa de Estudios de la Carrera Técnica Contabilidad. México: Autor. [En línea]. Disponible http://cosnet.sep.gob.mx/programa_s.php; 8.

3.3. Nivel universitario.

Para los fines de la presente investigación, a continuación se describirá la información más sobresaliente sobre las carreras a nivel licenciatura de las áreas técnica y administrativa de estudio.

3.3.1. Licenciado en Administración.

3.3.1.1. Definición.

Es el profesional con visión estratégica, ética y de compromiso social experto en promover el logro eficiente de objetivos de organizaciones públicas, privadas y sociales en sus diferentes niveles jerárquicos, con base en la comprensión tanto de sus funciones básicas como de su funcionamiento integral, en el diagnóstico de sus problemas administrativos específicos y en la correspondiente propuesta e implantación de soluciones innovadoras. Asimismo, es capaz de desarrollar nuevos modelos de negocios, así como de planear y realizar, coordinando grupos interdisciplinarios, la creación de nuevas organizaciones (Universidad Nacional Autónoma de México Facultad de Contaduría y Administración, julio 2012a:80).

3.3.1.2. Objetivo general.

El plan de estudios tiene como objetivo formar licenciados en Administración con visión estratégica, ética y de compromiso social, capaces de promover el logro eficiente de objetivos de organizaciones públicas, privadas y sociales en sus diferentes niveles jerárquicos, a través de la preparación de los estudiantes en las siguientes dimensiones (Universidad Nacional Autónoma de México Facultad de Contaduría y Administración, julio 2012a:76):

- El conocimiento y la comprensión de las funciones de las organizaciones, así como de su funcionamiento integral.
- El diagnóstico de los problemas administrativos específicos y su correspondiente propuesta e implantación de soluciones innovadoras.
- El desarrollo de nuevos modelos de negocios.
- La planeación y creación de nuevas organizaciones, coordinando grupos interdisciplinarios.

3.3.1.3. Perfil de egreso.

En esta carrera se encuentra dividido en conocimientos, habilidades y actitudes, a continuación se exponen cada una de estas dimensiones (Universidad Nacional Autónoma de México Facultad de Contaduría y Administración, julio 2012a:77).

❖ **Conocimientos**

Los egresados de la licenciatura en Administración deben poseer conocimientos que les permitan:

- Definir y establecer objetivos de diferentes niveles y funciones organizacionales, así como formular y aplicar estrategias, tácticas, políticas, presupuestos y programas para alcanzarlos eficientemente.
- Formular y evaluar cursos alternativos de acción y tomar decisiones sustentadas en ello, aplicando, cuando sea pertinente, métodos y técnicas de investigación.
- Diseñar y establecer estructuras y procedimientos administrativos que faciliten el logro de los objetivos de la organización en sus diferentes niveles jerárquicos y funciones.
- Dirigir a otros hacia el logro de objetivos organizacionales mediante la delegación, la comunicación, la motivación, la orientación, la supervisión, la preservación de la disciplina, la solución de conflictos interpersonales, el liderazgo, la negociación y la administración del cambio.
- Evaluar el logro de todo tipo de objetivos y de planes organizacionales y tomar las medidas correctivas pertinentes.
- Llevar a cabo negociaciones exitosas de diversa índole que contribuyan al logro de objetivos organizacionales, tales como negociación de ventas de productos y servicios, de contratos colectivos e individuales de trabajo, de créditos, de condonación o reducción de multas y de fusiones y adquisiciones de empresas.

- Aplicar técnicas de administración de recursos humanos, mercadotecnia, finanzas, operaciones y adquisiciones para el logro de objetivos organizacionales.
- Promover y administrar la calidad y la innovación tecnológica.
- Planear y dirigir la creación de empresas y otros tipos de organizaciones, interactuando, cuando sea necesario, con otros profesionales, así como con las dependencias gubernamentales y organizaciones privadas que sea pertinente.
- Aprovechar óptimamente los recursos que ofrecen las nuevas tecnologías de información y comunicación electrónica para el logro de objetivos organizacionales.
- Realizar todas las acciones antes enunciadas de manera ética, creativa e innovadora, aprovechando óptimamente los recursos humanos, financieros, materiales y técnicos, apegándose al marco jurídico correspondiente y tomando en consideración el entorno social, económico, político, cultural y ecológico de la organización.
- Analizar críticamente las nuevas propuestas teóricas y técnicas que surjan en el campo de su profesión a fin de aprovecharlas o rechazarlas o, de ser posible, innovarlas.
- Comprender el inglés escrito y oral.

❖ **Habilidades**

Los egresados de la licenciatura en Administración deben poseer habilidades enfocadas a las siguientes dimensiones de acción:

- Dirigir y motivar a otros hacia el logro de objetivos organizacionales.
- Establecer y mantener relaciones interpersonales (con superiores, subordinados, otros miembros de la organización y personas externas a ella) que faciliten el logro de objetivos organizacionales.
- Comunicarse en español con claridad tanto oralmente como por escrito, manejando adecuadamente el discurso argumentativo.

- Trabajar coordinada y eficientemente en equipos unidisciplinarios y multidisciplinarios para lograr objetivos organizacionales.
- Integrar y aplicar creativamente los conocimientos adquiridos a través de diferentes asignaturas a la solución de problemas y al logro de objetivos organizacionales.
- Idear y evaluar cursos alternativos de acción y tomar decisiones fundamentadas en ello.
- Negociar y lograr acuerdos encaminados al logro de objetivos organizacionales.
- Razonar cuantitativamente (habilidad numérica).
- Manejar sistemas de información y comunicación electrónicos.

❖ **Actitudes**

Los egresados de la licenciatura en administración deben tener las siguientes actitudes:

- Ética.
- De servicio.
- De responsabilidad social y compromiso con el desarrollo sustentable del país.
- De estudio permanente.
- De apertura al cambio.
- De apertura y respeto hacia otras culturas.
- Reflexiva y crítica ante las nuevas propuestas teóricas y técnicas que surjan en su profesión.
- Proactiva, innovadora y emprendedora.
- Negociadora y conciliadora.

3.3.1.4. Plan de estudios.

En el cuadro 20, se presenta el plan de estudios, el cual muestra las materias impartidas a lo largo de los ocho semestres.

Cuadro 20.
Plan de estudios de Licenciado en Administración.

SEMESTRE I	SEMESTRE II	SEMESTRE III
Fundamentos de Administración	Organización y Procedimientos	Dirección
Conceptos Jurídicos Fundamentales	Derecho Laboral	Derecho Corporativo Empresarial
Estadística Descriptiva	Estadística Inferencial	Comportamiento en las Organizaciones
Teoría del Conocimiento	Principios y Técnicas de Investigación	Fundamentos de Mercadotecnia
Tecnologías de Información y Comunicación	Información Financiera	Costos
Entorno de las Organizaciones	Macroeconomía	Microeconomía
		Desarrollo Sustentable y las Organizaciones

SEMESTRE IV	SEMESTRE V	SEMESTRE VI
Planeación y Control	Técnicas, Enfoques y Temas Administrativos Contemporáneos	Administración de Organizaciones del Sector Social
Razonamiento Lógico Matemático para la Toma de Decisiones	Matemáticas Financieras	Finanzas Corporativas
Planeación e Integración de los Recursos Humanos	Desarrollo y Calidad de Vida para los Recursos Humanos	Administración de la Remuneración
Sistemas de Información de Mercadotecnia	Plan de Mercadotecnia	Técnicas de Negociación Empresarial
Presupuestos	Administración de Cadenas de Suministro	Administración Estratégica de Operaciones de Bienes y Servicios
Ética en las Organizaciones	Optativa de elección profesionalizante	Optativa de elección profesionalizante

SEMESTRE VII	SEMESTRE VIII
Administración Pública	Administración Estratégica
Instrumentos Financieros	Administración de Proyectos de Inversión
Creación de Organizaciones	Optativa de elección profesionalizante
Administración Táctica de Operaciones de Bienes y Servicios	Optativa de elección profesionalizante
Optativa de elección complementaria	Optativa de elección profesionalizante
Optativa de elección profesionalizante	Optativa de elección profesionalizante

Fuente: Universidad Nacional Autónoma de México Facultad de Contaduría y Administración (Consultado en julio 2012b). Plan 2012. México: Autor. [En línea]. Disponible http://www.fca.unam.mx/2012_administracion.php; 1.

De igual forma, puede revisarse en el cuadro 21 las asignaturas optativas profesionalizantes.

Cuadro 21.
Optativas profesionalizantes del plan de estudios de Licenciado en Administración.

OPTATIVAS PROFESIONALIZANTES		
Administración de Agencia de viaje	Administración de Proyectos	Simulación de Negocios
Administración de Empresas Familiares	Administración Municipal	Espíritu Empresarial
Administración de Empresas de Alimentos y Bebidas	Administración Política	Auditoría de la Calidad
Administración de eventos (Congresos, Ferias, Exposiciones)	Complejidad y Administración	Control Estadístico de Procesos
Formulación de Proyectos Turísticos	Consultoría y Asesoría	Costos para la Calidad
Administración de Recursos Materiales en el Sector Público	Desarrollo Empresarial	Herramientas Cualitativas para la Mejora Continua
Administración de Micro, Mediada y Pequeña Empresa.	Plan para Negocios Internacionales	La Calidad y la organización
La Administración un Enfoque Abierto	Desarrollo de Franquicias	Normalización y evaluación de la conformidad
Administración Hotelera	Estrategias para el Desarrollo y Crecimiento de Empresas	Sistemas de Gestión de Calidad
Auditoría Administrativa	Desarrollo de Habilidades Gerenciales	

Fuente: Universidad Nacional Autónoma de México Facultad de Contaduría y Administración (Consultado en julio 2012b). Plan 2012. México: Autor. [En línea]. Disponible http://www.fca.unam.mx/2012_administracion.php; 1.

Por otra parte, en el cuadro 22 se pueden observar las materias optativas complementarias.

Cuadro 22.
Optativas complementarias del plan de estudios de Licenciado en Administración.

OPTATIVAS COMPLEMENTARIAS		
Autoconocimiento, Autoformación y Humanismo	Perspectiva de Género en las Organizaciones	Prospección y Megatendencias
Comunicación y Expresión Escrita en las Organizaciones	Teoría de la Argumentación para las Disciplinas Administrativas	Coaching
Educación y Administración	Historia de las Empresas y los Grupos Empresariales en México	Programación Neurolingüística
Ética, Literatura y Organizaciones	Desarrollo del Potencial Creativo	Diferentes Tipos de Texto que se Emplean en el Trabajo Académico
Hombre y Sociedad	Los Derechos de las Personas en las Organizaciones	
Acoso Moral Laboral/Mobbing	Comportamiento Ejecutivo	

Fuente: Universidad Nacional Autónoma de México Facultad de Contaduría y Administración (Consultado en julio 2012b). Plan 2012. México: Autor. [En línea]. Disponible http://www.fca.unam.mx/2012_administracion.php; 1.

3.3.2. Ingeniero en Comunicaciones y Electrónica.

3.3.2.1. Objetivo.

Formar profesionistas con alto sentido ético y de compromiso con su comunidad en el campo tecnológico de la electrónica y las comunicaciones, capaces de: abordar y tomar decisiones con creatividad, orden y método, en relación con problemas tecnológicos, capaces de diseñar, construir y evaluar, desde diferentes puntos de vista y con fundamentos científico-tecnológicos, dispositivos o sistemas que resuelvan problemas del área. Con formación pertinente para comunicar sus ideas mediante el lenguaje e integrar proyectos que incluyan impacto y viabilidad. Que valoren la importancia del trabajo en equipo, promoviendo la cooperación, la tolerancia, la solidaridad y la responsabilidad, así mismo que analicen y valoren los efectos que el desarrollo tecnológico provoca en el mundo del trabajo, el medio socioeconómico y el medio ambiente (Instituto Politécnico Nacional, 2012:1).

3.3.2.2. Perfil del egresado.

El Ingeniero en Comunicaciones y Electrónica, desempeña principalmente las funciones de: investigación, planeación, diseño, producción, instalación, mantenimiento, operación y dirección dentro de su área. Todas estas funciones se fundamentan porque a través del proceso educativo obtiene una amplia gama de conocimientos, habilidades y actitudes las cuales se describen a continuación(Instituto Politécnico Nacional, 2012:1):

❖ Conocimientos

- Tiene conocimientos de las Ciencias Básicas y Matemáticas, que le permiten desarrollar las Ciencias de Ingeniería en Comunicaciones y Electrónica.
- Posee los conocimientos básicos de la Electrónica, Acústica, Control Computación, Comunicaciones y de su especialidad que le permiten proponer soluciones a los problemas concernientes de la Ingeniería en Comunicaciones y Electrónica y desenvolverse con eficiencia.
- Tiene los conocimientos generales de evaluación en proyectos y de administración.
- Conoce la sociedad en la que desarrollará sus actividades, así como sus recursos y necesidades.

❖ Habilidades

- Es capaz de aplicar los conocimientos de las Ciencias Básicas y Matemáticas, Ciencias de la Ingeniería, Aplicación de Ingeniería, y Ciencias Sociales y Humanidades a la solución de problemas concretos.
- Los problemas de la Ingeniería en Comunicaciones y Electrónica se identifican con la planeación, diseño, producción, instalación, mantenimiento de sistemas orientados a la acústica, computación, comunicaciones, control y electrónica.

- Es capaz de crear, innovar, asimilar y adaptar la tecnología en el ámbito de la Ingeniería en Comunicaciones y Electrónica.
- Tiene la capacidad de observar, interpretar y modelar los fenómenos de la naturaleza.
- Tiene la capacidad de expresarse correcta y eficazmente en forma oral, escrita y gráfica.
- Posee creatividad en la solución de problemas.
- Tiene la capacidad de prever y controlar los impactos ecológicos, sociales y económicos de los proyectos.
- Es capaz de organizar y administrar su propio trabajo y el desarrollo de proyectos específicos, incluidos la elaboración de presupuestos, la supervisión y la evaluación.
- Tiene la habilidad para programar y operar equipo de cómputo, así como para manejar e interpretar los paquetes computacionales básicos de uso en su campo.
- Tiene la destreza en experimentación y en la evaluación de los resultados experimentales.
- Tiene la capacidad de adaptación a los cambios de las condiciones de vida y de trabajos propios de la profesión.
- Tiene la capacidad para participar y colaborar en equipos de trabajo.
- Tiene la capacidad de coordinar grupos de especialistas en distintas ramas de la ingeniería y otras profesiones y de interactuar con estos.

❖ **Actitudes**

- Atender los problemas de la ingeniería con una visión inclusiva de los fenómenos sociales.
- Tener espíritu de servicio para la sociedad.
- Asumir prácticamente la necesidad de una actualización constante mediante cursos de actualización o estudios de posgrado y doctorado.
- Enfrentar críticamente la nueva situación del país marcada por una creciente competitividad.

- Tener la disposición de promover y participar en el proceso educativo de los subordinados y compañeros de trabajo.
- Respetar los derechos que implica la dignidad de la condición humana, en particular la de los subordinados.
- Ejercer la profesión responsablemente, atendiendo a los principios y valores éticos que obligan a la probidad y la honestidad.
- Buscará la optimización del uso de los recursos tanto humanos como materiales.
- Tener la disposición para colaborar y participar en grupos multidisciplinarios.
- Mostrar iniciativa y liderazgo en todos los ámbitos del ejercicio profesional que incluya la búsqueda de nichos para el desarrollo tecnológico; el incremento de las fuentes de trabajo mediante la creación de empresas la buena disposición hacia las relaciones humanas y la búsqueda de la calidad, y la atención a la relación costo beneficio dando cuenta del uso adecuado de los recursos.
- Mantenerse al tanto de los avances tecnológicos, de regulación y la normatividad en su esfera de acción.

3.3.2.3. Plan de estudios.

En el cuadro 23, se presenta el plan de estudios, el cual muestra las materias impartidas a lo largo de los nueve semestres.

Cuadro 23.
Plan de estudios de Ingeniero en Comunicaciones y Electrónica.

SEMESTRE I	SEMESTRE II	SEMESTRE III
Cálculo Diferencial e Integral	Cálculo Vectorial	Campos y Ondas Electromagnéticas
Física Clásica	Ecuaciones Diferenciales	Circuitos de CA y CD
Fundamentos de Algebra	Electricidad y Magnetismo	Estructuras y Bases de Datos
Fundamentos de Programación	Humanidades II: La Comunicación y la Ingeniería	Ondas Mecánicas
Humanidades I: Ingeniería, Ciencia y Sociedad	Programación Orientada a Objetos	Transformadas de Funciones
Química Básica	Química Aplicada	Variable Compleja

SEMESTRE IV	SEMESTRE V	SEMESTRE VI
Análisis Numérico	Administración	Electrónica Lineal
Economía	Análisis Transitorios	Electrónica Digital
Mecánica Cuántica y Estadística	Circuitos Digitales	Microprocesadores
Mediciones	Dispositivos	Comunicaciones Digitales
Ondas Electromagnéticas Guiadas	Fundamentos de Máquinas Eléctricas	Señales y Sistemas de Control Clásico
Probabilidad y Estadística	Comunicaciones Analógicas	Señales y Vibradores
Teoremas de Circuitos Eléctricos	Teoría de Radiadores Electromagnéticos	

SEMESTRE VII	SEMESTRE VIII	SEMESTRE IX
Electroacústica y Transductores	Desarrollo Prospectivo de Proyectos o Tópicos Selectos de Ingeniería I	Humanidades V: El Humanismo Frente a la Globalización.
Espacio de Estados	Humanidades IV: Desarrollo Personal y Profesional	Ingeniería Económica
Generación y Evaluación de Proyectos	Calidad en la Ingeniería	Proyecto de Ingeniería o Tópicos Selectos de Ingeniería II.
Humanidades III: Desarrollo Humano	Optativa	Optativa
Microcontroladores	Optativa	Optativa
Procesamiento Digital de Señales	Optativa	Optativa
Redes Básicas	Optativa	Optativa

Fuente: Instituto Politécnico Nacional (Consultado en agosto 2012). Ingeniería en Comunicaciones y Electrónica. México: Autor. [En línea]. Disponible <http://www.ice.esimez.ipn.mx/node/1>; 1.

Paralelamente, en el cuadro 24 se pueden observar las materias optativas del octavo semestre de las diferentes especialidades.

Cuadro 24.
Optativas del octavo semestre del plan de estudios de Ingeniero en Comunicaciones y Electrónica.

OPTATIVAS OCTAVO SEMESTRE		
OPCIÓN ACÚSTICA	OPCIÓN COMPUTACIÓN	OPCIÓN ELECTRONICA
Acústica Arquitectural	Arquitectura de Computadoras	Instrumentación I
Grabación	Ingeniería de Software	Instrumentación II
Metrología Acústica	Lenguajes de Internet	Electrónica de Potencia I
Psicoacústica	Redes Lan	Transmisores

OPTATIVAS OCTAVO SEMESTRE	
OPCIÓN COMUNICACIONES	OPCIÓN CONTROL
Electrónica Analógica de Comunicaciones	Control Analógico. Servomecanismos
Comunicaciones por Medio de Fibra Óptica	Control con uso de PLC
Redes de Área Amplia	Control Digital
Teoría de Codificación y Manejo de Información	Instrumentación de Procesos

Fuente: Instituto Politécnico Nacional (Consultado en agosto 2012). Ingeniería en Comunicaciones y Electrónica. México: Autor. [En línea]. Disponible <http://www.ice.esimez.ipn.mx/node/1>; 1.

Por otro lado, en el cuadro 25 se pueden apreciar las asignaturas optativas del noveno semestre de las diferentes especialidades con las que cuenta esta ingeniería.

Cuadro 25.
Optativas del noveno semestre del plan de estudios de Ingeniero en Comunicaciones y Electrónica.

OPTATIVAS NOVENO SEMESTRE		
OPCIÓN ACÚSTICA	OPCIÓN COMPUTACIÓN	OPCIÓN ELECTRONICA
Acústica Musical	Aplicaciones de redes de computo	Electrónica de Potencia II
Bioacústica	Agentes Inteligentes Expertos	Instrumentación III
Reconocimiento y Síntesis de Voz	Sistemas en Tiempo Real	Receptores
Ruido y Vibraciones	Visión por Computadora	Televisión y Video

OPTATIVAS NOVENO SEMESTRE	
OPCIÓN COMUNICACIONES	OPCIÓN CONTROL
Diseño de Administración de Redes	Control Distribuido
Redes Convergentes	Control Inteligente
Sincronización y Multiplexaje	Sistemas No Lineales
Sistemas de Radiocomunicación	Sistemas de Adquisición de Datos

Fuente: Instituto Politécnico Nacional (Consultado en agosto 2012). *Ingeniería en Comunicaciones y Electrónica*. México: Autor. [En línea]. Disponible <http://www.ice.esimez.ipn.mx/node/1>; 1.

3.4. Importancia de la inteligencia emocional en la currícula del nivel técnico y universitario.

A lo largo de los capítulos anteriores se han plasmado los efectos potenciales que las habilidades de inteligencia emocional pueden ejercer sobre el alumnado. Se han recogido evidencias de que los alumnos emocionalmente inteligentes en términos generales poseen mejores niveles de ajuste psicológico y bienestar emocional; presentan una mayor calidad y cantidad relaciones interpersonales; son menos propensos a realizar comportamientos disruptivos, agresivos o violentos; pueden llegar a obtener un mayor rendimiento escolar al enfrentarse a las situaciones de estrés con mayor facilidad; y consumen menor cantidad de sustancias adictivas.

Sin embargo, hasta ahora la enseñanza se ha focalizado principalmente en el desarrollo de habilidades cognitivas y de conocimiento, es momento de

empezar a mirar que la inteligencia emocional debería de formar parte de este proceso educativo en los alumnos.

Con base en los resultados de los diferentes estudios científicos que se han presentado como parte del marco teórico en el que se sustenta esta investigación, se denota que el desarrollo de la inteligencia emocional parece una tarea necesaria en el contexto escolar, el cual se torna en un espacio adecuado para fomentar esta habilidad que contribuirá de forma positiva al bienestar personal y social del alumno.

Extremera y Fernández-Berrocal (2004) mencionan que los resultados de las investigaciones que se han hecho de la inteligencia emocional son alentadores y apoyan la importancia de desarrollar habilidades emocionales en el aula, tarea aún pendiente en la mayoría de los centros educativos. Si queremos construir un individuo pleno y preparado para la sociedad del futuro, es ineludible educar a nuestros alumnos e hijos en el mundo afectivo y emocional.

Al respecto, Rodríguez (2002) realizó un estudio en alumnos universitarios, a los cuales dividió en dos grupos (control y experimental), a ambos les aplicó un pre-test para medir sus habilidades emocionales (autoconocimiento, autocontrol, empatía y motivación). Posteriormente el grupo experimental recibió un entrenamiento de 16 horas en autoconocimiento, autocontrol, empatía y motivación y al término de éste a ambos grupos se les hizo un post-test el cual arrojó diferencias únicamente en el grupo experimental, el grupo control permaneció sin ningún cambio.

Por lo tanto, este autor afirma que las habilidades emocionales se incrementaron en el grupo experimental y permanecieron sin cambio en el de control, las cuales pueden utilizarse para la solución de problemas, pueden modificar y aprenderse mediante entrenamiento teórico y vivencial.

De igual manera, este investigador aplicó el inventario de solución de problemas de Heppner y Petersen a los grupos de control y experimental, en la cual encontró que el grupo experimental presentó una mejora, por lo tanto concluyó que la solución de problemas era susceptible de cambio, los alumnos que tomaron el entrenamiento mostraron mayores habilidades para la solución de problemas (Rodríguez, 2002).

Por lo tanto, en términos generales para Rodríguez (2002:148) los alumnos que recibieron el entrenamiento -grupo experimental- tienen mayor desarrollo de las habilidades emocionales y conductas y actitudes típicamente asociadas con los solucionadores de problemas exitosos, a comparación del grupo control, es decir, la gente que decidió tomar y concluyó el taller tienen mayor autoconocimiento y se perciben a ellos mismos como solucionadores efectivos de problemas, confían en ellos mismos, cuentan con mayor grado de control personal y se aproximan a los problemas.

La Case Western University a través de la Weatherhead School of Management, es una institución pionera en incluir en el plan de estudios de los licenciados en gestión empresarial el cultivo de la inteligencia emocional, esto fue originado debido a que la Weatherhead se tomó muy en serio las críticas que comúnmente se les hacían a los gestores de empresas, ya que estos eran demasiado analíticos y adolecían de habilidades interpersonales, de capacidad de comunicación y de trabajo en equipo (Goleman, 1999a).

A diferencia de otros países como EE. UU., Inglaterra y España que han estado implementando programas en las instituciones, en México, como se pudo revisar en los planes de estudio no hay una asignatura sobre inteligencia emocional para el desarrollo de habilidades emocionales y sociales en los estudiantes de nivel técnico y universitario de las áreas técnicas y administrativas.

Al respecto, en un estudio realizada por Cruz (2000) en un grupo de estudiantes de ingeniería de la ESIME del IPN, en el cual se les preguntaba a los alumnos con cuales habilidades contaban, estos respondieron, tanto los estudiantes de cuadro de honor como los estudiantes regulares, que contaban con más habilidades cognoscitivas que emocionales y sociales. En este estudio, los estudiantes también reportaron que la calidad de vida estaba relacionada con aspectos emocionales por encima de los aspectos económicos y de salud; es decir, es importante para ellos lograr un manejo adecuado de sus estados emocionales.

Ante tal panorama, a continuación se presenta la metodología de la presente investigación, en la que se pretende evaluar la inteligencia emocional en estudiantes de educación pública del nivel educativo técnico y superior, en donde todavía no se cuenta con una asignatura sobre esta temática que pueda brindarles a los alumnos herramientas sobre la misma para su mejor desempeño académico y laboral, lo cual sería de suma utilidad para que puedan potencializarse al respecto.

Capítulo 4. Metodología.

4.1. Preguntas de investigación.

Con base en el marco teórico científico, se plantean las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Existen diferencias en la percepción de las emociones de los estudiantes de disciplinas administrativas y técnicas de instituciones educativas públicas por carrera/especialidad?
2. ¿Existen diferencias en el manejo de las emociones de uno mismo de los estudiantes de disciplinas administrativas y técnicas de instituciones educativas públicas por carrera/especialidad?
3. ¿Existen diferencias en el manejo de las emociones de otros de los estudiantes de disciplinas administrativas y técnicas de instituciones educativas públicas por carrera/especialidad?
4. ¿Existen diferencias en la utilización de las emociones de los estudiantes de disciplinas administrativas y técnicas de instituciones educativas públicas por carrera/especialidad?

4.2. Objetivos.

4.2.1. Objetivo general.

Evaluar la inteligencia emocional de los estudiantes de disciplinas administrativas y técnicas de instituciones educativas públicas.

4.2.2. Objetivos particulares

1. Identificar las diferencias en la percepción de las emociones de los estudiantes de disciplinas administrativas y técnicas de instituciones educativas públicas por carrera/especialidad.
2. Detectar las diferencias en el manejo de las emociones de uno mismo de los estudiantes de disciplinas administrativas y técnicas de instituciones educativas públicas por carrera/especialidad.
3. Conocer las diferencias en el manejo de las emociones de otros de los estudiantes de disciplinas administrativas y técnicas de instituciones educativas públicas por carrera/especialidad.
4. Determinar las diferencias de la utilización de las emociones de los estudiantes de disciplinas administrativas y técnicas de instituciones educativas públicas por carrera/especialidad.

4.3. Variables de la investigación.

4.3.1. Variables independientes.

V.I.1. Sexo.

1. Hombre.
2. Mujer.

V.I.2. Edad.

1. Menos de 15 años.
2. De 16 a 18 años.
3. De 19 a 22 años.
4. De 23 a 26 años.

5. Más de 26 años.

V.I.3. Estado Civil.

1. Soltero.
2. Casado.
3. Divorciado.
4. Unión libre.
5. Viudo.

V.I.4. Situación Laboral.

1. Trabaja.
2. No trabaja.

V.I.5. Nivel escolar.

1. Técnico.
2. Licenciatura

V.I.6. Carrera/especialidad.

1. Técnico en Telecomunicaciones.
2. Técnico en Contabilidad.
3. Licenciado en Administración.
4. Técnico en Electrónica.
5. Ingeniero en Comunicaciones y Electrónica.

V.I.7. Semestre.

1. Primero - segundo.
2. Tercero - cuarto.

3. Quinto - sexto.
4. Séptimo - octavo.
5. Noveno - décimo.

4.3.2. Variables dependientes.

V.D.1. Percepción de las emociones.

Se trata de la percepción que tienen los individuos tanto de sus propias emociones como de la de los demás (Ciarrochi, Deane, Anderson, Petrides y Furham citados en Salvador, 2008).

V.D.2. Manejo de las emociones de uno mismo.

Entendida como el control de las emociones personales (Ciarrochi, Deane, Anderson, Petrides y Furham citados en Salvador, 2008).

V.D.3. Manejo de las emociones de los otros.

Referida a la posibilidad de entender y ayudar a los demás a través de la percepción de sus emociones (Ciarrochi, Deane, Anderson, Petrides y Furham citados en Salvador, 2008).

V.D.4. Utilización de las emociones.

Basada en el uso de las propias emociones como vía de automotivación (Ciarrochi, Deane, Anderson, Petrides y Furham citados en Salvador, 2008).

4.4. Hipótesis.

Hipótesis 1.

Ho: “No existen diferencias estadísticamente significativas en los puntajes medios de la percepción de las emociones de los estudiantes de disciplinas administrativas y técnicas de instituciones educativas públicas por carrera/especialidad”.

Ha: “Existen diferencias estadísticamente significativas en los puntajes medios de la percepción de las emociones de los estudiantes de disciplinas administrativas y técnicas de instituciones educativas públicas por carrera/especialidad”.

Hipótesis 2.

Ho: “No existen diferencias estadísticamente significativas en los puntajes medios del manejo de las emociones de uno mismo de los estudiantes de disciplinas administrativas y técnicas de instituciones educativas públicas por carrera/especialidad”.

Ha: “Existen diferencias estadísticamente significativas en los puntajes medios del manejo de las emociones de uno mismo de los estudiantes de disciplinas administrativas y técnicas de instituciones educativas públicas por carrera/especialidad”.

Hipótesis 3.

Ho: “No existen diferencias estadísticamente significativas en los puntajes medios en el manejo de las emociones de los otros de los estudiantes de disciplinas administrativas y técnicas de instituciones educativas públicas por carrera/especialidad”.

Ha: “Existen diferencias estadísticamente significativas en los puntajes medios en el manejo de las emociones de los otros de los estudiantes de disciplinas administrativas y técnicas de instituciones educativas públicas por carrera/especialidad”.

Hipótesis 4.

Ho: “No existen diferencias estadísticamente significativas en los puntajes medios en la utilización de las emociones de los estudiantes de disciplinas administrativas y técnicas de instituciones educativas públicas por carrera/especialidad”.

Ha: “Existen diferencias estadísticamente significativas en los puntajes medios en la utilización de las emociones de los estudiantes de disciplinas administrativas y técnicas de instituciones educativas públicas por carrera/especialidad”.

4.5. Diseño del estudio.

El presente trabajo de investigación se considera un estudio no experimental debido a que no se ejerce control sobre las variables de investigación.

4.6. Tipo de estudio.

Se trata de un estudio de tipo transversal, en el cual los datos fueron recolectados en un solo momento, así como de corte descriptivo debido a que en éste se señalan y especifican las características de las variables analizadas.

4.7. Método.

4.7.1. Participantes.

Se trabajó con una muestra no probabilística por conveniencia de 613 estudiantes de disciplinas administrativas y técnicas de instituciones educativas públicas en México.

4.7.2. Instrumento de medición.

Para esta investigación se utilizó el SSRI (*revisar apéndice 1*) desarrollado en 1998 por Schutte, Malouff, Hall Haggerty, Cooper, Golden y Dornheim (Ferrándiz, Marín, Gallud, Ferrando, López y Prieto, 2006), el cual es uno de los instrumentos de autoinforme para inteligencia emocional más utilizado y conocido (García-León y López-Zafra, 2009).

Este autorreporte evalúa cómo los encuestados suelen identificar, comprender, regular y dominar emociones tanto en sí mismos y los demás (Schutte, Manes y Malouff, 2009).

Los autores de este cuestionario utilizaron el modelo original de inteligencia emocional de Salovey y Mayer de 1990 como base para el desarrollo de una medida de auto-informe de la inteligencia emocional (Schutte, Malouff, Hall, Haggerty, Cooper, Golden y Dornheim, 1998), el cual divide a la inteligencia emocional en tres dimensiones la evaluación y expresión de las emociones, la regulación de las emociones y la utilización de las emociones (Gorostiaga, Balluerka, Aritzeta, Haranburu y Alonso-Arbiol, 2011).

Schutte y cols. (1998) desarrollaron este autorreporte confiable que consta de una escala de 33 ítems tipo likert, donde los sujetos han de indicar el grado en que se siente reflejados con cada enunciado (1= completamente en desacuerdo, 5= complemente de acuerdo), siendo la puntuación máxima de la

prueba 165 (Ferrándiz, Marín, Gallud, Ferrando, López y Prieto, 2006). Todos los reactivos se califican del 1 al 5, excepto los reactivos 5, 28 y 33 que se califican al revés; es decir, del 5 al 1 (Schutte, Malouff, Hall, Haggerty, Cooper, Golden y Dornheim, 1998).

Los autores del SSRI reportaron que las pruebas de fiabilidad dieron puntuaciones altas, al obtenerse un Alfa de Cronbach (α) de 0.90 para la muestra de adultos de edad media de 29.3 (Dooba, 2009) y de 0.87 en estudiantes, además de que en diferentes estudios se ha demostrado que es fiable para la medición de los adolescentes y adultos (Murphy y Janeke, 2009).

En el plano internacional ha sido empleado en diferentes trabajos de investigación (Ferrándiz, Marín, Gallud, Ferrando, Pina y Prieto, 2006; Goldenberg, Matheson y Mantler, 2006; Pérez y Castejón, 2006; Keaten y Kelly, 2008; Dooba, 2009; Murphy y Janeke, 2009; Schutte, Noble, Malouff y Bhullar, 2009; Gardner y Qualter, 2010; Mohapatra y Gupta, 2010; Qualter, Ireland y Gardner, 2010; Rahim y Malik, 2010; Gorostiaga, Balluerka, Aritzeta, Haranburu y Alonso-Arbiol, 2011; Moon y Hur, 2011). Mientras que en México también ha sido aplicado en diversos estudios (Guzmán, 2004; Montaña, 2006; Pineda, 2008).

Para este estudio en particular, adicionalmente al SSRI se incluyó una ficha sociodemográfica, en la cual se preguntan datos generales como el sexo, la edad, el estado civil y la situación laboral. También se les preguntó a los estudiantes evaluados el nivel de estudios en el cual se encuentran estudiando, así como la carrera/especialidad y el semestre que cursan, con la finalidad de poder hacer un análisis comparativo de los estudiantes que se encuentran estudiando en el nivel técnico y licenciatura.

4.7.3. Procedimiento.

Primeramente se llevó a cabo la aplicación del instrumento de medición, a fin de evaluar la inteligencia emocional de los estudiantes de disciplinas administrativas y técnicas de instituciones educativas públicas.

Se acudió a la escuela CETIS 152, del nivel medio superior, en la cual se aplicó el instrumento de medición a 309 alumnos que se encontraban estudiando las especialidades en Técnico en Electrónica, Técnico en Telecomunicaciones y Técnico en Contabilidad. De igual manera se acudió a la ESIME del IPN, en la cual se tuvo la oportunidad de aplicar el instrumento de medición a 135 alumnos de la carrera de Ingeniero en Comunicaciones y Electrónica. Por último se aplicó el instrumento de medición a 169 alumnos de la Facultad de Contaduría y Administración (FCA) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) pertenecientes a la carrera de Licenciado en Administración. En total se llevaron a cabo 613 aplicaciones del instrumento de medición de inteligencia emocional seleccionado en esta investigación para efectuar el trabajo de campo correspondiente.

Durante la aplicación de los cuestionarios se les informó a los estudiantes que la información recabada sería de carácter anónimo, que no existían respuestas correctas o incorrectas y que no tenía un límite de tiempo. Cuando los estudiantes entregaban el cuestionario se revisó que hubieran contestado todas las interrogantes del examen y se les agradeció su participación en el estudio de investigación.

Posteriormente se procedió a la elaboración de una base de datos para poder llevar a cabo un análisis estadístico de los resultados obtenidos en SPSS, para lo cual se realizó una estadística descriptiva a fin de conocer la distribución de la muestra de estudio, mientras que para la comprobación de las hipótesis planteadas se aplicaron las pruebas T de Student para muestras independientes y Análisis de Varianza de una Sola Vía (ANOVA), para

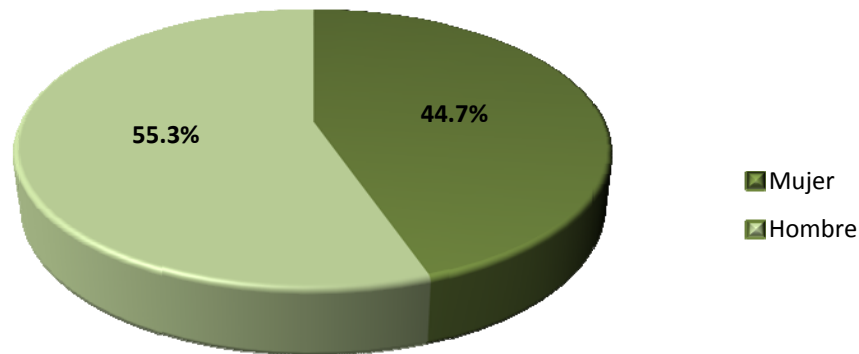
determinar las diferencias estadísticas significativas existentes en las variables de estudio.

Capítulo 5. Resultados.

5.1. Distribución general de la muestra de estudio.

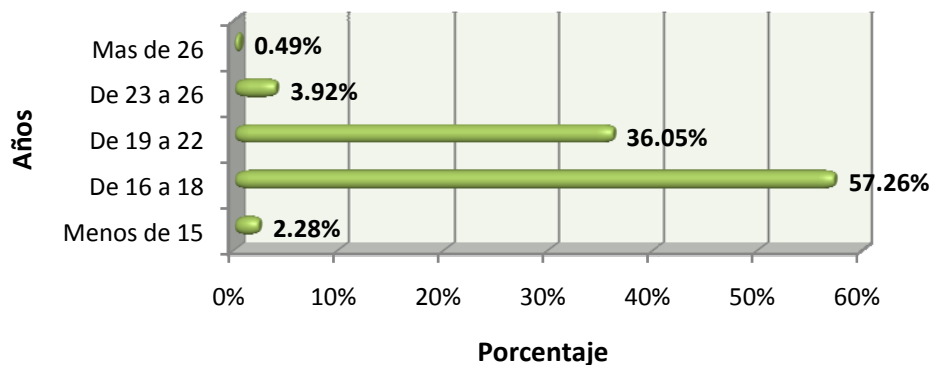
La muestra de estudio estuvo conformada por 613 estudiantes de instituciones educativas públicas, de los cuales destaca que el 55.3% (339) son hombres.

Gráfica 1.
Sexo de los estudiantes de disciplinas administrativas y técnicas de instituciones educativas públicas.



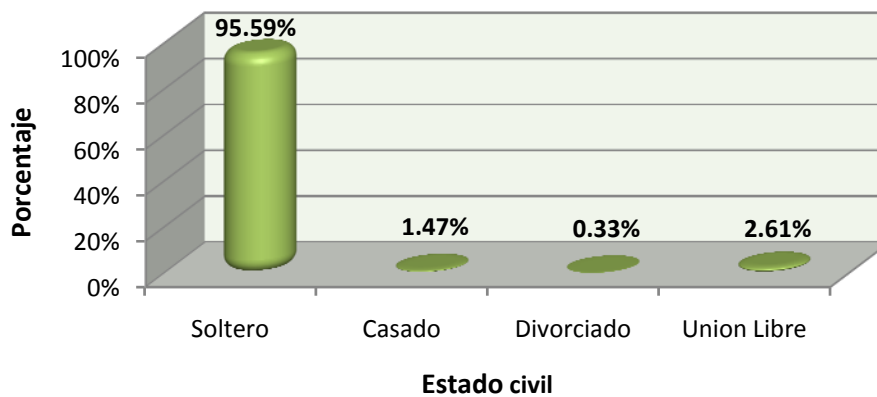
Se observa que el rango más representativo de edad de los estudiantes, es el de 16 a 18 años con un 57.26 % (351).

Gráfica 2.
Edad de los estudiantes de disciplinas administrativas y técnicas de instituciones educativas públicas.



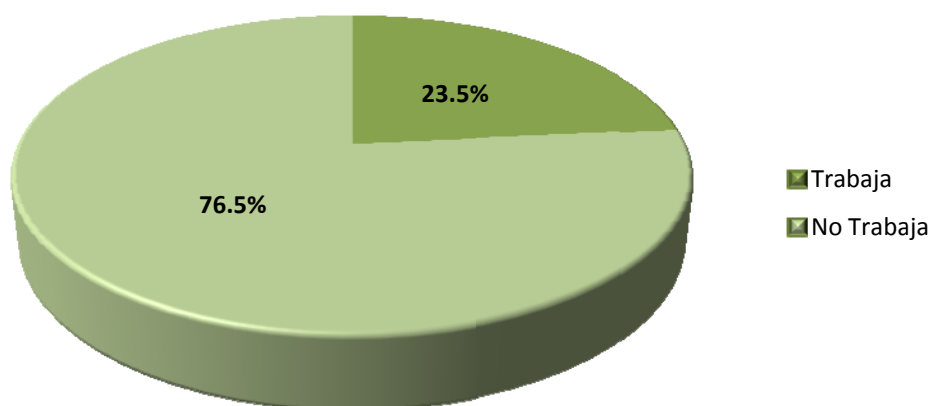
De igual manera se puede apreciar en la siguiente gráfica que el estado civil de los participantes del estudio que más se destaca con el 95.59% (586) son los solteros.

Gráfica 3.
Estado civil de los estudiantes de disciplinas administrativas y técnicas de instituciones educativas públicas.



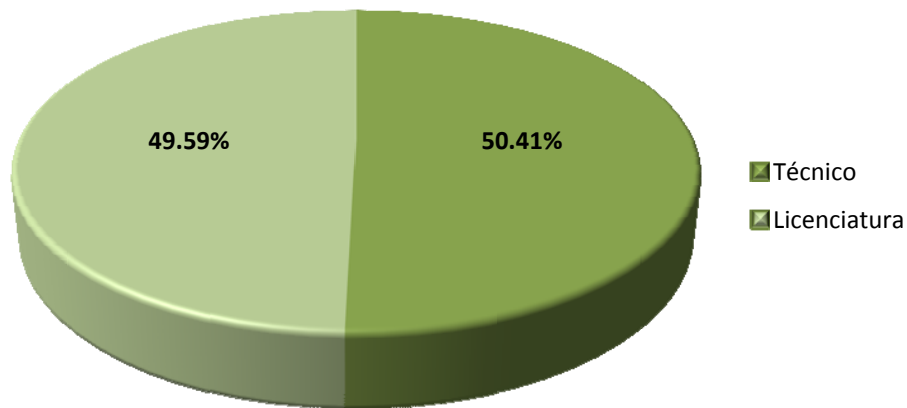
A los participantes del estudio también se les preguntó su situación laboral y se obtuvo que el 76.5% (469) no trabaja.

Gráfica 4.
Situación laboral de los estudiantes de disciplinas administrativas y técnicas de instituciones educativas públicas.



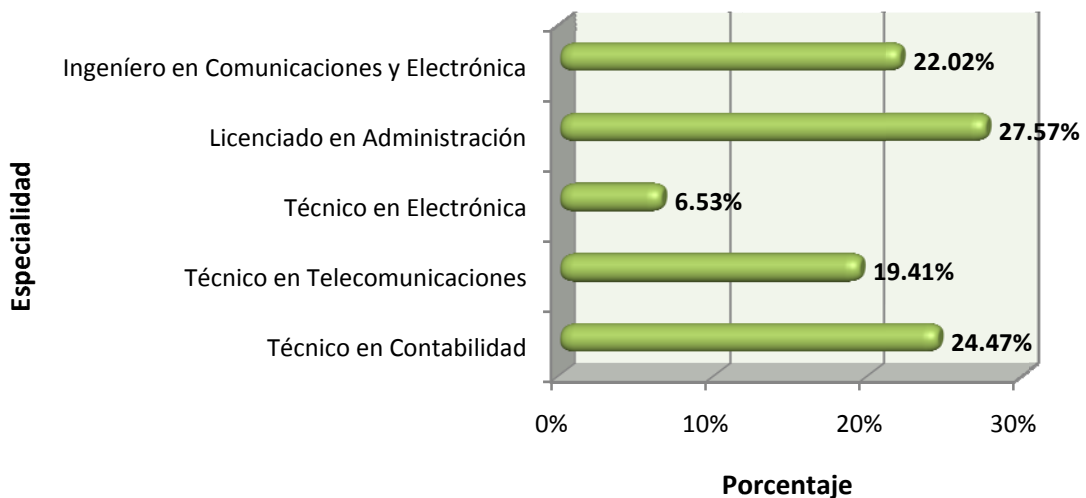
Los participantes de la muestra de estudio prácticamente están divididos en dos grandes grupos, nivel técnico y nivel superior, el 50.41% (309) son técnicos y el 49.59% (304) estudian la licenciatura.

Gráfica 5.
Nivel escolar de los estudiantes de disciplinas administrativas y técnicas de instituciones educativas públicas.



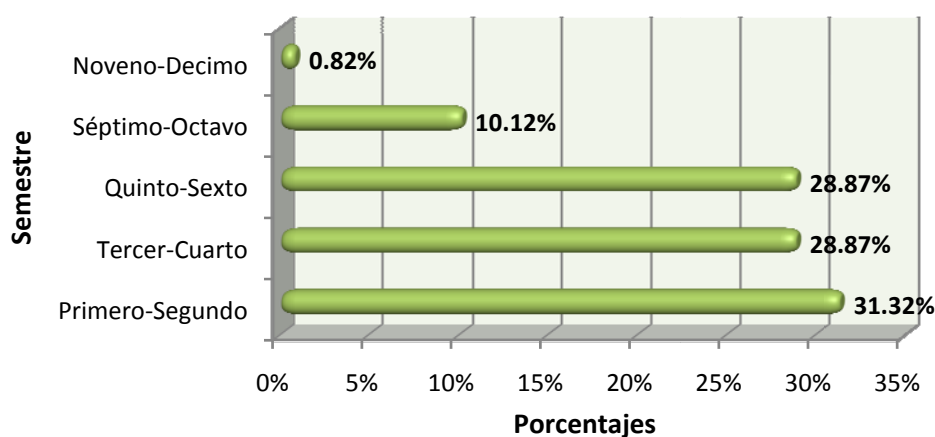
En cuanto a la especialidad que predomina de los participantes de estudio, son los licenciados en Administración con el 27.57% (169) como se puede apreciar en la gráfica.

Gráfica 6.
Especialidad de los estudiantes de disciplinas administrativas y técnicas de instituciones educativas públicas.



La siguiente grafica muestra el semestre en el cual se encuentran estudiando los participantes del estudio, el 31.32% (192) se encuentra en el primero-segundo.

Gráfica 7.
Semestre de los estudiantes de disciplinas administrativas y técnicas de instituciones educativas públicas.



5.2. Confiabilidad del Instrumento de medición.

Se obtuvo un puntaje de Alpha de Cronbach de 0.91, lo cual denota una adecuada consistencia interna del instrumento de medición aplicado.

5.3. Comprobación de hipótesis.

Se detectaron diferencias estadísticamente significativas en las variables de percepción de las emociones, manejo de las emociones de uno mismo y utilización de las emociones de los estudiantes evaluados.

Hipótesis 1.

H₀: "No existen diferencias estadísticamente significativas en los puntajes medios de la percepción de las emociones de los estudiantes de disciplinas"

administrativas y técnicas de instituciones educativas públicas por carrera/especialidad”.

Se encontraron diferencias estadísticamente significativas al 0.037 con respecto a la percepción de las emociones de los estudiantes. Por lo tanto se rechaza la **Ho**.

Tabla 1.
Diferencias estadísticamente significativas de la percepción de las emociones de los estudiantes de disciplinas administrativas y técnicas de instituciones educativas públicas por carrera/especialidad.

Carrera/especialidad	Media	Desviación Estándar	F	Sig.
Técnico en Telecomunicaciones	35.65	4.282	4.389	0.037
Técnico en Contabilidad	35.61	3.774		
Licenciado en Administración	35.07	4.457		
Técnico en Electrónica	36.83	3.079		
Ingeniero en Comunicaciones y Electrónica	35.11	4.003		

Hipótesis 2.

Ho: “No existen diferencias estadísticamente significativas en los puntajes medios del manejo de las emociones de uno mismo de los estudiantes de disciplinas administrativas y técnicas de instituciones educativas públicas por carrera/especialidad”.

Se identificaron diferencias estadísticamente significativas al 0.025 en relación al manejo de las propias emociones en los estudiantes evaluados. Motivo por el cual se rechaza la **Ho**.

Tabla 2.
Diferencias estadísticamente significativas del manejo de las emociones de uno mismo de los estudiantes de disciplinas administrativas y técnicas de instituciones educativas públicas por carrera/especialidad.

Carrera/especialidad	Media	Desviación Estándar	F	Sig.
Técnico en Telecomunicaciones	34.66	4.460	5.084	0.025
Técnico en Contabilidad	34.68	4.108		
Licenciado en Administración	33.71	3.948		
Técnico en Electrónica	34.85	3.317		
Ingeniero en Comunicaciones y Electrónica	34.28	3.711		

Hipótesis 4.

Ho: “No existen diferencias estadísticamente significativas en los puntajes medios en la utilización de las emociones de los estudiantes de disciplinas administrativas y técnicas de instituciones educativas públicas por carrera/especialidad”.

Se identificaron diferencias estadísticamente significativas al 0.036 por utilización de las emociones en los estudiantes evaluados. Motivo por el cual se rechaza la **Ho**.

Tabla 3
Diferencias estadísticamente significativas en la utilización de las emociones de los estudiantes de disciplinas administrativas y técnicas de instituciones educativas públicas por carrera/especialidad.

Carrera/especialidad	Media	Desviación Estándar	F	Sig.
Técnico en Telecomunicaciones	24.69	3.692	2.875	0.036
Técnico en Contabilidad	24.31	3.673		
Licenciado en Administración	24.05	3.551		
Técnico en Electrónica	24.66	3.093		
Ingeniero en Comunicaciones y Electrónica	25.78	3.380		

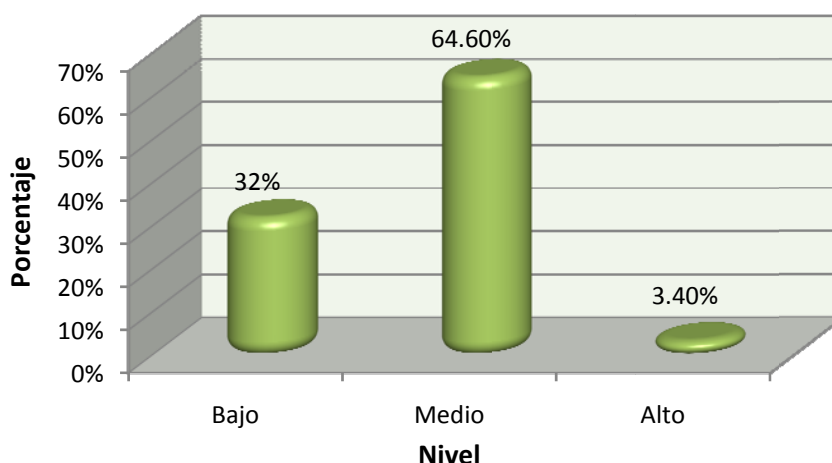
5.4. Niveles de clasificación.

5.4.1. General

Se presentan una serie de tablas sintetizadoras de los niveles de clasificación general en los cuales se ubican los estudiantes de disciplinas administrativas y técnicas de instituciones educativas públicas en la percepción de las emociones, el manejo de las emociones de uno mismo, el manejo de las emociones de los otros y la utilización de las emociones, las cuales muestran los puntos vulnerables que están presentando en inteligencia emocional los estudiantes.

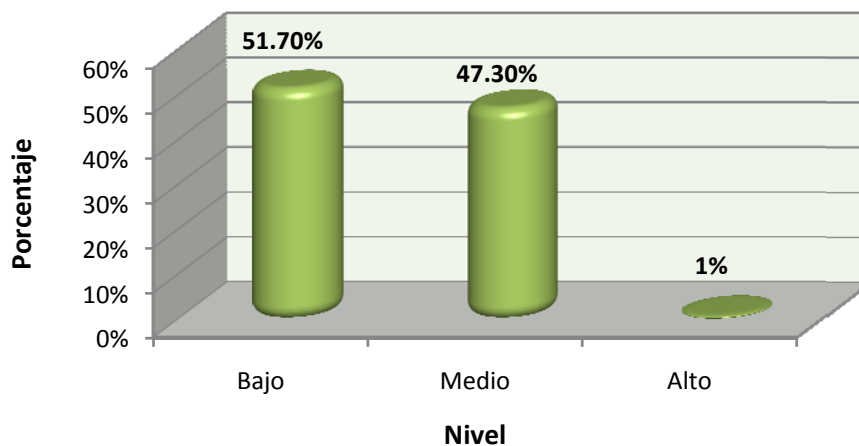
En la gráfica siguiente sobresale que el 64.6 % (396) de los estudiantes se encuentra ubicado en un rango medio en cuanto a su percepción de las emociones.

Gráfica 8.
Niveles de percepción de las emociones de los estudiantes de disciplinas administrativas y técnicas de instituciones educativas públicas.



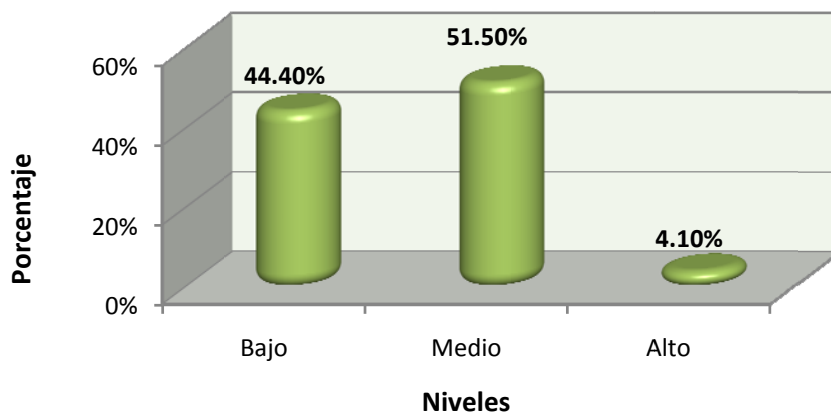
En la gráfica 9 sobresale que el 51.7 % (317) de los estudiantes se encuentra ubicado en un rango bajo en cuanto al manejo de las emociones de uno mismo.

Gráfica 9.
Niveles del manejo de las emociones de uno mismo de los estudiantes de disciplinas administrativas y técnicas de instituciones educativas públicas.



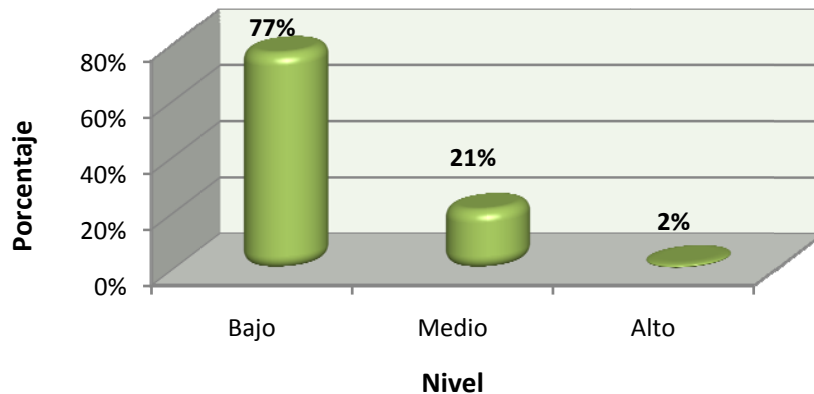
En la gráfica que se muestra a continuación sobresale que el 51.5 % (316) de los estudiantes se encuentra ubicado en un rango medio en cuanto al manejo de las emociones de los otros.

Gráfica 10.
Niveles en el manejo de las emociones de los otros de los estudiantes de disciplinas administrativas y técnicas de instituciones educativas públicas.



En la gráfica 11 sobresale que el 77 % (472) de los estudiantes se encuentra ubicado en un rango bajo en cuanto a la utilización de las emociones.

Gráfica 11.
Niveles de utilización de las emociones de los estudiantes de disciplinas administrativas y técnicas de instituciones educativas públicas.



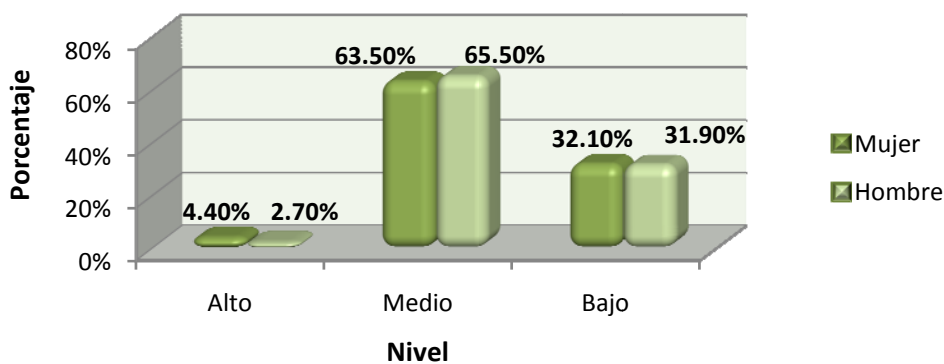
En los siguientes apartados se muestran una serie de gráficas con los niveles de las variables percepción de las emociones, el manejo de las emociones de uno mismo, el manejo de las emociones de los otros y la utilización de las emociones, en los cuales se encuentran los estudiantes de disciplinas administrativas y técnicas de instituciones educativas públicas por sexo, edad, estado civil, situación laboral, carrera/especialidad, y semestre.

De tal forma que estos datos pueden ser de utilidad a los gestores educativos para la planeación y puesta en marcha de programas que les ayuden a desarrollar la inteligencia emocional de los grupos de estudiantes que requieren un mayor empuje al respecto.

5.4.2. Percepción de las emociones.

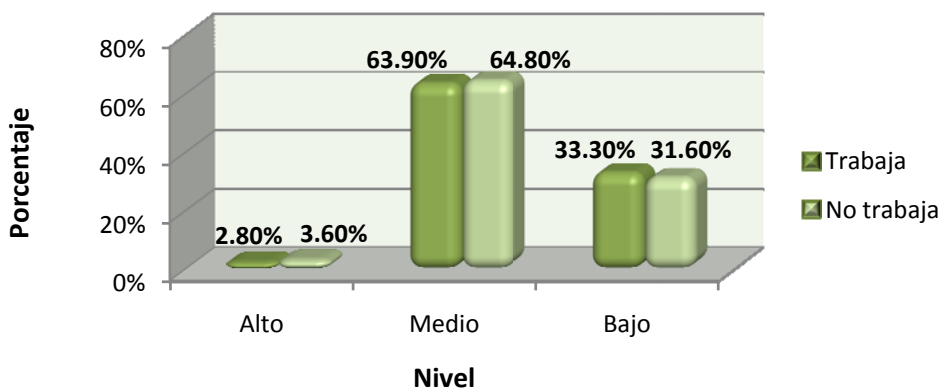
En la gráfica 12 destaca que los estudiantes se encuentran ubicados principalmente en un nivel medio en percepción de las emociones por sexo. Siendo los hombres quienes presentan una mayor incidencia con un 65.5% (222).

Gráfica 12.
Niveles de percepción de las emociones de los estudiantes de disciplinas administrativas y técnicas de instituciones educativas públicas por sexo.

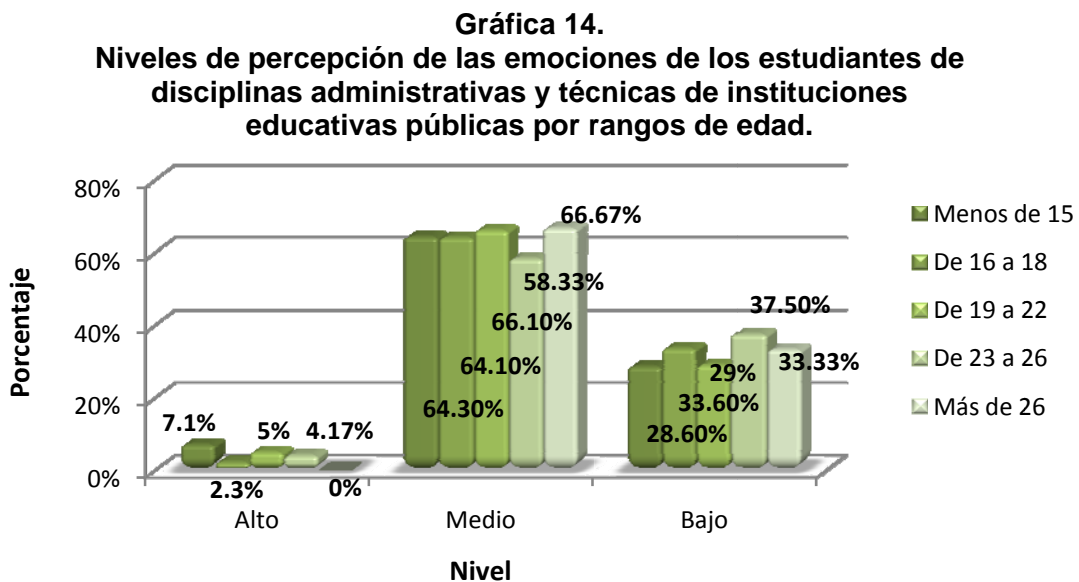


En la gráfica 13 destaca que los estudiantes se encuentran ubicados principalmente en un nivel medio en percepción de las emociones por situación laboral. Siendo los que no trabajan quienes presentan una mayor incidencia con un 64.80% (304).

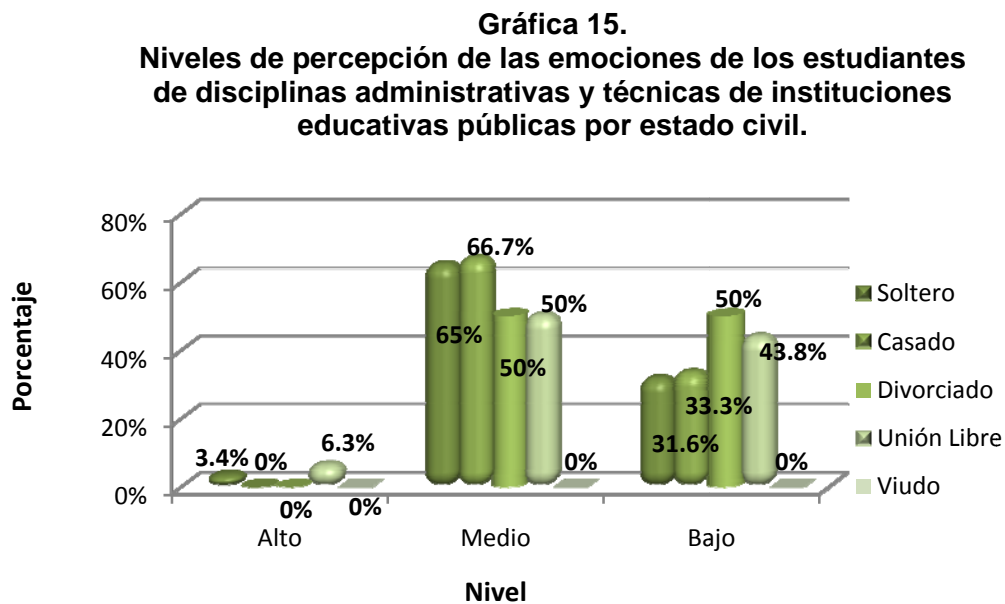
Gráfica 13.
Niveles de percepción de las emociones de los estudiantes de disciplinas administrativas y técnicas de instituciones educativas públicas por situación laboral.



En la gráfica 14 destaca que los estudiantes se encuentran ubicados principalmente en un nivel medio en percepción de las emociones por rangos de edad. Siendo los de más de 26 años quienes presentan una mayor incidencia con un 66.67% (2).

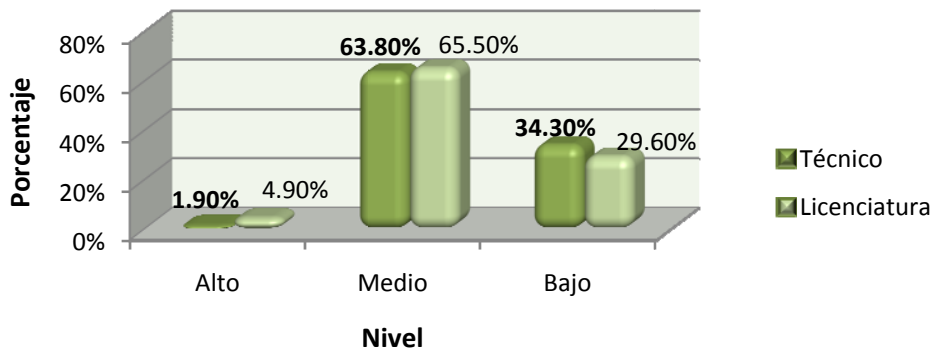


En la gráfica 15 destaca que los estudiantes se encuentran ubicados principalmente en un nivel medio en percepción de las emociones por estado civil. Siendo los casados quienes presentan una mayor incidencia con un 66.7% (6).



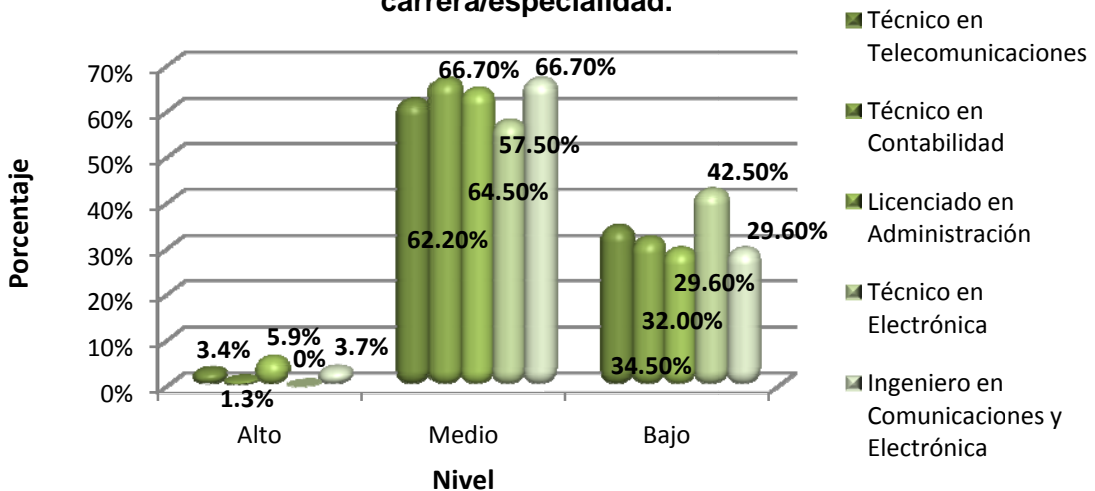
En la gráfica 16 destaca que los estudiantes se encuentran ubicados principalmente en un nivel medio en percepción de las emociones por nivel de estudios. Siendo los de licenciatura quienes presentan una mayor incidencia con un 65.5% (199).

Gráfica 16.
Niveles de percepción de las emociones de los estudiantes de disciplinas administrativas y técnicas de instituciones educativas públicas por nivel de estudios.



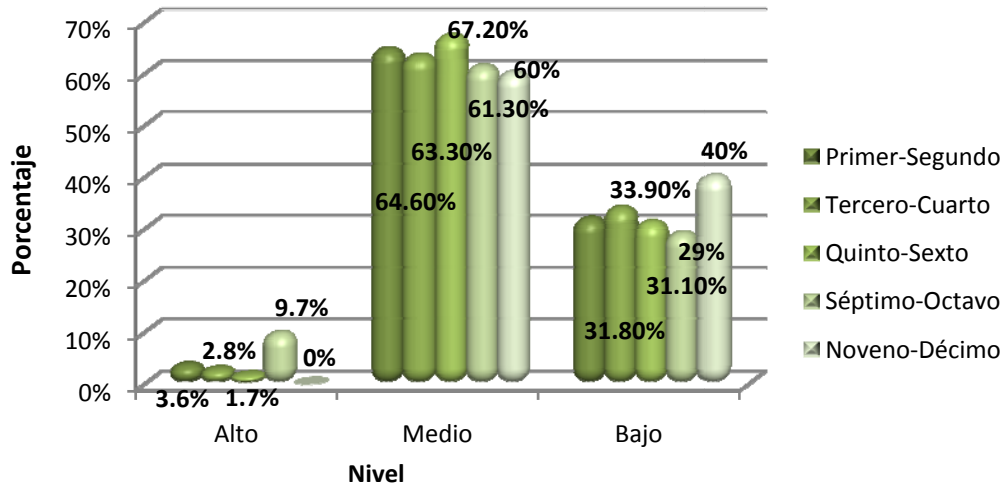
En la gráfica 17 destaca que los estudiantes se encuentran ubicados principalmente en un nivel medio en percepción de las emociones por especialidad. Siendo los Técnicos en Contabilidad con 66.70% (100) y los Ingenieros en Comunicaciones y Electrónica con 66.70% (90) quienes presentan una mayor incidencia.

Gráfica 17.
Niveles de percepción de las emociones de los estudiantes de disciplinas administrativas y técnicas de instituciones educativas públicas por nivel de estudios por carrera/especialidad.



En la gráfica 18 destaca que los estudiantes se encuentran ubicados principalmente en un nivel medio en percepción de las emociones por semestre. Siendo los de quinto-sexto quienes presentan una mayor incidencia con un 67.20% (119).

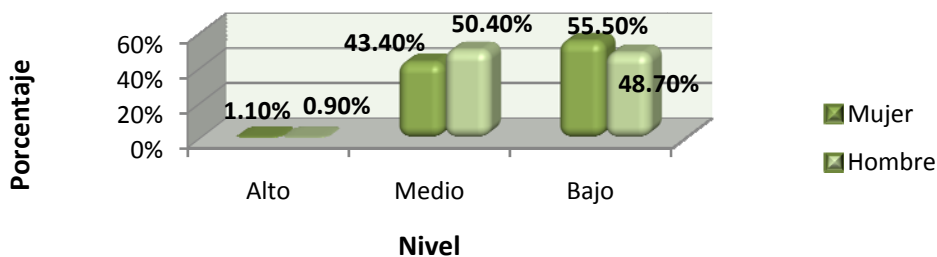
Gráfica 18.
Niveles de percepción de las emociones de los estudiantes de disciplinas administrativas y técnicas de instituciones educativas públicas por nivel de estudios por semestre.



5.4.3. Manejo de las emociones de uno mismo.

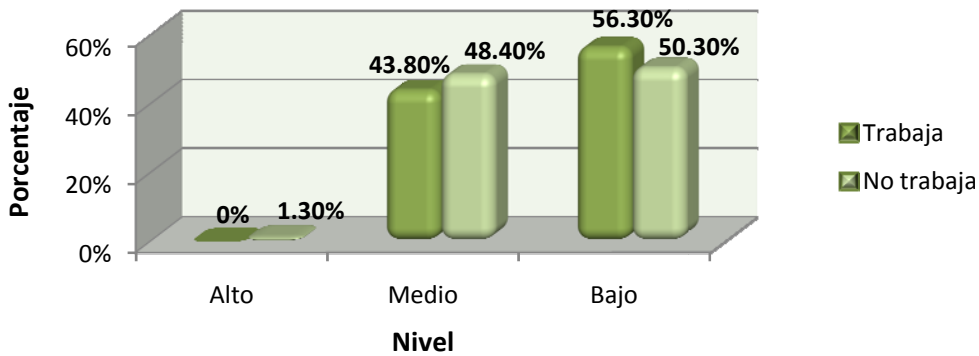
En la gráfica 19 destaca que los estudiantes se encuentran ubicados principalmente en un nivel bajo en el manejo de las emociones de uno mismo por sexo. Siendo las mujeres quienes presentan una mayor incidencia con un 55.50% (152).

Gráfica 19.
Niveles del manejo de las emociones de uno mismo de los estudiantes de disciplinas administrativas y técnicas de instituciones educativas públicas por sexo.



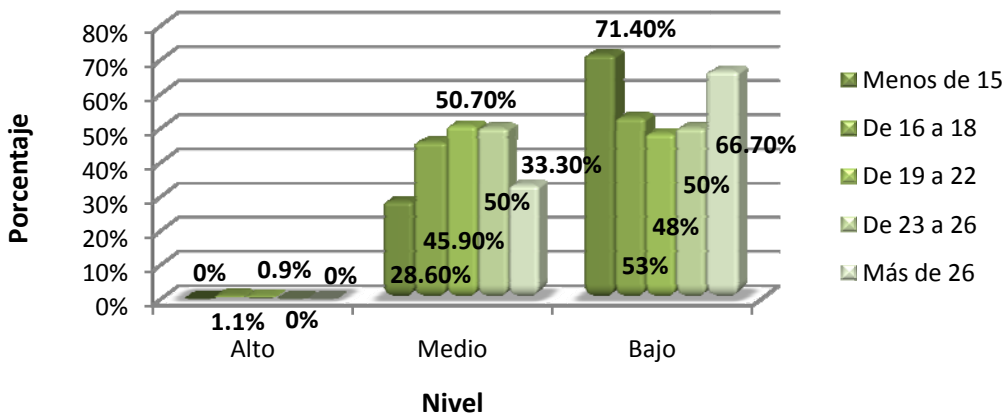
En la gráfica 20 destaca que los estudiantes se encuentran ubicados principalmente en un nivel bajo en el manejo de las emociones de uno mismo por situación laboral. Siendo los que trabajan quienes presentan una mayor incidencia con un 56.30% (81).

Gráfica 20.
Niveles del manejo de las emociones de uno mismo de los estudiantes de disciplinas administrativas y técnicas de instituciones educativas públicas por situación laboral.



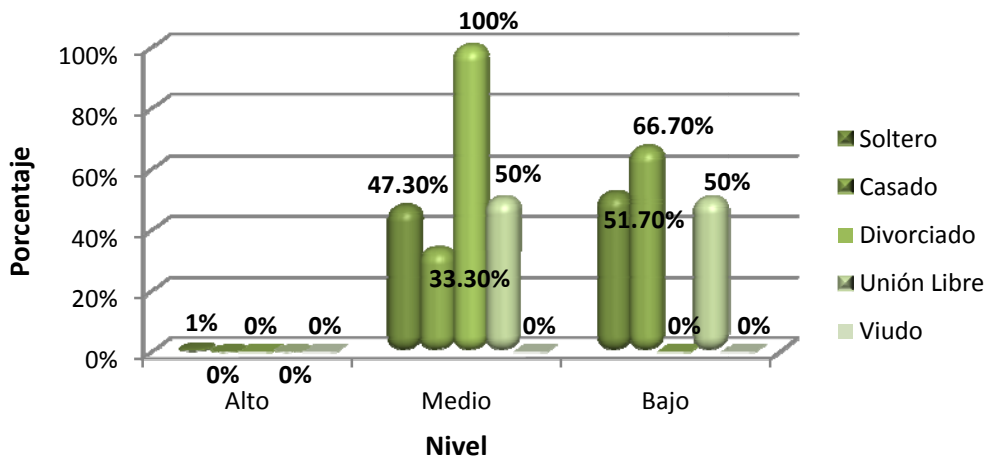
En la gráfica 21 destaca que los estudiantes se encuentran ubicados principalmente en un nivel bajo en el manejo de las emociones de uno mismo por rangos de edad. Siendo los de menos de 15 años quienes presentan una mayor incidencia con un 71.40% (10).

Gráfica 21.
Niveles del manejo de las emociones de uno mismo de los estudiantes de disciplinas administrativas y técnicas de instituciones educativas públicas por rangos de edad.



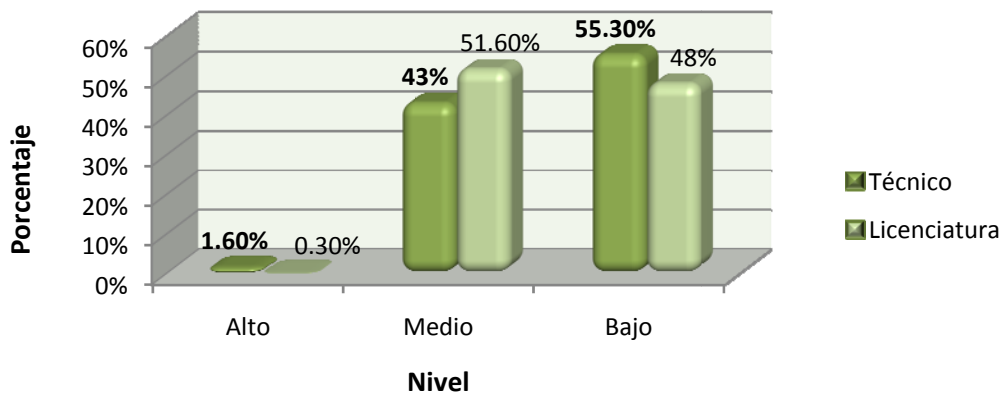
En la gráfica 22 destaca que los estudiantes se encuentran ubicados principalmente en un nivel medio en el manejo de las emociones de uno mismo por estado civil. Siendo los divorciados quienes presentan una mayor incidencia con un 100.00% (2).

Gráfica 22.
Niveles del manejo de las emociones de uno mismo de los estudiantes de disciplinas administrativas y técnicas de instituciones educativas públicas por estado civil.



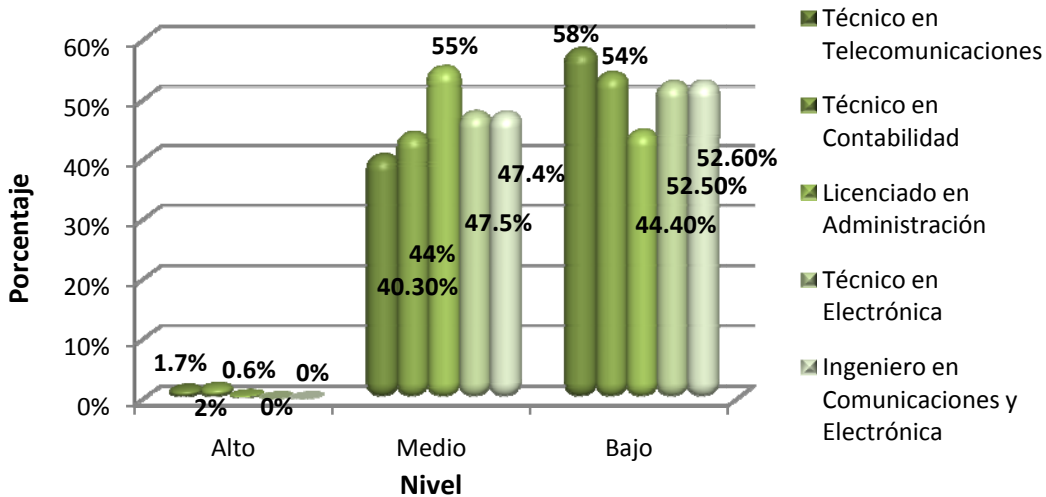
En la gráfica 23 destaca que los estudiantes se encuentran ubicados principalmente en un nivel bajo en el manejo de las emociones de uno mismo por nivel de estudios. Siendo los técnicos quienes presentan una mayor incidencia con un 55.30% (171).

Gráfica 23.
Niveles del manejo de las emociones de uno mismo de los estudiantes de disciplinas administrativas y técnicas de instituciones educativas públicas por nivel de estudios.



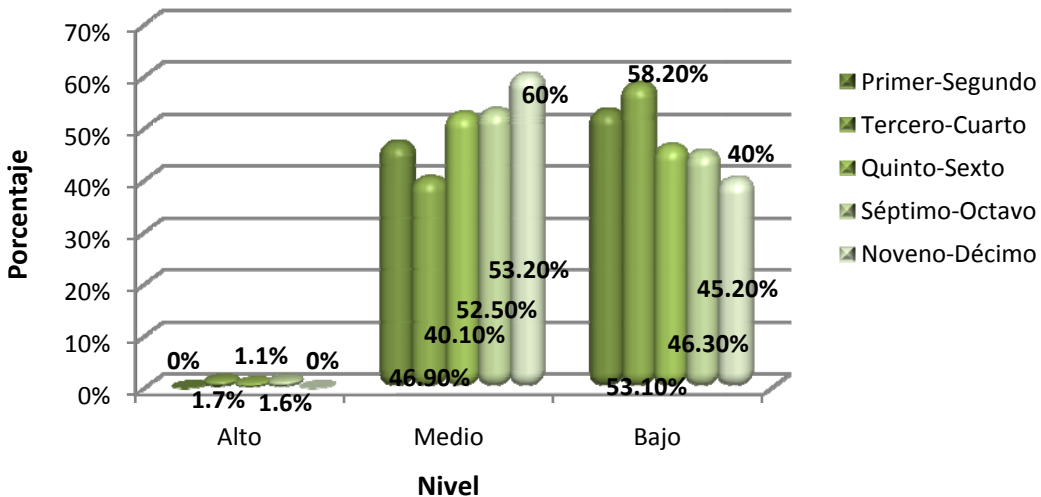
En la gráfica 24 destaca que los estudiantes se encuentran ubicados principalmente en un nivel bajo en el manejo de las emociones de uno mismo por carrera/especialidad. Siendo los Técnicos en Telecomunicaciones quienes presentan una mayor incidencia con 58.00% (69).

Gráfica 24.
Niveles del manejo de las emociones de uno mismo de los estudiantes de disciplinas administrativas y técnicas de instituciones educativas públicas por carrera/especialidad.



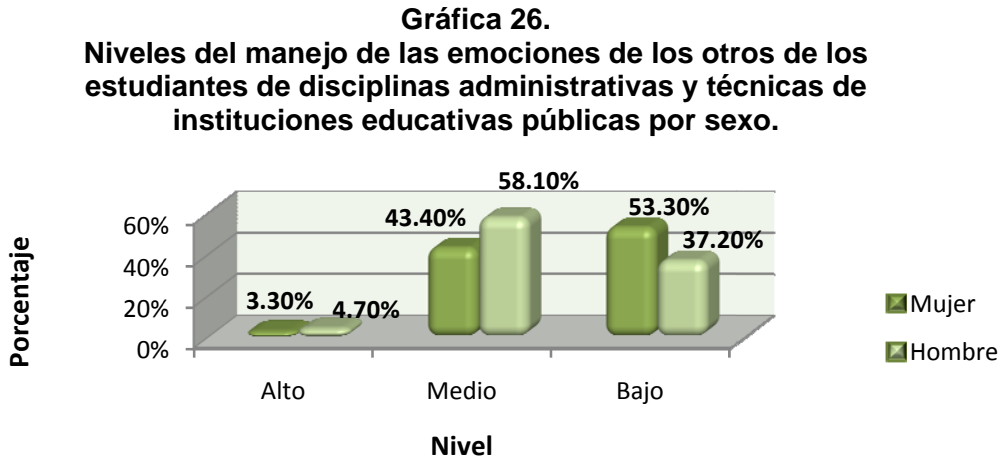
La gráfica 25 destaca que los estudiantes se encuentran ubicados principalmente en un nivel medio en el manejo de las emociones de uno mismo por semestre. Siendo los de noveno-décimo quienes presentan una mayor incidencia con un 60.00% (3).

Gráfica 25.
Niveles del manejo de las emociones de uno mismo de los estudiantes de disciplinas administrativas y técnicas de instituciones educativas públicas por semestre.

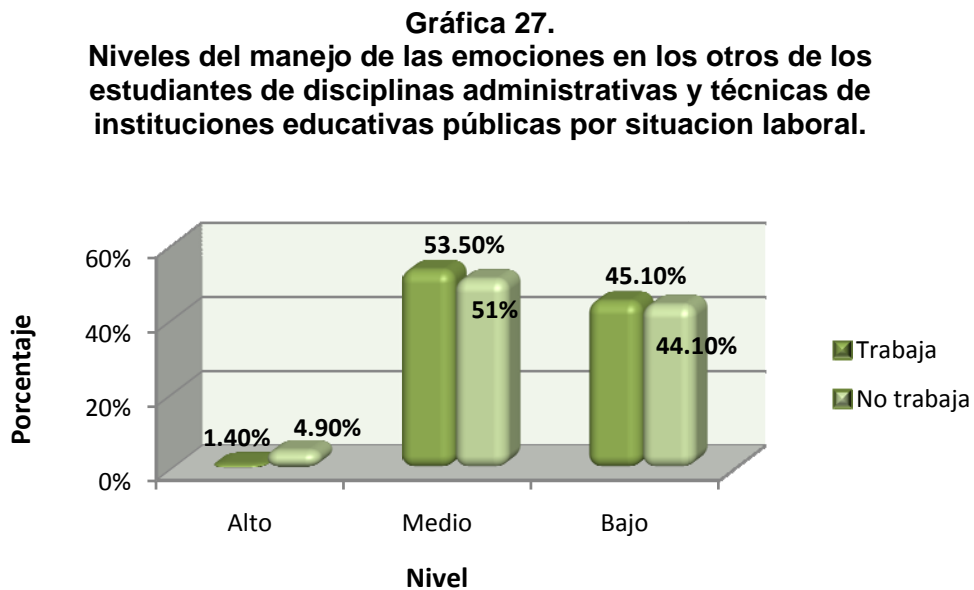


5.4.4. Manejo de las emociones de los otros.

En la gráfica 26 destaca que los estudiantes se encuentran ubicados principalmente en un nivel medio en el manejo de las emociones de los otros por sexo. Siendo los hombres quienes presentan una mayor incidencia con un 58.10% (197).

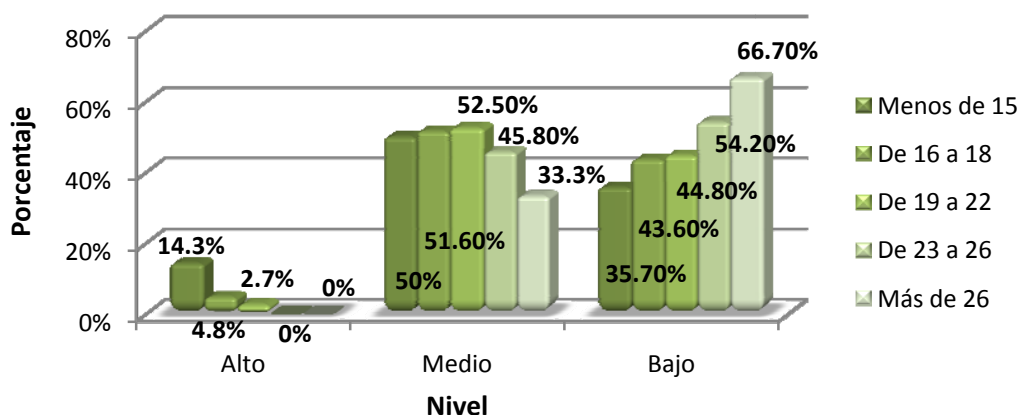


En la gráfica 27 destaca que los estudiantes se encuentran ubicados principalmente en un nivel medio en el manejo de las emociones de los otros por situación laboral. Siendo los que trabajan quienes presentan una mayor incidencia con un 53.50% (77).



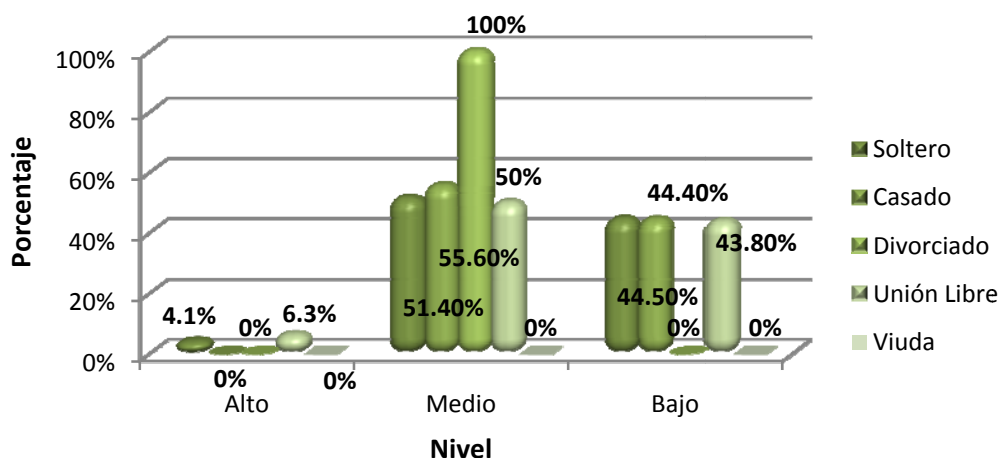
La gráfica 28 destaca que los estudiantes se encuentran ubicados principalmente en un nivel bajo en el manejo de las emociones de los otros por rangos de edad. Siendo los de más de 26 años quienes presentan una mayor incidencia con un 66.70% (2).

Gráfica 28.
Niveles del manejo de las emociones en los otros de los estudiantes de disciplinas administrativas y técnicas de instituciones educativas públicas por rangos de edad.

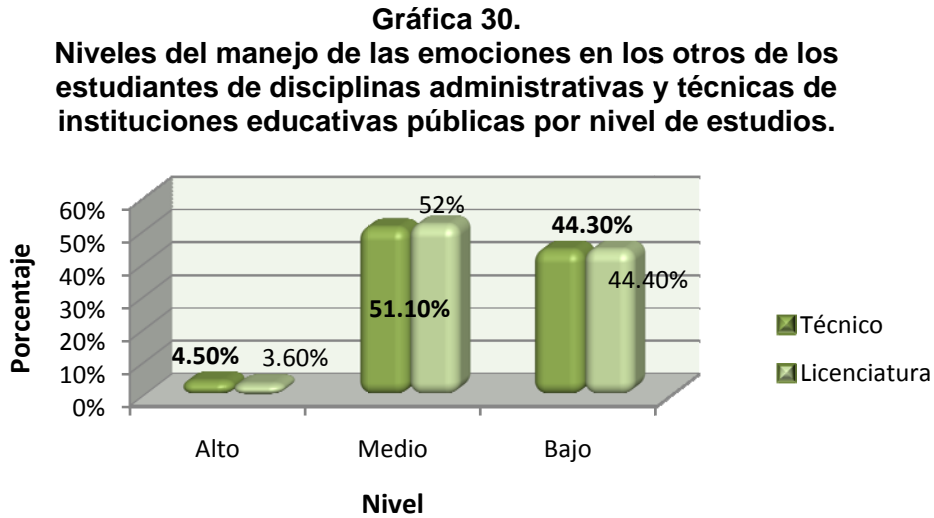


La gráfica 29 destaca que los estudiantes se encuentran ubicados principalmente en un nivel medio en el manejo de las emociones en los otros por estado civil. Siendo los divorciados quienes presentan una mayor incidencia con un 100.00% (2).

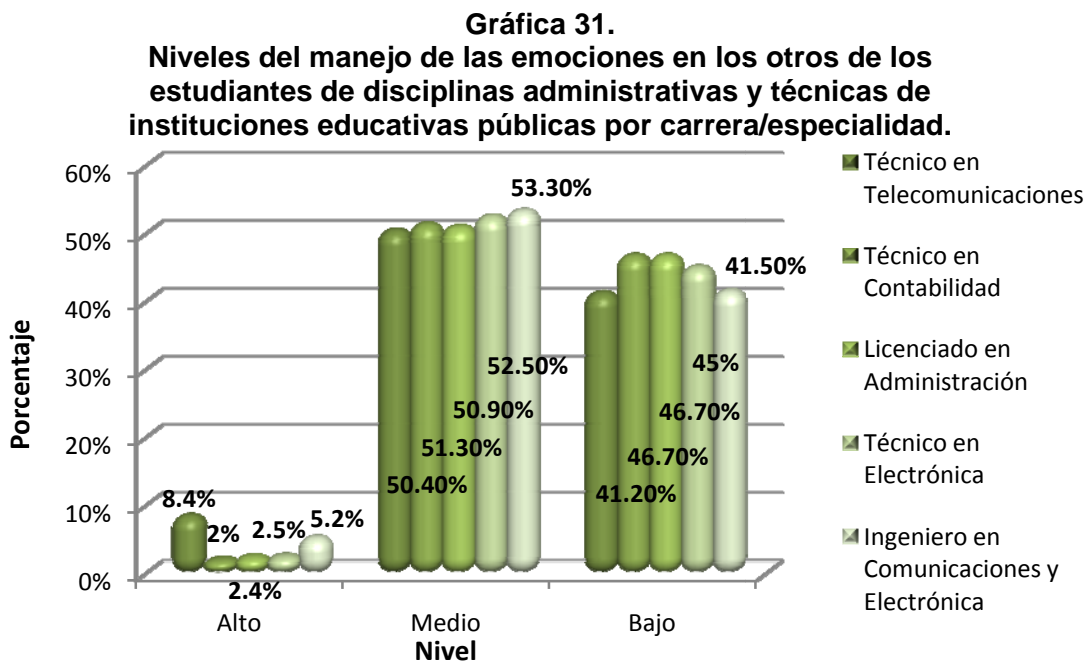
Gráfica 29.
Niveles del manejo de las emociones en los otros de los estudiantes de disciplinas administrativas y técnicas de instituciones educativas públicas por estado civil.



En la gráfica 30 destaca que los estudiantes se encuentran ubicados principalmente en un nivel medio en el manejo de las emociones en los otros por nivel de estudios. Siendo los de licenciatura quienes presentan una mayor incidencia con un 52.00% (158).

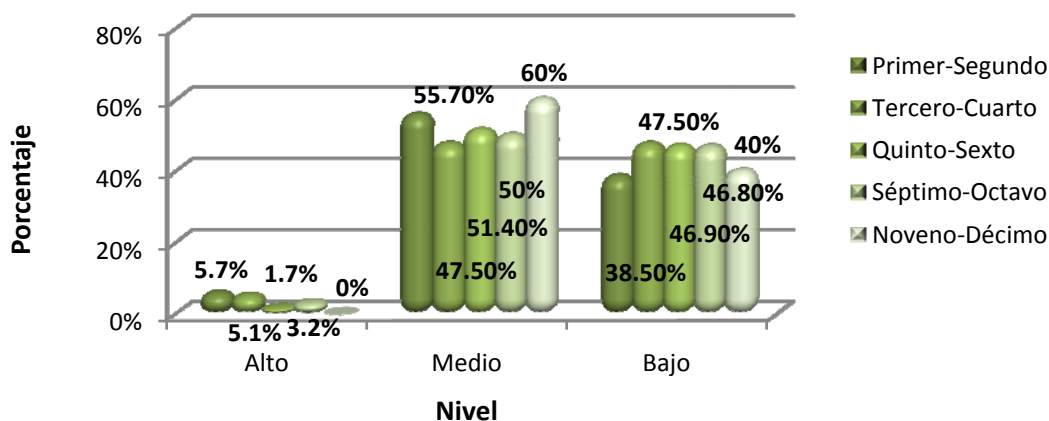


En la gráfica 31 destaca que los estudiantes se encuentran ubicados principalmente en un nivel medio en el manejo de las emociones en los otros por especialidad/carrera. Siendo los Ingenieros en Comunicaciones y Electrónica quienes presentan una mayor incidencia con 53.30% (72).



La gráfica 32 destaca que los estudiantes se encuentran ubicados principalmente en un nivel medio en el manejo de las emociones en los otros por semestre. Siendo los de noveno-décimo quienes presentan una mayor incidencia con un 60.00% (3).

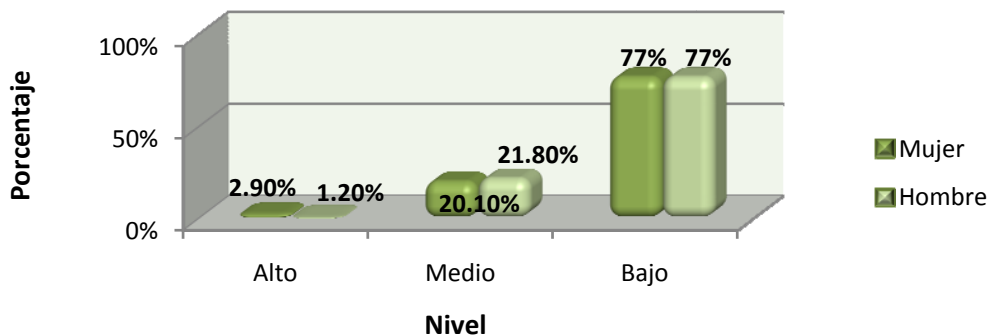
Gráfica 32.
Niveles del manejo de las emociones en los otros de los estudiantes de disciplinas administrativas y técnicas de instituciones educativas públicas por semestre.



5.4.5. Utilización de las emociones.

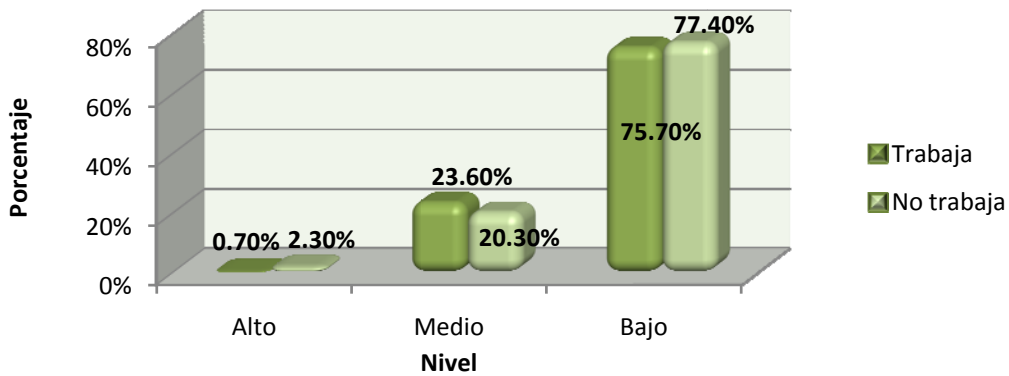
En la gráfica 33 destaca que los estudiantes se encuentran ubicados principalmente en un nivel bajo en la utilización de las emociones por sexo. Presentando la misma incidencia las mujeres con un 77.00% (211) y los hombres con un 77.00% (261).

Gráfica 33.
Niveles de utilización de las emociones de los estudiantes de disciplinas administrativas y técnicas de instituciones educativas públicas por sexo.



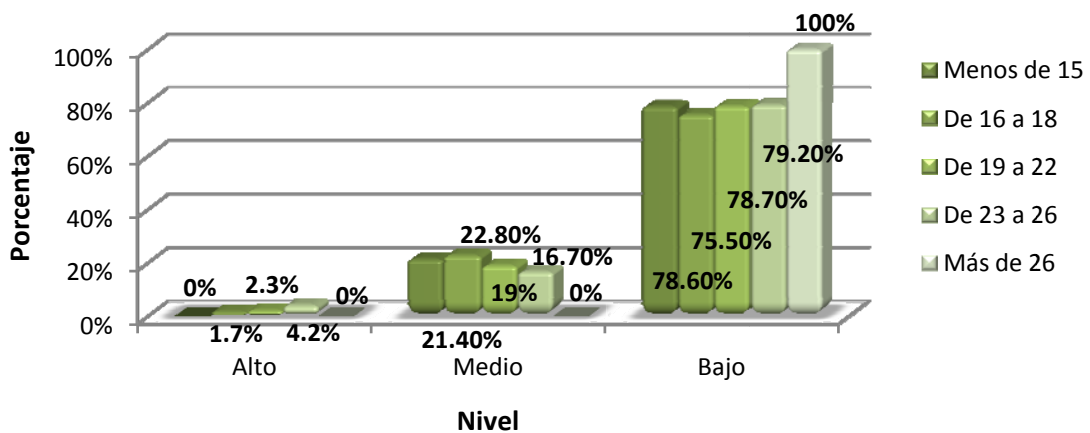
En la gráfica 34 destaca que los estudiantes se encuentran ubicados principalmente en un nivel bajo en la utilización de las emociones por situación laboral. Siendo los que no trabajan quienes presentan una mayor incidencia con un 77.40% (363).

Gráfica 34.
Niveles de utilización de las emociones de los estudiantes de disciplinas administrativas y técnicas de instituciones educativas públicas por situación laboral.



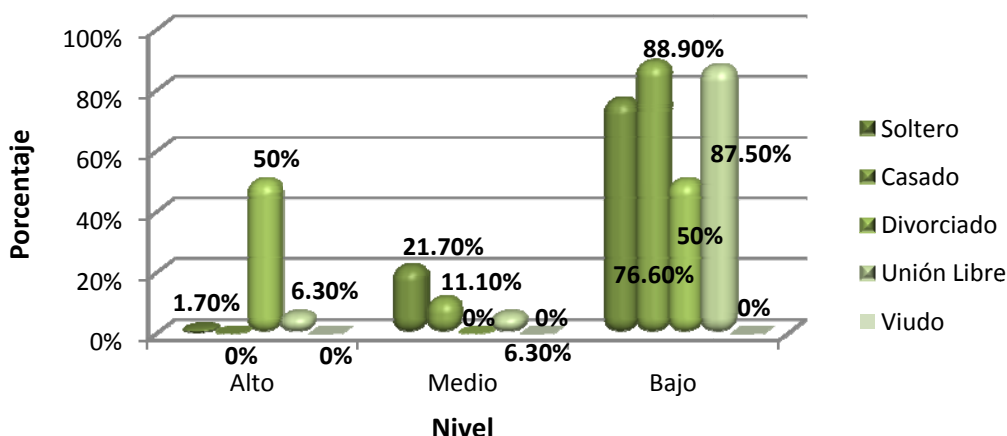
En la gráfica 35 destaca que los estudiantes se encuentran ubicados principalmente en un nivel bajo en la utilización de las emociones por rangos de edad. Siendo los de más de 26 años quienes presentan una mayor incidencia con un 100.00% (3).

Gráfica 35.
Niveles de utilización de las emociones de los estudiantes de disciplinas administrativas y técnicas de instituciones educativas públicas por situación laboral por rangos de edad.



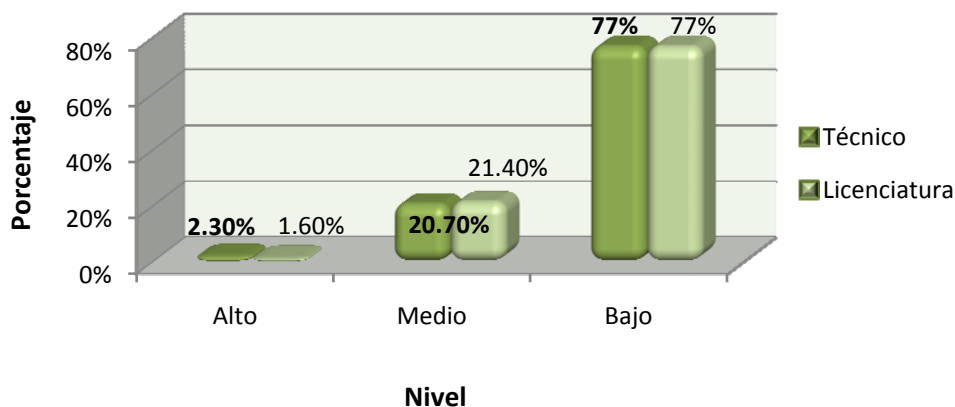
La gráfica 36 destaca que los estudiantes se encuentran ubicados principalmente en un nivel bajo en la utilización de las emociones por estado civil. Siendo los casados quienes presentan una mayor incidencia con un 88.90% (8).

Gráfica 36.
Niveles de utilización de las emociones de los estudiantes de disciplinas administrativas y técnicas de instituciones educativas públicas por estado civil.

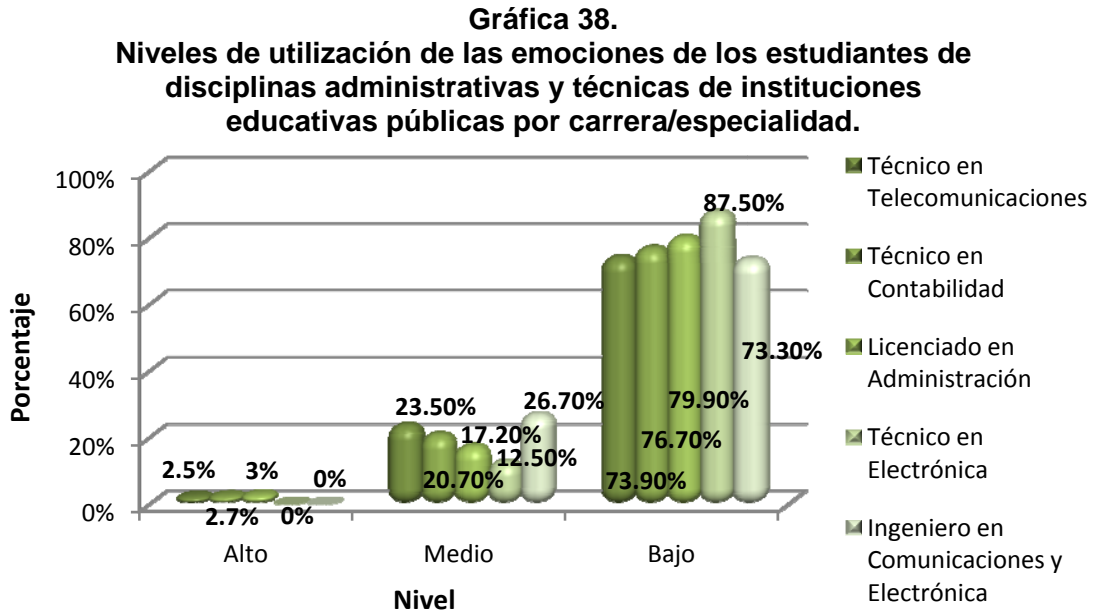


En la gráfica 37 destaca que los estudiantes se encuentran ubicados principalmente en un nivel bajo en la utilización de las emociones por nivel de estudios. Presentando la misma incidencia los técnicos con 77.00% (238) y los de licenciatura con 77.00% (234).

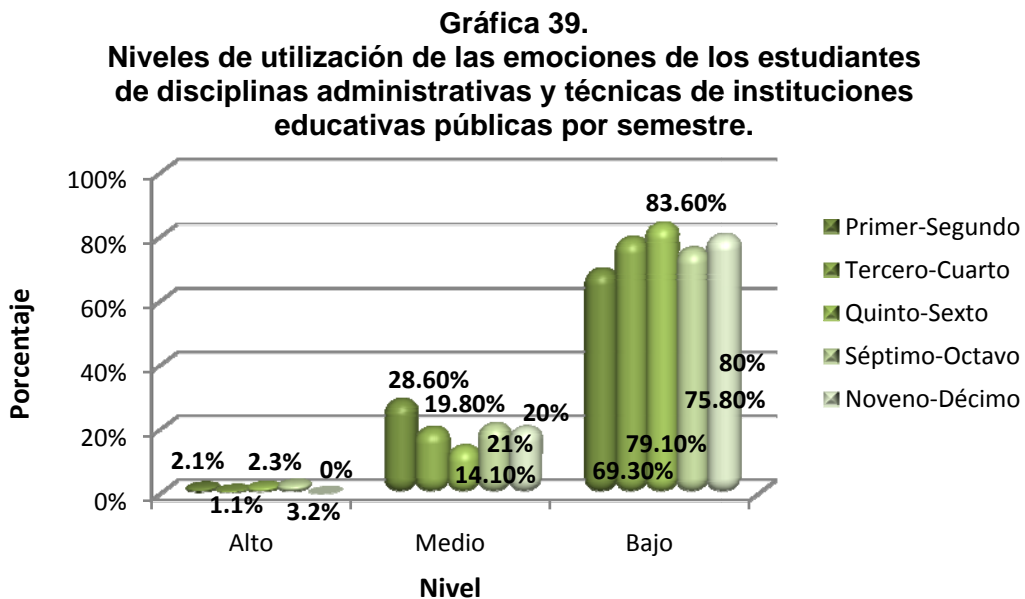
Gráfica 37.
Niveles de utilización de las emociones de los estudiantes de disciplinas administrativas y técnicas de instituciones educativas públicas por nivel de estudios.



En la gráfica 38 destaca que los estudiantes se encuentran ubicados principalmente en un nivel bajo en la utilización de las emociones por carrera/especialidad. Siendo los Técnicos en Electrónica quienes presentan una mayor incidencia con 87.50% (35).



En la gráfica 39 destaca que los estudiantes se encuentran ubicados principalmente en un nivel bajo en la utilización de las emociones por semestre. Siendo los de quinto-sexto quienes presentan una mayor incidencia con un 83.60% (148).



Capítulo 6. Discusión.

En términos generales, los hallazgos de esta investigación denotan que los estudiantes de disciplinas administrativas y técnicas presentan niveles bajos en el manejo de las emociones de uno mismo y en la utilización de las emociones, mientras que las variables de percepción de las emociones y manejo de las emociones de los otros cuentan con un nivel medio.

Estos resultados reflejan la necesidad de dar mayor empuje para mejorar la inteligencia emocional de los estudiantes de las áreas técnicas y administrativas del nivel educativo técnico y universitario.

En esta investigación se encontraron diferencias significativas estadísticas en tres variables de estudio de los alumnos evaluados por carrera/especialidad.

La licenciatura en administración, perteneciente a la variable independiente carrera/especialidad, es probable que la evaluación baja que tabuló en las dimensiones de la inteligencia emocional se deba a una educación emocional carente en los niveles de estudios previos, aun cuando por ser una carrera perteneciente a las ciencias sociales, debe contar con conocimientos básicos en esa área y nociones del campo humanístico al momento de ingresar; además, el plan de estudios correspondiente a la carrera no presenta una materia enfocada a desarrollar o incrementar en el estudiante su nivel de inteligencia emocional permitiéndole crecer en el mundo de las emociones como en el mundo intelectual.

Por lo tanto, esta investigación representa una modesta aportación al campo de estudio de la inteligencia emocional en México, país que requiere llevar a cabo más trabajos científicos de la inteligencia emocional en el alumnado de las instituciones educativas para un enriquecimiento de esta línea de investigación en el país.

Bajo esa perspectiva, a partir de los resultados obtenidos en este trabajo, en el terreno científico es recomendable llevar a cabo una serie de estudios que contemplen los siguientes puntos:

- Estudios científicos longitudinales de inteligencia emocional desde temprana edad; es decir, desde los primeros niveles educativos que permitan ver la evolución de los estudiantes sobre el tema. Complementar los mismos, correlacionándolos con el liderazgo y otras habilidades directivas.
- Incursionar y trabajar con estudios enfocados a profesores, para que puedan llegar a ser líderes ante sus estudiantes, el estudio Every Child Matters del 2004 recomienda el desarrollo de competencias emocionales y sociales para el profesorado, el cual necesita estar bien consigo mismo para poder enseñar a los demás (Weare y Grey citados Palomera, Fernández-Berrocal y Brackett, 2008).
- Realizar estudios cuantitativos y cualitativos donde sea posible rescatar el pensar y sentir que tiene la gente con respecto a la inteligencia emocional, como puede observarse en el estudio realizado por Cruz (2000).
- Estudios con un abordaje más completo que puedan incluir a las familias para resaltar la importancia que tiene la inteligencia emocional en los padres ante sus hijos, como lo presenta Gordillo (citado en Guzmán, 2004).
- Investigaciones que incluyan más variables de investigación sociodemográficas como desempeño académico, nivel económico, salud, entre otras.
- Estudios de seguimiento, el nivel de inteligencia emocional cuando ingresan a la carrera, durante el estudio de la misma, recién egresados y con unos algunos años en el sector productivo.
- Continuar con estudios con las mismas variables y principalmente en las que salieron bajos en la presente investigación para dar seguimiento.

- Investigaciones donde se aplique un taller o una materia de inteligencia emocional a los estudiantes, y se haga un diagnóstico previo y post para ver las mejoras.
- Por último, se recomienda realizar estudios a nivel organizacional para poder observar la relación que tiene la inteligencia emocional con diferentes variables como satisfacción y desempeño laboral, liderazgo entre otras.

De tal forma que los hallazgos científicos que se obtengan de estas investigaciones puedan trascender socialmente en beneficio de los estudiantes, en los cuales se ha demostrado que las destrezas y competencias en inteligencia emocional tienen repercusiones reales y positivas en la vida escolar y personal de los alumnos.

De hecho, como destaca Del Pino (2009) es importante que en México también se realicen este tipo de estudios para que estos puedan ser el referente necesario para que las diferentes instituciones educativas en nuestro país analicen e incluyan en los programas educativos la inteligencia emocional como parte de las asignaturas de sus programas curriculares tomando como ejemplo a la Case Western University a través de la Weatherhead School of Management, la cual incluyó el desarrollo de la inteligencia emocional en el plan de estudios de los licenciados en gestión empresarial (Goleman, 1999a). Al mismo tiempo de que en el plano empresarial, como lo expone Goleman (1999:384), es necesario revisar la jerarquía de valores para dar prioridad a la inteligencia emocional, en los términos concretos de contratación, capacitación y desarrollo, evaluación de desempeño y ascensos en el desarrollo profesional de los estudiantes en su rol de trabajadores dentro de su actividad ocupacional en las empresas del nuevo siglo.

Capítulo 7. Conclusiones.

A lo largo de la realización de esta investigación, en la cual se cumplieron los objetivos planteados y se comprobaron tres de las hipótesis de estudio, se resalta la importancia de la inteligencia emocional en los alumnos de los niveles técnico y universitario de instituciones educativas públicas, en los cuales se presentan áreas de oportunidad que requieren ser desarrolladas para lograr un mayor potencial emocional en los estudiantes, lo cual podría redundar en la obtención de un mejor rendimiento académico, relaciones interpersonales y bienestar psicológico integral de los mismos, que podrían redundar en un futuro laboral más óptimo para las nuevas generaciones.

De tal manera que los hallazgos obtenidos en este trabajo al respecto, así como la ausencia de programas educativos en los niveles técnico y superior estudiados, en los que se incluya a la inteligencia emocional dentro de sus actividades curriculares y extracurriculares, denotan como señala Del Pino (2012) la necesidad de plantear la inclusión la inteligencia emocional como parte de las acciones de la gestión educativa pública en estos programas de estudio, ya sea como una asignatura obligatoria u optativa, o de tipo extracurricular como talleres, conferencias, cursos, entre otras.

Al respecto, Bisquerra y Pérez (citados en Bisquerra, 2011) destacan que la educación emocional debe estar presente a lo largo de toda nuestra formación, desde la educación infantil, académica, familiar e incluso en la impartida en las organizaciones.

De hecho, sin importar la profesión, todos los estudiantes deben desarrollar un coeficiente emocional que los ayude a triunfar (Catret, 2002). Situación que cobra mayor importancia en el caso específico de los estudiantes de administración, dado que ellos se están formando para ser los futuros líderes de las empresas, por lo que estos requieren de una mejor inteligencia

emocional para hacer frente a los retos que se les presenten en su vida laboral en beneficio de las organizaciones mexicanas.

Bajo esta perspectiva, vale la pena subrayar que dentro del cuadro 21 del presente trabajo, el cual engloba las optativas complementarias del plan de estudios de Licenciado en Administración, sobresale el esfuerzo de la UNAM para incluir en su plan curricular dimensiones de estudio que tratan de rescatar diversos aspectos sobre el desarrollo humano que deben contemplar los ejecutivos de las empresas de hoy en día, que tienen ciertos puntos de unión con la inteligencia emocional, como el *coaching*, el desarrollo de potencial creativos, el comportamiento ejecutivo, el acoso moral laboral/*mobbing*, la programación neurolingüística, comunicación y expresión escrita en las organizaciones, así como el autoconocimiento, autoformación y humanismo.

Ante tal panorama, aprender a entender y manejar las emociones ayuda a tener éxito en la escuela y en la vida (Zins, Elias y Greenberg, 2007) debido a que es importante en los aspectos individual, organizacional y social (Núñez, Salón, Romero y Rosales, 2009), así como para una salud mental y el equilibrio emocional también (Fernández-Berrocal y Extremera, 2002).

Por ello, finalmente cabe citar a Goleman (1999) el cual subraya que como en la actualidad es una constante que las empresas sufran grandes cambios, es indispensable que un empleado tenga un buen nivel del control óptimo de sus emociones, del manejo de enfrentamientos, de la dirección del trabajo en equipo y de un buen liderazgo, por lo tanto para este autor adquirir conocimientos emocionales, en la preparación escolar, está en primer lugar, para que los estudiantes puedan tener un desempeño laboral sobresaliente como trabajadores en el futuro en la dinámica organizacional mexicana del siglo XXI.

Capítulo 8. Referencias.

1. Andrade, N. F., García, E. y Santos, I. (2008). A inteligência emocional no âmbito acadêmico: Uma aproximação teórica e empírica. *Psicologia Argumento*, 26(52) 11-52. Recuperado de <http://www2.pucpr.br/reol/index.php/PA?dd1=1980&dd99=view>
2. Austin, E. J. y Saklofske, D. H. (2010). Introduction to the special issue. *Australian Journal of Psychology*, 62(1), 1-4.
3. Bar-On, R. (2007). How Important Is It to Educate People to Be Emotionally Intelligent, and Can It Be Done? En: Bar-On, R., Maree, J. G. y Elias, M. J. (coordinadores). *Educating people to be emotionally intelligent*. USA: PRAEGER.
4. Bar-On, R. (2010). Emotional intelligence: an integral part of positive psychology. *South African Journal Of Psychology*, 40(1), 54-62.
5. Berrios, M. P. (2009). Inteligencia emocional en el ámbito laboral. En: Augusto Landa, J. M. (coordinadora). *Estudios en el ámbito de la inteligencia emocional*. Jaén: Universidad de Jaén.
6. Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. España: Síntesis.
7. Bisquerra, R. (2011). Acción tutorial y educación emocional. *12 Congreso de Orientación Educativa Guadalajara (México)*. Recuperado de <http://www.eplc.umich.mx/old/file.php/1/Tutorias%20Archivos/Ponencia%20ORafael%20Bisquerra.pdf>
8. Brackett, M. A., Alster, B., Wolfe, C. J., Katulak, N. A. y Fale, E. (2007). Creating an Emotionally Intelligent School District: A Skills-Based Approach. En: Bar-On, R., Maree, J. G. y Elias, M. J. (coordinadores). *Educating people to be emotionally intelligent*. USA: PRAEGER.
9. Catret, A. (2002). *¿Emocionalmente Inteligentes? Una nueva dimensión de la personalidad humana*. España: Palabra.

10. Castillo Vieyra, M. (2007). *La inteligencia emocional como estrategia para mejorar el servicio a clientes en una microempresa de servicios. Estudio de caso: ATS Meridian de México, S.A. de C.V.* (Tesis de maestría, Instituto Politécnico Nacional). Recuperado de http://azul.bnct.ipn.mx/tesis/repositorio/1737_2007_ESCAST_MAESTRIA_castillo_vierya_marimarg.pdf
11. Cohen, J. y Sandy, S. V. (2007). The Social, Emotional and Academic Education of Children: Theories, Goals, Methods and Assessments. En: Bar-On, R., Maree, J. G. y Elias, M. J. (coordinadores). *Educating people to be emotionally intelligent*. USA: PRAEGER.
12. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (Consultado en septiembre del 2012a). *Hiring Opportunities*. EE.UU: Autor. [En línea]. Disponible <http://casel.org/about-us/job-opportunities/>
13. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (Consultado en julio del 2012b). *What Is SEL?* EE.UU: Autor. [En línea]. Disponible <http://casel.org/why-it-matters/what-is-sel/>
14. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (Consultado en julio del 2012c). *Benefits of SEL*. EE.UU: Autor. [En línea]. Disponible <http://casel.org/why-it-matters/benefits-of-sel/>
15. Cooper, R. K. (1997). Applying emotional intelligence in the workplace. *Training and development*, 51(12), 31-38.
16. Cruz, A. (2000). *El papel de la Inteligencia Emocional en el desempeño académico a corto plazo de estudiantes de Ingeniería de la Escuela Superior de Ingeniería Mecánica y Eléctrica del Instituto Politécnico Nacional*. Tesis inédita para obtener el grado de Licenciado en Psicología. UNAM. México.
17. Del Pino, R. (2012). *Hacia una gestión estratégica educativa de la inteligencia emocional en las instituciones educativas públicas en México*. "Primer Congreso de Retos Actuales de la Educación", Villahermosa, Tabasco, 2012
18. Del Pino, R. (2009). *Una propuesta de administración de la inteligencia emocional para el liderazgo de los estudiantes y profesionales de las*

19. Del Pino, R. (1998). *Planeación de Carrera organizacional en personal de Pemex Exploración y Producción: Habilidades administrativas, gerenciales y técnicas*. Tesis inédita para obtener el grado de Maestría en Administración (Organizaciones). División de Estudios de Posgrado de la Facultad de Contaduría y Administración. UNAM. México.
20. Dooba, I. M. (2009). Validation of an Emotional Intelligence Scale: A case of an African Sample. *Academic Leadership* (15337812), 7(4), 36-40.
21. Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6 (2). 1-17. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-extremera.html>
22. Extremera, N., Salguero, M., Fernández-Berrocal, P. y Ruiz-Aranda, D. (2009). Acercamientos actuales a la medición científica de la inteligencia emocional: algunas implicaciones de su uso en el ámbito laboral. En: Augusto Landa, J. M. (coordinadora). *Estudios en el ámbito de la inteligencia emocional*. Jaén: Universidad de Jaén
23. Fernández-Berrocal, P. y Extremera N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29,1-6.
24. Fernández-Berrocal, P. y Ruiz, D. (2008). La Inteligencia emocional en la Educación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(2), 421-436. Recuperado de http://www.investigacionpsicopedagogica.org/revista/articulos/15/espanol/Art_15_256.pdf
25. Fernández-Berrocal, P., Ruiz, D., Extremera, N. y Cabello, R. (2009). ¿Es posible crear una escuela emocionalmente inteligente? En: Augusto Landa, J. M. (coordinadora). *Estudios en el ámbito de la inteligencia emocional*. Jaén: Universidad de Jaén
26. Ferrándiz, C., Marín, F., Gallud, L., Ferrando, M., López, J. A. y Prieto, M. D. (2006). Validez de la escala de Inteligencia Emocional de Schutte en

- una muestra de estudiantes universitarios. *Ansiedad y Estrés*, 12(2/3), 167-179.
27. Fierro, A. (2006). La Inteligencia Emocional ¿Se asocia a la felicidad? Un apunte provinciano. *Ansiedad y Estrés*, 12(2/3), 241-249.
 28. Figini, A. L. (2009). *La inteligencia emocional aplicada a recursos humanos*. Argentina: Macchi
 29. Flores, M. C. (2007). *La importancia de la Inteligencia Emocional sobre el afrontamiento al estrés en estudiantes universitarios: propuesta de intervención*. Tesis inédita para obtener el grado de Licenciado en Psicología. UNAM. México.
 30. García del Camino, M. (2003). *La inteligencia emocional y su aplicación en el cambio organizacional*. Tesis inédita para obtener el grado de Maestro en Administración (Organizaciones). UNAM. México.
 31. García-León, A. M. y López-Zafra, E. (2009). Una revisión de los modelos e instrumentos de evaluación de la inteligencia emocional. En: Augusto Landa, J. M. (coordinadora). *Estudios en el ámbito de la inteligencia emocional*. Jaén: Universidad de Jaén
 32. Gardner, K. y Qualter, P. (2010). Concurrent and incremental validity of three trait emotional intelligence measures. *Australian Journal of Psychology*, 62(1), 5-13.
 33. Garrido, M., y Repetto Talavera, E. (2008). Estado de la investigación en España sobre Inteligencia Emocional en el ámbito educativo. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(2), 401-420.
 34. Gilar, R., Miñano, P. y Castejón, J. L. (2008). Inteligencia Emocional y Empatía: su influencia en la Competencia Social en Educación Secundaria Obligatoria. *SUMMA Psicológica UST*, 5(1), 21-32. Recuperado de http://193.145.233.67/dspace/bitstream/10045/22522/1/Gilar_Summa_Psicologica_UST_2008.pdf
 35. Goldenberg, I., Matheson, K. y Mantler, J. (2006). The Assessment of Emotional Intelligence: A Comparison of Performance-Based and Self-Report Methodologies. *Journal of Personality Assessment*, 86(1), 33-45.

36. Goleman, D. (1995). *La Inteligencia Emocional*. México: Javier Vergara Editor.
37. Goleman, D. (1999). *La Inteligencia Emocional en la empresa*. España: Javier Vergara Editor.
38. Goleman, D. (1999a). *La práctica de la Inteligencia Emocional*. España: Kairós.
39. Goleman, D. (2000). Leadership that gets results. *Harvard Business Review*, 78(2), 78-90.
40. Goleman, D., Boyatzis, R. y Mckee, A. (2001). Primal Leadership: The hidden driver of great performance. *Harvard Business Review*, 79, 42-51.
41. Goleman, D., Boyatzis, R. y Mckee, A. (2002). *El líder resonante crea más. El poder de la inteligencia emocional*. España: Edit plaza & Janés Editores.
42. González, M. (2008). Inteligencia Emocional y Comunicación Gerencial Efectiva en los Directivos de Educación Básica. *REDHESC: Revista Electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, 3(5), 129-140. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2737329>
43. González, Y. G. (2001). "Autodominio" *Primer paso para el desarrollo de la Inteligencia Emocional en el trabajo*. Tesina inédita para obtener el grado de Licenciado en Psicología. UNAM. México.
44. Gorostiaga, A., Balluerka, N., Aritzeta, A., Haranburu, M. y Alonso-Arbiol, I. (2011). Measuring perceived emotional intelligence in adolescent population: Validation of the Short Trait Meta-Mood Scale (TMMS-23). *International Journal of Clinical Health & Psychology*, 11(3), 523-537.
45. Graczyk, P. A., Weissberg, R. P., Payton, J. W., Elias, M. J., Greenberg, M. T. y Zins, J. E. (2000). Criteria for Evaluating the Quality of School-Based Social and Emotional Learning Programs. En: Bar-On, R. y Parker. J. (coordinadores), *The hand book of emotional principal intelligence. Theory, development, assessment and application at home, school, and in the workplace*. USA: JOSSEY-BASS.

46. Grajales, T. (1999). *Inteligencia emocional entre maestros de secundaria de la Ciudad de Monterrey, Nuevo León, México*. Recuperado de <http://www.tgrajales.net/intelimaestros.htm>
47. Guzmán, A. (2004). *Inteligencia emocional entre dos grupos: empleados y desempleados*. Tesis inédita para obtener el grado de Licenciada en Psicología. UNAM. México.
48. Haynes, N. M. (2007). The Comer School Development Program: A Pioneering Approach to Improving Social, Emotional and Academic Competence. En: Bar-On, R., Maree, J. G. y Elias, M. J. (coordinadores). *Educating people to be emotionally intelligent*. USA: PRAEGER.
49. Herrera, A. y Luna, M. L. (2010). *Inteligencia emocional en mujeres maltratadas por su pareja*. Tesis inédita para obtener el grado de Licenciada en Psicología. UNAM. México.
50. Instituto Politécnico Nacional (Consultado en agosto 2012). *Ingeniería en Comunicaciones y Electrónica*. México: Autor. [En línea]. Disponible <http://www.ice.esimez.ipn.mx/node/1>
51. Ison-Zintilini, M. S. y Morelato-Giménez, G. S. (2008). Habilidades socio-cognitivas en niños con conductas disruptivas y víctimas de maltrato. *Univ. Psychol. Bogotá, Colombia*, 7(2), 357-367. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S165792672008000200005&script=sci_arttext&tlng=es?iframe=true
52. Jiménez, I. (2009). Una aproximación psicosocial a la relación entre inteligencia emocional y rendimiento académico. En: Augusto Landa, J. M. (coordinadora). *Estudios en el ámbito de la inteligencia emocional*. Jaén: Universidad de Jaén.
53. Jiménez Morales, M. I. y López-Zafra, E. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento escolar: estado actual de la cuestión. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41(1), 69-79.
54. Justicia, M. J. (2009). La inteligencia emocional en las relaciones de pareja. En: Augusto Landa, J. M. (coordinadora). *Estudios en el ámbito de la inteligencia emocional*. Jaén: Universidad de Jaén.

55. Keaten, J. y Kelly, L. (2008). Emotional Intelligence as a Mediator of Family Communication Patterns and Reticence. *Communication Reports*, 21(2), 104-116.
56. López, Y. A. (2011). *Inteligencia emocional. Propuesta de un taller para padres*. Tesina inédita para obtener el grado de Licenciada en Pedagogía. UNAM. México.
57. Manilla, J., Krieg, E. y De Valdés, A. (2006). Inteligencia Emocional y Desempeño Escolar. *Revista Panamericana de Pedagogía: Saberes y Quehaceres del Pedagogo*, (9), 9-33.
58. Martínez González, A., Piqueras, J. y Linares, V. (2010). Inteligencia Emocional en la Salud Física y Mental. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(2), 861-890.
59. Mayer, J. D., Salovey, P. y Caruso, D. R. (2000). Emotional Intelligence as Zeitgeist, as Personality, and as a Mental Ability. En: Bar-On, R. y Parker, J. (coordinadores), *The hand book of emotional principal intelligence. Theory, development, assessment and application at home, school, and in the workplace*. USA: JOSSEY-BASS.
60. Mehrabian, A. (2000). Beyond IQ: Broad-Based Measurement of Individual Success Potential or "Emotional Intelligence". *Genetic, Social & General Psychology Monographs*, 126(2), 133-239.
61. Mendoza, S. y Román, M. A. (2000). *Importancia y aplicación de la Inteligencia Emocional en las Organizaciones en México*. Diseño de un proyecto para una organización para obtener el grado de Licenciado en Administración. UNAM. México.
62. Merino, E., Martínez, M. y Díaz-Aguado, M. (2010). Sexismo, Inteligencia Emocional y Adolescencia. *Psicología Educativa*, 16(1), 77-87.
63. Mirón, M. E. (2009). *Propuestas de un taller de técnicas y estrategias, dirigido a padres para favorecer la inteligencia emocional en sus hijos*. Tesina inédita para obtener el grado de Licenciada en Psicología. UNAM. México.
64. Mohapatra, M. y Gupta, A. (2010). Relationship of Emotional Intelligence with Work Values & Internal Locus of Control: A Study of Managers in a

- Public Sector Organization. *Vilakshan: The XIMB Journal of Management*, 7(2), 1-20.
65. Montañó, D. A. (2006). *Inteligencia emocional y productividad en un grupo de vendedores telefónicos*. Tesis inédita para obtener el grado de Licenciado en Psicología. UNAM. México.
66. Moon, T. y Hur, W. (2011). Emotional intelligence, emotional exhaustion, and job performance. *Social Behavior & Personality: An International Journal*, 39(8), 1087-1096.
67. Morales, V. M. (2005). *La inteligencia emocional: herramienta para un liderazgo efectivo*. Tesis inedia para obtener el grado de Licenciado en Administración. UNAM. México.
68. Moreno, B., Rodríguez, A., Sanz, A. y Rodríguez, R. (2008). El efecto del acoso psicológico en el insomnio: el papel del distanciamiento psicológico y la rumiación. *Psicothema*, 20(4), 760-765. Recuperado de <http://www.unioviado.es/reunido/index.php/PST/article/view/8727/8591>
69. Murillo, O. (2008). El enojo en madres y padres de hijas adolescentes: Propuesta de orientación desde la TREC y la Inteligencia Emocional. *Actualidades Investigativas en Educación*, 8(2), 1-30. Recuperado de http://revista.inie.ucr.ac.cr/uploads/tx_magazine/enojo.pdf
70. Murphy, A. A. y Janeke, H. C. (2009). The relationship between thinking styles and emotional intelligence: an exploratory study. *South African Journal of Psychology*, 39(3), 357-375.
71. Núñez, M., Salón, J., Romero, G. y Rosales, V. (2009). Inteligencia emocional e intuición como plataforma en el manejo del conflicto y negociación. *Multiciencias*, 9(3), 259-266. Recuperado de <http://www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=90412325005>
72. Olatoye, R., Akintunde, S. y Yakasai, M. (2010). Emotional Intelligence, Creativity and Academic Achievement of Business Administration Students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(2), 763-786.
73. Padrón, G. y Sánchez, M. (2010). Efecto de la motivación al logro y la inteligencia emocional en el Crecimiento Psicológico. *Revista Venezolana*

- de Gerencia*, 15(49), 141-158. Recuperado en http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S131599842010000100009&lng=es&nrm=iso
74. Palomera, R., Fernández-Berrocal, P., y Brackett, M. A. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(2), 437-454.
75. Patrikakou, E. N. y Weissberg, R. P. (2007). School-Family Partnerships to Enhance Children's Social, Emotional and Academic Learning. En: Baron, R., Maree, J. G. y Elias, M. J. (coordinadores). *Educating people to be emotionally intelligent*. USA: PRAEGER.
76. Pérez, A.R. (2009). *La inteligencia emocional: propuesta de un taller para mandos altos y medios en empresas mexicanas*. Tesis inédita para obtener el grado de Licenciada en Psicología. UNAM. México.
77. Pérez, N., y Castejón, J. (2006). La Inteligencia Emocional como predictor del rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Ansiedad y Estrés*, 12(2/3), 393-400.
78. Pineda, L. U. (2008). *Diferencias de Inteligencia Emocional en estudiantes universitarios de las carreras de Administración, Ingeniería y Psicología*. Tesis inédita para obtener el grado de Licenciado en Psicología. UNAM. México.
79. Prieto, M., Ferrándiz, C., Ferrando, M., Sáinz, M., Bermejo, R. y Hernández, D. (2008). Inteligencia Emocional en alumnos superdotados: un estudio comparativo entre España e Inglaterra. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(2), 297-319.
80. Prieto, M., Ferrándiz, C., Ferrando, M., Sánchez, C. y Bermejo, R. (2008). Inteligencia emocional y alta habilidad. *Revista Española de Pedagogía*, (240), 241-259.
81. Qualter, P., Ireland, J. y Gardner, K. (2010). Exploratory and confirmatory factor analysis of the Schutte Self-Report Emotional Intelligence Scale (SSREI) in a sample of male offenders. *British Journal of Forensic Practice*, 12(2), 43-51.

82. Rahim, S. y Malik, M. (2010). Emotional Intelligence & Organizational Performance: (A Case Study of Banking Sector in Pakistan). *International Journal of Business & Management*, 5(10), 191-197.
83. Regner, E. (2008). Validez convergente y discriminante del Inventario de Cociente Emocional (EQ-I). *Interdisciplinaria: Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 25(1), 29-51.
84. Rincón, D. (2010). Inteligencia Emocional del Gerente Educativo y su Desarrollo Personal. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 7(18), 34-44.
85. Robles Vásquez, H. V., Hernández Vázquez, J. M., Peralta Torres, Y. E., Zendejas Frutos, L. E., Medrano Camacho, V., Jiménez Uribe, R., Mexicano Melgar, C., Degante Méndez, L. A., Retana Alarcón, Z. C., Torres Godínez, G., Guerrero Tejero, I. G., Valencia Romero, E. y Hernández Padilla, E. (2012). *Panorama Educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional*. Recuperado de <http://educacionadebate.org/wpcontent/uploads/2012/09/INEE.Panorama-2011.pdf>
86. Rodríguez, G. Y. (2002). *La inteligencia emocional en estudiantes universitarios: entrenamiento en solución de problemas*. Tesis inédita para obtener el grado de Licenciada en Psicología. UNAM. México.
87. Rodríguez, S. A. (2002). *La inteligencia emocional en las organizaciones*. Tesina inédita para obtener el grado de Licenciado en Psicología. UNAM. México.
88. Rubio, B. y Valencia, M. T. (2000). *La Inteligencia Emocional*. Tesina inédita para obtener el grado de Licenciado en Psicología. UNAM. México
89. Saarni, C. (2007). The Development of Emotional Competence: Pathways for Helping Children to Become Emotionally Intelligent. En: Bar-On, R., Maree, J. G. y Elias, M. J. (coordinadores). *Educating people to be emotionally intelligent*. USA: PRAEGER.
90. Salas, A. y Garcia, H. (2010). Perfil de inteligencia emocional y carreras universitarias en estudiantes de la Universidad Simón Bolívar. *Revista de Ciencias Sociales*, 16(2), 226-238. Recuperado de <http://www.scielo.org>.

ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S131595182010000200004&lng=es
&nrm=iso

91. Salovey, P., Detweiler-Bedell, B., Detweiler-Bedell, J. y Mayer, J. (2008). Emotional Intelligence. En: Lewis, M., Haviland-Jones, J. M. y Feldman, L. (coordinadores). *Handbook of emotions*. USA: The Guilford Press.
92. Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
93. Salvador, C. (2008). Impacto de la Inteligencia Emocional percibida en la autoeficacia emprendedora. *Boletín de Psicología*, (92), 65-80. Recuperado de <http://www.uv.es/seoane/boletin/previos/N92-4.pdf>
94. Salvador Ferrer, C. M. y Morales Jiménez, J. (2012). Inteligencia emocional y su relación con el compromiso de los trabajadores mexicanos. Estudio de diferencias individuales según sexo y edad. *Alternativas en Psicología*, (27), 89-106. Recuperado de <http://alternativas.me/attachments/article/11/8.%20Inteligencia%20emocional%20%20Alternativas%20en%20Psicolog%C3%ADa%20%2027.pdf>
95. Sánchez Núñez, M., Fernández-Berrocal, P., Montañés Rodríguez, J. y Latorre Postigo, J. (2008). ¿Es la inteligencia emocional una cuestión de género? Socialización de las competencias emocionales en hombres y mujeres y sus implicaciones. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(2), 455-474.
96. Schutte, N. S. y Malouff, J. M. (en prensa). Adaptive Emotional Functioning: A Comprehensive Model of Emotional Intelligence. En Nadya Gotsiridze-Columbus (Ed), *Psychology of Emotions*. Nova Science Publishers: Hauppauge, New York.
97. Schutte, N. S., Malouff, J. M., Bobik, C., Coston, T. D., Greeson, C., Jedlicka, C., Rhodes, E. y Wendorf, G. (2001). Emotional Intelligence and Interpersonal Relations. *Journal of Social Psychology*, 141(4), 523-536.
98. Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J. y Dornheim, L. (1998). Development and validation of a

- measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25, 167-177.
- 99.** Schutte, N. S., Malouff, J. M., Price, I., Walter, S., Burke, G. y Wilkinson, C. (2008). Person-Situation Interaction in Adaptive Emotional Functioning. *Current Psychology*, 27(2), 102-111.
- 100.** Schutte, N. S., Malouff, J. M., Simunek, M., McKenley, J. y Hollander, S. (2002). Characteristic emotional intelligence and emotional well-being. *Cognition and Emotion*, 16(6), 769-785.
- 101.** Schutte, N. S., Malouff, J. M., Thorsteinsson, E. B., Bhullar, N. y Rooke, S. E. (2007). A meta-analytic investigation of the relationship between emotional intelligence and health. *Personality and Individual Differences*, 42(6), 921-933.
- 102.** Schutte, N. S., Manes, R. R. y Malouff, J. M. (2009). Antecedent-Focused Emotion Regulation, Response Modulation and Well-Being. *Current Psychology*, 28(1), 21-31.
- 103.** Schutte, N. S., Noble, W., Malouff, J. M. y Bhullar, N. (2009). Evaluation of a model of distress related to tinnitus. *International Journal of Audiology*, 48(7), 428-432.
- 104.** Schutte, N. S., Thorsteinsson, E. B., Hine, D. W., Foster, R., Cauchi, A. y Binns, C. (2010). Experiential and rational processing styles, emotional intelligence and wellbeing. *Australian Journal of Psychology*, 62(1), 14-19.
- 105.** Secretaria de Educación Pública (Consultado en julio 2012a). *Programa de Estudios de la Carrera Técnica Telecomunicaciones*. México: Autor. [En línea]. Disponible <http://cosnet.sep.gob.mx/programas.php>
- 106.** Secretaria de Educación Pública (Consultado en julio 2012b). *Programa de Estudios de la Carrera Técnica Contabilidad*. México: Autor. [En línea]. Disponible <http://cosnet.sep.gob.mx/programas.php>
- 107.** Secretaria de Educación Pública (Consultado en julio 2012c). *Programa de Estudios de la Carrera Técnica Electrónica*. México: Autor. [En línea]. Disponible <http://cosnet.sep.gob.mx/programas.php>

108. Solís, A. (2008). *Inteligencia emocional y rendimiento escolar*. Tesis inédita para obtener el grado de Licenciado en Pedagogía. UNAM. México.
109. Thorndike, E. L. (1920). Intelligence and its uses. *Harper's Magazine*, 140, 227-235.
110. Universidad Nacional Autónoma de México Facultad de Contaduría y Administración (Consultado en julio 2012a). *Proyecto de Modificación del Plan de Estudios de la Licenciatura en Administración, 2011*. México: Autor. [En línea]. Disponible <http://www.fca.unam.mx/docs/planes/2012/escolarizado/administracion/proyecto.pdf>
111. Universidad Nacional Autónoma de México Facultad de Contaduría y Administración (Consultado en julio 2012b). *Plan 2012*. México: Autor. [En línea]. Disponible http://www.fca.unam.mx/2012_administracion.php
112. Valdés Béjar, I. (Ed.). (2004). *Estructura del Bachillerato Tecnológico*. Recuperado de <http://www.dgeti.sep.gob.mx/images/imagenesDgeti/carreras/descargas/EstructuradelBachilleratoTecnologico.pdf>
113. Vázquez, M. G. y Santamaria, R. G. (2011). *Inteligencia emocional: un estudio comparativo entre alumnos de la facultad de Psicología, Medicina y Derecho de la UNAM*. Tesis inédita para obtener el grado de Licenciado en Psicología. UNAM. México.
114. Villanueva Sierra, J. J. (2008). *La inteligencia emocional rasgo, la autoeficacia para el liderazgo y su vinculación a procesos afectivos grupales, cognitivos y de desempeño*. (Tesis doctoral, Universidad de Salamanca). Recuperado de http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/22593/1/DPSA_Inteligencia%20emocional%20rasgo,%20autoeficacia.pdf
115. Zavala Berbena, M., Valadez Sierra, M. y Vargas Vivero, M. (2008). Inteligencia emocional y habilidades sociales en adolescentes con alta aceptación social. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(2), 321-338.
116. Zins, J. E., Elias, M. J. y Greenberg, M. T. (2007). School Practices to Build Social-Emotional Competence as the Foundation of Academic and

Life Success. En: Bar-On, R., Maree, J. G. y Elias, M. J. (coordinadores).
Educating people to be emotionally intelligent. USA: PRAEGER.

APÉNDICES

APÉNDICE 1

CUESTIONARIO DE INVESTIGACION PARA TESIS DE MAESTRÍA

Fecha: _____ / _____ / _____

No existe tiempo limite, ni respuestas correctas o incorrectas. Sus respuestas son completamente anónimas y confidenciales. Conteste todas las frases tratando de ser sincero consigo mismo.

FICHA SOCIODEMOGRAFICA

Instrucciones: Por favor marque con una Equis (X) sobre el número-respuesta que mejor describa sus datos.

Sexo: (1) Mujer (2) Hombre	Trabaja actualmente: (1) Si (2) No.
Edad: (1) Menos de 15 (2) De 16 a 18 (3) De 19 a 22 (4) De 23 a 26 (5) Más de 26	
Estado civil: (1) Soltero (2) Casado (3) Divorciado (4) Unión libre (5) Viudo	
Nivel de estudios que actualmente cursa: (1) Bachillerato / Técnico (2) Licenciatura	
Carrera/especialidad que actualmente cursa: (1) Técnico en Telecomunicaciones (2) Técnico en Secretaria Ejecutiva Bilingüe (3) Técnico en Informática (4) Técnico en Electrónica (5) Ingeniería en Comunicaciones y Electrónica (6) Otro (especifique):	
Semestre: (1) Primero – Segundo (2) Tercero-Cuarto(3) Quinto – Sexto (4) Séptimo – Octavo (5) Noveno – Decimo	

AUTORREPORTE DE INTELIGENCIA EMOCIONAL

Instrucciones: Por favor lea y marque con una Equis (X) el número que indica su respuesta según el grado “de acuerdo o desacuerdo” con cada una de ellas usando la siguiente escala.

(1) Totalmente en desacuerdo (2) En desacuerdo(3) Indeciso(4) De acuerdo (5) Totalmente de acuerdo

1.- Se cuando hablar con los demás acerca de mis problemas personales.	1	2	3	4	5
2.- Cuando me encuentro ante un obstáculo, recuerdo las veces en las que tuve problemas similares y los superé.	1	2	3	4	5
3.- Espero lograr la mayoría de las cosas que intento.	1	2	3	4	5
4.- A los demás les es fácil confiar en mí.	1	2	3	4	5
5.- Se me hace difícil entender los mensajes no-verbales de otras personas.	1	2	3	4	5
6.- Algunos de los eventos más grandes de mi vida me han permitido reevaluar qué es importante y qué no lo es.	1	2	3	4	5
7.- Cuando mi humor cambia veo posibilidades nuevas.	1	2	3	4	5

Apéndice 1

8.- Las emociones son una de las cosas que hacen que mi vida sea valiosa.	1	2	3	4	5
9.- Estoy consciente de mis emociones conforme las experimento.	1	2	3	4	5
10.- Espero que sucedan las cosas.	1	2	3	4	5
11.- Me gusta compartir mis emociones con otros.	1	2	3	4	5
12.- Cuando tengo una emoción positiva, sé cómo hacerla durar.	1	2	3	4	5
13.- Organizo eventos que otros disfrutan.	1	2	3	4	5
14.- Busco realizar actividades que me hagan feliz.	1	2	3	4	5
15.- Estoy consciente de los mensajes no-verbales que mando a los demás.	1	2	3	4	5
16.- Cuando me presento a mí mismo trato de causar una buena impresión en los demás.	1	2	3	4	5
17.- Cuando estoy de buen humor me es fácil resolver problemas.	1	2	3	4	5
18.- Con sólo mirar las expresiones faciales de la gente, reconozco las emociones que experimenta.	1	2	3	4	5
19.- Sé por qué cambian mis emociones.	1	2	3	4	5
20.- Cuando mi actitud es positiva, soy capaz de generar nuevas ideas.	1	2	3	4	5
21.- Tengo control sobre mis emociones.	1	2	3	4	5
22.- Reconozco mis emociones fácilmente según las experimento.	1	2	3	4	5
23.- Me motiva a mí mismo imaginando un buen resultado y trabajando sobre él.	1	2	3	4	5
24.- Felicito a los demás cuando han hecho algo bien.	1	2	3	4	5
25.- Estoy consciente de los mensajes no-verbales que los demás envían.	1	2	3	4	5
26.- Cuando otra persona me dice algo importante acerca de su vida, me siento casi como si yo lo hubiera experimentado.	1	2	3	4	5
27.- Cuando siento un cambio en mis emociones, tiendo a generar nuevas ideas.	1	2	3	4	5
28.- Cuando estoy ante un reto, me rindo porque creo que fracasaré.	1	2	3	4	5
29.- Sé lo que otra persona está sintiendo sólo con mirarla	1	2	3	4	5
30.- Trato de ayudar a las personas a sentirse mejor cuando están deprimidas.	1	2	3	4	5
31.- Utilizo mi buen humor para ayudarme a mí mismo a continuar enfrentando obstáculos.	1	2	3	4	5
32.- Puedo saber cómo se siente una persona escuchando el tono de su voz.	1	2	3	4	5
33.- Para mí, es difícil entender por qué la gente se siente de una forma u otra.	1	2	3	4	5

¡GRACIAS POR SU COOPERACIÓN!