



UNIVERSIDAD DON VASCO, A.C.

INCORPORACIÓN N° 8727-25 A LA
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

ESCUELA DE PSICOLOGÍA

***RELACIÓN ENTRE LAS COMPETENCIAS EMOCIONALES Y EL
NIVEL DE AUTOESTIMA EN ADOLESCENTES***

T E S I S

PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

Nancy Alejandre Rodríguez

Asesor: Lic. José de Jesús González Pérez

Uruapan, Michoacán. A 26 de enero de 2016.



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

A mi madre.

Por apoyarme cada día a pesar de las adversidades, por impulsarme a ser una persona de bien y exitosa, por su esfuerzo y por ser la base de todos mis logros.

A mi familia.

Mi hermana Sarah, sus hijos y mi Madrina Blanca por acompañarme a lo largo de este camino, por confiar en mi capacidad y por su amor incondicional.

A mis asesores.

Por su apoyo y motivación para la elaboración de esta tesis, por impulsar el desarrollo de nuestra formación profesional.

A mis amigos.

Por su apoyo en todo momento, por compartir su conocimiento y por motivarme ante cualquier circunstancia.

ÍNDICE

Introducción.

Antecedentes	1
Planteamiento del problema.	3
Objetivos.	5
Hipótesis.	6
Operacionalización de las variables.	6
Justificación.	7
Marco de referencia.	9

Capítulo 1. Competencias emocionales.

1.1 Marco conceptual.	11
1.1.1 Las emociones.	12
1.1.2 El concepto de competencias.	17
1.1.3 De la inteligencia cognitiva a la inteligencia emocional.	19
1.1.4 Conceptualización de las competencias emocionales.	21
1.2 Clasificación de las competencias emocionales.	22
1.3 Desarrollo de competencias emocionales	24
1.4 Las competencias emocionales en la vida actual.	26
1.4.1 Las competencias emocionales en la vida laboral.	27
1.4.2 Las competencias emocionales en la vida escolar.	28
1.4.3 Las competencias emocionales en otros ámbitos	30

1.5 Evaluación de las competencias emocionales.	32
---	----

Capítulo 2. Autoestima.

2.1 Conceptualización de la autoestima.	37
2.2 Importancia de la autoestima.	38
2.3 Diferencias entre autoconcepto y autoestima.	40
2.4 Origen y desarrollo de la autoestima.	42
2.5 Componentes de la autoestima.	45
2.6 Pilares de la autoestima.	47
2.7 Niveles de la autoestima.	49
2.8 Medición de la autoestima.	53
2.9 Alternativas de intervención de la autoestima.	55

Capítulo 3. Metodología, análisis e interpretación de resultados.

3.1 Descripción metodológica.	60
3.1.1 Enfoque cuantitativo.	61
3.1.2 Diseño no experimental.	62
3.1.3 Estudio transversal.	63
3.1.4 Alcance correlacional-causal.	63
3.1.5 Técnicas e instrumentos de recolección de datos.	65
3.2 Población y muestra.	67
3.2.1 Delimitación y descripción de la población.	68
3.2.2 Proceso de selección de la muestra.	68
3.3 Descripción del proceso de investigación.	69

3.4 Análisis e interpretación de resultados.	73
3.4.1 Las competencias emocionales en los alumnos de la Escuela Secundaria Federal N° 3, de Uruapan, Michoacán.	73
3.4.2 Nivel de autoestima en los alumnos de la Escuela Secundaria Federal N° 3, de Uruapan, Michoacán.	77
3.4.3 Correlación entre las competencias emocionales y la autoestima.	79
Conclusiones.	84
Bibliografía.	87
Hemerografía.	89
Mesografía.	90
Anexos.	

INTRODUCCIÓN

Esta investigación tiene como objetivo verificar la relación que existe entre las competencias emocionales y la autoestima en los adolescentes que cursan estudios en la Escuela Secundaria Federal Urbana N° 3, de la ciudad de Uruapan, Michoacán. En los siguientes apartados se mostrarán algunas de las investigaciones previas relacionadas con la que se realizó sobre las variables mencionadas anteriormente.

Antecedentes

El presente apartado está dividido en tres partes: en la primera se exponen los conceptos fundamentales de la presente indagación, así como sus principales aspectos. En la segunda parte se presentan algunos antecedentes metodológicos, es decir, de investigaciones realizadas acerca de tales variables, para ello se exponen aspectos relevantes de la forma en que se llevaron a cabo. Finalmente, la tercera parte, se menciona la forma en que se presentan las manifestaciones de las dos variables en el escenario donde se efectuó el estudio.

En esta indagación, el concepto Inteligencia emocional se entiende como la “habilidad para percibir, expresar y valorar emociones, así como la facilidad que un individuo tiene para acceder o generar sentimientos que propicien el pensamiento; implica la habilidad para regular y comprender las emociones” Goleman, citado por Rodríguez; 2015: 1).

Por otra parte, se entiende la autoestima como una relación afectiva y la opinión que se tiene sobre sí mismo. La valoración que cada persona tiene sobre sus propias características, habilidades y conductas (Woolfolk; 2006).

Una de las investigaciones encontradas relacionadas con las variables que estudian en el presente trabajo, lleva por nombre “La inteligencia emocional y autoestima en estudiantes de la ciudad de Lima Metropolitana con y sin participación en actos violentos” el cual fue realizado por Velásquez (2003) en alumnos de la secundaria de Lima Metropolitana. Para obtener los resultados de este estudio se utilizó la prueba de Inteligencia Emocional de Escurra-Aparcana-Ramos y la Escala de Autoestima de Coopersmith.

Los resultados que se obtuvieron de esta investigación señalan que la relación entre inteligencia emocional y autoestima se encuentra en un nivel bajo, lo cual demuestra que existe cierta independencia entre las variables.

Hay otro antecedente de investigación en la cual se buscó establecer si existía relación entre la inteligencia emocional y el autoconcepto, en los estudiantes de Lima metropolitana: el estudio fue realizado en alumnos de ambos sexos entre los 15 y 18 años de edad, quienes eran de ocho diferentes centros educativos de la ciudad ya mencionada (Matalinares y cols.; 2005).

Para obtener los resultados en tal estudio se aplicó el inventario de inteligencia emocional propuesto por Reuven BarOn, así como el test de Evaluación de

Autoconcepto propuesto por Musitu, García y Gutiérrez. Al aplicar estos instrumentos se tomó una muestra final de 203 estudiantes, cuyo resultado final obtenido fue una correlación positiva entre ambas variables.

Los estudios mencionados anteriormente son antecedentes y constituyen una parte de las investigaciones que se han realizado en relación con las variables que atañen al presente estudio, de las cuales no se ha encontrado una gran variedad, ya que es un tema reciente y poco estudiado.

El hecho indagar sobre estas investigaciones incrementa el conocimiento sobre las variables de interés, clarifica tanto lo que se sabe sobre ellas como lo que no es investigado en la actualidad por los autores citados, lo que abre camino y orienta el inicio de lo que se pretende investigar.

Planteamiento del problema

La inteligencia emocional actualmente está tomando la importancia adecuada; si bien es un término que se acuñó y que es conocido hace muy poco tiempo, la inteligencia emocional es algo con lo que todo ser humano cuenta, ya que es la capacidad que tiene una persona de sentir, manejar, expresar y controlar las emociones que se le van presentando en su vida diaria.

De la misma manera, se cree que aunque la autoestima es un tema que se ha investigado con anterioridad, sigue siendo un tema controversial y de suma

importancia en el desarrollo y crecimiento personal del individuo, ya que desde la infancia hasta que se es adulto mayor, se vive con ella, y puede cambiar dependiendo de factores internos y externos.

Existe una amplia gama de investigaciones acerca de la autoestima en los adolescentes, sin embargo, hay muy poca investigación que busque encontrar la relación entre estos dos fenómenos, por lo que se puede afirmar que es un tema novedoso y del que resulta necesario conocer.

Se ha elegido como población de estudio a los adolescentes estudiantes de secundaria, ya que se considera que es una etapa en la cual se viven diversos cambios emocionales, así como en la formación de una identidad propia y de la personalidad, proceso en el cual puede ser detectada la relación que se tiene entre las habilidades emocionales y la autoestima de cualquier individuo.

Por lo mencionado anteriormente, se llegó a plantear la siguiente incógnita de esta investigación:

¿En qué medida se relacionan las habilidades emocionales con el nivel de autoestima en los adolescentes de 13 a 16 años, de la Escuela Secundaria Federal Urbana N° 3, de Uruapan, Michoacán?

Objetivos

Todo estudio responde a fines planteados previamente, lo cual permite que se mantenga el carácter sistemático durante todas sus etapas. En esta investigación, se plantearon los siguientes objetivos.

Objetivo general

Analizar la existencia de una relación entre las habilidades emocionales y el nivel de la autoestima en los adolescentes de 13 a 16 años de edad, de la Escuela Secundaria Federal N° 3, de Uruapan, Michoacán.

Objetivos particulares

1. Definir el concepto de competencias emocionales.
2. Identificar las características principales de competencias emocionales.
3. Identificar las principales aportaciones teóricas sobre las competencias emocionales.
4. Describir el concepto de autoestima.
5. Identificar los principales factores que afectan la autoestima.
6. Cuantificar la presencia de competencias emocionales en los alumnos de la Escuela Secundaria Federal Urbana N° 3.
7. Evaluar el nivel de autoestima de los alumnos de la Escuela Secundaria Federal N° 3.

Hipótesis

En diversos estudios, de acuerdo con el material teórico y metodológico disponible, existe la posibilidad de formular explicaciones tentativas sobre la realidad esperada. En el presente caso, se estructuraron las que se presentan a continuación.

Hipótesis de trabajo

Existe una relación significativa entre las competencias emocionales y el nivel de autoestima en los adolescentes de la Escuela Secundaria Federal Urbana N° 3, de Uruapan, Michoacán.

Hipótesis nula

No existe una relación significativa entre las competencias emocionales y el nivel de autoestima en los adolescentes de la Escuela Secundaria Federal Urbana N° 3, de Uruapan, Michoacán.

Operacionalización de las variables

En la presente investigación se abordaron dos variables: competencias emocionales, para la cual se utilizó la adaptación del test de coeficiente emocional de Bar-On, el cual está diseñado para evaluar las habilidades emocionales y el coeficiente emocional de adolescentes y adultos.

Las escalas que incluye son: inteligencia intrapersonal, inteligencia interpersonal, manejo del estrés, adaptabilidad y estado de ánimo. La escala fue diseñada por Reuven Bar-On y traducida al español por Ugarriza (2005). Adicionalmente, se realizó una estandarización en la Universidad Don Vasco, en el año 2015.

Para la variable autoestima, se administró el test de autoestima de Coopersmith, el cual es una escala de auto-reporte de 50 ítems. El inventario está referido a la percepción del estudiante en cuatro áreas: autoestima general, social, hogar y padres, escolar académica, y una escala de mentira de 8 ítems.

Este instrumento fue traducido, estandarizado y validado por Prewitt-Díaz en 1998 para la población de Latinoamérica, obteniendo los índices de confiabilidad suficientes que la hacen una escala confiable y válida para evaluar esta variable (Brinkmann y cols.; 1998).

Justificación

La presente investigación resultará de gran utilidad para la institución en la cual se ha realizado el trabajo de campo, ya que contará con el conocimiento objetivo que impacta a los alumnos como personas y cómo se encuentran respecto a su nivel tanto en habilidades emocionales como en autoestima; de igual modo, la escuela podrá incrementar y diseñar programas de intervención, si es que alguno de estos aspectos

necesita ser atendido dentro de la institución, de este modo, se verán beneficiados los alumnos, sus padres, maestros y la institución en general.

Con los resultados obtenidos de este estudio, se aportan evidencias de campo que incrementan el acervo de conocimiento; en el ámbito educativo, puede resultar productivo, ya que se brinda conocimiento para poder crear programas de intervención, así como mejorar los métodos de enseñanza dentro del aula donde se fomente el interés por lo intelectual y lo emocional de los alumnos, creando así personas con mayor capacidad y adaptación ante la demanda social que se vive actualmente.

Para la Universidad Don Vasco A.C, sus estudiantes, maestros e interesados en este tema, será de beneficio, ya que se contará con acceso a información teórica y empírica que ha sido utilizada para esta investigación, así como a los resultados objetivos que se han obtenido, resolviendo posibles dudas o inquietudes científicas. Dentro de las Escuelas de Psicología y Pedagogía, se pretende que esta investigación sea de utilidad como base teórica, antecedentes y referencias para quien busque investigar sobre el tema.

Dentro de la psicología, se considera que tendrá un gran peso, ya que brindará y reforzará el conocimiento sobre las variables de investigación y de qué manera se presentan en la población estudiada, igualmente, presente ser de apoyo para posibles tratamientos, diseño de herramientas e investigaciones relacionadas con alguna de las variables.

Para la sociedad en general, le brindará el conocimiento de las características de las habilidades emocionales y la autoestima, lo cual ayudará a tener un mayor entendimiento y comprensión ante tales temas.

Al llevar a cabo una investigación sobre estas variables y en una población específica, se pretende conocer algo que aún no ha sido estudiado, investigado o resuelto por algunas teorías o autores, ya que no es un tema muy común, por lo que se brindarán nuevos conocimientos y herramientas para el desarrollo de nuevas investigaciones que tengan relación con la presente.

Marco de referencia

La presente investigación se realizó en la Escuela Secundaria Federal Urbana N° 3, ubicada en la calle Josefa Ortiz de Domínguez, sin número, en la colonia San Juan Evangelista, en Uruapan, Michoacán.

La escuela se fundó el 28 de septiembre de 1980, bajo un carácter público y laico, brinda servicio principalmente a personas de sector económico medio bajo, ya que se encuentra rodeada de colonias del mismo nivel. Actualmente, la escuela está bajo remodelaciones marcadas por la SEP, donde cada maestro posee su salón de clases y los alumnos deben trasladarse de un salón a otro al concluir cada sesión.

La institución cuenta con un edificio administrativo, donde se encuentran secretarios, subdirector y director de la misma, además de otros seis edificios donde

están distribuidos sendos talleres (bordados y tejidos, dibujo técnico, electricidad, carpintería, estructuras metálicas, y corte y confección), además de contar con área de enfermería, trabajo social y prefectura.

La escuela tiene 18 salones, un aula TELMEX, un laboratorio de usos múltiples, un auditorio, una biblioteca, una cooperativa, un área cívica que cuenta con domo, además de seis espacios deportivos y distintas áreas verdes. Las aulas donde se aplicaron las pruebas cuentan con una banca para cada estudiante, ventanas laterales corridas por ambos lados, un escritorio, un pizarrón blanco y una puerta.

En los que se refiere al personal, están contratados 93 profesores, una doctora, dos trabajadoras sociales, una bibliotecaria, seis prefectos, doce secretarios, dos subdirectores y un director general, para brindar servicios a un número aproximado de 1100 alumnos.

CAPÍTULO 1

COMPETENCIAS EMOCIONALES

En el presente capítulo se exponen diversos aspectos de la primera variable de investigación: las competencias emocionales. Esto incluye definiciones de algunos autores, para así abordar la complejidad de este constructo.

El objetivo del presente capítulo es abordar algunos de los conceptos relacionados con la variable, así como la relación que se tiene con estos, asimismo, se expone la clasificación, desarrollo y la presencia de las competencias emocionales en diferentes áreas, así como la evaluación de la misma.

1.1 Marco conceptual

Según Bisquerra y Pérez (2007), la conceptualización de términos tales como inteligencia emocional, competencias emocionales y educación emocional, no está totalmente clara, a pesar de las diversas definiciones que existen de estos términos.

El problema con estos términos es su complejidad y la amplitud que pueden llegar a tener, ya que son aplicados en diversos ámbitos como el laboral, la salud y la educación. La importancia que en la actualidad se le dan a las competencias emocionales, es grande, debido a la necesidad de estudiar la relación de la persona con su ambiente y de qué manera interactúa en este, dando así prioridad al

aprendizaje, por lo que dichos estudios e investigaciones se basan en la aplicación educativa.

El debate y la construcción de la definición de inteligencia emocional y las competencias emocionales, corresponden a la psicología, mientras que la educación se encarga de las aplicaciones y entrega de resultados de las aportaciones psicológicas que se hacen acerca del tema.

De acuerdo con Bisquerra y Pérez, “la inteligencia emocional es un constructo hipotético que está en debate en el campo de la psicología” en el cual se dice existe un acuerdo; “la importancia del desarrollo de competencias emocionales. La educación emocional tiene como objetivo contribuir a este desarrollo” (2007: 13)

1.1.1 Las emociones

La dificultad al definir actualmente el concepto de emociones, se debe a que existen diversas formas de entenderlo, ya que cada ciencia y cada autor pueden tener una perspectiva diferente y asimismo, dar una acepción distinta.

Ante las definiciones que existen de emoción, existen desacuerdos y diferencias, por lo cual se carece de una idea establecida y aceptada por todo aquel que intenta definirlo. De acuerdo con Wenger y cols., “casi todo el mundo piensa que sabe que es una emoción hasta que intenta definirla. En este momento prácticamente nadie puede definirla” (citado por Palmero y cols.; 2002: 18).

A través del tiempo y hasta la actualidad, se ha venido estudiando e intentando establecer la definición del concepto de emoción, en busca de la precisión para poder distinguir lo que forma parte de una emoción y lo que se debe excluir de la misma, para así tener un concepto con mayor validez y confiabilidad.

Existen definiciones antiguas, así como actuales en las que el término no se acaba de establecer, en algunas ocasiones, los autores simplemente toman algunos aspectos del concepto, dejando de lado otros de igual importancia y que son complementarios para obtener una definición adecuada.

De este modo, se han presentado una diversidad de definiciones, las cuales han ido variando a través del tiempo, una de las que se dio más comúnmente se enuncia de esta manera: “estado de ánimo producido por impresiones de los sentidos, ideas o recuerdos que con frecuencia se traduce en gestos, actitudes u otras formas de expresión” (Vernon, citado por Palmero y cols.; 2002: 18).

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

Estas definiciones en su momento, fueron aceptadas y luego cuestionadas por los diversos autores interesados, no obstante, a falta de un acuerdo a este respecto, definir el concepto de emoción requiere actualmente ser mucho más completo, abarcando cada uno de los componentes de lo que es la emoción.

Como se sabe, la psicología es una ciencia en la cual se encuentran diversos enfoques e intereses, así como una variedad de autores y sus distintas ideas, los cuales se han enfrentado a lo complejo que ha sido definir lo que es la emoción, por lo cual, actualmente se han empleado algunos descriptores para dominar los estados afectivos y emocionales, para los cuales se dio una clasificación con base en el criterio de duración, intensidad, origen y su referencia con acontecimientos particulares (Palmero y cols.; 2002).

“El afecto tiene que ver con la valoración que hace la persona de las distintas situaciones a las que se enfrenta” (Palmero y cols.; 2002: 19). Por mucho tiempo se ha creído que el hombre tiene una fuerte tendencia a buscar y lograr obtener el placer ante cualquier situación a la que expuesto; estas creencias han sido un poco modificadas con teorías como las de Diener y cols. (citados por Palmero y cols.; 2002), quienes afirman la existencia de dos dimensiones afectivas: la positiva, que es la que produce placer, y la negativa, que es el displacer.

El afecto dependerá de cada persona, ya que para algunos, una situación puede provocar una sensación positiva, mientras que para otros, la misma situación puede resultar negativa y desagradable.

En cuanto al humor o estado de ánimo, según Palmero y cols. (2002: 20) “es una forma específica de estado afectivo, que implica la existencia de un conjunto de creencias acerca de la probabilidad que tiene el sujeto de experimentar placer o dolor en el futuro, esto es, de experimentar afecto positivo o negativo; se estima que tiene una duración de hasta varios días, originado normalmente por una causa que parece relativamente remota en el tiempo”.

Se dice que gracias a tres criterios, se puede hacer una distinción entre lo que es el humor y la emoción, ya que el humor se presenta y se mantiene durante más tiempo, es de menor intensidad y es de carácter difuso o global, a diferencia de las emociones que ante estos tres criterios es todo lo contrario (Isen y Morris, citados por Palmero y cols.; 2002)

Para que el humor se presente en una persona, no necesariamente debe existir un objeto específico, incluso en algunas ocasiones puede haber la inexistencia de un objeto, por lo cual se dice que una emoción puede pasar a convertirse en humor cuando esta deja de enfocarse específicamente en algún objeto.

En psicología, el concepto de emoción puede utilizarse de tres maneras: 1) síndrome emocional, 2) estado emocional, y 3) reacción emocional.

Se dice que este criterio puede ser descriptivo y prescriptivo; en el primer caso, se puede detallar el estado en el que se encuentra una persona, y en el segundo, es de suponer cómo reaccionará una persona ante determinada situación o cuál es la

emoción que se espera presente, así como sus cambios fisiológicos, conductas manifiestas y experiencias subjetivas.

“La emoción es una forma concreta de afecto, que incluye entre sus componentes el sentimiento, tiene una menor duración que el humor, siendo fruto de la relación concreta de la persona con el ambiente” (Fridja, citado por Palmero y cols.; 2002: 22).

Como se dijo anteriormente, el sentimiento es uno de los componentes de la emoción, por lo tanto, el sentimiento es la experiencia subjetiva, lo que dependerá de cada sujeto y la evaluación que realiza ante cada evento emocional que se le presenta.

“Los sentimientos, también llamados actitudes emocionales, son las disposiciones a responder afectivamente ante ciertos tipos específicos de eventos” (Fridja, citada por Palmero y cols.; 2002: 22), es decir, la disposición que puede tener una persona a responder antes ciertos eventos y la atribución afectiva que dará a este.

En el mismo sentido, “la regulación emocional es un proceso adquirido a lo largo del desarrollo evolutivo” (Garber, citado por Garrido; 2000: 77). Con el tiempo y el desarrollo de las competencias emocionales, es probable la adquisición de la regulación emocional, la cual es una de las habilidades más complicada de dominar, según Fernández y Extremera (2002), esta consiste en la habilidad para controlar y moderar las propias emociones ante situaciones que pueden provocar un descontrol.

Para la definición actual del concepto de emoción, se ha tomado en cuenta a Palmero y cols., quienes afirman que las emociones “son procesos episódicos que, elicitados por la presentación de algún estímulo o situación interna o externa, que ha sido evaluada u valorada como potencialmente capaz de producir un desequilibrio en el organismo, dan lugar a una serie de cambios o respuestas subjetivas, fisiológicas y motor expresivas; cambios que están íntimamente relacionados con el mantenimiento del equilibrio, esto es, con la adaptación de un organismo a las condiciones específicas del medio ambiente en continuo cambio” (2002: 19).

Después de haber definido y comprendido los componentes de la emoción y la revisión de algunas definiciones que se han dado a través del tiempo y algunas que actualmente existen, se consideró que la definición de anterior es una de las más completas que existen actualmente y en la que apoyará la investigadora del presente estudio.

1.1.2 El concepto de competencias

Desde hace dos décadas hasta la actualidad, el interés y propósito por crear el concepto de competencias ha venido creciendo, lo cual enfrenta a los múltiples desacuerdos que se han tenido al respecto.

Actualmente se ha buscado obtener una definición integral, que abarque la totalidad de lo que son las competencias emocionales. Por ello se mencionan algunas de las definiciones que se han ido aportando a través del tiempo:

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

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

Según Bisquerra y Pérez (2007: 3), algunas de las características generales de una competencia, son:

- “Implica: conocimientos, habilidades, actitudes y conductas integrados entre sí.
- Es indisoluble de la noción de desarrollo y de aprendizaje continuo unido a la experiencia.
- Constituye un capital o potencial de actuación vinculado a la capacidad de movilizarse o ponerse en acción.
- Se inscribe en un contexto determinado que posee unos referentes de eficacia y que cuestiona su transferibilidad.”

Según Pérez Escobar (citado por Bisquerra y Pérez; 2007), las competencias emocionales se han clasificado en dos dimensiones: técnico-profesional y socio-personal, en cada una ellas se incluyen diversas competencias.

Las competencias emocionales que cada persona utilice en cada dimensión, serán diferentes dependiendo las necesidades individuales y la situación a la que se está enfrentando; de igual manera, algunas de las competencias de una dimensión podrán ser utilizadas o requeridas para la otra.

Para definir el término de competencias emocionales en la actualidad, se ha tomado en cuenta a Bisquerra y Pérez (2007: 3) quienes conciben a la competencia como “la capacidad de movilizar adecuadamente el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia”.

1.1.3 De la inteligencia cognitiva a la inteligencia emocional

La inteligencia, para Vernon (1982), consiste en las habilidades que tiene una persona en general, sus estrategias de pensamiento y su nivel conceptual, lo cual se va aplicando a los nuevos aprendizajes que va adquiriendo y las actividades cognoscitivas que se le van presentando.

Desde una perspectiva cognitiva, la inteligencia se entiende como el conjunto de habilidades que tiene una persona en general, sus estrategias de pensamiento y el

nivel conceptual que posee, lo cual se va aplicando a los nuevos aprendizajes que va adquiriendo y las actividades cognoscitivas que se le van presentando.

A través del tiempo, el concepto de inteligencia ha sufrido varios cambios y se ha venido ampliado hasta la actualidad; en su mayoría, los psicólogos han tenido un gran interés en definir este término, por lo que han llegado a conclusiones similares, psicólogos como lo son Sternberg y Salovey, con fundamento en lo que en algún momento Gardner dijo sobre la inteligencia, llegaron a una visión mucho más amplia hablando de la inteligencia personal, la inteligencia emocional y aquello que es necesario para alcanzar el éxito en la vida (citados por Vernon; 1982).

Salovey (citado por Goleman; 2007: 64) clasifica amplia las capacidades emocionales en las siguientes cinco esferas:

1. “Conocer las propias emociones.
2. Manejar las emociones.
3. La propia motivación.
4. Reconocer emociones en los demás.
5. Manejar las relaciones.”

Para BarOn (citado por Ugarriza; 2001: 131) define la inteligencia emocional como un “conjunto de habilidades personales, emocionales y sociales y de destrezas que influyen en nuestra habilidad para adaptarnos y enfrentar las demandas y presiones del medio”.

1.1.4 Conceptualización de las competencias emocionales

Cuando se habla del constructo de competencia emocional, se sabe que no existe un acuerdo entre autores al respecto, hay cierta discrepancia sobre la manera en que debe designarse este constructo, ya que para algunos autores el término adecuado es competencia emocional y para otros, competencia socio-emocional (Bisquerra y Pérez; 2007)

Para la descripción de este constructo se ha realizado un largo proceso, ya que se han dado varias propuestas con la intención de que sea mucho más exacto y aceptado por una mayoría. Dichas formulaciones se irán analizando más adelante en el capítulo.

Cuando se habla de competencias emocionales, se alude a las dimensiones básicas que engloban, las cuales son: cooperación, asertividad, responsabilidad, empatía y autocontrol.

Por otro lado, Goleman y cols. (citados por Bisquerra y Pérez; 2007: 5), plantean solo cuatro dominios: “1) competencia personal, 2) competencia social, 3) autogestión y 4) gestión de las relaciones”.

Para definir el concepto de competencias emocionales, se ha tomado a Bisquerra y Pérez, quienes la entienden como “el conjunto de conocimientos,

capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (2007: 8).

Cabe mencionar que para la definición de competencias emocionales, es de suma importancia tomar en cuenta la autoeficacia, que se define como “la capacidad y habilidades que tiene un individuo para lograr los objetivos deseados” (Saarni, citado por Bisquerra y Pérez; 2007: 6).

Se ha consultado particularmente el concepto de autoeficacia, ya que tiene una estrecha relación con el desarrollo de las competencias emocionales y el conocimiento de todo aquello que implican las emociones, tanto individualmente como en interacción con la sociedad.

1.2 Clasificación de las competencias emocionales

Según (Bisquerra y Pérez, 2007: 9), las competencias emocionales pueden ser clasificadas en los siguientes bloques:

1. “Conciencia emocional

Tomar conciencia de las propias emociones y de las de los demás.

2. Regulación emocional

Capacidad para manejar las emociones de forma apropiada. Supone tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento; tener buenas estrategias de afrontamiento; capacidad para autogenerarse y emociones positivas.

3. Autonomía emocional

Incluye un conjunto de características y elementos relacionados con la autogestión personal, entre las que se encuentran la autoestima, actitud positiva ante la vida, responsabilidad, capacidad para analizar críticamente las normas sociales, la capacidad para buscar ayuda y recurso, así como la autoeficacia emocional.

4. Competencia social

Capacidad para mantener relaciones positivas con otras personas.

5. Competencias para la vida y el bienestar

Capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables para afrontar satisfactoriamente los desafíos diarios de la vida, ya sean privados, profesionales o sociales, así como las situaciones excepcionales con las cuales nos vamos tropezando”.

Por otro lado, BarOn (citado por Ugarriza; 2001) habla sobre cinco principales componentes de la inteligencia emocional y social, los cuales involucran quince competencias que son medidos dentro de estos, los cuales son:

1. Componente intrapersonal (CIA)

- Comprensión emocional de sí mismo (CM)
- Asertividad (AS)
- Autoconcepto (AC)
- Autorrealización (AR)
- Independencia (IN)

2. Componente interpersonal (CIE)
 - Empatía (EM)
 - Relaciones interpersonales (RI)
 - Responsabilidad social (RS)

3. Componente de adaptabilidad (CAD)
 - Solución de problemas (SP)
 - Prueba de la realidad (PR)
 - Flexibilidad (FL)

4. Componente del manejo del estrés (CME)
 - Tolerancia al estrés (TE)
 - Control de impulsos (CI)

5. Componente del estado de ánimo en general (CAG)
 - Felicidad (FE)
 - Optimismo (OP)

1.3 Desarrollo de competencias emocionales

Se dice que existe una importante interacción entre las habilidades emocionales y la personalidad de un individuo. Según Fernández y Extremera (2002: 3) “las

personas con cierto tipo de personalidad desarrollarán con más o menos facilidad, con mayor o menos rapidez, sus habilidades emocionales”.

Para el desarrollo de estas características, Fernández y Extremera (2002) lo plantean en cuatro componentes:

1. Percepción y expresión emocional: Esta área implica el reconocimiento de las propias emociones y sentimientos, qué se está sintiendo y cuál es el motivo, así como mantener el control de tal emoción o sentimiento, saber expresarlo cuando y donde debe hacerse; de igual manera, implica el reconocer las expresiones emocionales de las personas, ya sea verbal o gestualmente.
2. Facilitación emocional: La facilitación emocional dependerá de esa habilidad para relacionar la emoción y los pensamientos ante cualquier situación que se le presente al sujeto, ya que esto ayudará a un mejor razonamiento y una mejor toma de decisiones, lo cual hará que este se adapte mejor a su ambiente.
3. Comprensión emocional: Para que alguien pueda llegar a comprender a una persona emocionalmente, se debe comprender y conocer a sí mismo ante todo, es decir, lo que le provocan ciertas emociones, sentimientos o pensamientos, cómo reacciona ante ello, cómo le afecta y qué consecuencias puede tener; esto le ayudará a conectarse emocionalmente con la otra persona, logrando así establecer empatía, aplicando los conocimientos previos sobre las situaciones y las experiencias emocionales que han sido vividas con anterioridad.

4. Regulación emocional: Una de las habilidades más complicadas, implica el propio control y manejo adecuado de las emociones y pensamientos, tanto positivos como negativos. Se trata de controlar la emoción ante cualquier situación, ya sea agradable o desagradable, sin ser sobrepasado por esta, para así generar pensamientos razonables y poder evitar posibles alteraciones emocionales.

Al conocer los componentes de las competencias emocionales, se muestra cuán importante es el desarrollo de estas en los niños y adolescentes actualmente, lo cual debe trabajarse tanto en el ambiente familiar como en el escolar, que son los principales escenarios donde se desenvuelven a esta edad.

Dentro del área escolar, se considera que el profesor debe contar con esas habilidades para comprender y crear alumnos con un sentir inteligente, así como una manera adecuada de manejar las expresiones emocionales. Se deben entrenar y perfeccionar esas competencias con las que ya cuenta el alumno y las que desarrolla dentro del aula de clases, para así fomentar y mantener un clima emocional equilibrado durante su convivencia alumno-maestro.

1.4 Las competencias emocionales en la vida actual

En la actualidad, es de suma importancia el desarrollo de competencias emocionales desde las primeras generaciones, es decir, los niños y los adolescentes.

Estudios como los de Rice, Salovey y Sluyter, hablan del mejoramiento del comportamiento en esta población, mientras que van adquiriendo competencias emocionales, teniendo así consecuencias positivas (citados por Bisquerra y Pérez; 2007)

Las consecuencias positivas que se pueden observar con el desarrollo de las habilidades emocionales en niños y jóvenes, se dan en la regulación emocional, el bienestar subjetivo y la resiliencia (Saarni, citado por Bisquerra y Pérez; 2007).

Debido a lo anteriormente expuesto, se han creado y mejorado algunos diseños de intervención educativa, con la intención de fomentar el desarrollo de competencias emocionales dentro y fuera de su ambiente educativo.

1.4.1 Las competencias emocionales en la vida laboral

El desarrollo de las competencias emocionales en el contexto del trabajo, es un tema muy reciente e importante en la actualidad, es quizá uno de los ámbitos donde más se pretenda el desarrollo de estas competencias, ya que trae muchos beneficios económicos a las organizaciones que fomentan la aplicación de estas características.

Las organizaciones que se interesan en la aplicación de las competencias emocionales tienen un principal interés en el desarrollo de la autoconciencia, la regulación emocional, la automotivación y el desarrollo de habilidades socio-

emocionales, con el objetivo de facilitar una comunicación eficaz y una mayor cooperación por parte de sus empleados.

Las consecuencias, como se mencionó anteriormente, son de forma económica para la organización, ya que con el desarrollo de estas competencias en un empleado, se puede asegurar que este sea capaz de resolver situaciones conflictivas, ya sea con un compañero, con la misma organización o incluso con el trabajo que está realizando, de modo que enfrente exitosamente los retos que se le puedan presentar de forma cotidiana, de lo contrario, al tener un bajo nivel de competencias emocionales, la empresa se vería afectada en su producción, económicamente y en el éxito de los individuos y la propia empresa (Bisquerra y Pérez; 2007).

1.4.2 Las competencias emocionales en la vida escolar

Extremera y Fernández (2002) señalan que las investigaciones realizadas respecto a la relación entre la inteligencia emocional y en rendimiento académico son escasas, ya que es un tema de reciente atención, algunos de los resultados son basados en estudios realizados a nivel licenciatura, lo cual indica que existe una relación directa entre estas dos variables.

Uno de los estudios realizados fue en base a la comprobar si las puntuaciones elevadas en inteligencia emocional evaluadas al empezar el curso académico, permitirían predecir las puntuaciones en las notas finales, los resultados afirmaron la

significativa predicción de las calificaciones finales en sus alumnos por medio del puntaje de inteligencia emocional.

De manera similar, se realizaron estudios en diferentes escuelas por diversos autores, en los cuales terminó por concluirse que la relación entre inteligencia emocional y el rendimiento académico no es simplemente lineal y directa, ya que pueden estar influyendo otras características que en muchos de los estudios no fueron tomadas en cuenta.

Del mismo modo, se ha analizado la relación que puede existir entre la inteligencia emocional y las conductas violentas en los estudiantes, ya que se habla del equilibrio psicológico que presenta el alumno y de qué manera las competencias emocionales que este desarrolle, lo ayudarán a sentir inteligentemente y controlar esas conductas violentas que presenta o que está por presentar ante cierta situación y de qué manera puede controlarlas o canalizarlas.

Otro de los fenómenos que se han relacionado con la inteligencia emocional ha sido su influencia en la salud mental del alumno. En un estudio realizado por Fernández y Extremera (2003) se indica que los altos niveles de inteligencia emocional podían predecir la sintomatología de la ansiedad, depresión y menor tendencia a los pensamientos intrusivos. Así, este estudio 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.

1.4.3 Las competencias emocionales en otros ámbitos

Es importante reconocer todos aquellos ámbitos que pueden formar parte de las competencias emocionales y acarrear consecuencias. Dependiendo de las competencias emocionales que una persona posea y qué tan bien desarrolladas las tenga, así será su adaptación y manejo dentro de cierto ámbito o área de su vida.

Se dice que las competencias emocionales pueden mejorar considerablemente el nivel de bienestar psicológico de un individuo, ya que según Bisquerra y Pérez (2007: 9) “es posible ejercer cierta influencia en la manera de interpretar los estímulos e informaciones que percibimos de manera que se puede reforzar los aspectos agradables y reducir el impacto de los desagradables”.

Mientras más competente es una persona que se enfrenta a factores externos que pueden provocar un desequilibrio emocional y psicológico, más difícil será que estos tengan una influencia y por lo contrario, esta persona tendrá estrategias emocionales con las cuales podrá mantener su ajuste psicológico para hacer frente al desequilibrio.

Cuando se habla de inteligencia emocional, se toman en cuenta también las relaciones interpersonales, ya que las personas que son emocionalmente inteligentes cuentan con una mayor habilidad para percibir, comprender y contrarlar sus propias emociones, lo cual les genera experiencias emocionales para llegar a desarrollar su

habilidad de percepción, comprensión y manejo de emociones de otras personas (Extremera y Fernández; 2004).

Al desarrollar habilidades emocionales en las relaciones interpersonales, se tendrán ventajas en el contexto social en el que se desenvuelve la persona, ya que le ayudarán a interactuar adecuadamente con las personas y aprender a obtener beneficios mutuos. Un individuo que cuenta con competencias emocionales se adaptará con mayor facilidad y será muy probable que los demás actúen de forma recíproca hacia él (Extremera y Fernández; 2004).

Uno de los ámbitos en los cuales es necesario el desarrollo de competencias de habilidades emocionales, es el familiar y particularmente, la vida en pareja, ya que según Bisquerra y Pérez (citando a Extremera y Fernández; 2004), mientras más desarrolladas tenga una persona sus competencias emocionales, la calidad de sus relaciones en familia y en pareja serán de mejor calidad, a diferencia de una persona con escasas competencias.

Asimismo, el ámbito de la salud en relación con las competencias emocionales es un tema que actualmente es de interés para muchos principalmente en la psiconeuroinmunología, ya que estudios de Ader (citado por Bisquerra y Pérez: 2007) indican que las emociones tienen influencia en la salud y se reconoce la existencia de una relación entre el sistema nervioso y el inmunológico.

“Las emociones negativas debilitan el sistema inmunológico y las emociones positivas, especialmente, el buen humor, el optimismo y la esperanza, contribuyen a sobrellevar mejor una enfermedad y facilitar el proceso de recuperación” (Bisquerra y Pérez; 2007: 15).

Al revisar a algunos autores y teorías, se puede observar cómo las competencias emocionales pueden afectar e influir en muchos de los ámbitos de la vida de una persona. Mientras más competencias emocionales se poseen, mejor desarrollo y enfrentamiento se tendrá ante las situaciones que se le presenten.

1.5 Evaluación de las competencias emocionales

En la actualidad, la evaluación de las competencias emocionales ha tomado más importancia sobre todo en el área educativa, ya que de acuerdo con Extremera y Fernández (2004), la enseñanza de tales competencias debería ser obligatoria en las escuelas, debido a que a pesar de la existencia de enfoques para evaluar las competencias emocionales, aún no se tiene claro por parte de los investigadores y docentes cuáles son las mejores herramientas para la evaluación de las mismas.

Según los autores anteriores, se cuentan con tres enfoques evaluativos para medir la inteligencia emocional dentro del ámbito educativo:

- Instrumentos básicos de medida, basados en cuestionarios y auto-informes realizados por el propio alumno.

- Se reúnen medidas de evaluación de observadores externos, basadas en cuestionarios que son rellenos por los compañeros del alumno o el propio profesor.
- Agrupa las llamadas medidas de habilidad o de ejecución de Inteligencia emocional, compuesta por diversas tareas emocionales que el alumno debe resolver.

Las escalas de auto-informe son muy utilizadas dentro de la psicología, ya que proporcionan información sobre las habilidades intrapersonales y comportamientos autoinformados de los alumnos.

Se cree que el autoinforme es una escala más eficaz, ya que para conocer al alumno se debe iniciar por su mundo interior, lo cual incluye desde cómo se siente y lo que piensa ante las situaciones presentadas dentro del aula, de este modo se pretende que el alumno se valore a sí mismo en su capacidad percibida en distintas competencias y destrezas emocionales.

Se cuentan con varios instrumentos de este tipo que se han utilizado con el objetivo de evaluar la inteligencia emocional, teniendo una estructura similar, pero evaluando diferentes componentes de ella.

Uno de los primeros cuestionarios es la Trait-Meta Mood Scale (TMMS) y la escala de E de Schutte (Extremera y Fernández; 2004).

El inventario EQ-i de Bar-On (1997, adaptado al castellano por MHS, Toronto, Canadá) es otro instrumento de medición, el cual se considera un inventario sobre una gama de habilidades emocionales y sociales, más que una escala genuina de inteligencia emocional. Se encuentra compuesto por cinco factores generales: 1) inteligencia intrapersonal, 2) inteligencia interpersonal, 3) adaptación, 4) gestión de estrés, 5) humor general.

Los instrumentos que se han mencionado consideran ventajosos, ya que tienen una estructura similar y resaltan la importancia de la aplicación de una evaluación de la inteligencia emocional, así como de habilidades emocionales dentro del ámbito educativo, para que el docente conozca a su alumno.

Se sabe que las escalas de evaluación que fueron descritas anteriormente, no evalúan todos los aspectos que abarcan la inteligencia emocional, solamente captan una parte de ella, por lo cual aún se sigue considerando la necesidad de creación de nuevos instrumentos que evalúen los aspectos no tomados en cuenta por otros, y la mejor adaptación de los ya existentes.

Otra medida de evaluación de la inteligencia emocional está basada en observadores externos, “este procedimiento se considera un medio eficaz para evaluar la inteligencia emocional interpersonal, es decir, nos indica el nivel de habilidad emocional percibida por los demás” (Fernández y Extremera; 2004: 4).

En estos instrumentos se pide la opinión de los demás ya sea del maestro o de los compañeros del sujeto que está siendo evaluado, la opinión es basada en la interacción que el sujeto está teniendo con sus compañeros, su manera de resolver los conflictos dentro del salón de clases y su forma de enfrentar las situaciones de estrés.

Esta forma de evaluación es un complemento a la forma de evaluación de auto-informe, ya que puede ser un medio adicional para corroborar la información que el sujeto está dando de sí mismo.

Una tercera medida de evaluación de habilidades está basada en tareas de ejecución, tiene como objetivo “evitar la falsación de las respuestas por los propios sujetos en situaciones donde una imagen positiva sea deseable y, por otra, disminuir los sesgos perceptivos y situacionales provocados por los observadores externos” (Fernández y Extremera; 2004: 5).

Es instrumento pretende comprobar las habilidades del sujeto que es evaluado, las medidas de habilidad consisten en un conjunto de tareas emocionales que evalúan cómo un alumno resuelve determinados problemas o conflictos emocionales, comparando sus respuestas con criterios de puntuación predeterminados y objetivos (Mayer, citado por Extremera y Fernández; 2002).

Existen dos medidas de habilidad que han sido utilizadas para evaluar la inteligencia emocional: “el MEIS (Mayer, Caruso y Salovey, 1999) basado en el modelo

de Salovey y Mayer (1990) y su versión mejorada el MSCEIT (Mayer, Caruso y Salovey, 2002; Mayer, et al., 1999). Estas medidas abarcan cuatro áreas de inteligencia emocional propuestas en la definición de Mayer y Salovey (1997): 1) percepción emocional, 2) asimilación emocional, 3) comprensión emocional, 4) regulación afectiva” (Fernández y Extremera; 2004: 6).

Como se ha revisado anteriormente, la mayoría de los instrumentos utilizados en Latinoamérica para medir la inteligencia emocional, son creados por autores extranjeros, los cuales han sido adaptados y estandarizados para poder dar uso de estas en este continente.

Uno de los instrumentos creados para la medición de la inteligencia emocional en Latinoamérica ha sido construido por Escurra y colaboradores (2000) basados en el modelo propuesto por Mayer y Salovey (1993), demostrando que la prueba es válida y confiable, pudiendo ser usada para fines de investigación.

Al haber abordado dentro de este capítulo la variable competencias emocionales, se pretende lograr una amplia comprensión sobre ella, desde la conceptualización del término, los aspectos que forman parte de ella y la manera en que esta variable se relaciona con la población que se estudia en la presente investigación; de igual manera, se pretende dar a conocer los métodos de medición existentes para las competencias emocionales y aplicables en Latinoamérica.

CAPÍTULO 2

LA AUTOESTIMA

En este capítulo se darán a conocer algunas de las definiciones de la segunda variable de estudio, de acuerdo con diferentes autores. Se conocerá su origen, desarrollo e importancia en la actualidad.

El propósito de este segundo capítulo es abordar todo aquello que implica la variable en cuestión, es decir, los niveles en los que se presenta, algunos instrumentos de medición, así como algunas alternativas de intervención aplicables a la población en la que se llevó a cabo la presente investigación.

2.1 Conceptualización de la autoestima

Como se sabe autoestima es término que tiene antigüedad ya que desde hace tiempo varios autores se han interesado en el estudio e investigación de tan concepto, por lo que se tienen en existencia varias definiciones de la autoestima, en la presente investigación se ha tomado en cuenta a tres autores: Coopersmith, Carrión y Clark, que definen autoestima de la siguiente manera:

Según Coopersmith, la autoestima es la “evaluación que efectúa y mantiene comúnmente el individuo en referencia a sí mismo: expresa una actitud de aprobación

o desaprobación e indica la medida en que el individuo se cree capaz, significativo, con éxito y merecedor” (citado por Mora y Raich; 2005: 12).

Por otro lado, se puede definir autoestima como “la valoración y aprecio que tenemos de nosotros mismos por las cualidades y circunstancias que nos reconocemos... la autoestima está directamente relacionada con la autoimagen o el autoconcepto, y que son los conocimientos y sentimientos que el individuo tiene sobre sí mismo” (Carrión; 2007: 15).

Otra definición es la de Clark y cols., la cual dice que “la autoestima es el concepto de nuestra valía y se basa en todos los pensamientos, sentimientos, sensaciones y experiencias que sobre nosotros mismos hemos ido recogiendo durante nuestra vida; creemos que somos listos o tontos, nos sentimos antipáticos o graciosos; nos gustamos o no. Los millares de impresiones, evaluaciones y experiencias así reunidos se conjugan en un sentimiento positivo hacia nosotros mismos, o al contrario, en un incómodo sentimiento de no ser lo que esperábamos” (2000: 11).

2.2 Importancia de la autoestima

La autoestima es de suma importancia en la vida de una persona, ya que determina el proceso de maduración, así como las áreas en las que se desenvuelve, por lo que Alcántara (1990) afirma que la autoestima es fundamental y describe el porqué de ello.

De acuerdo con Alcántara (1990: 9-15) la autoestima:

1. “Condiciona el aprendizaje

Motiva a aprender al sujeto y ser más disciplinado en cuando al rendimiento académico.

2. Supera las dificultades personales

Posee la capacidad de enfrentar problemas y fracasos que se le presenten en su vida, así como la búsqueda de soluciones ante tales situaciones.

3. Fundamenta la responsabilidad

Fomenta la formación de personas capaces de comprometerse y asumir las responsabilidades que se les presentan en su vida diaria.

4. Apoya la creatividad

El individuo debe tener fe y creer en sí mismo y en lo que puede crear con su originalidad y sus capacidades. Algunas de las estrategias que facilitan la creatividad en los alumnos son:

- Apreciar el esfuerzo del alumno.
- Darle valor a sus ideas.
- Tratar con respeto sus dudas.
- Brindarle seguridad psicológica.

5. Determina la autonomía personal

Fomenta la formación de alumnos autónomos y autosuficientes, seguros de sí mismos y de sus capacidades al momento de tomar sus propias decisiones y aceptarse a sí mismos.

6. Posibilita una relación social saludable

El aceptarse a sí mismo facilitara la aceptación y adaptación con los demás, lo cual provocara que el individuo establezca relaciones de forma sana y adecuada.

7. Garantiza la proyección futura de la persona

El alumno se autoimpondrá metas superiores, las cuales se siente capaz de realizar con seguridad y éxito.

8. Constituye el núcleo de la personalidad

Implica la construcción del autoconcepto, así como el ser auténtico y encontrar el sentido a todo lo que hace y su propia identidad personal.”

De igual manera, la importancia de la autoestima radica en que “es la base desde la cual se desarrollan las diversas áreas de la vida de una persona, por lo tanto, es de suma importancia trabajar en ella para mejorarla y tener una vida de calidad” (Montoya y Sol; 2001: 6).

2.3 Diferencias entre autoconcepto y autoestima

Actualmente sigue existiendo confusión entre el autoconcepto y la autoestima, ya que para para algunas personas puede definirse de la misma manera, así como darles el mismo significado. En el presente subtema se hablará de cuál es la diferencia entre ambos vocablos y qué conforma a cada una.

De acuerdo con McKay (citado por Mora y Raich; 2005: 12), “el autoconcepto es el propio sentido de identidad: cómo se percibe el individuo a sí mismo, en las diversas áreas de su vida, social, académica, familiar, corporal y global”.

Por lo tanto, la autoestima es aquella relación que se da entre el autoconcepto y el ideal (lo que se quiere llegar a ser); si existe un equilibrio entre ambos, la autoestima que presentará la persona será mayor, de igual manera, el equilibrio entre las distintas áreas de la vida del sujeto hará que su autoestima sea mejor o peor, dependiendo el caso; siendo así, el autoconcepto es el primer elemento necesario para la formación de la autoestima, el cual tiene una determinada influencia.

Para Coopersmith (citado por De la Rosa y Díaz; 1991: 5), “la autoestima es un juicio personal de uno, expresado en las actitudes que el individuo mantiene hacia sí mismo”, a diferencia del autoconcepto, que es definido como “la combinación de ideas, sentimientos y actitudes que la gente tiene acerca de sí misma” (Hilgard y cols., citados por Crozier; 2001: 206).

Es muy común que el término de autoconcepto y el de autoestima se utilicen de manera intercambiable, aunque su significado sea diferente; el autoconcepto es una estructura cognoscitiva y la autoestima es una reacción afectiva (Woolfolk; 2006: 71), es decir, el autoconcepto tiene que ver con la percepción del individuo y la autoestima se vincula con la valoración que este da a lo percibido.

A pesar de hacerse una distinción entre el autoconcepto y la autoestima, es importante rescatar la indispensable relación que se tiene entre ambos conceptos, ya que uno influye en el otro: dependiendo de la formación del autoconcepto y qué tan favorable o no sea este, de igual manera, tendrá influencia relevante en el desarrollo de la autoestima de una persona.

2.4 Origen y desarrollo de la autoestima

Según Branden (2008) el origen y desarrollo de la autoestima dependen de varios factores que pueden facilitar o complicar el desarrollo de una sana autoestima.

El entorno es un factor determinante para el desarrollo potencial de la autoestima, iniciando por el ambiente familiar en que un niño comienza a desenvolverse, esto incluye de qué manera es tratado por sus padres y que tan sana autoestima tienen estos. Cabe mencionar que el tener padres emocionalmente sanos y con una sana autoestima, no asegura que su hijo obtenga un satisfactorio resultado, ya que también se deben tomar en cuenta los aspectos biológico y del desarrollo de la persona que se encuentra en la formación de su autoestima.

A medida que el individuo va creciendo y madurando, hace una integración entre su capacidad de comprender, conceptualizar y aplicar los principios que se le han inculcado, lo que facilita que alcance una autoestima plena (Branden; 2008).

Por otro lado, Carrión (2007) afirma que la autoestima tiene como base de formación dos factores: el primero es el endógeno, el cual está conformado por las creencias, valores, identidad y la espiritualidad, considerados desencadenantes de las capacidades y actitudes de una persona; el segundo factor es el exógeno, el cual está compuesto por el ambiente en el que se desarrolla una persona y la retroalimentación que recibe.

Según este autor, cuando el sujeto llega a la adolescencia se encuentra en una consolidación de la imagen de sí mismo, al darse un valor y a sentirse aceptado por las personas que lo rodean; durante esta etapa, también se da la construcción de su sistema de creencias, lo que va a sustentar la autoimagen que en ese momento ya tiene.

El desarrollo de la autoestima se va dando de forma gradual durante toda la vida de una persona, iniciando en la infancia hasta distintas etapas de progresiva complejidad, hasta generar su propio sentimiento de valía y capacidad (Clark y cols.; 2000).

Cuando se es niño, la formación de la propia autoestima dependerá básicamente de los demás, ya que en las primeras etapas de la vida del infante, este se apropia de las reacciones y opiniones de los demás acerca de su persona, se adueña de las palabras, expresiones y aprobaciones, lo que le hace comenzar a formar un concepto de su yo, en lo cual influyen las personas que son importantes durante este periodo de vida.

“Durante esta etapa va perfeccionando sus capacidades mentales y perceptivas y puede incluso comenzar a tener cierta capacidad para valorar las relaciones hacia su persona antes de aceptarlas como propias” (Clark y cols.; 2000: 19-20), para poseer esta capacidad, se le debe haber enseñado al niño a pensar y decidir por sí mismo de forma positiva, lo que lo ayudará a reconocer o rechazar las reacciones negativas que emiten de los demás hacia su persona.

La adolescencia es una de las etapas más complejas para el desarrollo de la autoestima, ya que según Erik Erikson (citado por Clark y cols.; 2000: 16), “es la etapa en que la persona necesita hacerse con una firme identidad”, en este tiempo, el sujeto pasa de la dependencia a la independencia, a identificarse como un ser único y auténtico.

Durante este periodo, se viven cambios físicos y hormonales que hacen impredecibles los estados emocionales en los que se puede encontrar el adolescente, lo que puede provocar una inestabilidad. La presión social es un factor que toma mucha relevancia, ya que el sujeto llega a apropiarse de características de cierto grupo del que pretende formar parte, lo cual se irá regulando con el propio sentimiento de valía que ha adquirido durante la infancia.

En la crisis de identidad de la adolescencia, el joven se ve en la necesidad de realizar una auto-revaloración basada en la información que él mismo ha aceptado y asumido, lo que facilitará la formación de su propia identidad y la mejora de su autoestima.

Para Satir; la autoestima de los padres influirá mucho en la que tendrá su hijo, “la autoestima se aprende cuando ofrecemos al niño múltiples oportunidades para estimular su interés y, después, orientarlo con paciencia para que adquiera seguridad” (2002: 54). Los padres enseñarán autoestima desde la manera en que aplican su disciplina, lo que escuchan en casa, lo que ven y todo aquello que sus padres le comuniquen.

Los padres deben estar alertas y conscientes para percibir cuando su hijo necesita fortalecer su autoestima, ya que si cuentan con las habilidades necesarias, podrán intervenir y con sus esfuerzos, podrán moldear la conducta del sujeto y lograr que su autoestima se establezca y mejore. El que los padres formen parte de la formación de la autoestima de su hijo, permite a este adoptar conductas creativas y que acepte las consecuencias que estas pueden tener (Satir; 2002).

2.5 componentes de la autoestima

Para conocer los componentes que forman a la autoestima, se tomaron las teorías de dos autores, el primero es Alcántara, quien habla sobre tres componentes de la autoestima, los cuales se describirán a continuación.

“El componente cognitivo indica idea, opinión, creencias, percepción y procesamiento de la información” (Alcántara; 1990: 19). Dentro de este componente se encuentra el autoconcepto, definido como la opinión que se tiene acerca de sí

mismo y las propias conductas, lo cual juega un papel indispensable en la formación de la autoestima de una persona.

El componente afectivo implica la valoración que el sujeto realiza ante lo positivo y negativo, lo que le gusta y lo que no de sí mismo, conlleva la valía que le da a su autoconcepto, a la admiración que se tiene hacia su persona y sus propias acciones, el juicio sobre sus cualidades y defectos (Alcántara; 1990).

El tercer y último componente que integra a la autoestima es el conductual, “significa tensión, intención y decisión de actuar, de llevar a la práctica un comportamiento consecuente y coherente (...) es la autoafirmación dirigida hacia el propio yo y en busca de consideración y reconocimiento por parte de los demás” (Alcántara; 1990: 20).

Según este autor, los componentes, afectivo y conductual dependerán de lo proyectado por el componente cognitivo y por el autoconcepto, que a su vez influyen en la formación de la autoimagen.

Por otro lado, Branden entiende que la autoestima está compuesta por dos ideas básicas, 1) autoeficacia, que es la “confianza en la capacidad de pensar, aprender, elegir y tomar decisiones adecuadas” (2010: 17-18) y 2) autorrespeto, respeto por uno mismo, confianza en el derecho a ser feliz, sentirse digno de tener éxito, logros, amistad, respeto y satisfacción personal.

Según Branden (2008), estos dos aspectos forman parte de la base de la formación de la autoestima sana; si una de las dos se encuentra en desequilibrio, la autoestima se verá afectada.

De la misma manera, Carrión (2007), afirma que la autoestima tiene dos componentes necesarios para el desarrollo de una sana autoestima: la eficacia personal y el respeto a uno mismo.

2.6 Los pilares de la autoestima

De acuerdo con Branden (2008) existen seis prácticas que se deben estar presentes para el desarrollo de una sana autoestima, ya que de lo contrario esta se verá afectada, las cuales son:

1. La práctica de vivir conscientemente: Esto implica que el sujeto debe ser consciente de todo lo que tiene que ver con su forma de vivir, sus propósitos, valores y metas. Fomenta la capacidad de autoeficacia y respeto por sí mismo conociendo sus alcances y limitaciones.
2. La práctica de aceptarse a uno mismo: Implica darse un valor a sí mismo como persona y a cada aspecto que la conforma, aceptarse como persona evita una confrontación con lo que se es ahora y lo que se quiere llegar a ser.

3. La práctica de aceptar responsabilidades: La persona debe sentir que tiene el control de su propia vida, así como la capacidad, la responsabilidad de sus acciones y lo que estas conlleven, para así sentirse competente ante su propia vida.
4. La práctica de afirmarse a uno mismo: “Es la virtud de expresarse adecuadamente, respetando las necesidades, deseos, valores y convicciones que tenemos como personas, y buscando formas racionales para expresarlas de forma práctica” (Branden; 2008: 23). La autoafirmación implica la disposición a darse valor a sí mismo, siendo autentico en todas las áreas de su vida (Branden; 2011).
5. La práctica de vivir con un propósito: “Vivir con un propósito es utilizar nuestras facultades para la consecución de las metas que hemos elegido” (Branden; 2011: 150). Es un proceso vital por el medio del cual se adquiere la sensación de control de la propia vida, concediéndole un eje y una dirección (Branden; 2008).
6. La práctica de la integridad: Debe existir una congruencia entre la conducta de la persona y los valores que este dice se le han inculcado, se trata de integrar ideales, convicciones, normas, creencias, y que esto se vea reflejado en las acciones del individuo.

Para el año 2011, Branden, propuso un séptimo pilar de la autoestima, el cual implica la disposición y voluntad de vivir adecuadamente estas seis prácticas de forma adecuada.

2.7 Niveles de la autoestima

Coopersmith (citado por Steiner; 2005), señala que la autoestima puede presentarse en tres niveles: alta, media o baja.

Para este autor, los niveles de autoestima se diferencian entre sí, ya que es evidente cómo las personas experimentan las mismas situaciones en formas diferentes, ya que cuentan con previas experiencias diferentes.

Para el autor, las personas que tienen un alto nivel de autoestima, son activas, expresivas, con positivas relaciones sociales y académicas, tienden a ser líderes, una característica importante de un sujeto con alta autoestima es el buen inicio de su niñez, confían en sus percepciones, esperan obtener el éxito como resultado de sus esfuerzos, son aceptados socialmente y tienen grandes expectativas futuras (Coopersmith, citado por Steiner; 2005).

Los individuos con un nivel medio de autoestima serán similares a aquellos que cuentan con un nivel alto, pero lo demuestran sutilmente y presentan dificultades en el autoconcepto, detrás de sus conductas positivas pueden llegar a presentar

inseguridades en cuanto a su valor y capacidad personal, lo que los lleva a depender de la aceptación social (Coopersmith, citado por Steiner; 2005).

Por último, las personas que presentan un nivel bajo de autoestima muestran depresión, desánimo, aislamiento, son incapaces de expresarse y defenderse para evitar la desaprobación social; cuando un individuo se encuentra en este nivel, presenta dificultad para establecer relaciones interpersonales positivas, inseguridad antes sus ideas, habilidades y autoconcepto.

Según el autor, “estos niveles de autoestima pueden ser susceptibles de variación, si se abordan los rasgos afectivos, las conductas anticipatorias y las características motivacionales del individuo” (Coopersmith, citado por Steiner; 2005: 32).

Fierro, por su parte, afirma que “los niveles de autoestima son unos de los indicadores más sensibles en la construcción de la identidad personal” (citado por Domenech, 2005: 93-94). Por lo que enlista las algunas de las características de los niveles de autoestima presentadas en un adolescente.

Adolescente con poca autoestima:

- Evitará situaciones que le provoquen ansiedad.
- Se sentirá desvalorado por los demás.

- Será influenciable.
- Sentirá impotencia y frustración ante los problemas.

El adolescente con alta autoestima:

- Valora sus logros.
- Toma decisiones y asume responsabilidades.
- Independiente e iniciativo.
- Valora el presente y aprende sus experiencias.

Domenech (2005) concluye que el nivel de autoestima bajo es un factor de riesgo para los adolescentes y los niveles altos de autoestima actúan como factores protectores.

Para Clark y cols., los niveles de autoestima en un adolescente pueden ser variables, dependiendo del momento que se encuentra viviendo, por lo que recomienda tener en cuenta las siguientes características para identificar un adolescente con alta o baja autoestima (2000: 13-15):

Un adolescente con autoestima:

- Actuará independiente.
- Asumirá sus responsabilidades.

- Afrontará retos con entusiasmo.
- Estará orgulloso de sus logros.
- Tolerará la frustración.

Un adolescente sin autoestima:

- Desmerecerá su talento.
- Se sentirá desvalorado.
- Será influenciable.
- Se frustrará fácilmente.
- Tendrá pobreza de emociones.

Branden habla sobre la formación de una falsa autoestima, la cual define como “una pretensión irracional de valorarse, es un recurso no racional, autoprotector, para que disminuya la ansiedad y para ofrecer una falsa sensación de seguridad, para aliviar la necesidad de auténtica autoestima posibilitando a la vez la evasión de las auténticas causas de esa falta de autoestima” (2008: 237).

Una persona que presenta falsa autoestima hará uso de algunos mecanismos de defensa, que lo ayuden a alejar aquellas ideas o sentimientos negativos que pudieran afectar su autoevaluación, se engaña a sí mismo respecto a su realidad, desea que otros lo protejan de tal realidad. Los valores de una persona con falsa

autoestima serán elegidos con el motivo de defenderse frente a la ansiedad, ante los sentimientos negativos, la incompetencia las dudas y la culpabilidad.

La falsa autoestima puede ser superada buscando la autoestima a través del conocimiento, la responsabilidad, la integridad, valorar la autenticidad personal, practicando la autoafirmación adecuada, buscar la dignidad a través de la honestidad, aspirar a ser competente; la autoestima debe ser buscada internamente y no exteriormente (Branden; 2011)

2.8 Medición de la autoestima

Para la medición de la autoestima se describirán a continuación tres instrumentos:

El primero es el Inventario de Autoestima de Coopersmith, el cual fue realizado por Stanley Coopersmith en 1997, trabajo con una muestra de 1947 niños de diez años a los cuales se les aplicó el Coopersmith Self-Esteem Inventory (S.E.I) y un cuestionario de comportamiento social (Paz; 2010)

El inventario mencionado es un instrumento de medición cuantitativa de la autoestima, el cual fue traducido al español en la Universidad de Concepción, en Chile por Brinkmann y Segure sobre la traducción de J. Prewitt Díaz en 1988. Se llevó a cabo una investigación en 1398 alumnos de primero y segundo de enseñanza media (Paz; 2010).

El inventario actualmente se encuentra compuesto por 58 ítems y permite la percepción del estudiante en cuatro escalas, además de una escala de mentira; autoestima general, social, hogar y padres, escolar académica y una escala de mentira.

Un segundo instrumento y quizá una de las medidas de autoestima más utilizadas en las ciencias sociales es la escala de Rosenberg, publicada en la página electrónica sicológ.com, este instrumento ha sido traducido en 28 idiomas y validado en más de 50 países.

Fue desarrollado en la década de 1960, “consistió en 5.024 estudiantes de tercer y cuarto año de secundaria de 10 escuelas seleccionadas al azar en el estado de Nueva York”, mostrando una alta fiabilidad: correlaciones test-retest en el rango de 0,82 hasta 0,88.

La prueba está conformada por 10 preguntas, puntuables entre 1 y 4 puntos, lo que permite una puntuación mínima de 10 y máxima de 40. Una mitad de las frases se encuentra enunciada en forma positiva y la otra mitad en forma negativa. No se establecieron puntos de corte que permitan clasificar el tipo de autoestima según la puntuación obtenida, pero sí es posible establecer un rango normal en función de la muestra que se tome como referencia.

Por último, otro instrumento para medir la autoestima es el Test de Autoestima Escolar TAE, elaborado por Teresa Marchant, Isabel Haeussler y Alejandra Torreti (Tomas; 2011).

El TAE-Alumno es un test estandarizado en Chile, que tiene normas elaboradas en puntajes T por curso, desde tercero a octavo básico y por edad, desde 8 años hasta los 13. Este instrumento permite ubicar el nivel de autoestima del niño en categorías que mantienen relación con los puntajes T: normalidad, baja autoestima y muy baja autoestima.

EL TAE se conformó a partir de una sección de ítems del Test americano Pier Harris. Está compuesto por 23 ítems en la cuales en sujeto deberá contestar SÍ o NO, mediante este recurso se obtendrá un resultado único, sin subescalas, y los ítems que lo conforman pertenecen a seis subescalas del test original (conducta, status intelectual, apariencia física, atributos, ansiedad, popularidad, felicidad y satisfacción).

Los tres instrumentos que se describieron dentro de este capítulo han sido traducidos y validados para un empleo confiable dentro de Latinoamérica, para la presente investigación se hizo uso del Inventario de Autoestima de Coopersmith.

2.9 Alternativas de intervención de la autoestima

De acuerdo con Mora y Raich (2005), los objetivos que se deben perseguir en un proceso de intervención terapéutica, son los siguientes:

1. Enseñar al paciente a detectar sus pensamientos automáticos, para que después aprenda a modificarlos.
2. Fomentar la autoaceptación del paciente, utilizando técnicas de análisis cognitivas y diarios de actividades.
3. Emplear estrategias para el afrontamiento de críticas.
4. Mejorar la capacidad del paciente para afrontar situaciones estresantes.

Algunos de los programas de intervención sobre la autoestima que revisan Mora y Raich (2005) son:

- Programa de Frey y Carlock (1989), formulado con un enfoque ecléctico pero a su vez humanista, este programa consta de cuatro fases, realizadas en un contexto grupal.
 1. *Fase de identidad*: descubrimiento de la propia identidad.
 2. *Toma de conciencia*: identificación de las ventajas y limitaciones.
 3. *Fase de nutrición*: fortalecer los puntos fuertes para reducir el impacto de los débiles.
 4. *Mantener*: conservar las mejoras recién adquiridas de la autoestima.
- Programa de Pope, McHale y Craighead 1988 (citado por Mora y Raich; 2005): Es un programa con un enfoque conductual y dirigido principalmente a los niños y a los adolescentes, está encaminado al fortalecimiento de cinco dominios de la autoestima:

1. Autoestima global.
2. Autoestima social.
3. Autoestima académica.
4. Autoestima familiar.
5. Autoestima corporal.

Se lleva a cabo una detección de las áreas vulnerables para tratar de potencializar un cambio en cada uno de los cinco dominios de la autoestima, esto mediante procedimientos cognitivo-conductuales; la intervención puede llevarse a cabo de forma individual o grupal, con una duración recomendable de 30 minutos, una o dos veces por semana, cuando se trata de niños.

El tratamiento de intervención se divide en ocho módulos:

1. Resolución de problemas.
2. Entrenamiento de autoafirmaciones positivas.
3. Promoción de un estilo atribucional positivo.
4. Aumento de autocontrol.
5. Establecimiento de normas adecuadas.
6. Desarrollo de la sensibilidad social y de las habilidades sociales.
7. Mejora de las habilidades comunicativas.
8. Mejora de la imagen corporal.

- Programa cognitivo de Readnar, Wells y Peterson (citado por Mora y Raich; 2005): En el desarrollo del tratamiento se fomentan experiencias de aprendizaje reales en las sesiones en las que se van a aparecer conflictos y problemas donde existirá la posibilidad de evitar o de afrontar.

La intervención está conformada por cuatro fases:

1. Identificación de patrones de evitación dominantes frente al conflicto.
2. Identificación y clasificación de los pensamientos y sentimientos que acompañan a las conductas de evitación.
3. Afrontamiento de los miedos, evitaciones y autoevaluaciones negativas.
4. Consolidación de los nuevos patrones de afrontamiento.

Cada una de estas etapas tiene como objetivo reducir conductas y emociones que fomenten la evitación de los problemas y situaciones estresantes, así como fortalecer la capacidad para afrontarlos con éxito.

Los tres programas pueden ser utilizados como alternativas de intervención en la autoestima y aunque tengan procedimientos diferentes, el fin último es similar, hacer consciente a la persona mejorar su autoestima.

Dentro de este capítulo se abordó a la autoestima desde su conceptualización, su origen y desarrollo, sus componentes y características, hasta la medición y alternativas de intervención, con el firme objetivo de que sea comprendido por todo

aquel lector que se acerque a la presente investigación, de modo que obtenga un amplio y confiable aprendizaje.

CAPÍTULO 3

METODOLOGÍA, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

El presente capítulo contiene dos apartados: en el primero se expone la estrategia metodológica empleada, que fue determinada en función, fundamentalmente, del objetivo general de la indagación. Se hace una descripción tanto del enfoque, como del tipo, diseño y alcance del estudio; asimismo, se describe los instrumentos con los cuales se hizo la recolección de los datos de campo. También se hace mención de la población y muestra seleccionadas para la presente investigación, finalmente se da cuenta del proceso que se siguió a lo largo de todo el estudio.

En la segunda parte del presente capítulo se exponen los resultados obtenidos respecto a las variables habilidades emocionales y autoestima. Se analizan los resultados de manera individual y también se exponen los resultados de la correlación entre ambos fenómenos. En este último apartado se hacen las interpretaciones conceptuales y estadísticas relevantes.

3.1 Descripción metodológica

Se expone a continuación la caracterización del diseño metodológico empleado en el presente estudio.

3.1.1 Enfoque cuantitativo

El enfoque utilizado en la presente investigación, según Hernández y cols. (2014), tiene las siguientes características:

1. Refleja la necesidad de medir y estimar magnitudes de los fenómenos o problemas de investigación.
2. El investigador plantea un problema de estudio delimitado y concreto sobre el fenómeno, aunque en evolución.
3. Una vez planteado el problema de investigación, el autor considera lo que se ha investigado anteriormente y construye un marco teórico, del cual se deriva una hipótesis que somete a prueba mediante el empleo de diseños de investigación apropiados.
4. La recolección de datos se fundamenta en la medición, se lleva a cabo al utilizar procedimientos estandarizados y aceptados por la comunidad científica.
5. Debido a que los datos son producto de mediciones, se representan mediante números y se deben analizar con métodos estadísticos.
6. En el proceso se trata de tener el mayor control para lograr que otras posibles explicaciones distintas a la propuesta del estudio, se desechen y se excluya la incertidumbre y minimice el error.
7. Los análisis cuantitativos se interpretan a la luz de predicciones iniciales y estudios previos.
8. La investigación cuantitativa debe ser lo más objetiva posible. Los fenómenos que se observan o se miden no deben ser afectados por el investigador, quien

debe evitar en lo posible que sus temores, creencias, deseos y tendencias influyan en los resultados del estudio o interfieran en los procesos y que tampoco sean alterados por las tendencias de otros (Unrau y cols., citados por Hernández y cols.; 2014).

9. Los estudios cuantitativos siguen un patrón predecible y estructurado y se debe tener presente que las decisiones críticas sobre el método se toman antes de recolectar datos.

3.1.2 Diseño no experimental

El diseño no experimental se realiza sin interferir con las variables que se están estudiando, el investigador no pretende manipular las variables. En esta modalidad se observa el fenómeno como naturalmente se presenta, sin generar situaciones, se observa la realidad que existe ya dentro del contexto donde se llevó a cabo el estudio.

Dentro de una investigación no experimental, las variables independientes no se pueden controlar, manipular ni influir en ellas para ver su efecto, dado que ya se encuentran presentes y es lo que se pretende observar.

El diseño no experimental ha sido utilizado en el presente caso, ya que este diseño es sistemático y empírico, se aplica cuando las variables ya han sucedido y no se tiene la necesidad de manipularlas, se observaron tal como se dieron en el contexto donde se realizó el estudio (Hernández y cols.; 2014).

Este proyecto de investigación está basado en el diseño no experimental, ya que la investigadora no interfirió ni manipulo ninguna de las variables estudiadas, aplicando pruebas en su contexto natural sin intervenir en la situación existente.

3.1.3 Estudio transversal

En un diseño de investigación transversal se “recolectan los datos en un solo momento, en un tiempo único” (Liu y Tucker, citados por Hernández y cols.; 2014: 154). En el mismo sentido, “su propósito es describir las variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado” (Hernández y cols.; 2014: 154).

El diseño de la presente investigación se considera transversal ya que fue realizado con la ayuda de una sola aplicación, en un tiempo determinado, es decir, se utilizaron únicamente dos días de la semana para la recolección de datos.

3.1.4 Alcance correlacional-causal

Este diseño describe la relación entre dos variables en un momento determinado. “Se recolectan los datos y se describe dicha relación. Se asocian variables mediante un patrón predecible para un grupo o población” (Hernández y cols.; 2014: 93)

Dentro del alcance correlacional se puede limitar a establecer relaciones entre variables “sin precisar sentido de causalidad o pretender analizar las relaciones

causales. Cuando se limitan a relaciones no causales, se fundamentan en planteamientos e hipótesis correlacionales; del mismo modo, cuando buscan evaluar vinculaciones causales, se basan en planteamientos e hipótesis causales” (Hernández y cols.; 2014: 157).

La utilidad de este alcance radica en “saber cómo se puede comportar un concepto o una variable al conocer el comportamiento de otras variables vinculadas, intentar predecir el valor aproximado que tendrá un grupo o casos en una variable, a partir del valor que poseen en las variables relacionadas” (Hernández y cols.; 2014: 94)

Según los autores referidos, la correlación puede ser positiva o negativa. En la primera situación, indica que los sujetos que obtuvieron valores altos en una variable tenderán a mostrarlos también en la otra variable; si es negativa significa que los sujetos con valores elevados en una variable, mostrarán valores bajos en la otra variable.

El valor de la investigación correlacional tiende a ser explicativo, aunque de forma parcial, ya que “cuanto mayor sea el número de variables que se asocien en el estudio y mayor sea la fuerza de las relaciones, más completa será la explicación”. (Hernández y cols.; 2014: 97).

3.1.5 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

En la presente investigación, las técnicas de recolección de datos fueron pruebas e inventarios estandarizados para la medición de ambas variables de estudio. Estas pruebas cuentan con un procedimiento de aplicación ya establecido, así como una codificación e interpretación propios.

Las pruebas que se utilizaron para la medición de las variables de estudio, cuentan con la adaptación, confiabilidad y validez que requiere el contexto donde se llevó a cabo la investigación.

Para la variable competencias emocionales ha sido utilizada la escala de habilidades emocionales, adaptación del Coeficiente Emocional de Bar-On, es un instrumento diseñado para evaluar en adolescentes y adultos.

Las escalas que incluyen son: inteligencia intrapersonal, inteligencia interpersonal, manejo de estrés, adaptabilidad y estado de ánimo. Las sumatorias de las primeras cuatro escalas conforman el coeficiente emocional (EQ).

La escala fue diseñada por Reuven Bar-On y traducida y adaptada al español por Ugarriza (2005) en una muestra de 3,375 niños y adolescentes de 7 a 18 años de Lima Metropolitana, en Perú. Adicionalmente, se realizó una estandarización en la Universidad Don Vasco en el año 2015.

La estandarización en México se realizó en una muestra de 135 estudiantes de bachillerato en el año 2015, obteniendo en esta aplicación una media de 122 puntos y una desviación estándar de 16 para el puntaje total, a partir de ahí se establecieron los parámetros en los puntajes T para cada una de las subescalas y puntajes CE para el puntaje total. Este último establece la media en el puntaje 100 y cada desviación estándar en 20 puntos.

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

Para la segunda variable, autoestima, se trabajó con el Inventario de Autoestima de Coopersmith, el autor de esta prueba es Stanley Coopersmith y la adaptación fue realizada por el Dr. Prewitt-Díaz en 1984 (Brinkmann y cols.; 1989).

El test de Coopersmith cuenta con una confiabilidad de 0.88 y fue estandarizada con adolescentes y jóvenes universitarios en Chile en el año 1984, con baremos en puntaje T.

Este inventario está conformado por 58 reactivos, de los cuales se estiman el nivel de autoestima en adolescentes y jóvenes. Está dividido en cinco escalas:

- Autoestima general: Formada por 26 reactivos, se asocia con el concepto de presenta el adolescente de sí mismo.

- Autoestima social: Compuesta por 8 reactivos asociados con la preocupación acerca de ideas que las demás personas manifiestan para el sujeto.
- Autoestima escolar-académica: Cuenta con 8 reactivos, los cuales se asocian con los pensamientos que el sujeto percibe en función al rendimiento que tiene en el área educativa.
- Autoestima familiar: Consta de 8 reactivos concentrados en la percepción que se tiene en las relaciones y funciones del hogar.
- Escala de mentira: Formada por 8 reactivos y fue diseñada para detectar conformidad o la falsificación deliberada de respuesta.

El test de Autoestima de Coopersmith fue diseñado para la aplicación grupal o individual.

3.2 Población y muestra

La población y las unidades de muestreo dependen del planteamiento y los alcances que se tienen en la presente investigación. Al elegir previamente una población, se procede a delimitar a la misma, a lo cual se le denomina muestra, mediante la cual se pretenden generalizar los resultados en función del procedimiento de muestreo.

3.2.1 Delimitación y descripción de la población

De acuerdo con Lepkowski (citado por Hernández y cols.; 2014: 174), la “población se entiende como el conjunto de todos los casos que concuerdan con una serie de especificaciones”.

La población para este estudio está conformada por estudiantes de la Escuela Secundaria Federal Urbana N° 3, la cual cuenta con 1100 alumnos de primero a tercer grado, de 12 a 16 años de edad, pertenecientes a un sector económico medio bajo.

3.2.2 Proceso de selección de la muestra

Según Hernández y cols., se entiende por muestra a “un subgrupo de elementos que forman parte de la población” (2014: 175).

Los tipos de muestreo que existen son dos: probabilísticos y no probabilísticos. En las muestras probabilísticas, todos los elementos de la población tienen la misma posibilidad de ser escogidos para la muestra. En las muestras no probabilísticas, también llamadas dirigidas, se sigue un procedimiento de selección orientado por las características de la investigación, más que por un criterio estadístico que busque la generalización de los resultados. En la presente indagación se optó por este segundo tipo de muestreo, dados los recursos, tiempo y propósitos de la investigadora.

La muestra con la que se trabajó en la presente investigación está conformada por alumnos de las Escuela Secundaria Federal Urbana N° 3 de la ciudad de Uruapan, Michoacán. Las pruebas fueron aplicadas en el tercer grado, en los grupos: A, B, C, D, E y F. Los alumnos tienen edades que oscilan entre los 14 y 15 años.

Esta muestra fue elegida, ya que se encuentra conformada por adolescentes, cuya etapa evolutiva es de suma importancia la autoestima y la adquisición de habilidades emocionales.

3.3 Descripción del proceso de investigación

Para la estructuración del presente estudio, se ha tenido que plantear una pregunta de investigación, siguiendo así el procedimiento de plantear detalladamente el problema que se abordó, así como el establecimiento de objetivos a seguir, hipótesis y una justificación.

Asimismo, dentro de este apartado se presenta un reporte detallado de los procesos seguidos para la recolección, estructuración y análisis de la información.

Dentro del marco teórico, se elaboraron dos capítulos, el primero de ellos dedicado a la primera variable, competencias emocionales; se tomaron en cuenta con los siguientes subtemas, las emociones, el concepto de competencias emocionales, de la inteligencia cognitiva a la inteligencia emocional, conceptualización de las competencias emocionales, clasificación de las competencias emocionales, desarrollo

de las competencias emocionales, las competencias emocionales en la vida actual, las competencias emocionales en la vida laboral, las competencias emocionales en la vida escolar, las competencias emocionales en otros ámbitos, y por último, evaluación de las competencias emocionales.

Dentro del segundo capítulo se presenta información sobre la segunda variable, autoestima, en la cual se abordaron temas como, conceptualización, importancia, diferencias entre autoconcepto y autoestima, origen y desarrollo de la autoestima, componentes, los pilares, niveles y medición de la autoestima, finalizando con alternativas de intervención.

Este proyecto de investigación se estructuró con base en el enfoque cuantitativo, con un diseño no experimental y un diseño de investigación transversal, ya que es un estudio donde la investigadora no interfirió con las variables y se llevó a cabo en un tiempo determinado; esta investigación tiene un alcance correlacional, en donde se recolectaron los datos para así relacionar ambas variables.

Asimismo, se describió detalladamente la población donde se realizó la presente investigación y el proceso de muestreo.

Para poder realizar la investigación con la población que se estudió, se requirió de la autorización del director de la institución, al obtenerlo, le canalizó a la investigadora a la prefectura de la escuela, en la cual se le indicó cuáles eran los salones del tercer grado de secundaria asignados para el trabajo de campo;

adicionalmente, se tuvo que pedir autorización a cada maestro que se encontraba impartiendo clases en dicho momento.

Al pasar a cada salón, se les dio una breve información a los alumnos de cada una de las pruebas, es decir, sobre qué trataría, asimismo, se les explicó detalladamente en qué consistía la prueba y se les pidió llenar sus datos personales correctamente.

Con la intención de agilizar la aplicación de ambas pruebas, se les indicó a los jóvenes al terminar cada prueba se aclararían dudas de forma individual, para que así tuvieran todas sus respuestas. La aplicación tuvo una duración de 20 a 30 minutos por salón, dependiendo la cantidad de alumnos de cada grupo; las aplicaciones se realizaron durante dos días para así abordar a todos los grupos de tercer grado.

Mientras se llevó a cabo la aplicación de las pruebas, en algunos de los grupos se tuvo mayor agilidad, ya que con facilidad atendieron las indicaciones y les fue sencillo comprender como se responderían. Dentro de dos grupos, algunos de los alumnos se encontraban distraídos, por lo cual hacían que el proceso de aplicación fuera un poco más lento, ya que preguntaban en numerosas ocasiones y no permitían que sus compañeros escucharan atentamente. No existió mayor problema en ninguno de los grupos, ya que se contó con el apoyo de los maestros, lo cual hacía que los alumnos tuvieran la disposición y el orden durante la aplicación.

La calificación de los instrumentos se llevó a cabo con las plantillas que indicaban cada uno, para así obtener los percentiles de acuerdo con el baremo. Los datos de ambos instrumentos se vaciaron en una matriz de una hoja de cálculo que contenía: el nombre de cada alumno, la edad y el sexo, además de dos apartados, uno con los puntajes obtenidos en competencias emocionales y otro con los puntajes obtenidos en autoestima.

A partir de esto, se obtuvieron las medidas de tendencia central, así como un porcentaje de sujetos con puntajes preocupantes, por lo cual se procedió al análisis estadístico de la información y a su interpretación.

3.4 Análisis e interpretación de resultados

En este apartado se presentan los resultados en la investigación de campo, así como el sustento teórico que fundamenta estos datos. Para el análisis de estos datos se estructuran tres categorías: en la primera de ellas se hace el análisis de la primera variable, las competencias emocionales; en la segunda, se analiza la variable autoestima; por último, se presentan los resultados obtenidos al calcular la correlación entre ambas variables.

3.4.1 Las competencias emocionales en los alumnos de la Escuela Secundaria Federal N° 3, de Uruapan, Michoacán.

De acuerdo con Bisquerra y Pérez, “la inteligencia emocional es un constructo hipotético que está en debate en el campo de la psicología” en el cual se dice existe un acuerdo: “la importancia del desarrollo de competencias emocionales. La educación emocional tiene como objetivo contribuir a este desarrollo” (2007: 13).

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

Respecto a los resultados obtenidos a partir de la aplicación del Bar-On EQ Test, se muestran en puntajes T las escalas y coeficiente emocional.

La media en el nivel de inteligencia intrapersonal fue de 50. La media es la suma de un conjunto de datos dividida entre el número de medidas (Elorza; 2007)

De manera análoga, se obtuvo la mediana, que es el valor medio de un conjunto de valores ordenados: el punto abajo y el punto arriba del cual cae un número igual de medidas (Elorza; 2007). Este valor fue de 51.

De acuerdo con este mismo autor, la moda se define como la medida que ocurre con más frecuencia en un conjunto de observaciones en cuanto a esta escala, la moda fue de 52.

También se obtuvo el valor de una medida de dispersión: la desviación estándar, la cual se define como la raíz cuadrada de la suma de las desviaciones al cuadrado de la población, dividida entre el total de observaciones (Elorza; 2007). El valor obtenido en el nivel de inteligencia intrapersonal es de 9.

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

Se obtuvo el puntaje de la escala de inteligencia interpersonal, encontrando una media de 47, una mediana de 46 y una moda representativa de 46. La desviación estándar fue de 9.

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

Asimismo, en la escala de adaptabilidad se encontró una media de 48, una mediana de 48 y una moda de 50. La desviación estándar fue de 10.

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

En la escala de manejo del estrés se obtuvo una media de 48, una mediana de 49 y una moda de 52. La desviación estándar fue de 9.

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

Por otra parte, en la escala de estado de ánimo se obtuvo una media de 46, una mediana de 50 y una moda de 50. La desviación estándar fue de 12.

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

Finalmente, como puntaje sintetizador en coeficiente emocional, se obtuvo una media de 95, una mediana de 96 y una moda de 84. La desviación estándar fue de 17.

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

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

A partir de los resultados estadísticos obtenidos mediante la aplicación del instrumento, se puede interpretar que los niveles de competencias emocionales en términos generales, se ubican dentro de los parámetros normales, Asimismo, las desviaciones estándar obtenidas muestran que los datos tienen poca dispersión, lo que habla de homogeneidad en los puntajes de los sujetos.

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

En la escala de inteligencia intrapersonal, el 16% de los sujetos se ubica por debajo de T 40; en la escala de inteligencia interpersonal el porcentaje es de 25%; mientras que en la escala de adaptabilidad es del 22%; en la escala de manejo del estrés es de 21% y en la escala de estado de ánimo, de 36%. Finalmente, los sujetos que obtienen un puntaje bajo en coeficiente emocional, es decir, un coeficiente por debajo de 80, constituyen un 20%. Estos resultados se aprecian de manera gráfica en el anexo 2.

Los resultados mencionados anteriormente indican que hay pocos sujetos con puntajes preocupantes.

3.4.2 Nivel de autoestima en los alumnos de la Escuela Secundaria Federal N° 3, de Uruapan, Michoacán.

De acuerdo con lo señalado por Coopersmith, la autoestima es la “evaluación que efectúa y mantiene comúnmente el individuo en referencia a sí mismo: expresa una actitud de aprobación o desaprobación e indica la medida en que el individuo se cree capaz, significativo, con éxito y merecedor” (citado por Mora y Raich; 2005: 12).

Mediante la aplicación del Inventario de Autoestima de Coopersmith, se obtuvieron datos relevantes de acuerdo con cada una de las subescalas predeterminadas en la prueba. Los puntajes T obtenidos se presentan a continuación.

En la escala de autoestima general se obtuvo una media de 47, una mediana de 48, una moda de 50 y una desviación estándar de 10.

Asimismo, en la escala de autoestima social se obtuvo una media de 51, una mediana de 50, una moda de 56 y una desviación estándar de 10.

Por otra parte, en la escala de autoestima escolar se obtuvo una media de 53, una mediana de 57, una moda de 57 y una desviación estándar de 11.

En la escala de autoestima familiar, se obtuvo una media de 47, una mediana de 47, una moda de 47 y una desviación estándar de 11.

Finalmente y como dato sintetizador de todo lo anterior, en la escala de autoestima total se mantuvo una media de 47, una mediana de 47, una moda de 56 y una desviación estándar de 12.

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

De acuerdo con los datos anteriores, se puede interpretar que la autoestima en la muestra de estudio se encuentra en un nivel normal y con poca dispersión.

Además de presentar los datos de las medidas de tendencia central y la desviación estándar, a continuación se presentan los porcentajes de los sujetos que obtuvieron puntajes significativamente bajos en cada escala, esto es, por debajo de T 40. Así se ubicaran las escalas en las que hay mayor incidencia de casos preocupantes sobre el nivel de autoestima.

En la escala de autoestima general, el 21% de los sujetos se encuentra debajo del puntaje 40; en la escala de autoestima social, el porcentaje es de 17%; en la de autoestima escolar, el 14%; en la de autoestima familiar el 29% y, finalmente, en la escala de autoestima total, el 26%. Estos datos se pueden observar gráficamente en el anexo 4.

Por lo anterior se puede concluir que hay pocos sujetos con puntaje preocupante.

3.4.3 Correlación entre las competencias emocionales y la autoestima

Diversos autores han afirmado la relación que se da entre la autoestima y las competencias emocionales.

Una de las investigaciones encontradas acerca de las variables que se estudiaron lleva por nombre “La inteligencia emocional y autoestima en estudiantes de la ciudad de Lima Metropolitana con y sin participación en actos violentos” el cual fue realizado por Velásquez en el 2003, en alumnos de la secundaria de Lima Metropolitana, en Perú.

Para obtener los resultados de este estudio se utilizó la prueba de Inteligencia Emocional de Escurra-Aparcana-Ramos y la Escala de Autoestima de Coopersmith. Los resultados que se obtuvieron de esta investigación arrojan que la relación entre inteligencia emocional y autoestima se encuentra en un nivel bajo, lo cual demuestra que existe cierta independencia entre las variables.

En la investigación realizada en la Escuela Secundaria Federal N° 3, de Uruapan, Michoacán, se encontraron los siguientes resultados:

Entre el coeficiente emocional y la escala de autoestima general, existe un coeficiente de correlación de 0.56 de acuerdo con la prueba “r” de Pearson.

Esto significa que entre el coeficiente emocional y la escala indicada, existe una correlación positiva considerable, de acuerdo con la clasificación de correlación que proponen Hernández y cols. (2014).

Para conocer la influencia que existe entre el coeficiente emocional y la escala de autoestima general, se obtuvo la varianza de factores comunes (r^2), donde mediante

un porcentaje se indica el grado en que las variables se encuentran correlacionadas. Para obtener esta varianza solamente se eleva al cuadrado el coeficiente de correlación obtenido mediante la “r” de Pearson (Hernández y cols.; 2014).

El resultado de la varianza de factores comunes fue de 0.31, lo que significa que entre el coeficiente emocional y la escala de autoestima general hay una relación del 31%.

Por otra parte, entre el coeficiente emocional y la escala de autoestima social existe una correlación de 0.55, obtenido con la prueba “r” de Pearson. Esto significa que entre el coeficiente emocional y la escala referida existe una correlación positiva considerable.

El resultado de la varianza de factores comunes fue de 0.30, lo que significa que entre el coeficiente emocional y la escala de autoestima social hay una relación del 30%.

Asimismo, se encontró que entre el coeficiente emocional y la escala de autoestima escolar existe un coeficiente de correlación de 0.41 a partir de la prueba “r” de Pearson. Esto denota que entre el coeficiente emocional y la escala en cuestión, existe una correlación positiva media.

El resultado de la varianza de factores comunes fue de 0.17 lo que lleva a concluir que entre el coeficiente emocional y la escala de autoestima escolar hay una relación del 17%.

Adicionalmente, entre el coeficiente emocional y la escala de autoestima familiar se cuantificó un coeficiente de correlación de 0.40 de acuerdo con la prueba “r” de Pearson. Esto implica que entre el coeficiente emocional y dicha escala existe una correlación positiva media.

El resultado de la varianza de factores comunes fue de 0.16, lo que significa que entre el coeficiente emocional y la escala de autoestima familiar hay una relación del 16%.

Finalmente, se encontró que entre el coeficiente emocional y la escala sintetizadora de autoestima total, existe un coeficiente de correlación 0.60, cuantificado con la prueba “r” de Pearson. Esto conduce a expresar que entre el coeficiente emocional y la escala de autoestima total existe una correlación positiva considerable.

El resultado de la varianza de factores comunes fue de 0.36, lo que significa que entre el coeficiente emocional y la escala de autoestima total hay una relación del 36%.

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

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

A partir de lo anterior, se puede afirmar que el nivel de coeficiente emocional se relaciona de manera estadísticamente significativa con las cinco escalas del Inventario de Autoestima de Coopersmith.

En función de los resultados presentados, se confirma la hipótesis de trabajo, la cual afirma que existe una relación significativa entre las habilidades emocionales y el nivel de autoestima en los adolescentes de la Escuela Secundaria Federal N° 3, de Uruapan, Michoacán.

CONCLUSIONES

Como último apartado de este documento, a continuación se expresa la manera en que se cumplieron los objetivos del estudio y se corroboró la hipótesis correspondiente.

Los objetivos de carácter conceptual referidos a la variable de competencias emocionales, fueron alcanzados en el capítulo teórico número 1. Ahí se trató la definición de tal variable, su importancia en el ámbito educativo y su relevancia en la disciplina psicológica.

A su vez, los objetivos referidos a la variable autoestima, fueron abordados con la suficiencia y la profundidad adecuada en el capítulo número 2.

La investigación de campo, efectuada una vez elaborado el marco teórico, permitió la cuantificación de las dos variables de las que se ocupó la investigadora, es decir, los objetivos particulares relacionados con la indagación empírica, fueron alcanzados con suficiencia.

El alcance de los propósitos referidos a cada una de las variables, permitió la consecución del objetivo general del estudio, enunciado en la introducción del presente informe, en los siguientes términos: Analizar la existencia de una relación entre las

habilidades emocionales y el nivel de la autoestima en los adolescentes de 13 a 16 años de edad, de la Escuela Secundaria Federal N° 3, de Uruapan, Michoacán.

Un aspecto relevante consiste en concluir con respecto a la corroboración de las hipótesis formuladas en la parte inicial de la presente indagación. Se encontraron evidencias empíricas que permiten corroborar la hipótesis de trabajo sobre la relación entre la variable competencias emocionales y la variable autoestima, por ende, se rechaza la hipótesis nula.

Los hallazgos logrados por la investigadora corroboran lo que establece la literatura especializada, reflejado en los capítulos 1 y 2, sobre las variables de estudio.

Es importante admitir que los alumnos tienen competencias emocionales en un nivel que no es preocupante.

Conjuntamente, la medición de la variable autoestima indica que su nivel no es preocupante en la población investigada, ya que existe un 26% de alumnos con puntaje preocupante dentro de autoestima total.

Es recomendable que las dos variables mencionadas anteriormente sean investigadas en grupos no incluidos en el presente estudio, tal indagación permitirá una comprensión más global e incluyente en la institución que fungió como escenario del presente estudio.

Finalmente se puede aseverar que la investigadora responsable del presente estudio contribuye, con sus resultados teóricos y de campo, en la labor científica de comprender la presencia de las variables referidas en un contexto concreto.

BIBLIOGRAFÍA

- Alcántara, José Antonio. (1990)
Cómo educar la autoestima.
Ediciones CEAC, S.A. Barcelona, España.
- Branden, Nathaniel. (2008)
La psicología de la autoestima.
Editorial Paidós Mexicana. Distrito Federal, México.
- Branden, Nathaniel. (2010)
La autoestima de la mujer.
Editorial Paidós Mexicana. Distrito Federal, México.
- Branden, Nathaniel. (2011)
Los seis pilares de autoestima.
Editorial Paidós Mexicana. Distrito Federal, México.
- Carrión López, Salvador. (2007)
Autoestima y desarrollo personal con PNL.
Ediciones Obelisco. Barcelona, España.
- Clark, Amina; Clemens, Harris; Bean, Reynold. (2000)
Cómo desarrollar la autoestima en los adolescentes.
Editorial Debate. Madrid.
- Crozier, Ray W. (2001)
Diferencias individuales en el aprendizaje.
Editorial Narcea, S. A. Madrid, España.
- Domenech Llaberia, Edelmira. (2005)
Actualizaciones en psicología y psicopatología de la adolescencia.
Universidad Autónoma de Barcelona. España.
- Elorza Pérez-Tejada, Aroldo. (2007)
Estadística para las ciencias sociales, del comportamiento y la salud.
Editorial Cengage Learning. México.
- Garrido Gutiérrez, Isaac. (2000)
Psicología de la emoción.
Editorial Síntesis. Madrid.
- Goleman, David. (2007)
La inteligencia emocional.
Editorial Vergara. México.

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

Montoya, Miguel Ángel; Sol, Carmen Elena. (2001)
Estrategias para vivir mejor con técnicas de PNL y desarrollo humano.
Editorial Pax. Distrito Federal, México.

Mora, Marisol; Raich, Rosa María. (2005)
Autoestima, evaluación y tratamiento.
Editorial Síntesis. Madrid, España.

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

Rodríguez Lemus, Alondra. (2015)
Inteligencia emocional y su relación con la dependencia afectiva en estudiantes de
psicología de la Universidad Don Vasco, A.C.
Tesis inédita de la Escuela de Psicología de la Universidad Don Vasco, A.C. Uruapan,
Michoacán, México.

Satir, Virginia. (2002)
Nuevas relaciones humanas en el núcleo familiar.
Editorial Pax. México.

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

Woolfolk, Anita. (2006)
Psicología educativa.
Editorial Pearson. México.

HEMEROGRAFÍA

Bisquerra Alzina, Rafael; Pérez Escoda, Nuria. (2007)
“Las competencias emocionales”.
Revista Educación XXI. No.10. Pp. 451-467.

Velásquez Centeno, Carlos M. (2003)
“Inteligencia emocional y autoestima en estudiantes de la ciudad de Lima Metropolitana con o sin participación en actos violentos.”
Revista de investigación en psicología. Vol 6. No 2. Diciembre. Pp. 153-166.

MESOGRAFÍA

Brinkmann, H.; Segure, T.; Solar, M.I. (1989)
“Inventario de autoestima de Coopersmith, concepto de confiabilidad y validez”.
Revista Chilena de Psicología.
Recuperado de http://www2.udec.cl/~hbrinkma/articulo_coopersmith.pdf

De la Rosa, Jorge; Díaz-Loving, Rolando. (1991)
“Evaluación del autoconcepto: una escala multidimensional”.
Revista Latinoamericana de Psicología, vol. 23, núm. 1, 1991, pp. 15-33.
Fundación Universitaria Konrad Lorenz. Bogotá, Colombia.
Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80523102>

Extremera Pacheco, Natalio; Fernández Berrocal, Pablo. (2004)
“El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas.”
Revista Electrónica de Investigación Educativa, 6 (2)
Recuperado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/105/1121>

Extremera Pacheco, Natalio; Fernández Berrocal, Pablo. (2004)
“La inteligencia emocional: Métodos de evaluación en el aula”.
Revista iberoamericana de Educación.
Recuperado de
https://extension.unEditoriales/archivos_publicos/webex_actividades/4980/ieimacielo6.pdf

Fernández Berrocal, Pablo; Extremera Pacheco, Natalio. (2002)
“La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela”.
Revista Iberoamericana de Educación.
Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/326Berrocal.pdf>

Matalinares Calvet, María Luisa; Arenas I., Carlos; Dioses Chocano, Alejandro; Muratta Escobedo, Raúl; Pareja Fernández, Cecilia; Díaz Acosta, Gloria; García Núñez del Arco, Carmen; Diego Cueva, Marlenita; Chávez Zamora; José. (2005)
“Inteligencia emocional y autoconcepto en colegiales de Lima Metropolitana.”
Facultad de Psicología, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú.
Recuperado de
<http://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/psico/article/view/4047/3223>

Paz Gatica, M. (2010)
“Inventario de Autoestima de Coopersmith Adultos.”
Recuperado de <http://es.scribd.com/doc/42684674/Inventario-de-Autoestima-de-Coopersmith-Adultos>

Sin Autor. (2009)

“Escala de autoestima de Rosenberg – RSES”

The Rosenberg Self-Esteem Scale Translation and Validation in University Students.

Recuperado de <http://sicolog.com/?a=1669>.

Steiner Benaim, Daniela (2005)

“La teoría de la autoestima en el proceso terapéutico para el desarrollo del ser humano”.

Trabajo especial de grado para obtener el título de Bachelor of Arts in Psychology, Tecana American University. Maracaibo, Venezuela. Recuperado de

Recuperado de http://www.tauniversity.org/tesis/Tesis_Daniela_Steiner.

Tomas, Ulises. (2011)

“TAE- Batería de Test de Autoestima Escolar”.

El Psicoasesor. Recuperado de

Recuperado de <http://www.elpsicoasesor.com/2011/11/tae-bateria-de-test-de-autoestima.html>

Ugarriza, Nelly. (2001)

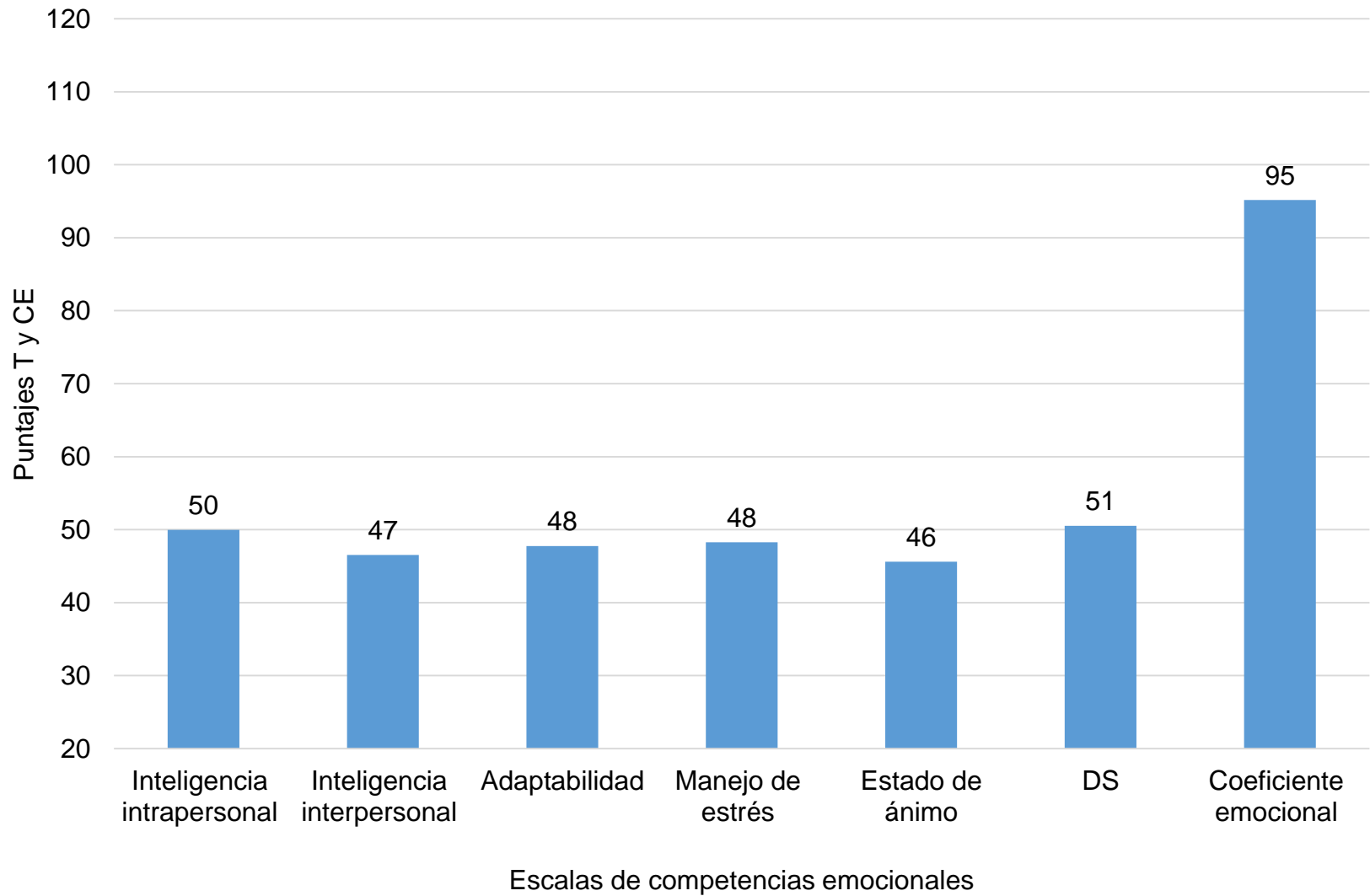
“La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de BarOn (I-CE) en una muestra de Lima Metropolitana.”

Persona, núm. 4, 2001, pp. 129-160. Universidad de Lima. Lima, Perú.

Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=147118178005>

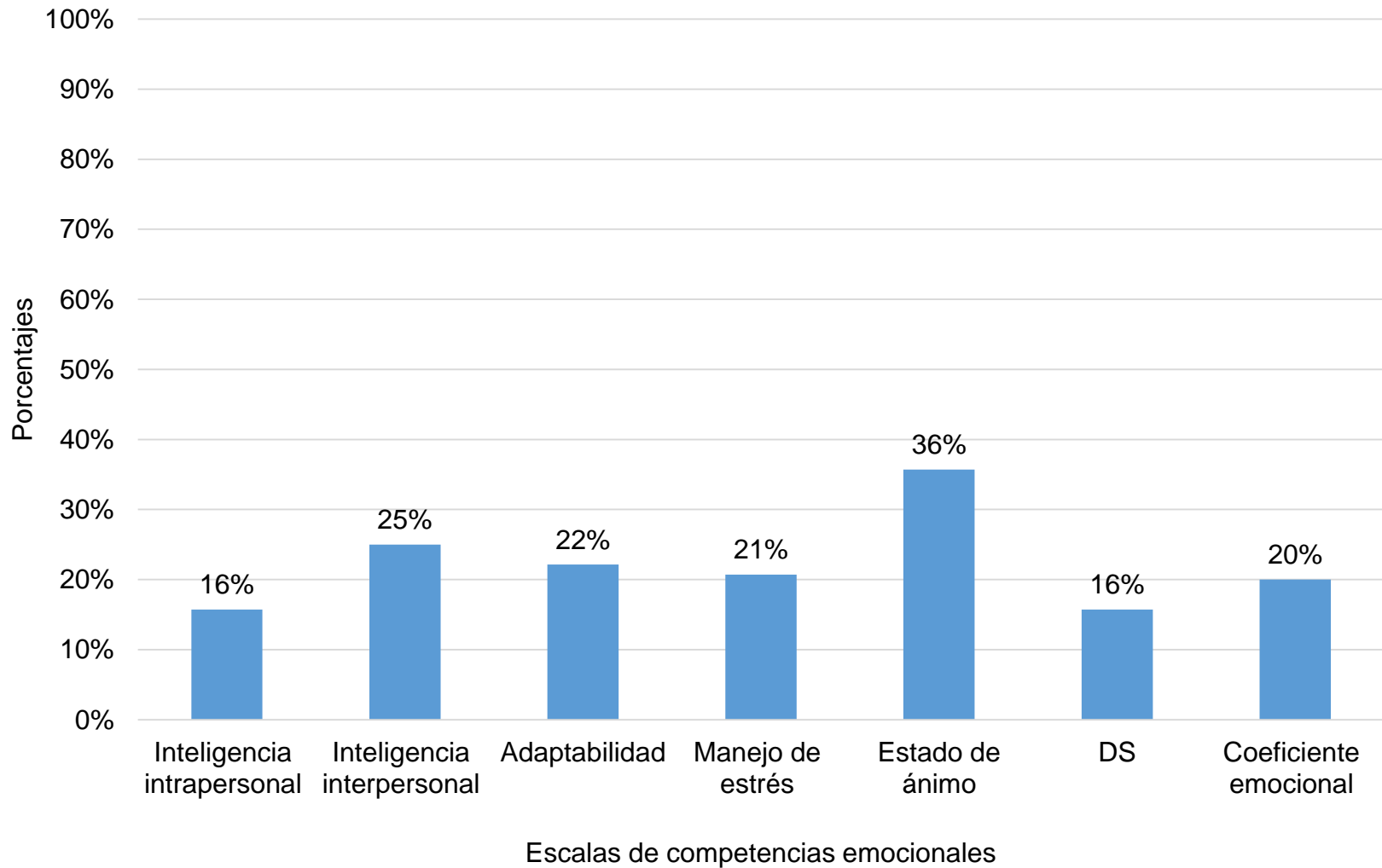
ANEXO 1

Media aritmética de las escalas de competencias emocionales



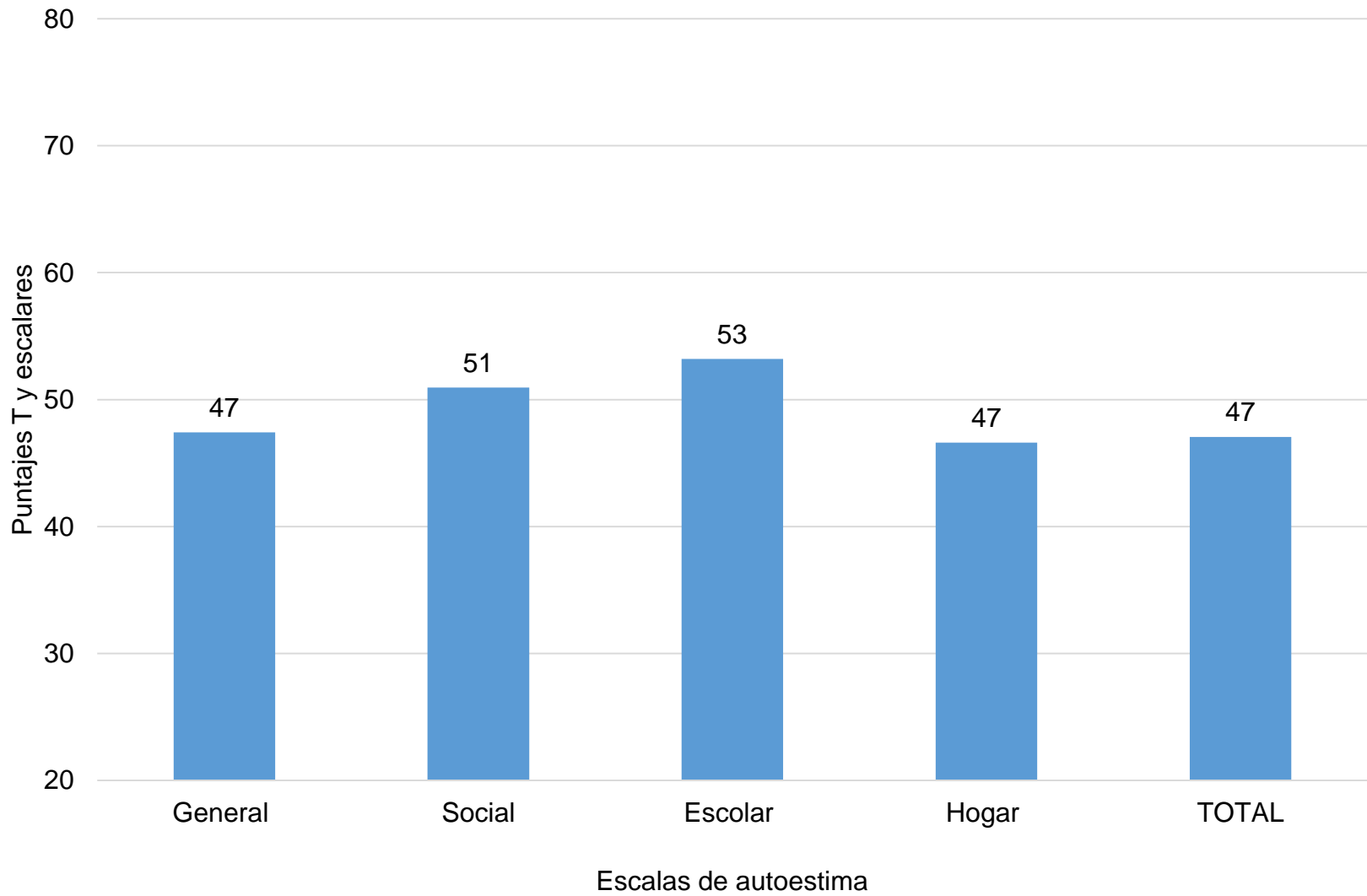
ANEXO 2

Porcentaje de sujetos con puntajes preocupantes en las escalas de competencias emocionales



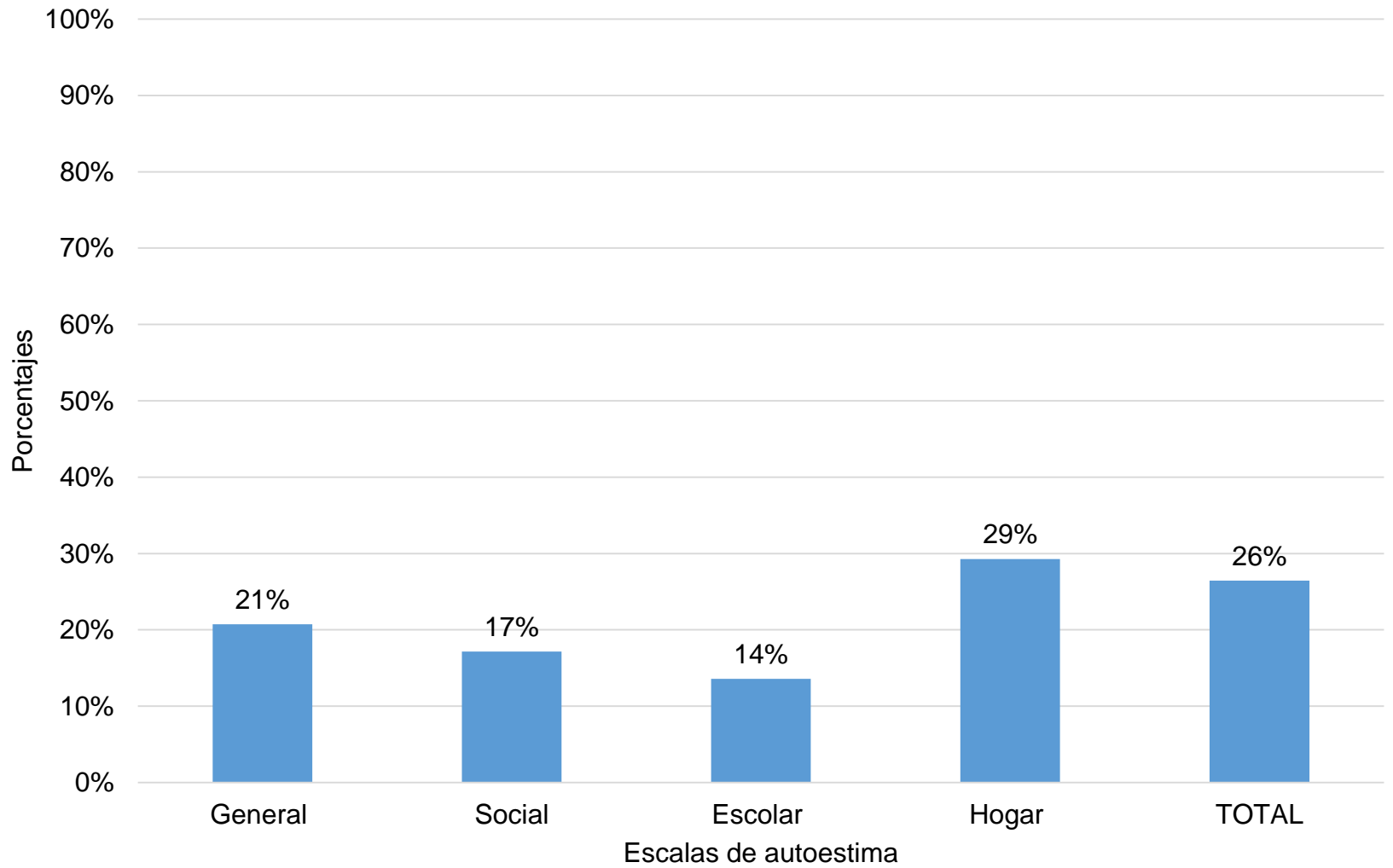
ANEXO 3

Media aritmética de las escalas de autoestima



ANEXO 4

Porcentajes de sujetos con puntajes preocupantes en las escalas de autoestima



ANEXO 5

Coeficientes de correlación entre el coeficiente emocional y las escalas de autoestima

