



UNIVERSIDAD DON VASCO, A.C.

Incorporación N° 8727-25 a la
Universidad Nacional Autónoma de México
Escuela de Psicología

**RELACIÓN ENTRE LA INTELIGENCIA COGNITIVA Y LAS
COMPETENCIAS EMOCIONALES EN ADOLESCENTES DE
SECUNDARIA DE URUAPAN, MICHOACÁN.**

Tesis

para obtener el título de:

Licenciada en Psicología

Bertha Alicia Mendoza Guzmán

EXP. 413527819

Asesor: Lic. Héctor Raúl Zalapa Ríos

Uruapan, Michoacán. 10 de Octubre del 2017.



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

AGRADECIMIENTOS:

Me gustaría dedicar este apartado a todas las personas que colaboraron en la realización de este trabajo. Dentro de la Universidad Don Vasco; mi alma mater, al Lic. Héctor Raúl Zalapa Ríos por su guía en la elaboración.

Quisiera extender mi agradecimiento al Colegio Hidalgo por su apoyo en el desarrollo práctico de la investigación.

Y a mi familia por su apoyo y motivación constante.

ÍNDICE

Introducción.

Antecedentes.	1
Planteamiento del problema	5
Objetivos	7
Hipótesis	8
Operacionalización de las variables	8
Justificación	10
Marco de referencia	12

Capítulo 1. Inteligencia cognitiva.

1.1. ¿Qué es la inteligencia?	15
1.2. Definición integradora del concepto inteligencia	17
1.3. Dilema fundamental de la inteligencia	19
1.4. Desarrollos teóricos de la inteligencia	23
1.4.1 Primeros desarrollos conceptuales	23
1.4.2. Teorías de corte biológico.	26
1.4.3. Teorías psicológicas	27
1.4.4. Teorías de la interacción entre herencia y ambiente	30
1.4.5. Teorías actuales sobre la inteligencia	31
1.4.5.1. Teoría trídica de Sternberg	31
1.4.5.2. Teoría de las inteligencias múltiples de Gardner	32

1.5.	Factores que influyen en el desarrollo de la inteligencia	35
1.5.1.	El papel de la herencia	36
1.5.2.	La influencia del aprendizaje	36

Capítulo 2. Competencias emocionales.

2.1.	Marco conceptual	39
2.1.1.	Las emociones	40
2.1.2.	El concepto de competencias	45
2.1.3.	De la inteligencia cognitiva a la inteligencia emocional	50
2.1.4.	Conceptualización de las competencias emocionales	53
2.2.	Clasificación de las competencias emocionales	55
2.3.	Desarrollo de las competencias emocionales	57
2.4.	Competencias emocionales en la vida	58
2.4.1.	Las competencias emocionales en la vida actual	59
2.4.2.	Las competencias emocionales en la vida escolar	60
2.4.3.	Las competencias emocionales en otros ámbitos	61
2.5.	Evaluación de las competencias emocionales	63

Capítulo 3. Metodología, análisis e interpretación de resultados.

3.1.	Descripción metodológica	67
3.1.1.	Enfoque cuantitativo	67
3.1.2.	Investigación no experimental	69
3.1.3.	Diseño transversal	70
3.1.4.	Alcance correlacional	70

3.1.5. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	72
3.2. Población y muestra	73
3.2.1. Descripción de la población	74
3.2.2. Descripción del tipo de muestreo	74
3.3. Descripción del proceso de investigación	75
3.4. Análisis e interpretación de resultados	78
3.4.1. La inteligencia cognitiva en los alumnos de secundaria del Colegio Hidalgo	78
3.4.2. Las competencias emocionales en la población de estudio	80
3.4.3. Relación entre la inteligencia cognitiva y las competencias emocionales	84
Conclusiones	88
Bibliografía	90
Mesografía	92
Anexos.	

INTRODUCCIÓN

El presente proyecto de investigación se enfocó en conocer si existe una relación significativa entre las variables de la inteligencia cognitiva y las capacidades emocionales. Los objetivos abarcaron la definición de ambas variables y la aplicación de dos pruebas para la recolección de datos: el Perfil de Capacidades Emocionales y el Test Dominós.

La investigación se llevó a cabo en la institución denominada como Colegio Hidalgo de Michoacán, ubicado en la ciudad de Uruapan. La muestra de la población dentro de la institución abarcó estudiantes del nivel de secundaria, con edades de doce a quince años, se tomó un grupo de cada grado.

Antecedentes

En este apartado se destacan las investigaciones anteriores y similares a la presente, de igual manera, se cimientan las bases para este proyecto de investigación.

Se ha presentado un gran interés en la medición de la inteligencia cognitiva, de manera que se ha sido definida y medida. Algunos de los principales interesados en conocer el nivel del coeficiente intelectual, han sido las instituciones educativas,

para ajustar los planes de estudios de acuerdo con las necesidades que presenten los estudiantes.

Uno de los primeros intentos sistematizados fue el realizado por el gobierno francés, quien deseaba conocer qué niños tendrían mayor posibilidad de estudiar una carrera, razón por la cual le solicitó a Alfred Binet (1857-1911) un método para acomodar a los estudiantes de acuerdo con su nivel. Ante este reto, Binet diseñó una serie de situaciones problema con una dificultad que aumenta de forma gradual y las clasificó por edades; al generar una clasificación de dificultad basándose en la edad de los entrevistados, propuso el concepto “edad mental”. Según Binet, la inteligencia se caracteriza por un conjunto de habilidades como la comprensión, la invención, la dirección y la censura; la inteligencia refiere a cualidades formales como la memoria, la percepción, la atención y el intelecto (Mencionado por Ardila, Rubén; 2011).

Alfred Binet realizó el primer test de inteligencia (Binet-Simón). En la teoría, Spearman denomina a este concepto *inteligencia general*, incluyendo factores como el verbal, cuantitativo, espacial, memoria inmediata, velocidad mental o percepción, capacidad para captar las reglas y relaciones lógicas; el autor correlaciona estas características con la ocupación, género, etnias, culturas, clase social y éxito en ciertas ocupaciones (Ardila, Rubén; 2011).

Posteriormente, Thurstone propone que el estudio y la medición de la inteligencia se apoye en las técnicas matemáticas del análisis factorial, dentro de las cuales destaca factores como la capacidad verbal, fluencia verbal, capacidad del

manejo de números, memoria inmediata, velocidad mental o de percepción, capacidad para captar las reglas y relaciones lógicas (citado por Ardila, Rubén; 2011).

Se ha presentado menor grado de interés en las competencias emocionales: son constructos que siguen en debate. Según Salovey y Sluyer, se identifican cinco dimensiones básicas en las competencias emocionales: cooperación, asertividad, responsabilidad, empatía y autocontrol; mientras que Goleman, Boyatzis y Mckee establecen cuatro dominios: conciencia de uno mismo, autogestión, conciencia social y gestión de relaciones, que a su vez incluyen dieciocho competencias (citados por Bisquerra y Pérez; 2007).

En contraparte, Saarni (citado por Bisquerra y Pérez; 2007) relaciona la competencia emocional con la autoeficiencia, al expresar emociones en las interacciones sociales; el autor define la autoeficiencia como la capacidad y las habilidades que tiene el individuo para lograr los objetivos deseados, también toma en cuenta la influencia del carácter moral y los valores éticos.

En la actualidad, se han realizado algunos estudios que ligan la inteligencia cognitiva y las capacidades emocionales, como ejemplo, está un estudio reciente realizado por Bravo y Urquiza (2016) al cual titularon “Razonamiento lógico e inteligencia emocional: trayectorias en la formación de estudiantes universitarios”. Su fin fue conocer la relación que existe en el desarrollo del razonamiento lógico-abstracto y la inteligencia emocional. Fue realizado en la Facultad de Ciencias de la

Educación, Humanas y Teológicas de la Universidad Nacional de Chimborazo (Ecuador), con una muestra de cuarenta y seis alumnos de las carreras de Ciencias Exactas, Ciencias Sociales y Cultura Estética. Fue un estudio de carácter cuantitativo, descriptivo, correlacional, explicativo, no experimental y transversal. La investigación concluyó afirmando que el 52% de los estudiantes se encuentra en un nivel regular de razonamiento lógico-abstracto, frente al 48% que tiene un nivel bueno; en la inteligencia emocional, el 57% alcanza niveles adecuados de percepción, el 70%, buena comprensión y el 64%, adecuada regulación de sus emociones.

Otro estudio fue realizado por Alejandro (2016), con el título “Relación entre las competencias emocionales y el nivel de autoestima en adolescentes”. Se realizó en la Escuela Secundaria Federal Urbana N° 3, de la ciudad de Uruapan, Michoacán; se examinaron 100 estudiantes de tercer grado, con un rango de edad de 14 a 15 años, pertenecientes a un sector económico medio bajo, en seis grupos diferentes. El estudio tuvo un carácter cuantitativo, descriptivo, correlacional, explicativo, no experimental y transversal. Los resultados notados que presenta la evidencia empírica, denotan la existencia de una relación significativa entre las competencias emocionales y el nivel de autoestima en los adolescentes de la institución referida.

Cada vez más instituciones educativas se preocupan por conocer las características de los estudiantes que integran sus planteles, debido a las implicaciones académicas que conlleva el conocimiento de la inteligencia cognitiva

de los alumnos, ya que esto permite mejorar los planes de estudio, así como generar estrategias de enseñanza dedicadas a individuos que lo necesiten.

De manera específica, en el Colegio Hidalgo de Michoacán, ubicado en la ciudad de Uruapan, surge la inquietud de conocer los niveles de coeficiente intelectual y las capacidades emocionales que presentan los estudiantes de secundaria.

Planteamiento del problema

El proyecto de investigación pretende identificar el grado de relación presente entre dos variables, la inteligencia cognitiva y el coeficiente emocional; para ello, se pretende conocer el nivel de ambas características en los estudiantes de secundaria en el Colegio Hidalgo de Michoacán.

La inteligencia cognitiva es el conjunto de las habilidades intelectuales necesarias para obtener conocimientos y utilizarlos con el fin de resolver problemas que tengan un objetivo; mientras que el coeficiente emocional es una forma de interactuar con el mundo, la cual toma en cuenta los sentimientos, emociones e impulsos para una adaptación social.

Debido a la importancia de la educación, se deben tomar todas las ventajas competitivas que se requieran para impulsar la formación y crecimiento personal de los niños y adolescentes, por lo que establecer el nivel de inteligencia cognitiva en los estudiantes es cada día más importante, ya que permite conocer el grado de

aprendizaje dentro de las aulas, con la posibilidad de generar programas adecuados a los niveles intelectuales de los alumnos y obtener mejores resultados.

Asimismo, investigar las competencias emocionales se ha vuelto una necesidad, al permitir conocer las habilidades que posee el alumno para interactuar y reaccionar ante su entorno o revisar la forma en que afronta las problemáticas que su vida le plantea.

A pesar de que se han realizado diversas investigaciones sobre la inteligencia cognitiva, poco se conoce sobre la relación que tiene con las competencias emocionales; incluso algunos autores plantean que pueden ser dos variables independientes entre sí. Por lo anterior, resulta importante conocer si existe alguna relación entre ellas y en qué medida se da, conociendo la necesidad de la implementación y desarrollo de planes para fomentar ambas variables.

En los alumnos del Colegio Hidalgo de Michoacán, no conoce a detalle su nivel intelectual, tampoco se sabe en qué grado han desarrollado las competencias emocionales o concuerdan con lo que se esperaría a su edad. Por ello, se vuelve necesario conocer estas variables en esta población en particular.

Con el presente estudio, se pretende responder al cuestionamiento: ¿Cuál es el rango de relación que existe entre la inteligencia cognitiva y las competencias emocionales en los estudiantes del Colegio Hidalgo de Michoacán, ubicado en la ciudad de Uruapan?

Objetivos

Para la consecución de todo estudio, se requieren directrices específicas. En el presente caso, se adoptaron los siguientes lineamientos.

Objetivo general

Conocer la relación que existe entre la inteligencia emocional y las competencias emocionales en los estudiantes del Colegio Hidalgo de Michoacán, ubicado en la ciudad de Uruapan.

Objetivos particulares

1. Describir el concepto de inteligencia cognitiva.
2. Identificar las principales aportaciones teóricas al concepto de la inteligencia cognitiva.
3. Especificar las características de las competencias emocionales.
4. Valorar los principales factores que influyen en las competencias emocionales.
5. Medir la inteligencia cognitiva de los estudiantes del Colegio Hidalgo de Michoacán.
6. Cuantificar la variable de las competencias emocionales de los alumnos del Colegio Hidalgo de Michoacán.

Hipótesis

En la hipótesis radica el eje central del proyecto de investigación, ya que evita desviaciones en diversos resultados encontrados durante la investigación y permite una visión clara de lo que se desea buscar.

Hipótesis de trabajo

El nivel de inteligencia cognitiva tiene una relación significativa con las competencias emocionales en los alumnos del Colegio Hidalgo de Michoacán.

Hipótesis nula

El nivel de inteligencia cognitiva no tiene una relación significativa con las competencias emocionales en los alumnos del Colegio Hidalgo de Michoacán.

Operacionalización de las variables

En lo que concierne a la variable de inteligencia cognitiva, Sternberg (1997) menciona que la inteligencia está basada en tres categorías: habilidades analíticas, creativas y prácticas.

Para la medición de esta variable se consideraron los puntajes percentiles obtenidos por los sujetos de investigación en la prueba Dominós, escrita por Edgar Anstey (referido por González; 2007).

Cabe señalar para obtener este puntaje, fue necesario utilizar el baremo adecuado a la edad del sujeto, con el fin de obtener puntajes confiables del nivel de capacidad intelectual

En cuanto a la variable de competencias emocionales, Salovey y Mayer (citados por Bisquerra y Pérez; 2007) la mencionan que incluyen la capacidad para reconocer los sentimientos propios y ajenos y la habilidad para manejarlos.

Para evaluar esta variable, se utilizó la prueba Perfil de Competencias Emocionales, que es un instrumento diseñado para evaluar las habilidades emocionales y el coeficiente emocional de adolescentes y adultos.

Las escalas que incluye son: inteligencia intrapersonal, inteligencia interpersonal, manejo del estrés, adaptabilidad y estado de ánimo. La sumatoria de las primeras cuatro escalas, conforma el coeficiente emocional (EQ).

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

Justificación

Según datos de la OCDE, la educación en México se encuentra en uno de los lugares más bajos: en el lugar ciento veinte de ciento veintiún países evaluados. El resultado del presente estudio, sobre la relación entre la inteligencia cognitiva y las capacidades emocionales, ya sea comprobando la existencia de una relación o la falta de esta, podría ayudar en el proceso de formación de planes de estudio más completos. La profundización entre estos aspectos ayuda a generar los beneficios del presente estudio, que podrán referirse a diferentes áreas o segmentos del entorno. Este reporte pretende generar conocimiento que contribuya a la evolución de la ciencia psicológica.

El análisis de una relación entre la inteligencia cognitiva y las capacidades emocionales, abrirá camino para futuras investigaciones que determinen el tipo de influencia que poseen entre sí.

Los resultados serán del conocimiento del Colegio Hidalgo de Michoacán, que ignora el nivel que poseen sus estudiantes en ambas variables, de modo que se podrá contar con información que se puede emplear para mejorar, ya sea en la generación de estrategias de intervención psicoeducativas, precedentes para destacar el grado de inteligencia cognitiva de los estudiantes o adecuaciones en el plan de estudios para beneficio de los alumnos, dependiendo de sus capacidades.

Este trabajo representará una guía para los docentes en el diseño o modificación de los planes de trabajo, dependiendo de las necesidades de sus alumnos, estimulando las deficiencias y aprovechando las fortalezas, con lo cual será posible obtener un resultado favorable en el desempeño estudiantil.

Los padres de familia podrán conocer las necesidades de sus hijos y con todos los elementos a tomar en cuenta, brindar un mejor apoyo a sus hijos.

Los beneficios socioeducativos son diversos, incluyen el establecimiento de un precedente para el diseño de programas que estimulen el área de la inteligencia con menor puntaje. Al estimular las capacidades emocionales en los adolescentes, se permite que reaccionen ante diversas situaciones de una mejor manera y que tomen en cuenta la forma en que afecta a las personas que los rodean.

El conocimiento de la inteligencia cognitiva y las capacidades emocionales de los alumnos de Colegio Hidalgo, así como la relación entre ellas, ayuda al proceso educativo, lo que deriva en un mejor desempeño de los estudiantes.

Es importante que el proyecto de investigación sea efectuado por un profesional de la psicología, ya que durante la aplicación de pruebas se procura explicar a los participantes el proceso para responder de la manera haya establecido el autor de la prueba, ya que si se altera la percepción de dicho instrumento, se pueden generar resultados sesgados, sin olvidar la interpretación del resultado de dicho instrumento, en cuya tarea se requiere una preparación más especializada.

Marco de referencia

El Colegio Hidalgo de Michoacán, se encuentra ubicado en la Calzada La Fuente #2900, colonia Puente del Páramo, código postal 60133, en Uruapan, Michoacán.

Es una institución educativa privada y católica, fundada en 1940 por el sacerdote José Antonio Plancarte y Labastida, quien tenía la visión de educar a las niñas, ya que en la época fue una de las primeras instituciones educativas en recibir mujeres, con la creencia de que educando a la mujer se educaría a una futura familia. Considerando sus valores católicos y su interés por incluir a la mujer en la educación, con vista hacia el futuro, genera su misión: “el Colegio ‘Hidalgo de Michoacán’, A.C., es una institución educativa católica, que tiene como misión la formación humanista, integral y armónica de la niñez y la juventud de la ciudad de Uruapan”.

Actualmente, el plantel mantiene presentes sus raíces, las cuales se reflejan en su visión: “El Colegio ‘Hidalgo de Michoacán’, A.C., fiel al ideal educativo del Padre Antonio Plancarte y Labastida, se propone proyectarse a la sociedad como un centro de educación excelente por su nivel cultural y humanismo cristiano”, aquí se puede notar su respeto a su padre fundador al mantener sus ideales en la visión que guía el camino de la institución.

Teniendo en mente su misión y su visión, el Colegio Hidalgo de Michoacán actualmente cuenta con educación en cuatro niveles educativos, desde preescolar hasta preparatoria; cabe destacar que ahora sus clases son mixtas para favorecer a la comunidad.

Para enfrentar los retos de la sociedad actual y con el deseo de mantener sus ideales de la misión por una educación humanista, integral y armónica, la oferta educativa en nivel secundaria para los alumnos incluye: educación integral, educación bilingüe, formación humana, talleres y laboratorios, que se encuentran en proceso de acreditación por la Confederación Nacional de Escuelas Particulares (CNEP). Para un mejor desarrollo de los estudiantes y sus valores católicos, se presentan programas que incluyen educación en valores, educación en la fe, actividades culturales, orquesta institucional, actividades deportivas, actividades cívicas y celebraciones religiosas, desarrollando la parte personal y espiritual.

En respuesta a sus ideales de difundir la educación el plantel educativo, cuenta a nivel de secundaria con una matrícula de 90 estudiantes de primer grado en tres grupos; 69 en segundo grado dentro de dos grupos, y 61 en tercer grado, dentro de dos grupos, con un total de 220 alumnos con edades de entre doce y quince años, con miras al crecimiento como institución educativa. En general, los alumnos tienen un nivel socio-económico medio, son atendidos con veinte docentes que cumplen con el perfil requerido, aportando una especialización en determinados campos; no todos los docentes poseen una carrera en docencia o pedagogía:

también hay Licenciados en Español, Inglés, Educación Artística, técnicos del deporte, ingenieros y químicos farmacológicos.

Para brindar una mejor atención a los alumnos, el Colegio Hidalgo de Michoacán cuenta con instalaciones como biblioteca, cafetería, patio, canchas de baloncesto y voleibol, laboratorios, siete aulas, sala para actividades artísticas, una capilla, cinco baños, una sala de cómputo, salidas de emergencia, zonas de seguridad, rutas de evacuación, señales de protección civil y servicios de cisterna, drenaje, energía eléctrica, Internet, servicio de agua y teléfono.

La institución siempre está receptiva a la posibilidad de mejorar, ha permitido la aplicación de diversas pruebas psicométricas y encuestas, así como la impartición de pláticas con temas que abarcan la educación en general, tipos de canales de aprendizaje y educación sexual.

CAPÍTULO 1

INTELIGENCIA COGNITIVA

En este capítulo se abarcará lo que es la inteligencia cognitiva, desde la perspectiva de investigación del campo de la psicología, de manera que el lector tenga un panorama completo con respecto a esta variable.

1.1. ¿Qué es la inteligencia?

La inteligencia queda comprendida como un conjunto de procesos que le permiten adaptarse a un organismo y aprender a reaccionar de acuerdo con el medio. Acorde a Nickerson (1998), la inteligencia tiene muchos aspectos o dimensiones, el autor identifica seis características. A continuación se escribe cada una de ellas:

- 1) La capacidad para generar patrones: Esta consta de la capacidad de los seres vivos para reaccionar a los estímulos sensoriales y clasificarlos; estos se unen a la conducta del organismo y afectan tanto el pensamiento como la comunicación humana.

- 2) Disposición para modificar adaptativamente la conducta: También conocida como la capacidad de aprender. Consiste en adaptar la conducta en función de la experiencia para hacer frente al medio de manera más eficiente. Se

considera como signo de inteligencia alta la flexibilidad y la capacidad de modificar la propia conducta.

- 3) Uso de razonamiento deductivo: Existen dos tipos de razonamiento, inductivo y deductivo. El segundo incluye la posibilidad de realizar inferencias lógicas, tomando en cuenta la información que se le presenta, extrae una conclusión de las premisas existentes y se presenta de un modo implícito.
- 4) Capacidad de razonamiento inductivo: Este tipo de razonamiento implica más información que la presentada a la persona, se relaciona con el descubrimiento de reglas y principios, estos ayudan a conocer y descifrar distintos misterios que están presentes en el medio. Aunque el razonamiento inductivo puede llevar a conclusiones que no concuerdan con los hechos, se ve limitado por la experiencia personal; algunos de los riesgos del razonamiento inductivo son el generalizar o estructurar conclusiones sesgadas.
- 5) Desarrollo de métodos conceptuales: El ser humano contiene un modelo conceptual propio, que contiene la capacidad de interpretar los datos sensoriales presentes en el ambiente, manteniendo la integridad de su experiencia perceptiva y cognitiva; para su desarrollo y empleo, utiliza el razonamiento intuitivo y deductivo. La inducción facilita el desarrollo del modelo y la deducción, su empleo.

6) Capacidad de entender: El entendimiento se puede producir en distintos niveles; el cómo se llevan a cabo las diferentes fases de un proceso o por qué funciona este. Dicha característica está integrada por diversos elementos como la intuición, que facilita el entendimiento con un cambio de perspectiva, o la capacidad de resaltar relaciones presentes en un problema, reflexionando sobre las implicaciones de esas relaciones.

1.2. Definición integradora del concepto inteligencia.

Se han establecido varias definiciones para la inteligencia, todas toman en cuenta distintos factores para conformarlas, variando de elementos o la influencia de la época; se han generado debates sobre el término, lo que incrementa el interés sobre el estudio de la variable inteligencia. Se ha logrado definirla de formas diferentes maneras, según indican los siguientes autores (referidos por Nickerson y cols.; 1998):

- La capacidad de desarrollar pensamientos abstractos (Lewis Terman).
- El poder de dar una adecuada respuesta a partir de la verdad o la realidad (E. L. Thorndike).
- El aprendizaje o capacidad de aprender a adaptarse al medio (S.S. Colvin).
- La modificación general del sistema nervioso (Rudolf Pintner).

- Un mecanismo biológico mediante el que se reúnen los efectos de una complejidad de estímulos y se les da cierto efecto unificado en la conducta (Josep Peterson).

Perkins (1997) presenta la inteligencia como una competencia intelectual haciendo a las personas desarrollar en mayor grado las habilidades académicas, suficiente práctica en resolver problemas cotidianos, acertado juicio al tratar con asuntos personales y conducta de uno mismo con otros; los psicólogos contemporáneos sostienen tres posiciones: la inteligencia como poder, la inteligencia como tácticas y la inteligencia como contenido.

Como principal representante de la inteligencia como poder está el autor Arthur Jensen, quien representa a la mente humana como una computadora neurofisiológica, entonces afirma que la importancia de la inteligencia radica en la precisión y la eficiencia, manteniendo una postura donde la inteligencia innata influye directamente con la capacidad para desarrollar habilidades. En contraste, Howard Gardner propone siete tipos diferentes de inteligencia y sostiene que con técnicas institucionales especiales, una persona puede superar su potencial inicial (referidos por Perkins; 1997).

Mientras que la inteligencia como tácticas propone un enfoque estratégico, donde un eficiente pensamiento se basa en el repertorio de estrategias que la persona puede desplegar para una tarea dada. Es de considerar a algunos autores

como Palinscar & Brown (mencionados por Perkins; 1997), quienes enseñan a lectores ineficientes, tácticas para enfocar información clave, logrando mejorar.

La tercera perspectiva, la inteligencia como contenido, incluye el poseer el conocimiento requerido y dominar el procedimiento para emplearlo. Planteando que no es suficiente el saber los hechos; es necesario entenderlo, organizar sus percepciones y manejar los problemas en un campo específico. Como Hayes (retomado por Perkins; 1997) argumenta, para ser experto en un campo es necesario un conocimiento amplio y una práctica extensa.

1.3. Dilema fundamental de la inteligencia

Debido a sus múltiples elementos, la inteligencia posee distintas definiciones y es constante fuente de discusión; uno de los debates más concurridos hasta la actualidad sobre la inteligencia, es si se considera una capacidad cognitiva o un conjunto de capacidades diferentes; esto brinda elementos para el desarrollo de tres posturas. Con el fin de analizarlas mejor se presentan a continuación:

La primera postura se centra en que la inteligencia es un factor general: exponiéndola como una la capacidad cognitiva general, que puede manifestarse en una variedad de contextos.

Entre algunos autores principales de esta postura, se encuentra Galton, quien influido por la teoría de Darwin, sostiene que es una cualidad biológica determinada

por los factores genéticos; Spencer, en cambio, expone la teoría de la inteligencia tradicional, incluyendo dos actos: analítico e integrativo. Su propósito es la adaptación al medio complejo y cambiante. Spearman, por su parte, afirma que es una capacidad general, que influye en mayor o menor grado en la ejecución de los tipos de tareas valoradas en la inteligencia (mencionados por Nickerson y cols.; 1998).

En contraparte, la segunda postura expone la inteligencia como un conjunto de capacidades diferentes. Las personas pueden ser inteligencias de diferentes maneras. Los autores que resaltan en esta postura (citados por Nickerson y cols.; 1998), son:

- Thurstone, quien centrándose en las capacidades específicas, coteja la inteligencia con la impulsividad; presenta la impulsividad como una conducta primaria para satisfacer los deseos, motivos e incentivos del individuo, colocando la inteligencia como la inhibición de la impulsividad. El autor define la inteligencia como la capacidad de abstracción capaz de considerar y evaluar las líneas de conducta posibles, sin abordarlas, consiguiendo una flexibilidad de elección; además, el autor despliega siete tipos de habilidades como la habilidad espacial, la rapidez o la perceptual.
- Guilford presenta un modelo estructural de la inteligencia con tres componentes: las operaciones, integrado por la cognición, las operaciones convergentes, las operaciones divergentes, las operaciones de memoria y las operaciones evaluativas; los contenidos, compuestos por contenidos

conductuales, figurales, semánticos y simbólicos; y los productos, los cuales son las unidades, las clases, las relaciones, los sistemas, las transformaciones y las implicaciones

- Procurando incluir todas las perspectivas, la tercera postura es un conjunto de las dos primeras, donde presenta un conjunto de factores específicos, por lo que la inteligencia se considera como la capacidad general y un conjunto de habilidades específicas. Entre los autores que la exponen, Spearman exhibe un factor general (g) y factores específicos (s): factor verbal, cuantitativo, espacial, memoria inmediata, velocidad mental y la capacidad para captar reglas.
- Por su parte, Cattell expresa que hay una inteligencia fluida (innata y no verbal) y una inteligencia cristalizada (habilidades adquiridas).

La tendencia de las décadas recientes es considerar a la inteligencia como el conjunto de capacidades diferentes. Como en el caso de los tests de inteligencia, que agrupan el rendimiento de una serie de tareas con diferentes demandas cognitivas y se diseñan para proyectar una puntuación que se indica como el nivel de inteligencia general. Un ejemplo de ello es el test cognitivo publicado por “Educational Testing Service” de Princeton, Nueva Jersey, que enumera veintitrés factores, algunos de ellos son:

- Flexibilidad de conclusión: capacidad de retener en la mente una percepción o configuración visual dada, separándola de cualquier otro material perceptivo bien definido.
- Fluidez asociativa: capacidad de encontrar rápidamente palabras que comparten de determinada área de significado o alguna otra propiedad semántica común.
- Inducción: este factor identifica aquellas capacidades de razonamiento implicadas en la formación y puesta a prueba de hipótesis que cumplen con una serie de datos.
- Procesos integradores: capacidad de retener en la mente simultáneamente o de combinar varias condiciones, premisas o reglas, a fin de producir una respuesta correcta.
- Memoria asociativa: capacidad de recordar un elemento de un par de elementos aprendidos anteriormente, pero no relacionados entre sí, cuando se le presenta a un el otro elemento de dicho par.
- Facilidad para los números: capacidad de llevar a cabo con rapidez y exactitud operaciones aritméticas básicas.

- Razonamiento general: capacidad de seleccionar y organizar la información que tiene importancia para la solución de un problema.

1.4. Desarrollos teóricos de la inteligencia

La inteligencia ha sido un tema de interés a lo largo de la historia de la humanidad, conduciendo grandes preguntas sobre el significado de dicho fenómeno. ya sea desde su significado, lo que lo integra o las ventajas que le ha brindado a los organismos en su desarrollo y supervivencia.

La psicología, como una rama de la ciencia interesada en la conducta y los procesos mentales, ha desplegado un gran interés en la inteligencia y la manera en que influye sobre el ser humano.

1.4.1 Primeros desarrollos conceptuales

La inteligencia es un concepto ampliamente estudiado a través del tiempo; ha generado diversas definiciones e interpretaciones. Uno de los primeros pensadores que manifestó su visión sobre la inteligencia fue Platón (IV a.C.), quien percibía al aspecto fundamental de la inteligencia como la capacidad para aprender. Seguido por Aristóteles (IV a.C.), quien amplía esta visión distinguiendo las funciones emocionales (orexis) de la intelectuales (dianoia). La inteligencia es la capacidad para deducir rápidamente la causa de un fenómeno observado (referidos por Cayssials y Casullo; 1994).

Posteriormente, Cicerón (I a.C.): traduce dianoa como “inteligencia” (interdentro; leger-reunir, escoger, discriminar) comenzando el origen de la palabra actualmente conocida.

Tiempo después, según refieren Cayssials y Casullo (1994), Santo Tomas de Aquino (XIII) aporta que las personas intelectuales son capaces de una comprensión más universal y profunda que las inferiores. Estas últimas son poco aptas para pasar provecho de las enseñanzas de los superiores.

Los autores referidos señalan que, adelantándose a su contexto cultural, Pascal (XVII) distingue dos tipos de inteligencia: matemática e intuitiva. El primero es descrito por la forma de razonar, en la cual las personas tienden cuidadosamente a inspeccionar y ordenar los principios sobre la que van a basar su razonamiento; el segundo tipo se diferencia en que las personas juzgan rápidamente y con solo golpe de vista, y no les interesa usar definiciones o principios para llegar a una conclusión. Actualmente, se han definido como las funciones cerebrales de ambos hemisferios (izquierdo-matemático y derecho-intuitivo).

En los párrafos siguientes se exponen las perspectivas de otros investigadores, todos ellos referidos por Cayssials y Casullo (1994).

Emmanuel Kant (XVIII) adiciona al término inteligencia la inclusión de tres aspectos: la comprensión, el juicio y la razón. Además de sugerir que la lógica de una persona es un reflejo su estructura mental.

Adam Smith (XIX) como economista, amplía la perspectiva incluyendo factores sociales y culturales. Él plantea que la inteligencia reside en factores como los hábitos, las costumbres y la educación, que desarrolla su lugar dentro de la estructura social.

Mientras que Williams James (XIX) denota como principal indicación de inteligencia la capacidad de asociar ideas por similitud, citando como uno de sus principales ejemplos la capacidad de Newton de captar la similitud entre una manzana y la Luna.

Por su parte, Burt (XX) afirma que la inteligencia es una construcción hipotética útil para explicar la conducta; dividió la capacidad de definirla en términos de operaciones específicas.

Las concepciones clásicas son las de Binet y Wechsler (XX), quienes representan la primera generación de educadores y psicólogos de la inteligencia.

Alfred Binet define a inteligencia como de tres maneras: la apreciación de un problema y la dirección de la mente hacia su ejecución; la capacidad para realizar las adaptaciones que permitan alcanzar un fin, y el poder de la autocrítica. Por su parte, David Wechsler conceptualiza la inteligencia como el conjunto o capacidad global del individuo para actuar con un fin, pensar de modo racional y enfrentarse con eficacia a su ambiente.

1.4.2. Teorías de corte biológico.

Los trabajos de especialistas en áreas de biología y psicología han demostrado la conexión entre la adaptabilidad de la conducta y la complejidad del cerebro, además de resaltar la presencia de mecanismos innatos presentes en la conducta en niveles evolutivos bajos, como la espontaneidad y la variabilidad.

Stenhouse (citado por Vernon; 1982) señala que la evolución de la inteligencia posee factores aprendidos y sostiene que el desarrollo de la inteligencia se debe a cuatro circunstancias:

- La variedad en los equipos sensoriales y motores.
- Una mayor retención de las experiencias previas y su organización.
- La capacidad para generalizar y hacer abstracciones a partir de experiencias.
- La capacidad para atrasar las respuestas instintivas inmediatas.

Al señalar estos cuatro factores, realiza una distinción de especies inferiores, que reaccionan de manera inmediata y directa, a especies superiores, que reaccionan por la estimulación externa, a las que se condicionan; la estructura orgánica participa con mayor amplitud el sistema nervioso central.

Existe una especialización en las funciones hemisféricas. El hemisferio izquierdo es verbal, temporal, lógico, matemático, analítico, racional, abstracto y

simbólico; el derecho es no verbal, espacial, visual, intuitivo, imaginativo, musical y analógico. En conclusión, no hay correlación entre el tamaño del cerebro o las propiedades medibles (ondas EEG) y las diferencias en inteligencia en personas.

1.4.3. Teorías psicológicas

Spearman (mencionado por Vernon; 1982) considera de inteligencia como una capacidad cognitiva amplia (factor “g”), que más tarde la distingue como la inteligencia innata, y los factores específicos de la inteligencia (factor “s”) conformados tanto por las habilidades de la inteligencia que se adquieren, como la capacidad para captar reglas, las habilidades verbales, espaciales, cuantitativas, la memoria inmediata y la velocidad mental. Sugiere que “g” es la energía mental que activa mecanismos de la mente, que corresponde a los factores “s” (específicos).

Thomson (también citado por Vernon; 1982) sugiere que la mente se compone de una gran cantidad de enlaces o conexiones, como un conmutador telefónico (se refiere a un equipo central, el cual concentra líneas de comunicación y extensiones para permitir la comunicación entre los estímulos percibido y el cerebro; además de compartir líneas con propósitos de recibir o de generar comandos desde las extremidades y hacia ellas).

Dos o más pruebas de inteligencia tienden a correlacionarse porque aprovechan la misma fuente total de enlaces. Ciertos grupos de enlaces tienden a

reunirse más estrechamente: los que se ocupan de pensamiento verbal, espacial o numérico. Thurstone llamo a esos grupos de enlaces “factores primarios”.

Los autores que se citan en los siguientes párrafos, son retomados por Vernon (1982).

Bartlett proporciona un modelo básico sobre la actividad mental, el cual es una estructura mental flexible que utiliza todas las experiencias relevantes en cualquier percepción. De por otra parte, Hebb fue un conductista que presentó la hipótesis de que se requieren mecanismos cerebrales para explicar el proceso autónomo e interno; en su teoría presenta agrupamientos de neuronas en zonas de asociación del cerebro. Los sistemas más complejos los denomina secuencia de fases. También sostenía que los dos primeros años de vida del niño se dedicaban a construir las secuencias de fases, sugiriendo ciertos periodos críticos para el establecimiento de esos elementos básicos de la percepción, y lo improbable de un desarrollo posterior.

Para Piaget, la inteligencia es una extensión de los procesos biológicos de adaptación y la conducta se hace progresivamente más inteligente, cuando más complejas son las líneas de interacción entre el organismo y el ambiente, además de más amplias y lógicas son las concepciones del mundo y sus procesos pensamiento.

Piaget establece etapas diferentes en el desarrollo del pensamiento, estas van en orden jerárquico: sensoriomotor, preoperacional y egocéntrico, concreto y

finalizando con operaciones formales. Sugirió que el progreso intelectual depende del crecimiento cerebral, de las interacciones de los niños con el ambiente físico y social, y la acumulación de una jerarquía de esquemas.

Ferguson, consideró la inteligencia como las técnicas de aprendizaje, comprensión, resolución de problemas que han cristalizado debido a ñas experiencias cognoscitivas, durante la crianza del individuo en el hogar y en la escuela. La inteligencia son los hábitos y estrategias que tienen un amplio valor de transferencia a una gran variedad de problemas.

Cattell integra los trabajos de corte factorial (Spearman y Thurstone) con enfoques de interacción herencia-ambiente. Determina dos tipos de inteligencia: fluida, que es la masa total de asociaciones del cerebro, aspectos biológicamente determinado que permite resolver nuevos problemas y se mide con pruebas no verbales; por otra parte, la inteligencia cristalizada representa las habilidades y estrategias que se adquieren bajo la influencia de la educación y el ambiente cultural, se mide con pruebas verbales.

Dejando los planteamientos retomados por Vernon (1982) y estudiando las anteriores teorías sobre la inteligencia, Sternberg (1997) establece que las teorías sobre la inteligencia son afectadas por el contexto en el cual fueron desarrolladas, ya sea la época, las creencias o los intereses del investigador. Este autor divide las teorías actuales en tres grupos:

- 1) Teorías que miran hacia adentro: son las enfocadas al estudio de los procesos mentales, las estructuras, los contenidos del pensamiento y las representaciones mentales.
- 2) Teorías que miran hacia afuera: buscan comprender cómo la cultura afecta e incluso determina la naturaleza de la inteligencia, enfocándose en cómo el contexto y los procesos de sociabilización afectan al desarrollo de la inteligencia.
- 3) Teorías que buscan integrar ambos aspectos: comprenden a la inteligencia como la interacción de múltiples procesos, necesitando ambas perspectivas anteriores para integrar un plano más completo.

1.4.4. Teorías de la interacción entre herencia y ambiente

Hebb (referido por Vernon; 1982) propone un concepto de inteligencia compuesta por dos dimensiones. Inteligencia A: es la potencialidad básica del organismo para aprender y adaptarse a su ambiente, la determinan los genes y la plasticidad del sistema nervioso central; inteligencia B: es el nivel de capacidad que una persona muestra realmente en la conducta, representa la astucia, la eficiencia y la complejidad de las percepciones, la determina la estimulación del ambiente, la afecta la nutrición desde el embarazo, las condiciones del nacimiento y el manejo del niño por los padres.

Jensen (citado por Vernon; 1982) argumenta los pros de los factores genéticos en las diferencias individuales, basado en su experiencia en genética y estadística. Aunque también aseveró la importancia de las diferencias ambientales. Señala que para evaluar a las personas, se deben evaluar sus capacidades y sus rasgos individuales, sin importar la pertenencia a un sector racial.

1.4.5. Teorías actuales sobre la inteligencia

La inteligencia sigue siendo un tema de debate debido a la multiplicidad de respuestas dadas a las preguntas de los investigadores; generando diversas teorías.

Las teorías son constantemente renovadas o descartadas, dependiendo de su utilidad y la capacidad que tengan a responder a las preguntas sin ambigüedad. En este apartado se abarcan dos de las teorías actuales sobre la inteligencia: la triada de Sternberg o la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner, las cuales responden a preguntas generadas en debates sobre la inteligencia, como la existencia de distintos tipos de inteligencia.

1.4.5.1. Teoría triádica de Sternberg

Los análisis teóricos se enfocan en la inteligencia en el razonamiento analítico, el cual cuenta con elementos cuantificables de forma más sencilla. Considerando esto, Sternberg (1997) formula la teoría triarquica, la cual toma en cuenta el razonamiento analítico, la creatividad y el conocimiento táctico (las experiencias).

Considerando el trabajo de la teoría trídica de Sternberg como base, Nielsen (referido por Yamila y Donolo; 2017) lo uniforma y postula tres clases de inteligencia, presentadas a continuación:

- Inteligencia práctica: habilidad de una persona para emplear sus conocimientos prácticos y sentido común, así como para adaptarse al ambiente, llegando a reformar el entorno para acomodar a él sus posibilidades y minimizar sus defectos.
- Inteligencia creativa: habilidad relacionada con la innovación, la originalidad, el inconformismo con lo disponible, la genialidad y el descubrimiento; en definitiva, con lo no conocido.
- Inteligencia analítica: habilidad de la persona para aprender a realizar tareas nuevas nuevas, adquirir nueva información, asimilar el conocimiento explícito que se enseña en la escuela, almacenar y recuperar esa información y llevar a cabo tareas de forma rápida y efectiva.

1.4.5.2. Teoría de las inteligencias múltiples de Gardner

Proponiendo un estudio más específico, Thurstone (referido por Pueyo; 2007) propone un modelo con siete tipos de inteligencia; la fluidez verbal, la comprensión

verbal (habilidad para definir palabras), la aptitud espacial, la rapidez perceptiva, el razonamiento inductivo, la aptitud numérica y la memoria.

Se menciona que la teoría de Gardner sobre las inteligencias múltiples posee similitudes, pero Thurstone las expone como aptitudes primarias que integran la inteligencia, independientemente del grado que poseen. Mientras que para Gardner (2000), cada inteligencia está separada y es independiente; el autor propone los siguientes tipos de inteligencia:

- **Inteligencia lingüística:** capacidad para utilizar las palabras efectivamente, de manera escrita y hablada. Incluye la ortografía, el vocabulario y la gramática. Representada en gran medida en la educación básica. Es propia de escritores y poetas.
- **Inteligencia lógico-matemática:** capacidad para resolver problemas matemáticos y tareas que requieran el uso de la lógica inferencial. Es propia de científicos.
- **Inteligencia espacial:** capacidad para la comprensión de mapas, para la orientación en el espacio y en la predicción de trayectorias de objetos móviles, para visualizar imágenes mentales y para crearlas en forma bidimensional o tridimensional. Es propia de artistas, escultores e inventores.

- Inteligencia cinético-corporal: habilidad para controlar el cuerpo, capacidad para el uso de la motricidad gruesa y fina. La poseen los bailarines, deportistas y mimos.
- Inteligencia musical: uso del sentido musical en la composición y ejecución de piezas, capacidad para disfrutar la belleza y la estructura de las obras. La poseen músicos y compositores.
- Inteligencia interpersonal: capacidad para entender a otras personas y trabajar con ellas, estableciendo sanas relaciones, implica ser simpático con las personas, comprender sus motivos, deseos, emociones y estados de ánimo. Psicoterapeutas, educadores y pedagogos la poseen.
- Inteligencia intrapersonal: capacidad de reconocer para lo que se es bueno y para lo que no, es la capacidad para reflexionar sobre las metas en la vida y tener fe en sí mismo, implica la capacidad cognitiva para comprender los propios estados emocionales. Se relaciona con la disciplina y la seguridad, la poseen monjes y religiosos.
- Inteligencia naturalista: capacidad para reconocer y categorizar los objetos y seres de la naturaleza, para reconocer plantas, animales y elementos del entorno natural como nubes, rocas y montañas. Zoólogos y biólogos la poseen.

- Inteligencia existencial: capacidad para reflexionar y plantear preguntas acerca de la propia vida, la muerte, el infinito, de aspectos de la existencia que trasciende la vida cotidiana. Es propia de místicos, meditadores y psicólogos profundos.

Las inteligencias que disponen los individuos no son dependientes entre ellas, logrando operar según las exigencias de las tareas. Cada persona se ve influenciada por sus experiencias y sus perfiles característicos.

1.5. Factores que influyen en el desarrollo de la inteligencia

Hay dos factores principales que influyen en el desarrollo de la inteligencia: la herencia y la ambiente. Los estudios para determinar el nivel de influencia de ambos factores en las personas, se ha enfocado en un determinado sector de la población: los gemelos, debido a que por su semejanza genética, ellos demuestran más similitudes que el resto de la población.

Se presentan dos tipos de gemelos monocigóticos y dicigóticos. Bouchard y McGrue (mencionados por Meece; 2000) determinan el índice de correlación de gemelos criados en el mismo ambiente familiar y aun criados en distintos ambientes familiares, los gemelos monocigóticos poseen un mayor índice de correlación que los dicigóticos; los monocigóticos en 0.86 y los dicigóticos en 0.60.

1.5.1. El papel de la herencia

Para los estudios hechos con el propósito de entender la influencia que posee la carga genética que se hereda de padres a hijos, se han empleados gemelos monocigóticos (estos tienen el mismo genotipo), o gemelos dicigóticos (nacidos de dos óvulos independientes fertilizados al mismo tiempo) comparándolos para estimar la heredabilidad de la inteligencia;

Plomin (citado por Meece; 2000), define la heredabilidad la proporción de la varianza observada de una conducta que es posible atribuir a las diferencias entre individuos de una población; el autor lo define de esta manera considerando que el índice de heredabilidad es un estadístico que se aplica a una población

Los estudios de heredabilidad según Jensen, señalan que la inteligencia se hereda en un ochenta por ciento, conforme a su interpretación de sus estudios con gemelos; mientras que para Plomin, el cincuenta por ciento de la variación de la inteligencia en una población puede atribuirse a las diferencias genéticas de los individuos (mencionados por Meece; 2000). Hay que tener reserva de los resultados anteriores e interpretarlos con mesura, ya que no dan estimaciones seguras.

1.5.2. La influencia del aprendizaje

Con el interés de determinar la influencia del ambiente sobre el desarrollo intelectual de los niños, se han realizado diversos estudios con el de Scarr y

Weinberg (referidos por Meece; 2000) quienes realizan sus investigaciones con niños afroamericanos adoptados por familias blancas de clase media.

Los resultados que obtuvieron determinan que cuando más pequeños eran los niños en el momento de la adopción, mayor es el puntaje en las pruebas de inteligencia; se concluye que el desarrollo intelectual se debe a una integración de factores genéticos y ambientales.

En el desarrollo intelectual del niño, influye profundamente el entorno familiar durante la infancia y la niñez temprana; en las siguientes etapas de la vida, la escuela y los compañeros adquieren mayor importancia.

En cuanto a los factores ambientales específicos relacionados con la inteligencia, se puede considerar la sensibilidad de la madre, el estilo de disciplina, la participación del niño, la organización del ambiente, la disponibilidad de materiales apropiados para el aprendizaje y la oportunidad de estimulación diaria (alta correlación).

Belsky (citado por Meece; 2000) examinó los efectos que poseen el hogar y las relaciones familiares en el desarrollo cognoscitivo; cuando los padres ofrecen a sus hijos materiales apropiados de juego y aprendizajes, estimulan la exploración y la curiosidad, o cuando crean un ambiente cálido, sensible y activo, tienen una influencia positiva en el desarrollo intelectual de sus hijos en etapas tempranas, de modo que pueden estimular el desarrollo cognoscitivo hasta cierto punto.

Se ha determinado que el exceso de estimulación puede ser nocivo; la estimulación apropiada dentro de un ambiente propicio genera un mejor desarrollo, pero no alcanza aquello que su cerebro no puede asimilar en su situación actual, como los lactantes cuando experimentan sensaciones que no están preparados fisiológicamente para manejar, lo que puede impedir su desarrollo.

De acuerdo con la investigación de Bjorklund (considerado por Meece; 2000), la cual analiza la influencia del ambiente familiar en el desarrollo cognoscitivo del niño, se centra en los factores del establecimiento de la competencia intelectual, como: la contribución de los padres a conservar los beneficios de las experiencias tempranas del aprendizaje o los efectos del ambiente familiar y las prácticas educativas paternas.

Robert McCall y sus colegas (referidos por Meece; 2000) analizaron el C.I. de un grupo de niños durante quince años y corroboran la idea de que los padres influyen en menor medida en el desarrollo intelectual de sus hijos a medida que estos crecen y adquieren intereses fuera del ámbito familiar.

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

CAPÍTULO 2

COMPETENCIAS EMOCIONALES

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

2.1. Marco conceptual

En el campo de la psicología, la inteligencia emocional se encuentra en debate; varios autores la denominan como un constructo hipotético, mientras que otros debaten su existencia. Es el centro de interés de varias definiciones y debates.

Las competencias emocionales manifiestan su importancia en el aprendizaje y el desarrollo, al enfatizar la interacción entre la persona y el ambiente; esto posee aplicaciones educativas inmediatas.

A la educación emocional le corresponde la aplicación de las aportaciones y resultados de la investigación psicológica, proporcionando un mejor desarrollo de las competencias emocionales como elementos esenciales del desarrollo integral de la persona.

2.1.1. Las emociones

El término emoción se ha estudiado ampliamente, aun cuando es difícil definirlo debido a las numerosas formas de entenderlo, a la fragmentación de este proceso, la complejidad de las metodologías empleadas en diferentes estudios y la propia dificultad del término.

La mayoría de los autores impulsan la representación de la emoción como una triada reactiva: la actividad fisiológica, la conducta expresiva y los sentimientos subjetivos; a pesar de que la evaluación de estos componentes, en conjunto con la emoción, brinda correlaciones escasas.

Tradicionalmente, la emoción se ha definido como un estado de ánimo producido por impresiones de los sentidos, las ideas o los recuerdos, que con frecuencia se traduce en gestos, actitudes u otras formas de expresión.

Según Lang (citado por Palmero y cols.; 2002) la emoción se compone con tres sistemas de respuesta: el neurofisiológico-bioquímico, el motor conductual expresivo y el cognitivo o experiencial-subjetivo.

Autores como Kleinginna y Kleinginna (referidos por Palmero y cols.; 2002) quienes reúnen 101 definiciones diferentes de emoción, se inclinan de acuerdo con este proceso en función de la organización conductual, de sus efectos funcionales organizativos contra desorganizativos, a sus aspectos afectivos, psicofisiológicos y

motivacionales; definen la emoción como un complejo conjunto de interacciones entre factores subjetivos y objetivos, mediadas por sistemas neuronales y hormonales que pueden dar lugar a experiencias afectivas como sentimientos de activación, agrado-desagrado o generar procesos cognitivos tales como efectos perceptuales relevantes, valoraciones y procesos de etiquetado; generar ajustes fisiológicos y dar lugar a una conducta que es frecuentemente expresiva, dirigida hacia una meta adaptativa.

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

Las emociones han sido objeto de estudio desde Darwin (1872-1967) quien destacó la función de la expresión y del comportamiento emocional, expone la importancia de la función de los gestos, las posturas y las expresiones faciales para la transmisión de información de un animal a otro y aumentar las probabilidades de supervivencia.

Izard (referido por Palmero y cols.; 2002) defiende que las emociones constituyen el principal sistema motivacional humano, determinando y organizando la

conducta. Otros autores que se exponen enseguida, son también retomados por Palmero y cols. (2002).

Plutchik destaca que las emociones cumplen funciones adaptativas permitiendo la supervivencia; el autor presenta una teoría general psicoevolutiva que integra la relación entre emoción, cognición y acción; afirma que el sujeto evalúa su ambiente, produciéndose cogniciones que constituyen una interpretación.

Según Bridges, la funcionalidad de la expresión y del comportamiento emocional se pone de manifiesto en los estudios sobre el desarrollo evolutivo de las reacciones emocionales. En el curso de su investigación, destaca que los recién nacidos no manifiestan emociones, aunque reaccionan a diferentes estímulos olfativos y gustativos, con expresiones de asco, alegría, miedo, enfado, tristeza y sorpresa; estas reacciones son iguales en niños videntes y niños ciegos.

Garber y Dodge incursionan más profundamente en la regulación emocional y la expresan como un proceso adquirido a lo largo del desarrollo evolutivo, por lo cual existen fallos a los que denominaron disregulaciones. Si este fallo es transitorio, genera ansiedad aguda y excesos comportamentales, en cambio, si es crónico, se producen procesos comportamentales psicopatológicos.

Debido a diversidad de enfoques e intereses en las emociones, se poseen múltiples definiciones que consideran diferentes elementos como son: los descriptores para denominar diversos estados afectivos y emocionales, estos se

clasifican sobre la base de distintos criterios como la duración, la intensidad y el origen. Los principales descriptores que se contemplan son, según Palmero y cols. (2002):

- Afecto: está relacionado con la valoración que hace la persona de las distintas situaciones a las que se enfrenta. La mayoría de las investigaciones describen dos polos afectivos: positivo y negativo.
- Estado de ánimo: es la 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, posee una duración de varios días y es de menor intensidad que la emoción. Se ve afectado por diversos factores: externos, endógenos, los rasgos de personalidad y el temperamento.
- Emoción: se presenta en tres formas: síndrome emocional, lo que se experimenta durante una emoción; estado emocional, hace referencia a una forma breve y reversible, en la cual el sujeto tiene una inclinación a responder de acuerdo con el síndrome emocional; y reacción emocional, se refiere a la relación del sujeto con su medio ambiente.
- Sentimiento: se refieren a la evaluación que un sujeto realiza tras un evento emocional. Frijda (mencionado por Palmero y cols.; 2002) los determina

actitudes emocionales y establece que son una disposición a responder ante ciertos eventos específicos de manera afectiva. Los sentimientos facilitan la emoción al dar una disposición cognitiva al valor de un objeto de manera determinada y generar una respuesta específica del sujeto; además que son polarizados y graduales.

Salovey Mayer (citados por Palmero y cols.; 2002) se enfocan en la definición de un tipo de inteligencia social que engloba la habilidad para dirigir y controlar las propias emociones, sugieren un conjunto de destrezas o habilidades que incluyen los siguientes aspectos:

- La evaluación y expresión de la emoción del yo, esto se refiere a la identificación y comprensión de las emociones propias.
- La evaluación y reconocimiento de las emociones de los demás, se enfoca en la identificación de las emociones de los demás y lo relacionan con la empatía.
- La regulación de las emociones de sí mismo y de los demás; una vez identificadas las emociones, se les da una dirección, la cual cambia el estado de ánimo y se refiere a la capacidad para mantener los estados de ánimo agradables.

- El uso de la emoción para facilitar el rendimiento, consiguiendo dirigir las emociones a un objetivo.

2.1.2. El concepto de competencias

La palabra competencia es la traducción de la palabra “skill” (capacidad perfeccionada: actividad que mediante la formación o ejercicio se desarrolla sin control constante de conciencia) mientras que la palabra capacidad, tomado del inglés “ability”, se refiere a las condiciones necesarias para el ejercicio de una determinada actividad.

Prieto (citado por Bisquerra y Pérez; 2007) establece que las dificultades para definir el término se derivan de la multiplicidad de este; él distinguía seis distintas acepciones del concepto: autoridad, capacidad, competencia, cualificación, incumbencia y suficiencia.

Otros autores intentan definirla tomando en cuenta diferentes características como Bunk (referido por Bisquerra y Pérez; 2007), quien lo establece como un conjunto de conocimientos, destrezas y aptitudes necesarias para ejercer una profesión, resolver problemas personales de forma autónoma y flexible, capaz de colaborar con el entorno profesional y en la organización del trabajo.

Valverde (citado por Bisquerra y Pérez; 2007) concibe a la competencia como la capacidad de desarrollar con eficacia una actividad de trabajo, movilizand

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 contingencias y problemas que surgen durante el ejercicio del trabajo.

El concepto de competencia se ha desarrollado especialmente. Alberici y Serreri (mencionado por Bisquerra y Pérez; 2007) debaten el concepto competencia desde el punto de vista pedagógico, donde se debe aprender a pensar tanto en un trabajo específico como en comportamientos, habilidades, el conocer y hacer, saber actuar en distintos contextos de forma reflexiva y con sentido.

Se han desarrollado múltiples definiciones para el concepto de competencia ya que se tienen en cuenta diferentes variables para establecerlas y a sus clasificaciones como en el caso de Leboyer (retomado por Bisquerra y Pérez; 2007), quien las divide en dos: las genéricas, que poseen mayor grado de transferencia entre actividades profesionales, y transversales o específicas, que son propias de una profesión concreta.

Mientras que Mertens las clasifica en competencias generales, debido a que establece la existencia de conexiones multifuncionales o polivalentes; después de clasificarlas, algunos autores toman interés en la distinción de sus características, como Mazariegos, quien distingue cinco elementos dentro de las capacidades genéricas (citados por Bisquerra y Pérez; 2007):

- La aptitud o capacidad cognoscitiva.
- Los conocimientos adquiridos teóricos o prácticos.
- Las actitudes o tendencias de comportamiento.
- Los valores y rasgos de personalidad.
- Las habilidades o destrezas.

Actualmente, Bisquerra y Pérez (2007) destacan las siguientes características de la noción de competencia:

- Es aplicable a las personas.
- Implica unos conocimientos, unas habilidades, unas actitudes y conductas integrados entre sí.
- Incluye las capacidades informales y procedimientos, además de las formales.
- Es indisociable de la noción del desarrollo y 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 unas referentes de eficacia y que cuestiona su transferibilidad.

En la mayoría de las definiciones de competencias, se destacan dos dimensiones: la técnico-profesional y las competencias de desarrollo socio-personal.

Las competencias técnico-profesionales se establecen alrededor de conocimientos y procedimientos en relación con un ámbito profesional específico y con los elementos para el desempeño adecuado de una actividad laboral, y competencias de desarrollo socio-personal, las cuales se desglosan en otros subtipos, como son: participativas, personales, básicas, clave, genéricas, transferibles, relacionales, de la vida, interpersonales, transversales, básicas para la vida, sociales y emocionales.

En la actualidad, se tiene un interés en las competencias debido a la necesidad de formar profesionales adecuados a las demandas de la sociedad en el ámbito profesional. El autor Anta (citado por Bisquerra y Pérez; 2007) establece, para una mejor comprensión, algunas presiones.

En el sistema inglés, las competencias genéricas se aplican a varios contextos: la comunidad, el trabajo en equipo, la mejora del aprendizaje y la aplicación práctica.

En el sistema alemán se concentran en los conocimientos y habilidades para desarrollo de funciones y afrontar los cambios en la vida profesional. Bunk (retomado por Bisquerra y Pérez; 2007) considera cuatro tipos de competencias:

- Técnicas: saberes, aptitudes, nociones, conocimientos y cualificaciones del ámbito de un trabajo específico.

- Sociales: la actitud empática, la adaptación, la resolución de conflictos y la comunicación interpersonal.
- Metodológicas: actividades de comunicación interpersonal, habilidades de toma de decisiones, métodos y técnicas de aprendizaje, la orientación para la integración, señalado en la aplicación de procedimientos a las tareas y las funciones de la manera más adecuada, de acuerdo con las experiencias adquiridas.
- Participativas: capacidad de liderazgo, organización de trabajo, grupos de gestión y las capacidades para involucrarse en diferentes contextos.

En el sistema francés, se construye la competencia como un proyecto personal y profesional, dependiendo de las necesidades y recursos.

El sistema empleado en España clasifica las competencias que utiliza en dos tipos: el primero lo nombra ejes transversales, estas competencias se centran en las en el conjunto de capacidades, aptitudes y habilidades como el autoconocimiento, la motivación, la adaptación y autocontrol, saber comunicarse, ser capaz de resolver problemas y trabajar en equipo; las segundas son la educación de valores.

Iglesias (2009) basada en el trabajo de Turning, establece las competencias en dos tipos: genéricas, las cuales incluyen elementos cognitivos y motivacionales; tres subgrupos, competencias instrumentales de orden metodológico, competencias personales entre las cuales clasifica el trabajo en equipo o el compromiso ético, y

competencias sistémicas presentes en el aprendizaje autónomo; y las específicas, que son enfocadas dependiendo del área de especialización.

2.1.3. De la inteligencia cognitiva a la inteligencia emocional

La inteligencia comprende un conjunto de habilidades variadas, y no una entidad claramente definida, la inteligencia como los logros dependen de la potencialidad genética y la estimulación ambiental.

Humphreys (mencionado por Vernon; 1982) sugiere que la aptitud y la inteligencia tienden a referirse a habilidades adquiridas con anterioridad, los logros a las más recientes; asimismo, las pruebas de inteligencia se utilizan más para predecir la capacidad futura, y las de logros, para evaluar las realizaciones actuales.

Vernon (1982: 51-52) menciona que “la inteligencia se refiere a las habilidades más generalizadas, las estrategias del pensamiento y el nivel conceptual general, que se aplican en un rango amplio de actividades cognoscitivas o en nuevos aprendizajes, y que se constituye primordialmente mediante la interacción con las experiencias ambientales cotidianas en el hogar o en las recreaciones y solo de modo secundario mediante la estimulación en la escuela.” Establece que el coeficiente intelectual ayuda en la predicciones futuras, ya que existe una alta correlación entre el coeficiente intelectual y el logro promedio en la escuela.

Teóricos del CI han intentado colocar las emociones dentro de la esfera de la inteligencia, como Thorndike, quien plantea que un aspecto de la inteligencia emocional, la inteligencia social, la capacidad para comprender a los demás, actuar prudentemente en las relaciones humanas.

Sternberg (1997) realiza una investigación donde resalta las habilidades prácticas, que se cuentan entre las principales características para definir una persona inteligente; establece que aunque la inteligencia social es diferente de las capacidades académicas, es importante para el desempeño óptimo de la vida, destacando habilidades como el sentido común e intuitivo.

Salovey (citado por Goleman; 2007) presenta cinco esferas principales de inteligencia emocional:

- Conocer las propias emociones: la conciencia de uno mismo es la clave de la inteligencia emocional, la capacidad de controlar sentimientos de un momento a otro es fundamental para la penetración psicológica y la comprensión de uno mismo.
- Manejar las emociones: para que sean adecuadas; es una capacidad que se basa en la conciencia de uno mismo, la capacidad de serenarse, de librarse de la irritabilidad, la ansiedad y la melancolía excesivas y las consecuencias del fracaso en esta destreza emocional básica.

- La propia motivación: ordenar las emociones al servicio de un objetivo es esencial prestar atención, para la automotivación y el dominio y para la creatividad.
- Reconocer emociones en los demás: la empatía, es la habilidad fundamental de las personas para la autoconciencia emocional.
- Manejar las relaciones: la habilidad de manejar las emociones de los demás, el liderazgo y la eficacia interpersonal.

La inteligencia cognitiva y las capacidades emocionales son conceptos distintos, en los cuales existe una correlación entre algunos aspectos, aunque son entidades totalmente independientes.

En las capacidades emocionales se han investigado cada uno de sus componentes, aunque se analizan mejor probando la habilidad real de una persona sobre la tarea en cuestión.

En cuanto a la inteligencia cognitiva, se ha establecido una creencia, en la cual una persona con el CI elevado posee menor cantidad de capacidades intelectuales.

Un hombre con CI elevado es una criatura más intelectual con deficiencias en el mundo personal, debido a que sus intereses se encuentran en el ámbito

intelectual, mientras que un hombre con capacidades emocionales elevadas es socialmente equilibrado y más alegre.

En el caso de las mujeres, se establece que las que poseen un CI elevado pueden expresar fluidamente sus ideas, son más reflexivas, propensas a la ansiedad y vacilan al expresar su ira; en cambio, las mujeres con capacidades emocionales elevadas suelen ser más positivas y expresar sus sentimientos abiertamente.

Estas descripciones son extremas, se expresa que todos los individuos poseen una mezcla de inteligencia cognitiva y capacidades emocionales en diferentes grados.

Bar-On (referido por Ugarriza; 2001) define la inteligencia emocional como un conjunto de habilidades personales, emocionales y sociales de destrezas que influyen en la habilidad para adaptarse y enfrentar las demandas del medio.

2.1.4. Conceptualización de las competencias emocionales

El término competencias emocionales ha sido objeto de discusión, debido a ello, algunos autores utilizan el término competencia socio-emocional, mientras que otros optan por competencias emocionales. La competencia emocional es un constructo que toma diversos procesos, provocando una variedad de consecuencias.

Salovey y Sluyter identifican cinco dimensiones básicas en las competencias emocionales: cooperación asertividad, responsabilidad, empatía y autocontrol; en tanto que Goleman lo presenta en cinco dominios y veinticinco competencias; mientras que Goleman, Boyatzis y Mckee proponen cuatro dominios y dieciocho competencias; la conciencia de uno mismo, que incluye conciencia emocional de uno mismo, valoración de uno mismo y confianza en uno mismo; la conciencia emocional abarca la empatía, la conciencia de la organización y servicio; la autogestión contiene el autocontrol emociona, el logro, la transparencia, la adaptabilidad, la iniciativa y el optimismo; el ultimo dominio la gestión de las relaciones engloba la influencia, el catalizador del cambio, el liderazgo inspirador, el desarrollo de los demás, la gestión de conflictos y el establecimiento de vínculos (retomados por Bisquerra y Pérez; 2007).

En lo concerniente a la relación de las competencias emocionales con la autoeficacia emocional, Saarni (citado por Bisquerra y Pérez; 2007) la establece como las capacidades y las habilidades del individuo, como el conocimiento de las propias emociones y su regulación para lograr los objetivos deseados. Así, establece ocho habilidades para las competencias emocionales, entre las cuales destacan:

- Conciencia del propio estado emocional: consta de los niveles de madurez, capacidad para experimentar múltiples emociones, conciencia de la inatención selectiva en los propios sentimientos.
- Habilidad para discernir las habilidades de los demás: basándose en las expresiones, la situación y la cultura.

- Habilidad para utilizar el vocabulario emocional y términos expresivos habitualmente disponibles en una cultura: mayor madurez, habilidad para captar manifestaciones culturales.

2.2. Clasificación de las competencias emocionales

En el desarrollo de competencias emocionales, Bisquerra y Pérez (2007) agrupan en cinco bloques, las siguientes:

- Conciencia emocional: capacidad para la tomar conciencia de las propias emociones, percibiendo los propios sentimientos y emociones, identificándolos y discriminándolos, dándoles nombre a las emociones de acuerdo con el contexto cultural y la comprensión de las emociones de los demás.
- Regulación emocional: capacidad para manejar las emociones de forma apropiada, tomando conciencia de la influencia de los estados emocionales, los cuales inciden en el comportamiento y la emoción; ambos pueden ser regulados por la cognición. Incluye la expresión emocional y la regulación de las emociones, las habilidades de afrontamiento y la competencia para autogenerar emociones positivas.

- Autonomía emocional: es un concepto amplio que incluye un conjunto de características y elementos relacionados con la autoestima la imagen positiva de sí mismo, estar satisfecho de sí mismo; automotivación emocional en diversas actividades, actitud positiva ante la vida; responsabilidad intención de implicarse en comportamientos seguros, saludables y éticos; auto eficacia emocional; análisis crítico de normas sociales y la resiliencia.
- Competencia social: se comprende como la capacidad para mantener buenas relaciones personales. lo que implica un dominio de las habilidades sociales como escuchar, saludar, pedir disculpas, poseer la intención de aceptar y apreciar las diferencias individuales; capacidad de comunicación no verbal, capacidad de compartir emociones, asertividad, prevención y solución de conflictos; además de la habilidad para inducir o regular las emociones en los demás.
- Competencias para la vida y el bienestar: la capacidad para adquirir comportamientos apropiados como fijar objetivos positivos y realistas, la toma de decisiones en diversos contextos de la vida diaria, buscar ayuda y recursos; además de la capacidad para gozar de forma consiente.

Bar-On (retomado por Ugarriza; 2001) define la inteligencia emocional como un conjunto de habilidades personales, emocionales y sociales de destrezas, que influyen en las habilidades del sujeto para adaptarse, enfrentando a las demandas y presiones del medio.

2.3. Desarrollo de las competencias emocionales

Existe cierta interacción entre la inteligencia emocional y la personalidad, favoreciendo el desarrollo, en mayor o menor grado, de las habilidades emocionales de personas con cierto tipo de perfil.

Es importante destacar que los sentimientos son un sistema que informa al individuo sobre cómo se encuentra, con la finalidad de realizar cambios en la vida propia. La percepción de los sentimientos implica a las emociones, el lograr describirlas y vivenciarlas; generando una percepción, lo que a su vez crea la base para aprender a controlar y moderar las propias reacciones sin ser manipulado por los impulsos.

El ser consciente de las propias emociones implica la percepción de estados afectivos propios, reconocer emociones expresadas e incluso distinguir el valor de un evento o situación social.

Los pensamientos se agrupan con las emociones, de tal manera que ayudan a razonar de forma más inteligente y tomar mejores decisiones, al enfocar la atención en lo que se considera prioridad.

Para la comprensión propia, es necesario determinar cuáles son las necesidades y deseos, qué pensamientos generan cuáles emociones, el cómo afecta y el cómo el sujeto reacciona. El ser consciente de los propios sentimientos, facilita el

empatizar, esto consiste en situarse en el lugar del otro, siendo consciente de sus sentimientos, causas e implicaciones personales, ya que no todas las personas sienten lo mismo en situaciones semejantes, inevitablemente existen distintas necesidades, miedos, deseos o disgustos.

La regulación de los estados emocionales es la habilidad que consiste en moderar la propia reacción emocional ante situaciones intensas, que pueden ser positivas o negativas. Es una capacidad que evita respuestas emocionales descontroladas en situaciones de miedo, intimidación o ira. La regulación consiste en percibir, sentir y vivenciar el propio estado afectivo, sin ser abrumado por él, y poder razonar, decidiendo de manera consciente y prudente, usando la información para alcanzar un pensamiento claro y eficaz.

Las emociones inteligentes dependen de la práctica, el entrenamiento y su perfeccionamiento, tanto verbal como no verbal. Lo esencial es ejercitar y practicar las capacidades emocionales como: la facilitación emocional, la comprensión emocional, la regulación emocional, la percepción y la expresión emocional.

2.4. Competencias emocionales en la vida

Diversas investigaciones han establecido que un adecuado nivel de desarrollo en las competencias emocionales, genera una incidencia positiva en numerosas circunstancias de la vida.

En los últimos años, diversos autores han publicado estudios sobre este tema como Asher y Rose, Ortiz, Salovey y Sluyter, así como Saarni, entre otros (citados por Bisquerra y Pérez; 2007). Como resultado de estos estudios, se destaca que a medida que se desarrollan las competencias emocionales, se observan consecuencias positivas.

2.4.1. Las competencias emocionales en la vida actual

En la actualidad, la dimensión laboral ha involucrado un gran interés de investigadores, estudiando las consecuencias de las competencias emocionales, debido a las consecuencias económicas que los avances sobre el tema aportan a las organizaciones empresariales.

En estudios como el de Cherniss o el de Goleman (citados por Bisquerra y Pérez; 2007), se resalta la importancia del desarrollo de la autoconciencia, la regulación emocional, la automotivación y el desarrollo de las habilidades socio-emocionales, al ser aspectos que facilitan la comunicación eficaz y mejoran la cooperación.

Weisinger (mencionado por Bisquerra y Pérez; 2007) sugiere que la inversión en el desarrollo de las competencias emocionales de los trabajadores, genera consecuencias positivas en múltiples situaciones de manera fructífera, como la resolución de situaciones delicadas con compañeros de trabajo, el afrontar las evaluaciones de los jefes, una mayor perseverancia para la finalización de tareas u

objetivos, o contribuir a mejorar la relación con los clientes. Mientras que un bajo nivel en el desarrollo de competencias emocionales hace decaer el éxito individual de los empleados, produciendo pérdidas a la empresa.

2.4.2. Las competencias emocionales en la vida escolar

Hay investigaciones enfocadas a analizar la influencia de la inteligencia emocional en el rendimiento académico, aunque han presentado resultados contradictorios.

Barchard (citado por Extremera y Fernández; 2004) evaluó a estudiantes de nivel universitario por medio de una prueba de habilidades de inteligencia emocional (MSCEIT), controlando las habilidades cognitivas que se ven relacionadas con el rendimiento como la habilidad verbal, razonamiento inductivo y la visualización, junto con variables de la personalidad: neuroticismo, extraversión, apertura, amabilidad y responsabilidad. Obtuvo resultados que apoyaron la idea de que los niveles de inteligencia emocional de los universitarios, agregando la suma de las habilidades cognitivas, es un potencial predictor del logro escolar.

Fernández y Extremera (2002) examinaron la viabilidad del constructo como factor explicativo del rendimiento escolar, como el efecto medidor que una buena salud ejerce sobre los estudiantes de nivel secundaria. Como resultado, se destacó que la inteligencia emocional intrapersonal influye sobre la salud mental y el rendimiento psicológico, de modo que afecta el rendimiento académico.

2.4.3. Las competencias emocionales en otros ámbitos

Las personas emocionalmente inteligentes son más hábiles para percibir, comprender y manejar sus propias emociones y las de los demás. Esto influye en la adaptabilidad social, en el establecimiento, mantenimiento y en la calidad de las relaciones interpersonales.

Empiezan a surgir algunas aportaciones acerca de la importancia las aplicaciones de las competencias emocionales en el ámbito familiar, la vida de pareja y relaciones sociales satisfactorias.

Dunn, Charbonneau y Nicol, López y González (citados por Bisquerra y Pérez; 2007) analizan científicamente las diferencias en la capacidad de expresión emocional entre hombres y mujeres en las diversas necesidades emocionales de los integrantes de la familia.

Para Tannen (mencionado por Bisquerra y Pérez; 2007), la clave de una sana relación de pareja radica en la comunicación y la capacidad empática de sus componentes.

Extremera y Fernández (2004) aportan evidencia sobre la relación que existe sobre una elevada inteligencia emocional y la calidad de las relaciones interpersonales.

En contraparte, también se estudian las competencias emocionales, las cuales establecen como un conjunto de competencias que permiten organizar la propia vida de forma sana y equilibrada, facilitando experiencias de satisfacción.

Otras investigaciones se han basado en comprobar los efectos de las competencias emocionales en la adaptabilidad y en conocer las habilidades de afrontamiento que favorecen superar situaciones de estrés. Matthews y Zeidner (mencionados por Bisquerra y Pérez; 2007) aseguran que las competencias emocionales ayudan a prevenir y superar situaciones de estrés y favorecen la adopción de comportamientos saludables.

Otros estudios reconocen que las emociones tienen cierta influencia en la salud y se acepta la existencia de un vínculo físico entre el sistema nervioso y el sistema inmunológico. Fors y cols. (citados por Bisquerra y Pérez; 2007) exponen que la risa puede contribuir a un funcionamiento óptimo del sistema inmunológico.

Se establece que una baja inteligencia emocional es un factor importante en la aparición de conductas disruptivas, como mayores niveles de impulsividad o habilidades interpersonales y sociales deficientes, lo que favorece el desarrollo de comportamientos antisociales.

En algunas investigaciones realizadas, como la de Petrides y cols. (referidos por Extremera y Fernández; 2004) realizan estudios en alumnos británicos de secundaria; intentaron confirmar la relación entre el nivel de la inteligencia emocional

y la violencia, sus resultados confirmaron que los estudiantes con menor promedio en inteligencia emocional poseían superior número de faltas a clase sin justificar, y contaban con mayores probabilidades de ser expulsados de su colegio.

2.5. Evaluación de las competencias emocionales

Para la evaluación de la inteligencia emocional y obtener conocimiento respecto al desarrollo afectivo de los sujetos, existen varios métodos para la medición de la inteligencia emocional. Se pueden dividir en tres clases principales: los primeros se basan en el uso de instrumentos, después están los observadores externos y por último, se presentan las tareas de ejecución.

Los instrumentos más comúnmente empleados para este tipo de evaluación, según Extremera y Fernández (2004), son:

- Cuestionarios: en la mayoría de los casos están formados por enunciados verbales cortos en los que se evalúa la inteligencia emocional mediante la propia estimación del nivel de determinadas habilidades emocionales con un formato de escala Likert. El perfil de competencias emocionales que se utiliza en la presente investigación está basado en este instrumento de Bar-On.
- Las escalas: como la escala de Schutte que proporciona una única puntuación de inteligencia emocional. Investigaciones posteriores dividen en

cuatro subfactores: percepción emocional, manejo de emociones propias, manejo de emociones de los demás y utilización de las emociones.

Otro elemento ampliamente conocido es el inventario de EQ-I de Bar-On, que está compuesto por cinco factores generales, que se dividen en quince subescalas: inteligencia intrapersonal que evalúa las habilidades de autoconciencia-emocional, autoestima personal, asertividad, autoactualización e independencia; la inteligencia interpersonal comprende la empatía, las relaciones interpersonales y la responsabilidad social; la adaptabilidad incluye las habilidades de solución de conflictos, comprobación de la realidad y flexibilidad; el manejo de estrés abarca la tolerancia al estrés y el control de impulsos; finalmente, el estado de ánimo comprende la felicidad y el optimismo.

Otros instrumentos mencionados por Extremera y Fernández (2004), son:

- Auto-informe: preguntando al alumno cómo se siente, qué piensa o cómo le afectan determinados sucesos, proporciona información sobre las habilidades intrapersonales y los comportamientos autoinformados. Mayer y Salovey coinciden en que es uno de los métodos más eficaces para conocer el mundo emocional interior del propio alumno, a pesar de los sesgos.
- Observadores externos: este método se basa en la existencia de la capacidad para manejar y comprender las emociones de las personas que rodean al sujeto. Se considera un método eficaz para evaluar la inteligencia

emocional interpersonal, indicando el nivel de habilidad emocional percibida por los demás.

En este método se solicita la estimulación por parte de los compañeros de clase o el profesor sobre su opinión acerca de cómo el alumno es percibido con respecto a su interacción con el resto de sus compañeros. Este método se utiliza de forma complementaria para evitar posibles sesgos en la deseabilidad social.

Este método cuenta con algunas limitaciones, como la influencia de la limitación en tiempo que exista para la convivencia del observador y el estudiante o el contexto, también depende de la forma de comportarse del estudiante en presencia del observador y sus sesgos perceptivos.

- Tareas de ejecución: plantea que la mejor manera para evaluar a una persona es comprobar sus habilidades de manera práctica. Dentro de la evaluación de la inteligencia emocional, consiste en medir las habilidades mediante un conjunto de tareas emocionales

El objetivo de este método es evitar problemas de los sesgos, impedir la falsificación de respuestas y disminuir los sesgos perceptivos y situacionales provocados por observadores externos. Mayer y Salovey (referidos por Extremera y Fernández; 2004) proponen cuatro áreas para la evaluación de la inteligencia emocional: la percepción emocional, la asimilación emocional, la comprensión emocional y la regulación afectiva.

Los estudios psicométricos están referidos a la adaptación y estandarización de pruebas psicológicas extranjeras, dando una mayor concentración a la evaluación de aspectos cognitivos y en algunos casos, rasgos de personalidad, como los rasgos de la ansiedad, la cólera o la depresión; o bien, habilidades sociales como la autoestima, la asertividad, el locus de control o el soporte social. Ugarriza (2001) considera que no tratan con suficiente rigor científico los aspectos vinculados a la validez teórica ni el muestreo.

También existen adaptaciones de otras pruebas psicométricas como el caso de Higuera y Cueto (citados por Ugarriza; 2001) quienes tradujeron los aspectos principales de manual técnico del Inventario de Coeficiente Emocional (Bar-On, 1997) y presentaron normas expresadas en cocientes emocionales para interpretar los puntajes directos de inventario.

De esta manera, queda planteado un panorama global sobre las competencias emocionales. Conjuntamente, el marco teórico se da por cumplido.

En el próximo capítulo se exponen los elementos y tareas metodológicos necesarios para concluir la investigación y dar cumplimiento a la totalidad de sus objetivos.

CAPÍTULO 3

METODOLOGÍA, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

El tercer y último capítulo, para fines prácticos, se encuentra dividido en dos partes: el encuadre metodológico, que se constituye como el plan de trabajo, y el análisis e interpretación de los resultados.

3.1. Descripción metodológica

En los que respecta a la estructura metodológica del estudio, se describirá tanto el enfoque, como su naturaleza no experimental, así como el diseño el alcance y las técnicas e instrumentos empleados en el trabajo de campo. Asimismo, se expondrá lo más relevante con respecto a la muestra seleccionada. En esta primera parte, se incluirá la descripción del proceso que siguió el estudio, a fin de alcanzar los objetivos formulados en la introducción.

3.1.1. Enfoque cuantitativo

El enfoque cuantitativo inicia de una idea que se delimita de forma secuencial y un orden riguroso y verificable. Según Hernández y cols. (2014), el paradigma cuantitativo posee características en particular, que lo distinguen del modelo cualitativo.

Entre los principales atributos del enfoque cuantitativo y que se relacionan estrechamente con el presente estudio se cuentan los siguientes:

- Expresa la importancia de medir y precisar las magnitudes de los fenómenos o problemas de investigación.
- El investigador plantea un problema de estudio concretado y específico sobre el fenómeno, basando las preguntas de investigación sobre cuestiones específicas.
- Una vez planteado el problema de estudio, el investigador considera lo que se ha revisado anteriormente y construye un marco teórico, del cual deriva una o varias hipótesis y las somete a pruebas mediante el empleo de los diseños de investigación apropiados.
- Las hipótesis se generan antes de recolectar y analizar los datos.
- La recolección de los datos se fundamenta en la medición y se realiza utilizando procedimientos estandarizados y aceptados por una comunidad científica.
- Los datos se representan mediante números, son producto de mediciones y de analizar los datos.
- El proceso de los estudios cuantitativos sigue un patrón previsible y estructurado; las decisiones críticas sobre el método escogido se toman antes de la recolección los datos.

- Su meta principal es la formulación y demostración de teorías, buscando regularidades y relaciones causales entre elementos, para confirmar y predecir los fenómenos investigados.

3.1.2. Investigación no experimental

Un estudio no experimental es aquel en el que se observan situaciones ya existentes, estas son independientes, sin control directo o posibilidad de influencia o manipulación, aquellas que ya sucedieron y se analizan sus efectos (Hernández y cols.; 2014).

La investigación se realiza sin manipular las variables independientes estudiadas para percibir su efecto sobre otras variables, se trata de estudios en los que se observan los fenómenos tal como se dan en su contexto natural, sin alterar de forma intencional las variables; deben ser sistemáticos y empíricos.

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

En el estudio de investigación se midieron variables ya existentes: la inteligencia cognitiva y las competencias emociones. Ambas son variables complejas en las cuales sería inaplicable su manipulación. También permitió medir las variables en un contexto natural y realizar un estudio transversal.

3.1.3. Diseño transversal

Los diseños de investigación transaccional o transversal recolectan datos en una toma única de información y un solo momento; los tipos de muestra que abarcan van desde varios grupos de personas, situaciones o eventos hasta objetos o indicadores.

De acuerdo con Hernández y cols. (2014), existen tres tipos de diseño transeccional: el exploratorio, el descriptivo y el correlacional-causal. Debido al enfoque de la investigación, se eligió el tipo de diseño correlacional-causal.

La presente investigación se considera que pertenece a este diseño, debido a que la extracción de datos se llevó a cabo un solo momento en el tiempo, facilitando la labor de la institución conocida como Colegio Hidalgo de Michoacán, a la cual pertenecen los estudiantes pertenecientes a la muestra.

3.1.4. Alcance correlacional

Los estudios correlacionales tienen la finalidad de conocer la relación que existe entre dos o más conceptos, categorías o variables en una muestra o contexto en particular. Para evaluar el grado de asociación entre variables, el proceso que aplica mide cada una de las variables, se cuantifican, se analizan y después se establece el parentesco (Hernández y cols.; 2014).

En la correlación su utilidad radica en conocer el comportamiento de una variable conociendo el comportamiento de otras variables vinculadas, para ello debe existir una correlación; si dos variables están correlacionadas y se conoce la magnitud de la asociación, se tienen las bases para predecir.

Existen dos tipos de correlación: positiva o negativa. La primera de ellas actúa con resultados semejantes en ambas variables, esto se refiere a que si una variable posee valores altos, la otra variable tendrá valores altos; mientras que en una correlación negativa, los valores elevados de una variable tendrían como resultado valores bajos de la otra variable.

Existe una tercera opción, que es la inexistencia de una correlación entre variables, donde los resultados oscilan sin influirse entre sí, este resultado no permite predecir el comportamiento a partir del comportamiento de la otra variable (Hernández y cols.; 2014).

La investigación correlacional tiene un valor explicativo, el saber que dos variables se relacionan aporta cierta información explicativa, aunque la explicación es parcial debido a la existencia de otros factores vinculados con la adquisición de conceptos. Cuando mayor es el número de variables asociadas en el estudio, será más completa la explicación.

Se considera que la presente investigación tuvo un alcance correlacional debido al interés de la hipótesis, la cual cuestiona la naturaleza de la relación de las dos variables, que son la inteligencia cognitiva y las capacidades emocionales.

3.1.5. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Toda medición o instrumento de recolección de datos debe reunir tres requisitos esenciales, según Hernández y cols. (2014):

- 1) La confiabilidad en un instrumento de medición se refiere al grado en que su aplicación repetida al mismo individuo u objeto produce resultados iguales, si lo resultados no son coherentes no pueden poseer confiabilidad.

- 2) La validez se refiere al grado en que un instrumento mide realmente la variable que pretende medir; es una cuestión más compleja que debe alcanzarse en todo instrumento de medición que se aplica.

- 3) La objetividad consiste en la medida en que el instrumento es o no influenciado por los sesgos y tendencias de los investigadores que lo administran, califican e interpretan.

Las pruebas e inventarios se dividen en dos tipos: las no estandarizadas, las cuales se generan mediante un proceso menos riguroso y una aplicación limitada y se pueden ir consolidando hasta convertirse en pruebas estandarizadas; las

estandarizadas, por otra parte, poseen uniformidad en las instrucciones para administrarse y calificarse con ciclos específicos de desarrollo y reconfirmación.

El test Dominós fue creado por el psicólogo inglés Edgar Anstey en 1944, es una prueba de inteligencia factorial, basada en la teoría factorial de Spearman y en su metodología psicométrica, pretende medir la inteligencia general mediante problemas formulados en términos de descubrimiento de relaciones entre series de figuras abstractas. Es una prueba gráfica, no verbal, destinada a valorar la capacidad de una persona para conceptualizar y aplicar el razonamiento sistemático a nuevos problemas (González; 2007).

El perfil de competencias emocionales está basado en la escala diseñada por Reuven Bar-On para evaluar las habilidades emocionales y el coeficiente emocional de adolescentes y adultos; fue traducido y adaptado por Ugarriza (2005). Bar-On lo validó utilizando diversos métodos como de constructo, validez convergente y de contrastación con grupo criterio.

3.2. Población y muestra

En toda investigación, es necesario establecer las fuentes de información. Para el presente caso, se tomaron como sujetos de estudio a los estudiantes de secundaria del Colegio Hidalgo de Michoacán.

3.2.1. Descripción de la población

De acuerdo con esta unidad, se proporcionará un concepto de la población. “Una población es un conjunto de todos los casos que concuerdan con una serie de especificaciones” (Lepkowski, citado por Hernández y cols.; 2014: 174).

En la presente investigación, se estudió la unidad de muestreo que se encuentra constituida por estudiantes pertenecientes al Colegio Hidalgo de Michoacán, ubicado en la ciudad de Uruapan.

En la presente indagación la población tiene las siguientes características: son 90 estudiantes de primer grado en tres grupos; 69 en segundo grado dentro de dos grupos, y 61 en tercer grado, dentro de dos grupos, con un total de 220 alumnos con edades de entre doce y quince años, con un nivel socio económico medio.

3.2.2. Descripción del tipo de muestreo

Se entiende por muestra al subgrupo de la población que cuenta con un subconjunto de elementos que pertenecen a ese conjunto definido de características de la población (Hernández y cols.; 2014). Es importante mencionar que existen dos tipos de muestreo: el probabilístico y el no probabilístico.

El primero es aquel que se caracteriza por la posibilidad de que todos los elementos de la población tienen la misma posibilidad de ser elegidos. Esto se hace

a través de una población y una selección aleatoria de las unidades de análisis. El tamaño de la muestra también se determina con procedimientos estadísticos que aseguran su representatividad; a la vez, se caracteriza por poseer un procedimiento de selección orientado por las características de la investigación.

En la presente investigación se efectuó un muestreo no probabilístico, es decir, se seleccionaron los sujetos de acuerdo con el juicio de la autora de la investigación, considerando dos factores fundamentales: tiempo y recursos. De esta forma, la muestra estuvo conformada por un grupo de estudiantes de cada grado, pertenecientes a la secundaria del Colegio Hidalgo de Michoacán.

3.3. Descripción del proceso de investigación

En este apartado se describirá la manera en que se realizó la investigación que se llevó a cabo, iniciando con la selección de un tema de interés dentro del campo de la psicología, enseguida se efectuó la recolección de información y la presentación de ella de manera clara, para su fácil entendimiento. Este estudio intentó recolectar información referente a las variables inteligencia cognitiva e inteligencia emocional.

En el marco teórico se tiene al interés de describir las variables de inteligencia cognitiva y capacidades emocionales.

El estudio contó con un enfoque cuantitativo, un tipo de investigación no experimental, un estudio de tipo transversal y un alcance correlacional.

Después de determinar la población tomando en cuenta diversos factores como el tiempo y los recursos disponibles para el desarrollo de la investigación; la recolección de datos se llevó a cabo con el apoyo del Colegio Hidalgo de Michoacán. Se requirió un par de visitas para acordar, con los directivos del plantel, el tamaño de la muestra y el tiempo que se emplearía al realizar las aplicaciones.

La aplicación de los test se realizó de forma colectiva en pequeños grupos durante horario escolar, se realizó en dos días: en el primero se aplicó el Perfil de Competencias Emocionales con un grupo de cada grado; en el segundo día se realizó la aplicación del test Dominós, empleando cerca de cuarenta minutos por aplicación.

Durante las aplicaciones de los test, los estudiantes se mantenían expresando sus dudas sobre los detalles que no entendían; algunos mostraron atención dispersa, por lo que hubo que repetir en varias ocasiones las instrucciones para el test Dominós, y en la última aplicación expresaron encontrarse cansados, al ser la última hora escolar antes de salir.

Los instrumentos empleados se calificaron con el uso de los baremos para este caso, luego se obtuvieron los percentiles de las normas establecidas para el test

Dominós de Anstey y para el Perfil de Competencias Emocionales, se empleó el EQ de Bar-On, y la adaptación de Ugarriza (2001).

Los datos se vaciaron en una matriz de hoja de cálculo que contenía el nombre del alumno, junto con sus puntajes obtenidos, facilitando el empleo de los datos para la realización de las gráficas que conforman los Anexos del estudio.

A partir de los datos obtenidos, se procedió a realizar el análisis estadístico de la información sobre los puntajes de inteligencia cognitiva, cotejándolos con las escalas de las competencias emocionales y el coeficiente emocional, para su interpretación.

3.4. Análisis e interpretación de resultados

En el presente apartado se presentan de los resultados obtenidos en el presente estudio, organizados en tres categorías: en la primera se expone la información referida a la variable inteligencia cognitiva; en la segunda, los relacionados con las competencias emocionales; la tercera categoría, directamente vinculada con el objetivo general del estudio, muestra la relación entre las dos variables indagadas. Es de observar que los resultados son los obtenidos de la aplicación de los instrumentos psicométricos a la muestra ya descrita en apartados anteriores.

3.4.1. La inteligencia cognitiva en los alumnos de secundaria del Colegio Hidalgo

Se ha definido que la inteligencia cognitiva es la suma de la computadora numerológica, el repertorio de tácticas, un surtido de contenido de contexto específico y saber cómo, desde la perspectiva de Perkins (1997).

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

La media en el nivel de inteligencia cognitiva fue de 31. La media es la suma de un conjunto de datos, dividida entre el número de medidas (Elorza; 2007).

De igual modo, se obtuvo la mediana, que es el valor medio de un conjunto de valores ordenados: el punto máximo y mínimo del cual cae un número igual de medidas (Elorza; 2007). Este valor fue de 30.

De acuerdo con este mismo autor, la moda es la medida que ocurre con más frecuencia en un conjunto de observaciones. En cuanto a esta escala, la moda fue de 10.

También se obtuvo el valor de una medida de dispersión, específicamente de la desviación estándar. La cual es la raíz cuadrada de la suma de las desviaciones al cuadrado de una población, dividida entre el total de observaciones (Elorza; 2007). El valor obtenido en la escala es de 22.

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

Aparte de los resultados estadísticos obtenidos mediante la aplicación del instrumento, se pueden interpretar que la muestra evaluada posee un nivel de inteligencia normal. Esto en función de que el rango para tal nivel va de 30 a 70 en puntaje percentil, sin embargo, se destaca que se encuentra en el límite inferior de la normalidad.

Adicionalmente, se calcula el porcentaje de sujetos que presentan niveles de inteligencia cognitiva bajos, es decir, el índice de casos preocupantes en este aspecto, lo cual representó el 51% de la muestra estudiada.

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

Los resultados mencionados muestran que la mitad de los sujetos que pertenecen a la muestra estudiada, presentan un nivel de inteligencia por debajo del rango normal. Esta situación es inquietante desde la perspectiva psicológica, ya que indica que es oportuno y recomendable que la institución planifique e implemente un programa de intervención que propicie el desarrollo de la inteligencia, en el entendido de que esta se puede estimular en ambientes educativos.

3.4.2. Las competencias emocionales en la población de estudio

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

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

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

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

La media en el nivel de inteligencia intrapersonal fue de 50; de igual modo, se obtuvo la mediana, cuyo valor fue de 49; por otro lado, la moda fue de 49. También se obtuvo el valor de la desviación estándar, que fue de 8.

La inteligencia intrapersonal incluye la medición de la autocomprensión de sí mismo, la habilidad para ser asertivo y la habilidad para visualizarse a sí mismo de manera positiva.

Se obtuvo el puntaje de la inteligencia interpersonal, encontrando una media de 46, una mediana de 48 y una moda representativa de 48. La desviación estándar fue de 8.

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

Asimismo, en la escala de adaptabilidad se encontró una media de 48, una mediana de 48 y una moda de 53. La desviación estándar fue de 11.

La escala de adaptabilidad incluye la habilidad para resolver los problemas y la prueba de la realidad, ser flexibles, realistas y afectivos en el manejo de los cambios y ser eficaces para enfrentar los problemas cotidianos

En la escala de manejo del estrés se obtuvo una media de 49, una mediana de 49 y una moda de 51. La desviación estándar fue de 10.

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

Por otra parte, en la escala de estado de ánimo se obtuvo una media de 48, una mediana de 51 y una moda de 52. 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 del coeficiente emocional, se obtuvo una media de 139, una mediana de 141 y una moda de 144. La desviación estándar fue de 25.

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

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

A partir de los resultados estadísticos obtenidos mediante la aplicación del instrumento, se pueden interpretar que tienen un nivel aceptable en lo que se refiere a las competencias emocionales. Esto en función de que los puntajes T de las diversas escalas y el coeficiente emocional se encuentran en un rango normal, desde la escala que indica el instrumento administrado.

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

En la escala de inteligencia intrapersonal, el 10% de los sujetos se ubica por debajo de T 40; en la escala de inteligencia intrapersonal, el porcentaje de sujetos es de 22%, mientras que en la escala de adaptabilidad es de 14%; el porcentaje de sujetos con puntajes bajos en la escala de manejo de estrés es de 21% y en la escala de estado de ánimo, es de 25%. Finalmente, los sujetos que obtienen un puntaje bajo en coeficiente emocional, es decir, un coeficiente por debajo de 80, son un 2%. Estos resultados se aprecian de manera gráfica en el Anexo 4.

Los resultados mencionados anteriormente no son preocupantes institucionalmente, ya que mayoría se encuentra en el índice de normalidad, con un bajo porcentaje de alumnos con puntajes preocupantes. Los sujetos de la muestra evaluada, en general, poseen las competencias emocionales que, en gran medida, les permitirán un adecuado ajuste ante las demandas sociales que exigirán las condiciones de vida futura que le espera.

3.4.3. Relación entre la inteligencia cognitiva y las competencias emocionales

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

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

En la investigación realizada en el Colegio Hidalgo de Michoacán, se encontraron los siguientes resultados:

Entre la inteligencia cognitiva y la escala de inteligencia intrapersonal existe un coeficiente de correlación de 0.17, de acuerdo con la prueba de "r" de Pearson, esto significa que entre la inteligencia cognitiva y la inteligencia intrapersonal existe una

correlación positiva débil, de acuerdo con la clasificación de correlación que proponen Hernández y cols. (2014).

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

El resultado de la varianza de factores comunes fue de 0.03, lo que significa que entre la inteligencia cognitiva y la inteligencia intrapersonal hay una ausencia de correlación.

Por otra lado, entre la inteligencia cognitiva y la escala de inteligencia intrapersonal existe un coeficiente de correlación de 0.00, de acuerdo con la prueba de “r” de Pearson, esto significa que entre la inteligencia cognitiva y la inteligencia intrapersonal no existe una correlación. El resultado de la varianza de factores comunes fue de 0.00, lo que significa entre la inteligencia cognitiva y la escala de inteligencia intrapersonal hay una relación del 0%.

Asimismo, se encontró que entre la inteligencia cognitiva y la escala de adaptabilidad existe un coeficiente de correlación de 0.08, de acuerdo con la prueba de “r” de Pearson, esto significa que entre la inteligencia cognitiva y la adaptabilidad

no existe una correlación. El resultado de la varianza de factores comunes fue de 0.01, lo que significa entre la inteligencia cognitiva y la adaptabilidad no hay relación.

Adicionalmente, entre la inteligencia cognitiva y la escala de manejo de estrés existe un coeficiente de correlación de 0.03 de acuerdo con la prueba de “r” de Pearson, esto significa que entre la inteligencia cognitiva y manejo del estrés existe una ausencia de correlación. El resultado de la varianza de factores comunes fue de 0, lo que significa entre la inteligencia cognitiva y el manejo del estrés hay una relación nula.

Por otro lado, entre la inteligencia cognitiva y la escala de estado de ánimo existe un coeficiente de correlación de 0.01, de acuerdo con la prueba de “r” de Pearson, esto significa que entre la inteligencia cognitiva y el estado de ánimo existe una ausencia de correlación. El resultado de la varianza de factores comunes fue de 0.01, lo que significa que entre la inteligencia cognitiva y el estado de ánimo hay una relación nula.

Finalmente, se encontró que entre la inteligencia cognitiva y la escala sintetizadora de coeficiente emocional existe un coeficiente de correlación de 0.09, de acuerdo con la prueba de “r” de Pearson, esto significa que entre la inteligencia cognitiva y el coeficiente emocional existe una ausencia de correlación. El resultado de la varianza de factores comunes fue de 0.01, lo que significa que entre la inteligencia cognitiva y el coeficiente emocional hay una relación del 1%.

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

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

En función de lo anterior, no se encontró una relación significativa entre la inteligencia cognitiva y las escalas de competencias emocionales.

En función de los resultados presentados, se confirma la hipótesis nula, la cual afirma que el nivel de inteligencia cognitiva no tiene una relación significativa con las competencias emocionales en los alumnos del Colegio Hidalgo de Michoacán, para el total de las escalas de competencias emocionales: la inteligencia intrapersonal, la inteligencia intrapersonal, la adaptabilidad, el manejo de estrés, el estado de ánimo y el coeficiente emocional.

CONCLUSIONES

En el presente estudio se pueden, finalmente, puntualizar las siguientes conclusiones.

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

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

A su vez, el concepto de competencias emocionales se desarrolló con profundidad en el capítulo teórico número dos. En este, se analizó la trascendencia que, en el ámbito de la psicología, ha venido cobrando tal fenómeno. De esa manera, fueron cubiertos los propósitos de naturaleza teórica concernientes a tales competencias.

Por otra parte, los objetivos empíricos planteados desde el inicio de la indagación, fueron alcanzados sin dificultad alguna. La administración de los dos recursos psicométricos, descritos en el apartado denominado Técnicas e instrumentos de investigación, del presente estudio, permitieron la objetiva

cuantificación de las dos variables en la muestra poblacional seleccionada por la investigadora.

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

Es de subrayar la importancia obtenida en la medición de las dos variables: mientras que la muestra de sujetos investigados tiene un nivel de inteligencia cognitiva preocupante, las competencias emocionales que poseen están presentes de manera deseable, es decir, los sujetos investigados poseen recursos de naturaleza emocional que les permitirán afrontar con solvencia las circunstancias que en su vida social y laboral próxima encaren. Se puede concluir, asimismo, que los hallazgos obtenidos no fortalecen el desarrollo teórico de aquellas posiciones que sostienen la existencia de una relación importante entre la inteligencia cognitiva y la emocional, en particular, entre la primera y las competencias emocionales.

Finalmente, la institución donde se realizó el estudio puede diseñar estrategias de intervención para subsanar el déficit encontrado en la muestra evaluada, en lo referido a la inteligencia cognitiva.

BIBLIOGRAFÍA

Alejandro Rodríguez, Nancy. (2016)
Relación entre las competencias emocionales y el nivel de autoestima en adolescentes.
Tesis inédita de la Escuela de Psicología de la Universidad Don Vasco, A.C. Uruapan, Michoacán, México.

Cayssials, Alicia N.; Casullo, María Martina. (1994)
Proyecto de Vida y decisión Vocacional.
Editorial Paidós. España.

Gardner, Howard. (2000)
La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI.
Editorial Paidós. España.

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

González Llana, Felicia Mirian. (2007)
Instrumentos de Evaluación Psicológica.
Editorial Ciencias Médicas. La Habana.

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

Meece, Judith. (2000)
Desarrollo del niño y del adolescente para educadores.
Editorial McGraw-Hill. México.

Nickerson, Raymond; Perkins, David; Smith, Edward. (1998)
Enseñar a pensar. Aspectos de la aptitud intelectual.
Editorial Paidós. España.

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

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

Pueyo, Antonio Andrés. (2007)
Inteligencias múltiples
Universidad de Barcelona. España.

Sternberg, Robert. (1997)
La inteligencia exitosa.
Editorial Paidós. España.

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

MESOGRAFÍA

Ruben Ardila. (2011)

“Inteligencia ¿que sabemos y que nos falta por investigar?”

Rev. acad. colomb. cienc. exact. fis. nat. vol.35 no.134 Bogotá. 2011

Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0370-39082011000100009

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

“Las competencias emocionales”.

Universidad De Barcelona. Revista: Educación XXI. 10. Págs. 61-82

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

Bravo Mancero, Patricia; Urquizo Alcivar, Angélica María. (2016)

“Razonamiento lógico abstracto e inteligencia emocional: trayectorias en la formación de estudiantes universitarios”.

Sophia, Colección de Filosofía de la Educación, núm. 21, 2016, pp. 179-208.

Universidad Politécnica Salesiana. Cuenca, Ecuador.

Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=441849209008>

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

“El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas.”

Revista Electrónica de Investigación Educativa, 6 (2)

Recuperado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/105/1121>

Fernández Berrocal, Pablo; Extremera Pacheco, Natalio. (2002)

“La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela”.

Revista Iberoamericana de Educación.

Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/326Berrocal.pdf>

Iglesias Cortizas, María Josefa. (2009)

“Diagnóstico de las competencias emocionales: estudio empírico en la facultad de CC de la educación de la Coruña (España)”.

Revista de Investigación Educativa. Vol. 27. No. 2. Págs. 451-467.

Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/article/view/94501/106231>

Ugarriza, Nelly. (2001)

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

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

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

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

“Inteligencia Triárquica. Cuando el pensar adopta múltiples modos”

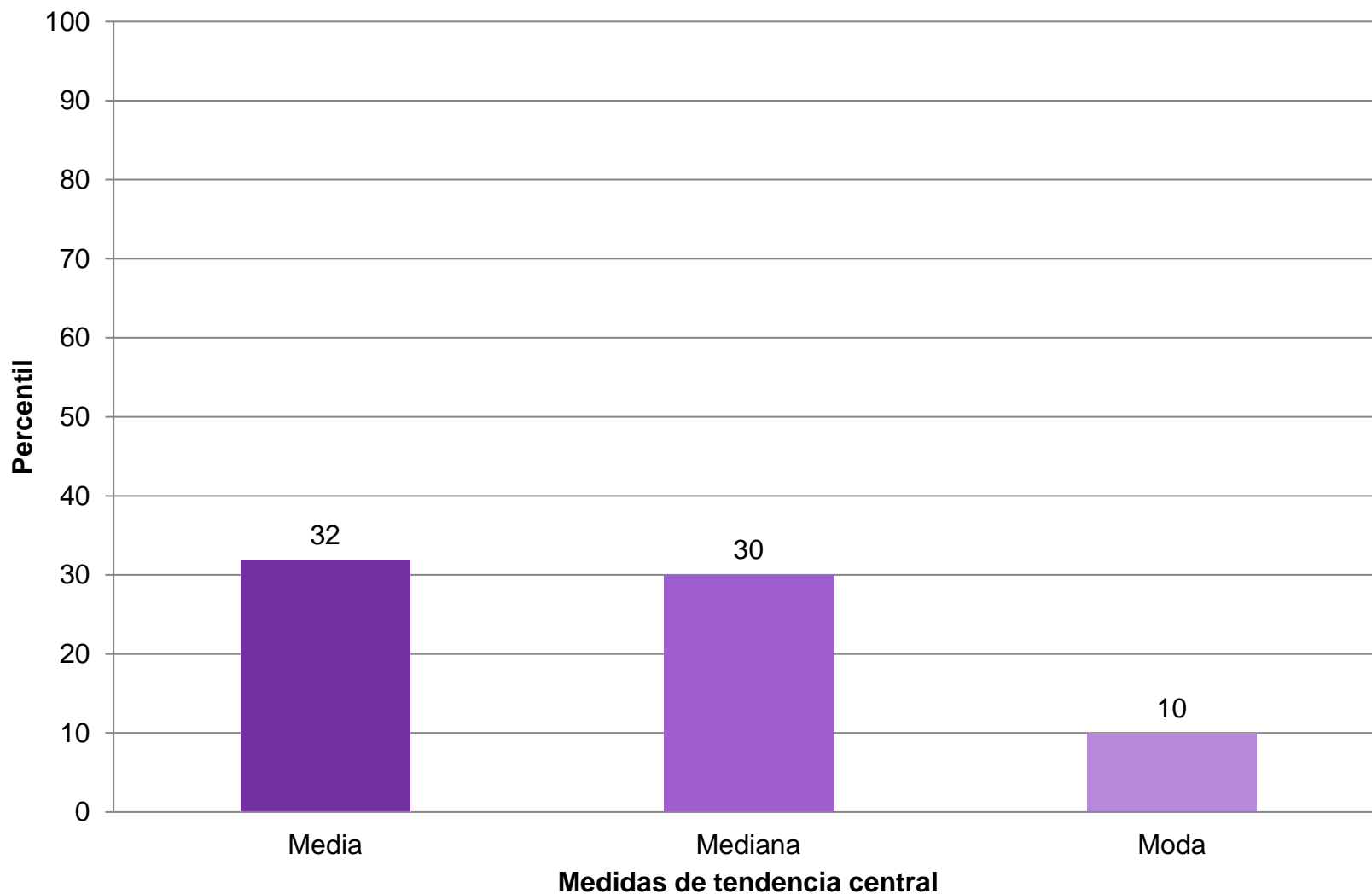
Revista Cognición. N° 35. Instituto Latinoamericano de investigación educativa.

Universidad Nacional de Río Cuarto.

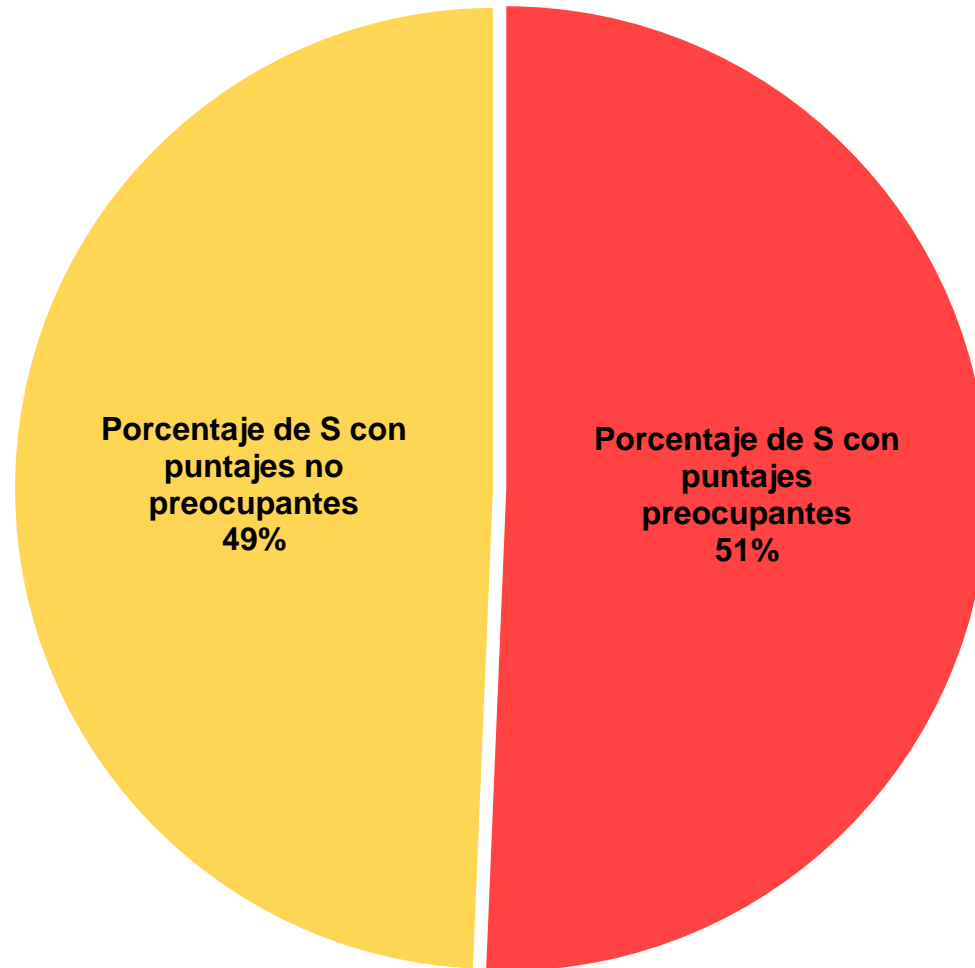
Recuperado de

http://www.cognicion.net/index.php?option=com_content&view=article&id=415

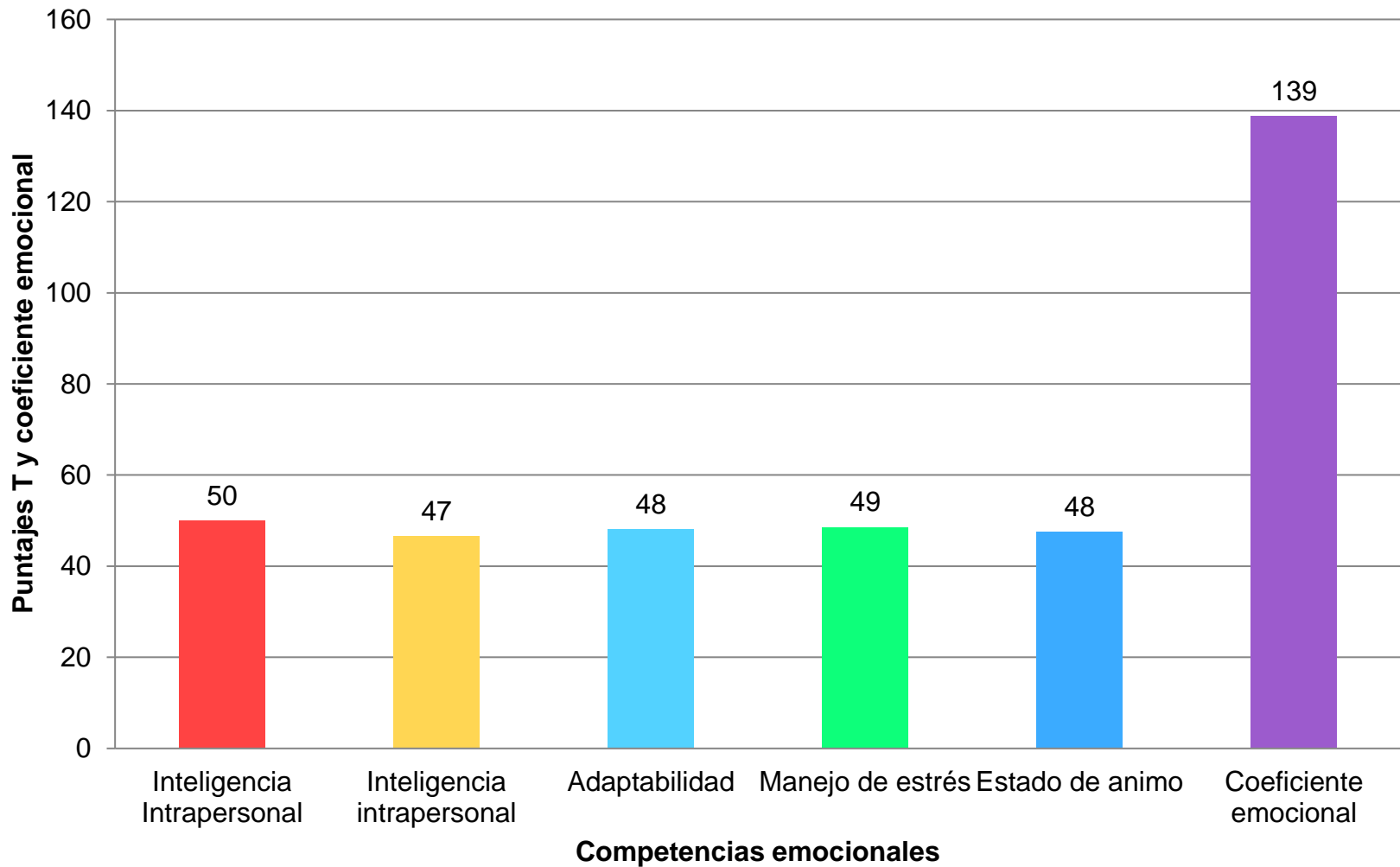
ANEXO 1
Medidas de Tendencia Central de la Inteligencia Cognitiva



ANEXO 2
Porcentaje de Sujetos con Puntaje Preocupante en el Nivel de Inteligencia Cognitiva

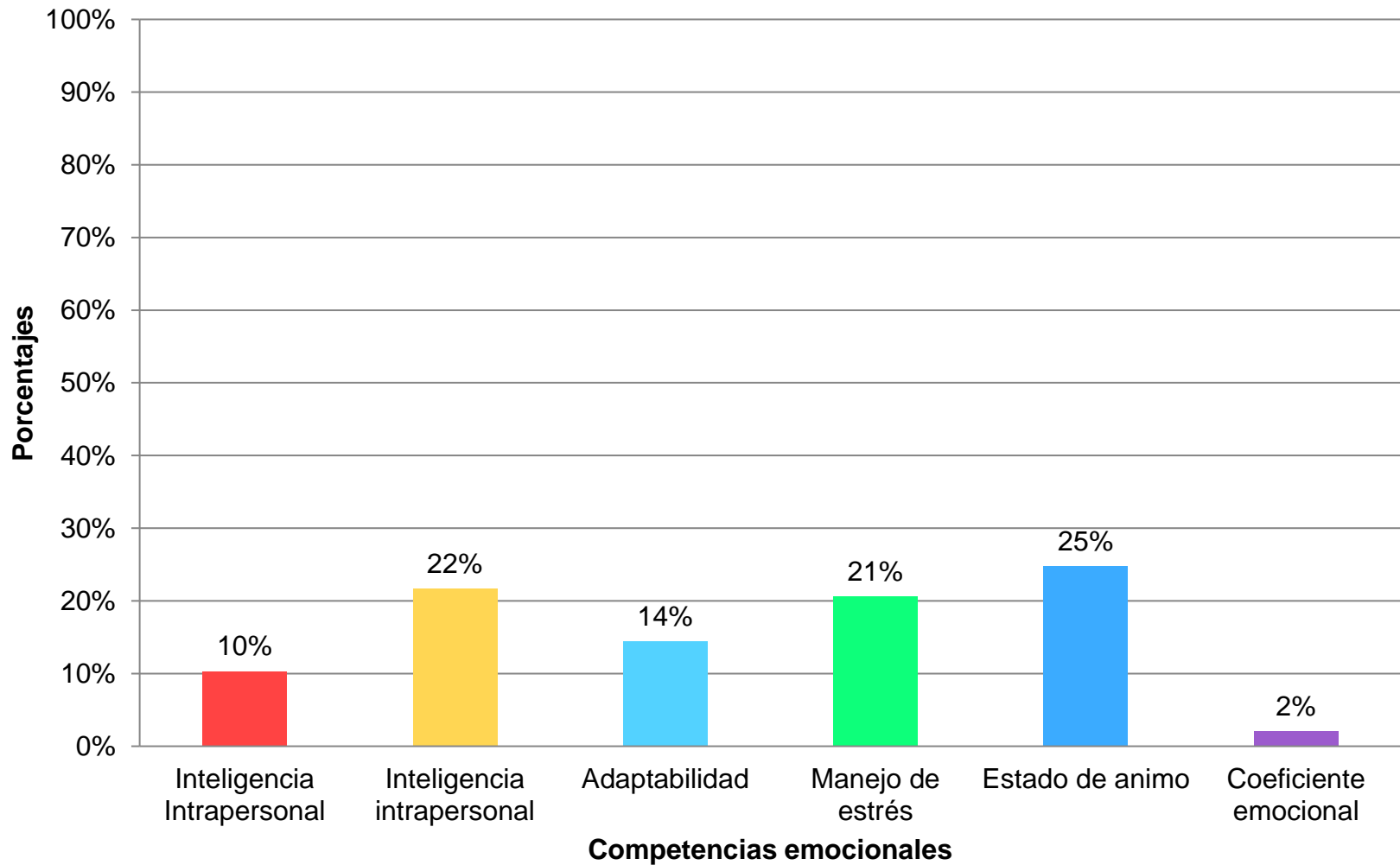


ANEXO 3
Media Aritmética de las Escalas de Competencias Emocionales y
Coefficiente Emocional



ANEXO 4

Porcentaje de Sujetos con Puntajes Preocupantes en Competencias Emocionales



ANEXO 5
Coeficiente de Correlación “r” de Pearson entre Inteligencia Cognitiva y las Competencias Emocionales

