ICONOS

INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN EN COMUNICACIÓN Y CULTURA

RELACIÓN ENTRE CAPITAL CULTURAL Y LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN ESTUDIANTES DE SEGUNDO AÑO DE SECUNDARIA

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE

MAESTRÍA EN COMUNICACIÓN Y ESTUDIOS DE LA CULTURA

PRESENTA:

CARMEN DEL VALLE BONE GARCÍA

ASESOR: MTRA. ADRIANA BARRAGÁN NÁJERA

MÉXICO D.F., SEPTIEMBRE 2014

RECONOCIMIENTO DE VALIDEZ OFICIAL DE ESTUDIOS DE LA SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA SEGÚN ACUERDO NO. 2005627 DE FECHA 22 DE SEPTIEMBRE DE 2005. CLAVE 2012

Tabla de contenido

CAPÍTULO 1. TEORÍA DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES 15

1.1 La concepción clásica de la inteligencia: su historia y mediación 15

1.2 La teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner. 18

1.2.1 Las nueve inteligencias 18

1.3 Inteligencia emocional 29

1.3.1 Inteligencia emocional por Salovey & Mayer 29

1.3.2 Inteligencia emocional por Daniel Goleman (1995) 34

1.3.3 Inteligencia Emocional en el adolescente 36

1.3.4 Inteligencia emocional y la cultura 38

2.1 Capital cultural por Pierre Bourdieu 40

2.1.1 Clasificación a las categorías de las culturas populares tradicionales por Gilberto Giménez: 44

2.2 Rendimiento académico 46

2.2.1 Rendimiento académico e inteligencia emocional 49

2.2.2 Rendimiento académico y cultura. 52

2.3 Desarrollo de las habilidades emocionales 53

2.3.1 Habilidades emocionales 53

2.3.2 Consecuencias negativas del déficit en las Habilidades Emocionales 56

2.3.3 Consecuencias positivas: éxito, logro de metas personales, sociales y laborales. 59

CAPÍTULO 3. DELIMITACIÓN DEL MARCO CONCEPTUAL DEL TEST PARA MEDIR APTITUDES EMOCIONALES EN ADOLESCENTES (TEST MAEA) 61

3.1 Medición de las aptitudes emocionales 63

3.2 Componentes de las habilidades emocionales en el TEST MAEA 65

CAPITULO 4. CONSTRUCCIÓN DEL TEST MAEA 67

4.1 Fundamentación del Test MAEA 67

4.2 Diseño del Test MAEA 67

4.3 Universo y muestra 68

4.4 Recolección de información 68

4.5 Diseño de los instrumentos 68

4.6 Cuestionario Sociodemográfico

4.7 Encuesta capital cultural

4.6 Confiabilidad entre jueces

4.7 Aplicación de los instrumentos

CAPITULO 5. ANÁLISIS DE LOS INSTRUMENTOS APLICADOS PARA LA INVESTIGACIÓN

5.1 Resultados Test MAEA

CONCLUSIONES

RECOMENDACIONES

Psicología

Educación

Cultura

Artículos de Psicología

Páginas web

ANEXOS

Anexo 1

Anexo 2

Anexo 3

INTRODUCCIÓN

Los seres humanos nacen en culturas que agrupan una enorme cantidad de ámbitos: disciplinas, ocupaciones, hábitos, entre otras que se puede aprender y se pueden evaluar según el nivel de destreza que hayan alcanzado. Tomando en cuenta la importancia que esto representa para las culturas, se considera prudente explorar sobre la vida cotidiana de los adolescentes en el hogar, para conocer sobre los hábitos que tienen con su familia en la convivencia del día a día y de sus preferencias en compartir el tiempo. Se busca información sobre el capital cultural que ellos construyen con su familia y si éste se observa reflejado en el comportamiento frente a las situaciones vividas en la escuela. En la actualidad se notan cambios en el desarrollo de las habilidades de los adolescentes frente a las exigencias escolares; el rendimiento académico y una buena conducta va mas allá de los parámetros que se han marcado por las instituciones, los adolescentes presentan una necesidad de conocerse a sí mismo y de poder construir su propia identidad independiente del capital cultural heredado por sus padres, comienzan a generar un pensamiento crítico sobre el “deber ser” y sobre el “ser”; estos cuestionamientos son normales en esa etapa, y se pueden enfrentar con inteligencia emocional, teniendo como consecuencia una bonita experiencia de vida para ser contada en la etapa adulta.

Resulta curioso conocer sobre la inteligencia emocional en un sujeto, de como se construye, se posee, se desarrolla o se refleja frente a un problema social, académico y personal de un adolescente. Esta investigación explora los campos de la psicología, sociología, antropología y cultura para encontrar correlaciones entre lo que dice cada rama sobre el comportamiento del adolescente y si contemplan dentro de sus disciplinas a el capital cultural y a la inteligencia emocional como variantes de una conducta .Tras una intensa y apasionada exploración no se encuentran métodos de medición para adolescentes mexicanos; se decide trabajar las diferentes ramas de manera intradisciplinaria para establecer una correlación articulada dando

nacimiento a una propuesta de construcción de métodos de medición para el capital cultural y la inteligencia emocional y conocer de manera cuantitativa y cualitativa la correlación que las variantes puedan tener en la conducta de un adolescente.

El primer capítulo hace una breve reseña sobre la teoría de las inteligencias múltiples por Howard Gardner, para conocer sobre los diferentes tipos de inteligencia que tiene cada individuo, con esto se observa, que cada inteligencia tiene sus propias ventajas y limitaciones, pero, en esta investigación surge interés por querer conocer sobre las variables que influyen en el desarrollo de la inteligencia emocional en los estudiantes de segundo año de secundaria; llevando abrir el segundo capítulo con la ayuda de la psicología para entender las condiciones en que esto se lleva a cabo, tomando en cuenta el contexto social, económico y cultural en cada grupo de los evaluados.

En el segundo capítulo destaca la importancia de las habilidades emocionales, debido a que son parte de los factores protectores que capacitan al individuo para tener una mejor adaptación a pesar de las condiciones adversas del medio en el que se encuentren inmerso permitiéndole afrontar sus problemas y exigencias.

En el tercer capítulo se construye el marco conceptual del instrumento de medición para recolectar datos sobre la inteligencia emocional de los evaluados, de esta manera, se diseña una propuesta de medición que enfatiza su núcleo conceptual al aspecto emocional, propiciando una mayor consistencia al evaluar y medir la capacidad para manejar y modificar la información emocional, es decir las habilidades emocionales. Considerando el reto que enfrentan los estudiantes en mantener una buena conducta y calificaciones en el ámbito escolar y familiar.

En el cuarto capítulo se desarrollan los pasos para la construcción de los instrumentos de medición para la recolección de datos. Este trabajo de investigación tuvo una muestra de 120 sujetos, ubicados en dos escuelas con niveles socioeconómico diferentes; en la escuela pública se aplicaron los instrumentos a 80 estudiantes, y sólo se pudieron validar a 60 sujetos todos con un nivel socioeconómico (bajo/alto o D+), y en la escuela privada se aplicaron los

instrumentos a una muestra de 40 estudiantes y solo se validaron a 20 sujetos, todos con un nivel socioeconómico (clase media alta o C+) dentro del Área Metropolitana de la Ciudad de México. Los instrumentos permiten calcular; 1) La estadística sociodemográfica, 2) El capital cultural, 3) La inteligencia emocional de los estudiantes.

Teniendo como principal objetivo determinar la hipótesis, con base a los antecedentes expuestos y planteando la siguiente pregunta de investigación:

¿Cuál es la relación que existe entre el capital cultural y la inteligencia emocional de los estudiantes de segundo año de secundaria?

CAPÍTULO 1. TEORÍA DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES

1.1 La concepción clásica de la inteligencia: su historia y mediación

Desde mediados del siglo XIX, han surgido teorías acerca de las habilidades, en conjunto denominadas “inteligencia”; el primero en hablar de dicha cuestión fue Franz Joseph Gall quien le propuso nombrarla como “Frenologia”. Dicha teoría planteaba que los cráneos humanos diferían entre sí, y sus variaciones reflejan diferencias en el tamaño y forma del cerebro, que es subyacente al cráneo. Como estas áreas eran innatas, cierto grado de fijeza en las características individuales era presumible. Pero existía el potencial para modificar esa fijeza mediante ejercicios educativos, que era vertiente de la misma frenología (Krivoy, 2011). La lista de características o poderes eran 37 que incluían facultades afectivas, sentimientos, poderes reflexivos y capacidades perceptuales (Gardner, 1999).

Posteriormente, al final del siglo XIX, apareció Francis Galton, que estableció un laboratorio para reunir datos empíricos sobre las diferencias intelectuales entre las personas. Galton (1879) basándose en la herencia de la inteligencia elabora métodos estadísticos que permiten clasificar a los seres humanos en términos de sus poderes físicos e intelectuales y correlacionar esas medidas entre sí. Estos instrumentos le permitieron verificar un supuesto vínculo entre la herencia genética y el logro profesional. Finalmente concluyó que los “los hombres no difieren mucho en inteligencia, pero si en su diligencia y capacidad de trabajo” (Gardner, 2001).

A principios del siglo XX se creó la primera prueba de inteligencia, por el psicólogo francés Alfred Binet y su colega Theodore Simón, la cual media la memoria verbal, razonamiento verbal, razonamiento numérico, reconocimiento de secuencias lógicas y la capacidad de expresar la manera de resolver problemas de la vida cotidiana (Gardner, 2001). Dicha prueba se creó para identificar a los alumnos de menor rendimiento en el sistema escolar de Paris para poderles ofrecer ayuda. Con esta prueba calculaba la edad mental del individuo e iba destacando a aquellos que

poseían la misma edad cronológica que la mental (Binet, 1907).

En 1912 el psicólogo alemán Wilhelm Stern propuso el término “cociente de inteligencia”, el cual se refería a la relación entre la edad mental de una persona y su edad cronológica, a la que se multiplicaba por 100 (Gardner, 1998; Gardner, 2001); de aquí el termino CI y su medición sirvió como interpretación de inteligencia.

Durante las últimas décadas se han suscitado especulaciones acerca de la posibilidad de que el CI sea hereditario, en donde existen dos posiciones, quienes la apoyan y quienes la rechazan. Los primeros apoyan al inglés Charles Spearman, que habla del factor “g” (factor general de la inteligencia), el cual se mide con las pruebas de inteligencia; y los segundos que apoyan al norteamericano L. L. Thusrstone, que cree en la existencia de un pequeño conjunto de facultades mentales primarias que tienen relativa independencia entre sí, y que se miden con distintas tareas. Thurstone aplicó las pruebas de diferencia, las cuales permiten determinar la magnitud de la diferencia entre dos estímulos confundibles, los cuales son tan parecidos que resulta difícil considerarlos como iguales o disímil , como resultado de estas nombró siete factores: comprensión verbal, fluidez verbal, fluidez numérica, visualización espacial, memoria asociativa, rapidez perceptual y razonamiento (Angulo, 2009).

Apoyando la idea de Spearman de que la inteligencia es hereditaria, algunos científicos colocan la heredabilidad de la inteligencia hasta en 80%, otros científicos hablan de un 20% o inferior, pero en la mayoría los estudios hablan de entre 30 y 50%. Está claro que los rasgos físicos y de temperamento son heredados, pero los aspectos del estilo cognoscitivo o de personalidad no pueden basarse en esas investigaciones (Gardner, 1999). Las pruebas que miden la CI tienen poder predictivo acerca del éxito escolar, pero es muy bajo fuera de dicho contexto, sobre todo cuando no se han tomado en cuenta los factores sociales y económicos (Gardner, 1999). Actualmente, las pruebas de CI se limitan a los casos en los que se sospecha la existencia de un problema concreto o en determinados procesos de selección.

La inteligencia humana es una realidad muy difícil de caracterizar, es un constructo utilizado para estimar, explicar o evaluar algunas de las diferencias conductuales

de las personas: éxitos o fracasos académicos; formas de relacionarse con los demás; desarrollo de habilidades; resultados en el test cognitivo; los límites de aprendizaje de los colegiales en general. Sin embargo, para los estudiosos del tema, es un constructo polisemántico. Esto se debe a que no está precisamente definido su origen (genético o contextual, o mezcla de ambos); hay poca claridad para determinar si se trata de un factor unitario o múltiple; la incertidumbre de no saber si es posible un desarrollo significativo y equitativo de las inteligencias, mentes o talentos (Pizarro y Crespo, 1997; Pizarro y Clark, 2000, citado por Andrade Miranda y Freixas, 2000).Algunas definiciones sobre el concepto de inteligencia que han dado importantes estudios de la materia son (Hogan, 2004):

> Spearman (1904,1923) la definió como “una capacidad general que implica principalmente la educación de relaciones y correlatos”.
>
> Binet y Simon (1905) la definición como “la capacidad para juzgar bien, para comprender bien y para razonar bien”.
>
> Thorndike (1921) la definió como “el poder de dar buenas respuestas, desde el punto de vista de la verdad o el hecho”.
>
> Thurstone (1921) la definió como “la capacidad para inhibir las adaptaciones instintivas, para imaginar de manera flexible diferentes respuestas y para realizar adaptaciones instintivas modificadas en conducta manifiesta”.
>
> Wechsler (1939) la definió como “el conjunto o capacidad global del individuo para actuar de manera propositiva, pensar de manera racional y enfrentarse de manera efectiva con el ambiente”.
>
> Piaget (1972) la definió como “un término genérico que indica las formas superiores de organización o equilibrio de la estructura cognitiva que se utilizan para la adaptación al ambiente físico y social”.
>
> Sternberg (1985, 1986) la define como “la capacidad mental para automatizar el procesamiento de información y para emitir en un contexto la conducta en respuesta a situaciones novedosas; la inteligencia también incluye meta-componentes, componentes de ejecución y de adquisición del conocimiento”.

En términos amplios, los expertos tienden a concordar en que la inteligencia es: 1) la capacidad para aprender de la experiencia y 2) la capacidad para adaptarse al propio ambiente (Hogan, 2004). Estos autores defienden la noción de una inteligencia única, aunque hay otros —entre ellos Gardner— que defienden una inteligencia "pluralista" (Gardner, 2001).

La inteligencia no es vista como algo unitario que agrupa diferentes capacidades específicas con distinto nivel de generalidad, sino como un conjunto de inteligencias múltiples, distintas y semi-independiente, observándose el desarrolla de varias inteligencias, cada una con autonomía en un mismo sujeto.

1.2 La teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner.

Gardner (2001) sostiene que las personas no tienen una sola inteligencia, idea contrapuesta según las tradicionales pruebas de inteligencia, sino que esta tiene una estructura variada. Por consiguiente, cada individuo presenta capacidades diferentes o inteligentes. Inicialmente identifico siete inteligencias diferentes, cada una con sus propias sub-inteligencias con una relativa autonomía, pero que al mismo tiempo, interacciona con las demás. De la misma manera, las inteligencias propuestas no son equivalentes a un sistema sensorial, cada inteligencia depende de varios sistemas para llevarse a cabo (Gardner, 1999).

1.2.1 Las nueve inteligencias

Gardner (1998) tiene dos afirmaciones para esta teoría:

> Todos los seres humanos poseen todas estas inteligencias.
>
> El grado que posee cada persona es único: al igual que todos nosotros un aspecto diferente y tienen diferentes personalidades y temperamentos, también presentan diferentes perfiles de inteligencias. No hay dos personas, ni siquiera los gemelos idénticos o clones, tienen exactamente la misma amalgama de inteligencias, los mismos puntos fuertes y débiles. Esto se debe a que, incluso en el caso de idéntico patrimonio genético, los individuos son

sometidos a diferentes experiencias, y también tratar de distinguir sus perfiles entre sí.

Bajo estas afirmaciones, Gardner se ha enfocado en investigar a profundidad sobre la inteligencia en el ser humano, y donde presenta su trabajo de las nueve inteligencias conocidas a la fecha:

Inteligencia Lingüística

De acuerdo con Gardner (1994, citado por Andrade, Miranda y Freixas, 2000) la inteligencia lingüística “se refiere a la capacidad de desarrollar habilidades de expresión y comprensión verbal y/ó escrita”. En términos más concretos, se expresa en la utilización del lenguaje para convencer (uso de la teoría); recordar información (memoria o nemotécnica); o bien, para explicar (dar cuenta razonable de la información); o bien, para hablar del lenguaje —metalenguaje—). Es común ver su práctica en poetas, oradores, locutores o periodistas.

Las habilidades que pueden poseer estas personas con esta inteligencia desarrollada son (Andrade, Miranda, y Freixas, 2000; Chirinos, 2006):

Uso efectivo de las palabras, lo que se traduce en la correcta utilización de las estructuras o reglas del lenguaje.

Percepción de los sonidos del lenguaje y la comprensión de los significados de este.

Aprende escuchando, leyendo, escribiendo y debatiendo.

Escucha con atención, parafrasea, comprende, interpreta y recuerda lo dicho.

Lee en forma eficaz, comprende, sintetiza y recuerda lo leído.

Tiene capacidad para aprender otras lenguas.

Emplea habilidades para escuchar, hablar, escribir y leer para recordar. Comunicar debatir, explicar, persuadir, crear conocimientos y construir significados.

Inteligencia Lógico-Matemática

Gardner (1994, citado por Andrade, Miranda y Freixas, 2000) dice que la inteligencia lógico matemática “consiste en la capacidad para utilizar los números en forma afectiva y para razonar en forma lógica y parte de la confrontación del individuo con los objetos, con su ordenación y reordenación, como también con la capacidad de una cuantificación adecuada de los objetos; este proceso va desde los concreto hasta la máxima abstracción”.

Esta inteligencia abarca diversos componentes: cálculos matemáticos, pensamiento lógico, solución de problemas, razonamiento inductivo y deductivo y discernimiento de modelos y relaciones. Además abarca numerosas clases de pensamiento, comprendiendo campos como la matemática, la ciencia y la lógica. Los contadores, ingenieros, analistas de sistemas, banqueros, científicos, abogados, los profesionales de las ciencias económicas y químicos también la poseen. Las personas que tienen esta inteligencia suelen mostrar algunas de las siguientes características (Andrade, Miranda y Freixas; Chirinos, 2006):

- Poseen capacidad para percibir patrones lógicos y las relaciones que se establecen con ellos.
- Realizan aseveraciones y proposiciones; relaciones abstractas.
- Resuelven operaciones matemáticas complejas, evaluación de hipótesis, realización de cálculos, trabajo con números y formas geométricas, discernimiento de relaciones y conexiones entre piezas separadas.
- Perciben los objetos y su función en el entorno.
- Dominan conceptos de cantidad, tiempo y causa – efecto.
- Dan uso a símbolos abstractos para representar conceptos concretos.
- Muestran habilidad para dar soluciones lógicas.
- Plantean y pone a prueba hipótesis.
- Se entusiasman con operaciones complejas.
- Dan uso a la tecnología para resolver problemas.

Les agrada usar ejercicios y secuencias numéricas, juegos de lógica, rompecabezas, programación, administración y secuencias de tiempo.

Inteligencia Musical

Esta inteligencia se define como “la capacidad de expresión de los sentimientos de una nueva forma, en donde los ritmos y los tonos son un todo armónico que se extrapola a otras dimensiones de la vida” (Andrade, Miranda y Freixas, 2000). Las personas que tienen la capacidad musical para percibir (les gusta la música), discriminar y juzgar (el crítico de la música), transformar y crear (el compositor) y expresar (el intérprete musical). Entre los que tienen esta inteligencia mejor desarrollada se encuentran los compositores, instrumentistas, ingenieros de sonido, productores, músicos, crítico de música, directores de orquesta y fabricantes de instrumentos (Chirinos, 2006).

Algunas características que se manifiestan en esta inteligencia son (Chirinos, 2006):

Sensibilidad a la melodía, al ritmo, al tono y a la armonía, los grupos o bandas para baile.

Escucha y demuestra interés por una variedad de sonidos que incluye sonidos ambientales, música y la voz humana.

Disfruta y busca ocasiones para esculcar música en sonidos ambientales o su ambiente de estudio.

Responde a la música mediante la dirección, ejecución, creación o danza.

Recopila música e información acerca de ella en diversos formatos.

Desarrolla habilidad para cantar y/ó ejecutar un instrumento.

Disfruta improvisando y ejecutando sonidos.

Puede crear composiciones o instrumentos musicales originales.

Inteligencia Viso-espacial

La inteligencia espacial se define como “la capacidad de percibir con exactitud el mundo visual, de esa forma es posible realizar las transformaciones y modificaciones

a las percepciones iníciales, incluso en ausencia de estímulos físicos" (Andrade, Miranda y Freixas, 2000). Algunas profesiones con esta inteligencia altamente desarrollada son: los marinos, arquitectos, gráficos, pilotos, pintores, artistas de diseño, fotógrafos, cartógrafos, videastas, cirujanos, ingenieros, comerciantes, carpinteros, mecánicos, entrenadores deportivos, entre otros. Algunas características de esta inteligencia son (Chirinos, 2006):

Capacidad para pensar en tres dimensiones, visualizar diferentes perspectivas y ángulos.

Habilidades como: discriminación visual, reconocimiento, proyección imagen mental, razonamiento espacial. Manejo y reproducción de imágenes internas o externas.

Aprender por medio de la vista y la observación.

Percibe y reproduce imágenes mentales, piensa en términos gráficos y visualiza detalles. Utiliza imágenes como recurso para recordar información.

Decodifica gráficos, mapas, tablas y diagramas. Aprende por medio de representación gráfica o los medios audiovisuales.

Crea nuevas formas de medios viso-espaciales u obras de arte originales.

Percibe en forma aguda los colores, las líneas, las formas, el espacio y las relaciones existentes entre todos estos elementos.

Inteligencia Cenestésico-corporal

Gardner (1994, citado por Andrade, Miranda y Freixas, 2000) habla de la habilidad para utilizar el cuerpo en formas muy diferentes y con fines expresivos, expresadas en algunas destrezas físicas como: coordinación armónica del funcionamiento de los músculos, desarrollo del equilibrio, destreza y gracia en los movimientos físicos, fuerza muscular, flexibilidad física, rapidez y un efectivo sentido del tacto". Se involucra principalmente en el uso del cuerpo para expresar emociones y pensamientos, hacer deportes o práctica, juegos deportivos o hacer el arte de la mímica. Esta inteligencia suele estar altamente favorecida en actores, coreógrafos, joyeros, atletas, cirujanos, bailarines o artesanos (Chirinos, 2006).

Algunas características de los individuos que poseen esta inteligencia son (Chirinos, 2006):

Explorar el entorno por medio del tacto y el movimiento.

Prefieren tocar, palpar y manipular aquello que debe aprender.

Desarrollan su coordinación y sentido del ritmo.

Disfrutan las experiencias como salidas de campo, construcción de modelos o participación en dramatizaciones.

Demuestran condiciones para actuación, atletismo, danza, costura o modelada.

Demuestran destreza en tareas que requieren el empleo de la motricidad fina y gruesa.

Son sensibles y responden a las características de los diferentes entornos y sistemas físicos.

Inteligencia Naturalista

La inteligencia naturalista se define como “la capacidad de distinguir, clasificar y utilizar elementos del medio ambiente, objetos, animales o plantas, tanto del ambiente urbano como suburbano o rural. Incluye las habilidades de observación, experimentación, reflexión y cuestionamiento de nuestro entorno” (Gardner, 1994; citado por Andrade, Miranda y Freixas, 2000).

Podríamos decir que una persona naturalista —comúnmente hablando— es aquella que es experta en reconocer y clasificar las diferentes especies de su entorno. Cuando se habla de una inteligencia naturalista podemos tomar en cuenta una palabra clave: “clasificación”. Pero además la persona que tiene dicha inteligencia se siente a gusto con los seres vivientes y puede poseer un talento especial para cuidar, domesticar o interaccionar con muchos de ellos. En esta inteligencia destaca la capacidad de percepción (Gardner, 2001).

Además se caracteriza por la habilidad que posee el individuo para buscar, experimentar, comprobar, formular hipótesis, entre otras. Se puede identificar fácilmente esta inteligencia en las aéreas de las ciencias naturales y todo lo relacionado con ella. De ahí que las personas que poseen esta inteligencia sean biológicos, granjeros, veterinarios, entre otros (Chirinos, 2006).

Debido a que la capacidad naturalista de los seres humanos está muy ligada a la de otros animales, debería ser posible confirmar cuales regiones cerebrales son decisivas para la percepción naturalista. La identificación de redes neurales comprometidas en formas específicas de reconocimiento, tales como la de rostros, puede suministrar importantes indicios para esta finalidad (Pérez, Beltramino y Cupani, 2003).

Algunas características de las personas que poseen esta inteligencia se refiere a (Chirinos, 2006):

Explorar ámbitos humanos y naturales con interés y entusiasmo.
Aprovechar oportunidades para observar e interactuar con objetos, plantas o animales y encargarse de su cuidado.
Establecer categorías y clasificar objetos según sus características.
Abordar el aprendizaje de los ciclos vitales de la flora/fauna.
Manifestar deseos de entender cómo funcionan las cosas.
Demostrar interés por las relaciones que se establecen entre las especies y/ó la interdependencia de los sistemas naturales y humanos.
Demostrar interés por carreras como biología, ecología, química, zoología, ingeniera forestal o botánica.

Inteligencia filosófica – existencial

Howard Gardner ha planteado esta nueva inteligencia, englobando las cuestiones cognitivas que se refieren a la espiritualidad. La inteligencia existencial capta la posibilidad humana a reflexionar y plantear preguntas fundamentales acerca de la

existencia, la vida, la muerte, la finitud (Gardner, 1998), es decir, la capacitación para situarse uno mismo con las facetas más extremas del cosmos —lo infinito y lo infinitesimal— y la capacidad afín de situarse uno mismo en relación con determinadas características existenciales de la vida humana, como el significado de la vida y de la muerte, el destino final del mundo físico y el mundo psicológico, y ciertas experiencias como el amor y la perplejidad (Gardner, 2001); en otras palabras, interesarse en cuestiones trascendentales.

“La capacidad existencial es exclusiva del hombre, es posible que el pensar en las cuestiones existenciales haya surgido como respuesta el dolor inevitable, quizá como medio para reducir ese dolor o para sobrellevarlo mejor, es decir, surgen como una cuestión adaptativa” (Gardner, 2001). De esta manera las profesiones que poseen altamente esta inteligencia son los filósofos, los dirigentes religiosos, los psicoanalistas, entre otros.

Inteligencia Interpersonal

Esta inteligencia hace referencia a la capacidad de hacer distinciones entre los individuos, y en particular, entre sus estados de ánimo, temperamentos, motivaciones e intenciones —comprensión de los demás—. Es una forma de relación a partir de los conocimientos previamente adquiridos en las relaciones interpersonales de un sujeto con uno o más individuos (interacción eficaz). Es también la capacidad de captar las expresiones faciales, los gestos y la calidad de voz de los demás, gozan de la habilidad para discriminar entre muchas claves personas para priorizar el grado de intensidad de los sentimientos detrás de esas claves; además, son expertos en responder efectivamente a esas claves de manera de suavizar emociones negativas o de inspirar a las personas a acciones positivas (Gardner, 1999, citado por Andrade, Miranda y Freixas, 2000).

En el ámbito educativo, aquellos alumnos que demuestran este tipo de inteligencia tienden a comprender a otras personas, lo cual les ayuda a mediar en los conflictos, entender y reconocer estereotipos y perjuicios, de nuevas estrategias de aprendizaje,

proyectos de grupo y dar información (Strasser y Seplocha, 2005). Los líderes, terapeutas, asesores, maestros, actores, políticos, entre otros, son algunos individuos con esta inteligencia desarrollada (Chirinos, 2006).

Algunas características de los que poseen este tipo de inteligencia tiene que ver con (Chirinos, 2006):

La capacidad para influir sobre los demás.
Disfrutar de la interacción con los demás tanto en grupo de pares como en personas de distintas edades.
Disfrutar y destacar de las actividades en equipo.
Establecer y mantener relaciones sociales sanas.
Reconocer y utilizar diversas maneras para relacionarse con los demás.
Percibir los sentimientos, pensamientos, motivaciones, conductas y estilos de vida de los demás.
Comprender mensajes verbales y no verbales.
Las habilidades para la mediación organización de un grupo con fines comunes.
Desarrollar nuevos procesos y modelos sociales.

Inteligencia Intrapersonal

Esta inteligencia se refiere a “la capacidad que tiene una persona para centrar su atención en el mismo pudiendo lograr la capacidad de reconocer los afectos, sentimientos y motivaciones propias para la acción oportuna. Esta inteligencia está estrechamente relacionada con la anterior por contener un alto nivel de conciencia de los aspectos afectivos que rodean las relaciones personales y la forma de crecimiento personal” (Andrade, Miranda y Freixas, 2000).

Quienes poseen este tipo de inteligencia tienen un cuadro acertado honesto y comprensivo de sí mismo (autoconciencia de sus fortalezas y debilidades); además tienen la capacidad para darse cuenta de sus propios estados de ánimos

internos, motivaciones y deseos, también tienen una tendencia la autodisciplina y a una saludable autoestima (percepción de sí mismo). Se trata de una inteligencia introspectiva que permite un acercamiento de sí mismo, se involucra el autoconocimiento de los aspectos internos de la persona, tales como los sentimientos, el proceso pensante y la intuición acerca de realidades espirituales (Andrade, Miranda y Freixas, 2000; Strasser y Seplocha, 2005). Es la inteligencia que parte de tener un equilibrio emocional interno para encontrarlo también de manera externa. Algunos individuos con esta inteligencia se especializan como teólogos, psicólogos y filósofos.

Algunas características que manifiestan las personas con esta inteligencia son (Chirinos, 2006):

- Habilidad para organizar su propia vida, manejo del estrés, proceso de pensamientos y sentido de la intuición sobre la realidad espiritual.
- Tiene conciencia del rango de sus emociones.
- Encuentran enfoques y medios para expresar sus sentimientos y opiniones de manera adecuada.
- Se siente motivada para establecer y lograr objetivos.
- Es capaz de trabajar en forma independiente.
- Lleva a cabo un constante proceso de aprendizaje y crecimiento personal.
- Intenta distinguir comprender las experiencias interiores.
- Busca oportunidades para actualizarse.
- Tiene confianza en los demás.

La diversificación del desarrollo cognitivo celebra la teoría de las inteligencias múltiples, ha venido a indicar líneas de acción pedagógica adaptadas a las características del individuo, modos de comunicación más eficaces y aplicaciones tecnológicas con un grado de conectividad adecuado al perfil intelectivo de sus usuarios.

Primero, amplía el campo de lo que es la inteligencia y reconoce lo que se sabía intuitivamente: que la brillantez académica no lo es todo. A la hora de desenvolverse en la vida no basta con tener un gran expediente académico. Hay gente de gran capacidad intelectual pero incapaz de, por ejemplo, elegir bien a sus amigos; por el contrario, hay gente menos brillante en el colegio que triunfa en el mundo de los negocios o en su vida privada. Triunfar en los negocios, o en los deportes, requiere ser inteligente, pero en cada campo se utiliza un tipo de inteligencia distinto. Ni mejor ni peor, pero sí distinto. Dicho de otro modo: Einstein no es más ni menos inteligente que Michael Jordan, simplemente sus inteligencias que pertenecen a campos diferentes.

Segundo, y no menos importante, Gardner define la inteligencia como una capacidad. Hasta hace muy poco tiempo la inteligencia se consideraba algo solamente innato. Se nacía inteligente o no, y la educación no podía cambiar ese hecho (en el sentido de aprovechar más o menos la parte innata). Tanto es así, que, en épocas muy próximas, a los deficientes mentales no se les educaba, porque se consideraba que era un esfuerzo inútil, cuando en realidad existe tanto la parte innata (genética) como la parte adquirida (mayor o menor provecho de la parte innata a lo largo de la vida).

Con el análisis de las ocho inteligencias, se puede indicar que un sujeto está en la capacidad de desarrollarse en su entorno a través del lenguaje, del análisis lógico-matemático, de la representación espacial, del pensamiento musical, del uso del cuerpo para resolver problemas o hacer cosas, de una comprensión de los demás individuos y de una comprensión de nosotros mismos. Diferenciándose con la intensidad que tengan en cada inteligencia y en la forma que recurre a esas mismas; combinándola para llevar a cabo diferentes labores, para solucionar diversos problemas y progresar en distintos ámbitos.

Las personas aprenden, representan y utilizan el saber de muchos y diferentes modos. Estas diferencias desafían al sistema educativo que supone que las

personas pueden aprender las mismas materias del mismo modo y que basta con una medida uniforme y universal para poner a prueba el aprendizaje de los estudiantes. En esta tesis se consideró importante hacer un resumen sobre las inteligencias múltiples, para llegar al desarrolla de inteligencia emocional, ya que esta investigación comenzó con la curiosidad de conocer sobre cada una de las inteligencias que puede tener y desarrollar el ser humano.

1.3 Inteligencia emocional

1.3.1 Inteligencia emocional por Salovey & Mayer

Dentro del campo de la Inteligencia Emocional (IE), Salovey y Mayer tratan de dar una visión científica a este concepto, además de ir resolviendo sistemáticamente las inevitables incógnitas que se plantean cuando surge un nuevo enfoque de investigación.

Definen Inteligencia Emocional como "la habilidad de las personas para percibir (en uno mismo y en los demás) y expresar las emociones de forma apropiada, la capacidad de usar dicha información emocional para facilitar el pensamiento, de comprender y razonar sobre las emociones y de regular las emociones en uno mismo y en los demás" (Salovey y Mayer, 1999).

Desarrollaron formas de medición más objetivas como correspondería a una inteligencia genuina (Mayer, Caruso y Salovey, 1999; Mayer, Salovey y Caruso, 1999; 2001). Su principal objetivo es medir la IE como una inteligencia clásica tal como la inteligencia lógico-matemática o verbal, es decir, mediante tareas de ejecución que el sujeto debe realizar, supliendo así los problemas de sesgos que presentan los cuestionarios.

El planteamiento de las medidas de habilidad es que para evaluar si una persona es hábil o no en un ámbito, en este caso el emocional y afectivo, la mejor forma de hacerlo es comprobar sus habilidades a través de diferentes ejercicios que requieran poner a prueba, comparando posteriormente sus respuestas con criterios de puntuación predeterminados y objetivos (Mayer et al., 1999; Mayer, 2001).

Medida de ejecución de IE denominada Mayer Salovey Caruso *Emocional Intelligence Test*, MSCEIT; (Mayer y Salovey y Caruso, 2002) que ha sido recientemente adaptada al castellano por TEA (Extremera y Fernández – Berrocal, 2009). Esta medida abarca las dimensiones de la IE propuestas por Mayer y Salovey (1997).

Las ventajas principales de la evaluación de la IE con medida de ejecución podrían resumirse en las siguientes:

> Las medidas de habilidad realizan una evaluación más objetiva de destrezas emocionales y están menos sesgadas por nuestra capacidad de introspección y memoria. Los auto-informes son una herramienta más subjetiva de evaluación de nuestro nivel de IE.
>
> En el caso de medidas de ejecución no es necesario que la persona sea consciente de su capacidad emocional ya que se miden habilidades emocionales implícitas y subyacentes. Las medidas de auto-informe parten de la base de que las personas tienen algún tipo de *insight* sobre sus propios niveles de IE y muy probablemente encontramos alumnos que no tengan una comprensión adecuada o no sean conscientes de aspectos concretos de sus niveles de IE.
>
> La mayor dificultad para falsar las respuestas emocionalmente inteligentes es, sin duda, una de las mayores ventajas presentes es las medidas de habilidad. Al evaluar capacidades subyacentes mediante ejercicios, los alumnos desconocen la finalidad de la tarea, y el hecho de que haya diferentes opciones de respuesta e ignoran las habilidades hace más complicado sesgar las contestaciones. Las medidas de auto-informe presentan un mayor problema de la deseabilidad social.

En definitiva, las medidas de ejecución evalúan la IE, como una forma genuina de inteligencia a través de tareas emocionales que el alumno debe responder, las medidas auto-informadas no tratan la IE como una inteligencia cognitiva sino más bien como un aspecto de auto-eficacia emocional, solicitando al estudiante su

percepción en las destrezas a la hora de poner en marcha ciertas competencias emocionales. Su mérito estriba en que concretaron lo que integra a la competencia emocional. Identificaron cinco capacidades parciales diferentes (Martin y Boeck Karin, 2004):

Reconocer las propias emociones.- Poder hacer una apreciación y dar nombre a las propias emociones es uno de los sillares de la inteligencia emocional, en el que se fundamentan la mayoría de las otras cualidades emocionales. Solo quien sabe por qué se siente como se siente puede manejar sus emociones, moderarlas y ordenarlas de manera consciente.

Saber manejar las propias emociones.- Emociones como el miedo la ira o la tristeza son mecanismos de supervivencia que forman parte de nuestro baraje básico emocional. No podemos elegir nuestras emociones. No se puede simplemente desconectar o evitar. Pero esta en nuestro poder conducir nuestras reacciones emocionales y completar a sustituir el programa de comportamiento congénito primario, como el deseo o la lucha por formas de comportamiento aprendido y civilizadas como el flirteo o la ironía. Lo que hagamos con nuestras emociones, el hecho de manejarlas de forma inteligente, depende de la inteligencia emocional.

Utilizar el potencial existente.- “Un 10 por 100 de inspiración, un 90 por 100 de esfuerzo”; un elevado cociente intelectual, por sí solo, no nos convierte ni en el primero de la clase, ni en Premio Nobel. Los verdaderos buenos resultado requieren cualidades como la perseverancia, disfrutar aprendiendo, tener confianza en uno mismo y ser capaz de sobreponerse a las derrotas.

Saber ponerse en el lugar de los demás.- Los estudios sobre la comunicación parten de la base de que alrededor del 90 por 100 de la comunicación emocional se produce sin palabras. La empatía ante otras personas requiere la predisposición a admitir las emociones, escuchar con concentración y ser capaz también de comprender pensamientos y sentimientos que no se hayan expresado verbalmente.

Crear relaciones sociales.- En todo contacto con otras personas entran en juego las capacidades sociales: en el trato con los clientes, en la discusión con la pareja,

en la entrevista de presentación. Que tengamos un trato satisfactorio con las demás personas depende, entre otras, de nuestra capacidad de crear y cultivar las relaciones, de reconocer los conflictos y solucionarlos, de encontrar el tono adecuado y de percibir los estados de ánimo del interlocutor.

Salovey y Mayer defienden la idea de que las cualidades emocionales por ellos descritas pueden aprenderse y desarrollarse. En primer lugar, esto se consigue mediante el esfuerzo por percibir de manera consciente las propias emociones y las de los demás. La atención es la base para una mejor gestión de las propias emociones y un trato más consciente con las otras personas. Un esfuerzo que vale la pena, ya que la competencia emocional influye en todos los ámbitos clave de la vida.

Modelo de Inteligencia Emocional de Mayer y Salovey (1997)

Cuatro habilidades integrantes	Breve descripción
1.Percepción Emocional	La habilidad para percibir las propias emociones y la de los demás, así como percibir emociones en objetos, arte, historias, música y otros estímulos
2.Asimilación Emocional	La habilidad para generar, usar y sentir las emociones como necesarias para comunicar sentimientos, o utilizarlas en otros procesos cognitivos.
3.Comprensión Emocional	La habilidad para comprender la información emocional, cómo las emociones se combinan y progresan a través del tiempo y saber apreciar los significados emocionales
4. Regulación Emocional	La habilidad para estar abierto a los sentimientos, modular los propios y los de los demás así como promover la comprensión y el crecimiento personal

Las ramas 1,3 y 4 incluyen razonar acerca de las emociones,	la rama 2 únicamente incluye el uso de las emociones para realzar el razonamiento

Tabla 1. Habilidades de la inteligencia emocional por Salovey y Mayer

En la tabla 1, se observa las diferentes habilidades considerada para el desarrollo de la inteligencia emocional del modelo de Salovey y Mayer, se usara para dimensionar la construcción del instrumento de medición en la inteligencia emocional de los adolescentes en situaciones vividas en la escuela.

Otras apreciaciones de este modelo:

Uno de los medios empleados para el desarrollo de estas competencias es la creación de ambientes adecuados para la expresión de emociones y exposición a experiencias emocionales distintas dentro del aula (Mayer y Cobb, 2000; Mayer y Salovey, 1997; Sanz y Sanz, 1997) de forma que el alumno pueda después generalizar su aprendizaje a otros contextos y obtenga los cimientos para adquirir otras competencias más complejas (Fernández-Berrocal y Ramos, 2004).

Nuestras capacidades de percepción, comprensión y regulación emocional son de vital importancia para la adaptación a nuestro entorno y contribuyen sustancialmente al bienestar psicológico y al crecimiento personal, independientemente del nivel cognitivo o el rendimiento académico del alumnado (Salovey y Mayer, 1990; Mayer y Salovey, 1997)

La inteligencia emocional (IE) es un concepto que ha traspasado la biblioteca y el laboratorio del científico y se ha trasladado a los más diversos contextos de la vida personal y profesional (Salovey y Mayer, 1990).

Principalmente, este término propone una visión funcionalista de las emociones y une dos interesantes ámbitos de investigación como son los

procesos afectivos y los cognitivos que, hasta hace relativamente poco tiempo, se creían independientes e, incluso, contrapuestos (Mayer, 2001). Esta conjunción implicaría una mejor adaptación y resolución de los conflictos cotidianos mediante el uso, no sólo de nuestras capacidades intelectuales, sino a través de la información adicional que nos proporcionan nuestros estados afectivos (Salovey, Bedell, Detweiler, y Mayer, 2000).

Actualmente, existen dos medidas de habilidad para evaluar la IE desde este acercamiento, el MEIS (*Multifactor Emotional Intelligence Scale*; Mayer et al., 1999) basada en el modelo de Mayer y Salovey (1997) y su versión reducida y mejorada: el MSCEIT (*Mayer Salove y Caruso Emotional Intelligence Test*; Mayer, et al., 2001; Mayer, Salovey, Caruso, y Sitarenios, 2003). Estas medidas abarcan las cuatros dimensiones de la IE propuesta en el modelo de Mayer y Salovey (Mayer y Salovey, 1997): 1) percepción emocional; 2) asimilación emocional, 3) comprensión emocional y 4) manejo emocional (boletín de psicología No 80 Marzo 2004).

En este trabajo se utiliza el instrumento MSCEIT, como modelo de guía en la construcción de la propuesta del test para medición de la inteligencia emocional en esta investigación.

1.3.2 Inteligencia emocional por Daniel Goleman (1995)

Goleman define la IE como: “la capacidad para reconocer nuestros sentimientos y los sentimientos de los demás, así como el conocimiento para manejarlos.

El presenta cuatro componentes principales. El primer componente es la auto-conciencia que se relaciona con las personas con habilidad para leer las emociones y conocer su impacto. En segundo lugar, para el autocontrol que significa capacidad de controlar las propias emociones y adaptarse con el cambio situación. La conciencia social es el tercer componente que incluye la capacidad de sentir, entender y reaccionar a las emociones de los demás, por último, la gestión de relaciones es el cuarto componente que consiste en la capacidad para inspirar,

influir, y desarrollar a los demás. Goleman (1990) en Matthews et al., (2002).

Cualidades de la IE, Goleman (1995):

Autoconocimiento: significa ser consciente de uno mismo, conocerse, conocer la propia existencia y ante todo el propio sentimiento de la vida. Es la capacidad de reconocer un sentimiento en el mismo momento en que ocurre.

Autocontrol: es una habilidad básica que nos permite controlar nuestros sentimientos y adecuarlos al momento. La capacidad de tranquilizarse a uno mismo, de desembarazarse de la ansiedad, de la tristeza, de la irritabilidad y las consecuencias que acarrea su ausencia.

Auto-motivación: significa ser aplicado, tenaz, saber permanecer en la tarea, no desanimarse cuando algo no salga bien. No dejarse desalentar, ser capaz de ordenar las emociones al servicio de un objeto esencial.

Empatía: es la habilidad que le permite a los individuos concebir las carencias, emociones o dificultades de los demás colocándose en su lugar para corresponder adecuadamente a sus reacciones emocionales, es decir, es la habilidad de conocer y entender lo que siente otra persona.

Sociabilidad: es la capacidad de conocer los sentimientos de otro y actuar de una manera, que se pueda dar nueva forma a esos sentimientos, ser capaz de manejar las emociones del otro es la esencia de mantener relaciones.

Beneficios de la IE, Goleman (1995):

Incrementa la autoconciencia.

Facilita elegir aptitudes que nos hacen tolerar las presiones y frustraciones.

Mejoramos nuestra capacidad de trabajar en equipo.

Nos ayuda a crecer socialmente.

Aumenta la motivación y otorga capacidad de liderazgo.

Brinda más posibilidades de éxito y desarrollo personal.

Otras definiciones de Inteligencia emocional

> "Hace referencia al conjunto de destrezas de gestión de personal y destrezas sociales que nos permiten triunfar en el puesto de trabajo y en la vida en general" (Emily Sterrett citado por Rogelio Fernández, 2007).
>
> "Es una habilidad emocional que nos permite percibir, comprender y regular las emociones propias y las de los demás. Todas las personas tenemos esta capacidad en mayor o menor medida" (Fernández-Berrocal citado por Rogelio Fernández, 2007).

Las habilidades emocionales son herramientas que tiene el individuo para percibir, comprender, regular y expresar sus emociones, favoreciendo el establecimiento de relaciones interpersonales y su adaptación, permitiendo paliar la influencia de los factores de riesgo.

1.3.3 Inteligencia Emocional en el adolescente

La adolescencia es un período de la vida donde el individuo, y la percepción subjetiva de su nivel de capacidad puede determinar cómo se usan estas habilidades. Además, estas percepciones pueden variar dependiendo de las características del grupo donde el adolescente se sumerge, y esto puede tener una influencia positiva o negativa en el uso de conductas de afrontamiento. En los centros educativos, los adolescentes se agrupan en contextos importantes, tomando en cuenta el saber y nivel social, para interactuar y querer expresar las

emociones, la asignación de significado a la experiencia emocional y la regulación de los sentimientos.

Estos comportamientos han sido considerado importantes habilidades de afrontamiento, ya que son particularmente relevantes para el ajuste psicológico y social en la adolescencia (Mavroveli, Petrides, Rieffe, y Bakker, 2007. Ruiz-Aranda, et al, 2012), y también forman la base de la inteligencia emocional individual (Mayer & Salovey, 1997).

Dentro de la literatura de investigación, se pueden encontrar varios autores que sostienen que la inteligencia emocional es vital para el desarrollo psicosocial saludable en adolescentes y a su vez muestra la falta de datos de la IE asociada con problemas de comportamiento en el adolescente.

La inteligencia emocional en los adolescentes juega un papel importante en la transición de la adolescencia a la edad adulta (Parker et al, 2004).

Se tiene que poner atención en la construcción de la inteligencia emocional dentro de un ambiente escolar. Algunos estudios en el campo de la educación se han centrado en la inteligencia emocional de los estudiantes y en la importancia que tiene en el rendimiento académico.

Estudiantes con mayor inteligencia emocional tienen más éxito en
la escuela (Di Fabio y Busoni, 2007; Parker et al, 2004).

Los estudiantes además de diferenciarse en su nivel académico, también difieren en sus habilidades emocionales en el aula de clase, diferencias que no pasan desapercibidas, ni para los educadores, ni para la familia, ni para sus compañeros en el aula de clase.

A pesar de que los investigadores y los educadores no han tenido claro que herramientas de evaluación existen para obtener un perfil emocional en los estudiantes, Salovey y Mayer han construido un instrumento que supone dar una valiosa información para el educador en lo que respecta al conocimiento del desarrollo afectivo de los estudiantes e implica dar datos fidedignos que marquen el

punto de inicio en la enseñanza transversal.

1.3.4 Inteligencia emocional y la cultura

En la literatura de investigación se encontraron hallazgo con debilidad en la forma en que es percibida la inteligencia emocional e interactúa con las dimensiones culturales, de cómo influye sobre el ajuste emocional del individuo.

La cultura influye en el ajuste emocional de los individuos y su percepción de bienestar subjetivo en diferentes maneras (Berrocal, Salovey, Vera Extremera y Ramos, 2005)

La simbolización es la esencia en las inteligencias personales. Sin una clave simbólica proporcionada por la cultura, el individuo enfrenta sólo su discriminación más elemental y desorganizada de sentimientos; pero si posee un plan de interpretación, tiene la posibilidad de percibir un sentido de la gama total de experiencias que pueden sufrir él y otros en su comunidad. Además parece legítimo elaborar los rituales, sistemas religiosos, sistemas míticos y totémicos como claves simbólicas que captan y transmiten los aspectos esenciales de la inteligencia personal (Gardner, 1999).

La cultura representa una parte importante en el desarrollo de la inteligencia emocional en el ser humano, algunos investigadores en este campo considera que es la primera inteligencia que se desarrolla en una persona, y que dependiendo de los factores familiares y sociales que envuelven al infante van a ser las circunstancias que desarrollen esta inteligencia. Es por eso, que es importante explorar sobre la cultura donde se desenvuelve el infante para poder tener una perspectiva sobre la percepción de aprendizaje que tendrá en su entorno. La cultura maneja diversas definiciones, cuestión que la hace ser compleja para estudiarla en relación con la inteligencia emocional, en este campo no se encuentra mucha evidencia en relación, ya que resulta difícil poder establecer parámetros y afirmaciones sobre cómo va a ser el desarrollo de la IE, en relación a la cultura de cada individuo.

Giménez (2005), Define a la cultura como una configuración especifica de reglas, normas y significados sociales constitutivos de identidades y alteridades, objetivados en forma de instituciones o de artefactos, incorporados en forma de representaciones sociales o de hábitos, conservados y reconstruidos a través del tiempo en forma de memoria colectiva, dinamizados por la estructura de clases y las relaciones de poder, y actualizados en forma de prácticas simbólicas puntuales.

Este autor, toma la definición de Greimas y expone que la cultura no es más que la sociedad misma considerada como significación. El cual la parafrasea como: la cultura es la sociedad considerada como estructura de sentido, como signicidad o semiosis, como representación símbolo, teatralización, metáfora o glosa de sí misma. Es aquella dimensión de la sociedad por la que esta se expresa o se “muestra” a sí misma en forma de rasgos distintivos, de sistema de diferencias o de singularidad.

CAPÍTULO 2. CAPITAL CULTURAL, RENDIMIENTO ACADEMICO Y HABILIDADES EMOCIONALES

2.1 Capital cultural por Pierre Bourdieu

El capital cultural es un concepto desarrollado principalmente por Pierre Bourdieu a partir de la segunda mitad del siglo XX; el mismo se explica como un conjunto de valores, experiencias y conocimientos culturales adquiridos principalmente en la familia y heredados a los hijos mediante tradiciones culturales, pero que al igual que el capital económico se puede adquirir y reproducir en otras instituciones de la sociedad como lo es la escuela. “La familia y la escuela funcionan, de modo inseparable, como los lugares en que se constituyen, por el propio uso, las competencias juzgadas como necesarias en un momento dado del tiempo, y como los lugares en que se forma el precio de esas competencias” (Bourdieu 2006: 84), la familia y la escuela, se explican cómo mercados en donde se consolida lo que es aceptable y lo que no lo es mediante sanciones positivas o negativas.

Bourdieu (2005) plantea que hay mecanismos complejos que permiten que la escuela reproduzca la distribución del capital cultural y la ordenación del espacio social. “La reproducción de la estructura de la distribución del capital cultural se opera en la relación entre las estrategias de las familias y la lógica específica de la institución escolar” (Bourdieu 2005: 108). La escolaridad de los miembros de la familia generalmente respaldada por razón de una credencial o título académico, otorga “capital escolar” al “capital cultural” que ya posee la familia, el cual será transmitido de alguna forma en la socialización primaria a los hijos, proporcionándoles un “capital heredado”, ya que las familias tienden a mantener su ser social y una de las formas de hacerlo es mediante la inversión económica, de tiempo y otros esfuerzos más que hacen en la educación de sus hijos e hijas.

Plantea Bourdieu que entre más importante sea el capital cultural de una familia mayor será su inversión, principalmente económica, en la educación de sus hijos e hijas, lo que ayuda a comprender el por qué en los últimos años el interés de las

familias en la educación ha crecido y principalmente en familias de países avanzados que mantienen un nivel favorecido o son profesionales, lo que a su vez ayuda a comprender cómo estas sociedades se perpetúan. “Los poseedores de un fuerte capital escolar que, han heredado un fuerte capital cultural (…) se contraponen (…) a los que están desprovistos de capital escolar y de capital cultural heredado” (Bourdieu 2006: 80). Se da un proceso de reconversión en capital escolar del capital cultural heredado determinando la importancia de la inversión de la familia en el proceso educativo, contribuyendo a la vez “a determinar el rendimiento diferencial del capital cultural heredado” (Bourdieu 2006: 80) el cual es reproducido por la eficacia de la escuela.

Bajo el planteamiento de Bourdieu (2005), la escuela permite un mecanismo de reproducción escolar que realiza una operación de selección manteniendo un orden existente, separando a los alumnos ya sea de un nivel intelectual superior o de tipos diferentes de capital cultural “más precisamente, mediante toda una serie de operaciones de selección, separa a los detentores de capital cultural heredado de los que están desprovistos de él” (Bourdieu, 2005: 110) Durante este proceso de separación, esos mismos alumnos de forma inconsciente en su habitus manifiestan acciones que los llevan a la elección de ciertas escuelas, de ciertas vocaciones, de ciertas disciplinas y esto también se manifiesta en sus gustos que permiten un sistema de preferencias que los orienta en sus elecciones sociales, de relaciones, de prácticas, intelectuales y más. Según Bourdieu (2000), el capital cultural se puede presentar en tres formas: la institucionalizada, la objetivada y la incorporada. El capital cultural bajo la forma institucionalizada se explica como “El título académico es un certificado de competencia cultural que confiere a su portador un valor convencional duradero y legalmente garantizado” (Bourdieu, 2000:146), se refiere al valor de la obtención de títulos académicos de los diferentes niveles de la escolarización. Para este capital cultural se presenta como indicador principal “el número de años de escolarización de la madre”.

El concepto de *habitus* es una de las contribuciones fundamentales de Pierre Bourdieu a la sociología y uno de los términos clave de su construcción teórica. Por

habitus Bourdieu entiende el conjunto de esquemas generativos a partir de los cuales los sujetos perciben el mundo y actúan en él. Estos esquemas generativos están socialmente estructurados: han sido conformados a lo largo de la historia de cada sujeto y suponen la interiorización de la estructura social, del campo concreto de relaciones sociales en el que el agente social se ha conformado como tal. El *habitus* es lo que nos va a explicar que las prácticas de los sujetos no puedan comprenderse únicamente en referencia a su posición actual en la estructura social. Porque el *habitus*, como principio generador de las prácticas, ha sido adquirido fundamentalmente en la "socialización primaria", mediante la familiarización con unas prácticas y unos espacios que son producidos siguiendo los mismos esquemas generativos y en los que se hayan inscritas las divisiones del mundo social: "Es todo el grupo el que se interpone entre el niño y el mundo, no sólo por sus llamadas de atención (*warnings*) destinadas a inculcar el miedo de los miedos sobrenaturales, sino por todo el universo de prácticas rituales y de discursos, que lo pueblan de significaciones estructuradas conforme a los principios del *habitus* conforme. El espacio habitado —y en primer lugar la casa— es el lugar privilegiado de la objetivación de los esquemas generadores y, por medio de las divisiones y de las jerarquías que establece entre las cosas, entre las personas y entre las prácticas, este sistema de clasificación hecho cosa inculca y refuerza continuamente los principios de la clasificación constitutiva del arbitrario cultural. “(…) El mundo de los objetos, esta especie de libro donde toda cosa habla metafóricamente de todas las otras y en el que los niños aprenden a leer el mundo, se lee con todo el cuerpo, en y por los movimientos y los desplazamientos que hacen el espacio de los objetos tanto como son hechos por él. Las estructuras que contribuyen a la construcción del mundo de los objetos se construyen en la práctica de un mundo de objetos construidos según las mismas estructuras." (Bourdieu, 1980: 129-30).

De esta manera, para explicar las prácticas de los agentes sociales, no basta con remitirlas a su situación presente: el *habitus* reintroduce la dimensión histórica en el análisis de la acción de los agentes mediante esta estructura generativa que asegura la actuación del pasado en el presente: "Producto de la historia, el *habitus* produce

prácticas (...) conformes a los esquemas engendrados por la historia; asegura la presencia activa de las experiencias pasadas que, depositadas en cada organismo bajo la forma de esquemas de percepción, de pensamiento y de acción, tienden, de forma más segura que todas las reglas formales y todas las normas explícitas, a garantizar la conformidad de las prácticas y su constancia en el tiempo." (Bourdieu, 1980: 91).

Divide el capital cultural en tres vertientes: el capital cultural incorporado, el objetivado y el institucionalizado. El hace una distinción entre estos tres subtipos:

El capital cultural incorporado se refiere a la facultad del ser humano de cultivarse. La interiorización del capital cultural y su posesión es lo que da a luz al hábitat de una persona. Sin embargo, la transmisión del capital no ocurre instantáneamente sino gradualmente y a lo largo del tiempo.

Una forma objetivada son los bienes culturales (libros, cuadros, discos...). Para apropiarse de un bien cultural, es necesario ser portador del habitad cultural.

Una forma institucionalizada que se refiere a ser reconocido por las instituciones políticas por medio de elementos como lo son los títulos escolares. Un título escolar se evalúa bajo un mercado, el de los títulos escolares. Su valor es relativo y depende de su posición en el seno de la escala relativa de los títulos escolares. Es el valor de un título que permite beneficiarse, por ejemplo, bajo el mercado de trabajo o bajo el mercado de los productos de bienes culturales. Este tipo de capital se logra por medio de inversión de tiempo y dinero, por lo que Bourdieu se refiere a dicho capital como un valor que puede ser intercambiado por dinero.

Bajo esta perspectiva de adquisición de capital cultural y su reproducción mediante la institución escolar, el rendimiento académico forma parte importante del proceso de escolarización que tiende a mantener el estatus de herencia cultural familiar, permitiendo que el estudiante sobresalga o no de entre su grupo de pares. Por lo tanto, es importante continuar refiriéndose a este concepto para su aclaración.

2.1.1 Clasificación a las categorías de las culturas populares tradicionales por Gilberto Giménez:

La concepción de la cultura desde el punto de vista de los “mecanismo de control” comienza con el supuesto de que el pensamiento humano es fundamentalmente social y público, de que su lugar natural es el patio de la casa, plaza del mercado y la plaza de la ciudad (Geertz, 2005).

A continuación se presenta un cuadro donde Giménez clasifica las categorías de las culturas populares tradicionales de México, las mismas fueron contempladas como dimensiones de la construcción de la encuesta capital cultural.

Lengua	Dialectos, sociolectos y modelos estereotipados de interacción verbal.
Religión y magia	Practicas rituales de carácter religioso o mágico (ceremonias, oraciones, mandas, magia, brujería, adivinación). Practicas medicinales ligadas a la magia o a la región, el personal mágico-religioso (chamanes, brujos, curanderos, sacerdotes).
Vida cotidiana	Casa, vida familiar, compadrazgo y cultura infantil (juegos, pasatiempos, canciones infantiles, cuentos y adivinanzas). Trabajo: modos, tipos y sistemas de producción, herramientas de trabajo, medios de trasporte, caza, pesca, agricultura, meteorología, ecología, etcétera. Vecindario y vida de plaza: formas de solidaridad e

	interrelación, el pueblo el cementerio, la cantina y la sociabilidad masculina, el tianguis, la iglesia y la vida religiosa cotidiana. El patrimonio expresivo local: narrativa, épica y lirica popular, artesanías, dramática y prosémica, trajes típicos locales o regionales.
Cultura festiva o ceremonial	El ciclo del hombre: nacimiento, ritos de pasaje, noviazgo y matrimonio, muerte y sepultura. El ciclo del año: fiesta patronal, festividades anuales recurrentes, fiesta-peregrinación. Ferias, musicales y danza; trova y canto popular.
Instituciones locales y redes de sociedad	Iglesias y oratorias locales, sistemas de cargos (mayordomías, cofradías, grupos de danzas, autoridades públicas), santuarios regionales, organización comunal, compadrazgo, sistemas de parentesco, escuela etcétera. Patrones de sociabilidad en el plano local y regional (usos y costumbres), patrones de comunicación oral en diferentes situaciones, caminos y rutas, red de transportes, telégrafo, radio y televisión.
Condiciones histórico -sociales	Proceso de evolución histórica y memoria colectiva; el discurso de los orígenes. Estructura económica: modos de producción, relaciones sociales de producción y articulación con el modo de producción dominante a nivel nacional.

Tabla 2. Categorías de las culturas populares (Giménez, 2005)

Bajo la teoría de capital cultural por Bourdieu y la clasificación de las culturas populares por el mexicano Giménez, se desarrollara el marco metodológico de creación del instrumento de medición para recolectar datos sobre su *habitus* y la preferencia de los adolescentes en pasar el tiempo con los miembros de su familia.

2.2 Rendimiento académico

El concepto de rendimiento académico o también denominado rendimiento escolar, se ubica en el ámbito educativo como una variable en la evaluación de los aprendizajes formales. Existen diversas conceptualizaciones en relación al término, por ejemplo Navarro (2003) manifiesta que el rendimiento académico se debe ver como un fenómeno multifactorial, ya que son varios los indicadores que pueden manifestarlo, así mismo conceptualiza el término como "un constructo susceptible de adoptar valores cuantitativos y cualitativos, a través de los cuales existe una aproximación a la evidencia y dimensión del perfil de habilidades, conocimientos, actitudes y valores desarrollados por el alumno en el proceso de enseñanza aprendizaje" (Navarro, 2003: 12, 13). Benítez, Giménez y Osicka, (citados en Navarro 2003) expresan citando a González (1982), Gil (1983) y Hierrezuelo & Montero (1989) que hay varios factores que inciden en la determinación del rendimiento académico de un estudiante, entre los que se pueden mencionar la amplitud de los programas de estudio, las metodologías de enseñanza, la utilización de una enseñanza personalizada y los conceptos previos del alumno; con base en esto exponen que cuando se trata de medir el rendimiento académico de los estudiantes es un error tomar en cuenta sólo el resultado de los exámenes parciales, ya que para que se dé una evaluación de forma integral se debe considerar el desempeño de los estudiantes en la totalidad de las actividades que se lleven a cabo en el proceso de aprendizaje.

Otros factores que intervienen en el rendimiento académico de los estudiantes, son el familiar y el individual (estudiante), así lo exponen González, Núñez, Álvarez,

Roces, et al. (2003) explicando que bajo un modelo de autorregulación del aprendizaje por parte de los estudiantes, se encuentra la implicación de los padres, principalmente cuando ellos muestran cuatro tipos de conductas como: el modelado en donde “los hijos perciben que sus padres cotidianamente muestran motivación para aprender, fijan objetivos a alcanzar, utilizan estrategias para su logro, dirigen, revisan y ajustan su comportamiento” (González et al, 2003: 476); la estimulación en donde “ante el fracaso inicial a la hora de imitar el comportamiento auto-regulado de los padres, los hijos reciben estimulación para la persistencia” (González et al, 2003: 476); la facilitación “los padres prestan soporte y ayuda en cuanto a los recursos necesarios para poder realizar un comportamiento auto-regulado: modos de organizarse, materiales, estrategias, etc.” (González et al, 2003: 476) y el refuerzo que corresponde a “la recompensa por parte de los padres de las conductas de sus hijos indicadoras de un comportamiento auto-regulado” (González et al, 2003: 476). Esta dinámica familiar está definida por la adaptabilidad y la cohesión familiar que permite una mayor conciencia por parte de los hijos de los comportamientos de los padres en relación al apoyo que reciben de ellos.

La escuela y toda la dinámica que se desarrolla a su interior es otro factor que interviene directamente sobre los logros académicos de los estudiantes, Slavin (1996) expone que el ente dinamizador más importante en el desarrollo educativo es la relación entre el profesor y el estudiante y que los demás elementos brindan el contexto para esa interacción. Las actividades que se realizan dentro de este contexto escolar también intervienen en el buen desempeño académico tanto como la calidad de las lecciones de los profesores; así se establecen funciones educativas en dos dimensiones, en la primera interviene el director o directivos de la institución, estableciendo políticas relativas al ordenamiento de los grupos de estudiantes, el abastecimiento y la distribución de los insumos en educación y al establecimiento de lineamientos sobre los procesos evaluativos y de promoción. El segundo nivel corresponde al del aula o sala de clase, en donde son los docentes los que deben supervisar la distribución de los estudiantes, planificar las técnicas de enseñanza de acuerdo a las características del grupo y el manejo del mismo, los incentivos

informales y las evaluaciones calendarizadas.

Es menester, que los adolescentes conozcan sus habilidades para el estudio, ya que eso haría más eficaz y motivacional la enseñanza y aprendizaje.

La autorregulación del aprendizaje, proceso que comúnmente hace referencia a procesos auto-regulatorios basados en las estrategias que un estudiante utiliza en la adquisición de nuevos conocimientos, en la forma en un estudiante organiza, planea y administra de manera intencionada las actividades escolares y el tiempo asignado al estudio, se vincula estrechamente con el rendimiento académico (Lammers et al., 2001; Tuckman, 2003).

La autorregulación implica un control, tanto voluntario como espontáneo de un adolescente, es necesario que este cuente con voluntades que lo incentiven a concretarse y ocuparse en encontrar el aserto de sus alcances.

La conducta humana no se genera sin motivo, sino que obedece al interés, deseos y afanes, propiciados por las circunstancias que vive el hombre. Las personas actúan movidas por las urgencias de satisfacer las necesidades físicas, económicas, sociales, de seguridad o de otra índole, que se presenta con diverso grado de intensidad (Arredondo, Pérez, Aguirre, 2006).

Una de las primeras investigaciones en relación a los principales factores que intervienen en el rendimiento escolar de los estudiantes y que ha sido cimiento para una exploración más amplia en el tema en muchos países, sin duda que ha sido la realizada por James S. Coleman en el año 1966 en Estados Unidos, como lo explica Murillo (2005) el informe de Coleman es considerado una gran investigación en las ciencias sociales y las más influyente hasta el momento; donde el objetivo principal fue analizar el origen y el alcance de las desigualdades que se presentaban en los centros educativos públicos estadounidenses. Al realizar la investigación se concentraron en tres grupos de variables que correspondían a: el rendimiento académico de los estudiantes en diferentes ramos, características de los estudiantes como origen étnico, sexo y situación socioeconómica de la familia y características escolares generales como el currículo, los profesores, la infraestructura y la

conformación de los grupos en los que se encontraban los estudiantes; según Murillo (2005) la investigación determinó que las características escolares medidas explicaban apenas un 10% de la varianza del rendimiento de los estudiantes, esto llevó al equipo de investigación a determinar que al tener la escuela poca influencia en el desempeño escolar de los estudiantes, no se puede desvalorizar que el rendimiento académico de los alumnos esté influenciado en gran medida por el nivel social de la familia y el contexto en donde se desarrolle.

2.2.1 Rendimiento académico e inteligencia emocional

En el campo de la educación, las emociones se han convertido en un tema central, para explorar y entender los patrones de conducta en el adolescente en un aula de clase.

Los estudiantes se motivan por el interés de: obtener buenas calificaciones, acreditar las materias, obtener un título, gozar de la simpatía del profesor, evitarse sanciones, evitarse “malas caras” en su familia, lograr una posición social relevante, descubrir sus posibilidades y limitaciones, mejorar —dentro de sus posibilidades— el medio que les rodea, satisfacer sus inquietudes de conocimiento, relacionarse y cultivar amistades, cubrir las deficiencias culturales de que son conscientes, sobresalir y adquirir un liderazgo. (Arredondo, Pérez y Aguirre, 2006).

Ellos actúan bajo un interés generado por la motivación de querer obtener algo, bien sea para satisfacción propia o para terceros, la conducta humana no se genera sin motivo, sino que obedece al interés, deseos y afanes, propiciados por las circunstancias que vive el ser humano. Las personas actúan motivadas por las urgencias de satisfacer las necesidades físicas, económicas, sociales, de seguridad o de otra índole, que se presenta con diverso grado de intensidad.

La motivación hacia el estudio se ha medido mediante el establecimiento de metas, definidas como los procesos asociados a estados finales que el individuo busca alcanzar mediante la regulación cognitiva y afectiva de su conducta (Eccles & Wigfield, 2002).

Tiene que existir una empatía entre el deseo, vida cotidiana, creencias y habilidades asertivas para que se exprese la motivación.

El establecimiento de metas, en el contexto del desarrollo adolescente, se asocia con el rendimiento académico, la elección vocacional y la educación para el trabajo (Casullo & Cayssials, 1995; Giota, 2002; Heikkinnen; 1997; Lupart, Cannon & Telfer, 2004).

Los estudiantes necesitan motivación para alcanzar un mejor rendimiento académico, y las metas académicas y personales se pueden utilizar como el motor que le genere fuerza a la motivación; ellos irán planteándose metas alcanzables a corto, mediano y largo plazo en la medida que conozcan sus habilidades y debilidades. La inteligencia emocional ayuda a que puedan visualizar y comprender lo aprendido en clase, para que así lo puedan utilizar en su entorno social, familiar y religioso.

La adaptación escolar es una variable referida comúnmente por la comunidad como un componente clave para la retención de estudiantes y de formar parte de los programas y acciones institucionales orientados a este propósito (Tinto, 1987; De la Orden et al., 2001; ANUIES, 2001).

Los estudiantes son diferentes entre sí por: su nivel socioeconómico, su nivel cultural, su grado de inteligencia, su estado físico, sus intereses, sus aspiraciones, sus aptitudes, sus motivaciones en general, etc., pero es necesario que el estudiante cuente con un medio ambiente adecuado a sus necesidades básicas, para que pueda sentirse confortable y esto a su vez sirva de motor para que el estudiante quiera ir a la escuela y se sienta feliz.

Los estudiantes en diferentes circunstancias ambientales, situaciones humanas, momentos vitales, actividades escolares. No se conduce siempre de la misma manera, porque sus necesidades no son siempre las mismas, estas evolucionan por (Arredondo, Pérez, Aguirre, 2006):

El contacto con la realidad a través de la: comunicación con los demás, lectura de libros, realización de viejas, confrontación de situaciones problemáticas.

Los cambios que de manera personal se van experimentando en: deseos, capacidades, preparación, nivel general de madurez, percepción de la realidad.

Los cambios sociales derivados del momento histórico: exigencias ocupacionales, adquisición de conciencia social.

Las características individuales de los estudiantes determinan la percepción que tienen de sí mismos, de los demás compañeros y de cada profesor.

El comportamiento de un grupo escolar obedece a ciertos factores tales como: expresiones, sentimientos, actitudes, aspiraciones, frustraciones de las personas que lo integran y a factores externos: condiciones físicas y materiales, circunstancias favorables o desfavorables, en que se realiza el encuentro de las personas en proceso de enseñanza—aprendizaje.

Según Goetz, Frenzel, Pekrun y Hall (2005), hay muchas maneras de que el rendimiento académico pueda verse afectado por la inteligencia emocional. En primer lugar, los estudiantes que son capaces para controlar sus emociones negativas no sería tan afectados por ellos cuando tienen que tomar la evaluación y el aprendizaje de las pruebas. Si un estudiante tiene un alto grado de control sobre las emociones negativas, él/ella puede incluso tener emociones positivas que realmente mejoran su rendimiento en estas situaciones de prueba (Pekrun et al., 2002). La inteligencia emocional, especialmente el control de la emoción, se ha asociado con la mejora de las interacciones sociales y las personas que tiene una gran inteligencia emocional disfrutaría mejor las relaciones interpersonales al trabajar con otros miembros del equipo en un grupo (Lopes et al., 2003). En tercer lugar, es importante ser capaz de conectarse con los demás y tener la capacidad de mantener dicha conexiones sociales no sólo para sobresalir en el grupo actividades, sino también para disfrutar de apoyo social, y buena sensación personal en el ámbito educativo (Wang y Holcomb, 2010; Parker et al, 2004).

En la búsqueda dentro de la literatura de investigación se encuentran diversos factores que influyen en el rendimiento académico de un adolescente; la inteligencia emocional puede llegar a ser uno de esos factores que dependiendo del nivel que tenga el estudiante, puede influirle de forma positiva y/ó negativa en su conducta, saber y motivación al momento de estudiar.

2.2.2 Rendimiento académico y cultura.

En cuanto a los factores culturales que influyen en el rendimiento académico del adolescente, se ha podido encontrar en la literatura de investigación la importancia del hábito y el capital cultural, es decir, el conjunto de pautas culturales que se proporciona al niño dentro del hogar. Si este capital cultural es desigual, aunque el niño provenga de familias con similares niveles socioeconómicos, el rendimiento será desigual, en virtud de que para lograr asimilar los elementos culturales transmitidos por la escuela, se requiere contar con los instrumentos intelectuales y morales (valores y creencias) de adquisición previa a la escuela, que las familias con bajo nivel cultural no están en condiciones de otorgar a sus hijos. El capital cultural que tenga una familia puede ofrecer una motivación en la conducta, logrando con esto hacer que se desarrolle la inteligencia emocional en el infante, para que cuando llegue a la adolescencia ya cuente con un respaldo emocional y no se le dificulte enfrentarse a los cambios previsto en esta etapa.

Es en la escuela donde el niño tiene la primera ocasión para experimentar los roles universales e instrumentales fuera de los familiares, preparándose para la vida adulta y por eso tiende a conservar aquellos modelos de comportamiento que son congruentes con su rol social. (Durkheim: Parsons; 1985).

Puede considerarse como una opción el comenzar a preparar al infante para el momento cuando entre a la escuela y su adaptación sea congruente a su entorno familiar y social.

En los años sesenta y setenta abundaron los intentos de las ideas piagetianas a la educación, y en esta época la concepción de vygotskiana difería en buena medida

de la piagetiana. La teoría de Vigotsky se basa principalmente en el aprendizaje sociocultural de cada individuo, y por lo tanto en el medio en el cual se desarrolla. Este autor considera el aprendizaje como uno de los mecanismos fundamentales del desarrollo. En su opinión, la mejor enseñanza es la que se adelanta al desarrollo. En el modelo de aprendizaje que aporta, el contexto ocupa un lugar central. La interacción social se convierte en el motor del desarrollo. Vigotsky introduce el concepto de 'zona de desarrollo próximo' que es la distancia entre el nivel real de desarrollo y el nivel de desarrollo potencial. Para determinar este concepto hay que tener presentes dos aspectos: la importancia del contexto social y la capacidad de imitación. Aprendizaje y desarrollo son dos procesos que interactúan. El aprendizaje escolar ha de ser congruente con el nivel de desarrollo del niño. El aprendizaje se produce más fácilmente en situaciones colectivas. La interacción con los padres facilita el aprendizaje.

2.3 Desarrollo de las habilidades emocionales

2.3.1 Habilidades emocionales

El ser humano tiene la capacidad para aprender una serie de habilidades emocionales que involucran cuatro procesos cognitivos, tales como la percepción de las expresiones emocionales, el empleo de la emoción para facilitar el pensamiento, la comprensión de las emociones y el manejo de las mismas (Mayer, et. al., 1993; 1997; 2001) que facilitan el bien hacer (De Oñate, et al., 2005) y son concebidas de diferentes formas de acuerdo a los atributos culturales y sociales (Sterrberg y Kaufman, 1998) empleándose como una herramienta vital para la sobrevivencia y adaptación del individuo (Lazarus y Lazarus, 2000).

Salovey y Goleman (1995), Sternberg y Kaufman (1998), Richburg y Fletcher (2002) describen las siguientes cinco habilidades emocionales, las cuales deben ser fomentadas fuerte y temperamentalmente (Bisquerra, 2004; De Oñate y De la Rasilla, 2005, Aguado, 2006):

Habilidad para percibir emociones—Autoconciencia o conocimiento de las emociones en uno mismo y en los otros: se refiere a la habilidad de reconocer un sentimiento mientras está sucediendo para identificarlo, monitorearlo y nombrarlo. Involucra el registrar, descifrar y atender los mensajes emocionales que otros expresan a través de gestos y tono de voz. Al tener desarrollada esta habilidad va a permitir al individuo:

Mayor tolerancia ante las frustraciones y mayor capacidad para expresar adecuadamente sus emociones; menos comportamientos agresivos o autodestructivos; se incrementara su autoconciencia y sus sentimientos positivos para manejar adecuadamente el estrés y la ansiedad social.

Habilidad para regular efectivamente y manejar la emoción—autocontrol o manejo de emociones: es la habilidad para iniciar, prolongar y detener un estado emocional permitiendo regresar rápidamente de las alteraciones al minimizar la emoción permitiendo estar abierto a la polaridad de los sentimientos monitoreando el reflejo de las emociones (Reilly, 2005) permaneciendo tranquilo para afrontar los sentimientos negativos e influir en el propio bienestar y estabilidad emocional. Al contar con esta habilidad, en el individuo:

Mejora el reconocimiento y la designación de las propias emociones incrementándose la capacidad para entender las causas de los sentimientos y reconocer la diferencia entre estos y sus acciones.

Habilidad para utilizar la emoción y facilitar el pensamiento: consiste en la habilidad para ordenar las propias emociones y llevarlas a su término con actitud tenaz para permanecer motivado en una tarea, para la toma de decisiones, la solución de problemas, las experiencias creativas y la identificación de cómo las emociones afectan el pensamiento. La adquisición de ésta permite:

Mayor responsabilidad, autocontrol y capacidad de concentración en la tarea para ser menos impulsivos.

Usar adecuadamente las emociones para reaccionar la atención a eventos relevantes y generar emociones que faciliten el juicio y la memoria para hacer frente a la solución de problemas.

Empatía o reconocimiento de las emociones en los otros para comprender el significado de las emociones y la información que conlleve: se refiere a la habilidad de comprender, poniéndose en su lugar, lo que otras personas sienten. Es decir, estar a todo con las emociones de los otros a través de un alto nivel de autoconciencia para entender las relaciones entre varias emociones, percibiendo sus causas y consecuencias, permitiendo hacer una distinción entre los propios sentimientos, necesidades y preocupaciones, de los ajenos. Al desarrollarse esa habilidad, el individuo tiene:

Mayor capacidad pata encontrar el punto de vista de otra persona, pues su sensibilidad mejora para percibir los sentimientos de los otros, al igual que su capacidad de escucha.

Habilidades sociales para el establecimiento y mantenimiento de las relaciones interpersonales: consiste en la efectividad interpersonal para manejar las relaciones a partir la habilidad para controlar las emociones de otros así como habilidades de influencia, comunicación, liderazgo, resolución de conflictos, colaboración y cooperación, además del establecimiento de vínculos y la capacidad para trabajar n equipo. Dentro de éstas, Trianes, et. al., (1997) mencionan una subdivisión que se centra en aspectos como la aceptación social (mirar a los ojos, sonreír, saber expresar las emociones); la aceptación de iguales (fomentar la participación de los otros) y habilidades sociales internas (autocontrol, fijarse un objetivo que se desea conseguir y conocer formas de resolver conflictos sociales). Adquirir estas habilidades favorece:

La habilidad para analizar y comprender las relaciones interpersonales para una mejora en la solución de problemas, teniendo mayor habilidad y actitud positiva, amistosa e interesada en la comunicación.

Donde las tres primeras dependen de la propia persona, pues están en comunión con el propio yo, mientras que las dos habilidades restantes se refieren a la relación con los otros (Brockert y Braun, 1997).

Rodríguez (2001) menciona que las habilidades emocionales y sociales ayudan a mejorar el funcionamiento cognitivo debido a que en la persona se conjugan capacidades de razonamiento, creatividad, emociones y habilidades interpersonales. En estas se incluyen estrategias concretas conectadas a estructuras motivacionales (autorregulación en las relaciones interpersonales y autovaloración) y afectivas dentro del funcionamiento psicológico personal como la empatía y el conocimiento social (Trianes, et. al., 1997).

Con el fin de reconocer la importancia que tiene el desarrollo de las habilidades emocionales, se considera oportuno saber cuáles son las consecuencias que tiene la persona que no ha desarrollado sus habilidades emocionales y cuáles son los beneficios que tiene el individuo que las ha desarrollado.

2.3.2 Consecuencias negativas del déficit en las Habilidades Emocionales

Se habla de múltiples formas de comportamiento desajustado como el vandalismo, las adicciones y el fracaso escolar que se asocian a un mismo factor de riesgo, la vulnerabilidad a la que se enfrenta el individuo al tener un déficit en sus Habilidades Emocionales. Se ha encontrado que los individuos que no emplean adecuadamente sus habilidades para identificar sus sentimientos, regularlos y usar la información proporcionada por los mismos no tienen una buena conducta adaptativa (Ruiz – Aranda, et al., 2005), ya que dan inicio al proceso emocional rumiantico (Zaccagnini, 2004), el cual se caracteriza por poner constantemente atención al curso de las emociones con el fin de comprenderlas y una vez que dicha acción queda fuera de control, no hay suficiente capacidad para comprender sus cusas, motivos y consecuencias, por lo que la emoción retorna de manera negativa, dañando el funcionamiento interpersonal y el bienestar emocional (Extremera, et. al., 2006).

Según Bisquerra (2004) los factores de riesgo pueden agruparse en cinco dimensiones: individuo (discapacidades físicas o genéticas y alteraciones emociones), familia (familia numerosa, estatus socioeconómico bajo, severidad e inconsciencia de los padres y tensión marital), grupo de iguales (rechazo de los compañeros, represión negativa del grupo, modelos negativos), escuela (fracaso escolar), comunidad (desorganización social, delincuencia, desempleo y pobreza).

Fracaso escolar: ¿las emociones son un predictor del rendimiento académico?

El déficit en el ajuste psicológico del alumnado, la disminución de la cantidad de las relaciones interpersonales, el bajo rendimiento académico, la aparición de conductas disruptivas y el consumo de sustancias adictivas, son factores que conllevan al abandono escolar debido a los bajos niveles de habilidades emocionales (Extremera, et. al., 2004).

Otra consecuencia que se ha identificado es el analfabetismo emocional en el que se encuentra las creencias que desfavorecen un autocontrol y autorregulación emocional que derivan en conductas antisociales y la falta de estrategias para la solución de conflictos emocionales (Pérez, 2005). Su presencia en el sector escolar se manifiesta en una deficiencia que afecta el rendimiento académico y se ve reflejado en aspectos como aislamiento, ansiedad y depresión, problemas de atención y delincuencia—agresividad (Aguado, 2006).

Menciona Extremera (2004) que los estudiantes de primaria que tienen desarrolladas sus habilidades emocionales son evaluados por sus compañeros como menos agresivos y sus profesores los consideran más propensos a los comportamientos por sociales, siendo capaces de establecer y mantener relaciones interpersonales porque cuentan con mayor apoyo social, les es más fácil identificar expresiones emocionales y adaptarse.

Es de suma importancia que en la escuela también se desarrolle el aspecto emocional, ya que de esta manera los estudiantes sabrán y podrán identificar sus procesos emocionales para alcanzar una regulación y mejor adaptación a

su medio social.

Conducta antisocial: vandalismo en su manifestación de agresión y violencia.

Debido a la violencia de un déficit de Habilidades Emocionales los componentes motores verbales y no verbales necesarios para lograr un comportamiento social componente se ven afectados en la comunicación (Hidalgo, 1999). Es posible observar que una persona tiene las habilidades necesarias es repertorio, pero que se inhiben o distorsionan por la ansiedad ocasionada por sus situaciones sociales. Por tanto, las Habilidades Emocionales son un factor determinante de la calidad de vida de la persona.

Tales definiciones conforman un factor clave en la aparición de conductas disruptivas en las que subyace un déficit emocional. Es como Bandura, et. al., (2003) encontraron que los estudiantes con pocas habilidades de regulación emocional tienen un elevado índice de riesgo para involucrarse en actividades de transgresión social. También Extremera (2004) y Vigil – Colet (2005) encontraron que los estudiantes con pocas habilidades emocionales presentan mayores niveles de impulsividad relacionados con altos niveles de conductas agresivas, adictivas y deficientes habilidades interpersonales, favoreciendo la aparición de comportamientos antisociales.

Adicciones comunes en la sociedad: tabaquismo, alcoholismo y drogadicción.

El desarrollo eficiente de habilidades emocionales en las personas le permite tener control sobre su conducta de consumo de tabaco y alcohol, al mismo tiempo que regula su conducta adaptativa favoreciendo el establecimiento de buenas relaciones interpersonales. Extremera (2004a) concluye que contar con Habilidades Emocionales es un factor protector que disminuye el riesgo de fumar. Esto ha sido investigado en adolescente americanos, cuyos resultados muestran que el desarrollo de las habilidades emocionales se relacionan con un menor consumo de tabaco y alcohol. Asimismo, los hombres que puntúan con bajas habilidades emocionales tienen resultados negativos en el consumo de alcohol y drogas ligadas, mayor número de peleas físicas y comportamientos adictivos y relaciones negativas con

los amigos, dichos resultados fueron significativos cuando se controlaron estadísticamente las puntuaciones de los sujetos en personalidad y en rendimiento académico (Extremera, 2004).

2.3.3 Consecuencias positivas: éxito, logro de metas personales, sociales y laborales.

A continuación se abordan las consecuencias positivas que conlleva tener desarrollado las habilidades emocionales.

Bisquerra (2004) menciona que existen dos factores protectores que, en conjunto con el desarrollo de las habilidades emocionales, permiten al individuo una mejor adaptación a su medio social. Estos son los personales, que sirven como preventivos y son las competencias sociales y emocionales; y los ambientales, que consiste en el compromiso fuerte con un adulto, el comportamiento apropiado de los padres, las actividades sociales y el acceso a buenas escuelas.

Las personas que regulan sus emociones, tanto positivas como negativas y aprovechan la información que les proporcionan, se adaptan de manera más exitosa a una situación estresante aguda teniendo menos sufrimiento (Ruiz – Aranda, et. al., 2005; Ornstein, et. al., 2006), por lo que son capaces de disminuir la emoción negativa mientras intensifican la positiva, ya que al identificar fácilmente una emoción en específico durante la situación estresante y manejar adecuadamente sus Habilidades Emocionales les permite percibir con mayor claridad sus emociones para reparar fácilmente sus estados de ánimo, manteniendo sus pensamientos e otra tareas o empleando estrategias adaptativas (Ruiz-Aranda, et. al., 2005; Extremera, et. al., 2006). Por esta razón las personas hábiles emocionalmente tendrán mayor éxito para percibir, comprender y manejar sus propias emociones, y por ende a extrapolarlas a las emociones de los demás (Extremera, 2004; 2006). Estas son consecuencias importantes de las Habilidades Emocionales tienen sobre el mantenimientos y promoción de la salud mental, física y social de la persona permitiéndole una buena adaptación.

Las personas que han desarrollado adecuadamente sus Habilidades Emocionales suelen sentirse más satisfechas, son más eficaces, mas empáticos, poseen alta autoestima, son extrovertidos (Ciarrochi, et. al., 2000) y son capaces de dominar sus procesos cognitivos y canalizar bien sus sentimientos para realizar cualquier actividad, como la toma de decisiones y el inicio y mantenimiento de una conversación siendo más sensible a la retroalimentación social (Sanz de Acedo, et. al., 2000; Richburg; et. al., 2002; Aguado, 2006).

Las habilidades emocionales facilitan un mejor manejo y reparación de las emociones originales en el contexto laboral, así como la comprensión adecuada da las situaciones sociales.

Ornstein, et. al., (2006) mencionan que el manejo de las emociones y el desarrollo de las habilidades emocionales se aprenden mejor en situaciones reales y que se incrementan si estas son significativas para la persona. Asimismo, Reilly (2005) hace alusión al entrenamiento en emociones para ayudar a los estudiantes a reconocer y atender sus emociones, percibir mejor las consecuencias de sus actos y favorecer la creatividad, la apertura a nuevas ideas y la solución de problemas. Además de tener un mayor contacto interpersonal–emocional.

Las habilidades emocionales facilitan el manejo y el afrontamiento de las situaciones adversas siendo un factor protector que ayudan al ser humano para una adecuada interacción en sus sistemas familiares, escolares y su medio. Lo mantienen al margen de factores de riesgo como el abuso de sustancias ilegales alteraciones como la ansiedad y el enojo; el aislamiento y el desajuste escolar. Comprender las emociones que se están experimentando, reconocer las señales emocionales, auto-regular las emociones y expresarlas, son acciones o herramientas que permiten a la persona establecer y mantener relaciones interpersonales basadas en una adecuada comunicación, empatía y confianza.

CAPÍTULO 3. DELIMITACIÓN DEL MARCO CONCEPTUAL DEL TEST PARA MEDIR APTITUDES EMOCIONALES EN ADOLESCENTES (TEST MAEA)

En la construcción del instrumento de medición para la inteligencia emocional en adolescentes, se utilizó de guía el instrumento MSCEIT (Test de inteligencia emocional Mayer – Salovey – Caruso), ya que distintos componentes que evalúa el MSCEIT son con el objetivo de obtener una medida de aptitudes emocionales. La evaluación proporciona una medida fiable de las habilidades emocionales que se relacionan con diversos aspectos del rendimiento escolar.

Se considera importante que se defina la palabra emoción que proviene del latín moveré (mover), con el prefijo e, que puede significar mover hacia fuera, sacar fuera de nosotros (ex – movere), es decir, la emoción consiste en "un estado complejo del organismo que se caracteriza por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada. Se genera habitualmente como respuesta a un acontecimiento externo o interno" (Bisquerra, 2000), produciéndose cuando una persona evalúa un evento y la predispone a actuar, acompañándose de rea61cciones involuntarias y voluntarias. Bandura, et. al., (2003) mencionan que las emociones son más estudiadas como consecuencias de los actos, y menos como determinantes del funcionamiento psicosocial. Sin embargo, diferentes perspectivas han estudiado el concepto de emoción proponiendo significados que incluyen aspectos filosóficos, biológicos, psicológicos, experimentales, cognitivos y evolutivos. Manifestando en común que la emoción consiste en modificaciones dañinas o benéficas (Lazarus, 1991) inducidas por estímulos internos y externos que al emplear un juicio de valor provocan una variedad de conductas que sirven para definir los principios y límites del desarrollo emocional (Dantzer, 1989), tomando en cuenta que las influencias ambientales modifican la emoción (Portillo y Villa, 2001).

En el presente trabajo se abordaron algunas emocionales humanas, que pueden escapar a nuestras habilidades introspectivas. Para Willian James (Garrido, 2000 citado en López Ramírez), las emociones humanas se dividían en las emociones

estándares o grotescas y las emociones sutiles. Las primeras son claramente identificables y observables (miedo, amor, odio, aflicción, ira, orgullo, vergüenza y variaciones de las mismas). Por su parte, las emociones sutiles se refieren a aquellos que se relacionan con un valor moral o intelectual y cuta manifestación física en muy leve.

Precisa mencionar que una habilidad, o aptitud, es un tipo de pensamiento valorado y reforzado socialmente (Fernández 1992). Consiste en un comportamiento interpersonal complejo que se expresa de forma verbal o no verbal, proporcionando aceptación, sentimientos de valía y eficiencia en el desarrollo de la persona para que pueda resolver tareas obteniendo consecuencias favorables (Trianes et. al. 1997). En el campo de lo emocional para Sternberg y Kaufman (1998) las habilidades emocionales consisten en la percepción y estimulación de la emoción, así como el acceso para generar sentimientos, entender y conocer emociones para regularlas y proveer el crecimiento emocional e intelectual.

Son relevantes las aptitudes de percibir las emociones, acceder y generar tales emociones de forma que faciliten el pensamiento, comprender las emociones y el conocimiento emocional y regular las emociones, promoviendo así el crecimiento emocional. Se retomaron de Mayer y Salovey las habilidades que pueden ser categorizadas en cuatro factores (niveles):

Primer nivel: percepción, evaluación y expresión de las emociones.

Segundo nivel: facilitación emocional del pensamiento.

Tercer nivel: análisis y entendimiento de las emociones.

Cuarto nivel: regulación reflexiva de las emociones para promover crecimiento intelectual.

Se aborda únicamente el desarrollo emocional en el que se toman en cuenta algunos sistemas, rescatando los elementos que influyen en él. Por otro lado, el aspecto social de las emociones se estudia desde el campo de la cultura, en cual se analiza los factores del capital cultural de los evaluados, con la aplicación de un instrumento de medición para recolectar datos que resulten de interés para la investigación.

3.1 Medición de las aptitudes emocionales

Hacer una evaluación de las aptitudes emocionales precisa operativizar sus componentes para señalar que comportamientos observables se asocian a cada uno de los elementos del desarrollo emocional y con ello establecer un procedimiento que permita hacer una asociación de valores numéricos a los tipos de comportamiento donde este en presencia las aptitudes.

En este trabajo se hace una revisión de los métodos de evaluación de las aptitudes emocionales y de los instrumentos que se han empleado para evaluarlas en la población adolescente y adulta.

Métodos de evaluación de las aptitudes emocionales

La evaluación de las habilidades emocionales como tal tienden a centrar su medición en las consecuencias, incluyendo el desarrollo del criterio para definir una respuesta (Petrides et. al. 2004). Del mismo modo es posible evaluarlas por medio de mediciones fisiológicas que permiten un conocimiento preciso del componente de la emoción, como las técnicas neuro-anatómicas, químicas de neuro-imagen, de registro electro-fisiológico, de registro psicofisiológico (electromiografía y demografía). Por esta razón, este tipo de medición tiene la desventaja de que la misma respuesta fisiológica puede deberse a emociones distintas o bien, que la misma emoción produzca patrones distintos de respuestas fisiológicas (Palmero y Fernández-Abascal, 1998).

Para evaluar las aptitudes emocionales se emplean diferentes métodos de medición, cuya elección va a depender del objetivo en cuestión, en los que la tarea a seguir consiste en (Salovey, et. al., 1997; Sanz de Acedo, et. al., 2000; Zaccagnini, 2004; Extremera et. al., 2003 y 2004):

> Preguntar a la propia persona que se pretende evaluar acerca de sus propios estados emocionales: ejemplos de estos instrumentos son el EQ-i de Bar On y el MSCEIT de Caruso, Mayer y Salovey. Son cuestionarios, escalas o auto informes que contienen enunciados verbales cortos en escala tipo Likert que

proporcionan un índice de la capacidad percibida de las persona en esas habilidades, mas no de su habilidad real, o bien permite detectar en qué grado o medida un sujeto experimenta una determinada emoción, pues se puede hacer una estimación del estado emocional consciente del sujeto (Palmero, et. al., 1998).

Colocar al evaluado en una situación en que se pueda observar directamente los comportamientos que interesan: EL MEIS y el MSCEIT son medidas de evaluación que cubren este apartado, además abarcan las cuatro aéreas del modelo de Mayer y Salovey (1997): 1) percepción emocional; 2) facilitación emocional, 3) comprensión emocional y 4) manejo emocional. El objetivo de este tipo de evaluación consiste en evitar las falsas respuesta por los propios sujetos en situaciones donde una imagen positiva es deseable y disminuir los sesgos perceptivos y situaciones provocados por los observadores externos. La prueba requiere que la persona indique sus conocimientos y habilidades solucionando cierto conflictos interpersonales, de manera que responda por medio de un auto-informe por parte del investigador, la ocurrencia natural de un incidente emocional es la forma más fidedigna de captar la emoción real, ya la reproducción amnésica de algún pasaje emocional vivido (Palmero, et. al., 1998). Las medidas de habilidades y/o aptitudes son un conjunto de tareas emocionales que avalúan el estilo de una persona para resolver determinados problemas emocionales comparando sus respuestas con criterios de puntuación predeterminados por expertos en emociones. Con este tipo de instrumentos se obtienen indicadores de ejecución en habilidades emocionales concretas que pueden ser adecuadas y entrenadas posteriormente.

Instrumentos para evaluar aptitudes emocionales

Entre los instrumentos que existen para evaluar las habilidades emocionales destacan el *Multifactorial Emotional Inteligence Scale* (MEIS), el Mayer, Salovey y

Caruso *Emotional Intelligence* Test (MSCEIT, 1997), el *Shutte Self-Report Emotional Intelligence (*SSREI, 1998), y el Trait Meta Mood Scales-24 versión española (TMMS-24, Fernández-Berrocal, 2004).

3.2 Componentes de las habilidades emocionales en el TEST MAEA

El estudio y la medición de las habilidades emocionales se enfrentan a problemas conceptuales y metodológicos, especialmente cuando se intenta estudiar en los adolescentes, dado que las emociones son complejas percepciones subjetivas de excitación ligadas a una valoración cognitiva de la situación presente con el resultado de una respuesta de conducta (Rodríguez, 2001).

El test para medir la aptitud de las emociones en los adolescentes (TEST MAEA) se diseñó como instrumento de auto-aplicación, entendiéndose que la inteligencia emocional está constituido por cuatro aptitudes relacionas, que pueden usarse para detectar el nivel de ansiedad, enojo, felicidad y tranquilidad significativa en situaciones vividas en la escuela por adolescentes.

Ansiedad: En 1984, Spielberger, Pollans y Worden (citado en Sandín & Chorot, 2009), definen que la ansiedad es una reacción emocional caracterizada por la presencia de sentimientos de tensión, aprensión, nerviosismo y preocupación; así como la activación o descarga del sistema nervioso autónomo. Mientras tanto, Barlow (1998; cit. en Sandín & Chorot, 2009), expone que la ansiedad tiene una combinación difusa de emociones, abarcando una esfera cognitivo-afectiva, orientada hacia el futuro; es decir, es una reacción anticipada hacia la expectativa del futuro.

Enojo: es una emoción intensa y característica básica de la vida social, implica el deseo de hacer daño a otros y a uno mismo, su objetivo es la protección al propio ego y surge ante la ofensa humillante contra uno mismo y los otros. Tiene varias

palabras de nombrarse: enfado, rabia, furia, odio; así como palabras que denoten diferentes tipos de enojo y sus provocaciones: indignación, afreta, asombro, las cuales experimentan la sensación de tener razón de parte de uno. El desdén, el desprecio y el sarcasmo describen una actitud desdeñosa. Puede alimentar una ambición constructiva y a largo plazo, así como motivar a la adquisición de habilidades y facultades que sobreviven más tiempo que el enojo. Lazarus, et. al (2000).

Tranquilidad: que se define como el estado de calma, de despreocupación o de paz, que sentimos en un momento o tiempo y lugar determinado, esta es una cualidad del ser humano que actuar con paciencia, prudencia, sin alterarse, tomándose el tiempo necesario para realizar todas sus cosas sin preocupación o precipitación alguna. http://conceptodefinicion.de/tranquilidad/

Felicidad: es una emoción intensa o bien, un estado de bienestar general que favorece la consecuencia de los propios objetivos. Tiene lugar en un momento concreto y está provocado por un acontecimiento en particular, engloba el sentirse gozoso, contento, risueño, extasiado, jovial, encantado, alegre, excitante. Es un producto secundario del proceso continuado de estar involucrado y comprometido personalmente en lo que se hace. Lazarus, et. al (2000).

CAPITULO 4. CONSTRUCCIÓN DEL TEST MAEA

4.1 Fundamentación del Test MAEA

El enfoque cuantitativo permite establecer si existe relación entre dos o más variables. Como señala Briones “el modelo cuantitativo explicativo comprende un gran número de sistemas conceptuales referidos, en particular, a determinados objetos o procesos de los mismos. En el hecho, están constituidos por conjunto de definiciones, clasificaciones e hipótesis entre dos o más variables que pueden tener un mayor o menor grado de confirmación empírica” (Briones, 1997: 5).

Es el enfoque cuantitativo el que nos permitirá establecer si existe relación entre el capital cultural de los estudiantes y su inteligencia emocional y si existe, medir tal relación.

4.2 Diseño del Test MAEA

La presente investigación es un de un diseño no experimental, con dos grupos, porque se pretende observar el fenómeno en los cursos de segundo año en escuelas pública y privada de la Zona Metropolitana del D.F., sin manipulación de ninguna de sus variables. Es transversal correlacional porque, estos diseños “tienen como objetivo describir relaciones entre dos o más variables en un momento determinado. Se trata también de descripciones, pero no de variables individuales sino de sus relaciones, sean estas puramente correlaciónales”. (Sampieri, 1991: 193-194).

El complemento cualitativo, se aborda desde un enfoque comprensivo Interpretativo, ya que pretende enriquecer la investigación comprendiendo la realidad desde los significados que le atribuyen los estudiantes de segundo año a los factores que inciden en su rendimiento académico.

4.3 Universo y muestra

La muestra que se usó es de tipo no probabilística, ya que se tomó como criterio de selección estudiantes de segundo año de secundaria.

Se seleccionaron dos instituciones educativas, una pública con nivel socioeconómico (bajo alto o D+) de la Colonia Lindavista y donde participaron 80 estudiantes; y una escuela privada con nivel socioeconómico (clase medio alto o C+) de la Colonia Miguel Hidalgo, donde participaron 40 estudiantes.

En las muestras no probabilísticas, la elección de los elementos no dependen de la probabilidad, sino de causas relacionadas con las características del investigador o del que hace la muestra" (Sampieri, 1991: 229).

4.4 Recolección de información

Desde el paradigma cuantitativo, la recolección de información se hizo mediante la aplicación de dos instrumentos, una encuesta capital cultural, con una extensión de 18 ítems y un test para medir la aptitud de las emociones, con una extensión de 16 ítems, ambas en formato papel, a los estudiantes de dos instituciones educacionales, una pública y otra privada del Área Metropolitana.

Desde un complemento cualitativo se recogió información mediante un cuestionario sociodemográfico elaborado en esta investigación.

4.5 Diseño de los instrumentos

Dada la nula existencia de instrumentos que evalúen el capital cultural y las habilidades emocionales en adolescentes mexicanos y escolarizados se llevó a cabo la construcción de cuestionarios para beneficios y obtención de datos más precisos sobre los adolescentes. Este se desarrolló en base la propia conceptualización, así

como la revisión de la metodología en base la propia conceptualización, así como la revisión de la metodología y teoría psicosomática empleada para la construcción confiable del mismo. Se aplicaron tres instrumentos: 1) Encuesta sociodemográfico, 2) Encuesta capital cultural, y 3) TEST MAEA, para obtener información requerida para la investigación y poder correlacionar los resultados, a continuación se dará a conocer el diseño y aplicación de cada uno.

4.6 Cuestionario Sociodemográfico

Referente a lo encontrado en la literatura acerca de los factores que influyen en el desarrollo de las habilidades emocionales (familia, educación, cultura, género) y con el fin de conocer las características de la muestra se elaboró el Cuestionario Sociodemográfico. Este tiene una forma semi-estructurada (18) preguntas, de las cuales 10 Son de opción múltiple en las que el estudiante responde marcando solo una opción; (8) preguntas abiertas que solicitan al niño infamación de sus padres acerca de la edad, trabajo, tipo de empleo y persona a cargo; y finalmente una tabla con preguntas dicotómicas referentes a la escolaridad de los padres, la cual se responderá determinando si está completa o incompleta. La información solicitada en el cuestionario se organizará en los siguientes tres rubros:

Datos generales; sexo, grado, grupo, fecha de nacimiento, edad y dirección.
El grado y la edad cronológica es amplia la variabilidad en un solo grado.
La fecha de nacimiento se solicita para corroborar con la literatura si las habilidades emocionales desarrolladas hasta ese momento corresponden a una aproximación pertinente a su edad.
Datos sociodemográficos; tipo de vivienda y número de habitaciones. Con la finalidad de conocer el estrato socioeconómico de los adolescentes, se cuestiona acerca del tipo de vivienda en que habitan (casa o departamento), si es mueble propio, rentado o prestado. Para obtener el dato sobre hacinamiento se pregunta cuantas recamaras hay en casa. El nivel

socioeconómico se determina en base a una puntuación ponderada de cuatro variables: ocupación y educación del jefe de hogar, comuna de residencia y tipo de vivienda. La puntuación era en 7 categorías, es decir, la suma de los puntajes ponderados obtenidos en cada variable permite la clasificación del nivel socioeconómico en alto, medio y bajo (Rodríguez, 1999).

Datos familiares; con quien vive el adolescente, cuantos hermanos tiene, el orden de nacimiento, estado civil de los padres, en que trabajan los padres y su escolaridad.

Para poder realizar un análisis acerca de la enseñanza de y desarrollo de las habilidades emocionales en el sistema familiar se interroga en relación al tamaño de la familia a través del número de hermanos el lugar que ocupa entres sus hermanos; así como saber quien vive para conocer la influencia que la figura de apego / persona adulta guía ha tenido en este desarrollo. Además se interroga sobre el estado civil de los padres, en que trabajan, el tipo de empleo que tienen y si cuentan con personal a cargo. La escolaridad y ocupación de los padres se toman como referentes del ingreso económico, así como que a mayor nivel académico hay un mayor manejo y enseñanza de las habilidades emocionales en los hijos.

La información debe diferenciarse conforme a distintas variables sociales, económicas y demográficas, relativas al tema de análisis, con el fin de establecer categorías específicas del fenómeno en cuestión y reflejar los elementos que intervienen o explican su comportamiento (anexo 1).

4.7 Encuesta capital cultural

Encuesta auto-aplicada para recoger los datos cuantitativos, bajo el concepto de *habitus* por Bourdieu y el tiempo que le dedican a cada miembro de su familia.

Las dimensiones señaladas con los indicadores del capital cultural fueron medidas a través de una previa codificación en base a la teoría de Bourdieu, donde cada ítem tiene una puntuación de acuerdo a los *habitus* que los estudiantes señalaron en sus respuestas, y la dimensión se hizo bajo la teoría de Giménez y su clasificación de las culturas populares, las cuales tendrán directa relación con la medición de cada dimensión del capital cultural, véase en la tabla 3.

Encuesta para medir el capital cultural en adolescentes.

Reactivo	Dimensión	Abuelos	Padres	Hermanos	Solo	Otros
Me gusta expresarme y hablar en casa con La mayoría de las palabras que he aprendido han sido por Cuando digo groserías, a quien más se las digo es a	Lengua					
Creo en un dios porque lo aprendí con Me gusta rezar antes de ir a dormir en compañía de Cuando asisto a la Iglesia lo hago en compañía de	Religión y magia					
Mi tiempo libre me gusta pasarlo con Cuando veo la tele, me gusta verla con Cuando hago el “quehacer” me gusta hacerlo con	Vida cotidiana					
Cuando hay una feria cerca de mi casa, me gusta ir con Cuando voy a fiestas de bautizos, comunión, 15 años, etc., me gusta ir	Cultura festiva y ceremonial					

con ir Cuando se suspenden las clases, me gusta irme con						
Me gusta chatear por internet y celular con Cuando asisto a eventos culturales (música, danza, cine, pintura, escultura, teatro, literatura) lo hago en compañía de Cuando hay festividades en mi escuela me gusta invitar a	Situaciones locales y redes de sociedad					
Me gusta salir de paseo con Me gusta escuchar hablar de política en casa a Me gusta ver las noticias con	Condiciones histórico-sociales					

Tabla 3. Construcción de instrumento para medir el capital cultural en el *habitus* del tiempo libre del adolescente

En este instrumento se usa la clasificación de las culturas populares por el sociólogo Giménez por su concepto de cultura e identidades mexicanas, para dimensionar la encuesta construida bajo la perspectiva de capital cultural concebida por Bourdieu.

Test de inteligencia emocional: Test para medir la aptitud de las emociones en los adolescentes (TEST MAEA)

Se utilizó una encuesta auto-aplicada bajo la teoría de Salovey y Mayer sobre los indicadores de la inteligencia emocional y sus cuatro dimensiones; percepción,

facilitación, comprensión y regulación, en situaciones vividas en la escuela por los adolescentes con sus maestros, compañeros, en exámenes o solo, véase la tabla 4.

		Aptitudes			
Dimensión	**Reactivo**	**Percepción**	**Facilitación**	**Comprensión**	**Manejo**
Maestro	Me siento nervioso cuando noto que el maestro está estresado	Ansiedad			
	Me siento tranquilo cuando el maestro me pide participar en actividades escolares		Tranquilidad		
	Me gusta cuando el maestro me explica porque aprendo más			Felicidad	
	Me molesto cuando el maestro me pregunta de un tema que dio antes y no sé responder.				Enojo
Compañeros	Logro tranquilizarme cuando algún maestro me pregunta en clase frente a mis compañeros	Tranquilidad			
	Me acerco a mis compañeros cuando los veo alegres y jugando en el recreo.		Felicidad		

	Me molesta hacer equipo para estudiar cuando no me llevo con los del equipo			enojo	
	Cuándo hay una pelea, no me aguanto y me acerco para evitar que continúe				Ansiedad
Exámenes	Me siento feliz cuando entiendo la explicación en clase	Felicidad			
	Me siento molesto cuando estudio para un examen y salgo mal.		Enojo		
	Me siento ansioso en los exámenes finales porque no sé que como van a ser las preguntas			Ansiedad	
	Trato de estudiar y tranquilizarme para no bloquearme en un examen final.				Tranquilidad
	Me enojo cuándo veo que mis compañeros hacen planes sin mí para ir a jugar	Enojo			

Solo

	Me siento estresado cuando me toca participar sólo en eventos artísticos		Ansiedad		
	Me siento tranquilo si estoy solo en el recreo.			Tranquilidad	
	Me siento feliz y puedo hacer la tarea solo aunque el resto del equipo no me ayude				Felicidad

Tabla 4. Delimitación de los ítems del TEST MAEA, donde se maneja una sola variable (Situaciones vividas en la escuela)

Las dimensiones señaladas con los indicadores de la inteligencia emocional fueron medidas a través de una previa codificación en base a la teoría de Mayer y Salovey, donde cada ítem tiene una puntuación de acuerdo a las “habilidades”, que los estudiantes señalaron en sus respuestas, las cuales tendrán directa relación con la medición de cada dimensión de la inteligencia emocional. En los dos instrumentos aplicados el nivel de medición es intervalar “en una escala de intervalo, la diferencia entre los números tiene un significado. Específicamente, los intervalos entre los números son del mismo tamaño” (Cozby, 2004:106).

La metodología de los instrumentos se justifica debido a la complejidad del constructo capital cultural e inteligencia emocional. Para el primero el total de preguntas de la encuesta son dieciocho, y para el segundo el total de preguntas del test son dieciséis, de las cuales todas son preguntas cerradas y afirmativas para ambos instrumentos, aunque permiten explorar más allá de la alternativa seleccionada cuando se pide especifique “otros” en la encuesta capital cultural.

Luego, los datos se analizaron mediante el programa estadístico SSPS 19, para realizar la correlación simple entre el nivel de capital cultural e inteligencia emocional de los evaluados.

4.6 Confiabilidad entre jueces

Se considera como criterio de validez que el instrumento capital cultural e inteligencia emocional haya sido validado por expertos, para el primer instrumento fueron 2 profesores con autoridad en el tema de capital cultural; para el segundo instrumentos fueron 8 profesores con autoridad en el tema de psicología, sociología y pedagogía, además del aporte de comentarios y sugerencias para la elaboración de los instrumento de más de seis adolescentes, estudiantes de primero y segundo año de secundaria.

4.7 Aplicación de los instrumentos

De acuerdo con el contexto y con el propósito de garantizar la entrada en las escuelas, se elaboró y se envió cartas de presentación del proyecto de investigación para que apoyaran el trabajo de encuestadores en cada grupo.

Se usó una carta de procedimiento informativo al tema, que se distribuyó en dos escuelas; una pública y una privada que se encuentran en el Área Metropolitana del D.F. seleccionadas en la muestra para garantizar una mejor acogida y nivel de respuesta por parte de los estudiantes. Los principales temas que aborda la encuesta son:

Presentación de los instrumentos.
Justificación de la realización de la operación estadística.
Objetivo e importancia de la encuesta.
Algunos indicadores relevantes que den información sobre la investigación.

En la literatura de investigación, se observó la carencia de instrumentos para adolescentes mexicanos, es por eso que se sintió el reto de construir instrumentos que evalúen en clase las habilidades emocionales teniendo una visión realista que cubra la idiosincrasia de cada cultura y tome en cuenta el contexto social ya que, a pesar del esfuerzo de adaptación, los actuales han sido generados en el ámbito anglosajón. Dado que no hay instrumentos que evalúen habilidades emocionales en los adolescentes de situaciones vividas en la escuela, existe escasa información acerca de lo que pasa con estas en la población adolescente, dando la impresión de que este sector carece de objetividad para hablar de sus emociones, que le es difícil autoevaluarse y tener autoconciencia sobre su sentir.

CAPITULO 5. ANÁLISIS DE LOS INSTRUMENTOS APLICADOS PARA LA INVESTIGACIÓN

5.1 Resultados Test MAEA

Cada miembro de la sociedad construye simbólicamente su realidad a partir de su propia experiencia concreta, desde donde emergen valores y creencias que tácitamente él ostenta, producto indudablemente de la aculturación de la que ha sido objeto. Una aculturación que depende enormemente del capital cultural, social y material que los individuos han adquirido en su continuo proceso de socialización, lo que en palabras de Bourdieu lleva a un *habitus* diferenciado con el cual cada individuo enfrenta su vida en sociedad. Este trabajo de investigación tuvo una muestra de 120 sujetos, ubicados en dos escuelas con niveles socioeconómico diferentes; en la escuela pública se aplicaron los instrumentos a 80 estudiantes, y solo se pudieron validar a 60 sujetos todos con un nivel socioeconómico (bajo/alto o D+), con un promedio general de escolaridad de 7.3; y en la escuela privada se aplicaron los instrumentos a una muestra de 40 estudiantes y solo se validaron a 20 sujetos, todos con un nivel socioeconómico (clase media alta o C+) y con un promedio general de escolaridad de 8.17 puntos.

El trabajo de investigación contó con una población de 120 sujetos. Se aplicaron los instrumentos en dos escuelas con distinto nivel socioeconómico; en escuela pública se aplicaron los instrumentos a 80 estudiantes, y sólo se pudieron validar 60 sujetos quienes completaron los instrumentos en su totalidad. Por su parte en escuela privada se aplicaron los instrumentos a 40 estudiantes y sólo se validaron 20 sujetos que completaron en su totalidad las pruebas.

En cuanto al género de los participantes 33 fueron masculinos, 24 femeninos y tres participantes omitieron la respuesta a esta pregunta. El tipo de casa que mayor frecuencia presentó fue propia con 41 participantes, mientras que 13 de ellos renta la vivienda, seis de los participantes omitieron la respuesta a esta pregunta.

En el gráfico 1 se observa en porcentaje que predomina el adolescente viviendo con la figura de papá, mamá y hermanos.

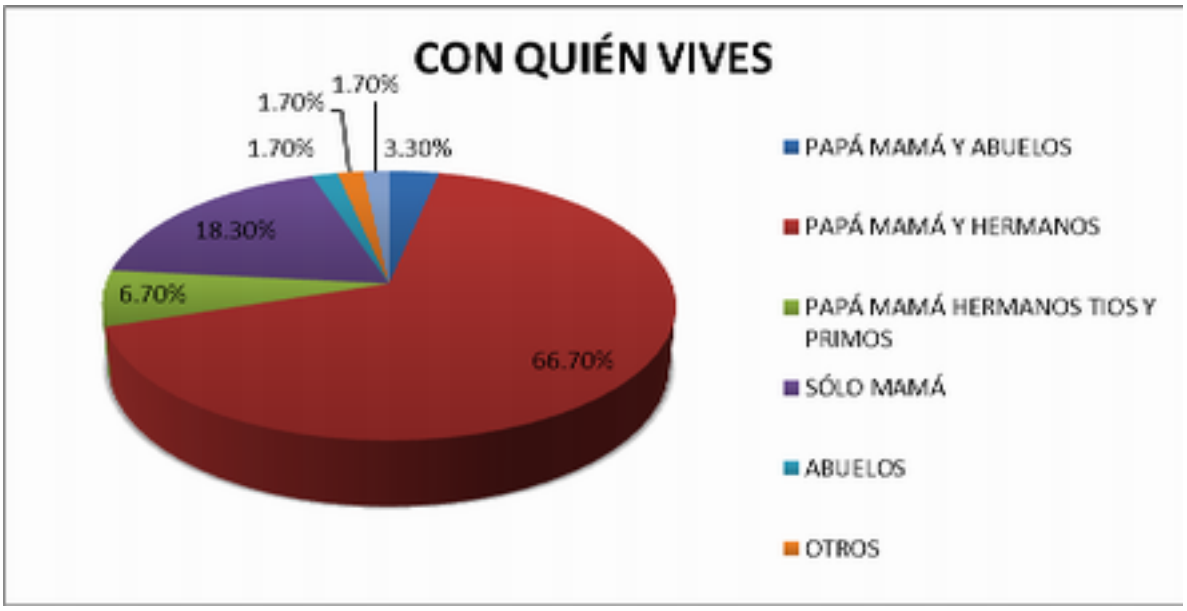


Gráfico 1. Con quién vive En el gráfico 4 se observa en porcentaje que los padres de los adolescentes se encuentran casados.

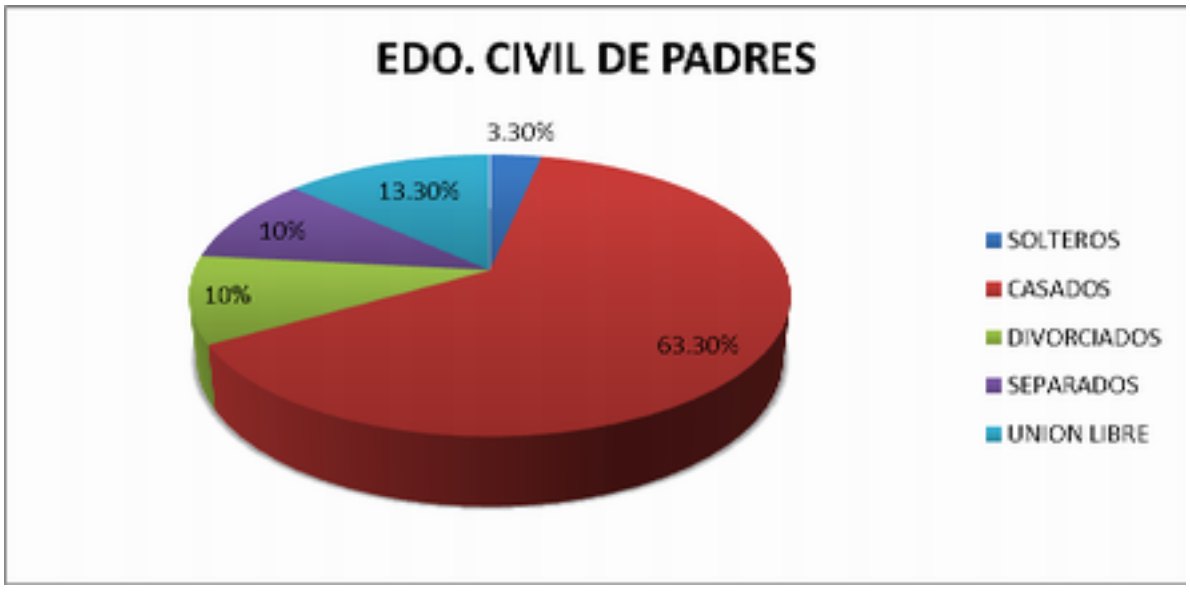


Gráfico 2. Estado civil de los padres

Respecto a la actividad que realizan los Padres, se observó que 57 de ellos trabajan (3 indicarán no realizar actividad laboral). En tanto la actividad que realizan las

Madres de los participantes se observó que 41 de ellas trabajaban mientras que 19 no reportaron realizar alguna actividad laboral.

En las siguientes gráficas se observa la escolaridad dividida por género de los Padres de los participantes. En el gráfico 3 se observa que predomina el nivel de escolaridad de licenciatura en los padres de los participantes.



Gráfico 3. Escolaridad de los padres.

En la encuesta de capital cultural se divide la población entre los 40 estudiantes de la escuela pública y 20 estudiantes escuela privada, para dar un total de 60 sujetos a evaluar, el instrumento tiene un total de 18 reactivos; los estudiantes de la escuela privada solo 3 contestaron completo el instrumento ya que el resto se considera ateo y omitieron las respuestas de las preguntas de dimensión religiosa.

Se realizó una comparación del instrumento de capital cultural entre la escuela pública y privada para observar cual grupo realiza más actividades con los miembros de su familia.

En el gráfico 4 se observa en porcentaje que los estudiantes de la escuela pública realizan más actividades con los padres y los de la escuela privada con otros (amigos, vecinos, primos, tíos y más).

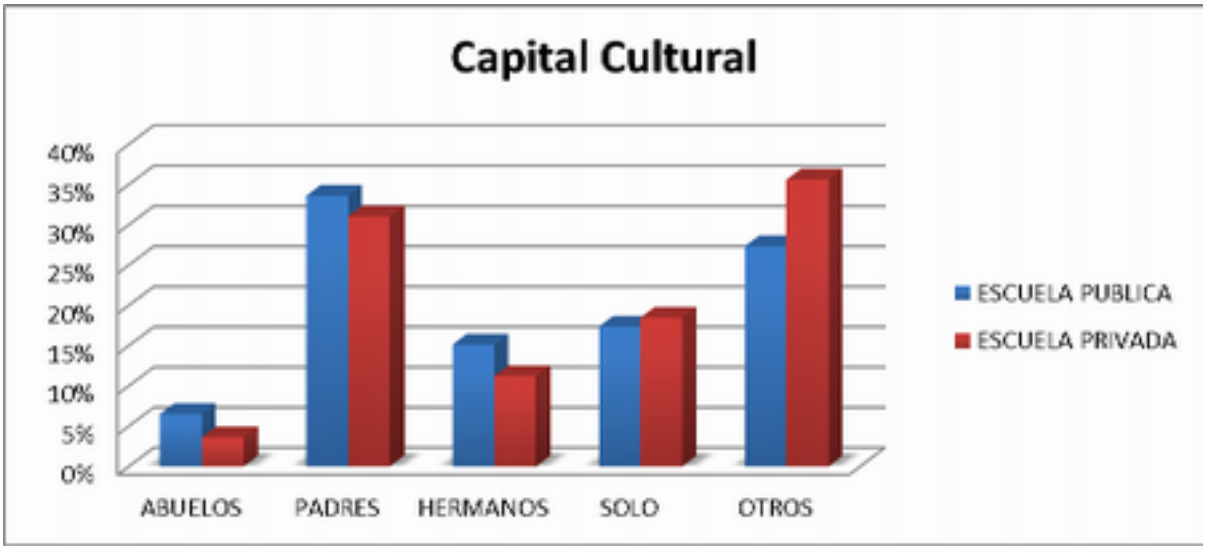


Gráfico 4. Comparativo entre las escuelas públicas y privada

Para analizar si existe una correlación entre las variables se realizó la prueba estadística de correlación de Spearman para pasar de lo general a lo particular ya que es el estadígrafo adecuado al tipo de datos que se manejan en el estudio. Los datos significativos se presentan en la siguiente tabla 5.

Variables correlacionadas	*rho de Spearman*	Significancia
Abuelos y Hermanos	.305	.018
Abuelos y Otros	-.329	.010
Padres y Solo	-.299	.020
Padres e Inteligencia Emocional	.311	.016
Hermanos y Solo	-.292	.023

Tabla 5. Correlación de Spearman entre las variables.

En la tabla 5 se observa que la única variable que tuvo correlación con la inteligencia emocional fue la de capital cultural de los padres.

Propuesta de elementos que componen el desarrollo de la Inteligencia Emocional.

En esta investigación se observa la importancia que representa el capital cultural en la inteligencia emocional en el adolescente; y para el desarrollo de la IE es necesario que se tomen en cuenta los siguientes elementos



CONCLUSIONES

Una vez finalizada la investigación podemos suponer que sí existe relación entre el capital cultural y la inteligencia emocional de los adolescentes de segundo año de secundaria de dos instituciones educacionales una pública y otra privada.

En el análisis que se hizo para correlacionar las variables con la prueba estadística de Spearman; los resultados son satisfactorios para esta investigación, se encontró correlación entre las variables de padres e inteligencia emocional (rho= .311; p=.016), es la única variable que tuvo correlación en la investigación, y con esto se puede concluir que la idea principal de la tesis donde se creía que los padres son un generador de la inteligencia emocional de los hijos resulto cuantitativamente cierto y cualitativamente relacionada con la teoría de Bourdie. Esto se debe a que los padres que participan activamente en la crianza de sus hijos pueden ayudar a que éstos sean más inteligentes y tengan un mejor comportamiento; Los padres hacen importantes contribuciones en el desarrollo de la conducta de sus hijos y la inteligencia. Independientemente de si los padres viven o no con sus hijos, la capacidad de los progenitores fija los límites adecuados y la estructura del comportamiento de sus hijos influyendo positivamente en la solución de problemas y la disminución de los trabas emocionales tales como la tristeza, el aislamiento social y la ansiedad.

También se observa correlación entre las variables de abuelos y hermanos (rho= .305; p=.018), con los abuelos y otros (rho= -.329; p=.010), con los padres y solo (rho= -.299; p=.020) y con los hermanos y solos (rho=-.292; p=.023.).

Para llegar a estas conclusiones se hizo una propuesta de modelos de medición los cuales fueron:

En primer lugar, un instrumento construido con base teórica en Bordieu, resulta pertinente manifestar que de acuerdo al análisis estadístico, donde se realizó una correlación simple entre las variables, se consideró el promedio de los grupos de estudiantes que contestaron bien el cuestionario y sus puntajes del TEST MAEA (Test para Medir la Aptitud de las Emociones en los Adolescentes).

En segundo lugar, con dicho instrumento, se identifico las categorías de las culturas populares tradicionales por Giménez y las características de capital cultural de los estudiantes, según el *habitus* que plantea Bourdieu.

Tercero, se aplico una encuesta sociodemográfica y los análisis arrojaron que no existe correlación estadísticamente significativa entre el nivel sociodemográfico y la inteligencia emocional, esto quiere decir que no hay una relación entre si es escuela pública o privada y su inteligencia emocional.

En relación al capital cultural, podemos señalar que en los análisis cuantitativos señalan que existe correlación directa y significativa entre los estudiantes que comparten más actividades con sus padres y su inteligencia emocional.

Sin embargo, los grupo evaluados no mostraron un puntaje de inteligencia emocional alto, y que su rendimiento académico oscila en la pública de 7.3 y la privada de 8.17, esto quiere decir que su nivel académico es regular.

Cabe destacar que del complemento cualitativo, surgieron nuevos temas de investigación, como la importancia e influencia de la familia en especial el tiempo que comparten con los padres y el entorno social en que se vive, además de la percepción de los estudiantes de considerar importante la inteligencia emocional para mejorar su conducta y rendimiento académico, que las instituciones educativas divulguen el conocimiento de la importancia que es para un padre contribuir en el desarrollo de la inteligencia emocional como la llave que permita abrirle nuevas puertas a un mejor rendimiento académico y mejorar su calidad de vida.

Las instituciones y nosotros como cargo de una sociedad debemos buscar la igualdad dentro de un salón de clase, respetando la diversidad de los estudiantes, pero entregándoles las herramientas necesarias para que sean capaces de desarrollar al máximo su potencial. Como lo muestra el estudio, el capital cultural está y también la inteligencia emocional sin importar el nivel socio-económico, lo que falta es más trabajo de las instituciones educacionales en conjunto con las familias para aumentar la capacidad y el nivel de los adolescentes.

Dentro de la literatura de investigación se encuentran diversos factores que influyen en el rendimiento académico de un adolescente; la inteligencia emocional puede llegar a ser uno de esos factores que dependiendo del nivel que tenga el estudiante, puede influirle de forma positiva y/o negativa en su conducta, saber y motivación al momento de estudiar.

El núcleo familiar está inmerso en un espacio social determinado con características definidas, donde se puede encontrar buenas o malas influencias para el desarrollo de los estudiantes. El capital cultural que tenga una familia puede ofrecer una motivación en la conducta, logrando con esto hacer que se desarrolle la inteligencia emocional en el infante, para que cuando llegue a la adolescencia ya cuente con un respaldo emocional y no se le dificulte enfrentarse a los cambios previsto en esta etapa.

RECOMENDACIONES

La investigación estaba orientada a identificar la relación entre el capital cultural y la inteligencia emocional de los estudiantes de segundo año de secundaria y el rendimiento académico de dos instituciones educacionales, una pública y otra privada dentro de Área Metropolitana de la Ciudad de México.

Gracias al complemento cualitativo, emergieron nuevos temas del corpus de datos que escapaban a los objetivos iníciales de la investigación, sin embargo serían interesantes de abordar en futuras investigaciones, por ejemplo; los adolescentes que comparten más actividades con los padres tienen mayor nivel de inteligencia emocional; el nivel económico no influye en el de desarrollo de la inteligencia emocional.

Los resultados, sin embargo, deben ahora animar y alentar a los gobiernos a formular políticas que fomenten el aumento de las fórmulas positivas de contacto entre los adolescentes y sus padres. "Iniciativas como el permiso de paternidad para los hombres y clases para aprender a ser padres enfatizan el rol de padres pueden ayudar a maximizar el desarrollo de los niños desde la primera infancia y la pre-adolescencia.

Por último, como esta investigación se realizó en el Área Metropolitana, sería prudente incrementar la muestra y darle más confiabilidad a la hipótesis y también realizar el mismo estudio en Provincia y comparar los resultados obtenidos.

La investigación queda abierta, debido a la limitación inicial de la muestra y a los nuevos temas que emergieron del complemento cualitativo.

FUENTES DE CONSULTA

Psicología

Cozby, Pau C. Métodos de investigación del comportamiento. México: Programas Educativos S.A. de C.V, 2004

Extremera, N. y Fernández- Berrocal, P. Adaptación española del test de inteligencia emocional de Mayer-Salovey-Caruso (MSCEIT): manual y cuadernillo. Madrid: TEA ediciones, 2009. Digital

Galton, F. (1879). Brain. Recuperado el 2011, de Oxford Journals: http// brain.oxfordjournals.org/content/2/2/149.full.pdf. Web

Gardner, H. A Multiplicity of intelligences: In tribute to Professor Luigi Vignolo. Sceintific American, 12, 1998. Digital

Gardner, H. Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples. México: Fondo de Cultura Económica, 1999. Impreso.

Gardner, H. La inteligencia reformulada. Las inteligencias multiplex en el siglo XXI. Buenos Aires: Paidós, 2001. Impreso.

Goleman, Daniel. Emotional Intelligence, New York: Bantman Books, 1995. Impreso.

Hogan, T. Pruebas psicológicas. México: Manual Moderno, 2004.

Mayer, J. D. &Salovey, P. “The intelligence of emotional intelligence”. Intelligence, 17, 433–442. 1993. Digital.

Mayer, J. D. &Salovey, P. ¿What is emotional intelligence?, 1997.

Martin Doris y Boeck Karin. EQ que es inteligencia emocional. Anzos, S.L., Fuenlabrada España. Editorial EDAF, S.A.Edición, google book, digital, Marzo 2004. Digital.

Pérez, E., Beltramino, C. y Cupani, M. Inventario de Autoeficacia para Inteligencias Múltiples: Fundamentos Teóricos y Estudios Psicométricos. Evaluar. 2, 35-60. 2003. Digital.

Salovey, P., y Mayer, J. D. Emotional Intelligence. Imagination, Cognition, and Personality, 9, 185-211. 1990. Digital

Mayer, J. Caruso, D. y Salovey, P. The Intelligence of Emotional Intelligence. 1993.

Salovey, P., y Mayer, J. D. Current directions in emotional intelligence research, 1999. (Enprensa).

Salovey, P., y Sluyter, D. J. Emotional Development and Emotional Intelligence. Educational Implications. Nueva York: Basic Books 1997. Digital

Strasser, J. Y Seplocha, H. How Can University Professors Help Their Students Undertand Issues of Diversity Through Interpersonal & Intrapersonal Intelligences? Multicultural Education, 20-24. 2005. Digital

White M. Reescribir la vida. Entrevistas y ensayos. Madrid: Gedisa. 1995. Digital

Educación

Asociación Nacional de Universidades de Instituciones de Educación Superior / ANUIES (2001). La Educación Superior en el Siglo XXI. México: ANUIES.

Althusser. Louis. Ideología y aparatos ideológicos del Estado. Paidos, argentina, 2001.

Arrendo, Pérez Rivera, Aguirre. Didáctica General, Manual introductorio. Noriega Editores. México. Limusa, 2006.

Bertin M, Giovann. Educación y alienación. Nueva imagen, México, 2001.

Desiré Ruiz Aranda, Rosario Cabello González, José Martin Salguero Noguera, Raquel Palomera Martin, Natalio Extremera Pacheco, Pablo Fernández-Berrocal.Guía para mejorar la inteligencia emocional de los adolescentes. España: Pirámide, 2013. Digital

Durkheim, Emile: Parsons, Talcott. Introducción a la sociología. Quinto Sol, México, 1985. Digital

Educación Infantil, Universidad de Macedonia Occidental. Editorial Grecia. 2011. Digital

Figueroa, Carlos. Sistemas de evaluación Académica, Primera Edición, El Salvador, Editorial Universitaria, 2004.

Figueroa Erazo, Daysi Miriam; Psicología de la Adolescencia II, Ediciones Figueroa, 6ª Edición, San Salvador, El Salvador, 2003. Digital

Sampieri, R., Fernández, C., Baptista,P. (1991) "Metodología de la investigación". Ed. Mc Graw-Hill. México

Parsons, Talcott. La sociedad: Perspectivas evolutivas y comparativas. Trillas, México, 1994. Digital

Piaget,Jean. De la pedagogía. Argentina: Paidós, 2008. Impreso

Cultura

Berger, P &Luckman, T. (1999). "La construcción social de la realidad". Ed. Amorrot, Buenos Aires.

Bourdieu, p. (2000) "Poder, derecho y clases sociales". Ed. Desclee, Bilbao.

Bourdieu, P. (2005). "Capital cultural, escuela y Espacio Social". Ed. Siglo veintiuno. Argentina.

Bourdieu, P. (2006). "La distinción. Criterio y bases sociales del gusto". Ed. Taurus. Bogotá.

Geertz, Clifford. La interpretación de las culturas. Editorial Gedisa, S.A. Barcelona España, 2005. Pág. 52- 60. Digital

Giménez Montiel, Gilberto. Teoría y análisis de la cultura, volumen uno. Conaculta. México. 2005. Pág. 113- 134. Digital

Martínez, José. Las clases sociales y el capital en Pierre Bourdieu: Un intento de aclaración. Universidad de Salamanca. pp. 9-10. Digital

Vygotsky, L. S. *Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press. Vygotsky, L. S. (1978). *Pensamiento y lenguaje*. Madrid: Paidós.

Artículos de Psicología

Antonio, Cabanach Ramón G., Rodríguez Susana y Bernardo Ana. Adaptabilidad y cohesión familiar, implicación parental en conductas autorregulatorias, autoconcepto del estudiante y rendimiento académico. Psicothema 2003. www.psicothema.com

Student motivation. Journal of educational Psychology, 84, 261 – 271.

Bar-On, R. (2006), The Bar-On model of emotional-social intelligence BermúdezMaria Paz, Álvarez I. Teva, Sánchez Ana. Análisis de la relación entre inteligencia emocional, estabilidad emocional y bienestar psicológico. Publicado en Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal. UniversitasPsychologica. Bogotá, Colombia. 2003. Digital

Berrocal Pablo Fernández, Salovey Peter, Vera Aldo, Extremera y Ramos Natalia. Cultura influences on the between perceived emotional intelligence and depression. PressesUniversitaires de Grenoble. 2005. Digital

Caso, J. (2000). Validación de un instrumento de autoestima para niños y adolescentes. Tesis de Maestría. México: Universidad Nacional Autónoma de México. Digital

Caso Niebla Joaquín y Hernández Guzmán Laura. Variables que inciden en el rendimiento académico de adolescentes mexicanos. Revista Latinoamericana de Psicología 2007, volumen 39, N. 3, 487-501. Digital

Casullo, M. &Cayssials, A. (1995). Decisión vocacional y proyecto de vida. Buenos Aires: Ed. Paidós. Digital

Di Fabio, A., &Busoni, L. (2007). Fluid intelligence, personality traits and scholastic success: Empirical Evidence in a sample of Italian high school students. Personality and Individual Differences, 43, 2095-2104. Digital

Extremera Pacheco Natalio y Pablo Fernández-Berrocal. Inteligencia emocional en adolecentes. Universidad de Málaga. Laboratorio de Emociones. 2013. Digital

Mayer John D., y Salovey Peter. Emotional intelligence and the construction and regulation of feellings. Cambridge University Press. 1995. Digital

DuBois, D. L. Bull, C. A., Sherman, M. D. & Roberts, M. (1998). Self-esteem and adjustment in early adolescence: A social – contextual perspective. Journal of Younth and Adolescence, 27(5), 557-583. Digital

Goetz, T., Frenzel, C.A., Pekrun, R., & Hall, N. (2005). Emotional intelligence in the learning and performance. In R. Schulze & R. D. Roberts (Eds.), Emotional Intelligence: an internacional Handbook (pp. 233 – 253). Cambridge, MA: hogrefe& Huber. Digital

González – Pienda Julio A., Núñez José C., Álvarez Luis, Roces Cristina, González – Pumariega Soledad, González Paloma, Muñiz Roberto, Valle Mayer, J.D, Salovey, P., Caruso, D.R., &Sitarenios, G. (2003). Measuring emotional intelligence with the MSCEIT Vs.0. Emotion, 3, 97-105.

Mayer, J.D &Salovey, P., (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey& D. Sluyter (Ed.). Emotional development and amotional intelligence: Educational implications. (pp. 3-331). New York: Basic Books. Digital

Mayer, J.D, Salovey, P., Caruso, D.R. (2000). Models of emotional intelligence. In R. J. Stemberg (Ed.), Hanbook of intelligence (pp. 396-420). Cambridge, England: Cambridge UniversityPress. Digital

Pacheco Extremera Natalio y Berrocal Pablo Fernández. Inteligencia emocional: métodos de evaluación en el aula. Universidad de Málaga. Publicado en la Revista Iberoamérica de Educación. Digital

Parker, J. D.A., Summerfeldt, L. J., Hogan M. J., &Majeski, S.A. (2004). Emotional intelligence and academic success: examining the transition from high school to university. Personality and Individual Differences, 36, 163-172. Digital

Páginas web

Fernández, Rogelio. 2007.

http://www.blogseitb.com/inteligenciaemocional/2007/03/11/title-22-1/

El Rendimiento Académico: Concepto, Investigación y Desarrollo. Revista electrónica sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, julio-diciembre/ vol.1, número 002. Madrid, España. Extraído el día 15 de Mayo del 2014.

http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=55110208
Navarro, R. (2003).

Capítulo II marco teórico 1. Rendimiento académico. Extraído el día 06 de Enero del 2014

http://wwwisis.ufg.edu.sv/wwwisis/documentos/TE/371.262-B634f/371.262-B634f-CAPITULO%20II.pdf

Rubenstein, G. (2009). Brain Imagery Supports the Ideal of Diverse Intelligences. Recuperado en Noviembre de 2010, de Edutopia: http/www.edutopia.org/ multiple-intelligences-brain-research. Web

Caso Niebla Joaquín y Hernández Guzmán Laura. Modelo Explicativo del Bajo Rendimiento Escolar: Un Estudio con Adolescentes Mexicanos. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 2010 – Volumen 3, Numero 2. http://www.rinace.net/riee/numeros /vol3-num2/art8.pdf

ANEXOS

Anexo 1

Cuestionario Sociodemográfico

Instrucciones:

Te pedimos por favor que nos proporciones los siguientes datos que a continuación te solicitamos. Éstos datos son confidenciales y se ocuparán únicamente con fines de investigación.

SEXO: F M

GRADO DE SECUNDARIA: 1º 2º GRUPO:

FECHA DE NACIMIENTO: DÍA MES AÑO EDAD: 11 12 13 14 MÁS

COLONIA: DELEGACIÓN:

A continuación marca con una "X" el círculo que describa mejor tu respuesta a cada pregunta.

1. TIPO DE VIVIENDA: casa departamento
   Es: propia rentada prestada
2. EN TU CASA HAY:
   baños 0 1 2 3 4 5 6 más sala
   recámaras 0 1 2 3 4 5 6 más cocina
3. ¿CON QUIÉN VIVES?
   papá, mamá y abuelitos papá, mamá y hermanos papá, mamá, hermanos, tíos, primos
   sólo papá sólo mamá abuelitos otros, ¿con quién?
4. NÚMERO DE HERMANOS QUE TIENES (NO TE CUENTES):
   0 1 2 3 4 5 6 7 más
5. LUGAR QUE OCUPAS ENTRE TUS HERMANOS (EN QUÉ ORDEN NACISTE):
   1º 2º 3º 4º 5º 6º 7º más
6. ¿VIVES CON UNA PERSONA QUE TENGA UNA ENFERMEDAD (FÍSICA O MENTAL)? sí no
   MENCIONA QUÉ ENFERMEDAD Y QUIÉN LA TIENE:
7. ESTADO CIVIL DE TUS PADRES:
   solteros casados divorciados separados unión libre

8. ¿QUÉ EDAD TIENE TU MAMÁ?
9. ¿EN QUÉ TRABAJA TU MAMÁ?
10. TIPO DE EMPLEO:
11. ¿TIENE PERSONAL A CARGO?
12. ¿QUÉ EDAD TIENE TU PAPÁ?
13. ¿EN QUÉ TRABAJA TU PAPÁ?
14. TIPO DE EMPLEO:
15. ¿TIENE PERSONAL A CARGO?

Coloca una "**X**" en el cuadro que indique hasta dónde estudió tu mamá, papá y/o tutor

(Sólo debe haber una **X** para mamá, una **X** para papá y una **X** para tutor, en caso de ser el mismo mamá o papá que el tutor, solo se marca una vez en mamá o papá).

ESCOLARIDAD	MADRE	PADRE	TUTOR
No sabe leer ni escribir			
Sabe leer y escribir			
Primaria incompleta			
Primaria completa			
Secundaria incompleta			
Secundaria completa			
Bachillerato incompleto			
Bachillerato completo			
Técnico incompleto			
Técnico completo			
Licenciatura incompleta			
Licenciatura completa			
Otro (Especificar cuál)			

Anexo 2

Encuesta para medir el capital cultural en adolescentes

La siguiente encuesta tiene como objetivo identificar la preferencia en compartir tu tiempo libre con los miembros de tu familia. En la parte izquierda encontrarás algunas situaciones, y en la parte derecha las opciones de respuestas con quien compartes:

1) Abuelos
2) Padres
3) Hermanos
4) Solo
5) Otro: ejemplo (amigos, primos, vecinos, otros)

Por favor te pedimos marcar con una **X** el cuadro con la respuesta que sea de tu agrado con la mayor honestidad posible.

.Nota: en dado caso que no hagas algunas de estas actividades, por favor dejarla en blanco.

Agradecemos de antemano tu valiosa colaboración.

PREGUNTA	ABUELOS	PADRES	HERMANOS	SOLO	OTROS
Me gusta expresarme y hablar en casa con					
La mayoría de las palabras que he aprendido han sido por					
Cuando digo groserías, a quien más se las digo es a					
Creo en un dios porque lo aprendí con					
Me gusta rezar antes de ir a dormir en compañía de					
Cuando asisto a la Iglesia lo hago en compañía de					
Mi tiempo libre me gusta pasarlo con					
Cuando veo la tele, me gusta verla con					
Cuando hago el "quehacer" me gusta hacerlo con					
Cuando hay una feria cerca de mi casa, me gusta ir con					
Cuando voy a fiestas de bautizos, comunión, 15 años, etc., me gusta ir con					
Cuando se suspenden las clases, me gusta irme con					
Me gusta chatear por internet y celular con					
Cuando asisto a eventos culturales (música, danza, cine, pintura, escultura, teatro, literatura) lo hago en compañía de					
Cuando hay festividades en mi escuela me gusta invitar a					
Me gusta salir de paseo con					
Me gusta escuchar hablar de política en casa a					
Me gusta ver las noticias con					

*Los resultados que revelen esta encuesta son exclusivamente para fines de investigación.

Anexo 3

MAEA

TEST para medir la aptitud de las emociones en los adolescentes.

Por: Carmen del Valle Soto García

Recientemente surge la tendencia a considerar diferentes tipos de "inteligencias", entre ellas la emocional. Podemos reconocer la inteligencia emocional porque nos pone en contacto con lo que hay de humano en una persona, y para facilitarte entrar en contacto con la tuya te ofrecemos a continuación una serie de preguntas que, al contestarlas y evaluar tus respuestas, nos permitirán conocer un poco más sobre tu mundo emocional y como te desenvuelves en él.

Las puntuaciones van de 0 a 4 para cada escala; puntuaciones altas representan que tiene una elevada aptitud y potencial en ella.

0) **Muy desacuerdo**
1) **Desacuerdo**
2) **Indeciso**
3) **De acuerdo**
4) **Muy de acuerdo**

Por favor te pedimos marcar con una **X** el recuadro con la respuesta que sea de tu agrado con la mayor honestidad posible.

Agradecemos de antemano tu valiosa colaboración.

PREGUNTA	MUY DE ACUERDO	DE ACUERDO	INDECISO	DESACUERDO	MUY DESACUERDO
Me siento nervioso cuando noto que el maestro está estresado					
Me siento tranquilo cuando el maestro me pide participar en actividades escolares					
Me gusta cuando el maestro me explica porque aprendo más					
Me molesto cuando el maestro me pregunta de un tema que dio antes y no sé responder					
Logro tranquilizarme cuando algún maestro me pregunta en clase frente a mis compañeros					
Me acerco a mis compañeros cuando los veo alegres y jugando en el recreo					
Me molesta hacer equipo para estudiar cuando no me llevo con los del equipo					
Cuando hay una pelea, no me aguanto y me acerco para evitar que continúe					
Me siento feliz cuando entiendo la explicación en clase					
Me siento molesto cuando estudio para un examen y salgo mal					
Me siento ansioso en los exámenes finales porque no se que como van a ser las preguntas					
Trato de estudiar y tranquilizarme para no bloquearme en un examen final					
Me enojo cuándo veo que mis compañeros hacen planes sin mí para ir a jugar					
Me siento estresado cuando me toca participar sólo en eventos artísticos					
Me siento tranquilo si estoy solo en el recreo					
Me siento feliz y puedo hacer la tarea solo aunque el resto del equipo no me ayude					

Los resultados de este test revelan sólo las aptitudes más resaltantes de su personalidad, de ninguna manera excluyen otros rasgos, y se ofrece exclusivamente para fines de investigación.

TOTAL DE PUNTOS: