

INTELIGENCIA EMOCIONAL Y AUTOCONCEPTO EN COLEGIALES DE LIMA METROPOLITANA

MARIA LUISA MATALINARES CALVET, CARLOS ARENAS IPARRAGUIRRE, ALEJANDRO DIOSAS CHOCANO, RAÚL MURATTA ESCOBEDO, CECILIA PAREJA FERNÁNDEZ, GLORIA DÍAZ ACOSTA, CARMEN GARCÍA NÚÑEZ DEL ARCO, MARLENITA DIEGO CUEVA, JOSÉ CHÁVEZ ZAMORA.

RESUMEN

La investigación que se presenta, tuvo como objetivo principal establecer si existía o no relación entre la Inteligencia Emocional y el Autoconcepto, en los colegiales de Lima Metropolitana. Para su realización, se evaluó inicialmente a 601 colegiales de ambos sexos, cuyas edades fluctuaban entre 15 y 18 años, que cursaban el quinto de secundaria, procedentes de ocho centros educativos estatales de Lima Metropolitana, a quienes se aplicó el Inventario de Inteligencia Emocional, propuesto por Ice Bar On, y el test de Evaluación de Autoconcepto, propuesto por Musitu, García y Gutiérrez. Los criterios de exclusión de ambas pruebas, determinaron una muestra final de 203 colegiales. Los resultados arrojaron una correlación positiva entre ambas variables. Se encontró, también, relación entre la Inteligencia Emocional y los componentes social y emocional del Autoconcepto. Se encontró, además, relación positiva entre el Autoconcepto y la comprensión emocional de sí y el cociente emocional de la Prueba de Inteligencia Emocional. Al comparar el autoconcepto de varones con mujeres, se encontró diferencias significativas en el componente académico, a favor de las mujeres, y en el componente emocional, a favor de los varones. Por último, al comparar varones y mujeres en Inteligencia Emocional, se encontró diferencias significativas a favor de las mujeres, en el cociente emocional interpersonal de la Prueba de Inteligencia Emocional.

Palabras clave: Inteligencia emocional, autoconcepto, estudiantes de secundaria.

ABSTRACT

The main objective of this research was to establish if it existed or no relationship between Emotional Intelligence and Self-concept on high school students from Metropolitan Lima. For this effect, at the beginning, it is tested to 601 high school students, female, and male, with ages between 15 and 18 years old, they were studying at the 5th grade of High School, and they had come from eight state educational institutions from Metropolitan Lima to whom were tested with Emotional Intelligence Inventory proposed by Bar-On and Self-concept Assessment test, proposed by Musitu, García & Gutiérrez. The exclusion criterion for two tests determined a final sample of 203 High School students. The results showed a positive correlation between Emotional Intelligence and Self-concept, a relationship between Emotional Intelligence and Social and Emotional clusters of Self-concept was found too. Besides, there were positive relationships between Self-concept with Emotional Self Self-awareness, and Self concept with Emotional Quotient of Emotional Intelligence Inventory.

For the purpose of analysis, Self-concept of mens and women was compared, indicating significant differences on Academic Cluster for women and Emotional Cluster for men. Finally, responses from men and women on Emotional Intelligence, reflected significant differences for women on Interpersonal Emotional Quotient of Emotional Intelligence inventory.

Keywords: Emotional intelligence, self-concept, high school students.

INTRODUCCIÓN

El término inteligencia emocional, contrariamente a lo que muchos suponen, fue acuñado por Mayer y Salovey (1990). Según tales autores, el concepto incluye conocer y manejar las propias emociones, automotivación, reconocer las emociones de los demás y la capacidad de relacionarse con otros. Cinco años después, Goleman retoma las ideas de los referidos autores y las difunde ampliamente. Bar On (1997) la considera un conjunto de capacidades, competencias y habilidades no cognitivas que influyen la habilidad propia de tener éxito, al afrontar las demandas y presiones del medio ambiente, e incluye emplear las emociones para realizar actividades cognitivas en base a este concepto. Una serie de estudios conducidos por Schutte y colaboradores (2002), hallaron relación positiva entre la Inteligencia emocional, la autoestima y el Estado de ánimo.

En el Perú, Escurrea y otros (2000), siguiendo la propuesta de Salovey y Mayer, desarrollaron una prueba para medir Inteligencia emocional para alumnos universitarios. Posteriormente, el mismo autor (Escurrea, 2001) investigó las relaciones entre la IE y la necesidad cognitiva, encontrando que existen diferencias significativas entre varones y mujeres en Inteligencia emocional. León (2001) estudió la IE en estudiantes universitarios, usando la Prueba de BarOn, encontrando que el 100% de los estudiantes evaluados se ubican en un nivel promedio, al igual que en los componentes, señalando además que no existen diferencias respecto de la Institución Educativa de procedencia. Sotil y Quintana (2002) encontraron que los estudiantes de UNMSM presentan un nivel promedio en los componentes interpersonales, de manejo del estrés, estado de ánimo general y ligeramente bajo en adaptabilidad. Velásquez (2003) estudió la relación existente entre la Inteligencia Emocional y autoestima en estudiantes de secundaria con y sin participación en actos violentos. Encontrando diferencias significativas entre ambos grupos; indicando que los alumnos que no participan en actos violentos son emocionalmente más competentes, valoran sus cualidades y talentos en contraste con los que sí participan. Halló también diferencias en función al sexo, que favorece a las mujeres en las áreas de autoconocimiento emocional, control emocional, empatía y habilidades para las relaciones interpersonales.

Pareja (2004) halló una correlación positiva entre la inteligencia emocional y los valores interpersonales de benevolencia y conformidad en alumnos de quinto de secundaria, que indicaba un mayor desarrollo de la Inteligencia emocional caracterizada por una capacidad adecuada y saludable, vinculada con la ayuda al prójimo y una disposición para hacer lo que socialmente es correcto. Muratta (2004) encontró relación entre los rasgos de personalidad y la inteligencia emocional, además observó que no existían diferencias por sexo ni por niveles socioeconómicos en la inteligencia emocional general.

Por otra parte, la mayoría de los autores interpreta el autoconcepto, globalmente, como conjunto integrado de factores o actitudes relativos al yo, señalando básicamente tres: Cognitivos (pensamientos), afectivos (sentimientos) y conativos (comportamientos) que de considerarlos individualmente, podrían identificarse de la siguiente manera: El primer factor como autoconcepto propiamente dicho, el segundo como autoestima y el tercero como autoeficacia. La delimitación del término autoconcepto y de la autoestima no es clara, hasta el punto que ambos se utilizan indistintamente para referirse al conocimiento que el ser humano tiene de sí (Shavelson, Hubner y Statnton, 1976; Watkins y Dhawan, 1989; citados por García y Musitu, 2001). Además, es importante anotar que desde un enfoque sociocognitivo de construcción del conocimiento, la elaboración del autoconcepto de un adolescente está vinculada al contexto social, al ser una consecuencia de complejos procesos de categorización social (Tajfel, 1981; Moscovici, 1988). Acerca del autoconcepto, han trabajado autores como Jones y Grieneeks (1970), Machargo (1994), Purkey (1970), Marx y Wyne, 1978: Coopersmith (1967; Musitu, García y Gutiérrez (1991), Marsh (1993); Musitu, García y Gutiérrez (1991) y Stevens (1996), Amescua y Pichardo (2000), Villaroel (2001).

Ahora bien, la investigación sobre las relaciones existentes entre el autoconcepto y el rendimiento académico de los alumnos, ofrece datos que nos permiten establecer que es el componente académico del autoconcepto el que mantiene una relación más estrecha con el aprovechamiento escolar de los alumnos, mientras que las correlaciones que los otros componentes del autoconcepto o el autoconcepto general mantienen con el rendimiento académico son moderadas (Garanto, Mateo y Rodríguez, 1985; Machargo, 1989; González y Tourón, 1992; Castejón y Navas, 1992; Castejón y Vera, 1996, citados por Amescua y Pichardo (2000).

Amescua y Pichardo (2000) realizaron una investigación en la que examinaron las diferencias de género en el autoconcepto en adolescentes, encontrando que los varones presentaron un autoconcepto global más positivo y las mujeres destacaron en la dimensión familiar, no encontrándose diferencias en la dimensión académica de ambos grupos. Mori (2002) examinó la influencia de la personalidad, autoconcepto y percepción parental en el rendimiento académico de alumnos de sexto grado. Encontró que el menor compromiso parental percibido, así como la menor necesidad de compromiso parental en actividades de la escuela y tendencia a la extroversión, están directamente relacionados con el rendimiento académico. Peralta y Sánchez (2003) encontraron relación significativa entre el autoconcepto académico y el rendimiento académico general, rendimiento académico en lengua y en matemáticas. Por último, encontraron que el autoconcepto no académico predice en forma negativa el rendimiento. García (2004) estudió los factores cognitivos, motivacionales y autoconcepto, en relación al rendimiento académico encontrando que el autoconcepto académico se identifica como variable predictora más importante; seguida por tres factores de motivación: Valor de la tarea, creencias de control y autoeficacia para el aprendizaje y autoeficacia para el rendimiento y uno de estrategia: Constancia. Respecto al género, encontró diferencias significativas en valor de la tarea y ansiedad, a favor de las mujeres. Vicuña (2005) investigó la motivación de logro y el autoconcepto en estudiantes universitarios, encontrando que el autoconcepto como significado del sí mismo, carente del valor que se atribuye a cada quien, es independiente de los componentes de la motivación de afiliación, poder y logro.

Hipótesis

La inteligencia emocional y el autoconcepto de los colegiales de Lima Metropolitana, se hayan asociados directamente.

MÉTODOS

En concordancia con la hipótesis formulada, se empleó el método descriptivo con un diseño transaccional y correlacional (Hernández, Fernández y Baptista, 2003).

Sujetos

Inicialmente la muestra estuvo conformada por 600 alumnos, pero estuvieron ausentes en una de las dos pruebas 180 alumnos, después de calificar las pruebas solo 203 reunieron los requisitos de validez en sus pruebas. Los colegiales tenían edades que fluctuaban entre los 15 y 17 años, de ambos sexos, cursaban quinto año de secundaria procedentes de 8 colegios de Lima Metropolitana. Las variables principales del estudio fueron: inteligencia emocional y autoconcepto.

Técnicas e instrumentos

Dado el carácter de los fenómenos estudiados, se utilizó la técnica psicométrica y de observación indirecta. El autoconcepto fue evaluado por el cuestionario de autoconcepto AF5, cuyos autores son: Fernando García y Gonzalo Musitu (2002). El cuestionario consta de 30 preguntas. Los autores trabajaron con una muestra de 6843 sujetos y obtuvieron un coeficiente alfa de consistencia interna de 0,815, siendo la dimensión académica la que tiene el mayor índice de consistencia interna (0,88). De acuerdo con los autores, las dimensiones son ortonormales, por ello se trabajó con cuatro dimensiones a utilizarse: El Inventario de Inteligencia Emocional propuesto por Ice Bar On; fue adaptado a nuestra realidad por Ugarriza (2001), la confiabilidad se manifiesta en coeficientes alfa promedio de Crombach altos (entre 0,69 y 0,86) para casi todos los subcomponentes

RESULTADOS

A continuación, se exponen los resultados de la investigación:

Tabla 1. Frecuencias y porcentajes del Coeficiente emocional total.

Nivel de CET	Frecuencia	%
Muy bajo	8	3.9
Bajo	55	27.1
Promedio	130	64.1
Alto	10	4.9
Muy alto	--	--
Sumatoria	201	100

Como se observa en la tabla 1, el 64.1% de la muestra estudiada se ubica en el nivel promedio de la Prueba de Inteligencia Emocional, seguido de 27.1% en el nivel bajo; solo el 4.9% encuentra en el nivel alto.

Tabla 2. Frecuencias y porcentajes del Autoconcepto total

Nivel de AT	Frecuencia	%
Bajo	8	3.9
Medio	54	26.6
Alto	141	69.5
Sumatoria	203	100

En la tabla 2 se ve que la mayor parte de la muestra se ubica entre el nivel medio y alto en la prueba de autoconcepto (96.1%); el 3.9% restante se ubica en el nivel bajo.

Tabla 3. Coeficiente de correlación entre el Cociente Emocional total y el autoconcepto total en colegiales de Lima Metropolitana.

	Autoconcepto total
Cociente Emocional Total	.169**

** : Significancia < 0.01

* : Significancia < 0.05

En la tabla 3 se muestra que existe correlación entre el cociente emocional total y el autoconcepto total del grupo estudiado; siendo esta correlación, positiva.

Tabla 4. Resultados de la comparación del Cociente Emocional total, según el género.

	Varones N: 101		Mujeres N: 102		Z	Diagnóstico
	X ₁	S ₁	X ₂	S ₂		
Cociente emocional total	91.56	12.44	92.86	12.83	-.732	No significativo

** : Significancia < 0.01

* : Significancia < 0.05

En la tabla N° 4 se observa la comparación de medias en el cociente emocional total entre varones y mujeres de la muestra, mediante la prueba Z. Ahí se puede apreciar que los varones presentan una media, en el componente académico, menor que la de las mujeres. Esta diferencia de medias llevadas a la fórmula Z, arrojan una Z práctica (-.732) mayor que la Z de tabla, con dos colas y un nivel de confianza de 0,05; por consiguiente, puede decirse que no existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias del grupo de varones con respecto al de mujeres en el cociente emocional total.

Tabla 5. Resultados de la comparación de los componentes y subcomponentes de la Inteligencia Emocional, según el sexo, en colegiales de Lima Metropolitana.

Componentes y subcomponentes de la Inteligencia Emocional	Varones N:101		Mujeres N: 102		Z	Diagnóstico
	X ₁	S ₁	X ₂	S ₂		
Cociente Emocional intrapersonal	92.85	12.90	93.45	13.77	.320	No significativo
Comprensión emocional de sí	91.61	11.58	93.45	13.77	-0.71	No significativo
Asertividad	93.66	14.43	97.05	14.98	1.63	No significativo
Autoconcepto	97.24	13.49	94.56	14.63	-1.35	No significativo
Autorrealización	91.47	13.76	93.52	14.31	1.04	No significativo
Independencia	98.50	14.83	99.43	14.36	.45	No significativo
Cociente Emocional interpersonal	85.84	15.48	94.51	14.46	4.12	Significativo**
Empatía	85.71	15.73	92.63	15.24	3.18	Significativo**
Relaciones interpersonales	91.49	15.13	97.52	15.20	2.83	Significativo**
Responsabilidad social	84.93	16.48	94.55	13.68	4.52	Significativo**
C. Emocional de Adaptabilidad	89.76	13.67	91.93	13.23	1.14	No significativo
Prueba de la realidad	88.33	13.24	91.69	14.08	1.75	No significativo
Solución de problemas	95.13	15.21	94.24	14.93	-.422	No significativo
Flexibilidad	94.38	14.18	96.36	14.25	.995	No significativo
C. Emocional del manejo del estrés	96.14	12.48	93.38	12.38	-1.57	No significativo
Tolerancia al estrés	93.52	13.21	92.54	14.05	-.515	No significativo
Control de impulsos	99.24	13.17	95.99	11.62	-1.86	No significativo
C. E. del estado ánimo general	95.13	14.82	92.00	14.07	-1.542	No significativo
Felicidad	97.81	16.16	94.29	15.48	-1.58	No significativo
Optimismo	93.20	13.98	91.14	14.00	-1.049	No significativo

** : Significancia < 0.01

* : Significancia < 0.05

En la tabla 5 se observa la comparación de medias en los componentes y subcomponentes de la Inteligencia Emocional entre varones y mujeres, mediante la prueba Z. Ahí se puede apreciar que los varones presentan una media significativamente menor a la de las mujeres en el Cociente Emocional Interpersonal. Otro tanto se registra cuando se comparan los grupos en los diversos subcomponentes del componente interpersonal: Empatía, relaciones interpersonales y responsabilidad social; no hallándose diferencias significativas en los componentes: Intrapersonal, adaptabilidad, manejo del estrés y del estado de ánimo general de los varones y mujeres.

Tabla 6. Resultados de la comparación del Autoconcepto total según el sexo, en colegiales de Lima Metropolitana.

	Varones N: 101		Mujeres N: 102		Z	Diagnóstico
	X ₁	S ₁	X ₂	S ₂		
Autoconcepto total	3.83	5.67	3.82	5.70	-.102	No significativo

** : Significancia < 0.01

* : Significancia < 0.05

Como se observa en la tabla 6, la comparación de medias en el Autoconcepto total entre los varones y mujeres, mediante la prueba Z, no arroja diferencias estadísticamente en el autoconcepto total.

Tabla 7. Resultados de la comparación de los componentes del autoconcepto, según el género, en colegiales de Lima Metropolitana.

Componentes del Autoconcepto	Varones N:101		Mujeres N: 102		Z	Diagnóstico
	X ₁	S ₁	X ₂	S ₂		
Académico	80.71	29.48	88.70	17.38	-2.347	Significativo **
Social	91.13	14.09	92.11	11.45	-.544	No significativo
Emocional	54.14	28.53	44.61	28.86	2.366	Significativo**
Familiar	94.88	10.80	95.13	10.00	-.169	No significativo

** : Significancia < 0.01

* : Significancia < 0.05

En la tabla 7 se observa la comparación de medias en los componentes del autoconcepto, entre los alumnos varones y mujeres, mediante la prueba Z. Ahí se puede apreciar que existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias del grupo de varones con respecto al de mujeres, en el componente académico a favor de las mujeres. Cuando se comparan los grupos en el componente emocional, las diferencias significativas son a favor de los varones; no hallándose diferencias significativas en los componentes social y familiar de los varones y mujeres.

Tabla 8. Coeficientes de correlación entre los componentes y subcomponentes de la inteligencia emocional y los componentes del autoconcepto en la muestra.

	Académico	Social	Emocional	Familiar
Cociente emocional intrapersonal	.095	.112	.182**	-.088
Comprensión emocional de sí	.103	.034	.219**	.013
Asertividad	-.003	.129	.109	-.176
Autoconcepto	.052	.113	.107	-.066
Autorrealización	.067	.091	.153*	-.060
Independencia	.137*	.032	.041	-.054
Cociente emocional interpersonal	.020	.119	-.004	.051
Empatía	-.118	.087	-.073	.004
Relaciones interpersonales	.050	.086	.104	-.019
Responsabilidad social	-.021	.103	-.105	.113
C. Emocional de adaptabilidad	.028	.071	.191**	.028
Prueba de la realidad	.079	-.006	.138*	-.013
Solución de problemas	-.091	.109	.119	-.026
Flexibilidad	.059	.072	.162*	.122
C. Emocional del manejo del estrés	.068	.023	.192**	.149*
Tolerancia al estrés	.053	.028	.223**	.051
Control de impulsos	.058	.022	.124	.183**
C. E. del estado de ánimo general	.051	.119	.225**	-.027
Felicidad	-.025	.136*	.164*	-.069
Optimismo	.135*	.055	.238**	.030

** : Significancia < 0.01

* : Significancia < 0.05

Si se observa la tabla 8, al analizar los componentes y subcomponentes de la Inteligencia Emocional, se evidencian algunas relaciones parciales. Así encontramos que el componente académico se relaciona de manera significativa con el subcomponente independencia y el subcomponente optimismo de Inteligencia Emocional. El componente social se correlaciona significativamente con el componente felicidad. El componente emocional del autoconcepto se relaciona muy significativamente con los cocientes emocionales: intrapersonal, de adaptabilidad, manejo del estrés y estado de ánimo general. Este mismo componente se relaciona significativamente también con algunos de los subcomponentes de la Inteligencia Emocional. El componente familiar del autoconcepto se relaciona significativamente con el cociente emocional de manejo del estrés y el subcomponente de control de impulsos.

DISCUSIÓN

Los resultados expuestos presentan el siguiente panorama:

Al examinar los resultados generales de la inteligencia emocional, lo primero que salta a la vista es que la mayoría de la muestra estudiada se caracteriza por tener un cociente emocional total promedio; es decir, una capacidad emocional adecuada, típicamente saludable, que le permitiría manejar las exigencias del entorno (Bar On, citado por Ugarriza, 2001); el hecho de que el 64.1% de la muestra obtuviera puntajes que se ubican entre 86 y 114 (véase Tabla 1), se condice con lo esperado por el Ice de Bar On (Ugarriza, 2001), lo cual significaría que la variable Inteligencia Emocional tiende a una distribución normal en la población. En términos cualitativos, quiere decir que la mayoría de los estudiantes muestran un nivel promedio en el desarrollo de las capacidades para relacionarse con el entorno de forma proactiva, es decir, controlando sus emociones, comunicándose de forma asertiva y proyectando una actitud optimista ante la vida. El 31% de estudiantes muestran un escaso desarrollo de tales habilidades.

De otro lado, solo el 4.9% de la muestra se encuentra entre el nivel alto y muy alto en la prueba, lo que revela que son pocas las personas que se caracterizan por encontrarse en contacto con sus sentimientos, sentirse bien consigo mismo, y tener éxito en el desarrollo de su potencial. Estos estudiantes tienen buen desarrollo de la empatía y se relacionan exitosamente con los demás. Son buenos manejando situaciones estresantes y rara vez pierden el control. En síntesis, de acuerdo con la teoría de Bar On (Ugarriza, 2001), son realistas, asertivos y resuelven con éxito los problemas del entorno, son generalmente felices y tienen una visión positiva de la vida.

En lo concerniente a la prueba de autoconcepto, se ha encontrado que el 96.1% se ubica entre los niveles medio y alto. Estos resultados implicarían que la mayoría de la muestra tiene una percepción positiva de sí mismos, mientras que la minoría (3.9%) tendría un concepto inadecuado de sí (véase tabla 2).

A la luz de los datos, se puede colegir que las variables Inteligencia Emocional y Autoconcepto están asociadas, por lo menos, estadísticamente (véase tabla 3) y que por consiguiente en la población, cuando aumentan los puntajes en la Prueba de Inteligencia emocional, tienden a aumentar los de autoconcepto. Esto significa que a mayor desarrollo del autoconcepto, corresponde también un mayor desarrollo de la inteligencia emocional y viceversa.

En otras palabras, cuando el estudiante tiene un mejor concepto de sí, como un ser físico, social y espiritual, en términos de sus atributos esenciales que responden al proceso de autoevaluación y que lo llevan a una conclusión positiva de sí, tiende a sentirse bien consigo y a tener éxito en el desarrollo de su potencial. Estos adolescentes tenderán a comprender cómo se sienten los demás y se relacionarán mejor con las personas. Estarán propensos a tener éxito, manejando situaciones estresantes y rara vez perdiendo el control; y a ser realistas asertivos. En general, suelen tener una visión positiva de la vida.

Todo esto implica, desde una perspectiva educativa, que debe trabajarse en la educación formal e informal en desarrollar ambas variables, ya que los hallazgos aquí expuestos, no permiten establecer si una variable influye sobre la otra, pero sí que al aumentar una, aumenta la otra. En consecuencia, si se logra un buen desarrollo del autoconcepto en los estudiantes, es razonablemente probable que las habilidades de la inteligencia emocional

también se desarrollen y viceversa. Esto es actualmente tanto más importante, en cuanto a que formalmente se habla de los aspectos afectivos del desarrollo del estudiante; en el fondo, la mayoría de los centros educativos, enfatizan fundamentalmente en los aspectos cognitivos, pero no del conocimiento de sí mismo, sino más bien, el conocimiento de las materias.

Ahora bien, hay que recordar que la inteligencia emocional y el autoconcepto tal y como se han estudiado aquí, tienen íntimas relaciones con la inteligencia inter e intrapersonal de Gardner (1994).

Cuando se analizan los resultados, respecto de la variable género, se encuentra que al comparar los resultados en el cociente emocional total de varones y mujeres (véase tabla 4), no se hallan diferencias significativas. Los resultados aquí hallados se corresponden con los de Ciarrochi, 2000; Dawda y Hart, 2000, BarOn, Kirkcaldy y Thome, 2000, citados por Candela, Barbera, Ramos y Sarrio (2005); Muratta (2004) y Pareja (2004), quienes tampoco hallaron diferencias significativas en el CET de varones y mujeres. Esta ausencia de diferencias, a decir de Candela (2005), contradice la creencia popular de que las mujeres están más en contacto con las emociones. Nuestros hallazgos muestran que el sexo es una variable que no guarda relación con coeficiente emocional total.

Analizando las diferencias en los componentes y subcomponentes de la inteligencia emocional entre varones y mujeres (véase tabla 5), se halló que los varones presentan una media significativamente menor a la de las mujeres en el Cociente Emocional Interpersonal. Otro tanto se registra cuando se comparan los grupos en los diversos subcomponentes del Componente Emocional Interpersonal: Empatía, relaciones interpersonales y responsabilidad social. Al analizar, observamos que estos resultados son similares a los hallados en otras partes del mundo (Bar-On, 1997, citado por Ugarriza, 2001). En efecto, Bar-On encontró que son las mujeres quienes obtienen mayores ventajas en sus relaciones interpersonales, una mejor empatía y una mayor responsabilidad social. Resultado similar respecto al subcomponente Responsabilidad Social, reportó Dawda y Hart (2002), citado por Candela y otros (2005). Por otro lado, Muratta (2004) y Pareja (2004) obtuvieron resultados similares en el Perú. Sus hallazgos revelaron que los varones mostraron deficiencias en las habilidades interpersonales, especialmente en el área de empatía y responsabilidad social.

En el análisis anterior, se pone de manifiesto que las mujeres tienen habilidades para las relaciones interpersonales, establecen y mantienen relaciones mutuas satisfactorias con cercanía emocional e intimidad. A diferencia de los varones, son las mujeres quienes tienden a ser empáticas, es decir, hábiles para percatarse, comprender y apreciar los sentimientos de los demás. Las mujeres se muestran responsables socialmente; es decir, se demuestran cooperantes, contribuyentes y miembros constructivos de su grupo social (Bar-On, 1998, citado por Ugarriza, 2001).

Por otro lado, es importante anotar, que en la investigación que se presenta, no se hallaron diferencias significativas entre varones y mujeres en los componentes y subcomponentes del Cociente Emocional Intrapersonal, Cociente Emocional Adaptabilidad, Cociente Emocional Manejo del Estrés y Cociente Emocional del Estado Ánimo General (véase tabla 5); estos hallazgos difieren de los de Bar On (1997), citado por Ugarriza (2001), quien encontró que los varones tienen un mejor autoconcepto de sí mismo, solucionan mejor los problemas, denotan una mayor tolerancia al estrés y un mejor control de impulsos.

Ahora bien, cuando se compara a los varones y las mujeres en el autoconcepto total (véase tabla 6), no se halla diferencias, por lo que se puede inferir que el sexo no tendría efectos distintivos en la variable en general. Los datos de nuestro estudio se condicen claramente con los encontrados en el trabajo de Rodríguez (1982), donde no se establecen diferencias significativas en autoconcepto global entre chicos y chicas. Pero, difieren de los reportados por Amezcua y Pichardo (2000), quienes hallaron diferencias en el autoconcepto global a favor de los varones.

En lo concerniente a los componentes de autoconcepto (véase tabla 7), se han encontrado diferencias aunque no siempre en la misma dirección. Así, las mujeres tienen un mejor concepto de sí, que los varones, en el plano académico. Estos resultados difieren de los hallados por Gabelko, (1997); Wilgenbusch y Merrell (1999) Amezcua y Pichardo (2000), quienes no encontraron diferencias entre varones y mujeres en este componente. Aunque es importante anotar que Backes, (1994), Hilke y Conway (1994), Rodríguez (1982), hallaron diferencias significativas a favor de los varones en autoconcepto académico. No obstante, hay que aclarar que en los estudios aludidos, se trabajó con diferentes poblaciones e incluso con diferentes instrumentos. Por tanto, resulta pertinente recordar que los hallazgos aquí expuestos permitirían plantear con legitimidad que el componente académico del autoconcepto es sumamente susceptible a la influencia de factores socioculturales. Así, las mujeres en la población estudiada se percibirían como objeto de confianza por parte de otras personas, más amigables y más tolerantes e identificadas con su contexto escolar.

Cuando se comparan los grupos en el componente emocional del autoconcepto, las diferencias significativas están a favor de los varones. Estos resultados se condicen con los de Amezcua y Pichardo (2000), quienes hallaron que los niños de su muestra mostraban una percepción de sí mismos mucho más alta que las niñas, en autoconcepto emocional; también lo confirman los estudios revisados por Wilgenbusch y Merrell (1999). Esto sugeriría que los varones tendrían una mejor adaptación personal que las mujeres, lo que llevaría a pensar que éstas serían más propensas a sentirse asustadas, padecer grados elevados de ansiedad, inestabilidad emocional o depresión.

En la presente investigación, no se halló diferencias significativas en el componente social. Este resultado se condice con los de Amezcua y Pichardo (2000), quienes tampoco hallaron diferencias significativas de género en el componente social del autoconcepto. Por lo hallado, puede decirse que los adolescentes de la muestra, tanto hombres como mujeres, se perciben con adecuadas relaciones de afecto, comprensión y apoyo.

Al analizar los resultados de la comparación del componente familiar del autoconcepto de los varones y mujeres, no se encontró diferencias. Ahora bien, este hallazgo difiere del reportado por Amezcua y Pichardo (2000), quienes hallaron diferencias a favor de las mujeres. En este sentido, podríamos suponer que el comportamiento de las mujeres y los varones dentro del hogar satisfaría las expectativas de los padres, recibiendo la confianza y el afecto de ellos.

Es conveniente recordar que para la presente investigación, el género se define como un sistema de prácticas, símbolos, representaciones, normas y valores, en torno a la diferencia sexual entre los seres humanos, que organiza la relación entre las mujeres y los varones de manera jerárquica, y asegura la reproducción humana y social. Como construcción social, el género deviene tanto una realidad objetiva como subjetiva, un orden que se impone a los

individuos, y que ellos a su vez recrean continuamente, en base a los significados que proporcionan el lenguaje, la historia y la cultura. La perspectiva de género implica ir más allá del estudio de las mujeres y de la incorporación de la variable sexo en los análisis. Requiere de la utilización de un concepto relacional de inequidad de género que englobe las desigualdades económicas, socioculturales y de poder, entre hombres y mujeres, por un lado; y entre las propias mujeres y los propios hombres ubicados en diferentes clases, grupos étnicos, etapas de su ciclo vida y posición en los sistemas de parentesco, por el otro. Como se trata además de un concepto multidimensional (Oliveira y Ariza, 1999) que articula aspectos socioestructurales y sociosimbólicos, las inequidades de género se manifiestan tanto en el acceso y control diferencial de recursos (físicos, socioeconómicos, socioculturales y políticos), como en las concepciones del mundo, el proceso de individuación y la construcción de identidades. Por su condición sistémica, las inequidades de género se encuentran integradas a la estructura social; y sus cambios requieren transformaciones en otros mecanismos de reproducción de las desigualdades sociales.

En cualquier caso, es explicable que en una sociedad marcadamente machista y aún con fuertes rasgos de discriminación, se registren diferencias entre varones y mujeres en variables tan susceptibles a la estimulación sociocultural como la Inteligencia Emocional y el Autoconcepto.

Cuando se analiza la relación entre los componentes y subcomponentes de la Inteligencia emocional y los componentes del autoconcepto (véase tabla 8), observamos que es el componente emocional de la prueba de autoconcepto el que más se relaciona con los componentes y subcomponentes de la inteligencia emocional. Estos resultados son esperables, debido a que la inteligencia emocional, como su nombre lo indica, tiene importantes componentes emocionales propios también del componente emocional, que es parte del autoconcepto tal y como aquí se ha estudiado. De tal suerte que esta relación resulta absolutamente legítima; hallar lo contrario hubiera sido, más bien, digno de sorpresa.

En efecto, de acuerdo con Gracia, Herrero y Musitu, 1995, citado por Musitu (2001), el componente emocional del autoconcepto se correlaciona positivamente con las habilidades sociales, el autocontrol, el sentimiento de bienestar y la aceptación de los iguales. Tales autores agregan que en adolescentes y niños, esta dimensión se correlaciona con las prácticas parentales de afecto, comprensión, inducción y apoyo (Broderick, 1993; Pinazo, 1993; Gracia, 1991; Lila, 1995; Herrero, 1992, 1994; Cava, 1995, Llenares, 1998; Musitu, Román y Gutiérrez, 1996; Gracia y Musitu, 1993).

La correlación hallada entre el cociente emocional de manejo del estrés y el componente familiar de la prueba de autoconcepto, se explicaría debido a que el componente familiar alude a la percepción que tiene el sujeto de su implicación, participación e integración en el medio familiar, y el componente emocional del manejo de estrés, se refiere a la posibilidad que tienen los adolescentes de realizar labores que provocan tensión y ansiedad calmadamente.

De acuerdo con Abril, 1996; Pinazo, 1993; Gil, 1997; Llinares, 1998; Cava, 1998; Musitu y Allatt, 1994; Lamb, Ketterlinus y Fracasso, 1992; Marchetti, 1977 citados por Garcia y Musitu (2001), el componente familiar de la prueba de autoconcepto se correlaciona positivamente con el rendimiento escolar y laboral, el ajuste psicosocial, el sentimiento del bienestar, la conducta prosocial y la percepción de salud física y mental, y negativamente con la ansiedad. Como se puede observar, ambos componentes son complementarios, ya

que, por ejemplo, el adolescente aprende a enfrentar situaciones estresantes como dar exámenes escritos y orales, y manejar esa tensión para tener éxito.

El haber hallado una correlación entre el componente social del autoconcepto y el subcomponente de felicidad de la inteligencia emocional, muestra que ambos elementos son claramente compatibles. Por ejemplo, si tomamos en cuenta que el componente social hace referencia a la red social del sujeto y a su facilidad o dificultad para mantenerla y ampliarla; así como también a cualidades como ser amigable y alegre. De otro lado, el componente Felicidad alude a la habilidad para sentirse satisfecho con la vida, para disfrutar de sí mismo y de otros y para divertirse y expresar sentimientos positivos.

La relación hallada entre el subcomponente optimismo de la inteligencia emocional y el componente académico del autoconcepto, tendría su explicación en el hecho de que al mantener los adolescentes una actitud positiva, a pesar de la adversidad y los sentimientos negativos, mantienen también una percepción positiva de su rendimiento académico y de su rol como estudiantes. La dimensión académica del autoconcepto. Análogamente cuando el autoconcepto académico es negativo, lo es también en la otra variable, según Musitu y Allat, 1994; Estarellles, 1987; Musitu, Román y Gutiérrez, 1996; Lamb, Ketterlinus y Fracasso, 1992, citados por García y Musitu (2001), el autoconcepto académico correlaciona positivamente con el ajuste psicosocial, rendimiento académico, calidad de la ejecución del trabajo, aceptación y estima de los compañeros, liderazgo y responsabilidad en los adolescentes.

Hay una última cuestión por discutir, si como lo revelan los resultados, la mayoría de los estudiantes evaluados presenta las características apuntadas en autoconcepto e inteligencia emocional, entonces hay además otros factores importantes que contrarrestan tales características; de lo contrario, tendríamos que llegar a la conclusión de que la mayoría de los estudiantes tiende a ser felices. No obstante, las enormes dificultades personales que enfrentan los adolescentes, parecen evidentes y se hará necesario continuar la investigación respecto a sus características psicológicas y de los factores que influyen sobre ellas en su quehacer cotidiano. A fin de comprender el crecimiento de fenómenos como el pandillaje, la violencia, e incluso, el crecimiento de la tasa de suicidios. Se trata pues de establecer toda una línea de investigación que aborde al individuo como totalidad y que, sin perder de vista los aspectos individuales, estudie al adolescente en el marco de las complejas relaciones sociales e históricas. Así pues, los resultados aquí expuestos no constituyen sino un primer acercamiento en la dirección señalada.

CONCLUSIONES

1. La Inteligencia Emocional y el Autoconcepto son variables asociadas estadísticamente.
2. Se ha encontrado relación directa entre la Inteligencia Emocional y los componentes social y emocional de la Prueba de Autoconcepto.
3. Se halló una relación positiva entre el Autoconcepto y los componentes: Comprensión emocional de sí y el cociente emocional de la Prueba de Inteligencia emocional.
4. Se ha comprobado que hay diferencias al comparar varones con mujeres en el componente académico y el componente emocional de la prueba de autoconcepto.

5. Las mujeres obtienen mejores resultados que los varones, en el cociente emocional interpersonal.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Amezcua, J. y Fernández (1998). "Autoconcepto y rendimiento académico". *Revista Iberpsicología*. 2000, 5.1.6.
2. Amezcua, J.A. (2000). *El autoconcepto y rendimiento escolar en niños de 11 a 14 años*. Granada: Servicio de publicaciones de la Universidad de Granada.
3. Backes, J.S. (1994). *Bridging the gender gap: Self-Concept in the middle grades*. *Schools in the middle*, 3, 19-23.
4. Candela, C.; Barberá, E, Ramos, A. y Sarrío, M. Inteligencia emocional y la variable género. Disponible en internet <http://www.reme.uji.es/articulos/acandc2272105102/resumen.html> (citado el 3 de marzo de 2005).
5. Ecurra, L; Delgado, A.; Quesada, R. Rivera, J, Santos; J. y Rivas, G. Pequeña, J. (2000). "Construcción de una prueba de inteligencia emocional". *Revista de investigación en psicología del Instituto de Investigaciones Psicológicas*. Diciembre, Vol. 4 (Nº 2), pp. 83-95.
6. García, L. (2004). *Actores cognitivos, motivacionales y autoconcepto en relación al rendimiento académico*. Tesis doctoral UNMSM.
7. García Colmenares, C. (1996). *Psicología y género: más allá de las diferencias*. Congreso internacional Mulleres e Institución Universitaria en Occidente (325-329). Santiago de Compostela.
8. Gardner, H. (1994). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. México: Fondo de Cultura.
9. Gonzáles; M. y Tourón, J. (1992). *Autoconcepto y rendimiento escolar: sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*. Pamplona E.U.N.S.A.
10. León, C. (2001). *La inteligencia emocional en estudiantes de educación superior universitaria y no universitaria de administración de empresas*. Tesis de Licenciatura en Psicología. Universidad Inca Garcilaso de la Vega, Lima.
11. Machargo, J. (1989). *El profesor y el autoconcepto de sus alumnos*. Madrid: Escuela Española.
12. Mori (2003). *Personalidad, autoconcepto y percepción del compromiso parental: sus relaciones con el rendimiento académico en alumnos del sexto grado*. Tesis doctoral UNMSM.
13. Moscovici, S. (1981). *On social representations*. En Forgas, J. (Ed.): *Social cognition*. London: Academic Press. (Traducción castellana en Serrano, G. y Sobral, J.: *Lecturas de psicología social*. Tórculo, Santiago de Compostela, 1992).
14. Muratta, R. (2004). *Rasgos de personalidad y su relación con la inteligencia emocional en alumnos de quinto de secundaria*. Tesis de Maestría psicología UNMSM.

15. Musitu, G.; García, F. y Gutiérrez, M. (1991). *Autoconcepto forma A (AFA)*. Madrid: TEA, Ediciones, S.A.
16. Musitu, G.; García, F. y Gutiérrez, M. (2001). *Autoconcepto forma 5 (AFA)*. Madrid: TEA, Ediciones, S.A.
17. Oliveira, O. y Ariza, M. (1999). *Un recorrido por los estudios de género en México: consideraciones sobre áreas prioritarias*. En el taller "Género y desarrollo", Montevideo, 6 y 7 de septiembre de 1999, Oficina Regional para América Latina y el Caribe CIID / IDRC.
18. Pareja, A. (2004). *La inteligencia emocional y su relación con los valores interpersonales en estudiantes de quinto año de secundaria*. Tesis de Maestría psicología UNMSM.
19. Peralta, F. y Sánchez, M. (2003). "Relaciones entre el autoconcepto y el rendimiento académico en alumnos de educación primaria". *Revista electrónica de investigación psicoeducativa y psicopedagógica*. 1 (1)
20. Rodríguez, S. (1982). *Factores de rendimiento escolar*. Oikos-tau: Barcelona.
21. Tajfel, L.H. (1981). *Human groups and social categories*. Cambridge: Cambridge University Press.
22. Ugarriza, N. (2001). *La evolución de la Inteligencia emocional a través del Inventario de Bar On (I-CE) en una muestra de Lima metropolitana*. Lima (S/Ed.)
23. Velásquez, C. (2003). "Inteligencia emocional y autoestima en estudiantes de la ciudad de Lima metropolitana con y sin participación en actos violentos". *Revista de investigación en psicología del Instituto de Investigaciones Psicológicas*. Diciembre, Vol. 6 (Nº 2), pp. 153-164.
24. Vicuña, L. (2004). "La motivación de logro y el autoconcepto en estudiantes de la Universidad nacional Mayor de San Marcos". *Revista de investigación en psicología del Instituto de Investigaciones Psicológicas*. Diciembre 2004, Vol. 7 (Nº 2), pp. 136-149.
25. Villarroel, V. (2001). "Relación entre autoconcepto y rendimiento académico". *Revista Psykhe*, Vol. 10, Nº 1.