

INTELIGENCIAS MÚLTIPLES Y COMPETENCIAS EMOCIONALES EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Multiple intelligences and emotional competences in university students

Fabio Castaño *, Yina Tocoche *

* Universidad Cooperativa de Colombia, Campus Popayán

Correspondencia:
Fabio Castaño
Mail: fabio.castano@ucc.edu.com

Recibido: 15/12/2017; Aceptado: 16/02/2018
DOI:

Resumen

El artículo presenta cuatro categorías tipológicas (Conocedor, Perplejo, Moldeable y Explorador), que caracterizan a los sujetos-estudiantes, según las competencias disciplinares e inteligencias emocionales y múltiples que poseen. Por medio del análisis sociológico del sistema de discursos, en el marco del enfoque cualitativo, en relación con el discurso producido en una investigación cualitativa desarrollada a partir de grupos de discusión, en la cual, se ha determinado también una diversidad de formas o estilos de análisis. se relacionan las capacidades de los estudiantes con los requerimientos de su disciplina de estudio. Como resultado, se sugieren estrategias pedagógicas orientadas al reconocimiento y enseñanza, desde la singularidad discursiva manifiesta en cada tipología, por supuesto, enmarcada en la teoría de las Inteligencias múltiples y competencias emocionales en estudiantes universitarios, basadas en el enfoque transformativo de enseñanza aprendizaje, que, según autores como Gardner, plantean que debería ser el fundamento de los currículos de las instituciones educativas, en todos los niveles.

Palabras clave: Inteligencias múltiples; inteligencia emocional; competencias disciplinares; estilos de aprendizaje; modelos de enseñanza.

Abstract

The article presents four typological categories (Knowledgeable, Perplexed, Moldable and Exploratory), which characterize student-subjects, according to the disciplinary competences and emotional and multiple intelligences they possess. Through the sociological analysis of the discourse system, within the framework of the qualitative approach, in relation to the discourse produced in a qualitative research developed from discussion groups, in which, a diversity of forms or styles of analysis. Students' abilities are related to the requirements of their study discipline. As a result, pedagogical strategies aimed at recognition and teaching are suggested, from the discursive singularity manifested in each typology, of course, framed in the theory of multiple Intelligences and emotional competences in university students, based on the transformative approach of teaching and learning, which, according to authors such as Gardner, suggest that it should be the foundation of the curricula of educational institutions, at all levels.

Key Words: Multiple intelligences; emotional intelligence; disciplinary competitions; learning styles; teaching models.

INTRODUCCIÓN

El proceso académico por el que deben atravesar los estudiantes universitarios ha iniciado desde los albores de sus aprendizajes en la escuela, pues es esta donde se aprenden las primeras dinámicas educativas, pasando por las estrategias y métodos de aprendizaje, que son con los que cuenta el estudiante una vez ingresa a la universidad.

Mucho se ha hablado del rendimiento académico en la universidad, pero la preocupación también ha sido colocada en la educación básica y media escolar, pues se ha observado que, así como existen estudiantes brillantes y sin mayores afujías educativas, en relación a su aprendizaje y logros académicos, se ha observado que a otros no les ha ido tan bien en dichos procesos, en lo que tiene que ver con sus logros académicos supeditados a la evidenciación de las calificaciones de ese proceso educativo.

Muchos autores han realizado numerosas pesquisas tratando de encontrar cual es el problema y posible solución, pero muchos de ellos apuntan hacia diferentes lugares como la baja calidad de la educación básica, las políticas gubernamentales desacertadas, pasando por familias disfuncionales que no acompañan adecuadamente a sus hijos en el proceso educativo, como por estudiantes que han perdido el interés por estudiar, debido a numerosos problemas encontrados en los diferentes entornos tanto familiares, como sociales y educativos.

Este escrito quiere fijar su atención en las Inteligencias múltiples y competencias emocionales en estudiantes universitarios, con el fin de tratar de aportar por lo menos un punto de vista no solo en el problema, si no en la posible solución o abordaje adecuado de esta dinámica que preocupa por los altos índices de deserción a que se ven enfrentadas las universidades, cerca al 45% según datos SNIES del ministerio de educación nacional de Colombia, con los estudiantes que prefieren desertar de sus carreras, antes que recibir apoyo o ayuda idónea que les permita abordar su condición.

El objetivo de estudio consiste, por eso, en identificar la relación entre el aprendizaje de las competencias disciplinares y la presencia de determinadas inteligencias manifiestas en los sujetos de aprendizaje, para el caso expreso de una universidad colombiana.

APROXIMACIÓN TEÓRICA

La educación y la inteligencia como constructo social.

A través de la educación, las sociedades enseñan lo que consideran importante que aprendan los individuos (Bruner, 1973). Es decir, aquellos conocimientos, métodos y técnicas que puedan ser utilizados para resolver problemas o conservar la estructura social. De este modo, la educación está sujeta al contexto social, y la inteligencia, aunque es propia del individuo, se cultiva en la sociedad. Por ello es importante indagar en un contexto determinado, las particularidades de las distintas inteligencias que poseen los universitarios, pues estas son fundamentales en la adquisición de nuevo conocimiento.

La universidad, es el escenario idóneo para dar prioridad al proceso de comprensión, no obstante, en algunos casos es evidente la apatía y desinterés por parte de los estudiantes y algunos profesores abúlicos que con su falta de compromiso no aportan en la motivación hacia el aprendizaje comprensivo en sus estudiantes.

“La ausencia relativa de preocupación por la comprensión profunda en las instituciones educativas, es un reflejo que, para la mayoría de ellas, la meta de suscitar este tipo de comprensión no ha constituido una prioridad por parte de sus burocracias educativas” (Gardner, 1993, p. 35).

Es importante reconocer para este escrito, que el sistema educativo planteado en particular para el caso de la educación superior colombiana (Ley 115 de 1994), se enfoca en la acción profesionalizante, descuidando otros escenarios reflexivos, propios de la vida académica (investigación formativa e investigación científica). No obstante, se presentan notables experiencias, que ponen énfasis en: a) el aprendizaje comprensivo, b) las inteligencias múltiples y c) las competencias de los diferentes actores del sistema educativo, lo cual posibilita procesos académicos de calidad. Es por ello que en este ejercicio se propone, a manera de exploración, el análisis de un caso concreto que permita observar en terreno la relación de estos conceptos.

La inteligencia y la teoría de Gardner

Para hablar de las Inteligencias Múltiples, se debe referir a su autor, Howard Gardner (2001), el cual define la inteligencia como la capacidad que posee un sujeto para razonar en forma crítica, resolver problemas y tomar decisiones que se le presentan en los diferentes contextos en los que se desenvuelve. Él mismo, propuso cambiar el enfoque tradicional con el que muchos educadores se enfrentan al proceso de enseñanza/aprendizaje, al reconocer que cada estudiante posee habilidades e inteligencias únicas, las cuales influyen en su disposición para el aprendizaje.

La teoría de Gardner parte de dos principios básicos: la idea de que todas las personas poseen al menos ocho formas diversas de inteligencia, y la posibilidad que tiene cada persona para potencializar sus inteligencias sobresalientes (manifiestas), para fortalecer otras que se encuentran en un estado menos avanzado (dinámicas). De este modo, afirma que “La inteligencia es multifacética y dinámica y se expande más allá de la capacidad lingüística y lógica que tradicionalmente son probadas y evaluadas en las escuelas” (Inciarte y Gonzáles, 2012, p. 182).

Para definir cada ámbito de la inteligencia, Gardner estudió el desarrollo de habilidades en los niños y la forma en que se descomponen las diferentes capacidades en casos de daño cerebral. Observó cómo se manifiesta cada una de las inteligencias dentro de la cultura del individuo.

Una inteligencia, para Gardner (1995), implica la habilidad necesaria para resolver un problema o para elaborar productos que son importantes en un contexto cultural. Si nos detenemos a mirar lo que involucra esta concepción de inteligencia para el intelecto humano, podemos observar:

- La resolución de problemas: Frente a este aspecto se puede decir que el tener un problema para resolver significa que la actividad mental siempre tiene una meta: «resolver dicho problema», y persiguiendo este propósito se establecen unas estrategias o mecanismos para alcanzarlos.
- La creación de un producto cultural: Creaciones cuya importancia están demarcadas por las culturas. Igualmente se puede decir que van desde productos rudimentarios pero útiles, pasando por tecnologías sociales, hasta el desarrollo de la llamada tecnología dura, todas ellas en función del mejoramiento de la calidad de vida de las sociedades humanas. Gardner (1995).

Las múltiples inteligencias identificadas por Gardner:

- Inteligencia lingüística. Se refiere a la adecuada construcción de las oraciones, la utilización de las palabras de acuerdo con sus significados y sonidos, al igual que la utilización del lenguaje de conformidad con sus diversos usos. Por ejemplo, los poetas, novelistas, entre otros.
- Inteligencia musical. Se refiere al uso adecuado del ritmo, melodía y tono en la construcción y apreciación musical. Por ejemplo, Beethoven o Shakira.
- Inteligencia lógico-matemática. Referida a la facilidad para manejar cadenas de razonamiento e identificar patrones de funcionamiento en la resolución de problemas. Por ejemplo, Einstein o los ingenieros.
- Inteligencia cinestésico-corporal. Señala la capacidad para manejar el cuerpo en la realización de movimientos en función del espacio físico y para manejar objetos con destreza. Por ejemplo, James Rodríguez o Radamel Falcao.
- Inteligencia espacial. Referida a la habilidad para manejar los espacios, planos, mapas, y a la capacidad para visualizar objetos desde perspectivas diferentes. Por ejemplo, Gasparov o los arquitectos.
- Inteligencia intrapersonal. Señala la capacidad que tiene una persona para conocer su mundo interno, es decir, sus propias y más íntimas emociones y sentimientos, así como sus propias fortalezas y debilidades. Por ejemplo, Gandhi o Freud.
- Inteligencia interpersonal. Muestra la habilidad para reconocer las emociones y sentimientos derivados de las relaciones entre las personas y sus grupos. Por ejemplo, Nelson Mandela o algunos líderes.
- Inteligencia naturalista. Se refiere la habilidad para discriminar y clasificar los organismos vivos existentes en la naturaleza. Estas personas reconocen parte del ecosistema ambiental. Por ejemplo, Darwin o los biólogos.

Además de estas inteligencias, Gardner (2000) se encuentra investigando dos probables nuevas inteligencias (a inteligencia moral y la existencial), que aún son planteamientos hipotéticos:

- Inteligencia moral. Referida a las capacidades presentes en algunas personas para discernir entre el bien y el mal, preocupadas por el respeto a la vida y a la convivencia humana.
- Inteligencia existencial. Señala la sensibilidad por la existencia del ser humano, se muestra inquieto por reflexiones sobre la trascendencia humana, sobre alfa y omega.

La inteligencia emocional

Charles Darwin, citado por Sánchez, (2009) fue uno de los primeros que empezó a utilizar el concepto de inteligencia emocional, señalando en sus trabajos la importancia de la expresión emocional para la supervivencia y la adaptación. Thorndike, en 1920, citado por Molero, Saiz & Martínez (1998) hace uso del término inteligencia social, para describir la habilidad de comprender y motivar a otras personas. David Wechsler en 1940, describe la influencia de factores no intelectivos sobre el comportamiento inteligente, y sostiene, además, que nuestros modelos de inteligencia no serán completos hasta que no puedan describir adecuadamente estos factores. En 1983, Howard Gardner, en su Teoría de las inteligencias múltiples introdujo la idea de incluir tanto la inteligencia interpersonal (la capacidad para comprender las intenciones, motivaciones y deseos de otras personas) y la inteligencia intrapersonal (la capacidad para comprenderse uno mismo, apreciar los sentimientos, temores y motivaciones propios). Para Gardner, los indicadores de inteligencia, como el Coeficiente de Inteligencia (CI), no explican plenamente la capacidad cognitiva.

El primer uso del término inteligencia emocional generalmente es atribuido a su aparición en 1986, por el autor W. L. Payne, quien presentó un trabajo con el título de «A study of emotion: Developing emotional intelligence; Self integration; relating to fear, pain and desire» (cit. por Mayer, Salovey y Caruso, 2000 pp. 92-117). Como podemos observar, en el título aparecía inteligencia emocional. En este documento Payne (1986) plantea el eterno problema entre emoción y razón. Propone integrar emoción e inteligencia de tal forma que en las escuelas se enseñen respuestas emocionales a los niños; (...) “la ignorancia emocional puede ser destructiva” (...). “Por eso, los gobiernos deberían ser receptivos y preocuparse de los sentimientos individuales” (...). Interesa subrayar que este artículo, uno de los primeros sobre inteligencia emocional del que tenemos referencia, alude a la educación de la misma. En este sentido se puede afirmar que la inteligencia emocional ya en sus inicios manifestó una vocación educativa. Sin embargo, el término "inteligencia emocional" había aparecido antes en textos de Leuner (1966). Greenspan y Feltz (1989), citado por Petrides y Furnham (2001) también presentó en un modelo de IE, seguido por Salovey y Mayer (1990), pero no fue hasta la publicación del libro de Daniel Goleman sobre Inteligencia Emocional en 1995, cuando surgieron numerosas publicaciones que lo hicieron muy popular. Fue uno de los pioneros en nombrar otro tipo de inteligencia más allá de la educación escolar.

La inteligencia emocional es, por lo tanto, un constructo de la inteligencia interpersonal o social y de la intrapersonal. Ambas forman parte de la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner. La inteligencia emocional, es la forma que tenemos de interactuar con el mundo, en la que los sentimientos tienen un papel muy importante, son las habilidades que poseemos para nuestras relaciones, tales como la autoconciencia, la motivación, el entusiasmo, la perseverancia, la empatía, la agilidad mental y el control de los impulsos. “Estas habilidades que cada uno tiene en mayor o menor medida, configuran los rasgos de nuestro carácter como la autodisciplina, la compasión o el altruismo, indispensables para una adecuada y positiva adaptación a la sociedad” (Extremera, Fernández-Berrocal, Mestre & Guil, 2004, pág. 246).

La inteligencia emocional incluye la habilidad para percibir con precisión, valorar y expresar emoción; la habilidad de acceder y/o generar sentimientos cuando facilitan pensamientos; la habilidad de comprender la emoción y el conocimiento emocional; y la habilidad para regular las emociones para promover crecimiento emocional e intelectual (Mayer & Salovey, 1997, p.10, citado por Extremera & Fernández-Berrocal, 2004).

“La inteligencia emocional se refiere a un “pensador con un corazón” (a thinker with a heart) que percibe, comprende y maneja relaciones sociales. Estos autores han ido reformulando el concepto original en sucesivos aportes” (Mayer & Salovey 1993, 1997, 2007; Mayer, Caruso y Salovey, 1999, 2001; Mayer, Salovey, y Caruso 2000, p. 39). Una de las formulaciones que se toman como referencia es la siguiente (Mayer, Salovey y Caruso 2000; Mayer y Salovey 1997, 2007). La inteligencia emocional se estructura como un modelo de cuatro ramas interrelacionadas:

La primera es la percepción emocional, referida a las emociones, las cuales son percibidas, identificadas, valoradas y expresadas. Se refiere a sí mismo, en otros, a través del lenguaje y la conducta, en obras de arte, música, etc. Incluye la capacidad para expresar las emociones adecuadamente. También la capacidad de discriminar entre expresiones precisas e imprecisas, honestas o deshonestas. La segunda es la facilitación emocional del pensamiento, donde las emociones sentidas entran en el sistema cognitivo como señales que influyen la cognición (integración emoción y cognición).

Las emociones priorizan el pensamiento y dirigen la atención a la información importante. El estado de humor cambia la perspectiva del individuo, desde el optimismo al pesimismo, favoreciendo la consideración de múltiples puntos de vista. Los estados emocionales facilitan el afrontamiento. Por ejemplo, el bienestar facilita la creatividad. (Bisquerra, 2003, p. 7).

La tercera se refiere a la comprensión emocional, donde es factible comprender y analizar las emociones empleando el conocimiento emocional. Las señales emocionales en las relaciones interpersonales son comprendidas, lo cual tiene implicaciones para la misma relación. Capacidad para etiquetar emociones, reconocer las relaciones entre las palabras y las emociones. Se consideran las implicaciones de las emociones, desde el sentimiento a su significado. Esto significa comprender y razonar sobre las emociones para interpretarlas. Por ejemplo, que la tristeza se debe a una pérdida. Habilidad para comprender sentimientos complejos, por ejemplo el amor y odio simultáneo hacia una persona querida (pareja, hijos) durante un conflicto. Habilidad para reconocer las transiciones entre emociones; por ejemplo, de frustración a ira, de amor a odio. (Bisquerra, 2003, p. 26).

La cuarta y última hace referencia a la regulación emocional (emotional management), donde es posible usar la regulación reflexiva de las emociones para promover el conocimiento emocional e intelectual. Los pensamientos promueven el crecimiento emocional, intelectual y personal para hacer posible la gestión de las emociones en las situaciones de la vida. Habilidad para distanciarse de una emoción. Habilidad para regular las emociones en uno mismo y en otros. Capacidad para mitigar las emociones negativas y potenciar las positivas, sin reprimir o exagerar la información que transmiten. (Bisquerra, Pérez y García 2015, p. 127).

Las emociones involucran procesos psicológicos coordinados, en particular el cognitivo, el fisiológico, la motivación, y los componentes expresivos. Por otro lado, los estados de ánimo son menos intensos, son momentáneos y carecen de un objeto específico de referencia, pueden ser considerados como emociones de baja intensidad. Por último, el afecto abarca las emociones y los estados de ánimo y se utiliza en un sentido más amplio para referirse a la evaluación de sentimientos cognitivos. Ahora, imaginemos a nuestro alumno frente a un examen: Se siente nervioso (afectivo); preocupado por el fracaso (cognitivo); experimenta un aumento de la activación cardiovascular (fisiológica); manifiesta impulsos para escapar de la situación (motivación); y en su rostro se dibuja una expresión facial ansiosa (expresivo). (Valencia, 2015, p. 39). Esto podría entenderse como que un inadecuado manejo de las emociones dificultaría en gran medida, no solo el proceso académico del estudiante, si no, como en este caso en particular, el aprendizaje de los elementos necesarios para desarrollar procesos investigativos de alta exigencia y resultados evidentes.

Educación emocional

La educación emocional es una innovación educativa que responde a necesidades sociales no atendidas en las materias académicas ordinarias. La fundamentación está en el concepto de emoción, teorías de la emoción, la neurociencia, la psiconeuroinmunología, la teoría de las inteligencias múltiples, la inteligencia emocional, el flujo, los movimientos de renovación pedagógica, la educación psicológica, la educación para la salud, las habilidades sociales, las investigaciones sobre el bienestar subjetivo, etc. Esta educación, es la que se esperaría en estudiantes universitarios que hagan parte del selecto grupo de aquellos quienes quieran trabajar en el aprovechamiento de las inteligencias y competencias de estudiantes que tengan posibilidades para la investigación formativa en el entorno universitario.

El objetivo de la educación emocional, de manera general, sería el de desarrollar las competencias emocionales, referidas a la conciencia emocional, la regulación emocional, la autogestión, la inteligencia interpersonal, las habilidades para la vida y el bienestar. La práctica de la educación emocional implica diseñar programas fundamentados en un marco teórico, que para llevarlos a la práctica hay que contar con profesorado debidamente preparado; para apoyar la labor del profesorado se necesitan materiales curriculares; para evaluar los programas se necesitan instrumentos de recogida de datos, etc. (Bisquerra, 2010).

La educación emocional, guarda relación con las inteligencias intrapersonal e interpersonal propuestas por Gardner, en el sentido de que se acepta la diversidad en las capacidades intelectuales que las personas poseen. Las personas que se adentran en procesos académicos de la educación superior, como en este caso, sobre la investigación formativa, van a desarrollar diferentes capacidades intelectuales y del hacer, es decir, más del orden kinestésico, por ejemplo, fortalezas que a la postre les hará un recorrido más adecuado o más tortuoso, si estas competencias no se desarrollan adecuadamente, porque rendirá de manera óptima quien más capacidades desarrolle y rendirá menos o en diferente proporción, quien menos capacidades intelectuales logre desarrollar. Góleman y Gardner enfatizan la necesidad de fortalecer las inteligencias menos sobresalientes, armonizando las inteligencias manifiestas que cada sujeto posee y manifiestan la posibilidad de cada persona de conocer y manejar adecuadamente sus emociones (Inciarte, Bozo & Parra, 2012).

Contrario a lo que se esperaría –considerando el papel que desempeña la educación emocional en la vida de las personas, es ampliamente conocido que las instituciones de educación media y superior, tradicionalmente, se enfocan en la inteligencia académica, asociada al coeficiente intelectual, el cual, en palabras de Goleman (1996), tiene poco que ver con la vida emocional. Más allá de este hecho, existen formas de influir en las inteligencias que los estudiantes desarrollan en su proceso de formación, sobre todo en lo referente a la inteligencia emocional, entendiendo que el contexto despliega la mente (Bruner, 1981), y la práctica estimula el incremento de la capacidad. Así, la inteligencia emocional, además de estar presente en los estudiantes de todos los niveles educativos, ejerce una influencia significativa en la motivación, socialización y establecimiento de metas, que podría determinar el éxito o fracaso de los mismos.

Bajo la denominación de educación emocional se encuentran a su vez dos concepciones diferentes, sino contrapuestas. Una conceptualización amplia, que considera la inteligencia emocional como una combinación de atributos estrechamente relacionados con la personalidad, distinta del CI, y relacionada con las competencias ligadas al logro académico y profesional (Bar-On, 2000; Goleman, 1995, 1998; McCrae, 2000); y otra conceptualización más restrictiva, en la que se considera como capacidad para percibir y entender información emocional (Mayer, Caruso y Salovey, 2000; Mayer, Caruso, Salovey y Sitarenios, 2003). Revisiones amplias y rigurosas del concepto de inteligencia emocional (Matthews, Zeidner y Robert, 2002; Zeidner, Matthews y Roberts, 2004) plantean que la evidencia científica acerca del constructo de inteligencia emocional es aun escasa (Castejón, Cantero y Pérez, 2008).

Reflexionando sobre el papel que desempeñan las instituciones educativas en la formación de los estudiantes, se plantea que “La cuestión más importante de la universidad actual es su adaptación a los cambios que la sociedad exige, tanto en relación a las enseñanzas que imparte como a la investigación que realiza” Bricall (2000). Así, la educación se convierte en una forma de profundización del saber, donde el objetivo principal, consiste en fortalecer las capacidades o inteligencias manifiestas en los estudiantes, procurando la adquisición de conocimientos y competencias disciplinares específicas. De este modo, los estudiantes generarán una mayor disposición y compromiso frente al proceso de enseñanza-aprendizaje.

La inteligencia académica aparece tradicionalmente relacionada con la inteligencia general o analítica definida en términos psicométricos como Sternberg (2000), Sternberg (2003a); Sternberg, Castejón, Prieto, Hautamäki y Grigorenko (2001), Sternberg, Prieto y Castejón (2000).

La llamada inteligencia no-académica se ha considerado distinta a la inteligencia académica por dos razones; una, porque muestra un desarrollo evolutivo diferente (Matthews, Zeidner & Roberts, 2002); otra, porque parece explicar diferencias en la realización más allá del Coeficiente Intelectual (CI) Bowman, Markham y Roberts (2001); Sternberg, Grigorenko y Bundy (2001); Sternberg, Nokes, Geissler, Prince, Okatcha, Bundy & Grigorenko (2001); Sternberg, Forsythe, Hedlund, Horvath, Wagner, Williams, Snook & Grigorenko (2000), constituyendo por tanto un aspecto distinto de la inteligencia psicométrica tradicional de carácter general. Algo que, sin embargo, sigue estando en discusión por quienes, como Gottfredson (2003), defienden la existencia de un factor general de inteligencia y argumentan en contra de la existencia de un factor de inteligencia práctica distinto de la inteligencia académica. La inteligencia social, por otra parte, es un constructo amplio cuyos límites son más difíciles de establecer y que en la literatura científica aparece ligada, unas veces a la inteligencia emocional (Bar-On, 2000; Goleman, 1998), otras a la inteligencia práctica (Hedlund y Sternberg, 2000).

Desde esta perspectiva, y a partir de la revisión de los estudios citados, se podría concebir la competencia como la capacidad de movilizar adecuadamente el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia. Esto en el entorno educativo y en lo referente a la formación para la investigación formativa se podría tomar como la capacidad de aprovechar las inteligencias para la investigación formativa. Sería entonces la capacidad que demuestra un estudiante, en la comprensión de los elementos necesarios para desarrollar procesos investigativos de calidad, demostrando un despliegue de habilidades en la ejecución del método científico.

Las competencias que tiene que ver con el desarrollo de habilidades técnico-profesionales, se demuestran alrededor de conocimientos y procedimientos en relación con un determinado ámbito profesional o especialización, es decir, las competencias que tiene que ver, como en este caso con los procesos académicos, se relacionan con el “saber” y el “saber hacer” necesarios para el desempeño de manera experta de una actividad como la investigación, que se supone ha pasado por un proceso de aprendizaje de ciertos conocimientos específicos, hasta la ejecución de dichos aprendizajes en un entorno en particular, donde se requiere de habilidades sociales, cognitivas, interrelacionales, denominándoseles inteligencias, o posibilidades de acercamiento a los problemas que surgen o en la creación de nuevos problemas que se abordarán en el proceso investigativo, dando como resultado conclusiones o acercamientos a la solución o posible abordaje adecuado.

METODOLOGÍA

Se presenta un estudio de corte cualitativo, desarrollado a partir del Análisis Sociológico del Sistema de Discursos (Gutiérrez, 2010). El corpus de análisis, está compuesto por 5 grupos de discusión mixtos con moderación no directiva, en los que participaron estudiantes de los tres primeros semestres, de los programas que oferta en la ciudad de Popayán, la Universidad Cooperativa de Colombia. Una vez transcritos los discursos de los grupos, se procedió a una primera revisión por parte de los

investigadores, que realizaron apuntes y comentarios, un primer análisis manual (Valles, 2009). Seguidamente haciendo uso del software de análisis cualitativo Atlas.Ti 7, se aplicó la técnica de microanálisis, un detallado análisis, línea por línea, necesario al comienzo del estudio para generar las categorías iniciales (con sus propiedades y dimensiones) y para sugerir las relaciones entre ellas; combinación entre codificación abierta y axial. (Corbin y Strauss, 2002).

Mediante el software Atlas Ti 7 se realizó la lectura y codificación en cada uno de los grupos de discusión. Cada cita se vincula respectivamente en el texto con uno o varios de los códigos deductivos. Seguido a la codificación abierta, se plantea la codificación axial que enlaza las categorías en cuanto a sus propiedades y dimensiones. En este sentido se busca que los datos obtenidos en la codificación deductiva puedan ser reagrupados, analizados y relacionados en busca de explicar la relación entre categorías (percepción, conocimiento del entorno de aprendizaje, reconocimiento emocional y solución de problemas).

Las categorías, son analizadas individualmente, para posteriormente reagruparlas a partir de familias y redes semánticas de sentido. Estas permiten interconectar las citas de las categorías, darles sentido y sustentarlas teóricamente en tipologías. La identificación de tipologías que responden a diferentes espacios de la estructura educativa, posibilita la obtención de una muestra de tipo estructural que representa distintas posiciones discursivas. Se busca una representatividad estructural que no tiene como propósito la generalización de resultados. Entre tanto, desde esta perspectiva, se explora “la reconstrucción del sentido de los discursos en su situación micro y macro social de enunciación” (Giddens, 1984, 1991).

Considerando que este análisis parte desde unos niveles más básicos de interpretación hasta unos niveles más complejos de reconstrucción del sentido de los discursos, como veremos a continuación, se parte de un modelo central que considera ejes y perfiles, pasando posteriormente a un análisis semiótico-estructuralista, que luego se complementa en una dimensión más bien pragmática o interpretativa del contexto, condensada en una matriz de relaciones estructurantes.

El modelo de análisis constituye el componente central que orienta los resultados de la investigación. Se presentan cuatro tipologías de sujetos-estudiantes de educación superior, que describen posiciones discursivas y actitudes asociadas con las inteligencias múltiples, inteligencia emocional, competencia emocional y competencias disciplinares con las que cuenta cada sujeto para solucionar problemas y desarrollar eficazmente su proceso de formación académica.

En la parte superior del esquema se sitúan los sujetos que poseen una serie de inteligencias múltiples y competencias emocionales (Perplejo y Conocedor), caracterizados por reconocer sus capacidades y disponer de sus habilidades emocionales para solucionar problemas. En la parte inferior del esquema, se encuentran los sujetos que han desarrollado pocas inteligencias múltiples y desconocen sus competencias emocionales (Explorador y Moldeable), abiertos a descubrir sus inteligencias a partir de estímulos externos y experimentar mayores dificultades para solucionar problemas en el entorno de aprendizaje. El eje horizontal de izquierda a derecha propone observar de menor a mayor, la presencia de inteligencias múltiples y comprensión de competencias disciplinares.

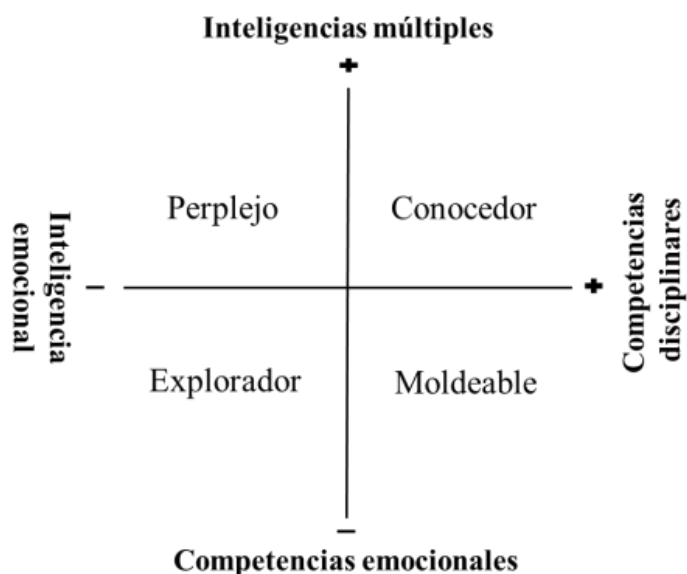


Figura 1. Esquema representativo de las posiciones discursivas que identifican a los sujetos al interior de las tipologías

En la Figura 1, Tipología de inteligencias y competencias para la investigación, cada tipo se correlaciona con uno o más ejes. El eje X representa la inteligencia emocional y las competencias disciplinares, el eje Y representa las inteligencias múltiples y las competencias disciplinares.

Instrumento: El instrumento utilizado fueron Grupos de Discusión, basado en la teoría de Ibáñez (1979, p. 264), realizado de manera libre con una moderación de baja intensidad. Consiste en una investigación cualitativa, como una “actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimiento” (Sandín, 2003, p. 123)

La muestra: es una muestra cualitativa por saturación tomando en cuenta lo recomendado por Gordo y Serrano (2008), en el diseño de una investigación social cualitativa, pues se procede por saturación de las posiciones del espacio social de referencia. Los criterios de su selección no son pues de extensión — ya que aquí no interviene la representatividad estadística— sino de pertinencia y adecuación, “criterios que se refieren a los conjuntos —a su estructura y a su génesis— [pretendiendo mediante su selección] incluir a quienes (re)produzcan mediante su discurso relaciones relevantes” (Ibáñez, 1985, p. 116). Así, al tratarse de una que no estadística, se tiende a ajustar el “mínimo pertinente” de sesiones de grupos que sea requerido por cada estudio concreto para que puedan obtenerse ciertas regularidades significativas, en lugar de redundancia repetitiva.

Se conformaron cinco grupos de entre ocho y doce estudiantes universitarios de los tres primeros semestres de las carreras que se ofertan en la Universidad Cooperativa de Colombia (Administración de empresas, Contaduría pública, Ingeniería de sistemas, Derecho y Psicología), aunque inicialmente se habían planteado siete, pero al quinto grupo se obtuvo la saturación requerida, de forma aleatoria, pues no interesaba una muestra característica con unos perfiles determinados, por lo tanto, su escogencia fue de forma aleatoria. Se intentó conocer sus percepciones sobre el tema, se codificó la información, se realizó el análisis basado en la Teoría Fundamentada de Corbin y Strauss (1998), con el fin de analizar y comprender la complejidad propia del fenómeno a estudiar encontrando, como es usual, la confluencia de varios aspectos de diferente naturaleza, entre los que se encuentra la visión del mundo y los intereses

tanto de los participantes, como del investigador que conduce la investigación para poder acercarse de una forma u otra a los hechos (Strauss y Corbin, 1997).

Tabla 1. Distribución de la muestra.

No.	Facultad	Hombre	%	Mujer	%	Total	Porcentaje
1	Administración de empresas	4	8%	4	8%	8	16%
2	Contaduría pública	6	12%	4	8%	10	20%
3	Ingeniería de sistemas	5	10%	3	6%	8	16%
4	Derecho	6	12%	6	12%	12	24%
5	Psicología	8	16%	4	8%	12	24%
TOTAL		29	58%	21	42%	50	100%

Seguidamente se plantea una matriz de Pares sémicos y Ejes estructurantes. Esta parte del análisis, propone diferenciar las características asociadas a cada tipología, de tal modo que permita identificar aquellos pares sémicos que incorporan de mejor forma el resto de los códigos de oposición. Se ha ubicado en la primera parte de la lista a modo de referencia, el par Conocedor-Explorador, por ser las tipologías que se contraponen de forma más radical en el modelo central, a diferencia de los tipos Moldeable y Perplejo que pueden ser considerados de transición. Así, el resto de oposiciones creadas a partir de esta distinción inicial, formarán parte de las propiedades que caracterizan cada tipología. Luego de la revisión de las oposiciones estructurales más importantes en relación a cada categoría de análisis, se determina que los pares sémicos que mejor representan al conjunto de oposiciones son: Sujeto Conocedor (a) (b) Sujeto Explorador.

Tabla 2. Pares Sémicos y Ejes Estructurantes

Ejes	Conocedor	Explorador
Percepción de las inteligencias	Considera que las inteligencias que posee, son la base para aprender otras relacionadas con las competencias disciplinares requeridas en su carrera.	Desconoce las inteligencias que posee e ignora cuáles son las competencias disciplinares requeridas en su proceso de formación académica.
Conocimiento del entorno de aprendizaje	Elige su carrera universitaria con base en el conocimiento previo del objeto de estudio. Identifica los contenidos y exigencias del programa, así como las áreas en las que podría desempeñarse profesionalmente. Fortalece las inteligencias para las que tiene una disposición natural y desarrolla otras que demandan esfuerzo, pero son indispensables en su campo de formación.	Elige su carrera sin conocimiento del objeto de estudio. Su criterio de elección se fundamenta en la posibilidad de continuar sus estudios en cualquier disciplina sólo para obtener un título profesional.

Para dar continuidad al análisis, se plantea de manera conjunta un análisis comparativo de las categorías para cada perfil, a través de una matriz de Oposiciones Estructurantes, allí se extraen aquellas unidades de sentido que representan los discursos predominantes de cada categoría.

Tabla 3. Posiciones estructurantes.

Ejes	Conocedor	Perplejo	Moldeable	Explorador
Percepción de inteligencias	Desarrollar las inteligencias que posee y adquiere otras fundamental e en su formación académica.	Fortalece sólo las inteligencias que posee ignorando otras que son fundamentales en su formación académica.	Desarrolla sólo algunas inteligencias indispensables en su formación académica.	No conoce sus inteligencias y se le dificulta desarrollar competencias asociadas a su formación académica.
Conocimiento del entorno de aprendizaje	Conoce con Anticipación el objeto de estudio, sus inteligencias principales se relacionan con las competencias disciplinares requeridas en su carrera.	Conoce superficialmente el objeto de estudio. Sus inteligencias principales no se relacionan completamente con las competencias disciplinares.	Se entera de las competencias disciplinares, durante el proceso de formación e intenta adquirir inteligencias acordes.	No tiene claro cuál es el objeto de estudio de su carrera, ni las competencias disciplinares requeridas para su formación.
Reconocimiento emocional	Identifica los factores emocionales que lo afectan su rendimiento	Identifica algunos de los factores emocionales que afectan su rendimiento académico	Reconoce los factores emocionales que afectan su rendimiento académico,	Desconoce cuáles son sus emociones e ignora la relación que existe entre ellas

Finalmente, la matriz de Relaciones Estructurantes, constituye el esquema que permite dar cuenta en primer lugar, de la capacidad explicativa que tienen las categorías de análisis, que se sugieren a priori como esquema inicial, las cuales permiten acoplar de forma coherente el sistema de relaciones discursivas observadas.

En el esquema, a partir de las categorías se definen tipos discursivos por tipología. En la migración discursiva, el sujeto perplejo que revela un discurso de selectividad, puede tornarse conocedor si utiliza sus competencias emocionales y sus inteligencias múltiples para fortalecer su inteligencia emocional y sus competencias disciplinares. El sujeto conocedor que se representa por medio de un discurso de autonomía, puede convertirse en sujeto moldeable, si descuida su inteligencia emocional y sus competencias emocionales, e ignora cómo seguir desarrollando sus inteligencias múltiples. El sujeto moldeable que representa un discurso de dependencia, puede asumirse como explorador si pierde de vista sus competencias disciplinares, y finalmente, el sujeto explorador con discurso de ambivalencia, puede transformarse en un sujeto moldeable si descubre sus competencias disciplinares. La práctica de las inteligencias y competencias a través de la investigación formativa, aparece como un elemento catalizador para el aprendizaje.

ANÁLISIS

Considerando las categorías de análisis (percepción, conocimiento del entorno de aprendizaje, reconocimiento emocional y solución de problemas), se realiza una aproximación a cada una de las tipologías, para caracterizar y distinguir las posiciones discursivas asociadas a cada una. Los datos que se presentan, corresponden a la información recabada en los grupos de discusión.

Los Conocedores, poseen diversas inteligencias múltiples, que se relacionan con las competencias disciplinares requeridas en su entorno de aprendizaje. Reconocen el papel que sus emociones desempeñan en el éxito o fracaso académico, y disponen de sus competencias emocionales para solucionar problemas. Conocen a profundidad el objeto de estudio de su disciplina antes de ingresar a ella, se interesan por complementar los conocimientos adquiridos a lo largo de su proceso de formación, mostrándose reflexivos, responsables y autónomos en sus aprendizajes.

El fragmento que mejor representa la tipología se obtiene del sujeto 2, del segundo grupo de discusión. “Creo que los estudiantes somos los principales responsables de nuestro aprendizaje, el profesor es sólo, sólo un orientador, y su función es identificar las capacidades de sus estudiantes para reforzar aquello en lo que somos fuertes, y fortalecer aspectos en los que somos débiles; sin embargo, estas capacidades deben estar orientadas a la carrera. Antes de entrar a estudiar, yo ya sabía que me gustaba la ingeniería de sistemas, hice un técnico en sistemas y en mi tiempo libre diseñaba cosas simples en mi computadora”.

Los sujetos Conocedores, prefieren desempeñar un papel activo en su proceso de aprendizaje. Las actividades relacionadas con investigación formativa despiertan su interés, pues les motiva resolver problemas, complementar los conocimientos que poseen y descubrir nuevas formas de mejorar sus habilidades. En este sentido, los estilos de enseñanza con los que generan una mayor disposición provienen de la teoría del constructivismo y el aprendizaje por descubrimiento.

De acuerdo con la teoría constructivista de Piaget (1976), el aprendizaje es un proceso interno de construcción, donde el individuo participa activamente adquiriendo estructuras cada vez más complejas, a los que este autor denomina estadios. Sus postulados se basan en que el aprendizaje es un proceso activo, en el cual los aprendices construyen nuevas ideas o conceptos basándose en conocimientos previos. Desde el enfoque de formación en investigación, el docente debe procurar insertar a este tipo de estudiante en actividades donde deban seleccionar y transformar la información, construir hipótesis y tomar decisiones, amparados en una estructura cognitiva. La estructura cognitiva se constituye de esquemas o modelos mentales, que conceden significado y organización a las experiencias, y permiten al individuo ir más allá de la información dada (Bruner, 1973).

Por otro lado, el aprendizaje por descubrimiento, se desarrolla a través de un proceso significativo de resolución de problemas; se fundamenta en la disposición intencional del sujeto hacia la comprobación de hipótesis que incorporen una comprensión de la relación medios-fin. Desde esta perspectiva, el aprendizaje no procede por secuencias inductivas derivadas de la observación, sino a través de un proceso constructivo de comprobación de teorías, basado en la coordinación de acciones que el sujeto ejerce sobre la situación problemática planteada (Ausubel et al., 1983).

Los sujetos Perplejos, poseen diversas inteligencias múltiples, a partir de las cuales desarrollan su proceso de aprendizaje. Adquieren sólo las competencias disciplinares que se relacionan directamente con sus inteligencias manifiestas, se les dificulta reconocer el papel que sus emociones desempeñan en su éxito o fracaso académico, y recurren a competencias emocionales limitadas para solucionar problemas. Tienen un conocimiento parcial del objeto de estudio de su disciplina, y profundizan sólo en los conocimientos que perciben como indispensable de acuerdo a sus intereses personales. Se muestran selectivos e inflexibles frente al aprendizaje de conocimientos distintos a sus inteligencias manifiestas.

El fragmento que mejor representa la tipología se obtiene del sujeto 5, del segundo grupo de discusión. “Creo que los profesores deben conocer las capacidades de los estudiantes, y enfocarse en desarrollar aquellos aspectos en los que son más fuertes, para que alcancen su potencial máximo. Pienso que, si me concentro en fortalecer mis debilidades, voy a terminar descuidando aquello en lo que soy fuerte y al final no seré ni bueno ni malo. Antes de entrar a la carrera, yo había hecho un curso de animación digital, a mí me gustaba mucho dibujar y modelar personajes y mi hermano me convenció de que la ingeniería de sistemas era más o menos así, luego llegué acá y descubrí que era totalmente distinto (guarda silencio), en las clases relacionadas con diseño soy muy bueno, en otras relacionadas con desarrollo de software o cálculo no tanto... (risas) pero ya estoy aquí y tengo que seguir adelante.” Los sujetos perplejos, recurren a sus repositorios mentales, para adquirir otros conocimientos; debido a esto, asocian los conceptos nuevos con sus inteligencias manifiestas y experiencias previas. El estilo de enseñanza con el que los sujetos perplejos generan mayor disposición proviene del aprendizaje significativo, el cual, según Ausubel et al. (1983), es un proceso de adquisición de conocimientos, donde el estudiante constantemente reajusta, reconstruye y relaciona la información que se le presenta, con aquella que posee con anterioridad.

El proceso de aprendizaje, debe incorporar elementos de investigación formativa donde sea posible un proceso de representación. Se requiere enfatizar los aspectos más relevantes de los conceptos que se pretende enseñar, relacionarlos con situaciones conocidas para el estudiante y generar situaciones que permitan evidenciar la utilidad (el sentido o lógica) que el aprendizaje tiene para sus vidas.

Los sujetos Moldeables, se esfuerzan por adquirir las inteligencias indispensables en su entorno de aprendizaje. Están abiertos a descubrir sus capacidades, se les dificulta reconocer el papel que desempeñan sus emociones en su éxito o fracaso académico, así como recurrir a sus competencias emocionales para solucionar problemas. El conocimiento que tienen del objeto de estudio antes de ingresar a una disciplina, se limita a sus expectativas personales. Su aprendizaje depende principalmente de estímulos externos, por lo que adquieren conocimientos en la medida en que se les brinda herramientas, motivaciones y pautas para hacerlo.

El fragmento que mejor representa la tipología se obtiene del sujeto 7, del segundo grupo de discusión. Pienso que aparte de lo que (los profesores) tienen que enseñarnos, (deberían enseñar otras cosas); no solamente tratar de enseñarnos diciendo “a través de esto se llega a este resultado”, sino también, como con el hecho de motivarnos, con algo como ...ehh...(silencio)... “muchachos si ustedes logran ser buenos profesionales van a tener la posibilidad de cambiar el mundo”. Entonces el hecho de pensar más allá de simplemente “vas a graduarte y van a pagarte por tu trabajo”, pensar más allá que uno sólo puede montar una empresa o ser empleado de las personas te hace sentir que puedes hacer grandes cosas”.

Los sujetos Moldeables, requieren mayor dirección en su proceso de aprendizaje, los procesos de investigación formativa solo producen efectos positivos en ellos, si favorecen estilos de enseñanza colaborativos, donde se realizan actividades grupales, presentación de ejemplos concretos que van de lo simple a lo complejo, trabajos de campo y prácticas recurrentes sobre los conceptos que representan mayor dificultad. Desde la teoría de la Zona de Desarrollo Próximo/Potencial, propuesta por Vygotsky (1981), el aprendizaje es principalmente una construcción social, donde cada sujeto posee conocimientos propios que construye y reconstruye en su interacción con los otros.

El papel del maestro juega un rol fundamental en la formación de los Moldeables, pues el contacto que estos sujetos tienen con otro mejor instruido en determinado conocimiento o actividad, promueve su adquisición del conocimiento, facilita la resolución de problemas y permite la generalización del aprendizaje. Así, aquello que requiera un esfuerzo considerable para un sujeto, al interiorizarse, posibilita realizar la misma actividad y otras similares, con menor supervisión o apoyo en el futuro.

Los sujetos Exploradores, desconocen las capacidades que poseen, así como las competencias disciplinares requeridas en su entorno de aprendizaje; se les dificulta reconocer el papel que desempeñan sus emociones en el éxito o fracaso académico, e ignoran cuáles son las competencias emocionales que deben desarrollar para solucionar problemas. Ingresan a su entorno académico sin conocer las dimensiones del objeto de estudio, pueden migrar a diferentes disciplinas antes de encontrar una en la que se sientan cómodos, se muestran ambivalentes, distraídos, conformistas o desinteresados. Su aprendizaje se enfoca en la memorización y repetición de determinados conceptos, limitando la interiorización y entendimiento profundo de los mismos.

El fragmento que mejor representa la tipología se obtiene del sujeto 9, del segundo grupo de discusión. “No conocía nada acerca de la carrera hasta que llegué, yo quería estudiar algo relacionado con deporte o educación física... siempre he sido deportista, me considero un atleta de alto rendimiento (risas); se me presentó la posibilidad de entrar aquí, me presenté y vi que no había muchos requisitos para entrar y yo necesitaba estudiar algo (los demás participantes realizan gestos de asombro y guardan silencio). Algunas materias se me han dificultado bastante, incluso el semestre pasado perdí varios cortes de cálculo (se ríe), pero pienso seguir estudiando y ver qué pasa”.

En inicio, puede suponerse que los sujetos exploradores, desempeñan un papel pasivo en su proceso de aprendizaje, pues se les dificulta generar y mantener su motivación, así como resolver

problemas. No obstante, como se ha podido observar en los grupos de discusión, el estilo de enseñanza con el que generan mayor disposición es el tradicional o memorístico. Desde esta perspectiva, autocrática o directiva, se establecen metas de aprendizaje específicas, que se estructuran en el currículo y se reafirman con procesos cuantitativos de evaluación. En este sentido, más que insertarlos de manera directa en procesos de investigación formativa, las instituciones y personal tutor, deben brindarle alternativas que, desde los métodos tradicionales, les permita asumir tareas que permitan fortalecer las distintas inteligencias y competencias. La labor principal del docente en este caso, es despertar en el estudiante la capacidad de asombro y deseo por el conocimiento. Se recomiendan el análisis de experiencias exitosas en temas disciplinares y laboratorios con gran capacidad demostrativa.

CONSIDERACIONES FINALES

Para fortalecer el proceso de inserción a procesos de investigación formativa de los sujetos Conocedores, debe promoverse continuamente la presentación de nueva información y nuevos problemas de investigación que impulsen el autodescubrimiento de las habilidades que posee el estudiante, así como reforzar las habilidades orientadas al adecuado desarrollo de su carrera. Los docentes deben orientar las competencias de los sujetos y promover la libre expansión de sus habilidades.

La forma en que los docentes desempeñan su trabajo en la educación del sujeto Perplejo, en muchos casos limita la adquisición de nuevas capacidades. Por lo general se enfocan en instruirlos en material superfluo en el desempeño de su carrera y esto lleva a desvirtuar el objeto de estudio. La metodología de enseñanza para el estudiante Perplejo debe enfocarse en la presentación de la información necesaria que lleve a conocer a profundidad la carrera que ha elegido, además debe procurar orientar al sujeto en el reconocimiento de sus emociones y el fortalecimiento de la inteligencia emocional, siendo el docente el encargado de fortalecer el autoconocimiento tanto de habilidades manifiestas como complementarias, impulsándolo a fortalecer sus debilidades sin descuidar sus destrezas.

La forma en que los docentes universitarios desempeñan su trabajo, limita las habilidades del estudiante Explorador debido a que presentan información demasiado teórica, que en principio no tiene mucha relación con las experiencias de vida de los estudiantes. La metodología que debe implementarse en la enseñanza del estudiante Explorador es más directiva; sin embargo, se debe brindar una asesoría complementaria que facilite descubrir tanto las inteligencias manifiestas, como las inteligencias dinámicas o menos desarrolladas. El primer paso para trabajar con sujetos Exploradores, consiste en integrar los contenidos disciplinares con las experiencias personales de los estudiantes, sin que ello signifique abandonar las actividades enfocadas en la de memorización de conceptos que deben ser aprendidos para alcanzar el éxito en la disciplina. La realización de actividades de interacción con otros, en su zona de desarrollo próximo, estimulan habilidades de representación y generalización de la información, lo que dota sus aprendizajes de significado y facilita su interiorización.

En el caso de estudiantes Exploradores, generalmente, el problema de base se estructura antes de ingresar a la universidad. no obstante, un número significativo de docentes universitarios refuerzan los errores de pensamiento, mostrando poco interés en enseñar algo más que los contenidos curriculares a sus estudiantes, resaltando sólo algunas capacidades ideales y descuidando otras complementarias o transversales, y presentando contenidos apartados de la realidad del estudiante, que no guardan sentido o lógica suficiente como para ser aprendidos.

Finalmente, debe aclararse que las tipologías y categorías expuestas, pueden no expresarse de manera pura en las realidades escolares. Más bien constituyen un ejercicio de representación en el cual las instituciones pueden inspirarse para reconocer las prácticas y discursos presentes en sus estudiantes, lo cual a su vez contribuye de manera directa a repensar escenarios investigativos y de aprendizaje, que estimulen el aprovechamiento de las diferentes inteligencias y competencias que conviven en el aula de clases.

Agradecimientos: A la Universidad Cooperativa de Colombia, Sede Popayán. Por su gestión, para la realización, presentación y publicación de este trabajo.

REFERENCIAS

- Alberici, A. y Serreri, P. (2005). Competencias y formación en la edad adulta. Barcelona: Laertes.
- Alex, L. (1991). Descripción y registro de las cualificaciones. El concepto de cualificación. *Formación Profesional*, 2, 23-27.
- Ausubel, D. et al. (1983). Psicología Educativa. Trillas: México. 2ªd.
- Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory (EQ-i). En R. Bar-On y J.D.A. Parker (Eds.). *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace*. (pp. 363-387). San Francisco, CA: Jossey-Bass Inc.
- Berger, C., Alcalay, L., Torretti, A. y Milicic, N. (2011). Socio-emotional well-being and academic achievement: Evidence from a multilevel approach. *Psicología: Reflexao e Crítica*, 24(2), 344-351. Doi:10.1590/S0102-79722011000200016.
- Berger, C., Milicic, N., Alcalay, L., Torretti, A., Arab, M. y Justiniano, B. (2009). Bienestar socio-emocional en contextos escolares: la percepción de estudiantes chilenos. *Estudios sobre Educación*, 17,21-43.
- Besolan, A. y Mondragón U. (2000). Proyecto piloto de competencias de acción profesional en Alecop. Hoja informativo/Informativa 1 y 2, tema monográfico.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*. 21, 1, 7-43.
- Bisquerra, R. (2010). La educación emocional en la práctica. Barcelona: Horsori-ICE. -Disminución de los desórdenes relacionados con la comida (anorexia, bulimia).
- Bisquerra, R. (2011). *Educación emocional. Propuestas para educadores y familias*. Bilbao: Desclée de Brower.
- Bisquerra, R. (Coord.). (2010). *La educación emocional en la práctica*. Barcelona: Horsori-ICE.
- Bisquerra, R., Pérez, E. y Núria, (2017). Las competencias emocionales. *Educación XX1* [en línea] 2007, [Fecha de consulta: 6 de diciembre de 2017] Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70601005>> ISSN 1139-613X.
- Bisquerra, R., Pérez-González, J. y García, E. (2015). *Inteligencia emocional en la educación*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, R., Pérez-González, J. y García, E. (2015). *Inteligencia emocional en la educación*. Madrid: Síntesis.
- Blythe, T. (1998). *La enseñanza para la Comprensión. Guía para el docente*. Pág. 39. San Francisco, Edit. Jossey-Bass.
- Bowman, D., Markham, P. y Roberts, R. (2001). Expanding the frontier of cognitive abilities: ¡So much more than (plain) g! *Learning and Individual Differences*, 13(2), 127-158.
- Bricall, J. (2000). *Informe Universidad 2000*, Estudio encargado por la Conferencia de Rectores de Universidades españolas (CRUE).
- Bruner, J. (1973). *Beyond the information given: Studies in psychology of knowing*. Norton, Nueva York.
- Bruner, J. (1981). *Realidad mental y mundos posibles*. Madrid: Edit. Gedisa.
- Bunk, G. (1994). La transmisión de las competencias en la formación y el perfeccionamiento profesionales de la RFA. *Revista Europea de Formación Profesional*, 1, 8-14.
- Carbajo, C. (2009). El perfil profesional del docente de música de educación primaria (Tesis doctoral). Universidad de Murcia. España.
- Caso-Niebla, J. y Hernández-Guzmán, L. (2007). Variables que inciden en el rendimiento académico de adolescentes mexicanos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39(3), 487-501.
- Castejón, J; Cantero, Mª P, Pérez, N. (2008). Diferencias en el perfil de competencias socio-emocionales en estudiantes universitarios de diferentes ámbitos científicos. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology* [en línea] (septiembre-Sin mes): [Fecha de consulta: 5 de noviembre de 2017] Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293121924005>> ISSN.
- Corbin, J. y Strauss, A. (2002). *Bases de la Investigación Cualitativa. Técnicas y Procedimientos para desarrollar la Teoría Fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia. Colombia.
- Dávalos, S. L.; Herrera, S. y José, M. (2015). *Importancia de la educación en inteligencia emocional en niños y niñas de tres a cuatro años en dos unidades educativas de Quito* (Bachelor's thesis, Quito: Universidad de las Américas).
- Díaz, T. (2014). *El desarrollo de competencias socioemocionales y su evaluación como elementos clave*.
- Donaldso-Feilder, E. y Bond. F. (2004). The relative importance of Psychological acceptance and emotional intelligence well-being. *British Journal of guidance and counselling*, 32(2), 187-203.

- Edits., Madrid.
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista electrónica de investigación educativa*, 6(2), 1-17.
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., Mestre, J. & Guil, R. (2004). Medidas de evaluación de la inteligencia emocional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36, 209-228.
- Gardner, H. (1987). *Arte, Mente y Cerebro*. Buenos Aires: Paidós.
- (1988). *La nueva ciencia de la mente*. Barcelona: Paidós.
- (1993). *La mente no escolarizada*. Barcelona: Paidós.
- (1994). *Estructuras de la Mente*. México: Fondo de Cultura Económica.
- (1995). *Inteligencias Múltiples. La Teoría en la Práctica*. Barcelona: Paidós.
- (1995). *Mentes Creativas. Una anatomía de la creatividad humana* (p.53).
- (1998). *Mentes Extraordinarias: Cuatro retratos para descubrir nuestra propia excepcionalidad*. Barcelona: Paidós.
- (2000). *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas: Lo que todo estudiante debería aprender*. Barcelona: Paidós.
- (2001). *Las inteligencias múltiples*. España, Madrid. Ed. Paidós.
- Gardner, H. y Mansilla, V. (1994b). "Teaching for understanding in the disciplines—and beyond", in *Teachers College Record*, 96(2), 198-218.
- Giardini, A., y Frese, M. (2006). Reducir los efectos negativos del trabajo emocional en ocupaciones de servicio: la competencia emocional como recurso psicológico. *Revista de Psicología de la Salud Ocupacional*, 11 (1), 63-75.
- Giddens, A. (1984). *The Constitution of Society. Outline of Theory of Structuration*. Berkeley: University of California Press.
- Giddens, A. (1991). Structuration theory, past, present and future. En Bryant, Ch. y Jary, D. (eds.), *Giddens' theory of structuration. A critical appreciation*. Londres: Routledge, pp. 201-221.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ for character, health and lifelong achievement*. New York: Bantam Books, Inc.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. New York. Ed. Kairós, ISBN 84-7245-376-5.
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. Santa Ana: Books on Tape, Inc.
- Goleman, D.; Boyatzis, R. y McKee, A. (2002). *El líder resonante crea más*. Barcelona: Plaza y Janés.
- Gordo, J. y Serrano, A. (2008). *Estrategias y Prácticas Cualitativas de Investigación Social*. Pearson Educación, S.A. Madrid.
- Gottfredson, L. (2003). Dissecting practical intelligence theory: Its claims and evidence. *Intelligence*, 31(4), 343-397.
- Greenspan, MJ, y Feltz, DL (1989). Intervenciones psicológicas con atletas en situaciones competitivas: una revisión. *El psicólogo del deporte*, 3 (3), 219-236.
- Guerrero, A., Acosta, E. y Taborda, A. (1999). *Competencias claves para la orientación ocupacional*. Madrid: Ediciones GPS.
- Gutiérrez, F. (2010). *Análisis Sociológico del Sistema de Discursos*. CIS. España.
- Hedlund, J., y Sternberg, R. (2000). Too Many Intelligences? Interpreting Social, Emotional, and Practical Intelligence. En R. Bar-On y J. D. A. Parker, *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace* (pp. 136-167). San Francisco, Ca: Jossey-Bass.
- Hughes, J. (2005). Bringing Emotion to work: emotional intelligence, employee resistance and the reinvention of character. *Work Employment and Society*, 19(3), 603-626.
- Ibáñez, A. A., y Martín, A. (1986a). *El proceso de la entrevista: conceptos y modelos*. Editorial Limusa.
- Ibáñez, J. (1979). *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: Técnica y crítica*. Madrid: Siglo XXI.
- Ibáñez, J. (1985). *Del algoritmo al sujeto. Perspectivas de la investigación social*, Siglo XXI de España
- Inciarte, A., de Carmona, B., Julia, A. y Parra Sandoval, M. (2012). University quality re-conceptualization: challenge for Latin America. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 17(3), 637-660.
- Inciarte, A.; Bozo, A. y Parra, M. (2012). Reconceptualización de la calidad universitaria: un reto para América Latina. *Avaliação (Campinas) [online]*. 17(3), 637-660. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-40772012000300005>.
- Inciarte, I. y Gonzales, O. (2012). *Inteligencias múltiples en la formación de investigadores*. Venezuela, Universidad de Zulia.
- Le Boterf, G. (1991). *Ingeniería y evaluación de los planes de formación*. Bilbao: AEDIPE-DEUSTO.
- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence*. París: Les Éditions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: 2000.
- Leuner, B. (1966). Emotional intelligence and emancipation. A psychodynamic study on women. *Praxis der kinderpsychologie und kinderpsychiatrie*, 15(6), 196-203.

- Lévy-Levoyer, C. (1997). *Gestión de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.
- LEY 115 DE 1994. Por la cual se expide la Ley General de Educación. EL CONGRESO DE COLOMBIA. Febrero 8. Bogotá.
- Macias, M. (2002). *Las múltiples inteligencias*. Colombia, Universidad del Norte. ISSN: 0123-417X. Madrid. Mc Graw and Hill Interamericana.
- Matthews, G., Zeidner, M., y Roberts, R. D. (2002). *Emotional intelligence: Science and myth*. Boston: MIT Press.
- Mayer, J. y Salovey, P. (1993). "The intelligence of emotional intelligence". *Intelligence*, 17, 433– 442.
- Mayer, J. y Salovey, P. (1997). "What is emotional intelligence?" En P. Salovey y D. Sluyter (Eds). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- Mayer, J. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- Mayer, J. y Salovey, P. (2007). *Emotional development and emotional intelligence: implications for educators*. New York: Basic Books, 3–31.
- Mayer, J., Caruso, D. y Salovey, P. (2000). Selecting a measure of emotional intelligence: The case of ability scales. En R. Bar-On y J. Parkes (Eds.). *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace* (pp. 320-342). San Francisco: Jossey-Bass/Pfeiffer.
- Mayer, J., Caruso, D. y Salovey, P. (2000). Selecting a measure of emotional intelligence: The case of ability scales. En R. Bar-On y J. Parkes (Eds.). *The handbook of emotional intelligence: Theory, Development, assessment, and application at home, school, and in the workplace* (pp. 320-342). San Francisco: Jossey-Bass/Pfeiffer.
- Mayer, J., Caruso, D., Salovey, P. y Sitarenios, G. (2003). Measuring emotional intelligence with the MSCEIT V2.0. *Emotion*, 3(1), 97-105.
- Mayer, J., Salovey, P. y Caruso, D. (2000). Emotional intelligence as Zeitgeist, as personality, and as mental ability. En R.J. Sternberg (Ed.), *Handbook of emotional intelligence* (pp. 92-117). San Francisco: Jossey Bass.
- Mayer, J., Salovey, P., Caruso, D., & Sitarenios, G. (2001). Emotional intelligence as a standard intelligence. *Emotion*, 1, 232–242.
- Mayer, J.; Caruso, D. y Salovey, P. (1999). "Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence". *Intelligence*, p. 27, 267-298.
- Mayer, J.; Salovey, P., y Caruso, D. (2000). Modelos de inteligencia emocional. En RJ Sternberg (Ed.), *Manual de inteligencia*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- McCrae, R. (2000). Trait psychology and the revival of personality and culture studies. *American Behavioral Scientist*, 44 (1), 10-31.
- Molero, M., Saiz, V. y Martínez, C. (1998). Revisión histórica del concepto de inteligencia: una aproximación a la inteligencia emocional. *Revista latinoamericana de Psicología*, 30(1).
- Navío, A. (2005). Propuestas conceptuales en torno a la competencia profesional. *Revista de Educación*, 337, 213-234.
- Payne, W. L. (1986). A study of emotion: Developing emotional intelligence; Self integration; relating to fear, pain and desire. *Dissertation Abstracts International*, 47 (01), 2030A (University Microfilms No. AAC 8605928).
- Pérez, E. (2001). Proyecto docente para la obtención de la plaza de profesora titular. Barcelona: Universidad de Barcelona, Departament MIDE (Inédito).
- Petrides, KV, y Furnham, A. (2001). Rasgo de inteligencia emocional: investigación psicométrica con referencia a taxonomías de rasgos establecidos. *Revista europea de la personalidad*, 15 (6), 425-448.
- Piaget, J. (1976). *Psicología y Pedagogía*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária.
- Prieto, J.M. (1997). "Prologo". En Lévy-Leboyer: *Gestión de las competencias: cómo analizarlas, cómo evaluarlas, cómo desarrollarlas*. Barcelona. Gestión 2000.
- Revista digital para profesionales de la enseñanza. (enero de 2011). Federación de enseñanza de CC.OO. DE Andalucía. ISSN. 1989.4023. No. 12. Tomado de: <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7866.pdf>.
- Rodríguez M. (2006). *Evaluación, balance y formación de competencias laborales transversales*. Barcelona: Laertes.
- Rubio, F. y Cruells, E. (1999). Les Competències transversals, una nova perspectiva per a la formació. *Taleia*, 21, 32-35.
- Sadín, E. M. (2003). *Investigación Cualitativa en Investigación. Fundamentos y Tradiciones*. España: Mc. Graw Hill. 123.
- Salovey, P., y Mayer, J. (1990). Inteligencia emocional. *Imaginación, cognición y personalidad*, 9 (3), 185-211.
- Sánchez, J. (2009). Charles Darwin. Claves de razón práctica, (191), 52-63.
- Sandín, M. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*.
- Sternberg, R. (2003a). *Wisdom, intelligence, and creativity synthesized*. New York: Cambridge University Press.

- Sternberg, R. J., Nokes, K., Geissler, P. W., Prince, R., Okatcha, F., Bundy, D. A. y Grigorenko, E. L. (2001). The relationship between academic and practical intelligence: A case study in Kenya. *Intelligence*, 29, 1-18.
- Sternberg, R., Forsythe, G., Hedlund, J., Horvath, J., Wagner, R., Williams, W., Snook, S. & Grigorenko, E. (2000). *Practical intelligence in everyday life*. New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R.J. (2000). The concept of intelligence. En R.J. Sternberg (Ed.), *Handbook of intelligence* (pp. 3-15). Nueva York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R.J. (2003a). Reply to the book review on Practical Intelligence in Everyday Life. *Intelligence*, 31(4), 395-408.
- Sternberg, R.J., Castejón, J.L., Prieto, M.D., Hautamäki, J., y Grigorenko, E. (2001). Confirmatory factor analysis of the Sternberg Triarchic Abilities Test in Three International Samples: An empirical test of the Triarchic Theory. *European Journal of Psychological Assessment*, 17, 1-16.
- Sternberg, R.J., Grigorenko, E.L., y Bundy, D.A. (2001). The predictive value of IQ. *Merrill-Palmer Quarterly*, 47(1), 1-41.
- Sternberg, R.J., Prieto, M.D., y Castejón, J.L. (2000). Análisis factorial confirmatorio del Sternberg Triarchic Abilities Test (nivel H) en una muestra española: resultados preliminares. *Psicothema*, 12(4), 642-647.
- Strauss, A., Corbin, J., eds. (1997). *Grounded theory in practice*. Thousand Oaks: Sage.
- Tejada, J. (1999). Acerca de las competencias profesionales. *Herramientas*, 56, 20-30.
- Thorndike, E. L. (1920). Intelligence and its uses. *Harper's Magazine*, 140, 227-235.
- Torres, A. (2017). Inteligencia intrapersonal: ¿qué es y cómo se puede mejorar? Tomado de <https://psicologiaymente.net/inteligencia/inteligencia-intrapersonal>.
- Valencia, Y. (2015). *¿De qué manera las Emociones Académicas influyen en el Aprendizaje?* Edit. Iberciencia. Lima-Perú.
- Valles, M. (2009). *Técnicas Cualitativas de Investigación Social. Síntesis Sociología*. España.
- Vargas, J.M. (2004). Tipos de inteligencia. México D.F. Edit. Fac. Ingenierías. Unam. Disponible en: <http://www.ingenieria.unam.mx/~guiaindustrial/entorno/info/6/1.htm> Visitado 5 Feb. 2018.
- Vygotsky, L. S. (1981). The genesis of higher mental functions. En J. Wertsch (Ed), *The concept of activity in Soviet psychology*. Nueva York: Sharpe.
- Wechsler, D. (1940). Non-intellective factors in general intelligence. *Psychological Bulletin*, 37, 444-445.
- Zeidner, M., Matthews, G., Roberts, R.D. (2004). Emotional intelligence in the workplace: A critical review. *Applied Psychology. An International Review*, 53(3), 371-399.