

Capítulo 31. Fortalecimiento de la inteligencia social en un grupo de alumnos de quinto grado de primaria

César Augusto Cardaña Ojeda
Vivian Anabel Villanueva Palomo

Escuela Normal de Ticul

DOI: [10.46990/iQuatro.2025.04.17.31](https://doi.org/10.46990/iQuatro.2025.04.17.31)

Resumen

Se realizó un proyecto de Investigación Acción con un grupo de 29 alumnos de quinto grado de primaria con el objetivo fue fortalecer la Inteligencia Social de dichos alumnos; los datos acopiados en la fase de diagnóstico se analizaron con el diagrama de causas-raíz de Ishikawa y con la técnica de Pareto se elaboraron hipótesis de acción para la intervención. Al término del Plan de Acción se encontró una mejora satisfactoria en el tema-problema abordado.

Palabras clave

Inteligencia social, Ishikawa, investigación acción, Pareto

Introducción

En un grupo de quinto grado de primaria se identificó con persistencia la dificultad de interacción social dentro del aula de clase en un número considerable de alumnos. En este punto de la investigación, no se podía establecer una métrica de casos, debido a que el problema era variable, como es propio de los asuntos educativos.

En general, estos alumnos reflejaban dificultades de socialización con otros compañeros. Por ejemplo, se resistían al trabajo en equipo en franca incomodidad por la interacción que esto supone, y cuando este tipo de trabajo era asignado, la interacción entre los integrantes era superficial, sin una interdependencia positiva en cuanto a los trabajos que los congregaban, pero tampoco en cuanto a sus relaciones de tipo social; además, los alumnos demostraban desinterés en involucrarse incluso en los juegos recreativos grupales o problemas emergentes dentro del aula de clase.

Este cuadro de comportamientos se identificó como un problema de Inteligencia Social, entendida ésta como la capacidad de un individuo para comprender y gestionar sus propias necesidades de interacción con otras personas y comprender las mismas necesidades en los demás, para poder establecer relaciones sociales eficientes y adaptarse a diferentes situaciones, incluso inéditas para su experiencia. Esta capacidad implica reconocer estados de ánimo, ideas, rasgos de personalidad evidentes, entre otras expresiones de conducta, es un factor determinante en la adaptabilidad social humana (Goleman, 2006; Thorndike, 1920; Vernon, 1933; Bradberry y Greaves, 2009).

La situación identificada se consideró un tema relevante que atender, ya que la inteligencia social es indispensable en todos los contextos y edades, así lo señalan expertos del campo, como los psicólogos Howard Gardner y Daniel Goleman. Estos investigadores de amplio reconocimiento, señalan que, a través de relaciones personales, las personas pueden tomar un mejor control del éxito en sus propósitos, lo cual se asocia a su bienestar emocional personal (Gardner, 1983; Gardner, 1999; Goleman, 2006).

Además, el fortalecimiento de esta habilidad en edades tempranas resulta fundamental para la construcción de relaciones sanas y la colaboración social efectiva, no solamente en el entorno escolar sino en la vida cotidiana fuera del aula. Por tanto, evadir esta meta formativa puede tener como resultado dificultades en el desarrollo sano de los procesos emocionales, incentivar conflictos interpersonales y limitaciones en el desenvolvimiento social, lo cual terminaría afectando el bienestar emocional y mental de los niños. Por ello, en el campo educativo, acrecentar esta competencia establece condiciones propicias para un aprendizaje colaborativo y permite entornos para la resolución constructiva de conflictos a través de una postura empática hacia lo diferente y hacia lo no propio.

Por otra parte, fuera del entorno escolar, diversas investigaciones indican que las habilidades sociales se asocian con aspectos intrapersonales como la autoestima, la autorregulación y las expectativas de logro, tanto en la infancia como en la edad adulta (Betina y Contini, 2011).

Más aún, se ha encontrado que las personas con habilidades sociales óptimas estimulan su cognición a consecuencia del contacto con diversas formas de pensamiento y acumulados culturales; además, influye en el cuidado o desarrollo de la activación fisiológica en aspectos como la coordinación motora, pues la actividad alentada por la inteligencia social evita el sedentarismo y promueve al menos un mínimo de movilidad cotidiana que, en cambio, se puede cancelar completamente en ausencia de estímulos para la sociabilidad. Es por estas razones que se considera que la “soltura” es un entramado de relaciones intra e interdependientes (Lang, 1968).

Ante estas consideraciones se planteó el objetivo de fortalecer la inteligencia social en el grupo de alumnos de quinto grado de primaria.

Revisión de la Literatura

Causas principales del problema

Los problemas manifiestos en la integración social suelen ser causados por una amplia variedad de factores y circunstancias, con diferentes etiologías; de éstas, a continuación se presentan las principales sobre las que puede tener injerencia la intervención educativa.

Entre las principales causas de déficit en la Inteligencia Social se encuentra la falta de contacto o práctica de las habilidades sociales básicas en entornos genuinos, las cuales determinan en gran medida la adaptabilidad social de cualquier individuo. A través de su teoría del apego, John Bowlby explica cómo las experiencias tempranas de vinculación afectiva con los cuidadores primarios pueden influir en la capacidad de una persona para establecer relaciones sociales saludables en la vida adulta, y plantea que la falta de modelado o de acompañamiento en el manejo de las primeras interacciones con otros, induce en los individuos la idea de que el contacto interpersonal puede ser complicado, hostil o desagradable (Bowlby, 1998). Esto también es advertido por Goleman (1995) quien considera que la ralentización de la inteligencia social puede derivarse de la incapacidad cognitiva para comprender los pensamientos, emociones y creencias de los demás: en estos casos, Iniciar o mantener una interacción social tal como una conversación resulta incómodo, innecesario o incluso impensable por lo que se incrementa la dificultad de conectar emocionalmente con los demás, comprender sus expresiones e ideas, reflejando falta de empatía (Goleman, 1995).

Otros factores determinantes en la ineptitud social son la discriminación y la marginación, que se derivan de condiciones impuestas por los entornos adultos del contexto social; estas situaciones tienen un impacto negativo y directo en la autoestima e identidad, condicionan y dificultan el desarrollo emocional, cognitivo y social, lo que puede repercutir -se ha dicho- en el bienestar personal.

Los problemas de inteligencia social en niños poseen múltiples causas etiológicas, que incluyen factores biológicos, psicológicos, sociales y culturales. Estas causas abarcan desde trastornos neurodesarrollativos, como el autismo, hasta entornos familiares disfuncionales o carencias en el aprendizaje de habilidades sociales. Esta diversidad etiológica añade complejidad al diagnóstico y tratamiento, ya que cada caso requiere una aproximación personalizada. Para los educadores, comprender estas causas es esencial, pues les permite detectar señales tempranas y colaborar en la elaboración de diagnósticos acertados.

Formas de valorar la Inteligencia Social

La valoración de la inteligencia social puede abordarse desde diferentes perspectivas metodológicas, cada una con sus fortalezas y limitaciones.

La observación directa de una persona en su estado natural de convivencia permite analizar cómo interactúa socialmente, ofreciendo un panorama de sus capacidades para establecer, mantener y fortalecer vínculos interpersonales. Este enfoque no solo evidencia comportamientos manifiestos, sino también el interés y la intención detrás de sus acciones en contextos sociales reales. Sin embargo, observar la inteligencia emocional directamente en niños implica una tarea compleja debido a su desarrollo dinámico y la influencia de factores contextuales, como el entorno familiar, escolar y cultural. Las emociones en los niños se manifiestan mayormente de manera no verbal o mediante conductas, lo que dificulta su interpretación precisa y asevera la posibilidad de captar las conductas individuales en su expresión natural (Egido, 1999).

Además, las diferencias individuales, como el temperamento y el nivel de madurez emocional, exigen enfoques de observación adaptados a cada caso. Comprender su inteligencia emocional requiere herramientas específicas que permitan captar tanto expresiones sutiles como patrones de comportamiento en distintos contextos.

Por otro lado, los métodos de autoevaluación, como cuestionarios o escalas de autoinforme, permiten a las personas reflexionar sobre su percepción de habilidades clave, como la empatía y la comunicación. Aunque estas herramientas son útiles para explorar la autoconciencia, pueden estar influenciadas por sesgos personales y limitaciones en la percepción subjetiva.

Dada la complejidad de la inteligencia social, es fundamental combinar múltiples enfoques para lograr una evaluación integral. Como señala Goleman (2006), “cuando nos enfocamos en los demás, nuestro mundo se expande. Nuestros propios problemas se desplazan hacia la periferia de la mente y, por lo tanto, parecen más pequeños, y aumentamos nuestra capacidad de conexión, o acción compasiva”. Este enfoque resalta la importancia de integrar tanto la observación externa como la autoevaluación para captar la riqueza y profundidad de las competencias sociales, esenciales para la interacción y el bienestar humano.

En adición a lo anterior, es importante saber que para estimar el estado de la Inteligencia Social no se cuenta con instrumentos estandarizados con satisfactorios criterios métricos y baremaciones ajustadas al contexto y a la edad de la población del estudio.

Formas de orientar la Inteligencia Social

Autores como Dale Carnegie (1936) y De la Torre (2014) han señalado principios básicos para tratar la inteligencia social en el contexto infantil. Estos incluyen mostrar un interés genuino por los demás, escuchar activamente, elogiar con sinceridad, hablar de manera amable y evitar críticas directas. Estas prácticas fomentan un clima de respeto y confianza, elementos clave para desarrollar habilidades sociales. En el ámbito educativo, estas ideas pueden transformarse en acciones como enseñar a los niños a valorar las opiniones de sus compañeros, reforzar actitudes positivas a través de elogios específicos y modelar un lenguaje respetuoso.

La empatía, definida como la capacidad de ponerse en el lugar del otro, es uno de los pilares más destacados de la inteligencia social. Según Goulston (2009), enseñar a los niños a escuchar activamente y a comprender las emociones y perspectivas ajenas es esencial para fortalecer esta habilidad. Actividades como juegos de roles, debates guiados o dinámicas grupales permiten que los niños practiquen la empatía de manera activa, comprendiendo mejor las necesidades y sentimientos de quienes los rodean.

Bradberry y Greaves (2012) sugieren que el autocontrol emocional, la comunicación asertiva y la resolución de conflictos son habilidades clave que deben trabajarse de forma consciente. En los niños, esto puede traducirse en enseñarles técnicas para identificar y manejar sus emociones, como ejercicios de respiración para controlar impulsos, actividades de reflexión sobre sus acciones o el uso de diarios emocionales para registrar y analizar sus sentimientos. Estas prácticas ayudan no solo a mejorar la autorregulación, sino también a fortalecer su capacidad para interactuar con otros de manera constructiva.

El trabajo colaborativo y los juegos cooperativos son herramientas altamente efectivas en el aula para fomentar habilidades sociales. Actividades como proyectos grupales, dinámicas de equipo y juegos estructurados enseñan a los niños a trabajar juntos, resolver pro-

blemas en conjunto y valorar las contribuciones de sus compañeros. Este enfoque práctico promueve la conciencia social y la habilidad para gestionar relaciones, habilidades esenciales en el desarrollo de la inteligencia social.

El papel de los adultos, especialmente de educadores y padres, es crucial en la enseñanza de la inteligencia social. Los niños aprenden observando, por lo que modelar comportamientos positivos, como la comunicación respetuosa, la resolución constructiva de conflictos y la capacidad de escuchar, es fundamental. Además, la retroalimentación constructiva les permite identificar áreas de mejora sin sentirse criticados, reforzando su confianza y motivación para seguir aprendiendo (Ekman, 2017).

Van (2017) añade que enseñar a los niños a interpretar el lenguaje corporal y las señales no verbales de los demás es una habilidad invaluable en la interacción social. Comprender cómo las expresiones faciales, los gestos y el tono de voz influyen en la comunicación les ayuda a ser más conscientes de las dinámicas interpersonales y a ajustar su comportamiento para mejorar la conexión con los demás.

Metodología

El proyecto de investigación siguió un paradigma cualitativo con un enfoque de Investigación Acción del profesor (Albert, 2007; Rodríguez, Gil & García, 1999).

Los participantes del estudio fueron 29 alumnos de la quinta fase de aprendizaje de la educación primaria del estado de Yucatán, esto es, alumnos de quinto grado de primaria. Su selección fue por asignación predeterminada; además, se puede mencionar la participación de dos docentes que intervinieron en la fase de diagnóstico como informantes para la búsqueda de posibles factores condicionantes del problema (Álvarez- Gayou, 2016).

Para la recopilación de datos en el diagnóstico de la investigación, se llevaron a cabo diversas acciones orientadas a obtener dos tipos de información clave: a) el estado de la cuestión, es decir, el grado de avance o severidad del problema, y b) las posibles causas de esta situación.

Para obtener el primer dato de análisis, referente al estado de la cuestión, se diseñó un instrumento con el objetivo principal de evaluar la Inteligencia Social de los niños en edad escolar primaria. El contenido de dicho instrumento se fundamentó en la teoría de expertos como Bar-On (2006), Bindhu & Prabha (2020) y Birknerova (2014) y en su construcción y validación de contenido y lenguaje participó la doctora Karina Caballero Ávila, docente en activo en educación primaria, quien posee una maestría en Psicología y Orientación Vocacional un doctorado en Ciencias de la Educación. A continuación, se muestra el modelo de este instrumento:

Tabla 31.1

Contenido del instrumento para valorar el estado inicial de la cuestión

Reactivo	Dimensión	Indicador
1. Expresa sus emociones e ideas a los demás.	Inter	Comunicación Efectiva
2. Presta atención a las expresiones de los demás.		
3. Es respetuoso con las expresiones de los demás.		
4. Es positivo frente a las situaciones de grupo.	Inter	Autoconciencia
5. Reconoce sus propias emociones.		
6. Sabe reaccionar según las emociones de los demás.	Intra	Manejo de emociones
7. Puede ayudar a solucionar problemas de otros.		
8. Se preocupa por los sentimientos de los demás.	Intra	Empatía
9. Identifica las emociones básicas de los demás (alegría, tristeza, miedo, etc.).		
10. Muestra seguridad al interactuar con otros alumnos.	Inter	Confianza
11. Se adapta a la interacción con nuevas personas.		
12. Puede actuar con independencia de los demás.		

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a la segunda categoría de datos, es decir, las posibles causas o factores condicionantes del problema, se utilizó una cédula de entrevista no estructurada. Esta se administró a los alumnos y a los docentes que los acompañaban, tanto el actual como el del ciclo escolar anterior. Las entrevistas se realizaron de manera individual durante la jornada escolar, pero fuera del horario de clases regulares, para evitar interferir con las actividades diarias de los participantes.

Los datos verbales obtenidos mediante este instrumento fueron registrados manualmente y, posteriormente, organizados en el sistema de análisis de Ishikawa para su interpretación y análisis detallado.

Para planear la intervención, se acudió a la revisión de estrategias realizadas por autores publicados en fuentes académicas válidas. Esta información se adaptó a las condiciones y características del grupo de trabajo, para contextualizarla.

Los datos recabados en el instrumento para evaluar el estado de la Inteligencia Social de los alumnos se analizaron empleando una escala de cuatro niveles de Inteligencia Social: “Asocial”, “Alternante”, “Integrado” e “Integrador”.

Para analizar las posibles causas del problema, se procesaron y organizaron los datos obtenidos de las entrevistas con el maestro de grupo, el director y el maestro del ciclo anterior, utilizando una técnica de análisis de causas conocida como Diagrama de Causa-Raíz

o Ishikawa. Esta técnica, desarrollada por el ingeniero Kaoru Ishikawa en 1960, facilita la visualización y el análisis de las posibles causas subyacentes de un problema, permitiendo al investigador identificar factores determinantes específicos. En este enfoque, se lleva a cabo un análisis grupal de los datos recolectados durante el diagnóstico, organizándolos en categorías que incluyen: Personas (alumnos, docentes, padres de familia), Herramientas o Materiales (libros, manuales, equipo didáctico, etc.), Procesos (escolares, institucionales o familiares relacionados con el aprendizaje de los niños) y el Entorno Contextual (familia, comunidad, etc.). Los datos obtenidos del diagrama de Ishikawa fueron transferidos a una gráfica de Pareto, donde se evaluaron criterios de factibilidad y trascendencia de cada idea organizada.

Con estos criterios, se valoraron los elementos causales, jerarquizándolos de mayor a menor puntuación. A partir de esta jerarquización, se estableció un punto de corte en el 80% de la frecuencia acumulada, clasificando como elementos causales principales aquellos que superaron dicho umbral. Los elementos que quedaron por debajo de este porcentaje fueron descartados como factores relevantes en la causa del problema.

Resultados

Al revisar los datos recolectados, se observó una deficiencia significativa en los aspectos de socialización dentro del grupo de trabajo. De los 29 alumnos, tres fueron identificados como asociales, lo que representa un 8.7% del total del grupo. Además, 18 alumnos fueron clasificados como alternantes, lo que equivale al 52.2% del grupo. Siete alumnos fueron considerados integrados, representando el 20.3% del total, y no se identificó ningún alumno integrador. Estos resultados reflejan la necesidad de fortalecer las habilidades de socialización en el grupo.

Según el análisis de Ishikawa, se identificaron siete posibles determinantes del problema, que se desglosaron en las siguientes áreas: la dinámica del docente, los problemas de empatía entre el alumnado, los cambios de desarrollo de los alumnos, el desconocimiento de reglas sociales por parte de los estudiantes, las afectaciones emocionales desde temprana edad, los problemas mentales en los alumnos y la falta de interés de las familias en el proceso académico.

Al aplicar el principio de Pareto para organizar estas causas, se jerarquizaron de la siguiente manera: en primer lugar, se identificó que los alumnos experimentaban dificultades de empatía, lo que generaba una falta de interés por los problemas de sus compañeros. En segundo lugar, se detectaron cambios en el desarrollo de los estudiantes, que causaban inestabilidad emocional y, como resultado, afectaban las interacciones personales. Posteriormente, se identificó el desconocimiento de reglas sociales básicas por parte de los alumnos, lo que provocaba conflictos en sus relaciones interpersonales cotidianas. Finalmente, se observó que la falta de atención familiar hacia los valores y el proceso académico de los estudiantes contribuía al desinterés de estos por establecer interacciones sociales saludables.

Después de llevar a cabo la intervención centrada en el fortalecimiento de la inteligencia social, se observaron mejoras significativas en varios aspectos clave de las competencias sociales de los alumnos, aunque algunas áreas, como la empatía y la confianza, no registraron los avances esperados. A continuación, se desglosan los hallazgos según cada uno de los aspectos evaluados:

Comunicación Efectiva: Tras la intervención, los alumnos mejoraron significativamente su expresión clara y coherente. En actividades grupales, desarrollaron escucha activa, facilitando el intercambio de ideas. Ejercicios estructurados y role-playing fortalecieron su comunicación asertiva, reduciendo malentendidos y conflictos.

Autoconciencia: La capacidad de reconocer y comprender emociones, pensamientos y comportamientos mejoró notablemente. Los estudiantes identificaron mejor sus emociones en situaciones sociales, gestionando sus reacciones. Ejercicios de reflexión y diarios emocionales fortalecieron su comprensión emocional, favoreciendo decisiones más informadas y mejor comportamiento en contextos sociales complejos.

Manejo de Emociones: Se observaron avances significativos. Los estudiantes reconocieron y regularon emociones mediante respiración profunda, identificación de pensamientos negativos y reestructuración cognitiva. Mostraron mayor calma en conflictos, mejor resolución de problemas y menor impulsividad social.

Empatía: A pesar de avances en otras áreas, la empatía no mejoró significativamente. Aunque algunos estudiantes entendieron emociones ajenas, su capacidad para responder adecuadamente siguió limitada. Actividades como lectura de historias y escucha activa no lograron los resultados esperados, evidenciando dificultades para aplicar esta habilidad en contextos sociales.

Confianza: Aunque algunos estudiantes mostraron mayor seguridad, no hubo un aumento significativo. Persistió la inseguridad al interactuar con compañeros nuevos o expresar opiniones en público. Aunque la intervención redujo el temor al rechazo, la confianza no mejoró sustancialmente, posiblemente debido a factores más profundos como la autoestima o dinámicas sociales.

En conclusión, aunque la intervención tuvo un impacto positivo en aspectos fundamentales de la inteligencia social, como la comunicación efectiva, la autoconciencia y el manejo de emociones, los resultados en empatía y confianza no fueron tan satisfactorios. Esto resalta la necesidad de seguir ajustando las estrategias pedagógicas y de intervención para abordar de manera más específica las áreas en las que los avances fueron limitados.

Discusión

La inteligencia social, como concepto multidimensional, ha sido objeto de diversos enfoques y estudios en las últimas décadas. A lo largo de la revisión de diferentes textos sobre este tema, se ha observado que la comprensión y medición de la inteligencia social implican una serie de desafíos metodológicos y conceptuales, debido a su naturaleza compleja y contextual; a través de la discusión de diversos textos, se destacan tanto los avances como las limitaciones en la evaluación y mejora de esta competencia, así como los factores que influyen en su desarrollo.

La inteligencia social es un fenómeno complejo, compuesto por múltiples dimensiones como empatía, autoconciencia, gestión emocional, comunicación efectiva y habilidad para establecer relaciones positivas (Goleman, 2006; Bar-On, 2006; Bindhu & Prabha, 2020). Cada dimensión es esencial para el funcionamiento social, desde comprender emociones propias y ajenas hasta interactuar de manera respetuosa y asertiva.

La inteligencia social, por su naturaleza compleja, presenta desafíos en su evaluación. Los cuestionarios y escalas de autoinforme ofrecen información sobre la autopercepción, pero resultan insuficientes para capturar su complejidad (Bar-On, 2006). Por ello, se recomienda complementar con enfoques cualitativos, como observación, entrevistas y análisis de interacciones, que permiten una comprensión más profunda del contexto social (Goleman, 2006). Sin embargo, la ausencia de un marco estandarizado limita la comparación objetiva y generalizable de los resultados.

Un desafío clave identificado en los textos revisados es la ausencia de una línea métrica estandarizada que permita una evaluación objetiva y comparativa de la inteligencia social. A pesar de la riqueza de los enfoques cualitativos, como los diagramas de Ishikawa y las entrevistas, estos métodos no permiten generalizar los resultados o establecer un patrón común de referencia (Birknerova, 2014). La falta de un sistema estandarizado implica que los datos obtenidos a través de estas herramientas sean limitados en términos de replicabilidad y comparación entre diferentes contextos o poblaciones. Esta carencia es especialmente relevante cuando se trabaja en contextos educativos, ya que el desarrollo de la inteligencia social en niños y adolescentes requiere la implementación de estrategias basadas en evidencias y la medición de los resultados de manera precisa.

El desarrollo de instrumentos más robustos que integren perspectivas cualitativas y cuantitativas es clave para evaluar la inteligencia social. Crear escalas que midan tanto competencias emocionales y sociales como el contexto permitirá obtener una visión más precisa del funcionamiento social, especialmente para estudios longitudinales que rastreen su desarrollo a lo largo del tiempo.

Los textos analizados abordan la intervención para fortalecer la inteligencia social en niños en edad escolar. Se enfatiza que mejorar esta competencia requiere un enfoque multidimensional que no solo desarrolle habilidades sociales, sino también promueva un ambiente educativo que favorezca la interacción y el aprendizaje colaborativo. Se proponen estrategias como fomentar la empatía, practicar la escucha activa, resolver conflictos y promover la autorreflexión (Carnegie, 1936; Goulston, 2009). Estas habilidades son clave para establecer relaciones interpersonales saludables y adaptativas.

La evaluación de los resultados muestra que algunos aspectos de la inteligencia social, como la empatía y la confianza, son más difíciles de mejorar. A pesar de los esfuerzos por fomentar la comprensión emocional y la empatía, muchos niños aún enfrentan dificultades, posiblemente relacionadas con factores emocionales o sociales, como experiencias de rechazo. En cuanto a la confianza, aunque mejoró la disposición para participar en actividades grupales, persisten barreras de desconfianza y falta de seguridad emocional, dificultando la construcción de relaciones genuinas.

Otro aspecto crucial señalado por los textos es la influencia del entorno familiar y escolar en el desarrollo de la inteligencia social. La falta de interés de las familias en el proceso educativo y social de los niños puede tener un impacto negativo en su desarrollo social, ya que los niños que no cuentan con un modelo de interacción positivo en casa suelen presentar mayores dificultades para establecer relaciones saludables en la escuela (Van, 2017).

Del mismo modo, la dinámica docente también juega un papel fundamental, ya que los maestros que fomentan la participación, el respeto mutuo y la colaboración pueden facilitar el desarrollo de la inteligencia social de los alumnos. Por lo tanto, es necesario involucrar a las familias y educadores en el proceso de intervención, para crear un ambiente de apoyo que favorezca el aprendizaje social de los niños.

Conclusiones

A partir del análisis reflexivo desarrollado a lo largo del proyecto de investigación se pueden proponer las siguientes conclusiones:

La inteligencia social es multifacética y contextual: La evaluación de la inteligencia social debe considerar diversas dimensiones, como la empatía, la comunicación efectiva, el manejo de emociones, y la capacidad de establecer relaciones saludables. Estos componentes varían según el contexto cultural, social y personal, lo que implica que cada intervención debe ser adaptada a las circunstancias específicas de los individuos o grupos involucrados. La complejidad de la inteligencia social requiere enfoques flexibles que aborden estos aspectos de manera integral.

Las intervenciones en inteligencia social deben ser prácticas y continuas: Para mejorar la inteligencia social, especialmente en niños, se deben aplicar estrategias claras y prácticas, como el fomento de la empatía, la escucha activa, la resolución de conflictos y la autorreflexión. La implementación de estas intervenciones no debe ser esporádica, sino parte de un proceso continuo y consistente, lo cual permite que los individuos desarrollen y fortalezcan estas habilidades a lo largo del tiempo.

La falta de estandarización limita la evaluación objetiva: Aunque existen diversas herramientas y métodos para evaluar la inteligencia social, la ausencia de un marco métrico estandarizado limita la capacidad de realizar comparaciones objetivas entre diferentes individuos o grupos. A pesar de las observaciones y entrevistas cualitativas ser útiles para obtener información contextualizada, es crucial avanzar hacia la creación de instrumentos de medición más robustos que puedan complementar los enfoques cualitativos.

El entorno familiar y escolar juega un papel clave en el desarrollo de la inteligencia social: Las interacciones sociales de los niños están profundamente influenciadas por el ambiente familiar y escolar. La falta de interés familiar en el proceso académico y social de los alumnos, así como la dinámica del docente, puede tener un impacto negativo en el desarrollo de las habilidades sociales. Por lo tanto, es esencial involucrar a las familias y a los educadores en el proceso de fortalecimiento de la inteligencia social para crear un entorno de apoyo continuo.

La autoconciencia y la gestión emocional son fundamentales para el éxito social: Las intervenciones que promueven la autoconciencia y el manejo de las emociones resultan ser de gran importancia para mejorar la inteligencia social. Al desarrollar la capacidad de reconocer y gestionar sus propias emociones, los individuos no solo logran una mejor relación consigo mismos, sino que también se vuelven más empáticos y efectivos en sus interacciones sociales. Estas habilidades permiten a los individuos responder de manera más apropiada a las necesidades emocionales de los demás y resolver conflictos de manera constructiva.

Referencias

- Albert, M. J. (2007). *La investigación educativa. Claves teóricas*. Mc GrawHill
- Álvarez- Gayou J. L. (2016). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Paidós.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional social intelligence (ESI). *Psicothema*. <https://www.psicothema.com/pdf/3271.pdf>
- Betina, A. y Contini, N. (2011). Las habilidades sociales en niños y adolescentes. Su importancia en la prevención de trastornos psicopatológicos. *Fundamentos en humanidades*, 12(23). <https://www.redalyc.org/pdf/184/18424417009.pdf>

- Bindhu, J. & Prabha, P. (2021). Construction of Social Intelligence Tool. *International Journal of Science and Research*. 10(12). <https://www.ijsr.net/archive/v10i12/SR211217075917.pdf>
- Birknerova, Z. (2014). Measuring Social Intelligence. The MESI Methodology. *Asian Social Science*. 10(6). <https://www.ccsenet.org/journal/index.php/ass/article/view/34666>
- Bowlby, J. (1998). El apego y la pérdida. Editorial, Paidós, España. Pp: 247 – 285; 393 – 431.
- Bradberry, T. Greaves, J. (2009). *Inteligencia Emocional 2.0*. San Diego, CA: TalentSmart.
- Bradberry, T., & Greaves, J. (2012). *Inteligencia emocional 2.0: Estrategias para conocer y aumentar su coeficiente*. CONECTA.
- Carnegie, D. (1936). *Cómo ganar amigos e influir sobre las personas*. Ciudad de publicación: Editorial.
- De la Torre, M. (2014). *Trabajo en Bina: Una Estrategia Metodológica en la Enseñanza*.
- Egido, I. (1999). La educación inicial en el ámbito internacional: situación y perspectivas en Iberoamérica y en Europa. *Revista Iberoamericana de Educación*, (XXII), 119-154.
- Ekman, P. (2017). *El rostro de las emociones*. Barcelona: RBA Bolsillo.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. Basic Books.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Kairós.
- Goleman, D. (2006). *La inteligencia social*. España: Kairós.
- Goleman, D. (2011). *The Brain and Emotional Intelligence: New Insights*.
- Goulston, M. (2009). *Just Listen: Discover the Secret to Getting Through to Absolutely Anyone*.
- Rodríguez, G., Gil, J. & García, E. (1999). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Ediciones Aljibe.
- Vernon, P. E. (1933). Some characteristics of the good judge of personality. *Journal of Social Psychology*, 4, 42-57. <https://psycnet.apa.org/record/1933-02379-001>