



UNIVERSIDAD
NACIONAL DE
CHIMBORAZO

Revista de Ciencias Sociales y Humanidades

CHAKIÑAN

ISSN 2550 - 6722

Número 17 / AGOSTO, 2022 (172-187)

PROBLEMAS SOCIALES DE LA CIENCIA EN TORNO AL DESARROLLO DE COMPETENCIAS EMOCIONALES EN DIRECTIVOS UNIVERSITARIOS

*SOCIAL PROBLEMS OF SCIENCE AROUND THE
DEVELOPMENT OF EMOTIONAL COMPETENCES IN
UNIVERSITY OFFICERS*

DOI:

<https://doi.org/10.37135/chk.002.17.11>

Artículo de Revisión

Recibido: (14/06/2021)

Aceptado: (07/01/2022)

Yudit Orta Lorenzo



*Universidad Agraria de La Habana "Fructuoso
Rodríguez Pérez", Facultad de Ciencias Sociales y
Humanísticas, Mayabeque, Cuba.*

yuditortalorenzo@gmail.com



PROBLEMAS SOCIALES DE LA CIENCIA EN TORNO AL DESARROLLO DE COMPETENCIAS EMOCIONALES EN DIRECTIVOS UNIVERSITARIOS

SOCIAL PROBLEMS OF SCIENCE AROUND THE DEVELOPMENT OF EMOTIONAL COMPETENCES IN UNIVERSITY OFFICERS

RESUMEN

El presente trabajo plantea como objetivo general: Fundamentar los problemas sociales de la ciencia en torno al desarrollo de competencias emocionales en directivos universitarios. En este sentido se reflexiona sobre la gestión universitaria y la importancia de incluir con mayor énfasis, dentro de los planes de formación y capacitación de los directivos, el entrenamiento de competencias tanto en el área intrapersonal (autoconocimiento, autocontrol, automotivación) como en el área de las habilidades sociales (empatía y manejo de relaciones, trabajo en equipo, negociación de conflictos). Cada vez más el éxito en la dirección de los procesos sustantivos en la Educación Superior cubana se relaciona con el desarrollo y despliegue de estas competencias en virtud de responder a las demandas de los complejos escenarios educativos, en los cuales los directivos científicos y académicos tienen un rol esencial. Se emplearon métodos de nivel teórico, tales como: analítico-sintético, inducción-deducción, histórico-lógico y análisis documental. Los resultados apuntan a la necesidad de diseñar e implementar en las Instituciones de Educación Superior (IES), una metodología para el desarrollo de competencias emocionales en los directivos a tono con las demandas de la gestión universitaria.

PALABRAS CLAVE: Problemas sociales de la ciencia, competencias emocionales, directivos universitarios.

ABSTRACT

This article aims to base the social problems of science on the development of emotional competences in university authorities. It is a reflection of the necessity of including training plans on competencies, both, intrapersonal (self-knowledge, self-control, self-motivation) and social skills (empathy and relationship management, teamwork, conflict negotiation) for university authorities. Increasingly, success in directing substantive processes in Cuban Higher Education is related to the development of these competencies to respond the demands of complex educational settings in which scientific and academic authorities have an essential role. Theoretical level methods such as analytical-synthetic, induction-deduction, historical-logical and documentary analysis are used. The results highlighted the need to design and implement a methodology for the development of emotional competencies in university authorities according to the demands of higher education.

KEYWORDS: Social problems of science, emotional competencies, university managers.

INTRODUCCIÓN

En la sociedad contemporánea el desarrollo científico y tecnológico resulta uno de los pilares de mayor trascendencia a nivel global, al impactar en la vida cotidiana de los seres humanos, sus proyectos, metas futuras y estilos de vida; al propio tiempo ejerce una influencia trascendente en todas las esferas de la sociedad, ya sea desde lo económico, lo político, lo educativo como desde lo axiológico y lo sociocultural.

La globalización mundial, polarizadora de la riqueza y el poder, sería impensable sin el avance de las fuerzas productivas que la ciencia y la tecnología han hecho posibles (Núñez 2009). Es por ello que no solo se debe hacer ciencia, sino que es cada vez más necesario pensar en la ciencia y discursar sobre ella en su perenne interjuego con la sociedad, las consecuencias de los avances tecnocientíficos y sus dilemas éticos.

Los estudios sobre ciencia, tecnología y sociedad (CTS), conocidos también como estudios sociales sobre ciencia y tecnología (originarios de finales de los años 60 y principios de los 70, del siglo XX), definen hoy un campo de trabajo de investigación académica, políticas públicas y educación, de carácter crítico respecto a la tradicional imagen de la ciencia y la tecnología disociada de su enfoque social.

Sus posicionamientos reflexivos versan en torno a la comprensión de la naturaleza social de los fenómenos tecnocientíficos, tanto desde el punto de vista de sus condicionamientos sociales como de sus consecuencias en los diferentes ámbitos económicos, ambientales y culturales (Núñez, Ortiz, Proenza y Rivas 2020). Esta línea de pensamiento científico posee un carácter interdisciplinar, puesto que aglutina saberes en el campo de la filosofía, la sociología del conocimiento, la historia de la ciencia, la teoría de la educación, etc.

El conjunto de los CTS plantea que la ciencia no es una actividad separada, con reglas y lenguaje propios, anclada en instituciones específicas,

sino que se disuelve como entidad evidente, y se torna alternativamente tecnociencia industrial, acción política, mecanismo de justificación, incorporada en objetos y procesos, en suma, indistinguible del vasto entramado social del que forma parte (Kreimer 2017).

La educación en ciencia, tecnología y sociedad resulta un pilar esencial en la formación académica en todos los niveles educacionales de acuerdo a sus especificidades, fundamentalmente en las Instituciones de Educación Superior (IES), espacios de desarrollo del pensamiento crítico y la formación de los valores y competencias profesionales inscritas en una determinada área del conocimiento.

La educación debe insistir constantemente en la unidad entre ciencia tecnología y sociedad. La formación de científicos, licenciados e ingenieros con deficiente visión social sobre la ciencia y la tecnología como procesos sociales contradice las tendencias contemporáneas que hacen cada día más fuertes la interacción ciencia, tecnología y sociedad (Matías 2013).

En Cuba, la incorporación de los estudios sociales sobre ciencia y tecnología a la formación pre y posgraduada posibilita incentivar la conciencia social del profesional y la responsabilidad ética de su praxis científica comprometida con el bienestar y el desarrollo social, acompañado de políticas científico-tecnológicas que impulsan avances en este sentido.

Las universidades han de contribuir a desarrollar la sensibilidad y la crítica ante los problemas sociales derivados del desarrollo de la ciencia y la tecnología, estimular la innovación tecnológica, a la par de ofrecer conocimientos en torno a las políticas que envuelven estos procesos y educar en la asunción de posturas transformadoras de la realidad.

Las IES están cambiando en función de las exigencias de la sociedad. Su rol pasivo y de respuesta a largo plazo ya no es pertinente con las nuevas realidades y presiones del entorno, por lo que resulta necesario entonces la asunción consciente de un nuevo rol. Las presiones y desafíos políticos y económicos, tecnologías de la información y comunicación, entre otros

aspectos, originan crecientes demandas, de masificación e internacionalización de la investigación y educación, así como de una mayor calidad, cuyos resultados deben ser cuantificables y generadores de beneficios económicos a la sociedad (Aristimuño, Guaita y Monroy 2011).

Para hacer frente a estos desafíos es necesario contar con directivos competentes en la gestión eficaz de los procesos universitarios, en aras de hacer palpable la pertinencia de la Educación Superior en los territorios. Debe ser, por tanto, el desarrollo de las competencias directivas un importante y loable objetivo en los Sistemas de Capacitación y Superación de cuadros y reservas de cara al perfeccionamiento de la gestión universitaria.

Los directivos universitarios, a pesar de poseer profundos conocimientos en su área profesional y una vasta experiencia docente e investigativa, pueden carecer de competencias y experticia en la gestión de los procesos de la universidad. La competitividad en cuanto a demanda de servicios educativos de calidad, actualización y adecuación de estructuras funcionales y tecnológicas, está obligando a los cuadros de dirección a desarrollar diversas estrategias para poder diferenciarse de sus competidores (Aristimuño, Guaita y Monroy 2011).

Según Tristán (2017), las experiencias en torno al desarrollo de las competencias directivas deben ser pensadas, incluso, en otros espacios extrainstitucionales, pues las demandas actuales a la Educación Superior requieren habilidades y perspectivas diferentes a las que fueron la base del éxito de las generaciones anteriores de directivos.

En esta línea de pensamiento se subraya la necesidad de trabajar en pos de la formación y desarrollo de competencias directivas alineadas a un mejor desempeño en la dirección de los procesos universitarios. En palabras de Ascón y García (2021), para desarrollar estas competencias no es suficiente con aprender contenidos teóricos de los libros de administración, puesto que las habilidades directivas esenciales deben ser sustentadas con metodologías para su puesta en práctica.

Aunque se han realizado investigaciones dirigidas al desarrollo de competencias en directivos de Instituciones de Educación Superior (Alpízar 2004; Gutiérrez 2011; López y Pérez 2015; Vallejera 2018; Ascón y García, 2021, etc.), se considera aún insuficiente el acento dado a la gestión de las competencias emocionales de manera particular. En los trabajos revisados las competencias emocionales se abordan de manera somera, sin profundizar en toda la complejidad que el tema encierra en el contexto del ejercicio de la dirección y sin proporcionar herramientas para su gestión como recurso intangible de una mejor actuación laboral.

En este sentido no se conoce la existencia de una metodología fundamentada con rigor científico que coadyuve al desarrollo de estas competencias propiamente en las IES cubanas, siendo una brecha investigativa de interés en el campo de los estudios sobre la evaluación y entrenamiento de competencias directivas en la Educación Superior.

Al decir de Goleman (1998), las normas que rigen las dinámicas laborales en la actualidad están cambiando, por lo que el alto nivel intelectual, la experiencia y la pericia son tan solo los requisitos mínimos necesarios para ocupar un puesto laboral pero no garantizan la excelencia en el desempeño.

El coeficiente intelectual (CI) de las personas no contribuye en modo alguno por sí mismo al éxito laboral ni al bienestar emocional. Son otras habilidades emocionales y sociales las responsables de nuestra estabilidad emocional y mental, así como de nuestro ajuste social y relacional (Fernández-Berrocal y Extremera 2002).

La sociedad demanda, cada vez más, profesionales equipados con una amplia variedad de competencias que no solo se limiten al dominio técnico o al conocimiento de las tareas laborales, sino que expresen el manejo adecuado de las emociones propias y de los demás. Se privilegia entonces el concurso de competencias como la iniciativa, trabajo en equipo, gestión de los conflictos, catalizar cambios, motivación de logro y adaptabilidad.

En síntesis, los directivos emocionalmente inteligentes son más efectivos en el ejercicio de sus funciones, en términos de movilizar a sus colaboradores hacia el logro de metas compartidas.

El que dirige debe ser capaz de manejar situaciones complejas de relaciones y comportamientos humanos para lo cual es necesario, entre otras capacidades, saber establecer una relación de comprensión y confianza entre las personas que dirige, saber escuchar, ser capaz de persuadir en forma convincente, generar entusiasmo y compromiso en la gente. Pero, para lograr todo esto, es necesario que antes sea capaz de identificar su estado de ánimo, conocer sus fortalezas y debilidades, controlar sus emociones y motivarse con lo que hace (Codina 2012).

La impronta de las competencias emocionales en el ejercicio de dirección se materializa en un desempeño de excelencia, en tanto directivos y colaboradores participan estratégicamente en la solución de problemas, brindando una respuesta oportuna a las demandas del entorno.

Desde el enfoque CTS es posible identificar los problemas sociales derivados de un área del conocimiento científico en particular, problematizar sobre la diversidad de paradigmas que sostienen sus postulados epistemológicos, teóricos y metodológicos, así como identificar las brechas que aún quedan por resolver en materia de ciencia. También es posible el planteamiento de los dilemas éticos en torno a la praxis científica y los derroteros sobre los cuales encauzar futuras empresas.

Los resultados derivados de esta revisión teórica permitirán perfilar tareas de investigación de cara a diseñar e implementar una metodología para el desarrollo de competencias emocionales en directivos universitarios y contribuir así a una gestión más efectiva de los procesos sustantivos de la universidad.

METODOLOGÍA

El presente artículo plantea como objetivo general: fundamentar los problemas sociales de la ciencia en torno al desarrollo de competencias emocionales en directivos universitarios.

El estudio realizado, de acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2006), es de tipo descriptivo-explicativo en tanto profundiza en la descripción de aspectos y componentes del fenómeno analizado, para lo cual se emplearon métodos de nivel teórico, tales como: analítico-sintético, inducción-deducción, histórico-lógico y análisis documental.

El método analítico-sintético tiene gran utilidad para la búsqueda y el procesamiento de la información empírica, teórica y metodológica. El análisis de la información posibilita descomponerla en busca de lo que es esencial en relación con el objeto de estudio, mientras que la síntesis puede llevar a generalizaciones que van contribuyendo paso a paso a la solución del problema científico como parte de la red de indagaciones necesarias.

La inducción y la deducción son dos métodos teóricos de fundamental importancia para la investigación. La inducción es una forma de razonamiento en la que se pasa del conocimiento de casos particulares a un conocimiento más general, que refleja lo que hay de común en los fenómenos individuales. Por su parte, mediante la deducción se pasa de un conocimiento general a otro de menor nivel de generalidad. Las generalizaciones son puntos de partida para realizar inferencias mentales y arribar a nuevas conclusiones lógicas para casos particulares (Rodríguez y Pérez 2017).

El método histórico estudia la trayectoria real de los fenómenos y acontecimientos en el decursar de su historia, por lo tanto, lo histórico refleja los momentos esenciales en el desarrollo del objeto. El método lógico investiga las leyes generales del funcionamiento y desarrollo de los fenómenos.

El análisis documental es esencial para la búsqueda de la información necesaria de cara al arribo de conclusiones en torno al objeto estudiado. Se indaga en la bibliografía especializada y en las políticas, directrices y programas relacionados con el tema, cuya consulta posibilita la reflexión, planteamiento de hipótesis y síntesis de ideas que permiten encauzar la investigación.

La descripción del proceso se estructuró en dos etapas: primero se indagó en los problemas sociales y científicos vinculados con la problemática de la inteligencia humana hasta llegar a la teoría de la inteligencia emocional y sus competencias subyacentes mediante el análisis bibliográfico; en un segundo momento se consultó la documentación pertinente sobre los cursos de formación y capacitación de los directivos universitarios, por lo que se arriba a la conclusión de la no existencia de una metodología científicamente fundamentada para el desarrollo de competencias emocionales en estos directivos, que se articule como parte del sistema de capacitación de los cuadros y sus reservas en aras de perfeccionar la gestión de los procesos universitarios.

El estudio asume la teoría de Daniel Goleman (1998, 2002), en torno a las competencias emocionales, su impronta en el proceso de dirección y sus posibilidades de entrenamiento en el ámbito educativo y laboral.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El estudio de la inteligencia ha resultado una temática de gran interés en la historia de ciencias tan afines como la psicología y la pedagogía, tras los intentos de hacer más inteligible la naturaleza humana y sus potencialidades. Un acercamiento al fenómeno desde su historicidad devela los nudos esenciales que expresan continuidad y ruptura en el desarrollo de un corpus teórico que requiere ser colocado en la mira científica una y otra vez.

La polémica sobre las capacidades tiene hoy

enigmas aún por resolver. De acuerdo a las valoraciones de Bello y Estévez (2005), se plantean tres grandes problemas sociales de la ciencia en esta área: la naturaleza o determinación de las capacidades humanas, su estructura y medición.

Sin dudas las consideraciones de lo que resulta inteligente han tenido ineludiblemente una repercusión cultural, política y económica en el tejido social que las mediatiza.

El ser inteligente tradicionalmente en la comunidad científica se ha vinculado con el éxito. Al decir de Bello (2019), el concepto de inteligencia responde a un criterio de valor en tanto es una conducta intencionada dirigida a la satisfacción de demandas sociales impuestas en los diversos escenarios de actuación cotidiana.

Según Sternberg (1987), existen dos aspectos estrechamente vinculados con este constructo: el razonamiento y la solución de problemas. El intelecto está intrínsecamente relacionado con una conducta adaptativa que se dirige a un fin y que satisface con éxito los desafíos que encuentra el individuo en su vida cotidiana. Por tanto, la variedad de conductas inteligentes es determinada fundamentalmente por la influencia social y cultural.

Para Macías, Viguera y Rodríguez (2021), es posible abordar la inteligencia como capacidad para resolver problemas ante una situación. Esta capacidad tiene un carácter holístico, multifuncional y diverso, y en tal sentido, no puede ser definida en una sola dimensión, ya sea cognitiva, afectiva o somatotónica (reacción corporal).

En sentido general no se encuentra en la literatura especializada una única definición de inteligencia, pues pluralidad de posiciones epistemológicas intentan dilucidar su complejidad, en un área del conocimiento que requiere una mirada inter y transdisciplinar. Al propio tiempo el pensamiento científico se ha ido desarrollando, perfilando nuevas maneras de entender el comportamiento inteligente, cómo evaluarlo y desarrollarlo con la finalidad de potenciar al máximo el rendimiento de los seres humanos.

Desde una perspectiva histórica, los primeros estudios en este campo científico apostaban por una concepción unitaria de la inteligencia, medida a través de test cuya puntuación legitimaba las diferencias individuales en la capacidad mental y poco aludían acerca de la pluralidad de potencialidades humanas, su diversidad y posibilidades de desarrollo.

El paradigma científico en respuesta a lo que resulta inteligente y cómo medir un comportamiento de éxito, estuvo marcado desde los inicios por un Enfoque Psicométrico, basado en la construcción de instrumentos de medición de la inteligencia humana y en el sustento del carácter fijo e inmutable de esta.

Las ideas del inglés Sir Francis Galton (1869), a finales del siglo XIX, presuponían que la inteligencia tenía una determinación hereditaria, y esta podía ser evaluada a través del rendimiento en test de agudeza sensorial, velocidad de reacción y pruebas de tareas simples. A este autor, pionero en los estudios de inteligencia, se le atribuye la invención del test mental.

Los estudios de Galton pretendían medir rasgos físicos e intelectuales de la clase alta de la sociedad y correlacionar estas medidas entre sí. El objetivo era establecer cierto vínculo entre el linaje genealógico y el logro del estatus social de las élites, con independencia de condicionantes como el acceso a la educación y las influencias culturales.

En el análisis de estos postulados cabe presuponer que las influencias educativas se subordinaban a los condicionamientos biológicos, por lo que son limitadas las posibilidades de desarrollo del intelecto en tanto se sostiene la tesis de que la estructura mental es prefijada por la herencia.

Por su parte Cattell (1896), se interesó en el hecho de que los test mentales de tareas simples podían predecir el éxito escolar, poniendo en valor la importancia de la medición de las capacidades mentales en el aprovechamiento académico. Si bien sus ideas fueron novedosas y vislumbraban un interesante camino a recorrer en el escenario educativo, las predicciones derivadas del uso de estos test no correlacionaban con las notas académicas obtenidas por los estudiantes

universitarios con los que trabajó en sus investigaciones como profesor en la Universidad de Columbia (Moretti 2018).

A pesar de este aparente fracaso, sus resultados científicos sirvieron para comprender que los test de reacciones mentales simples no constituían métodos factibles para predecir el rendimiento escolar ni medidas de inteligencia, pero que la ciencia encontraría un camino viable para aproximarse a las tareas y objetivos investigativos planteados en este terreno.

No obstante a lo anterior, como se ha dicho, los test mentales en el estudio de las capacidades humanas constituyeron una idea innovadora en su época, cuyo impacto en el ámbito educacional fundamentalmente, describía una línea de producción científica relacionada con el rendimiento académico, el estudio de la genialidad, del talento y de las deficiencias mentales.

Tiempo después y basados en estos importantes antecedentes, el psicólogo francés Binet en colaboración con Simon (1905), diseñaron test más apropiados para evaluar la inteligencia, pues llegaron a la conclusión de que los test que incluían tareas más complejas y que presentaban mayor parecido con las actividades mentales de la vida diaria resultaban más efectivos (Moretti 2018).

¿Ser inteligentes para qué? El refinamiento en el diseño de los test mentales daba cuenta del desarrollo científico de la época, y de cómo la ciencia en su praxis debe dar respuesta a las problemáticas sociales: explicarlas, describirlas y transformarlas.

Para Núñez, Ortiz, Proenza y Rivas (2020), el desarrollo científico y tecnológico está regido por una clara intencionalidad social que resulta de la convergencia de intereses y objetivos de la sociedad, y los problemas que dicha sociedad enfrenta en un momento histórico dado.

Los test mentales, como instrumentos de medición de la inteligencia, se desarrollaron en un contexto intelectual, social y educativo que demandaba respuestas plausibles de la ciencia en función de resolver planteamientos sociales. Sus antecedentes incluían: la teoría evolutiva

de Darwin, las fases tardías de la Revolución Industrial, marcados aumentos de la población (sobre todo en Estados Unidos producto de la inmigración), la creciente democratización de las escuelas con la aparición del movimiento de la educación progresiva, así como las nuevas exigencias de una sociedad industrializada y tecnológica.

A la par de ello, la entrada de los Estados Unidos a la Primera Guerra Mundial requirió la participación de los psicólogos más prominentes de la época (entre ellos Thorndike y Thurstone) en la elaboración de test para la selección de los soldados más capaces, hecho que en gran medida legitimara socialmente el uso de estos instrumentos y los reconociera como una vía de solución a la problemática acerca de la medición de la inteligencia.

La gran publicidad dada a los test impactó en todos los niveles de los sistemas educativos, para valorar las capacidades de aprendizaje de los alumnos, poniendo la ciencia y la tecnología al servicio de la sociedad, impactando en políticas educativas y sociales, más allá de las incuestionables críticas recibidas por este paradigma científico a la luz de los modelos actuales sobre las capacidades humanas.

El uso de muchos de estos instrumentos innovadores llegó para quedarse en las escuelas y universidades, y su publicación y distribución creció hasta convertirse en un fin lucrativo.

El paradigma psicométrico se basaba, en sentido general, en la opinión de que la inteligencia era un rasgo más o menos unitario y fijo, pues la mayoría de los test de inteligencia ofrecían una puntuación única para cada individuo, expresada por lo general en un coeficiente de inteligencia (CI). Esta capacidad mental, en gran parte innata, posibilitaba aprender en la escuela y adaptarse a las exigencias de una sociedad tecnológica cada vez más compleja y cambiante (Bello y Estévez 2005).

Los investigadores clásicos consideraban a la inteligencia como una estructura. En 1920, el factor general (g) de habilidad intelectual, elaborado por el psicólogo británico Spearman, fue considerado un modo de medir la estructura

de la inteligencia de carácter global. Los instrumentos de ese período buscaban obtener un índice promedio o CI (coeficiente intelectual), que reflejara el factor g de las personas y los clasificara (Cabas, González, y Hoyos 2017).

Sin embargo, con el paso del tiempo se desarrollaron diferentes modelos de inteligencia que incluían habilidades múltiples. Estas propuestas reflejan la preferencia por considerar el constructo desde perspectivas más amplias, que pretenden demostrar la existencia de múltiples inteligencias dejando atrás el carácter unitario que prevaleció en las consideraciones de los pioneros en el tema respecto a la problemática sobre su estructura.

Entre las primeras propuestas que apuntaban a la existencia de diversas inteligencias se encuentran: el modelo de Thorndike (1920), quien distinguió tres tipos de inteligencia: la social, la abstracta y la mecánica; el trabajo de Thurstone (1938), que fue decisivo en el cambio de paradigma de una a muchas habilidades intelectuales independientes y el modelo de Wechsler (1958), que consideró a la inteligencia como un conjunto de capacidades y no únicamente como una capacidad global (Bello y Estévez 2005).

Poco a poco el desarrollo científico fue dejando atrás la visión hegemónica del CI como único criterio predictor del comportamiento inteligente, sin dudas, los avances tecnológicos contribuyeron a clarificar las nociones sobre qué estructuras mentales se relacionaban con la inteligencia, así como apoyaron el perfeccionamiento de la psicometría.

Los test mentales considerados como un resultado de gran relevancia científica, en sentido general, evaluaban capacidades lógicas, matemáticas y lingüísticas que poseía el individuo hasta el momento de su aplicación, en cambio no exploraban en su total dimensión las potencialidades humanas, ni ofrecían información sobre aquellos aspectos susceptibles de ser desarrollados mediante la educación. Se percibía entonces una brecha investigativa que requería una respuesta plausible.

Al respecto el psicólogo soviético Vygotsky (1987), en rechazo a posturas innatistas y

factorialistas, constituye un fehaciente defensor de la concepción ambientalista ante el problema científico en torno a la determinación de la inteligencia.

Esta corriente de pensamiento cuestiona al CI como único predictor del éxito, al tiempo que valoriza a la enseñanza como aquel factor que hala el desarrollo de la inteligencia. Desde una mirada más holística al fenómeno, Vygotsky no niega la importancia de las estructuras biológicas como base de los procesos cognoscitivos, sino que realza el valor de la enseñanza y su papel de guía e impulsora del desarrollo psíquico. En palabras del propio autor los test dejan fuera a la zona de desarrollo próximo (ZDP), o sea, lo que el sujeto es capaz de hacer con ayuda de los otros a través de la actividad y la comunicación.

La concepción de inteligencia desde afuera que brinda Vygotsky contempla al sujeto y sus relaciones sociales. Desde el Enfoque Histórico-Cultural, sustentado en una concepción materialista-dialéctica del desarrollo psicológico, el contexto es analizado como condicionante en el origen y desarrollo del intelecto humano.

El estudio de la inteligencia apunta más a las diferencias entre las culturas y las prácticas sociales, que a las diferencias entre los sujetos. En este sentido el papel determinante está en la educación, en la socialización y la apropiación cultural (Vygotsky, 1987).

Las ideas de Vygotsky en defensa de un enfoque multidimensional en el estudio de la inteligencia, tendieron un puente con concepciones pluralistas que esbozaban un punto de inflexión con respecto al paradigma hegemónico de la inteligencia fija y unitaria.

Una mirada de sumo interés y que dialoga con la multidimensionalidad de la inteligencia, se deriva de la Teoría Triárquica planteada por Sternberg (1987). Para este autor, el intelecto está intrínsecamente relacionado con una conducta adaptativa que se dirige a un fin y que satisface con éxito los desafíos que encuentra el individuo en su vida cotidiana más allá de su rendimiento en un test mental.

La validación de lo que resulta inteligente está dada cuando el individuo logra un ajuste con

su ambiente, ya sea porque se adapte a este, seleccione ambientes más favorables para la satisfacción de sus necesidades o porque decida transformar su entorno a fin de encontrar un equilibrio que le produzca bienestar.

Aquellas tareas que resultan más efectivas para la evaluación de la inteligencia se expresan en dos direcciones: tareas que supongan experiencias novedosas que pongan a prueba las capacidades individuales, y aquellas tareas que impliquen una experiencia aprendida para el sujeto, el cual está tan acostumbrado que su respuesta se convierte en automática.

Para Sternberg (1987) existen tres tipos diferentes de inteligencia:

- ✓ Inteligencia analítica o componencial: Los niños que muestran esta inteligencia suelen alcanzar altos rendimientos en la escuela y en los test que miden el razonamiento abstracto de carácter formal y verbal.
- ✓ Inteligencia experiencial o creativa: Los niños que poseen esta inteligencia expresan un pensamiento divergente respecto a las exigencias escolares, así como buscan soluciones poco frecuentes ante los problemas y situaciones de la vida diaria.
- ✓ Inteligencia contextual o práctica: Los niños con esta inteligencia se orientan hacia la aplicación práctica de los conocimientos.

Desde este interesante Paradigma científico, Sternberg declara que la mayoría de los sistemas educativos se centran en potenciar la inteligencia analítica, sin embargo, soslayan la existencia de otros modos de pensamiento que resultan exitosos ante las demandas sociales. Es en este sentido que llama al cuestionamiento sobre los modelos de enseñanza dominantes, en tanto deben reconocer las diferencias individuales que sostienen el comportamiento exitoso sin pretender homogenizar tales criterios.

Llegado a este punto, se puede decir que la historia y evolución del pensamiento científico y tecnológico en torno a la inteligencia, nos presenta un camino que va desde el Paradigma Psicométrico basado en la concepción de la inteligencia como una única capacidad global, de carácter innato, poco variable y susceptible

de ser medida por test mentales, a ser entendida por un Paradigma que apuesta por la existencia de varios tipos de inteligencia, esencialmente no heredadas, con amplias posibilidades de ser educadas y desarrolladas por mediaciones culturales.

Sobre la base de estos últimos sustentos se erige la teoría que revolucionara los estudios sobre las capacidades humanas, proponiendo la existencia de varias inteligencias culturalmente aprendidas y relativamente autónomas. Fue justamente el psicólogo norteamericano Howard Gardner el exponente de la Teoría de las Inteligencias Múltiples. Para este importante teórico, las inteligencias tienen un potencial biopsicológico y pueden ser desarrolladas en contextos culturales.

Según Gardner (2001), el intelecto humano se constituye sobre la base de al menos ocho inteligencias: lógico-matemática, lingüística, musical, espacial, naturalista, cinético-corporal y las llamadas inteligencias personales (intra e interpersonal).

Para este autor la inteligencia es susceptible de ser desarrollada de diversas maneras, por las influencias sociales, las experiencias personales o la educación recibida. De esta suerte ninguna persona puede llegar a la cima de su profesión sin una preparación, por muy buenas que sean sus cualidades naturales (Mesa 2018).

Esta perspectiva supuso un salto cualitativo en la comprensión del tema, pues pluraliza el concepto de inteligencia rompiendo con la concepción tradicional. Resulta una visión más flexible, abarcadora y de carácter universal que guía los estudios actuales. Si bien el Paradigma que propone Gardner contempla aspectos cognitivos de la conducta inteligente, sus formulaciones sobre las inteligencias personales fundamentalmente, posibilitó la identificación de una brecha investigativa en torno a la participación tanto de procesos cognitivos como afectivos en el acto inteligente.

De esta manera, tiempo después fue vislumbrado con gran fuerza a lo interno de las ciencias psicológicas el papel de las emociones en la inteligencia humana.

La inteligencia emocional se convirtió en un

paradigma que revolucionó las producciones científicas desarrolladas en este campo investigativo, al tiempo que impactó sobremanera en el ámbito educativo, familiar y laboral.

TRAS UN NUEVO PARADIGMA CIENTÍFICO: LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN LA GESTIÓN DE COMPETENCIAS

Tras la evolución de las concepciones sobre las capacidades, un nuevo criterio para legitimar la conducta inteligente en los seres humanos vio la luz cuando en la década del 90, los teóricos Peter Salovey y John Mayer acuñaron por vez primera el término inteligencia emocional (IE), el cual posteriormente popularizara Daniel Goleman con la publicación del exitoso *La Inteligencia Emocional*.

Para los pioneros en este tema, la IE constituye “la capacidad para supervisar los sentimientos y las emociones de uno mismo y de los demás, de discriminar entre ellos y de usar esta información para la orientación de la acción y el pensamiento propios” (Salovey y Mayer 1990:189).

El constructo pone el acento en el papel modulador de las emociones en el comportamiento humano, ofreciendo una explicación al hecho de que no siempre el éxito que una persona puede alcanzar en su vida se corresponde con un CI elevado. A la luz del cuerpo de datos compilado por este paradigma científico, la predicción ofrecida por los test de inteligencia aplicados a los estudiantes en diversos niveles de enseñanza, poca o ninguna información pueden brindar por sí solos sobre el comportamiento futuro en la vida laboral y cotidiana, ya que las exigencias en estos escenarios son disímiles y sin dudas trascienden la mera posesión de títulos académicos, la experiencia, las habilidades técnicas y las cognitivas.

En los resultados investigativos referidos por Goleman (1998), la correlación entre CI y eficacia laboral no superó el 25 %. En un análisis más detallado los resultados revelan que esa

correlación no suele superar el 10 %, y a veces es inferior al 4 %. Ello significa que el CI por sí solo, deja sin explicación, en el mejor de los casos, el 75 % del éxito laboral, y en el peor, el 96 %.

Los cambios tecnológicos y el proceso de globalización complejizan la situación laboral actual a nivel mundial, demostrando que el alto nivel intelectual, la experiencia y pericia alcanzadas son elementos considerados como requisitos umbrales que aportan el mínimo necesario para garantizar ocupar un puesto laboral determinado, pero para el logro de la eficacia óptima se hace cada vez más necesario e imprescindible el concurso de la inteligencia emocional (Goleman 1998).

La IE apunta hacia el logro de un mayor ajuste y bienestar psicológico, manejo más adecuado de situaciones de estrés, disminución del uso de sustancias adictivas, de comportamientos violentos y/o autodestructivos, así como posibilita una mayor percepción de satisfacción con la vida, calidad de las relaciones interpersonales, un desempeño laboral y escolar de éxito.

Este marco conceptual se configuró sobre la base de la evolución e integración de dos conceptos históricamente independientes: la inteligencia y las emociones. Referente a la inteligencia, se basa en una concepción multidimensional que apunta a diversas maneras de ser inteligentes. En cuanto a las emociones, su reconocimiento y adecuado manejo fue considerado un aspecto de gran significación en la comprensión de la conducta inteligente.

Por tanto, esta concepción mucho más flexible y abarcadora deja por sentado que tanto los procesos cognitivos como los afectivos, en unidad indisoluble, intervienen en la resolución de las problemáticas presentadas en la vida cotidiana y hacen inteligente el comportamiento humano.

Los modelos en el estudio de la IE en la actualidad resultan diversos, amparados en distintas definiciones e instrumentos de evaluación. Básicamente se reconocen dos tendencias fundamentales: el modelo de inteligencia y desempeño de Salovey y Mayer (1990), basado

en el procesamiento de información emocional a través de la evaluación psicométrica, y los modelos mixtos de personalidad y ajuste no cognitivos donde se ubica el de Goleman (1998, 2002), relacionado con el éxito académico y laboral.

Este último modelo acapara el interés del presente recorrido histórico, en tanto es el más reconocido y estudiado de cara a la gestión de competencias emocionales para el desempeño de excelencia en el contexto laboral. Goleman sostiene que la inteligencia emocional se define como “la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos, los sentimientos de los demás, motivarnos y manejar adecuadamente las relaciones que sostenemos con los demás y con nosotros mismos” (1998:430).

Al inicio Goleman (1998) concibió a la IE en dos grandes áreas: la intrapersonal y la interpersonal, de las cuales se derivan cinco dimensiones. La primera de estas áreas se refiere a la relación del sujeto consigo mismo y se divide en tres dominios: Autoconocimiento, Automotivación y Autorregulación. La segunda aborda la relación del sujeto con los demás y se subdivide en dos dominios: Empatía y Manejo de Relaciones.

Una revisión exhaustiva de dicha propuesta siete años más tarde, realizada por Goleman, Boyatzis y Mckee (2002), expuso un interesante marco conceptual de la IE enfocada al liderazgo en el ámbito laboral, prueba de la madurez del pensamiento científico de estos autores. Se definieron cuatro dimensiones: Conciencia de uno Mismo, Autogestión Emocional, Conciencia Social y Gestión de las Relaciones, las que se operacionalizan en diecinueve competencias emocionales vinculadas con una actuación profesional de excelencia.

La interrelación entre estas competencias tributa a un desempeño sobresaliente en el ejercicio de liderar grupos laborales, máxime cuando se alienta la resonancia. “El líder es una fuente clave del clima emocional de la organización y su empuje puede movilizar a todo un grupo en la misma dirección” (Goleman 1998:209).

Trabajar el enfoque de competencias emocionales supone entenderlas como “una

capacidad adquirida basada en la inteligencia emocional que da lugar a un desempeño laboral sobresaliente” (Goleman 1998:33).

Tal y como sostuvo McClelland, los rasgos que diferencian a los trabajadores más sobresalientes de aquellos que simplemente hacen bien su trabajo, se encuentran en competencias como la empatía, la autodisciplina y la iniciativa (Ramírez 2020).

Para Goleman los individuos poseen un perfil de competencias emocionales que describen puntos fuertes y débiles. Vale destacar que estas competencias son genéricas, en tanto resultan aplicables a todos los trabajos, aunque cada profesión exige la preponderancia de competencias diferentes dadas sus particularidades.

Ahora bien, a pesar de la profusión científica que se ha desarrollado en torno a la concepción de la inteligencia emocional y la gestión de sus competencias, fundamentalmente en los escenarios educativos y laborales, se plantean problemas sociales de la ciencia y la tecnología aún por resolver.

Según la profesora cubana Zoe Bello (2019), quien lidera investigaciones en este campo en la Universidad de La Habana, la mayoría de los estudios con rigor académico sobre la inteligencia emocional se han elaborado a un nivel teórico, por lo que carecen de suficientes estudios empíricos.

Por otra parte, el concepto de inteligencia emocional está en un proceso de madurez. Los fundamentos por conciliar los aspectos racionales y emocionales del comportamiento humano, aunque loables, tienen una fuerte base neurobiológica y precisan de mayor fundamentación psicológica. Sin dudas el buen manejo emocional deviene en herramienta que funciona como un mediador, para que en cada edad o escenario cumplir con las demandas sociales, hecho que se asocia al bienestar, salud, calidad de vida y éxito.

Particularmente en el contexto de las Instituciones de Educación Superior en Cuba, la evaluación de las competencias emocionales y su entrenamiento en los directivos universitarios constituye un

problema científico que amerita ser abordado con la sistematicidad y rigurosidad requeridas. Sobre este parecer es preciso perfeccionar y validar instrumentos de evaluación, así como encauzar esfuerzos hacia la definición y puesta en práctica de una metodología para su desarrollo.

LA GESTIÓN DE COMPETENCIAS EMOCIONALES EN DIRECTIVOS UNIVERSITARIOS

La gestión de las IES como proceso complejo y holístico implica ofrecer una respuesta efectiva a las demandas que la sociedad impone hoy a la universidad del siglo XXI, a la par de cumplir la misión y los objetivos estratégicos planteados como parte de su proyección y pertinencia.

Los contextos actuales, cambiantes y bajo el influjo de la globalización, requieren cada vez más de directivos competentes capaces de gestionar exitosamente los procesos sustantivos (docencia, investigación y extensión) de la universidad.

Al respecto podría afirmarse en el escenario actual, que la gestión de los procesos de las IES y la necesidad de formar profesionales más capacitados, requiere sustanciales transformaciones. Ello demanda una buena planificación del proceso de gestión institucional, una dirección competente y creativa, así como un control eficaz (Gaspar, Capó y Lombillo 2015).

La visión integradora que sostiene la Educación Superior es poderosa para rebasar el racionalismo extremo y abrirse a la afectividad (Varona 2021). Es por ello que una formación integral implica no solo el desarrollo de las llamadas competencias profesionales, sino que ha de contemplar las competencias emocionales en el marco de un enfoque holístico y complejo.

La formación por competencia es entendida como un proceso de enseñanza y aprendizaje orientado, en este caso, a que los directivos desarrollen habilidades, conocimientos y destrezas empleando procedimientos o actitudes necesarias para mejorar su desempeño y alcanzar

los fines de la organización laboral (Cejas, Rueda, Cayo y Villa 2019).

Según Tristán los roles y competencias en los directivos universitarios han sido poco estudiados, lo que se deriva de una visión histórica de la gestión universitaria basada solo en competencias académicas; hoy día se evidencia la necesidad de poseer, por lo menos, determinadas competencias básicas de gestión para dirigir una institución de tanta incidencia e importancia social como es la universidad.

Al respecto se perfilan importantes brechas investigativas que devienen desafíos para la comunidad científica en este campo de estudio.

La primera de ellas parte de la dificultad para definir e identificar competencias, lo cual requiere profundizar en los métodos y técnicas que pueden utilizarse con ese fin. La otra se deriva de la diversidad de procedimientos de selección de directivos utilizados en las universidades, que van desde la designación por una autoridad unipersonal hasta procesos eleccionarios con participación de toda la comunidad académica. Esto requiere un análisis específico para precisar en qué momento la valoración de las competencias de los candidatos puede ser incluida en el proceso. (Tristán 2017:12)

La implementación de una metodología para el desarrollo de competencias emocionales que responda a las necesidades de aprendizaje de los directivos y las particularidades del contexto laboral, puede articularse como parte del sistema de superación y capacitación de los cuadros y sus reservas. En consonancia con ello, la metodología también tributaría a la evaluación de las competencias emocionales en estos directivos en aras de hacer más efectivo el proceso de selección de los mismos.

La educación emocional constituye “un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo humano, con objeto de capacitarle para la vida y con la finalidad de aumentar el bienestar personal y social” (Bisquerra 2005:96).

Dentro de sus beneficios se pueden señalar: un

mejor manejo de las relaciones interpersonales en virtud de guiar y movilizar el desempeño de los colaboradores, sacar el mejor provecho de estos y generar un trabajo de equipo más efectivo. Las competencias emocionales son esenciales además para mantener la automotivación en el cumplimiento de metas y estrategias, el autocontrol de impulsos, la capacidad de gestionar las emociones de los demás e involucrarlos en los logros institucionales, el manejo de conflictos, la generación de empatía y la sinergia necesaria desde lo grupal.

A lo interno de la Universidad Agraria de La Habana (UNAH), se constatan como aspectos más acuciantes que justifican la necesidad de diseñar e implementar una metodología para el desarrollo de competencias emocionales en directivos universitarios, los siguientes: en los perfiles de cargo no se describen las competencias emocionales necesarias para el desempeño de las funciones directivas; los cursos de superación para cuadros y reservas que se llevan a cabo en la universidad se orientan fundamentalmente al plano teórico, y por consiguiente, no ofrecen un entrenamiento que permita desarrollar en la práctica competencias emocionales para afrontar con éxito situaciones complejas inherentes a las exigencias de este puesto laboral; la superación de los cuadros se estructura desde actividades generales que no responden a las necesidades individuales del cuadro y al rol que el mismo debe desarrollar (Vallejera 2018); no se concibe el entrenamiento de competencias emocionales como un elemento clave en la gestión universitaria en tanto el tema es abordado someramente y no con la relevancia que amerita.

De todo ello se deriva una situación problemática de gran interés: la necesidad de perfeccionar la capacidad de gestión del directivo desde la potenciación de recursos intangibles como las competencias emocionales en nexos con el cumplimiento de la misión institucional.

CONCLUSIONES

Los estudios CTS constituyen un campo de investigación de carácter interdisciplinar que asume un posicionamiento crítico respecto a la imagen tradicional de la ciencia disgregada de su enfoque social.

La ciencia y la tecnología son procesos sociales imposibles de estudiar al margen de sus complejas mediaciones histórico-culturales.

La construcción del conocimiento científico es un proceso transitorio, condicionado por el contexto sociohistórico y el desarrollo tecnológico que lo sostiene en una época dada.

Los paradigmas científicos resultan modelos conceptuales, epistémicos y metodológicos que posibilitan la construcción consensuada de conocimientos en la comunidad científica. La racionalidad y el progreso científico pueden superar viejos paradigmas y construir otros que respondan a nuevos descubrimientos científicos sobre la base del rigor y la objetividad científicos.

En los estudios sobre la inteligencia humana la producción científica transitó de un Paradigma Psicométrico, de gran hegemonía, a otro cuya visión plural de las capacidades humanas permitió visibilizar la participación de las emociones en la conducta inteligente, dando paso al Paradigma de la Inteligencia Emocional y las correspondientes competencias que describen el éxito en diversos escenarios de la vida cotidiana como el laboral y el educativo.

El desarrollo de competencias emocionales en directivos universitarios resulta un campo de investigación poco estudiado tanto a nivel nacional como internacional. Los aportes científicos en este sentido pueden coadyuvar a mejorar la calidad de la gestión de los directivos en su puesto laboral, tributando así a la eficacia de los procesos universitarios.

La importancia del desarrollo de competencias emocionales en directivos universitarios y la no existencia de una metodología con rigor

científico que lo posibilite, constituye un problema científico que requiere ser abordado en toda su complejidad.

DECLARACIÓN DE CONFLICTOS DE INTERESES: La autora declara no tener conflictos de intereses.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alpízar, R. (2004). *Modelo de Gestión para la formación y desarrollo de los directivos académicos en la Universidad de Cienfuegos (UCF)*. (Tesis de doctorado). Habana: Universidad de La Habana.
- Aristimuño, M., Guaita, W. y Monroy, C. (2011). Las competencias gerenciales en la gestión de Instituciones de Educación Superior. *Posgrado y Sociedad*, 11(2), 66-81.
- Ascón, J. y García, M. (2021). Metodología para el desarrollo de habilidades directivas esenciales desde la formación turística. *COODES*, 9(1), 116-136.
- Bello, Z. (2019). La inteligencia emocional en la educación superior. Una experiencia preliminar. *Revista cubana de Educación Superior*, 38(4), 1-15.
- Bello, Z. y Estévez, N. (2005). *Selección de lecturas de Inteligencia Humana*. La Habana, Cuba: Félix Valera.
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 95-114.
- Cabas, H., González, B. y Hoyos, R. (2017). Teorías de la inteligencia y su práctica en el siglo XXI: Una revisión. *Clío América*, 11(22), 254-270. doi: 10.21676/23897848.2445
- Cejas, M., Rueda, M., Cayo, L. y Villa, L. (2019).

- Formación por competencias: Reto de la educación superior. *Revista de Ciencias Sociales*, XXV(1), 1-5.
- Codina, A. (2012). *Inteligencia emocional para el trabajo directivo y las relaciones interpersonales*. Habana, Cuba: Ciencias Sociales.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29(1), 1-6.
- Gardner, H. (2001). *La Inteligencia Reformulada*. Barcelona, España: Paidós.
- Gaspar, A., Capó, J. y Lombillo, I. (2015). Metodología para el seguimiento de graduados de las carreras agrarias del Instituto Superior Politécnico de KWANZA SUL. *Revista cubana de Educación Superior*, 34(3), 155-165.
- Goleman, D. (1998). *La Práctica de la Inteligencia Emocional*. Barcelona, España: Kairos.
- Goleman, D., Boyatzis, R. y McKee, A. (2002). *El líder resonante crea más: el poder de la Inteligencia Emocional*. Barcelona, España: Plaza & Janés.
- Gutiérrez, J. (2011). Modelo de gestión del proceso de formación de directivos en el contexto de sus organizaciones. *Revista Raites*, 4(8), 89-110.
- Hernández, R., Fernández-Collado, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw-Hill Education.
- Kreimer, P. (2017). Los estudios sociales de la ciencia y la tecnología: ¿son parte de las ciencias sociales? *Teknokultura*, 14(1), 143-162. doi:10.5209/TEKN.55727
- López, J. y Pérez, I. (2015). Gestión de la formación de directivos y su vínculo con la práctica organizacional. Propuesta de modelo contextual. *Revista científica Ecociencia*, 2(3), 1-21.
- Macías, Y., Viguera, J. y Rodríguez, M. (2021). Una escuela con inteligencias múltiples: visión hacia una propuesta innovadora. *Revista cubana de Educación Superior*, 40(1), 1-10.
- Matías, M. (2013). Los Problemas Sociales de la Ciencia y la Tecnología en el diseño curricular de la asignatura Filosofía y Sociedad en la Universalización de la Educación Superior para la carrera de Sociología. *Revista Avances*, 15(1), 76-88.
- Mesa, C. (2018). Caracterización de las inteligencias múltiples de estudiantes de 2do año de la carrera de Medicina. *Revista Médica electrónica*, 40(2), 298-310.
- Moretti, R. (2018). Una tecnología para ayudar a construir naciones: la adaptación chilena de la Escala Stanford-Binet por Luis A. Tirapegui. *Revista de Psicología*, 27(2), 1-6. doi: 10.5354/0719-0581.2019.52306
- Núñez, J. (2009). *Ciencia y Tecnología como procesos sociales*. La Habana, Cuba: Félix Varela.
- Núñez, J., Ortiz, H., Proenza, T. y Rivas, A. (2020). Políticas de educación superior, ciencia, tecnología e innovación y desarrollo territorial: nuevas experiencias, nuevos enfoques. *Revista Iberoamericana de ciencia, tecnología y sociedad*, 15(43), 187-208.
- Ramírez, J. (2020). El enfoque por competencias y su relevancia en la actualidad: Consideraciones desde la orientación ocupacional en contextos educativos. *Educare*, 24(2), 1-15. doi:10.15359/ree.24-2.23
- Rodríguez, A. y Pérez, A. (2017). Métodos científicos de indagación y de construcción del conocimiento. *Revista EAN*, (82), 175-195. doi:10.21158/01208160.n82.2017.1647
- Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. Imagination, cognition and personality. *New York*, 9(3), 185-211.
- Sternberg, R. (1987). *La inteligencia humana*:

la naturaleza de la inteligencia y su medición. Barcelona, España: Paidós.

Tristá, B. (2017). El directivo en la universidad contemporánea. Un enfoque de competencias. *Revista Cubana de Educación Superior*, 36(1), 4-14.

Vallejera, G. (2018). *Metodología para el desarrollo de competencias comunicativas mediante el coaching ejecutivo en directivos de la Universidad Agraria de La Habana.* (Tesis de doctorado). Mayabeque: Universidad Agraria de La Habana.

Varona, F. (2021). La educación superior y la categoría condición humana: Por una visión integradora. *Educare*, 25(1), 451-469. doi: 10.15359/ree.25-1.24

Vygotsky, L. S. (1987). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores.* La Habana, Cuba: Científico-Técnica.