



UNIVERSIDAD
DE PIURA

REPOSITORIO INSTITUCIONAL
PIRHUA

EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS EMOCIONALES DE LOS PROFESORES TUTORES DEL COLEGIO SAN AGUSTÍN DE LIMA, EN FUNCIÓN A LOS RESULTADOS DE LA APLICACIÓN DEL INVENTARIO DE INTELIGENCIA EMOCIONAL BARON (I-CE)

Patricia Velásquez-Acosta

Lima, junio de 2015

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Maestría en Educación con Mención en Teorías y Gestión Educativa

Velásquez, P. (2015). *Evaluación de las competencias emocionales de los profesores tutores del Colegio San Agustín de Lima, en función a los resultados de la aplicación del inventario de inteligencia emocional baron (I-CE)*. Tesis de Maestría en Educación con Mención en Teorías y Gestión Educativa. Universidad de Piura. Facultad de Ciencias de la Educación. Lima, Perú.



Esta obra está bajo una [licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 2.5 Perú](#)

Repositorio institucional PIRHUA – Universidad de Piura

PATRICIA ROSARIO VELÁSQUEZ ACOSTA

**“EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS
EMOCIONALES DE LOS PROFESORES TUTORES DEL
COLEGIO SAN AGUSTÍN DE LIMA, EN FUNCIÓN A
LOS RESULTADOS DE LA APLICACIÓN DEL
INVENTARIO DE INTELIGENCIA EMOCIONAL
BARON (I-CE)”**



UNIVERSIDAD DE PIURA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

MENCIÓN EN TEORÍAS Y GESTIÓN EDUCATIVA

2015

APROBACIÓN

La Tesis titulada “*Evaluación de las Competencias Emocionales de los profesores tutores del Colegio San Agustín de Lima, en función a los resultados de la aplicación del Inventario de Inteligencia Emocional Baron (I-CE)*” presentada por Patricia Rosario Velásquez Acosta en cumplimiento con los requisitos para optar el Grado de Magister en Educación con mención en Teorías y Gestión Educativa, fue aprobada por el asesor Dr. Pablo Pérez y defendida el de de 2015 ante el Tribunal integrado por:

.....
Presidente

.....
Informante

.....
Secretario

AGRADECIMIENTOS

Al concluir el presente trabajo deseo expresar mi agradecimiento a mis padres, quienes con amor y dedicación supieron orientar mi vida, contribuyendo a mi realización personal y profesional.

A mi hermana por su amistad y lealtad.

ÍNDICE

| | Pag. |
|--|------|
| INTRODUCCIÓN | 1 |
| CAPITULO I: PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO | 3 |
| 1.1. Formulación del Problema..... | 3 |
| 1.2. Hipótesis..... | 4 |
| 1.2.1. Hipótesis General..... | 4 |
| 1.2.2. Hipótesis Específicas..... | 5 |
| 1.3. Delimitación de Objetivos..... | 5 |
| 1.3.1. Objetivo General..... | 5 |
| 1.3.2. Objetivos Específicos..... | 5 |
| 1.4. Justificación de la Investigación..... | 6 |
| 1.5. Limitaciones de la Investigación..... | 6 |
| 1.6. Antecedentes de la Investigación..... | 7 |
| CAPITULO II: MARCO TEÓRICO | 13 |
| 2.1. Inteligencia Emocional..... | 13 |
| 2.1.1. Definiciones de Inteligencia Emocional..... | 13 |
| 2.1.2. Componentes de la Inteligencia Emocional..... | 14 |
| 2.1.3. Modelos Tradicionales sobre Inteligencia Emocional..... | 15 |
| 2.1.4. La Autorregulación Emocional..... | 19 |
| 2.1.5. La Inteligencia Emocional aplicada al entorno..... | 24 |
| 2.2. Componentes Emocionales..... | 31 |
| 2.2.1. ¿Qué son las Competencias Emocionales?..... | 31 |
| 2.2.2. Clases de Competencias Emocionales..... | 34 |
| 2.2.3. El Constructo de Competencia Emocional..... | 36 |
| 2.2.4. Elementos de la Competencia Emocional..... | 42 |

| | |
|--|------------|
| 2.2.5. Ámbito de Aplicación de las Competencias Emocionales..... | 47 |
| 2.3. Inventario de Baron (I-CE)..... | 51 |
| CAPITULO III: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN | 55 |
| 3.1. Tipo de Investigación..... | 55 |
| 3.2. Diseño de la Investigación..... | 55 |
| 3.3. Población y Muestra del Estudio..... | 56 |
| 3.4. Variables..... | 57 |
| 3.5. Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos..... | 57 |
| 3.5.1. Instrumento de Recolección de Datos..... | 57 |
| 3.5.2. Validez y Confiabilidad del Estudio..... | 79 |
| 3.5.3. Procedimiento de Recolección de Datos..... | 81 |
| 3.5.4. Procesamiento de Datos..... | 82 |
| 3.6. Resultados..... | 83 |
| CAPITULO IV: DISCUSIÓN DE RESULTADOS..... | 95 |
| 4.1 Interpretación y/o Discusión de Resultados..... | 95 |
| CONCLUSIONES..... | 103 |
| RECOMENDACIONES..... | 105 |
| BIBLIOGRAFÍA..... | 107 |
| ANEXOS..... | 111 |

LISTA DE TABLAS

| Tabla | Pag. |
|---|------|
| 1. Variables sociodemográficas de la muestra de profesores Tutores..... | 57 |
| 2. Distribución de profesores tutores según niveles de Inteligencia Emocional (IE)..... | 83 |
| 3. Distribución de profesores tutores según niveles alcanzados en Inteligencia Emocional Intrapersonal (IEA)..... | 84 |
| 4. Distribución de profesores tutores según niveles alcanzados en Comprensión de sí mismos (CM)..... | 84 |
| 5. Distribución de profesores tutores según niveles alcanzados en Asertividad (AS)..... | 85 |
| 6. Distribución de profesores tutores según niveles alcanzados en Autoconcepto (AC)..... | 85 |
| 7. Distribución de profesores tutores según niveles alcanzados en Autorrealización (AR)..... | 86 |
| 8. Distribución de profesores tutores según niveles alcanzados en Independencia (IN)..... | 86 |
| 9. Distribución de profesores tutores según niveles de Inteligencia Emocional Interpersonal (IEE)..... | 87 |

| | | |
|-----|--|----|
| 10. | Distribución de profesores tutores según niveles alcanzados en Empatía (EM)..... | 87 |
| 11. | Distribución de profesores tutores según niveles de Relaciones Interpersonales (RI)..... | 88 |
| 12. | Distribución de profesores tutores según niveles de Responsabilidad Social (RS)..... | 88 |
| 13. | Distribución de profesores tutores según niveles de Inteligencia Emocional de Adaptabilidad (AD)..... | 89 |
| 14. | Distribución de profesores tutores según niveles de Solución de Problemas (SP)..... | 90 |
| 15. | Distribución de profesores tutores según niveles de Prueba de la Realidad (PR)..... | 90 |
| 16. | Distribución de profesores tutores según niveles de Flexibilidad (FL)..... | 91 |
| 17. | Distribución de profesores tutores según niveles de Inteligencia Emocional de Manejo de Estrés (ME)..... | 91 |
| 18. | Distribución de profesores tutores según niveles de Tolerancia al Estrés (TE)..... | 92 |
| 19. | Distribución de profesores tutores según niveles de Control de Impulsos (CI)..... | 92 |
| 20. | Distribución de profesores tutores según niveles de Inteligencia Emocional – Estado de Ánimo General (AG)..... | 93 |
| 21. | Distribución de profesores tutores según niveles de Felicidad (FE)..... | 94 |
| 22. | Distribución de profesores tutores según niveles de Optimismo (OP)..... | 94 |

LISTA DE CUADROS

| Cuadro | Pag. |
|--|------|
| 1. Clases de Competencias..... | 35 |
| 2. Dominios de la Inteligencia Emocional y Competencias Asociadas..... | 37 |

LISTA DE FIGURAS

| Figura | Pag. |
|--|------|
| 1. Componentes de la Inteligencia Emocional..... | 66 |

INTRODUCCIÓN

El concepto *inteligencia emocional* (IE) apareció por primera vez desarrollado en 1990 en un artículo publicado por Peter Salovey y John Mayer. No obstante, quedó relegado al olvido durante cinco años hasta que Daniel Goleman, psicólogo y periodista americano con una indudable vista comercial y gran capacidad de seducción y de sentido común, convirtió estas dos palabras en un término de moda al publicar su libro *Inteligencia emocional* (1995). La tesis primordial de este libro se resume en que necesitamos una nueva visión del estudio de la inteligencia humana más allá de los aspectos cognitivos e intelectuales que resalte la importancia del uso y gestión del mundo emocional y social para comprender el curso de la vida de las personas. Goleman afirma que existen habilidades más importantes que la inteligencia académica a la hora de alcanzar un mayor bienestar laboral, personal, académico y social.

Hasta finales de la década pasada y comienzos de la actual se empezaron a dar los primeros pasos firmes en la constatación empírica de los efectos que una buena IE puede ejercer sobre las personas. En general, los primeros trabajos se encaminaron a examinar el constructo de IE, se centraron en el desarrollo teórico de modelos y la creación de instrumentos de evaluación rigurosos (Mayer, Caruso y Salovey, 2000; Salovey, Woolery y Mayer, 2001). En la actualidad (2014), existe suficiente base teórica y se han desarrollado las herramientas necesarias para examinar de forma fiable la relación de este concepto con otras variables relevantes, tanto en experimentos de laboratorio como en estudios de campo. De hecho, la línea de investigación vigente se centra

en establecer la utilidad de este nuevo constructo en diversas áreas vitales de las personas, con el objetivo de demostrar cómo la IE determina nuestros comportamientos y en qué áreas de nuestra vida influye más significativamente.

Esta situación fue la que motivó la realización del presente estudio, el cual pretende indagar el nivel de Inteligencia Emocional que presentan los profesores tutores de inicial, primaria y secundaria del Colegio Particular San Agustín de Lima y cuyos resultados se reportan en páginas siguientes, para tal efecto se estructuró la investigación de la siguiente manera:

En el primer capítulo se plantea el problema de la investigación, se destaca la significatividad de la misma y se delimita su alcance. Así mismo se plantean las hipótesis, los objetivos generales y específicos, se señalan los antecedentes del trabajo y se manifiestan las limitaciones del estudio.

El segundo capítulo se centra en el marco teórico relacionado con el tema, el cual se ocupa de las generalidades, conceptos, características y teorías acerca de la Inteligencia Emocional en docentes de Educación Básica.

El tercer capítulo se ocupa del método empleado, es decir del tipo y diseño de la investigación, de la población y muestra, de las variables de estudio, de las técnicas e instrumento utilizado, el procesamiento de los datos y la presentación de los resultados.

En el cuarto capítulo se discuten los resultados. Así mismo se presentan las conclusiones y recomendaciones del estudio. Por último figuran las citas bibliográficas y los anexos.

De esta manera se pretende resaltar la importancia del análisis de los niveles de Inteligencia Emocional que están presentando nuestros docentes, esperando que los datos obtenidos y la utilidad práctica que se otorgue al presente estudio, sirva como elemento para establecer la toma de decisiones y medidas correctivas en caso de vislumbrar niveles bajos en algunas de las áreas que componen la Inteligencia Emocional de los docentes tutores del Colegio San Agustín de Lima, así como servir de elemento motivador para futuras investigaciones acerca del tema.

CAPITULO I

PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO

1.1. Formulación del problema

A partir de los años noventa se han realizado diversos intentos para incorporar la inteligencia emocional dentro del marco brindado por las teorías de las habilidades cognitivas humanas. El término de inteligencia emocional fue acuñado por Salovey y Mayer en 1990 y definida por estos autores como un tipo de inteligencia social que, engloba la habilidad para dirigir y controlar nuestras propias emociones y las de los demás, así como discriminar entre ellas y utilizar la información que nos proporciona, para guiar nuestro pensamiento y acciones, de tal forma que resulten beneficiosas para nosotros mismos y en nuestra relación con los demás.

Se observa también, en nuestra realidad educativa peruana, la necesidad de contar con profesores que presenten niveles adecuados de inteligencia emocional que se demuestren, sobre todo, en el contacto con sus alumnos que son seres en formación y donde el vínculo afectivo de éstos con el tutor se torna de vital importancia para lograr un desarrollo emocional favorable.

No ajenos a esta realidad, el Colegio San Agustín de Lima ha desarrollado un perfil del docente donde se destacan las competencias emocionales con que debe contar el maestro agustiniano, este perfil

corresponde a la misión y visión del centro educativo y está muy relacionado con las áreas que evalúa el Inventario de Inteligencia Emocional I-CE de Baron.

Los directivos del Colegio San Agustín de Lima se han preocupado por conocer más a fondo la situación emocional de sus docentes-tutores, ya que en observaciones de sus sesiones de clase realizadas por el Departamento Psicopedagógico, se ha concluido que no todos los docentes-tutores cuentan con las competencias emocionales del perfil del docente agustiniano, generando así, la necesidad de investigar al respecto, con el fin de capacitarlos, para mejorar sus habilidades emocionales y que ello repercuta favorablemente en la relación con sus alumnos.

El Colegio San Agustín de Lima está dispuesto a ofrecer un programa de desarrollo de competencias emocionales a sus docentes que hayan obtenido puntajes por debajo del promedio en la evaluación con el Inventario del I-CE de Baron, con un mínimo de 10 participantes. En caso la cantidad de docentes que requieran capacitación sea menor, se desarrollará un programa de Coaching Personalizado con ellos.

Esto nos lleva a plantearnos la siguiente pregunta de investigación: ¿Qué niveles de Inteligencia Emocional presentan los profesores tutores de inicial, primaria y secundaria del Colegio Particular San Agustín de Lima?, luego de la evaluación es probable que no todo el grupo de docentes-tutores evidencie niveles óptimos de Inteligencia Emocional para quienes presentaremos una propuesta para mejorar sus competencias emocionales que repercuta favorablemente en el trabajo con sus alumnos.

1.2. Hipótesis

1.2.1. Hipótesis general

“Existen índices bajos de Inteligencia Emocional en más de la tercera parte de los profesores tutores de inicial, primaria y secundaria del Colegio Particular San Agustín de Lima”.

1.2.2. Hipótesis específicas

- a. “Existen índices bajos de **Inteligencia Emocional Intrapersonal** en más de la tercera parte de los profesores tutores de inicial, primaria y secundaria del Colegio Particular San Agustín de Lima”.
- b. “Existen índices bajos de **Inteligencia Emocional Interpersonal** en más de la tercera parte de los profesores tutores de inicial, primaria y secundaria del Colegio Particular San Agustín de Lima”.
- c. “Existen índices bajos de **adaptabilidad** en más de la tercera parte de los profesores tutores de inicial, primaria y secundaria del Colegio Particular San Agustín de Lima”.
- d. “Existen índices bajos de **manejo de la presión o estrés** en más de la tercera parte de los profesores tutores de inicial, primaria y secundaria del Colegio Particular San Agustín de Lima”.
- e. “Existen índices bajos de **estado de ánimo** en más de la tercera parte de los profesores tutores de inicial, primaria y secundaria del Colegio Particular San Agustín de Lima”.

1.3. Delimitación de objetivos

1.3.1. Objetivo general

Identificar los niveles críticos de Inteligencia Emocional que presenten los profesores tutores de inicial, primaria y secundaria del Colegio Particular San Agustín de Lima que derive en la elaboración de una propuesta de mejora de sus competencias emocionales que favorezca su desempeño docente.

1.3.2. Objetivos específicos

- Determinar el porcentaje de profesores tutores del Colegio San Agustín de Lima, que evidencien índices bajos de **Inteligencia Emocional Intrapersonal**.

- Determinar el porcentaje de profesores tutores del Colegio San Agustín de Lima, que evidencien índices bajos de **Inteligencia Emocional Interpersonal**.
- Determinar el porcentaje de profesores tutores del Colegio San Agustín de Lima, que evidencien índices bajos de **adaptabilidad**.
- Determinar el porcentaje de profesores tutores del Colegio San Agustín de Lima, que evidencien índices bajos de **manejo de presiones**.
- Determinar el porcentaje de profesores tutores del Colegio San Agustín de Lima, que evidencien índices bajos de **estado de ánimo**.
- Presentar una propuesta de mejora de las competencias emocionales para los profesores tutores de inicial, primaria y secundaria del Colegio Particular San Agustín de Lima que evidencien niveles críticos de Inteligencia Emocional.

1.4. Justificación de la investigación

La responsabilidad del Colegio en la educación emocional de sus alumnos es fundamental e ineludible y comienza en primer lugar por una disposición positiva por parte de los Directivos, para luego apuntar a la necesidad de una capacitación permanente del Estamento Docente, y posteriormente, realizar la noble tarea de desarrollar habilidades emocionales en niños y jóvenes. Se requiere más bien de interés y buena disposición: la consecuencia puede ser contribuir al desarrollo de personas más sanas y exitosas, para el presente y también para el futuro, por lo que se considera de vital importancia, conocer las capacidades emocionales de los docentes, información que nos será de utilidad para proceder a la preparación y capacitaciones correspondientes.

1.5. Limitaciones de la investigación

Las limitaciones que se han encontrado en la realización de la presente investigación, se explican a continuación:

La poca disposición de algunos profesores para responder el inventario por el poco tiempo disponible para la resolución de los mismos, ya que debían retornar a sus labores diarias.

La presión por la que estuvieron pasando algunos profesores, ya que por esos días se estaba realizando una evaluación de desempeño.

1.6. Antecedentes de la investigación

A diferencia del Coeficiente Intelectual (CI) que ya tiene un siglo de aplicación, la Inteligencia Emocional (IE) es un concepto reciente, pero a pesar de ello y debido a los experimentos realizados, se puede decir que la IE resulta en ocasiones más decisiva que el CI.

Diversos países como Estados Unidos, México y España han avanzado en el estudio de la inteligencia emocional y actualmente poseen centros de estudios con base en la consultoría, asesoría, investigación y postgrado.

El tema de la inteligencia emocional sale a luz en la sociedad norteamericana ante determinadas problemáticas sociales, especialmente en el sector educativo, la violencia en la escuelas hizo reflexionar a muchos sobre lo que estaba pasando, de cómo las emociones llevaban a muchos escolares al borde del abismo, fuera de lo racional, acabando con sus propias vidas y la de los demás. Evidentemente faltaba algo en estos que les impedía lograr un equilibrio interno y relaciones sociales adecuadas, en otras palabras, no poseían inteligencia emocional. Desde entonces los sentimientos y emociones fueron ganando en importancia por su implicación en todos los ámbitos de la vida.

Se considera al psicólogo de la Universidad de Stanford, Lewis Terman como el principal creador del test para determinar el CI. Millones de personas han sido clasificados mediante este tipo de test. Esto ha conducido durante varias décadas, a la suposición de que la gente es inteligente o no lo es. Es una forma de pensar que todavía impregna amplias capas de nuestra sociedad la idea de que la inteligencia es una capacidad genética e innata y que poco se puede hacer para cambiar las cosas, es decir que el destino de las personas se halla de antemano determinada por el CI.

Los conceptos de inteligencia se han desarrollado durante los últimos cien años. El Coeficiente intelectual (CI) se remonta a 1900 en que Alfred Binet comienza a examinar a niños franceses; en 1918 se efectúa la gran primera administración de exámenes de CI a soldados norteamericanos durante la primera guerra mundial y no es hasta 1958 en la que Davis Wechsler desarrolló el WAIS (la escala de Wechsler de inteligencia adulta). También a lo largo de todo ese tiempo fueron surgiendo otros términos que hacían referencia a algunos factores en el plano de las emociones que intervienen en el éxito de una tarea como lo fue el concepto de inteligencia social acuñado por el psicólogo Edward Thorndike (1920) quien la definió como "la habilidad para comprender y dirigir a los hombres y mujeres, muchachos y muchachas, y actuar sabiamente en las relaciones humanas".

Para Thorndike, además de la inteligencia social, existen también otros dos tipos de inteligencias: la abstracta –habilidad para manejar ideas- y la mecánica- habilidad para entender y manejar objetos.

Otro antecedente cercano de la Inteligencia Emocional lo constituye la teoría de ‘las inteligencias múltiples’ del Dr. Howard Gardner (1983), de la Universidad de Harvard, quien plantea que: las personas tenemos 7 tipos de inteligencia que nos relacionan con el mundo. A grandes rasgos, estas inteligencias son:

Inteligencia Lingüística: Es la inteligencia relacionada con nuestra capacidad verbal, con el lenguaje y con las palabras.

Inteligencia Lógica: Tiene que ver con el desarrollo de pensamiento abstracto, con la precisión y la organización a través de pautas o secuencias.

Inteligencia Musical: Se relaciona directamente con las habilidades musicales y ritmos.

Inteligencia Visual - Espacial: La capacidad para integrar elementos, percibirlos y ordenarlos en el espacio, y poder establecer relaciones de tipo metafórico entre ellos.

Inteligencia Kinestésica: Abarca todo lo relacionado con el movimiento tanto corporal como el de los objetos, y los reflejos.
Inteligencia Interpersonal: Implica la capacidad de establecer relaciones con otras personas.

Inteligencia Intrapersonal: Se refiere al conocimiento de uno mismo y todos los procesos relacionados, como autoconfianza y automotivación.

Esta teoría introdujo dos tipos de inteligencias muy relacionadas con la competencia social, y hasta cierto punto emocional: la Inteligencia Interpersonal y la Inteligencia Intrapersonal.

Gardner (1983) definió a ambas como sigue:
"La Inteligencia Interpersonal se construye a partir de una capacidad nuclear para sentir distinciones entre los demás: en particular, contrastes en sus estados de ánimo, temperamentos, motivaciones e intenciones. En formas más avanzadas, esta inteligencia permite a un adulto hábil leer las intenciones y deseos de los demás, aunque se hayan ocultado..."

Y a la Inteligencia Intrapersonal como *"el conocimiento de los aspectos internos de una persona: el acceso a la propia vida emocional, a la propia gama de sentimientos, la capacidad de efectuar discriminaciones entre las emociones y finalmente ponerles un nombre y recurrir a ellas como un medio de interpretar y orientar la propia conducta..."*

La frase inteligencia emocional fue acuñada en 1900 por dos psicólogo de Yale llamados Peter Salovey y John Mayer de la Universidad de New Hampshire, para describir cualidades tales como la comprensión de nuestros propios sentimientos, la empatía por los sentimientos de los demás y la regulación de la emoción en una forma que mejora la calidad de vida.

Otro autor, *Albert Mehrabian*, incluye además las habilidades como: percibir adecuadamente las emociones propias y las de otros individuos; ejercer el dominio sobre las emociones personales, así como responder con emociones y conductas apropiadas en diversas situaciones de la vida; participar en relaciones donde la expresión honesta de las emociones está balanceada entre cortesía, consideración y respeto;

seleccionar trabajos que sean gratificantes emocionalmente y por último, un balance entre el trabajo, el hogar y la vida recreativa.

El más destacado promotor del concepto de inteligencia emocional es Daniel Goleman quien publicó un best seller en octubre de 1995 titulado «La inteligencia emocional" y más tarde, en 1998, otro llamado "Inteligencia emocional en la empresa". Su principal aporte consistió en reunir los resultados de una década de estudios en conducta y el procesamiento de las emociones con el fin de expresarlos de manera sencilla y accesible al público en general. Este autor define la inteligencia emocional como la capacidad de sentir, entender, controlar y modificar nuestros propios estados anímicos y los ajenos. Inteligencia emocional no es ahogar las emociones, sino dirigir las y equilibrarlas.

Aunque el "boom" del tema de la inteligencia emocional se produce en la segunda mitad de los años noventa del siglo XX, los principales autores del tema relatan antecedentes de décadas anteriores. Goleman menciona las investigaciones realizadas por su difunto amigo y profesor de la Universidad de Harvard, David McClelland cuyas investigaciones en los años 50-60 condujeron a la formulación de su teoría de la motivación sobre "las tres necesidades: poder, logro y filiación".

Según Goleman, McClelland realizó hallazgos importantes en sus investigaciones, que publicó a inicios de los años setenta, que cambiaron radicalmente los enfoques que existían sobre los test de inteligencia como predictores del éxito laboral, profesional, o en una carrera directiva y cuestionó fuertemente la *"...falsa pero extendida creencia de que el éxito depende exclusivamente de la capacidad intelectual.."*. Entre los criterios que planteó McClelland en aquellos años estaba que *"... las aptitudes académicas tradicionales-como las calificaciones y los títulos, no nos permiten predecir adecuadamente el grado de desempeño laboral o el éxito en la vida..."*. En su lugar, McClelland proponía que los rasgos que diferencian a los trabajadores más sobresalientes de aquellos otros que simplemente hacen bien las cosas había que buscarlos en competencias tales como la empatía, la autodisciplina y la disciplina, por ejemplo. Este hallazgo condujo a cambios radicales.

Un artículo de McClelland publicado en 1973 propició la aparición de un sistema completamente nuevo para medir la excelencia, un sistema

que se ocupa de evaluar las competencias que presenta una determinada persona en el trabajo concreto que está llevando a cabo. Desde esa nueva perspectiva, una "competencia" es un rasgo personal o un conjunto de hábitos que llevan a un desempeño laboral superior o más eficaz o, por decirlo de otro modo, una habilidad que aumenta el valor económico del esfuerzo que una persona realiza en el mundo laboral, Este enfoque ha tomado mucho peso en los últimos años, con el surgimiento de la llamada "Gestión por Competencias", uno de los enfoques más novedosos de la gestión de los recursos humanos.

Los defensores de la IE no desvalorizan la importancia de poseer un buen CI pero sostienen que no es el único factor que indica la capacidad del sujeto humano, ya que existen toda una serie de habilidades que se pueden aprender, basadas en los sentimientos y las emociones y que determinan en un gran por ciento el éxito de una tarea.

La medida de la inteligencia emocional se expresa con un cociente, el EQ. Los investigadores sugieren que las personas que tienen el EQ alto tienen mejores resultados en su vida profesional, entablan relaciones personales más estrechas, desempeñan funciones directivas más hábilmente y gozan de mejor salud que las personas con un EQ bajo.

El *EQ Map Profiles* y el *Organizational EQ Map Profiles* son dos instrumentos homologados según las normas norteamericanas y válidas a los efectos estadísticos, que sirven para medir la inteligencia emocional y otras dimensiones de la inteligencia humana en el trabajo.

Con independencia de los antecedentes y experiencias personales, científicas o profesionales, que relatan diferentes autores, parece evidente que dos factores han influido significativamente en el desarrollo que ha tenido el tratamiento de la inteligencia emocional en los últimos años, que son:

1ero. Los resultados de numerosas investigaciones sobre las prácticas y comportamientos que han proporcionado a muchas personas resultados más exitosos en diferentes esferas de la vida.

2do. Los hallazgos de investigaciones en la esfera de las neurociencias que han permitido identificar procesos fisiológicos que se generan por las emociones, cómo estos procesos inducen determinados

comportamientos y cómo puede ser posible controlarlos y utilizarlos, si tomamos conciencia de los estados que se generan y aplicamos determinados enfoques, técnicas y formas de comportamiento.

En su primer libro, Goleman (1995) se lamenta de que "Para escribir este libro he tenido que esperar a que la cosecha científica fuera lo suficientemente abundante. Estas comprensiones tardan mucho en adquirirse, en gran medida, porque el lugar de los sentimientos en la vida mental ha quedado sorprendentemente descuidado por la investigación a lo largo de los años, convirtiéndose las emociones en un enorme continente inexplorado por la psicología científica..".

Algunas revisiones han investigado los resultados de varios programas de educación emocional (Catalano et al, 2002; Greenberg, Weissenberg, O'Brien, Zins, Fredericks, Resnik y Elias, 2003; Clouder et al, 2008; Di Fabio et al, 2011) y sus efectos positivos sobre el contexto educativo (desde la educación inicial hasta la educación secundaria y en zonas urbanas y rurales). En concreto, el meta-análisis realizado por Greenberg et al. (2003), que analizó 300 programas de aprendizaje social y emocional, demostró que los programas de intervención conducen a mejoras significativas en el desempeño de los participantes en los cursos de formación emocional en el ambiente educativo. Manteniéndose esta mejoría seis meses después.

Es notable lo que se ha avanzado, en la investigación de la inteligencia emocional en los diferentes ámbitos de la vida: educación, salud, familia y empresa, es pues, del nivel de Inteligencia Emocional de un grupo de educadores que tratará la presente investigación.

CAPITULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. Inteligencia emocional

2.1.1. Definiciones de inteligencia emocional

La Inteligencia Emocional se entiende como un conjunto de habilidades que implican emociones. Varios autores han señalado diferentes definiciones de Inteligencia Emocional:

“Incluye las áreas de conocer las propias emociones, manejar emociones, motivarse a uno mismo, reconocer emociones en otros y manejar relaciones”¹

“Un conjunto de capacidades, competencias y habilidades no cognitivas que influyen la habilidad propia de tener éxito al afrontar las demandas y presiones del medio ambiente”²

“Se refiere a la habilidad para reconocer el significado de las emociones y sus relaciones, y para razonar y resolver problemas en base a ello. También incluye emplear las emociones para realzar actividades cognitivas”³

¹ Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional*. Barcelona: Editorial Cairós S.A.

² Mayer, J. D. (2001) *Emotional intelligence as a standard intelligence*. A Reply. *Emotion*, 1, 232-242.

³ IDEM

En una serie de estudios conducidos por Schutte y colaboradores (2002) se centraron en encontrar relación entre los niveles de inteligencia emocional y la autoestima y el estado de ánimo positivo, encontrando una relación positiva entre la Inteligencia Emocional y ambas variables.

Varios autores han teorizado que una alta inteligencia emocional puede llevar a grandes sentimientos de bienestar emocional y son capaces de tener una mejor perspectiva de la vida. Existe también evidencia empírica que parece demostrar que la alta inteligencia emocional se asocia con menor depresión, mayor optimismo y una mejor satisfacción con la vida. Por tanto, esto sugiere un vínculo entre inteligencia emocional y bienestar emocional.

2.1.2. Componentes de la inteligencia emocional

Según Daniel Goleman (1996) los principales componentes de la inteligencia emocional son:

Autoconocimiento emocional (o conciencia de uno mismo):

Se refiere al conocimiento de nuestras propias emociones y cómo nos afectan. Es muy importante conocer el modo en el que nuestro estado de ánimo influye en nuestro comportamiento, cuáles son nuestras virtudes y nuestros puntos débiles. Nos sorprenderíamos al saber cuánto poco sabemos de nosotros mismos.

Autocontrol emocional (o autorregulación):

El autocontrol nos permite no dejarnos llevar por los sentimientos del momento. Es saber reconocer que es pasajero en una crisis y qué perdura. Es posible que nos enfademos con nuestra pareja, pero si nos dejásemos siempre llevar por el calor del momento estaríamos continuamente actuando irresponsablemente y luego pidiendo perdón por ello.

Automotivación:

Dirigir las emociones hacia un objetivo nos permite mantener la motivación y fijar nuestra atención en las metas en lugar de en los obstáculos. En esto es necesaria cierta dosis de optimismo e iniciativa, de forma que seamos emprendedores y actuemos de forma positiva ante los contratiempos.

Reconocimiento de emociones ajenas (o empatía):

Las relaciones sociales se basan muchas veces en saber interpretar las señales que los demás emiten de forma inconsciente y que a menudo son no verbales. El reconocer las emociones ajenas, aquello que los demás sienten y que se puede expresar por la expresión de la cara, por un gesto, por una mala contestación, nos puede ayudar a establecer lazos más reales y duraderos con las personas de nuestro entorno. No en vano, el reconocer las emociones ajenas es el primer paso para entenderlas e identificarnos con ellas.

Relaciones interpersonales (o habilidades sociales):

Cualquiera puede darse cuenta de que una buena relación con los demás es una de las cosas más importantes para nuestras vidas y para nuestro trabajo. Y no solo tratar a los que nos parecen simpáticos, a nuestros, amigos, a nuestra familia. Sino saber tratar también exitosamente con aquellos que están en una posición superior, con nuestros jefes, con nuestros “enemigos”.

2.1.3. Modelos tradicionales sobre inteligencia emocional

Los principales modelos que han afrontado la Inteligencia Emocional en la década de los 90 son los de Mayer et al. (2001) (Modelo de las 4 ramas), el modelo de competencias de Goleman y el Modelo Multifactorial de Bar On.

2.1.3.1. Modelo de 4 ramas de Mayer

Mayer (2001) agrupa estos modelos distinguiendo entre aproximaciones mixtas y aproximaciones de habilidades.

Aproximaciones de Habilidades:

El modelo de 4 ramas de Mayer et al. divide la Inteligencia Emocional en cuatro áreas de habilidades:

- 1) Percibir emociones: Capacidad de percibir emociones en caras o imágenes.
- 2) Usar emociones para facilitar el pensamiento: Capacidad de usar las emociones para realzar el razonamiento.
- 3) Comprensión de emociones: Capacidad de comprender información emocional acerca de las relaciones, transiciones de una emoción a otra e información lingüística acerca de las emociones.
- 4) Manejo de las emociones: Capacidad para manejar emociones y relaciones emocionales para el crecimiento personal e interpersonal.

Estos autores señalan que las ramas 1,3 y 4 incluyen razonar acerca de las emociones, mientras que la rama 2 únicamente incluye el uso de las emociones para realzar el razonamiento. Jerárquicamente estas 4 ramas estarían dispuestas de modo que "percibir emociones" estaría a la base, mientras que "Manejo de emociones" estaría a la cima.

Aproximaciones Mixtas:

Estas aproximaciones populares incluyen atributos personales que están más comúnmente relacionados con la efectividad personal y el funcionamiento social.

2.1.3.2. Modelo de competencias emocionales de Goleman:

Incluye cinco competencias:

El conocimiento de las propias emociones

La capacidad de controlar las emociones

La capacidad de motivarse a uno mismo

El reconocimiento de las emociones ajenas
El manejo de las relaciones

2.1.3.3. Modelo multifactorial de Bar – On:

Bar-On realiza una conceptualización multifactorial de la inteligencia emocional, conformada por los siguientes componentes factoriales:

1) C.F. Intrapersonales:

- Autoconcepto: Esta habilidad se refiere a respetarse y ser consciente de uno mismo, tal y como uno es, percibiendo y aceptando lo bueno y malo.
- Autoconciencia Emocional: Conocer los propios sentimientos para conocerlos y saber qué los causó.
- Asertividad: Es la habilidad de expresarse abiertamente y defender los derechos personales sin mostrarse agresivo ni pasivo.
- Independencia: Es la habilidad de controlar las propias acciones y pensamiento uno mismo, sin dejar de consultar a otros para obtener la información necesaria.
- Autoactualización: Habilidad para alcanzar nuestra potencialidad y llevar una vida rica y plena, comprometiéndonos con objetivos y metas a lo largo de la vida.

2) C.F. Interpersonales:

- Empatía: Es la habilidad de reconocer las emociones de otros, comprenderlas y mostrar interés por los demás.
- Responsabilidad social: Es la habilidad de mostrarse como un miembro constructivo del grupo social, mantener las reglas sociales y ser confiable.
- Relaciones Interpersonales: Es la habilidad de establecer y mantener relaciones emocionales caracterizadas por el dar y recibir afecto, establecer relaciones amistosas y sentirse a gusto.

3) **C.F. de Adaptabilidad:**

- Prueba de realidad: Esta habilidad se refiere a la correspondencia entre lo que emocionalmente experimentamos y lo que ocurre objetivamente, es buscar una evidencia objetiva para confirmar nuestros sentimientos sin fantasear ni dejarnos llevar por ellos.
- Flexibilidad: Es la habilidad de ajustarse a las cambiantes condiciones del medio, adaptando nuestros comportamientos y pensamientos.
- Solución de problemas: La habilidad de identificar y definir problemas así como generar e implementar soluciones potencialmente efectivas. Esta habilidad está compuesta de 4 partes:
 - 1) Ser consciente del problema y sentirse seguro y motivado frente a él.
 - 2) Definir y formular el problema claramente (recoger información relevante).
 - 3) Generar tanto soluciones como sea posible.
 - 4) Tomar una solución sobre la solución a usar, sopesando pros y contras de cada solución.

4) **C.F. de Manejo del Estrés:**

- Tolerancia al estrés: Esta habilidad se refiere a la capacidad de sufrir eventos estresantes y emociones fuertes sin venirse abajo y enfrentarse de forma positiva con el estrés. Esta habilidad se basa en la capacidad de escoger varios cursos de acción para hacerle frente al estrés, ser optimista para resolver un problema, y sentir que uno tiene capacidad para controlar influir en la situación.
- Control de impulsos: Es la habilidad de resistir o retardar un impulso, controlando las emociones para conseguir un objetivo posterior o de mayor interés.

5) **C.F. de Estado de Animo y Motivación:**

- Optimismo: Es mantener una actitud positiva ante las adversidades y mirar siempre el lado bueno de la vida.
- Felicidad: Es la habilidad de disfrutar y sentirse satisfecho con la vida, disfrutarse uno mismo y a otros, de divertirse y expresar sentimientos positivos.

En todos estos modelos podemos ver que la autorregulación emocional (entendida como la capacidad de regular los estados emocionales a un punto de referencia) es un elemento principal de los modelos. Así, el modelo de las 4 ramas de Mayer et al. sitúa al “Manejo de las Emociones” arriba de su escala jerárquica, Goleman la incluye como “capacidad de controlar las propias emociones” y Bar – on incluye elementos de autorregulación emocional en varias de sus habilidades, como el “Control de Impulsos” y la “Flexibilidad”.

2.1.4. La autorregulación emocional

2.1.4.1. La autorregulación emocional como elemento central de la inteligencia emocional

Como hemos visto, los principales modelos de Inteligencia Emocional dan mucha importancia a la regulación de las propias emociones. De hecho, se trata de la piedra angular del concepto, ya que de nada sirve reconocer nuestras propias emociones si no podemos manejarlas de forma adaptativa.

La autorregulación emocional se englobaría dentro de lo que sería el proceso general de autorregulación psicológica, el cual es un mecanismo del ser humano que le permite mantener constante el balance psicológico. Para ello necesita de un sistema de feedback de control que le permita mantener el estatus en relación a una señal de control.

Bonano (2001) expone un modelo de autorregulación emocional que se centra en el control, anticipación y exploración de la homeostasis emocional. La homeostasis emocional se conceptualizaría en términos de metas de referencia pertenecientes a frecuencias, intensidades o duraciones ideales de canales experienciales, expresivos o fisiológicos de respuestas emocionales.

En este sentido, Vallés y Vallés (2003) señalan que puesto que las emociones tienen tres niveles de expresión (conductual, cognitivo y psicofisiológico) la regulación del

comportamiento emocional afectará a estos tres sistemas de respuesta.

Por tanto, la autorregulación emocional no sería sino un sistema de control que supervisaría que nuestra experiencia emocional se ajustase a nuestras metas de referencia.

2.1.4.2. Modelo secuencial de autorregulación emocional

Este modelo propuesto por Bonano (2001) señala tres categorías generales de actividad autorregulatoria:

- 1) **Regulación de Control:** Se refiere a comportamientos automáticos e instrumentales dirigidos a la inmediata regulación de respuestas emocionales que ya habían sido instigadas. Dentro de esta categoría se incluyen los siguientes mecanismos: disociación emocional, supresión emocional, expresión emocional y la risa.
- 2) **Regulación Anticipatoria:** Si la homeostasis está satisfecha en el momento, el siguiente paso es anticipar los futuros desafíos, las necesidades de control que se puedan presentar. Dentro de esta categoría se utilizarían los siguientes mecanismos: expresión emocional, la risa, evitar o buscar personas, sitios o situaciones, adquirir nuevas habilidades, revaloración, escribir o hablar acerca de sucesos angustiosos
- 3) **Regulación Exploratoria:** En el caso que no tengamos necesidades inmediatas o pendientes podemos involucrarnos en actividades exploratorias que nos permitan adquirir nuevas habilidades o recursos para mantener nuestra homeostasis emocional. Algunas de estas actividades pueden ser: entretenimiento, actividades, escribir sobre emociones

2.1.4.3. Modelo autorregulatorio de las experiencias emocionales

La idea principal de la que parten Higgins, Grant y Shah (1999) es que las personas prefieren algunos estados más que otros y que la autorregulación permite la ocurrencia

de los estados preferidos más que de los no preferidos. Igualmente señalan que el tipo de placer y el tipo de malestar que la gente experimenta depende de qué tipo de autorregulación este funcionando.

Estos autores señalan tres principios fundamentales implicados en la autorregulación emocional:

- 1) **Anticipación regulatoria:** Basándose en la experiencia previa, la gente puede anticipar el placer o malestar futuro. De esta forma, imaginar un suceso placentero futuro producirá una motivación de acercamiento, mientras que imaginar un malestar futuro producirá una motivación de evitación.
- 2) **Referencia regulatoria:** Ante una misma situación, se puede adoptar un punto de referencia positivo o negativo. Por ejemplo, si dos personas desean casarse, una de ella puede anticipar el placer que significaría estar casados, mientras que la otra persona podría imaginar el malestar que les produciría no casarse. Por tanto la motivación sería la misma, pero una de ellas estaría movida por un punto de referencia positivo y la otra por un punto de vista negativo.
- 3) **Enfoque regulatorio:** Los autores hacen una distinción entre un enfoque de promoción y un enfoque de prevención. Por tanto se distingue entre dos diferentes tipo de estados finales deseados: aspiraciones y autorrealizaciones (promoción) vs. responsabilidades y seguridades (prevención).

2.1.4.4. El modelo de procesos de Barret y Gross

Ya hemos visto diferentes modelos de Inteligencia Emocional que se han propuesto, tanto desde ámbitos populares y aplicados (Modelos de Goleman y de Bar – On) como desde perspectivas más experimentales (Modelo de las Cuatro Ramas de Mayer y Salovey).

Los modelos vistos sobre inteligencia emocional la definen como un juego de habilidades y atributos personales o competencias sociales. Esto implicaría dos asunciones básicas (Barret y Gross, 2001):

- 1º) Las emociones propias o las de otros se ven como entidades fijas sobre las que se pueden hacer juicios correctos o incorrectos.
- 2º) La inteligencia emocional se ve como un conjunto estático de habilidades.

En contraste, el modelo de procesos de Barret y Gross entiende las emociones como un fenómeno emergente y fluido que resultaría de la interacción entre procesos explícitos e implícitos, por lo cual no habría sitio para una evaluación correcta o incorrecta.

La inteligencia emocional sería en este modelo “un conjunto de procesos relacionados que permite al individuo desplegar satisfactoriamente representaciones mentales en la generación y regulación de la respuesta emocional”.

En este esquema de procesos, existirían dos aspectos de gran importancia. Por una parte, el cómo se representan las emociones (el cómo la persona representa mentalmente las emociones y se hace consciente de ellas). Por otra parte, el cómo y cuándo se regulan las emociones.

Sobre la representación de las emociones solo diremos aquí que existirían tres procesos principales implicados en la generación de las emociones: la disponibilidad del conocimiento sobre las emociones, la accesibilidad del conocimiento sobre emociones y la motivación para construir experiencias emocionales discretas, y por último, la localización de los recursos de funciones como la memoria de trabajo. Estos procesos son de gran importancia para la Inteligencia Emocional, pero los dejaremos a un lado para centrarnos en el otro tipo de procesos, los relacionados con la autorregulación emocional.

centrará (distraernos si la conversación nos aburre o tratar de pensar en otra cosa cuando no preocupa algo) (a1, a2, a3... representan los diferentes aspectos de la situación a los que podemos atender).

- 4) ***Cambio cognitivo:*** Se refiere a cuál de los posibles significados elegimos de una situación. Esto sería el fundamento de terapias psicológicas como la reestructuración cognitiva. El significado es esencial, ya que, determina las tendencias de respuesta.
- 5) ***Modulación de la respuesta:*** La modulación de la respuesta se refiere a influenciar estas tendencias de acción una vez que se han felicitado, por ejemplo inhibiendo la expresión emocional. En el esquema, se muestran signos – y + para representar la inhibición o excitación de estas respuestas a diferentes niveles.

Como se aprecia en el modelo, las cuatro primeras estrategias estarían centradas en los antecedentes, mientras que la última de ellas estaría centrada en la respuesta emocional.

2.1.5. La inteligencia emocional aplicada al entorno

2.1.5.1. La inteligencia emocional en la infancia

La Inteligencia Emocional, como toda conducta, es transmitida de padres a niños, sobre todo a partir de los modelos que el niño se crea. Tras diversos estudios se ha comprobado que los niños son capaces de captar los estados de ánimo de los adultos (en uno de estos se descubrió que los bebés son capaces de experimentar una clase de angustia empática, incluso antes de ser totalmente conscientes de su existencia. APUD: Goleman, 1996).

El conocimiento afectivo está muy relacionado con la madurez general, autonomía y la competencia social del niño.

2.1.5.2. La inteligencia emocional en el contexto familiar

La regla imperante en este sentido, tal y como dijeron M. J. Elías, S. B. Tobías y B. S. Friedlander (2000), es la siguiente: **“Trate a sus hijos como le gustaría que les trataran los demás”**. Si analizamos esta regla podemos obtener 5 principios:

- Sea consciente de sus propios sentimientos y de los sentimientos de los demás.
- Muestre empatía y comprenda los puntos de vista de los demás.
- Haga frente de forma positiva a los impulsos emocionales y de conducta y regúlelos.
- Plántese objetivos positivos y trace planes para alcanzarlos.
- Utilice las dotes sociales positivas a la hora de manejar sus relaciones.

Observando estos principios, nos damos cuenta que nos encontramos delante de lo que son los cinco componentes básicos de la Inteligencia Emocional: Autoconocimiento emocional, reconocimiento de emociones ajenas, autocontrol emocional, automotivación y relaciones interpersonales.

Por otra parte, un estudio demostró los tres estilos de comportamiento más inadecuados por parte de los padres, estos son:

- Ignorar completamente los sentimientos de su hijo, pensando que los problemas de sus hijos son triviales y absurdos.
- El estilo *laissez-faire*. En este caso, los padres sí se dan cuenta de los sentimientos de sus hijos, pero no le dan soluciones emocionales alternativas, y piensan que cualquier forma de manejar esas emociones “inadecuadas” es correcta (por ejemplo, pegándoles).
- Menospreciar o no respetar los sentimientos del niño (por ejemplo, prohibiéndole al niño que se enoje, ser severos si se irritan).

2.1.5.3. La inteligencia emocional en la escuela

Hemos evolucionado, y para seguir haciéndolo tendremos que asumir que la escuela es uno de los medios más importantes a través del cual el niño “aprenderá” y se verá influenciado (influyendo en todos los factores que conforman su personalidad).

Por tanto, en la escuela se debe plantear enseñar a los alumnos a ser emocionalmente más inteligentes, dotándoles de estrategias y habilidades emocionales básicas que les protejan de los factores de riesgo o, al menos, que palien sus efectos negativos.

Se ha llamado a esta educación de las emociones **alfabetización emocional** (también, escolarización emocional), lo que se pretende con ésta es enseñar a los alumnos a modular su emocionalidad desarrollando su Inteligencia Emocional.⁴

Los objetivos que se persiguen con la implantación de la Inteligencia Emocional en la escuela, serían los siguientes:

1. Detectar casos de pobre desempeño en el área emocional.
2. Conocer cuáles son las emociones y reconocerlas en los demás.
3. Clasificarlas: sentimientos, estados de ánimo.
4. Modular y gestionar la emocionalidad.
5. Desarrollar la tolerancia a las frustraciones diarias.
6. Prevenir el consumo de drogas y otras conductas de riesgo.
7. Desarrollar la resiliencia.
8. Adoptar una actitud positiva ante la vida.
9. Prevenir conflictos interpersonales.
10. Mejorar la calidad de vida escolar.

⁴ Goleman, Daniel Op. Cit.1

Para conseguir esto se hace necesaria la figura de un nuevo tutor (con un perfil distinto al que estamos acostumbrados a ver normalmente) que aborde el proceso de manera eficaz para sí y para sus alumnos. Para ello es necesario que él mismo se convierta en modelo de equilibrio de afrontamiento emocional, de habilidades empáticas y de resolución serena, reflexiva y justa de los conflictos interpersonales, como fuente de aprendizaje vicario para sus alumnos.

Este nuevo tutor debe saber transmitir modelos de afrontamiento emocional adecuados a las diferentes interacciones que los alumnos tienen entre sí (siendo fruto de modelos de imitación, por aprendizaje vicario, para los niños). Por tanto, no buscamos sólo a un profesor que tenga unos conocimientos óptimos de la materia a impartir, sino que además sea capaz de transmitir una serie de valores a sus alumnos, desarrollando una nueva competencia profesional. Estas son algunas de las funciones que tendrá que desarrollar el nuevo tutor:

- Percibir de necesidades, motivaciones, intereses y objetivos de los alumnos.
- Ayudar a los alumnos a establecerse objetivos personales.
- Asesorar a los alumnos en los procesos de toma de decisiones y responsabilidad personal.
- Facilitar un clima emocional positivo, ofreciendo apoyo personal y social para aumentar la autoconfianza de los alumnos.

La escolarización de las emociones se llevara a cabo analizando las situaciones conflictivas y problemas cotidianos que acontecen en el contexto escolar que generan tensión (como marco de referencia para el profesor, y en base a las cuales poder trabajar las distintas competencias de la inteligencia emocional).

Por último, vamos a puntualizar que para que se produzca un elevado rendimiento escolar, el niño debe contar con 7 factores importantes:

- Confianza en sí mismo y en sus capacidades
- Curiosidad por descubrir
- Intencionalidad, ligado a la sensación de sentirse capaz
- Autocontrol
- Relación con el grupo de iguales
- Capacidad de comunicar
- Capacidad de cooperación con los demás

Para que el niño se valga de estas capacidades una vez se escolarice, no hay que poner en duda que dependerá mucho del cuidado que haya recibido por sus padres.

De este modo, debemos resaltar que para una educación emocionalmente inteligente, lo primero será que los padres de los futuros alumnos proporcionen ese ejemplo de Inteligencia Emocional a sus niños, para que una vez que éstos comiencen su educación reglada, ya estén provistos de un amplio repertorio de esas capacidades emocionalmente inteligentes

2.1.5.4. La inteligencia emocional en el trabajo

Actualmente son varias las empresas que están invirtiendo mucho dinero en formar a sus trabajadores en Inteligencia Emocional y esto es así porque se han dado cuenta de que la clave del éxito, la clave de las ventas está en el grado en el que los trabajadores de una empresa conozcan y controlen sus emociones y sepan reconocer los sentimientos de los clientes.

Imaginen el caso de un vendedor que no tuviera habilidades de trato con el público, un empresario sin motivación por su empresa o un negociador sin autocontrol. A estas personas un master en alguna universidad no les servirá de nada, porque tardarán poco el echar a perder su trabajo por un mal conocimiento de sus emociones.

Tengamos en cuenta que en las selecciones de personal se tiende cada vez más a poner al candidato en situaciones incómodas o estresantes para ver su reacción. Los tiempos del simple test y curriculum pasaron a la historia, puesto que es necesario ver cómo reacciona el individuo ante las situaciones clave que se encontrarán en su trabajo, al tratar con nuestros subordinados, colegas y superiores.

Para ello, es preciso hacer el esfuerzo personal de enfrentarse a uno mismo. Se trata de observarse en el "espejo implacable" que son los demás.⁵

En 1990 dos psicólogos norteamericanos, el Dr. Peter Salovey y el Dr. John Mayer, acuñaron un término cuya fama futura era difícil de imaginar. Ese término es 'inteligencia emocional'.

Hoy, a más de veinte años de esa 'presentación en sociedad', pocas personas de los ambientes culturales, académicos o empresariales ignoran el término o su significado, y esto se debe, fundamentalmente, al trabajo de Daniel Goleman.

En los años ochenta, un modelo precursor de la inteligencia emocional (aún sin ese nombre tan explícito) había sido propuesto por Reuven Bar-On, psicólogo israelí.

En años recientes, otros teóricos han desarrollado variaciones de la misma teoría, por ejemplo, el Dr. Hendrie Weisinger, con su interesante obra 'La inteligencia emocional en el trabajo'.

Pero fue Daniel Goleman, investigador y periodista del New York Times, quien llevó el tema al centro de la atención en todo el mundo, a través de sus obras 'La inteligencia emocional' (1995) y 'La inteligencia emocional en la empresa' (1999).

⁵ Paz Torrabadela, M. (1999) *Inteligencia emocional en el trabajo*. Madrid: Editorial Océano.

El nuevo concepto, investigado a fondo en estas obras, irrumpe con inusitado vigor y hace tambalear las categorías establecidas a propósito de interpretar la conducta humana (y por ende de las ciencias) que durante siglos se han dedicado a desentrañarla: llámense psicología, educación, sociología, antropología, u otras.

En más de una ocasión nos habremos preguntado qué es lo que determina que algunas personas, independientemente de su cultura, estrato social o historia personal, reaccionen frente a problemas o desafíos de manera inteligente, creativa y conciliadora. Nunca antes se había considerado incorporar en el análisis un concepto tanto o más importante que el cociente intelectual, como lo es la inteligencia emocional.

¿Por qué algunas personas tienen más desarrollada que otras una habilidad especial que les permite relacionarse bien con los demás, aunque no sean las que más se destacan por su inteligencia?

¿Por qué unos son más capaces que otros para enfrentar contratiempos, o superar obstáculos y ver las dificultades de la vida de manera diferente?

El nuevo concepto que da respuesta a éste y otros interrogantes es la inteligencia emocional, una destreza que nos permite conocer y manejar nuestros propios sentimientos, interpretar o enfrentar los sentimientos de los demás, sentirnos satisfechos y ser eficaces en la vida, a la vez que crear hábitos mentales que favorezcan nuestra propia productividad.

Otras habilidades que caracterizan a la inteligencia emocional son: suficiente motivación y persistencia en los proyectos, resistencia a las frustraciones, control de los impulsos, regulación del humor, desarrollo de la empatía y manejo del estrés.

Es notable lo que se ha avanzado, en estos años, en cuanto a la investigación de la inteligencia emocional en distintos ámbitos del quehacer humano: educación, salud, familia y empresa.

2.2. Competencias emocionales

2.2.1. ¿Qué son las competencias emocionales?:

En las dos últimas décadas se ha producido un creciente interés por conceptualizar el término competencia. Ello responde a un intento de afrontar el riesgo de desacuerdos favorecidos por la polisemia del concepto tal como nos advertía Prieto (1997) cuando distinguía seis distintas acepciones del concepto: autoridad, capacitación, competición, cualificación, incumbencia y suficiencia.

En general la mayoría de los estudios al respecto aparecen centrados en las competencias profesionales; en este sentido pueden consultarse los trabajos de Alberici y Serreri, 2005; Alex, 1991; Le Boterf, 1991, 1994, 2001; Bunk, 1994; Lévy-Levoyer, 1997; Rubió y Cruells, 1999, Guerrero, Acosta y Taborda, 1999; Tejada, 1999; Besolan, 2000; Pérez Escoda, 2001; Navio, 2005 y Rodríguez Moreno, 2006 entre otros.

No es nuestra pretensión hacer un acopio exhaustivo de las diversas definiciones sobre las competencias surgidas de estos estudios; únicamente, a título ilustrativo recogemos algunas de las que nos parecen más interesantes:

1. “Conjunto de conocimientos, destrezas y aptitudes necesarias para ejercer una profesión, resolver problemas profesionales de forma autónoma y flexible y ser capaz de colaborar con el entorno profesional y en la organización del trabajo” (Bunk, 1994, p.9).
2. “La competencia resulta de un saber actuar. Pero para que ella se construya es necesario poder y querer actuar” (Le Boterf, 1994)”.
3. “Comportamientos observables en la realidad cotidiana del trabajo e igualmente, en situaciones test. Ponen en práctica,

- de forma integrada, aptitudes, rasgos de personalidad y conocimientos adquiridos” (Lévy-Leboyer, 1997, p.54).
4. “Saber combinatorio (...) cada competencia es el producto de una combinación de recursos. Para construir sus competencias el profesional utiliza un doble equipamiento: el equipamiento incorporado a su persona (saberes, saberes hacer, cualidades, experiencia,...) y el equipamiento de sus experiencias (medios, red relacional, red de información). Las competencias producidas con sus recursos se encarnan en actividades y conductas profesionales adaptadas a contextos singulares” (Le Boterf, 1997, p.48).
 5. “Conjunto de conocimientos, procedimientos y aptitudes combinados, coordinados e integrados en la acción, adquiridos a través de la experiencia (formativa y no formativa -profesional-) que permite al individuo resolver problemas específicos de forma autónoma y flexible en contextos singulares” (Tejada, 1999, p.29).
 6. “Competencia es un saber actuar validado. Saber movilizar, saber combinar, saber transferir recursos (conocimientos, capacidades...) individuales y de red en una situación profesional compleja y con vistas a una finalidad” (Le Boterf, 2001, p.93).
 7. “La capacidad de desarrollar con eficacia una actividad de trabajo movilizand o los conocimientos, habilidades, destrezas y comprensión necesarios para conseguir los objetivos que tal actividad supone. El trabajo competente incluye la movilización de atributos de los trabajadores como base para facilitar su capacidad para solucionar situaciones contingentes y problemas que surgen durante el ejercicio del trabajo” (Valverde, 2001, p.30).
 8. “La competencia discrimina el saber necesario para afrontar determinadas situaciones y ser capaz de enfrentarse a las mismas. Es decir, saber movilizar conocimientos y cualidades, para hacer frente a los problemas derivados del ejercicio de la profesión” (Echeverría, 2005, p.17).

Recientemente, el concepto de competencia ha evolucionado situándose más allá de la óptica exclusivamente profesional y ha adquirido una visión más integral. En palabras de Alberici y Serreri (2005):

“(…) el debate sobre el concepto de competencia, en el ámbito de la educación y la formación (o mejor dicho desde el punto de vista pedagógico), ha puesto en seguida en evidencia la necesidad de una lectura del mismo que trascienda su dimensión puramente funcionalista, ampliando su horizonte de estudio y de investigación más allá de los límites de la formación profesional y del aprendizaje de un trabajo para considerarlo un aspecto constitutivo del aprender a pensar, de aprender no sólo un trabajo específico sino a trabajar, de aprender a vivir, a ser, en el sentido de confluencia entre saberes, comportamientos, habilidades, entre conocer y hacer, que se realiza en la vida de los individuos, en el sentido de saber actuar en los distintos contextos de forma reflexiva y con sentido” (2005, 26).

Desde esta perspectiva, y a partir de la revisión de los estudios citados, concebimos 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.

Se pueden destacar las siguientes características de la noción de competencia:

- Es aplicable a las personas (individualmente o de forma grupal).
- Implica unos conocimientos “saberes”, unas habilidades “saber-hacer”, y unas actitudes y conductas “saber estar” y “saber ser” integrados entre sí.
- Incluye las capacidades informales y de procedimiento además de las formales.
- Es indisociable de la noción de desarrollo y de aprendizaje continuo unido a la experiencia.
- Constituye un capital o potencial de actuación vinculado a la capacidad de movilizarse o ponerse en acción.
- Se inscribe en un contexto determinado que posee unos referentes de eficacia y que cuestiona su trasferibilidad.

2.2.2. Clases de competencias emocionales

La revisión de los estudios sobre competencias nos permite constatar que se han efectuado numerosas clasificaciones. En Pérez Escoda, (2001) Se efectuaba una revisión comparativa de las presentadas por autores como Alex, Besolán, Bunk, Guerrero, Acosta y Taborda, Kaiser, Le Boterf, Lévy-Leboyer, Rubió y Cruells y Stroobants, entre otros. A modo de resumen, destacaremos que la mayoría de ellas incluyen diferentes clases de competencias que, a pesar de no tener una denominación unánime, ponen el acento en dos dimensiones que podemos denominar como competencias de desarrollo técnico-profesional y competencias de desarrollo socio-personal.

Las competencias de desarrollo técnico-profesional, también denominadas funcionales, se circunscriben alrededor de conocimientos y procedimientos en relación con un determinado ámbito profesional o especialización. Se relaciona con el “saber” y el “saber hacer” necesarios para el desempeño experto de una actividad laboral.

Las transformaciones acontecidas en el entorno empresarial, sumadas a las necesidades sociales vinculadas a estos cambios, inducen a reconocer la necesidad de otro tipo de competencias, que todavía no ha recibido una denominación aceptada unánimemente. Algunas denominaciones utilizadas son: competencias participativas, competencias personales, competencias básicas, competencias clave, competencias genéricas, competencias transferibles, competencias relacionales, habilidades de vida, competencias interpersonales, competencias transversales, competencias básicas para la vida, competencias sociales, competencias emocionales, competencias socio-emocionales, etc. (Bisquerra, 2003).

En un intento integrador de estas propuestas de denominación, utilizaremos la expresión de competencias de desarrollo socio-personal, entendiéndolo que incluyen, a su vez, competencias de índole personal e interpersonal.

En la tabla siguiente se presenta a modo de ejemplo algunas de las competencias incluidas en cada una de las dos dimensiones. Como puede observarse en el marco de las competencias socio-personales es donde incluimos el subconjunto de las competencias emocionales.

| CLASES DE COMPETENCIAS | |
|---|---|
| SOCIO-PERSONALES | TÉCNICO-PROFESIONALES |
| Motivación. | Dominio de los conocimientos básicos y especializados. |
| Autoconfianza. | Dominio de las tareas y destrezas requeridas en la profesión. |
| Autocontrol. | Dominio de las técnicas necesarias en la profesión. |
| Paciencia. | Capacidad de organización. |
| Autocrítica. | Capacidad de coordinación. |
| Autonomía. | Capacidad de gestión del entorno. |
| Control del estrés. | Capacidad de trabajo en red. |
| Asertividad. | Capacidad de adaptación e innovación. |
| Responsabilidad. | |
| Capacidad de toma de decisiones. | |
| Empatía. | |
| Capacidad de prevención y solución de conflictos. | |
| Espíritu de equipo. | |
| Altruismo. | |

De acuerdo con recientes estudios (Goleman, Boyatzis, y McKee, 2002; Donaldso-Feilder y Bond, 2004; Alberici y Serreri, 2005; Hughes, 2005; Navio, 2005; Giardini y Frese, 2006 entre otros), se puede afirmar que, cada vez más, en el ámbito profesional las competencias socio-personales toman mayor relevancia.

Veamos algunos ejemplos relacionados con la importancia de las competencias emocionales en los procesos de selección de personal y en las repercusiones de un buen liderazgo.

La revisión de bibliografía actual sobre psicología del trabajo pone de relieve que en los procesos de selección de personal se pone cada vez más un énfasis en la valoración no tanto de los conocimientos de los candidatos sino en la capacidad de entender a sus compañeros de trabajo y contribuir a un ambiente laboral positivo. Actualmente las competencias emocionales se consideran un aspecto importante de las habilidades de empleabilidad. En el mundo laboral se acepta que la productividad depende de una fuerza de trabajo que sea emocionalmente competente (Elias y otros 1997, p.6). Curiosamente, algunos de los recursos utilizados en los procesos de selección reciben recientemente el nombre de: hoja de vida emocional y mapa emocional del candidato.

En relación con la importancia de una buena gestión emocional en el liderazgo, es evidente, como recuerdan Goleman, Boyatzis y McKee (2002), que a nadie le gusta trabajar con los líderes irritables, dominantes o fríos. Sin embargo, aquellos que mantienen un liderazgo optimista y entusiasta suelen conservar durante mucho más tiempo a sus empleados.

Igualmente, hay evidencia de que los conocimientos académicos se aprenden mejor si el alumnado está motivado, controla sus impulsos, tiene iniciativa, es responsable, etc. Es decir, si tiene competencias emocionales. Consecuentemente, los procesos de educación y formación deben tener presente el desarrollo de estas competencias integrándolas en los currículos. No se trata de una yuxtaposición entre contenidos académicos y competencias de desarrollo socio-personal sino de una integración sinérgica de ambas dimensiones.

2.2.3.El constructo de competencia emocional

De igual suerte que con el concepto de competencia, la delimitación del constructo de competencia emocional aparece como un tema de debate en el que todavía no existe un acuerdo unánime entre los expertos. El primer punto de discrepancia aparece en la propia designación. Así, mientras que algunos autores se refieren a la competencia emocional, otros prefieren utilizar la

designación competencia socio-emocional; otros optan por utilizar el plural: competencias emocionales o socio-emocionales.

La competencia emocional es un constructo amplio que incluye diversos procesos y provoca una variedad de consecuencias. Diversas propuestas se han elaborado con la intención de describir este constructo. Sin ánimo de ser exhaustivos revisaremos seguidamente algunas de ellas.

Salovey y Sluyter (1997) identifican cinco dimensiones básicas en las competencias emocionales: cooperación, asertividad, responsabilidad, empatía, autocontrol. Estas dimensiones se solapan con el concepto de inteligencia emocional, tal como lo define Goleman (1995), dividido en cinco dominios -autoconciencia emocional, manejo de las emociones, automotivación, empatía y habilidades sociales- que a su vez incluían la existencia de veinticinco competencias.

En la revisión de dicha propuesta, siete años más tarde, Goleman, Boyatzis y Mckee (2002), proponen tan solo cuatro dominios -conciencia de uno mismo, autogestión, conciencia social y gestión de las relaciones- y dieciocho competencias. Este proceso nos permite aventurar que a medida que la ciencia nos proporcione mayores conocimientos la conceptualización de la competencia emocional avanzará necesariamente hacia una mayor concreción.

| Dominios de la inteligencia emocional y competencias asociadas | |
|---|--|
| COMPETENCIA PERSONAL | COMPETENCIA SOCIAL |
| CONCIENCIA DE SÍ MISMO | CONCIENCIA SOCIAL |
| Conciencia emocional de uno mismo. | Empatía. |
| Valoración adecuada de uno mismo. | Conciencia de la organización. - Servicio. |
| Confianza en uno mismo. | |

| AUTOGESTIÓN | GESTIÓN DE LAS RELACIONES |
|------------------------|-----------------------------------|
| Autocontrol emocional. | Liderazgo inspirado. |
| Transparencia. | Influencia. |
| Adaptabilidad. | Desarrollo de los demás. |
| Logro. | Catalizar el cambio. |
| Iniciativa. | Trabajo en equipo y colaboración. |
| Optimismo. | Gestión de los conflictos. |
| | Trabajo en equipo y colaboración. |
| | Establecer vínculos. |

Fuente: Competencias asociadas a la inteligencia emocional en Goleman, Boyatzis y Mckee (2002, p.72-73)

Otros análisis han sido presentados por Saarni (1997, 1998, 1999, 2000), Graczyk y otros (2000), Payton y otros (2000), ISBE (Illinois State Board of Education) (2006) y CASEL (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning) (2006), entre otros.

Para Saarni (2000) la competencia emocional se relaciona con la demostración de autoeficacia al expresar emociones en las transacciones sociales (“emotion-eliciting social transactions”). Este autor define la autoeficacia como la capacidad y las habilidades que tiene el individuo para lograr los objetivos deseados. Para que haya autoeficacia se requiere conocimiento de las propias emociones y capacidad para regularlas hacia los resultados deseados. A su vez, los resultados deseados dependen de los principios morales que uno tiene. Así, el carácter moral y los valores éticos influyen en las respuestas emocionales de cara a promover la integridad personal. La competencia emocional madura debería reflejar una sabiduría que conlleva los valores éticos significativos de la propia cultura.

Desde esta perspectiva, toma relevancia la importancia del contexto: el espacio y el tiempo son condicionantes de la

competencia emocional. Todos podemos experimentar incompetencia emocional en un momento dado y en un espacio determinado, dado que no nos sentimos preparados para esa situación.

Saarni (1997; 2000) presenta el siguiente listado de habilidades de la competencia emocional.

1. Conciencia del propio estado emocional: incluye la posibilidad de estar experimentando emociones múltiples. A niveles de mayor madurez, conciencia de que uno puede no ser consciente de los propios sentimientos debido a inatención selectiva o dinámicas inconscientes.
2. Habilidad para discernir las habilidades de los demás, en base a claves situacionales y expresivas que tienen un cierto grado de consenso cultural para el significado emocional.
3. Habilidad para utilizar el vocabulario emocional y términos expresivos habitualmente disponibles en una cultura. A niveles de mayor madurez, la habilidad de captar manifestaciones culturales (“cultural scripts”) que relacionan la emoción con roles sociales.
4. Capacidad para implicarse empáticamente en las experiencias emocionales de los demás.
5. Habilidad para comprender que el estado emocional interno no necesita corresponder con la expresión externa, tanto en uno mismo como en los demás. En niveles de mayor madurez, comprensión de que la propia expresión emocional puede impactar en otros, y tener esto en cuenta en la forma de presentarse a sí mismo.
6. Habilidad para afrontar emociones negativas mediante la utilización de estrategias de autocontrol que regulen la intensidad y la duración de tales estados emocionales.
7. Conciencia de que la estructura y naturaleza de las relaciones vienen en parte definidas por: a) el grado de inmediatez emocional o sinceridad expresiva; y b) el grado de reciprocidad o simetría en la relación. De esta forma, la intimidad madura viene en parte definida por el compartir emociones sinceras, mientras que una relación padre-hijo puede compartir emociones sinceras de forma asimétrica.

8. Capacidad de autoeficacia emocional: el individuo se ve a sí mismo, que siente, por encima de todo, como se quiere sentir. Es decir, la autoeficacia emocional significa que uno acepta su propia experiencia emocional, tanto si es única y excéntrica como si es culturalmente convencional, y esta aceptación está de acuerdo con las creencias del individuo sobre lo que constituye un balance emocional deseable. En esencia, uno vive de acuerdo con su “teoría personal sobre las emociones” cuando demuestra autoeficacia emocional que está en consonancia con los propios valores morales.

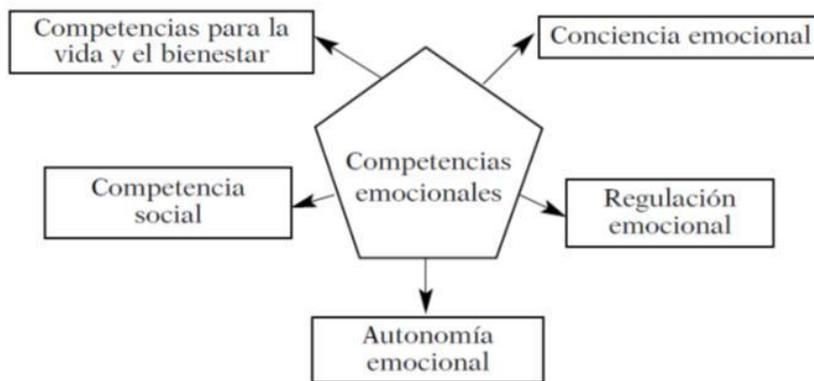
Las competencias socio-emocionales propuestas en Graczyk, y otros (2000), Payton, y otros (2000) y CASEL (2006), se pueden resumir en los siguientes términos:

1. Toma de conciencia de los sentimientos: capacidad para percibir con precisión los propios sentimientos y etiquetarlos.
2. Manejo de los sentimientos: capacidad para regular los propios sentimientos.
3. Tener en cuenta la perspectiva: capacidad para percibir con precisión el punto de vista de los demás.
4. Análisis de normas sociales: capacidad para evaluar críticamente los mensajes sociales, culturales, relativos a normas sociales y comportamientos personales.
5. Sentido constructivo del yo (self): sentirse optimista y potente (empowered) al afrontar los retos diarios.
6. Responsabilidad: intención de implicarse en comportamientos seguros, saludables y éticos.
7. Cuidado: intención de ser bueno, justo, caritativo y compasivo.
8. Respeto por los demás: intención de aceptar y apreciar las diferencias individuales y grupales y valorar los derechos de todas las personas.
9. Identificación de problemas: capacidad para identificar situaciones que requieren una solución o decisión y evaluar riesgos, barreras y recursos.
10. Fijar objetivos adaptativos: capacidad para fijar metas positivas y realistas.
11. Solución de problemas: capacidad para desarrollar soluciones positivas e informadas a los problemas.

12. Comunicación receptiva: capacidad para atender a los demás tanto en la comunicación verbal como no verbal para recibir los mensajes con precisión.
13. Comunicación expresiva: capacidad para iniciar y mantener conversaciones, expresar los propios pensamientos y sentimientos con claridad, tanto en comunicación verbal como no verbal, y demostrar a los demás que han sido bien comprendidos.
14. Cooperación: capacidad para aguardar turno y compartir en situaciones diádicas y de grupo.
15. Negociación: capacidad para resolver conflictos en paz, considerando la perspectiva y los sentimientos de los demás.
16. Negativa: capacidad para decir “no” claramente y mantenerlo para evitar situaciones en las cuales uno puede verse presionado y demorar la respuesta bajo presión, hasta sentirse adecuadamente preparado.
17. Buscar ayuda: capacidad para identificar la necesidad de apoyo y asistencia y acceder a los recursos disponibles apropiados.

Entendemos que las competencias emocionales son un aspecto importante de la ciudadanía efectiva y responsable; su dominio, de acuerdo con lo que apuntábamos más arriba, potencia una mejor adaptación al contexto; y favorece un afrontamiento a las circunstancias de la vida con mayores probabilidades de éxito. Entre los aspectos que se ven favorecidos por las competencias emocionales están los procesos de aprendizaje, las relaciones interpersonales, la solución de problemas, la consecución y mantenimiento de un puesto de trabajo, etc.

Desde 1997 en el GROPE (Grupo de Recerca en Orientación Psicopedagógica) se trabaja la educación emocional, en investigación y docencia, con el propósito de contribuir al desarrollo de las competencias emocionales. Entendemos que éstas pueden agruparse en cinco bloques: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía personal, inteligencia interpersonal y habilidades de vida y bienestar. Gráficamente representamos estos bloques mediante un pentágono:



2.2.4. Elementos de la competencia emocional

2.2.4.1. Conciencia social

Es la capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado.

- Toma de conciencia de las propias emociones: capacidad para percibir con precisión los propios sentimientos y emociones; identificarlos y etiquetarlos. Contempla la posibilidad de experimentar emociones múltiples y de reconocer la incapacidad de tomar conciencia de los propios sentimientos debido a inatención selectiva o dinámicas inconscientes.
- Dar nombre a las emociones: Eficacia en el uso del vocabulario emocional adecuado y las expresiones disponibles en un contexto cultural determinado para designar las emociones.
- Comprensión de las emociones de los demás: capacidad para percibir con precisión las emociones y perspectivas de los demás y de implicarse empáticamente en sus vivencias emocionales. Incluye la pericia, servirse de las claves situacionales y expresivas (comunicación verbal y no verbal) que

tienen un cierto grado de consenso cultural para el significado emocional.

2.2.4.2. Regulación emocional

Es la capacidad para manejar las emociones de forma apropiada. Supone tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento; tener buenas estrategias de afrontamiento; capacidad para autogenerarse emociones positivas, etc.

- Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento: los estados emocionales inciden en el comportamiento y éstos en la emoción; ambos pueden regularse por la cognición (razonamiento, conciencia).
- Expresión emocional: capacidad para expresar las emociones de forma apropiada. Habilidad para comprender que el estado emocional interno no necesita corresponder con la expresión externa que de él se presenta, tanto en uno mismo como en los demás. En niveles de mayor madurez, comprensión del impacto de la propia expresión emocional en otros, y facilidad para tenerlo en cuenta en la forma de mostrarse a sí mismo y a los demás.
- Regulación emocional: los propios sentimientos y emociones a menudo deben ser regulados. Esto incluye, entre otros aspectos: regulación de la impulsividad (ira, violencia, comportamientos de riesgo); tolerancia a la frustración para prevenir estados emocionales negativos (ira, estrés, ansiedad, depresión) y perseverar en el logro de los objetivos a pesar de las dificultades; capacidad para diferir recompensas inmediatas a favor de otras más a largo plazo pero de orden superior, etc.
- Habilidades de afrontamiento: Habilidad para afrontar emociones negativas mediante la utilización de estrategias de autorregulación que mejoren la intensidad y la duración de tales estados emocionales.
- Competencia para autogenerar emociones positivas: capacidad para experimentar de forma voluntaria y

consciente emociones positivas (alegría, amor, humor, fluir) y disfrutar de la vida. Capacidad para autogestionar su propio bienestar subjetivo en busca de una mejor calidad de vida.

2.2.4.3. Autonomía emocional

La autonomía emocional se puede entender como un concepto amplio que incluye un conjunto de características y elementos relacionados con la autogestión personal, entre las que se encuentran la autoestima, actitud positiva ante la vida, responsabilidad, capacidad para analizar críticamente las normas sociales, la capacidad para buscar ayuda y recursos, así como la autoeficacia emocional.

- Autoestima: tener una imagen positiva de sí mismo; estar satisfecho de sí mismo; mantener buenas relaciones consigo mismo.
- Automotivación: capacidad de automotivarse e implicarse emocionalmente en actividades diversas de la vida personal, social, profesional, de tiempo libre, etc.
- Actitud positiva: capacidad para tener una actitud positiva ante la vida. Sentido constructivo del yo (self) y de la sociedad; sentirse optimista y potente (empowered) al afrontar los retos diarios; intención de ser bueno, justo, caritativo y compasivo.
- Responsabilidad: intención de implicarse en comportamientos seguros, saludables y éticos. Asumir la responsabilidad en la toma de decisiones. Incluso ante la decisión de las actitudes a adoptar ante la vida: positivas o negativas.
- Auto-eficacia emocional: capacidad de auto-eficacia emocional, el individuo se percibe a sí mismo con capacidad para sentirse como desea. Es decir, la auto-eficacia emocional significa que uno acepta su propia experiencia emocional, tanto si es única y excéntrica como si es culturalmente convencional, y esta aceptación está de acuerdo con las creencias del individuo sobre lo que constituye un balance emocional deseable. En esencia, uno vive de acuerdo con su

“teoría personal sobre las emociones” cuando demuestra auto-eficacia emocional que está en consonancia con los propios valores morales.

- Análisis crítico de normas sociales: capacidad para evaluar críticamente los mensajes sociales, culturales relativos a normas sociales y comportamientos personales.
- Resiliencia para afrontar las situaciones adversas que la vida pueda deparar.

2.2.4.4. Competencia social

La competencia social es la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas. Esto implica dominar las habilidades sociales, capacidad para la comunicación efectiva, respeto, actitudes pro-sociales, asertividad, etc.

- Dominar las habilidades sociales básicas: escuchar, saludar, despedirse, dar las gracias, pedir un favor, manifestar agradecimiento, pedir disculpas, mantener una actitud dialogante, etc.
- Respeto por los demás: intención de aceptar y apreciar las diferencias individuales y grupales y valorar los derechos de todas las personas.
- Practicar la comunicación receptiva: capacidad para atender a los demás tanto en la comunicación verbal como no verbal para recibir los mensajes con precisión.
- Practicar la comunicación expresiva: capacidad para iniciar y mantener conversaciones, expresar los propios pensamientos y sentimientos con claridad, tanto en comunicación verbal como no verbal, y demostrar a los demás que han sido bien comprendidos.
- Compartir emociones: conciencia de que la estructura y naturaleza de las relaciones vienen en parte definidas tanto por el grado de inmediatez emocional o sinceridad expresiva como por el grado de reciprocidad o simetría en la relación.
- Comportamiento pro-social y cooperación: capacidad para aguardar turno; compartir en situaciones diádicas y

de grupo; mantener actitudes de amabilidad y respeto a los demás.

- **Asertividad:** mantener un comportamiento equilibrado, entre la agresividad y la pasividad. Esto implica la capacidad para defender y expresar los propios derechos, opiniones y sentimientos; decir “no” claramente y mantenerlo; hacer frente a la presión de grupo y evitar situaciones en las cuales uno puede verse coaccionado; demorar actuar o tomar decisiones en estas circunstancias de presión hasta sentirse adecuadamente preparado, etc.
- **Prevención y solución de conflictos:** capacidad para identificar, anticiparse o afrontar resolutivamente conflictos sociales y problemas interpersonales. Implica la capacidad para identificar situaciones que requieren una solución o decisión preventiva y evaluar riesgos, barreras y recursos. Cuando inevitablemente se producen los conflictos, afrontarlos de forma positiva, aportando soluciones informadas y constructivas. La capacidad de negociación es un aspecto importante, que contempla una resolución pacífica, considerando la perspectiva y los sentimientos de los demás.
- **Capacidad de gestionar situaciones emocionales:** habilidad para reconducir situaciones emocionales muy presentes en los demás que requieren una regulación. Podemos asimilarlo a la capacidad para inducir o regular las emociones en los demás.

2.2.4.5. Competencias para la vida y el bienestar

Capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables para afrontar satisfactoriamente los desafíos diarios de la vida, ya sean privados, profesionales o sociales, así como las situaciones excepcionales con las cuales nos vamos tropezando. Nos permiten organizar nuestra vida de forma sana y equilibrada, facilitándonos experiencias de satisfacción o bienestar.

- **Fijar objetivos adaptativos:** capacidad para fijar objetivos positivos y realistas.

- Toma de decisiones en situaciones personales, familiares, académicas, profesionales, sociales y de tiempo libre, que acontecen en la vida diaria. Supone asumir la responsabilidad por las propias decisiones, tomando en consideración aspectos éticos, sociales y de seguridad.
- Buscar ayuda y recursos: capacidad para identificar la necesidad de apoyo y asistencia y saber acceder a los recursos disponibles apropiados.
- Ciudadanía activa, cívica, responsable, crítica y comprometida. Lo cual implica reconocimiento de los propios derechos y deberes; desarrollo de un sentimiento de pertenencia; participación efectiva en un sistema democrático; solidaridad y compromiso; ejercicio de valores cívicos; respeto por los valores multiculturales y la diversidad, etc. Esta ciudadanía se desarrolla a partir del contexto local, pero se abre a contextos más amplios (autonómico, estatal, internacional, global).
- Bienestar subjetivo: capacidad para gozar de forma consciente de bienestar subjetivo y procurar transmitirlo a las personas con las que se interactúa. Contribuir activamente al bienestar de la comunidad en la que uno vive (familia, amigos, sociedad).
- Fluir: Capacidad para generar experiencias óptimas en la vida profesional, personal y social.

2.2.5. Ámbito de aplicación de las competencias emocionales

La incidencia positiva de un buen nivel de desarrollo de las competencias emocionales en numerosas circunstancias de la vida es un hecho constatado por un creciente volumen de investigaciones que intentan aportar luz y evidencias acerca de sus repercusiones.

A continuación se señalan algunas de estas aportaciones:

La preocupación por el estudio científico del desarrollo emocional es reciente. Hasta el momento no se dispone de una delimitación unánime de las etapas o fases del desarrollo

emocional, aunque sí se han dado algunas propuestas. En los últimos años se han publicado significativos estudios sobre el tema como los de Asher y Rose (1997), Denham (1999), Ortiz (1999), Rice (1997), Salovey y Sluyter (1999), Saarni (1999; 2000), Antunes (2000), Sroufe (2000), McGivern y otros (2002), Slater y Lewis (2002), Shaffer (2004) y otros.

En estos estudios se pone de relieve que a medida que los niños y jóvenes van adquiriendo competencias emocionales, se observa en su comportamiento las consecuencias positivas que esto puede tener. Así, Saarni (2000, 78-81) destaca las consecuencias positivas de la competencia emocional en la regulación emocional, bienestar subjetivo y resiliencia. Las aportaciones de estos estudios son de especial relevancia para el diseño de intervenciones educativas (currícula, talleres, programas, seminarios, etc.) destinados a fomentar el desarrollo de las competencias emocionales. Las aplicaciones prácticas a la educación son un tema actual de investigación y difusión. El reto que se plantea es cómo va a incidir en la educación para la ciudadanía.

El interés por las consecuencias de la competencia emocional en la dimensión laboral ha reclamado el interés de investigadores, formadores, empresarios y técnicos en desarrollo de recursos humanos a partir de los últimos años del siglo XX. Éste es probablemente uno de los ámbitos de aplicación de las competencias emocionales en el que existe mayor interés debido a las consecuencias económicas que los avances en el tema aporta a las organizaciones empresariales. Sólo en EEUU se invierten más de 50 billones de dólares al año en formación en la empresa (Cherniss, 2000). En este sentido la American Society for Training and Development ha constatado como la competencia emocional afecta de forma significativa en múltiples aspectos de la práctica profesional. Algunas de las evidencias de estas investigaciones pueden encontrarse en los trabajos de Valls Roig (1997), Weisinger (1998), Goleman (1999), O'Donnell (1999), Cherniss (2000) y Goleman y otros (2002), entre otros. En estos trabajos se pone especialmente el acento en la importancia del desarrollo de la autoconciencia, la regulación emocional, la automotivación y el desarrollo de las habilidades socio-emocionales, de cara a facilitar una comunicación eficaz y una mayor cooperación. En la obra de

Cherniss (2000) se presenta una revisión general de las investigaciones sobre el tema. En resumen, invertir en el desarrollo de las competencias emocionales de los trabajadores tiene consecuencias altamente positivas en múltiples situaciones: permite resolver eficazmente situaciones delicadas con un compañero, contribuye a mejorar la relación con los clientes, a afrontar las críticas de los jefes, a perseverar en la tarea hasta completarla, a enfrentar los retos que se nos plantean, etc. (Weisinger, 1998).

La dimensión personal de la vida no escapa en absoluto a los efectos positivos de un buen desarrollo de las competencias emocionales. En este sentido, empiezan a surgir algunas aportaciones acerca de la importancia de sus aplicaciones en el ámbito familiar, en la vida en pareja y en el establecimiento de una red de relaciones sociales satisfactorias. Extremera y Fernández Berrocal (2004) realizan una revisión de algunos estudios que aportan evidencia acerca de la relación de una elevada inteligencia emocional y la calidad de las relaciones interpersonales. Para Tannen (1993) la clave de una buena relación de pareja reside en la comunicación y la capacidad empática de sus componentes. Otros estudios entre los que destacan Dunn y otros (1995), Gottman y Notarius (2000), Charbonneau y Nicol (2002), López y González (2004), se preocupan de analizar científicamente las diferencias en la capacidad de expresión emocional entre hombres y mujeres y en las diversas necesidades emocionales de los integrantes de la familia. Paralelamente empiezan a aparecer trabajos que estudian las competencias para la vida y las relacionan con los beneficios para el bienestar subjetivo o felicidad. En conjunto se trata de un conjunto de competencias que permiten organizar la propia vida de forma sana y equilibrada, facilitando experiencias de satisfacción o bienestar. En este sentido podemos destacar el proyecto DeSeCo, de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD, 2005), el cual tiene como encargo la definición y selección de las competencias consideradas esenciales para la vida de las personas y el buen funcionamiento de la sociedad. Para más detalles véase Brunner (2005). Otro análisis de las competencias para la vida y el bienestar puede consultarse en Pérez Escoda (2005).

Dentro de las denominadas competencias para la vida, ha merecido especial atención para la comunidad científica el estudio de las habilidades de afrontamiento ante situaciones de estrés (Lazarus y Folkman (1984), Lazarus (1993), Snyder (1999) Zeidner y Endler (1996)). El estrés y la ansiedad se consideran características definitorias del siglo XX. Se consideran habilidades de afrontamiento a los esfuerzos que realiza una persona para regular o controlar una situación estresante. En los últimos años, diversas investigaciones se han dedicado a comprobar los efectos de la competencia emocional en la adaptación, y en concreto en conocer como las habilidades de afrontamiento favorecen superar situaciones de estrés y, por consiguiente, potenciar un mejor estado de salud y bienestar. Las investigaciones en esta línea no están exentas de dificultades y la novedad todavía no permite llegar a resultados concluyentes; si bien son prometedores en el sentido de que la competencia emocional ayuda a prevenir y superar las situaciones de estrés y favorece la adopción de comportamientos saludables. Para más detalles puede consultarse Matthews y Zeidner (2000).

La incidencia del desarrollo emocional sobre la salud es otro de los aspectos que viene generando abundante literatura y es motivo de atención preferente de la psiconeuroinmunología, iniciada a partir de 1983 por Ader y otros; véase por ejemplo Ader (2007), Ader, Felten y Cohen (1991), Goodkin y Visser (1999). En estos estudios se reconoce que las emociones tienen cierta influencia en la salud y se acepta la existencia de un vínculo físico entre el sistema nervioso y el inmunológico. Diferentes trabajos (Damasio (1996; 2001), Fernández-Abascal y Palmero (1999), Le Doux (1999), Vidal (2000) ponen en evidencia que el sistema inmunológico depende del nervioso para su correcto funcionamiento. Las emociones negativas debilitan el sistema inmunológico y las emociones positivas, especialmente, el buen humor, el optimismo y la esperanza, contribuyen a sobrellevar mejor una enfermedad y facilitar el proceso de recuperación.

En Fors, Quesada y Pena (1999) se expone como la risa puede contribuir a que el sistema inmunológico funcione óptimamente. Descubrimientos en este sentido tienen importantes aplicaciones para los profesionales de la salud, pero también desde

un punto de vista psicopedagógico. Se puede afirmar que es posible ejercer cierta influencia en la manera de interpretar los estímulos e informaciones que percibimos, de manera que se puede reforzar los aspectos agradables y reducir el impacto de los desagradables. El reto está en no dejarse influenciar excesivamente por los condicionantes externos y poder adoptar estrategias para hacerles frente de forma más positiva. Ello supone un cierto esfuerzo y un ejercicio de voluntad personal. En este sentido, la capacidad de autorregulación y autonomía emocional son factores esenciales para el desarrollo personal y para el bienestar. Desde la educación emocional es importante contribuir al desarrollo de las competencias emocionales, que se sabe que facilitan y predisponen a gozar de una vida más feliz.

2.3. Inventario de Baron (I-CE)

El Inventario de BarOn (ICE) fue elaborado por el Dr. Reuven Bar-On, luego adaptada por **Ugarriza**, Abanto, Higuera y Cueto en Perú.

El ICE es un instrumento que puede ser utilizado para una variedad de propósitos. Es apropiado para fines corporativos, educativos, clínicos y de investigación, dado a que permite la evaluación de las aptitudes emocionales de la personalidad como determinantes para alcanzar el éxito general y mantener una salud emocional positiva.

El ICE de BarOn incluye 133 ítems cortos y emplea un grupo de respuestas de cinco puntos. La evaluación genera los resultados de tres escalas de validez, un resultado CE total, resultados de cinco escalas compuestas y los resultados de quince escalas del CE (Coeficiente Emocional).

Componentes factoriales del concepto de Inteligencia Emocional de Bar-On, son quince, agrupados en 5 áreas:

A. COMPONENTE INTRAPERSONAL

1. Conocimiento emocional de sí mismo (CM)

Capacidad que muestra el individuo de reconocer sus propios sentimientos.

2. **Asertividad (AS)**
Capacidad que tiene el individuo de expresar sus sentimientos, creencias y pensamientos y defender sus propios derechos en una forma no destructiva.
 3. **Autoconcepto (AC)**
Capacidad que muestra el individuo de respetarse y aceptarse a sí mismo como una persona básicamente buena.
 4. **Autorrealización (AR)**
La autorrealización corresponde a la capacidad que tiene el individuo para desarrollar sus propias capacidades potenciales.
 5. **Independencia (IN)**
La independencia es la capacidad que tiene el individuo para guiarse y controlarse a sí mismo en su forma de pensar y actuar y mostrarse libre de cualquier dependencia emocional.
- B. COMPONENTE INTERPERSONAL**
6. **Relaciones interpersonales (RI)**
Capacidad de establecer y mantener relaciones mutuamente satisfactorias que están caracterizadas por la intimidad y el deseo de dar y recibir afecto.
 7. **Responsabilidad Social (RS)**
Capacidad de demostrarse a sí mismo como un miembro colaborador, cooperador y constructivo en un grupo social.
 8. **Empatía (EM)**
Capacidad que muestra el individuo de ser consciente, entender y apreciar los sentimientos de los demás.
- C. COMPONENTES ADAPTABILIDAD**
9. **Solución de problemas (SP)**
Es la capacidad para identificar y definir los problemas así como para generar y aplicar potencialmente las solicitudes efectivas.

10. Prueba de la realidad (PR)
Es la capacidad que demuestra el individuo de evaluar la correspondencia entre lo que experimenta y lo que objetivamente existe.
 11. Flexibilidad (FL)
Capacidad que demuestra una persona para adecuar sus propias emociones, pensamientos y comportamientos a las distintas situaciones y condiciones cambiantes.
- D. COMPONENTES MANEJO DE LA TENSIÓN
12. Tolerancia a la tensión (TT)
Es la capacidad que tiene el individuo de resistir a las circunstancias adversas y a las situaciones llenas de tensión sin “desmoronarse” enfrentando activa y positivamente la tensión.
 13. Control de los impulsos (CI)
Capacidad que muestra el individuo para resistir y controlar un impulso, arranque o tentación de actuar.
- E. COMPONENTE ESTADO DE ÁNIMO GENERAL
14. Felicidad (FE)
Capacidad que tiene una persona de sentirse satisfecho(a) con su propia vida, disfrutar de sí mismo (a), de otros y divertirse.
 15. Optimismo (OP)
Capacidad de encontrar el lado más provechoso de la vida y mantener una actitud positiva, aún en la adversidad.

CAPITULO III

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. Tipo de investigación

El paradigma en que se enmarca esta investigación es POSITIVISTA.

La metodología es CUANTITATIVA, ya que se utilizó una escala tipo Likert para la evaluación de las capacidades emocionales de los docentes, la que se procesó mediante una base de datos validada.

3.2. Diseño de la investigación

El diseño de la investigación es de tipo DESCRIPTIVA SIMPLE. Este diseño puede ser diagramado o esquematizado de la siguiente forma:

M ----- O

Donde “M” representa a la muestra con quienes hemos realizado el estudio y “O” representa la información relevante o de interés que recogimos de la mencionada muestra.

3.3. Población y muestra del estudio

La población del estudio está conformada por **todos los profesores** del colegio San Agustín de Lima, 169 en total, mientras que la muestra está conformada por **los 49 profesores tutores** del colegio San Agustín de Lima.

La muestra en la que se basa el presente estudio es de tipo no probabilístico, intencional (Hernández et al., 2003) y está conformada por 49 profesores tutores del colegio Particular San Agustín de Lima pertenecientes a los niveles de educación inicial, primaria y secundaria, de ambos sexos y cuyas edades se encuentran entre 27 y 66 años.

En la tabla 1 se observa la conformación de la muestra de profesores tutores según sexo, intervalos de edad y niveles de educación en los que trabaja. En este sentido, se puede apreciar que la mayoría de los docentes tutores participantes son mujeres.

Los intervalos de edad que se muestran en la tabla 1, se basan en la distribución desarrollada en los baremos del inventario de Inteligencia Emocional ICE – BarOn adaptado por Ugarriza (2001) en la muestra de Lima- Metropolitana. De esta forma, las edades de los profesores tutores más frecuentes, son aquellas que se encuentran entre 35 y 54 años.

Por otro lado, el nivel de educación en el que trabaja la mayor cantidad de profesores tutores de la muestra es el nivel primaria.

Cabe resaltar que como muestra del estudio se eligió a los profesores tutores, ya que son quienes tienen mayor cercanía con los alumnos y quienes en el colegio San Agustín tienen la función de orientarlos en los ámbitos de su desarrollo personal.

Tabla 1
Variables sociodemográficas de la muestra de profesores tutores

| Variables sociodemográficas | | F | % |
|--|------------|----|------|
| Sexo | Hombre | 6 | 12.2 |
| | Mujer | 43 | 87.8 |
| Intervalos de Edad | 27 - 34 | 9 | 18.4 |
| | 35 - 44 | 22 | 44.9 |
| | 45 - 54 | 15 | 30.6 |
| | Más de 55 | 3 | 6.1 |
| Niveles de educación donde se desempeña | Inicial | 10 | 20.4 |
| | Primaria | 28 | 57.1 |
| | Secundaria | 11 | 22.4 |

3.4. Variables

Cuantitativa discreta: La cantidad de profesores que alcanzan un nivel alto, medio o bajo de las capacidades emocionales.

Cuantitativa continua: El Cociente Emocional que alcanzan los profesores tutores en las diferentes subcategorías (Inteligencia emocional intrapersonal, inteligencia emocional interpersonal, adaptabilidad, manejo de la presión y ánimo).

3.5. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

3.5.1. Instrumento de recolección de datos

El instrumento utilizado para esta investigación fue el INVENTARIO DE COCIENTE EMOCIONAL ICE - BARON forma adultos, versión computarizada, adaptado por Nelly Ugarriza en 2001 para la muestra de Lima Metropolitana, el cual ha demostrado que presenta validez y confiabilidad.

El creador de este Inventario es el Psicólogo Reuven Bar-On quién nació en California en 1944 y actualmente reside en Texas desde 2002.

El modelo que BarOn nos plantea es multifactorial y se relaciona con el potencial para el desempeño, más que en el desempeño en sí (por Ej. el potencial para el éxito, más que el éxito en sí); está orientado al proceso más que a los resultados.

3.5.1.1. Componentes factoriales del inventario de inteligencia emocional de Bar-On

A continuación se presentan los quince componentes conceptuales de la inteligencia emocional que son medios por las subescalas del ICE de BarOn, precisando antes que dicha inteligencia y las habilidades emocionales desarrolladas con el transcurso del tiempo, cambian durante la vida y pueden ser mejoradas mediante entrenamiento, programas curativos y técnicas terapéuticas.

1) Conocimiento Emocional de Sí mismo (CM)

El conocimiento emocional de sí mismo es la capacidad que muestra el individuo de reconocer sus propios sentimientos. No sólo es la capacidad de ser consciente de los propios sentimientos y emociones, sino también de diferenciar entre ellos; conocer lo que se está sintiendo y porqué; y saber qué ocasionó dichos sentimientos.

2) Seguridad

La seguridad es la capacidad que tiene el individuo de expresar sus sentimientos, creencias y pensamientos y defender sus propios derechos en una forma no destructiva. Está compuesta por tres componentes básicos : 1) la capacidad de manifestar los sentimientos (por ejemplo, aceptar y expresar la ira, el aprecio y los sentimientos sexuales), 2) la capacidad de expresar las creencias y pensamientos abiertamente (p. ejemplo ser capaz de manifestar las opiniones, el desacuerdo y asumir una posición definida, aún si les es

emocionalmente difícil hacerlo e incluso si el individuo tiene algo que perder al hacerlo) y 3) la capacidad de defender los derechos personales (por ejemplo, no permitir que otros lo molesten o se aprovechen de él). Los individuos seguros no son personas sobrecontroladas o tímidas, son capaces de manifestar abiertamente sus sentimientos (a menudo directamente), sin llegar a ser agresivos o abusivos.

3) Autoestima

La Autoestima es la capacidad que muestra el individuo de respetarse y aceptarse a sí mismo como una persona básicamente buena. El respetarse a sí mismo está esencialmente relacionado con lo que uno es. La autoaceptación es la capacidad de aceptar los aspectos percibidos como positivos y negativos de un individuo, así como también las propias limitaciones y potencialidades. Este componente conceptual de la inteligencia emocional está relacionado con los sentimientos de seguridad, fuerza interior, autoseguridad, autoconfianza y los de autoadecuación. Sentirse seguro de uno mismo depende del autorespeto y la autoestima, que se basan en un sentido muy bien desarrollado de identidad. Una persona con una buena autoestima siente que está realizada y satisfecha consigo misma. En el extremo opuesto, se encuentran los sentimientos de inadecuación personal e inferioridad.

4) Autorrealización (AR)

La autorrealización corresponde a la capacidad que tiene el individuo para desarrollar sus propias capacidades potenciales. Este componente de la inteligencia emocional se manifiesta al involucrarse en proyectos que conduzcan a una vida más plena, provechosa y significativa. El esforzarse por desarrollar el potencial de uno mismo implica desempeñar actividades agradables y significativas y puede significar el esfuerzo de toda una vida y un compromiso entusiasta con metas a largo plazo. La

autorrealización es un proceso dinámico progresivo de esfuerzo por lograr el máximo desarrollo de las propias aptitudes, habilidades y talentos del individuo. Este factor está relacionado con el intentar permanentemente dar lo mejor de uno mismo y la superación en general. La emoción que siente una persona por sus propios intereses le da la energía necesaria y le motiva a continuar. La autorrealización está relacionada con los sentimientos de autosatisfacción.

5) Independencia (N)

La independencia es la capacidad que tiene el individuo para guiarse y controlarse a sí mismo en su forma de pensar y actuar y mostrarse libre de cualquier dependencia emocional. Las personas independientes confían en sí mismas al momento de considerar y tomar decisiones importantes. Sin embargo, al final, podrían buscar y tener en cuenta las opiniones de los demás antes de tomar la decisión correcta por sí mismos; el consultar con otras personas no es necesariamente una señal de dependencia. En esencia, la independencia es la capacidad de desempeñarse autónomamente en contraposición a la necesidad de protección y apoyo. Las personas independientes evitan apoyarse en otras para satisfacer sus necesidades emocionales. La capacidad de ser independiente radica en el propio nivel de autocofianza, fuerza interior y deseo de lograr las expectativas y cumplir las obligaciones, sin convertirse en un esclavo de ellas.

6) Relaciones Interpersonales

La habilidad de manifestar relaciones interpersonales implica la capacidad de establecer y mantener relaciones mutuamente satisfactorias que están caracterizadas por la intimidad y el dar y recibir afecto. La mutua satisfacción incluye los intercambios sociales significativos que son potencialmente provechosos y agradables. La habilidad de mantener relaciones interpersonales positivas se caracteriza por la capacidad de dar y recibir aprecio y afecto, e implica un grado de

intimidad con otro ser humano. Este componente no está sólo relacionado con el deseo de cultivar buenas relaciones amicales con otros, sino también con la capacidad de sentir tranquilidad y comodidad con dichas relaciones y manifestar expectativas positivas relacionadas con el intercambio social. Por lo general, esta habilidad emocional requiere mostrar sensibilidad hacia otros, un deseo de establecer relaciones y sentirse satisfecho con ellas.

7) Responsabilidad Social (RS)

La responsabilidad Social es la capacidad de demostrarse a sí mismo como un miembro colaborador; cooperador y constructivo de un grupo social. Implica actuar en forma responsable aun si esto significa no obtener algún beneficio personal. Las personas socialmente responsables muestran una conciencia social y una genuina preocupación por los demás, la cual es manifestada al asumir responsabilidades orientadas a la comunidad. Este componente se relaciona con la capacidad de realizar proyectos para y con los demás, aceptar a otros, actuar de acuerdo con la propia conciencia y acatar las normas sociales. Estas personas poseen sensibilidad interpersonal y son capaces de aceptar a otros y utilizar sus talentos para el bienestar de la colectividad y no sólo de sí mismos. Las personas que muestran deficiencias en esta área podrían manifestar actitudes antisociales, actuar en forma abusiva con los demás y aprovecharse de ellos.

8) Empatía (EM)

La empatía es la capacidad que muestra el individuo de ser consciente, entender y apreciar los sentimientos de los demás. Es “captar” (ser sensible a) lo que otras personas sienten, cómo lo sienten y por qué lo sienten. Ser empático significa ser capaz de “entender emocionalmente” a otras personas. Las personas empáticas cuidan de las demás y muestran interés y preocupación por ellas.

9) Solución de Problemas (SP)

La aptitud para solucionar los problemas es la capacidad de identificar y definir los problemas así como generar y aplicar potencialmente las soluciones efectivas. La aptitud para solucionar los problemas es multifásica en naturaleza e incluye la capacidad para realizar el proceso de (1) determinar el problema y sentir la confianza y motivación para manejarlo de manera efectiva, (2) definir y formular el problema tan claramente como sea posible (por ejemplo, recolectando la información relevante), (3) generar tantas soluciones como sean posibles (por ejemplo, ideas brillantes, soluciones inspiradas) y (4) tomar una decisión para aplicar una de las soluciones (por ejemplo, sopesar las ventajas y desventajas de cada solución posible y elegir el mejor curso de acción). La capacidad de solucionar los problemas está relacionada con la capacidad de ser consciente, disciplinado, metódico y sistemático para perseverar y plantear los problemas. Esta habilidad se encuentra relacionada, también, con el deseo de entregar lo mejor de uno mismo y enfrentar los problemas más que evitarlos.

10) Prueba de la Realidad (PR)

La habilidad para probar la realidad es ‘la capacidad que demuestra el individuo de evaluar la correspondencia entre lo que experimenta y lo que objetivamente existe. El determinar el nivel de correspondencia entre lo que una persona experimenta y lo que en realidad existe implica una búsqueda de evidencia objetiva para confirmar, justificar y sustentar los sentimientos percepciones y pensamientos. La habilidad de probar la realidad involucra “el captar” la situación inmediata, intentando mantener la situación en la perspectiva correcta y experimentando las cosas como en realidad son, sin fantasear o soñar con respecto a ellas. El énfasis se encuentra en el pragmatismo, objetividad, adecuación de la propia percepción y validación de las propias ideas y pensamientos. Un aspecto importante de este factor es

el nivel de claridad perceptual que resulta evidente al tratar de evaluar y manejar las situaciones; esto implica la capacidad de concentración y enfoque cuando se estudian las distintas formas para manejar las situaciones que se originan. La habilidad para probar la realidad está asociada con la falta de abstracción del mundo exterior, un entendimiento de la situación inmediata y la lucidez y claridad necesaria en los procesos de percepción y pensamiento. En términos simples, la habilidad que demuestra un individuo para probar la realidad es la capacidad que tiene de “dimensionar” adecuadamente la situación inmediata.

11) Flexibilidad (EL)

La flexibilidad es la capacidad que demuestra una persona para adecuar sus propias emociones, pensamientos y comportamiento a las distintas situaciones y condiciones cambiantes. Este componente de la inteligencia emocional alude a la capacidad total de un individuo para adaptarse a las circunstancias impredecibles, dinámicas y que no le son familiares. Las personas flexibles son ágiles, sinérgicas y capaces de reaccionar al cambio sin mostrar rigidez. Estas personas son capaces de cambiar sus opiniones cuando la evidencia sugiere que están equivocadas. Por lo general, tienen una mente abierta y son tolerantes a las distintas ideas, orientaciones, formas y prácticas.

12) Tolerancia a la Tensión (TT)

La tolerancia a la tensión es la capacidad que tiene el individuo de resistir a las circunstancias adversas y a las situaciones llenas de tensión sin “desmoronarse” enfrentando activa y positivamente la tensión. Es la capacidad que permite sobrellevar las situaciones difíciles sin sentirse demasiado abrumado. Esta habilidad se basa en (1) la capacidad de elegir cursos de acción para enfrentar la tensión (por ejemplo, siendo ingenioso y efectivo, capaz de implementar métodos adecuados y sabiendo cómo hacerlo), (2) una disposición optimista hacia las experiencias nuevas y el

cambio en general, así como hacia la propia capacidad de sobrellevar exitosamente un problema específico (por ejemplo, la fe en sí mismo para enfrentar y manejar estas situaciones) y (3) el sentimiento de que uno mismo puede controlar e influir en la situación que origina la tensión (por ejemplo, manteniendo la calma y el control). Este componente de la inteligencia emocional es muy similar al que ha sido denominado como “resistencia del ego” y “manejo positivo”. La tolerancia a la tensión incluye el tener una variedad de respuestas adecuadas a las distintas situaciones tensionales, y se encuentra asociada con la capacidad para mantenerse relajado y sereno para enfrentar de manera calmada las dificultades sin ser manejado por las emociones fuertes. Las personas que muestran una buena tolerancia a la tensión tienden a enfrentar las crisis y problemas más que a rendirse a los sentimientos de desamparo y desesperanza. Con frecuencia, la ansiedad se produce cuando este componente de la inteligencia emocional no funciona adecuadamente, o cual tiene un efecto nocivo en el desempeño general, debido a la deficiente concentración, dificultad para tomar decisiones y problemas somáticos como la perturbación del sueño.

13) Control de los Impulsos (CI)

El control de los impulsos es la capacidad que muestra el individuo para resistir o controlar un impulso, arranque o tentación para actuar. Este factor implica la capacidad de aceptar los impulsos agresivos de uno mismo, estando sereno y controlando la agresión, la hostilidad y la conducta irresponsable. Los problemas en el control de los impulsos se manifiestan mediante la poca tolerancia a la frustración, la impulsividad, la dificultad para controlar la ira, el comportamiento abusivo, la pérdida del autocontrol y la conducta explosiva e impredecible.

14) Felicidad (FE)

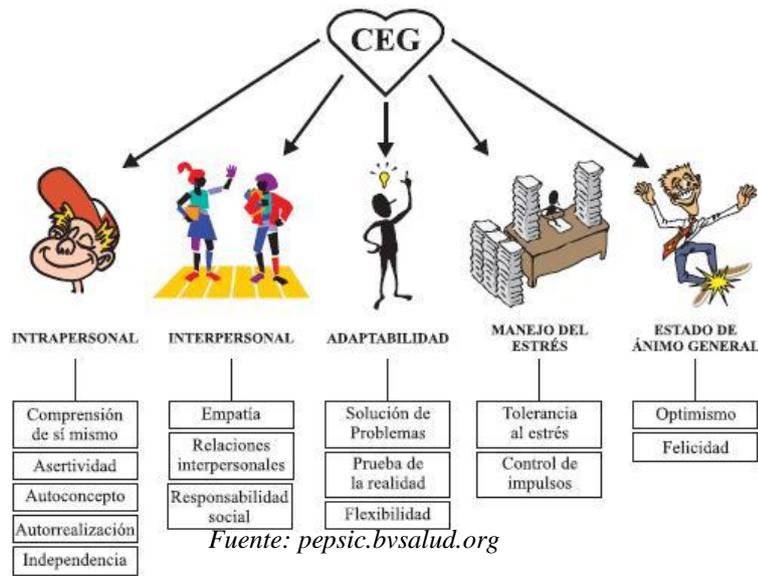
La felicidad es la capacidad que tiene una persona de sentirse satisfecho(a) con su propia vida, disfrutar de sí mismo(a) y de otros y divertirse. La felicidad comprende la autosatisfacción, el contento en general y la capacidad de disfrutar de la vida. Este componente de la inteligencia emocional implica la capacidad de disfrutar de diversos aspectos de la propia vida y de la vida en general. A menudo, las personas felices se sienten bien y cómodas tanto trabajando como descansando; son capaces de “abandonar toda inhibición” y disfrutar de las oportunidades de diversión que se presentan. La felicidad está relacionada con un sentimiento general de alegría y entusiasmo. Es una consecuencia e indicador de medición del nivel total de inteligencia emocional y funcionamiento emocional de una persona. La persona que demuestra un bajo nivel de este factor podría mostrar síntomas típicos de depresión, tales como una tendencia a preocuparse, incertidumbre por el futuro, abstracción social, falta de energía, pensamientos depresivos, sentimientos de culpa, insatisfacción por la propia vida y, en casos extremos, pensamientos y conducta suicidas.

15) Optimismo (QP)

El optimismo es la capacidad de encontrar el lado más provechoso de la vida y mantener una actitud positiva, aun en la adversidad. Implica la esperanza en el planteamiento de vida que tiene una persona. Es la visión positiva de las circunstancias diarias. El optimismo es lo opuesto al pesimismo, el cual es un síntoma común de la depresión.

Los componentes factoriales del Inventario de Inteligencia Emocional de Bar-On se grafican de la siguiente manera:

Figura N.º 1. Componentes de la inteligencia emocional.



3.5.1.2. Características del inventario de Bar-On

- Es una prueba singular porque combina una variedad holística y ecléctica de observaciones existentes, teorías, estrategias metodológicas, descubrimientos de investigación y una amplia naturaleza multifactorial.
- Fue diseñado generando items que se ajustaran a factores específicos, operacionalmente definidos, y la selección final de estos items se basó en el análisis estadístico y en la opinión de doctores experimentados y especialistas en recursos humanos.
- Es bastante breve, en comparación con muchos otros cuestionarios de autocalificación.
- Cuenta con un formato de respuesta cualitativa más grande, que tiende a permitir una mayor cooperación por parte de los participantes.
- Es la primera prueba empíricamente elaborada y comercialmente disponible para medir la inteligencia emocional.

Ventajas adicionales del ICE de BarOn

- Contiene una mayor base de datos normativa de aproximadamente 4000 participantes.
- Está sustentado por más de 17 años de investigación.
- Tiene un alcance multidimensional (Una escala CE total, 5 escalas CE y 15 sub escalas CE).
- Cuenta con tres índices de validación.
- Tiene un enfoque multicultural e internacional (información proveniente de los resultados obtenidos en distintos lugares del Norte, Sudamérica, Europa, Asia y África).
- Cuenta con una buena confiabilidad y validez estadística.
- Es versátil (El ICE puede ser utilizado para fines corporativos, educativos, clínicos, médicos y de investigación).
- Es el primer sistema de investigación de la inteligencia emocional.
- Es una herramienta de medición no muy extensa (aproximadamente media hora) y es de fácil uso.
- Es apropiado para la mayoría de individuos de 16 años o más.

3.5.1.3. Administración del inventario

Debemos tener en cuenta los pasos establecidos en el proceso de medición en lo referente a los aspectos previos de la evaluación y la obtención de la muestra de conducta.

Instrucciones:

En este cuadernillo encontrará 133 afirmaciones sobre maneras de sentir, pensar o actuar. Léalas atentamente y decida en qué medida cada una describe o no su verdadero modo de ser. Hay cinco posibles respuestas para cada frase:

1. Rara vez o nunca
2. Pocas veces
3. Algunas veces

4. Muchas veces
5. Muy frecuentemente o siempre

Una vez decidida su respuesta, usted debe indicarla en el lugar correspondiente de la HOJA DE RESPUESTAS. Hágalo así: verifique la cifra que tiene la respuesta elegida y sombree el círculo que rodea a esa cifra.

Por ejemplo: si ante la primera frase: “Para superar las dificultades que se me presentan actúo paso a paso”, decide que eso es “MUCHAS VECES” verdadero para usted, entonces sombree, en la HOJA DE RESPUESTAS y frente al número 1, el círculo con la cifra 4.

1 2 3 (4) 5

Si después cambia de opinión o ve que ha cometido un error, ¡ no borre ! Haga una “X” sobre la respuesta que desea cambiar y después sombree la cifra de la nueva respuesta.

1 2 3 X 5

Si alguna de las frases no tiene nada que ver con usted, igualmente responda teniendo en cuenta cómo se sentiría, pensaría o actuaría si estuviera en esa situación.

No hay respuestas “correctas” o “incorrectas” o “buenas” o “malas”.

Responda **honestamente** y **sinceramente** de acuerdo a como es usted, no según cómo le gustaría ser, ni como le gustaría que otros lo(a) vieran.

No hay límite de tiempo, pero trabaje con rapidez y asegúrese de responder todas las frases.

CONTESTE EN LA “HOJA DE RESPUESTAS”

NO ESCRIBA NADA EN ESTE CUADERNILLO
(Ver Anexo)

3.5.1.4. Calificación del inventario

Debemos tener en cuenta los pasos del proceso de medición respecto a la cuantificación de la muestra de conducta.

1. En primer lugar debemos obtener el porcentaje de omisión, es decir el porcentaje de los ítems no contestados o contestados incorrectamente. Se obtiene multiplicando el número de ítems omitidos o contestados de manera errónea por 100 y dividido por el número total de ítems, (132), el ítem 133 no entra en este cálculo. Ej. Si el número de ítem omitidos o contestados incorrectamente es 4, sería $4 \times 100 / 132 = 3\%$
2. Una vez realizada la operación, se anota el porcentaje de omisión en el casillero correspondiente de la hoja de perfiles del ICE de BarOn. El resultado del CE total deberá ser considerado no válido, si el porcentaje de omisión es igual o mayor a 6% o en caso de que 8 o más ítems de los 132 sean omitidos.
3. El siguiente paso es obtener el índice de inconsistencia, se comparan las respuestas en 10 pares de frases similares. (23 – 52; 100 – 114; 56 – 70; 85 – 129; 47-91; 32 – 48; 60 – 89; 87 – 103; 117 – 130; 41 – 101), debemos decir que cada par de frases pertenece al mismo tipo de ítem (positivo ó negativo), para obtener el puntaje de inconsistencia se comparan las respuestas dadas en cada par de frases, siendo la diferencia el valor de inconsistencia de ese par de frases. Ej. si en el ítem 23 la respuesta del sujeto es 4, siendo negativo su puntaje sería 2, y en el ítem 52 la respuesta del sujeto es 1, siendo negativo su puntaje sería 5, siendo la diferencia de este par de frases de 3, el cual sería el valor de inconsistencia de ese par de frases; con ese mismo procedimiento debemos obtener el puntaje de inconsistencia de los 10 pares de frases, luego sumamos y obtenemos índice de inconsistencia. Si alguna

persona obtiene un índice de inconsistencia mayor de 12, las respuestas probablemente no son válidas.

4. Una distribución individualizada del límite de omisiones para cada subescala de acuerdo al número de ítems que la conforman.
 - No más de 1 ítem para las subescalas compuestas de 7 u 8 ítems
 - No más de 2 ítems para las subescalas compuestas de 9 ó 10 ítems
 - No más de 3 ítems para las subescalas compuestas de 11 ítems

5. Luego procedemos a realizar el conteo a través de la superposición de las 4 plantillas de calificación que posee la prueba. La plantilla N° 1 (Conocimiento emocional de sí mismo, Seguridad, Autoestima, Autorrealización e Independencia); Plantilla N° 2 (Relaciones interpersonales, Solución de problemas, Pruebas de realidad y Optimismo); Plantilla N° 3 (Empatía, Flexibilidad, Tolerancia a la tensión y Control de los impulsos); Plantilla N° 4 (Responsabilidad social, Felicidad, Impresión positiva e Impresión negativa). Debemos ser bastante cautos al momento de asignar el puntaje a los diferentes ítems, todos y cada uno de ellos tienen dos posibles formas de puntuación de acuerdo con el “tipo” de ítems que sean. Si un ítem es “positivo” será puntuado de una manera y si es “negativo” será puntuado de otra manera, las plantillas de calificación nos indican cuál de los ítems pertenecen a uno u otro tipo y se calificará como esta en el Ej. Siguiendo:

| | Ítem positivo | Ítem negativo |
|---------------------------|------------------|------------------|
| Respuesta del examinado → | 1 2 3 X 5 | 1 2 3 X 5 |
| Puntaje asignado → | 1 2 3 4 5 | 5 4 3 2 1 |

Significa que cuando el ítem es positivo, la puntuación que le corresponde es la misma que aparece en la respuesta del examinado (Ej. de la izquierda) y cuando el ítem es negativo la puntuación que le corresponde es la opuesta (Ej. de la derecha).

6. Con el procedimiento anteriormente explicado se obtiene el puntaje directo de las escalas de impresión positiva e impresión negativa, así como el de las 15 subescalas del ICE de BarOn.
7. Para obtener los puntajes directos de las 5 escalas compuestas del ICE de BarOn, debemos utilizar los puntajes directos de las 15 subescalas previamente calculados, las cuales se distribuyen entre las 5 escalas de la siguiente forma: Escala A “Intrapersonal” (Conocimiento emocional de sí mismo, Seguridad, Autoestima, Autorrealización e Independencia); escala B “Interpersonal” (Relaciones interpersonales, Responsabilidad social y Empatía); escala C “Adaptabilidad” (Solución de problemas, Prueba de realidad y Flexibilidad); escala D “Manejo de la tensión” (Tolerancia a la tensión y Control de los impulsos); E “Estado de ánimo general” (Felicidad y Optimismo).
8. Para obtener el puntaje directo de las escalas A, C, D y E, se suman los puntajes directos de las subescalas que corresponden a cada uno de ellos. Estos resultados son anotados en la hoja de perfiles del ICE de BarOn, en los casilleros correspondientes.
9. Para la escala B el procedimiento será en primer lugar sumar las subescalas que le corresponden, una vez hecha la suma, se debe restar a esta, las puntuaciones obtenidas en los siguientes ítems de la subescala de Empatía: 55, 61, 72, 98 y 119, esta resta se debe al hecho de que en esta escala compuesta hay 5 ítems que pertenecen simultáneamente a 2 subescalas, pero para obtener el puntaje directo de esta escala compuesta sólo se le debe contabilizar una vez. Este resultado es

anotado en la hoja de perfiles del ICE de BarOn, en el casillero correspondiente.

10. Para obtener el puntaje directo del CE total, se utiliza los puntajes directos de las 5 escalas compuestas previamente calculados, como primer paso sume los cinco puntajes directos de las escalas compuestas. Una vez hecha la suma reste a ésta las puntuaciones obtenidas en los siguientes items: 11, 20, 23, 31, 35, 62, 88 y 108. Esta resta se debe al hecho de que el ICE de BarOn hay algunos items que simultáneamente pertenecen a dos escalas, pero para obtener el puntaje directo del CE total, solo se le debe contabilizar una vez. Este resultado es anotado en la hoja de perfiles del ICE de BarOn en el casillero correspondiente.
11. Obtenidos los puntajes directos se procede a obtener los puntajes estándar, para la impresión positiva e impresión negativa, las subescalas, las escalas compuestas y el CE total del ICE de BarOn. Para este procedimiento se deben tener en cuenta el sexo del examinado, así como su edad cronológica.

Cabe resaltar que la presentación del inventario, utilizada en ésta investigación fue la computarizada por lo que la aplicación de la misma a la muestra, fue manual pero luego de vaciar cada una de las respuestas a la base de datos virtual, la calificación fue hecha por el programa computarizado.

3.5.1.5. Interpretación del inventario

1. El primer paso para la interpretación es evaluar la validez de los resultados del ICE.
2. Evaluamos el *porcentaje de omisión*, más de 6% (8 items), los resultados son considerados no válidos y no deben ser utilizados para la evaluación o decisión.

3. Evaluamos el *índice de Inconsistencia*, señala a los individuos que se contradicen o que responden al azar, personas indecisas, inseguras de sí mismas o que tienen una alta de conocimiento de sí mismas. Si se obtiene un puntaje mayor a 12, probablemente los resultados no sean válidos.
4. Evaluar las *escalas de impresión positiva y negativa*, se consideran válidos los puntajes que no exceden de 2 desviaciones estándar del promedio, siendo el promedio 100 y la desviación estándar 15, los resultados estándares esperados serían entre 70 – 130, fuera de estos límites hacia arriba o hacia abajo, los resultados son considerados no válidos; resultados de esta magnitud son indicadores claros de respuestas excesivamente negativas o positivas. Sin embargo también se pueden considerar que no solo es por un intento de dar una impresión positiva o negativa, también puede ser por decepción de uno mismo o una autoestima problemática. Debemos tomar en cuenta el motivo de la evaluación y que tan lógico puede ser que el examinado trate de dar una impresión sea positiva o negativa.
5. Evaluamos el *ítem de validez general*, el ítem 133 no es evaluado como parte de ninguna de las subescalas; sin embargo una respuesta diferente de “4” (Muchas veces) o “5” (Muy frecuentemente o siempre), genera resultados no válidos. Este ítem fue diseñado como una extensión de las instrucciones y una verificación adicional de la validez.
6. Cuando se considera la validez del protocolo, también resulta importante observar el tiempo que tomó completarlo, el poco tiempo empleado promedio de 20 minutos, podría ser indicativo de haber respondido al azar y en una forma deshonesto. Asimismo los que ocuparon más de 50 minutos, podrían haber tenido problemas al entender los ítems o haber intentado manipular los resultados. Si después de una

investigación completa, los resultados parecen ser válidos, se debe seguir con el siguiente paso en la secuencia de la interpretación.

7. Se pasa a evaluar el resultado del CE (117 ítems de las subescalas), no se incluyen los 15 ítems de la impresión positiva y negativa indistintamente, ni el ítem 133. se dan las pautas interpretativas según el puntaje estándar:

| Resultado estándar | Pauta interpretativa |
|---------------------------|---|
| 130 + | Marcadamente alta-capacidad emocional inusualmente bien desarrollada. |
| 120 – 129 | Muy alta-capacidad emocional extremadamente bien desarrollada. |
| 110 – 119 | Alta-capacidad emocional bien desarrollada. |
| 90 – 109 | Promedio-capacidad emocional adecuada. |
| 80 – 89 | Baja-capacidad emocional subdesarrollada. Necesita mejora. |
| 70 – 79 | Muy baja-capacidad emocional extremadamente subdesarrollada. Necesita mejorar. |
| Por debajo de 70 | Marcadamente baja-capacidad emocional inusualmente Deteriorada. Necesita mejorar. |

8. Luego se interpreta los resultados de las escalas compuestas y las subescalas:

1. Escala A Intrapersonal (CERA): Los resultados altos en esta escala compuesta, señalan a individuos que están en contacto con sus sentimientos, se sienten bien acerca de sí mismos y se sienten positivos en lo que se están desempeñando. Estas personas son capaces de expresar sus sentimientos y son independientes, fuertes y confían en la realización de sus ideas y creencias, sería una ventaja para personas involucradas en las áreas de ventas, relaciones públicas y marketing.
2. Escala B Interpersonal (CEER): Los resultados altos en este terreno, son para aquellos individuos responsables y confiables, que cuentan con buenas habilidades sociales, es decir, que entienden, interactúan y se relacionan muy bien con otros individuos y el trabajo en equipo. Son importantes para personas inmersas en las áreas de servicio al cliente, gerencias y liderazgo.
3. Escala C Adaptabilidad (CEAD): Los resultados altos señalan a personas que son, por lo general flexibles, realistas, efectivas al entender situaciones problemáticas, así como competentes para llegar a soluciones adecuadas. Los resultados altos son para aquellas personas que pueden encontrar buenas formas para manejar las dificultades diarias. Se desenvuelven bien en los departamentos de investigación y desarrollo, así como en el área de soporte técnico.
4. Escala D Manejo de la tensión (CEMT): Los participantes que obtienen resultados altos son capaces de resistir la tensión sin “desmoronarse” o perder el control. Son por lo general calmados, rara vez impulsivos y trabajan muy bien bajo presión. Pueden realizar labores que provocan tensión o ansiedad o que involucran cierto peligro. Son vitales para aquellos que trabajan en

“la línea del frente”, tales como policías, bomberos, equipo médico de emergencia, trabajadores sociales y soldados de combate.

5. **Escala E Estado de ánimo:** Los resultados altos señalan a personas alegres, positivas, esperanzadas y optimistas que saben cómo disfrutar de la vida. Además de ser un elemento esencial al momento de interactuar con otros individuos, esta cualidad es componente motivacional influyente en la solución de problemas y la tolerancia a la tensión.

Subescalas intrapersonales

1. **Conocimiento de sí mismo:** Los resultados altos señalan a personas que se encuentran en contacto con sus sentimientos y emociones, ellos saben lo que están sintiendo y entienden el por qué lo sienten.
2. **Seguridad:** Los resultados altos señalan a individuos que son capaces de expresar sus sentimientos, pensamientos y creencias y defienden sus derechos de una forma no destructiva. Rara vez se ven limitados por sentimientos incómodos de timidez o vergüenza.
3. **Autoestima:** Los resultados altos, los individuos tienden a aceptarse y respetarse ellos mismos. Tienen un buen sentimiento de autoestima, se sienten positivos acerca de sí mismos y saben quiénes son.
4. **Autorrealización:** Los resultados altos son obtenidos por aquellos individuos que son capaces de desarrollar su potencial y que se encuentran inmersos en proyectos, que lo conducen a vidas significativas, valiosas y plenas, saben a dónde van y por qué.

5. **Independencia:** Son personas que confían en sí mismas, son autónomas e independientes en su forma de pensar y actuar, tienden a obtener resultados altos, los sujetos que podrían preguntar y considerar el consejo de otros, pero rara vez dependerán de los demás para tomar decisiones importantes.

Subescalas interpersonales:

6. **Relaciones interpersonales:** Relacionado a la capacidad para establecer relaciones mutuamente satisfactorias, por lo general obtienen puntajes altos las personas que se caracterizan por su capacidad de intimar con otros además de dar y recibir afecto.
7. **Responsabilidad social:** Los resultados altos identifican a aquellos individuos que son cooperadores, colaboradores y miembros constructivos de sus grupos sociales. Con frecuencia, son descritos como responsables y confiables.
8. **Empatía:** Los resultados altos son obtenidos por personas conscientes de los sentimientos de otros y que los valoran. Son sensibles a lo que otras personas sienten, pueden entender porque sienten lo que sienten.

Subescalas de adaptabilidad:

9. **Solución de problemas:** Los que obtienen altos puntajes son personas bastante hábiles para reconocer y definir problemas, así como para generar e implementar soluciones potencialmente efectivas, intentan resolver los problemas en lugar de evitarlos.

10. **Prueba de realidad:** Los puntajes altos lo obtienen los individuos que son capaces de evaluar la correspondencia entre lo que experimentan (lo subjetivo) y lo que en la realidad existe (lo objetivo), a menudo son descritos como personas realistas, “con los pies en la tierra” y “sintonizan” con su entorno. Su posición general en la vida implica el examinar activamente antes que adoptar una pasiva o ingenua actitud.
11. **Flexibilidad:** Los resultados elevados denotan a personas que cuentan con una amplia capacidad para adecuar sus emociones, sentimientos, pensamientos y comportamiento a situaciones y condiciones cambiantes.

Subescalas de manejo de la tensión:

12. **Tolerancia a la tensión:** Los puntajes elevados indican a personas que son capaces de resistir los eventos adversos y las situaciones llenas de tensión sin “desboronarse” , por lo general son capaces de enfrentar la tensión activa y positivamente, son calmados y rara vez se sobresaltan o sienten ansiedad.
13. **Control de los impulsos:** Los resultados altos son para aquellos individuos que son capaces de resistir o demorar sus impulsos y controlar sus arranques y tentaciones. Las personas con un buen control de los impulsos, rara vez se impacientan, sobresaltan o pierden el control.

Subescalas de estado de ánimo general:

14. **Felicidad:** Obtienen resultados altos los individuos que son capaces de sentirse satisfechos con sus propias vidas, disfrutar verdaderamente de la compañía de otros y tienen la capacidad de

obtener placer de la vida, tienen una disposición feliz y son individuos agradables con los cuales estar.

15. **Optimismo:** Los resultados altos señalan a individuos optimistas que son capaces de buscar el lado más provechoso de la vida y mantener una actitud positiva, aún si enfrentan adversidad.

3.5.2. Validez y confiabilidad del estudio

En el presente estudio, se ejecutaron los análisis de confiabilidad con el método de consistencia interna Alfa de Cronbach y la validez referente al constructo a través de las correlaciones ítem-test (Alarcón, 2004) para los puntajes alcanzados por la muestra de 49 profesores tutores en el inventario de Inteligencia emocional I-CE de BarOn. De esta forma, los puntajes que obtuvo la muestra de 49 profesores tutores en relación al Cociente de Inteligencia Emocional Total (CIET) resultaron ser válidos y confiables. El coeficiente Alfa de Cronbach en el CIET fue de 0.93. Asimismo, los únicos ítems que mostraron correlaciones negativas con el puntaje total del CIET fueron los ítems 29, 30 y 46 por lo que se procedió a neutralizar dichos ítems usando el valor central de las opciones de respuesta, de manera que no afecte a los resultados alcanzados por los profesores en el CIET.

Por su parte, el componente Intrapersonal, arrojó una confiabilidad de 0.82; mientras que los componentes Manejo del Estrés y Estado de ánimo general evidenciaron confiabilidades de 0.86 y 0.78, respectivamente.

El componente Intrapersonal mostró una confiabilidad aceptable de 0.68. Al revisar las correlaciones ítem-test se observó la existencia de dos ítems (30 y 46) cuyos puntajes correlacionaron de forma negativa con el puntaje total de dicho componente; por lo que se procedió a neutralizarlo usando el valor central de las opciones de respuesta. De esta forma, la confiabilidad resultante evidenció una mejora con un coeficiente Alfa de Cronbach de 0.75.

El componente Adaptabilidad obtuvo una confiabilidad de 0.75. Asimismo, se detectó que los puntajes del ítem 29 mostraron una correlación negativa con el puntaje total en dicho componente. En consecuencia, se neutralizó el ítem 29 usando el valor central de las opciones de respuesta. Este procedimiento ayudó a que la confiabilidad aumentara a 0.76.

Tanto en el CIET como en los componentes, se apreció que los ítems 29, 30 y 46 correlacionaron negativamente con los puntajes totales de sus respectivas escalas. Esto supone, una revisión sobre la pertinencia de dichos ítems para posteriores estudios.

Por otro lado, el análisis de confiabilidad por cada uno de los quince sub-componentes, permitió identificarlos sub-componentes Comprensión de sí mismo, Independencia, Responsabilidad Social, Solución de Problemas y Prueba de la Realidad que evidenciaron los coeficientes de confiabilidad más bajos del inventario. Asimismo, se apreció la existencia de ítems que correlacionaron de forma negativa con el total de cada uno de estos sub-componentes, por lo que se realizó el procedimiento de neutralizar con el valor central de las opciones de respuesta los ítems 35 y 63 de Comprensión de sí mismo, el ítem 3 y 19 de Independencia, el ítem 30 y 46 de Responsabilidad Social, el ítem 29 de Solución de Problemas, y el ítem 8 de Prueba de la Realidad; con lo que se obtuvo una mejora en el del coeficiente de confiabilidad cuyos valores se encontraron entre 0.42 y 0.67. Los demás sub-componentes no mencionados obtuvieron coeficientes de confiabilidad que se encontraron entre 0.54 y 0.82 (ver anexo).

Finalmente, es necesario precisar que los ítems, tanto en el total del inventario ICE-BarOn como en cada componente y sub-componente, que presentaron una capacidad discriminativa nula o baja, no se eliminaron pues se procuró mantener la estructura inicial que plantea el inventario adaptado por Ugarriza (2001).

3.5.3. Procedimiento de recolección de datos

Para la realización de la presente investigación se dieron los siguientes pasos:

En primer lugar se planteó el problema a estudiar, luego se concretaron los objetivos, se formularon las hipótesis, se investigaron los tratados previos relacionados con este estudio y se determinó la población y muestra del estudio.

A continuación, se eligió el instrumento para medir la Inteligencia Emocional de los participantes.

Posteriormente se procedió a administrar el cuestionario de forma manual, a la muestra de los 49 profesores tutores, divididos en grupos de cada nivel en los que enseñan (inicial, primaria o secundaria) y en fechas distintas previamente conversadas con los coordinadores de cada nivel de enseñanza.

Aplicados los cuestionarios se procedió a pasar cada una de las 133 respuestas, de cada uno de los 49 cuestionarios resueltos, a una base de datos en EXCEL de acuerdo a la edad, sexo y nivel de enseñanza de la muestra.

Los datos se exportaron al programa SPSS-21, obteniendo las cantidades y porcentajes de acuerdo a la edad, sexo y nivel de enseñanza de la muestra y en relación a cada uno de los quince componentes factoriales del inventario.

Se realizaron los procedimientos estadísticos para observar la existencia de diferencias de acuerdo a las hipótesis planteadas.

Obtenidos los resultados estadísticos se procedió a la descripción de los mismos para lo que se emplean las tablas correspondientes.

Posteriormente, se realizó la discusión de los resultados, la elaboración de las conclusiones y se plantean las recomendaciones.

Por último se presentó el plan de mejora de las competencias emocionales a trabajar con el grupo de profesores que obtuvieron resultados por debajo de lo esperado en cada uno de los componentes factoriales del inventario. (Ver Anexo).

3.5.4. Procesamiento de datos

El procesamiento de los datos, se realizó de la siguiente manera:

Una vez revisados los cuestionarios, se creó una base de datos computarizada en EXCEL en donde se vaciaron las referencias generales de los docentes que conformaron la muestra y sus respectivas respuestas para cada ítem.

- Como siguiente paso se exportaron los datos al programa SPSS-21.
- Se codificaron las preguntas con las alternativas de respuesta:
 - Rara vez o nunca
 - Pocas veces
 - Algunas veces
 - Muchas veces
 - Muy frecuentemente o siempre
- Aquellas afirmaciones se recodificaron a la subescala que medía cada una de ellas.
- Se procesó la data obteniendo la confiabilidad y validez de los datos utilizando los baremos de la adaptación del inventario realizados por Nelly Ugarriza (2011) para obtener los niveles de desarrollo de inteligencia emocional de acuerdo a cada componente factorial y al total general.
- Se realizaron las tablas que incluyen la distribución de frecuencias y porcentajes en cada componente y sub-componente, así como el Cociente de Inteligencia Emocional Total según los niveles obtenidos por la muestra de profesores tutores, como se muestra en la presentación de los resultados, líneas abajo.

3.6. Resultados

A continuación, se presentan los resultados que responden a los objetivos planteados en la investigación.

Es importante mencionar que las tablas que se mostrarán, incluyen la distribución de frecuencias y porcentajes en cada componente y sub-componente, así como en el Cociente de Inteligencia Emocional Total, según niveles obtenidos por la muestra de profesores tutores de inicial, primaria y secundaria del colegio Particular San Agustín de Lima. Esta clasificación de niveles se basa en baremos por edades desarrollados en la adaptación del inventario ICE – BarOn por Ugarriza (2001) en una muestra de Lima-Metropolitana.

De esta forma, la tabla 2 muestra la distribución de los profesores tutores cuyos puntajes de Inteligencia Emocional se ubican en los niveles Muy alto, Alto y Promedio. De esta forma, el 57.1% (28) de los profesores evaluados alcanzan niveles altos o muy altos, mientras que un 42.9% (21) de los profesores logra un nivel promedio. Asimismo, no se logra apreciar casos que se ubiquen en niveles por debajo del promedio.

Tabla 2
Distribución de profesores tutores según niveles de Inteligencia Emocional (IE)

| IE | n | % |
|----------|----|------|
| Muy Alto | 3 | 6.1 |
| Alto | 25 | 51.0 |
| Promedio | 21 | 42.9 |

La tabla 3 muestra la distribución de los profesores tutores cuyos puntajes de Inteligencia Emocional Intrapersonal alcanzados se ubican en los niveles Alto, Promedio y Bajo. De esta manera, el 59.2% (29) de los profesores evaluados alcanzan un nivel promedio, mientras que un 36.7% (18) de los profesores logra un nivel alto. Asimismo, se observa que sólo dos casos poseen un nivel bajo en dicha capacidad emocional.

Tabla 3
Distribución de profesores tutores según niveles alcanzados en Inteligencia Emocional Intrapersonal (IEA)

| IEA | n | % |
|----------|----|------|
| Alto | 18 | 36.7 |
| Promedio | 29 | 59.2 |
| Bajo | 2 | 4.1 |

Al hacer un análisis en detalle de los subcomponentes que forman parte de la Inteligencia emocional intrapersonal, se observa que la tabla 4 muestra la distribución de los profesores tutores cuyos puntajes de Comprensión de sí mismo alcanzados se ubican en los niveles Alto, Promedio y Bajo. De esta manera, el 75.5% (37) de los profesores evaluados posee un nivel promedio, mientras que un 20.4% (10) de los profesores logra un nivel bajo. Asimismo, se observa que sólo dos casos poseen un nivel alto en dicho sub-componente intrapersonal.

Tabla 4
Distribución de profesores tutores según niveles alcanzados en Comprensión de sí mismo (CM)

| CM | n | % |
|----------|----|------|
| Alto | 2 | 4.1 |
| Promedio | 37 | 75.5 |
| Bajo | 10 | 20.4 |

La tabla 5 muestra la distribución de los profesores tutores cuyos puntajes de Asertividad se ubican en los niveles Muy alto, Alto, Promedio, Bajo y Muy bajo. De esta manera, el 61.2% (30) de los profesores evaluados poseen un nivel promedio, y un 24.5% (12) de los profesores logra un nivel bajo o muy bajo; mientras que un 14.2% (7) obtiene un nivel alto o muy alto en este sub-componente intrapersonal.

Tabla 5
Distribución de profesores tutores según niveles alcanzados en Asertividad (AS)

| AS | n | % |
|----------|----|------|
| Muy Alto | 1 | 2.0 |
| Alto | 6 | 12.2 |
| Promedio | 30 | 61.2 |
| Bajo | 4 | 8.2 |
| Muy bajo | 8 | 16.3 |

La tabla 6 muestra la distribución de los profesores tutores cuyos puntajes de alcanzados en el sub-componente Autoconcepto se ubican en los niveles Alto, Promedio y Bajo. En tal sentido, el 59.2% (29) de los profesores evaluados alcanzan un nivel promedio, mientras que un 34.7% (17) de los profesores logra un nivel alto. Asimismo, se observa que tres casos (6.1%) poseen un nivel bajo en dicho sub-componente intrapersonal.

Tabla 6
Distribución de profesores tutores según niveles alcanzados en Autoconcepto (AC)

| AC | n | % |
|----------|----|------|
| Alto | 17 | 34.7 |
| Promedio | 29 | 59.2 |
| Bajo | 3 | 6.1 |

La tabla 7 muestra la distribución de profesores tutores de acuerdo a los niveles que obtenidos en Autorrealización. En tal sentido, se observa que el 63.3% (31) de los profesores evaluados alcanzan un nivel promedio, mientras que un 34.7% (17) de los profesores logra un nivel

alto o muy alto. Asimismo, se observa que sólo un caso posee un nivel bajo en dicho sub-componente intrapersonal.

Tabla 7
Distribución de profesores tutores según niveles alcanzados en Autorrealización (AR)

| AR | n | % |
|----------|----|------|
| Muy Alto | 1 | 2.0 |
| Alto | 16 | 32.7 |
| Promedio | 31 | 63.3 |
| Bajo | 1 | 2.0 |

La tabla 8 muestra la distribución de profesores tutores de acuerdo a los niveles que obtenidos en Independencia. De esta manera, se observa que el 79.6% (39) de los profesores evaluados alcanzan un nivel promedio, mientras que un 16.3% (8) de los profesores logra un nivel alto. Asimismo, se observa que sólo dos casos poseen un nivel bajo en dicho sub-componente intrapersonal.

Tabla 8
Distribución de profesores tutores según niveles alcanzados en Independencia (IN)

| IN | n | % |
|----------|----|------|
| Alto | 8 | 16.3 |
| Promedio | 39 | 79.6 |
| Bajo | 2 | 4.1 |

Por otro lado, los resultados obtenidos en Inteligencia Emocional Interpersonal se observan en la tabla 9 en donde se aprecia que los puntajes alcanzados por los profesores tutores se ubican en los niveles Alto, Promedio y Bajo. De esta manera, el 77.6% (38) de los profesores

evaluados alcanzan un nivel promedio, mientras que un 20.4% (10) de los profesores logra un nivel alto. Asimismo, se observa que sólo un caso de la muestra de profesores posee un nivel bajo en dicha capacidad emocional.

Tabla 9
Distribución de profesores tutores según niveles de Inteligencia Emocional Interpersonal (IEE)

| IEE | n | % |
|----------|----|------|
| Alto | 10 | 20.4 |
| Promedio | 38 | 77.6 |
| Bajo | 1 | 2.0 |

Observando en detalle el componente de Inteligencia Emocional Interpersonal, a continuación se describen los tres sub-componentes que la conforman.

De esta forma, la tabla 10 muestra la distribución de profesores tutores de acuerdo a los niveles que obtenidos en Empatía. Aquí se observa que el 65.3% (32) de los profesores evaluados alcanzan un nivel promedio, mientras que un 28.5% (14) de los profesores logra un nivel alto o muy alto. Asimismo, se aprecia que sólo tres casos poseen un nivel bajo en dicho sub-componente interpersonal.

Tabla 10
Distribución de profesores tutores según niveles alcanzados en Empatía (EM)

| EM | n | % |
|----------|----|------|
| Muy Alto | 3 | 6.1 |
| Alto | 11 | 22.4 |
| Promedio | 32 | 65.3 |
| Bajo | 3 | 6.1 |

Otro sub-componente de inteligencia emocional interpersonal es Relaciones Interpersonales. Tal como se puede apreciar, la tabla 11 muestra la distribución de profesores tutores cuyos puntajes se encuentran entre los niveles Alto, Promedio y Bajo. De esta manera, el 67.3% (33) de los profesores evaluados alcanzan un nivel promedio, mientras que un 30.6% (15) de los profesores logra un nivel alto. Asimismo, se aprecia que sólo un caso posee un nivel bajo en dicho sub-componente interpersonal.

Tabla 11
Distribución de profesores tutores según niveles de Relaciones Interpersonales(RI)

| RI | n | % |
|----------|----|------|
| Alto | 15 | 30.6 |
| Promedio | 33 | 67.3 |
| Bajo | 1 | 2.0 |

En la tabla 12 se puede apreciar la distribución de profesores tutores cuyos puntajes se encuentran entre los niveles Promedio y Bajo del sub-componente de inteligencia interpersonal de Responsabilidad Social. En este sentido, el 75.5% (37) de los profesores evaluados alcanzan un nivel promedio, mientras que un 24.5% (12) de los profesores logra un nivel bajo en dicho sub-componente interpersonal.

Tabla 12
Distribución de profesores tutores según niveles de Responsabilidad Social (RS)

| RS | n | % |
|----------|----|------|
| Promedio | 37 | 75.5 |
| Bajo | 12 | 24.5 |

Los resultados obtenidos en el componente de Inteligencia Emocional de Adaptabilidad se observan en la tabla 13 en donde se aprecia que los puntajes alcanzados por los profesores tutores se ubican en los niveles Muy Alto, Alto, Promedio y Bajo. De esta forma, el 57.1% (28) de los profesores evaluados alcanzan un nivel alto o muy alto, mientras que un 40.8% (20) de los profesores logra un nivel promedio. Asimismo, se observa que sólo un caso de la muestra de profesores posee un nivel bajo en dicha capacidad emocional.

Tabla 13
Distribución de profesores tutores según niveles de Inteligencia Emocional de Adaptabilidad (AD)

| AD | n | % |
|----------|----|------|
| Muy Alto | 6 | 12.2 |
| Alto | 22 | 44.9 |
| Promedio | 20 | 40.8 |
| Bajo | 1 | 2.0 |

Dentro de los sub-componentes de Inteligencia Emocional de Adaptabilidad, se encuentra Solución de Problemas. La tabla 14 muestra la distribución de profesores tutores cuyos puntajes se encuentran entre los niveles Muy Alto, Alto, Promedio y Bajo del sub-componente Solución de Problemas. En este sentido, el 57.1% (28) de los profesores evaluados alcanzan un nivel promedio, mientras que un 36.7% (18) de los profesores logra un nivel alto o muy alto. Asimismo, se encontró sólo tres profesores evidencian un nivel bajo en dicho sub-componente.

Tabla 14
Distribución de profesores tutores según niveles de Solución de Problemas (SP)

| SP | n | % |
|----------|----|------|
| Muy Alto | 5 | 10.2 |
| Alto | 13 | 26.5 |
| Promedio | 28 | 57.1 |
| Bajo | 3 | 6.1 |

La tabla 15 da a conocer la distribución de profesores tutores según niveles alcanzados en otro de los sub-componentes de Adaptabilidad como es Prueba de la Realidad. De esta manera, el 71.4% (35) de los profesores evaluados alcanzan un nivel promedio, mientras que un 22.4% (11) de los profesores logra un nivel alto. Asimismo, se encontró sólo tres casos que evidencian un nivel bajo en dicho sub-componente.

Tabla 15
Distribución de profesores tutores según niveles de Prueba de la Realidad (PR)

| PR | n | % |
|----------|----|------|
| Alto | 11 | 22.4 |
| Promedio | 35 | 71.4 |
| Bajo | 3 | 6.1 |

Posteriormente, se encuentra el sub-componente Flexibilidad que también forma parte del componente de Inteligencia Emocional de Adaptabilidad. En esa línea, la tabla 16 da muestras de la distribución de los profesores tutores según niveles obtenidos. Es así que más de la mitad de los profesores (51.0%) muestran un nivel promedio, mientras que un 46.9% de los profesores alcanzan un nivel alto o muy alto. Sólo se ha evidenciado un solo caso que posee un nivel bajo en flexibilidad.

Tabla 16
Distribución de profesores tutores según niveles de Flexibilidad(FL)

| FL | n | % |
|----------|----|------|
| Muy Alto | 8 | 16.3 |
| Alto | 15 | 30.6 |
| Promedio | 25 | 51.0 |
| Bajo | 1 | 2.0 |

Por su parte, los resultados obtenidos en el componente de Inteligencia Emocional de Manejo del Estrés se muestran en la tabla 17 en donde los puntajes alcanzados por los profesores tutores se ubican en los niveles Muy Alto, Alto, Promedio y Bajo. De esta forma, el 49.0% (24) de los profesores evaluados alcanzan un nivel alto o muy alto, mientras que un 46.9% (23) de los profesores logra un nivel promedio. Asimismo, se observa que sólo dos casos de la muestra de profesores poseen un nivel bajo en dicha capacidad emocional.

Tabla 17
Distribución de profesores tutores según niveles de Inteligencia Emocional de Manejo del Estrés (ME)

| ME | n | % |
|----------|----|------|
| Muy Alto | 2 | 4.1 |
| Alto | 22 | 44.9 |
| Promedio | 23 | 46.9 |
| Bajo | 2 | 4.1 |

El componente de inteligencia emocional de Manejo del Estrés posee dos sub-componentes los cuales son Tolerancia al Estrés y Control de Impulsos.

La tabla 18 muestra los resultados obtenidos por la muestra de profesores en Tolerancia al Estrés. En este sentido, se aprecia que el 46.9% (23) de los profesores tutores evidencian un nivel promedio, mientras que un 44.9% (22) de los profesores tutores se ubican en un nivel alto o muy alto. Asimismo, sólo cuatro profesores alcanzan un nivel bajo en dicho sub-componente.

Tabla 18
Distribución de profesores tutores según niveles de Tolerancia al Estrés (TE)

| TE | n | % |
|----------|----|------|
| Muy Alto | 3 | 6.1 |
| Alto | 19 | 38.8 |
| Promedio | 23 | 46.9 |
| Bajo | 4 | 8.2 |

La tabla 19 muestra los resultados obtenidos por la muestra de profesores en Control de Impulsos. En este sentido, se aprecia que el 51.0% (25) de los profesores tutores evidencian un nivel alto o muy alto, mientras que un 44.9% (22) de los profesores tutores se ubican en un nivel promedio. Asimismo, sólo dos profesores alcanzan un nivel bajo en dicho sub-componente.

Tabla 19
Distribución de profesores tutores según niveles de Control de Impulsos (CI)

| CI | n | % |
|----------|----|------|
| Muy Alto | 6 | 12.2 |
| Alto | 19 | 38.8 |
| Promedio | 22 | 44.9 |
| Bajo | 2 | 4.1 |

Finalmente, se presentan los resultados obtenidos en el componente de Inteligencia Emocional - Estado de Ánimo General que se muestran en la tabla 20 en donde los puntajes alcanzados revelan que el 67.3% (33) de los profesores evaluados logra un nivel promedio, mientras que un 28.6% (14) de los profesores obtiene un nivel alto. Asimismo, se observa que únicamente dos casos de la muestra de profesores poseen un nivel bajo en dicha capacidad emocional.

Tabla 20
Distribución de profesores tutores según niveles de Inteligencia Emocional - Estado de Ánimo General (AG)

| AG | n | % |
|----------|----|------|
| Alto | 14 | 28.6 |
| Promedio | 33 | 67.3 |
| Bajo | 2 | 4.1 |

El componente Estado de Ánimo General está formado por los sub-componentes Felicidad y Optimismo, cuyos resultados se muestran en las tablas 21 y 22, respectivamente.

La tabla 21 muestra la distribución de profesores tutores según niveles alcanzados en el sub-componente Felicidad. De esta manera, el 63.3% (31) de los profesores evaluados alcanzan un nivel promedio, mientras que un 34.7% (17) de los profesores logra un nivel alto o muy alto. Por otro lado, se encontró sólo un caso que evidencia un nivel bajo en dicho sub-componente.

Tabla 21
Distribución de profesores tutores según niveles de Felicidad (FE)

| FE | n | % |
|----------|----|------|
| Muy Alto | 4 | 8.2 |
| Alto | 13 | 26.5 |
| Promedio | 31 | 63.3 |
| Bajo | 1 | 2.0 |

La tabla 22 muestra la distribución de profesores tutores según niveles alcanzados en el sub-componente Optimismo. De esta forma, el 65.3% (32) de los profesores evaluados alcanzan un nivel promedio, mientras que un 28.6% (14) de los profesores logra un nivel alto. Por otro lado, se encontró sólo tres profesores evidencian un nivel bajo en dicho sub-componente.

Tabla 22
Distribución de profesores tutores según niveles de Optimismo (OP)

| OP | n | % |
|----------|----|------|
| Alto | 14 | 28.6 |
| Promedio | 32 | 65.3 |
| Bajo | 3 | 6.1 |

CAPITULO IV

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

4.1. Interpretación y/o discusión de resultados

A continuación se procederá al análisis de los resultados presentados en el capítulo anterior, los cuales serán interpretados de acuerdo a los objetivos y las hipótesis formuladas.

La presente investigación se propuso responder a la siguiente pregunta: ¿Qué niveles de Inteligencia Emocional presentan los profesores tutores de inicial, primaria y secundaria del Colegio Particular San Agustín de Lima?

De acuerdo a esto y teniendo en cuenta los resultados obtenidos podemos decir que se encontró que el nivel de **Inteligencia Emocional General** de los profesores tutores del Colegio San Agustín, en su mayoría (57%) **se encuentra entre los niveles alto o muy alto**, lo que puede deberse a que en el proceso de selección de docentes del colegio se realiza de manera exhaustiva; que pasa por revisar las referencias profesionales de los profesores, asimismo, ellos pasan por entrevistas y por un examen psicológico donde se pueden evaluar competencias personales que encajen dentro del perfil del docente del colegio.

El perfil, lo podemos encontrar en los anexos de esta investigación.

Por otra parte, el colegio se preocupa, constantemente, por capacitar a sus profesores, en temas de manejo tutorial y desarrollo de

competencias personales, ya que ellos son enviados a cursos que se dan en otras instituciones y a cargo de especialistas externos en este rubro.

Una prueba de esta preocupación que tiene el personal directivo del colegio en estos temas es el haber apoyado la presente investigación que según manifestaron, les servirá como una “radiografía” para ver cómo están sus docentes en el campo de la Inteligencia Emocional y poder capacitar a los que obtengan puntajes bajos en algunas áreas.

Podemos decir entonces, en relación a nuestra hipótesis general planteada, que **no existen índices bajos de Inteligencia Emocional** en más de la tercera parte de los profesores tutores de inicial, primaria y secundaria del Colegio Particular San Agustín de Lima.

Ahora bien, en relación a los cinco subcomponentes de la prueba, los cuales se dividen en Inteligencia Emocional Intrapersonal, Inteligencia Emocional Interpersonal, Adaptabilidad, Manejo de Estrés y Estado de Ánimo General, podemos decir que:

En el Subcomponente de **Inteligencia Emocional Intrapersonal**, el 59.2% (29) de los profesores evaluados alcanzan un **nivel promedio**, mientras que un 36.7% (18) de los profesores logra un nivel alto, asimismo, se observa que sólo dos casos poseen un nivel bajo en dicha capacidad emocional y teniendo en cuenta que este subcomponente de Inteligencia Emocional Intrapersonal evalúa los aspectos de comprensión de sí mismo, asertividad, autoconcepto, autorrealización e independencia, hemos observado en los resultados, que **los puntajes más altos se encuentran en Autorrealización** con solo un profesor con un puntaje bajo en esta área, asimismo, **el puntaje más bajo se encuentran en el área de comprensión de sí mismo** con 10 profesores con puntajes bajos en esta área.

De estos resultados podemos inferir que los docentes del colegio San Agustín obtienen puntajes altos en el aspecto de autorrealización que tiene que ver con la capacidad de desarrollar el potencial personal, el encontrarse inmerso en proyectos que los conducen a vidas significativas, valiosas y plenas, saben a dónde van y por qué, ya que existe una buena política de incentivos, entre ellos los económicos, que le permiten al personal lograr una mayor preparación, así como satisfacer ciertas

necesidades personales que les permiten también, sentirse auto-realizados a la mayoría de ellos.

Por otra parte el puntaje más bajo, se encuentra en el área de comprensión o conocimiento de sí mismo, que corresponde a las personas que se encuentran en contacto con sus sentimientos y emociones, saben lo que están sintiendo y entienden por qué lo sienten; es ciertamente preocupante que 10 de los 49 profesores evaluados y que además el 45% de estos docentes están en rangos de edad entre los 35 y 44 años donde se supone son edades en las que el ser humano debe haber alcanzado un nivel adecuado de madurez en este sentido, hayan obtenido puntajes bajos, por lo que el plan de mejora que pueda aplicarse luego de los resultados de esta investigación, irían enfocados a trabajar este aspecto con los docentes del colegio.

Podemos decir entonces, en relación a nuestra primera hipótesis específica planteada, que **no existen índices bajos de Inteligencia Emocional Intrapersonal** en más de la tercera parte de los profesores tutores de inicial, primaria y secundaria del Colegio Particular San Agustín de Lima.

En el Subcomponente de **Inteligencia Emocional Interpersonal**, se observa que el 77.6% (38) de los profesores evaluados alcanzan un nivel promedio, mientras que un 20.4% (10) de los profesores logra un nivel alto. Asimismo, se observa que sólo un caso de la muestra de profesores posee un nivel bajo en dicha capacidad emocional y teniendo en cuenta que este subcomponente que corresponde a la Inteligencia Emocional Interpersonal evalúa los aspectos de empatía, relaciones interpersonales y responsabilidad social, se ha observado en los resultados, que **los puntajes más altos se encuentran en Relaciones Interpersonales** con solo un profesor con un puntaje bajo en esta área, asimismo, **el puntaje más bajo se encuentran en el área de Responsabilidad Social** con 12 profesores con puntajes bajos en esta área.

De estos resultados podemos inferir que los docentes del colegio San Agustín obtienen puntajes altos en el aspecto de Relaciones Interpersonales, que tiene que ver con la capacidad para establecer relaciones mutuamente satisfactorias, ya que al ser una institución educativa muy grande, que alberga gran cantidad de docentes y alumnos,

se abre la posibilidad de interrelación entre ellos, por otra parte existen gran cantidad de actividades con los alumnos y entre docentes, lo que les da la posibilidad de extender la capacidad de comunicación entre los miembros de la comunidad educativa.

Por otra parte el puntaje más bajo, se encuentra en el área de Responsabilidad Social, que corresponde a las personas colaboradoras con los demás, miembros constructivos de sus grupos sociales, responsables y confiables. Es importante destacar que 12 de los 49 docentes evaluados en este subcomponente hayan obtenido puntajes bajos y ninguno, un puntaje alto o muy alto. Nuestro plan de mejora podría ir a trabajar este aspecto de una manera más enfática.

Podemos decir entonces, en relación a nuestra segunda hipótesis específica planteada, que **no existen índices bajos de Inteligencia Emocional Interpersonal** en más de la tercera parte de los profesores tutores de inicial, primaria y secundaria del Colegio Particular San Agustín de Lima.

En el Subcomponente de **Inteligencia Emocional de Adaptabilidad**, se observa que el 57.1% (28) de los profesores evaluados alcanzan un nivel alto o muy alto, mientras que un 40.8% (20) de los profesores logra un nivel promedio. Asimismo, se observa que sólo un caso de la muestra de profesores posee un nivel bajo en dicha capacidad emocional y teniendo en cuenta que este subcomponente que corresponde a la Inteligencia Emocional de Adaptabilidad evalúa los aspectos de solución de problemas, prueba de la realidad y flexibilidad, se ha observado en los resultados, que **los puntajes más altos se encuentran en el área de Flexibilidad** con solo un profesor con un puntaje bajo en esta área, asimismo, **los puntajes más bajos se encuentran en las áreas de Solución de Problemas y Prueba de la Realidad** con 3 profesores con puntajes bajos en cada uno de estos aspectos.

De estos resultados podemos interpretar que los docentes del colegio San Agustín obtienen puntajes altos en el aspecto de Flexibilidad que tiene que ver con la capacidad que demuestra una persona para adecuar sus propias emociones, pensamientos y comportamiento a las distintas situaciones y condiciones del medio que lo rodea, ya que al ser una institución educativa grande que cuenta con todos los niveles de

enseñanza, están constantemente moviendo al personal en las diferentes actividades formando comisiones de participación en charlas, talleres, actuaciones, actividades recreativas, dinámicas deportivas entre otros, logrando que los docentes se desenvuelvan en diferentes áreas lo que hace que incrementen sus niveles de flexibilidad y adaptación a los cambios de su entorno.

Podemos decir entonces, en relación a nuestra tercera hipótesis específica planteada, que **no existen índices bajos de Inteligencia Emocional de Adaptabilidad** en más de la tercera parte de los profesores tutores de inicial, primaria y secundaria del Colegio Particular San Agustín de Lima.

En el Subcomponente de **Manejo de Estrés**, se aprecia que los puntajes alcanzados por los profesores tutores se ubican en los niveles Muy Alto, Alto, Promedio y Bajo. De esta forma, el 49.0% (24) de los profesores evaluados alcanzan un nivel alto o muy alto, mientras que un 46.9% (23) de los profesores logra un nivel promedio. Asimismo, se observa que sólo dos casos de la muestra de profesores poseen un nivel bajo en dicha capacidad emocional y teniendo en cuenta que este subcomponente que corresponde a la Inteligencia Emocional de Manejo de Estrés, evalúa los aspectos de tolerancia al estrés y control de impulsos, se ha observado en los resultados, que **los puntajes más altos se encuentran en Control de Impulsos** con solo dos profesores con un puntaje bajo en esta área, asimismo, **el puntaje más bajo se encuentran en el área de Tolerancia al Estrés** con 4 profesores con puntajes bajos en esta área.

De estos resultados podemos decir que los docentes del colegio San Agustín obtienen puntajes altos en el aspecto de Control de Impulsos, que tiene que ver con la capacidad que muestra el individuo para resistir o controlar un impulso, arranque o tentación y actuar estando sereno y controlando la agresión, la hostilidad y la conducta irresponsable, ya que los docentes tutores son constantemente evaluados y observados en sus sesiones de clase por el Departamento de Tutoría que en coordinación con el Departamento Psicopedagógico realizan las supervisiones de las clases de los profesores, quienes luego reciben una retroalimentación que dicha supervisión donde, constantemente, se les recalca el aspecto de control de impulsos, tolerancia y el buen trato a los alumnos, situación que los docentes tienen mayormente presente.

Por otra parte el puntaje más bajo, se encuentra en el área de Tolerancia al Estrés, que corresponde a las personas que tienen la capacidad de resistir a las circunstancias adversas y a las situaciones llenas de tensión sin “desmoronarse” enfrentando activa y positivamente la tensión. Es la capacidad que permite sobrellevar las situaciones difíciles sin sentirse demasiado abrumado. Solamente cuatro profesores alcanzan un nivel bajo en dicho sub-componente.

Podemos decir entonces, en relación a nuestra cuarta hipótesis específica planteada, que **no existen índices bajos de Manejo del Estrés** en más de la tercera parte de los profesores tutores de inicial, primaria y secundaria del Colegio Particular San Agustín de Lima.

En el Subcomponente de **Estado de Ánimo General**, se muestra que los puntajes alcanzados revelan que el 67.3% (33) de los profesores evaluados logra un nivel promedio, mientras que un 28.6% (14) de los profesores obtiene un nivel alto. Asimismo, se observa que únicamente dos casos de la muestra de profesores poseen un nivel bajo en dicha capacidad emocional.

Teniendo en cuenta que este subcomponente que corresponde al Estado de Ánimo General, evalúa los aspectos de felicidad y optimismo, se ha observado en los resultados, que **los puntajes más altos se encuentran en Felicidad** con solo un profesor con un puntaje bajo en esta área, asimismo, **el puntaje más bajo se encuentran en el área de Optimismo** con 3 profesores con puntajes bajos en esta área.

De estos resultados podemos decir que los docentes del colegio San Agustín obtienen puntajes altos en el aspecto de Felicidad que es la capacidad que tiene una persona de sentirse satisfecho(a) con su propia vida, disfrutar de sí mismo(a) y de otros y divertirse. La felicidad comprende la autosatisfacción, el contento en general y la capacidad de disfrutar de la vida. Este componente de la inteligencia emocional implica la capacidad de disfrutar de diversos aspectos de la propia vida y de la vida en general; ya que los docentes del Colegio San Agustín de Lima, mayormente, mantienen una identificación con la institución que se manifiesta en su agrado por pertenecer a un centro educativo de reconocido prestigio a nivel nacional, por otra parte, laboralmente se les reconoce sus beneficios de ley, los sueldos están por encima de lo que

puedan ofrecer otros colegios y por último, se suelen respetar los periodos de permanencia de los trabajadores de acuerdo a las leyes, todo esto puede generar un grado de satisfacción laboral en la mayoría de los docentes, lo que se ve reflejado en los altos niveles en el rubro de Felicidad de la prueba.

Por otra parte el puntaje más bajo, se encuentra en el área de Optimismo, que corresponde a la capacidad de encontrar el lado más provechoso de la vida y mantener una actitud positiva, aun en la adversidad. Implica la esperanza en el planteamiento de vida que tiene una persona. Es la visión positiva de las circunstancias diarias. El optimismo es lo opuesto al pesimismo, el cual es un síntoma común de la depresión.

Solamente tres profesores alcanzan un nivel bajo en dicho sub-componente.

Podemos decir entonces, en relación a nuestra quinta hipótesis específica planteada, que **no existen índices bajos de Estado de Ánimo** en más de la tercera parte de los profesores tutores de inicial, primaria y secundaria del Colegio Particular San Agustín de Lima.

Por todo lo visto y analizado, se puede resaltar la importancia del presente estudio en el hecho de corroborar los resultados favorables que arroja, lo cual anima a que la institución continúe preocupándose por fomentar investigaciones como ésta, así como la importancia que le brindan las autoridades del colegio a la capacitación de sus docentes en aspectos de desarrollo personal.

Por otra parte, cabe resaltar la importancia de haber detectado las áreas de déficit donde algunos profesores obtuvieron puntajes bajos con quienes se trabajaría y aplicaría el programa de intervención que se presenta como anexo a esta investigación y cuyos resultados de su aplicación serían objetivo de un próximo estudio.

CONCLUSIONES

A continuación se presentan las conclusiones del estudio:

CONCLUSIONES GENERALES

1. **Existe un alto nivel de Inteligencia Emocional General** en los profesores tutores de inicial, primaria y secundaria del Colegio Particular San Agustín de Lima.
En su mayoría (57%) se encuentran entre los niveles alto y muy alto.
2. **No existen índices bajos de Inteligencia Emocional** en más de la tercera parte de los profesores tutores de inicial, primaria y secundaria del Colegio Particular San Agustín de Lima.

CONCLUSIONES ESPECÍFICAS

- a. **No existen índices bajos de Inteligencia Emocional Intrapersonal** en más de la tercera parte de los profesores tutores de inicial, primaria y secundaria del Colegio Particular San Agustín de Lima.
- b. **No existen índices bajos de Inteligencia Emocional Interpersonal** en más de la tercera parte de los profesores tutores de inicial, primaria y secundaria del Colegio Particular San Agustín de Lima.

- c. **No existen índices bajos de Adaptabilidad** en más de la tercera parte de los profesores tutores de inicial, primaria y secundaria del Colegio Particular San Agustín de Lima.
- d. **No existen índices bajos de Manejo de la Presión o Estrés** en más de la tercera parte de los profesores tutores de inicial, primaria y secundaria del Colegio Particular San Agustín de Lima.
- e. **No existen índices bajos de Estado de Ánimo** en más de la tercera parte de los profesores tutores de inicial, primaria y secundaria del Colegio Particular San Agustín de Lima.

RECOMENDACIONES

1. Se considera importante la realización de investigaciones como el presente estudio en donde se pueden dar a conocer los niveles de Competencias o Inteligencia Emocional que presentan los trabajadores, especialmente docentes de los diferentes centros educativos para poder identificar aspectos de personalidad que se deban mejorar y que esta mejora repercuta favorablemente en la relación con sus alumnos que son seres en formación y donde el vínculo afectivo de éstos con el tutor se torna de vital importancia para lograr un desarrollo emocional favorable.
2. Es necesario crear programas de intervención para fortalecer las competencias emocionales de los docentes, convirtiéndolos en profesores “emocionalmente sanos”, ya que en muchos casos, por el mismo desgaste de la labor y el estrés, se les hace difícil generar un ambiente de clase adecuado para el proceso educativo y que repercuta positivamente en la formación integral de sus alumnos.
3. Tomar conciencia de la situación laboral de los docentes de nuestro país, que puede ser visto desde tres puntos: problemas en la formación del docente, bajo nivel remunerativo, y un marco normativo irreal. Primero, la docencia peruana atraviesa un serio problema de calidad. Segundo, no existen mecanismos de incentivo para el profesor. El marco normativo vigente no penaliza la ineficiencia ni premia la eficiencia, así, el régimen de remuneraciones no está vinculado al desempeño. En la remuneración del docente existe una diferencia importante en la remuneración entre los que poseen título pedagógico y los que no.

Finalmente, el entrapamiento político en el que se encuentra actualmente este sector no le hace nada bien a una educación como la peruana que se halla mal ubicada a nivel internacional. La solución al problema educativo, debería buscar soluciones innovadoras tanto por el lado de la demanda y como de la oferta.

BIBLIOGRAFÍA

LIBROS:

- Ader, R. (2007). *Psychoneuroimmunology*. Amsterdam: Elsevier/AcademicPress.
- Ader, R., Felten, D. L., y Cohen, N. (1991). *Psychoneuroimmunology*. Nueva York: Academic Press.
- Alarcón. (2008). *Métodos y diseños de investigación del comportamiento*. Lima: Universidad Ricardo Palma.
- Alberici y Serreri (2005). *Competencias y formación en la edad adulta. Balance de competencias*. Barcelona: Alertes.
- Alex, L. (1991). *Descripción y registro de las cualificaciones. El concepto de cualificación*. Formación Profesional, 2, 23-27.
- Álvarez, M. y otros (2001). *Diseño y evaluación de programas de educación emocional*. Barcelona: Ciss-Praxis.
- Antunes, C. A. (2000). *El Desarrollo de la personalidad y la inteligencia emocional: diálogos que ayudan a crecer*. Barcelona: Gedisa.
- Besolan, Alecop y Mondragon Universitatea (2000). *Proyecto piloto de competencias de acción profesional en Alecop*.

- Bonano, G.A. (2001). *Emotion self-regulation*. En T. J. Mayne y G.A. Bonano (Eds.). *Emotions. Current issues and future directions*. New York: The Guilford Press.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2002). *La competencia emocional*, en M. Álvarez y R. Bisquerra, *Manual de orientación y tutoría* Barcelona: Praxis, 144/69-144/83.
- Bisquerra, R. (2003). *Educación emocional y competencias básicas para la vida*. Revista de Investigación Educativa (RIE), 21, 1, 7-43.
- Brunner, J. J. (2005). *Competencias para la vida: ProyectoDeSeCo*.
- Bunk, G. P. (1994). *La transmisión de las competencias en la formación y el perfeccionamiento profesionales de la RFA*. Revista Europea de Formación Profesional, 1, 8-14.
- Damasio, A. (2001). *La sensación de lo que ocurre: cuerpo y emoción en la construcción de la conciencia*. Madrid: Debate.
- Damasio, A. R. (1996). *El error de Descartes*. Barcelona: Crítica.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairos.
- González, S. (2008). *Proyecto Educativo Agustiniiano*. Lima: Colegio San Agustín.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P (2003). *Metodología de La Investigación*. México, D. F. McGraw-Hill Interamericana.
- Sánchez, H. (2009) *Metodología y Diseños en la Investigación Científica*. Lima: Ed. Visión Universitaria.
- Ugarriza, N. (2001). *Inventario de Inteligencia Emocional*. Lima: Ed. Libro Amigo.

Vallés, A. y Vallés, C. (2003). *La autorregulación para el Afrontamiento emocional*. Valencia: Promolibro.

INVESTIGACIONES:

Alva, P. (2010). *Programa de Mejora de las Competencias Emocionales en P5 de Educación Infantil*. (Resumen). Universidad Internacional de la Rioja. 1,52.

Bisquerra, R. (2003). *Educación Emocional y Competencias Básicas para la Vida*. (Resumen). Revista de Investigación Educativa, 7,43.

Bisquerra, R. (2005). *La educación Emocional en la Formación del Profesorado*. (Resumen). Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 95-114.

Bueno, C. (2005). *La Inteligencia Emocional en alumnos de Magisterio: La Percepción y Comprensión de los Sentimientos y las Emociones*. (Resumen). Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 169,194.

Cabello, R. (2010). *Docentes Emocionalmente Inteligentes*. (Resumen). Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 13(1) 41-49.

Coronel, E. (2011). *Relación entre Inteligencia Emocional y Desempeño Docente en aula en la Universidad Continental de Huancayo*. (Resumen). Apuntes en Ciencias Sociales. 27,32.

De Souza, L. (2012). *Competencias Emocionales y Resolución de Conflictos en el aula*. (Resumen). Universidad Autónoma de Barcelona, 1, 293.

Fernández-Arata, J. (2007). *Desempeño docente y su relación con orientación a la meta, estrategias de aprendizaje y autoeficacia: Un estudio con maestros de primaria de Lima, Perú*. (Resumen). Universitas Psychologica. 385-401.

- Fernández, P. (2008). *La Inteligencia Emocional como una habilidad Esencial en la Escuela*. (Resumen). Revista Iberoamericana de Educación, 1681, 5653.
- García, B. (2008). *Modelo de Evaluación de Competencias Docentes para la Educación Media y Superior*. (Resumen). Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa. 1,13.
- Palomera, R. (2008). *La Inteligencia Emocional como una Competencia Básica en la Formación Inicial de los Docentes: Algunas Evidencias*. (Resumen). Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa, 437-454.
- Pena, M. (2008). *Estado de la Investigación en España sobre Inteligencia Emocional en el Ámbito Educativo*. (Resumen). Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa, 400-420.
- Pérez-Escoda, M. (2012). *Desarrollo de la Competencia Emocional de Maestros y Alumnos en contextos escolares*. (Resumen). Revista de Educación y Psicología. 1183-1208.
- Sánchez, A. (2006). *Eficacia de un Programa de Intervención para la mejora del clima escolar: Algunos resultados*. (Resumen). Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa. 353-370.
- Saravia, L. (2008). *La Evaluación del Desempeño Docente. Perú, una Experiencia en Construcción*. (Resumen). Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa. 1,17.
- Ugarriza, N. (2001). *La Evaluación de la Inteligencia Emocional a través del Inventario de BarOn (I-CE) en una muestra de Lima Metropolitana*. (Resumen). Revista Universidad de Lima. 129 - 160.

**ANEXOS
DE LA INVESTIGACIÓN**

ANEXO 1

COLEGIO SAN AGUSTÍN DE LIMA

El Colegio San Agustín de Lima, el lugar donde se realizó el presente estudio es un Colegio con 110 años de historia y tradición, que pertenece a la Orden de San Agustín, fundada en el año 1244 en Italia y con presencia en el Perú desde 1548. Pertenece a una red de Instituciones Educativas agustinas que cuenta con más de 6 Universidades, 13 Institutos Superiores y 113 Colegios en todo el mundo. Ofrece el Programa del Diploma del Bachillerato Internacional, las certificaciones de Cambridge en inglés, robótica en ciencias y Microsoft en informática y, Optimist integral y articulado en inicial, 1° y 2° de primaria.

En la sede de Lima cuenta con 233 trabajadores entre personal docente, administrativo y de mantenimiento. Se encuentra ubicado en la Avenida Javier Prado, distrito de San Isidro, Lima.

ANEXO 2

PERFIL DEL DOCENTE DEL COLEGIO SAN AGUSTIN DE LIMA

Espiritual:

- Tiene como modelo de vida a Jesucristo asumiendo su mensaje, estilo de vida y valores, de modo que tiene una vida ejemplar a nivel moral.
- Participa en la vida y misión de la Iglesia, asistiendo a la misa dominical, confesándose con frecuencia y teniendo momentos de oración.
- Promueve activamente la fe católica y las actividades que se realizan en el colegio para su desarrollo.
- Se identifica con el carisma agustino y el proyecto educativo del colegio que tiene como razón de ser la evangelización.
- Participa en reuniones, jornadas, retiros, etc. para madurar y cultivar su fe, su práctica y su cultura religiosa.

Intelectual:

- Es un profesional experto en el área que tiene a su cargo.
- Sabe aplicar estrategias de aprendizaje para el desarrollo de capacidades en el aula.
- Es un mediador de los aprendizajes dejando el protagonismo al alumno.
- Tiene una amplia cultura general de modo que pueda mediar entre el alumno y la cultura, tanto local como global.
- Reflexiona sobre su labor educativa, buscando mejorarla, capacitándose permanentemente y desarrollándose como persona y como profesional.

Volitivo:

- Se supera día a día esforzándose en desarrollar un aprendizaje permanente.
- Se interesa por cada uno de sus tutoriados y alumnos, especialmente por los que presentan mayores dificultades.

- Ejerce una autoridad participada y entendida como servicio, siendo cercano, respetando y haciéndose respetar por los alumnos.

Corporal:

- Cuida el aseo individual e institucional y su salud integral, además de su adecuada presentación personal.
- Practica algún deporte en forma regular y saludable.
- Sabe expresar su afectividad de modo equilibrado y asertivo.

Emotivo:

- Es capaz de crear un clima de confianza y fraternidad entre los alumnos.
- Conoce y acepta su carácter, fortalezas y debilidades e historia personal.
- Muestra madurez, autoestima, confianza y cordialidad.

Social:

- Se identifica con la institución, sintiéndose corresponsable con lo que le pasa, sus problemas y tarea educativa.
- Convive con sus colegas en la paz y fraternidad creando lazos de amistad y resolviendo los conflictos que puedan suscitarse.
- Participa activamente en las actividades del colegio.
- Es capaz de trabajar en equipo con sus colegas y directivos.
- Es capaz de dialogar y discrepar con respecto defendiendo con argumentos, sus ideas.
- Se identifica con la cultura peruana.
- Trata con respeto a los alumnos y padres de familia.
- Es honesto y sincero.

Dimensión Activa:

- Cumple en primer lugar su función primaria como intermediario entre la cultura institucional y sus alumnos.
- No sólo imparte conocimientos y suscita buenas acciones y actitudes sino que lo hace en forma profesional y planificada.
- Trabaja como miembro de un equipo docente en un proyecto integrado e integrador.

Dimensión Efectiva:

- Tanto con la palabra como con el ejemplo coherente, motiva y mejora los patrones de comportamiento de sus alumnos.
- Prepara a los alumnos para integrarse a la sociedad como ciudadanos trabajadores y productivos.
- Conduce a los educandos por el camino deseado indicando principios, distinguiendo conductas deseadas de las inadecuadas, sabiendo motivar, premiar, amonestar o sancionar, aconsejar y alentar.

ANEXO 3

TEST

Evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de BarOn (I-CE)

Nombre: _____ Edad: _____ Sexo: _____
Ocupación: _____ Especialidad: _____ Fecha: _____

Inventario de inteligencia emocional (BarOn)

Introducción

Este cuestionario contiene una serie de frases cortas que permiten hacer una descripción de ti mismo(a). Para ello, debes indicar en qué medida cada una de las oraciones que aparecen a continuación es verdadera, de acuerdo a como te sientes, piensas o actúas la mayoría de las veces. Hay cinco respuestas por cada frase.

1. Rara vez o nunca es mi caso
2. Pocas veces es mi caso
3. A veces es mi caso
4. Muchas veces es mi caso
5. Con mucha frecuencia o siempre es mi caso.

Instrucciones

Lee cada una de las frases y selecciona UNA de las cinco alternativas, la que sea más apropiada para ti, seleccionando el número (del 1 al 5) que corresponde a la respuesta que escogiste según sea tu caso. Marca con un aspa el número.

Si alguna de las frases no tiene que ver contigo, igualmente responde teniendo en cuenta cómo te sentirías, pensarías o actuarías si estuvieras en esa situación. Notarás que algunas frases no te proporcionan toda la información necesaria; aunque no estés seguro(a) selecciona la respuesta más adecuada para ti. No hay respuestas "correctas" o "incorrectas", ni respuestas "buenas" o "malas". Responde honesta y sinceramente de acuerdo a cómo eres, NO como te gustaría ser, no como te gustaría que otros te vieran. NO hay límite de tiempo, pero, por favor, trabaja con rapidez y asegúrate de responder a TODAS las oraciones.

1. Para superar las dificultades que se me presentan actúo paso a paso.
2. Es duro para mí disfrutar de la vida.
3. Prefiero un trabajo en el que se me diga casi todo lo que tengo que hacer.
4. Sé como enfrentar los problemas más desagradables.
5. Me agradan las personas que conozco.
6. Trato de valorar y darle el mejor sentido a mi vida.
7. Me resulta relativamente fácil expresar mis sentimientos.
8. Trato de ser realista, no me gusta fantasear ni soñar despierto(a).
9. Reconozco con facilidad mis emociones.
10. Soy incapaz de demostrar afecto.
11. Me siento seguro(a) de mí mismo(a) en la mayoría de situaciones.
12. Tengo la sensación de que algo no está bien en mi cabeza.
13. Tengo problemas para controlarme cuando me enoja.
14. Me resulta difícil comenzar cosas nuevas.

15. Cuando enfrento una situación difícil me gusta reunir toda la información que pueda sobre ella.
16. Me gusta ayudar a la gente.
17. Me es difícil sonreír.
18. Soy incapaz de comprender cómo se sienten los demás.
19. Cuando trabajo con otros tiendo a confiar más en sus ideas que en las mías.
20. Creo que puedo controlarme en situaciones muy difíciles.
21. Realmente no sé para que soy bueno(a).
22. No soy capaz de expresar mis ideas.
23. Me es difícil compartir mis sentimientos más íntimos con los demás.
24. No tengo confianza en mí mismo(a).
25. Creo que he perdido la cabeza.
26. Soy optimista en la mayoría de las cosas que hago.
27. Cuando comienzo a hablar me resulta difícil detenerme.
28. En general, me resulta difícil adaptarme.
29. Me gusta tener una visión general de un problema antes de intentar solucionarlo.
30. No me molesta aprovecharme de los demás, especialmente si se lo merecen.
31. Soy una persona bastante alegre y optimista.
32. Prefiero que otros tomen decisiones por mí.
33. Puedo manejar situaciones de estrés, sin ponerme demasiado nervioso.
34. Pienso bien de las personas.
35. Me es difícil entender cómo me siento.
36. He logrado muy poco en los últimos años.
37. Cuando estoy enojado(a) con alguien se lo puedo decir.
38. He tenido experiencias extrañas que no puedo explicar.
39. Me resulta fácil hacer amigos(as).
40. Me tengo mucho respeto.
41. Hago cosas muy raras.
42. Soy impulsivo(a), y eso me trae problemas.
43. Me resulta difícil cambiar de opinión.
44. Soy bueno para comprender los sentimientos de las personas.
45. Lo primero que hago cuando tengo un problema es detenerme a pensar.
46. A la gente le resulta difícil confiar en mí.
47. Estoy contento(a) con mi vida.
48. Me resulta difícil tomar decisiones por mí mismo(a).
49. No puedo soportar el estrés.
50. En mi vida no hago nada malo.
51. No disfruto lo que hago.
52. Me resulta difícil expresar mis sentimientos más íntimos.
53. La gente no comprende mi manera de pensar.
54. Generalmente espero lo mejor.
55. Mis amigos me confían sus intimidades.
56. No me siento bien conmigo mismo(a).
57. Percibo cosas extrañas que los demás no ven.
58. La gente me dice que baje el tono de voz cuando discuto.
59. Me resulta fácil adaptarme a situaciones nuevas.
60. Cuando intento resolver un problema analizo todas las posibles soluciones y luego escojo la que considero mejor.

Evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de BarOn (I-CE)

61. Me detendría y ayudaría a un niño que llora por encontrar a sus padres, aun cuando tuviese algo que hacer en ese momento.
62. Soy una persona divertida.
63. Soy consciente de cómo me siento.
64. Siento que me resulta difícil controlar mi ansiedad.
65. Nada me perturba.
66. No me entusiasman mucho mis intereses.
67. Cuando estoy en desacuerdo con alguien soy capaz de decirselo.
68. Tengo tendencia a fantasear y a perder contacto con lo que ocurre a mi alrededor.
69. Me es difícil llevarme con los demás.
70. Me resulta difícil aceptarme tal como soy.
71. Me siento como si estuviera separado(a) de mi cuerpo.
72. Me importa lo que puede sucederle a los demás.
73. Soy impaciente.
74. Puedo cambiar mis viejas costumbres.
75. Me resulta difícil escoger la mejor solución cuando tengo que resolver un problema.
76. Si pudiera violar la ley sin pagar las consecuencias, lo haría en determinadas situaciones.
77. Me deprimó.
78. Sé como mantener la calma en situaciones difíciles.
79. Nunca he mentado.
80. En general me siento motivado(a) para continuar adelante, incluso cuando las cosas se ponen difíciles.
81. Trato de continuar y desarrollar aquellas cosas que me divierten.
82. Me resulta difícil decir "no" aunque tenga el deseo de hacerlo.
83. Me dejo llevar por mi imaginación y mis fantasías.
84. Mis relaciones más cercanas significan mucho, tanto para mí como para mis amigos.
85. Me siento feliz con el tipo de persona que soy
86. Tengo reacciones fuertes, intensas, que son difíciles de controlar.
87. En general, me resulta difícil realizar cambios en mi vida cotidiana.
88. Soy consciente de lo que me está pasando, aun cuando estoy alterado(a).
89. Para poder resolver una situación que se presenta, analizo todas las posibilidades existentes.
90. Soy capaz de respetar a los demás.
91. No estoy muy contento(a) con mi vida.
92. Prefiero seguir a otros a ser líder.
93. Me resulta difícil enfrentar las cosas desagradables de la vida.
94. Nunca he violado la ley.
95. Disfruto de las cosas que me interesan.
96. Me resulta relativamente fácil decirle a la gente lo que pienso.
97. Tiendo a exagerar.
98. Soy sensible ante los sentimientos de las otras personas.
99. Mantengo buenas relaciones con los demás.
100. Estoy contento(a) con mi cuerpo
101. Soy una persona muy extraña.
102. Soy impulsivo(a).
103. Me resulta difícil cambiar mis costumbres.
104. Considero que es muy importante ser un(a) ciudadano(a) que respeta la ley.
105. Disfruto las vacaciones y los fines de semana.
106. En general tengo una actitud positiva para todo, aun cuando surgen problemas.

Ugarriza

107. Tengo tendencia a depender de otros.
108. Creo en mi capacidad para manejar los problemas más difíciles
109. No me siento avergonzado(a) por nada de lo que he hecho hasta ahora.
110. Trato de aprovechar al máximo las cosas que me gustan y me divierten.
111. Los demás piensan que no me hago valer, que me falta firmeza.
112. Soy capaz de dejar de fantasear para volver a ponerme en contacto con la realidad.
113. Los demás opinan que soy una persona sociable.
114. Estoy contento(a) con la forma en que me veo.
115. Tengo pensamientos extraños que los demás no logran entender.
116. Me es difícil describir lo que siento.
117. Tengo mal carácter.
118. Por lo general, me trabo cuando pienso acerca de las diferentes maneras de resolver un problema.
119. Me es difícil ver sufrir a la gente.
120. Me gusta divertirme.
121. Me parece que necesito de los demás más de lo que ellos me necesitan.
122. Me pongo ansioso(a).
123. No tengo días malos.
124. Intento no herir los sentimientos de los demás.
125. No tengo una buena idea de lo que quiero en la vida.
126. Me es difícil hacer valer mis derechos.
127. Me es difícil ser realista.
128. No mantengo relación con mis amistades.
129. Haciendo un balance de mis puntos positivos y negativos me siento bien conmigo mismo(a).
130. Tengo una tendencia a explotar de cólera fácilmente.
131. Si me viera obligado(a) a dejar mi casa actual, me sería difícil adaptarme nuevamente.
132. En general, cuando comienzo algo nuevo tengo la sensación de que voy a fracasar.
133. He respondido sincera y honestamente a las frases anteriores.

DIMENSIONES DE LA PERSONALIDAD

Nombre :

Rasgos de personalidad y comportamiento

| Intensidad del rasgo | Bajo | | | | Normal | | Intenso | | | |
|----------------------------|------|----|----|----|--------|-----|---------|-----|-----|-----|
| | 50 | 60 | 70 | 80 | 90 | 100 | 110 | 120 | 130 | 140 |
| Conocimiento de sí mismo | | | | | | | | | | |
| Seguridad | | | | | | | | | | |
| Autoestima | | | | | | | | | | |
| Autorealización | | | | | | | | | | |
| Independencia | | | | | | | | | | |
| Relaciones interpersonales | | | | | | | | | | |
| Responsabilidad Social | | | | | | | | | | |
| Empatía | | | | | | | | | | |
| Solución de problemas | | | | | | | | | | |
| Prueba de la realidad | | | | | | | | | | |
| Flexibilidad | | | | | | | | | | |
| Tolerancia a tensión | | | | | | | | | | |
| Control de los impulsos | | | | | | | | | | |
| Felicidad | | | | | | | | | | |
| Optimismo | | | | | | | | | | |

Cocientes de Inteligencia Emocional

| Intensidad del conjunto | Baja | | | | Normal | | Elevada | | | |
|-------------------------|------|----|----|----|--------|-----|---------|-----|-----|-----|
| | 50 | 60 | 70 | 80 | 90 | 100 | 110 | 120 | 130 | 140 |
| Intrapersonal | | | | | | | | | | |
| Interpersonal | | | | | | | | | | |
| Adaptabilidad | | | | | | | | | | |
| Manejo presiones | | | | | | | | | | |
| Animo general | | | | | | | | | | |

| | | | | | | | | | | |
|---------------------------|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
| Índice general adaptación | | | | | | | | | | |
|---------------------------|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|

| |
|----------|
| SINTESIS |
| |

ANEXO

Confiabilidad por el Método de Consistencia Interna y Correlaciones Ítem- Test corregidas del Inventario de Cociente Intelectual I-CE de BarOn^a

| Ítems | Correlación elemento-total corregida | Ítems | Correlación elemento-total corregida |
|--|--|--|--|
| Cociente de Inteligencia Emocional Total $\alpha = 0,93$ | | Cociente de Inteligencia Emocional Total $\alpha = 0,93$ | |
| ítem001 | .476 | ítem024 | .315 |
| ítem002 | .247 | ítem026 | .232 |
| ítem003 | .083 ^b | ítem027 | .448 |
| ítem004 | .547 | ítem028 | .179 ^b |
| ítem006 | .355 | ítem029 | -.164 ^c |
| ítem007 | .392 | ítem030 | -.246 ^c |
| ítem008 | .136 ^b | ítem031 | .129 ^b |
| ítem009 | .321 | ítem032 | .203 ^b |
| ítem010 | .099 ^b | ítem033 | .415 |
| ítem011 | .392 | ítem035 | .354 |
| ítem013 | .422 | ítem036 | .321 |
| ítem014 | .262 | ítem037 | .259 |
| ítem015 | .320 | ítem038 | .324 |
| ítem016 | .171 ^b | ítem039 | .373 |
| ítem017 | .281 | ítem040 | .329 |
| ítem018 | .429 | ítem042 | .193 ^b |
| ítem019 | .064 ^b | ítem043 | .040 ^b |
| ítem020 | .375 | ítem044 | .415 |
| ítem021 | .219 | ítem045 | .275 |
| ítem022 | .277 | ítem046 | -.012 ^c |
| ítem023 | .270 | ítem047 | .486 |

| Ítems | Correlación elemento-total corregida | Ítems | Correlación elemento-total corregida |
|--|--|--|--|
| Cociente de Inteligencia Emocional Total $\alpha = 0,93$ | | Cociente de Inteligencia Emocional Total $\alpha = 0,93$ | |
| ítem048 | .552 | ítem081 | .404 |
| ítem049 | .411 | ítem082 | .038 ^b |
| ítem051 | .388 | ítem083 | .414 |
| ítem052 | .227 | ítem084 | .446 |
| ítem053 | .367 | ítem085 | .511 |
| ítem054 | .178 ^b | ítem086 | .530 |
| ítem055 | .008 ^b | ítem087 | .440 |
| ítem056 | .272 | ítem088 | .099 ^b |
| ítem058 | .392 | ítem089 | .547 |
| ítem059 | .407 | ítem090 | .395 |
| ítem060 | .638 | ítem091 | .407 |
| ítem061 | .341 | ítem092 | .193 ^b |
| ítem062 | .213 | ítem093 | .516 |
| ítem063 | .278 | ítem095 | .448 |
| ítem064 | .360 | ítem096 | .309 |
| ítem066 | .089 ^b | ítem097 | .512 |
| ítem067 | .075 ^b | ítem098 | .306 |
| ítem068 | .412 | ítem099 | .440 |
| ítem069 | .272 | ítem100 | .521 |
| ítem070 | .359 | ítem102 | .458 |
| ítem072 | .428 | ítem103 | .441 |
| ítem073 | .448 | ítem104 | .266 |
| ítem074 | .387 | ítem105 | .410 |
| ítem075 | .448 | ítem106 | .352 |
| ítem076 | .333 | ítem107 | .484 |
| ítem077 | .417 | ítem108 | .529 |
| ítem078 | .448 | ítem110 | .446 |
| ítem080 | .478 | ítem111 | .574 |

| Ítems | Correlación elemento-total corregida |
|--|--|
| Cociente de Inteligencia Emocional Total $\alpha = 0,93$ | |
| ítem112 | .087 ^b |
| ítem113 | .280 |
| ítem114 | .511 |
| ítem116 | .409 |
| ítem117 | .300 |
| ítem118 | .229 |
| ítem119 | .218 |
| ítem120 | .197 ^b |
| ítem121 | .073 ^b |
| ítem122 | .384 |
| ítem124 | .196 ^b |
| ítem125 | .546 |
| ítem126 | .475 |
| ítem127 | .271 |
| ítem128 | .185 ^b |
| ítem129 | .354 |
| ítem130 | .394 |
| ítem131 | .126 ^b |
| ítem132 | .461 |

^a n= 49

^bEstos ítems evidencian una baja capacidad discriminativa.

^cEstos ítems fueron neutralizados por tener una correlación ítem-test negativa.

**Confiabilidad por el Método de Consistencia Interna y Correlaciones
Ítem- Test corregidas de los cinco Componentes del Inventario de
Cociente Intelectual I-CE de BarOn^a**

| Ítems | Correlación elemento-total corregida | Ítems | Correlación elemento-total corregida |
|-----------------------------------|--|-----------------------------------|--|
| Componente Intrapersonal | | Componente Intrapersonal | |
| $\alpha = 0,82$ | | $\alpha = 0,82$ | |
| ítem007 | .318 | ítem129 | .389 |
| ítem009 | .146 ^b | ítem006 | .280 |
| ítem023 | .283 | ítem021 | .242 |
| ítem035 | .344 | ítem036 | .327 |
| ítem052 | .165 | ítem051 | .402 |
| ítem063 | .232 | ítem066 | .093 ^b |
| ítem088 | .006 ^b | ítem081 | .408 |
| ítem116 | .420 | ítem095 | .427 |
| ítem022 | .209 ^b | ítem110 | .490 |
| ítem037 | .230 | ítem125 | .586 |
| ítem067 | .079 ^b | ítem003 | .128 ^b |
| ítem082 | .056 ^b | ítem019 | .010 ^b |
| ítem096 | .223 | ítem032 | .144 ^b |
| ítem111 | .585 | ítem048 | .502 |
| ítem126 | .607 | ítem092 | .218 |
| ítem011 | .413 | ítem107 | .559 |
| ítem024 | .388 | ítem121 | .090 ^b |
| ítem040 | .322 | | |
| ítem056 | .343 | | |
| ítem070 | .319 | | |
| ítem085 | .456 | | |
| ítem100 | .489 | | |
| ítem114 | .491 | | |

^a n=49

^bEstos ítems evidencian una baja capacidad discriminativa.

| Ítems | Correlación elemento- total corregida |
|--|--|
| Componente Interpersonal $\alpha = 0,68$ | |
| ítem018 | .337 |
| ítem044 | .501 |
| ítem055 | .139 ^b |
| ítem061 | .454 |
| ítem072 | .641 |
| ítem098 | .503 |
| ítem119 | .205 ^b |
| ítem124 | .098 ^b |
| ítem010 | .049 ^b |
| ítem023 | .345 |
| ítem031 | .164 ^b |
| ítem039 | .368 |
| ítem062 | .267 |
| ítem069 | .427 |
| ítem084 | .512 |
| ítem099 | .504 |
| ítem113 | .220 |
| ítem128 | .249 |
| ítem016 | .353 |
| ítem030 | -.266 ^c |
| ítem046 | -.084 ^c |
| ítem076 | .176 ^b |
| ítem090 | .385 |
| ítem104 | .144 ^b |

^a n=49

^bEstos ítems evidencian una baja capacidad discriminativa.

^cEstos ítems fueron neutralizados por tener una correlación ítem-test negativa. Este proceso mejoró la confiabilidad a 0,75.

| Ítems | Correlación elemento-total corregida |
|--|--|
| Componente Adaptabilidad $\alpha = 0,75$ | |
| ítem001 | .355 |
| ítem015 | .213 |
| ítem029 | -.062 ^c |
| ítem045 | .298 |
| ítem060 | .647 |
| ítem075 | .408 |
| ítem089 | .558 |
| ítem118 | .126 ^b |
| ítem008 | .063 ^b |
| ítem035 | .361 |
| ítem038 | .243 |
| ítem053 | .247 |
| ítem068 | .321 |
| ítem083 | .524 |
| ítem088 | .087 ^b |
| ítem097 | .557 |
| ítem112 | .106 ^b |
| ítem127 | .377 |
| ítem014 | .156 ^b |
| ítem028 | .103 ^b |
| ítem043 | .035 ^b |
| ítem059 | .368 |
| ítem074 | .480 |
| ítem087 | .380 |

| Ítems | Correlación elemento-total corregida |
|--|--|
| Componente Adaptabilidad $\alpha = 0,75$ | |
| ítem103 | .389 |
| ítem131 | .237 |

^a n=49

^bEstos ítems evidencian una baja capacidad discriminativa.

^cEstos ítems fueron neutralizados por tener una correlación ítem-test negativa. Este proceso mejoró la confiabilidad a 0,76.

| Ítems | Correlación elemento- total corregida |
|-------------------------------------|--|
| Componente Manejo del Estrés | |
| $\alpha = 0,86$ | |
| ítem004 | .435 |
| ítem020 | .444 |
| ítem033 | .435 |
| ítem049 | .311 |
| ítem064 | .458 |
| ítem078 | .561 |
| ítem093 | .449 |
| ítem108 | .453 |
| ítem122 | .565 |
| ítem013 | .607 |
| ítem027 | .461 |
| ítem042 | .447 |
| ítem058 | .534 |
| ítem073 | .401 |
| ítem086 | .663 |
| ítem102 | .662 |
| ítem117 | .301 |
| ítem130 | .428 |

^a n=49

| Ítems | Correlación elemento-total corregida |
|-----------------------------------|--|
| Componente Estado de | |
| Ánimo General | |
| $\alpha = 0,78$ | |
| Ítem002 | .279 |
| Ítem017 | .172 ^b |
| Ítem031 | .379 |
| Ítem047 | .395 |
| Ítem062 | .344 |
| Ítem077 | .412 |
| Ítem091 | .374 |
| ítem105 | .490 |
| ítem120 | .420 |
| Ítem011 | .315 |
| Ítem020 | .137 ^b |
| Ítem026 | .355 |
| Ítem054 | .209 ^b |
| Ítem080 | .556 |
| ítem106 | .482 |
| ítem108 | .424 |
| ítem132 | .474 |

^a n=49

^bEstos ítems evidencian una baja capacidad discriminativa.

Confiabilidad por el Método de Consistencia Interna y Correlaciones Ítem- Test corregidas de los quince Sub-componentes del Inventario de Cociente Intelectual I-CE de BarOn^a

| Ítems | Correlación elemento-total corregida | | |
|---|--------------------------------------|--|--------------------|
| Componente Intrapersonal | | ítem085 | .364 |
| Comprensión de sí mismo $\alpha = 0,47$ | | ítem100 | .695 |
| ítem007 | .470 | ítem114 | .612 |
| ítem009 | .112 ^b | ítem129 | .359 |
| ítem023 | .470 | Autorrealización $\alpha = 0,64$ | |
| ítem035 | -.039 ^c | ítem006 | .394 |
| ítem052 | .312 | ítem021 | .371 |
| ítem063 | -.089 ^c | ítem036 | .404 |
| ítem088 | .097 ^b | ítem051 | .357 |
| ítem116 | .337 | ítem066 | .441 |
| Asertividad $\alpha = 0,54$ | | ítem081 | .364 |
| ítem022 | .367 | ítem095 | .695 |
| ítem037 | .418 | ítem110 | .612 |
| ítem067 | .304 | ítem125 | .359 |
| ítem082 | .174 ^b | Independencia $\alpha = 0,24$ | |
| ítem096 | .124 ^b | ítem003 | -.112 ^c |
| ítem111 | .369 | ítem019 | -.113 ^c |
| ítem126 | .183 ^b | ítem032 | .095 ^b |
| Autoconcepto $\alpha = 0,76$ | | ítem048 | .321 |
| ítem011 | .394 | ítem092 | .080 ^b |
| ítem024 | .371 | ítem107 | .431 |
| ítem040 | .404 | ítem121 | .081 ^b |
| ítem056 | .357 | Componente Interpersonal | |
| ítem070 | .441 | Empatía $\alpha = 0,59$ | |
| | | ítem018 | .254 |
| | | ítem044 | .492 |
| | | ítem055 | .164 ^b |

| | |
|---------|-------------------|
| ítem061 | .343 |
| ítem072 | .490 |
| ítem098 | .503 |
| ítem119 | .221 |
| ítem124 | .161 ^b |

Relaciones Interpersonales
 $\alpha = 0,61$

| | |
|---------|-------------------|
| ítem010 | .018 ^b |
| ítem023 | .435 |
| ítem031 | .251 |
| ítem039 | .509 |
| ítem055 | .117 ^b |
| ítem062 | .398 |
| ítem069 | .294 |
| ítem084 | .384 |
| ítem099 | .478 |
| ítem113 | .406 |
| ítem128 | .032 ^b |

Responsabilidad Social $\alpha = 0,43$

| | |
|---------|--------------------|
| ítem016 | .281 |
| ítem030 | -.167 ^c |
| ítem046 | -.077 ^c |
| ítem061 | .379 |
| ítem072 | .524 |
| ítem076 | .179 ^b |
| ítem090 | .227 |
| ítem098 | .430 |
| ítem104 | .226 |
| ítem119 | .212 |

Componente Adaptabilidad

Solución de Problemas $\alpha = 0,52$

| | |
|---------|--------------------|
| ítem001 | .281 |
| ítem015 | .185 ^b |
| ítem029 | -.095 ^c |
| ítem045 | .256 |
| ítem060 | .568 |
| ítem075 | .348 |
| ítem089 | .558 |
| ítem118 | .045 ^b |

Prueba de la realidad $\alpha = 0,52$

| | |
|---------|--------------------|
| ítem008 | -.031 ^c |
| ítem035 | .233 |
| ítem038 | .307 |
| ítem053 | .232 |
| ítem068 | .356 |
| ítem083 | .415 |
| ítem088 | .159 ^b |
| ítem097 | .431 |
| ítem112 | .104 ^b |
| ítem127 | .276 |

Flexibilidad $\alpha = 0,55$

| | |
|---------|-------------------|
| ítem014 | .254 |
| ítem028 | .089 ^b |
| ítem043 | .058 ^b |
| ítem059 | .193 ^b |
| ítem074 | .483 |
| ítem087 | .491 |
| ítem103 | .332 |
| ítem131 | .309 |

Componente Manejo del Estrés

Tolerancia al estrés $\alpha = 0,79$

| | |
|---------|------|
| ítem004 | .549 |
| ítem020 | .466 |
| ítem033 | .516 |
| ítem049 | .441 |
| ítem064 | .366 |
| ítem078 | .508 |
| ítem093 | .568 |
| ítem108 | .484 |
| ítem122 | .434 |

Control de Impulsosa = 0,82

| | |
|---------|------|
| ítem013 | .667 |
| ítem027 | .271 |
| ítem042 | .637 |
| ítem058 | .682 |
| ítem073 | .347 |
| ítem086 | .649 |
| ítem102 | .708 |
| ítem117 | .358 |
| ítem130 | .504 |

Componente Estado de Ánimo General

Felicidad $\alpha = 0,69$

| | |
|---------|-------------------|
| ítem002 | .418 |
| ítem017 | .042 ^b |
| ítem031 | .220 |
| ítem047 | .399 |
| ítem062 | .334 |
| ítem077 | .448 |
| ítem091 | .413 |

| | |
|---------|------|
| ítem105 | .504 |
| ítem120 | .450 |

Optimismo $\alpha = 0,65$

| | |
|---------|------|
| ítem011 | .310 |
| ítem020 | .210 |
| ítem026 | .415 |
| ítem054 | .279 |
| ítem080 | .453 |
| ítem106 | .368 |
| ítem108 | .456 |
| ítem132 | .312 |

^a n=49^bEstos ítems evidencian una baja capacidad discriminativa.^cEstos ítems fueron neutralizados por tener una correlación ítem-test negativa. Este proceso mejoró la confiabilidad en:

Comprensión de sí mismo:

 $\alpha = 0,58$

Independencia:

 $\alpha = 0,42$

Responsabilidad Social:

 $\alpha = 0,67$

Solución de Problemas:

 $\alpha = 0,58$

Prueba de la Realidad:

 $\alpha = 0,56$

ANEXO 4

PLAN DE MEJORA DE LAS COMPETENCIAS EMOCIONALES PARA DOCENTES

Introducción

El concepto de Inteligencia Emocional o Competencias Emocionales han ido poco a poco cambiando y según el autor al que se haga mención la inteligencia abarcaría desde dimensiones y habilidades creativas, afectivas, sociales, motivacionales, volitivas hasta de personalidad.

Hace dos mil años atrás, los grandes filósofos ya iniciaban la búsqueda de los elementos que explicarían lo que era la inteligencia. Sin embargo, por un largo periodo de esos dos milenios, se consideró que la única inteligencia existente dentro del hombre era la razón, conocida también como intelecto o Coeficiente Intelectual (CI).

En cuanto a las emociones, se formó una postura que sostenía que las emociones deben estar fuera del camino, tomando este razonamiento la persona podía tener adecuadas decisiones y estar ubicadas en lo correcto; no obstante, en las últimas décadas las investigaciones han demostrado lo contrario.

Por último, el término Inteligencia Emocional surgió por parte de los autores Mayer y Salovey, tras la publicación de un artículo en una revista en los años 90. Pero no fue hasta en 1995 cuando a raíz del libro publicado por Goleman se hace extensivo a toda la sociedad, convirtiéndolo así en un término popular, pues se afirma que existen habilidades más importantes que la inteligencia de orden intelectual a la hora de alcanzar un mayor bienestar laboral, personal, académico y social.

Por otro lado, al hablar de la Inteligencia Emocional, es ir más allá, ya que se puede ver que existe una tendencia científica importante, que trata de abordar dicho constructo en relación a su evaluación y posterior desarrollo con la implementación de programas cuyos objetivos principales son la alfabetización emocional de adultos, tanto en el campo educativo, laboral o personal.

Siendo así que diferentes autores, como Bar-On (1997), publicaron aproximaciones al concepto y componentes de la Inteligencia Emocional, elaborando herramientas para evaluar dicho concepto.

Así mismo, en relación a este punto se hace referencia al contexto educativo, desde hace un tiempo, se ha reconocido que la enseñanza es un trabajo en el que las emociones son fundamentales; por consiguiente se dice que los maestros empeñan su yo personal y profesional en su puesto de trabajo, pues el mantenimiento de la conciencia de las tensiones, al controlar las emociones, forma parte de la salvaguardia y la alegría de la enseñanza.

Justificación

La necesidad y las implicaciones de desarrollar las habilidades de inteligencia emocional del profesorado, es un rubro poco estudiado, ya que hasta la fecha, la mayoría de los trabajos no se han centrado en el fomento de la inteligencia emocional y en sus repercusiones sobre la vida escolar y personal de los alumnos y maestros.

Ante esto la emoción es muy importante para el proceso educativo porque dirige la atención, que a su vez dirige el aprendizaje y la memoria. Por ende, resulta casi imposible separar la emoción de las demás actividades importantes de la vida.

Es así que el profesor como rostro humano de ese sistema, se queja de malestar, cansancio, desconcierto al tener que jugar diversos roles. Puesto que se exige al profesor que se ocupe del desarrollo individual de cada alumno, permitiendo el nacimiento y la evolución de su propia autonomía; pero al mismo tiempo, se le pide que produzca una integración social, en la que cada individuo se acomode a las reglas del grupo (Esteve, 1994).

Por tanto, a partir de estas necesidades, se pretende la idea de elaborar un programa de desarrollo de habilidades de inteligencia emocional en docentes, ya que aun cuando el profesorado se encuentra sensibilizado de la necesidad de trabajar la educación emocional en el aula, en la mayoría de las ocasiones los profesores no disponen de la formación adecuada, ni de los medios suficientes para desarrollar esta labor y sus esfuerzos con frecuencia se centran en el diálogo moralizante

ante el cual el alumno responde con una actitud pasiva (Abarca et al., 2002).

El desarrollo de las habilidades de inteligencia emocional en el docente no sólo servirá para conseguir alumnos emocionalmente más preparados, sino que además ayudará al propio profesor a adquirir habilidades de afrontamiento. De este modo, los docentes emocionalmente más inteligentes, es decir, aquellos con una mayor capacidad para percibir, comprender y regular las emociones propias y la de los demás, tendrán los recursos necesarios para afrontar mejor los eventos estresantes de tipo laboral y manejar más adecuadamente las respuestas emocionales negativas que frecuentemente surgen en las interacciones que mantienen con los compañeros de trabajo, los padres y los propios alumnos (Natalio Extremera y Pablo Fernández-Berrocal, 2003).

Por tal motivo, la importancia de estas habilidades se traslada a la parte del profesorado. Ya que el conocimiento emocional del docente es un aspecto fundamental para el aprendizaje y el desarrollo de estas competencias en los alumnos porque el profesor se convierte en un modelo de aprendizaje vicario a través del cual el alumno aprende a razonar, expresar, y regular todas esas pequeñas incidencias y frustraciones que transcurren durante el largo proceso de aprendizaje en el aula.

Y es ahí, precisamente, donde surge este proyecto, de la necesidad de aportar y dotar al profesorado participante de formación, informaciones y claves prácticas que hagan posible una actividad docente más satisfactoria. Trayendo consigo beneficios de tipo social al crear y tener mejores relaciones interpersonales, pero sobre todo de tipo personal al adquirir estrategias que lo lleven a un mejor conocimiento y regulación de sus emociones al momento de sentirlas y expresarlas.

Objetivo general

- Presentar un programa de desarrollo de inteligencia emocional en docentes tutores de los niveles de inicial, primaria y secundaria del colegio San Agustín de Lima.

Objetivos específicos

- Determinar el nivel de Inteligencia Emocional de los profesores en relación a la percepción, comprensión y regulación de sus emociones.
- Elevar el nivel de Inteligencia Emocional de los docentes participantes en el programa, de acuerdo a las áreas que se encuentren en déficit, luego de los resultados obtenidos en la investigación.

Meta

La participación activa de los docentes tutores de inicial, primaria y secundaria del colegio San Agustín de Lima, que obtuvieron puntajes bajos en las áreas que conforman la Inteligencia Emocional según la investigación realizada.

Responsables

El Departamento Psicopedagógico y Departamento de Tutoría del Colegio San Agustín de Lima.

Duración

Quince sesiones de 45 minutos cada una a desarrollarse dos veces por semana.

Desarrollo de actividades de cada sesión

“ATIENDE TUS EMOCIONES”

Objetivo: Presentar el programa a desarrollar, facilitando la integración de los participantes con la finalidad de dar inicio a los ejercicios que permitan a la persona ser consciente de sus emociones, esto es, que el participante aprenda a reconocer cuándo está sintiendo una emoción y pueda saber el significado de ese sentimiento, en particular, que sepa distinguir unas emociones de otras.

Sesión No.1

| Actividad | Desarrollo | Material | Duración |
|---|--|---|-----------------|
| Presentación del programa y objetivo de la sesión | La facilitadora, hará la presentación del programa en relación al número de sesiones, la duración, los objetivos y los criterios grupales que se consideran importantes para trabajar en grupo. | Diapositivas | 05 min. |
| Dinámica “Diario Emocional” | Consiste en el registro sistemático de las emociones experimentadas y puede constituirse en una excelente herramienta para desarrollar la conciencia emocional. El participante elaborará un diario emocional, el cual deberá llenar a lo largo del programa, anotando en cada recuadro del día de la semana que emociones pudo detectar en sí mismo, y cuál fue su reacción. | Papel, lápiz, colores, plumones, hojas en blanco, grapas, lana. | 10 min |
| Dinámica ¿Cómo te has sentido en la semana? | El objetivo del ejercicio es comprobar qué tanto se ha prestado atención a las recientes emociones, por lo que el participante tendrá que analizar sus emociones en un pasado reciente durante los últimos días. | Lápiz Papel | 20 min |
| Preguntas y respuestas | Las facilitadoras absolverán las dudas de los participantes. | | 05 min |
| Cierre | Como cierre de la sesión, llevar a cabo una plenaria para conocer el sentir de los participantes con respecto a las actividades realizadas a lo largo de la sesión. | | 05 min |

“SEGURIDAD”

Objetivo: El objetivo de la presente sesión es que los docentes participantes desarrollen y potencialicen sus niveles de seguridad tanto con los alumnos como con ellos mismos, para que pueda expresar sus emociones y sentimientos de manera adecuada.

Sesión N° 2

| Actividad | Desarrollo | Material | Duración |
|--|---|----------|----------|
| Inicio Ejercicio: “Tocando Piedras” | Los participantes se pondrán en círculo, la facilitadora con la ayuda de una pelota pequeña iniciará explicando que esta actividad tiene como objetivo saber cómo están los participantes, cómo se encuentran en este momento y que lo mencionen en dos o tres palabras como máximo; el facilitador o facilitadora preguntará si alguien quiere iniciar con la participación y le aventará la pelota; quien inicie deberá mencionar cómo se siente el día de hoy (contento, cansado, alegre, triste, malhumorado, etc.) procurando no exceder de tres palabras, posteriormente le aventará la pelota a otro participante quién hará lo mismo tratando de no repetir lo que dijo el participante anterior. | Pelota | 05 min |

| | | | |
|------------|--|-------------------------------|---------|
| Desarrollo | Se le presenta a las docentes, diapositivas explicándole la importancia de desarrollar su seguridad donde se empleará un conversatorio para afianzar los conocimientos presentados. | Diapositivas | 10 min |
| Taller | Se busca favorecer la confianza en cada uno de los participantes, estimulando la cooperación y el sentido del equilibrio. Los docentes se reparten por parejas, dentro de cada pareja los integrantes se ponen frente a frente, dándose las manos, juntando los pies. A partir de esta posición y sin despegar los pies del suelo, cada integrante va dejándose caer hacia atrás con el cuerpo completamente recto. Así hasta llegar a estirar completamente los brazos y conseguir el punto de equilibrio dentro de la pareja. | Hoja de la Actividad Lápiz | 20 min |
| Cierre | Como cierre de la sesión, llevar a cabo una plenaria para conocer el sentir de los participantes con respecto a las actividades realizadas a lo largo de la sesión. | | 10 min. |

“AUTOESTIMA”

Objetivo: Desarrollar la importancia de la valoración en sí mismo, ya que es el primer paso para fortalecer la visión positiva cada uno.

Sesión N°3

| Actividad | Desarrollo | Material | Duración |
|---|--|-----------------|-----------------|
| Inicio Dinámica: “Abejas y Abejorros” | Cada participante, colocará su silla de tal manera que se forme un círculo, una vez terminado, la facilitadora dará las instrucciones las cuales indican que cuando se diga abejas los participantes tendrán que ponerse de pie y se moverán a su lado derecho, cuando se diga abejorros harán la misma acción pero a su lado izquierdo, de tal manera que cuando se diga panal todos tendrán que cambiarse de lugar, de ahí que la facilitadora entra al juego, para que uno de los participantes quede sin lugar, este continuará el juego pero antes de eso hará un pequeño recordatorio de la sesión anterior. | Sillas | 10 min |
| Desarrollo | Mediante una presentación, se llevará a cabo una exposición del tema “Autoestima”. | Diapositiva | 15 min |

| | | | |
|---------------|---|---------------------------|----------------|
| <p>Taller</p> | <p>Se formarán grupos de seis personas. A cada persona se le reparte un papel. En cada grupo un miembro ha de ser protagonista durante dos o tres minutos, situándose en el centro. Mientras está en el centro, el resto de las personas del grupo escriben en el papel una cualidad positiva que observen en la persona que hace de foco. Cortan la franja de papel con la cualidad escrita y se la dan. Así hasta que todas las personas hayan sido foco. Después en cada grupo se comentan las “constelaciones” de valores-cualidades positivas de cada cual.</p> | <p>Hojas Lapicero</p> | <p>10 min.</p> |
| <p>Cierre</p> | <p>Como cierre de la sesión, llevar a cabo una retroalimentación para conocer el sentir de los participantes con respecto a las actividades realizadas a lo largo de la sesión.</p> | <p>Recursos humanos</p> | <p>10 min.</p> |

“AUTOREALIZACIÓN”

Objetivo: Desarrollar al máximo nuestros propios talentos y capacidades, lo que hace que nos sintamos satisfechos y orgullosos de nosotros mismos, que nos realicemos plenamente como personas y podamos ser verdaderamente felices.

Sesión No.4

| Actividad | Desarrollo | Material | Duración |
|---|--|--|---------------|
| <p>Inicio</p> <p>“Mis características: Yo soy el o la más...”</p> | <p>A cada participante se le colocará una hoja de papel en la espalda, y se le entregará un plumón, en el momento que comience la música todos los participantes pondrán una característica representativa a todos y cada uno de sus compañeros. Al cesar la música los participantes formaran un círculo y cada participante expondrá frente al grupo cuál es la característica que para sí mismo es más representantita diciendo “yo soy el más...” y agregando un adjetivo que lo califique, al terminar todos revisaran las características que sus compañeros les escribieron en la hoja pegada en su espalda y se corroborará con lo que cada uno piensa de sí mismo, llegando a una reflexión de lo vivido.</p> | <p>Hojas</p> <p>Plumones</p> <p>Cinta adhesiva</p> <p>Música</p> | <p>10 min</p> |

| | | | |
|----------------------|--|--|---------|
| ¿Cómo soy cuando...? | Se explicara a los docentes el camino hacia la autorrealización, partiendo de la ejercitación de principios claves como el autocontrol y la autonomía. | | 10 min |
| Mi máscara favorita | Cada uno de los alumnos elaborará una máscara, al término de la actividad se solicitará que cada uno se siente en el suelo, formando un círculo en el suelo. Siendo así que cada uno de los participantes tendrá que pasar al frente y decirles a todos por qué tendrían que comprar esa máscara, como si la estuviesen vendiendo. | Cartulina Tijeras Goma Ligas Colores | 20 min |
| Cierre | Llevar a cabo una plenaria para conocer el sentir de los participantes con respecto a las actividades realizadas a lo largo de la sesión. | | 05 min. |

“INDEPENDENCIA”

Objetivo: Potencializar la independencia de cada persona, ya que así se desarrolla la autenticidad y se llegará a ser fiel a nosotros mismos y por lo tanto tendremos más que ofrecer a los demás, ya que nos expresaremos como seres únicos y sin intentar imitar a nadie.

Sesión No.5

| Actividad | Desarrollo | Material | Duración |
|---|---|-----------------|-----------------|
| Inicio “Lluvia de ideas” | A través de una lluvia de ideas, hacer un pequeño recordatorio sobre la sesión pasada, retomando aquellos aspectos más significativos para los participantes. | | 10 min |
| Desarrollo | Se presentara al docente el tema, señalándole la importancia de la independencia, por intermedio de diapositivas. | Diapositivas | 10 min |
| Taller Película: “Venciendo Gigantes” | En este ejercicio se pretende captar las emociones completas que provocara el video presentado. | Video | 20 min |
| Cierre | Como cierre de la sesión, llevar a cabo una plenaria para conocer el sentir de los participantes con respecto a las actividades realizadas a lo largo de la sesión. | | 05 min. |

“RELACIONES INTERPERSONALES”

Objetivo: Facilitar a los docentes participantes, herramientas para mejorar sus relaciones con las personas de su entorno.

Sesión No.6

| Actividad | Desarrollo | Material | Duración |
|---|--|---------------------------------|-----------------|
| Inicio “Bienvenida” | Se dará la bienvenida a los participantes, haciendo un pequeño recordatorio de la sesión pasada. | | 05 min |
| Desarrollo Dinámica: “El nudo Humano” | Se les pedirá a los participantes que hagan un círculo y que una vez terminado, tendrán que acercarse al centro de tal manera, que cada uno tendrá que dar su mano derecha al que le quede de frente, que de la misma manera este dará su misma mano derecha. Después de esto, la otra mano faltante será dada a cualquiera, de tal forma que una vez terminado no pueden soltarse, y el objetivo será desatar el nudo humano. | | 15 min |
| Taller: Ejercicio de identificación | Se les pedirá a los participantes que comenten situaciones de la vida real, por cada situación se acompañará de tres posibles respuestas, después los participantes valorarán cada respuesta en términos de | Hoja del ejercicio Lápiz | 20 min |

| | | | |
|--|---|--|---------|
| de respuestas agresivas, inhibidas y asertivas a determinadas situaciones. | agresivo, inhibida o asertiva. Al término se hará una pequeña discusión sobre la misma. | | |
| Cierre | Como cierre de la sesión, llevar a cabo una plenaria para conocer el sentir de los participantes con respecto a las actividades realizadas a lo largo de la sesión. | | 05 min. |

“RESPONSABILIDAD SOCIAL”

Objetivo: identificar, fomentar, promover y dar seguimiento a acciones concretas sobre responsabilidad social en los participantes.

Sesión No.7

| Actividad | Desarrollo | Material | Duración |
|--------------------------------|--|-----------------|-----------------|
| Inicio “Ensalada de frutas” | A través de esta dinámica, se pretende movilizar la energía de los participantes, así como hacer un pequeño recordatorio de la sesión anterior, por lo que se pedirá que hagan un círculo con sus sillas, de tal forma que una vez sentados, el facilitador les dará un nombre a cada uno de los integrantes, estos nombres a asignar pueden ser: naranja, manzana, mandarina. Es así que el juego empieza, cuando el facilitador dice: Hoy se me antoja para mi Ensalada de.... pueden ser uno, dos o tres ingredientes. Los participantes que escuchen sus nombres tienen que pararse y cambiarse de lugar, el que quede fuera es el que va hablar, y continuará con el juego, cabe mencionar que cuando dice Ensalada de frutas todos tendrán que cambiarse de lugar. | | 10 min |

| | | | |
|--|--|----------------|---------|
| Desarrollo “Inventario de pensamientos automáticos” | Se proporcionará un inventario que contiene una lista de pensamientos que suelen presentar las personas ante diversas situaciones, de ahí que se tiene que valorar la frecuencia con que se suele pensar, siguiendo la escala del mismo. Seguido de esto, se hará una reflexión sobre los resultados obtenidos en el test, tomando en consideración si el test refleja de manera aproximada tu manera de pensar. | Hojas lápiz | 15 min |
| Taller: Ejercicio sobre pensamientos automáticos | Una vez comprendido que es un pensamiento automático, se hará un ejercicio sobre el tema. | Hoja Lápiz | 15 min |
| Cierre | Como cierre de la sesión, llevar a cabo una plenaria para conocer el sentir de los participantes con respecto a las actividades realizadas a lo largo de la sesión. | | 05 min. |

“EMPATÍA”

Objetivo: Permitir que los participantes perciban los sentimientos de los otros y puedan ponerse en su lugar, entendiendo los diferentes puntos de vista, pensamientos y emociones de sus compañeros. Será necesario dejar de lado los juicios morales y la actitud negativa.

Sesión No.8

| Actividad | Desarrollo | Material | Duración |
|------------------------|---|--------------------|-----------------|
| Inicio “Bienvenida” | Dar la bienvenida a los participantes, y a manera de lluvia de ideas hacer un breve recordatorio de la sesión pasada. | | 05 min |
| Desarrollo | Se presentará el video empatía el cual contiene información detallada acerca del tema. | Video | 20 min |
| Taller | Se proyectará el video: “Cadena de la Empatía” | Colores y plumones | 15 min |
| Cierre | Llevar a cabo una conversación para conocer el sentir de los participantes con respecto a las actividades realizadas a lo largo de la sesión. | | 10 min |

“SOLUCION DE PROBLEMAS”

Objetivo: Aumentar la confianza tornándose más perseverantes y creativos, así como, proporcionarles un contexto en el que los conceptos puedan ser aprendidos y las capacidades desarrolladas.

Sesión No.9

| Actividad | Desarrollo | Material | Duración |
|------------------------|---|-----------------|-----------------|
| Inicio “Bienvenida” | Se dará la bienvenida a los participantes, haciendo un pequeño recordatorio de la sesión pasada. | | 05 min |
| Desarrollo | Se presentara a modo de diapositivas el tema por desarrollar. | Diapositivas | 15 min |
| Taller | Se desarrollara la dinámica “Polígono a ciegas”.. Este ejercicio intenta mejorar la habilidad para escuchar, concentrarse en los roles de los participantes y profundizar en la dinámica del encuentro y en los procesos de resolución de problemas. El objetivo del ejercicio es que el grupo de ojos vendados forme un cuadrado, un triángulo o hexágono con la soga. El grupo tiene los ojos vendados y la soga está tirada en el suelo cerca de los participantes. El grupo tiene que buscar la | Soga Vendas | 20 min |

| | | | |
|--------|--|--|---------|
| | <p>cuerda sin saber exactamente lo que busca. Luego debe trabajar en conjunto para crear la forma, el cuadrado siendo la más fácil. Es útil grabar el ejercicio, pero no es indispensable.</p> | | |
| Cierre | <p>Como cierre de la sesión, llevar a cabo una plenaria para conocer el sentir de los participantes con respecto a las actividades realizadas a lo largo de la sesión.</p> | | 05 min. |

“PRUEBA DE LA REALIDAD”

Objetivo: Dar a conocer la importancia que tiene este enfoque y centrarse en el presente del docente y la responsabilidad que tiene este sobre su propia conducta, dominar nuestra exposición sobre este proceso de orientación.

Sesión No.10

| Actividad | Desarrollo | Material | Duración |
|--|---|--------------------------------------|---------------|
| <p>Inicio</p> <p>Dinámica: “Me pica”</p> | <p>Cada persona tiene que decir su nombre y a continuación un lugar donde le pica: "Soy Juan y me pica la boca". A continuación el siguiente tiene que decir cómo se llamaba al anterior, y decir dónde le picaba. Él también dice su nombre y donde le pica y así sucesivamente hasta la última persona. El último tiene que decir desde el primero, los nombres de cada persona y dónde les picaba.</p> | | <p>10 min</p> |
| <p>Desarrollo</p> | <p>Se explica el tema a los docentes invitándolos a la reflexión de la importancia del mismo.</p> | | <p>20 min</p> |
| <p>Taller</p> <p>“Las 3 urnas”</p> | <p>Se colocan a la vista de todos 3 cajas con las siguientes etiquetas (una en cada una): Me gustaría superar... Me arrepiento de... Un problema mío es... Se tratar de terminar las frases</p> | <p>Cajas Hojas lapiceros</p> | <p>20 min</p> |

| | | | |
|--------|---|--|--------|
| | <p>en papeletas sin firmar que se depositarán en las urnas correspondientes. Se pueden escribir todas las papeletas que se desee.</p> <p>Una vez hayan depositado todos sus papeletas, se procede al escrutinio, consiste en leer las papeletas de cada una y comentarlas en gran grupo, entre todos, aportando soluciones, dando consejos, ...</p> | | |
| Cierre | <p>Como cierre de la sesión, llevar a cabo una plenaria para conocer el sentir de los participantes con respecto a las actividades realizadas a lo largo de la sesión.</p> | | 05 min |

“FLEXIBILIDAD”

Objetivo: Incrementar los niveles de amplitud y facilitar la realización de las acciones técnicas.

Sesión No.11

| Actividad | Desarrollo | Material | Duración |
|---|---|-----------------|-----------------|
| <p>Inicio</p> <p>Dinámica: “Cola de vaca”</p> | <p>Sentados en un círculo, la facilitadora se queda en el centro y empieza haciendo una pregunta a cualquiera de los participantes. La respuesta debe ser siempre “la cola de vaca”. Todo el grupo puede reírse, menos el que está respondiendo.</p> <p>Si se ríe, pasa al centro y cuenta un chiste.</p> <p>Si el compañero que está al centro se tarda mucho en preguntar cuenta un chiste.</p> <p>El grupo puede variar la respuesta “cola de vaca” por cualquier cosa que sea más identificada con el grupo o el lugar.</p> | | 10 min |
| <p>Desarrollo</p> | <p>Se proyecta el video: “¿Dónde está mi queso?”</p> | Video | 20 min |
| <p>Taller “El acordeón”</p> | <p>Los participantes, en parejas, caminan dispersos por el área a la voz de la facilitadora "un acordeón" los participantes realizan saltos laterales desplazando el cuerpo hacia un</p> | | 10 min |

| | | | |
|--------|---|--|--------|
| | lado y al otro, siguen caminando hasta la próxima voz de mando del facilitador. | | |
| Cierre | Como cierre de la sesión, llevar a cabo una plenaria para conocer el sentir de los participantes con respecto a las actividades realizadas a lo largo de la sesión. | | 05 min |

“TOLERANCIA A LA TENSION”

Objetivo: Se busca desarrollar la capacidad de poder enfrentar situaciones adversas, tener una disposición optimista que le permita sobrellevar exitosamente las dificultades, en especial tener ese sentimiento de que uno puede controlar e incluir en la situación que ha generado la tensión.

Sesión No.12

| Actividad | Desarrollo | Material | Duración |
|--|---|-----------------|-----------------|
| Inicio Dinámica: “El naufrago” | La dinámica consiste en formar grupos de dos o tres y repartirles un pedazo de papel periódico que los utilice como bote salvavidas en donde ninguna persona debe quedar fuera, todos deben salvarse. Se cuenta la historia “iba una vez un barco que cruzo con una tempestad y se formaron botes salvavidas les da unos segundos para subirse al bote, de los que sobrevivieron ¿?. Se dice el número de los que hicieron bien el bote”, se continua la dinámica doblando el papel por la mitad y así sucesivamente haciendo el papel más pequeño hasta encontrar el bote ganador. Al termino se comparte la experiencia de salvarse de naufragar. | Papel periódico | 10 min |

| | | | |
|---------------------|--|-------|---------|
| Desarrollo | Se presentará el video: “El estrés en nuestras vidas” | Video | 20 min |
| Taller “La roca” | <p>La roca se nos presenta como un conflicto que requiere soluciones creativas.</p> <p>Se lee el siguiente texto de un cuento de L. Tolstoy: “En el centro de un bonito pueblo existía una enorme roca que nadie había sido capaz de destruir. Cierta día el alcalde decidió que ya era hora de deshacerse de la piedra. Varios ingenieros propusieron sus ideas. Alguien propuso construir un sistema especial de grúas que arrastraran la piedra, lo que costaría 50.000 euros. Otra persona propuso trocearla primero con explosiones controladas de baja potencia lo que reduciría el costo a 40.000 euros”.</p> <p>Se les pide más ideas a todos los participantes para evitar el problema de la roca.</p> | | 10 min |
| Cierre | Como cierre de la sesión, llevar a cabo una plenaria para conocer el sentir de los participantes con respecto a las actividades realizadas a lo largo de la sesión. | | 05 min. |

“CONTROL DE IMPULSOS”

Objetivo: Aprender a controlar los impulsos y las tentaciones que lleva a la persona a perjudicarse a sí misma o los demás. Además, identificar las conductas de ira y las situaciones que la provocan.

Sesión No.13

| Actividad | Desarrollo | Material | Duración |
|--------------------------|--|-----------------|-----------------|
| Inicio “Entrelazados” | Todos los participantes se dividen en parejas y se sientan en el suelo, espalda con espalda y entrelazan los brazos, a la orden del animador intentan levantarse los dos al mismo tiempo sin soltarse. Una vez arriba, buscan otra pareja que se haya levantado y realizan el mismo ejercicio entre los cuatro, luego entre ocho y así hasta que todos estén de espaldas y con los brazos entrelazados y todos se puedan levantar. | | 15 min |
| Desarrollo | Se presentara el video: “Control de la ira” y se les solicitara que realicen un análisis en función al tema de la sesión. | Video | 15 min |
| Taller “Fila muda” | Vamos a colocarnos en fila sin utilizar la palabra hablada. Las condiciones para ordenarnos pueden variar. Los participantes se colocaran según el día y el mes de su | | 10 min |

| | | | |
|--------|---|--|--------|
| | <p>cumpleaños. Es mejor no darles ninguna indicación sobre cómo pueden transmitir esta información. El grupo sabrá seguir las iniciativas más eficaces en cuanto empiece el juego.</p> <p>Si se escucha una sola palabra volvemos a empezar tantas veces como sea posible hasta que se consiga el objetivo.</p> <p>Nos sentamos a evaluar en un círculo. ¿Ha sido fácil o difícil? ¿Reconocemos alguno de los elementos de la comunicación? Y como siempre valorando más lo positivo que lo negativo hablamos de las cosas que hemos hecho muy bien y de las que aún podemos mejorar.</p> | | |
| Cierre | <p>Como cierre de la sesión, llevar a cabo una plenaria para conocer el sentir de los participantes con respecto a las actividades realizadas a lo largo de la sesión.</p> | | 05 min |

“FELICIDAD”

Objetivo: Desarrollar la emoción y que ésta sea claramente positiva. Lo importante es reconocer cuando sentimos esa emoción y racionalizarla, transformarla y potenciarla.

Sesión No.14

| Actividad | Desarrollo | Material | Duración |
|---|---|-----------------|-----------------|
| Inicio Dinámica: “Si yo fuera...” | Pon en práctica la creatividad del grupo con este juego imaginativo y para pensar. Crea cuatro o cinco escenarios y pregúntale a cada participante cómo responderían a la pregunta y por qué. Por ejemplo, "qué fruta serías y por qué", "qué figura histórica serías y por qué", "qué objeto del hogar serías y por qué" y "qué caricatura te representa mejor y por qué". Escribe las preguntas en una cartulina y colócala en frente del grupo. Explica que cada integrante debe contestar la pregunta en voz alta junto su explicación. Luego de que cada miembro del grupo haya respondido, dales 15 minutos para que puedan relacionarse y discutir las respuestas. | | 15 min |
| Desarrollo | Se presentará el video: “6 minutos de pura motivación” | Video | 15min |

| | | | |
|--|---|--|---------------|
| <p>Taller “Dinámica de la felicidad”</p> | <p>El facilitador pide a los asistentes que hagan dos filas y se pongan frente a frente; los de una fila serán A y los de la otra serán B. Durante un minuto cada A debe hacer reír al B y el B no debe reírse. El siguiente minuto todos los B hacen reír a los A. No vale hacer cosquillas para hacer reír. No vale cerrar los ojos para no reírse.</p> | | <p>10 min</p> |
| <p>Cierre</p> | <p>Como cierre de la sesión, llevar a cabo un conversatorio para conocer el sentir de los participantes con respecto a las actividades realizadas a lo largo de la sesión.</p> | | <p>05min</p> |

“OPTIMISMO”

Objetivo: Reconocer nuestra capacidad para enfrentar una situación, aceptar la realidad, con sus aspectos positivos y negativos, como nuestro punto de partida. Separar lo bueno de lo malo y las causas de los resultados.

Sesión No.15

| Actividad | Desarrollo | Material | Duración |
|--|--|---|---------------|
| <p>Inicio</p> <p>Dinámica: “Bailemos”</p> | <p>A través de este ejercicio, se pretende movilizar la energía de los participantes, de tal manera que se les solicitará que se pongan de pie, ya que se les va a presentar una serie de diferentes ritmos musicales y la persona que no esté bailando de acuerdo al ritmo tendrá que hacer un breve recordatorio de la sesión o sesiones pasadas.</p> | <p>Video</p> | <p>10 min</p> |
| <p>Desarrollo: Auto y co- evaluación de mi capacidad de escuchar</p> | <p>En todo proceso de desarrollo personal, se debe partir del conocimiento profundo sobre sí mismo, lo que implica desarrollar la atención consciente y la reflexión, por tanto una vez indicado lo anterior, se menciona que para que la actividad tenga sentido y sea útil es necesario que se responda con la mayor sinceridad posible las preguntas que se proporcionarán.</p> | <p>Test Ice de Baron</p> <p>Lápiz</p> | <p>20 min</p> |

| | | | |
|---|--|----------------|---------------|
| <p>Taller: Reflexión de la lectura “El Bambú Japonés” y cierre del taller</p> | <p>El facilitador, proyectara y leerá en voz alta la misma. Seguido se hará una conversación y se abrirá paso al cierre de la sesión y del taller.</p> | <p>Lectura</p> | <p>20 min</p> |
| <p>Cierre: Evaluación del taller</p> | <p>Se solicitará a cada participante que se acerque para formar un círculo y agarrados de la mano, mencionarán como se sintieron a lo largo del proceso en que se llevó a cabo el taller y cuales consideran que fueron sus aprendizajes más significativos.</p> | | <p>10 min</p> |