

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA, ORGANIZACIÓN ESCOLAR Y DIDÁCTICAS ESPECIALES



TESIS DOCTORAL

**“LA INTELIGENCIA EMOCIONAL Y EL TRABAJO DOCENTE EN
EDUCACIÓN BÁSICA”**

Autora

María de Lourdes Samayoa Miranda

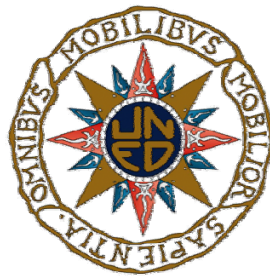
Licenciado en Medicina

Madrid, 2012

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA, ORGANIZACIÓN ESCOLAR Y DIDÁCTICAS ESPECIALES



TESIS DOCTORAL

**“LA INTELIGENCIA EMOCIONAL Y EL TRABAJO DOCENTE EN
EDUCACIÓN BÁSICA”**

Autora

María de Lourdes Samayoa Miranda

Licenciado en Medicina

Director

Dr. D. Antonio Medina Rivilla

Madrid, 2012

AGRADECIMIENTOS

A Dios por darme la vida y la fe, a mis hijos Jesús David, Rubén Alonso, José Norberto y Daviña María por su paciencia y tolerancia para poder superar los obstáculos que se presentaron, con amor, solidaridad y alegría ¡Hijos los amo profundamente!

A mis padres que con su fortaleza, sabios consejos y generosidad me enseñaron el amor al trabajo, la constancia en la superación como ser humano y a disfrutar aún en los momentos más difíciles el regalo de existir. Por el valor de la alegría y la sonrisa. En fin por enseñarme que la vida es maravillosa y sólo se aprende y disfruta viviéndola intensamente.

A mis queridas amigas Irasema, Otila y Rebeca por estar a mi lado alentándome para lograr otra meta.

A la UNED, a mi director de tesis Dr. Antonio Medina, mis maestros y mis compañeros que de una u otra manera me ayudaron en el logro de éste trabajo en especial a la Dra. Blanca Valenzuela y Dra. Blanca Fraijo.

A la Universidad de Sonora siempre preocupada y dispuesta a ofrecer oportunidades para el desarrollo profesional y personal de sus docentes.

Por último un agradecimiento muy especial a mi amiga y compañera Lic. Yvette Márquez M. por compartir conmigo de forma incondicional sus saberes, habilidades y valores para la realización de éste trabajo, quien me ofreció su valioso apoyo en uno de los momentos más difíciles de mi vida personal ¡Yvette mil gracias por tu ayuda y tu amistad!

INDICE GENERAL

Capítulo I	
APROXIMACIÓN AL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN.....	1
1.1 INTRODUCCIÓN.....	3
1.2 CONSIDERACIONES GENERALES DE LA PROBLEMÁTICA.....	5
1.3 VIABILIDAD, UTILIDAD, NOVEDAD Y CONTINUIDAD DE LA INVESTIGACIÓN.....	10
1.4 JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO.....	11
1.5 PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	24
1.6 OBJETIVOS.....	29
1.6.1 Objetivo general.....	29
1.6.2 Objetivos específicos	29
1.7 ASPECTOS METODOLÓGICOS.....	29
1.8 FASES DE LA INVESTIGACIÓN.....	30
 Capítulo II	
INTELIGENCIA EMOCIONAL.....	35
2.1 EDUCACIÓN Y LA INTELIGENCIA EMOCIONAL.....	37
2.2 GENERALIDADES DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL.....	51
2.3 INTELIGENCIA.....	53
2.3.1 La inteligencia racional.....	54
2.4 LA EMOCION.....	59
2.4.1 Clasificación de las emociones.....	63
2.4.2 Emociones o estados afectivos morales.....	65
2.5 CONCEPTO DE INTELIGENCIA EMOCIONAL.....	69
2.5.1 INTELIGENCIA EMOCIONAL Y ALGUNAS CULTURAS.....	70
 Capítulo III	
MODELOS DE INTELIGENCIA EMOCIONAL.....	79
3.1 ACERCAMIENTO A LOS MODELOS DE INTELIGENCIA EMOCIONAL.....	81
3.2 MODELOS SOBRE INTELIGENCIA EMOCIONAL.....	83
3.2.1 Modelo de Aproximaciones de Habilidades.....	84
3.2.1.1 Modelo de cuatro fases (ramas) divide inteligencia emocional en cuatro áreas de habilidades (Mayer y Salovey 2001).....	84
3.2.2 Modelo de Aproximaciones Mixtas.....	89
3.2.2.1 Modelo de competencias emocionales de Goleman (1998): Incluye subcompetencias.....	89
3.2.2.2 Modelo Multifactorial de Bar-On, la IE.....	89
3.2.3 Otros modelos.....	92

3.2.3.1	<i>Modelo Secuencial de Autorregulación Emocional: Propuesto por Bonano (2001).....</i>	92
3.2.3.2	<i>Modelo de Procesos de Barret y Gross (2001).....</i>	93
3.2.3.3	<i>Modelo biologicista e inteligencia emocional.....</i>	95
3.3	INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL.....	107
Capítulo IV		
EL CONTEXTO DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL Y LA EDUCACIÓN EN MÉXICO.....		
115		
4.1	ESTRUCTURA Y ORGANIZACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO MEXICANO.....	117
4.2	POLÍTICAS Y REFORMA EDUCATIVA EN MÉXICO.....	120
4.3	FORMACIÓN DE LA COMPETENCIA EMOCIONAL DEL PROFESORADO.....	129
Capítulo V		
EL PROFESORADO Y SU FORMACIÓN EN COMPETENCIAS SOCIOAFECTIVAS.....		
141		
5.1	ENSEÑANZA Y DESARROLLO DE LAS HABILIDADES DE INTELIGENCIA EMOCIONAL DEL PROFESORADO.....	143
5.1.1	ESTILOS DE APRENDIZAJE.....	156
5.1.2	MODELOS DE APRENDIZAJE.....	162
5.2	ALGUNOS PROGRAMAS PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS EMOCIONALES EN EL PROFESORADO....	182
5.3	DISEÑO DE MODELO DE FORMACIÓN EN INTELIGENCIA EMOCIONAL DEL PROFESORADO	189
5.3.1	PROGRAMA DE INTELIGENCIA EMOCIONAL DESDE EL MODELO DE HABILIDADES.....	192
Capítulo VI		
DISEÑO DE INVESTIGACIÓN.....		
193		
6.1	ÁMBITO METODOLÓGICO.....	195
6.2	FASE I EXPLORACIÓN CUANTITATIVA DE INTELIGENCIA EMOCIONAL EN PROFESORES DE SECUNDARIA DEL ESTADO DE SONORA.....	197
6.2.1	Sujetos.....	197
6.2.2	Instrumentos.....	199
6.2.3	Escenarios.....	199
6.2.4	Procedimiento.....	201

6.2.5 Resultados.....	201
6.3 FASE II EXPLORACIÓN CUALITATIVA (GRUPOS FOCALES) DE INTELIGENCIA EMOCIONAL EN PROFESORES DE SECUNDARIA DEL ESTADO DE SONORA.....	238
6.3.1. Sujetos.....	238
6.3.2. Instrumento.....	238
6.3.3. Escenario.....	238
6.3.4. Procedimiento.....	239
6.3.5. Resultados.....	239
6.4 FASE 3 EXPLORACIÓN CUALITATIVA (TÉCNICA FODA) DE INTELIGENCIA EMOCIONAL EN PROFESORES DE SECUNDARIA DEL ESTADO DE SONORA.....	258
6.4.1 Sujetos.....	259
6.4.2 Instrumento.....	259
6.4.3 Escenario.....	259
6.4.4 Procedimiento.....	260
6.4.5 Resultados.....	260
6.5 TRIANGULACIÓN DE DATOS.....	275

Capítulo VII

PROGRAMA PARA LA FORMACIÓN DE IE EN EL PROFESORADO DE SECUNDARIA: UNAPROUESTA..... 281

7.1. INTRODUCCIÓN.....	283
7.2. JUSTIFICACIÓN.....	284
7.3. OBJETIVOS.....	285
7.3.1. Objetivo general.....	285
7.3.2. Objetivos específicos.....	285
7.4 DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DEL TALLER.....	286
7.4.1. Procedimiento.....	286
7.4.2. Participantes.....	287
7.4.3. Instrumentos	288
7.4.4. Escenario.....	289
7.4.5. Contenido temático.....	290
7.4.6. Materiales.....	296
7.4.7. Recursos humanos.....	296
7.4.8. Resultados.....	297

CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA..... 317

BIBLIOGRAFÍA.....	339
<i>BIBLIOGRAFÍA CITADA.....</i>	<i>341</i>
<i>BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA.....</i>	<i>355</i>
INDICE DE GRÁFICOS, CUADROS Y FIGURAS.....	357
<i>TABLAS.....</i>	<i>359</i>
<i>GRÁFICOS.....</i>	<i>361</i>
<i>FIGURAS.....</i>	<i>362</i>
<i>CUADROS.....</i>	<i>363</i>
ANEXOS.....	365

CAPÍTULO I

Aproximación al Trabajo de Investigación



CAPÍTULO I.

Aproximación al Trabajo de Investigación

CONTENIDO

1.9 Introducción

- 1.10 Consideraciones generales de la problemática*
- 1.11 Viabilidad, utilidad y novedad de la investigación*
- 1.12 Justificación del estudio*
- 1.13 Problema de investigación*
- 1.14 Objetivos*
- 1.15 Aspectos metodológicos*
- 1.16 Fases de la investigación*

1.1 INTRODUCCIÓN

“Cualquiera puede ponerse furioso, eso es fácil. Pero, ponerse furioso con la persona correcta, en la intensidad correcta, en el momento correcto, por el motivo correcto, y de la forma correcta...Eso no es fácil” - Aristóteles.

Con esta cita tan atrayente inicia Daniel Goleman su primer libro: “La Inteligencia Emocional. Por qué es más importante que el cociente intelectual” (1995), con el cual dio inicio el “boom” de publicaciones sobre el tema. Se centraba en la fundamentación de este enfoque, sus fuentes y antecedentes así como su aplicación en problemas familiares, en la educación, la salud, la convivencia social y en las situaciones del mundo laboral.

Al enfatizar el papel determinante que juega el individuo en el manejo y control de la totalidad de su comportamiento, se propicia el análisis y reflexión de la importancia que debe tener destacar las actitudes emocionales inteligentes que todo ser humano incluyendo el profesor posee, pudiendo y debiendo ser explotadas al máximo con la finalidad de contar con mayores y mejores alternativas de respuestas que le permitan comprender y resolver de manera exitosa las situaciones que se le presenten, obteniendo con ello mejores resultados individuales y también de impacto social que se proyecten en una percepción de su vida más motivante, placentera y feliz.

Considerando a la educación como un instrumento para formar estudiantes emocionalmente competentes, capaces de relacionarse con los demás de forma apropiada y pacífica, surge el enfoque de una educación emocional con el fin de involucrar la totalidad de las dimensiones del sistema educativo en el logro de éste propósito.

El objetivo primordial del presente trabajo es diseñar y desarrollar un programa formativo de sensibilización para propiciar y entrenar las competencias emocionales de los docentes de dos escuelas secundarias de carácter público y privado de Hermosillo, Sonora, México, a partir de los resultados de una caracterización del cociente emocional de docentes del Estado de Sonora, obtenidos a través de autoinformes. Los utilizados son Lista de Comprobación del Cociente Emocional y TMMS-24, aplicados a una muestra de 637 docentes de un universo de 7287 profesores de Educación Básica Secundaria que laboran en el Estado de Sonora de escuela pública (6275) y privada (1620) de los diferentes municipios del estado. Se utilizó un diseño de tipo no

experimental, descriptivo exploratorio con enfoque mixto (cualitativo, cuantitativo) con el fin de conocer el cociente emocional de los profesores del Estado de Sonora y en las escuelas caso (escuelas participantes en la investigación).

1.2 CONSIDERACIONES GENERALES DE LA PROBLEMÁTICA

Partimos de la premisa de que tanto las relaciones intrapersonales e interpersonales, la educación tarea esencialmente humana, por lo tanto compleja y holística son esenciales en sus referentes teóricos y pragmáticos. De tal suerte que hemos de considerar la racionalidad humana, no sólo de manera parcial, es decir en su componente exclusivamente cognitivo, sino también en el nivel afectivo, emocional y social entre otras muchas y complejas posibilidades, siendo éste el contexto que argumenta la importancia de la Inteligencia Emocional en el desarrollo de los humanos y en la educación tanto familiar como escolarizada como bien lo señala la UNESCO, en el sentido de que la enseñanza no solo debe ocuparse de comunicar conocimientos, saberes, datos e informaciones, sino (y prioritariamente), favorecer el desarrollo de actitudes que reflejen los valores favorables al perfeccionamiento humano.

Pero como valores, emociones, sentimientos son conceptos abstractos que se materializan en actitudes y acciones, las cuales responden a emociones y cogniciones humanas, se muestran elementos científicos entre ellos los neurofisiológicos que permitan entender la forma en que a través del cerebro (mente), surgen emociones y razones que se transforman en nuestros actos humanos.

Confiamos en que gracias al desarrollo y enseñanza de la Inteligencia Emocional se formarán mejores seres humanos y por ende mejores ciudadanos que aminoren la presentación de comportamientos violentos, tanto para consigo mismo como para con otros, que optimicen sus relaciones interpersonales, sociales, para formar una mejor sociedad, individuos prosociales, es decir como soporte para la prevención de conducta antisocial en los jóvenes con el apoyo y guía de sus profesores.

Tanto la plataforma conceptual neurofisiológica y la psicopedagógica, son herramientas base para analizar las implicaciones educativas y socioemocionales e intentar establecer estrategias actitudinales alternativas en la enseñanza.

Estas vías responden a los 5 componentes básicos de la IE (Inteligencia Emocional) a lograr en todo individuo: Autoconciencia, Autocontrol, Autoconocimiento, Empatía y Habilidades Sociales (Gallego, Alonso, Cruz Y Lizama, (1999).

Las aportaciones de Salovey y Mayer (1990) en relación al concepto de inteligencia emocional, han permitido distinguir una perspectiva diferente hacia el aprendizaje de nuevas alternativas de comportamiento a las diversas situaciones que pueden enfrentar tanto los niños como los adultos, en lo que respecta al manejo adecuado de sus sentimientos propios así como de los ajenos, utilizándolos para guiar el pensamiento y la acción, que le favorezcan prevenir el verse involucrados en un problema o en su defecto enfrentarlo de una forma más efectiva.

“La inteligencia Emocional hace referencia a los procesos involucrados en el reconocimiento, uso, comprensión y manejo de los estados emocionales de uno mismo y de otros para resolver problemas y regular la conducta. Se refiere a la capacidad del individuo para razonar sobre las emociones y procesar información emocional para aumentar el razonamiento, forma parte de un emergente grupo de habilidades mentales, junto a la inteligencia social, la inteligencia práctica y la inteligencia personal” Peter Salovey 1997.

Es sabido y por muchos aceptado en la actualidad, que instruir la inteligencia emocional de los estudiantes involucra proveer destrezas para el desarrollo creciente y socio-emocional de éstos. Sin embargo, se puede especular que las competencias afectivas y emocionales no son indispensables en el profesorado que es ciertamente quien tiene que apoyar a los estudiantes a conseguirlas teniendo como escenario el contexto educativo. Afirmer ésta situación es plenamente fuera de la realidad del trabajo docente.

La educación emocional comprende cómo se ha mencionado, la promoción del desarrollo de competencias emocionales mediante una programación sistemática y gradual que acompañe al aprendizaje de preferencia en todos los niveles educativos, donde el profesor sería el mediador y modelador de dichas competencias. Esta mediación no debe cerrarse en actividades aisladas, deben tomar parte todos los que de alguna manera se relacionen con los alumnos.

Para poder favorecer el cambio educativo en éste sentido, es necesario que el docente desarrolle sus recursos o habilidades emocionales como primer paso para conseguirlo, tal y como lo muestran algunas investigaciones sobre inteligencia emocional en el ámbito educativo las cuales han encontrado

relación entre inteligencia emocional y comportamientos prosociales como ajuste social (Engelberg y Sjober, 2004), también se ha encontrado que la inteligencia emocional previene comportamientos no adaptativos en la escuela como el ausentismo y expulsiones por mala conducta (Petrides, Frederickson y Furnham, 2004), promueve el rendimiento académico (Ashknasy y Dasborough, 2003; Barchard, 2003; Brackett y Mayer, 2003).

Sin embargo no sólo debe centrarse la situación en los estudiantes, cuando se habla de desarrollo de habilidades socioemocionales, también es necesario mirar las necesidades de los profesores en la mejora de las competencias emocionales. Por ejemplo el agotamiento docente o síndrome de burnout, puede dar lugar a otra sintomatología como depresión que a su vez ocasiona ausentismo laboral y si se hace crónica, pueden aparecer alteraciones psicofisiológicas como cefalea, insomnio, úlceras gástricas como consecuencia del estrés (Durán, Extremera y Rey, 2001). En este sentido la inteligencia emocional explicaría factores individuales tales como el hecho de que hay personas que son más resistentes al estrés por su capacidad de percibir, comprender y modular tanto sus emociones como las de los demás. Permite utilizar estrategias de afrontamiento, mejorar redes de apoyo social. La inteligencia emocional se convierte en un factor explicativo e incluso preventivo del malestar docente, con respecto a lo mencionado, Vivas (2004) realizó una investigación acerca de las competencias socioemocionales de los profesores con la intención de proponer un programa de formación para docentes. La información recopilada la realizó con una serie de entrevistas y a partir de estas plantea un modelo en el que identifica cuatro tipos de áreas de oportunidad a desarrollar por los docentes: conocimiento sobre el constructo,

habilidades interpersonales, habilidades intrapersonales y habilidades didácticas para el desarrollo de la educación emocional. Resulta importante mencionar que las emociones se encuentran presentes en las interacciones sociales en todos los contextos, por lo que no es la excepción el salón de clases donde interactúan los alumnos y profesores con el despliegue de las emociones como alegría, tristeza, vergüenza, miedo, frustración etc., manifestando el mundo interno de ambos, y la disposición de éstos en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Responsabilizarnos de nuestro comportamiento como profesionales de la educación exige reconocer que somos en gran medida autores de nuestra formación. Debíamos reflexionar en el hecho de preguntarnos ¿Qué puedo llevar a cabo para cambiar la situación? Es innegable que el profesor para enseñar cualquier disciplina, debe poseer conocimientos, actitudes y estrategias pedagógicas hacia la enseñanza de las materias que imparte, por tanto las habilidades emocionales, afectivas y sociales que el profesor debe estimular en sus alumnos, también deben ser instruidas por docentes que dominen dichas capacidades.

Tener control personal es un principio necesario para ser inteligentes emocionales, en este sentido el poner en contacto al profesorado con la Inteligencia Emocional, hacerles conscientes del poder que poseen para propiciar cambios en su vida y por consiguiente en la de los demás (sus educandos), entrenarlos en el desarrollo de las habilidades necesarias para desplegarlas en este sentido, no es tarea fácil pero puede ser un apoyo o la

base para mejorar las relaciones humanas en general y la relación alumno profesor en particular así como el proceso enseñanza aprendizaje.

1.3 VIABILIDAD, UTILIDAD Y NOVEDAD DE LA INVESTIGACIÓN

La revisión de los diferentes aspectos teóricos que se trataron en la presente investigación, los datos extraídos de la realidad que rodea tanto a docentes como estudiantes, obliga a buscar solución a la problemática que envuelve a la docencia y conforma un escenario válido para el desarrollo de una propuesta orientada al mejoramiento del proceso enseñanza-aprendizaje y las relaciones que en el surjan. Existe una marcada preocupación por el nivel del personal docente en general, cuya imagen se ha visto deteriorada en las últimas décadas, al menos en nuestro país. Así mismo se establece como premisa fundamental la relevancia de la figura del docente en el estudio de la calidad de la enseñanza y su innegable influencia en el rendimiento académico de los estudiantes. Por lo antes expuesto se considera de gran importancia poner en marcha una propuesta a través de la cual se logre el desarrollo de las competencias socio-afectivas del profesorado para que a su vez trascienda a la formación de los estudiantes. El presente trabajo es viable gracias a la buena disposición hacia el tema de los actores principales de la enseñanza, docentes, estudiantes instituciones educativas, sobre todo en estos momentos difíciles en el país en lo que respecta a la violencia y marcada intolerancia en algunos aspectos. Los cambios que se vienen produciendo en la sociedad y que están afectando al sistema educativo en general y a la profesión docente en particular, están demandando una nueva figura de docente para hacerles frente con herramientas que les sean de utilidad tanto dentro del aula como fuera de

ella. La idea del mejoramiento de la profesión docente significa arriesgarse para lograr la transformación de instituciones donde laboran los docentes. En el aspecto económico, técnico y de infraestructura es viable gracias a la buena disposición de las instituciones que aceptaron con beneplácito apoyar el proyecto, sobre todo porque ven la utilidad que éste tipo de temas puede proporcionarles tanto en el desarrollo de su labor docente como en lo personal ya que consiguen hacer uso de sus habilidades en todos los contextos donde se desenvuelven.

Con respecto a la continuidad se pretende seguir trabajando con los docentes y alumnos así como con las autoridades y puede extenderse a otros niveles educativos, lo cual resulta viable e interesante para el desarrollo de nuevas investigaciones que se desprendan a partir de los datos obtenidos. Es novedoso para la gran mayoría de los participantes, pero además es la primera vez que se realiza una investigación de éste tipo en el estado y en la entidad (Hermosillo) donde se considere la temática de inteligencia emocional en los contextos educativos a cualquier nivel.

1.4 JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO

Si recordamos a las personas que nos han dejado una gran enseñanza y admiración como por ejemplo: los mejores maestros, los mejores jefes, compañeros exitosos, nos daremos cuenta de que no todos han sido ni los más inteligentes, ni los más competentes y que su huella en nosotros trasciende porque nos trataron como seres humanos, como personas valiosas a pesar de nuestras debilidades pero que reconocieron nuestras virtudes, se interesaron por nuestros problemas y nos ayudaron a crecer, desarrollarnos e incluso

enseñarnos en ocasiones nuestras fortalezas debido a que algunos son incapaces de reconocerlas. Los recordamos como personas con gran sensibilidad y competentes para relacionarse con los demás de manera inteligente y positiva además de emotiva es decir tenían buenas relaciones interpersonales e intrapersonales.

Para poder lograr el desarrollo de las competencias necesarias del profesorado en lo que respecta a lo social y emocional e influir positivamente en sus alumnos para desempeñarse como individuos inteligentes en el ámbito de las emociones es preciso formarse en éste rubro ya que el precio emocional por la falta de armonía durante la infancia, adolescencia y aún en la edad adulta resulta elevado, no sólo para el individuo sino para la sociedad en general. A partir del afecto entregamos a nuestros niños la identidad pudiendo ser sana o enferma. Los humanos somos la expresión más evolucionada de la escala biológica pero al igual que los animales “inferiores”, somos permanentemente forjadores de nuestra progenie y del valor de la realidad. Muchos de nuestros comportamientos están encadenados a los de nuestros semejantes, pero no de una manera refleja, sino por el contrario aprendida. Las habilidades y conocimientos de los adultos van transmitiéndose a los menores, intentando formar en ellos la seguridad que les permita ser individuos completos y capaces cuando les corresponda valerse por sí mismos. Sin embargo, sería absurdo pensar que esta transmisión de comportamientos se circunscribe a los de índole instrumental como el utilizar un bolígrafo, pues en el mejor de los casos bastaría con la elaboración de manuales o instructivos. El aspecto a resaltar aquí es el de carácter emocional, el afectivo, ese que también se enseña. Innumerables investigaciones han mostrado que ante la falta de afecto

generalmente el niño crece con identidad inestable e insegura, lo que repercute considerablemente en el periodo adolescente que de por sí tiene significativos cambios biológicos, psicológicos y sociales, desligando una variedad de situaciones poco favorables para el individuo y sus semejantes. Corregir a los adolescentes no es faena fácil aun cuando se trate de nuestros hijos, de cualquier forma como padres o educadores tenemos la obligación y responsabilidad de hacerlo y, probablemente bajo la proposición del papel detonante que juega el aprendizaje, la tarea es menos compleja de lo que vislumbramos

Con respecto a la educación no reside sólo en que los jóvenes sean genios como Einstein, superdotados como B. Gates o superestrellas como M. Jackson, que sean como “yo”, que estudien lo que decidan sus padres, se trata de ellos, de sus expectativas, propósitos y sueños, padres y educadores debieran estar dispuestos a apoyarlos, orientarlos y de ser necesario “corregirlos”.

En éste sentido, a fines del siglo pasado germinó el interés por la importancia que tienen las emociones y la afectividad en la educación. Diversos profesionales tanto en el ámbito de la salud, educativo, laboral, se han sensibilizado a la importancia de los sentimientos en el desarrollo integral del individuo, en particular al desarrollo de niños y jóvenes no sólo en el contexto académico, sino también desarrollar competencias sociales y emocionales de éstos (Elías, Tobías y Friedlandere, 1997).

Vallés y Vallés (2007), mencionan que el comportamiento agresivo y violento que muestra victimización, acoso, amenaza, violación de los derechos

humanos, presenta con respecto a la IE; carencia de habilidades empáticas por parte de los individuos que realizan dichos comportamientos. El victimario no tiene capacidad para entender, percibir, los sentimientos que experimenta la víctima. Ellos infieren que podría tenerla por su CI general, pero su escala de valores personales/sociales es tal que le hace preponderar su satisfacción inmediata ante la situación de respetar o empatizar con la persona acosada o agredida.

Estos investigadores manifiestan que existen mecanismos o procesos psicológicos que subyacen al comportamiento agresivo y se caracterizan por el escaso autocontrol que les imposibilita desarrollar procesos de pensamientos necesarios para:

- *Valorar situaciones*
- *Negociar intereses contrapuestos*
- *Arbitrar discrepancias*
- *Discriminar la falsa percepción de amenaza*
- *Cambiar creencias desajustadas*

Lo antes expuesto lleva a los alumnos violentos a actuar impulsivamente y de forma desproporcionada, presentando la expresión emocional negativa y descontrolada, a causa en muchos de los casos de una errónea percepción-interpretación del conflicto, y consecuentemente déficit en el procesamiento de la información (Vallés y Vallés, 2007).

Por su parte la afectividad (presente en todos nuestros actos) compuesta de sentimientos y emociones se expresa como consecuencia de las valoraciones

ejecutadas, pero no siempre se realizan de manera personal y socialmente correcta sino que se originan de reacciones inadecuadas como consecuencia de conflictos emocionales. Todo tiene también su repercusión en el aprendizaje (Vallés y Vallés 2007).

De ahí la importancia de la Inteligencia Emocional, las emociones impactan todas las áreas de la vida como la salud, el aprendizaje, el área laboral, las relaciones y el comportamiento en general. Los niños, jóvenes y adultos competentes emocionalmente, se desarrollan adecuadamente en las áreas de la vida, en la familia, la escuela, el trabajo, en la comunidad donde viven, están más capacitados para vivir vidas felices y productivas y su capacidad emocional los prepara adecuadamente para enfrentar el futuro y una carrera profesional con éxito (Gallego, Alonso y Gutiérrez, 2009).

Stenberg (1996) asevera que hay muchas formas de ser inteligente, que las puntuaciones de los test tradicionales, miden un tipo de inteligencia (racional, analítica, CI), que habría que ir más allá del CI, para identificar a personas inteligentes con pronóstico de resultados favorables en la vida debido a que no es suficiente la inteligencia analítica para ser exitoso en el mundo real.

Este mismo autor ratifica que hay mitos sobre la inteligencia y que uno de ellos es el de considerar la inteligencia como algo unitario, como una capacidad general de adaptación y resolución de problemas. Esta afirmación sugiere que quien posea una “elevada inteligencia” entonces será “más” capaz de adaptarse al medio y a las circunstancias sean las que sean y de resolver cualesquier tipo de problema. Lo antes mencionado nos hace reflexionar sobre el mito de la inteligencia: ¿La inteligencia es una? ¿O múltiple? “Actualmente

el peso de la evidencia dice que la inteligencia es multidimensional y que el rango total de estas dimensiones está parcialmente representado por una única capacidad general” (Stenberg, 1996, p. 96). Dentro de ésta capacidad general se sitúan dimensiones cuyas denominaciones e investigaciones han sido diversas. Así podemos referirnos por ejemplo a la Inteligencia Práctica (Stenberg y Spear, 2000), La Inteligencia Emocional (Goleman, 2007).

Por otro lado a partir del avance de las tecnologías aplicadas a las neurociencias, el registro de imagen de la actividad cerebral en las últimas décadas (Carter, 1998), está comprobando que la “Mente” es “Modular”, funciona por partes, interrelacionadas en mayor o menor medida, aunque en ocasiones, con asombrosa independencia. Por lo tanto son numerosas las inteligencias que se han propuesto para hacer patente la capacidad del ser humano de adaptarse a las situaciones cambiantes que debe afrontar desde numerosos planos como: el intelectual, social, filosófico, moral y por supuesto el emocional.

Se han propuesto diversos modelos de inteligencia como: las Inteligencias múltiples de Gardner (1993), para conocerse así mismo en el plano emocional se ha postulado la Inteligencia Intrapersonal (Gardner, Pelechano, Salovey, Mayer entre otros), la Inteligencia Interpersonal, La Inteligencia Social y la Inteligencia Emocional (Vallés, 2003).

Un estudio de meta-análisis de aproximadamente 300 investigaciones relacionadas con el tema de Inteligencia Emocional, ha presentado que la educación socio-emocional, aumenta el aprendizaje en éstas áreas y también la académica (Durlak y Weissberg, 2005). Importante también la competencia

emocional de docentes para su bienestar personal, efectividad y calidez para realizar su trabajo de enseñanza aprendizaje en el aula y del desarrollo emocional en los alumnos (Sutton y Wheatly, 2003).

En Estados Unidos se conformó: The Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL), que lleva trabajando más de 20 años en la promoción de la inserción socio-emocional en los centros educativos. También en Gran Bretaña el gobierno ha tomado acciones para que se incorpore en sus programas educativos la enseñanza de competencias socio-emocionales, el programa se denomina: Evry Child Matters (DfES, 2004). Abarca también la atención a la formación de los profesores para que desarrollen las mencionadas competencias, partiendo del concepto de que no se puede enseñar una competencia que no se haya alcanzado y no es posible enseñar con calidad sin bienestar docente. Termina el estudio del programa con la encomienda de desarrollar las competencias sociales y emocionales en la escuela y en las instituciones encargadas de la formación de profesores (Weare y Grey, 2003).

En otros países europeos como España, Alemania, Francia existe un gran interés y trabajos para que ésta corriente de Inteligencia Emocional siga adentrándose en los centros educativos dentro de la curricula, al igual que en latinoamericanos como Perú, Chile, también Canadá están en este tenor.

Por lo que compete a nuestro país y como consecuencia del ¡boom! que ha tenido la Inteligencia Emocional existen algunos centros de educación que ofrecen ese tipo de enseñanza como un “extra” pero no como parte del currículo, además estas acciones se están llevando a cabo en escuelas

particulares no en las oficiales. Por lo que resulta de gran interés iniciar la exploración y estudiar para saber qué es lo que está sucediendo con nuestros niños y jóvenes de manera puntual en nuestra localidad (Hermosillo) y de nuestros profesores que se encargan del noble trabajo de educar a las nuevas generaciones. .

Cabe mencionar que actualmente estamos asistiendo a una problemática creciente de salud (entiéndase ésta de forma integral, no solo física) en la escuela se trata de la violencia y agresiones. Estas se presentan entre los estudiantes provocando situaciones y comportamientos negativos en niños y adolescentes que se traducen en deficiencia en el aprendizaje, bajo rendimiento académico e incluso abandono escolar, no sólo en nuestro entorno sino de forma transversal en diferentes contextos sociales y culturales.

Diversos estudios sobre el tema advierten que los episodios de agresión/violencia que se presentan en los planteles educativos, son causantes en los niños y jóvenes de daños físicos, emocionales, estrés, desmotivación, ausentismo, e incluso efectos negativos en el rendimiento académico y pueden ser el motivo de conductas delictivas en la edad adulta (Gumpel & Meadan, 2000; Verlinde, Hersen & Thomas 2000; Henao, 2005; Smith & Thomas, 2000).

Sucedan situaciones tan absurdas como la de que éstas conductas agresivas/violentas que son percibidas por los niños y jóvenes de parte de sus compañeros, en muchos de los casos suelen pasar desapercibidas por el personal de la institución educativa como por algunos padres de familia que consideran los comportamientos mencionados como “normales” en ese periodo de la edad y que además los ayudan a crecer (Rodríguez, Seoane & Pedreira,

2006). *Una situación que también dificulta la magnitud real del problema es: el pacto de silencio que se da entre agresores y agredidos (Gumpel & Meadan, 2000; Cerezo, 2006).*

Comportamientos agresivos y violentos alteran el ambiente escolar, repercuten negativamente en el aprendizaje y la sana convivencia. Por el contrario un clima sano favorece: la no violencia, ausencia de perturbaciones para el estudio y la amistad (Ascorra, Arias & Graff, 2003).

Por su parte Jadue (2003) muestra que el rol de la escuela es fundamental en el desarrollo personal y de valores de los niños, expresa que es necesario enseñar a los niños a sobrellevar los sucesos que la vida les presenta, trabajar con los recursos internos (intrapersonales) de los niños y jóvenes para el lograr disminuir riesgos de déficit educacional y deserción escolar.

Por lo que consideramos que la Inteligencia Emocional que se ocupa de las habilidades intrapersonales e interpersonales puede ser de gran apoyo para mejorar la convivencia en las escuelas y que se verá reflejada en el desarrollo general de niños y jóvenes mejorando la convivencia dentro de la escuela pero también fuera de ella, en éste sentido toma relevancia la capacitación de los profesores en el aspecto socio-afectivo para que se vea manifestado de manera sana y positiva en el desarrollo de las competencias emocionales de sus alumnos y sean (profesores y alumnos) multiplicadores del desarrollo y sensibilización en las competencias emocionales.

En este sentido se considera necesario comunicarse con los profesores, los alumnos niños y jóvenes para poder determinar qué tipo de agresión recibe o

realiza, considerar los factores de riesgo, personales, familiares, escolares y del ambiente así como explorar los recursos (habilidades) con que cuentan y los que son necesario desarrollar (aprender) para poder intervenir a tiempo y facilitar de la mejor manera su desarrollo (Verlinde, Hersen y Thomas, 2000) es en ésta comunicación donde incide la relación maestro-alumno como parte muy importante para el conocimiento de las necesidades de desarrollo de los estudiantes, por lo que los profesores deben estar capacitados para brindar el apoyo adecuado a sus educandos.

Finalmente con respecto a la vinculación entre inteligencia emocional, entendida como un cuerpo de habilidades y, varias conductas disruptivas, se han encontrado importantes evidencias científicas como las de Rubín (1999) quien investigó la relación entre inteligencia emocional de escolares medida con AMEIS e indicadores de conductas antisociales como agresión física, verbal en aulas y recreos, consumo de tabaco y drogadicción. Los resultados presentaron correlación negativa entre inteligencia emocional y los diversos niveles de agresividad y empleo de drogas de estudiantes evaluados. Estos resultados apoyan otras investigaciones que presentan que alumnos con puntuaciones inferiores de inteligencia emocional actúan de forma más antisocial, presentan conductas más agresivas y consumen mayor cantidad de drogas (Formica, 1998; Rice, 1999) y que una alta puntuación en la subescala de percepción emocional del MEIS correlaciona con una reducida participación en conductas violentas y menor consumo de sustancias psicoactivas (Mayer, Caruso, Salovey, Formica y Woolery, 1999).

Por su parte Mestre, Guil y Gil-Olarte (2004) han estudiado con muestras españolas la relación de IE, medida con AMEIS (Mayer, Caruso, Salovey, Formica y Wooley 1999), y el consumo de tabaco y alcohol en estudiantes. Los resultados mostraron correlaciones negativas y estadísticamente significativas aun controlando edad, género y curso, entre IE y consumo de tabaco y alcohol en general, concluyendo que los adolescentes con mayor nivel de IE poseen una habilidad mental que les facilita detectar y conocer las presiones ejercidas por sus iguales esto les permite aumentar la resistencia ante el consumo de distintas sustancias psicoactivas.

Por el contrario una escasa o deficiente habilidad en el manejo de las emociones ante la presión de pares puede aumentar la posibilidad de consumo de tabaco y alcohol.

Mestre y Fernández (2007) alude, que después de una revisión bibliográfica exhaustiva, queda suficientemente demostrada la vinculación entre IE y suficientes indicadores de adaptación socio-escolar, como para justificar la implantación en los centros educativos de programas de desarrollo de competencias socioemocionales. Pero manifiesta que se debe reflexionar sobre la necesidad de abordar no sólo la necesidad de que se lleve a cabo en el discente, sino extenderlo a los docentes, padres de familia o tutores ya que todos actúan como modelos de referencia que son observados e imitados (Guill y Mestre, 2004).

Además la prevención, intervención precoz e integral permitirá disminuir o solucionar en el mejor de los casos, el avance de la violencia, para evitar en la medida de lo posible el efecto negativo de ésta en el progreso académico y el

abandono del sistema educativo, que en muchas ocasiones promueven en éstos futuros adultos conductas antisociales.

Los jóvenes progresan y se desenvuelven en la medida en que disponen de recursos personales y sociales para afrontar las dificultades y los obstáculos que les surgen. La vulnerabilidad a situaciones y acontecimientos en momentos de crisis se encuentra ligada a que posean o no competencias emocionales para afrontar efectivamente las demandas y conflictos para poder amortiguar el impacto de los infortunios y tengan mejor control sobre las emociones que perturben su vida (Gallego, Alonso, Cruz y Lizama 1999).

Por lo que desarrollar nuestra inteligencia Emocional en parte es conocer, informarnos, desterrar mitos, creencias, iluminar aspectos desconocidos, cambiar modos de pensar y actuar equívocos, aprender sobre nosotros mismos y sobre los demás, aprender sobre los maravillosos beneficios de desarrollar los 5 elementos básicos de la IE que son las habilidades de Autoconciencia, Motivación, Empatía, Habilidades sociales y Control Emocional.

A decir de Fernández-Berrocal y Extremera (2002), la inteligencia emocional es un conjunto de habilidades que los docentes debieran aprender por dos razones: Porque las aulas son un modelo de aprendizaje socio-emocional adulto que impacta fuertemente en los alumnos y porque a decir de los investigadores; la investigación está demostrando que adecuados niveles de inteligencia emocional en los profesores ayudan a afrontar con mayor éxito las problemáticas cotidianas y el estrés laboral que enfrentan en su quehacer docente.

Las implicaciones de la tarea diaria de los docentes son relativamente fáciles de deducir, los docentes son generalmente conscientes del papel que las emociones tienen en su diaria labor. Las emociones y las capacidades para su manejo, impactan los procesos de aprendizaje, la salud física y mental, calidad en las relaciones sociales y el rendimiento académico y laboral (Brackett y Caruso, 2007). Por su parte Brotheridge y Grandey (2002), mencionan con respecto a la docencia que ésta es una de las profesiones más estresantes, porque implica un trabajo diario basado en las relaciones sociales en las que los docentes deben hacer un gran esfuerzo para regular tanto sus emociones como la de sus alumnos, compañeros, padres de familia. Al respecto Emmer (1994), afirma que los profesores presentan más emociones negativas que positivas. La ansiedad por ejemplo interfiere en la capacidad cognitiva para procesamiento de información (Eysenck y Calvo, 1992), por el contrario las emociones positivas aumentan la capacidad creativa para concebir ideas y afrontar con eficacia dificultades. Por lo que las emociones positivas pueden aumentar el bienestar docente así como el ajuste emocional de sus alumnos (Birch y Ladd, 1996). Por lo antes expuesto, la capacidad de identificar, comprender y regular emociones tanto positivas como negativas, es de gran importancia en ésta profesión para poder utilizar y generar emociones que favorezcan el proceso enseñanza-aprendizaje y la salud integral de docentes y discentes.

La Psicología positiva por su parte alude a la necesidad de crear climas de seguridad y emociones positivas en el salón de clases y facilitar el desarrollo de bienestar y felicidad de los alumnos (Seligman, 2005). Definida la felicidad según Diener, Sandvic y Pavot (1991) como la experiencia de emociones

positivas en un gran porcentaje de tiempo, con respecto a la cantidad de tiempo de experimentar emociones negativas. Actualmente, es sabido que el aprendizaje y las relaciones interpersonales positivas, favorecen la enseñanza y la sana convivencia. Otro punto importante por el cual el profesorado debe desarrollar las habilidades emocionales es que éstos se convierten en modelos a seguir por sus alumnos ya que poseen el conocimiento y también de alguna manera enseñan la forma de reaccionar ante la vida, es decir al profesor le corresponde desarrollar otra faceta la de moldear y ajustar en clase el perfil socio-afectivo de sus alumnos.

1.5 PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Convencidos de que el desarrollo tiene por objeto el avance del individuo en todas sus riquezas y manifestaciones y en la medida que la educación antecede y genera progreso en las sociedades, se considera como una oportunidad excepcional el capital humano y la intervención del mismo en el proceso de prestación de sus servicios en las empresas en general, y en la educación en particular, se evidencia que, cuando el personal cumple con su trabajo efectivamente, llevan a las organizaciones al logro de sus metas.

Atendiendo a estas consideraciones, la globalización, el conocimiento como factor de desarrollo y la revolución tecnológica de la información y comunicación, han encontrado en la capacitación, la forma más definida de dar respuestas al desarrollo de habilidades y destrezas para el trabajo.

En tal sentido, es responsabilidad fundamental de las instituciones de servicios educativos desarrollar estrategias para que sus docentes participen en la

formación y mejora de las sociedades; ejecutando programas de capacitación mediante alternativas de actualización permanente, habilitándolos como talento humano y no sólo como un recurso más, para que tengan conocimiento de sí mismo, habilidades para las relaciones, motivación personal y hacia el trabajo, empatía y autorrealización. Que genere un mejor canal para desarrollar su labor educativa.

En 1995 ya se cuestionaban los tradicionales conceptos de éxito, capacidad y talento, aseverando que la excesiva importancia del coeficiente intelectual para clasificar a las personas como inteligentes era poco útil para predecir el futuro, haciendo referencia que los genuinos triunfadores del siglo XXI serán los individuos que muestren ser empáticos, tener dominio de sí mismos, automotivación, capacidad de motivarse y motivar a los demás. Características nombradas por Goleman (1995) como Inteligencia Emocional. Sin menospreciar al coeficiente intelectual la inteligencia emocional empieza a tener importancia dentro del área laboral como predictor de éxito y desempeño en el trabajo.

Sabedores de que la formación y capacitación docente de la Secretaría de Educación Pública de nuestro país (México), carece de programas encaminados a desarrollar la inteligencia emocional, además de no formar parte de la currícula de los niveles de educación básica y, se propone incursionar en la temática de la inteligencia emocional, a través de la implementación de un programa para los docentes esperando mejoren las relaciones interpersonales, la resolución pacífica de conflictos, con el uso de las herramientas y habilidades adecuadas contribuyendo con ello a mejorar el

proceso enseñanza-aprendizaje y promover conducta prosocial en las instituciones educativas.

Es indiscutible que la labor educativa se fortalece con docentes emocionalmente inteligentes, pues ello contribuye a un mejor desempeño en el aula, y desde luego fuera de ella. Para alcanzar tal logro debemos empezar por considerar en toda actividad enseñanza-aprendizaje aquellos aspectos relacionados con el adecuado manejo emocional tanto del educador como del educando.

Si nuestro punto de partida son los datos que hacen alusión a las acciones de los educandos tales como la violencia que exhiben en nivel básico secundaria, y esto es un factor relacionado con el inadecuado manejo emocional dado que el mismo estudiante no ha sido dotado de las habilidades para tener relaciones armoniosas a pesar de formar parte de una institución educativa, donde la formación integral de quienes la conforman es aspecto medular de su misión.

Esto hace reflexionar en la necesidad de trabajar directamente con quienes son en un primer momento, modelos y responsables de enseñar a otros no sólo aspectos académicos sino también de sana convivencia, tal como Rodríguez en el 2011 lo menciona:

“El proceso educativo se desarrolla como sistema para influir en todos los individuos que conforman la sociedad incluyendo la formación en éstos de atributos cognitivos afectivos y volitivos de la personalidad, es decir la formación de sus pensamientos, sentimientos, capacidades, habilidades, intereses que sean coherentes con las demandas de formación que impone el contexto socio-histórico”.

Éste es un proceso que entre otros se desarrolla en la institución educativa, por lo que el trabajo docente es indudablemente de gran importancia para la transformación social. El rol del profesor es el de un mediatizador en la generación del conocimiento y del desarrollo de las habilidades sociales de los alumnos, Debe ser percibido como promotor del aprendizaje, motivador y sensible. En virtud de que en nuestro país no se considera la inteligencia emocional dentro de las currícula, es decir los profesores no son formados en éste aspecto en ningún nivel educativo, siendo este un aspecto fundamental del presente trabajo, se considera a los docentes de educación secundaria como los optados para iniciar con la promoción de las competencias emocionales.

Cualquier concepción de la naturaleza humana que soslaye el poder de las emociones pecará de una lamentable miopía. Todos sabemos por experiencia propia que nuestras decisiones y nuestras acciones dependen tanto – y a veces más- de nuestros sentimientos como de nuestros pensamientos (Goleman, 2007), de ahí la importancia de desarrollar en los profesores las mencionadas habilidades para que ellos a su vez puedan ayudar en el sano desarrollo emocional de sus estudiantes

Por lo antes mencionado resulta de gran interés iniciar a explorar y estudiar de manera sistemática el coeficiente emocional de los profesores en nuestro contexto pedagógico, ya que no se ha realizado por ser un tema aún no abordado en el ámbito educativo a nivel Básico del Estado, con el objetivo de diseñar medidas educativas que faciliten entornos socioeducativos inclusivos como el educar las emociones, utilizarlas de manera tal que ayuden a guiar la

conducta y los procesos de pensamiento para lograr bienestar personal y social, se propone ir conformando una caracterización del coeficiente emocional definido por Goleman (2007) como: plenitud de las habilidades de autoconocimiento, autocontrol, motivación, empatía y habilidades sociales, en ésta ocasión de los docentes de educación básica (Secundaria), ya que nunca se ha realizado éste trabajo en el Estado de Sonora.

Se considera que la caracterización del Coeficiente Emocional de maestros de Educación Básica Secundaria de acuerdo a los componentes básicos y dimensiones de percepción de la inteligencia emocional, facilita el diseño de talleres de sensibilización hacia el concepto, habilidades intrapersonales, habilidades interpersonales y habilidades didácticas para desarrollo y educación emocional tal y como hace referencia Vivas (2004) según los resultados de su investigación al explorar la percepción de los docentes sobre sus fortalezas y debilidades en lo que respecta a la inteligencia emocional.

Tomando en cuenta lo antes mencionado se plantea la siguiente hipótesis: El diseño y aplicación de talleres para la capacitación del profesorado es esencial para su desarrollo personal y profesional.

Una vez justificado el trabajo de investigación, plantear la hipótesis de la misma y ver la viabilidad y utilidad procedemos a enunciar el objetivo general y objetivos específicos así como los aspectos metodológicos del trabajo.

1.6 OBJETIVOS

1.6.1. Objetivo general

Elaborar y valorar la pertinencia de un programa de formación en inteligencia emocional del profesorado de los centros de Educación Secundaria

1.6.2. Objetivos Específicos

- 1.- Identificar las competencias emocionales del profesorado.*
- 2.- Estimar el nivel del coeficiente emocional del profesorado.*
- 3.- Realizar programa formativo que facilite la mejora y desarrollo de las competencias emocionales de los profesores.*
- 4.- Valorar la incidencia del programa realizado en el desarrollo personal y profesional del profesorado de Educación Secundaria.*

1.7 ASPECTOS METODOLÓGICOS

El trabajo realizado es de tipo cuasi experimental, al describir la situación actual del CE de los participantes, para aplicar y valorar la pertinencia de un programa que desarrolle el coeficiente emocional en el profesorado.

La metodología utilizada es de enfoque mixto (cualitativo, cuantitativo). Es un estudio exploratorio, descriptivo, comparativo (pública, privada), para conocer el coeficiente emocional de los profesores del Estado de Sonora y en las escuelas caso y elaborar programa formativo de sensibilización al constructo de inteligencia emocional, con el fin de que conozcan el tema y entrenar las competencias emocionales de los docentes.

1.8 FASES DE LA INVESTIGACIÓN

- *Fase diagnóstica y/o exploratoria.*

Se realizó un diagnóstico de la situación existente con respecto al coeficiente emocional de una muestra representativa de profesores de educación básica secundaria del Estado de Sonora correspondiente a 637 docentes, identificando su coeficiente emocional, así como también a los profesores que laboran en las instituciones educativas elegidas de manera intencional y consideradas como “escuelas caso”, siendo una de ellas de orden privado y la otra público.

La escuela pública se ubica en una de las zonas conflictivas y de moderada presencia de violencia en la ciudad, en una colonia clase media-baja, mientras que la escuela privada se ubica en una colonia clase media-alta, con poca presencia de violencia.

Para la realización del diagnóstico tanto en los profesores del estado como en las escuelas caso, se utilizaron dos instrumentos modalidad autinforme los cuales evalúan por dimensiones el coeficiente emocional, han sido validados en trabajos previos incluso en México, y son:

Lista de Comprobación de la Autoevaluación del CE. Autor: Dr. Domingo Gallego y Catalina Alonso (2009). Evalúa: Autoconciencia, Autocontrol, Motivación, Empatía, Competencia Social. Consta de 30 items.

TMMS-24 (versión reducida con 24 items): Autor: Dr. Pablo Fernández-Berrocal (2004). Evalúa: Dimensiones clave de la IE: Percepción emocional,

Comprensión de sentimientos y Regulación emocional. La original evalúa estados emocionales. Basado en la escala denominada: Tait Meta-Mood Scale de Salovey y Mayer (1995). Se ha aplicado en jóvenes y adultos (estudiantes y maestros).

Para la búsqueda por medio de interacción discursiva y contrastación de opiniones en profesores del Estado de Sonora, se formaron 6 grupos de discusión o “grupos focales” de 10 profesores cada uno como estrategia para indagar acerca de sus actitudes, experiencias y creencias con respecto al tema a investigar: inteligencia emocional.

En el ánimo de explorar fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas de los profesores del Estado de Sonora, con respecto a inteligencia emocional se utilizó la técnica DAFO.

- *Fase intermedia y/o de recogida de información.*

Atendiendo a la agenda programada por la Secretaria de Educación y Cultura del Estado de Sonora, en particular la agenda de actividades de capacitación continua a sus profesores, quienes son concentrados en tres puntos específicos del estado (norte, centro y sur), se programaron reuniones exprofeso para la aplicación de los instrumentos correspondientes al trabajo de investigación.

Con respecto a las escuelas elegidas para este trabajo (escuelas caso), previo reconocimiento de las autoridades correspondientes en cada una, se convocó a una reunión con directores y maestros con el fin de presentarles el proyecto a las instituciones participantes. Quienes colaboraron, son profesores que

actualmente laboran en alguna de las instituciones participantes, y firmaron de conformidad el documento creado para ello, y participaron en la exploración del coeficiente emocional a través de la aplicación de autoinformes (Lista de Comprobación de la Autoevaluación del Coeficiente Emocional y TMMS-24).

- *Fase de análisis e interpretación de la información.*

Se utilizó el paquete estadístico SPSS para el análisis de los datos obtenidos a través de los autoinformes los cuales fueron:

Análisis del coeficiente emocional de los profesores de manera global.

Análisis de datos de la población general de los instrumentos.

Análisis de datos de escuela pública y privada individualmente, de los instrumentos.

Análisis de datos por sexo en cada dimensión de los instrumentos en escuela pública y privada.

Análisis de datos por años laborados.

Análisis de datos por formación profesional como profesores y en otras disciplinas.

Comparación por dimensiones entre escuela pública y privada.

La exploración de fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas de los profesores del Estado de Sonora se llevó a cabo con el método de Técnica FODA, que permite realizar una aproximación diagnóstica de una realidad

determinada de forma participativa analizando tanto el contexto externo como el ámbito interno en éste caso de forma general y en particular la inteligencia emocional.

En el caso de los grupos focales de discusión, método de investigación colectiva, centrado en la pluralidad y variedad de actitudes, creencias y experiencias de los participantes se utilizó el programa estadístico Atlas.ti 6, software diseñado para el análisis de datos cualitativos (ANEXO 3 Y ANEXO 4).

Atendiendo a la definición de Denzin (2005) de triangulación quien dice: “es la aplicación y combinación de varias metodologías de la investigación en el estudio de un mismo fenómeno” (p.4), una vez que se cuente con los datos, se analicen y se obtengan los resultados se procederá a realizarla, con el fin de que la utilización de varias técnicas de medida y fuentes heterogéneas de datos, tanto por su origen como por los procedimientos utilizados, contribuyan en la elaboración del constructo supuesto de forma más ajustada al tema en estudio. Así, las debilidades de un recurso o procedimiento metodológico pueden encontrar superación en otros, y algunas limitaciones o prejuicios hacerse evidentes con la operacionalización múltiple de las variables del tema en estudio.

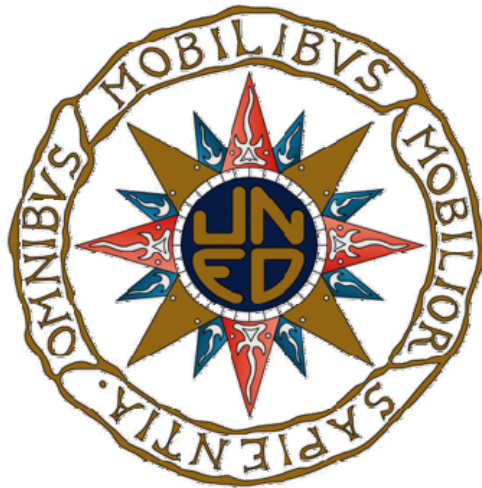
- Toma de decisiones

Con la finalidad de aproximarse al concepto de inteligencia emocional (IE) y contribuir a la facilitación de las relaciones entre docentes y estudiantes, así como en la mejora de sus relaciones intra e interpersonales en su vida

cotidiana, se diseñó e implementó un taller de información y sensibilización del constructo inteligencia emocional en ambas instituciones, considerando los resultados obtenidos en el diagnóstico del coeficiente emocional de profesores de secundaria.

CAPÍTULO II

INTELIGENCIA EMOCIONAL



CAPÍTULO II.

INTELIGENCIA EMOCIONAL

CONTENIDO

2.1 Educación y la inteligencia emocional

2.2 Generalidades de la inteligencia emocional

2.3 Inteligencia

2.4 La emoción

2.5 Concepto de inteligencia emocional

2. 1 EDUCACIÓN Y LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

En la actualidad pedagogos, educadores algunos psicólogos, neurocientíficos, industriales, empresarios y las mismas políticas educativas se han interesado en proporcionar una forma eficiente de llevar a cabo el proceso enseñanza aprendizaje. Todos ellos al parecer están advirtiéndolo que el éxito depende no sólo de la capacidad intelectual o habilidades técnicas, para poder sobrevivir y superarse en la vida; la familiar, académica, laboral etc., sino además la participación importante de otros factores que favorezcan el desarrollo de habilidades tales como: el autoconocimiento, empatía, automotivación, autocontrol y competencias sociales, entre otras.

Así pues la inteligencia racional o la preparación académica que adquieren los estudiantes niños, jóvenes o adultos; no es garantía de que tendrán éxito o

serán seres exitosos, pues ésta relación indiscutiblemente no se da de manera directa, es indispensable considerar la necesidad de preparar individuos, capaces de formar equipos de trabajo eficientes (incluyendo la familia como un equipo de trabajo y convivencia), para lo cual se requiere además de conocimientos técnicos de habilidades socioemocionales.

Quienes laboran frente a grupos de estudiantes, principalmente en el nivel básico y medio, con frecuencia reportan problemas conductuales entre sus alumnos, lo que aunado a su intensidad y cronicidad resulta insufrible; tanto para los padres, profesores y sociedad en general.

De igual forma, otro problema de reporte frecuente es el que se ha denominado como “de aprendizaje” y que ha sido relacionado con el de comportamiento, estableciéndose entre ambos una interconexión, lo que en buena medida desencadena problemas de relación del individuo con su entorno y resulta negativo para el desarrollo del niño, el joven y sus compañeros.

El escenario escolar presenta un amplio espectro que comprende lo diverso en tanto condición humana, manifestando múltiples modos de expresión, diferencias como la lengua, la cultura, la religión, el sexo, área geográfica, nivel socioeconómico, variadas formas, espacios y tiempos para aprender incluyendo la discapacidad o disfunciones, realidades que expresan su complejidad y la aparición de problemas emergentes en la escuela.

Algunos estudios en relación a éste tema sobre relaciones entre pares refieren que en el ámbito escolar, la forma en que los niños se relacionan con sus compañeros, se convierte en principio determinante de la futura conducta social

y académica (Gettinger, 2003), de ahí la importancia en considerar éste escenario como un espacio oportuno para formar el tipo de individuos que esperamos como sociedad, y que sean los más apegados al ideal.

En éste sentido de ideal, también la salud tiene una dimensión social importante, donde las emociones se ven involucradas como parte inherente de los seres humanos. La salud integral de adolescentes, depende en gran medida y particularmente de su comportamiento, es conocido que estos son de naturaleza social en su gran mayoría, algunos estudios destacan que los incidentes de violencia/agresión que se dan en las escuelas producen en éstos daños físicos y emocionales, estrés desmotivación, efectos negativos en el rendimiento académico y ausentismo (Gumpel & Meadan 2000; Verlinde, Hersen & Tomas 2000; Henao, 2005; Smith & Thomas, 2000).

Teniendo en cuenta que la salud integral de los jóvenes soporta un impacto significativo del ambiente en que se desarrollan, vemos que problemas prevalentes y preocupante de adultos, germinan de comportamientos que se iniciaron en la adolescencia, entre los que se encuentran: consumo de alcohol, tabaco y demás drogas cabe añadir los problemas que surgen de estas conductas como aumento de riesgo de lesiones accidentales, conductas sexuales de riesgo y comportamiento agresivo que puede evolucionar hacia conductas antisociales entre otros (Gumpel & Meadan 2000; Verlinde, Hersen & Tomas 2000; Henao, 2005; Smith & Thomas, 2000). Por lo que el profesor emocionalmente inteligente se convierte en un agente de cambio en éste tipo de problemática.

Por lo antes expuesto se reconoce que la conducta es clave en la salud individual y comunitaria, por lo que es de considerar urgente poner más atención a las conductas de los adolescentes y de los profesores.

Un problema actual y creciente en la comunidad escolar es la agresión y violencia entre los estudiantes e incluso en la relación maestro-estudiante. Varios estudios advierten que los incidentes de agresión y/o violencia en los centros educativos son causantes de daños físicos, emocionales, desmotivación, ausentismo, bajo rendimiento escolar por estrés postraumático en los afectados (Gumpel y Meadan, 2000; Verlinde, Hersen y Thomas, 2000; Henao, 2005; Cerezo, 2006). Nuestra entidad no es la excepción.

En la actualidad se admite la influencia de variables socio-ambientales, como la de grupos de iguales en la presencia desarrollo y sustento de conducta antisocial. Al respecto diversas publicaciones desde los años ochenta han enfatizado en el estudio de variables relacionadas con la personalidad que pueden interactuar con las ambientales y sociales en la presencia e instalación de conducta antisocial (Garaigordobil, M., 2005).

Algunos artículos mencionan correlación positiva de la conducta antisocial con agresividad (Garaigordobil, Alvares y Carralero, 2004; Quinsey, Book, y Lalumiere, 2001; Rodríguez, López y Andrés-Pueyo, 2002), con impulsividad (Calvo, González y Martorell, 2001; Taylor, 2000), prejuicios étnicos (Kiesner, Maass, Cadinu y Vallese, 2003). Por su parte Carrillo y Luengo (1993), cuando analizan la asociación de la conducta antisocial de los adolescentes con la práctica de demorar gratificaciones, expone diferencias significativas en ésta variable en sujetos con mayor o menor nivel de contenido punible. López y

López confirman la existencia de relaciones significativas entre algunos rasgos de personalidad (psicotismo, falta de autocontrol, impulsividad, despreocupación) y conducta antisocial y delictiva (López y López, 2003).

Lund y Merell (2001), muestra evidencia de que niños con trastornos emocionales-conductuales presentan menor puntuación en competencia social y elevada en conducta antisocial, por su parte Stewart y Taylor (2000), evidencian la relación directa entre temperamento emocionalmente negativo y conducta antisocial. En relación con conducta antisocial y socialización, Carrillo, Luengo y Romero (1994) muestran en su estudio que los adolescentes más antisociales institucionalizados, se interesan menos por los temas sociales.

Garaigordobil (2004) ha encontrado relaciones inversas en conducta antisocial y empatía en niños, lo mismo encontraron Calvo (2004), Mirón, Otero y Luengo (1989) en adolescentes. Otros hallazgos que se mencionan son las correlaciones negativas entre conducta antisocial y autoconcepto-autoestima, mostrando que niños y adolescentes con alto autoconcepto presentan pocas conductas antisociales (Calvo, González y Martorell, 2001; Garaigordobil y Fagoaga, 2005). Otro hallazgo es que los adolescentes con baja autoestima presentan más conductas amenazantes e intimidatorias (O'Moore y Kirkham, 2001; Rigby y Slee, 1993). Por otro lado estudios realizados con individuos agresivos, problemáticos, peleoneros y que fueron castigados por la ley por su comportamiento, muestran que poseen bajo autoconcepto (Marsh, Parada, Yeung y Healey, 2001). Con respecto a investigaciones que relacionan conducta antisocial y género, algunas demuestran diferencias significativas de

conducta antisocial en varones (Cabrera, 2002; Garaigordobil y Fagoaga, 2005). Scandroglio, Martínez, Martín, López, Martín, A. San José y Martín, J. (2002) menciona la participación femenina en bandas callejeras juveniles escasa y que las féminas manifiestan menos conductas delictivas que las bandas compuestas por varones, pero que en los últimos tiempos ha habido cambios presentándose mayor participación en las jóvenes y aumento en las conductas violentas pero sigue habiendo diferencia entre varones y mujeres.

Estudios de seguimiento demuestran que más de la mitad de aquellos niños que en los primeros grados son indisciplinados, incapaces de llevarse bien entre ellos, desobedientes con sus padres, resistentes con la autoridad del docente, se transforman en delincuentes en la adolescencia y presentan un riesgo mayor de llegar con el tiempo a cometer crímenes violentos (Goleman, 2007).

La violencia e indisciplina escolar crece de manera inquietante, en EE.UU. la consideran crítica, profesores norteamericanos se sienten amenazados y piden teléfonos de emergencia en las aulas, guardias de seguridad en las escuelas, detectores de metales (Gallego, Alonso y Gutiérrez, 2009). Por su parte España, en una reciente investigación sobre violencia en los centros escolares de secundaria, previene el aumento continuo de éste estigma (la violencia), tanto en centros públicos como privados de ése país (Gallego, Alonso y Gutiérrez, 2009), en otro aspecto también importante los autores mencionan datos sobre las bajas médicas de profesores por depresión y estrés y otras patologías relacionadas con la tensión que se vive en algunos centros, señalan el peligroso índice de crecimiento del menoscabo de la sana convivencia.

Nuestro país no es ajeno a ésta problemática, el trastorno antisocial se presenta cada vez más en México. El porcentaje de crímenes cometidos por adolescentes y menores ha aumentado de manera desproporcionada (González y Santana 2001).

México ocupa el octavo lugar en homicidios dolosos a nivel internacional. A nivel nacional Sonora ocupa el séptimo lugar en éste tipo de delito. El 95% de la delincuencia en jóvenes, lo constituyen delitos del fuero común. Durante el 2006-2008, el porcentaje de delitos con algún tipo de arma en menores fue del 4%. La percepción de inseguridad en el estado fue del 47% y en el municipio de Hermosillo 36% siendo el principal motivo: "permitir a los hijos salir" (ENSI-6, 2008).

Tanto en primaria como en secundaria los alumnos más agredidos son: con alguna dificultad física, o de aprendizaje, con calificaciones reprobatorias o bajas y los alumnos que reportan una menor vigilancia de sus padres según el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2008).

Lo antes expuesto pone de manifiesto que dadas las características de nuestra época, la formación ideológica de creencias y valores éticos, como la justicia, el respeto, la competencia emocional, la solución constructiva de conflictos, la empatía, parecen ser ignoradas. Crecen la violencia y la delincuencia.

Otros problemas importantes que se encuentran en los centros educativos, presentan Gallego, Alonso y Gutiérrez (2009), son el suicidio de adolescentes, embarazos en menores, anorexia y bulimia, depresión y destacan la importancia de la Inteligencia Emocional como parte primordial para atacarlos y

mencionan su abordaje desde un enfoque apoyado en éste tipo de Inteligencia y expresan acerca de las relaciones interpersonales que los jóvenes con capacidades emocionales son hábiles para entender a sus compañeros, saben interactuar con otros iguales y con adultos de forma flexible y responsable sin dejar de lado sus necesidades. Son aptos para procesar correctamente mensajes verbales y no verbales y pueden comprender que el comportamiento de una persona afecta a las otras. Son responsables de sus acciones.

Por otro lado los jóvenes incapaces de mostrar sus emociones se sienten frustrados, extraños en su grupo y lo transmiten a los demás haciéndolos sentirse a disgusto. Sin competencia social los individuos (alumnos y profesores), con frecuencia carecen de empatía y de la capacidad para percatarse de que su comportamiento afecta a los demás.

Cabe mencionar que la primera escuela de Inteligencia Emocional es el hogar, se desarrolla en la familia, como los padres y la familia traten a los niños tiene consecuencias recónditas, perdurables en la vida emocional de los niños.

¿Pero es sólo la familia consanguínea la que poseemos y con la que compartimos la vida?, si hacemos una analogía también poseemos una familia en la escuela, en el trabajo y también la comunidad puede pensarse como una gran familia. A decir de Savater (2003); los seres humanos pasan por dos gestaciones: la primera en el útero materno como una forma de determinismo biológico. La segunda en la matriz social en la que se cría (como la escuela), sometido a variadísimas determinaciones simbólicas, como el lenguaje. El suceso de ser humano sólo se realiza con certidumbre por medio de los

demás, de los semejantes, es decir de aquellos a los que el adolescente hará lo posible por parecerse.

Es por lo mencionado que la formación en competencias emocionales es necesaria para que tanto alumnos como el profesorado, puedan adaptarse con éxito. No sólo es importante para desarrollar dichas competencias en los estudiantes o prevenir disfunciones en los profesores, sino también para crear espacios favorecedores para el aprendizaje (Revista electrónica de Investigación Psicoeducativa ,2008).

Actualmente se analiza la relación entre inteligencia emocional, el ajuste personal y el bienestar docente. Brackett, Palomera y Mojsa (en preparación) en un trabajo realizado con docentes de secundaria, observaron que la inteligencia emocional del profesor predice el nivel de burnout de éste. Estos autores mencionan también que los profesores con alta inteligencia emocional, utilizan habilidades de afrontamiento positivas en situaciones de estrés escolar observando mayor satisfacción laboral.

Por su parte Sutton y Harper (2009) encontraron que el profesorado identifica la habilidad de regular sus emociones como una competencia necesaria para el logro de metas académicas, control en el aula y tener relaciones interpersonales adecuadas.

Otra situación importante de resaltar es que la competencia emocional mejora en los profesores principiantes la transición de estudiantes a la vida profesional (Byron, 2001).

Por lo antes mencionado las competencias emocionales se pueden incluir dentro de las competencias básicas para la vida ya que contribuyen al logro de metas tanto personales como sociales y se pueden aplicar en los contextos educativos, además de que benefician tanto a los jóvenes como a los profesores y favorece la convivencia intercultural (Yoo, Matsumoto y LeRoux, 2006).

Somos altamente imitadores incluso gracias a nuestra biología a través de las neuronas espejo localizadas en el lóbulo frontal y los temporales (Gallese, 2000, Rizzolatti 1998), descubiertas en tiempos recientes. Los adultos humanos demandan la atención de sus crías y representan ante ellos la manera de la humanidad para que sean aprendidas. Afirma Savater en el 2003 que por medio de los estímulos de placer y dolor prácticamente todo en la sociedad humana tiene una intención decididamente pedagógico.

Es indudable la importancia que destaca el conocer acerca del comportamiento humano en la enseñanza, y ocuparse en entender este nuevo punto de vista sobre la inteligencia y las emociones. Promover la inteligencia emocional en el aula y tratar mediante claves prácticas el material sensible y racional que se genera entre alumnos y profesores mientras se relacionan en clase, será la siembra para cosechar mejores individuos.

Por lo que la caracterización de la inteligencia emocional como una aptitud, propone que es un error confrontar la misión de las emociones a las capacidades habitualmente asociadas al concepto de inteligencia (Froufe y Colom, 1999).

Un punto fundamental en el que la investigación científica de la inteligencia ha aportado es que existe un enorme número de aptitudes (Colom, 1995, 1998; Juan-Espinosa, 1997). Sin embargo, esa diversidad de capacidades es compatible con la existencia de una inteligencia general común a todas ellas. Por lo tanto, la capacidad para gestionar de un modo inteligente las emociones sería identificable de todas las demás aptitudes, pero también tendría elementos en común con ellas. En consecuencia, por lo que a la práctica docente se refiere, la promoción de la inteligencia emocional debe llevarse a efecto de un modo coordinado con la promoción de las demás capacidades (Salovey y Sluyter, 1998).

Cabe destacar entonces que una de las necesidades para promover que los alumnos desarrollen su inteligencia emocional, es que el docente desarrolle también su propia inteligencia emocional, teniendo en cuenta lo que se infiere; que el profesor enseña en su práctica docente fundamentalmente su propia personalidad. Por tanto, el impulso, promoción y desarrollo de la inteligencia emocional en el aula, tanto del docente como del discente, debe desarrollarse de un modo coordinado. El adecuado proceso de avance favorecerá un respeto mutuo de las propias sensaciones, proporcionando de este modo la creación de ambientes positivos de aprendizaje. La inteligencia emocional del profesor constituye una de las variables que mejor explica la creación de un aula emocionalmente inteligente. Y su inteligencia emocional parece depender de cómo percibe y administra sus propias emociones, especialmente las de naturaleza negativa. El profesor no debiera cerrarse a sus emociones negativas, sino ser capaz de expresarlas de un modo saludable dentro de la comunidad que edifica con sus alumnos. Con respecto a lo expuesto cabe

señalar lo que Extremera y Fernández-Berrocal (2004), mencionan en su artículo: *El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas; que “las personas emocionalmente inteligentes no sólo serán más hábiles para percibir, comprender y manejar sus propias emociones, sino también serán más capaces de extrapolar sus habilidades de percepción, comprensión y manejo a las emociones de los demás. Esta teoría proporciona un nuevo marco para investigar la adaptación social y emocional puesto que la IE jugaría un papel elemental en el establecimiento, mantenimiento y la calidad de las relaciones interpersonales”* (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004).

Estos mismos autores en un artículo denominado: *La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado*, señalan que la importancia por la que el docente debería poseer ciertas habilidades emocionales tiene un marcado aspecto altruista y un propósito claramente educativo. Para que el educando aprenda y desarrolle las habilidades emocionales y afectivas concernientes al uso inteligente de sus emociones necesita de un “educador emocional” (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004).

Otra razón de peso que señalan es que las habilidades de inteligencia emocional ejercen un efecto positivo y preventivo en el profesorado. Dicho de otra manera: la capacidad de razonar sobre nuestras emociones, percibirlas y entenderlas, implica desarrollar procesos de regulación emocional que moderan y advierten los efectos negativos del estrés docente a que regularmente están expuestos. Investigaciones sobre el tema han encontrado evidencias de que una gestión adecuada de nuestras reacciones emocionales reduce los niveles totales de estrés laboral del profesorado incluso cuando se

controlan estresores típicamente organizacionales y del entorno de trabajo. Por ejemplo, Mearns y Cain (2003) encontraron que profesores estadounidenses, tanto de secundaria como de primaria, con altas expectativas sobre la regulación de sus emociones negativas utilizaban más estrategias de afrontamiento activo para enfrentarse a las situaciones laborales estresantes, experimentaban menos consecuencias negativas del estrés y sus puntuaciones en su realización personal por el trabajo eran mayores. Otros estudios en España han explorado el papel de la inteligencia emocional, evaluada a través de auto-informes (Trait Meta-Mood Scale (TMMS)), y algunas estrategias de afrontamiento como la supresión de pensamientos en la aparición del burnout y el desajuste emocional en profesores de enseñanza secundaria (Extremera, Fernández-Berrocal y Durán, 2003). Los resultados probaron que los niveles de inteligencia emocional auto-informados de los docentes y la tendencia a suprimir los pensamientos negativos explicaban parte de la varianza de las dimensiones de burnout no explicada por la edad, el sexo o los años de docencia de los docentes, factores clásicamente relacionados con el síndrome. Para la variable de salud mental y cada una de las dimensiones del burnout los resultados fueron: el profesorado con una mayor propensión a suprimir sus pensamientos negativos y menor capacidad de reparación emocional indicaban un mayor cansancio emocional, mayores niveles de despersonalización y puntuaciones más bajas en salud mental.

En cambio, aquellos docentes con una capacidad más elevada para reparar y discriminar sus estados emocionales obtuvieron puntuaciones más elevadas en su realización personal.

En un estudio con 42 profesores de secundaria de dos institutos diferentes, se observó relaciones significativas entre la escala de manejo emocional del MSCEIT (Mayer Salovey Caruso Emotional Intelligence Test; Mayer, Salovey y Caruso, 2002) y puntuaciones en burnout y salud mental. Las puntuaciones en la escala de manejo emocional se relacionaban positivamente con salud mental y con la realización personal del profesorado, mientras que correlacionaba de forma negativa con despersonalización. Por otra parte, la escala de manejo emocional del MSCEIT explicaba varianza significativa en salud mental y en las subescalas de burnout, incluso cuando se controlaron variables sociodemográficas como el sexo, la edad y los niveles percibidos de reparación emocional del TMMS-24 (Extremera, Fernández –Berrocal, 2004; Lopes y Salovey, 2001).

En lo que respecta a nuestro país se encuentran varias investigaciones relacionadas con inteligencia emocional como: Inteligencia Emocional entre maestros de secundaria de la ciudad de Monterrey Nuevo León. Este trabajo fue realizado por Grajales en el año de 1999, su objetivo era explorar empatía y afiliación de los profesores hacia sus alumnos, los cuales según resultados se encuentran con adecuados niveles en ambas. Otra investigación es Inteligencia emocional en el docente universitario: El caso de la licenciatura en Administración de Empresas de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, el objetivo fue determinar el perfil de inteligencia emocional de los profesores de dicha licenciatura.

También de Grajales G. (2001) ha realizado investigaciones acerca del agotamiento emocional de profesores de Nuevo León, un estudio de género, entre otros.

La investigación e innovación en la inteligencia emocional cambiará contundentemente su vida a partir del momento que entre en contacto con la información y empiece a desarrollar o mejorar las habilidades psicoafectivas. Debemos ser realistas, estas habilidades no nos convertirán en inmunes a los avatares de la vida, ni nos prevendrán del caos o confusión que se nos presente. Nuestra inteligencia emocional no hará de manera mágica que nuestros alumnos sean educados y estén motivados por aprender, que nuestros compañeros o padre de alumnos así como nuestra familia, no tengan desacuerdos con nosotros o que las problemáticas administrativas de la institución educativa donde labore se terminen y usted se preguntará ¿entonces para que me sirven?; ser emocionalmente inteligente disminuirá el desgaste psicológico que implica todo este tipo de problemas cotidianos, facilitará nuestra tarea en el aula e incluso, a ser más estables y felices que lleguemos nuevamente a disfrutar de una tarea tan maravillosa y estimulante como es enseñar a los demás.

2.2. GENERALIDADES DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

Tradicionalmente en la psicología, la inteligencia ha mantenido la línea puramente cognitiva. La mayoría de los teóricos e investigadores en los años de 1980 conservaron la misma opinión y decidieron definir y conceptualizar la inteligencia de manera práctica como: La inteligencia es lo que permite tener

éxito en la escuela y por tanto en la vida. Pero el camino del concepto de inteligencia cambió y se reconstruyó (Chabot y Chabot, 2009).

En la actualidad y en los diversos ámbitos de la vida nos estamos enfrentando con la necesidad de considerar a las personas no solo por lo inteligente que son (Cociente Intelectual), sino por la manera en que se relacionan con los demás y con ellos mismos y éste es el campo de la inteligencia emocional que incluye a la educación y por lo tanto al profesorado. La inteligencia puede ser intelectual, racional y emocional (entre otras) y cada una expresa la actividad de diferentes regiones cerebrales. La primera se basa en la función del neocortex y la segunda en una región cerebral más antigua denominada centros emocionales (Sistema Límbico) primordialmente (Dennis, 2003).

En los últimos años ha sido creciente el interés por estudiar el constructo Inteligencia Emocional, éste interés ha dado como resultado la aparición de diversas posturas teóricas, que a su vez han aportado tanto distintas definiciones como instrumentos de medición.

Tal interés ha sido evidente tanto en el ámbito académico como en el laboral, de salud y social en general, con respecto a las características y aplicaciones de la inteligencia emocional (Matthews, Zeidner, y Roberts 2002). Esta se ha venido utilizando en varios sentidos como: referirse a la capacidad de relacionarse con otras personas, así como la habilidad para regular la información emocional individual. Una segunda manera implica la organización de todos los aspectos de la personalidad que favorezcan el éxito, una más es utilizada para describir la habilidad para regular y manejar la información emocional (Mayer, Salovey y Caruso 2000). En términos generales representa

la habilidad para percibir, entender, razonar y manejar las emociones propias y de los demás (Bar-On 2000; Cherniss y Adler 2000; Goleman 1998; Mayer et al. 2000).

Es materia obligada partir del análisis histórico conceptual de los términos que conforman a la Inteligencia Emocional para después, centrar la atención en el concepto en pleno, de ahí que partamos por abordar aspectos del constructo de inteligencia.

2.3. INTELIGENCIA

Capacidad para aprender o comprender. Suele ser sinónimo de intelecto (entendimiento), pero se diferencia de éste por hacer hincapié en las habilidades y aptitudes para manejar situaciones concretas y por beneficiarse de la experiencia sensorial (www.psicoactiva.com/diccio/diccio_i.htm) En psicología, la inteligencia se define como la capacidad de adquirir conocimientos o entendimiento y de utilizarlos en situaciones novedosas. Los psicólogos creen que estas capacidades son necesarias en la vida cotidiana, donde los individuos tienen que analizar o asumir nuevas informaciones mentales y sensoriales para poder dirigir sus acciones hacia metas determinadas. No obstante, en círculos académicos hay diferentes opiniones en cuanto a la formulación precisa del alcance y funciones de la inteligencia; por ejemplo, algunos consideran que la inteligencia es una suma de habilidades específicas que se manifiesta ante ciertas situaciones (www.psicoactiva.com/diccio/diccio_i.htm).

La Asociación, Americana de Psicología, por sus siglas en inglés APA (American Psychological Association), organización científica y profesional de psicólogos de EEUU, lo expresa así:

Los individuos difieren los unos de los otros en la habilidad de comprender ideas complejas, de adaptarse eficazmente al entorno, así como el de aprender de la experiencia, en encontrar varias formas de razonar, de superar obstáculos mediante la reflexión. A pesar de que estas diferencias individuales puedan ser sustanciales, éstas nunca son completamente consistentes: las características intelectuales de una persona variarán en diferentes ocasiones, en diferentes dominios, y juzgarán con diferentes criterios. El concepto de "inteligencia" es una tentativa de aclarar y organizar este conjunto complejo de fenómenos.

2.3.1 La inteligencia racional

Es la que todos conocemos desde hace tiempo y tradicionalmente a la que nos referimos cuando hablamos de cociente intelectual o CI. Usualmente, se ha concedido más importancia a este tipo de inteligencia. Sin embargo, se ha visto que un cociente intelectual alto no garantiza el éxito en la vida, las relaciones o el trabajo. Para eso hacen falta otro tipo de habilidades, que son entre otras las relacionadas con la inteligencia experiencial. No obstante, es verdad que un CI alto y una alta inteligencia experiencial siempre pueden ayudar a lograr un mayor éxito que un CI bajo y una baja inteligencia experiencial. Funciona siguiendo reglas establecidas, es lenta, consciente, analítica, lógica. Es la que utilizamos, por ejemplo, para hacer un cálculo matemático.

Éste término (Inteligencia) por largo tiempo se utilizaba únicamente para manifestar la habilidad cognitiva para aprender y razonar. Aunque se reconocen diversos tipos de inteligencia en términos generales el concepto implica el reunir información, el aprendizaje y razonamiento sobre ésta; es decir, habilidad mental asociada con las funciones cognitivas o las denominadas funciones intelectuales cerebrales (Sternberg 1996, 1999, 2000).

La concepción del término inteligencia ha sido tan útil e interesante como polémico, desde el momento que el francés Alfred Binet desarrollara, hace aproximadamente un siglo el primer test objetivo para identificar a niños con serias dificultades académicas y por tanto necesitaban algún tipo de apoyo.

Es por tanto una concepción basada en la competencia humana para desarrollar pensamientos analíticos-rationales.

Como vemos se ha dejado de lado o apenas se ha abordado el plano afectivo. El descuido de la dimensión emocional ha sido un descuido crónico en la psicología de la inteligencia (Froufe y Colón, 1999).

El hombre ha tendido a verse como un ser racional (por excelencia) que no debe dejarse arrastrar por “las pasiones”, las emociones dadas por la evolución han sido devaluadas en la generalidad. Se presta tan poca atención al manejo de los sentimientos que la competencia para manejarlos adecuadamente se atrofia. Hasta hace poco se ha mostrado interés a la gestión inteligente de las emociones propias y de la de los demás, recordamos a Jeanne Segal (1997) en su libro “Su inteligencia emocional: aprenda a incrementarla y usarla”, sentir es de listos.

Aparece en 1983, Gardner con su nuevo paradigma que consiste en asegurar que no existe una sola clase de inteligencia básica para alcanzar éxito en la vida sino varias inteligencias como: lógico-matemática, cinestésica, espacial, musical, verbal, la interpersonal e intrapersonal o intrapsíquica (Citado por Goleman, 1995), por su parte Shapiro (1997) indica que la Inteligencia Emocional, permite el crecimiento progresivo de los individuos y que si se fortalece desde la niñez con el apoyo de los padres y maestros será mejor su desarrollo personal y es por esta situación la importancia de la inteligencia emocional en el profesorado.

En éste milenio menciona Gardner (2001) se presentan cambios y aparecen los nuevos virtuosos del intelecto como: el analista de símbolos y el experto en cambios. El primero se puede pasar horas analizando palabras y números delante de una pantalla y comprender su significado, por su parte el experto en cambios tiene la facilidad de adquirir nueva información, resolver problemas y adaptarse a los cambios con facilidad y rapidez, todos los individuos en estos tiempos debemos desarrollar las destrezas para salir delante de los cambios vertiginosos que en la actualidad se presentan, los profesores no son la excepción. En todas las épocas las sociedades han demandado habilidades diferentes y en todos los tiempos ha existido la inteligencia individual ya que no es de época sino inherente en el humano e impactada por el contexto, el aprendizaje y las necesidades del lugar y el grupos social.

En los 90's la configuración de la inteligencia fue admitiendo una perspectiva más extensa, relacionándose con otros conceptos, aparecen entonces conceptos como el de Inteligencias Múltiples de Gardner, inteligencia exitosa

de Sternberg, *inteligencia práctica* (Sternberg y Grigorenko, 2000) y el de *Inteligencia Emocional* de Mayer y Salovey, 1997).

Fue en 1990 cuando finalmente el constructo de *Inteligencia Emocional* se presentó de manera formal por Mayer y Salovey con la publicación de dos trabajos.

Dar una definición del término *Inteligencia Emocional*, requiere entender y abordar dos aspectos: *Inteligencia* y *Emoción* por lo que la *inteligencia emocional* combina 2 estados *cognición* y *afecto* anteriormente *antagónicos* hoy haciéndonos ver que éstos son *inseparables*. Las *emociones* son *multidimensionales*. Existen como *fenómenos subjetivos, biológicos, propositivos, sociales*. La *gente* es capaz de *sentir las emociones*, *evolucionaron* porque *ayudaron a los animales a lidiar con tareas fundamentales de la vida* (Ekman, 1994). Desde un *punto de vista funcional* no existen las *“malas emociones”*, todas son *protectoras* si se tiene en cuenta que *dirigen la atención y canalizan la conducta hacia donde es necesario* dependiendo de las *circunstancias que se enfrentan*; según la *perspectiva psicoevolutiva*, así podemos encontrar otras *posturas como la biológica o la social*, lo que las hace *malas* es el *manejo inadecuado, desproporcionado* dejando de ser *benéficas*, para que sean *útiles y adaptativas* en *diversas situaciones*. Lograr *dominio para la regulación emocional* es *cuestión de experiencia, decisión personal, deseo de cambi que ha de reflejarse en la práctica*, en el *hacer cotidiano*, teniendo en cuenta lo mencionado es *importante que el profesorado las desarrolle en beneficio de su práctica profesional*.

El paradigma conceptual de la inteligencia ha ido evolucionando a través del tiempo analizándose desde diversas perspectivas. Durante la segunda mitad del siglo XIX se confirma el interés por ahondar en el conocimiento de la inteligencia presentándose desde entonces avances que dieron base a desarrollos posteriores.

Entre las contribuciones que más han impactado en el crecimiento del paradigma de la inteligencia y que ha arribado al concepto de inteligencia emocional, ha sido la teoría de las Inteligencias Múltiples desarrollada por Howard Gardner (1993), quien ha identificado las siguientes:

- *I. Lingüística*
- *I. Corporal- cinestésica*
- *I. Musical*
- *Espacial*
- *Lógico-matemática*
- *I. Intrapersonal*
- *I Interpersonal*

Los cinco primeros corresponden a capacidades específicas y los 2 últimos corresponde a la capacidad de entender a los demás y comprenderse a sí mismo. Es en éstas últimas capacidades donde se sitúa la Inteligencia Emocional. La inteligencia Interpersonal se refiere a la capacidad de comprender y cooperar con los demás y habilita al individuo a entender las emociones, intenciones y deseos de los demás. Por su parte la inteligencia Intrapersonal es la capacidad de conocerse a sí mismo, autoentenderse,

comprender y acceder a los propios sentimientos, emociones, controlarlas, orientarlas adecuadamente dirigiendo la propia conducta.

Ahora bien, para abordar el constructo de Inteligencia Emocional consideramos necesario empezar por mencionar los términos cognición y emoción (conocida como inteligencia), conceptos independientes que con el tiempo han creado fundamentos teóricos importantes. Históricamente se han considerado antagónicos. Actualmente se pretende integrarlos en un mismo concepto, la inteligencia emocional, definiéndola como la habilidad para reconocer, tratar y afrontar las emociones propias y las de los otros (Bar-On 2000; Cherniss y Adler 2000; Goleman 1998; Ayer et al. 2000; Kierstead 1999; Salovey et al. 2001).

Aquí se inicia el abordaje del segundo componente del término Inteligencia Emocional, que es propiamente la emoción.

2.4. LA EMOCIÓN

Las emociones son un aspecto de la “mente” difícil de definir. Se consideran una característica innata de los humanos y además universal, cuya función es ayudarnos a comunicarnos y expresar exteriormente nuestro estado psíquico interior.

Para muchos las emociones forman parte de la esencia humana; la vida sería insulsa y desabrida si no pudiera percibirse a través del colorido de las emociones ¿Existe algo que los humanos hacemos sin ellas?

La identidad por su parte es la conciencia que tienen los individuos de reconocerse como ser humano único y diferente de sus congéneres. Es decir poseer conocimiento de sí mismo o una identidad; una idea de lo que significa el yo. Este autoconcepto establece el modo en que un individuo maneja sus pensamientos y sentimientos, como se presenta frente a los demás y que se considera capaz de conseguir (Odrizola, 2004).

Por otro lado la personalidad resulta complicado definirla (al igual que las anteriores) pero puede entenderse como el estilo característico de pensamiento, emoción y actuación que diferencia a un individuo de otro. El conjunto de factores internos que constituyen la "personalidad" de un individuo. Se considera bastante estable y hace que la conducta de una persona sea consistente en diversos momentos de su vida. La personalidad determina el modo de que una persona reacciona frente a los demás (Odrozola, 2004).

Etimológicamente la palabra emoción proviene del latín motere que significa estar en movimiento o moverse, representa el catalizador que impulsa a la acción (Schachter y Singer, 1962)

Las emociones según Díaz (2003), son destrezas que nos permiten conocer, y manejar nuestros propios sentimientos, interpretar o enfrentar los sentimientos de los demás, sentirse satisfechos y ser eficaces en la vida, a la vez que crear hábitos mentales que favorezcan nuestra propia actividad productiva (Díaz, Hernández, Rigo, Saad y Delgado, 2003).

Existe una gran gama de definiciones sobre éste constructo, referirlas todas es difícil, pero mencionar algunas son de ayuda para observar la heterogeneidad

de ellas, así como hacer notar que con éste término sucede lo mismo que con muchos que se definen de acuerdo con los modelos o paradigmas en que los sustentan.

Vallés y Vallés (2007) mencionan algunas definiciones con componentes psicofisiológicos como la de Cristóbal (1996) que dice: Emoción es una respuesta somática caracterizada por alteraciones en la temperatura de la piel, cambios en la distribución de la sangre, alteraciones del ritmo cardiaco, modificación de la respiración, respuesta pupilar lenta, secreción salivar anormal, respuesta pilo- motriz, tensión muscular. Podemos observar que lo que aquí presenta es una enumeración de reacciones presentes en cualquier estado de alerta del organismo sin importar el estímulo que lo ocasione.

Goleman (1996) por su parte la define como “El término emoción se refiere a un sentimiento y a los pensamientos, los estados biológicos, los psicológicos y el tipo de tendencias a la acción que lo caracterizan”.

Una definición que algunos consideran muy completa por su carácter integrado es la de Bisquerra, (2000) que la define como: “Un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada. Las emociones se generan habitualmente como respuesta a un acontecimiento externo o interno”.

No queremos dejar de mencionar que en la “Red” también se ha realizado por parte de ingeniosos navegantes un sistema virtual expresivo, utilizando los caracteres del teclado del ordenador para representar diversos estados emocionales, son los famosos emoticones ampliamente conocidos por los

cibernautas especialmente entre los jóvenes, es realmente increíble todo el vocabulario que existe para transmitir por la red las emociones, algunos piensan que es impersonal, falta de afecto y emociones pero la realidad es que de ninguna manera es verdad, sólo que la forma de expresarlo es diferente y forma ya parte de la nueva comunicación sobre todo entre las nuevas generaciones. Estos denominados emoticones se elaboraron en base a que las expresiones faciales de las emociones son características; también lo es la representación gráfica de ellas a través de fotografías, ilustraciones, como dibujos convencionales o cómicos (caricaturas), de manera que también están presentes en nuestra comunicación cibernética, no nos separamos de ellas y es necesario transmitir las.

Tradicionalmente, la emoción se ha relacionado con los campos de la psicología, la psicodinamia la sociología desempeñando un papel importante y fundamental en la configuración de las situaciones sociales (Matthews, Zeidenr, y Roberts, 2002). Por otro lado la Psicología contemporánea ha puesto énfasis en la funcionalidad de las emociones, como parte principal para la motivación y como modelador de la opinión y juicio de las personas (Salovey et al. 2001). Teóricos como Cooper y Sawaf (1997), consideran que la función social de las emociones, está siempre presente en nuestro actuar pues el afecto es inherente en el ser humano (Finemand, 2000). Por lo tanto las emociones sirven como la fuente más poderosa, auténtica y motivadora de energía humana (Lazarus, 1991). Finalmente puede entenderse a la emoción, como una respuesta mental organizada a un evento que encierra aspectos de tipo psicológico, experienciales y cognitivos (Mayer, Salovey, Caruso y Sitarenios, 2001).

2.4.1. Clasificación de las emociones

Existe una gran diversidad de clasificaciones con respecto a las emociones, se han realizado siguiendo variados criterios según las conceptualizaciones de los autores que las elaboraron. Así podemos encontrar clasificaciones fundadas en las denominadas emociones básicas siendo éstas: alegría, miedo, sorpresa, asco, tristeza, ira/cólera. Otras son referidas a los estados de ánimo o campos sentimentales.

Son bastantes los autores que han abordado el tema de la clasificación de fenómenos afectivos como: Russel y Mehrabian (1977), Argyle (1978), Lazarus (1991), Ekman, Frieseny Ellsworth (1982), Fernández-Abascal (1977), Bisquerra (2000), cada uno con su propio eje-criterio, como: individuales, colectivas, positivas, negativas, neutras, básicas, universales, ambiguas o problemáticas, complejas y más. Como se puede observar son muchos los criterios empleados y seguramente seguirán apareciendo nuevas con otros criterios.

Como se darán cuenta, los estudiosos de las emociones no se han puesto de acuerdo en una lista concreta y existen por ende muchas opciones, en función de diversos aspectos.

A continuación se muestran varias clasificaciones extraídas de Bisquerra (2000).

- *McDowgall (1926), lo relaciona con los instintos: asombro, ira, miedo, euforia, repugnancia, sometimiento, ternura.*

- *Mowrer (1960), su criterio es: son adquiridas o innatas, destaca: dolor y placer.*
- *Wkmir (1967), emoción positiva: alegría, paz, satisfacción, si la situación se entiende favorable y negativa, situación entendida como desfavorable: tristeza, desilusión, pena, angustia.*
- *Arnold (1969), su criterio es de afrontamiento: amor aversión, desaliento, desesperación, esperanza, deseo, ira miedo tristeza, valor.*
- *Plutchik (1980), criterio de adaptación biológica: aceptación, expectativa, alegría, miedo, sorpresa, repugnancia, tristeza.*
- *Ekman, Fieresn, Elsworth (1982) expresión facial: repugnancia, miedo, sorpresa, ira, ira, tristeza, júbilo.*
- *Tompkins (1984), el criterio es descarga nerviosa: ansiedad desprecio interés ira, júbilo, miedo, repugnancia, sorpresa, vergüenza.*
- *Weiner (1986), criterio; interpretación de las emociones. Independencia atribucional: ira, pena, culpa, gratitud y vergüenza.*
- *Lazarus (1991), se basa en la cognición; lo que pensamos de la situación: ira, ansiedad, vergüenza, tristeza, envidia, disgusto, felicidad/alegría, estar orgulloso, amor/afecto, alivio, esperanza, compasión, emociones estáticas.*
- *Izar (1995), basada en la forma de procesar la situación: alegría, ansiedad, culpa, desprecio, disgusto, excitación, ira, miedo, sorpresa, vergüenza.*
- *Goleman (1996), menciona que hay emociones primarias y sus familiares: ira, tristeza, amor, sorpresa, aversión y vergüenza.*

- *Fernández-Abascal (1997), las divide en básicas y principales: miedo, ira, ansiedad, asco, tristeza, hostilidad, sorpresa, felicidad, humor, amor.*
- *Goleman (1996) y Bisquerra (2000), las clasifican en negativas, positivas y ambiguas, basándose en el grado en que afectan al comportamiento del sujeto.*

2.4.2. Emociones o Estados Afectivos Morales

Para González-Portal (1992) forman parte del desarrollo moral del individuo, se manifiestan en conductas que reflejan preocupación por los demás como: compartir, colaborar, ayudar, altruismo, tolerancia y flexibilidad, respeto a las normas sociales, interés por los demás, mostrarse amable y caritativo. De alguna forma estos estados afectivos se encuentran en la base de la conducta prosocial (Vallés y Vallés, 2007).

Con respecto al altruismo, la expresión fue utilizada por Comte en el siglo XIX, como neologismo que representaba: consideración interés, afecto por otros, opuesto al amor por sí mismo o egoísmo.

Altruismo, como estado emocional se constituye por un grupo de conductas positivas, con el fin de beneficiar voluntaria y de forma intencional a otra persona, sin obtención de beneficio. El comportamiento altruista, es dirigido por pensamientos, valores, actitudes internos orientados a favorecer, ayudar a otros (Vallés y Vallés, 2007).

Después altruismo como estilo de comportamiento, ha sido sustituida por conducta prosocial (González-Portal, 1992; Silva y García-Merita, 1999).

La empatía por su parte; considerada como la capacidad de ponerse en el lugar del otro, es entendida por Kohlberg (citado por Mestre y Pérez, 1997, p.35), como parte integrante del desarrollo del razonamiento moral. Por su parte Hoffman (1992), la define como una experiencia afectiva vicaria de los sentimientos de otra persona y forma parte de la conducta prosocial infantil. Requiere desarrollar la capacidad de toma de perspectiva, para poder ponerse en el lugar de otro y comprender sus sentimientos, conductas o motivos.

Empatía es una poderosa inhibidora del comportamiento agresivo (Eisenberg y Miller, 1992; López, Apodaca, Etxebarria, Fuentes y Ortiz, 1998). Limita las conductas agresivas de los individuos, los cuales renuncian, ante la presencia de indicaciones de sufrimiento de la víctima, promueven su sensibilidad a las consecuencias de su conducta y anticipan culpa por el daño a ocasionar. Las personas con alta empatía generalmente se muestran menos agresivas por lo tanto presentan menos conductas antisociales.

Las personas empáticas atribuyen significados a las causas del estado emocional de otra persona (ira, enfado, angustia, tristeza, alegría satisfacción, entusiasmo). Estas emociones son relevantes desarrollar en el profesorado para mejorar la relación con los estudiantes sin descuidar las antes mencionadas ya que sirven de apoyo para el proceso enseñanza aprendizaje y el manejo adecuado corresponde a las habilidades de inteligencia emocional.

Como pueden ver cada una de las clasificaciones es según la óptica del autor, de ahí la variabilidad lingüística que se observa con respecto al mundo emocional es realmente numerosa y nos podemos percatar de que aún no existe consenso ni lingüístico ni de contenido con respecto al mundo tan

subjetivo de las emociones; en éste sentido D' Urso (1998), asevera: "puede deberse a que las palabras que se refieren a estados emotivos están sujetas a una gran plasticidad y versatilidad de uso, ya que las emociones y sentimientos (especialmente los que son más complejos) están considerablemente influenciados/as por el contexto lingüístico y no lingüístico, por el estilo comunicativo de quien la utiliza, por las costumbres imperantes, y, de modo particular por los fundamentos morales de la sociedad". Al respecto Vallés y Vallés (2007), menciona: "por todo ello estamos buscando luz por la intrincada dimensión de los fenómenos afectivos, a los que la cognición trata de identificar, definir, clasificar y afrontar, para lograr una mejor adaptación personal. La búsqueda o la navegación que hagamos en dicho universo, y las estrategias que adoptemos para estar en paz con ellas, es el resultado de nuestra Inteligencia emocional, si es que acaso preferimos emplear dicha expresión" (p. 175).

Así podrá haber más y seguirán surgiendo nuevas clasificaciones conforme se siga desarrollando el concepto.

Continuamos con el abordaje de la forma en que se evalúan las emociones, según diferentes acercamientos y perspectivas. Se presentan algunos test, instrumentos, autoinformes etc., referidos a los intentos de evaluar la Inteligencia Emocional, sin contar hasta el momento con alguno que sea considerado estandarizado como en el caso de aquellos que corresponden a la evaluación del cociente intelectual, tal es el caso de escalas como la de Wechsler, WISC, WAIS por mencionar algunas. Además un mayor número

están dirigidos a población adulta, y en su minoría a las contrapartes: adolescentes, niños y ancianos.

Evaluar las emociones exige tomar en cuenta varios aspectos señala Del Barrio (1999) como:

- *Cambios orgánicos que se presentan en el individuo al momento de la expresión.*
- *Observación de conducta*
- *Obtener autoinforme acerca de lo que percibe y conoce el sujeto de su forma de emocionarse.*
- *Identificar estímulos situacionales que desencadenan la reacción emocional.*
- *Habilidades de identificación de emociones*
- *Estrategias de afrontamiento. Por mencionar algunas.*

Cabe mencionar la importancia de recabar información de otras fuentes como padres, maestros, profesionales allegados al individuo/s, a evaluar.

Es difícil medir rasgos sociales y de personalidad afirma Shapiro (1997). Pero son evidentes y observables en la gente como indicadores conductuales como: gestos, movimientos diálogos, y, psicofisiológicos como: sequedad de boca, rubicundez, tensión muscular por mencionar algunos, que ponen de manifiesto componentes emocionales, pero en lo que respecta a contenidos cognitivos no existe tanta evidencia observable.

2.5. CONCEPTO DE INTELIGENCIA EMOCIONAL

Una vez descrito Inteligencia y Emoción, separadamente, se unen dichos conceptos y se forma el de Inteligencia Emocional, trascendente la definición para el presente trabajo.

La Inteligencia Emocional es un concepto psicológico que pretende describir el papel y la importancia de las emociones en el funcionamiento intelectual (Thorndike 1920; Gardner 1993; Salovey y Mayer 1990).

Es frecuente encontrar en la vida personas que aun siendo consideradas muy inteligentes son incapaces de expresar sus sentimientos y reconocer su propio estado de ánimo, les resulta además altamente complicado entender y ponerse en el lugar de los demás incluyendo la familia amigos y seres queridos.

Por el contrario hay otras personas que a pesar de haber obtenido bajas o medianas puntuaciones en su trayectoria escolar o sin siquiera tener trayectoria escolar tienen habilidades para sincerarse sentimentalmente con otras, simpatizar, conmoverse y conducir su vida de manera equilibrada. Se trata de personas con Inteligencia Emocional, inteligencia distinta al concepto tradicional que durante años ha sido limitado y que conocemos como Cociente Intelectual (CI). Aunque existen antecedentes en la filosofía clásica, es hasta la década de los noventa que el Psicólogo estadounidense Daniel Goleman (a pesar de las críticas que se le han hecho), propicia que éste concepto (IE) haya adquirido más fuerza.

Previo al desarrollo del constructo, mencionaremos algunas concepciones que presentan culturas antiguas de lo que pudiera ser parte de la historia de la Inteligencia Emocional desde su ideología.

2.5.1. Inteligencia Emocional y algunas culturas

En la filosofía griega clásica, la primera teoría de la emoción fue formulada por Platón, dividió la mente o alma en aspectos: cognitivo, afectivo y apetitivo, la trilogía básica del filósofo son: razón apetito y espíritu, que para la psicología actual sería la cognición, motivación y emoción. Pero para muchos estudiosos la teoría clásica más completa es la desarrollada por Aristóteles, para éste filósofo la emoción es toda afección del alma, acompañada de placer o dolor, éstos son la advertencia del valor que tiene para la vida la situación de la afección. Las emociones entonces serían la reacción inmediata del ser vivo ante una situación favorable o desfavorable, le es útil al ser vivo para afrontar las situaciones que se le presentan con los medios que posea, en estas culturas los filósofos eran los grandes maestros quienes instruían a sus educandos.

En la antigua cultura griega se reconoce la Inteligencia Emocional no con éste término pero era valorada como cualidad del humano, apreciando la sabiduría y los cultos reconocidos de ese tiempo. Los filósofos eran sabios, prudentes, pacientes, tolerantes y estaban reconocidos por estas cualidades. Es de llamar la atención el gran valor que adquiría el equilibrio emocional en la vida de los griegos, a la que denominaban Sophrosine, que en la mitología era un daimon o espíritu que personificaba la moderación, la discreción y el autocontrol; era el equilibrio que iba más allá de lo bueno y lo bello, reunía los valores de las

personas. Además enaltecían el arrojo varonil y en el islam exaltaban al Guerrero Santo.

En China la filosofía de Confucio consideraba a las personas sobresalientes en la poesía, la música, caligrafía, tiro con arco y dibujo las de mejor equilibrio en general y por lo tanto también emocional.

Considerando de suma importancia conocer lo que pudiese ser nuestras raíces con respecto a la Inteligencia Emocional, queremos hacer referencia a nuestra cultura mexicana, Náhuatl, Azteca, Tolteca.

En la hondonada del tiempo, miles de años atrás, surgió en lo que hoy es México, una asombrosa cultura madre, cuya diversidad en tiempo y espacio ha conservado de alguna manera su matriz filosófica. Desde tiempos olmecas, toltecas y arribando al tiempo previo de la conquista española, en los aztecas existió un hilo conductor que fue propiciando cada faceta cultural. Fue durante muchos años perfeccionándose hasta llegar al periodo Clásico Superior: el tolteca.

Era sinónimo de perfección, arte, sabiduría, el pueblo tolteca se consideraba el pasado dorado de los pueblos nahuas. El Calmecatl formado por las personas que habían desarrollado las capacidades necesarias para transmitir la sabiduría de la instrucción (profesorado) de la cultura Náhuatl, capacitaba a los jóvenes para que se convirtieran en hombres que seguirían la doctrina de la Toltequidad. Los que eran instruidos, de ser iniciados pasaban a ser Guerreros, Tigres o Águilas; emprendían la proeza más importante que un hombre puede realizar la "Guerra Florida" cuyo fin culminante era "Hacer

florecer su corazón”. Los toltecas dividían el mundo en tres partes: Lo que se conoce, lo que se desconoce pero se puede conocer y lo que jamás conoceremos, para ellos el mundo además de ser como lo percibimos es también un mundo de cargas energéticas, el mundo cotidiano se percibe a través de la razón, el mundo de la Toltequidad sólo se puede percibir evitando la razón. Cuando un hombre común acepta la posibilidad de la existencia de otras realidades además de las percibidas por él, se convierte en un aprendiz, cuando éste aprendiz (el alumno) logra ahorrar energía con técnicas específicas que requieren de gran esfuerzo, entonces se convierte en Guerrero; caracterizado por ser capaz de llevar a cabo la máxima disciplina y un absoluto control de sí mismo (el profesional).

El diálogo interno de acuerdo a ésta cultura es la conversación mental que sostenemos constantemente con nosotros mismos, es decir, por causa de las cosas que nos platicamos a nosotros mismos, percibimos el mundo y nos comportamos de acuerdo a ese diálogo y percepción (intrapersonal). Un Guerrero aprende que un hombre sabio vive de actuar con su ambiente y con los demás y no de pensar en actuar para después analizar su actuación (Díaz, 2004).



Flores y espinas, la guerra y la paz. Códice Nuttall

Los Toltecas tuvieron un desarrollo científico y espiritual extraordinarios, en el cual Ciencia y Espíritu, Tonal y Nagual no se contraponían, sino que se integraban, como el Águila y la Serpiente en la figura de Quetzalcoatl. Este conocimiento se expresaba en sus tradiciones y en su forma de vida. Para terminar exponemos el pensamiento del Dr. Miguel Ruíz, autor mexicano, chaman y maestro desendiente de toltecas: "No hay razón para sufrir. La única razón por la que sufres es porque así tú lo exiges. Si observas tu vida encontrarás muchas excusas para sufrir, pero ninguna razón válida. Lo mismo es aplicable a la felicidad. La felicidad es una elección, como también lo es el sufrimiento" (Ruiz, 1997).

Pasando a otro momento importante de los periodos de la historia es significativo mencionar que durante la Edad Media era un régimen de terror, existía desconfianza en los demás y arruinó la vida social Europea. Por el contrario durante los siglos XIX y XX se manifiestan la belleza, el amor que son expresados en las letras y las artes (Vásquez y Manassero, 2007).

Es necesario destacar la relación con el medio en que nos desenvolvemos y el impacto de ésta en la forma de educar, percibir el mundo y desarrollar nuestra inteligencia emocional.

Desde la antigüedad un problema tanto filosófico como antropológico lo ha representado la dualidad entre pensamiento y sentimiento. Como ejemplo, en la cultura griega, la tradición médica hipocrática y la filosofía aristotélica de la sustancia consideran al cuerpo humano, como una unidad completa, compuesta de diversos elementos, para Platón y los seguidores de Pitágoras, sustentaban el dualismo. Otras culturas como las orientales (budismo,

sintoísmo), poseen una perspectiva holística, sincrética del individuo, la tradición judeocristiana, mantiene una cierta dualidad cuerpo alma (Vásquez y Manassero, 2007).

Los mismos autores mencionan que el punto de modulación de diferenciar entre razón y emoción y la atribución de que la primera es superior a la segunda, da inicio con el nacimiento de la época moderna y concretamente se asocia al racionalismo de Descartes, donde la filosofía natural, se ha apropiado de la razón como su marca de identidad, y cuyo uso lógico, unido a la experiencia, permite alcanzar la verdad objetiva. En este sentido las emociones son factores contaminantes de la razón y la verdad objetiva (Vásquez y Manassero, 2007).

Haciendo un recuento los 60's fue la década de las estrellas de rock, los 70's entre otras situaciones trajeron la crisis del petróleo, los 80's fueron para productividad y el auge de la informática, los 90's se caracterizaron por la carrera de la competitividad y nuevas tecnologías de la información pero es en ésta década cuando se inicia el estudio sistemático de las emociones y ¿para el nuevo milenio que estamos transitando? Tal vez debiera ser el de las humanidades, incluyendo las emociones.

Graham Green, novelista y diplomático inglés menciona: "Ser humano es también un deber" se refería posiblemente a esos atributos como la compasión por el prójimo, la solidaridad, la benevolencia hacia los demás que suelen considerarse rasgos propios de las personas (incluyendo al profesorado). Nacemos humanos pero eso no basta, tenemos también que llegar a serlo. Por

su parte Píndaro, gran poeta griego recomendó: "Llega a ser el que eres" (Savater, 1997).

Goleman en 1988 escribe: "inteligencia se refiere a la capacidad de reconocer nuestros sentimientos y los ajenos, de motivarnos y de manejar bien las emociones, en nosotros y en nuestras relaciones".

Por consiguiente la inteligencia emocional, es una competencia que tiene o puede desarrollar el individuo en general y el profesorado en particular, para crear resultados positivos, consigo mismo y con los demás; se encuentra relacionada con la manera en la que identificamos, utilizamos, entendemos y administramos nuestras emociones, de modo que represente un salto significativo en los ámbitos de la comprensión de la conducta humana (Pascal, 2003). Muy importante que los profesores se capaciten en adquirir éstas competencias.

Por otro lado, basándose en las investigaciones de Salovey y Mayer (1990) y comparándolas con las Inteligencias Múltiples, Goleman afirmó en su última conferencia en Madrid que la Inteligencia Emocional incluye: la Inteligencia Personal (conciencia de uno mismo, autorregulación o control de sí mismo, auto-motivación, regular los estados anímicos para facilitar el pensamiento). El autor explica que los trastornos emocionales pueden interferir en la vida mental (Goleman, 1997). Indica que los alumnos que presentan ansiedad, furia, depresión se les dificultan aprender, en esta situación; un maestro emocionalmente inteligente debe percibir esta tendencia afectiva para transformarlo y poder administrarlo provechosamente en el aprendizaje, basándose en su capacidad interpersonal y liderazgo. El profesor motivador,

conciliador, tolerante, tendrá un impacto positivo en sus alumnos. Por el contrario, un maestro poco comprensivo, rígido y con escaso manejo anímico puede afectar negativamente el clima del aula.

Las emociones negativas con fuerte intensidad, desvían la atención hacia sí y obstaculizan el propósito de concentrarse en otra cosa. Al igual los pensamientos de desesperanza, impotencia y auto-compasión intensos, anulan todos los demás (Andrade, Navarro y York, 1999).

Por el contrario aptitudes inteligentemente emocionales como el buen humor, los niveles altos de esperanza, y el optimismo optimizan el aprendizaje.

El buen humor, beneficia y hace más factible la actividad de pensar, con flexibilidad y mayor complejidad, mientras dure. Se hace más fácil el encontrar soluciones en diversas situaciones, tanto interpersonales como intelectuales. Esto sugiere que la risa puede ayudar a las personas a pensar más ampliamente y a asociar con mayor independencia. Es pues una aptitud trascendente, no sola para la creatividad, sino para anticipar las consecuencias que puede tener una decisión y para reconocer relaciones complejas (Francia y Fernández, 2009).

Abrumados por tantas responsabilidades los docentes en ocasiones pueden olvidar que el humor es una excelente herramienta para facilitar el aprendizaje; frecuentemente una llave maestra para integrar, potenciar, relajar y abrir el cerebro, nos sirve de ayuda como profesores para controlar los conflictos, aliviar las tensiones que se generan día a día, también nos ayuda a pensar y estimular la creatividad así el sentido del humor hace que nuestra mente esté

continuamente en funcionamiento, fomentando el pensamiento divergente y creativo de nuestro cerebro (Francia y Fernández, 2009).

La inteligencia emocional, se ubica en una posición actualizada y novedosa, con aplicaciones concretas desde la educación, la relación de pareja, la salud, el ámbito laboral (donde es ampliamente utilizado) y las relaciones sociales en general.

Actualmente cobra gran interés e importancia por las exigencias del entorno, por lo que el profesorado deberá desarrollar aptitudes y actitudes para adaptarse mejor, más rápido y ser un buen modelador para sus estudiantes, contando con competencias científico tecnológico y de inteligencia emocional, para el mejor desarrollo personal y profesional.

El concepto de inteligencia emocional ha recibido una considerable atención en libros, revistas científicas. En cada nueva discusión del concepto, parece emplearse una definición diferente o se realiza una nueva reivindicación de la importancia de ésta (Mestre y Fernández, 2007).

La psicología ha creado una gama de teorías sobre la inteligencia emocional, las cuales abarcan desde lo biológico-neurológico hasta las cognitivas. La primera centrada en el estudio de los umbrales de sensibilidad y control de los estímulos emocionales (Cloninger y Svrcek-Cone 2000). La cognitiva por su parte presenta tres ramificaciones: la social, la de personalidad y la de las emociones. La Social trata de definir las habilidades que ayudan a entender, manejar y actuar a una persona en un contexto social, se ubicaría en el ámbito interpersonal (Bar-On 1997, 2000). La de Personalidad pretende comprender la

influencia de las características estables de los sentidos personales en situaciones diversas (McCrae 2000; Davies et al. 1998).

Por último en el contexto emocional se examinan las diferencias de desarrollo del afecto según situaciones y características demográficas y culturales (Roberts, Zeidner y Mathews 2001). Esta perspectiva y sus 3 dimensiones han tenido un gran impacto en el desarrollo de Modelos de inteligencia emocional que buscan su relación y efecto en los diferentes ambientes de acción de los individuos como el educativo, salud, laboral, social. Dada su importancia es relevante hacer una revisión de los diversos modelos que han sido utilizados en ésta temática.

CAPÍTULO III

MODELOS DE INTELIGENCIA

EMOCIONAL



MODELOS DE INTELIGENCIA EMOCIONAL

CONTENIDO

3.1 Acercamiento a los Modelos de inteligencia emocional

3.2 Modelos sobre inteligencia emocional

3.3 Instrumentos de evaluación de la inteligencia emocional

3.1. ACERCAMIENTO A LOS MODELOS DE INTELIGENCIA EMOCIONAL

Varios modelos han surgido para proporcionar un marco de las habilidades y características que comprenden la inteligencia emocional. En éste capítulo señalaremos los que consideramos más relevantes, como: Modelo de habilidades de Mayer y Salovey (2001), modelo de aproximaciones mixtas de Bar-On, modelo de competencias emocionales de Goleman (1998), modelo secuencial de autorregulación de Bonano (2001), modelo de proceso de Barret y Gross (2001) y el modelo biologista.

Retomando un poco de la historia, tradicionalmente la Psicología se ha dedicado como disciplina a definir y establecer las estrategias de medición de la inteligencia. Por lo que de acuerdo a ésta aseveración, las habilidades cognitivas son identificadas desde el modelo psicométrico, encargándose de analizar factorialmente un número determinado de tareas cognitivas (Daniel 1997). Habitualmente, el vocablo cognición (Reber y Reber 2001), se ha utilizado para referirse a actividades como pensar, concebir, percibir y razonar, relacionándolas con la parte estructural de la inteligencia. Los estudiosos clásicos consideran a la inteligencia como una estructura por lo que su

inquietud se centraba en la definición de sus elementos. Por los años 20's (1920), el factor general "g" denominado para la habilidad intelectual desarrollado por Spearman (1904), fue utilizado como una forma de medir la inteligencia (Jense 1998). Los instrumentos en ese momento ya buscaban obtener un promedio o coeficiente intelectual (CI) que sirviera para reflejar la inteligencia de los individuos. Pero a lo largo del tiempo se fueron desarrollando diversos modelos de inteligencia que incluían otras habilidades (múltiples), también se desarrollaron baterías, diferenciales de medición.

Los modelos cuyo objetivo se ha basado en distinguir tipos de inteligencias han ampliado y revolucionado, el campo de investigación al pasar del marco psicométrico a la exploración de indicadores personales y ambientales posiblemente involucrados (Neisser, Boodoo, Bouchard, Boykin, Brody, Ceci, Halpern, Loehlin, 1996). Es el caso de la inteligencia emocional en los diversos contextos como el educativo en el que uno de los actores de gran relevancia es el profesorado.

Gracias a la evolución de los conceptos, la emoción y la inteligencia, poseen una gama de propuestas y perspectivas incluyentes de los contextos ambientales, culturales, situacionales y los personales.

En la última década se han construido varios modelos de IE. De manera general se basan en tres perspectivas: las habilidades o competencias, los comportamientos y la inteligencia (Mayer, Caruso y Salovey 1999) y señalan de manera general modelos mixtos y de habilidades. Los modelos mixtos identifican una serie de contenidos que trascienden el análisis teórico hacia su conocimiento directo y aplicativo (Goleman 1995, Bar-On 1997, Cooper y

Sawaf 1997); por su parte los modelos de habilidad se centran en el análisis del proceso de “pensamiento sobre los sentimientos”, otras posturas se basan únicamente en la percepción y regulación de éstos (Salovey y Mayer 1990).

Varios autores han teorizado que una alta IE puede proveer de grandes sentimientos de bienestar emocional siendo capaces de poseer mejor perspectiva de la vida. Por otro lado existe evidencia empírica capaz de demostrar que la alta inteligencia emocional se asocia con menor depresión, mayor optimismo y más satisfacción con la vida. Por lo antes mencionado se sugiere un vínculo entre inteligencia emocional y bienestar emocional (Madrid López, 2000), lo que hace muy valiosa la contribución que el desarrollo de las habilidades socio afectivas aportan al ámbito educativo tanto para el profesorado como para los estudiantes.

Toda esta reflexión da pie a la aparición de varios modelos teóricos que abordan la inteligencia emocional entre los que se encuentran:

3.2. MODELOS SOBRE INTELIGENCIA EMOCIONAL

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

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

3.2.1. Modelo de Aproximaciones de Habilidades

3.2.1.1 *Modelo de cuatro fases (ramas) divide inteligencia emocional en cuatro áreas de habilidades (Mayer y Salovey 2001).*

El modelo de cuatro fases o cuatro ramas, está integrado por:

- 1. Capacidad de percibir emociones en caras o imágenes, utilizar emociones para favorecer el pensamiento;*
- 2. Capacidad de usar las emociones para realzar el razonamiento, comprensión de emociones:*
- 3. Capacidad de comprender información emocional sobre las relaciones, transiciones de una emoción a otra e información lingüística sobre las emociones y la cuarta rama, manejo de las emociones,*
- 4. Capacidad para manejar emociones y relaciones emocionales para crecimiento personal e interpersonal.*

Las ramas 1, 3 y 4 incluyen razonar acerca de las emociones, mientras que la 2 sólo incluye el uso de emociones para realzar o mejorar el razonamiento. Si se jerarquiza las cuatro ramas estarían dispuestas de tal forma que “percibir emociones” estaría en la base mientras que “manejo de emociones” sería la cima (Mayer, 2001). Para una descripción de las habilidades de acuerdo a la denominación de la dimensión véase el cuadro

Cuadro 1. EL MODELO DE MAYER Y SALOVEY 1997

<i>Denominación de la dimensión</i>	<i>Breve descripción de las habilidades que incluye</i>
<i>Percepción de la emoción</i> (1)	<i>Habilidad de percibir emociones en uno mismo y en otras personas, así como en objetos, arte, historias, música y otros estímulos.</i>
<i>Utilización de la emoción para facilitar el pensamiento</i> (2)	<i>Habilidad de generar y utilizar emociones y sentir que son necesarias para comunicar sentimientos o emplearlas en procesos cognitivos.</i>
<i>Comprensión de la emoción</i> (3)	<i>Habilidad de comprensión de información emocional, el modo que las emociones se combinan y progresan a través de transiciones y relaciones, comprender significados emocionales</i>
<i>Regulación de la emoción</i> (4)	<i>Habilidad para estar abierto a los sentimientos, modularlos en uno mismo y en otros para promover la comprensión y crecimiento personal.</i>

Las primeras capacidades o las más básicas son la percepción y la identificación emocional. En términos de desarrollo, la construcción emocional empieza con la percepción de la demanda emocional de los infantes. A medida que el individuo madura, esta habilidad se refina y aumenta el rango de las

emociones que pueden ser percibidas. Posteriormente, las emociones son asimiladas en el pensamiento e incluso pueden ser comparadas con otras sensaciones o representaciones.

En el nivel consciente, el sistema límbico sirve como un mecanismo de alerta frente a los estímulos. Si el aviso emotivo permanece en el nivel inconsciente, significa que el pensamiento –la segunda fase de habilidades– no está siendo capaz de usar las emociones para resolver problemas. Sin embargo, una vez que la emoción está conscientemente evaluada, puede guiar la acción y la toma de decisiones. En la tercera etapa, las reglas y la experiencia gobiernan el razonamiento acerca de las emociones. Las influencias culturales y ambientales desempeñan un papel significativo en este nivel. Finalmente, las emociones son manejadas y reguladas en la cuarta etapa, en términos de apertura y regulación de los sentimientos y emociones con el fin de producir un crecimiento personal y en los demás. Cada etapa del modelo tiene habilidades específicas, que reunidas construyen una definición de la IE: “como la habilidad para percibir y expresar emociones, assimilar emociones en el pensamiento, entender y razonar con emociones, y regular las emociones en uno mismo y en otros” (Mayer y Salovey 1997: 3)

Para simplificar, éste modelo propone cuatro ramas, organizadas desde los procesos psicológicos básicos hasta los más integrados. Cada rama incluye diferentes estadios de habilidad que se aprende a dominar de manera secuencial. Su concepción es en términos de conjunto de habilidades como las de percibir, assimilar, entender o manejar emociones. Esta concepción es

diferente a otros modelos como el de Goleman (1995), Bar-On (1997), entre otros.

El modelo no sólo incluye otros conceptos próximos, como motivación y felicidad por ejemplo, sino que además considera éstas habilidades como elementos de la inteligencia que pueden desarrollarse.

Esta propuesta ha originado una serie de investigaciones importantes, cuyos aportes han generado instrumentos de medición que hoy sirven como base para muchos estudios sobre la IE.

A Continuación se presenta en el cuadro 2 las categorías del Modelo de Mayer y Salovey 1997.

Cuadro 2. CATEGORÍAS DEL MODELO DE MAYER Y SALOVEY 1997

Categoría 1	Categoría 2	Categoría 3	Categoría 4
La regulación de las emociones para promover el crecimiento emocional e intelectual			
La regulación de las emociones para promover el crecimiento emocional e intelectual	La habilidad para emplear reflexivamente o desprenderse de una emoción, dependiendo de su naturaleza informativa o utilitaria.	La habilidad para monitorear reflexivamente las emociones personales; así como el reconocimiento de cuán claras, influenciables o razonables son.	La habilidad para manejar las emociones en uno mismo y en otros, mediante el control de las emociones negativas y la focalización en las placenteras; tener que reprimir o exagerar la información transmitida.
Entendimiento y análisis de las emociones; empleo del conocimiento emocional			

La habilidad para describir las emociones y reconocer las representaciones de estas en las palabras. Por ejemplo, la relación entre querer y amar.	La habilidad para interpretar los significados de las emociones con respecto a las relaciones (por ejemplo, la tristeza casi siempre acompaña a la pérdida).	La habilidad para entender los sentimientos complejos; por ejemplo, la ambivalencia.	La habilidad para entender los sentimientos complejos; por ejemplo, la ambivalencia.
Facilitación emocional del pensamiento			
Facilitación emocional del pensamiento	Las emociones están lo suficientemente disponibles como para que puedan ser generadas como ayuda para el juicio y la memoria concerniente a los sentimientos.	El ánimo emocional modula los cambios en el individuo: de optimista a pesimista, lo cual alienta el reconocimiento de múltiples puntos de vista.	Los estados emocionales se diferencian y fomentan métodos de solución de problemas (ejemplo, la felicidad facilita el razonamiento inductivo y la creatividad).
Percepción, evaluación y expresión de la emoción			
La habilidad para identificar la emoción en nuestros estados físicos, sentimentales y reflexivos.	La habilidad para identificar las emociones en otras personas, objetos, situaciones, etc., a través del lenguaje, sonido, apariencia y comportamiento.	La habilidad para expresar las emociones con precisión y para expresar las necesidades de aquellos sentimientos.	La habilidad para discriminar entre sentimientos; por ejemplo, expresiones honestas versus deshonestas.

3.2.2. Modelo de Aproximaciones Mixtas

Incluyen atributos personales que están más comúnmente relacionados con la efectividad personal y el funcionamiento social (Barret y Gross, 2001; Mayer, 2001) entre los que se encuentran:

3.2.2.1. Modelo de competencias emocionales de Goleman (1998): Incluye 5 subcompetencias:

- *Conocimiento de las propias emociones*
- *Autocontrol de las emociones*
- *Automotivación*
- *Reconocimiento de emociones ajenas*
- *Manejo de las relaciones*

3.2.2.2. Modelo Multifactorial de Bar-On, elabora una conceptualización multifactorial de la IE, conformada por:

Componentes Factoriales: Intrapersonales:

- *Autoconcepto: Se refiere a respetarse y ser consiente de uno mismo, tal y como uno es, percibiendo y aceptando lo bueno y lo malo.*
- *Autoconciencia emocional: conocer los sentimientos propios y saber que los causó.*
- *Asertividad: habilidad de expresarse abiertamente y defender los derechos personales sin mostrarse agresivo ni pasivo.*

- *Independencia: Habilidad de controlar las propias acciones y pensamiento, sin dejar de consultar a otros para obtener la información necesaria*
- *Autoactuación: Habilidad para alcanzar nuestra potencialidad y llevar una vida rica y plena comprometiéndonos con objetivos y metas a lo largo de la vida.*

Componentes Factoriales: Interpersonales:

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

Componentes Factoriales: Adaptabilidad:

- *Prueba de realidad: La habilidad refiere la correspondencia entre lo que emocionalmente experimentamos y lo que ocurre objetivamente, confirmar objetivamente los sentimientos, sin fantasear ni dejarnos llevar por ellos.*
- *Flexibilidad: Habilidad de adaptarse a las cambiantes condiciones del medio, adaptando nuestros comportamientos y pensamientos.*

- *Solución de problemas: Habilidad de identificar y definir problemas, generar e implementar soluciones potencialmente efectivas.*

Componentes Factoriales: De manejo de estrés:

- *Tolerancia al estrés: La habilidad se refiere a la capacidad de sufrir eventos estresantes sin venirse abajo, enfrentarse de manera positiva, elegir varios cursos de acción para enfrentar el estrés, ser optimista y sentir que tiene capacidad para controlar e influir en la situación.*
- *Control de impulsos: Habilidad de resistir o retardar un impulso, controlando emociones para conseguir un objetivo posterior o de mayor interés.*

Componentes Factoriales: De estado de ánimo y motivación:

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

Se puede observar que los modelos dan gran importancia a la regulación de las propias emociones, es como la piedra angular del concepto pues de nada sirve reconocer los sentimientos y las emociones propios y de los demás si no se manejan positivamente y de manera adaptativa.

3.2.3. Otros modelos

En estos se incluyen componentes como personalidad, habilidades cognitivas y otros factores de contribuciones personales, que en algunos de los casos son constructos creados con la finalidad de hacer más atractivo y divulgativo el modelo (García-Fernández y Giménez-Mas, 2010). Bonano (2001), se centra en el control, anticipación y exploración de la homeostasis emocional. Ésta se conceptualiza en términos de metas de referencia, pertenecientes a frecuencias, intensidad o duración ideales de canales de experiencias, expresivas o fisiológicas de respuestas emocionales. En éste tenor Vallés y Vallés (2003), señalan que las emociones tienen tres niveles de expresión, el conductual el cognitivo y el psicofisiológico y que la regulación del comportamiento emocional afectará a los 3 sistemas de respuesta. De manera que la autorregulación emocional sería un sistema de control para supervisar que nuestra experiencia emocional se ajustase a nuestras metas de referencia.

3.2.3.1. Modelo Secuencial de Autorregulación Emocional: Propuesto por Bonano (2001)

Presenta tres categorías generales de actividad autorregulatoria.

- *Regulación de control: Comportamientos automáticos e instrumentales para la inmediata regulación de respuestas emocionales que ya habían sido instigadas. Como disociación emocional, supresión emocional, expresión emocional y la risa.*
- *Regulación anticipatoria: Satisfecha la homeostasis el siguiente paso es anticipar futuros desafíos, necesidades de control que pueden*

presentarse. Mecanismos: Expresión emocional, la risa, evitar o buscar personas, lugares o situaciones, adquirir habilidades nuevas, revaloración, hablar o escribir sobre sucesos angustiosos.

- *Regulación exploratoria: Si no se presentan necesidades inmediatas o pendientes, podemos involucrarnos en actividades exploratorias que nos permitan adquirir nuevas habilidades o recursos, para mantener la homeostasis emocional. Actividades como: entretenimiento, escribir acerca de las emociones.*

3.2.3.2. Modelo de Procesos de Barret y Gross (2001).

En éste la Inteligencia Emocional sería “un conjunto de procesos relacionados que permite al sujeto desarrollar satisfactoriamente representaciones mentales en la generación y regulación de la respuesta emocional” (Barret y Gross, 2001).

Se describen cinco puntos en los que los individuos pueden intervenir para modificar el curso de la generación de las emociones; son:

- *Selección de la situación: Aproximación o evitación de cierta gente, lugares, objetos, con el fin de influenciar las propias emociones. Se produce ante cualquier selección que hacemos en la que está presente un impacto emocional.*
- *Modificación de la situación. Una vez realizada la selección, la persona se puede adaptar para modificar su impacto emocional.*

Puede verse como una estrategia de afrontamiento centrada en el problema.

- *Despliegue atencional: La atención puede ayudar al sujeto en que aspecto de la situación centrarse (distraerse si algo nos aburre, pensar en otra cosa si algo nos preocupa).*
- *Cambio cognitivo: Que significado elegimos de una situación. El significado es importante ya que determina las tendencias de respuesta.*
- *Modulación de la respuesta: Se refiere a influenciar las tendencias de acción una vez que se han elicitado ejemplo inhibir la expresión emocional.*

Las cuatro primeras estrategias están centradas en los antecedentes, la última en la respuesta emocional.

A éste respecto Barret y Gross, (2001) mencionan que la literatura indica que la inhibición emocional puede afectar la salud física como depresión del sistema inmune, riesgo coronario, progresión del cáncer, entre otras y en definitiva, las consecuencias de las estrategias centradas en los antecedentes serían preferibles.

Como podemos apreciar existen varios y diversos modelos de IE, pero sólo se han mencionado algunos, para fines del presente trabajo.

Considerando de suma importancia la perspectiva biológica que alude que la expresión de las emociones y su control posee una ubicación cerebral, una base neuroanatómica y neurofisiológica, es necesario mostrarla.

3.2.3.3 *Modelo biologicista e inteligencia emocional*

“Mientras nuestro cerebro sea un arcano, el universo reflejo de su estructura, será también un misterio” (Santiago Ramón y Cajal, 1889)

Hoy en día desde distintos contextos y disciplinas -antropología, biología, psicología- se explora y acepta la presencia permanente de las emociones en la toma de decisiones, en la construcción de valores y expectativas, en los aprendizajes, en las relaciones sociales, concretamente en todo acto humano.

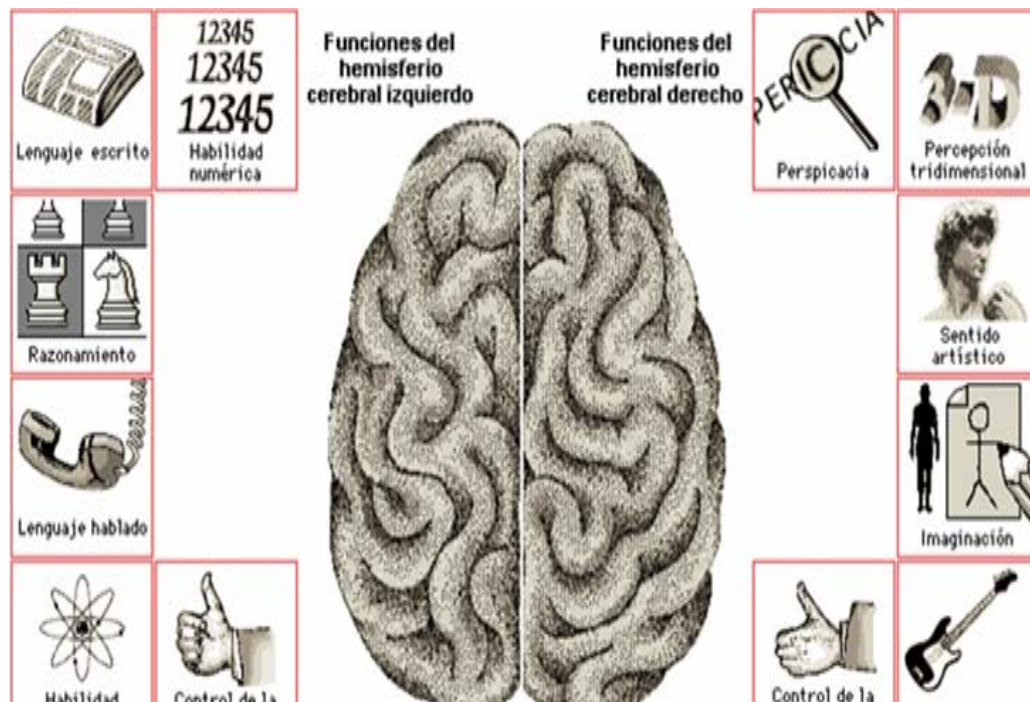
Desde las ciencias neurológicas se ha comprobado gracias a la investigación, como el funcionamiento cerebral está involucrado en el desarrollo de la inteligencia emocional, de la estructura y función del sitio donde se procesan las llamadas inteligencias; la racional y la emocional.

La neurociencia nos aporta información sobre la posibilidad de tener acceso a la gestión del sentir para lograr una mayor armonía entre lo que pensamos, sentimos y hacemos.

La inteligencia se determina por las conexiones que se logren establecer en distintas áreas del cerebro, y no porque un hemisferio trabaje mejor o más que otro.

Con relación a la prueba de IQ, investigadores como Roberto Colom académico de la Universidad Autónoma de Madrid; encontraron que más que residir en una sola estructura, la inteligencia general está determinada por una red de regiones de los dos lados del cerebro.

El cerebro, ese maravilloso y no del todo develado órgano, está formado por dos hemisferios cerebrales el racional y el emocional.



<http://psicopedagogas.iespana.es/FUNCIONES%20DE%20LOS%20HEMISFERIOS.png>

Durante muchos años se dio gran importancia al desarrollo de la inteligencia racional, pero ignorar nuestras emociones implica perder la riqueza del humano y los beneficios que nos aportan cuando sabemos manejarlas positivamente; de no ser así terminan favoreciendo la aparición de patologías cuando carecemos de la inteligencia emocional, como las denominadas psicósomáticas y desperdiciar lo satisfactorio y la felicidad que nos proporcionan las relaciones humanas armoniosas.

Recordemos que el proceso enseñanza aprendizaje se lleva a cabo entre varios actores, uno de ellos el profesorado, de quien se espera que sus

relaciones interpersonales, sean satisfactorias y gratificantes. Tal vez el gran reto es lograr un equilibrio entre la razón y la emoción.

Los trabajos de investigación en el campo de la inteligencia emocional se han abocado también al campo neurológico en busca de respuestas a diversas interrogantes como ¿Dónde y cómo es el proceso de la inteligencia emocional? ¿Es igual para hombres y mujeres?, ¿Cuales son las diferencias? ¿Porqué aun siendo excelentes estudiantes no consiguen el éxito?

En neurociencia básica se ha utilizado el término emoción para hacer referencia al estado del organismo y sus cambios, denominado también “estado emocional”. “Sentimiento” por su parte hace referencia a la experiencia consciente de la emoción (Mestre y Fernández, 2007).

La emoción puede ser conceptualizada a partir de tres componentes siendo estos: excitación corporal, conducta y experiencia subjetiva. Las primeras teorías intentaron relacionar los componentes básicos entre sí y con los estímulos que los ponían en acción, también intentaron poner cada uno en relación con zonas precisas del cerebro y del organismo (cuerpo). Algunas de esas teorías las más conocidas y aceptadas en su momento son: Teoría de la Emoción de James-Lange, Teoría de Cannon-Bard (Dennis, 2003).

Las emociones, concebidas como patrones de respuesta, están dadas por estructuras cerebrales subcorticales (del Sistema Nervioso Central) como: hipotálamo, amígdala y tronco encefálico, con tres tipos de componentes periféricos autonómicos y hormonales (Sistema Nervioso Periférico y Endócrino).

Las bases de sentimientos conscientes se localizan en el córtex cerebral, implicando en parte a la corteza del cíngulo y lóbulos frontales.

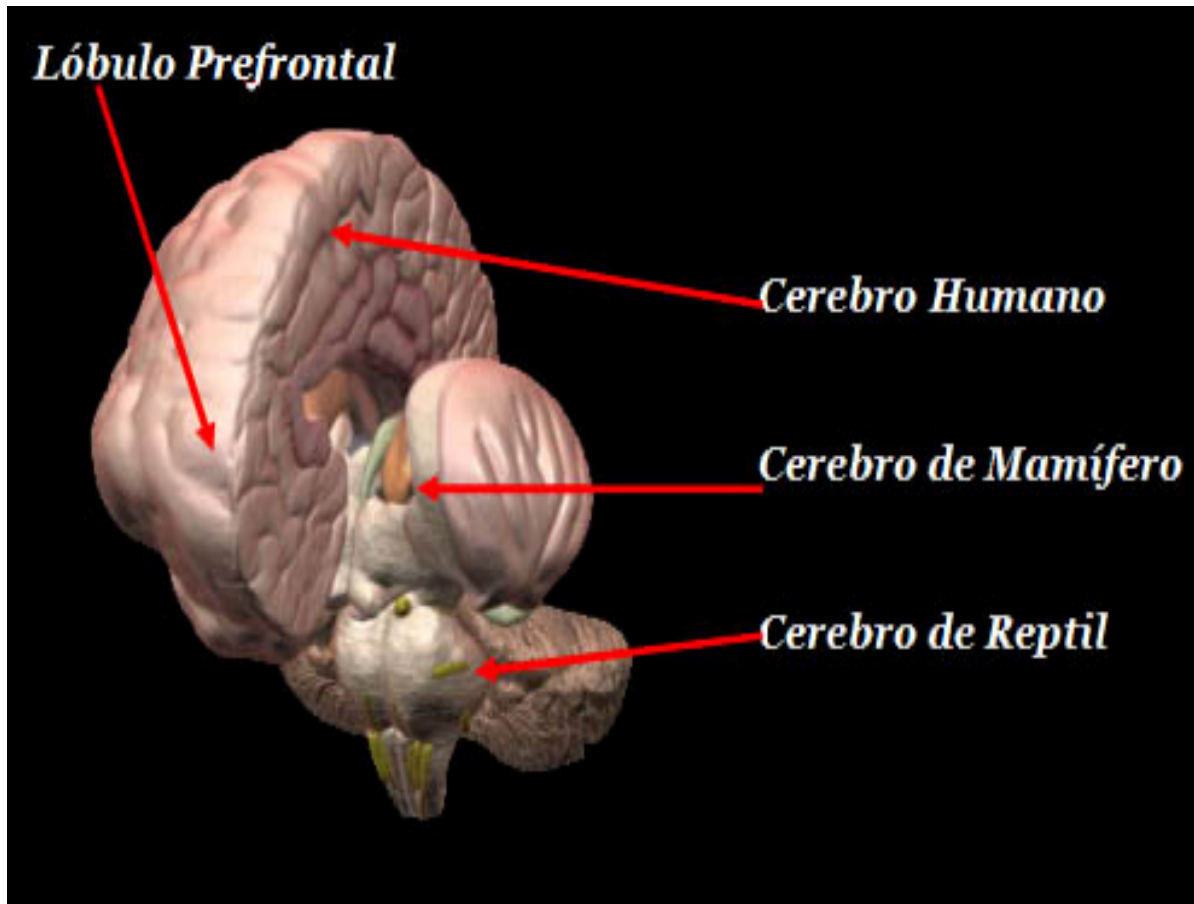
- *El Sistema Límbico*

Este sistema cerebral es la parte del cerebro directamente involucrada en la mediación de las emociones, el aprendizaje y la memoria. El término fue acuñado por Paul MacLean (1952), quien argumentó la existencia de estructuras neuronales, funcionando como sistema de importancia fundamental para la emoción. Estas estructuras se ubican en la frontera entre telencéfalo y diencefalo, de ahí su nombre; Límbico, significa “frontera” (Dennis, 2003).

Las estructuras que conforman éste sistema son: Hipocampo, circunvolución para hipocámpica y circunvolución del cíngulo.

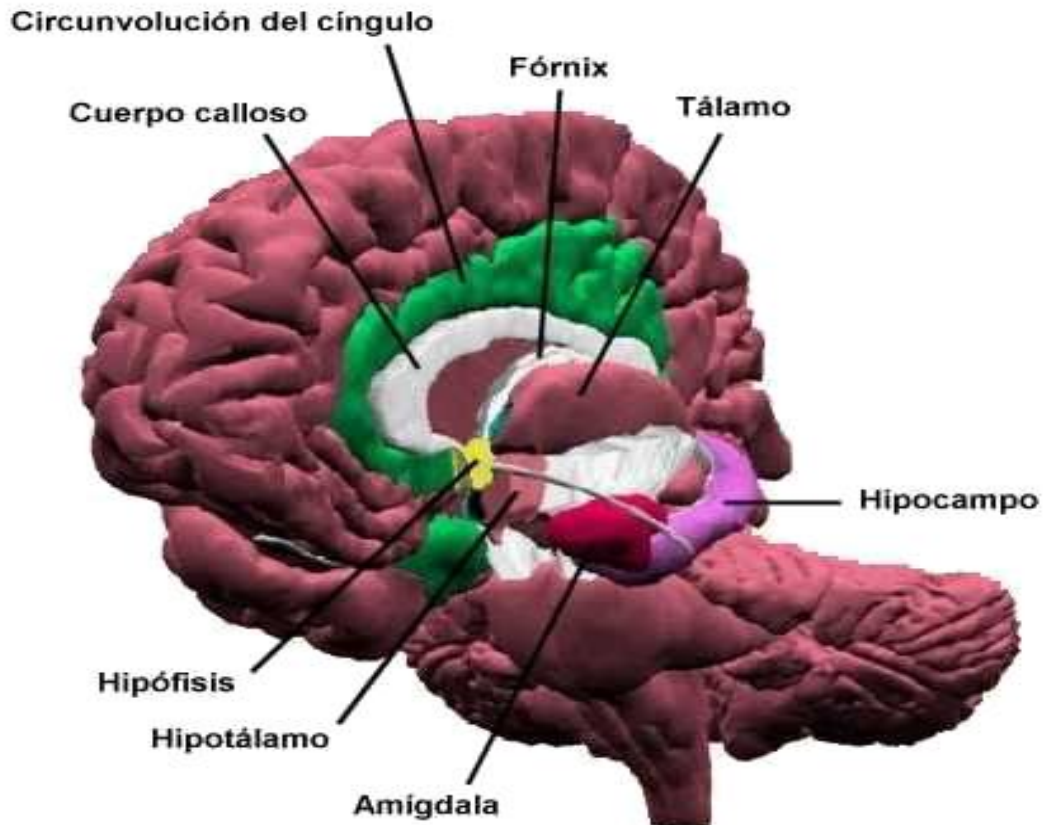
En 1970, McLean desarrolla más la concepción del S. Límbico y formula la hipótesis del cerebro triple.

De acuerdo a ésta visión el cerebro había experimentado tres grandes etapas de evolución, los mamíferos superiores, presentan una jerarquía de tres cerebros en uno, de ahí el término de cerebro triple (Triune en inglés, significa tres en uno). El cerebro Reptil, formado por el tallo cerebral, regula elementos básicos de sobrevivencia. Es compulsivo y estereotipado (Dennis, 2003).



http://www.asociacioneducar.com/newsletter/septiembre/original_septiembre_clip_image002_0005.jpg

Cerebro Paleomamífero, comprende el S. Límbico, el cual permite que los procesos de sobrevivencia básicos del cerebro reptil interactúen con elementos del mundo externo, resultando la expresión de la emoción en general (Dennis, 2003).



http://www.energiacraneosacral.com/anatomia/anatomia_sistema_nervioso/cerebro/anatomia-sistema-nervioso-encefalo_clip_image004.jpg

Por último el cerebro Neomamífero, la neocorteza regula emociones específicas basadas en las percepciones e interpretaciones del mundo inmediato. Este añadió mayor flexibilidad a la conducta emocional, basando la conducta emocional en procesos interpretativos complejos y utilizar la solución de problemas y la planeación a largo plazo en la expresión de las emociones (Dennis, 2003).

La Amígdala. Parte no superficial del sistema límbico ubicado adyacente al hipocampo. La amígdala está asociada con la expresión y la regulación

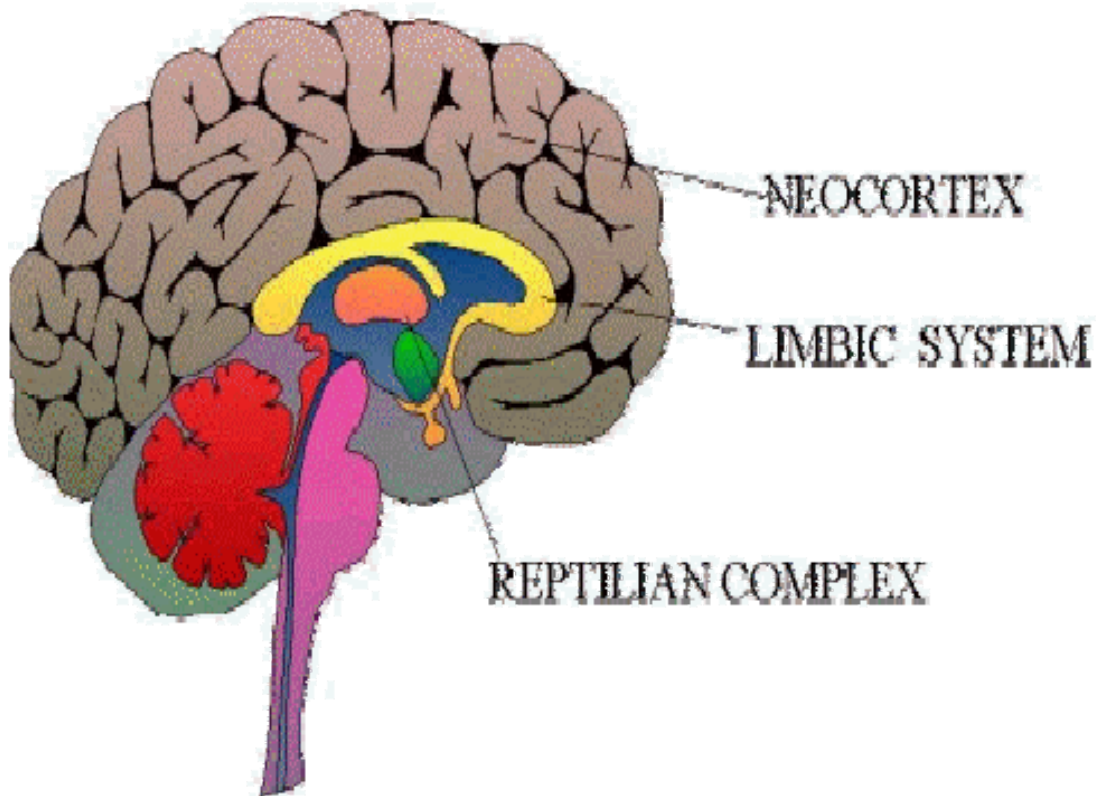
emocional. Una ligadura entre la amígdala y los sistemas físicos del cuerpo que son activados por la amígdala en asociación con las emociones pueden constituir una parte importante de la cognición. La amígdala es una de las regiones del cerebro que desempeña un papel fundamental de los fenómenos emocionales (Dennis, 2003).

Joseph LeDoux, neurocientífico del Center for Neural Science, de la Universidad de Nueva York, fue el primero en descubrir el importante papel de la amígdala en el cerebro emocional. La investigación llevada a cabo por LeDoux explica la forma en que la amígdala asume el control cuando el cerebro pensante, el neocórtex, todavía no ha llegado a tomar ninguna decisión. (Goleman, 1995).

Una de las funciones de la amígdala consiste en escudriñar las percepciones en busca de alguna clase de amenaza. De este modo, la amígdala se convierte en un importante vigía de la vida mental, una especie de centinela psicológico que afronta toda situación, toda percepción, considerando una sola cuestión, la más primitiva de todas: “¿Es algo que odio? ¿Qué me puede herir? ¿A lo que temo?”. En el caso de que la respuesta a estas preguntas sea positiva, la amígdala reaccionará al momento poniendo en funcionamiento todos sus recursos neurales y cablegrafiando un mensaje urgente a todas las regiones del cerebro.

En el caso de que, por ejemplo, suene la alarma de miedo, la amígdala envía mensajes urgentes a cada uno de los centros fundamentales del cerebro, disparando la secreción de las hormonas corporales que predisponen a la lucha o a la huida.

Hasta hace poco, la visión convencional de la neurociencia ha sido que el ojo, el oído y otros órganos sensoriales transmiten señales al tálamo y, desde ahí, a las regiones del neocórtex encargadas de procesar las impresiones sensoriales y organizarlas tal y como las percibimos. En el neocórtex, las señales se interpretan para reconocer lo que es cada objeto y lo que significa su presencia. Desde el neocórtex -sostiene la vieja teoría- las señales se envían al sistema límbico y, desde ahí, las vías eferentes irradian las respuestas apropiadas al resto del cuerpo. Ésta es la forma en la que funciona la mayor parte del tiempo, pero LeDoux descubrió, junto a la larga vía neuronal que va al córtex, la existencia de una pequeña estructura neuronal que comunica directamente el tálamo con la amígdala. Esta vía secundaria y más corta -una especie de atajo- permite que la amígdala reciba algunas señales directamente de los sentidos y emita una respuesta antes de que sean registradas por el neocórtex (Sanchez-Navarro y Roman, 2004). Amígdala corteza pre-frontal y especialización hemisférica en la experiencia y expresión emocional.



La investigadora Andreas Bartels y sus colaboradores, del University College de Londres, emplearon la resonancia magnética para observar si existía una reacción de sentimientos románticos ante otra persona, tan solo con su foto. Encontraron que el espectador puede sentir algo por otra persona aun sin verla físicamente; el observador, presenta estímulos en seis y veinte áreas del cerebro, las cuales se activaban al pedirle que piense o recuerde al otro demostrando justamente la estrecha interrelación de las diversas áreas cerebrales, es decir no son ajenas entre sí por el contrario son flexibles o plásticas.

La neuroplasticidad del cerebro según Cotman puede llegar a edades avanzadas, inclusive en periodos de vejez, por lo tanto da pautas para que sea educable hasta edades adultas diferentes capacidades incluyendo la inteligencia emocional, nos explica el papel que tienen las relaciones en la

remodelación del cerebro siendo la repetición de las experiencias las que modelan la forma, el tamaño, en número de neuronas e incluso las conexiones sinápticas del mismo (Romero, 2008).

➤ *Corteza y emoción*

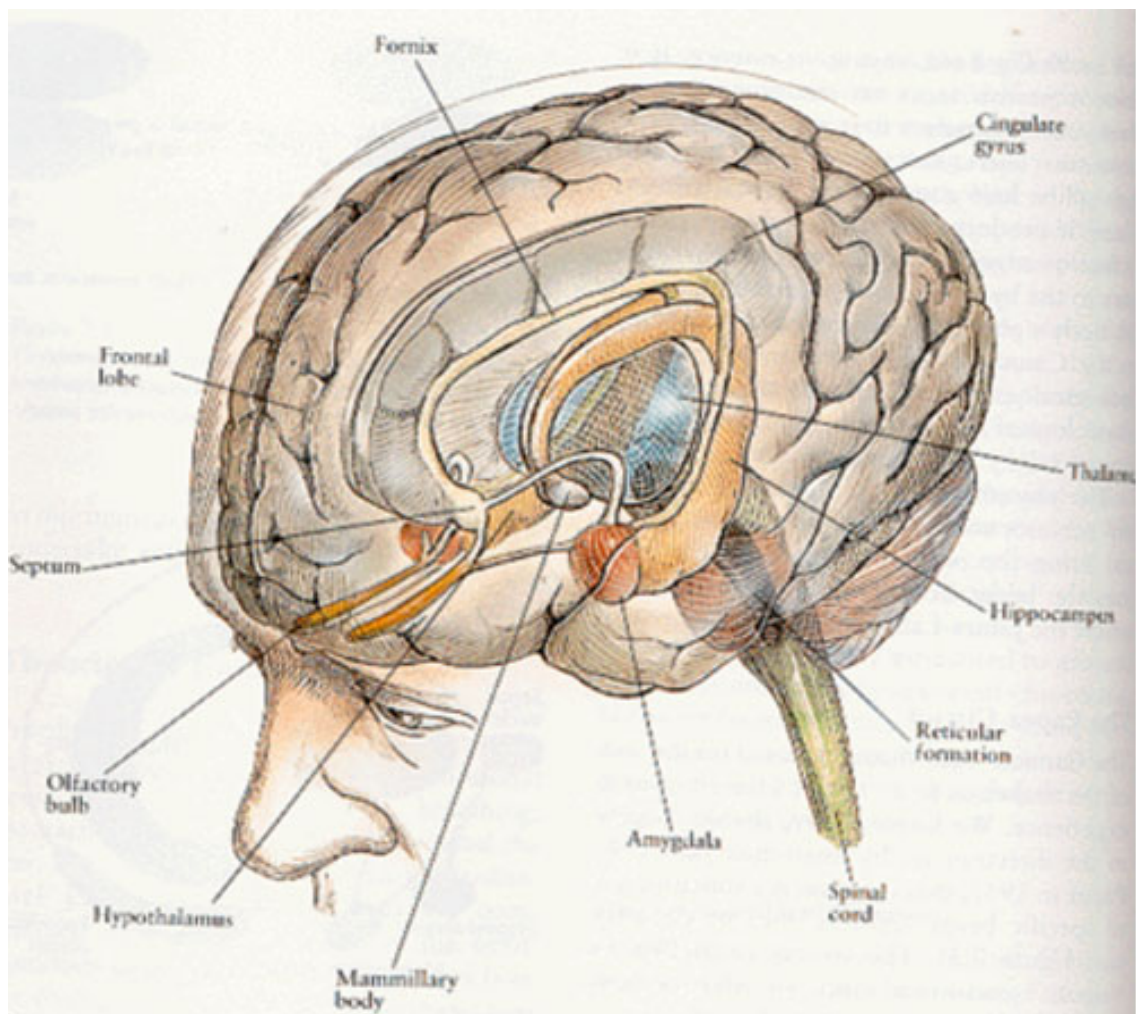
La corteza juega un papel importante en la interpretación, expresión y regulación de la emoción, también se presume que participa en la experiencia emocional.

*El cerebro actúa en la expresión y el control de las emociones. La denominada parte emocional del cerebro se encuentra localizada en el sistema límbico, que presenta una clara vinculación con la corteza cerebral, que es la parte que controla el pensamiento. Según los estudios realizados por LeDoux, autor de la obra *Mind and brain. Dialogues in cognitive neuroscience* (1986), a la corteza cerebral o neocórtex se le atribuyen funciones de metaconocimiento, es decir, la conciencia sobre los estados emocionales que permiten al sujeto discernir, comprender y analizar por qué se siente de un modo determinado, por lo que resulta importante "educar" esta organización cerebral y entrenarla para que tutele de un modo conveniente el sistema límbico (Bustamante, 1994).*

Los lóbulos prefrontales y frontales juegan un especial papel en la asimilación neocortical de las emociones. Como árbitro de nuestras emociones, asumen dos importantes tareas.

En primer lugar, moderan nuestras reacciones emocionales, frenando las señales del cerebro límbico.

En segundo lugar, desarrollan planes de actuación concretos para situaciones emocionales. Mientras que la amígdala del sistema límbico proporciona los primeros auxilios en situaciones emocionales extremas, el lóbulo prefrontal se ocupa de la delicada coordinación de nuestras emociones (Guyton, 1996).



http://www.sistemanervoso.com/images/anatomia/slfr_i_12.jpg

Numerosas investigaciones con técnicas de neuroimagen funcional, indican que la corteza prefrontal está involucrada en la elección y toma de decisiones, el procesamiento de recompensas abstractas o simbólicas y el razonamiento y memoria operativa (Damasio 1996 citado por Mestre y Fernández, 2007). El

papel que Damasio otorga a la corteza prefrontal tendría que ver con una función general de regulación de la conducta por la información afectiva que manejamos, por lo que sirve para la consolidación de habilidades cognitivas que basadas en nuestra experiencia diaria, nos permitan regular las emociones en contextos intra e interpersonales (Mestre y Fernández, 2007).

Estos autores mencionan que con respecto a la expresión emocional, que la corteza prefrontal, orbitofrontal y las áreas prefrontales medias, participan en la expresión de las emociones y sin duda la regulación de éstas afecta a la expresión emocional y puede verse influida de varias formas.

La emoción ha sido un área de investigación relativamente ignorada tanto por la psicología experimental como por la neuropsicología, ésta situación ha retrasado la comprensión de las bases neuronales de la emoción. Actualmente se reconoce que el problema de la conciencia no es específico de la emoción y que al igual que con la cognición, el avance de la comprensión de la emoción, se puede lograr con el estudio de sus manifestaciones conductuales y fisiológicas.

Pensamientos y sentimientos parecen tener diferentes bases neuronales, los sentimientos aparentemente involucran más al cerebro. Esto puede ser parte de las bases neuronales, para el fuerte dominio que los sentimientos tienen sobre los pensamientos. Puede representar que la evolución se mueve hacia un recuento más armonioso entre cognición y emoción.

Pero se ha investigado, reconocido, aceptado que la alegría, la ilusión, la satisfacción y el entusiasmo favorecen todas las funciones del cerebro, tienen la propiedad de mejorar las facultades mentales.

3.3. INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

Algunos instrumentos de evaluación de la inteligencia emocional han adoptado la tradición psicológica en evaluación de autoinformes, hoy en día la más boyante de todos los métodos evaluativos, como es el caso del TMMS por sus siglas en inglés Trait Meta-Mood Scale de la autoría de Peter Salovey (1995), adaptado en 1998 al castellano por Fernández-Berrocal, P., Alcaide, R., Domínguez, E., Fernández-McNally, C., Ramos, N. S. y Ravira, M. con el objetivo de evaluar IE intrapersonal percibida el cual puede ser utilizado en población a partir de 16 años.

De igual forma el Dr. Ben Palmer en el 2001 propone el instrumento Swinburne University Emotional Intelligence Test (SUEIT) que indica el nivel general de Inteligencia.

En 1997 el Dr. Reuven Bar-On publica: Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i) con el objetivo de evaluar inteligencia emocional y social de forma amplia. Nombre del instrumento: Lista de Comprobación de la Autoevaluación del CE.

El Dr. Domingo Gallego y Dra. Catalina Alonso, proponen el instrumento denominado: Lista de Comprobación de la Autoevaluación del Coeficiente

Emocional considerando las dimensiones: Autoconciencia, Empatía, Motivación, Autocontrol y Competencia Social, consta de 30 ítems.

A continuación un listado de algunos instrumentos sobre Inteligencia Emocional, seguramente existen muchos más pero se presentan los siguientes:

- *Schutte Self Report Inventory Siglas: SSRI*
- *Wong and Law Emotional Intelligence Scale Siglas: WLEIS*
- *Workgroup Intelligence Profile Siglas: WEIP*
- *Tapia Emotional Intelligence Inventory Siglas: TEIL*
- *Emotional Competence Inventory Siglas: ECI*
- *Trait Emotional Intelligence Questionnaire v. 1.00 Siglas: TEIQue*
- *Multifactor Emotional Intelligence Scale Siglas: MEIS*
- *Mayer, Salovey, Caruso Emotional Intelligence Test v. 2.0 Siglas: MSCEIT*

La información de los mencionados instrumentos fue extraída de Mestre y Fernández-Berrocal (2007).

Otro tipo de medidas desarrolladas, y que pueden servir como complemento a las anteriores, son las medidas de observación externa o evaluación 360°. De esta forma, cuestionarios como el EQ-i de Bar-On (1997), incluyen un instrumento de observación externa complementario al cuestionario que debe cumplimentar el alumno. En otras ocasiones, se emplean técnicas sociométricas denominadas “peer nominations” en las que el alumnado y/o profesorado valora al resto de la clase en diferentes adjetivos emocionales y estilos de comportamiento habituales (Extremera y Fernández Berrocal, 2003).

A continuación se presentan algunos instrumentos utilizados en investigaciones sobre inteligencia emocional en el profesorado.

Wong and Law's Emotional Intelligence Scale (WLEIS; Wong y Law, 2002). Esta escala es una medida de autoinforme. Está compuesta por 16 ítems con una escala tipo Likert de 7 puntos y evalúa el nivel de inteligencia emocional percibido y el TMMS-24 (descrito anteriormente). Utilizados en la investigación: Inteligencia emocional percibida en profesorado de primaria y su relación con los niveles de burnout e ilusión por el trabajo (engagement), (Extremera, Fernández-Berrocal, Mestre y Guil, 2004).

Otro trabajo de investigación es el denominado Salud mental y Burnout en profesores de Secundaria: Un estudio Piloto Examen de las Relaciones entre Inteligencia Emocional, salud mental y burnout en profesores de secundaria elaborado por: Natalio Extremera, y Fernández Berrocal (2005), utilizaron el instrumento MSCEIT. El mismo instrumento se utilizó en otra investigación realizada por Garrido y Repetto (2008) denominada: Estado de la investigación en España sobre Inteligencia Emocional en el ámbito educativo, también el instrumento de evaluación 360°. Por su parte Rodríguez (2005), en su tesis doctoral llamada Programa de adiestramiento en inteligencia emocional para docentes del Centro de Estudios avanzados plantea el uso del test Zuleta.

Mireya Vivas (2004), en su investigación Las competencias Socio-emocionales del docente: Una mirada desde los formadores de formadores; emplea lo que denomina: entrevistas a profundidad, para conocer la percepción de los profesores en lo que concierne a inteligencia emocional y poder sugerir un programa de formación del profesorado.

También T. Grajales (1999) ejecuta en Monterrey Nuevo León, México otra investigación en la temática de inteligencia emocional utilizando instrumentos de Albert Mehrabian; The Balanced Emotional Empathy Scale (BEES) y The affiliative Tendency Scale (MAFF) para su trabajo nombrado: Inteligencia emocional entre maestros de secundaria de la ciudad de Monterrey.

En nuestra localidad Hermosillo, Sonora, México se llevó a cabo la investigación que lleva el nombre de: Intervención docente hacia Prescolares con Necesidades Educativas Especiales Asociadas a la Agresividad desde la perspectiva de la Inteligencia Emocional, su autora: Keyla Ramírez Camberos (2011) utilizó el cuestionario de Lawrence Shapiro (1997) adaptado para las necesidades de su trabajo.

Cabe mencionar que son menos las investigaciones sobre inteligencia emocional en los profesores, se han realizado más enfocadas hacia el desarrollo de ésta a los alumnos.

Existen también gran número de reflexiones sobre el tema que datos específicos del estado actual de los profesores con respecto a estas habilidades.

En México es un tema que no se ha desarrollado en gran magnitud y en mi Estado (Sonora) existen pero escasamente investigaciones enfocadas a este tema pero hay algunos intentos de otro tipo como: formación en valores, escuela para padres, Educación Cívica ya que es lo que estipula el modelo mexicano educativo, además están (la mayoría) dirigidos a los estudiantes y

los padres de familia pero no a los profesores ni siquiera dentro de su formación profesional.

Volviendo a la temática de los instrumentos de evaluación es importante mencionar que la decisión sobre que instrumento y medida utilizar dependerá del evaluador-investigador y sus intereses (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004).

En este sentido es sustancial referirse a las principales formas de medir en ciencias sociales: escalas de actitudes, cuestionarios, análisis de contenido, observación, pruebas estandarizadas, sesiones en profundidad y utilización de archivos, éstas nos sirven para recolectar los datos e implica tres actividades relacionadas entre sí:

- Seleccionar un instrumento de medición de los disponibles en el estudio del comportamiento o desarrollar uno (el instrumento de recolección de los datos). El elegido debe ser válido y confiable, -de lo contrario no podemos basarnos en sus resultados.*
- Aplicar el instrumento de medición. Es decir, obtener las observaciones y mediciones de las variables que son de interés para nuestro estudio (medir variables).*
- Preparar las mediciones obtenidas para que puedan analizarse de forma correcta (a esta actividad se le denomina codificación de los datos).*

En la mayoría de las investigaciones es necesario un instrumento para medir las variables de interés. Esa medición es segura cuando el instrumento de

recolección de los datos realmente representa lo que decidimos evaluar. Si no es así nuestra medición es deficiente y por lo tanto la investigación no tendrá la importancia y confianza en sus resultados. Desde luego, no hay medición perfecta, es sumamente difícil que signifiquemos exactamente variables tales como la inteligencia, la motivación, el nivel socio-económico, el liderazgo democrático, la actitud hacia el sexo y otras más; pero sí obligarnos a acercarnos lo más permitido de acuerdo con lo que contemos a la representación fiel de las variables a observar, mediante el instrumento de medición que utilicemos o desarrollemos.

Mestre y Fernández-Barrocal (2007) presentan una serie de indicaciones o consejos a tomar en cuenta para realizar una adecuada elección del instrumento y son:

- *Habilidades emocionales básicas versus competencias generales.*
- *Áreas específicas de evaluación.*
- *Facilidad de administración.*
- *Limitación del tiempo.*
- *Problemas de sesgo debido a cansancio.*
- *Problemas de sesgo debido a deseabilidad social o por fingir mejores respuestas.*
- *Disponibilidad de recursos personales y materiales.*
- *Recursos económicos limitados.*
- *Características de los participantes a evaluar.*
- *Solapamiento con otras habilidades del evaluado.*

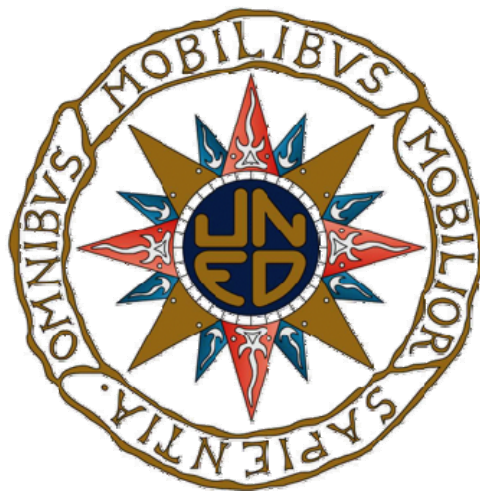
Es innegable que en los años siguientes aparecerán muchos más instrumentos, debido a que lejos de suspenderse la evolución y desarrollo del constructo de Inteligencia Emocional, seguirá siendo un reto la creación de nuevas formas de medición, nuevas herramientas, mejor elaborados por los estudiosos del tema.

CAPÍTULO IV

EL CONTEXTO DE LA

INTELIGENCIA EMOCIONAL Y LA

EDUCACIÓN EN MÉXICO



CAPÍTULO IV.

EL CONTEXTO DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL Y LA EDUCACIÓN EN MÉXICO

CONTENIDO

4.1 Estructura y organización del Sistema Educativo Mexicano

4.2 Políticas y Reforma Educativa en México

4.3 Formación de la competencia emocional del profesorado

En el interés de mejorar la calidad y equidad de la educación las políticas educativas, tanto en México como en el resto de los países latinoamericanos, establecen o consideran estructurar e implementar programas de mejora que incidan en la transformación de los actores del sistema tal como, directivos y el profesorado.

A continuación se presenta una breve reseña tanto de la estructura y organización así como de las políticas y reforma educativa en México para ubicarnos en el contexto educativo mexicano.

4.1. ESTRUCTURA Y ORGANIZACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO MEXICANO

La educación básica comprende la educación preescolar, la primaria, la secundaria y a partir del mes de octubre del 2011 se decreta que es obligatoria la educación media superior o también conocida como preparatoria en nuestro país. Constituye el ámbito prioritario de la acción del gobierno en materia de

educación y es el tipo educativo más numeroso del Sistema Educativo Nacional, (SEC, Plan de Acción 2009-2012. <http://www.sep.gob.mx>).

La educación preescolar atiende a niños de tres, cuatro y cinco años de edad. Se imparte generalmente en tres grados. Este nivel educativo es obligatorio y para matricularse en el segundo o tercer grado no es condición haber cursado los anteriores; de igual forma aunque existen grandes campañas enfocadas a hacer conciencia de la importancia de que los pequeños cursen por lo menos el último año de preescolar para que adquieran las habilidades necesarias para cursar con la menor dificultad el primer año de educación primaria, por lo que, la política educativa del gobierno busca que la mayor parte de los niños que se incorporen a la primaria hayan cursado por lo menos un grado de preescolar, puesto que ello generalmente se traduce en un mejor desempeño de los alumnos en años posteriores.

La educación primaria es obligatoria y se imparte a niños de seis a 14 años de edad en seis grados. La primaria se ofrece en diversas modalidades: general, bilingüe-bicultural, cursos comunitarios y educación para adultos. En cualquiera de sus modalidades, la educación primaria es previa e indispensable para cursar la educación secundaria.

*La **educación secundaria** es obligatoria desde 1993 y se imparte en los siguientes servicios: general, para trabajadores, telesecundaria, técnica y para adultos; se proporciona en tres años a la población de 12 a 16 años de edad que haya concluido la educación primaria. Las personas mayores de 16 años pueden estudiar en la secundaria para trabajadores o en la modalidad para*

adultos. Este nivel es propedéutico, es decir, necesario para iniciar estudios medios profesionales o medios superiores

El sistema de educación media superior está conformado por tres modalidades: el bachillerato general, el bachillerato tecnológico y la educación profesional técnica. Cada una de ellas se configura de manera diferente, en función de los objetivos que persigue, la organización escolar, el currículo y la preparación general de los estudiantes.

Para ingresar a la educación media superior es indispensable contar con el certificado de secundaria; además, la mayoría de las escuelas -privadas y públicas- exige la presentación de un examen de admisión.

La educación superior es posterior al bachillerato o su equivalente y puede ser universitaria, tecnológica o normal. La mayor parte de las universidades públicas son autónomas de los gobiernos federales y estatales.

El objetivo principal de la educación superior es formar profesionales capaces en las diversas áreas de la ciencia, la tecnología, la cultura y la docencia que impulsen el progreso integral de la nación.

Como parte del tipo superior, cabe destacar la formación de maestros o educación normal. Las escuelas normales ofrecen las licenciaturas en educación preescolar, primaria, secundaria, así como educación especial y educación física, y diversas opciones de posgrado (SEC, Plan de Acción 2009-2012. <http://www.sep.gob.mx>).

En base a lo anterior, es que se señalan las necesidades de mejoramiento del sistema educativo, infiriendo que requieren de una redefinición y replanteamiento de los procesos de formación de los propios profesores, tanto durante la etapa de formación inicial como durante la formación en servicio y de manera continua.

Esto último significó un replanteamiento de múltiples principios y rediseños estructurales de la educación, que tuvieron lugar en la etapa de formación primaria o básica y en los docentes siendo este tipo de institución, el principal foco de atención (Tiana, 1996).

4.2. POLÍTICAS Y REFORMA EDUCATIVA EN MÉXICO

Estas están sustentadas en el Artículo Tercero Constitucional que dice

Cada individuo mexicano tiene derecho a recibir educación básica (prescolar, primaria y secundaria); ésta educación será dada por el Estado. La educación básica será obligatoria y tendrá como objetivo desarrollar todas las facultades del ser humano y promoverá el amor a la Patria y la conciencia de la solidaridad internacional en la independencia y la justicia (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2001).

Citando lo establecido en el Constituyente de 1917, instituyó en el artículo tercero de la Carta Magna el derecho de todos los mexicanos a recibir educación por parte del Estado. La educación pública en México, además de ser gratuita y laica, ha tenido como aspiración preparar a las personas para enfrentar la vida en libertad, partiendo del valor cívico de la responsabilidad, y desarrollando a plenitud las facultades humanas. Entonces, como ahora,

corresponde al Estado, junto con la sociedad, trabajar para que se cumpla esa meta (Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, Presidencia de la República).

En México, al igual que en distintos países latinoamericanos e incluso de Europa, la universalización de la educación primaria originó un crecimiento también importante en la educación secundaria; esto evidencia la crisis de un modelo curricular y pedagógico que ya no corresponde a las necesidades de los adolescentes de hoy ni a los requerimientos de una sociedad que se basa cada vez más en el conocimiento. Algunos investigadores coinciden en afirmar que es en la educación secundaria –básica y media– donde hay mayor presencia de los problemas pero una menor cantidad de soluciones (Ynclán, 2003).

Considerando lo antes planteado, la demanda en los cambios a realizar, se dice que deben ser “integrales”, esto se refiere no sólo de modificar los contenidos que se enseñan en este nivel de la educación, ni establecer arbitrariamente nuevos métodos pedagógicos, sino de descubrir e implementar nuevas fórmulas pedagógicas e institucionales. Si la escuela no cambia sustancialmente sus prácticas es poco lo que puede esperarse. Y estos cambios no hay que olvidar que transitan por las personas que hacen posible ésta y otra educación, incluyendo a los profesores (Zorrilla, 2004).

Así, el siglo XXI inicia en México teniendo un sistema educativo amplio en su cobertura, diverso en su oferta y desafiante por los problemas de calidad, equidad, eficacia, eficiencia, pertinencia y relevancia que tiene que enfrentar.

Las principales políticas educativas llevadas a cabo en México se encuentran bajo la denominación de políticas modernizadoras tuvieron su inicio a principios de los años ochenta, sus lineamientos continúan vigentes hasta nuestros días, es de llamar la atención que dichas políticas continúen, esencialmente, en la misma dirección, a pesar que desde el año 2000 dos administraciones de corte político diferente han ocupado el gobierno en México (Zorrilla, 2004).

El Programa Nacional de Educación 2001-2006 , elaborado por la administración foxista, reconocía, en primer lugar, que los avances alcanzados hasta entonces por el sistema educativo mexicano habían sido insuficientes para enfrentar los retos que el crecimiento demográfico y el desarrollo cultural, económico, social y político planteaban al país. También se admitía que la educación nacional enfrentaba tres grandes desafíos: cobertura con equidad, calidad de los procesos educativos y niveles de aprendizaje e integración y funcionamiento del sistema educativo (Poder Ejecutivo Federal, 2001).

En el mencionado programa, también se estimaba que al inicio del período 2001-2006 estaba matriculado en la escuela básica uno de cada cuatro mexicanos y la población de ese nivel representaba el 79% del total de estudiantes escolarizados. El gran objetivo de dicho nivel era lograr que todos los niños y jóvenes del país tuvieran las mismas oportunidades de cursar y concluir con éxito la educación básica y que logaran los aprendizajes que se establecían para cada grado y nivel. Alcanzar la equidad en el acceso, la permanencia y el logro de los objetivos de aprendizaje, era un imperativo de justicia social. Por esos años, poco más del 50% de la población indígena de 15

años o más, no tenía estudios completos de educación primaria (Poder Ejecutivo Federal, 2001). Programa Nacional de Educación 2001-2006. México: Presidencia de la República.

Las políticas que se pretendían promover en este nivel eran numerosas e incluían:

- *Compensación educativa.*
- *Expansión de la cobertura y diversificación de la oferta.*
- *Fortalecimiento de la atención a las poblaciones indígenas.*
- *Desarrollo de políticas de educación intercultural.*
- *Transformación de la gestión escolar.*
- *Fortalecimiento de contenidos educativos y producción de materiales impresos.*
- *Fomento del uso de tecnologías de la información y la comunicación.*
- *Fomento a la investigación e innovación educativa.*
- *Formación inicial, continua y desarrollo profesional de los maestros.*
- *Funcionamiento eficaz de las escuelas.*
- *Federalismo, evaluación y seguimiento, participación social.*
- *Rendición de cuentas.*
- *Desarrollo organizacional y operatividad. (Poder Ejecutivo Federal, 2001). (2001): Programa Nacional de Educación 2001-2006. México: Presidencia de la República.*

Después surge el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, con el actual Presidente de la República Calderón Hinojosa. Este plan aborda en lo que respecta a Desarrollo Humano Sustentable que en el Siglo XXI, México

enfrenta desafíos importantes. La constante evolución del entorno mundial y el cambio tecnológico acelerado implican nuevos retos y oportunidades. A partir de nuestra riqueza histórica y cultural, enfrentamos el desafío de hacer realidad el anhelo de muchos mexicanos ante las profundas transformaciones que vivimos: un México más justo y más equitativo, competitivo y generador de empleos, democrático y proyectado al mundo, donde cada uno de los mexicanos coexistamos como protagonistas del desarrollo y sus beneficios lleguen a todos los que formamos parte de ésta nación.

El Desarrollo Humano Sustentable, como principio rector del Plan Nacional de Desarrollo asume que "el propósito del proceso consiste en crear una atmósfera en que todos puedan aumentar su capacidad y las oportunidades puedan ampliarse a las generaciones presentes y futuras" (Plan Nacional de Desarrollo-2007-2012).

El Plan Nacional de Desarrollo considera a la persona, sus derechos y la ampliación de sus capacidades como la columna vertebral para la toma de decisiones y la definición de las políticas públicas. Se propone al Desarrollo Humano Sustentable como visión transformadora de México en el futuro, y al mismo tiempo como derecho de todos los mexicanos de hoy donde sea que estos radiquen.

Este Plan Nacional menciona, con respecto a la educación básica que junto con el logro de la cobertura, es necesario alcanzar niveles de calidad más altos. Debe promoverse el mejoramiento educativo para dotar a niños y jóvenes de una formación sólida en todos los ámbitos de la vida. El sistema educativo

nacional requiere de una significativa transformación tanto en el mejoramiento material y profesional de los maestros, como en el énfasis en el logro de los aprendizajes y el fortalecimiento en la capacidad de decisión en las escuelas, con la participación de padres de familia y sociedad en su conjunto y alude que la principal riqueza de un país son sus hombres y sus mujeres. Las naciones que han logrado el verdadero mejoramiento de las condiciones de vida de su población se distinguen por haber puesto especial atención en la provisión de una educación de calidad, relevante tanto para la vida como para el desempeño en el mundo productivo.

Para llevar a cabo tal logro el Plan Nacional de desarrollo propone algunos objetivos entre los que se encuentran:

El fortalecimiento de los programas de capacitación de la planta magisterial, de manera que se pueda contar con más profesores certificados y comprometidos con la docencia en todos los niveles educativos.

Actualizar los programas de estudio, sus contenidos, materiales y métodos, además fomentar en éstos el desarrollo de valores, habilidades y competencias para mejorar su productividad y competitividad al insertarse en la vida económica.

La educación, para ser completa, debe abordar, junto con las habilidades para aprender, aplicar y desarrollar conocimientos, el aprecio por los valores éticos, el civismo, la historia, el arte y la cultura, los idiomas y la práctica del deporte. Y menciona acerca de la diferencia de resultados que desfavorece al sistema

de educación pública frente al privado descansa, principalmente, en la ausencia generalizada de éste enfoque integral.

Para impulsar este enfoque integral se adoptarán diversas estrategias, por mencionar algunas en lo que respecta a educación básica:

- *Colocar a la comunidad escolar en el centro de los esfuerzos educativos.*
- *Impulsar la participación de los padres de familia en la toma de decisiones en la escuela.*
- *Renovar la currícula de formación cívica y ética, desde la educación básica.*
- *Impulsar la consolidación de espacios seguros en las escuelas y su entorno para que los estudiantes no sufran de violencia.*
- *Impulsar mayores oportunidades para los estudiantes de participar en educación artística.*
- *Reforzar la educación para abatir conductas de riesgo.*
- *Promover el deporte en los planteles escolares (Pan Nacional de Desarrollo 2007-2012, Presidencia de la República México).*

Para poder llevar a cabo dichas reformas se tomaron algunas acciones como la capacitación masiva de docentes en servicio, que al igual que en el pasado ha acompañado las modificaciones curriculares. La orientación pedagógica en éste momento fue el enfoque constructivista, que concibe el aprendizaje como proceso de construcción del conocimiento a partir de saberes y experiencias previas de los participantes y a la enseñanza como un apoyo a éste proceso de construcción. Sin embargo el enfoque mencionado exige docentes preparados para estimular la capacidad de razonamiento de sus estudiantes, tarea para la

que muchos de nuestros profesores y profesoras no están habilitados, porque ni en su experiencia escolar ni en su formación para la docencia, fueron sujetos de un proceso pedagógico semejante (Palacios, 2000).

Las críticas a la enseñanza tradicional son abundantes y bastante difundidas. Entre los principales obstáculos para innovar procesos pedagógicos en las escuelas está la formación tradicional de los maestros y los bajos salarios que no atraen a la docencia. Como mejorar la calidad de la formación docente es tarea a largo plazo, algunos gobiernos (como el nuestro) han optado por la capacitación continua la cual es obligatoria y proporcionada por las autoridades educativas (Palacios, 2000).

Se llevan a cabo grandes esfuerzos por propiciar cambios en la forma de abordar la educación en nuestro país, sin embargo, no se modificaron del todo las prácticas educativas de los docentes. Algunas investigaciones, señalan que en muchos de los casos predominan en ellas estilos de enseñanza que favorecen aprendizajes dependientes y memorísticos, lo cual significaría que aún persisten múltiples tensiones y discrepancias entre el discurso innovador y la realidad escolar cotidiana (Nuñez 1991; Magendzo, Donoso y Rodas, 1997).

En este mismo sentido, los autores argumentan que, en el caso del profesorado, se produjo un grave deterioro de las condiciones laborales de los docentes derivadas del proceso de autonomía de los estados (caso mexicano) y de crisis económica de inicios de los 80'. Su impacto se evidencia en las demandas gremiales de aquellos años. Estas estuvieron centradas en estabilidad laboral y aumento salarial, dejando en segundo plano la capacitación y el perfeccionamiento (Núñez, 1991), actualmente como

podemos ver a través de los medios de comunicación, ésta situación continúa en lo que respecta a las demandas gremiales.

El escenario descrito anteriormente, ha llevado en el actual proceso de reforma educativa, a poner el acento en el profesor, sujeto de la transformación. Es éste sujeto docente quien utiliza o desestima los medios y los materiales en el contexto de lo que son sus tradiciones y concepciones de enseñanza y aprendizaje. Así, las políticas educativas reformistas se fundamentan, por un lado, en investigaciones que han demostrado que la influencia del profesor sobre el educando es tan fuerte que incluye la modelación y el desarrollo de hábitos y destrezas, tales como: autoestima, pensamiento crítico, iniciativa, autonomía, espíritu de superación y amor al trabajo, debido a que ellas se forman en la experiencia del aprendizaje (Sepúlveda, 1998). Y, por otro lado, en el convencimiento que el ser humano puede perfeccionarse durante toda su vida. Otras investigaciones a este respecto demuestran que el mantenimiento de la capacidad intelectual del docente está en relación directa con la educación, la instrucción y el entrenamiento que posea (Rodríguez, Martínez y Montero, 1995).

Es en este marco de innovación educativa, la importancia del profesorado y el convencimiento que la educación es una tarea constante e inacabada, donde cobran lógica las políticas educativas nacionales tendientes a mejorar y fortalecer el desarrollo profesional docente en base a una serie de programas y proyectos de acción social. De entre los cuales, para fines del presente estudio se destaca y propone programas formativos para maximizar y entrenar las competencias emocionales del profesorado. Los maestros podrían y deberían

ser, en todo momento, fundamentalmente educadores, en el más amplio sentido de la palabra. Su acción no tiene que limitarse a sancionar conductas o a evaluar los conocimientos del alumno, el diálogo profesor-alumno y alumno-profesor es primordial. Entender al alumno como persona, de una manera integral en sus diversas dimensiones, es indispensable para comprender sus problemas y poder ayudar a resolverlos (Rojas, 1991). En éste sentido la competencia emocional del profesorado se distingue como una forma de apoyar y mejorar tanto el proceso enseñanza aprendizaje como las relaciones socio-afectivas que se viven en el contexto educativo.

4.3. FORMACIÓN DE LA COMPETENCIA EMOCIONAL DEL PROFESORADO

En los últimos años ha aumentado el interés por las competencias emocionales así como su importancia en la vida diaria. Durante mucho tiempo se asumió la dicotomía cartesiana de que la razón y la emoción están separadas, pero por fortuna la ciencia ha demostrado la falsedad de ésta afirmación.

Actualmente se dispone de más datos concretos acerca del papel que juegan los distintos y múltiples elementos del ambiente en nuestra vida, incluso de la genética. Uno de los elementos claves en los primeros años de vida de las personas es sin duda la figura del profesor, que asevera que un trabajo docente deficiente, reduce una buena disposición genética y cultural del alumno, y viceversa (Glazman, 2001, Monroy ,2002 y Valdez, 2010).

Claro que la importancia del impacto del entorno en el desarrollo de las personas resulta intuitivamente evidente: de hecho casi todos recordamos, con gratitud o con malestar, a algún profesor de nuestra infancia que dejó una huella, para bien o para mal. Pero elogiemos el estar emprendiendo formas de medir y de reconocer el impacto innegable de la labor del profesor en el aula, no solo en lo académico, sino también en el desarrollo social y emocional del alumno.

La educación de las emociones puede considerarse como una de las más importantes tareas pendientes en nuestra sociedad. Tradicionalmente, se ha prestado poca atención a la psicopedagogía de las emociones, Goleman (1995) se refiere al alto precio del analfabetismo emocional (crímenes, violencia, suicidios, incertidumbre ciudadana, depresión, ansiedad, estrés, abuso de drogas y alcohol). Todo esto involucra, pues, establecer maniobras de prevención y desarrollo para aminorar la analfabetización emocional a través del sistema educativo. Nos referimos a la educación emocional como respuesta a una carencia en la formación básica secundaria de los jóvenes y del profesorado que la atiende.

La aplicación sistemática de estos conocimientos en la formación y en la labor del profesorado implicará un cambio primordial y eminente en la vida de nuestros jóvenes. Será uno de los cambios más esperados y también más necesarios si queremos lograr una sociedad justa, que reconozca y fomente no solo el bienestar físico, sino también la salud social y emocional de sus ciudadanos.

Si dentro de la misión educativa se encuentra reflejado el interés por el desarrollo de competencias que apoyen lo antes mencionado, es importante comprender que no basta con un contenido teórico, sino que debemos prepararnos para desarrollar actividades y una cultura en la organización educativa que promueva el crecimiento socio-afectivo de nuestros alumnos, del profesorado y de toda la comunidad pedagógica.

Uno de los requisitos para que el profesorado asuma la misión de desarrollar la inteligencia emocional de sus alumnos es que se comprometa a desplegarla él, lo que conlleva a que sea capaz de:

- *Crear ambientes para desarrollar capacidades socio-emocionales y solución de conflictos interpersonales.*
- *Exponer experiencias que se resuelven con estrategias emocionales.*
- *Enseñar habilidades empáticas como saber escuchar, comprender la percepción de los demás (Abarca, Marzo y Sala, 2002; Vallés y Vallés, 2003).*
- *Expresar adecuadamente sus sentimientos en la relación con sus alumnos.*
- *Utilizar la metodología de planificación en función de metas y resolución de problemas.*
- *Utilizar estrategias de automotivación.*
- *Desplegar conductas asertivas para manejo adecuado de conflictos.*
- *Controlar estados de ánimo negativos y manejar adecuadamente las emociones.*
- *Poseer y mostrar empatía y capacidad de escucha (Bisquerra 2010).*

Las interacciones maestro-alumno, son un espacio socioemocional real e importante para el desarrollo de la inteligencia emocional, beneficiado por las actividades cotidianas de su convivencia, que bien pueden fungir como el marco idóneo para moldear y fortalecer las formas de ponerse en contacto con los otros y consigo mismo. De ahí que la figura del profesor en los diversos contextos que abarca la educación como el cognitivo, el conductual y el emocional es primordial en el proceso didáctico.

El espacio escolar, en especial el aula de clases, es un contexto social complicado donde se presentan diversas interacciones como docente-alumno, alumno-alumno, alumno grupo (Espejo, 1999). Estas relaciones establecen el clima escolar, permitiendo que cada alumno se desarrolle, se cree actitudes, valores, creencias, además tome conciencia de capacidades y limitaciones propias y ajenas, así como se establezca cercos de comparación de unos alumnos con otros (Moos, 1979) Como consecuencia de éstos resulta el moldeamiento de los estados afectivos que van a la par del proceso de enseñanza-aprendizaje, objetivo de la institución encargada de la educación (Vallés y Vallés, 2007). Es en este contexto que el profesor lleva a cabo uno de sus grandes encargos; el propiciar y establecer el clima de clase, donde se espera que las relaciones sean emocionalmente sanas y así influyan de manera positiva sobre el aprendizaje. Entonces, el rol del profesor se convierte en un factor trascendental para impulsar en el alumno el sentimiento de competencia (sana), tanto personal, curricular y de relaciones, propiciando en sus alumnos posibilidades de logro en todos los aspectos y quehaceres.

Se solicita de la labor del profesorado en el aspecto psicoafectivo, empatizar con el alumno e instituirse como modelo de habilidades para que éste aprenda a escuchar, valorar comprender los estados emocionales y afectivos propios y de los demás. Espejo (1999) demanda la presencia de actitudes didácticas por parte del profesorado, para favorecer el sano y equilibrado desarrollo emocional.

Medina (2009) por su parte presenta un proceso innovador de carácter expresivo y de colaboración, fundamentando que la mejora y excelencia de los procesos de enseñanza-aprendizaje obedecen al clima, las acciones y relaciones que el aula como grupo humano conforma.

Continúa diciendo con respecto al profesorado que éstos asumen una conciencia innovadora cuando descubren el genuino valor de su docencia en interrelación e integrado con el aprendizaje de cada estudiante, así progresar en el pensamiento innovador es descubrir los verdaderos valores y objetivos que cada estudiante y la institución que en su conjunto han de lograr. La raíz de la innovación en el aula radica en la transformación y desarrollo compartido de cada persona en la clase y especialmente del acto pedagógico, que corresponde en colaboración a docentes, estudiantes, directivos y comunidad educativa, como verdaderos coprotagonistas de la tarea del aula.

Con ésta perspectiva didáctica se sugiere la adopción de metodologías de aprendizaje que beneficien la cooperación, desarrollo personal, colaboración, reflexión y búsqueda de alternativas como el diálogo, relaciones interpersonales eficaces, trabajo cooperativo, trabajo en equipo y demás, que son acciones relacionadas con la educación emocional.

Bisquerra (2010) define la Educación Emocional como: “Un proceso educativo continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral. Para ello se propone el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre las emociones con el objeto de capacitar al individuo para afrontar mejor los retos que se planten en la vida cotidiana. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social”.

Este mismo autor, menciona que jóvenes con inteligencia emocional positiva presentan menos conductas perturbadoras, se relacionan positivamente con sus compañeros y maestros y resuelven los conflictos adecuadamente al igual que los profesores.

Por su parte Medina y Sevillano (2010) enfatizan algunas innovaciones como: el análisis de las interacciones en la clase, la construcción del sistema metodológico del profesorado y las nuevas programaciones curriculares, procesos pertinentes para que el profesorado progrese en el conocimiento y formación de sus capacidades y de los estudiantes, así como reflexionar acerca del papel creativo de las prácticas formativas y de la necesaria implicación de los actores en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Estamos convencidos que la nueva situación socio-escolar demanda una competencia profesional del profesor que trascienda su formación, la recibida en los planes de estudio como profesionales de la docencia ya que en la inmensa mayoría no se atiende de manera curricular (planes de estudios de formación del

profesorado) estos aspectos y muchos docentes son profesionales de una disciplina que no contempla la formación pedagógica y en la práctica docente se asume un rol psicopedagógico que algunas funciones son a decir de Vallés y Vallés (2007):

- Percibir las necesidades, intereses, motivaciones de sus alumnos.
- Apoyar en el establecimiento de objetivos de vida de los alumnos.
- Favorecer los procesos de toma de decisiones y responsabilidad.
- Establecerse en orientador personal.
- Crear un clima emocional positivo
- Ofrecer apoyo personal y social para aumentar su autoconfianza.
- Desarrollar hábitos de aprendizaje cooperativo.

Para la generalidad de los docentes es fundamental mejorar las habilidades emocionales para lograr el desarrollo integral del alumno. Sin embargo, a veces se olvida que estas habilidades emocionales, afectivas y sociales deben ser instruidas por un equipo docente que posea estas capacidades, ya que las aulas son para el alumno uno de los modelos de aprendizaje socioemocionales más importantes (Palomera, Fernández–Berrocal & Brackett, 2008; Poulou, 2005). Así mismo el creciente desarrollo de investigaciones sobre inteligencia emocional y su influencia en diferentes contextos ha creado una mayor conciencia sobre la importancia del uso adecuado de las emociones para afrontar el estrés laboral que se produce en el contexto educativo (Fernández–Berrocal, Ruiz–Aranda, Extremera & Cabello, 2008). La capacidad para identificar, comprender y regular las emociones es esencial para el profesorado, ya que las mismas van a mediar en los procesos de aprendizaje,

en la salud física, en la calidad de las relaciones interpersonales y en el rendimiento académico y laboral (Brackett, Alster, Wolfe, Katulak & Fale, 2007; Brackett & Caruso, 2007; Mayer, Roberts & Barsade, 2008). Esta situación ha favorecido que los profesores demanden una formación adecuada en competencias emocionales y logren aprender a mantenerlos de manera positiva y a reducir el impacto de lo negativo obteniendo un mayor bienestar docente y mejor ajuste de sus alumnos (Fernández-Berrocal & Ruiz-Aranda, 2008b).

Por lo tanto un profesorado con una mayor capacidad para identificar, comprender, regular y pensar con las emociones de forma inteligente, poseerá más recursos para conseguir alumnos emocionalmente más preparados para afrontar mejor los eventos estresantes que surgen con frecuencia en el contexto educativo (Cabello, R., Ruiz-Aranda, D. & Fernández-Berrocal, P. (2010).

Convertirse en docentes emocionalmente inteligentes es un reto (Buitrón y Navarrete 2008). No solo son necesarios espacios y tiempos de formación y trabajo, también implica una responsabilidad que repercute en el plano laboral, alcanzando el afectivo y personal. El mundo interno del profesor no es estático: debe crecer como persona, conocerse a sí mismo, y enfrentar sus miedos y conflictos. Esta experiencia, en algunos casos, podría percibirse como “amenazadora” y ser desarrollada con angustia, alimentando las resistencias. Pese a ello, resulta indispensable dar el primer paso.

Por otro lado si se analizan los pilares esenciales de la educación destacados en el Informe Delors (1996) puede visualizarse una relación entre estos y las

habilidades intrapersonales e interpersonales mencionadas de la inteligencia emocional, ésta relación también se correlaciona con la formación de la ciudadanía para la vida en sociedad basada en respeto a los derechos y libertades fundamentales, además de vincularse con el manejo y expresión de emociones, asertividad, empatía y resolución pacífica de conflictos, todas éstas relacionadas con la inteligencia emocional. Por lo que se puede aseverar que la inteligencia emocional es una opción para prevenir desajustes personales, agresividad, consumo de drogas, depresión intolerancia e incidir en la formación integral de los ciudadanos. Por su parte algunos investigadores entre ellos Giddens (2000), señalan la concordancia entre comunicación emocional y sistema democrático. De ahí la importancia de insertar en todos los niveles educativos la educación emocional, pero a decir de Fernández-Berrocal (2004), son realmente pocas las instituciones que contemplan ésta formación con programas establecidos de educación emocional que promuevan en el profesorado habilidades necesarias para cubrir la demanda de educación emocional en los individuos.

Y al respecto ¿Qué opinan o perciben los docentes? En una investigación realizada por Vivas (2004), a través de una serie de entrevistas a profundidad sobre competencias socioemocionales de los profesores con la intención de proponer un programa de formación para docentes, plantea un modelo a partir de la información recabada en el que identifica cuatro competencias socioemocionales que a decir de los participantes son áreas de oportunidad a desarrollar. Las cuales son:

- *Conocimientos sobre el constructo de inteligencia emocional. Es decir acerca de la relación de procesos cognitivos y emociones y el papel de ésta con la adaptación y las relaciones interpersonales.*
- *Habilidades interpersonales. Se refiere a la identificación de las emociones de sus alumnos, escuchar, tomar decisiones, ser empático, resolución de conflictos, poseer liderazgo y habilidades para persuadir y dirigir, conocer las fortalezas de los demás, ser justo.*
- *Habilidades intrapersonales. Se refiere al autoconocimiento, autocontrol de sus emociones para poder actuar en concordancia con ellas.*
- *Habilidades didácticas para desarrollo y educación emocional. Competencias profesionales para propiciar el desarrollo armónico de los estudiantes y atender las problemáticas emocionales de éstos así como promover escuelas emocionalmente inteligentes que edifiquen ambientes propicios para el desarrollo afectivo.*

Resulta importante mencionar que las emociones se encuentran presentes en las interacciones sociales en todos los contextos, por lo que no es la excepción el salón de clases donde interactúan los alumnos y profesores con el despliegue de sus emociones como: alegría tristeza, vergüenza, miedo, frustración entre otras, manifestando el mundo interno de ambos, y la disposición de éstos en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Por su parte el proceso educativo se desarrolla como sistema para influir en todos los individuos que conforman la sociedad, incluyendo la formación en estos de: atributos cognitivos, afectivos y volitivos de la personalidad, es decir, la formación de sus pensamientos, sentimientos, capacidades, habilidades, intereses, valores, convicciones, etc., que sean coherentes con las demandas

de formación que impone el contexto socio-histórico. Este es un proceso que se desarrolla en la institución docente, la familia, organizaciones políticas, los medios de comunicación, es decir, la sociedad en su conjunto (Rodríguez, Amaya y Argota 2011).

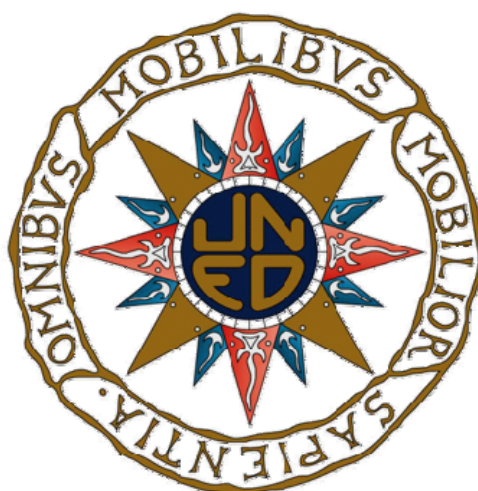
Se considera necesario entonces que el rol del profesor no se limite a observar el trabajo de los grupos sino también a supervisar participativamente el proceso de construcción e innovación del conocimiento, así como las interacciones de los actores involucrados en el mismo, su papel es fundamental como mediador en la generación del conocimiento y del desarrollo de habilidades sociales de los alumnos.

CAPÍTULO V

EL PROFESORADO Y SU

FORMACIÓN EN COMPETENCIAS

SOCIOAFECTIVAS



CAPITULO V.

EL PROFESORADO Y SU FORMACIÓN EN COMPETENCIAS SOCIOAFECTIVAS

CONTENIDO

5.1 Enseñanza y desarrollo de las habilidades de inteligencia emocional del profesorado

5.1.1 Estilos de Aprendizaje

5.1.2 Modelos de Aprendizaje

5.2 Algunos programas para el desarrollo de competencias emocionales en el profesorado

5.3 Diseño de modelo de formación en inteligencia emocional del profesorado

5.1. ENSEÑANZA Y DESARROLLO DE LAS HABILIDADES DE INTELIGENCIA EMOCIONAL DEL PROFESORADO.

Los cambios que se suscitan en el ambiente, generan eventos tecnológicos, económicos, sociales entre otros, que requieren a la vez nuevas formas de aprender a vivir para el bienestar de la sociedad. Se considera necesario retomar los conceptos de la educación para encontrar en esta dinámica la forma de integrar estrategias metodológicas con base en un nuevo modelo en

educación, que permita un cambio profundo en nuestra forma de pensar, vivir y sentir lo cual se logrará capacitándose continuamente para dar respuesta a las necesidades que surjan.

Nadie pondría en duda la necesidad de disponer de buenas bases para poder llevar a cabo en la labor docente procesos de enseñanza aprendizaje en cualquier asignatura. Obviamos el hecho de, que para enseñar una asignatura como matemáticas hay que ser competente, no sólo en el conocimiento de la materia sino en su metodología.

Por otro lado el ser competente a menudo no se considera necesario en temas de educación personal y social, como si el profesorado, por el solo hecho de ser adulto y de disponer de una titulación, ya hubiese alcanzadas las capacidades de la inteligencia emocional.

Actualmente se sabe que estas competencias no se dan por si solas ni, mucho menos, el hecho de ser experto en transferirlas en los niños, los jóvenes e incluso los adultos.

Bisquerra (2005) manifiesta que la formación del profesorado debería dotarle de un denso bagaje en materia de emociones y, sobre todo, de competencias socioafectivas, pues permite afrontar mejor la tarea educativa en toda su complejidad, potenciando el desarrollo profesional del docente y del alumno a su vez.

Teniendo en cuenta que la finalidad de la educación es el desarrollo de la personalidad integral del individuo (los alumnos de cualquier edad). En este desarrollo pueden distinguirse especialmente dos aspectos de tomar en cuenta:

el desarrollo cognitivo y el desarrollo emocional. El rol tradicional del profesor, enfocado en la transmisión de conocimientos, está siendo modificado debido a las circunstancias actuales donde se hace indispensable la transformación de dicho rol. La obsolescencia del conocimiento y las nuevas tecnologías promueven que la persona adquiera conocimientos en el momento que los necesita. En este marco, la dimensión de apoyo emocional del profesorado en el proceso de aprendizaje pasa a ser esencial.

Es importante distinguir el prototipo de actitudes, valores, conocimientos y emociones que cualquier profesor posee de su propia formación escolar y profesional, teniendo en cuenta que pueden mejorar y transformarlos, pues son ellos mismos quienes pueden desempeñar un papel significativo en la vida escolar de sus alumnos mediando en la formación de sus actitudes y emociones (García y Orozco, 2008).

El docente debe tomar conciencia (autoconocimiento) de sus emociones y abrirse a la restauración crítica de su nueva identidad, que se manifiesta en la interrupción de actos y en la posibilidad de no repetir el patrón. Para ello, debe afrontar riesgos personales y profesionales en sus prácticas diarias de enseñanza y construir mecanismos de protección que le ayuden a reformar y ratificar continuamente su identidad. Esto ocurre cuando el profesor es competente emocionalmente, es decir, cuando es capaz de manifestar y tomar conciencia de sus ansiedades, miedos y entusiasmos, y usar sus emociones para cambiar individual y socialmente (Brígido, Caballero, Bermejo y Mellado, 2009).

La docencia es una profesión sujeta a determinadas condiciones materiales, caracterizada por un conjunto explícito de saberes, que tienen lugar en una institución especializada, la escuela, que será, como afirma Hargreaves (1996), la que determinará que el trabajo sea más fácil o más difícil, porque el centro de trabajo condiciona el desarrollo de la labor profesional.

“Para que el alumno aprenda y desarrolle las habilidades emocionales y afectivas relacionadas con el uso inteligente de sus emociones necesita de un educador emocional” palabras textuales de Extremera y Fernández Berrocal (2002), en su artículo en línea denominado: “La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado” agregando que el ambiente de la escuela es un sitio excelente para la socialización emocional y los profesores son un modelo adulto a seguir por sus alumnos en tanto son la figura que posee el conocimiento, pero también la forma ideal de ver, razonar y reaccionar ante la vida, por lo que se considera importante que las instituciones educativas implementen programas definidos con contenidos que promuevan en el profesorado las habilidades de inteligencia emocional aprovechando la capacitación continua con que cuentan los centros educativos particularmente en México como parte de las Políticas Educativas del país.

La educación permanente, admite al estudiante o participante (profesor) como un sujeto apto para poder mantenerse actualizado y de reconocer las exigencias de este mundo globalizado. Y en este sentido, en las actividades o experiencias de aprendizaje intencionadas, ya sea en ambientes formales o no formales, se espera que el adulto logre interactuar en contextos preparados, como cursos, talleres, seminarios, grupos focales, entre otras, donde pueda

obtener conocimientos que le facilite resolver problemas y desarrollar alternativas para mejorar su calidad de vida personal, profesional o social.

La educación permanente surge como una opción pertinente, adecuada y oportuna a los requerimientos de nuestra transformadora y complicada sociedad. Se plantea ayudar al hombre de forma positiva durante todas las etapas de su vida. Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), el acceso de los adultos al sistema educativo conforma un aspecto fundamental del derecho a la educación y una forma de facilitar su intervención activa en la vida política, cultural, artística, tecnológica y científica. Se considera una opción viable ya que es un proceso educativo a corto plazo, aplicado de manera sistemática y organizada, mediante el cual los individuos aprenden conocimientos, actitudes y habilidades, en función de objetivos definidos, así esta manera formativa permite a un profesional renovarse en su área específica.

En la actualidad la educación permanente constituye uno de los medios más positivos para certificar la formación continua y actualización de los recursos humanos, incluyendo al profesorado.

Por lo que se debe reflexionar acerca de lo expresado por Day (2005), quien insiste en que participar activamente en el desarrollo profesional a lo largo de muchos años es tarea anhelante y esperanzadora, significa mantener niveles altos de docencia, relacionarse con un grupo de alumnos con necesidades motivaciones y capacidades diferentes, ante ésta ineludible situación y requerimiento, además de mantener el entusiasmo en si mismo en la vorágine de la vida del aula y la institución educativa. Lo antes mencionado son el

escenario y función docente y una justificación para el desarrollo continuo de capacidades para lograr desempeñar el oficio de profesor en los diversos contextos en que se da el aprendizaje. En éste sentido Day (2005) expresa lo siguiente en relación al desarrollo profesional docente:

*“Consiste en todas las experiencias de aprendizaje natural y en las actividades conscientes y planificadas, que pretendan aportar un beneficio directo o indirecto al individuo, grupo o escuela y que, a través de éstos contribuyen a la calidad de la educación en el aula. Es el proceso, por el cual, solo y con otros, el profesorado revisa y renueva su compromiso como agente de cambio con los fines morales de la enseñanza, por el que adquiere y desarrolla críticamente, los conocimientos destrezas e **inteligencia emocional** esenciales para la reflexión, planificación y práctica profesional adecuada con los niños, los jóvenes y compañeros en cada fase de su vida docente. (Day 2005, p.17)”.*

Atendiendo a lo arriba referido en el sentido de que los docentes enfrentan en ocasiones dificultades para desempeñarse certeramente como profesores de cualquier asignatura que se le asigne (como suele suceder en el nivel Secundaria por lo menos en nuestro país), una investigación de Borrachero, Costillo, Brígido y Bermejo (2010) menciona que los resultados indican que los sujetos que provienen de los campos de Ciencias Sociales y Humanidades y Arte experimentan mayores emociones negativas al impartir contenidos científicos, circunstancia que cabría esperar por la formación universitaria que han recibido y que ellos mismos han elegido. Tal y como afirman Costillo, Bríjido, Bermejo, Conde y Mellado (2010), los futuros profesores de Secundaria manifiestan emociones acordes a los estudios universitarios realizados,

experimentando emociones positivas en aquellas materias en las que se han especializado y negativas frente al resto.

Esta circunstancia nos lleva a pensar que los futuros profesores de Secundaria están muy preparados teóricamente para enseñar la Física o la Química en general las “ciencias” pero no se sienten capacitados para transmitirlos, para hacer llegar esos conocimientos al alumno además de que; es posible que en su tránsito por la docencia se enfrenten a la necesidad de impartir cualquier materia según las necesidades de la institución surgiendo el miedo, el nerviosismo, la tensión, en definitiva, emociones negativas que pueden ser trasladadas a sus alumnos, impidiendo que se produzca un aprendizaje eficaz (Borrachero, Costillo, Brígido y Bermejo, 2012).

*Los resultados obtenidos por los investigadores mencionados indican que el **estudio de las emociones es importante para la formación de los futuros profesores de Secundaria**. Estos futuros profesores de Secundaria, en breve, se enfrentaran al día a día en el aula y muchos de ellos manifiestan sentirse emocionalmente vulnerables, por lo que es preciso que se sientan capacitados para autorregular esas emociones que los bloquean al enseñar.*

Por otro lado, las tareas que realizan los docentes van más allá de aquellas que les son consideradas como propias de sus funciones e incluyen otras tareas pedagógicas no ligadas estrictamente a dar clases, como las entrevistas con los padres, la participación en programas institucionales, las actividades extraescolares, las tareas burocráticas, las funciones de tutor, etc.

A pesar de las divergencias entre los autores, la mayoría coinciden en que el trabajo docente tiene unos rasgos característicos que no podemos olvidar, a la

hora de diseñar la formación inicial de los docentes. Estos rasgos son los siguientes:

- *El ejercicio docente implica multiplicidad de tareas, los docentes hacen muchas cosas más que enseñar, educan a sus alumnos, **conviven con ellos**, participan en actividades complementarias y extraescolares, **se relacionan con padres y otros miembros de la comunidad educativa**, etc.*
- *Las tareas las pueden desempeñar en una gran variedad de contextos. Las escuelas son diversas, porque diversa es la sociedad y el docente deberá moverse en diferentes entornos (urbano, rural, marginal, de titularidad pública o privada, etc.), con diferentes grupos de alumnos y de familias, en distintas estructuras organizativas, con distinta implicación profesional (cargos directivos, tutores coordinadores de ciclo, directores de departamento, etc.), y para todas ellas debe estar preparado.*
- *La complejidad del acto pedagógico. La acción educativa pasa por múltiples dimensiones y la educación y el trabajo docente ya no se limitan a la interacción exclusiva entre el profesor y el alumno, en la que el docente es el emisor del saber y el alumno el receptor de ese conocimiento, sino que ahora interrelacionan otras variables en el proceso de enseñanza-aprendizaje, a saber, la institución escolar, el entorno inmediato, los programas de enseñanza, los métodos y técnicas educativas, los medios y recursos utilizados, la estructuración del espacio, etc.*

En palabras de Gimeno (1999), la práctica es algo fluido, fugaz, difícil de aprehender en coordenadas simples, y además compleja en tanto que en ella se expresan múltiples determinantes, ideas, valores, usos pedagógicos.

- *La inmediatez y la indeterminación de las situaciones que se suscitan en el curso del proceso del trabajo docente. Tomemos en cuenta que el aula es un lugar en el que paralelamente se presentan muchas situaciones y esto provoca la inmediatez de la acción del docente. Por muy preparada que un maestro tenga su clase, por muy planificada que esté la acción docente, el **componente espontáneo** se suscita en el aula, **provoca situaciones inesperadas que el docente debe resolver sobre la marcha**. Esto plantea un gran desafío a la formación, porque hace necesario un modelo de formación basado en la práctica reflexiva, que permita analizar situaciones cambiantes y construir repertorios flexibles de actuación.*
- *La implicación personal y el repertorio ético que supone la tarea docente. **La tarea docente implica, entre otras, la educación en valores y ésta a su vez conlleva la implicación personal** (Esteve, 1994).*

*Nuestra reflexión es en el sentido de plantearnos que **no hay transformación educativa sin transformación en la formación del profesorado** tomando en consideración y habiendo revisado las diversas y arduas funciones que deben realizar los profesores y los rasgos característicos de su labor. Por lo que siempre es momento de analizar cómo es la formación inicial y la capacitación continua del profesorado en la actualidad, para conocer las insuficiencias y*

virtudes de éstas y tenerlas en cuenta tanto en el análisis como en las propuestas de futuras.

Otra realidad a considerar es que especialmente la esfera de los sentimientos ha estado tradicionalmente silenciada o despreciada en la escuela. Las instituciones escolares han sido el reino de lo cognitivo, pero no dominio de lo afectivo. Al entrar y salir del recinto educativo, tanto profesores como alumnos se les pregunta que saben sobre contenidos de la disciplina. Nunca se ha preguntado por lo que se siente o en muy honrosas excepciones.

La esfera de lo emocional puede y debe ser atendida como un elemento sustantivo del desarrollo de las personas (Santos Guerra, 2008).

La educación emocional se ha convertido hoy en una de las exigencias más contundentes de la tarea educativa. Las nuevas corrientes sobre la inteligencia emocional demandan a las escuelas y a los educadores una atención incuestionable. ¿Qué decir de las demandas que tiene hoy la educación para la igualdad? (Simón, 2009) o la educación para la paz.

Es necesario llegar a la esfera emocional porque el desarrollo de competencias no tiene que ver sólo con destrezas y habilidades sino que exige la generación de actitudes ante la realidad, ante las personas y ante las cosas.

Ese conocimiento y ese compromiso conformarán un modo de ser y de estar en el mundo, por lo que construir escuelas democráticas, agradables y tolerantes; no sólo exige contar con individuos capaces de conocer la realidad sino que estén dispuestos a convivir de forma armoniosa y solidaria (Feito y López, 2008). Aprender a ser, va más allá del conocimiento de los contenidos del currículo académico. Diremos como Feinman-Nemser (2008, p.698) que

ello supone aprender a pensar como un profesor, aprender a conocer como un profesor, aprender a sentir como (y a sentirse bien) como un profesor, y aprender a actuar como un profesor.

Se distinguen además aspectos importantes que todo docente debe tomar en cuenta, para analizar, transformar y mejorar la práctica educativa. Lo cual implica hablar de la “pasión por enseñar”, del deseo y entusiasmo por influir positivamente en el aprendizaje de nuestros alumnos, como lo expresa Day (2006). El ser un maestro apasionado requiere -además de entusiasmo- precisar que la acción de enseñar tome en cuenta los intereses y necesidades de los alumnos. Tener una inquietud honesta por favorecer las competencias de estos, ayudarlos a conocerse a sí mismos, encontrar el agrado por aprender nuevas cosas, a relacionarse con los demás, en fin, que la afectividad y los lazos emocionales, sean un ambiente de aprendizaje. Tanto el maestro como el alumno participan activamente en su formación y en el desarrollo de capacidades, también las emocionales.

Lo anterior depende del examen que el docente haga acerca de lo que enseña, cómo lo enseña y por qué; así logrará un ejercicio docente adecuado y eficaz, con valores universales, que ayude a los alumnos a aprender a aprender. A un educador apasionado, le importa la persona que el aprendiz lleva dentro, sus sentimientos e ideas.

Pudiera decirse que conseguir que aprendan es también un asunto de atraer al alumno, también con pasión al objeto de estudio, si un maestro se encuentra motivado por superarse y alcanzar metas de toda calidad, a través del ejemplo su educando lo percibirá, (Day, 2005).

La enseñanza como actividad humana involucra hacer operante una filosofía, es decir, es un medio para representar la cultura, la corriente de pensamiento de una sociedad, adecuándose a las necesidades surgidas en un tiempo y espacio determinado.

Desde esta perspectiva, Paulo Freire y Christopher Day, convienen en que ser docente, es en primer lugar un ser humano, el cual tiene que desplegar sus conocimientos, habilidades, competencias, sentimientos, emociones, necesidades para transformar a otro ser humano. Para llevar a cabo este trabajo, se requiere que el docente, este consiente de cual es su tarea, tomando en cuenta que debe de ser satisfactoria, alegre, cordial, llena de conocimientos, experiencias, que ayuden al discípulo a sentir seguridad y disposición para el aprendizaje, dentro y fuera del aula.

*El autor del libro **Pasión por Enseñar** Cristopher Day, (2006), profundiza en el **perfeccionamiento del compromiso emocional** e intelectual con la profesión docente, ya que la comprobación con la transformación del compromiso de la pasión por enseñar es constante a lo largo de ésta (el quehacer docente), no sólo en el plano profesional sino también en el personal. Los maestros comprometidos apasionadamente son los que aman de manera incondicional lo que hacen.*

El tipo de docente que se requiere para apoyar la transformación de sus alumnos y por tanto también de la sociedad, debe estar preparado con base en las necesidades y características bio-psico-sociales de los estudiantes para fomentar la igualdad entre los individuos, que a su vez, los conduzca a

rescatar el amor por su propio aprendizaje, vivir el proceso de construcción del conocimiento.

Sin embargo, en estos tiempos de crisis en el sistema educativo mexicano, la realidad es evidente. El magisterio se siente perdido.

Una vez tratadas las características de los profesores y la importancia de su formación continua en virtud de las cambiantes necesidades que se presentan tanto en el aula como en la propia institución educativa (de cualquier nivel) así como los nuevos descubrimientos que se obtienen de la investigación, las diversas ciencias que apoyan el proceso educativo y las también nuevas y cambiantes tecnologías de la información y la comunicación, de gran utilidad en éste proceso y que todo profesor debiera estar enterado y entrenado en el conocimiento de nuevos descubrimientos y sus manifestaciones.

Consideramos significativo hacer varias observaciones acerca del proceso de aprendizaje pero desde el educando que en realidad no difiere tanto del aprendizaje del profesor pues ambos poseen la base fisiológica y psicológica así como social para seguir aprendiendo durante toda la vida.

Empezaremos por referirnos al aprendizaje como un proceso discontinuo en los humanos, los cuales experimentan constantemente con sus conocimientos, conceptos y percepciones y puede modificarlos de acuerdo a su experiencia.

El aprendizaje está dirigido por necesidades y metas de cada individuo. El cual probando experiencias vinculadas a las metas fijadas, se forma conceptos y pone a prueba los alcances de éstos para evidenciar su conveniencia en las necesidades y metas previamente identificadas.

Estamos hablando entonces de que cada individuo desarrolla de manera personal su estilo de aprender el cual tendrá sus áreas débiles y fuertes por lo que los Estilos de aprendizaje reflejan la dirección y el proceso (de aprender) ya que están ligados a las necesidades y metas propios.

Por lo que ningún tipo o estilo es superior o inferior a otro, sólo son diferentes, la clave para que el aprendizaje sea eficaz está en que solucione los problemas que se enfrentan de una forma competente, de hacer uso de las habilidades más adecuadas para la solución de problemas. Otra circunstancia es que cada quien se identifica más con algún estilo de aprender, pero pueden explorarse otros estilos es decir; podemos transitar por varios estilos y utilizar el más adecuado de acuerdo a la problemática a resolver, es decir no estamos determinados para sólo utilizar un estilo; se puede desarrollar habilidades de uno u otro estilo que respondan mejor a la solución de problemas.

A continuación nos referiremos brevemente a los Estilos de Aprendizaje para conocer diversas formas de aprender de los individuos en éste caso los estudiantes para tenerla presente en la forma de enseñar del profesor, recordando que nuestras aulas están formadas de grupos heterogéneos y en ella seguramente encontraremos diversos Estilos de aprender y atendiendo a ésta diversidad debemos también aprender varias formas de enseñar sin olvidar que la enseñanza y el aprendizaje están colmados de emoción.

5.1.1. ESTILOS DE APRENDIZAJE

Invariablemente se han preocupado por mejorar la enseñanza, pero en los últimos años ha incrementado el interés por mejorar la calidad del aprendizaje

de los estudiantes, por gestionar de forma eficaz del proceso enseñanza-aprendizaje en la escuela. Una orientación del aprendizaje segura, supone entre otros elementos, tomar en consideración los estilos de aprendizaje de los estudiantes y de forma muy significativa los del profesor.

Resulta importante llamar la atención acerca de que el estilo de aprendizaje es una categoría integradora que caracteriza la manera en que cada alumno, como individuo particular, enfrenta y soluciona las tareas de aprendizaje.

El estilo de aprendizaje establece:

- *La tendencia del alumno a seleccionar y utilizar determinadas estrategias para aprender.*
- *La predilección de ciertas estrategias respecto a otras.*
- *El modo de utilizar las estrategias por el aprendiz.*

El estudio de los Estilos de Aprendizaje brinda pautas que ayudan a guiar las interacciones de la persona con las situaciones existenciales. Proporcionan una vía, aunque limitada, de auto y hetero-conocimiento (Alonso, Gallego y Honey, 1977).

Estos mismos autores explican que el concepto de estilo, en el lenguaje pedagógico, suele utilizarse para señalar una serie de distintos comportamientos reunidos bajo una sola etiqueta....Los estilos son algo así como conclusiones a las que llegamos acerca de la forma como actúan las personas. Nos resultan útiles para clasificar y analizar los comportamientos.

Sin embargo, tienen el peligro de servir de “simples etiquetas” (Alonso, Gallego y Honey 1977, p.43).

Gracias a las investigaciones se ha evidenciado que las expresiones externas manifiestan, por una parte, disposiciones naturales originadas por cada individuo y por otra, a consecuencia de experiencias y aprendizajes anteriores.

Son cuatro los aspectos que aparecieron como fundamentalmente significativos en la actividad cognoscitiva:

- 1. Cualidades espaciales que describen el espacio concreto y espacio abstracto. El espacio concreto conectado con los sentidos, el abstracto con la inteligencia, las **emociones**, la imaginación y la intuición.*
- 2. El tiempo, el cual es controlado por el orden y organización de las realidades, dicho orden puede ser secuencial (lineal o en serie) o aleatorio (multidimensional).*
- 3. Los procesos mentales de deducción (presunción) e inducción (de estímulo).*
- 4. Las relaciones se mueven dialécticamente o se reafirman en su individualidad o colaboran con otros.*

Todos estos elementos del estilo se combinan de diferente manera. Es por eso que aunque las personas sean parecidas a otras en un aspecto y aún en su personalidad, siguen siendo únicos.

En torno a los estilos, Guild y Garger, (1998) manejan diversos supuestos que deben tomarse en cuenta:

- Cada persona tiene su propio estilo*
- El estilo es neutral*
- El estilo es estable lo que cambia son los patrones que surgen de acuerdo a las circunstancias.*

- *El estilo no es determinantemente absoluto*
- *El estilo no demuestra una competencia*
- *Es más fácil reconocer los rasgos del estilo, si identificamos esas características en nosotros mismos.*

También se han manejado ciertos principios en torno a los estilos. Sternberg (1997, citado en Lozano, 2000, p.18-24) hace referencias a los siguientes:

- *Los estilos son sólo preferencias en el uso de habilidades. No son habilidades en si mismo.*
- *Una relación entre los estilos y las habilidades genera una sinergia más importante que la simple suma de las partes*
- *Las opciones de vida necesitan encajar tanto en los estilos como en las habilidades*
- *La gente tiene perfiles de estilos, no sólo un estilo*
- *Los estilos son variables dependiendo de las tareas y las situaciones*
- *La gente difiere en la fuerza de sus preferencias*
- *Las personas difieren en su flexibilidad estilística*
- *Los estilos son socializados*
- *Los estilos pueden variar a lo largo de la vida*
- *Los estilos pueden medirse*
- *Los estilos pueden ser enseñados*
- *Los estilos valorados en un momento o lugar específico pueden no serlo en otro.*

- *En ocasiones confundimos los patrones de estilos con los niveles de habilidad*

Una vez analizado los principios y supuestos de los estilos, se puede confirmar que las personas son diferentes. La educación tiene que ver necesariamente con la diversidad. Diversidad en las metas hacia la educación, diversidad en los programas en las escuelas, diversidad en las competencias de los maestros y diversidad en las muchas formas de aprender de los alumnos.

El docente puede utilizar los conocimientos sobre los estilos de aprendizaje para beneficiar a sus alumnos tomando en cuenta:

- *El reconocimiento de su estilo dominante de aprendizaje y sus efectos sobre los estilos de enseñanza*
- *Aumentando el número de metodologías y estrategias de aprendizaje para los diferentes estilos.*
- *Observando y discutiendo con los alumnos sobre sus estilos dominantes de aprendizaje.*
- *Valorando cada uno de los estilos y otorgarles la misma importancia*
- *Estimulando y al mismo tiempo dando oportunidad a los alumnos de enseñarse unos a otros aprovechando sus estilos dominantes. (Santos, 2001).*

Estilo de Aprender es un constructo igualmente importante para los educadores, porque trasciende en su manera de enseñar. Es frecuente que un profesor tienda a enseñar como le gustaría que le enseñaran a él, es decir, enseña como a él le gustaría aprender, en definitiva enseña según su propio Estilo de Aprendizaje.

Este proceso interno, inconsciente en la mayoría de los profesores, surge y se observa cuando cada docente tiene la oportunidad de estudiar y evaluar sus preferencias de aprendizaje, que luego convergen en predilecciones en su Estilo de Enseñar.

Estilos de Aprendizaje no es igual para todos los autores y es determinado de muy diversas maneras algunas de las definiciones se mencionan a continuación:

- *Dunn y Dunn (1978) definen Estilos de Aprendizaje como “un conjunto de características personales, biológicas o del desarrollo, que hacen que un método, o estrategia de enseñar sea efectivo en unos estudiantes e inefectivo en otros”.*
- *Alonso, Gallego y Honey (1994:48) de acuerdo con Keefe (1988) explican que los Estilos de Aprendizaje son “los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los discentes perciben, interrelacionan y responden a sus ambientes de aprendizaje”.*
- *Guild y Garger (1998) consideran que los Estilos de Aprendizaje son “las características estables de un individuo, expresadas a través de la interacción de la conducta de alguien y la personalidad cuando realiza una tarea de aprendizaje”.*
- *García Cué (2006) por su parte la define como “Los rasgos cognitivos, afectivos, fisiológicos, de preferencias por el uso de los sentidos, ambiente, cultura, psicología, comodidad, desarrollo y personalidad que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo las personas perciben, interrelacionan y responden a sus ambientes de aprendizaje y a sus propios métodos o estrategias en su forma de aprender”.*

Haciendo una distinción entre Estilos Cognitivos y Estilos de Aprendizaje autores como Lozano (2000, p.38-39) considera que “los Estilos Cognitivos tienen una influencia más directa con las tendencias, mientras que los Estilos de Aprendizaje se refieren más bien a preferencias y disposiciones, esto es, los Estilos Cognitivos se relacionan con patrones específicos inconscientes y automáticos por medio de los cuales las personas adquieren conocimiento; el énfasis reside en los procesos involucrados en todo el manejo de información en la mente (cerebro) de un individuo. La percepción, el juicio, la atención y la memoria son elementos indicados en estos patrones. De aquí que se deriven implicaciones en el aprendizaje debido a estas tendencias cognitivas de las personas en lo referente a la percepción, procesamiento, almacenamiento y recuperación de la información”.

*Pantoja (2004) explica que “la tendencia natural de una persona a hacer o dejar de hacer algo en una situación específica que involucra procesos atencionales, perceptuales o procedimentales de información, que es una de las características más notorias de los **Estilos Cognitivos** en lugar de las preferencias más comúnmente tratadas por los Estilos de Aprendizaje”.* Además Lozano (2000, p.39) considera que “la edad, género, factor ambiental y sociocultural también tienen una influencia notable en el desarrollo de los estilos cognitivos”, en lo que estamos de acuerdo. A continuación se expondrán algunos Modelos de Aprendizaje.

5.1.2. Modelos de Estilos de Aprendizaje.

Se han desarrollado distintos modelos y teorías sobre estilos de aprendizaje los cuales brindan un marco conceptual que permite reconocer y entender los

comportamientos diarios en el salón de clases, cómo se relacionan con la forma en que están aprendiendo los alumnos y el tipo de gestión que puede resultar más eficaz en un momento dado.

- *Modelo de los cuadrantes cerebrales de Herrmann*
- *Modelo de Felder y Silverman*
- *Modelo de Kolb*
- *Modelo de Programación Neurolingüística de Bandler y Grinder*
- *Modelo de las Inteligencias Múltiples de Gardner*
- *Estilos de Aprendizaje de Alonso, Gallego y Honey*

➤ ***Modelo de los cuadrantes cerebrales de Herrmann***

Límbico Derecho: EL COMUNICADOR

Interpersonal

Sentimientos

Estético

Emocional

Límbico Izquierdo: EL ORGANIZADOR

Organizado

Secuencial

Planeador

Detallado

Cortical Derecho: EL ESTRATEGA

Holístico

Intuitivo

Integrador

Sintetizador

Cortical Izquierdo: EL EXPERTO

Lógico

Analítico

Basado en hechos

Cuantitativo

➤ **Modelo de Felder y Silverman:**

Sensitivo-Intuitivo

Visual-Verbal

Inductivo-Deductivo

Secuencial-Global

Activo-Reflexivo

➤ ***Adaptación Pedagógica del Modelo de Kolb***

Activo

Reflexivo

Pragmático

Teórico

➤ ***Modelo de Programación Neurolingüística de Bandler y Grinder***

Visual

Auditivo

Kinestésico

➤ ***Modelo de las inteligencias múltiples de Gardner***

Lingüística

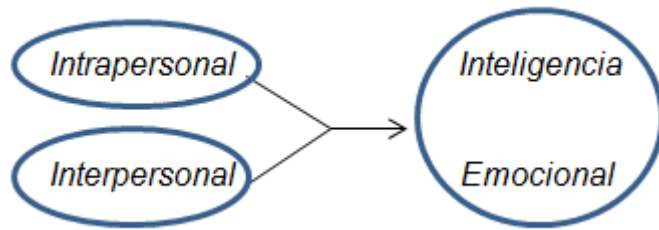
Lógico

Matemática

Espacial-Kinética

Naturista

Musical



➤ **Estilos de Aprendizaje de Alonso, Gallego y Honey**

Estilo Activo

Estilo Reflexivo

Estilo Teórico

Estilo Pragmático

Siendo ésta una de las más aceptadas se describe a continuación: Basada en la propuesta de Alonso, Gallego y Honey. En Estilos de Aprendizaje (pp. 71-74). Los cuatro estilos de aprendizaje se mencionan sus rasgos principales y secundarios.

Este modelo teórico define los estilos de aprendizaje como "...rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos, que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los discentes perciben, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje". (Keefe, 1988, cp. Alonso, Gallego y Honey, 1997, p. 48).

ESTILO ACTIVO:

Rasgos Principales (Animador, Improvisador, Descubridor, Arriesgado, Espontáneo)

Rasgos Secundarios (Creativo, Novedoso, Aventurero, Renovador, Inventor, Vital, Vividor de la experiencia, Generador de ideas, Lanzado, Protagonista, Chocante, Innovador, Conversador, Líder, Voluntarioso, Divertido, Participativo, Competitivo, Deseoso de aprender, Solucionador de problemas, Cambiante).

ESTILO REFLEXIVO:

Rasgos Principales (Ponderado, Concienzudo, Receptivo, Analítico, Exhaustivo)

Rasgos Secundarios (Observador, Recopilador, Paciente Cuidadoso, Detallista, Elaborador de argumentos, Previsor de alternativas, Estudioso de los comportamientos, Registrador de datos, Investigador, Asimilador, Escritor de informes, Lento, Distante, Prudente, Inquisidor, Sondeador).

ESTILO TEÓRICO:

Rasgos Principales (Metódico, Lógico, Objetivo, Crítico, Estructurado)

Rasgos Secundarios (Disciplinado, Planificado, Sistemático, Ordenado, Sintético, Razonador, Pensador, Perfeccionista, Generalizador, Buscador de hipótesis, teorías, modelos, preguntas, supuestos, subyacentes, conceptos, finalidad clara, racionalidad, justificaciones de valores, etc.-, Inventor de procedimientos, Explorador).

ESTILO PRAGMÁTICO:

Rasgos Principales (Experimentador, Práctico, Directo, Eficaz, Realista)

Rasgos Secundarios (Técnico, Útil, Decidido, Planificador, Positivo, Concreto, Objetivo, Claro, Seguro de sí, Organizador, Actual, Solucionador de problemas, Aplicador de lo aprendido, Planificador de acciones).

Para concluir con el tema deseamos referirnos a lo que señalan Alonso, Gallego y Honey, los que indican que existe una gran dificultad a la hora de poner en práctica la adaptación de la docencia a los Estilos de Aprendizaje de los alumnos. No sólo hay que tener en cuenta el Estilo de Aprendizaje de los alumnos sino también el Estilo de Enseñar de los profesores. Las teorías de los Estilos de Aprendizaje deben trascender seriamente en los Estilos de Enseñar. Se trata de que el docente tenga muy en cuenta cómo son los Estilos de Aprendizaje de los alumnos, desde el primer borrador del diseño educativo hasta el último momento de la impartición de la clase y la evaluación (Gallego y Martínez Caro, 2007).

Debemos tomar en cuenta que las personas almacenan, procesan y recuperan información de acuerdo a su propio estilo de aprendizaje, visual, auditivo, kinestésico o la combinación de estos, es decir cada individuo utiliza su propio método y elige las estrategias para aprender; importante tenerlo presente para lograr que el proceso enseñanza aprendizaje sea más efectivo y utilizar las estrategias adecuadas para obtener que éste sea significativo, de ninguna manera debe utilizarse para etiquetar a las personas (alumnos).

En este sentido sabiendo el profesor que cada estudiante aprende de manera distinta a los demás, permitirá buscar las vías más adecuadas para facilitar el aprendizaje.

No debemos dejar de revisar y atender a las Nuevas Tecnologías de la Comunicación y la Información, tan importante en la actualidad y que se ha convertido en un apoyo para el proceso enseñanza-aprendizaje y un gran recurso accesible, flexible y que ha venido a formar parte de la vida cotidiana de los estudiantes, el cual no se debe evitar sino por el contrario, los profesores también deben aprender a utilizar las NTIC's para mejorar, actualizar y hacer más dinámica su labor docente.

En la actualidad se utiliza comúnmente el término Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (NTIC), hay quienes consideran que estas son la panacea del siglo otros en cambio las perciben como un peligro y esto sucede en todos los contextos incluyendo el educativo. Una realidad es sin duda que las NTIC se han involucrado en nuestra forma de vida, cambiando nuestros hábitos en casa, en el trabajo y en general en todos los quehaceres humanos, seguramente llegaron para quedarse y ésta es una situación que no cambiará, sólo lo hará en el propio avance tecnológico como lo estamos viviendo actualmente y a una velocidad inusitada. La escuela no escapa a ésta situación como no lo hace la empresa, las diversas instituciones de servicio incluso la religiosa.

En el nuevo escenario una realidad es que las tecnologías en general evolucionan muy rápido y en ocasiones ésta situación crea desconcierto,

incertidumbre, sobre todo en los individuos que no las conocen y en ocasiones indiferencia perdiendo así la oportunidad de aprovecharlas.

Desde hace tiempo soplan vientos de transformación en el campo de la educación, se habla de cambio tanto en los planes de estudio como en los paradigmas de la educación, se refieren a globalización, al empleo de reformas curriculares y en muchos de los casos terminan enseñando programas que no corresponden ni cumplen con las expectativas de los estudiantes tampoco logran cumplir con las necesidades y exigencias del mercado laboral que es el sitio a donde finalmente se incorporarán los futuros profesionales. Estas condiciones propician que muchos alumnos abandonen los estudios y los que no lo hacen en ocasiones, se encuentran mal preparados con relación al requerimiento del mercado laboral; realidad a la que se enfrentan ocasionando en muchos de los casos frustración y poca oportunidad de éxito.

En el contexto educativo, las NTIC son herramientas computacionales e informáticas que procesan, sintetizan, recuperan y presentan información en diferentes representaciones, por lo cual deben considerarse medios y no fines, es decir, deben emplearse para la construcción de conocimiento y facilitar del aprendizaje.

Las nuevas tecnologías en particular inciden de manera significativa en todos los niveles educativos. Las nuevas generaciones asimilan de manera natural esta cultura tecnológica, mientras que las personas mayores han soportado grandes esfuerzos de formación, de adaptación y de modificar la manera de realizar el trabajo; algunos tienen la creencia de que ya no pueden aprender.

Por su parte para los jóvenes, las novedades tecnológicas son percibidas como normales, mientras que existe un alto porcentaje de personas de generaciones anteriores que se encuentran en total analfabetismo digital y sin la menor intención de aprender pues algunos están convencidos de que ya no pueden hacer suyo ese tipo de conocimiento.

Siendo importante y necesario afrontar que las NTIC llegaron para quedarse, evolucionar y formar parte de la cotidianeidad en todos los contextos es imperioso referirse a sus ventajas y desventajas para el proceso educativo.

Algunas ventajas de las NTIC:

-Aprovechamiento de recursos. Con la tecnología se pueden estudiar fenómenos sin necesidad de representarlos en el aula ni acudir a su entorno natural. Muchas veces con la proyección de un vídeo o con una buena simulación por ordenador, es posible consolidar un razonable aprendizaje. Por otro lado, la circulación de información en papel se está reduciendo, siendo substituido por el soporte digital. Actualmente, una enciclopedia, libros e informes pueden ser almacenados en un CD o Usb y pueden ser trasladados vía web a cualquier lugar donde la tecnología lo permita.

-Con las tecnologías se facilita el contacto y la comunicación entre profesores, entre profesores y alumnos y entre alumnos.

-Los alumnos acostumbran a asociar las tecnologías de la información con actividades agradables (incluso lúdico) lo que activa estados emocionales positivos ante la mera presencia de la tecnología. Dichos estados emocionales surten un efecto motivacional que permite sostener la actividad durante más tiempo que ante medios didácticos convencionales (Cárcamo, 2008).

-Con programas informáticos adecuadamente diseñados, aptos para proveer retroalimentación a las acciones de los usuarios, los estudiantes pueden conocer sus errores y reforzar sus aciertos en el momento que se producen y normalmente el programa les ofrece la posibilidad de experimentar nuevas respuestas. Esto propicia un ambiente amigable para la práctica y mejora de experiencias y habilidades, a diferencia de las monótonas tareas escolares tradicionales. Este procedimiento de aprendizaje ya existía en papel u otros soportes no obstante la variabilidad y comodidad de los soportes informáticos permiten perfeccionar sus beneficios

-Tanto Internet como los materiales en otros soportes digitales ponen a disposición de alumnos y profesores un enorme volumen de información (textual y audiovisual) que puede ser utilizada en la mejora del aprendizaje. Importante tener en cuenta la diferencia entre el acceso fácil a la información y otra muy diferente la calidad.

-A pesar de las atractivas propiedades señaladas, estas tecnologías han sido adoptadas en el contexto educativo, al menos en parte, por motivos de validez aparente, debe tenerse la precaución de no considerar que cualquier tipo de aprendizaje solo por el uso de tecnología es más eficiente.

Existen situaciones en las que el uso de la tecnología presenta una serie de desventajas:

Algunas desventajas de las NTIC:

-El empleo que los estudiantes hacen de las NTIC no siempre está enfocado al aprendizaje, utilizándose sólo para acciones lúdicas desligadas del objeto de aprendizaje programado. Estas actividades que también se presentan ocupan

una parte considerable del tiempo dedicado a encontrar y elaborar los materiales académicos.

-En Internet hay mucha información que no es confiable o se presenta de forma parcial, obsoleta o equivocada. Es decir la facilidad de acceso no garantiza la calidad y puede no tener claro los criterios objetivos de validación de los materiales.

-La facilidad y libertad que los alumnos tienen para obtener materiales, no siempre de calidad y con frecuencia fuera de contexto, puede proporcionar aprendizajes fragmentarios con visiones de la realidad simplistas y poco serias, puede propiciar que los alumnos se nieguen a emplear el tiempo necesario para fortalecer los aprendizajes, y confundan el conocimiento con la acumulación de información.

Cuando la tecnología no aporta ningún valor añadido a recursos más modestos sin introducir cambios valiosos en la práctica docente puede suceder que además de no contribuir al aprendizaje puede dañarlo. Un ejemplo muy generalizado de esta situación lo constituyen las proyecciones de material textual a través de Power-Point (o programas afines). Dichas proyecciones presentan la misma información que podría facilitarse por otro medio, puede darse la situación de utilizar un recurso poderoso con un mecanismo antiguo, es una substitución.

La diferencia está en que se utilice esta tecnología para presentar información especial y significativa como pueden ser: esquemas, imágenes, diagramas, vídeos difíciles de plasmar en el pizarrón.

Caer en el atractivo y seducción sin reflexionar con cualquier innovación tecnológica nos traslada a pensar que la inserción de la tecnología en los procesos educativos será la panacea que reparará todos los males de la educación. Los medios son herramientas que coexisten, sosteniendo la propuesta que los educadores aproximamos a los estudiantes.

Es importante reflexionar en qué momentos de la proposición didáctica es adecuado incluir los recursos procedentes de lo que se ha llamado cultura digital.

Es probable que en lugar de considerar la "tecnología como un fin en sí mismo", ante la presencia de la cultura digital, nos comprometamos con la revisión de los modelos de enseñanza que den lugar a formas de organización y procesamiento del conocimiento más interactivo y flexible.

Hace ya varios años las instituciones educativas presentan una tendencia predominante hacia el uso de las Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación. Se ha utilizado en el aprendizaje virtual tanto el e-learning como el b-learning surgen como un nuevo modelo de aprendizaje. Esta nueva forma de aprendizaje como blended learning es una aproximación basada en la calidad de la educación. Bartolomé (2004), el blended learning, es una aproximación más economicista, "no surge del e-learning, sino desde la enseñanza tradicional ante el problema de los elevados costos" es decir también tiene como fortaleza el ser más económico. Y es este mismo autor el que nos señala una tercera aproximación. "Existe una tercera aproximación que justifica el esfuerzo que hacen las instituciones para evolucionar hacia estos nuevos modelos de aprendizaje. Esa aproximación se basa en los profundos cambios que en relación a la información y la comunicación ha

sufrido la sociedad en el último medio siglo lo que está pidiendo un cambio profundo en el sistema educativo”, Bartolomé (2004).

La definición más sencilla y también la más precisa lo describe como aquel modo de aprender que combina la enseñanza presencial con la tecnología no presencial, Bartolomé (2004).

El término fue haciéndose popular, empezaron a proliferar cada vez más mezclas referidas al b-learning: por ejemplo, combinaciones en la variedad de tecnologías, diversidad de metodologías, en las experiencias de aprendizaje, o diversidad en la localización de los eventos del aprendizaje, Cabero y Llorente (2008).

Varios son los estudios que se han desarrollado en torno a los procesos de formación b-learning, los que muestran una alta satisfacción por parte de los estudiantes, especialmente en lo concerniente a flexibilización espacio-temporal, facilidad de tener acceso a los materiales de sus cursos, al sentido de comunidad entre los participantes, apoyo en los sistemas de tutoría y ayuda al alumno, o a la potencialidad de ofrecer una mayor variedad de recursos, respuestas didácticas más adecuadas a la diversidad de estilos cognitivos de los estudiante, Cabero y Llorente (2009).

La calidad de la enseñanza ya sea presencial, on-line, e-learning o b-learning depende de un conjunto de variables, como: puntualizada planificación y desarrollo de contenidos, de las actividades y de los métodos de enseñanza que maneje el equipo pedagógico.

Consideramos conveniente que estos métodos orienten la atención en el alumno, haciéndolo protagonista de su propio aprendizaje, beneficiando las oportunidades que nos ofrece la tecnología para la individualización y ajuste de las necesidades específicas de cada alumno con el objetivo de que logre un aprendizaje significativo.

Reconocer los diferentes estilos de aprendizaje de los alumnos, sus “rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos”, posibilita adquirir referencias para el trabajo de enseñanza y aprendizaje tanto presencial como on-line, e-learning o b-learning.

El estilo de aprendizaje que predomine en un alumno que estudia de manera presencial puede ser diferente si estudia en un entorno virtual en el que, entre otras cosas, se le exige el desarrollo de nuevas competencias.

Daniela Melaré Vieira Barros (2008) indican que la teoría de los Estilos de Aprendizaje contribuye a una construcción del proceso de enseñanza aprendizaje en la perspectiva del uso de las tecnologías pues se apoya en las diferencias individuales y es flexible. Esta investigadora realiza una investigación para analizar el Estilo de uso de Espacio Virtual basado en las teorías de los Estilos de Aprendizaje de Honey-Mumford, Alonso-Gallego y en las de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) para definir cuatro Estilos de uso de espacio virtual: Participativo, Buscador e Investigador, Estructurador y planeador, Concreto y Productivo, además, proponen las características de cada uno de ellos.

Por lo mencionado es preciso elaborar modelos de concepción y de construcción de contenidos digitales flexibles, que se acomoden a los diversos propósitos educativos, estos son los llamados “Objetos de Aprendizaje”.

Volviendo al tema que nos ocupa en éste trabajo Inteligencia Emocional en profesores de secundaria queremos terminar éste apartado recordando que se espera del docente un perfil profesional que favorezca, entre otros, el desarrollo de las competencias emocionales en el alumnado y que, a su vez, sea modelo que encarne estas competencias, tomando en cuenta su estilo de aprendizaje, el de sus alumnos y la forma en que lo enseñará.

Es preciso mejorar la formación del profesorado en esta nueva faceta emocional, que no puede ser afrontada desde la teoría sino que debe trasladarse a la práctica desde la más necesaria normalidad, diariamente en el salón de clases.

Sin embargo, esta nueva situación no sólo requiere una formación específica (presencial o virtual) sino que también requiere de una sensibilización y reparación por parte del profesorado ya que se demandan personas emocionalmente equilibradas.

Estas habilidades pueden enseñarse, y se plantea la necesidad de realizarlo a través de la educación (on-line o presencial), una alfabetización emocional que facilite hacer a las personas más competentes y capaces de controlar sus emociones.

Este contexto que se ha presentado de forma general se ve reforzado con la filosofía y orientaciones proporcionadas por el informe que en 1996 realizó

para la UNESCO una comisión de expertos dirigida por Jacques Delors. En este informe, titulado "La educación encierra un tesoro", se asevera que la educación para el siglo XXI ha de constituirse basado en cuatro pilares que son: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser (Delors, 1997). Nuestra propuesta en el presente trabajo se enfoca en el tercer y cuarto pilar, correspondiendo al aprendizaje del conocimiento personal, así como la convivencia, educación para las relaciones interpersonales o también enseñanza de habilidades de interacción social, pero, por supuesto, sin olvidar los otros tres pilares. Consideramos que para aprender a vivir con otros, se requiere el desarrollo de los demás aspectos personales señalados, ya que se promueve una interacción mutua entre todos facilitando y posibilitando el desarrollo integral que la educación tiene como meta.

Si nos planteamos la inserción del desarrollo a través del entrenamiento de la inteligencia emocional como una acción intencional desde la escuela debemos tener en cuenta varios aspectos como: el tiempo del que se dispone, ajustar el programa a las necesidades de las personas en particular y del grupo en general y tal vez centrarse en habilidades que sean susceptibles de generalizarse a otros contextos y que impacten en el desarrollo de otras habilidades, según la demanda que se presente.

Se ha planteado que los programas de éste tipo deberían abordarse como materia de aprendizaje enfatizando habilidades como: autodirección, control del proceso de pensamiento, control y evaluación del curso de la acción. Estos contribuirán probablemente a autorregulación y resolución de problemas más relevantes (Mestre y Fernández, 2007).

Para Bracket, Palomera y Mojsa (2010) los diseños de programas encaminados a reforzar y aumentar las habilidades sociales y emocionales de alumnos y profesores desde las instituciones educativas podrían ayudar a crear un ambiente escolar en que el aprendizaje socioemocional se integra al desarrollo del alumno y del profesorado, utilizando para aprender y entrenar los problemas que surjan en el mismo contexto y ayuden a prevenir futuros problemas comportamentales.

Por su parte los profesores además de ser educadores formales de las competencias sociemocionales; también lo son informales, ya que se instituyen en modelos, pues su proceder en el momento de gestionar emociones suponen un ejemplo de actuación que puede ser reproducida por sus alumnos. Por lo que una premisa básica para promover en los jóvenes estudiantes el desarrollo de inteligencia emocional será que el docente desarrolle primero la suya.

Después de la revisión de los programas educativos enfocados al desarrollo de competencias emocionales sobresale el enfoque de los mismos a uno de los actores del proceso educativo: el alumno; en especial en niveles de preescolar, educación básica, es decir en niños y jóvenes, algunos ejemplos para incrementar el desarrollo de las competencias emocionales en los planteles educativos en varios países y en estos niveles son:

- *Currículum para el Desarrollo Social de New Haven de las Escuelas Públicas del estado de Connecticut (Shriver, Schwab-Stone y De-Falco, 1999; Weissberg, Shriver, Bose y De-Falco, 1997). Dirigido a jardines de niños (infantes) y contempla el desarrollo de habilidades sociales y*

emocionales en el contexto de programas de prevención para el SIDA, consumo de drogas y embarazos en adolescentes. Incluye unidades como la autodirección, conocimiento de los sentimientos, empatía, comprensión de la comunicación no verbal dirección de enfados entre otros algunos no están relacionados con el modelo de inteligencia emocional.

- *RCCP: Programa de Resolución Creativa de Conflictos (Lantieri y Patti, 1996). Se imparte en colegios públicos de la ciudad de Nueva York. La resolución de conflictos en éste programa está basada en el aprendizaje de las habilidades que posee una persona emocionalmente inteligente. El mencionado programa enseña a identificar sentimientos propios y de los demás además de ser empático.*
- *CASEL- Collaborative to advance Social and Emotional Learning (<http://www.casel.org>). Esta organización se fundó 1994 por Eileen Rockefeller, Growald, Goleman y Timothy Shriver, con la finalidad de establecer el aprendizaje social y emocional como parte esencial de la educación desde preescolar hasta la escuela superior. Plantea 5 tipos de competencias: autoconocimiento, conocimiento social, autogestión, toma de decisiones responsable y habilidades de relación. Alude que los jóvenes social y emocionalmente competentes y sanos empatizan con los demás los respetan y aprecian la diversidad.*
- *SEL- Social and Emotional Learning. Se enfoca en el proceso de desarrollo de las competencias sociales y emocionales en niños. Su filosofía menciona: El mejor aprendizaje surge de establecer relaciones favorables y desafiantes. Algunos de los programas basados en éste, se*

centran en tópicos como prevención del uso de drogas, de la violencia y la sexualidad o la salud. Otros tienen componentes para abordar crianza segura, cuidado y ambientes favorables de aprendizaje.

- *Self Science*, se desarrolló e implementó en la Nueva School de Hillsborough, California (Stone-McCow, Jensen, Freedman y Rideout, 1998). Supuestos: No hay pensamiento sin sentimiento ni sentimiento sin pensamiento; mientras más consciente sea uno de lo que experimenta más posible es el aprendizaje.
- *Emotional Literacy in the middle school. A 6-step program to promote social, emotional and academic learning* (Literatura emocional en primaria. Un programa para promover el aprendizaje académico, emocional y social) de Maurer y Beckett (2004). Ha sido aplicado en alumnos de primaria de escuelas de Long Island de Nueva York. Objetivo: aumentar el aprendizaje social, emocional y académico, a partir de lecciones integradas en los programas de materias como: Lengua o Educación Plástica. Tomando como base el modelo de Mayer y Salovey (1997), atendiendo también las recomendaciones de CASEL.

El listado de programas revisados coincide en tener como común denominador, el interés por subsanar las carencias y necesidades que presentan los alumnos con respecto a inteligencia emocional. Hoy en día se incursiona en éste mismo común “en el educador”, el profesor, dando pie al surgimiento de programas enfocados al desarrollo de las competencias socioemocionales del profesorado.

5.2. ALGUNOS PROGRAMAS PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS EMOCIONALES EN EL PROFESORADO

Atendiendo ésta necesidad surgen en Europa algunos programas como el que implementó el gobierno del Reino Unido, dirigido para Directores de planteles educativos de primaria, secundaria y especial. La finalidad es que ellos sean reproductores del conocimiento en sus unidades académicas. El objetivo; aumentar el nivel educativo de estudiantes ingleses a través del aprendizaje de la inteligencia emocional.

En Bélgica, Nelis, Quoidbach, Mikolajczak & Hansenne (2009), diseñaron un programa de intervención para desarrollar las habilidades emocionales, basado y estructurado según el modelo teórico de Mayer & Salovey (1997). El programa está centrado en el conocimiento emocional y cómo aplicar estas habilidades emocionales en la vida diaria. Los resultados señalan mejoras en los participantes, en su capacidad para identificar y manejar las emociones en comparación con aquellos que no recibieron el programa.

Basado en el modelo de Mayer & Salovey (1997) y el conocimiento de cómo las habilidades de la inteligencia emocional pueden ser aplicadas a la práctica profesional, Brackett, Alster, Wolfe, Katulak y Fale (2007) proponen un programa de aprendizaje socioemocional en Valley Stream, Nueva York. Su trabajo incluye dos talleres para profesores y personal del colegio. En el primer taller, los participantes aprenden estrategias y técnicas para incrementar la conciencia de la importancia de las habilidades emocionales y para aumentarlas en sus relaciones.

En el segundo taller se entrena a los profesores para que puedan desarrollar en el aula un programa de aprendizaje socioemocional. En este caso se aplicó el Emotional Literacy in the Middle School: A Six Step Program to Promote Social, Emotional and Academic Learning (ELMS) (Maurer & Brackett, 2004). Reportan buenos resultados.

En España se implementa un Programa de Educación Emocional en algunas escuelas, con el objetivo de lograr eficacia en afrontar el estrés y estado emocional del profesorado y alumnado. Primero al profesor y después al alumno (Ibarrola y Delfo 2003).

Otro programa es el denominado: Desconócete a ti mismo (Güell y Muñoz, 1999, 2003). Definido como Programa de Alfabetización Emocional. Objetivo: mejorar autoestima, autoconcepto, empatía, habilidades comunicativas, autocontrol emocional, afrontamiento al estrés, relaciones interpersonales, asertividad y disminuir conductas agresivas y pasivas.

También en España, la Fundación Marcelino Botín, lleva a cabo un programa a través de la experiencia educativa denominada Educación Responsable, en la que se lleva a cabo un proceso de investigación, creación, implementación, apoyo y evaluación para ofrecer recursos y técnicas que faciliten el aprendizaje cognitivo y socioemocional de los jóvenes.

En Guipúzcoa se está desarrollando un programa de promoción de la inteligencia emocional. Se trata de un trabajo en el cual se están integrando diferentes ámbitos de acción (centros educativos, familias, núcleos comunitarios y otras organizaciones) y herramientas de intervención aplicadas.

En el ámbito educativo se incluye la formación en inteligencia emocional del profesor y del equipo directivo. El efecto de la formación de los profesores y del personal directivo ha sido evaluado con un diseño pretest–intervención–postest, pero aun no hay datos publicados.

Por otro lado, en Cataluña, el GROU del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE) de la Universidad de Barcelona se formó con la finalidad de investigar sobre orientación psicopedagógica en general, y específicamente sobre educación emocional. En la actualidad, el GROU enfoca sus actividades tanto en investigación como de formación en la educación emocional. Dentro de este grupo de investigación, Soldevila, Filella & Agulló (2007) han diseñado una intervención para la formación del profesorado en educación emocional cuya modalidad es el asesoramiento, basado en el modelo de consulta colaborativa, que se caracteriza por considerar necesario establecer cooperación entre el equipo de maestros, el equipo asesor, y el diseño del programa de educación emocional a implementar se elabora conjuntamente. Para investigar los efectos de la formación en educación emocional del profesorado que participa del programa, se aplicó un cuestionario de conocimientos en el ámbito de educación emocional como medida pretest y postest. Revelando los resultados al decir de los autores; un aumento en el conocimiento emocional de los profesores a la hora de aplicar un programa.

Otro programa importante y pionero en éste tema es el Programa de Educación Emocional de Díez de Ulzurum y Martí (1998), Obtenido de Mestre y Fernández (2007). El Programa para la Gestión del conflicto HERMES de la

Camara de Comercio de Bogotá y el Programa Inteligencia Emocional Asesores Psicoeducativos del Ministerio de Educación Nacional. Dirección de Calidad de la educación Prescolar, básica y media. República de Colombia.

Otros más, el Programa de Metodología Didáctica para la mejora de la inteligencia emocional y el aprendizaje (Escribano, 2005).

El programa P.E.C.E.R.A. es un programa de educación emocional para prevención de estrés psicosocial en el aula con desarrollo de competencia emocional tanto en el profesor como en el alumno. Sus objetivos: Prevención de estrés profesor y alumno, sensibilizar a ambos de la importancia de la inteligencia emocional, formar al profesorado para intervención tutorial en educación emocional, regulación emocional de profesor y alumno y capacitar al profesor y al alumno en afrontar positivamente los retos de la vida mejorar el bienestar personal y social (Muñoz de Morales Ibáñez y Bisquerra Alzina, 2005).

Existen otros programas que se están implementando y somos conscientes de que continuaran emergiendo ya que sigue en ascenso el interés por el estudio y desarrollo de las emociones. De lo que estamos convencidos es que para poder implantar programas de educación emocional en las instituciones educativas que impacten de forma positiva al alumnado se requiere de la formación del profesorado.

Actualmente gracias a las nuevas tecnologías existen diferentes modalidades de enseñanza aprendizaje. Estas son la enseñanza a distancia o semipresencial, que requieren de ciertas competencias como las técnicas

básicas para el manejo de dispositivos especiales, capacidad y actitud para desarrollar un proceso de aprendizaje autónomo y tener una relación constante con el profesor/tutor. Tienen ventajas como: Vía rápida de información, mayores ofertas educativas, gran flexibilidad de tiempos y espacios para el aprendizaje, métodos pedagógicos innovadores, interactivos y que se pueden adaptar a diferentes tipos de estudiantes, en ocasiones mayor interacción con el profesor de forma personalizada por mencionar algunos.

También tiene inconvenientes como: puede no existir vinculación con otros estudiantes e incluso con el profesor, necesidad de los elementos técnicos para poder interactuar y realizar el proceso, adaptarse a una forma distinta de educación y el aspecto económico también puede ser un aspecto muy importante a considerar aunque cada vez existen más opciones.

En éste sentido también hay un abanico de oportunidades de cursos sobre la temática de inteligencia emocional en línea y a continuación mencionaremos algunos ejemplos recordando que existen muchas otras opciones en Internet.

- *Curso práctico ON LINE de inteligencia emocional. Primera diplomatura*

En inteligencia emocional y social. Supervisada por la organización: Development International- Región Hispanoamérica (<http://www.theod institute.org> y <http://www.od institute.org>) dirigido a todo público incluyendo profesores.

Consideramos importante mencionar que en la generalidad, los programas curriculares, han enfatizado el desarrollo de funciones cognoscitivas (memoria, percepción, razonamiento). Son escasos los enfocados en el desarrollo de

habilidades de competencia social e inteligencia emocional, pero estamos asistiendo durante la última década al incremento de éstos proyectos como lo muestran los anteriormente expuestos por mencionar algunos.

Es innegable que la educación en nuestro país (México) ha estado alineada de manera general al conocimiento o racionalidad y que tradicionalmente éste enfoque ha prevalecido desde el siglo XIX compensando con cierto éxito la necesidad de la especie humana del desarrollo intelectual, pero ha sido insuficiente para incidir en los problemas personales que dicho desarrollo conlleva; esta es la insuficiencia en la que se enfoca la Inteligencia Emocional, proporcionando apoyo desde el mundo de las emociones y los sentimientos al proceso enseñanza aprendizaje, de ahí la importancia de incluir en el currículum programas que se aboquen a satisfacer éstas necesidades. En su preocupación por atender la mencionada problemática la Secretaría de Educación y Cultura de México encargada de proporcionar planes y programas en la educación secundaria a todo el país ha incluido en éstos materias como Educación Cívica, Ética y Artes pero ninguna escuela cuenta con programas de Inteligencia Emocional salvo como actividades extracurriculares y generalmente enfocadas a los alumnos no a los profesores que en la mayoría de las ocasiones no reciben el entrenamiento en éste tipo de temáticas por considerarlas menos importantes. De ahí la importancia de diseñar e implementar programas cuyo objetivo sea el desarrollo de las habilidades de inteligencia emocional como soporte al proceso enseñanza aprendizaje y las relaciones entre los que participan en éste.

Para concluir éste capítulo hacemos referencia a dos grandes estudiosos e investigadores del tema exponiendo sus ideas:

Bisquerra (2001). Señala la importancia de diferenciar lo que podría llamarse educación afectiva y educación del afecto; de la siguiente manera:

“La educación emocional supone pasar de la educación afectiva a la educación del afecto. Hasta ahora la dimensión afectiva en educación o educación afectiva, se ha entendido como educar poniendo afecto en el proceso educativo. Ahora se trata de educar el afecto, es decir, de impartir conocimientos teóricos y prácticos sobre las emociones”

Daniel Goleman:

“Pronóstico que las sociedades desarrolladas ampliarán las competencia de los colegios para que incorporen la educación emocional. Dicho en pocas palabras, mi predicción es que habrá un día en el que todos aprenderán en la escuela, junto con los tradicionales rudimentos académicos, éstas artes pragmáticas necesarias para vivir mejor. En los programas escolares la empatía se valorará tanto como el álgebra” (2006).

5.3. DISEÑO DE MODELO DE FORMACIÓN EN INTELIGENCIA EMOCIONAL DEL PROFESORADO

Es difícil controlar el lapso en que alguien se ve sorprendido por una emoción y tampoco se puede hacer mucho sobre el tipo de emoción que llegue, pero lo que se puede hacer es reconocerla, controlar el tipo de respuesta y el tiempo que perdurará una determinada emoción.

Existe la consideración de que la inteligencia general es una condición necesaria pero no suficiente para conseguir el éxito en los contextos que nos desenvolvemos como el laboral, familiar, emocional y social de la vida. Por los resultados de las investigaciones y por lo que se evidencia para lograr el éxito se necesita, además de poseer una buena inteligencia general, un inteligente manejo de emociones y expresiones emocionales, otra serie de cualidades que posibilitan una adecuada interrelación con los demás en distintos contextos.

Para la conciencia de sí mismo en el terreno emocional se ha propuesto la inteligencia intrapersonal; sin embargo, para poder distinguir la emoción de los demás, también se ha formulado la existencia de la inteligencia interpersonal, la inteligencia social y la inteligencia emocional (Gardner, 2001, Pelechano 1995, Mayer y Salovey 2007). Ante esto, las corrientes actuales han tomado el término de Inteligencia Emocional como representativo de los aspectos emocionales y el resto de inteligencias relacionadas han sido integradas a él.

Como se ha mencionado anteriormente, el concepto de inteligencia emocional ha sido definido y redefinido de diferentes formas, fue formalmente precisada y evaluada en 1990 (Mayer y Salovey, 1990) y poco tiempo después de los primeros trabajos científicos apareció un libro escrito por Goleman (1995),

sobre esta temática que difundió el concepto hasta el punto de convertirse en uno de los más vendidos.

Las habilidades integrantes del constructo son muy numerosas y diversificadas según los modelos teóricos que los diferentes autores han propuesto. En la literatura científica existen dos grandes modelos: los modelos mixtos y el modelo de habilidad (expuestos en el capítulo III).

El modelo de habilidad propuesto por Mayer y Salovey (1997), ha sido elegido para el presente trabajo. Es visto como uno de los modelos teóricos sobre I.E. más coherente y riguroso que ha demostrado solidez científica y de viabilidad a lo largo de más de una década de investigaciones; menciona formalmente que la inteligencia emocional, es la habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con mayor precisión , la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento, para comprender y razonar emocionalmente, y finalmente la habilidad para regular emociones propias y ajenas.

Los autores, definen la inteligencia emocional como un subconjunto de la inteligencia social, que comprende la capacidad de controlar los sentimientos y las emociones propias, así como las de los demás, de discriminar entre ellos y utilizar esta información para guiar nuestro pensamiento y acciones.

Cabe mencionar que el profesor con su comportamiento diario y estilo de relación, es un modelo importante de sus estudiantes. El docente tiene un papel activo en los mensajes aprendidos por sus alumnos y las predicciones que ellos hacen de sus propias habilidades de autoeficacia las cuales prescriben su aprendizaje. Atendiendo a lo antes señalado consideramos

necesario referirnos al aprendizaje social que también recibe los nombres de aprendizaje vicario, observacional, imitación, modelado o aprendizaje cognitivo social; el cual se enfoca a determinar en que medida aprenden los individuos no solo de la experiencia directa sino también del entorno y observar lo que les ocurre a otros, tiene como máximo exponente a Albert Bandura, quien postula una teoría general del aprendizaje por observación.

Sostiene que los humanos adquieren destrezas y conductas de modo operante e instrumental y que entre la observación y la imitación intervienen factores cognitivos que ayudan al sujeto a decidir si lo observado se imita o no. En los niños, afirma Bandura, la observación e imitación se da a través de modelos que pueden ser los padres, educadores, amigos y hasta los héroes de la televisión.

Para concluir se presenta una cita que pretende llevar a la reflexión en torno a como el docente es una figura importante de modelaje y como esta situación potencia el logro de aprendizajes que se esperan.

“La imitación juega un papel importante en la adquisición de la conducta desviada y de la adaptada. Al observar la conducta de los demás y las consecuencias de sus respuestas, el observador puede aprender respuestas nuevas o variar las características de las jerarquías de respuestas previas, sin ejecutar por sí mismo ninguna respuesta manifiesta ni recibir ningún refuerzo directo. En algunos casos, el observador puede aprender, de hecho, tanto como el ejecutante” (Bandura, 1980, p. 57).

5.3.1. Programa de IE desde el Modelo de habilidad.

Actualmente existen programas que tratan de promover, desarrollar y mejorar la Inteligencia Emocional. Desde Descartes, diversos estudios a partir de la psicología cognitiva han sido constantes en la disociación entre razón y emoción pero actualmente se viene gestando un impulso renovador que apuesta por la unión de estas que quizás nunca debieron ser disociadas. Para ello cabe remitirse a los últimos estudios neurológicos que evidencian que la razón y la emoción se encuentran unidas en cada una de nuestras vivencias (Clark, Boutros y Méndez, 2010). De ahí que la primera, no puede ser concebida sin emociones, por lo que se admite que los programas más exitosos, son los que ayudan a la persona a desarrollar la capacidad de tomar decisiones por sí mismos en su propio contexto. Este tipo de educación es la base del conocimiento y está más enmarcada con un modelo de habilidad de IE.

La investigación científica sugiere positivamente que existe un componente genético en la inteligencia emocional. Las investigaciones psicológicas y la práctica claramente demuestran que la inteligencia emocional puede aprenderse. Es esta posibilidad de desarrollarla, la que nos ha movido a muchos profesionales a crear programas con dicha finalidad, como el que a continuación se presenta como una propuesta para sensibilizar y desarrollar las habilidades de inteligencia emocional en los profesores como modelo de sus estudiantes.

CAPÍTULO VI

DISEÑO DE INVESTIGACIÓN



CAPÍTULO VI.

DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

CONTENIDO

6.1 *Ámbito metodológico*

6.2 *Fase I Exploración cuantitativa de Inteligencia emocional en profesores de Secundaria del Estado de Sonora*

6.3 *Fase II Exploración cualitativa (Grupos focales) de Inteligencia emocional en profesores de Secundaria del Estado de Sonora*

6.4 *Fase 3 Exploración cualitativa (Técnica FODA) de Inteligencia emocional en profesores de Secundaria del Estado de Sonora*

6.5 *Triangulación de datos*

6.1. ÁMBITO METODOLÓGICO

Existen diferentes enfoques para el abordaje de una investigación. Tradicionalmente el enfoque utilizado es el cuantitativo; sin embargo, ya desde hace tiempo se maneja el enfoque cualitativo, un enfoque que permite mayor flexibilidad a la hora de establecer la relación entre investigador y objeto investigado. Cada uno de ellos presenta ventajas importantes para el logro de la investigación que es el conocimiento de la verdad. Desde esta perspectiva cualquier estrategia que se maneje para encontrar la realidad justificará su uso, por lo que hemos recurrido al enfoque mixto (cuantitativo-cualitativo) y

técnica de triangulación de datos definida por Denzin (1990), quien dice: “es la aplicación y combinación de varias metodologías de la investigación en el estudio de un mismo fenómeno” (p. 511). El principal objetivo de todo proceso de triangulación es incrementar la validez de los resultados de una investigación mediante la depuración de las deficiencias privativas de un solo método de recogida de datos y el control del sesgo personal de los investigadores. De este modo puede decirse que cuanto mayor es el grado de triangulación, mayor es la fiabilidad de las conclusiones alcanzadas (Denzin, 1970).)

Sustentado en lo anterior se realizó la presente investigación considerada de orden cuasi experimental, describe la situación actual del Coeficiente Emocional de los profesores de educación secundaria del Estado de Sonora, como punto de partida para la elaboración e implementación de un programa que desarrolle el CE en el profesorado de escuelas caso.

Sonora se ubica en la región noroeste de la República Mexicana. Es conocido por sus características desérticas y sus playas. Su capital y ciudad más grande es Hermosillo. Colinda con los estados de Chihuahua al este, Sinaloa al sur y Baja California al noroeste; al norte comparte una extensa frontera con el estado de Arizona y una más pequeña con el de Nuevo México de Estados Unidos, y hacia el oeste colinda con el Golfo de California. Se divide en 72 municipios, ocupando el segundo lugar nacional en extensión, después de Chihuahua, con un 9.2% del total del territorio mexicano (INEGI, 2012).



6.2. FASE I EXPLORACIÓN CUANTITATIVA DE INTELIGENCIA EMOCIONAL EN PROFESORES DE SECUNDARIA DEL ESTADO DE SONORA

6.2.1 Sujetos

De los 6150 profesores de educación secundaria del sector público del Estado de Sonora (Secretaría de Educación y Cultura del Estado de Sonora, 2012) se obtuvo una muestra representativa de 366 y de los 1150 que laboran en el sector privado, la muestra correspondió a 315; obteniendo un total de muestra conformada por 681 docentes. El procedimiento obedeció a un muestreo por cuotas, debido a la consideración de características específicas de la población

como el ser profesor de educación secundaria en alguna escuela del Estado de Sonora.

$$n = \frac{0.25N}{\left(\frac{\alpha}{z}\right)^2 (N-1) + 0.25}$$

Donde N es el tamaño de la población=6150 (pública), 1150 (privada)

α es el valor del error tipo 1=.05

z es el valor del número de unidades de desviación estándar para una prueba de dos colas con una zona de rechazo igual $\alpha=1.96$

0.25 es el valor de p^2 que produce el máximo valor de error estándar, esto es $p = 0.5$

En el calendario escolar anual del que dispone la SEC Sonora se señalan lo que nominan "reuniones de consejo técnico", las cuales están programadas para trabajar en tiempos y lugares específicos con colectivos de profesores de los diferentes municipios, agrupados en regiones: región norte (municipios de Nogales y Magdalena), región noroeste (Municipios de Caborca, Santa Ana, Pitiquito, Altar, San Luis Rio Colorado, General Plutarco Elías Calles y Puerto Peñasco) región noreste (Municipios de Agua Prieta, Naco, Naco, Naco)

y Fronteras), región centro (Municipios de Hermosillo, Guaymas, Empalme, Ures, Tepache, Divisaderos, Moctezuma, Huepac, Cumpas, Granados, Huásabas, Villa Hidalgo, Sahuaripa y Huachinera) y región sur (Navojoa, Cajeme, Álamos y Huatabampo), así como las correspondientes a cada localidad,. Bajo previa autorización por las autoridades correspondientes, se acudió a dichas reuniones para la recolección de los datos en esta primera fase.

6.2.2. Instrumentos

Se utilizaron 2 instrumentos a los que respondieron en una reunión técnica los profesores que se dieron cita a la misma, y los cuales son:

1.- La lista de comprobación de la Autoevaluación del Coeficiente emocional, de Gallego y Alonso (2009), el cual considera la evaluación a través de 30 ítems de las dimensiones: Autoconciencia, Autocontrol, Motivación, Empatía y Competencia Social.

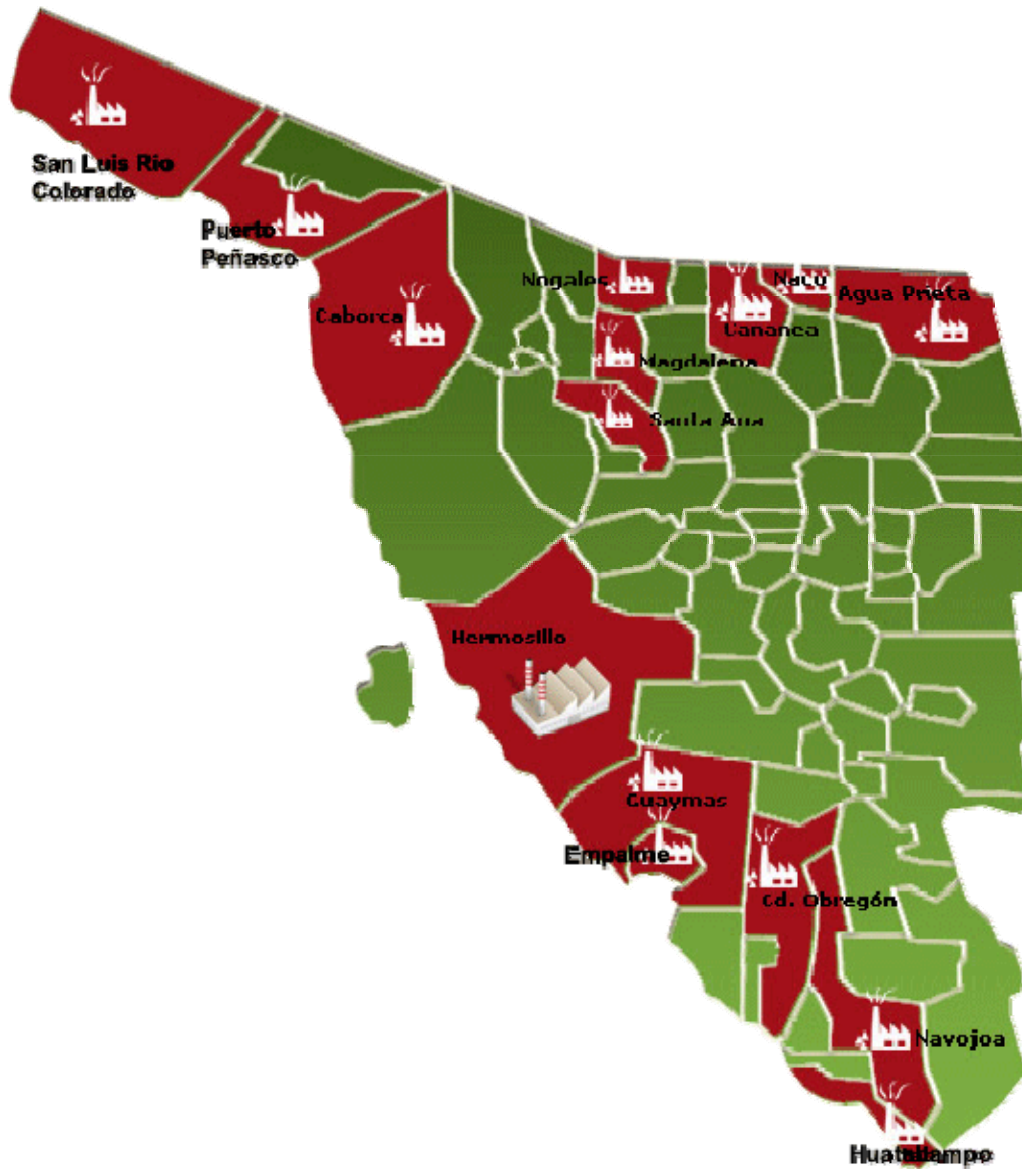
2.- El TMMS-24 en su (versión reducida a 24 ítems, de Fernández-Berrocal (2004), mismo que evalúa 3 dimensiones fundamentales de la inteligencia emocional: Percepción emocional, Comprensión de sentimientos y Regulación emocional.

6.2.3. Escenarios

La recolección de datos se efectuó en los espacios de las escuelas primarias que la SEC SONORA previamente asignó, en tres de sus cinco regiones, agrupando a la región norte, noreste y noroeste en la Ciudad de Caborca, a la

Región Centro en la capital del estado: Hermosillo, y a la región sur en el municipio de Navojoa.

Geográficamente las entidades respectivas se localizan conforme se representa en la siguiente imagen:



www.spis.gob.mx

6.2.4. Procedimiento

Conforme a las disposiciones administrativas señaladas por las autoridades de la Secretaria de Educación y Cultura del Estado de Sonora, mismas que correspondían a horarios determinados para la recolección de información, tanto en turno matutino (de 10:00 a 12:00hrs) como en turno vespertino (de 16:00 a 18:00hrs), se accedió a cada uno de los espacios donde los profesores se encontraban, explicándoseles el objetivo de la investigación a su vez que se les solicitó su participación con la contestación de los instrumentos TMMS-24 y la Lista de Comprobación de la Autoevaluación del Coeficiente Emocional.

6.2.5. Resultados

Utilizando el paquete estadístico SPSS versión 20 para el análisis de los datos se presentan a continuación los resultados generales de los instrumentos TMMS-24 y Lista de Comprobación de la Autoevaluación del Coeficiente Emocional en la matriz de análisis cuantitativos (tabla 1), la cual muestra con respecto al primer instrumento, que los profesores exhiben adecuada puntuación en lo que se refiere a percepción y comprensión emocional pero necesitan mejorar su regulación emocional. En cuanto al instrumento Lista de Comprobación de la Autoevaluación del Coeficiente Emocional (LCACE), los docentes necesitan mejorar en todas las dimensiones de la Inteligencia Emocional.

Tabla 1. MATRÍZ DE ANÁLISIS CUANTITATIVO DE IE EN PROFESORES

Variables	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
TMMS-24	681	8.00	71.00	26.0262	6.43538
Percepción Emocional	681	8.00	40.00	29.3983	5.88152
Compresión Emocional	681	10.00	40.00	30.7442	5.72883
Regulación Emocional	681	5.00	25.00	18.3590	3.40013
LCACE	681	6.00	25.00	18.7602	3.47196
Autocontrol	681	7.00	63.00	18.7587	3.76955
Autoconciencia1	681	7.00	25.00	19.3169	3.28973
Autoconciencia2	681	8.00	25.00	19.9288	3.33425
Empatía	681	5.00	25.00	18.3953	3.43127
Motivación	681	5.00	25.00	18.3953	3.43127
Competencia social	681	5.00	25.00	18.3953	3.43127

Fuente: Instrumentos aplicados (cuestionarios)
n=681

Atendiendo a las características socio demográficos de la población, la cual como lo presenta la tabla 2, el total de los participantes fueron 681 profesores de educación secundaria, de los cuales 388 son mujeres, mientras que 293 hombres (gráfico 1). El número mayor el cual corresponde a 369 laboran en escuela pública y 312 en escuela privada. La distribución por género en cada institución fue 148 hombres y 221 mujeres en el caso de escuela pública. La escuela privada: 145 hombres y 167 mujeres.

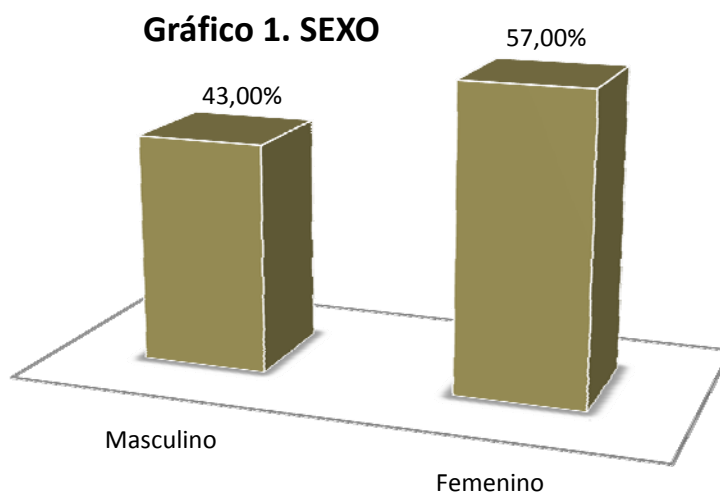
Tabla 2. DE CONTINGENCIA SEXO * ESCUELA PÚBLICA

Y PRIVADA

		Escuela		Total
		Pública	Privada	
Sexo	Hombre	148	145	293
	Mujer	221	167	388
Total		369	312	681

Fuente: Instrumentos aplicados (cuestionarios)

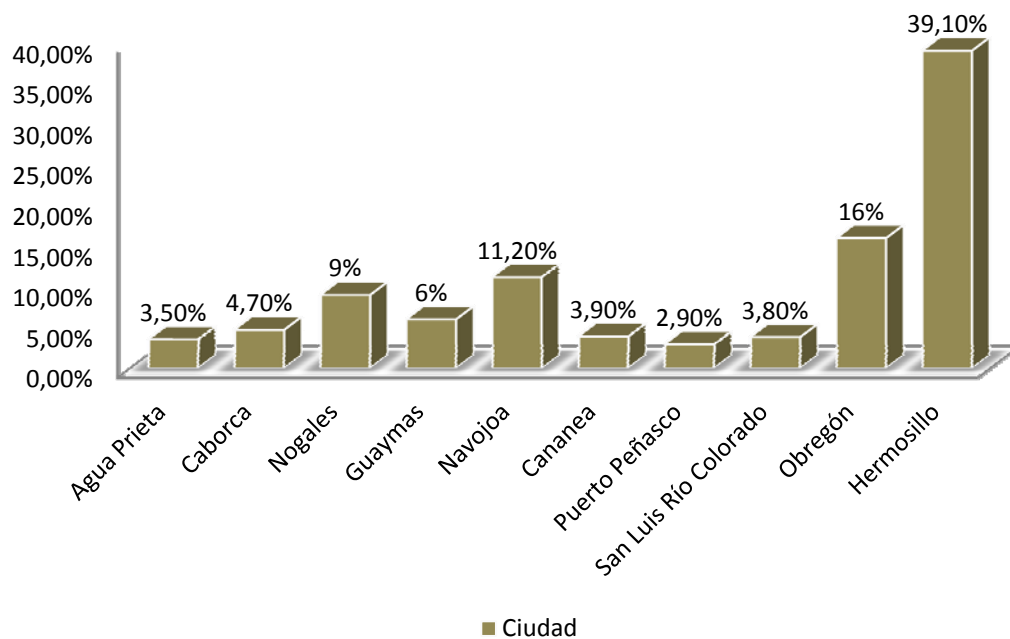
n=681



Fuente: Instrumentos aplicados

La distribución de la población por entidad federativa se observa en el gráfico 2 y por el carácter de la institución (pública, privada), se refleja en la tabla 3, donde puede apreciarse que el rango de distribución fue de 20 a 266.

Gráfico 2. DISTRIBUCION POR ENTIDAD FEDERATIVA



Fuente: Instrumentos aplicados

Tabla 3. DISTRIBUCION DE LA POBLACIÓN POR ENTIDAD FEDERATIVA

	Agua prieta	Caborca	Nogales	Guaymas	Navojoa	Cananea	Puerto Peñasco	S.L.R. Colorado	Obregón	Hermosillo	Total
<i>Pública</i>	14	15	32	20	60	12	10	12	57	134	366
<i>Privada</i>	10	17	29	21	16	14	10	14	52	132	315
<i>Total</i>	24	32	61	41	76	26	20	26	109	266	681

Fuente: Instrumentos aplicados (cuestionarios)

n=681

La tabla 4 muestra las edades de los profesores oscilan entre los 21 y 68 años, concentrándose la mayoría (34.7%) entre los 21 y 32 años, una diferencia mínima ocurre entre quienes se encuentran entre los 33 y 41 años que fue el 32.6% & 32.7% que se encuentran entre los 42 y 68 años (véase tabla 3).

Tabla 4. EDADES DE LOS PROFESORES

<i>Edad</i>	<i>%</i>
<i>21-32</i>	<i>34.7</i>
<i>33-41</i>	<i>32.6</i>
<i>42-68</i>	<i>32.7</i>

Fuente: Instrumentos aplicados

n=681

De los 681 docentes participantes el 49.3% su formación de licenciatura la realizaron en la Normal Superior del Estado, institución especializada en formación de profesores, el 50.7% corresponde su formación a licenciaturas de otras disciplinas e incursionan en la docencia (véase tabla 5).

Tabla 5. FORMACIÓN ACADÉMICA DE LOS PROFESORES

<i>Formado en la Escuela Normal Superior del Estado de Sonora</i>	<i>Si</i>	<i>49.3%</i>
	<i>No</i>	<i>50.7%</i>

Fuente: Instrumentos aplicados (cuestionarios)

n=681

Con lo expuesto se observa que más del 50% corresponde al sexo femenino, la edad promedio es de 37 años, el 53% escuela pública y 46% escuela privada; de los cuales el 49 % cuentan con formación académica de profesor y el 50% su formación académica es de licenciatura de otras disciplinas.

Los resultados generales del instrumento TMMS-24 se muestran en la tabla 6 el cual obtuvo según Alfa de Cronbach el .895 de confiabilidad. Apreciemos como se comportan los datos en lo que respecta a las tres dimensiones: Percepción, comprensión y regulación emocional en el gráfico 3.

Percepción: 60% de las mujeres tienen una adecuada percepción, mientras que los varones presentan un 55% de adecuada percepción, por lo que el área de oportunidad en éste rubro para los varones es del 45% y para las féminas del 40%.

Comprensión: 58% de los hombres de ésta muestra tienen una adecuada comprensión, las mujeres el 66%, debe mejorar el 26% de hombres y 14% de las mujeres mientras que el 16% de varones presentan una excelente comprensión y las mujeres 20% también tienen excelente comprensión.

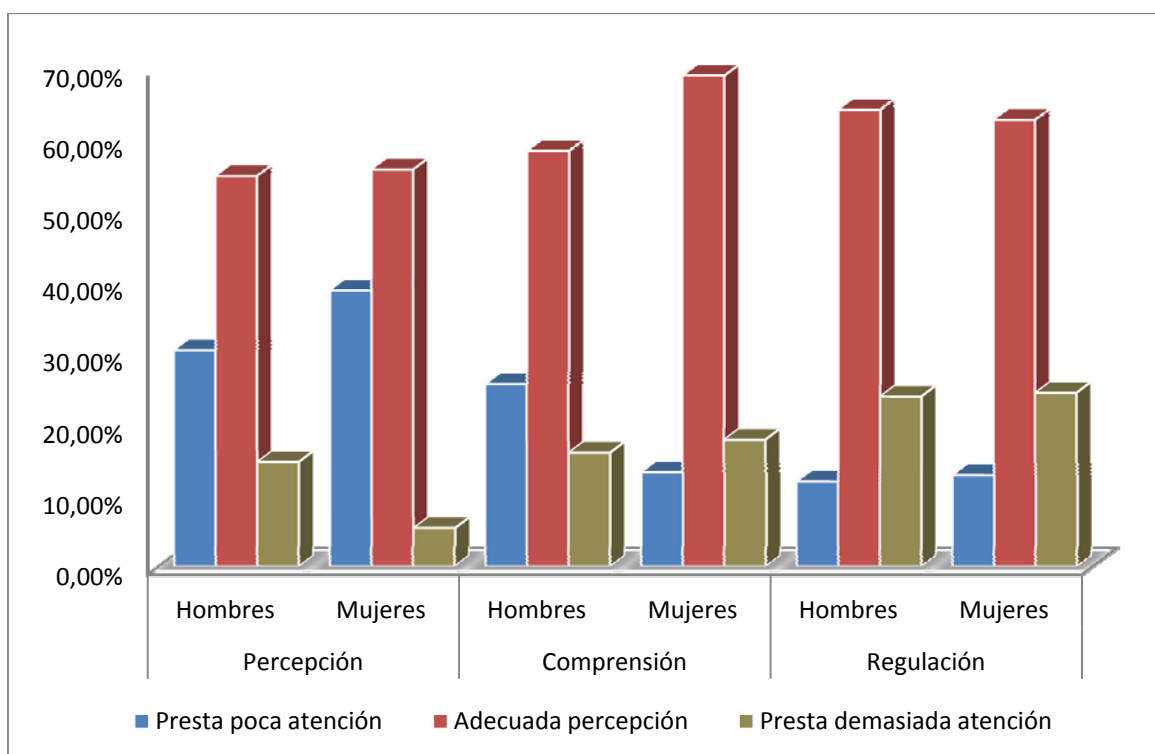
Regulación: 64% de los varones presentan adecuada regulación y las mujeres el 63%, debe mejorar su regulación el 12% de varones y 11% de las mujeres. Excelente regulación los varones presentan el 24% y las mujeres 26%.

Tabla 6. RESULTADOS DEL INSTRUMENTO TMMS

Percepción, comprensión y regulación en hombres y mujeres.

<i>Dimensión</i>	<i>Clasificación</i>	<i>Hombres % (n=293)</i>	<i>Mujeres % (n=388)</i>
<i>Percepción</i>	<i>Presta poca atención</i>	30.4	33.8
	<i>Adecuada percepción</i>	54.9	60.1
	<i>Presta demasiada atención</i>	14.7	6.2
<i>Comprensión</i>	<i>Debe mejorar</i>	25.6	13.7
	<i>Adecuada comprensión</i>	58.4	66.5
	<i>Excelente comprensión</i>	16.0	19.8
<i>Regulación</i>	<i>Debe mejorar</i>	11.9	10.8
	<i>Adecuada regulación</i>	64.2	62.9
	<i>Excelente regulación</i>	23.9	26.3

Fuente: Instrumento TMMS-24

Gráfico 3. RESULTADOS TMMS-24: Sexo

Fuente: TMMS-24

El mismo análisis de las dimensiones se realizó por sexo según el carácter de la institución. Se presenta en primera instancia al sexo femenino.

Como se puede observar en la tabla 7, la escuela Pública el 59% de las mujeres de la muestra presenta una adecuada Percepción y un área de oportunidad del 41%. En lo que respecta a la Comprensión: el 67% tienen adecuada comprensión, debe mejorar el 16% y el 16% presenta una excelente comprensión. La Regulación en ésta muestra: el 12% debe mejorar, el 67% es adecuada y el 21% excelente.

Las mujeres de la escuela Privada con respecto a la Percepción emocional el 61% es adecuada y área de oportunidad es del 39%. La Comprensión presenta

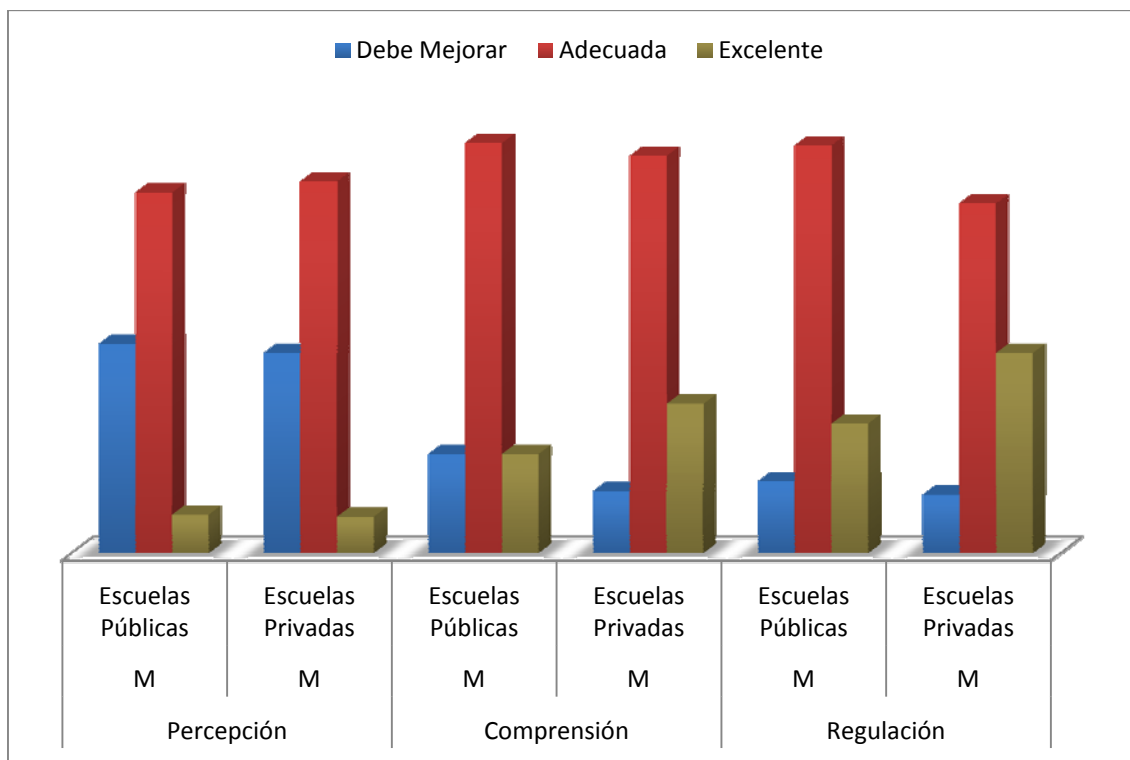
el 67% adecuada, el 10% debe mejorar y el 25% su comprensión es excelente. La Regulación emocional el 10% debe mejorar, el 58% es adecuada y el 33% excelente (gráfico 4).

Tabla 7. RESULTADOS DEL TMMS-24

Mujeres de escuela pública y privada

Dimensión	Clasificación	Mujeres Pública % (n=221)	Mujeres Privada % (n=167)
<i>Percepción</i>	<i>Presta poca atención</i>	34.4	32.9
	<i>Adecuada percepción</i>	59.3	61.1
	<i>Presta demasiada atención</i>	6.3	6.0
<i>Comprensión</i>	<i>Debe mejorar</i>	16.3	10.2
	<i>Adecuada comprensión</i>	67.4	65.3
	<i>Excelente comprensión</i>	16.3	24.6
<i>Regulación</i>	<i>Debe mejorar</i>	11.8	9.6
	<i>Adecuada regulación</i>	67.0	57.5
	<i>Excelente regulación</i>	21.3	32.9

Fuente: TMM-24

Gráfico 4. TMMS-24 ESCUELAS PÚBLICAS Y PRIVADAS: Mujeres

Fuente: TMMS-24

Con respecto al tiempo de labor docente, la tabla 8 presenta que las mujeres con menos de 9 años de docencia en ésta muestra tienen: el 60% adecuada percepción, por lo que el 40% tienen un área de oportunidad a desarrollar. Por su parte las que tienen más de 9 años en la docencia: 59% reflejan adecuada percepción y el 41% un área de oportunidad a desarrollar.

Comprensión: Las mujeres con menos de 9 años de labor docente 69% son adecuadas, 11% debe mejorar y 19% es excelente.

Regulación: Profesoras con menos de 9 años de docencia 8% debe mejorar, 26% tiene una excelente regulación y el 66% su regulación es adecuada.

Por su parte profesoras con más de 9 años de docencia presentan una Percepción adecuada del 59%, un área de oportunidad del 41%.

Comprensión: el 16% tiene un área de oportunidad a desarrollar, el 63% una comprensión adecuada y el 20% excelente comprensión.

Regulación: Profesoras con más de 9 años de docencia 60% adecuada, 26% excelente y el 14% área de oportunidad a desarrollar.

Tabla 8. RESULTADOS DEL INSTRUMENTO TMMS-24

Mujeres de escuela pública y privada con respecto a los años de docencia

Dimensión	Clasificación	Mujeres < a 9 años de docencia (n=200)	Mujeres > a 9 años de docencia % (n=188)
<i>Percepción</i>	<i>Presta poca atención</i>	33.0	34.6
	<i>Adecuada percepción</i>	60.5	59.6
	<i>Presta demasiada atención</i>	6.5	5.9
<i>Comprensión</i>	<i>Debe mejorar</i>	11.0	16.5
	<i>Adecuada comprensión</i>	69.5	63.3
	<i>Excelente comprensión</i>	19.5	20.2
<i>Regulación</i>	<i>Debe mejorar</i>	8.0	13.8
	<i>Adecuada regulación</i>	66.0	59.6
	<i>Excelente regulación</i>	26.0	26.6

Fuente: TMMS-24

Con respecto a las mujeres que tienen preparación como profesoras la tabla 9 muestra:

Percepción: adecuada el 64%, mientras que el 36% tienen un área de oportunidad a mejorar.

Comprensión: Estas mismas profesoras presentan el 12% como área de oportunidad, 66% su comprensión emocional es adecuada mientras que el 22% es excelente.

Regulación de profesoras normalistas 58% es adecuada, 30% excelente y 12% tienen un área de oportunidad.

Por su parte las mujeres sin preparación profesional como normalistas presentan:

Percepción adecuada del 56%, área de oportunidad el 44%.

Comprensión: Esta muestra de mujeres tienen un 67% adecuada comprensión, 17% es excelente y 15% área de oportunidad.

Regulación: La muestra refleja que las mujeres que no cursaron la normal superior, tienen una adecuada regulación el 66%, 24% excelente y 10% debe mejorar.

Tabla 9. RESULTADOS DEL INSTRUMENTO TMMS-24**Mujeres que cursaron Normal Superior y las que no se formaron como profesoras**

Dimensión	Clasificación	Mujeres Normalistas % (n=182)	Mujeres No Normalistas % (n=202)
<i>Percepción</i>	<i>Presta poca atención</i>	28.0	39.1
	<i>Adecuada percepción</i>	64.3	55.9
	<i>Presta demasiada atención</i>	7.7	5.0
<i>Comprensión</i>	<i>Debe mejorar</i>	12.1	15.3
	<i>Adecuada comprensión</i>	65.9	67.3
	<i>Excelente comprensión</i>	22.0	17.3
<i>Regulación</i>	<i>Debe mejorar</i>	12.1	9.9
	<i>Adecuada regulación</i>	58.2	66.3
	<i>Excelente regulación</i>	29.7	23.8

Tabla Fuente: TMMS-24

Por su parte en lo que respecta al sexo masculino; se puede observar en la tabla 10 que en la escuela Pública más del 50% de la muestra de varones, presentan una adecuada percepción, sin embargo, más del 30% presta poca atención a los eventos y más del 13% demasiada atención, lo que significa que el 43% tiene un área de oportunidad a desarrollar.

Comprensión: Debe mejorar el 23%, tiene una adecuada comprensión el 62% y excelente el 15%.

Regulación: 63% presenta una adecuada regulación emocional, debe mejorarla el 12% y presentan una excelente regulación el 25%.

Por su parte la escuela Privada, con respecto a la Percepción emocional; más del 46% debe mejorar mientras que el 54% tiene una percepción adecuada.

Comprensión: En ésta misma muestra más del 54% tienen una adecuada comprensión emocional mientras que el 28% debe mejorar y el 17% su comprensión emocional es excelente.

Regulación: Debe mejorarla el 12% es adecuada en más del 65% y excelente en el 23% se muestra en el gráfico 5.

Tabla 10. RESULTADOS DEL INSTRUMENTO TMMS-24

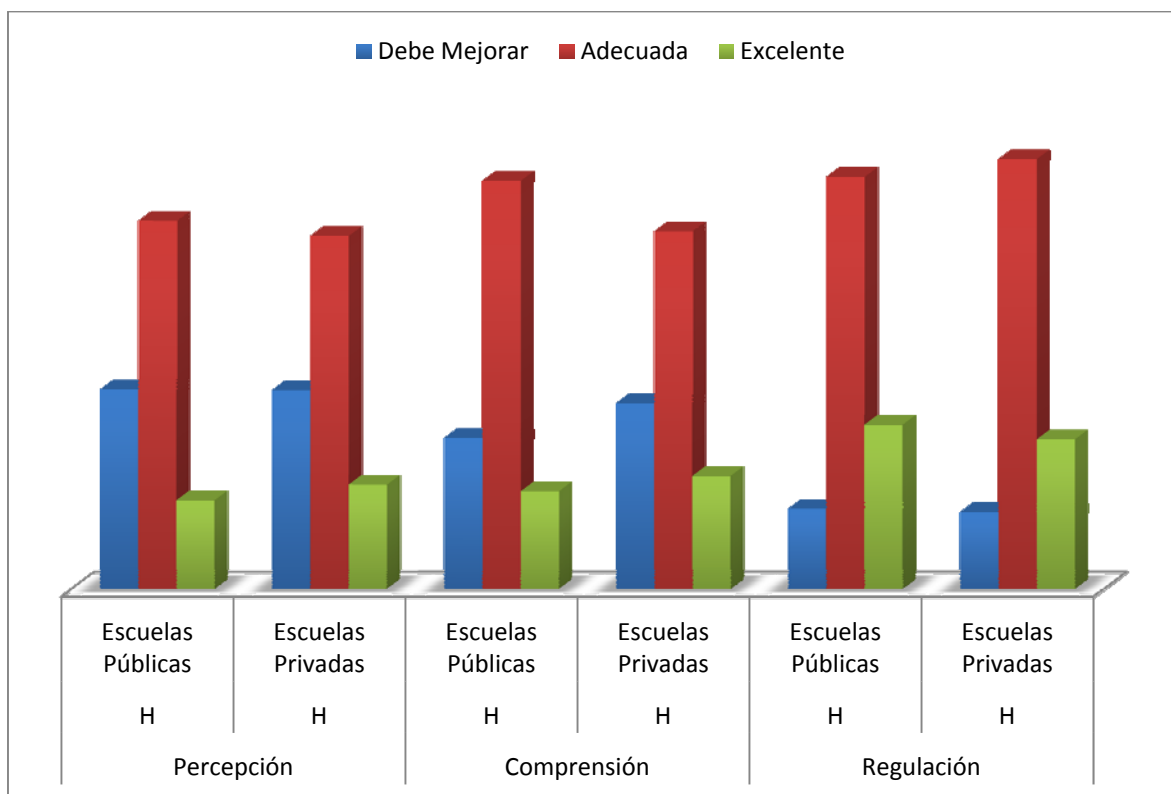
Hombres de escuela pública y privada

Dimensión	Clasificación	Hombres Pública % (n=148)	Hombres Privada % (n=145)
<i>Percepción</i>	<i>Presta poca atención</i>	30.4	30.3
	<i>Adecuada percepción</i>	56.1	53.8
	<i>Presta demasiada atención</i>	13.5	15.9
<i>Comprensión</i>	<i>Debe mejorar</i>	23.0	28.3
	<i>Adecuada comprensión</i>	62.2	54.5
	<i>Excelente comprensión</i>	14.9	17.2
<i>Regulación</i>	<i>Debe mejorar</i>	12.2	11.7
	<i>Adecuada regulación</i>	62.8	65.5
	<i>Excelente regulación</i>	25.0	22.8

Fuente: TMMS-24

Gráfico 5. TMMS-24

ESCUELAS PÚBLICAS Y PRIVADAS: Hombres



Fuente: TMMS-24

Continuando con los resultados, la tabla 11 muestra con respecto a Percepción emocional en varones con menos de 9 años de docencia poseen una mejor percepción 60% es adecuada.

Los que tienen más de 9 años en docencia presentan el 50%, el 39% de los docentes con menos de 9 años laborando el 40% tienen un área a desarrollar y los que tienen más de 9 años de labor docente el 50%.

Comprensión: los docentes con menos de 9 años de trabajo tienen más del 58% una comprensión adecuada mientras que el 28% debe mejorar y el 14% es excelente.

Los que tienen más de 9 años como docentes, 58% presentan adecuada comprensión, 24% debe mejorar y el 18% es excelente.

Regulación: Los profesores con menos de 9 años de trabajo docente 11% deben mejorar, 66% tiene una regulación emocional adecuada y el 23% es excelente.

Por su parte los que tienen más de 9 años de labor docente: 62% su regulación es adecuada, 13% debe mejorar y 25% es excelente representado en el gráfico 6.

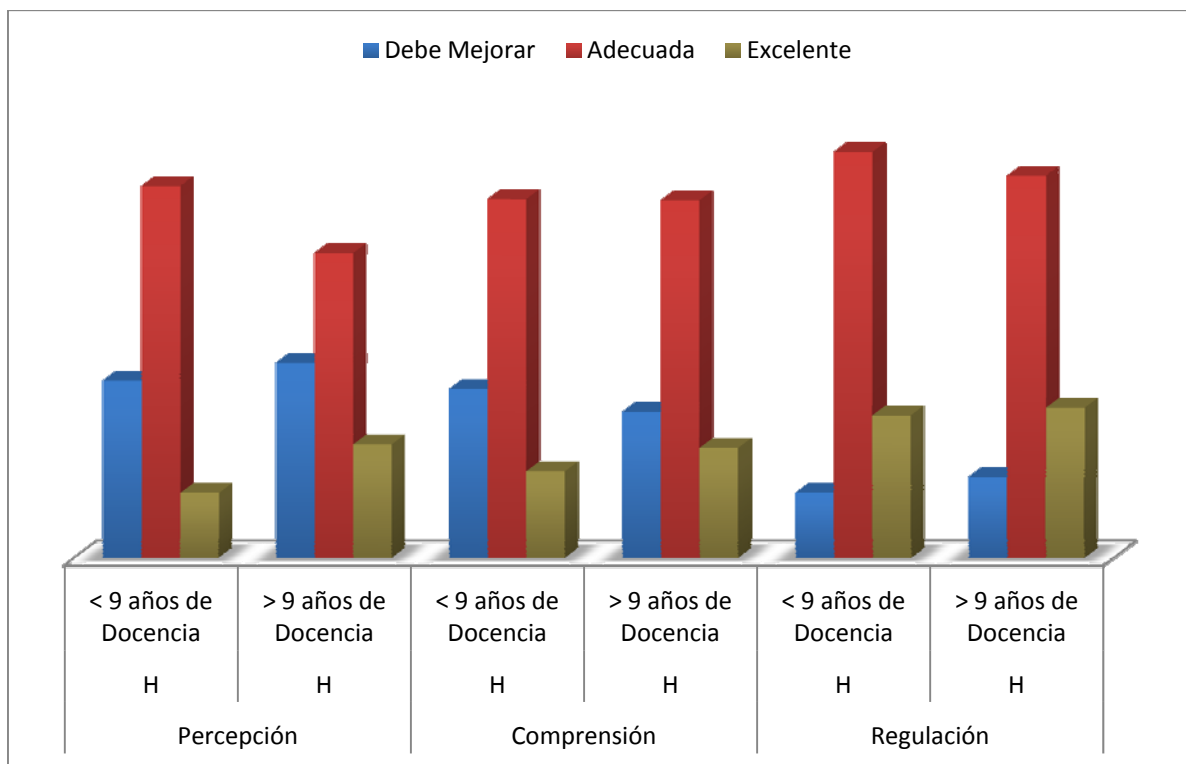
Tabla 11. RESULTADOS DEL INSTRUMENTO TMMS-24

Hombres de escuela pública y privada con respecto a los años de docencia.

<i>Dimensión</i>	<i>Clasificación</i>	<i>Hombres < a 9 años de docencia (n=142)</i>	<i>Hombres > a 9 años de docencia % (n=151)</i>
<i>Percepción</i>	<i>Presta poca atención</i>	28.9	31.8
	<i>Adecuada percepción</i>	60.6	49.7
	<i>Presta demasiada atención</i>	10.6	18.5
<i>Compresión</i>	<i>Debe mejorar</i>	27.5	23.8
	<i>Adecuada comprensión</i>	58.5	58.3
	<i>Excelente comprensión</i>	14.1	17.9
<i>Regulación</i>	<i>Debe mejorar</i>	10.6	13.2
	<i>Adecuada regulación</i>	66.2	62.3
	<i>Excelente regulación</i>	23.2	24.5

Fuente: TMMS-24

Gráfico 6. TMSS-24 HOMBRES: Años de docencia



Fuente: TMMS-24

Con respecto a la formación como profesor, la tabla 12 arroja los siguientes datos:

Percepción: Los que se formaron como profesores tienen una adecuada percepción el 50%, y el otro 50% debe mejorar, los que no se formaron como profesores presentan una adecuada percepción el 60% y deben mejorar el 40%.

Comprensión en los normalistas el 59% es adecuada, debe mejorar el 23% y es excelente en el 18%. Los no normalistas presentan una adecuada percepción el 57% debe mejorar el 29% y es excelente en el 15%.

Regulación: Los profesores normalistas tienen adecuada regulación el 64% mientras que el 13% debe mejorarla y el 23% su regulación emocional es excelente. Los no normalistas el 65% es adecuada, el 11% debe mejorar y el 24% es excelente.

**Tabla 12. RESULTADOS DEL INSTRUMENTO TMMS-24,
Hombres que cursaron normal superior y los que no se formaron como
profesores**

Dimensión	Clasificación	Hombres Normalistas % (n=152)	Hombres No Normalistas % (n=140)
<i>Percepción</i>	<i>Presta poca atención</i>	31.6	29.3
	<i>Adecuada percepción</i>	50.0	60.0
	<i>Presta demasiada atención</i>	18.4	10.7
<i>Comprensión</i>	<i>Debe mejorar</i>	23.0	28.6
	<i>Adecuada comprensión</i>	59.2	57.1
	<i>Excelente comprensión</i>	17.8	14.3
<i>Regulación</i>	<i>Debe mejorar</i>	13.2	10.7
	<i>Adecuada regulación</i>	63.8	65.0
	<i>Excelente regulación</i>	23.0	24.3

Fuente TMMS-24

De los anteriores datos presentados se puede concluir que en lo general con respecto a la percepción emocional las mujeres presentan mejor percepción en ésta muestra de profesores pero sigue observándose un área de oportunidad a desarrollar de 40%, lo mismo sucede en la dimensión de comprensión emocional (33% área de oportunidad) y en regulación emocional no es significativa la diferencia es decir ambos (hombres y mujeres) se encuentran en iguales condiciones con un área de oportunidad de más del 35%.

De acuerdo al carácter de la institución, las mujeres de escuela privada aparecen con mejor puntuación en las tres dimensiones.

En cuanto a los años de docencia, resultan mejor evaluados los que tienen menos de 9 años de labor docente y con respecto a su formación como profesoras, presentan mejor puntuación en las tres dimensiones (percepción, comprensión y regulación) en lo general las que tienen formación de profesoras en la Normal Superior.

En cuanto a los varones los que laboran en escuela pública presentan mejor percepción con un área de oportunidad del 40%, la comprensión es mejor evaluada en los profesores de escuela pública y en la dimensión de regulación no es significativa la diferencia aunque resulta un poco mejor en la escuela privada con un área de oportunidad en ambas de alrededor del 12%.

En relación a los años de docencia al igual que las mujeres los hombres con menos de 9 años de labor docente tienen mejor percepción. La comprensión es ligeramente mejor en los varones con más de 9 años como profesor y en lo referente a la regulación emocional también es un poco mejor en los docentes

masculinos con menos de 9 años de ejercer el trabajo educativo. Presentan un área de oportunidad a mejorar más del 20% en el caso de la dimensión de comprensión emocional y más del 10% en la dimensión de regulación emocional.

Por último en cuanto a su formación como profesor los hombres que no cursaron la Normal Superior presentan en ésta muestra mejor percepción emocional. En comprensión emocional los normalistas la presentan ligeramente mejor y en regulación los que no se prepararon como profesores (no normalistas) también están un poco mejor evaluados en ésta dimensión, con un área de oportunidad a desarrollar de más del 20%.

Resultados del instrumento Lista de Comprobación de la Autoevaluación del Cociente Emocional.

Los resultados del instrumento Lista de Comprobación de la Autoevaluación del Coeficiente Emocional presenta con respecto a la confiabilidad un Alfa de Cronbach de .928, presentado en la tabla 13.

Tabla 13. LISTA DE COMPROBACION DE LA AUTOEVALUACION DEL COEFICIENTE EMOCIONAL: Alfa de Cronbach

Estadísticos de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N de elementos
.928	30

Fuente: SPSS

Continuando con los datos, la tabla 14 muestra con respecto a la Autoconciencia 1, un área de oportunidad de más del 55% mientras que el 44% está sin riesgo.

En autoconciencia 2 por su parte los datos muestran que el 41% se encuentra sin riesgo y el resto (59%) tienen un área de oportunidad a mejorar.

Autocontrol: Más del 61% tiene un área de oportunidad a desarrollar y el 39% están sin riesgo.

Empatía: Área de oportunidad el 49% y sin riesgo se encuentra el 51%.

Motivación: 42% presenta un área de oportunidad en éste rubro y el 58% están sin riesgo.

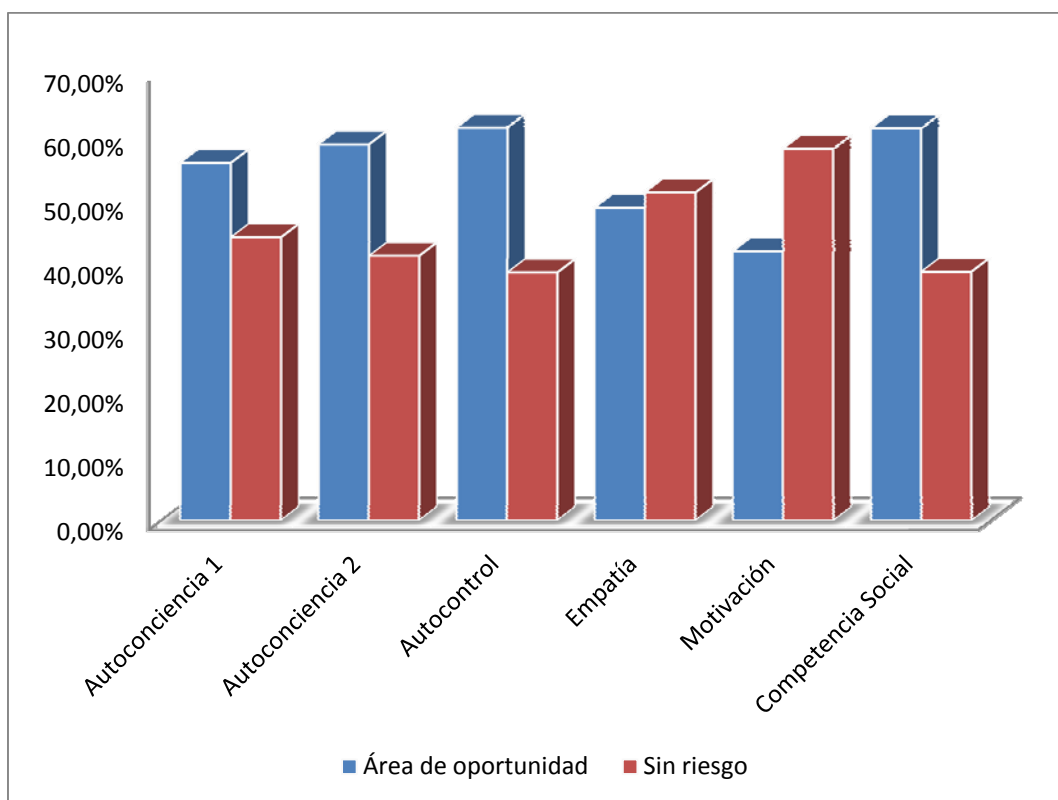
Competencia Social: 61% tiene un área de oportunidad y el 39% está sin riesgo mostrado en gráfico 7.

Tabla 14. RESULTADOS GLOBALES DEL INSTRUMENTO LISTA DE COMPROBACIÓN DE LA AUTOEVALUACIÓN DEL CE

Dimensión	Clasificación	Porcentaje %
<i>Autoconciencia 1</i>	<i>Área de oportunidad</i>	<i>55.8</i>
	<i>Sin riesgo</i>	<i>44.2</i>
<i>Autoconciencia 2</i>	<i>Área de oportunidad</i>	<i>58.7</i>
	<i>Sin riesgo</i>	<i>41.3</i>
<i>Autocontrol</i>	<i>Área de oportunidad</i>	<i>61.3</i>
	<i>Sin riesgo</i>	<i>38.7</i>
<i>Empatía</i>	<i>Área de oportunidad</i>	<i>48.8</i>
	<i>Sin riesgo</i>	<i>51.2</i>
<i>Motivación</i>	<i>Área de oportunidad</i>	<i>42.0</i>
	<i>Sin riesgo</i>	<i>58.0</i>
<i>Competencia Social</i>	<i>Área de oportunidad</i>	<i>61.2</i>
	<i>Sin riesgo</i>	<i>38.8</i>

Fuente: LCACE

Gráfico 7. GENERALES DE LA LISTA DE COMPROBACION DE LA AUTOEVALUACION DEL COEFICIENTE EMOCIONAL



Fuente: LCACE

La tabla 15 muestra los resultados globales de acuerdo al carácter de la institución (pública, privada) con respecto a Autoconciencia 1, más del 58% de los profesores de escuela pública tienen un área de oportunidad y el 44% están sin riesgo.

La escuela privada en sus docentes; presenta un área de oportunidad de casi el 53% y sin riesgo el 47%.

Autoconciencia 2, en la escuela pública más del 60% tienen un área de oportunidad, mientras que el 40% está sin riesgo.

La escuela privada en ésta dimensión 57% presenta un área de oportunidad y el 43% está sin riesgo.

Autocontrol: Área de oportunidad el 63% de escuela pública y el 60% de la privada. Sin riesgo se encuentran el 37% de los profesores de escuela pública y 40% de la privada.

Empatía: Área de oportunidad 47% de los profesores de escuela pública y 51% de los de escuela privada. Sin riesgo se encuentran el 53% de la pública y 49% de los de escuela privada.

Motivación: Área de oportunidad de los docentes de escuela pública en ésta muestra es de 41% y 51% de la escuela privada. Sin riesgo el 53% de los docentes de la escuela pública y el 49% de la privada.

Competencia Social: Sin riesgo el 37% de los profesores de escuela pública y 40% de escuela privada. Área de oportunidad de escuela pública 62% y 60% de la privada.

Tabla 15. RESULTADOS GLOBALES DEL INSTRUMENTO LISTA DE COMPROBACIÓN DE LA AUTOEVALUACIÓN DEL CE

Profesores de escuela pública y privada

Dimensión	Clasificación	% Escuela Pública (n=370)	% Escuela Privada (318)
<i>Autoconciencia 1</i>	<i>Área de oportunidad</i>	58.6	52.8
	<i>Sin riesgo</i>	41.4	47.2
<i>Autoconciencia 2</i>	<i>Área de oportunidad</i>	60.5	56.9
	<i>Sin riesgo</i>	39.5	43.1
<i>Autocontrol</i>	<i>Área de oportunidad</i>	63.0	59.7
	<i>Sin riesgo</i>	37.0	40.3
<i>Empatía</i>	<i>Área de oportunidad</i>	47.3	50.9
	<i>Sin riesgo</i>	52.7	49.1
<i>Motivación</i>	<i>Área de oportunidad</i>	41.1	43.4
	<i>Sin riesgo</i>	58.9	56.6
<i>Competencia Social</i>	<i>Área de oportunidad</i>	62.4	60.1
	<i>Sin riesgo</i>	37.6	39.9

Fuente: LCACE

La tabla 16 presenta los resultados correspondientes a las dimensiones del instrumento, los datos globales por sexo tanto de escuela pública como privada.

Con respecto a la escuela pública los varones en Autoconciencia 1, casi el 61% tienen un área de oportunidad mientras el 39% está sin riesgo.

La escuela privada en ésta misma dimensión los varones presentan casi el 56% de área de oportunidad y sin riesgo se encuentra el 44%.

Autoconciencia 2, los hombres de escuela pública aparecen con un área de oportunidad del 57% y sin riesgo casi el 43%.

Los varones de escuela privada en éste mismo rubro presentan casi el 57% de área de oportunidad frente a un 43% sin riesgo.

Autocontrol: En hombres 57% área de oportunidad a desarrollar y 43% sin riesgo.

Empatía 46% área de oportunidad a desarrollar y 54% sin riesgo.

Motivación: Área de oportunidad 39% de los varones y 61% sin riesgo.

Competencia Social: Los varones presentan un 59% de área de oportunidad y 41% sin riesgo en ésta muestra.

La escuela Privada arroja los siguientes datos de profesores:

Autoconciencia 1: El 56% tiene un área de oportunidad y el 44% está sin riesgo.

Autoconciencia 2: Los hombres de escuela privada presentan un área de oportunidad de más del 57% y sin riesgo 43%

Autocontrol: Los varones el 65% presentan área de oportunidad, 35% sin riesgo.

Empatía: Los profesores tienen el 52% de área de oportunidad y 48% están sin riesgo.

Motivación: El 41% de la muestra tienen área de oportunidad y 59% sin riesgo.

Competencia Social: Los hombres presentan 62% de área de oportunidad y 38% sin riesgo.

Por su parte las mujeres de escuela pública presentan en Autoconciencia1, un área de oportunidad del 43% y sin riesgo el 57%.

En autoconciencia 2 las mujeres de escuela pública más del 48% tienen un área de oportunidad y el 52% no presentan riesgo.

Autocontrol en lo general 50% área de oportunidad y 50% sin riesgo.

Empatía: Las mujeres presentan 37% como área de oportunidad, mientras el 63% se encuentran sin riesgo.

Motivación: Las profesoras de la muestra, presentan un área de oportunidad del 33% y están sin riesgo el 67%.

Competencia Social: Las docentes muestran un 65% de área de oportunidad a mejorar mientras el 35% están sin riesgo.

Continuando con la escuela privada en el caso de las mujeres:

Autoconciencia 1: El 27% área de oportunidad y 73% sin riesgo.

Autoconciencia 2: Las docentes presentan un área de oportunidad de más del 30% y sin riesgo casi el 70%.

Autocontrol: El 30% de las profesoras tienen área de oportunidad y 70% están sin riesgo.

Empatía: Las mujeres de ésta muestra de escuela privada: presentan el 25% de área de oportunidad y 75% sin riesgo.

Motivación: el 25% presentan área de oportunidad y 75% sin riesgo.

Competencia Social: Las profesoras presentan 42% área de oportunidad y 58% sin riesgo representado en el gráfico 8^a y 8^b.

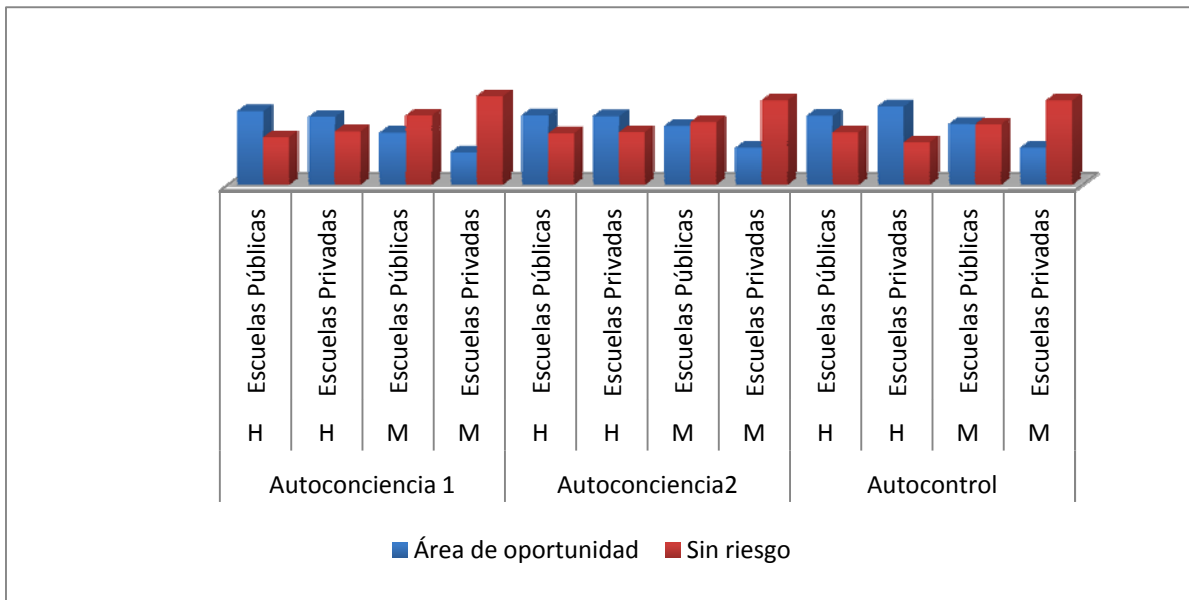
Tabla 16. RESULTADOS DEL INSTRUMENTO LISTA DE COMPROBACIÓN DE LA AUTOEVALUACIÓN DEL COCIENTE EMOCIONAL

Profesores hombres y mujeres de escuelas públicas y privadas

Variable	Categoría	% Hombres de Escuelas Públicas (n=148)	% Hombres de Escuelas Privadas (n=145)	% Mujeres de Escuelas Públicas (n=221)	% Mujeres de Escuelas Privadas (n=167)
<i>Autoconciencia 1</i>	<i>Área de oportunidad</i>	60.8	55.9	43.0	26.9
	<i>Sin riesgo</i>	39.2	44.1	57.0	73.1
<i>Autoconciencia 2</i>	<i>Área de oportunidad</i>	57.4	56.6	48.4	30.5
	<i>Sin riesgo</i>	42.6	43.4	51.6	69.5
<i>Autocontrol</i>	<i>Área de oportunidad</i>	56.8	64.8	50.2	30.5
	<i>Sin riesgo</i>	43.2	35.2	49.8	69.5
<i>Empatía</i>	<i>Área de oportunidad</i>	45.9	52.4	37.1	24.6
	<i>Sin riesgo</i>	54.1	47.6	62.9	75.4
<i>Motivación</i>	<i>Área de oportunidad</i>	39.2	41.4	32.6	24.6
	<i>Sin riesgo</i>	60.8	58.6	67.4	75.4
<i>Competencia Social</i>	<i>Área de oportunidad</i>	58.8	62.1	64.7	41.9
	<i>Sin riesgo</i>	41.2	37.9	35.3	58.1

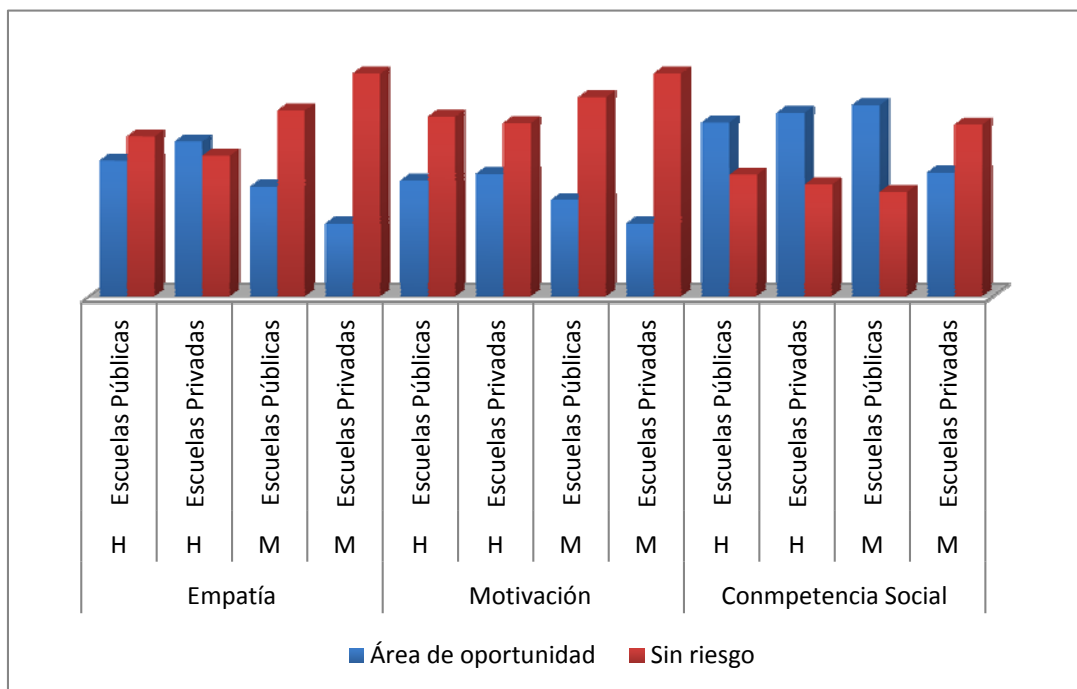
Fuente: LCACE

Gráfico 8ª LISTA DE COMPROBACION: Hombres y Mujeres, Pública y Privada



Fuente: LCACE

Gráfico 8b LISTA DE COMPROBACION: Hombres y Mujeres, Pública y Privada



Fuente: LCACE

Continuando con los datos la tabla 17 muestra los resultados del Cociente Emocional con relación a los años de docencia:

Autoconciencia 1: En general los profesores con menos de 9 años de docencia presentan un área de oportunidad del 60% mientras que el 40% está sin riesgo.

Autoconciencia 2: Los docentes con menos de 9 años en la docencia casi el 59% muestran un área de oportunidad y el 41% está sin riesgo.

Autocontrol: Los profesores con menos de 9 años de docencia presentan un área de oportunidad del 63% y el 37% aparecen sin riesgo.

Empatía: La muestra de profesores con menos de 9 años de docencia muestra que el 51% presenta un área de oportunidad y 49% sin riesgo.

Motivación: El 43% de profesores tienen un área de oportunidad y 57% sin riesgo.

Competencia Social: La muestra presenta que en éste aspecto el 63% tienen un área de oportunidad a desarrollar mientras que el 37% está sin riesgo.

Por su parte los docentes con más de 9 años laborando presentan las siguientes características:

Autoconocimiento 1: Los docentes con ésta característica arrojan datos de casi el 52% con área de oportunidad y 48% sin riesgo

Autoconocimiento 2: Presentan un 58% de área de oportunidad y casi un 42% sin riesgo.

Autocontrol: Los profesores presentan un porcentaje del 59% como área de oportunidad, mientras que el 41% está sin riesgo.

Empatía: La tabla muestra que el 43% de los profesores tienen un área de oportunidad y el 57% están sin riesgo.

Motivación: Área de oportunidad para los profesores es de 41% y sin riesgo el 59% de los docentes de la muestra.

Competencia Social: 59% tienen un área de oportunidad y 41% sin riesgo.

Tabla 17. RESULTADOS DEL INSTRUMENTO LISTA DE COMPROBACIÓN DE LA AUTOEVALUACIÓN DEL CE

Profesores normalistas de acuerdo al tiempo de labor docente.

Dimensión	Clasificación	Porcentaje % < 9 años de docencia (n=345)	Porcentaje % >9 años de docencia (n=345)
<i>Autoconciencia 1</i>	<i>Área de oportunidad</i>	60.0	51.6
	<i>Sin riesgo</i>	40.0	48.4
<i>Autoconciencia 2</i>	<i>Área de oportunidad</i>	59.1	58.3
	<i>Sin riesgo</i>	40.9	41.7
<i>Autocontrol</i>	<i>Área de oportunidad</i>	63.2	59.4
	<i>Sin riesgo</i>	36.8	40.6
<i>Empatía</i>	<i>Área de oportunidad</i>	50.7	47.0
	<i>Sin riesgo</i>	49.3	53.0
<i>Motivación</i>	<i>Área de oportunidad</i>	43.2	40.9
	<i>Sin riesgo</i>	56.8	59.1
<i>Competencia Social</i>	<i>Área de oportunidad</i>	63.2	59.1
	<i>Sin riesgo</i>	36.8	40.9

Fuente: LCACE

En éste apartado, se muestran los datos de la tabla 18 correspondientes a los maestros que cursaron la Normal Superior y los que no la cursaron:

Los docentes que se formaron en la Normal Superior como profesores presentan los siguientes datos.

Autoconciencia1: Se observa que poseen un área de oportunidad del 58% y sin riesgo se encuentra casi el 42%

Autoconciencia 2: Los docentes presentan un área de oportunidad de 58% y el 42% sin riesgo.

Autocontrol: Tienen un 62% como área de oportunidad y 38% sin riesgo.

Empatía: 54% de la muestra tienen un área de oportunidad, mientras que el 46% están sin riesgo.

Motivación: Con respecto al área de oportunidad ésta es del 43% y el 57% sin riesgo.

Competencia Social: 63% área de oportunidad y 37% sin riesgo.

Por su parte los docentes que no se formaron en la Normal Superior presentan los siguientes datos:

Autoconciencia1: Presentan un área de oportunidad del 53% y casi el 47% están sin riesgo.

Autoconciencia2: Los profesores poseen un área de oportunidad de casi el 60% y sin riesgo el 40%.

Autocontrol: Se observa que los sujetos tienen un área de oportunidad de 61% y casi el 39% están sin riesgo.

Empatía: Muestran un área de oportunidad del 44% y casi el 56% sin riesgo.

Motivación: El 43% tienen un área de oportunidad mientras que el 59% están sin riesgo.

Competencia Social: Los profesores presentan un área de oportunidad de 59% y sin riesgo casi el 41%.

Tabla 18. RESULTADOS DEL INSTRUMENTO LISTA DE COMPROBACIÓN DE LA AUTOEVALUACIÓN DEL CE

Profesores normalistas y no normalistas

Dimensión	Clasificación	%Normalista (n=336)	%No Normalista (n=346)
<i>Autoconciencia 1</i>	<i>Área de oportunidad</i>	58.3	53.2
	<i>Sin riesgo</i>	41.7	46.8
<i>Autoconciencia 2</i>	<i>Área de oportunidad</i>	57.7	59.8
	<i>Sin riesgo</i>	42.3	40.2
<i>Autocontrol</i>	<i>Área de oportunidad</i>	61.6	61.3
	<i>Sin riesgo</i>	38.4	38.7
<i>Empatía</i>	<i>Área de oportunidad</i>	53.6	44.2
	<i>Sin riesgo</i>	46.4	55.8
<i>Motivación</i>	<i>Área de oportunidad</i>	42.9	41.0
	<i>Sin riesgo</i>	57.1	59.0
<i>Competencia Social</i>	<i>Área de oportunidad</i>	63.4	59.2
	<i>Sin riesgo</i>	36.6	40.8

Fuente: LCACE

De lo anteriormente presentado en lo que se refiere a los resultados del instrumento Lista de Comprobación de la Autoevaluación del Coeficiente Emocional se concluye que en lo general en ésta muestra de profesores, el área de oportunidad de mayor porcentaje es en la dimensión de autocontrol, seguida de la competencia social, autoconciencia, empatía y la mejor evaluada es la motivación. Por lo que se puede observar en todas las dimensiones existe área de oportunidad a desarrollar en mayor o menor porcentaje.

En lo que se refiere a la categoría escuela pública y privada, de manera general la escuela privada resulta mejor evaluada. Por su parte la escuela pública presenta como mayor área de oportunidad el autocontrol y la competencia social, coincidiendo con la escuela privada, ésta última muestra la autoconciencia en tercer lugar continuamos observando áreas de oportunidad en todas las dimensiones.

En los resultados por sexo en la escuela pública en los hombres las áreas de oportunidad aparecen como sigue: en primer lugar autoconciencia, seguido de competencia social y también es relevante el autocontrol.

La escuela privada, los varones muestran el mayor porcentaje de área de oportunidad a desarrollar en la dimensión autocontrol, seguido de competencia social y en tercer lugar autoconciencia.

Las mujeres de la escuela pública tienen su mayor área de oportunidad a desarrollar en la dimensión de competencia social, autocontrol en segundo lugar y autoconciencia.

Por su parte las mujeres de escuela privada presentan como área de oportunidad a desarrollar en primer lugar la dimensión de competencia social, seguida de autoconciencia y autocontrol. En lo general resultan mejor evaluadas las mujeres de la escuela privada.

En lo que corresponde a la valoración de acuerdo a los años de labor docente: los profesores con menos de 9 años de docencia reflejan que deben mejorar en autocontrol y competencia social en primer lugar, seguido de autoconciencia, los que poseen más de 9 años como profesor aparecen con mayor área de oportunidad en la dimensión autocontrol, continuando con competencia social y autoconocimiento en tercer lugar.

De manera general las profesoras con más de 9 años de docencia resultan mejor evaluadas.

Por último los profesores que no se prepararon en la Normal Superior, resultan mejor evaluados en lo general. Los normalistas presentan como áreas a desarrollar en primer lugar la competencia social, autocontrol en segundo lugar y autoconocimiento como tercer sitio. Los no normalistas muestran como áreas a mejorar: primero autocontrol, segundo autoconciencia y competencia social en tercer lugar, observándose que existen áreas de oportunidad en mayor o menor porcentaje en todas las dimensiones.

6.3. FASE 2 EXPLORACIÓN CUALITATIVA (GRUPOS FOCALES) DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL DE PROFESORES DE SECUNDARIA DEL ESTADO DE SONORA

En reuniones técnicas diferentes a las anteriores se autorizó para la búsqueda por medio de interacción discursiva y contrastación de opiniones, la conformación de 4 grupos de discusión o “grupos focales” de 10 profesores cada uno como estrategia para indagar acerca de sus actitudes, experiencias y creencias con respecto al tema inteligencia emocional.

6.3.1. Sujetos

Participaron 40 profesores con edades de 35 a 53 años de edad con más de 10 años de labor docente de ambos sexos de escuela pública y privada. Se formaron grupos de 10 profesores (4) para realizar las entrevistas las cuales tuvieron una duración de aproximadamente dos horas y media.

6.3.2. Instrumento

Se construyó un cuestionario de discusión abierta, con preguntas enfocadas a la relación entre la inteligencia emocional y la educación cuyo objetivo fue conocer la apreciación que poseen los profesores sobre la importancia que tiene la inteligencia emocional dentro de la educación secundaria en las escuelas del Estado de Sonora.

6.3.3. Escenario

Una vez que los participantes aceptaron se procedió a solicitar a las autoridades de los diferentes planteles de educación secundaria que

colaboraron en la realización de éste ejercicio, un espacio para la ejecución de las entrevistas de los 4 grupos focales proporcionándonos un auditorio o sala de juntas según la infraestructura con la que cuentan. La participación de cada grupo se agendó de acuerdo a la disposición del tiempo de los profesores, en las distintas localidades.

6.3.4. Procedimiento

Se contó con la colaboración de un moderador (investigadora) que con el instrumento guía llevó a cabo la discusión para que los profesores participantes se expresaran de manera libre y espontánea sobre el tema a tratar. Un relator encargado de realizar anotaciones que consideró importantes para el análisis a profundidad y detalle. Por último un observador como apoyo al relator, anotando las respuestas pero principalmente observando las reacciones y los mensajes encubiertos de los participantes. Se utilizó equipo de audio (grabadoras) ya que no permitieron ser grabados en video.

6.3.5. Resultados

Se utilizó el programa para análisis de datos cualitativos Atlas.ti 6, software que permite la codificación y análisis tanto de transcripciones del discurso como videos si se cuenta con éstos. Algunas de sus funciones es almacenar, organizar y obtener informes reducidos de los datos más significativos que surgen de la investigación.

Organización y presentación de datos:

En la tabla 19 se muestra la organización de los datos resultantes del análisis del discurso de los profesores que laboran en escuela pública, participantes en éste ejercicio en la Matriz e Análisis Cualitativo de IE en Profesores de Escuela Pública.

Categorías: Se formularon 3 categorías que son; inteligencia emocional, estrategias propias y una tercera designada; importancia de los factores de la inteligencia emocional.

Seguidamente se dividió en 8 subcategorías que son: noción de inteligencia emocional, importancia de la inteligencia emocional en situaciones escolares, como se desarrolla en los alumnos, manejo de conflictos, reconocimiento de emociones, modular las emociones, como me siento con mi inteligencia emocional e importancia de los factores de la inteligencia emocional, códigos para cada una de las subcategorías y la cantidad de citas en entrevistas tanto para la escuela pública como para la escuela privada. Además se muestra la interpretación y verificación de datos en gráficos de la escuela pública y privada.

**Tabla 19. MATRIZ DE ANÁLISIS CUALITATIVO DE IE EN PROFESORES
ESCUELA PÚBLICA**

Categorías	Subcategorías	Códigos	Cantidad de citas en entrevistas
<p>Inteligencia Emocional: La IE hace referencia a los procesos involucrados en el reconocer, uso, comprensión y manejo de los estados emocionales de uno mismo y de otros para resolver problemas y regular la conducta. Salovey 1997</p>	<p>Noción de inteligencia emocional: grado de conocimiento del constructo</p>	Emociones entrenables/controlables	15
		Factores de IE	4
		Emociones-personalidad	3
		Emociones no controlables	1
		Reconocimiento de estados de ánimo propio	1
		Comodidad con uno mismo	4
		Proyectar lo interno	5
	<p>Importancia de la IE en situaciones escolares: utilidad de IE en las relaciones del aula y el proceso E-A</p>	Solución de problemas	6
		Autoconocimiento de los niños	4
		Niños asertivos	2
		Integración	8
		Tener mejor vida	6
		Emociones ligadas a la vida	5
		Relación de actitud/emociones y desempeño	11
	Conocimiento de los niños	3	
<p>Como se desarrolla en los alumnos: conciencia de que los alumnos poseen IE</p>		0	
<p>Estrategias propias: destrezas individuales que impactan su manejo emocional</p>	<p>Manejo de conflictos: recursos de solución de problemas</p>	No usar estrategias	1
		Llanto y sentimentalismo	1
		Enviar a especialistas	3
		Dialogando	19
		Tiempo fuera	4
		Beneficio para los dos	1

Importancia de los factores de la IE: dimensiones que conforman la IE	Reconocimiento de emociones: identificar emociones	Con actos y acciones	3
		Por aspectos físicos	3
		Comentarios de los demás	4
		Con el estado de animo	11
	Modular emociones: armonizar el uso de mis emociones		0
	Como me siento con mi IE: percepción positiva o negativa de mis emociones	Tengo que aprender constantemente	4
		Competente/bien	2
	Autocontrol: regular la manifestación de una emoción		0
	Autoconocimiento: conciencia de mis emociones		0
	Motivación: necesidad y deseo que activa y dirige nuestro comportamiento	Mejorar estado de animo	2
		Continuar con el trabajo	2
		Con factores externos	2
		Comentarios positivos	8
	Empatía: capacidad de ponerse en lugar de otra persona	Estar en el lugar del otro	6
		Conocer a los demás	1
	Habilidades sociales: comportamientos que ayudan a resolver una situación social de manera efectiva	Relaciones productivas	1
		Mejores relaciones sociales	11
Sobrevivir		5	
favorecer comportamiento social		4	

Fuente: Grupos Focales

Interpretación y verificación de datos en gráficos de escuela pública.

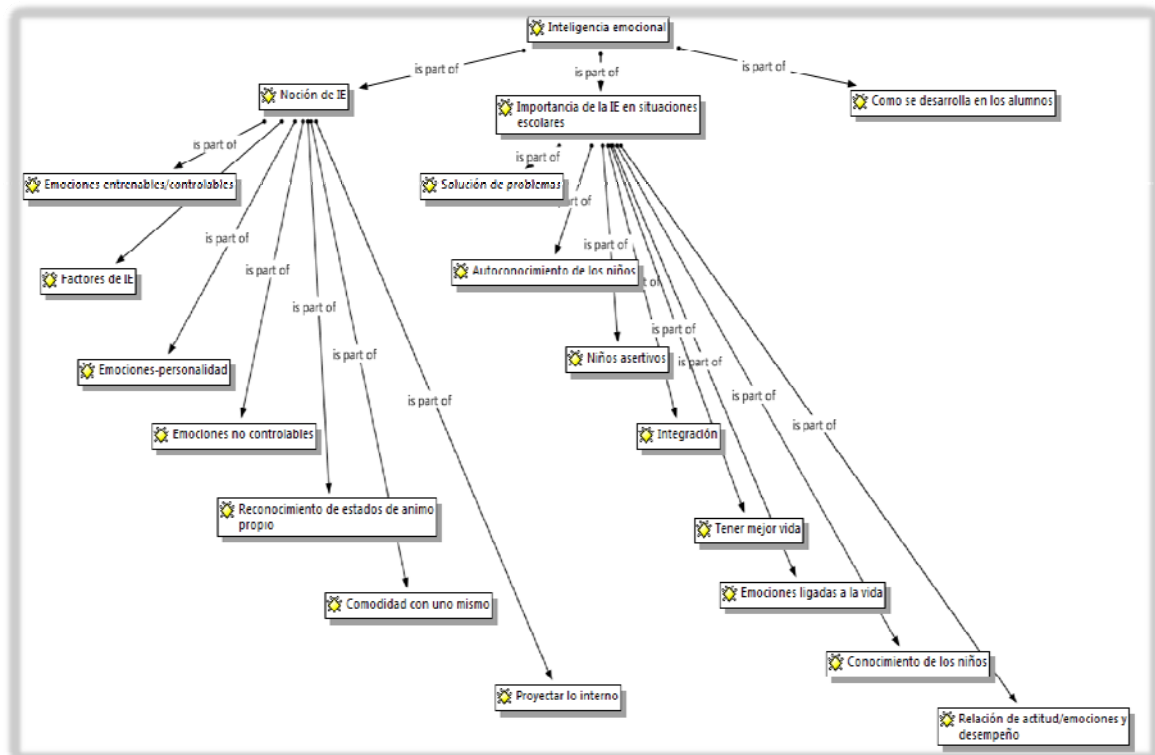
La figura 1 muestra en la categoría de Inteligencia Emocional de la escuela pública en lo que refiere a la subcategoría Noción de inteligencia emocional que los profesores hacen referencia en primer lugar que las emociones pueden ser entrenables/controlables con acciones como el castigo o separación otros mencionan que es bueno el dialogar y dar gracias a Dios.

Como segundo punto aparecen los factores de inteligencia emocional, seguido de emociones y personalidad siendo importante la historia personal y la familia. Como cuarto punto de importancia emociones no controlables. Quinto punto de importancia reconocimiento de estado de ánimo propio, sexto punto comodidad con uno mismo y séptimo y último código proyectar lo interno.

En la subcategoría Importancia de la inteligencia emocional en situaciones escolares el análisis muestra como primer punto solución de problemas es decir la inteligencia sirve de apoyo en situaciones de problemas o conflicto, en segundo lugar se observa el autoconocimiento de los niños, seguido por el código que los profesores denominaron, según su discurso niños asertivos, el cuarto código se refiere a integración es decir la inteligencia emocional facilita la integración y continuamos con el quinto código que denominaron tener mejor vida, el sexto apartado lo refieren como emociones ligadas a la vida, el sexto conocimiento de los niños y el séptimo y último punto es relación de actitud/emociones y desempeño.

En la tercer subcategoría que corresponde a como se desarrolla en los alumnos en la escuela pública los profesores no lo perciben como parte del desarrollo de sus alumnos.

Figura 1. MODELO DE INTELIGENCIA EMOCIONAL ESCUELA PÚBLICA



Fuente: Grupos Focales (Atlas Ti)

Continuando con la figura 2 que corresponde a la categoría Estrategias propias se seleccionaron de acuerdo al discurso 4 subcategorías las cuales son: manejo de conflictos, reconocimiento de emociones, modular emociones y por último, como me siento con mi inteligencia emocional.

Aparece como parte de la subcategoría de manejo de conflictos que los maestros según su discurso mencionan como primer punto, no usar estrategias (de inteligencia emocional) y dicen lo siguiente “yo en realidad no tengo ninguna estrategia, sobre todo cuando me enojo porque digo lo primero que se

me ocurre, a veces me arrepiento aunque hay ocasiones no llego a eso...” en segundo lugar se encuentra llanto y sentimentalismo una profesora menciona “ser muy llorona, muy sentimental y explotar muy rápido los sentimientos”. En tercer lugar forma parte enviar a especialistas en lo que mencionan “si no se puede llegar a un arreglo hablando... se recurre a otros medios como psicólogos o algo competente”. En cuarto lugar aparece dialogando a lo que los maestros hacen referencia de la siguiente manera “pienso que el diálogo y la tolerancia es razonable para la solución de problemas”. Como quinto punto se encuentra tiempo fuera a lo que refieren como ejemplo “para empezar cuento hasta 10 y me relajo”. Como punto 6 y último se encuentra beneficio para los dos y como ejemplo “buscar soluciones que no sólo beneficie a un persona sino que beneficie a la comunidad”.

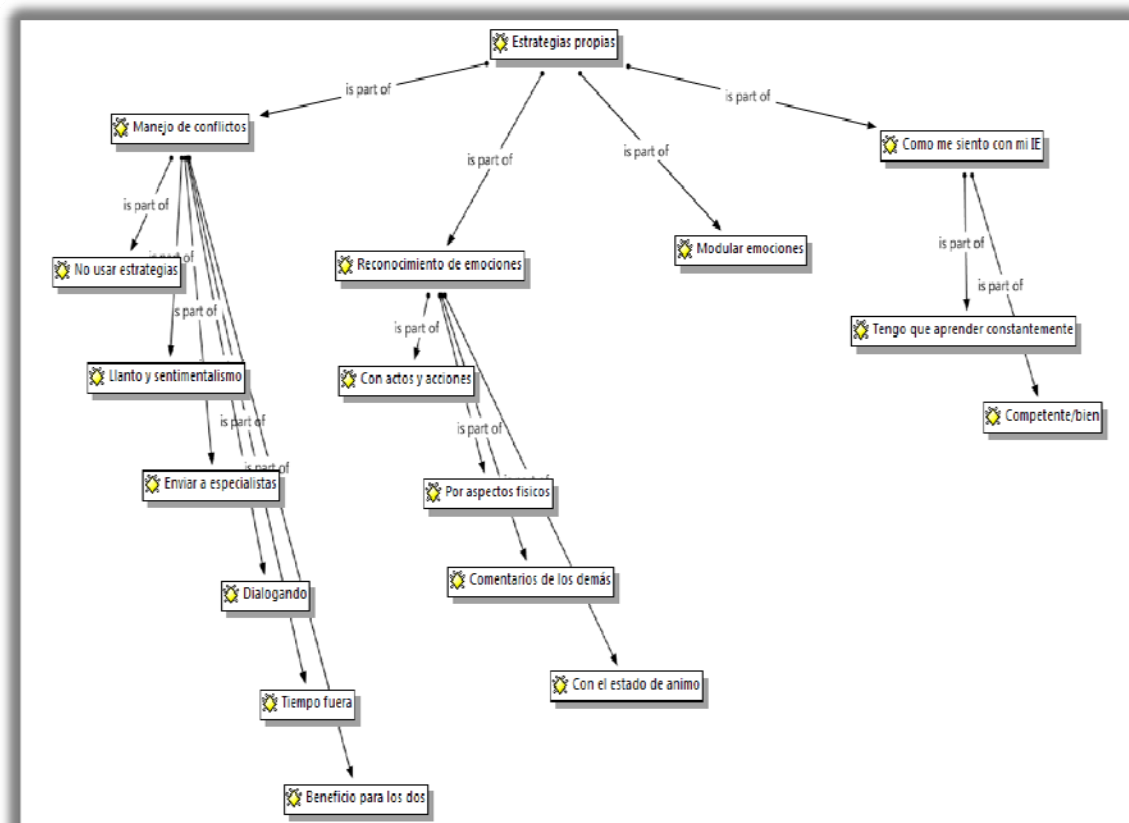
En la subcategoría reconocimiento de emociones aparecen cuatro puntos siendo estos: Con actos y acciones, a decir de los profesores la inteligencia emocional “la ven reflejada en los actos y acciones, en como las llevo a cabo” con aspectos físicos, comentarios de los demás mencionan darse cuenta “por lo que dicen los demás, como luzco, como me veo” y con el estado de ánimo como último punto en lo que hacen referencia a lo siguiente “las reconozco por mi estado de cambios de ánimo, mis gestos”.

En la cuarta subcategoría denominada Modular emociones los profesores no mencionan en su discurso llevar a cabo ésta acción al parecer no la perciben como parte de su gestión emocional.

Por último en ésta categoría surge la subcategoría como me siento con mi inteligencia emocional, formando parte de ésta los puntos tengo que aprender

constantemente, como ejemplo mencionan “es algo que se tiene que aprender constantemente” y como último punto en éste rubro competente/bien.

Figura 2. MODELO ESTRATEGIAS PROPIAS ESCUELA PÚBLICA



Fuente: Grupos Focales (Atlas Ti)

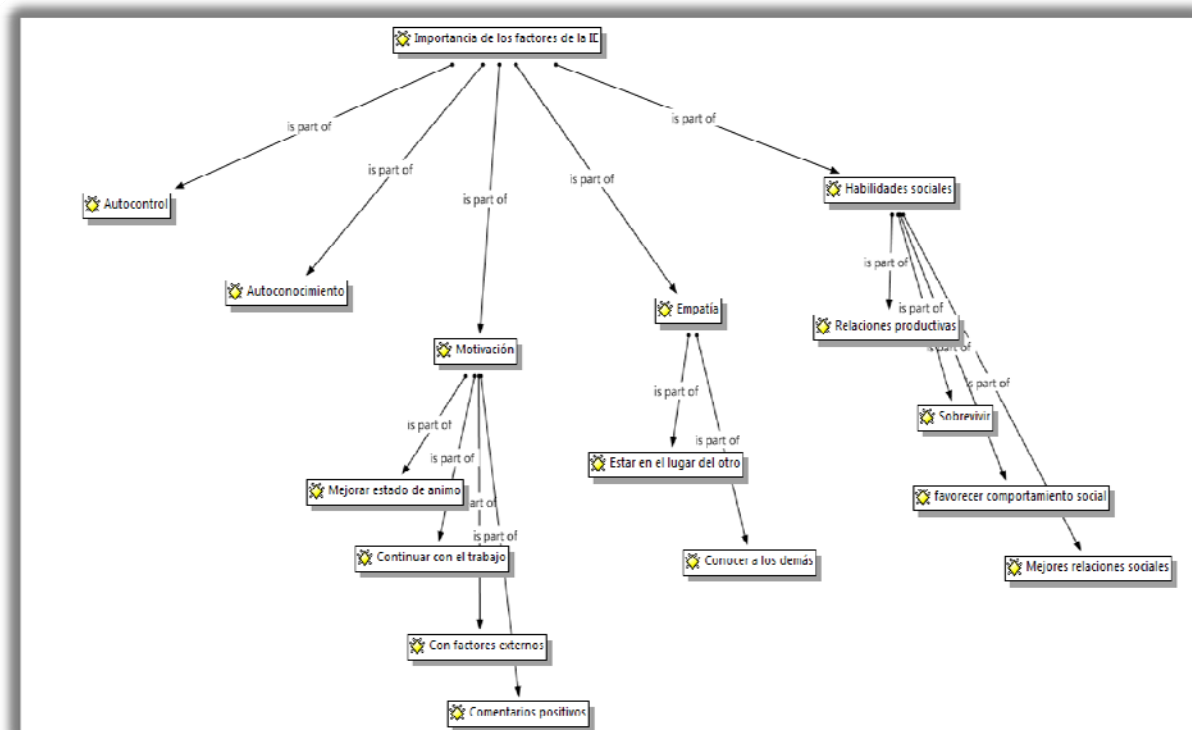
Por último en la categoría Importancia de los Factores de la Inteligencia Emocional en la escuela pública aparecen las subcategorías de autocontrol, autoconocimiento, motivación, empatía y habilidades sociales la figura 3 nos presenta que en las 2 primeras correspondientes al autocontrol y autoconocimiento los profesores no las perciben como parte su comportamiento emocional. En el factor de automotivación forman parte de él, de acuerdo al discurso cuatro puntos que son: Mejorar estado de ánimo a lo que los profesores hacen mención de la siguiente manera “es muy buena ya que nos ayuda a subir la autoestima, ayuda a sentirnos bien con nuestra

persona y eso se ve reflejado”, como segundo punto aparece continuar con el trabajo, lo que los profesores refieren así: “la automotivación es fundamental sobre todo para empezar una labor o actividad de manera positiva y con energía” con factores externos es el tercer punto y refieren “me motivo viéndome al espejo. O sea motivarme con lo que la vida me está dando”, por último el cuarto punto comentarios positivos los docentes señalan “debemos motivarnos y decir que bien me levanté, que bien me miro, que bonito amaneció el día, que hermoso es el sol....mira todo lo positivo pues”.

En la subcategoría Empatía, forman parte de ésta 2 puntos que son estar en el lugar del otro y conocer a los demás.

Para finalizar en lo que corresponde a la escuela pública la figura (3), se encuentran las Habilidades sociales con 4 rubros que son: relaciones productivas, sobrevivir a lo que hacen referencia es “siempre vamos a estar rodeados de personas, es imposible que una persona pueda sobrevivir de manera individual entonces para ello hay que saber relacionarse con los demás”, el tercer punto es favorece comportamiento social y mejores relaciones sociales como cuarto y último punto. A continuación aparece la figura 3 que muestra lo antes expuesto

Figura 3. MODELO IMPORTANCIA DE LOS FACTORES DE LA IE DE ESCUELA PÚBLICA



Fuente: Grupos Focales (Atlas Ti)

A continuación se presenta en la tabla 20 el análisis discursivo de los docentes que prestan sus servicios en escuelas privadas en la Matriz de Análisis Cualitativo de IE en Profesores de Escuela Privada.

Categorías: Inteligencia emocional, Estrategias propias e Importancia de los factores de inteligencia emocional.

Subcategorías: Noción de inteligencia emocional, Importancia de la inteligencia emocional en situaciones escolares, Como se desarrolla en los alumnos, Manejo de conflictos, Reconocimiento de emociones, Modular emociones, Como me siento con mi inteligencia emocional, Autocontrol, Autoconocimiento,

Motivación, Empatía y Habilidades sociales con sus respectivos códigos y cantidad de citas en entrevistas.

Tabla 20. MATRIZ DE ANÁLISIS CUALITATIVO DE IE EN PROFESORES. ESCUELA PRIVADA

Categorías	Subcategorías	Códigos	Cantidad de citas en entrevistas
<p>Inteligencia emocional:</p> <p>La IE hace referencia a los procesos involucrados en el reconocer, uso, comprensión y manejo de los estados emocionales de uno mismo y de otros para resolver problemas y regular la conducta. Salovey 1997</p>	<p>Noción de inteligencia emocional:</p> <p>grado de conocimiento del constructo</p>	<i>Emociones entrenables/controlables</i>	13
		<i>Factores de IE</i>	10
		<i>Reacciones entrenables</i>	4
		<i>Emociones-personalidad</i>	2
		<i>Emociones no controlables</i>	2
		<i>Reconocimiento de estados de ánimo propio</i>	2
		<i>Comodidad con uno mismo</i>	1
	<p>Importancia de la inteligencia emocional en situaciones escolares:</p> <p>utilidad de IE en las relaciones del aula y el proceso E-A</p>	<i>Solución de problemas</i>	13
		<i>Integración</i>	7
		<i>Tener mejor vida</i>	4
		<i>Emociones ligadas a la vida</i>	8
		<i>Relación de actitud/emociones y desempeño</i>	6
		<i>Conocimiento de los niños</i>	4
	<p>Como se desarrolla en los alumnos:</p> <p>conciencia de que los alumnos poseen IE</p>	<i>Gobierno busca maestro no puede</i>	1
		<i>Se pide y no se evalúa</i>	1
<i>No promoción de IE</i>		2	
<p>Estrategias propias:</p> <p>destrezas individuales que impactan su</p>	<p>Manejo de conflictos:</p> <p>recursos para solución de problemas</p>	<i>Acciones practicas/castigos</i>	3
		<i>No aplican estrategias</i>	1
		<i>Dialogando</i>	4
		<i>Tiempo fuera</i>	2
		<i>Ser empático</i>	2

<i>manejo emocional</i>		<i>Beneficio para los dos</i>	1	
		<i>Autoritarismo</i>	1	
	Auto motivación: <i>Necesidad y deseo que activa y dirige nuestro comportamiento</i>		<i>Planteando metas diarias</i>	1
			<i>Con factores externos</i>	3
			<i>Felicidad como objetivo</i>	1
			<i>Comentarios positivos</i>	2
			<i>Dios motivación</i>	2
	Reconocimiento de emociones: <i>identificar emociones</i>		<i>Con la experiencia</i>	2
			<i>Conocimiento en situaciones</i>	3
	Modular emociones: <i>armonizar el uso de mis emociones</i>		<i>Falta de información</i>	1
			<i>Reflexionando</i>	1
	Como me siento con mi IE: <i>percepción positiva o negativa de mis emociones</i>			0
	Importancia de los de factores de la IE: <i>Dimensiones de IE</i>	Autoconocimiento: <i>Conciencia de mis emociones</i>	<i>Sentimientos y acciones relacionados</i>	2
<i>Conocer reacciones</i>			1	
Autocontrol: <i>regular la manifestación de una emoción</i>			0	
Motivación: <i>Necesidad y deseo que activa y dirige nuestro comportamiento</i>		<i>Te tratan como te vez</i>	1	
		<i>Para lograr objetivos</i>	1	
Empatía: <i>capacidad de ponerse en el lugar de la otra persona</i>		<i>Imitación de comportamiento</i>	1	
		<i>Estar en el lugar del otro</i>	2	
		<i>Facilita el trabajo con niños</i>	1	
		<i>Evita conflictos</i>	1	
		<i>Conocer a los demás</i>	1	
Habilidades sociales: <i>comportamientos</i>		<i>Relaciones productivas</i>	4	

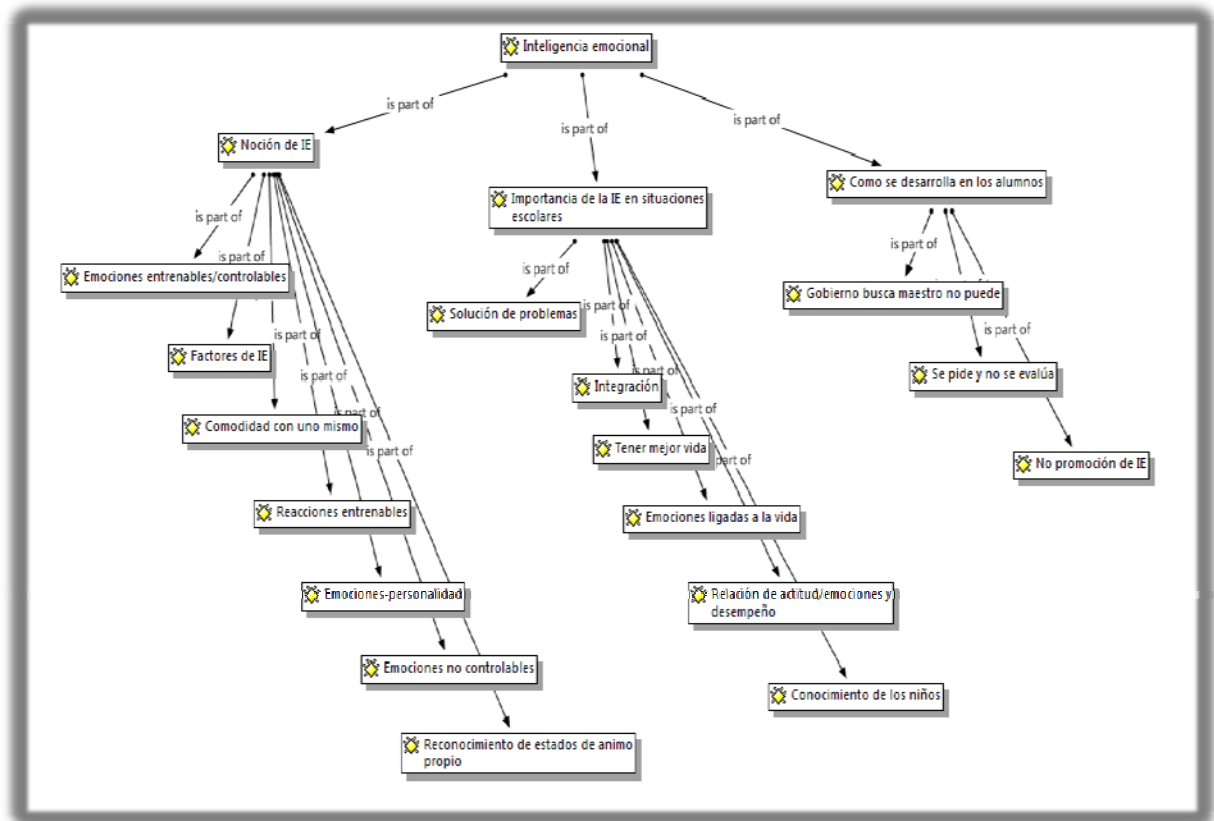
	que ayudan a resolver una situación social de manera efectiva		
--	---	--	--

Tabla 1 Fuente: Grupos Focales (Atlas Ti)

Interpretación y verificación de datos en gráficos de escuela privada.

Seguimos con la presentación de la figura 4 correspondiente a la escuela privada que muestra 3 categorías Inteligencia emocional, Estrategias propias e Importancia de los factores de la Inteligencia Emocional (igual que la escuela pública). En las subcategorías de Inteligencia emocional aparecen: Noción de Inteligencia emocional y son parte de éstas 7 puntos importantes de acuerdo al análisis del discurso de los profesores en primer lugar emociones entrenables/controlables y consideran que “si entrenaran las emociones seríamos bien felices ... no las puedes controlar pero si las puedes entrenar para que no te afecten”, la parte dos corresponde a factores de inteligencia emocional y mencionan que “el conocerse implica conocer cuáles son nuestros puntos débiles para irlos puliendo” la parte tres aparece como comodidad con uno mismo, la cuatro reacciones entrenables, la parte cinco emociones-personalidad como punto seis emociones no controlables, los profesores consideran que existen emociones que no se pueden controlar, como último punto (siete), reconocimiento de estado de ánimo propio; importante reconocerlo en nosotros y en los demás. Otra subcategoría es: Importancia de la inteligencia emocional en situaciones escolares. En esta son parte de los siguientes puntos primero Solución de problemas, seguida de Integración; el tercer punto aparece como Tener mejor vida; cuarta parte Emociones ligadas a la vida; quinto punto Relación de actitud/emociones y desempeño y finalmente

el punto seis Conocimiento de los niños. La tercer subcategoría Como se desarrolla en los alumnos presenta las siguientes partes: primero Gobierno busca maestro no puede, mencionan que “hay una intención clara de parte de nuestro sistema educativo, que promueve este tipo de cosas sin embargo los docentes que tenemos ya y las nuevas que vienen estamos formados en otro ambiente y otra forma de ser”; el segundo punto es Se pide y no se evalúa, a éste respecto los profesores consideran que aun habiendo capacitación ésta no se evalúa y no saben sus alcances. El último punto en éste rubro se denominó No promoción de inteligencia emocional los profesores dijeron “No estamos fortaleciendo la inteligencia emocional de los niños, estamos apenas en pañales porque estamos muy pasivos, hacemos las cosas a veces por rutina por los tiempos y no le dedicamos a esa parte tan importante que es lo emotivo a los niños”.

FIGURA 4. MODELO INTELIGENCIA EMOCIONAL DE ESCUELA PRIVADA

Fuente: Grupos Focales (Atlas Ti)

La figura 5 se refiere a la categoría Estrategias Propias aparecen 5 subcategorías iniciando con Manejo de conflictos y forman parte de ésta: Acciones prácticas/castigos, en segundo lugar No aplican estrategias, como tercer punto Dialogando, cuarto punto se denominó Tiempo fuera, Ser empático es el quinto punto; como sexto punto aparece Beneficio para los dos y séptimo y último punto Autoritarismo; los docentes mencionan ser autoritarios para la solución de problemas.

Continuando de acuerdo al mapa 5 subcategoría Automotivación y forman parte de ésta en primer punto Planteando metas diarias, seguido de Con factores externos, los docentes mencionan "Tiene que ver con el exterior con

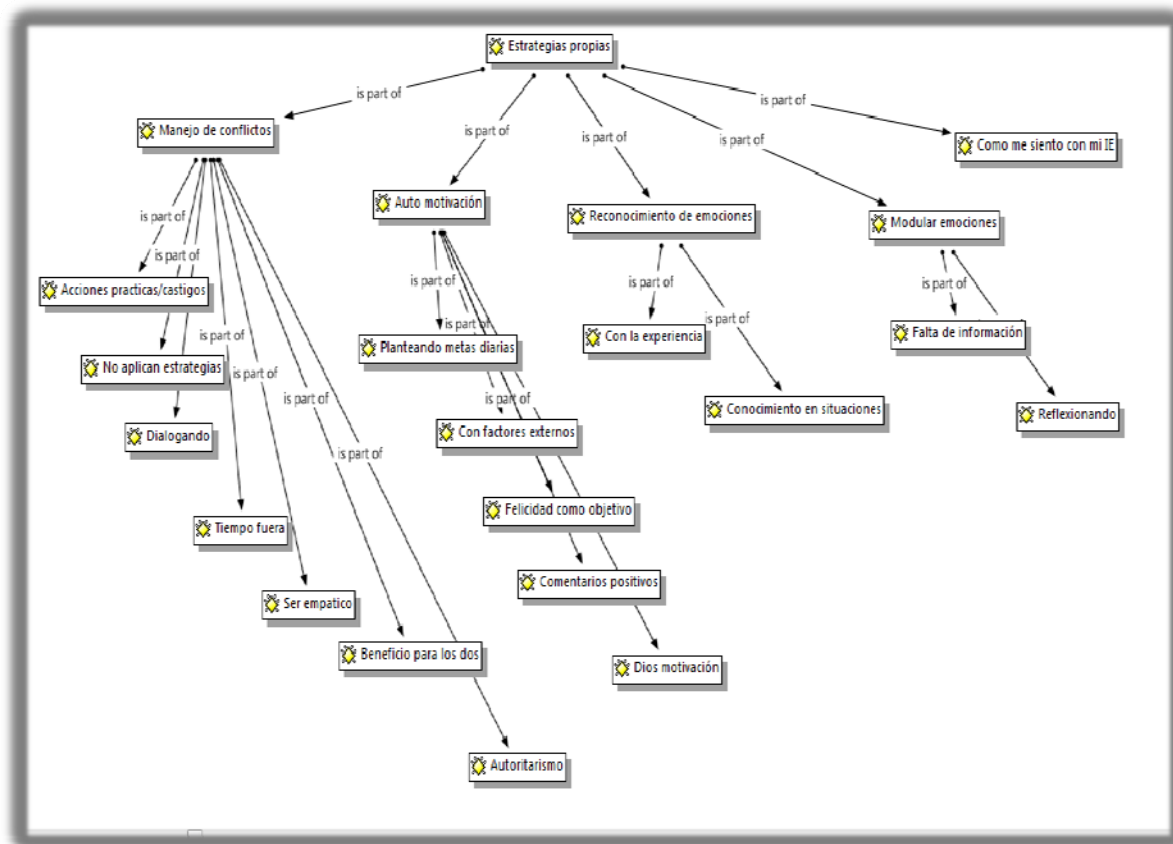
los logros obtenidos, de la familia, el amor, los compañeros y a la ética profesional....” En tercer lugar Felicidad como objetivo, continuando con Comentarios positivos y por último muy interesante Dios motivación en éste sentido dicen “Dios como motivación, dando gracias a Dios por mis hijos mi esposo y empezamos un día bien”.

Subcategoría: Reconocimiento de emociones dos puntos el primero Con experiencia y como segundo Conocimiento en situaciones es decir valorar cada situación y dicen “Yo no puedo saber lo que sienten los demás hasta que reaccionan y permite ver las emociones de las personas y esto se logra con la experiencia”.

Cuarta subcategoría: Modular emociones dos puntos forman parte de ésta primero Falta de información y Reflexionando.

Por último en ésta categoría Como me siento con mi inteligencia emocional, ésta subcategoría no fue contemplada o percibida por los docentes, no está conformada por ningún punto pues no aparece en su discurso.

Figura 5. MODELO ESTRATEGIAS PROPIAS DE LA ESCUELA PRIVADA



Fuente: Grupos Focales: (Atlas Ti)

La figura 6 que corresponde a *Importancia de los factores de la Inteligencia Emocional en la escuela privada surge en la subcategoría Autoconocimiento* dos partes como primera se encuentra *Sentimientos y acciones relacionados* y dicen en su discurso “La reconocemos cuando reaccionamos igual ante distintas situaciones” y *Conocer reacciones*.

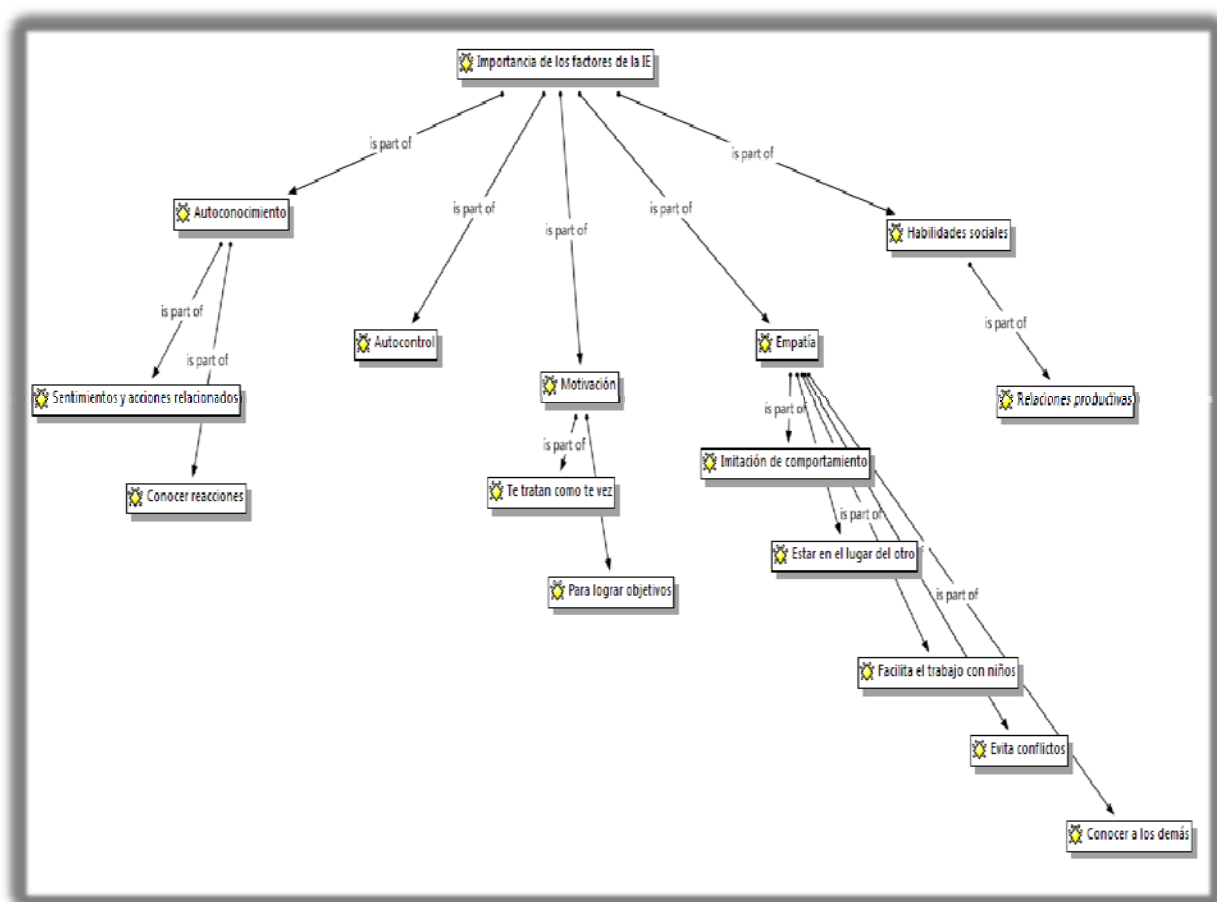
La subcategoría de *Autocontrol* aparece vacía porque no la mencionan en el discurso es decir no la consideran ya que no es percibido por los docentes.

En *Motivación* surgen 2 partes *Te tratan como te vez* y ellos manifiestan “Te vez como te sientes y te tratan como te vez, los niños y las personas”.

La subcategoría Empatía se conciben 4 partes empezando con Imitación de comportamiento continuando con Estar en el lugar del otro, en tercer lugar se encuentra Facilita el trabajo con los niños, siguiendo con Evita conflictos y por último Conocer a los demás.

Finalmente las Habilidades sociales presentan una sola parte de éstas nombrada Relaciones constructivas.

Figura 6. MODELO IMPORTANCIA DE LOS FACTORES DE LA IE DE ESCUELA PRIVADA



Fuente: Grupos Focales (Atlas Ti)

Es importante aclarar que se utiliza la palabra niños porque es el discurso que manejan los profesores, es decir para ellos los jóvenes secundarios son

niños en transición y es probable que su trato con ellos esté influenciado por la percepción de que siguen siendo niños. Para concluir indicaremos lo siguiente: En la categoría Inteligencia emocional en la parte de Noción de inteligencia emocional hay similitud en que las emociones son entrenables/controlables, factores de inteligencia emocional, emociones-personalidad, emociones no controlables así como comodidad con uno mismo. La diferencia está en que la escuela pública presenta proyectar lo interno y la escuela privada reacciones entrenadas. En Importancia de la inteligencia emocional en la escuela pública aparece autoconocimiento de los niños. En el punto Como se desarrolla en los alumnos es de llamar la atención que en la escuela pública no aparece contemplada como parte del desarrollo de los niños a diferencia de la escuela privada donde está presente en el discurso de los profesores.

La categoría Estrategias propias tanto la escuela pública como la privada coinciden en: Dialogando, tiempo fuera y beneficio para los dos y sus diferencias son en la escuela pública: No usar estrategias, llanto y sentimentalismo, enviar a especialistas, mientras que en la privada aparece: Acciones prácticas/castigos, no aplicar estrategias, ser empático y autoritarismo. En la subcategoría reconocimiento de emociones, son totalmente diferentes, la automotivación no aparece en la escuela pública. En cuanto a modular emociones no es percibido en la escuela pública mientras que en la escuela privada no se percibe cómo me siento con mis emociones es decir no forma parte del discurso de estos profesores.

Por último en lo que describe la Importancia de los factores de inteligencia emocional, autocontrol y autoconocimiento se encuentran fuera de la narración

que presentan los docentes de escuela pública, y en la escuela privada tampoco está presente el autocontrol como parte importante en su discurso. Hay presencia de más factores de motivación en los profesores de escuela pública y según los resultados del análisis los académicos de escuela privada manifiestan mayor importancia a Empatía en su discurso y las Habilidades sociales se declaran mayormente en la escuela pública.

6.4. FASE III. EXPLORACIÓN CUALITATIVA FODA (FORTALEZAS, OPORTUNIDADES, DEBILIDADES y AMENAZAS), DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL DE PROFESORES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DEL ESTADO DE SONORA

Las Fortalezas y Debilidades se refieren a la organización y sus servicios, mientras que las Oportunidades y Amenazas son factores externos sobre los cuales la organización no tiene control alguno.

Al detectar primero las amenazas que las debilidades, la organización tendrá que poner atención a las primeras y desarrollar las estrategias convenientes para contrarrestarlas, y con ello, ir disminuyendo el impacto de las debilidades. Al tener conciencia de las amenazas, la organización aprovechará de una manera más integral tanto sus fortalezas como sus oportunidades.

Las Fortalezas y Debilidades incluyen entre otros, los puntos fuertes y débiles de la institución y de sus servicios, éstos determinarán qué tanto éxito tendremos poniendo en marcha nuestro plan. Algunas de las oportunidades y

amenazas se desarrollarán con base en las fortalezas y debilidades de la organización.

Se pretende conocer la opinión fundamentada de los profesores de Nivel Básico Secundaria en Sonora acerca de las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas que perciben en la institución para facilitar una evaluación de las interacciones existentes y obtener un diagnóstico estratégico y a partir de éste construir iniciativas que posibiliten acciones futuras a desarrollar.

6.4.1. Sujetos

Se entrevistó a 60 Profesores con edades de 35 a 53 años de edad, con más de 10 años de antigüedad como docentes, 44 mujeres y 16 varones. Treinta de Secundaria pública y treinta de Secundaria privada.

6.4.2. Instrumento

Se elaboró una guía de preguntas que sirvió para cubrir lo que reflexionamos más importante y no dejar de lado situaciones que consideramos significativas. Una vez que el profesor accedía, las entrevistas fueron muy agradables, con buen clima de participación y gratificantes.

6.4.3. Escenario

Se realizó la entrevista a cada uno de los participantes, en las instalaciones donde se estaba desarrollando la capacitación anual tanto en la zona norte como en el centro y sur del Estado. A partir de las preguntas se expusieron en sus respuestas surgiendo así realidades que no se habían contemplado y

resultaron muy interesantes, accedieron a que se gravaran en audio pero no en video.

6.4.4. Procedimiento

Una vez que se les explicó a los profesores participantes que la idea de implementar un diagnóstico FODA en la institución educativa, tiene el propósito de reconocer en principio los elementos intrínsecos y extrínsecos que impacta de manera positiva o negativa a la organización como un todo y que puede favorecer también el definir como los elementos pueden apoyar o rezagar el cumplimiento de metas, además de permitir identificar la situación real existente desde su óptica y percepción y que ésta técnica esta constituida por dos niveles; la situación interna y la situación externa. Recordando que la primera está compuesta por factores y elementos propios de la organización en cuanto que la situación externa, son los componentes que se encuentran fuera de la organización pero que se interrelacionan con ésta pudiendo influir negativa o positivamente.

6.4.5. Resultados

Una vez concluidas las entrevistas y teniendo el material en audio y algunas anotaciones, se procedió a realizar el análisis de los discursos de cada participante y el resultado se presenta a continuación.

La tabla 21 muestra los datos correspondientes al sexo de los participantes en el análisis FODA.

Tabla 21. RESULTADOS DEL ANÁLISIS FODA POR SEXO

<i>Escuela</i>	<i>Hombres</i>	<i>Mujeres</i>	<i>Total</i>
<i>Pública</i>	9	24	33
<i>Privada</i>	7	20	27

Fuente: Entrevista

Como se observa en la tabla 22 la mayoría de los docentes cuentan con grado académico de Licenciatura o Maestría a excepción de un profesor que actualmente cursa la Licenciatura en Lenguas Extranjeras.

Tabla 22. RESULTADO DE ANÁLISIS FODA POR ESCOLARIDAD

<i>Escolaridad</i>	<i>Licenciatura</i>	<i>Maestría</i>	<i>Total</i>
<i>Pública</i>	30	3	33
<i>Privada</i>	20	7	27

Fuente: Entrevista

En relación a la edad ésta se encuentra en un rango de 35 a 53 años tanto en escuela pública como privada como muestra la tabla 23.

Tabla 23. RESULTADOS DE ANÁLISIS FODA POR EDAD

<i>Escuela</i>	<i>Edad</i>
<i>Pública</i>	<i>35-51</i>
<i>Privada</i>	<i>35-53</i>

Fuente: Entrevista

La mayoría del profesorado entrevistado considera que su formación escolar fue buena, porque el programa de estudios que cursaron cuando estudiantes les proporcionó el aprendizaje general para trabajar con niños y jóvenes. Se abarcaban todas las asignaturas que en su momento eran necesarias para el trabajo docente y algo a lo que ellos le dan mucho valor fueron las horas prácticas, primero se iniciaron como ayudantes de un Profesor titular y después del entrenamiento tuvieron la oportunidad de hacerse cargo de un grupo con toda la responsabilidad que esto conlleva con la supervisión de un maestro.

Por su parte los profesores con licenciatura diferente a la Normal Superior (de otras disciplinas) mencionan haber “batallado” un poco al inicio de su labor como docentes pues nunca habían experimentado estar frente a grupo pero; gracias a algunos cursos de capacitación y con el tiempo y la experiencia pudieron salir adelante.

Mencionan que se han presentado muchos cambios a lo largo de su trabajo como profesor y se consideran preparados para asumir los retos de la educación actual. Sin embargo no pueden definir con claridad esos retos ni si existe diferencia entre habilidades, destrezas o competencias, situación que los desconcierta y preocupa pues nunca se habían planteado ésta interrogante. Reflexionan acerca de la importancia de seguir preparándose aunque lo mencionan más en el sentido de disponer con herramientas para poder enfrentarse a las dificultades que enfrentan para mantener la disciplina en las aulas y en general en la escuela y dicen textualmente “soy poco paciente, actualmente las nuevas generaciones son muy difíciles y problemáticas, los chamacos tienen muchos problemas familiares”.

En cuanto a sus debilidades académicas consideran que les faltó preparación para la enseñanza de las matemáticas y que es un tanto obsoleta para las condiciones actuales. Otra debilidad refieren muchos de ellos es no haber recibido el aprendizaje de un segundo idioma (Inglés) lo mencionan diciendo “que en sus tiempos no se usaba enseñarlo”, pero algunos están en capacitación en éste rubro por cuenta propia. Comparten el comentario de necesitar capacitación en la elaboración de material didáctico así como considerar una fortaleza los libros de Texto gratuito que el gobierno proporciona a los estudiantes al inicio de cada ciclo escolar pero, dicen que es necesario también el uso de guías y materiales para el profesor.

En cuanto a la capacitación que reciben para su formación continua, todos afirman haber recibido uno o varios cursos y dan como ejemplo Técnicas Pedagógicas, Manejo de Grupo, de Psicología sin especificar tema, Nuevas

Tecnologías de la Información específicamente el uso de Enciclomedia (pizarrón electrónico).

A pesar de lo antes mencionado y coincidentemente todos los profesores mencionan necesitar capacitación pero, les gustaría que los tomaran en cuenta para ésta ya que en ocasiones no tienen sentido los temas que tratan, según dicen los profesores y que no hay seguimiento de que se implemente lo aprendido en la capacitación en el aula o en la enseñanza.

Con respecto a los programas educativos actuales que implementa la Secretaría de Educación, mencionan “ésta dependencia cuenta con buenos proyectos pero que no tienen seguimiento y no saben el alcance de los mismos”.

La inmensa mayoría tienen otra actividad además de la docencia como: comercio (venta de algunos artículos), una trabaja por las tardes en un Salón de belleza, 6 profesoras en una cocina económica y doble labor como profesores pues dan clases en la mañana en una escuela y en la tarde en otra.

La mitad de los entrevistados dicen que la relación con los padres de sus alumnos no es muy buena incluso consideran a éstos indiferentes, el otro restante la consideran satisfactoria.

Un gran número de los docentes participantes, considera que su profesión tiene prestigio (ser maestro), el resto menciona: “con tantas problemáticas sindicales y laborales la sociedad no nos considera con buen prestigio, no como otras profesiones”.

Una reflexión compartida en cuanto a la evaluación es que: “no existe o no está arraigada una cultura de evaluación, tenemos desconfianza” y la mayoría creen que la evaluación esté ligada al presupuesto o a una sanción, lo perciben como proceso punible o que afectará su salario o estabilidad laboral.

Los entrevistados observan cierta resistencia al cambio en un amplio sector de profesores y opinan “el cambio de las prácticas docentes debe ser más profundo, un cambio paradigmático de saberes, motivaciones, creencias, conocimientos, valores del actor docente, facilitado por un cambio en donde tradicionalmente lleva a cabo su práctica docente”.

Atendiendo a todo lo anterior se presenta a continuación un listado de Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas, resultado del análisis de lo expresado verbalmente y por escrito, de éste grupo de docentes que participaron en el ejercicio.

FORTALEZAS

Formación de profesionales (profesores de formación académica)

Infraestructura adecuada para el cumplimiento de los objetivos

Conciencia de la importancia de su actividad profesional

Conciencia de poseer un trabajo seguro y medianamente remunerado

Contar con libros de texto gratuitos para todas las asignaturas

*Evaluación de carrera magisterial**

Continuar con Estudios de Postgrado

Capacitación permanente

Programas de mejoramiento de la Secretaría de Educación

OPORTUNIDADES

Aceptación del modelo educativo

Demanda de capacitación

Disposición para capacitarse

Alta demanda de ingreso de estudiantes

Mejorar la relación con los padres

Políticas nacionales para la mejora de la educación básica (pocas pero existen)

Promover la revaloración social del profesorado

Reestructurar y fortalecer la formación docente en servicio

Formar estándares claros sobre la “buena docencia” y darles difusión

Generar y garantizar instancias de formación y desarrollo profesional docente

Mejorar la aceptación de la evaluación

DEBILIDADES

Poca participación de los profesores en el modelo educativo

Rechazo a los sistemas de evaluación

Sistemas de evaluación que dan prioridad al trabajo individual sobre el cooperativo o de equipo

El gran número de alumnos por grupo

Insuficiente impacto de la producción académica la cual es casi nula

Débil sentido de pertenencia a institución

Débil presencia externa (hacia la sociedad)

Falta de plazas para profesores jóvenes en especial

Falta de capacitación en Nuevas tecnologías, manejo de grupos, problemática personal y familiar de los estudiantes

Falta de aceptación a las nuevas tecnologías (de algunos profesores)

Percepción social devaluada de la profesión de profesor sobre todo por los problemas políticos sindicales y su comportamiento agresivo en los conflictos, los cuales son transmitidos por medios de comunicación a nivel nacional

Inasistencias de profesores por actividades sindicales

Bajo salario, que los obliga a tener otro trabajo

Doble jornada laboral en ocasiones en otro trabajo

AMENAZAS

Pérdida de percepción de la educación como factor de movilidad social

Recorte presupuestal para la educación en general

Políticas que favorecen el quehacer político más que el educativo

Estancamiento de la economía; que favorece la falta de personal por falta de contratación y la falta de mejoras en los salarios

Percepción social negativa de las instituciones públicas sobre las privadas

*Evaluación de carrera magisterial**

Cuadro 1. DIAGNÓSTICO FODA ESCUELA PÚBLICA

Factores internos	Fortalezas	Debilidades
	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Los profesores tienen grado académico de licenciatura.</i> • <i>Infraestructura adecuada para el cumplimiento de los objetivos</i> • <i>Conciencia de la importancia de su actividad profesional</i> • <i>Conciencia de poseer un trabajo seguro y medianamente remunerado</i> • <i>Contar con libros de texto gratuitos</i> • <i>Evaluación de carrera magisterial*</i> • <i>Continuar con Estudios de Postgrado</i> • <i>Capacitación permanente</i> • <i>Programas de mejoramiento de la Secretaría de Educación</i> • <i>Contar con el apoyo de tutores</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Poca participación de los profesores en el modelo educativo</i> • <i>Falta de preparación para la enseñanza de las Matemáticas y Geometría</i> • <i>Rechazo a los sistemas de evaluación</i> • <i>Sistemas de evaluación que dan prioridad al trabajo individual sobre el cooperativo o de equipo</i> • <i>Lenta atención de soporte Técnico</i> • <i>El gran número de alumnos por grupo</i> • <i>Cierta indiferencia de los padres hacia la problemática de sus hijos</i> • <i>Resistencia de algunos profesores a los cambios</i> • <i>Insuficiente impacto de la producción académica la cual es casi nula</i> • <i>Débil sentido de pertenencia a la institución</i> • <i>Débil presencia externa (hacia la sociedad)</i>

		<ul style="list-style-type: none"> • <i>Falta de capacitación en Nuevas tecnologías, problemas de comportamiento y aprendizaje</i> • <i>Falta de aceptación a las nuevas tecnologías (de algunos profesores)</i> • <i>Percepción social devaluada de la profesión de profesor sobre todo por los problemas políticos sindicales y su comportamiento agresivo en los conflictos, los cuales son transmitidos por medios de comunicación a nivel nacional</i> • <i>Inasistencias de profesores por actividades sindicales</i> • <i>Bajo salario, que los obliga a tener otro trabajo</i> • <i>Doble jornada laboral en ocasiones en trabajo diferente al académico</i>
Factores externos	Oportunidades	Amenazas
	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Aceptación del modelo educativo</i> • <i>Demanda de capacitación</i> • <i>Disposición para capacitarse</i> • <i>Alta demanda de ingreso de estudiantes</i> • <i>Mejorar la relación con los padres</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Violencia dentro y fuera de la escuela</i> • <i>Pérdida de percepción de la educación como factor de movilidad social</i> • <i>Recorte presupuestal para la educación en general</i> • <i>Políticas que favorecen el quehacer político más que el</i>

	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Políticas nacionales para la mejora de la educación básica (pocas pero existen)</i> • <i>Promover la revaloración social del profesorado</i> • <i>Restructurar y fortalecer la formación docente en servicio</i> • <i>Formar estándares claros sobre la “buena docencia” y darles difusión</i> • <i>Generar y garantizar instancias de formación y desarrollo profesional docente</i> • <i>Mejorar la aceptación de la evaluación</i> • <i>Realizar investigación</i> 	<p><i>educativo</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Estancamiento de la economía; que favorece la falta de personal por falta de contratación y la falta de mejoras en los salarios</i> • <i>Percepción social negativa de las instituciones públicas sobre las privadas</i> • <i>Evaluación de carrera magisterial*</i>
--	--	---

Fuente: Entrevista

Cuadro 2. DIAGNÓSTICO FODA ESCUELA PRIVADA

	Fortalezas	Debilidades
Factores internos	<ul style="list-style-type: none"> • La mayoría de los profesores tienen grado académico de licenciatura. • Infraestructura adecuada para el cumplimiento de los objetivos • Conciencia de la importancia de su actividad profesional • Conciencia de poseer un trabajo seguro y medianamente remunerado • Contar con libros de texto gratuitos • Continuar con Estudios de Postgrado • Capacitación permanente • Programas de mejoramiento de la Secretaría de Educación • Contar con el apoyo de tutores • Contar en algunos casos con psicólogo 	<ul style="list-style-type: none"> • Participación forzada de algunos profesores en el modelo educativo • Rechazo a los sistemas de evaluación • Sistemas de evaluación que dan prioridad al trabajo individual sobre el cooperativo o de equipo • El gran número de alumnos por grupo • Indiferencia de los padres hacia la problemática de sus hijos • Insuficiente impacto de la producción académica la cual es casi nula • Débil presencia externa (hacia la sociedad) • Falta de plazas para profesores en general
		<ul style="list-style-type: none"> • Falta de capacitación en problemas de

		<p>comportamiento y aprendizaje</p> <ul style="list-style-type: none"> • Falta de aceptación a las nuevas tecnologías (de algunos profesores) • Bajo salario, que los obliga a tener otro trabajo • Doble jornada laboral en ocasiones en trabajo diferente al académico
	Oportunidades	Amenazas
Factores externos	<ul style="list-style-type: none"> • Aceptación del modelo educativo • Demanda de capacitación • Disposición para capacitarse • Que todos los profesores tengan grado de licenciatura • Alta demanda de ingreso de estudiantes • Mejorar la relación con los padres • Políticas nacionales para la mejora de la educación básica (pocas pero existen) • Restructurar y fortalecer la formación docente en servicio • Formar estándares claros sobre la “buena docencia” y 	<ul style="list-style-type: none"> • Violencia dentro y fuera de la escuela • Falta de seguridad en el trabajo • Estancamiento de la economía; que favorece la falta de personal por no haber contratación ni mejoras en los salarios • Enfrentar y solucionar conflictos entre estudiantes y maestros • Evaluación de desempeño docente

	<p><i>darles difusión</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Generar y garantizar instancias de formación y desarrollo profesional docente</i> • <i>Mejorar la aceptación de la evaluación</i> • <i>Realizar investigación</i> 	
--	--	--

Fuente: Entrevista

A manera de conclusión tomando en cuenta lo antes expuesto en los resultados podemos realizar algunas consideraciones como es el hecho de que ambas instituciones (escuela pública y privada), son muy similares en la apreciación acerca de las fortalezas. Como diferencia podemos observar que la escuela privada, su tipo de evaluación es de acuerdo a los lineamientos que rigen a cada institución, mientras que en la escuela pública los lineamientos de evaluación son iguales para todas las instituciones en la República mexicana.

En lo que corresponde a las debilidades, se destaca como diferencia entre las instituciones, el hecho de que los profesores de la escuela pública se perciben un tanto devaluados por parte de la sociedad, debido a la problemática sindical que además propician periodos de inasistencias de los profesores con la consecuente pérdida de clases de los alumnos, situación que no ocurre en las escuelas privadas.

En cuanto a las oportunidades por lo menos en éste grupo de profesores hay bastante coincidencia, importante mencionar lo que expresan los profesores en

ambas instituciones: “formar estándares claros sobre la buena docencia y darles difusión” lo cual serviría para la evaluación, un serio problema en la educación de nuestro país pues en estos momentos “hoy” muchos profesores todavía no aceptan ser evaluados lo cual ha creado serios conflictos en el país; y con el discurso de los profesores participantes se infiere sea por desconfianza en la transparencia y honestidad de las evaluaciones.

Por último en cuanto a lo que señalan como amenazas, los docentes comentan que pese a todo lo que se escucha en los medios de comunicación como: “la educación es lo más importante para que el país mejore”, “nos preocupa mucho la educación de los jóvenes”, dicho por políticos e incluso el Presidente de la República la realidad es “el presupuesto para educación empeora” y no sólo para educación básica también para la superior, la violencia no disminuye en la sociedad por lo tanto también las escuelas se ven impactadas negativamente por ésta problemática en la escuela pública y privada. También la evaluación la sienten como amenaza así como la apreciación de que son más valoradas por una parte de la sociedad las escuelas privadas.

6.5 TRIANGULACIÓN DE DATOS

PRESENTACIÓN

En esta oportunidad se presentan las derivaciones del uso de la ‘triangulación’ de instrumentos de recolección de datos y de herramientas de análisis, definida por Denzin (1990) como “la aplicación y combinación de varias metodologías de la investigación en el estudio de un mismo fenómeno” (p. 511) cuyo objetivo es ampliar la validez de los resultados de una investigación mediante

depuración de las deficiencias privativas de un solo método y el control del sesgo personal de los investigadores. Puede decirse que cuanto mayor es el grado de triangulación, mayor es la fiabilidad de las conclusiones alcanzadas (Denzin, 1970)

Ruiz Olabúenaga (2003) la identifica como un intento de promoción de nuevas formas de investigación que pueden enriquecer el uso de la metodología cuantitativa con el recurso combinado de la cualitativa y viceversa. Su uso no busca sólo el contraste o comparación de resultados obtenidos por diferentes acercamientos metodológicos a la realidad social, sino el enriquecimiento de una comprensión que resulta de la alimentación mutua de ambos acercamientos. En este sentido, es una estrategia metodológica más que un método o una técnica concreta.

Se aplicó la estrategia de triangulación debido a la utilización de diversas técnicas de indagación (cuestionarios, grupos focales y FODA) para lograr hallazgos complementarios e intentar desarrollar conocimiento relativo al objeto de estudio que en éste caso es la inteligencia emocional en profesores de Educación Básica Secundaria; a fin de diferenciar los datos obtenidos y analizar el material tanto cuantitativamente como cualitativamente.

Luego de realizado el análisis mediante herramientas estadísticas (combinando una técnica de cuantificación con la estrategia metodológica cualitativa asumida en la presente investigación) y de combinar y comparar los resultados de los análisis de los datos recolectados (cuestionarios, grupos focales y FODA) se arribó a resultados que permitieron orientar internamente la investigación para enriquecer el análisis de conjunto.

Recuperando el análisis del material obtenido a través de los cuestionarios (autoinformes), se advierte en la muestra de participantes que de acuerdo al TMMS-24, las mujeres presentan valores más altos en percepción, comprensión y regulación emocional en lo general resultando mejor evaluada la población de profesores en la escuela privada, pero mostrando áreas de oportunidad a desarrollar. En lo que se refiere a las mismas dimensiones pero con respecto a los años de docencia, resultan mejor evaluados los profesores con menos de 9 años de docencia y con formación de profesor.

Los varones de escuela pública reflejan mejor puntuación en percepción y comprensión. De igual forma resultan mejor valuados los varones con menos de 9 años en la docencia (concurrancia); por su parte los hombres que no se formaron en la Normal Superior como profesores, es decir tienen otra formación profesional aparecen con mejores puntuaciones (contraste).

En el instrumento Lista de Comprobación de la Autoevaluación del Coeficiente Emocional, los docentes de la escuela pública necesitan mejorar; autoconciencia, autocontrol y competencia social es decir son áreas de oportunidad a desarrollar (concurrancia con el TMMS-24), mientras que autoconocimiento, empatía y motivación son áreas de oportunidad con menor riesgo pero siguen siendo áreas importantes a desarrollar.

En lo que se refiere a la escuela pública y privada los varones reflejan la misma evaluación (diferencia) en la dimensión de autoconciencia. El área de oportunidad a desarrollar en lo general evaluada con éste instrumento es el autocontrol, que correspondería a la regulación emocional en el TMMS-24 existiendo concurrancia.

Lo que revelan los resultados en escuela pública y privada, también en éste instrumento resultan mejor evaluada la escuela privada en lo general y en lo específico nuevamente salen mejor libradas las mujeres (conurrencia) En la valoración por años de docencia no hay diferencia significativa entre los que tienen menos de 9 años de labor docente y los que poseen más de 9 años, es decir ambos necesitan mejorar en autocontrol a diferencia de los resultados del TMMS-24, aparece en primer lugar a mejorar la percepción emocional pero es relevante mencionar que continúan mejor evaluadas las mujeres; en lo concerniente a la formación profesional los que no se formaron como profesores también en éste instrumento resultan mejor evaluados (conurrencia).

De los instrumentos (cuestionarios) utilizados, el que presenta coincidencia en lo evaluado cualitativamente es el denominado Lista de Comprobación de la Autoevaluación del Coeficiente Emocional que valora los componentes o factores de la inteligencia emocional (autoconciencia, autocontrol, motivación, empatía y habilidades sociales) en cuyo análisis presenta los siguientes datos: de acuerdo a la Lista de Comprobación de la Autoevaluación del Coeficiente Emocional; el autocontrol aparece como el factor con mayor área de oportunidad a desarrollar presentando una conurrencia con lo revelado en el mapa 3 de los resultados cualitativos pues éste indica que los profesores de escuela pública no perciben y por tanto no aparece en su discurso la utilización o manejo de éste factor, sucede lo mismo con el autoconocimiento o autoconciencia en la valoración cualitativa (mapa 3 escuela pública), presentando en el instrumento Lista de Comprobación de la Autoevaluación del Coeficiente Intelectual entre las tres primeras áreas de oportunidad a mejorar,

encontrándose más desplegadas los demás factores siendo éstos motivación, empatía y habilidades sociales.

Por su parte la escuela privada muestra en la valoración cualitativa (mapa 6) nula percepción o manejo (en su discurso) de autocontrol siendo en el instrumento Lista de Comprobación de la Autoevaluación del Coeficiente Emocional la segunda área de oportunidad a desarrollar; apareciendo en primer lugar las competencias sociales, que también se muestra escaso el despliegue de ésta en la valoración cualitativa. En lo que concierne al autoconocimiento es el factor que se muestra menos extendido o presente en el discurso.

Podemos concluir que ambos grupos de profesores; los de escuela pública como escuela privada, necesitan trabajar en el despliegue de sus habilidades de inteligencia emocional en mayor grado y especificidad los factores de autoconocimiento, autocontrol y habilidades sociales lo cual no significa dejar de lado el optimizar y corregir según sea el caso los demás factores que atiende la inteligencia emocional.

Para terminar en lo que respecta a la exploración con la técnica DAFO se aprecia que los profesores de ambas instituciones presentan gran similitud en su percepción de lo que conciben como fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas, también los dos tipos de institución educativa cuentan con infraestructura apropiada y la oportunidad de desarrollarse y mejorar en todos los aspectos pero; con respecto a la inteligencia emocional ninguna cuenta con programas de éste tipo, ni para los alumnos ni para los profesores, evidenciándose ampliamente en ambos discursos (FODA y grupos focales) la

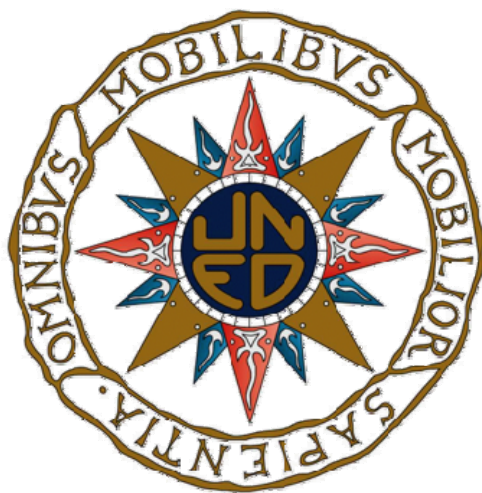
ausencia de referencia de los factores como autocontrol, autoconocimiento, motivación, empatía y habilidades sociales; es decir, una gran infraestructura, un excelente programa educativo por sí solos, no son capaces de desarrollar habilidades socioafectivas.

Los maestros en ningún momento mencionan su conducta, su personalidad, la forma en que solucionan sus conflictos ni como fortaleza, oportunidad, amenaza o debilidad; no conciben lo intrapersonal e interpersonal como parte de su realidad que puede impactar en sus problemáticas por lo menos en lo que se refiere a su ambiente laboral.

Lo que los datos presentados arrojan, son los que justifican la elaboración e implementación del taller de inteligencia emocional que a continuación se presenta como una propuesta para apoyar en el desarrollo de IE de los profesores.

CAPÍTULO VII

PROGRAMA PARA LA FORMACIÓN DE INTELIGENCIA EMOCIONAL EN EL PROFESORADO DE SECUNDARIA: UNA PROPUESTA



CAPÍTULO VII

TALLER DE SENSIBILIZACIÓN Y DESARROLLO DE HABILIDADES DE INTELIGENCIA EMOCIONAL, DIRIGIDO A DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA SECUNDARIA

CONTENIDO

7.1 *Introducción*

7.2 *Justificación*

7.3 *Objetivos*

7.4 *Diseño e implementación del taller*

7.1. INTRODUCCIÓN

Basados en los resultados del estudio exploratorio antes mencionado, en el que se logró obtener un diagnóstico de coeficiente emocional del profesorado de secundaria, el modelo de habilidades de Mayer y Salovey así como la teoría del aprendizaje social de Bandura, se desprendió la elaboración del diseño e implementación del presente taller dirigido a docentes de educación Básica Secundaria.

Es innegable que el concepto de inteligencia emocional difundido por Goleman (1996), ha sensibilizado en mayor o menor grado a la sociedad y ésta advierte que las situaciones difíciles que se presentan en la vida, no se resuelven sólo

con inteligencia cognitiva; es entonces que la Psicología científica plantea las capacidades o competencias emocionales tanto para la solución de problemas como para establecer relaciones sociales significativas.

En éste contexto en que debemos ubicar el proceso educativo resulta importante la formación emocionalmente inteligente para que contribuya a la labor docente en el proceso enseñanza-aprendizaje y a la interrelación con los educandos en el salón de clases, considerando propicio el aprender a reconocer las emociones propias y las de los demás y mejorar a través de éstas las relaciones sociales.

Por lo que resulta relevante ofrecer a los profesores herramientas que les permitan desarrollar las habilidades de inteligencia emocional como apoyo en su rol de agente modelador y propicie la instauración de conductas asertivas hacia y en los estudiantes logrando mejorar la calidad de vida de ambos.

7.2. JUSTIFICACIÓN

Coherentes con los planteamientos expuestos desde las perspectivas teóricas expresadas anteriormente, el presente taller se centra en el destacado rol que tiene el profesor como agente significativo para el desarrollo de inteligencia emocional en jóvenes estudiantes, así como que las exigencias actuales generan mayores niveles de compromiso a los docentes; recordando que la educación y la escuela no sólo son instrumentos para el aprendizaje de contenidos y competencias cognitivas sino como un lugar que favorece a la formación integral de los alumnos, pero también de los profesores, además de

beneficiar el gozar de una existencia emocionalmente saludable y promover la convivencia tranquila y armónica.

La educación emocional es concebida como el desarrollo planificado y sistemático de habilidades como autoconocimiento, autocontrol, motivación y habilidades sociales. Actualmente tiene un papel fundamental en la educación y la práctica docente para que profesores y alumnos sean capaces de reconocer, controlar y expresar con respeto y claramente sus emociones.

7.3 OBJETIVOS

7.3.1. Objetivo general

Promover el conocimiento del constructo de Inteligencia Emocional y estrategias de intervención para el desarrollo de competencias que favorezcan el aprendizaje y el control emocional en docentes de Educación Básica Secundaria.

7.3.2 Objetivos específicos

- *Definir el concepto de Inteligencia Emocional de una manera práctica.*
- *Detectar patrones de comportamiento, clarificar emociones propias y de los demás.*
- *Desplegar habilidades para percibir, identificar y expresar las emociones con precisión y de manera asertiva.*
- *Fortalecer y aprender recursos para afrontar situaciones conflictivas.*

7.4. DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DEL TALLER

Utilizando los resultados obtenidos en el trabajo de investigación en docentes de Educación Básica (secundaria) de escuela pública y privada en el Estado de Sonora, México; se procedió al diseño e implementación de un taller de Inteligencia Emocional de 30 horas, como apoyo al proceso enseñanza-aprendizaje y promoción de conducta prosocial.

7.4.1. Procedimiento

Se realizó una reunión con directores y maestros y se les invitó a participar en el proyecto. Decidieron participar en el estudio, después de la presentación del mismo y de informarles también que forma parte de las tareas solicitadas por el doctorado, hubo mucha disposición y entusiasmo por ambas instituciones pero de manera especial en la escuela pública pues mencionaron que se sienten un tanto cuanto abandonados. En ésta misma reunión se acordó y autorizó llevar a cabo la implementación del taller dentro de los tiempos contemplados en su calendario escolar para la capacitación continua anual, dispuestos por la Secretaría de Educación y Cultura del Estado de Sonora.

Los docentes y facilitadores participantes en la implementación del taller, se presentaron en el lugar y hora preestablecida para llevar a cabo las actividades de exposición, diálogo-discusión, demostración-ejecución, trabajo simulación-acción diseñada para el mismo y contenida en la carta descriptiva que se presenta más adelante.

7.4.2. Participantes

La muestra de carácter intencional se constituyó por 74 sujetos de 2 escuelas de educación básica secundaria, 37 profesores de escuela pública y 37 profesores de escuela privada del municipio de Hermosillo, Sonora, ésta entidad está ubicada en el centro del estado a 270 kilómetros de la frontera con Estados Unidos, a una altura de 282 metros sobre el nivel del mar. Colinda al norte con el Estado de Baja California, al sur con el Estado de Sinaloa y al noreste con el Estado de Chihuahua. De acuerdo con los resultados del último Censo de Población y Vivienda 2010 del INEGI cuenta con 784,322 habitantes.



sentimientos y Regulación emocional, con la intención de evaluar su inteligencia emocional y estuvieran conscientes de las fortalezas y áreas de oportunidad que presentan en las dimensiones que éstos evalúan

7.4.4. Escenario

El taller se desarrolló en los auditorios respectivos de cada institución educativa los cuales tienen las siguientes características: amplio espacio, buena iluminación, se encuentran refrigerados, equipo de cómputo, cañón para proyectar, equipo de sonido, sillas y mesas.

La escuela pública está ubicada en una de las zonas conflictivas y de moderada presencia de violencia. Los padres en su gran mayoría son obreros o empleados, estatus socioeconómico bajo y con nivel educativo de formación básica (primaria y secundaria). Los maestros reportan alta presencia de conductas disruptivas (entre ellas Bullying) y muchas de las familias de los jóvenes son disfuncionales o desintegradas. Por lo menos esa es la percepción de los profesores, basada en el conocimiento de los padres y su experiencia surgida de la convivencia con ellos y sus alumnos.

La escuela privada es de clase media/media alta, ubicada en una colonia también clase media, con moderada problemática de violencia, los padres tienen puestos medios y altos (directivos) en las empresas que laboran, académicos, comerciantes, profesionistas, estatus socioeconómico medio y medio alto, con nivel educativo en la mayoría media superior y superior. Los maestros reportan que sí existen conductas disruptivas pero no es la generalidad, presencia de Bullying más de tipo psicológico, verbal que físico, ya

que ellos (la escuela) tienen algunas estrategias para ésta situación como talleres de convivencia y otras de tipo punitivo (castigos como suspensiones). En la generalidad las familias de los alumnos se encuentran integradas, con ciertas problemáticas familiares pero la percepción de los maestros es que son en su mayoría familias funcionales.

7.4.5. Contenido temático

A continuación se describe de manera general los temas revisados en el taller, y de forma específica a través de la Carta Descriptiva de las actividades del mismo.

- *Presentación del taller y criterios de acreditación*
- *Actividad introductoria: Dinámica de integración*
- *El aprendizaje visto con un enfoque neurocientífico.*

- *Organización cerebral (Sistema Nervioso Central, Periférico y Autónomo)*
- *Procesamiento neuronal de información (Sinapsis)*
- *Química cerebral, hormonas y comportamiento (Neurotransmisores, importancia de las hormonas)*

Cerebro y aprendizaje.

- *Anatomía y fisiología cerebral*

- *Funciones de los hemisferios cerebrales*

Emociones y aprendizaje

- *El cerebro emocional (Sistema Límbico)*
- *Recomendaciones y ejercicios para el cuidado cerebral*

Desarrollo de la Inteligencia Emocional

- *Definición y evolución del término inteligencia*
- *Definición de Inteligencia Emocional*

Componentes Básicos de la Inteligencia Emocional

Autoconocimiento

Autocontrol

Motivación

Empatía

Habilidades Sociales

CARTA DESCRIPTIVA DEL TALLER: SENSIBILIZACIÓN Y DESARROLLO DE HABILIDADES DE INTELIGENCIA EMOCIONAL, DIRIGIDO A DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA SECUNDARIA						
	ACTIVIDADES	OBJETIVOS DE LA ACTIVIDAD	PROCEDIMIENTO DE LA ACTIVIDAD	MATERIALES	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	RECUPERACIÓN
Inicio	Presentación del taller	Que los participantes conozcan el contenido y los criterios de acreditación del taller	El facilitador realizará la presentación del contenido del taller y sus criterios de acreditación	Lap top Cañon		Responder a dudas planteadas por los asistentes
	Dinámica de integración	Que los participantes y facilitadores compartan características relevantes de su persona para conocerse	Con recortes de revistas, los participantes crearan una imagen de sí mismos considerando su pasado, presente y futuro.	Revistas Tijeras Pegamento Hojas de rotafolio Marcadores	Presentar la imagen elaborada y compartirla al grupo, haciendo una descripción de la misma	Comentarios vertidos por el grupo
El aprendizaje con enfoque neurocientífico	Sistema nervioso y sus divisiones	Que los participantes conozcan la organización cerebral (SNC, SNP, SNA)	Exposición por parte de las facilitadoras	Lap top cañon		Responder a dudas planteadas por los asistentes
		Procesamiento neuronal de información (sinapsis)	Exposición por parte de las facilitadoras Videograbación Sinapsis	Lap top cañon		Responder a dudas planteadas por los asistentes
		Química cerebral, hormonas y comportamiento (neurotransmisores y hormonas)	Exposición por parte de las facilitadoras Videograbación SN y Endócrino	Lap top cañon		Responder a dudas planteadas por los asistentes
Cerebro, aprendizaje y emoción	Anatomía, fisiología cerebral, funciones hemisféricas y sistema límbico	Conocerán las áreas cerebrales y sistema límbico (emocional)	Exposición por parte de las facilitadoras	Lap top Cañon		Responder a dudas planteadas por los asistentes
	Ejercicio ¿en dónde se ubica?	Que los participantes identifiquen la ubicación de diferentes actividades en los distintos lóbulos cerebrales	Se organizan equipos y se les entrega una imagen del cerebro y una lista de actividades para que las mismas sean ubicadas en cada uno de los lóbulos	Copia de imagen Hoja con listado de actividades	Realizar el ejercicio	De manera voluntaria se les solicita su participación para que en plenaria compartan las respuestas del ejercicio

		Funciones de los hemisferios cerebrales	Los participantes realizarán diferentes actividades que les permitan identificar las funciones hemisféricas	Lap top Cañon Hojas blancas Lápiz Plantilla abecedario	Realizar todos los ejercicios y autoevaluar se	Comentarios vertidos por el grupo y responder dudas
		Los participantes retroalimentarán con el video "derrame de iluminación" funciones cerebrales	Presentación del video	Lap top Cañon		Exhortar a los participantes a compartir sus comentarios en relación al video.
Emociones y aprendizaje	¿Afectan al aprendizaje las emociones?	Describirán el papel que juegan las emociones en el aprendizaje	Exposición por parte de las facilitadoras	Lap top cañon	Describir el papel de las emociones en el aprendizaje	Responder a las dudas planteadas y compartir experiencias
		Se autoevaluarán en relación a su carácter	Responder al test del carácter, proporcionado para autoevaluarse.	Test impreso	Resultado de la autoevaluación	Comentarios en relación a sus resultados
	Regulación emocional y simbolización	Que los participantes experimenten la relación que guardan la simbolización y los estados emocionales	Exposición por parte de las facilitadoras Presentación de material videograbado para la realización de los ejercicios presentados	Lap top Cañon Hojas Lápiz Impresos de "los sapos"	Realizar los ejercicios	Compartir la experiencia de cada uno de los ejercicios planteados y resolver dudas
	En que podemos ayudar a los estudiantes	Los participantes conocerán aspectos generales de los diferentes caracteres de las personas	Después de reflexionar, acerca de los comportamientos de sus estudiantes, los participantes escribirán las diversas características que los identifican. Exposición por parte de las facilitadoras	Hojas blancas Lápiz Lap top cañon	Resultados de las características de los estudiantes	Responder a las dudas planteadas y compartir experiencias
	Regulación emocional y simbolización	Que los participantes experimenten la relación que guardan la simbolización y los estados emocionales	Exposición por parte de las facilitadoras y la realización de los ejercicios presentados	Lap top Cañon Hojas Lápiz Impresos de "los sapos"	Realizar los ejercicios	Compartir la experiencia de cada uno de los ejercicios planteados y resolver dudas
Desarrollo de inteligencia emocional	1. Video de presentación de la temática inteligencia emocional		Se presenta a los asistentes para que observen un video de introducción al tema	Video disponible en http://www.youtube.com/watch?v=Hk7QmN7mM8k&feature=related		Comentarios de los asistentes acerca del video
	2. Instrumento Diagnóstico	Conocer cuál es su coeficiente	Se le entrega el instrumento Lista de autoevaluación del C.E.	Copias del instrumento de	Contestar el 100% el	Explicar lo que no se comprende e

		emocional actual	y se le pide que lo conteste.	evaluación.	inventario.	instigar a conteste el inv. Completamente.
	3.-Desarrollo del tema de cómo la inteligencia emocional repercute en la vida diaria	Reflexionar acerca de las ventajas del control emocional	Presentación de una reflexión (los clavos) Presentación de un video caso real evidenciando el control emocional (niños en balacera)	Copias de caso reflexión Video Cañon Laptop	Indagar la percepción de entrenarse en habilidades de inteligencia emocional y su utilidad.	Instigar a la participación
	1. Dinámica de lluvia de emociones	Dinámica para identificar las emociones	Entre todo el grupo elaboraran un listado de emociones	Pintarrón	Listado de emociones	Instigar verbalmente para que participen en la actividad.
	2.- Desarrollo del tema: identificación y clasificación de las emociones	Que conozca la clasificación de emociones según el triángulo de Vivas, Gallego y González.	Identificar en el triangulo la clasificación de las emociones	Laptop, Cañon, pintarron	Elaborar el triangulo de la clasificación de las emociones	Instigar verbalmente para que aclaren dudas.
	3.- Identificar emociones en otros	Que el participante identifique las emociones de 3ras personas.	Observar diversas expresiones faciales y algunos eventos a las cuales habrá de identificar	Laptop Cañon	Identificand o correctamente	
	4.- Definir las emociones	Exponer las diferentes definiciones de las emociones y sus términos asociados	Después de conocer diferentes emociones, elaborarán una propia.	Laptop Cañon	Elaboración de la definición propia.	Instigar verbalmente para que aclaren dudas
	5.- Identificar emociones en uno mismo	El participante identificará sus propias emociones	Responder al instrumento	Instrumento para la identificación de las emociones en sí mismo	Autoevaluar se	Cuestionar en quien resulto más sencillo identificar las emociones – en otros o en sí mismo-
Desarrollo del tema: Inteligencia emocional	Historia del concepto de inteligencia, su evolución y algunas definiciones del constructo.	Que conozca la Historia del concepto de inteligencia, su evolución y algunas definiciones del constructo inteligencia emocional.	Exposición por parte del facilitador	Lap top, Cañon hojas blancas plumas		Instigar verbalmente para que aclaren dudas.
Componentes básicos de la inteligencia emocional	Dimensiones de la Inteligencia Emocional	Identificará las cinco dimensiones de la IE		Lap top, Cañon, hojas en blanco plumas		Instigar verbalmente para que aclaren dudas

	<i>Dimensión autocontrol</i>	<i>Autoevaluación del grado de dominio sobre sí mismo</i>	<i>Responder al instrumento</i>	<i>Test impreso</i>	<i>El resultado de su autoevaluación</i>	<i>Estimular la participación del grupo a compartir su experiencia</i>
				<i>Laptop Cañón</i>	<i>Que comparta honestamente con qué situación se identifica</i>	<i>Estimular la participación del grupo a compartir alguna experiencia vivida.</i>
		<i>Que el participante experimente una sesión de relajación con respiración y tensión muscular</i>		<i>Reproductor de sonido</i>	<i>Que realice el 100% de las actividades descritas por el facilitador</i>	<i>Que compartan en plenaria su experiencia.</i>
	<i>Dimensión autoconocimiento</i>	<i>Que el participante se autoevalúe en relación a su autoconoc.</i>		<i>Test impreso</i>	<i>El resultado de su autoevaluación</i>	<i>Estimular su participación en grupo y compartir su experiencia</i>
		<i>Que el participante elabore un colageen el que evidencie su pasado, presente y futuro</i>		<i>Revistas, tijeras, pegamento , hoja de rotafolio, plumones</i>	<i>Realización de la tarea encomendada y presentarlo ante el grupo</i>	<i>Compartir la experiencia del ejercicio al grupo</i>
	<i>Dimensión Motivación</i>	<i>Que el participante se autoevalúe en relación a su motivación</i>		<i>Test impreso</i>	<i>El resultado de su autoevaluación</i>	<i>Estimular la participación del grupo a compartir su experiencia</i>
		<i>Que el participante canalice sus emociones y estados de ánimo hacia un fin productivo</i>		<i>Lap top Cañón</i>		<i>Se exhortará a que de manera voluntaria compartan su reflexión</i>
	<i>Dimensión Empatía</i>	<i>Que el participante se autoevalúe en relación a su empatía</i>		<i>Test impreso</i>	<i>El resultado de su autoevaluación</i>	<i>Exhortar la participación del grupo a compartir su experiencia</i>
		<i>Los participantes en equipo diseñen y modelen casos donde la empatía es una dimensión a recurrir.</i>		<i>Lápiz y papel</i>	<i>Realizar la representación</i>	<i>Compartir en plenaria la experiencia vivida</i>

	<i>Dimensión Habilidades sociales</i>	<i>El participante se autoevaluó en relación a sus habilidades sociales</i>		<i>Test impreso</i>	<i>El resultado de su autoevaluación</i>	<i>Exhortar la participación del grupo a compartir su experiencia</i>
		<i>Que los participantes en equipo diseñen y representen situaciones en las que se modelen las habilidades sociales: asertividad, comunicación, negociación.</i>		<i>Lápiz y papel</i>	<i>Realizar la representación</i>	<i>Compartir en plenaria la experiencia vivida.</i>

7.4.6. Materiales

Hojas blancas

Lápices

Pintarrón

Hojas de rotafolio

Plumones

Pegamento

Tijeras

Materiales impresos para cada actividad

Lap top

Proyector

Reproductor de sonido

7.4.7. Recursos humanos

Licenciada en Medicina (investigadora)

Licenciada en Psicología Clínica

Un profesor de cada institución educativa participante.

7.4.8. Resultados de la autoevaluación de los profesores participantes

Se inicia la presentación con la tabla 24 que muestra los datos resultantes de la institución educativa privada, revelando los datos sociodemográficos de profesores de escuela Secundaria participantes en este programa.

Participaron 74 profesores de los cuales 43.2% corresponden al sexo masculino y 56.8% al femenino.

En edad el 10.8% tienen entre 29 y 32 años, el 24.3% cuentan con 33 a 41 años de edad y 64.9% oscilan entre los 42 y 68 años de edad.

El tiempo de docencia resultó con 22.6% de profesores con menos de nueve años de antigüedad en su labor docente y el 77.4% con más de 9 años desempeñándose como profesores.

El 38.9% son maestros normalistas y el 61.1% corresponde a profesores con otra licenciatura, tal como se muestra en la tabla que aparece a continuación (24).

Tabla 24. DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS DE PROFESORES DE ESCUELA SECUNDARIA PRIVADA

Variable	Categoría	% (n=37)
<i>Sexo</i>	<i>Hombre</i>	43.2
	<i>Mujer</i>	56.8
<i>Edad</i>	29-32	10.8
	33-41	24.3
	42-68	64.9
<i>Tiempo de docencia</i>	<9 años	22.6
	>9 años	77.4
<i>Maestro normalista</i>	<i>Si</i>	38.9
	<i>No</i>	61.1

Fuente: Instrumentos

La tabla 25 muestra que en la dimensión de Percepción emocional los profesores varones tienen igual porcentaje tanto en prestar poca atención como en adecuada percepción (50%) por lo que tienen una gran área a desarrollar, en presta demasiada atención no tienen ninguna puntuación, por su parte las mujeres prestan poca atención el 52.4% y adecuada percepción el 42.9%, con demasiada percepción el 4.8% de las profesoras.

En lo que se refiere a Comprensión emocional los hombres son evaluados con 31.3% que debe mejorar su comprensión emocional, presentando adecuada comprensión el 56.3% y excelente comprensión el 12.5%. Las mujeres presentan 38.1% en lo que se refiere a mejorar su comprensión, 47.6% tienen una adecuada comprensión y 14.3% excelente percepción.

La Regulación emocional en los profesores varones presentó en el aspecto debe mejorar el 31.3%, adecuada regulación 43.6% y excelente regulación el 25%. Por su parte las mujeres presentan 19% debe mejorar su regulación emocional, 66.7% presentan una adecuada regulación emocional y el 14.3% es excelente.

La Comprensión emocional no presenta grandes diferencias pero salen mejor en sus porcentajes los varones.

En cuanto a la regulación sí existen diferencias significativas; resultando mejor evaluadas las mujeres en más del 12% en lo que respecta a las tres opciones que son el mejorar, adecuados y excelentes. Como podemos ver no hay un patrón definido entre hombres y mujeres por lo menos en ésta muestra de docentes, es decir ambos presentan diversas áreas de oportunidad a mejorar o desarrollar.

Tabla 25. RESULTADOS TMMS-24 ESCUELA SECUNDARIA PRIVADA

Dimensión	Clasificación	Hombres % (n=16)	Mujeres % (n=21)
<i>Percepción</i>	<i>Presta poca atención</i>	50	52.3
	<i>Adecuada percepción</i>	50	42.9
	<i>Presta demasiada atención</i>	0	4.8
<i>Comprensión</i>	<i>Debe mejorar</i>	31.3	38.1
	<i>Adecuada comprensión</i>	56.3	47.6
	<i>Excelente comprensión</i>	12.5	14.3
<i>Regulación</i>	<i>Debe mejorar</i>	31.3	19.0
	<i>Adecuada regulación</i>	43.8	66.7
	<i>Excelente regulación</i>	25.0	14.3

Fuente: Instrumento TMMS-24

La Tabla 26, nos presenta los resultados Globales del instrumento Lista de Comprobación de la Autoevaluación del Coeficiente Emocional aplicado a 37 profesores de escuela secundaria privada con el cual se autoevaluaron en el taller de inteligencia emocional proyectó los siguientes resultados globales de los profesores participantes:

Autoconciencia (1), muestran un área de oportunidad a desarrollar del 86.5% y el 13.5% están sin riesgo.

Autoconciencia (2), llama la atención que obtienen el mismo resultado (86.5% área de oportunidad y 13.5% sin riesgo).

En autocontrol el área de oportunidad a desarrollar es de 83.8% mientras que el 16.2% están sin riesgo.

Empatía, el 73% presentan área de oportunidad a desarrollar y el 27% se encuentra sin riesgo.

Motivación: en éste rubro aparece que el 75.7% requiere desarrollar habilidades que mejoren su automotivación y el 16.2% está sin riesgo.

Competencia Social, su área de oportunidad a desarrollar aparece con 86% y 13.5% está sin riesgo

Tabla 26. RESULTADOS GLOBALES DE LISTA DE COMPROBACIÓN DE LA AUTOEVALUACIÓN DEL COEFICIENTE EMOCIONAL DE PROFESORES DE ESCUELA PRIVADA

Variable	Categoría	Porcentaje % (n=37)
<i>Autoconciencia 1</i>	<i>Área de oportunidad</i>	86.5
	<i>Sin riesgo</i>	13.5
<i>Autoconciencia 2</i>	<i>Área de oportunidad</i>	86.5
	<i>Sin riesgo</i>	13.5
<i>Autocontrol</i>	<i>Área de oportunidad</i>	83.8
	<i>Sin riesgo</i>	16.2
<i>Empatía</i>	<i>Área de oportunidad</i>	73.0
	<i>Sin riesgo</i>	27.0
<i>Motivación</i>	<i>Área de oportunidad</i>	75.7
	<i>Sin riesgo</i>	24.3
<i>Competencia Social</i>	<i>Área de oportunidad</i>	86.5
	<i>Sin riesgo</i>	13.5

Fuente: Instrumentos LCACE

Los resultados de la institución educativa pública son los siguientes.

La tabla 27 contiene los datos sociodemográficos de los profesores que participaron en el taller de inteligencia emocional de una escuela secundaria pública, donde aparece: que el 45.9% son hombres y el 54.1% mujeres.

En lo que se refiere a la edad 8% están entre 29 y 32 años, 43% se encuentran en un rango de 33 y 41 años de edad y el 48.6 % su edad oscila entre 42 y 68 años, es decir la mayoría de la muestra son sujetos con más de 40 años.

40.5% de los profesores de ésta muestra tienen menos de 9 años laborando en la docencia, mientras que el 59.5% cuentan con más de 9 años de trabajo docente.

Por último el 45.9% se prepararon profesionalmente como profesores al cursar la Normal superior mientras que el 54.1% tienen otra licenciatura no la de profesor (no se exploró que tipos de disciplinas son pero podemos mencionar que existen profesores con licenciatura en medicina, filosofía, en leyes, economistas, psicología, administración).

**Tabla 27. DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS ESCUELA SECUNDARIA
PÚBLICA**

Variable	Categoría	% (n=37)
<i>Sexo</i>	<i>Hombre</i>	45.9
	<i>Mujer</i>	54.1
<i>Edad</i>	29-32	8.1
	33-41	43.2
	42-68	48.6
<i>Tiempo de docencia</i>	<9 años	40.5
	>9 años	59.5
<i>Maestro normalista</i>	<i>Si</i>	45.9
	<i>No</i>	54.1

Fuente: Instrumentos

La tabla 28 presenta los resultados del TMMS-24 de los profesores de escuela secundaria pública participantes en el taller de inteligencia emocional.

Se observa que en la dimensión de percepción emocional 54.1% de los hombres presta poca atención a las emociones al igual que el 67.6% de las mujeres.

Adecuada percepción la tienen 40.5% de los varones y 29.7% de las mujeres. Con respecto a prestar demasiada atención lo hace el 5.4% de los hombres y 2.1% de las mujeres. Aquí podemos afirmar que más del 50% de los colaboradores en éste taller necesita mejorar su percepción emocional.

La dimensión de Comprensión emocional debe mejorar el 35.1% de los varones y el 24.3% de las mujeres, es decir las féminas presentan mejor evaluación.

Adecuada comprensión la presenta el 56.8% de los hombres y 67.6% de las mujeres (también mejor en su evaluación) en cuanto a excelente comprensión los hombres tienen el 8.1% al igual que las mujeres que también presentan el 8.1%.

La dimensión de Regulación emocional muestra los siguientes datos: 16.2% de los hombres debe mejorar al igual que las mujeres (16.2).

Adecuada regulación la tiene el 78.4% de los varones y 70.3% de las mujeres, por su parte excelente regulación la tiene el 5.4% de los hombres y 13.5 de las mujeres. Sigue siendo mejor la evaluación de las mujeres si unimos adecuada y excelente.

De lo anterior se puede concluir que en ésta muestra es más alto el porcentaje de prestar poca atención en las mujeres y que aunque poca la diferencia los varones prestan en un porcentaje mayor demasiada atención.

En Comprensión emocional los varones presentan mayor área de oportunidad a desarrollar que las mujeres pero, si sumamos la adecuada y excelente comprensión resultan mejor evaluadas las mujeres. y es de llamar la atención que ambos presentan el mismo porcentaje en excelente comprensión.

Por último en Regulación emocional ambos sexos presentan el mismo porcentaje en debe mejorar su regulación, los varones salen mejor valuados en adecuada regulación y lo contrario sucede en excelente regulación ya que presentan más alto porcentaje las mujeres. Por lo que resultan mejor evaluadas las mujeres si al igual que en el rubro anterior se suman adecuada y excelente regulación.

Son datos muy interesantes pues muestran las diferencias reveladoras de los varones y las mujeres por lo menos en ésta muestra de profesores. Además que aportan datos importantes para futuros talleres a implementar.

Tabla 28. TMMS-24 ESCUELA SECUNDARIA PÚBLICA

Dimensión	Clasificación	Hombres % (n=17)	Mujeres (n=20)%
<i>Percepción</i>	<i>Presta poca atención</i>	54.1	67.6
	<i>Adecuada percepción</i>	40.5	29.7
	<i>Presta demasiada atención</i>	5.4	2.7
<i>Compresión</i>	<i>Debe mejorar</i>	35.1	24.3
	<i>Adecuada comprensión</i>	56.8	67.6
	<i>Excelente comprensión</i>	8.1	8.1
<i>Regulación</i>	<i>Debe mejorar</i>	16.2	16.2
	<i>Adecuada regulación</i>	78.4	70.3
	<i>Excelente regulación</i>	5.4	13.5

Fuente: Instrumento TMMS-24

La tabla 29 proporciona los datos globales de los profesores de la escuela Secundaria pública resultado de la aplicación de un segundo autoinforme utilizado en el taller de inteligencia emocional denominado Lista de Comprobación de la Autoevaluación del Coeficiente Emocional de profesores de escuela secundaria pública el cual presenta los siguientes datos:

Con relación a autoconciencia 1, los profesores resultaron con el 83.8% como área de oportunidad a desarrollar y el 16.2% resultaron sin riesgo.

En autoconciencia 2 el 73% tienen un área de oportunidad mientras que el 27% están sin riesgo.

En lo referente a autocontrol 75.7% tienen un área de oportunidad a desarrollar y el 24.3% están sin riesgo.

Motivación los docentes presentaron 70.3% como área de oportunidad mientras que el 29.7% son sin riesgo.

Empatía el 70.3% muestran un área de oportunidad y 29.7% sin riesgo.

Por último en Competencia Social para el 83.8% existe un área de oportunidad y el 16.2% sin riesgo.

De lo anterior se concluye que existen grandes áreas de oportunidad a desarrollar en las cinco dimensiones básicas de la inteligencia emocional y que van del 70% al 83%, es decir existe un gran campo para implementar talleres que ayuden a subsanar las necesidades que presentan los profesores en lo que corresponde al desarrollo de las habilidades (dimensiones de autoconciencia, autocontrol, motivación, empatía y competencia social) de inteligencia emocional y reforzar las mismas en los que presentan sin riesgo algunas de las mencionadas habilidades.

Tabla 29. RESULTADOS GLOBALES DE LISTA DE COMPROBACIÓN DE LA AUTOEVALUACIÓN DEL COEFICIENTE EMOCIONAL DE PROFESORES DE ESCUELA SECUNDARIA PÚBLICA

Variable	Categoría	Porcentaje % (n= 37)
<i>Autoconciencia 1</i>	<i>Área de oportunidad</i>	83.8
	<i>Sin riesgo</i>	16.2
<i>Autoconciencia 2</i>	<i>Área de oportunidad</i>	73.0
	<i>Sin riesgo</i>	27.0
<i>Autocontrol</i>	<i>Área de oportunidad</i>	75.7
	<i>Sin riesgo</i>	24.3
<i>Empatía</i>	<i>Área de oportunidad</i>	70.3
	<i>Sin riesgo</i>	29.7
<i>Motivación</i>	<i>Área de oportunidad</i>	70.3
	<i>Sin riesgo</i>	29.7
<i>Competencia Social</i>	<i>Área de oportunidad</i>	83.8
	<i>Sin riesgo</i>	16.2

Fuente: Instrumento LCACE

Con los datos presentados, observamos en ésta muestra, que los profesores revelan grandes áreas de oportunidad a desarrollar en todas las dimensiones de la inteligencia emocional (del 50% o más), por lo que consideramos una real y sería oportunidad para la capacitación a través de talleres que apoyen en el desarrollo de las habilidades socioafectivas, que propicien relaciones interpersonales saludables y armoniosas.

Una vez implementado el Programa tipo taller como parte de las actividades se les solicitó a los profesores participantes que lo evaluaran, con el fin de conocer su punto de vista acerca de la información utilizada, el material didáctico empleado, la ejecución del mismo y pudiesen aportar algunos comentarios y sugerencias que nos sirvan para enriquecer el programa.

Para llevar a cabo la mencionada valoración se elaboró un sencillo instrumento al que denominamos Encuesta de Salida para conocer la apreciación de los profesores y obtener información que nos sirva para retroalimentar el taller y a nosotros como instructores y a partir de los resultados modificarlo de ser necesario con el fin de realizar mejoras para futuras implementaciones.

A continuación se muestra la encuesta de salida.

PROGRAMA DE CAPACITACIÓN DE VERANO 2012

EVALUACIÓN DEL PROGRAMA: MODALIDAD TALLER

Nombre decurso _____

Institución Educativa _____

INSTRUCCIONES: La siguiente es una encuesta para valorar tu opinión sobre el curso taller. Te pedimos responder a los factores a evaluar de acuerdo con la escala marcando con una X la opción que consideres refleja tu punto de vista.

FACTORES A EVALUAR	Muy Bien	Bien	Regular	Mal	Muy Mal
La presentación del curso fue adecuada					
El objetivo del tema fue cubierto en su totalidad					
El contenido del curso es significativo para el trabajo que realiza					
Existe dominio del tema por parte del instructor					
El instructor utilizó lenguaje claro, sencillo y adecuado					
El instructor mostró habilidad para manejo de grupo					
El instructor despertó y mantuvo el interés de los participantes					
El instructor mostró disposición para aclarar dudas					
El material didáctico utilizado fue el correspondiente según las actividades y estrategias didácticas					

COMENTARIOS _____

SUGERENCIAS _____

Los resultados globales obtenidos de ambas instituciones (pública y privada) son muy interesantes y los mostramos a continuación:

Con respecto al primer factor que corresponde a la pregunta sobre la presentación del curso el 86% respondió muy bien mientras que el 14% respondió bien.

El factor que pregunta si el objetivo del tema fue cubierto en su totalidad el 86.6% respondió muy bien y el 13.3 % bien.

El tercer factor que corresponde a el contenido del curso y si éste es significativo para el trabajo que realiza su respuesta fue 73.3% muy bien y el 16.6% bien.

El siguiente factor que pregunta sobre el dominio del tema por parte del instructor la respuesta fue de muy bien 90% mientras que el 10% lo consideró bien.

El quinto factor evaluado corresponde a la pregunta acerca de la utilización del lenguaje por parte del instructor (claro, sencillo y adecuado) el 80% consideró muy bien y el 20% bien.

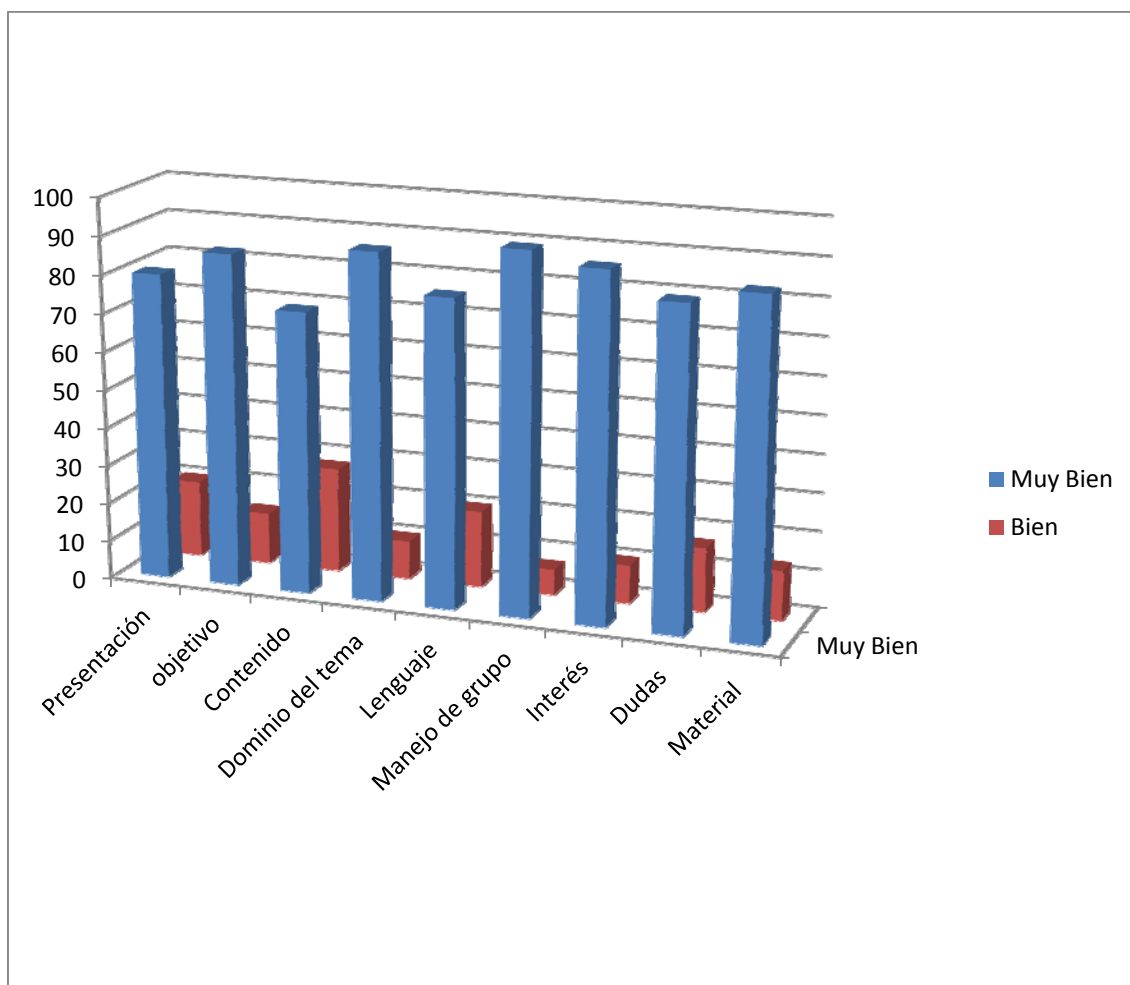
El factor que pregunta: El instructor mostró habilidad para manejo de grupo los docentes respondieron 93.3% muy bien y 6.6% bien.

El siguiente factor que dice: El instructor despertó y mantuvo el interés de los participantes obtuvo el 90% muy bien y 10% bien.

El siguiente factor dice: El instructor mostró disposición para aclarar dudas el 83.3% contestó muy bien y el 16.6% bien.

El último factor que pregunta sobre el material didáctico y su correspondencia con las actividades realizadas los docentes respondieron 87% muy bien y 13% bien.

Gráfico 9. ENCUESTA DE SALIDA



Como podemos observar en los resultados que arrojaron las encuestas de salida tanto el taller como el instructor tienen áreas de oportunidad a desarrollar y prestar mucha atención para hacer los cambios adecuados en la próxima implementación del mismo.

Con respecto a los comentarios sólo el 40% aportaron algunos y son los siguientes: Que dure más horas, muy buen curso, más sesiones tipo terapia para utilizar en el salón de clases, más dinámicas para hacer catarsis de emociones y usarlas en clase, saber más para aplicarlo a la docencia, un tema por demás útil en nuestra área, muy aplicable a nuestros alumnos.

Sugerencias el 36.6% aportaron las siguientes: que dure más horas, que presenten más técnicas grupales, que dure más horas para tenerlo con más calma, talleres tipo terapia.

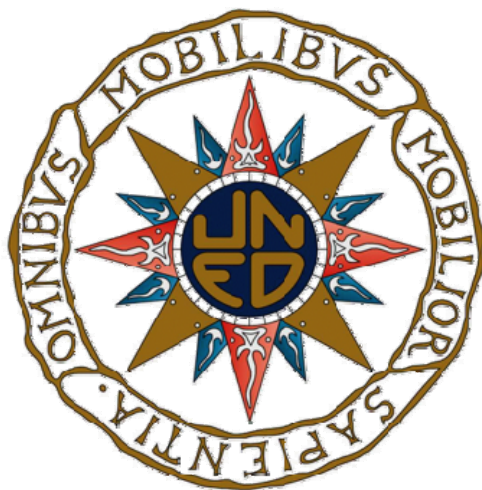
Inferimos con los comentarios y sugerencias que los maestros necesitan más espacios donde poder compartir sus experiencias, preocupaciones y problemáticas y ¿por qué no? Tener terapias que los ayuden en lo profesional y personal, los profesores están deseosos de ser escuchados y de aprender nuevas habilidades que les facilite las problemáticas que se presentan en su vida tanto personal, en su área de trabajo y en su labor docente, por lo menos en ésta muestra.

No encontramos diferencias significativas en lo general entre los docentes de las instituciones participantes (pública y privada).

Ambos contextos brindan un espacio importante donde se pueden implementar estrategias para que los docentes desplieguen sus habilidades socioafectivas

donde su labor docente se verá impactada de manera positiva así como su vida personal y se vea reflejado en la mejora del desempeño intrapersonal e interpersonal de sus alumnos (IE) con la guía de sus profesores.

CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA



Cumplida la investigación y el análisis de datos (cuantitativos y cualitativos) conviene destacar que los resultados y hallazgos fundamentaron la elaboración del Taller de sensibilización y desarrollo de IE en profesores de educación básica secundaria. A continuación se presentan una serie de conclusiones y propuestas surgidas del mencionado trabajo.

En la actualidad, la docencia en Secundaria es una profesión con características propias, independiente de otras etapas educativas, debido a su propia estructura, y del alumnado al que va dirigida, adolescentes en plena formación de su personalidad y con unas características precisadas. Los docentes que deben enseñar en esta etapa tienen que formarse para ello, tienen que adquirir una identidad profesional, que deberá ser el eje central de su formación inicial.

La enseñanza es un proceso complejo, donde una de las tareas principales es inculcar al alumno la disposición para el aprendizaje durante toda la vida, pero las aulas están integradas por estudiantes con distintas motivaciones, destrezas y capacidades para ese aprendizaje, que proceden de ambientes diferentes.

Todo esto complica la labor del profesor y le lleva a tener que integrarse y desarrollarse profesionalmente para dar respuesta a las demandas de la escuela y enseñanza actuales. No es suficiente con un aprendizaje profesional que se contenga sólo a la experiencia y en el que el docente se va formando de manera pasiva, sino que necesita de una base sólida proporcionada por la

formación inicial sobre la que comenzar el trabajo profesional y, a partir de ésta, reorganizar, actualizar y revisar su progreso profesional a través de la formación permanente.

Los profesores de Secundaria que participaron en nuestra investigación son profesionales en activo (algunos con carrera magisterial y de otras disciplinas que actualmente fungen como docentes), implicados en la formación del profesorado, que conocen las dificultades de la profesión y por tanto, ven la necesidad de formar a los futuros y actuales profesores de Secundaria sobre una base que les permita conocer la realidad y les proporcione las herramientas necesarias para poder llevar a cabo su labor con eficacia, eficiencia y calidez. Por lo que sus opiniones se fundamentan sobre el conocimiento de la Enseñanza Secundaria y la formación inicial del profesorado, los que posean ésta formación y los que se han ido entrenando desde su disciplina a la misma.

En este trabajo se ha realizado una exploración inicial acerca de las necesidades de formación de docentes que laboran en Educación Básica Secundaria en el Estado de Sonora, México, con el fin de conocer su nivel de Coeficiente Emocional y poder iniciar el desarrollo de programas para formar a formadores en lo que se refiere a estas habilidades, poder validar experimentalmente los mencionados programas como lo mencionan en calidad de urgente Matews, Zeidner y Roberts (2002) y así saber si realmente tienen efectos positivos en los alumnos, siendo optimistas en que provocará mejor

calidad en la enseñanza y en las relaciones entre todos los que participan en el acto educativo.

Construir la identidad profesional es un proceso progresivo y continuo que se va estableciendo en el ámbito de la institución donde se desarrolla la profesión de profesor (Estebaranz, 2012), pudiendo identificarse como miembros de una cultura profesional que involucra comprender cómo se entiende, se piensa y se lleva a cabo la enseñanza en una institución determinada, por lo que la recepción y el ambiente de trabajo son importantes (Teixidó, 2011), que como señala Feinman-Nemser (2008, 698) ello presume aprender a pensar como un profesor, aprender a conocer como un profesor, aprender a sentir como (y a sentirse bien) como un profesor, y aprender a actuar como un profesor.

Vamos a dividir las conclusiones obtenidas a partir del análisis de los cuestionarios, grupos focales y técnica FODA de los docentes involucrados en éste trabajo de investigación.

En este estudio se ha comprobado que los docentes de manera general, no se perciben con una alta capacidad emocional, independientemente de su género, edad o experiencia profesional. Sin embargo, se han encontrado algunas diferencias.

Con los datos anteriores presentados como resultado del análisis del instrumento TMMS-24 se puede concluir que en lo general con respecto a la percepción emocional las mujeres presentan mejor percepción en ésta muestra de profesores pero sigue observándose un área de oportunidad a desarrollar de 40%, lo mismo sucede en la dimensión de comprensión emocional (33% área de oportunidad) y en regulación emocional no es significativa la diferencia

es decir ambos (hombres y mujeres) se encuentran en iguales condiciones con un área de oportunidad de más del 35%.

Numerosos estudios parecen evidenciar que las mujeres presentan niveles más altos de atención hacia las emociones, lo cual coincide con la evidencia que señala que las mujeres son más empáticas. Estos datos se han observado tanto mediante instrumentos de medida relacionados con la IE como con otros instrumentos que miden conducta prosocial, autoconcepto y autoestima (Inglés, Benavides, Redondo, García Fernández, Ruiz Esteban, Estévez y Huescar, 2009).

Con respecto al género, se observa cómo las mujeres resultan mejor evaluadas en su capacidad para atender a las emociones. Este dato coincide con resultados anteriores que han evaluado la inteligencia emocional percibida (Fernández-Berrocal, Ramos y Extremera, 2001; Hernández y Palomera, 2004) al igual que en otro trabajo evaluado por medio de un test de ejecución (Brackett y Mayer, 2003; Mayer, Caruso y Salovey, 1999). Es probable que estas diferencias se deban al tipo de educación y patrones culturales. Posiblemente la explicación de estas diferencias se relacione con la adquisición de los roles de género mediante el proceso de socialización, que produce la internalización de las estructuras sociocognitivas prosociales. Así, en el varón se fomenta la afirmación negativa (defensa de los derechos personales y expresión de desagrado), la iniciativa en las relaciones con el género opuesto y el comportamiento competitivo-agresivo, mientras que en las mujeres se enseña a destacar las necesidades ajenas, consentir la iniciativa al otro sexo, guardar las opiniones y los deseos propios por atención a los demás, produciéndose una mayor internalización de estructuras sociocognitivas

prosociales y un control de inhibición más elevado a la respuesta emocional y, por ende, de la agresividad (Eisenberg, Fabes y Spinrad, 2006).

De acuerdo al carácter de la institución, las mujeres de escuela privada aparecen con mejor puntuación en las tres dimensiones, se infiere que la educación privada pone mayor atención a éste tipo de destrezas y a la salud emocional de los profesores y los alumnos.

En cuanto a los años de docencia, resultan mejor evaluados los que tienen menos de 9 años de labor docente y con respecto a su formación como profesoras, presentan mejor puntuación en las tres dimensiones (percepción, comprensión y regulación) en lo general las que tienen formación de profesoras en la Normal Superior. A diferencia de estudios como los de Extremera, 2003; Hernández y Palomera, 2004, que encontraron que los docentes de mayor edad reparan mejor sus emociones negativas o fomentan emociones positivas por medio de estrategias, que los profesores noveles tienden a presentar puntuaciones menores.

En cuanto a los varones los que laboran en escuela pública presentan mejor percepción con un área de oportunidad del 40%, la comprensión es mejor evaluada en los profesores de escuela pública y en la dimensión de regulación no es significativa la diferencia aunque resulta un poco mejor en la escuela privada con un área de oportunidad en ambas de alrededor del 12%. Nuevamente aparece mejor evaluada la escuela privada, probablemente como mencionamos con anterioridad, los profesores de escuela privada por el tipo de entidad en la que laboran, ésta ponga mayor interés en el aspecto emocional que la escuela pública.

En relación a los años de docencia al igual que las mujeres los hombres con menos de 9 años de labor docente tienen mejor percepción. La comprensión es ligeramente mejor en los varones con más de 9 años como profesor y en lo referente a la regulación emocional también es un poco mejor en los docentes masculinos con menos de 9 años de ejercer el trabajo educativo, sucede la misma situación que con los resultados de las mujeres.

Presentan un área de oportunidad a mejorar de más del 20% en el caso de la dimensión de comprensión emocional y más del 10% en la dimensión de regulación emocional.

Por último en cuanto a su formación como profesor los hombres que no cursaron la Normal Superior presentan en ésta muestra mejor percepción emocional. En comprensión emocional los normalistas la presentan ligeramente mejor y en regulación los que no se prepararon como profesores (no normalistas) también están un poco mejor evaluados en ésta dimensión, con un área de oportunidad a desarrollar de más del 20%. De manera general podemos revelar que el haber cursado estudios profesionales específicos para ser docente no asegura estar “capacitado” como profesor en la esfera emocional ya que de acuerdo a los planes y programas de estudio que se cursan en la Normal Superior son deficientes en lo que respecta al desarrollo de habilidades socioafectivas (SEC).

Los resultados del instrumento Lista de Comprobación de la Autoevaluación del Coeficiente Emocional se concluye que en lo general en ésta muestra de profesores, el área de oportunidad de mayor porcentaje es en la dimensión de autocontrol, seguida de competencia social, autoconciencia, empatía y la mejor

evaluada es la motivación. Por lo que se puede observar en todas las dimensiones existe área de oportunidad a desarrollar en mayor o menor porcentaje.

A los profesores se les pide que controlen sus estados de ánimo en la clase, pero es cierto que los docentes también deben poseer habilidades para controlar las emociones de sus estudiantes. Estas capacidades son aspectos esenciales de la inteligencia emocional.

Tomando en cuenta también que los profesores se exponen constantemente a factores de estrés en el trabajo de diferente índole como: discusión con un padre, problemas de disciplina, grupos muy grandes de alumnos en clase por mencionar algunos. Por esta razón, aquellos profesores con mayor inteligencia emocional tendrán ventaja para manejar estas emociones y, probablemente, para reducir sus niveles de estrés ocupacional (Brackett y Katulak, 2006).

También Durán Extremera y Rey (2001), indican que el agotamiento docente o síndrome de burnout puede ocasionar diversa sintomatología como: depresión, cefalea, insomnio incluso úlceras gástricas como consecuencias de estrés.

Un trabajo docente deficiente, reduce una buena disposición genética y cultural del alumno y viceversa (Glazman, 2001, Valdés 2010).

Sutton y Harper (2009), encontraron que el profesorado identifica la habilidad de regular sus emociones como competencia necesaria para el logro de metas académicas, control en el aula y relaciones interpersonales adecuadas.

En lo que se refiere a la categoría escuela pública y privada, de manera general la escuela privada resulta mejor evaluada. Por su parte la escuela pública presenta como mayor área de oportunidad el autocontrol y la competencia social, coincidiendo con la escuela privada, ésta última muestra la autoconciencia en tercer lugar continuamos observando áreas de oportunidad en todas las dimensiones.

En los resultados por sexo en la escuela pública en los hombres las áreas de oportunidad aparecen como sigue: en primer lugar autoconciencia, seguido de competencia social y también es relevante el autocontrol.

La escuela privada, los varones muestran el mayor porcentaje de área de oportunidad a desarrollar en la dimensión autocontrol, seguido de competencia social y en tercer lugar autoconciencia.

Las mujeres de la escuela pública tienen su mayor área de oportunidad a desarrollar en la dimensión de competencia social, autocontrol en segundo lugar y autoconciencia.

Por su parte las mujeres de escuela privada presentan como área de oportunidad a desarrollar en primer lugar la dimensión de competencia social, seguida de autoconciencia y autocontrol. En lo general resultan mejor evaluadas las mujeres de la escuela privada, lo cual también aparece en los resultados con TMMS-24.

En lo que corresponde a la valoración de acuerdo a los años de labor docente: los profesores con menos de 9 años de docencia reflejan que deben mejorar en autocontrol y competencia social en primer lugar, seguido de autoconciencia,

los que poseen más de 9 años como profesor aparecen con mayor área de oportunidad en la dimensión autocontrol, continuando con competencia social y autoconocimiento en tercer lugar. Como podemos observar no existe diferencia significativa por antigüedad en el trabajo docente.

De manera general las profesoras con más de 9 años de docencia resultan mejor evaluadas, el mismo resultado se obtuvo en una investigación de Palomera, Gil-Olarte y Brackett (2006). Estos datos se han observado tanto mediante instrumentos de medida relacionados con la IE como con otros instrumentos que miden conducta prosocial, autoconcepto y autoestima (Inglés et al, 2008; Martínez, 2009), es decir, desarrollan más estrategias para reparar sus emociones (Extremera et al, 2003; Hernández y Palomera, 2004).

Por último los profesores que no se prepararon en la Normal Superior, resultan mejor evaluados en lo general. Los normalistas presentan como áreas a desarrollar en primer lugar la competencia social, autocontrol en segundo lugar y autoconocimiento como tercer sitio. Los no normalistas muestran como áreas a mejorar: primero autocontrol, segundo autoconciencia y competencia social en tercer lugar, observándose que existen áreas de oportunidad en mayor o menor porcentaje en todas las dimensiones.

Lo antes presentado se encuentra de manera muy semejante en un estudio de exploración inicial realizado en profesores acerca de las necesidades de formación de docentes y futuros docentes con el objetivo de poder desarrollar un nivel de inteligencia emocional adecuado, los resultados revelan la necesidad de programas de formación que incidan en las capacidades

emocionales con distinta intensidad: los más jóvenes o noveles necesitan formación en lo que a atención y reparación emocional se refiere, de manera que puedan combatir el desgaste laboral en su quehacer diario y puedan a su vez desarrollar dichas capacidades en sus alumnos (Estebaranz, 2012). El mismo autor hace referencia acerca del caso de los docentes de mayor edad y experiencia, los cuales necesitan poder comprender y nombrar las emociones de forma adecuada por medio del desarrollo emocional a nivel lingüístico. Finalmente, sería necesario fomentar la satisfacción emocional en las mujeres y la atención a las propias emociones en los hombres.

Con respecto a los Grupos Focales existen muchas coincidencias en los análisis realizados pero se revelan situaciones en los resultados que resultan significativas; en la escuela pública no aparece en el discurso que la IE se pueda desarrollar en los alumnos, en la privada mencionan que no se promueve su desarrollo ni es evaluado. Extremera y Fernández Berrocal (2002), en un artículo titulado “La Importancia de desarrollar la Inteligencia Emocional en el profesorado” indican; es necesario para que el alumno desarrolle y aprenda las habilidades emocionales y afectivas relacionadas con el uso inteligente de sus emociones necesita de un educador emocional. Pero lo que sobresale en los profesores es que ni siquiera conciben que la inteligencia emocional se pueda desarrollar en los alumnos situación ha tomar en cuenta.

En la escuela privada aparece la subcategoría automotivación y los docentes señalan a Dios como proveedor de su motivación; esto no se presenta en la escuela pública. En lo que respecta a la categoría modular emociones, no es percibida por los profesores de la escuela pública, los docentes de la escuela

privada dicen que lo logran reflexionando. La subcategoría como me siento con mi IE, los profesores de escuela pública dicen que tienen que aprender constantemente, en la privada no aparece en su discurso, se infiere que no saben si están cómodos o no con su IE. Autoconocimiento no aparece en la escuela pública y autocontrol no es referida ni en la pública ni en la privada. En éste sentido varios autores como Brackett, Alster, Wolfe, KatulaK y Fale (2007), indican que la capacidad para identificar, comprender y regular las emociones es esencial para el profesorado ya que estas median en los procesos de aprendizaje, salud física y calidad de las relaciones interpersonales.

Para resumir se destacan 4 significativas ausencias en los profesores de escuela pública: no son conscientes del desarrollo de IE en sus discípulos, de la modulación de sus emociones (de los profesores) así como el autoconocimiento y autocontrol. Los docentes de la escuela privada por su parte revelan 2 significativas ausencias: no conocen como se sienten con su IE y no hacen referencia al autocontrol. Al respecto Vivas (2004), en una investigación sobre competencias emocionales de profesores cuyo objetivo era saber que opinan o perciben los docentes en lo concerniente al tema identifica 4 competencias socioemocionales a desarrollar: conocimiento sobre el constructo de IE, su relación con procesos cognitivos y emocionales y su función en la adaptación y las relaciones interpersonales, habilidades interpersonales (con los demás), habilidades intrapersonales (consigo mismo), habilidades didácticas para el desarrollo y educación emocional.

Por último se realizó el análisis FODA para obtener opinión fundamentada de los profesores de Nivel Básico Secundaria en Sonora acerca de las fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas que perciben en la institución, para

conocer las interacciones existentes y a partir de éste conocimiento poder llevar a cabo algunas acciones futuras que mejoren éstas.

A manera de conclusión tomando en cuenta lo expuesto en los resultados podemos realizar algunas consideraciones como es el hecho de que ambas instituciones (escuela pública y privada), son muy similares en la apreciación acerca de las fortalezas. Como diferencia podemos observar que la escuela privada, su tipo de evaluación es de acuerdo a los lineamientos que rigen a cada institución, mientras que en la escuela pública los lineamientos de evaluación son iguales para todas las instituciones en la República mexicana.

En lo que corresponde a las debilidades, se destaca como diferencia entre las instituciones, el hecho de que los profesores de la escuela pública se perciben un tanto devaluados por parte de la sociedad, debido a la problemática sindical que además propician periodos de inasistencias de los profesores con la consecuente pérdida de clases de los alumnos, situación que no ocurre en las escuelas privadas.

En cuanto a las oportunidades por lo menos en éste grupo de profesores hay bastante coincidencia, importante mencionar lo que expresan los profesores en ambas instituciones: “formar estándares claros sobre la buena docencia y darles difusión” lo cual serviría para la evaluación, un serio problema en la educación de nuestro país pues en estos momentos “hoy” muchos profesores todavía no aceptan ser evaluados lo cual ha creado serios conflictos en el país; y con el discurso de los profesores participantes se infiere sea por desconfianza en la transparencia y honestidad de las evaluaciones.

Por último en cuanto a lo que señalan como amenazas, los docentes comentan que pese a todo lo que se escucha en los medios de comunicación como: “la educación es lo más importante para que el país mejore”, “nos preocupa mucho la educación de los jóvenes”, dicho por políticos e incluso el Presidente de la República la realidad es “el presupuesto para educación empeora” y no sólo para educación básica también para la superior, la violencia no disminuye en la sociedad por lo tanto también las escuelas se ven impactadas negativamente por ésta problemática en la escuela pública y privada. También la evaluación la sienten como amenaza así como la apreciación de que son más valoradas por una parte de la sociedad las escuelas privadas.

Lo anteriormente mostrado nos debe hacer conscientes y recordar que la docencia es una profesión sujeta a determinadas condiciones materiales, caracterizada por un conjunto explícito de saberes, que tienen lugar en una institución especializada, la escuela, que será, como afirma Hargreaves (1996), la que determinará que el trabajo sea más fácil o más difícil, porque el centro de trabajo condiciona el desarrollo de la labor profesional. A pesar de que el tema era inteligencia emocional explícitamente no hacen alusión a ésta pero podemos rescatar que por lo menos la mayoría de los profesores (pública) presentan baja autoestima, desesperanza con las condiciones laborales que presentan y cierto temor y desconfianza hacia las evaluaciones, pero en ningún momento se visualizan como parte del problema al parecer todo es externo y esperan rectificaciones de otros no se aprecian como parte de la solución.

Por lo que debemos reflexionar acerca de lo expresado por Day (2005), quien insiste en que el desarrollo profesional a lo largo de muchos años es tarea anhelante y esperanzadora, mantener niveles altos de docencia, relacionarse con un grupo de alumnos con necesidades motivaciones y capacidades diferentes, mantener el entusiasmo de la vida del aula y la institución educativa. Lo expresado son una justificación para el desarrollo continuo de capacidades para desempeñar el oficio de profesor. En éste sentido Day (2005) expresa lo siguiente en relación al desarrollo profesional docente:

*“Consiste en todas las experiencias de aprendizaje natural y en las actividades conscientes y planificadas, que aporten un beneficio directo o indirecto al individuo, grupo o escuela y que contribuyen a la calidad de la educación en el aula. Es el proceso, por el cual, solo y con otros, el profesorado revisa y renueva su compromiso como agente de cambio con los fines morales de la enseñanza, por el que adquiere y desarrolla críticamente, los conocimientos destrezas e **inteligencia emocional** esenciales para la reflexión, planificación y práctica profesional adecuada con los niños, los jóvenes y compañeros en cada fase de su vida docente. (Day 2005, p.17)”.*

De todo lo referido podemos concluir:

Con respecto a la Hipótesis: El diseño y aplicación de talleres de Inteligencia Emocional para la capacitación del profesorado es esencial para su desarrollo personal y profesional.

Se ha confirmado pues; a pesar de que los profesores no carecen de inteligencia emocional se revelan grandes áreas de oportunidad a desarrollar

en éste rubro que mejoraría el desempeño en el aula y fuera de ella tanto del profesor como del estudiante. Por lo que resulta importante tomar en cuenta la educación emocional en los programas de capacitación continua de los profesores pero también de los futuros profesionales de la educación dentro de su currículo de estudios y también de los alumnos a los cuales no debemos negarles la oportunidad de mejorar sus competencias emocionales.

Objetivo General: Elaborar y valorar la pertinencia de un programa de formación en Inteligencia Emocional del profesorado de los centros de Educación Secundaria.

Se cumple en el sentido que una vez valorada la pertinencia en virtud de los resultados de la evaluación del coeficiente emocional, se elaboró e implemento el Programa para la Formación de Inteligencia Emocional en el Profesorado de Secundaria: Una Propuesta, que se encuentra en el capítulo VII. Estamos consientes de que puede mejorarse y modificarse de acuerdo a las necesidades propias de cada institución y sus docentes, es nuestro deseo hacerlo llegar al mayor número de profesores, para lo cual estamos trabajando.

Objetivos Específicos:

1.- Identificar las competencias emocionales del profesorado. Se cumple pues pudimos acercarnos a una amplia población de docentes (más de 600) e identificar sus puntos fuertes y sus áreas de oportunidad (capítulo VI). Con ésta información se afirma que los profesores necesitan desplegar sus áreas de oportunidad a través de diversas modalidades como, talleres, manuales u otro

tipo de materiales didácticos destinados a mejorar las habilidades socioafectivas.

2.- Estimar el nivel del coeficiente emocional del profesorado. De manera general se reconocen las áreas de oportunidad en las que se debe poner énfasis, para desarrollar las urgentes; así como reforzar las que aparecen mejor evaluadas.

Al igual que en el objetivo anterior podemos incidir de una forma más efectiva en el progreso emocional si reconocemos cuales son los puntos principales a desarrollar sin descuidar los demás.

3.- Realizar programa formativo que facilite la mejora y desarrollo de las competencias emocionales de los profesores. Se realizó el programa, se implementó, tuvo muy buena aceptación y los profesores trabajaron entusiastamente en el taller. Nos ha servido también para hacer ajustes y mejorar el taller en base a la experiencia de la implementación.

4.- Valorar la incidencia del programa realizado en el desarrollo personal y profesional del profesorado de Educación Secundaria. No se pudo cumplir en virtud de que no se ha realizado una evaluación posterior al taller y no podemos determinar los cambios que a partir de la implementación de éste se hayan producido o si no existe ninguna modificación conductual del profesor con respecto a la Inteligencia Emocional, por lo que puede ser muy interesante desarrollar otra investigación en éste sentido.

Con respecto al Programa elaborado e implementado en profesores que laboran en nivel Secundaria podemos formular lo siguiente:

Objetivo General del Programa para la Formación de Inteligencia Emocional en el Profesorado de Secundaria: Una Propuesta; modalidad Taller: Promover el conocimiento del constructo de Inteligencia Emocional y estrategias de intervención para el desarrollo de competencias que favorezcan el aprendizaje y el control emocional en docentes de Educación Básica Secundaria.

A través de la implementación del taller a una muestra de carácter intencional, conformada por 74 profesores de 2 escuelas de educación básica secundaria, 37 de escuela pública y 37 de escuela privada del municipio de Hermosillo, Sonora, México queda cumplido el objetivo. Se realizó promoción sobre el constructo de Inteligencia Emocional que a decir de más de la mitad de profesores no lo había ni siquiera escuchado, por lo cual no lo conocían. Se autoevaluaron y realizaron actividades encaminadas al desarrollo de habilidades socioafectivas, las cuales se encuentran detalladas en la carta descriptiva del taller (presentada en el capítulo VII).

Con respecto a la evaluación de los profesores participantes (aparece en el capítulo VII) observamos en ésta muestra (74), que los educadores revelan grandes áreas de oportunidad a desarrollar en todas las dimensiones de la inteligencia emocional (del 50% o más), al igual que la muestra de profesores del estado que se mencionaron con anterioridad, por lo que consideramos una real y seria oportunidad para la capacitación a través de talleres que apoyen en el desarrollo de las habilidades socioafectivas, que propicien relaciones interpersonales saludables y armoniosas.

Objetivos Específicos del Programa modalidad Taller:

- 1.- Definir el concepto de Inteligencia Emocional de una manera práctica.*
- 2.- Detectar patrones de comportamiento, clarificar emociones propias y de los demás.*
- 3.- Desplegar habilidades para percibir, identificar y expresar las emociones con precisión y de manera asertiva.*
- 4.- Fortalecer y aprender recursos para afrontar situaciones conflictivas.*

Los cuatro puntos referidos como objetivos específicos se desarrollaron en la implementación del taller. Se realizó una evaluación del taller que muestra en lo general que los participantes consideran que les será de utilidad para su desempeño como docentes y para su desarrollo personal.

Con lo antes expuesto Gallego, Alonso, Cruz y Lizama (1999), indican lo que hemos venido atendiendo durante el presente trabajo: que un profesional docente debe tener conciencia de sus emociones, controlarlas, ser capaz de motivarse, empatizar con colegas autoridades padres de familia y por supuesto con sus alumnos por lo que resulta importante contar con las habilidades sociales necesarias para poder llegar primero a reconocer los conflictos y así encontrar las mejores formas de solucionarlos. También los autores hacen referencia que en el diario vivir de la docencia tienen que enfrentarse a eventos que se relacionan directamente con la inteligencia emocional de sus alumnos y expresan: Es imprescindible que el educador tenga una clara conciencia de si mismo y sus procesos emocionales, introspección y reconocimiento de puntos

fuertes y débiles, confianza en sí mismo, que de la atención que muestre a sus estados de ánimo y la expresión de estos ante el alumnado, son aspectos que un educador competente debe trabajar antes de enfrentarse a la enseñanza de la inteligencia emocional de sus estudiantes (Gallego, Alonso, Cruz y Lizama 1999).

Para finalizar podemos asegurar que existe un reconocimiento por parte de los profesores acerca de la importancia de desarrollar la IE en la misma magnitud que las capacidades cognitivas y que debe hacerse presente en todos los niveles educativos, incluyendo la formación del profesorado desde los programas de licenciatura y del papel tan importante que tiene el profesor en la mejora de capacidades socioafectivas de sus alumnos.

PROSPECTIVA

Realizar proyectos de investigación es sin duda tarea laboriosa, delicada y que requiere compromiso, tomando en cuenta lo anterior a continuación se presentan algunas propuestas surgidas del presente trabajo.

1.- Incluir en la currícula de los futuros profesionales de la educación la formación en Inteligencia Emocional.

2.- Crear en las instituciones educativas un Centro Formador de Docentes emocionalmente inteligentes para los profesores noveles y los ya con tiempo en el ejercicio de la profesión que no cuenten con formación en IE y reforzarla en los que si cuenten con ella.

3.-Formalizar talleres para desarrollo de IE.

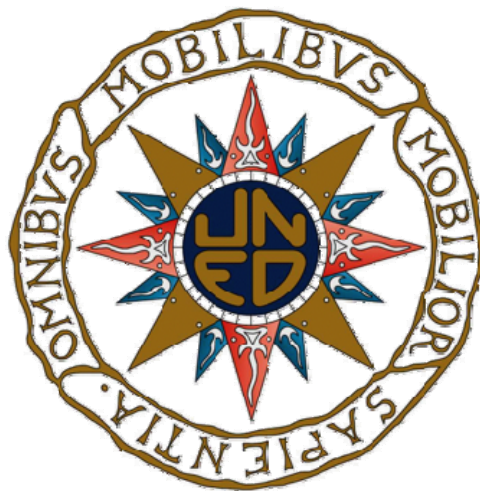
4.- Proponer a la Secretaría de Educación y Cultura (SEC) el incluir la formación en IE dentro de los programas educativos desde preescolar hasta educación superior.

5.- Formar redes de reflexión-investigación-acción entre los docentes de los distintos niveles educativos como un espacio donde puedan expresar sus inquietudes e ideas para mejorar las relaciones humanas y el proceso enseñanza-aprendizaje.

6.- Involucrar a los padres de familia desde la escuela en la sensibilización y desarrollo de habilidades socioafectivas.

7.- Continuar con investigaciones sobre IE en los distintos niveles educativos.

BIBLIOGRAFÍA



BIBLIOGRAFÍA CITADA

- Abarca, M., Marzo, L., & Sala, L. (2002). *La educación emocional en la práctica educativa de primaria* (Vol. 54). Bordon. Alonso, C. M; Gallego, D. J. y Honey, P. (1997). Los estilos de aprendizaje.
- Alonso, C. M; Gallego, D. J. y Honey, P. (1994). Los estilos de aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y mejora. Bilbao: Mensajero.
- Andrade, X., Navarro, O., & Yock, I. (1999). Construcción y validación de una prueba para medir inteligencia emocional. *Tesis de Licenciatura en Estadística*. San José, Costa Rica: Universidad de Costa Rica.
- Argyle, M. (1987). *The psychology of Happiness*. Londres: Met huen & Co. Ltd.
- Ascorra, P., Arias, H., & Graff, C. (2003). La escuela como contexto de contención social y afectiva. *Revista Enfoques Educativos* 5.
- Ashknasy, N., & Dasborough, M. (2003). Emotional awareness and emotional intelligence in leadership teaching. *Journal education for business*, 18-22.
- Bandura, A. (1977). *Teoría del Aprendizaje Social*. Madrid: Espasa Calpe.
- Bar-On, R. (1997). *The emotional quotient inventory (E-Q-I) A test emotional intelligence*. Toronto: Multi Health Systems.
- Bar-On, R. (2000). *Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional quotient Inventory*. San Francisco, California: Jossey-Bass.
- Barret, L., & Gross, J. (2001). *Emotional Intelligence a Process model of emotion representation and regulation*.
- Bartolomé, A. (2004).). *Blended Learning. Conceptos básicos*. Recuperado el 17 de 09 de 2012, de Pixel-Bit. Revista de Medios y educación: <http://www.1mi.ub.es/personal/bartolome/articuloshtml/04blendedlearning/documentacion/1bartolomepdf>
- Birch, S., & Lardd, G. (1996). *Interpersonal relations ship in the school enviorement and children ´s early school adjustment. The role of teachers and peers*. New York: Cambridge University Press.
- Bisquerra, R. (2000). *Educaciòn emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.

- Bisquerra, R. (2010). *Orientación psicopedagógica y educación emocional en la educación formal y no formal*. Huelva: Repositorio institucional de la Universidad de Huelva.
- Bisquerra, R. (28 de Mayo de 2010). *Orientación psicopedagógica y educación emocional en la educación formal y no formal*. Recuperado el 18 de Noviembre de 2011, de <http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/3448>
- Bonano, G. (2001). Emotion self regulation. En T. Mayne, & G. Bonano, *Emotion, current issues and future directions*. New York: The Guilford Press.
- Borrachero, C., A.B., Costillo, B. E., Brígido, M., M., & Bermejo, G. M.L. (2010). *Las emociones despertadas en los futuros profesores de Secundaria, según el campo de procedencia, al impartir contenidos científicos*. Recuperado el 28 de septiembre del 2012, de [http://reme.uji.es/reme/numero 38/Articles/borrachero modif.pdf](http://reme.uji.es/reme/numero%2038/Articles/borrachero%20modif.pdf)
- Botheridg, C., & Grandey, A. (2002). Emotional intelligence and burnout: comparing two perspectives "people work". *Journal of vocational behavior* , 17-39.
- Brackett, M., & Caruso, D. (2007). *Emotional literacy for educators* . Cary, NC: SEL media.
- Brackett, M., & Mayer, J. (2003). Convergent discriminant and incremental validity of competing measures of emotional intelligence. *Personality and social Psychology buletin*, 29(9), 1-12.
- Brackett, M., Alster, B., Wolfe, C., Katulak, N., & Fale, E. (2007). Creating and emotionally intelligent school district: A skill- Based approach. En R. Bar-On , J. Jacobus , G. Maree, & M. Elias, *Educating people to be emotionally intelligence* (págs. 123-137). Wesport CT: Praeager.
- Brackett, M., Palomera, R., & Mojsa, J. (2010). Emotion regulation ability, burnout and job satisfaction among secondary school teachers.
- Brígido, M.; Caballero, A.; Bermejo, M.L. & Mellado, V. (2009). Las emociones sobre la enseñanza y aprendizaje de las ciencias en estudiantes de Maestro de Primaria. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, XI (31). En <http://reme.uji.es/articulos/numero31/article11/texto.html>

- Buitron, S., & Navarrete, P. (diciembre de 2008). *El docente en el desarrollo de la inteligencia emocional: reflexiones y estrategias*. Recuperado el 18 de noviembre de 2011, de Revista digital de investigación en docencia universitaria:
http://beta.upc.edu.pe/calidadeducativa/ridu2008/ridu5_art5_tn_sb.pdf
- Bustamante, R. (1994). *Neuroanatomía funcional*. Bogotá, Colombia: Celsus.
- Cabello, R., Ruiz-Aranda, D., & Fernández-Berrocal, P. (2010). *Docentes emocionalmente inteligentes*. Recuperado el 13 de Enero de 2012, de REIFOP: <http://www.aufop.com>
- Cabero, J. y Llortente, M. C. (2008). *Del eLearning al Blended Learning: nuevas acciones educativas*. Recuperado el 21 de 09 de 2012, de Quaderns Digitals, 51: <http://tecnologiaedu.us.es/cuestionario/bibliovir/jca19.pdf>
- Cabrera, R. (2002). *¿Qué entendemos por inteligencia emocional?* Recuperado el 15 de Diciembre de 2010, de Universidad Agraria de la Habana Cuba: <http://www.gestiopolis.com>
- Calvo, A., Gonzalez, R., & Martorell, M. (2001). Variables relacionadas con la conducta prosocial en la infancia y adolescencia: personalidad, autoconcepto y género. *Infancia y Aprendizaje*(24), 95-111.
- Carter, R. (1998). *El nuevo mapa del cerebro*. Barcelona: RBA Ediciones de Librerías, S.A.
- Cárcamo, L. (2008). Estimación del tiempo en estudiantes secundarios chilenos frente a tareas de búsqueda de información y comunicación desarrolladas con apoyo de internet. *Tesis Doctoral*. Ballaterra: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Cerezo, F. (2006). Análisis comparativo de variables socioafectivas diferenciales entre los implicados en bullying. Estudio de un caso víctima-provocador. *Anuario de psicología clínica y de la salud*, 27-34.
- Clore, & Ortony. (2000). Cognition in emotion: Always, sometimes, always or never? En R. Lane, & L. Nadel, *Cognitive neuroscience of emotion*. Nueva York: Oxford University Press.
- Colom, R. (1995). *Test, inteligencia y personalidad*. Madrid: Prámide.

- Colom, R. (1997). *Capacidades humanas*. Madrid: Pirámide.
- Colom, R. (1998). *Psicología de las diferencias individuales. Teoría y práctica*. Madrid: Pirámide.
- Cooper, & Sawaf. (1997). *La inteligencia emocional aplicada al liderazgo y a las organizaciones*. Santa Fé de Bogotá: Norma.
- Cooper,, R., & Sawaf, A. (1997). *La inteligencia emocional aplicada al liderazgo y la organización* . Bogotá: Ediciones Norma.
- Costillo, E.; Brígido, M.; Bermejo, M.L.; Conde, M.C. & Mellado, V. (2010). *Las emociones de los futuros docentes de Secundaria sobre cuestiones relacionadas con la enseñanza/aprendizaje de las ciencias*. XXIV Encuentros de Didáctica de las Ciencias Experimentales, Baeza (Jaén), 21-23 de Julio.
- Daniel, M. (1997). Intelligence testing: status an trend. *American Psychologist*, 52.
- Day, C. (2005a). *Formar docentes. Cómo cuándo y en que condiciones aprende el profesorado*. Madrid, España: Narcea.
- Day, C. (2006b). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid, España: Nancea.
- Del Barrio, M. (1999). Concepto y Técnicas actuales de la evaluación de la depresión infantil. En Silva, *Avances en evaluación psicológica*. Valencia: Promolibro.
- Dennis, R. (2003). *Principios de neuropsicología humana*. México: McGraw Hill.
- Denzin, N. (1990). *Estrategies of multiple Triangulation, The Research Act: Theoretical Introduction to Sociological Methods*. New York: McGraw Hill.
- Denzin, N. L. (2005). *Handbook of cualitative Research* (Third Edition ed.). California, EEUU: Sage Publications, Inc.
- Denzin, N. (2006). *Sociological Methods: a Source Book*. New York: McGraw Hill.

- Díaz, F., Hernández, G., Rigo, M., Saad, E., & Delgado, G. (2003). Retos actuales en la formación y práctica del psicólogo educativo. *Revista de la Educación superior ANUIES, XXXV*.
- Diener, E., Sandivck, E., & Pavot, W. (1991). Happiness is the frequency, not the intensit, of positive versus negative affect. Oxford , England: Pergamon Press.
- Dlors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana Ediciones UNESCO.
- Dunn, R., Dunn, K. (1978). Teaching Students throught their Individual Learning Styles: A practical aproach. New Jersey: Prentice Hall.
- Durlak, J., & Weissberg, R. (2005). A major metaanalysis of positive youth development programs. Washington: American Psychological Association.
- D'Urso, V. (1998). *La ira algunos hechos y muchas opiniones*. Valencia: Promolibro.
- Eisenberg, N., & Miller, P. (1992). *Prosocial development in adolescence: a longitudinal study*. Develoment psychology.
- Eisenck, M. W., & Calvo, M. (1992). Anxiety and performance: The processing efficiency theory. *Cognition and Emotion*(6), 409-434.
- Ekman. (1994). Strong evidence for universales in facial expressions of emotion: aa reply to Russell's mistaken critique. *Psychological bulletin*(115).
- Ekman, F., Friesen, W. V., & Ellsworth, P. (1982). *Researchs Face*. New York: Cambridge University Press.
- Elias, M., Tobias, S., & Friedlander, B. (1997). *Educación con inteligencia emocional*. Barcelona: Plaza y Janés.
- ENSI-6. (2008). *Sexta encuesta nacional sobre inseguridad*.
- Escribano de la Rosa, R. (18 de 06 de 2010).*Las Competencias Profesionales*. Recuperado el 18 de 02 de 2012 de Revista clave XX.I Reflexiones y Experiencias en Educación. Obtenido de http://www.clave21.es/files/articulos/CompetenciasProfesionales_0.pdf

- Espejo, B. (1999). Hacia un modelo de educación integral: el aprendizaje emocional en la práctica educativa. *Revista de ciencias de la educación*, 180, 521-538.
- Estebaranz, A. (19 de 10 de 2012). Formación del Profesorado de Educación Secundaria. Recuperado el 21 de octubre de 2012, de http://www.tendenciaspedagogicas.com/articulos/2012_19_10.pdf
- Esteve, J. M. (2002). El profesorado de secundaria. Hacia un nuevo perfil profesional para enfrentar los problemas de la educación contemporánea. *Revista Fuentes*, 3
- Extremera, B., Fernandez-Berrocal, P., & Duran, A. (2003). Inteligencia emocional y burnout en profesores. *Encuentros en psicología Social*, 260-265.
- Extremera, N., & Fernandez-Berrocal, P. (2004). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*(33), 1-10.
- Extremera N., & Fernández-Berrocal, P. (2005). *Examen de las relaciones entre inteligencia emocional, salud mental y burnout en profesores de secundaria, un estudio piloto*. Interpsiquis.
- Feito, R. y López, J.I. (2008). *Construyendo escuelas democráticas*. Barcelona: Hipatia.
- Feinman-Nemser, Sh. (2008) Teacher learning: How do teachers learning to teach? En Cochran Smith, M; Feinman-Nemser, Sh. Y McIntyre, D.J. y Demers, K.E. (Eds.) *Handbook of Research on Teacher Education. Enduring Questions in Changing Contexts* (pp. 697-705).Third Edition. New York, Routledge.
- Fernández-Abascal, E. G. (1977). *Motivación y emoción*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- Fernández-Berrocal, P., & Extremera, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*(29), 1-16.
- Fernandez-Berrocal, P., & Ruiz-Aranda, D. (2008b). La inteligencia emocional en la educación. *Revista de Investigación psicoeducativa*, 193-204.

- Fernandez-Berrocal, P., Ruiz-Aranda, D., Extremera, N., & Cabello, R. (2008). ¿Es posible crear una escuela emocionalmente inteligente? En J. Augusto, *Estudios en el ámbito de la inteligencia emocional* (págs. 37-55). Jaén: Universidad de Jaén.
- Formica, S. (1998). Describing the socio-emotional life space. *Tesis doctoral*. University of New Hampshire.
- Francia, A., & Fernández, J. (2009). *Educación con humor*. Málaga: Aljibe.
- Froufe, M., & Colom, R. (1999). Inteligencia racional vs inteligencia emocional. Una nueva polémica en la psicología de las competencias. *Cuadernos de pedagogía*.
- Gallego, D., Alonso, C., & Gutiérrez, M. (2009). *Guía didáctica del curso de doctorado: Implicaciones educativas de la inteligencia emocional*. España: UNED.
- Gallego, D., Alonso, C., Cruz, A., & Lizama, L. (1999). Implicaciones educativas de la inteligencia emocional. *Textos de educación permanente*. UNED.
- Gallego, R., Martínez Caro, E. (2007). El aprendizaje como ventaja competitiva para las organizaciones: Estilos de Aprendizaje y e-learning. *Dirección y Organización* 33. 84-93
- Gallese, V. (2000). The acting subject: towards the neural basis of social cognition. In Neural correlates of consciousness: Empirical and conceptual questions. En T. Metzinger. Cambridge: MIT Press.
- Garaigordobil, M. (2004). Intervención psicológica en la conducta agresiva y antisocial con niños. *Psicothema*, 16(3), 429-435.
- Garaigordobil, M. (2005). Conducta antisocial durante la adolescencia: Correlatos socioemocionales, predictores y diferencias de género. *Psicología conductual*, 3(2), 197-215.
- Garaigordobil, M., Alvarez, Z., & Carralero, V. (2004). Conducta antisocial en niños de 10 a 12 años: factores de personalidad asociados y variables predictoras. *Análisis y modificación de conducta*, 241-271.
- García Cué, J.L. (2006). Los Estilos de Aprendizaje y las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Formación del Profesorado. Tesis

Doctoral. Dirigida por Catalina Alonso García. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

García, M. & Orozco, L. (2008). Orientando un cambio de actitud hacia las Ciencias Naturales y en enseñanza en profesores de Educación Primaria. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 7(3), 539-568.

Gardner, H. (1987). *Estructuras de la mente*. México: Fondo de Cultura Económica.

Gardner, H. (1993). *Inteligencias múltiples. La teoría práctica*. Barcelona: Paidós.

Gardner, H. (1993). *Múltiples inteligencias*. New York: Basic Books.

Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada: las inteligencias múltiples del siglo XXI*. España: Paidós.

Gettinger, M. (2003). Promoting social competence in an era of school reform: a commentary on Gifford-Smith and Brownell. *Journal of school psychology*(41), 299-304.

Gimeno Sacristán, J. (1999). *Comprender y transformar la enseñanza*. España: Ed Morata.

Glazman, R. (2001). *Evaluación y exclusión en la enseñanza universitaria*. Barcelona: Paidós

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. Bantan Books.

Goleman, D. (1998). *Working with Emotional Intelligence*. New York: Bontam Books.

Goleman, D. (2007). *La inteligencia emocional*. México: Vergara.

González Portal, M. (1992). *Conducta prosocial: evaluación e intervención*. Madrid: Morata.

González, R., & Santana, J. (2001). *Violencia en parejas jóvenes: Análisis y prevención*. Madrid: Pirámide.

Grajales, T. (1999). *Inteligencia emocional entre maestros de secundaria de la ciudad de Monterrey Nuevo León México*. Obtenido de <http://www.ubam.hpg.ig.com.br/html/docs/rbmo16htm>

- Grajales, T. (2000). El agotamiento emocional en los profesores de Nuevo León, México: Un estudio exploratorio de género. *Revista internacional de estudios en educación*(2).
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. V., Zins, J., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated school, emotional and academic learning. *American Psychologist*(58), 466-474.
- Guild, P.; Garger, S. (1998). *Marching to Different Drummers*. Virginia, USA: ASCD-Association for Supervision and Curriculum Development.
- Guil, R., & Mestre, J. (2004). *Violencia escolar: su relación con las actitudes sociales del alumnado y el clima social del aula*. Recuperado el 4 de marzo de 2010, de Revista electrónica Iberoamericana de psicología social: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1088456>
- Gumpel, T., & Meadan, H. (2000). Children's perceptions of school-based violence. *Journal of educational psychology*, 70(3), 391-404.
- Guyton, M. (1996). *Tratado de fisiología médica*. México: Mc Graw Hill
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society*. Maidenhead: Open University Press.
- Ibarrola, B. (2003). *Dirigir y educar con inteligencia emocional*. Recuperado el 20 de 10 de 2011 de Ponencia del VII Congreso de Educación y Gestión obtenido de http://www.profes.net/rep_documentos/Noticias/IntelEmoc.pdf
- Ingles, C., Benavides, G. Redondo, J., García Fernández, J., Ruiz Esteban., Estévez, C. & Huescas, R. 2009). Conducta prosocial y rendimiento académico en estudiantes Españoles de Educación Secundaria Obligatoria. *Anales Psicología* (25) 93-101.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación INEE*. (2008).
- Jadue, G. (2003). Transformaciones familiares en Chile: riesgo creciente para el desarrollo emocional, psicosocial y la educación de los hijos. *Estudios pedagógicos*, 29(115).
- Jense, A. (1998). *The "g" factor: the science of mental ability*. Wesport, C.T.

- Juan-Espinosa, M. (1997). *Geografía de la inteligencia humana: las aptitudes cognitivas*. Madrid: Pirámide.
- Keefe, J. (1988). *Aprendiendo Perfiles de Aprendizaje: manual de examinador*. Reston, Virginia: NASSP.
- Kiesner, J., Maass, A., Cadinu, & Vallese, I. (2003). Risk factors for ethnic prejudice during early adolescence. *Social Development, 12*, 288-308.
- Lazarus, R. (1991). *Emotion and adaptation*. New York : Oxford University Press.
- LeDoux, J. (1999). *el cerebro emocional*. Barcelona: Ariel-Planeta.
- López, C., & López, J. (2003). rasgos de personalidad y conducta antisocial y delictiva. *Psicopatología clínica, legal y forense*.
- Lopez, P., & Salovey, P. (2001). Emotional intelligence and social-emotional learning assessing emotional intelligence and developing skills and flexibility. *CEIC Review, 12-13*.
- Lozano, A. (2000). *Estilos de aprendizaje y enseñanza*. México. Trillas.
- Lund, J., & Merrell, J. (2001). Social and antisocial behavior of children with learning and behavioral disorders: construct validity of the home and community social behavior scales. *Journal of psychoeducational assessment, 19*.
- Magendzo, A., Donoso, P., & Rodas, M. (1997). *Los objetivos fundamentales transversales en la reforma educativa*. Santiago: Editorial Universitaria.
- Matthews, G., Zeidner, M., & Roberts, R. (2002). *Emotional intelligence: science and myth*. Cambridge, Mass: The MIT Press.
- Mayer, J. (2001). A field guide to emotional intelligence. En J. Ciarrochi, J. Forgas, & J. Mayer, *Emotional intelligence in everyday life* (págs. 3-24). Philadelphia: Psychology press.
- Mayer, J. (2001). *Emotional intelligence in every day life* . Philadelphia: Psychology Press.

- Mayer, J., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey, & D. Sluyter, *Emotional development and emotional intelligence: implications for educators* (págs. 3-31). New York: Basic Books.
- Mayer, J., Caruso, D., & Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for and intelligence. *Intelligence*, 27, 267-298.
- Mayer, J., Roberts, R., & Barsade, S. (2008). Human abilities: emotional intelligence. *The annual Review of psychology*, 507-536.
- Mayer, J., Salovey, P., & Caruso, D. (2002). *Intelligence test (MSCEIT). Item Booklet*. Toronto: MHS publisher.
- Mayer, J., Salovey, P., Caruso, D., & Sitarenios, G. (2001). Emotional intelligence as a standard intelligence emotion. 232-242.
- McCrae, R. (2000). Trait psychology and the revival of personality and culture studies. *American Behavioral scientist*, 44(1).
- Mearns, J., & Cain, J. (2003). Relationships between teachers occupational stress and their burnout and distress: roles of coping and negative mood regulation expectancies. *Anxiety, Stress and Coping*, 16, 71-82.
- Medina, A. (2005). La formación práctica del educador social, del pedagogo y del psicopedagogo. Madrid: Cuadernos de la UNED.
- Medina, A. (2009). Formación y desarrollo de las competencias básicas. Madrid: Universitas
- Medina, A. y Sevillano, M.L. (2010). Diseño desarrollo e innovación del currículo. Madrid, España: Universitas.
- Mestre, J., & Fernández, P. (2007). *Manual de Inteligencia emocional*. España: Ediciones Pirámide.
- Mestre, J., Guil, R., & Gil-Olarte, P. (2004). *Inteligencia emocional: Algunas respuestas empíricas y su papel en la adaptación escolar en una muestra de alumnos de secundaria*. Recuperado el 11 de abril de 2010, de [Http://reme.uji.es/reme/numero/6/index-sp.html](http://reme.uji.es/reme/numero/6/index-sp.html)
- Mestre, V. y.-D. (1997). *Cognición y afecto en el desarrollo moral*. Valencia: Promolibro.

- Miròn, L., Otero, J., & Luengo, M. (1989). Empatía y conducta antisocial. *Anàlisis y modificaciòn de conducta*, 239-254.
- Moos, R. (1979). *Evaluating educational environments*. Washington, DC: Jossey-Bass Publishers.
- Muñoz de Morales Ibañez, M., & Bisquerra Alzina, R. (2005). Evaluación de un programa de educación emocional para la prevención del estrés psicosocial en el contexto del aula. *Ansiedad y Estrés*, 12(2-3), 401-412.
- Neisser, U., Boodoo, G., Bouchard, T., Boykin, A., Brody, N., & Cece, S. (1996). Intelligence: knowns and unknowns. *American Psychologist*(51), 77-101.
- Nelis, D., Mikolajczak, M., Quidbach, J., & Hansenne, M. (2008). *Academia.edu*. Recuperado el 12 de Diciembre de 2011, de http://oxford.academia.edu/AvrilKeating/Papers/1141780/Embedding_Citizenship_Education_in_England_The_policies_practices_and_challenges_of_encouraging_citizenship_learning_in_schools1
- Ordiozola, B. (2004). *La salud y la mente*. Barcelona: MDS/Books/M.E.D.I.A.S.A.T.
- Palomera, R., Fernandez-Berrocal, P., & Brackett, M. (2008). *La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes*, 6. Recuperado el 10 de Enero de 2012, de Revista electrónica de investigación psicoeducativa: http://www.investigación-psicopedagógica.org/revista/articulos/15/espanol/Art15_276.pdf
- Palomera, R., Gil-Olarte, P. y Brackett, M. A. (2006). ¿Se perciben con inteligencia emocional los docentes? Posibles consecuencias sobre la calidad educativa. *Revista de Educación*, 341, 687-703.
- Pantoja, A. (2004). *La intervención psicopedagógica en la Sociedad de la Información. Educar y orientar con nuevas tecnologías*. Madrid: EOS.
- Pascal, B. (2003). *Inteligencia emocional*. Recuperado el 28 de marzo de 2010, de www.inteligenciaemocional.com
- Pena Garrido, M., & Repetto Talavera, E. (2008). Estado de la investigación en España sobre Inteligencia Emocional en el ámbito educativo. *Revista electrónica de investigación Psicoeducativa*, 6(2), 400-420.

- Poulou, M. (2005). The deprevention of emotional and behavior difficulties and school: teachers suggestion. *Educational psychology in practice*, 37-52.
- Quinceys, V., Book, A., & Lalumiere, M. (2001). A factor analysis of traits relate to individual difference in antisocial behavior. *Criminal justice and behavior*, 522-536.
- Ramírez Camberos, K. Y. (Abril de 2011). *Escuela Normal Superior de Hermosillo*. Recuperado el 04 de Marzo de 2012, de <http://uva.ifodes.edu.mx/ensh/psgrado/keila.pdf>
- Reber, A., & Reber, E. (2001). *The penguin dictionary of pyscology* (3ra ed.). London: Penguin.
- Rice, C. (1999). A cuantitative study of emotional intelligence and its impact of theam performance. *Tesis doctoral*. Malibu, California: Pepperdine University .
- Rizzolatti, G., & Arbib, M. (1998). Language whiting our grasp. *Trends ind neurosciencens*, 21, 188-194.
- Roberts, R., Zeidner, M., & Matews, G. (Septiembre de 2001). Does emotional intelligence meet traditional standars for an intelligence? some new data and conclusions. *Emotion*, 1.
- Rodríguez, A., López, J., & Andrés-Pueyo, A. (2002). Personalidad y comportamiento penitenciario. *Psicothema*, 14, 90-100.
- Rodriguez, R., Seaone, A., & Pereira, J. (2006). *Niños contra niños: bullying como trastorno emergente*. Barcelona: Anal pediátrico 64.
- Rodríguez, U. Amaya A. y Argota A. (2011). Inteligencia emocional percibida y ansiedad de rasgo-estado en estudiantes universitarios. *Psicogente*, 14(26), 310-320.
- Rojas, A. (1991). Problemática psicosocial de la madre adolescente. *Revista Ciencias Sociales*(53), 75-82.
- Rubin, M. (1999). Emotional intelligence an its role in mitigatin aggression: a correlational study of the relationship between emotional intelligence an aggression in urban adolescents. *Dissertation*. Pennsylvania: Immaculata college.

- Ruiz Olabuénaga, J. (2003). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Russel, J. A., & Mehrabian, A. (1977). Evidence for a three factor thory of emotions. *Journal of researchs in personality*(11), 273-294.
- Salover, P., & Sluyter, D. (1999). *Emotional development and emotional intelligence. Educational implications*. New York: Basic Books.
- Salovey, P., & Mayer, J. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9(3).
- Sánchez-Navarro, J., & Romàn, F. (2004). Amígdala, corteza prefrontal y especialización hemisférica en la experiencia y expresión emocional. *anales de psicología*, 20(2), 223-240.
- Santos, Ma. E. (2001). "Apuntes para el curso estilos de aprendizaje". Monterrey, ITESM. Campus Eugenio Garza Sada.
- Santos Guerra, Miguel A. (2007): *La evaluación de los alumnos, un proceso de aprendizaje para el profesorado*. Recuperada el 02-09-2009 de <http://www.santillana.com.ar/>.
- Savater, F. (1999). *Ética para Amador*. Barcelona: Ariel.
- Savater, F. (2003). *El valor de educar*. México: Planeta.
- Scandroglio, B., Martínez, J., Martín, M., López, J., Martín, A., San José, M., & Martín, J. (2002). Violencia grupal juvenil: una revisión crítica. *Psicothema*, 14.
- Schachter, S., & Singer, J. (1962). Cognitive, social and physiological determinants of emotional states. *Psychological Review*(69), 379-399.
- Seligman, M. (2005). *La auténtica felicidad*. Barcelona: Ediciones B.
- Sepúlveda, M. (2000). *Proyecto docente de desarrollo profesional del docente*. Málaga: Universidad de Málaga.
- Shapiro, L. (1997). *La inteligencia emocional de los niños*. España: Grupo Zeta.
- Silva, C., Silva, F., & García-Merita, M. (1999). *El inventario de conducta prosocial y el inventario de conducta prosocial para profesores: dos*

instrumentos de evaluación de la conducta prosocial en niños mayores y adolescentes. Valencia: Promolibro.

Simón Simón, V. (2011). *Diversidad de estilos de aprendizaje en el aula de música de ESO*. Recuperado el 30 de septiembre de 2012 de Ensayos, Revista de la Facultad de Educación de Albacete: <http://www.uclm.es/ab/educacion/ensayos>

Smith, H., & Thomas, S. (2000). Violent and non-violent girls: contrasting perceptions of anger experiences, school, and relationships. *Mental Health Nursing*(29), 547-575.

Stenberg, R. (1993). *La inteligencia práctica en las escuelas: Teoría, programas y evaluación*. Madrid: Pirámide.

Stenberg, R., & Grigorenko, E. (2000). *Teaching for successful intelligence*. Arlington Heights: Skylight.

Sternberg, R. (1996). *Successful intelligence: how practical and creative intelligence determine success in life*. New York : Simon and Schuster.

Sternberg, R., & Spear, L. (2000). *Enseñar a pensar*. Madrid: Santillana-Aula XXI.

Sutton, R., & Harper, E. (en prensa). *Teacher's emotion regulation*.

Sutton, R., & Wheatley, K. (2003). Teachers emotions and teaching: a review of the literature and directions for future research. *Educational psychology review*, 15.

Teixidó, J. (marzo, 2011). Un modelo de formación para directivos escolares. *Revista de Organización y Gestión Educativa*, 19(2), 20-24.

Taylor, G. (2000). Recent development in alexithymia theory and research. *Canadian Journal of Psychiatry*(45), 134-142.

Thorndike, E. (Jan de 1920). Intelligence and its uses. *Harper's Magazine*(140).

Tiana, A. (1996). La evaluación de los sistemas educativos. *Revista iberoamericana de educación*(10), 37-61.

- Tiana, A. (1996a). La evaluación de los sistemas educativos. *Revista Iberoamericana de Educación*(10), 37-61.
- Vallés, A. (2003). *Emociónate con inteligencia* . Valencia: Promolibro.
- Vallés, A., & Vallés, C. (2003). *Psicopedagogía de la inteligencia emocional*. Valencia: Promolibro.
- Vallés, A., & Vallés, C. (2007). *Inteligencia emocional. Aplicaciones educativas*. Madrid: EOS.
- Vázquez, A., & Manassero, M. (2007). En defensa de las actitudes y emociones en la educación científica (I): evidencias y argumentos generales. *Revista Eureka sobre enseñanza y divulgación de las ciencias*, 4(2), 247-271.
- Verlinde, S., Hersen, M., & Thomas, J. (2000). Risk factors in school shootings. *Clinical psychology review*.
- Vieira, B., Alonso, G. & Ferreira do Amaral, S. (Abril de 2008). *Learning Styles Review*. Recuperado el 2 de Octubre 2012, de [Http://www.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero 1 abril 2008.pdf](http://www.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero%201%20abril%202008.pdf)
- Vivas de Chacón, M. (2004). *Las competencias socio-emocionales del docente: Una mirada desde los formadores de los formadores*. Obtenido de <http://www.uned.es/jutedu/VivasChaconMireya-IJUTE-Communication.PDF>
- Weare, K., & Gray, G. (2003). *What works in developing childrens, emotional and social competence and welbeig?* DfES.
- Yoo, S., Matsumoto, D., & LeRoux, J. (2006). The influence of emotion recognition and emotion regulation on intercultural adjustment. *International Journal of intercultural relations*, 30(3), 345-363.

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

- Botheridg,C.; Emotional intelligence and bournout: comparing two perspectives people work. *Journal of vocational behavior*, 17-39.
- Brooks, R., & Goldstein, S. (2004). *El poder de la resiliencia*. España: Paidós.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. (2005). La inteligencia emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 19(3) 63-93.
- Gallese, V., Eagle, M., & Migone, P. (2008). *Entonamiento emocional: neuronas espejo y los apuntalamientos neuronales de las relaciones interpersonales*. Aperturas Psicoanalíticas 2.
- Garigordovil, M. & Fogoaga, J. (2005). *Diseño y evaluación de un programa de intervención socioemocional para promover la conducta prosocial y prevenir la violencia*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia. CIDE.
- Goleman, D. (2006). *Inteligencia Social*. Colombia: Planeta.
- Johnmarshall, R. (2003). *Motivación y emoción*. México: McGraw Hill.
- Loya, S. (2006). *Liderazgo en el comportamiento emocional*. México: Trillas.
- Loya, C. H. (mayo de 2008). Los Modelos Pedagógicos en la Formación de Profesores. *Revista Iberoamericana de Educación, la Ciencia y la Cultura* 46(3).
- Medina, R. A., & Castillo, S. (2006). *Metodología para la realización de proyectos de investigación y tesis doctorales*. Madrid: Universitas.
- Medina, R. A., Gairin, S., Albert, G. M., Pérez, P. R., Cacheiro, G. M. L., Pérez, N. E. (2009). *Innovación de la educación y de la docencia*. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces.

Prieto, M., & Hernández, D. (octubre del 2011). *Inteligencia Emocional y Alta Habilidad*. Revista electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado (38), 14-30.

Suárez-Colorado, Y. (2012). La inteligencia emocional como factor protector ante el suicidio en adolescentes. *Revista de Psicología GEPU*, 3(1) 182-200.

***ÍNDICE DE TABLAS, GRÁFICOS,
FIGURAS Y CUADROS***



ÍNDICE DE TABLAS, GRÁFICOS, FIGURAS Y CUADROS

• TABLAS

Tabla 1.	<i>MATRIZ DE ANÁLISIS CUANTITATIVO DE IE EN PROFESORES.....</i>	202
Tabla 2.	<i>DE CONTINGENCIA SEXO ESCUELA PÚBLICA O PRIVADA.....</i>	203
Tabla 3.	<i>DISTRIBUCION DE LA POBLACIÓN POR ENTIDAD FEDERATIVA.....</i>	205
Tabla 4.	<i>EDADES DE LOS PROFESORES.....</i>	205
Tabla 5.	<i>FORMACIÓN ACADÉMICA DE LOS PROFESORES...</i>	206
Tabla 6.	<i>RESULTADOS DEL INSTRUMENTO TMMS Percepción, comprensión y regulación en hombres y mujeres.....</i>	207
Tabla 7.	<i>RESULTADOS DEL TMMS-24 Mujeres escuela pública y privada.....</i>	209
Tabla 8.	<i>RESULTADOS DEL INSTRUMENTO TMMS-24 Mujeres de escuela pública y privada con respecto a los años de docencia.....</i>	211
Tabla 9.	<i>RESULTADOS DEL INSTRUMENTO TMMS-24 Mujeres que cursaron Normal Superior y las que no se formaron como profesoras.....</i>	213
Tabla 10.	<i>RESULTADOS DEL INSTRUMENTO TMMS-24 Hombres de escuela pública y privada.....</i>	214
Tabla 11.	<i>RESULTADOS DEL INSTRUMENTO TMMS-24 Hombres de escuela pública y privada con respecto a los años de docencia.</i>	217

Tabla 12.	<i>RESULTADOS DEL INSTRUMENTO TMMS-24, Hombres que cursaron normal superior y los que no se formaron como profesores.....</i>	219
Tabla 13.	<i>LA LISTA DE COMPROBACION DE LA AUTOEVALUACION DEL COEFICIENTE EMOCIONAL Alfa de Cronbach.....</i>	221
Tabla 14.	<i>RESULTADOS GLOBALES DEL INSTRUMENTO LISTA DE COMPROBACIÓN DE LA AUTOEVALUACIÓN DEL CE.....</i>	223
Tabla 15.	<i>RESULTADOS GLOBALES DEL INSTRUMENTO LISTA DE COMPROBACIÓN DE LA AUTOEVALUACIÓN DEL CE . Profesores de escuela pública y privada.....</i>	226
Tabla 16.	<i>RESULTADOS DEL INSTRUMENTO LISTA DE COMPROBACIÓN DE LA AUTOEVALUACIÓN DEL COEFICIENTE EMOCIONAL. Profesores hombres y mujeres de escuelas públicas y privadas.....</i>	230
Tabla 17.	<i>RESULTADOS DEL INSTRUMENTO LISTA DE COMPROBACIÓN DE LA AUTOEVALUACIÓN DEL CE Profesores normalistas de acuerdo al tiempo de labor docente.....</i>	233
Tabla 18.	<i>RESULTADOS DEL INSTRUMENTO LISTA DE COMPROBACIÓN DE LA AUTOEVALUACIÓN DEL CE Profesores normalistas y no normalistas.....</i>	235
Tabla 19.	<i>MATRIZ DE ANÁLISIS CUALITATIVO DE IE EN PROFESORES. ESCUELA PÚBLICA.....</i>	241
Tabla 20.	<i>MATRIZ DE ANÁLISIS CUALITATIVO DE IE EN PROFESORES. ESCUELA PRIVADA.....</i>	249
Tabla 21.	<i>RESULTADOS DEL ANÁLISIS FODA POR SEXO.....</i>	261
Tabla 22.	<i>RESULTADO DE ANÁLISIS FODA POR ESCOLARIDAD.....</i>	261
Tabla 23.	<i>RESULTADOS DE ANÁLISIS FODA POR EDAD.....</i>	262

Tabla 24.	<i>DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS DE PROFESORES DE ESCUELA SECUNDARIA PRIVADA.....</i>	298
Tabla 25.	<i>RESULTADOS TMMS-24 ESCUELA SECUNDARIA PRIVADA.....</i>	300
Tabla 26.	<i>RESULTADOS GLOBALES DE LISTA DE COMPROBACIÓN DE LA AUTOEVALUACIÓN DEL COEFICIENTE EMOCIONAL DE PROFESORES DE ESCUELA PRIVADA.....</i>	302
Tabla 27.	<i>DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS ESCUELA SECUNDARIA PÚBLICA.....</i>	304
Tabla 28.	<i>TMMS-24 ESCUELA SECUNDARIA PÚBLICA.....</i>	307
Tabla 29.	<i>RESULTADOS GLOBALES DE LISTA DE COMPROBACIÓN DE LA AUTOEVALUACIÓN DEL COEFICIENTE EMOCIONAL DE PROFESORES DE ESCUELA SECUNDARIA PÚBLICA.....</i>	309

- **GRAFICOS**

Gráfico 1.	<i>SEXO.....</i>	203
Gráfico 2.	<i>DISTRIBUCION POR ENTIDAD FEDERATIVA.....</i>	204
Gráfico 3.	<i>RESULTADOS TMMS-24: Sexo.....</i>	208
Gráfico 4.	<i>TMMS-24 ESCUELAS PÚBLICAS Y PRIVADAS: Mujeres.....</i>	210
Gráfico 5.	<i>TMMS-24 ESCUELAS PÚBLICAS Y PRIVADAS</i>	

	<i>Hombres.....</i>	215
Gráfico 6.	<i>TMSS-24 HOMBRES: Años de docencia.....</i>	218
Gráfico 7.	<i>GENERALES DE LA LISTA DE COMPROBACION DE LA AUTOEVALUACION DEL COEFICIENTE EMOCIONAL.....</i>	224
Gráfico 8^a	<i>LISTA DE COMPROBACION: Hombres y Mujeres, Publica y Privada.....</i>	231
Gráfico 8^b	<i>LISTA DE COMPROBACION: Hombres y Mujeres, Publica y Privada.....</i>	231
Gráfico 9.	<i>ENCUESTA DE SALIDA.....</i>	313
	• FIGURAS	
Figura 1.	<i>MODELO DE INTELIGENCIA EMOCIONAL ESCUELA PÚBLICA.....</i>	244
Figura 2.	<i>MODELO ESTRATEGIAS PROPIAS ESCUELA PÚBLICA.....</i>	246
Figura 3.	<i>MODELO IMPORTANCIA DE LOS FACTORES DE LA IE DE ESCUELA PÚBLICA.....</i>	248
FIGURA 4.	<i>MODELO INTELIGENCIA EMOCIONAL DE ESCUELA PRIVADA.....</i>	253
Figura 5.	<i>MODELO ESTRATEGIAS PROPIAS DE LA ESCUELA PRIVADA.....</i>	255
Figura 6.	<i>MODELO IMPORTANCIA DE LOS FACTORES DE LA IE DE ESCUELA PRIVADA.....</i>	256

- **CUADROS**

Cuadro 1.	<i>EL MODELO DE MAYER Y SALOVEY 1997.....</i>	85
Cuadro 2.	<i>CATEGORÍAS DEL MODELO DE MAYER Y SALOVEY 1997.....</i>	87
Cuadro 3.	<i>DIAGNÓSTICO FODA ESCUELA PÚBLICA.....</i>	269
Cuadro 4.	<i>DIAGNÓSTICO FODA ESCUELA PRIVADA.....</i>	272

ANEXOS



ANEXOS

ANEXO 1: **TMMS-24**

ANEXO 2: **LISTA DE COMPROBACIÓN DE LA AUTOEVALUACIÓN
DEL COEFICIENTE EMOCIONAL**

ANEXO 3: **TRANSCRIPCIÓN DE ENTREVISTAS A GRUPOS
FOCALES ESCUELA PRIVADA**

ANEXO 4: **TRANSCRIPCIÓN DE ENTREVISTAS A GRUPOS
FOCALES ESCUELA PÚBLICA**

LISTA DE COMPROBACIÓN DE LA AUTOEVALUACIÓN DEL CE		
Cada pregunta debe ser evaluada con la escala proporcionada donde 1 equivale a Prácticamente nunca y 5 a prácticamente siempre.		
1	Soy consciente de las reacciones físicas (gestos, dolores, cambios súbitos) que señalan una "reacción visceral".	
2	Admito de buena gana mis errores y me disculpo.	
3	No me aferro a los problemas, enfados o heridas del pasado, y soy capaz de dejarlos a tras para avanzar.	
4	Normalmente, tengo una idea exacta de cómo me percibe la otra persona durante una interacción específica.	
5	Hay varias cosas importantes en mi vida que me entusiasman, y lo hago patente.	
6	Tengo facilidad para conocer e iniciar conversaciones con personas desconocidas cuando tengo que hacerlo.	
7	Me tomo un descanso o utilizo otro método activo para incrementar mi energía cuando noto que mi nivel de energía está decayendo.	
8	No me cuesta demasiado asumir riesgos prudentes.	
9	Me "abro" a las personas en la medida adecuada, no demasiado, pero lo suficiente como para no dar la impresión de ser frío y distante.	
10	Puedo participar en una interacción con otra persona y captar bastante bien cuál es su estado de ánimo en base a las señales no verbales que me envía.	
11	Normalmente, otros se sienten inspirados y animados después de hablar conmigo.	
12	No tengo ningún problema a la hora de hacer una presentación a un grupo o dirigir una reunión.	
13	Cada día, dedico algo de tiempo a la reflexión.	
14	Yo tomo la iniciativa y sigo adelante con las tareas que es necesaria hacer.	
15	Me abstengo de formarme una opinión sobre los temas y de expresar esa opinión hasta que no conozco todos los hechos.	
16	Cuento con varias personas a las que puedo recurrir y pedir su ayuda cuando lo necesito.	
17	Intento encontrar el lado positivo en cualquier situación.	
18	Soy capaz de afrontar con calma, sensibilidad y de manera proactiva los despliegues emocionales de otras personas.	
19	Normalmente soy capaz de identificar el tipo de emoción que siento en un momento dado.	
20	Por lo general, me siento cómodo en las situaciones nuevas.	
21	No escondo mi enfado, pero tampoco lo pago con otros.	
22	Puedo demostrar empatía y acoplar mis sentimientos a los de la otra persona en una interacción.	
23	Soy capaz de seguir adelante en un proyecto importante, a pesar de los obstáculos.	
24	Los demás me respetan y les caigo bien, incluso cuando bien están de acuerdo conmigo.	
25	Tengo muy claro cuáles son mis propias metas y valores.	
26	Expreso mis puntos de vista con honestidad y ponderación, sin agobiar.	

27	Puedo controlar mis estados de ánimo y muy raras veces llevo las emociones negativas al trabajo.	
28	Centro mi atención en la otra persona cuando estoy escuchándole.	
29	Creo que el trabajo que hago cada día tiene sentido y aportar valor a la sociedad.	
30	Puedo persuadir eficazmente a otros para que adopten mi punto de vista sin coaccionarles.	

ANEXO 2

TMMS-24.**INSTRUCCIONES:**

A continuación encontrará algunas afirmaciones sobre sus emociones y sentimientos. Lea atentamente cada frase y indique por favor el grado de acuerdo o desacuerdo con respecto a las mismas. Señale con una "X" la respuesta que más se aproxime a sus preferencias.

No hay respuestas correctas o incorrectas, ni buenas o malas.

No emplee mucho tiempo en cada respuesta.

1	2	3	4	5
Nada de Acuerdo	Algo de Acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de Acuerdo	Totalmente de acuerdo

1.	Presto mucha atención a los sentimientos.	1	2	3	4	5
2.	Normalmente me preocupo mucho por lo que siento.	1	2	3	4	5
3.	Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones.	1	2	3	4	5
4.	Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo.	1	2	3	4	5
5.	Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos.	1	2	3	4	5
6.	Pienso en mi estado de ánimo constantemente.	1	2	3	4	5
7.	A menudo pienso en mis sentimientos.	1	2	3	4	5
8.	Presto mucha atención a cómo me siento.	1	2	3	4	5
9.	Tengo claros mis sentimientos.	1	2	3	4	5
10.	Frecuentemente puedo definir mis sentimientos.	1	2	3	4	5
11.	Casi siempre sé cómo me siento.	1	2	3	4	5
12.	Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas.	1	2	3	4	5
13.	A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones.	1	2	3	4	5
14.	Siempre puedo decir cómo me siento.	1	2	3	4	5
15.	A veces puedo decir cuáles son mis emociones.	1	2	3	4	5
16.	Puedo llegar a comprender mis sentimientos.	1	2	3	4	5
17.	Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista.	1	2	3	4	5
18.	Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables.	1	2	3	4	5
19.	Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida.	1	2	3	4	5
20.	Intento tener pensamientos positivos aunque me sienta mal.	1	2	3	4	5
21.	Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme.	1	2	3	4	5
22.	Me preocupo por tener un buen estado de ánimo.	1	2	3	4	5
23.	Tengo mucha energía cuando me siento feliz.	1	2	3	4	5
24.	Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo.	1	2	3	4	5

Codes-quotations list**Code-Filter: All**

HU: IE particular

File: [C:\Users\Lourdes\Documents\Scientific Software\ATLAsTi\TextBank\IE particular.hpr6]

Edited by:Lourdes

Code: Acciones practicas/castigos {3-0}**P 1: Grupo focal III Lourdes. doc - 1:17 [un castigo o separar,] (25:25) (Lourdes)**

Codes: [Acciones practicas/castigos]

Un castigo o separar,

P 1: Grupo focal III Lourdes. doc - 1:18 [dar una solución rápida por se..] (25:25) (Lourdes)

Codes: [Acciones practicas/castigos]

Dar una solución rápida por ser prácticos y ponemos castigo y ponemos barrera y ponemos menos la comunicación

P 1: Grupo focal III Lourdes. doc - 1:19 [Yo siempre aplico los dichos e..] (27:27) (Lourdes)

Codes: [Acciones practicas/castigos]

Yo siempre aplico los dichos en mi vida, primero matamos, y después averiguamos, primero lo reprendemos y después preguntamos porque, los va a... después preguntamos por qué.

Code: Autoritarismo {1-0}**P 2: Grupo focal IV Lourdes. doc - 2:101 [lo vas a dialogar, alomejor si..] (100:100) (Lourdes)**

Codes: [Autoritarismo]

Lo vas a dialogar, a lo mejor si, y vas a utilizar mil formas de esas, pero de esas mil formas que nosotros vamos a utilizar para dialogar con ellos, van a encontrar mil dos formas mas del porque van a seguir haciendo las cosas porque creen que en ese momento es lo adecuado, entonces es cierto, existe un dialogo pero también debe de existir el autoritarismo para decir: "no señor, las cosas están incorrectas y se hace de esta manera porque, si yo tengo una ley o un patrón, tengo un manual de procedimientos por esto, también existe el autoritarismo para solucionar problemas.

Code: Beneficio para los dos {1-0}**P 2: Grupo focal IV Lourdes. doc - 2:95 [Buscar alomejor soluciones y q..] (94:94) (Lourdes)**

Codes: [Beneficio para los dos]

Buscar a lo mejor soluciones y que sean las mejores soluciones en bien de los dos, o de las personas que involucraron tal conflicto.

Code: Comentarios positivos {2-0}**P 2: Grupo focal IV Lourdes. doc - 2:75 [me veo al espejo y digo que bi..] (73:73) (Lourdes)**

Codes: [Comentarios positivos]

Me veo al espejo y digo que bien amanecí este día va a ir mejor, y yo me motivo siempre y aunque no se lo diga a mi esposo se lo transmito, o que bien te ves que Dios te bendiga bye, bye y eso lo motiva y me motivo a mi misma

P 2: Grupo focal IV Lourdes. doc - 2:80 [le doy gracias a dios me veo e..] (76:76) (Lourdes)

Codes: [Comentarios positivos]

Le doy gracias a dios me veo en el espejo, y digo hoy va a ser un día muy bueno para mi y si es cierto eso si tu dices que ese día va a ser espectacularmente para ti así va a ser ese día.

Code: Comodidad con uno mismo {1-0}**P 2: Grupo focal IV Lourdes. doc - 2:8 [en un estado acuerdo y cómodo ..] (6:6) (Lourdes)**

Codes: [Comodidad con uno mismo]

En un estado acuerdo y cómodo hacia él y hacia el mismo como persona

Code: Con factores externos {3-0}**P 2: Grupo focal IV Lourdes. doc - 2:78 [creo que también tiene que ver..] (75:75) (Lourdes)**

Codes: [Con factores externos]

Creo que también tiene que ver algo que ver con el exterior, de los logros que hayamos tenido, de la familia del amor, el cariño, los compañeros a la familia, los familiares, el compromiso que sintamos como profesionales, en nuestra materia la ética profesional es algo que todo esto a su conjunto nos va a llevar a la auto motivación, a la motivación personal.

P 2: Grupo focal IV Lourdes. doc - 2:79 [me automotivo viendo a mi hijo..] (76:76) (Lourdes)

Codes: [Con factores externos]

Me automotivo viendo a mi hijo, todos los días él duerme conmigo ¿no? Él me dice: yo duermo contigo, eso me motiva seguir adelante, por el por eso me automotivo

P 2: Grupo focal IV Lourdes. doc - 2:82 [tienes que tener una chispa pa..] (77:77) (Lourdes)

Codes: [Con factores externos]

Tienes que tener una chispa para sacarlo adelante y dentro de esa chispa pues en este caso es la familia ¿no? ¿Para que estamos trabajando? ¿Para que estamos tratando de salir adelante? Si no es por nuestra familia.

Code: Con la experiencia {2-0}

P 2: Grupo focal IV Lourdes. doc - 2:67 [reconocemos en base a nuestra ..] (67:67) (Lourdes)

Codes: [Con la experiencia]

Reconocemos en base a nuestra experiencia ¿verdad? Bien comentaba Julissa, para ella la reacción era el llanto de cualquier emoción que ella tenía verdad? Hasta que llego un tiempo y fue acumulando todas esas experiencias, y pudo decidir en como reconocer todas esas emociones

P 2: Grupo focal IV Lourdes. doc - 2:68 [cada uno de nosotros en base a..] (67:67) (Lourdes)

Codes: [Con la experiencia]

Cada uno de nosotros en base a esa experiencia que vamos acumulando, podemos discernir y decir para estas emociones se reacciona de esta manera creo que es en base a como hemos estado en situaciones anteriores similares muy parecidas, y si hemos encontrado algún provecho o un factor negativo en esa reacción pues ya decidiremos si vamos a reaccionar de la misma manera o si vamos a reaccionar de alguna manera diferente.

Code: Conocer a los demás {1-0}

P 2: Grupo focal IV Lourdes. doc - 2:105 [ser empático me de una ventaja..] (107:107) (Lourdes)

Codes: [Conocer a los demás]

Ser empático me de una ventaja o herramientas para llegar a conocer a los demás y en ese sentido poder actuar en el medio poder promover cosas a desarrollo de los demás.

Code: Conocer reacciones {1-0}

P 2: Grupo focal IV Lourdes. doc - 2:69 [el estar consiente de cómo son..] (68:68) (Lourdes)

Codes: [Conocer reacciones]

El estar consiente de cómo son mis reacciones

Code: Conocimiento de los niños {4-0}

P 1: Grupo focal III Lourdes. doc - 1:8 [si nosotros conocemos a los ni..] (7:7) (Lourdes)

Codes: [Conocimiento de los niños]

Si nosotros conocemos a los niños y sabemos cómo ayudarlos ahí es donde interviene el hecho de saber que vamos a hacer con esos niños, como les vamos a ayudar a que ellos aprendan

P 1: Grupo focal III Lourdes. doc - 1:9 [cuando va entrando un niño, pr..] (8:8) (Lourdes)

Codes: [Conocimiento de los niños]

Cuando va entrando un niño, primera vez que lo vez nosotros ya tenemos una noción mínima o la que sea como es el niño y como se va a desenvolver y nosotros nos vamos a ir enfocando más o menos en eso en lo que es el niño en la conducta, como poder ayudarlo para beneficiarlo etc.

P 2: Grupo focal IV Lourdes. doc - 2:62 [es muy importante conocer yo s..] (57:57) (Lourdes)

Codes: [Conocimiento de los niños]

Es muy importante conocer yo siempre lo hago externo, conocer a nuestros alumnos eh dicho conocer el estilo de aprendizaje ahora vámonos mas allá a la inteligencia emocional, conocer a mi alumno todos los días los niños y también uno como docente llega al aula y llega con diferentes actitudes con diferentes emociones ya sea que llego no se de su casa entonces el niño ya llega emocionalmente mal, pero si nosotros como docentes no tenemos la capacidad de detectar en el alumno de conocerlo esa palabra de conocer al alumno

P 2: Grupo focal IV Lourdes. doc - 2:64 [entonces nosotros tenemos que ..] (57:57) (Lourdes)

Codes: [Conocimiento de los niños]

Entonces nosotros tenemos que tener esa habilidad para detectar en ese momento porque el niño esta distraído por que el niño no esta participando, ¿que trae el niño mas atrás? Entonces si, es muy importante el desarrollo de la inteligencia de nuestros alumnos ¿no? De manejarlo de una manera positiva, como para mi la clave es conocer, en todas las esferas.

Code: Conocimiento en situaciones {3-0}

P 2: Grupo focal IV Lourdes. doc - 2:70 [yo no puedo saber lo que sient..] (68:68) (Lourdes)

Codes: [Conocimiento en situaciones]

Yo no puedo saber lo que sienten los demás si no hay una reacción en las personas verdad? Entonces en el ánimo y la medida en que se emplean los ambientes, que permitan aflorar las reacciones que reflejen las emociones de las personas es como lo vamos a conocer y solo lo hace el tiempo y la experiencia, esa segunda forma de conocer la experiencia de los demás en la perspectiva personal.

P 2: Grupo focal IV Lourdes. doc - 2:72 [las conocemos a través de nues..] (70:70) (Lourdes)

Codes: [Conocimiento en situaciones]

Las conocemos a través de nuestra reacción en la convivencia diaria entre mas conozcamos a las personas mas conocemos sus emociones y pues es a través de la convivencia

P 2: Grupo focal IV Lourdes. doc - 2:73 [pienso que depende de las expe..] (71:71) (Lourdes)

Codes: [Conocimiento en situaciones]

Pienso que depende de las experiencias que tengamos ¿no? Lo vamos a ir conociendo

Code: Dialogando {4-0}

P 2: Grupo focal IV Lourdes. doc - 2:91 [los conflictos o problemas que..] (91:91) (Lourdes)

Codes: [Dialogando]

Los conflictos o problemas que se me presentan en la vida diaria yo los manejo dialogando

P 2: Grupo focal IV Lourdes. doc - 2:93 [aquí un punto central es la co..] (93:93) (Lourdes)

Codes: [Dialogando]

Aquí un punto central es la comunicación en todas sus formas que no necesariamente es verbal, hay quienes expresan mejor escribiendo, hay quienes su lenguaje no verbal muestra mas de los que dice et, etc., entonces en la medida en que nos conozcamos y hagamos uso de nuestros recuerdos para hacer una comunicación clara respetuosa y en el mejor momento, creo que hay mayor posibilidades de un buen manejo de un conflicto que si no se pone en juego otras cosas de valor.

P 2: Grupo focal IV Lourdes. doc - 2:99 [el saber escuchar da tiempo a ..] (99:99) (Lourdes)

Codes: [Dialogando]

El saber escuchar da tiempo a la persona de que expresen todo lo que traen guardado es muy importante

P 2: Grupo focal IV Lourdes. doc - 2:100 [nosotros deberíamos de dialoga..] (100:100) (Lourdes)

Codes: [Dialogando]

Nosotros deberíamos de dialogar o debemos y lo hacemos, el dialogo principal ante todo ante la solución de conflictos

Code: Dios motivación {2-0}**P 2: Grupo focal IV Lourdes. doc - 2:74 [yo me automotivo, desde que me..] (73:73) (Lourdes)**

Codes: [Dios motivación]

Yo me automotivo, desde que me levanto, me automotivo siempre dando gracias a Dios por el día que amanece, dando a gracias a Dios por mis hijas, voy y les doy el beso a mi esposo igual y empezando un día bien

P 2: Grupo focal IV Lourdes. doc - 2:76 [hacemos la orasion aveces en e..] (73:73) (Lourdes)

Codes: [Dios motivación]

Hacemos la oración a veces en el carro, entonces a donde vayamos o donde las tenga que dejar y eso me ayuda a mí como persona a ser mejor y motivarme día con día.

Code: Emociones-personalidad {2-0}**P 2: Grupo focal IV Lourdes. doc - 2:22 [pienso que las emociones tiene..] (19:19) (Lourdes)**

Codes: [Emociones-personalidad]

Pienso que las emociones tienen que ver mucho con nuestro carácter, con nuestra personalidad, con el temperamento y si nosotros no aprendemos o no sabemos controlar ese carácter, ese temperamento, pues dificilmente vamos a poder controlar las emociones

P 2: Grupo focal IV Lourdes. doc - 2:40 [la emoción es parte de nuestra..] (32:32) (Lourdes)

Codes: [Emociones-personalidad]

La emoción es parte de nuestra personalidad

Code: Emociones entrenables/controlables {13-0}**P 1: Grupo focal III Lourdes. doc - 1:4 [si se entrenaran las emociones..] (3:3) (Lourdes)**

Codes: [Emociones entrenables/controlables]

Si se entrenaran las emociones que bien sería, mas bien seríamos bien, felices nosotros porque no está en nosotros el levantarnos siempre del mismo estado de ánimo, no las puedes controlar pero si las puedes entrenar para que no te afecten.

P 1: Grupo focal III Lourdes. doc - 1:6 [pero si puedes canalizar lo qu..] (3:3) (Lourdes)

Codes: [Emociones entrenables/controlables]

Pero si puedes canalizar lo que estas sintiendo en ese momento, actitudes más positivas, productivas y transmitir eso no quiere decir que dejes de estar triste preocupado angustiado, pero si puedes entrenarlas para que tengas un provecho de lo que estás haciendo y transmitas eso también.

P 2: Grupo focal IV Lourdes. doc - 2:13 [una persona que tiene la cuali..] (11:11) (Lourdes)

Codes: [Emociones entrenables/controlables]

Una persona que tiene la cualidad y la facilidad de generar sus sentimientos en cualquier situación ya sea de alegría de tristeza de cualquier tipo de emociones que pueda equilibrar y no se involucra lo deje ahí en un momento dado

P 2: Grupo focal IV Lourdes. doc - 2:16 [siguen estando presentes quizá..] (14:14) (Lourdes)

Codes: [Emociones entrenables/controlables]

Siguen estando presentes quizá la inteligencia emocional puedan ayudarme a ser esas separaciones pero siguen estando ahí las emociones

P 2: Grupo focal IV Lourdes. doc - 2:24 [Y cuidar mis emociones depende..] (19:19) (Lourdes)

Codes: [Emociones entrenables/controlables]

Y cuidar mis emociones depende del lugar donde este y saber equilibrar esas emociones esa personalidad para tener un buen desempeño en nuestra vida.

P 2: Grupo focal IV Lourdes. doc - 2:26 [hay que tener la capacidad y l..] (21:21) (Lourdes)

Codes: [Emociones entrenables/controlables]

Hay que tener la capacidad y la inteligencia para cuando vas al trabajo con prisa, en que momento dejas afuera y muchas veces te rebasa eso, te afecta pero tienes que tener la capacidad como docente para poder llevar la otra parte que es la de la escuela, los alumnos es así como identificamos ellos también nos ven a nosotros todos los días y preguntan a veces: "profe trae algo?" o sea, captan en nuestras caras la forma de trabajar de todos los días, entonces si alcanzan las emociones en nuestra vida nosotros rebasar los que nosotros no

queremos pero hay que tener la capacidad y la inteligencia emocional de la otra parte para poderlo llevar a sobremanera en esa índole en ese momento.

P 2: Grupo focal IV Lourdes. doc - 2:34 [si entrena eres mejor entonces..] (28:28) (Lourdes)

Codes: [Emociones entrenables/controlables]

Si entrena eres mejor entonces yo veo en esa pregunta que si buscas a las personas que tengan para entrenarte en esas habilidades vas a poder superarte y mejorar a lo que tenias antes y vas a poderlo lograr y quizás ahí en ese entrenamiento de las emociones mejoras tu vida personal en muchos ámbitos de tu trabajo

P 2: Grupo focal IV Lourdes. doc - 2:35 [las emociones van a emerger en..] (29:29) (Lourdes)

Codes: [Emociones entrenables/controlables]

Las emociones van a emerger en cualquier situación de júbilo de tristeza de ira pero se va entrenar hasta cierto punto de su tención tal vez para ver como reaccionas la atracción va a ser diferente tal vez.

P 2: Grupo focal IV Lourdes. doc - 2:36 [al momento en que si nos viene..] (30:30) (Lourdes)

Codes: [Emociones entrenables/controlables]

Al momento en que si nos viene una situación determinada, un sentimiento dentro del interior dentro de nosotros hay una emoción que muchas veces afloramos y en muchas situaciones no, ahí tiene que ver mucho el autocontrol que nosotros presentamos dentro de nuestras emociones y el dominio que manejamos de ellas y si considero que en esta cuestión de aflorar sentimientos si se pueden entrena

P 2: Grupo focal IV Lourdes. doc - 2:39 [yo pienso que en el momento en..] (32:32) (Lourdes)

Codes: [Emociones entrenables/controlables]

Yo pienso que en el momento en que tratamos de controlar una emoción y controlarnos es el momento en que estamos entrenando la emoción podríamos entender estas palabras como sinónimos porque la emoción es parte de nuestra personalidad

P 2: Grupo focal IV Lourdes. doc - 2:45 [entonces siento yo que si entr..] (36:36) (Lourdes)

Codes: [Emociones entrenables/controlables]

Entonces siento yo que si entrenamos eso y que poco a poco podremos controlarlo y entrenamos la emoción

P 2: Grupo focal IV Lourdes. doc - 2:33 [las emociones no creo que se p..] (27:27) (Lourdes)

Codes: [Emociones entrenables/controlables]

*Las emociones no creo que se puedan entrenar como dijo Alma, tu las tienes que controlar***P 2: Grupo focal IV Lourdes. doc - 2:41 [yo se que tengo que hacer que ..] (33:33) (Lourdes)**

Codes: [Emociones entrenables/controlables]

*Yo se que tengo que hacer que de alguna manera tengo que controlar mi emoción para poder controlar mi trabajo***Code: Emociones ligadas a la vida {8-0}****P 2: Grupo focal IV Lourdes. doc - 2:19 [creo que no podríamos dejar es..] (14:14) (Lourdes)**

Codes: [Emociones ligadas a la vida]

*Creo que no podríamos dejar ese aspecto en ninguna parte fuera de nuestra vida ¿verdad? Creo que nuestra vida esta completamente llena, y a veces saturada de emociones y es una parte que rige completamente en nuestra vida y comportamiento ¿verdad?***P 2: Grupo focal IV Lourdes. doc - 2:20 [las emociones, están presentes..] (18:18) (Lourdes)**

Codes: [Emociones ligadas a la vida]

*Las emociones, están presentes siempre en el ser humano, como seres humanos que somos, las emociones, van de la mano van al interior de nosotros mismos***P 2: Grupo focal IV Lourdes. doc - 2:25 [las emociones en nuestra vida ..] (20:20) (Lourdes)**

Codes: [Emociones ligadas a la vida]

*Las emociones en nuestra vida es algo que no puede separar del yo interno es algo físico en la persona porque somos humanos y aun a pesar de que las emociones sean positivas o negativas siempre van a emerger ante cualquier situación en lo familiar, en el trabajo, en cualquier otra situación.***P 2: Grupo focal IV Lourdes. doc - 2:27 [considero que si influye en to..] (22:22) (Lourdes)**

Codes: [Emociones ligadas a la vida]

*Considero que si influye en todo absolutamente***P 2: Grupo focal IV Lourdes. doc - 2:29 [Yo veo aquí la situación de qu..] (23:23) (Lourdes)**

Codes: [Emociones ligadas a la vida]

Yo veo aquí la situación de que influye, influye no? estamos rodeados de ella somos seres humanos, somos sensibles ante todo y yo veo las emociones como un factor muy importante dentro de nuestra vida

P 2: Grupo focal IV Lourdes. doc - 2:48 [es muy importante que aprendam..] (38:38) (Lourdes)

Codes: [Emociones ligadas a la vida]

Es muy importante que aprendamos o tratemos de entrenar nuestras emociones porque las emociones producen reacciones en cadena de los demás acontecimientos que parten a partir de ese instante yo decido o alguien decida actuar de una u otra manera

P 2: Grupo focal IV Lourdes. doc - 2:55 [con la cuestión de los niños e..] (48:48) (Lourdes)

Codes: [Emociones ligadas a la vida]

Con la cuestión de los niños es muy común que se presenten situaciones de violencia entre ellos pleitos por algún malentendido o directamente por alguna situación equis, pues que pasa con estos muchachitos? No tienen un control de sus emociones e inmediatamente se van a los golpes

P 2: Grupo focal IV Lourdes. doc - 2:18 [es un sentimiento para ti cuan..] (16:16) (Lourdes)

Codes: [Emociones ligadas a la vida]

Es un sentimiento para ti cuando tu ves que el objetivo de equis dinámica se ah logrado y dices ok las cosas se están logrado bien, entonces generas una emoción dentro de ti.

Code: Emociones no controlables {2-0}

P 1: Grupo focal III Lourdes. doc - 1:5 [pues haya mejor no puedes cont..] (3:3) (Lourdes)

Codes: [Emociones no controlables]

Pues haya mejor no puedes controlar el sentimiento, la alegría la tristeza

P 2: Grupo focal IV Lourdes. doc - 2:50 [te preparaste para esto como p..] (41:41) (Lourdes)

Codes: [Emociones no controlables]

Te preparaste para esto como para controlar, tienes la capacidad para saber lo que va a pasar aunque no lo puedes controlar, o sea te rebasan situaciones que hay en asombro, el asombro de lo que paso, a lo que tu no querías que pasara paso y tu que pasara, son cosas que le van afectar directa o indirectamente.

**TRANSCRIPCIÓN DE ENTREVISTAS A GRUPOS FOCALES
ESCUELA PÚBLICA**

Codes-quotations list

Code-Filter: All

HU: IE publica

File: [C:\Users\Lourdes\Documents\Scientific Software\ATLASi\TextBank\IE publica.hpr6]

Edited by:Lourdes

Code: Autoconocimiento de los niños {4-1}

P 1: Grupo focal I Lourdes. doc - 1:2 [tiene una gran implicación par..] (5:5) (Lourdes)

Codes: [Autoconocimiento de los niños]

Tiene una gran implicación para que los niños desarrollen su personalidad, aprenden diferentes emociones, las ubica y las sabe expresar.

P 1: Grupo focal I Lourdes. doc - 1:4 [se empieza a manejar con los n..] (7:7) (Lourdes)

Codes: [Autoconocimiento de los niños]

Se empieza a manejar con los niños cuando ellos aprenden a identificar esas emociones a reconocerlas no solo en ello sino en los otros niños que están cerca de ellos.

P 1: Grupo focal I Lourdes. doc - 1:8 [ayudar a los niños o nuestra f..] (10:10) (Lourdes)

Codes: [Autoconocimiento de los niños]

Ayudar a los niños o nuestra familia o un grupo social es poder conocer

P 1: Grupo focal I Lourdes. doc - 1:80 [ayudarle a los niños a manejar..] (96:96) (Lourdes)

Codes: [Autoconocimiento de los niños]

Ayudarles a los niños a manejar las emociones e identificarlas y manejarlas a través de distintas técnicas que quedan implícitas dentro del proceso enseñanza-aprendizaje

Code: Beneficio para los dos {1-1}

P 2: Grupo focal II Lourdes. doc - 2:58 [buscar soluciones que no solo ..] (105:105) (Lourdes)

Codes: [Beneficio para los dos]

Buscar soluciones que no solo beneficie a una persona sino que beneficie a la comunidad no?.

Code: Comentarios de los demás {4-1}

P 1: Grupo focal I Lourdes. doc - 1:50 [por lo que proyecto con las de..] (64:64) (Lourdes)

Codes: [Comentarios de los demás]

Por lo que proyecto con las demás personas cuando me lo dicen que si estoy triste, que si estoy feliz, que si me paso algo porque lo reflejo con los ojos

P 1: Grupo focal I Lourdes. doc - 1:51 [por lo que me dicen las demás ..] (65:65) (Lourdes)

Codes: [Comentarios de los demás]

Por lo que me dicen las demás personas del como luzco, como me veo

P 1: Grupo focal I Lourdes. doc - 1:56 [como me ven las demás personas..] (67:67) (Lourdes)

Codes: [Comentarios de los demás]

Como me ven las demás personas, si me ven molesta o me ven contenta o sea es algo que se refleja

P 1: Grupo focal I Lourdes. doc - 1:62 [después en las actitudes, las ..] (70:70) (Lourdes)

Codes: [Comentarios de los demás]

Después en las actitudes, las expresiones de lo cual las demás personas de ahí se pan cuenta pero principalmente uno lo identifica en el estado de animo y sensaciones

Code: Comentarios positivos {8-1}

P 1: Grupo focal I Lourdes. doc - 1:65 [cuando una persona tiene una p..] (75:75) (Lourdes)

Codes: [Comentarios positivos]

Cuando una persona tiene una perspectiva mia y que se da la situación en la que te dice algún cumplido que te hace sentir bien y dice "este día le dije Hola en la mañana o le pase la pluma sin que me lo pidiera entonces puedes utilizar las mismas estrategias con otras personas para recibir esa motivación que a mi me causa hacerle pasar un buen rato a alguien

P 1: Grupo focal I Lourdes. doc - 1:69 [debemos de motivarnos o sea el ..] (80:80) (Lourdes)

Codes: [Comentarios positivos]

Debemos de motivarnos o sea el decir que bien me levante, que guapo me levante, que bien me miro, o sea que bonito amaneció el día que hermoso esta el sol, las flores, los pajaritos, los arboles, o sea, yo: mira todo lo positivo pues

P 2: Grupo focal II Lourdes. doc - 2:19 [me diga: "me veo bien, me sien..] (36:36) (Lourdes)

Codes: [Comentarios positivos]

Me diga: "me veo bien, me siento bien, me va muy bien" y necesito estármelo diciendo constantemente

P 2: Grupo focal II Lourdes. doc - 2:24 [también como docentes elogiar ..] (43:43) (Lourdes)

Codes: [Comentarios positivos]

También como docentes elogiar a nuestros alumnos si se puede lograr que inteligentes

P 2: Grupo focal II Lourdes. doc - 2:45 [evoco pensamientos positivos, ..] (80:80) (Lourdes)

Codes: [Comentarios positivos]

Evoco pensamientos positivos, y los cambio para que me genere otra emoción, entonces yo es lo que hago significativamente y ese sentimiento...

P 2: Grupo focal II Lourdes. doc - 2:46 [Yo simplemente me digo y hago ..] (83:83) (Lourdes)

Codes: [Comentarios positivos]

Yo simplemente me digo y hago las cosas como quiero que me vean los demás y nos es posible que me van de una manera que no quiero que me vean.

P 2: Grupo focal II Lourdes. doc - 2:47 [primeramente evocando mentalme..] (85:85) (Lourdes)

Codes: [Comentarios positivos]

Primeramente evocando mentalmente la emoción esa que quiero atraer, positivamente trato de buscar un lugar de mi situación que cuando las cosas nos salen bien, primeramente me pregunto deste, y me mal viaje pensando como lo puedo mejorar, y pasarlo de manera positiva con los sentimientos y si no puedo lo intento otra vez

P 2: Grupo focal II Lourdes. doc - 2:48 [valorándome como persona, como..] (86:86) (Lourdes)

Codes: [Comentarios positivos]

Valorándome como persona, como ser humano, corrigiendo también las cosas negativas que e hecho, tratando de mejorarlas

Code: Comodidad con uno mismo {4-1}

P 1: Grupo focal I Lourdes. doc - 1:3 [un equilibrio que debemos de t..] (6:6) (Lourdes)

Codes: [Comodidad con uno mismo]

Un equilibrio que debemos de tener todos para estar bien.

P 1: Grupo focal I Lourdes. doc - 1:5 [manejar las emociones para est..] (8:8) (Lourdes)

Codes: [Comodidad con uno mismo]

Manejar las emociones para estar bien con nosotros mismos y al mismo tiempo estar bien con los demás.

P 1: Grupo focal I Lourdes. doc - 1:37 [para estar bien con nosotros m..] (39:39) (Lourdes)

Codes: [Comodidad con uno mismo]

Para estar bien con nosotros mismos

P 2: Grupo focal II Lourdes. doc - 2:54 [una persona inteligente emocio..] (100:100) (Lourdes)

Codes: [Comodidad con uno mismo]

Una persona inteligente emocionalmente es una persona que siempre esta tranquila consigo mismo y confía mucho en él, no se va presionar por cualquier tontería...

Code: Competente/bien {2-1}

P 1: Grupo focal I Lourdes. doc - 1:109 [en este momento me siento bien..] (129:129) (Lourdes)

Codes: [Competente/bien]

En este momento me siento bien, tranquila me ha servido grandemente este curso

P 1: Grupo focal I Lourdes. doc - 1:110 [hoy me considero bien] (130:130) (Lourdes)

Codes: [Competente/bien]

Hoy me considero bien

Code: Con actos y acciones {3-1}

P 1: Grupo focal I Lourdes. doc - 1:54 [van reflejadas en los actos y ..] (66:66) (Lourdes)

Codes: [Con actos y acciones]

Van reflejadas en los actos y el las acciones, en el como las llevo a cabo

P 2: Grupo focal II Lourdes. doc - 2:42 [pienso que cuando nos salimos ..] (75:75) (Lourdes)

Codes: [Con actos y acciones]

Pienso que cuando nos salimos del cambio rutinario vemos la diferencia, puede ser de una manera positiva o de una manera negativa, sale de una rutina ahí es cuando a uno se le nota la diferencia.

P 2: Grupo focal II Lourdes. doc - 2:43 [pienso que mediante una autoev..] (76:76) (Lourdes)

Codes: [Con actos y acciones]

Pienso que mediante una autoevaluación completa de mi propia persona y me voy percatando cuando tengo un cambio de conducta o emoción

Code: Con el estado de animo {11-1}

P 1: Grupo focal I Lourdes. doc - 1:47 [las emociones yo las reconozco..] (62:62) (Lourdes)

Codes: [Con el estado de animo]

Las emociones yo las reconozco en mi estado de ánimo

P 1: Grupo focal I Lourdes. doc - 1:48 [yo las reconozco si estoy tris..] (63:63) (Lourdes)

Codes: [Con el estado de animo]

Yo las reconozco si estoy triste voy a reflejar ante las demás personas mi tristeza ¿no? Si estoy contenta voy a sonreír

P 1: Grupo focal I Lourdes. doc - 1:49 [yo las reconozco por mi estado..] (64:64) (Lourdes)

Codes: [Con el estado de animo]

Yo las reconozco por mi estado de cambios de ánimo, mis gestos

P 1: Grupo focal I Lourdes. doc - 1:53 [por mis emociones que trasmito..] (66:66) (Lourdes)

Codes: [Con el estado de animo]

por mis emociones que trasmito, ya sea tristeza, alegría

P 1: Grupo focal I Lourdes. doc - 1:55 [primero como me siento] (67:67) (Lourdes)

Codes: [Con el estado de animo]

Primero como me siento

P 1: Grupo focal I Lourdes. doc - 1:57 [por mi estado de animo] (68:68) (Lourdes)

Codes: [Con el estado de animo]

Por mi estado de ánimo

P 1: Grupo focal I Lourdes. doc - 1:59 [por el como me siento] (69:69) (Lourdes)

Codes: [Con el estado de animo]

Por el como me siento

P 1: Grupo focal I Lourdes. doc - 1:61 [en el estado de animo] (70:70) (Lourdes)

Codes: [Con el estado de animo]

en el estado de animo

P 2: Grupo focal II Lourdes. doc - 2:40 [yo los reconozco cuando tengo ..] (72:72) (Lourdes)

Codes: [Con el estado de animo]

Yo los reconozco cuando tengo un cambio de actitud, cuando mi estado de ánimo cambia.

P 2: Grupo focal II Lourdes. doc - 2:41 [el cambio de las emociones que..] (73:73) (Lourdes)

Codes: [Con el estado de animo]

El cambio de las emociones que experimente y yo se que no es de manera normal, o sea en cierto lugar, en cierta situación.

P 2: Grupo focal II Lourdes. doc - 2:44 [es parte de nosotros mismos no..] (77:77) (Lourdes)

Codes: [Con el estado de animo]

Es parte de nosotros mismos¿ no? Que cuando estamos mostrando aparentamos una emoción que son parte del clima, ante una problemática aparece una emoción positivas, o una manera negativa, imperativas, pacificas, de repente caen a un estado de depresión, molestos parte de al misma emoción de la misma situación y vamos viendo en que momento nos comportamos como nos vemos.

Code: Con factores externos {2-1}

P 1: Grupo focal I Lourdes. doc - 1:64 [yo lo hago arreglándome bien, ..] (74:74) (Lourdes)

Codes: [Con factores externos]

yo lo hago arreglándome bien, y nomas

P 2: Grupo focal II Lourdes. doc - 2:49 [yo me motivo viéndome en el es..] (87:87) (Lourdes)

Codes: [Con factores externos]

Yo me motivo viéndome en el espejo. O sea motivarme con lo que la vida me esta dando.

Code: Conocer a los demás {1-1}

P 1: Grupo focal I Lourdes. doc - 1:105 [la empatía es el camino que no..] (123:123) (Lourdes)

Codes: [Conocer a los demás]

La empatía es el camino que nos puede llevar a entender muchas situaciones que se presentan en el trabajo por ejemplo en el ambiente de trabajo muchas veces es pesado o es tenso porque decimos a esa persona tiene desquitando todo lo que trae pero no sabemos realmente que es lo trae, entonces el ponernos es lugar y decir quien sabe como se la esta pasando quien sabe como lo vivió entonces es importante y fundamental

Code: Conocimiento de los niños {3-1}

P 1: Grupo focal I Lourdes. doc - 1:10 [es entender al niño como viene..] (11:11) (Lourdes)

Codes: [Conocimiento de los niños]

es entender al niño como viene, como vive para poder entender su emoción

P 1: Grupo focal I Lourdes. doc - 1:79 [es importante conocer con los ..] (94:94) (Lourdes)

Codes: [Conocimiento de los niños]

Es importante conocer con los niños que estamos trabajando como interactuar con ellos, poner esa actividad que traemos, poder hacerla por medio de juegos o por medio depende de la necesidad de cada niño

P 2: Grupo focal II Lourdes. doc - 2:25 [conocer muchos rasgos mas cana..] (46:46) (Lourdes)

Codes: [Conocimiento de los niños]

Conocer muchos rasgos mas canalizados de los alumnos

Code: Continuar con el trabajo {2-1}

P 1: Grupo focal I Lourdes. doc - 1:63 [para continuar, para darle con..] (73:73) (Lourdes)

Codes: [Continuar con el trabajo]

Para continuar, para darle continuidad a nuestro trabajo a nuestras funciones, es una retroalimentación que nos ayuda a continuar y a mejorar

P 1: Grupo focal I Lourdes. doc - 1:67 [la auto motivación es fundamen..] (78:78) (Lourdes)

Codes: [Continuar con el trabajo]

La automotivación es fundamental sobre todo para empezar una labor o una actividad de manera positiva y con más energía

Code: Dialogando {19-1}

P 1: Grupo focal I Lourdes. doc - 1:82 [resolverlos por lo menos afron..] (102:102) (Lourdes)

Codes: [Dialogando]

Resolverlos por lo menos afrontándolos por medio de hablar, si es con una persona me dirijo directamente con ella y hablo sobre el problema

P 1: Grupo focal I Lourdes. doc - 1:83 [en lo personal lo trato de hab..] (102:102) (Lourdes)

Codes: [Dialogando]

En lo personal lo trato de hablar o me peleo

P 1: Grupo focal I Lourdes. doc - 1:84 [pues los conflictos en la fami..] (104:104) (Lourdes)

Codes: [Dialogando]

Pues los conflictos en la familia hay que hablar, llegar a una negociación puede ser con los hijos sobre todo y ya en los niños, hablarlo con lo niños

P 1: Grupo focal I Lourdes. doc - 1:86 [directamente con la mama y dec..] (105:105) (Lourdes)

Codes: [Dialogando]

Directamente con la mama y decirle que se esta presentando una situación en clase y pues la madre hasta agradecida queda con unos, en cambio ha de estar pasando de manera de chisme ¿no? La situación con alguien en el trabajo también

P 1: Grupo focal I Lourdes. doc - 1:87 [hablo con la persona] (106:106) (Lourdes)

Codes: [Dialogando]

Hablo con la persona

P 1: Grupo focal I Lourdes. doc - 1:89 [primero los escucho después lo..] (108:108) (Lourdes)

Codes: [Dialogando]

Primero los escucho después los aclaro, llego a un acuerdo y negocio

P 1: Grupo focal I Lourdes. doc - 1:90 [principalmente la comunicación..] (109:109) (Lourdes)

Codes: [Dialogando]

Principalmente la comunicación para poder llegar a un acuerdo o poder estar de acuerdo con las personas con las que tienes el problema, pues es hablándolo ¿no? Hablándolo y escuchado lo que la persona opina y lo que tu opinas

P 1: Grupo focal I Lourdes. doc - 1:94 [solucionamos las cosas habland..] (111:111) (Lourdes)

Codes: [Dialogando]

Solucionamos las cosas hablando

P 1: Grupo focal I Lourdes. doc - 1:97 [después pues lo hablo] (114:114) (Lourdes)

Codes: [Dialogando]

Después pues lo hablo

P 1: Grupo focal I Lourdes. doc - 1:99 [hablarlo en el momento depende..] (115:115) (Lourdes)

Codes: [Dialogando]

Hablarlo en el momento depende mucho la situación

P 1: Grupo focal I Lourdes. doc - 1:100 [-es guardar silencio, escuchar..] (116:116) (Lourdes)

Codes: [Dialogando]

-es guardar silencio, escuchar lo que la otra persona me esta diciendo en ese momento, reflexionarlo, analizarlo y ya yo mas tranquila poder hablar yo con esa persona

P 1: Grupo focal I Lourdes. doc - 1:102 [hablar de forma mas tranquila ..] (117:117) (Lourdes)

Codes: [Dialogando]

Hablar de forma mas tranquila los problemas

P 2: Grupo focal II Lourdes. doc - 2:55 [Pues la verdad, tratando de es..] (103:103) (Lourdes)

Codes: [Dialogando]

Pues la verdad, tratando de escuchar que desahogue la sobrecarga que trae, hasta que se me sea posible habar y después se negocia con esa persona pero de lo más sano posible para poder aclarar la situación. La clave de esto es poder escuchar.

P 2: Grupo focal II Lourdes. doc - 2:56 [yo pienso que el dialogo y la ..] (104:104) (Lourdes)

Codes: [Dialogando]

Yo pienso que el dialogo y la tolerancia es razonable para la resolución de problemas.

P 2: Grupo focal II Lourdes. doc - 2:57 [la comunicación es aceptable p..] (105:105) (Lourdes)

Codes: [Dialogando]

La comunicación es aceptable para enfrentar cualquier problema ya que si no se dice lo que se incomoda, no se arregla nada aunque busquemos lo que no esta bien no podremos llegar a una resolución social y sobre todo para buscar soluciones que no solo beneficie a una persona sino que beneficie a la comunidad ¿no?