

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR
FACULTAD DE PSICOLOGÍA

DISERTACIÓN PREVIA A LA OBTENCIÓN DEL TÍTULO DE
PSICÓLOGA EDUCATIVA

“LA INTELIGENCIA EMOCIONAL DEL DOCENTE EN EL PROCESO
EDUCATIVO CON NIÑOS”

LINEAMIENTOS PARA UN PROYECTO DE INTELIGENCIA EMOCIONAL
ENFOCADO A LAS Y LOS PROFESORES DE QUINTO A SÉPTIMO AÑO DE
EDUCACIÓN BÁSICA DEL INSTITUTO NIÑO JESÚS DE PRAGA

ANA MARÍA MORALES ALMEIDA

DIRECTORA: MTR. ELENA DÍAZ

QUITO, 2011



**PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR
FACULTAD DE PSICOLOGÍA**

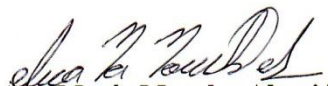
DECLARACIÓN y AUTORIZACIÓN

Yo: **ANA MARÍA MORALES ALMEIDA**, CI: 1720982543, autora del trabajo de graduación intitulado: **“La Inteligencia Emocional del Docente en el Proceso Educativo con Niños. Lineamientos para un Proyecto de Inteligencia Emocional enfocado a las y los profesores de quinto a séptimo Año de Educación Básica del Instituto Niño Jesús de Praga**, previa a la obtención del título profesional de **PSICÓLOGA EDUCATIVA**, en la Facultad de **Psicología**.

1.- Declaro tener pleno conocimiento de la obligación que tiene la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, de conformidad con el artículo 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior, de entregar a la SENESCYT en formato digital una copia del referido trabajo de graduación para que sea integrado al Sistema Nacional de Información de la Educación Superior del Ecuador para su difusión pública respetando los derechos de autor.

2.- Autorizo a la Pontificia Universidad Católica del Ecuador a difundir a través de sitio web de la Biblioteca de la PUCE el referido trabajo de graduación, respetando las políticas de propiedad intelectual de Universidad.

Quito, noviembre del 2011


Ana María Morales Almeida

CI. 1720982543

DEDICATORIA

A mi abuelita Rosita, que desde meses atrás se convirtió en el ángel de la guarda de toda la familia y en un maravilloso ejemplo de fortaleza, entereza, integridad, entrega y amor desinteresado para todos y cada uno de los suyos.

AGRADECIMIENTOS

A Dios, por darme la sabiduría e inteligencia necesaria para tomar las mejores decisiones en cada circunstancia de mi vida.

A mi padre y a mi madre, por su apoyo espiritual, moral y económico brindado a lo largo de mi vida personal y estudiantil.

A mi novio, por sus palabras de aliento y sus valiosas aportaciones durante la presente disertación.

A mi directora Elena Díaz, por darme la asesoría necesaria para llevar a cabo y con éxito este trabajo.

A la Rectora, profesores y estudiantes del Instituto Niño Jesús de Praga, por su tiempo y colaboración durante la aplicación de los tests y cuestionarios.

RESUMEN

La investigación estuvo dirigida a determinar si existe una relación directa entre el nivel de inteligencia emocional (IE) del docente, y su habilidad para conducir y resolver los conflictos que surgen en el proceso educativo. Para ello, en primer lugar se realizó una revisión de los principales fundamentos teóricos del tema, que sirvió para elaborar el marco teórico, el mismo que se encuentra sustentado en las aportaciones de diversos autores como: Peter Salovey, John Mayer, Daniel Goleman, Robert Cooper, Ayman Sawaf y Claude Steiner entre otros.

En segundo lugar, se efectuó un estudio de campo dirigido al 75% de las y los profesores de quinto a séptimo de Educación Básica del Instituto Niño Jesús de Praga, a quienes se les aplicó un test estandarizado (CTI) y cinco tests informales, con el objetivo de conocer su nivel de IE. Además, se solicitó a los alumnos de los grados antes mencionados y a la Rectora del Plantel, evaluar por medio de cuestionarios, el grado de satisfacción que sienten hacia la manera en que los educadores de la muestra manejan los problemas que ocurren en el aula.

Una vez analizados los resultados de los tests administrados, se evidenció que el nivel de IE de los docentes se ubica en y sobre la media, sin embargo, sus competencias emocionales no son puestas en práctica a la hora de solucionar los sucesos conflictivos, ya que en las respuestas emitidas, tanto por los escolares como por la Madre Superiora, se aprecia la utilización de algunas medidas coercitivas; esto podría deberse a la influencia de la educación tradicional, la cual todavía tiene gran trascendencia en algunos centros educativos.

Finalmente, en el último capítulo de la disertación se realizó el diseño de lineamientos para un proyecto de inteligencia emocional destinado a los maestros del Instituto seleccionado.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
 CAPÍTULO I: INTELIGENCIA EMOCIONAL	
1.1. INTELIGENCIA	3
1.1.1 Antecedentes históricos del estudio de la inteligencia	3
1.1.2 Definición de inteligencia	7
1.2. EMOCIONES	8
1.2.1 El cerebro emocional.....	10
1.2.1.1 El gerente emocional	12
1.2.2 Emoción y pensamiento	13
1.3. INTELIGENCIA EMOCIONAL (IE)	15
1.3.1 Principales aportaciones teóricas acerca de la IE.....	15
1.3.2 Inteligencia emocional y educación	19
 CAPÍTULO II: COMPETENCIAS EMOCIONALES	
2.1. COMPONENTES DE LA IE SEGÚN GOLEMAN	22
2.1.1 Inteligencia Intrapersonal.....	22
2.1.2 Inteligencia Interpersonal.....	28
2.2. LOS CUATRO PILARES DE LA IE	32
2.2.1 Primer pilar: Conocimiento Emocional.....	32
2.2.2 Segundo pilar: Aptitud Emocional.....	33
2.2.3 Tercer pilar: Profundidad Emocional.....	34
2.2.4 Cuarto pilar: Alquimia Emocional.....	35
2.3. CLAUDE STEINER Y LA EDUCACIÓN EMOCIONAL.....	36
 CAPÍTULO III: LAS EMOCIONES EN LA CULTURA Y EN LA EDUCACIÓN FORMAL	
3.1. INFLUENCIA DE LA CULTURA Y LA SOCIEDAD EN EL MANEJO DE LAS EMOCIONES.....	44
3.2 INTELIGENCIA EMOCIONAL DEL DOCENTE EN EL PROCESO EDUCATIVO.....	46

3.2.1 La profesión docente.....	46
3.2.2 Educación y Resolución de Conflictos	50

CAPÍTULO IV: ESTUDIO DE CAMPO DEL NIVEL DE IE DE LOS DOCENTES DEL INSTITUTO NIÑO JESÚS DE PRAGA

4.1. DESCRIPCIÓN DE LA UNIDAD EDUCATIVA SELECCIONADA.....	54
4.2. HIPÓTESIS.....	55
4.3. MUESTRA	55
4.4 INSTRUMENTOS UTILIZADOS.....	55
4.5 RESULTADOS OBTENIDOS.....	60
4.6 CONCLUSIONES DEL ESTUDIO DE CAMPO	80

CAPÍTULO V: LINEAMIENTOS PARA UN PROYECTO DE IE DESTINADO A LOS DOCENTES DEL INSTITUTO NIÑO JESÚS DE PRAGA

5.1 FINALIDAD DEL PROYECTO.....	83
5.2. OBJETIVOS.....	83
5.3. BENEFICIARIOS	84
5.4 MÉTODOS Y TÉCNICAS.....	84
5.5 ESPECIFICACIÓN OPERACIONAL DE LAS ACTIVIDADES Y TAREAS	85

CONCLUSIONES.....	90
RECOMENDACIONES.....	91
BIBLIOGRAFÍA.....	93

INTRODUCCIÓN

En los últimos años la inteligencia emocional ha cobrado gran relevancia e interés, debido a que ha equiparado la importancia del coeficiente intelectual con lo afectivo, demostrando que el éxito de un individuo depende de la interrelación de ambos factores.

Sin embargo, la capacidad intelectual ha recibido históricamente una mayor atención en el ámbito educativo y profesional, lo que ha ocasionado que las emociones y los sentimientos pasen a un segundo plano y no sean adecuadamente trabajados. En consecuencia, en nuestra sociedad, muchos crecemos sin ser capaces de identificar, controlar e interpretar nuestras emociones y menos aún las de los demás. Por tal razón, es necesario que el entorno familiar y particularmente el educativo, promueva y potencialice el desarrollo afectivo en las nuevas generaciones, puesto que los niños pasan en las aulas gran parte de su infancia y adolescencia, períodos en los que se produce la adquisición de varias competencias emocionales. La escuela se configura en un espacio privilegiado de aprendizaje socioemocional, donde el adulto, en este caso el docente, se convierte en el referente más importante en cuanto a actitudes, comportamientos, valores y sentimientos.

El educador es un agente activo de intercambio afectivo; es el modelo a seguir de sus alumnos, al ser la figura que posee el conocimiento, pero también la forma ideal de ver, razonar y reaccionar ante la vida, sobre todo en los ciclos de enseñanza inicial y básica, donde llega a asumir para el escolar el rol de padre/madre y un ejemplo emocional insustituible. Por ello, es indispensable que el maestro descubra cuáles aspectos de su inteligencia emocional domina y cuáles necesita mejorar, fortalecer o modificar, para desempeñar una labor educativa de calidad que beneficie a sus estudiantes.

En base a lo antes mencionado, se puede apreciar que el docente tiene en sus manos la responsabilidad de proporcionar a sus escolares tanto un buen ambiente de trabajo, como las herramientas necesarias para que alcancen el éxito personal, académico y social, al enseñarles a conducir, encauzar y cultivar coherentemente sus habilidades intra e interpersonales, las cuales les permitirán enfrentar de manera óptima las situaciones y los acontecimientos críticos que viven y que pueden llegar a vivir.

Por tal motivo, el interés personal que orienta este estudio, se centra en destacar la relevancia de la inteligencia emocional en el trabajo formativo que realizan los profesores, pues “el docente es una persona, no es una incorporación sin cara (...), ni un conducto estéril a través del cual se vierten conocimientos de una generación a otra. El maestro educa por medio de su propia persona y no tiene más herramientas que su presencia, su palabra y su mirada (...)” (Pilonieta, 2006, pág. 65), por tanto es imprescindible que posea un conjunto de capacidades emocionales que le posibiliten afrontar y manejar los distintos patrones actitudinales y conductuales de sus alumnos, y así resolver oportuna y eficazmente los conflictos que ocurran dentro y fuera del salón.

Por lo expuesto, el planteamiento que guía esta disertación se enfoca en identificar si existe una relación directa entre el nivel de inteligencia emocional del docente y su habilidad para conducir y solucionar satisfactoriamente las dificultades que surgen en el proceso educativo.

Con este fin, se efectuó una investigación teórica aplicada de tipo descriptivo, en la cual se tomó en cuenta las aportaciones de varios autores sobre el tema, y se efectuó un trabajo de campo con las y los educadores de quinto a séptimo de Educación Básica del Instituto Niño Jesús de Praga. El objetivo del estudio de campo fue determinar la manera en que la IE de los educadores de la muestra, influye en el afrontamiento de los problemas que se suscitan con los escolares, para lo cual, se aplicó un test estandarizado (CTI) y cinco tests informales. Además, para verificar los resultados obtenidos en las pruebas administradas a las y los maestros, se aplicaron cuestionarios a los estudiantes y a la Rectora.

En el último capítulo se esboza algunos lineamientos para la elaboración de un proyecto de educación emocional, dirigido de forma pertinente a las competencias afectivas que deben adquirir y/o fortalecer los nueve docentes seleccionados, para optimizar la tarea formativa que realizan dentro del Plantel.

CAPÍTULO I: INTELIGENCIA EMOCIONAL

En 1995 Daniel Goleman aprovechó los destacados trabajos de colegas como Robert Sternberg y Howard Gardner para convencer al mundo de que el éxito en la vida depende en un 80% de factores emocionales y sólo un 20% de factores puramente cognitivos, al sostener que las emociones influyen más sobre el desempeño (sea este laboral, académico o relacional) que la simple posesión de una inteligencia de corte lingüístico y lógico, pues son las emociones y los sentimientos los que orientan y dirigen nuestras vidas. Sin embargo, Goleman subraya la proporcionalidad que existe entre el control emocional y racional, al señalar que en todos o en la mayoría de los momentos estas dos mentes operan en colaboración, entrelazando sus distintas formas de conocimiento con el objetivo de enriquecer la vida psíquica de las personas, ya que al existir un equilibrio entre emoción y razón, donde cada una influya y capacite positivamente a la otra, el individuo elevará su potencial humano, siendo emocionalmente inteligente. Por tal motivo, el presente Capítulo abordará las principales aportaciones que distintos psicólogos realizan sobre el tema de Inteligencia Emocional, tomando como base los antecedentes y estudios previos que se han realizado sobre inteligencia y emoción respectivamente.

1.1 Inteligencia

1.1.1 *Antecedentes históricos del estudio de la inteligencia*

El concepto de inteligencia ha ido evolucionando a lo largo de la historia en función de las diversas investigaciones teóricas y empíricas que se han efectuado sobre el tema. Así, a finales del siglo XIX el científico francés Francis Galton, influido por los escritos de Charles Darwin, pensó en la inteligencia como una cualidad biológica, siendo los factores genéticos determinantes para el aprendizaje y para el éxito en la vida.

A principios del siglo XX, el psicólogo Alfred Binet define a la inteligencia como "la habilidad para tomar y mantener una determinada dirección; la capacidad de adaptarse a

nuevas situaciones y la disposición para criticar los propios actos” (Vergara, 1998). Además, elabora los primeros tests mentales, empleando como unidad de medida la *edad mental*.

Consecutivamente, Stern (1912) crea la noción de cociente intelectual con la finalidad de convertir la edad mental en un valor que pudiera ser utilizado independientemente de la edad cronológica. Desde entonces, el término de CI ha tenido gran repercusión tanto en el campo de la psicología como en el ámbito educativo, al haber sido considerado uno de los datos más característicos y relevantes del logro académico y profesional del sujeto.

En 1929 Charles Spearman formula la Teoría Bifactorial con el objetivo de explicar las pautas de las correlaciones observadas entre los tests de inteligencia de grupos, dando a conocer la existencia de los factores “G” o General y “S” o Específicos. El primero supone una capacidad intelectual heredada que influye en la ejecución y desempeño general de las tareas y representa el aspecto inventivo del individuo; además participa en procesos relacionados con la velocidad y la eficiencia del procesamiento de la información, siendo un excelente indicador del éxito ocupacional. Por otra parte, el factor “S” representa la destreza específica de una persona frente a una determinada actividad.

En consecuencia, la capacidad cognitiva quedaba ligada a los resultados que proporcionaban las pruebas de inteligencia, que se enfocaban primordialmente en habilidades predominantemente lingüísticas y lógicas.

Posteriormente, los estudios sobre la inteligencia se orientaron hacia la idea de las teorías multifactoriales, cuyo principal promotor fue Thurstone (1938), al rechazar la concepción de inteligencia como un rasgo unitario, identificando siete capacidades esenciales: fluidez verbal, comprensión verbal, aptitud espacial, rapidez perceptiva, razonamiento inductivo, aptitud numérica y memoria.

En 1967 Guilford desarrolla el Modelo de Estructura del Intelecto, en el que plantea que las habilidades intelectuales se pueden describir y clasificar mediante tres dimensiones básicas: *operaciones*, tipo de actividad cognitiva implicada en la solución de una tarea; *contenidos*, tipo de información o material con el que se realiza la operación mental; y *productos*, forma en la que se organiza la información.

En el mismo año, Cattell y Horn siguiendo el modelo jerárquico elaborado por Spearman, propusieron diferenciar el factor "G" en dos factores de segundo orden: *la inteligencia fluida* que alude a la eficiencia mental principalmente de tipo no verbal, y relativamente libre de la influencia cultural y educativa, ya que depende del desarrollo neurológico de la persona; y *la inteligencia cristalizada* que tiene que ver con los conocimientos que ha adquirido el sujeto a través del aprendizaje formal y de la experiencia, lo que le permite comprender el mundo, emitir juicios y resolver problemas.

Entre otros investigadores de la habilidad mental se encuentra Robert Sternberg (1986), quien elabora la Teoría Triárquica de la Inteligencia al considerar que la capacidad humana se divide en tres dimensiones:

- **Componencial:** Vincula la inteligencia con los mecanismos cognitivos del individuo para el procesamiento apropiado de la información, que se lleva cabo por medio de componentes que traducen una sensación en una representación mental que a su vez se convierte en una salida motora. Existen tres tipos básicos de componentes: metacomponentes, componentes de desempeño y componentes de adquisición de conocimientos.
- **Intermedia o experiencial:** Relaciona la inteligencia con el mundo externo e interno de la persona y especifica como ésta le permite enfrentarse a situaciones novedosas mediante respuestas coherentes y óptimas, que pueden haber sido aprendidas anteriormente y que se encuentran guardadas en la mente del sujeto.
- **Contextual:** Destaca el proceso de socialización del ser humano y su habilidad para adecuarse al ambiente, modificarlo o elegir uno nuevo.

Más adelante Sternberg ofrece otra teoría de la inteligencia, conocida como "La Inteligencia Exitosa", que consiste en la "habilidad para conseguir los objetivos marcados dentro de un contexto sociocultural en base a parámetros personales" (Sternberg R. e., 2010), para ello es preciso capitalizar las fortalezas y compensar las debilidades intelectuales de cada uno, y así buscar entornos favorables.

La inteligencia exitosa encierra tres grandes áreas:

1. **Capacidad analítica:** compara, juzga, selecciona y evalúa la mejor estrategia para resolver un problema.
2. **Capacidad creativa:** ayuda a descubrir, imaginar, inventar y generar varias opciones para remediar una dificultad.

3. Capacidad práctica: aprovecha, aplica y hace que funcione la alternativa tomada.

En 1983 Howard Gardner publica su obra “Las Inteligencias Múltiples”, en la cual intenta sustituir tanto la relevancia otorgada a los test de inteligencia al señalar que un alto CI no garantiza el éxito emocional y relacional de la persona, como la idea unitaria de mente por una visión polifacética, identificando ocho tipos de inteligencia, cada una con características propias y con un funcionamiento independiente.

Gardner define a la inteligencia como “la capacidad para resolver problemas o elaborar productos que son de gran valor para un determinado contexto comunitario o cultural” (Gallego, 2003, pág. 18). También, hace hincapié en entender la concepción de inteligencia en función de las diferentes clases de conocimientos que desarrollan las personas de modo natural en el medio cotidiano donde se desenvuelven, sin desmerecer o negar el componente genético, y que les sirven para acceder a oportunidades laborales que la sociedad les ofrece.

Tipos de inteligencia:

1. Lingüística: Capacidad de emplear efectivamente las palabras, ya sea de manera oral o escrita. Incluye la habilidad fonológica, sintáctica, semántica y los usos pragmáticos del lenguaje.
2. Lógica-Matemática: Facultad para utilizar números, esquemas lógicos y cadenas de razonamiento de forma eficaz. Entre los procesos implicados están los de clasificación, inferencia, cálculo, categorización y demostración de hipótesis entre otros.
3. Espacial: Habilidad de pensar en tres dimensiones. Posibilita percibir imágenes externas e internas, recrearlas, transformarlas o modificarlas; recorrer el espacio o hacer que los objetos lo recorran y producir o decodificar información gráfica.
4. Musical: Permite percibir, distinguir, transformar, expresar y componer formas musicales. Encierra la sensibilidad al ritmo, al tono y al timbre.
5. Cinestésica-corporal: Habilidad de usar y controlar los movimientos del propio cuerpo para expresar ideas y sentimientos, como la destreza para manejar, producir y transformar objetos.
6. Naturalista: Capacidad de distinguir, clasificar y utilizar todos los elementos del medio ambiente, tanto urbano como rural. Incluye la observación, experimentación, reflexión y cuestionamiento del entorno.

7. Interpersonal: Destreza para comprender a los otros: qué los motiva, cómo operan y cómo interactuar y trabajar cooperativamente con ellos. Gardner señaló que la inteligencia interpersonal también encierra “las capacidades para discernir y responder adecuadamente al humor, al temperamento, a las motivaciones y a los deseos de los demás” (Goleman D. , La Inteligencia Emocional, 1996, pág. 60).
8. Intrapersonal: Según la definición de Howard Gardner, “conjunto de capacidades que nos permiten formar un modelo preciso y verídico de nosotros mismos, así como utilizar dicho modelo para desenvolvernos de manera eficiente en la vida” (Gardner, 1997).



[1http://sandra-educacionytecnologia.blogspot.com/](http://sandra-educacionytecnologia.blogspot.com/)

1.1.2 Definición de inteligencia

A partir de Sternberg se observa una reformulación en el concepto de inteligencia, ya que se deja de asociarla únicamente a una serie de habilidades medibles y cuantificables a través de pruebas atípicas y descontextualizadas, y se la empieza a considerar como

una facultad integral que está ligada a las circunstancias ambientales, a las experiencias y a los recursos humanos y materiales de los que disponemos.

En consecuencia, se puede definir a la inteligencia como la aptitud que nos permite recolectar información de nuestro interior y del mundo que nos rodea, con el objetivo de responder y solucionar satisfactoriamente los inconvenientes que se nos presentan a diario; estas respuestas dependerán de la dotación genética, del aprendizaje formal y de las vivencias que hayamos tenido.

Además, la inteligencia nos “proporciona los medios para gobernarnos a nosotros mismos, de modo que nuestros pensamientos y nuestras acciones sean organizadas, coherentes (...)” (Sternberg R. , 1997) y adaptadas a nuestras necesidades personales y sociales.

1.2 Emociones

Las emociones son impulsos instantáneos que se experimentan de manera súbita y brusca y generan una tendencia a actuar. Cada emoción conlleva una reacción subjetiva al medio, que viene acompañada de cambios orgánicos (fisiológicos y endócrinos) de origen innato, estados cognoscitivos, conductas expresivas y experiencias previas del sujeto.

Según John Reeve (1994), la emoción tiene tres funciones principales:

1. Adaptativa: “Preparar al organismo para que ejecute eficazmente la conducta exigida por las condiciones ambientales, movilizandolo la energía necesaria para ello, así como dirigiendo la conducta (acercando o alejando) hacia un objetivo determinado” (Chóliz, 2005).
2. Social: Permite comunicar a los demás cómo nos sentimos a través de la expresión facial, la actitud corporal, el tono de voz, etc. Las emociones consideradas como positivas facilitan las relaciones interpersonales y producen una respuesta satisfactoria por parte del interlocutor, provocando que haya un mayor control de las emociones negativas en beneficio de una conducta prosocial.

3. Motivacional: La emoción energiza la conducta motivada, pues infunde riqueza, significado y valor a las actividades que realizamos, haciendo que estas prosperen o se estanquen.

Además, las emociones posibilitan resolver importantes problemas y tomar decisiones claves con prontitud; y “despiertan la intuición y la curiosidad, y contribuyen a prever un futuro incierto (....)” (Cooper & Ayman, 1998, pág. 40).

Charles Darwin (1873) en su libro “La expresión de las emociones en el hombre y en los animales” advierte que determinadas emociones desencadenan parecidas reacciones mímicas, anímicas y psicológicas en los individuos, siendo éstas básicas o universales en todas las culturas del mundo. De igual forma, autores como Plutchik (1970), Izard (1984) y Ekman (1984) de orientación neo-darwinista, afirman que las emociones básicas o primarias poseen un sustrato neuronal innato, universal y un estado afectivo único, y se encuentran directamente relacionadas con la adaptación y la evolución. Gracias a ello, los seres humanos somos capaces de reconocer las expresiones emocionales, los estados de ánimo y los sentimientos tanto de las personas que nos rodean como las de uno mismo.

Emociones primarias:

Goleman (1996) en su libro “La Inteligencia Emocional” propone siete emociones básicas:

1. Ira: Emerge cuando la persona se ve sometida a situaciones que le producen frustración o aversión haciendo que ésta emprenda una acción vigorosa, que se lleva a cabo gracias al aumento de los niveles hormonales, principalmente de la adrenalina.
2. Miedo: Tiene una función de supervivencia, pues nos frena ante el peligro y nos hace evitar situaciones de riesgo. En el miedo, la sangre se retira tanto del rostro como de otras zonas periféricas del cuerpo, para dirigirse a los músculos largos con la finalidad de facilitar la lucha o la huida. El organismo se pone en alerta general y la atención se fija en la amenaza cercana.
3. Alegría: Surge cuando el individuo experimenta un acontecimiento agradable o consigue una meta u objetivo deseado, lo cual incrementa el caudal de energía disponible haciendo que los pensamientos inquietantes disminuyan, y que el

organismo sienta descanso, buena predisposición y entusiasmo ante cualquier tarea.

4. Amor: Activa el sistema parasimpático, lo que genera una respuesta de relajación, que conlleva un estado de calma y satisfacción que favorece la cooperación.
5. Sorpresa: Es una emoción indeterminada ya que puede generar una respuesta gratificante o desagradable, la misma que se produce ante una situación novedosa, inesperada o extraña. En la sorpresa se intensifica la sensibilidad de los órganos sensoriales, para que resulte más fácil distinguir con precisión lo que está ocurriendo e idear el mejor plan de acción.
6. Asco: Rechazo o distanciamiento hacia el objeto que causa la impresión repulsiva. Se caracteriza por un aumento en la tensión muscular, respiratoria y gastrointestinal.
7. Tristeza: Tiene como función ayudar a asimilar un percance o dolor significativo. Además, provoca una reducción importante de energía, lo que posibilita que el sujeto entre en un aislamiento introspectivo que “crea la oportunidad de llorar por una pérdida o una esperanza frustrada, de comprender las consecuencias que tendrá en la vida y, mientras se recupera la energía, planificar un nuevo comienzo” (Goleman D. , 1996, pág. 26).

1.2.1 El cerebro emocional

Paul MacLean en la década de los sesenta planteó la teoría del Cerebro Triuno, en la cual expone una particular visión del funcionamiento del cerebro humano, al sostener que éste se encuentra integrado por tres estructuras química y físicamente diferentes que lo conforman en un todo. Estas estructuras evolucionaron en distintas épocas, desarrollándose primero el cerebro instintivo, después el emocional y por último el cerebro racional.

Cerebro reptiliano: Llamado también cerebro básico, instintivo o Sistema R. Está formado por los ganglios basales, el tallo cerebral y el sistema reticular. Controla las funciones vitales como el hambre, la sed, la respiración, la circulación sanguínea y el instinto sexual.

El cerebro reptiliano es el encargado de asegurar la supervivencia del individuo y de la especie, puesto que está programado para actuar de modo rápido e instintivo, siendo la sede de los impulsos primitivos (agresividad, miedo, defensa del territorio, instinto de

conservación y reproducción), por ende, este cerebro no posee la capacidad de pensar, aprender, anticipar, prever resultados a mediano y largo plazo, y sentir.

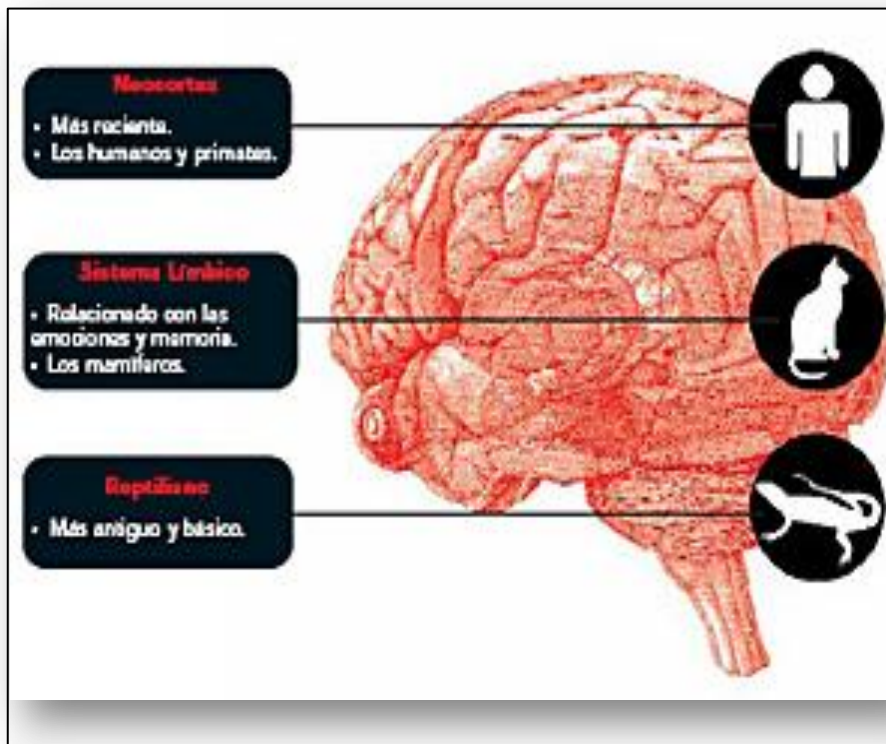
Por lo tanto, se puede considerar al cerebro reptiliano como el guardián de la vida, pues actúa como señal de alarma ante los peligros que amenazan la estabilidad del organismo, y posibilita la adaptación de la especie al entorno por medio de respuestas elementales.

Cerebro límbico o paleomamífero: Se halla ubicado por encima del Sistema R y por debajo de la neocorteza. Desempeña el papel que tradicionalmente se le ha atribuido al “corazón”, por ser el encargado de las emociones, la afectividad y la comunicación con los demás. Está constituido por la amígdala, el tálamo, el hipotálamo, la hipófisis, el hipocampo, el área septal (compuesta por el fórnix, cuerpo caloso y fibras de asociación), la corteza orbitofrontal y la circunvolución del cíngulo.

A medida que se iba desarrollando, el sistema límbico refinó dos poderosas herramientas: el aprendizaje y la memoria, con ello se aceleró extraordinariamente la evolución de las especies, ya que “un animal podía ser mucho más inteligente en sus elecciones con respecto a la supervivencia, y afinar sus respuestas para adaptarse a las cambiantes demandas (.....)” (Goleman D. , 1996, pág. 29), superando el automatismo de las reacciones. Además, el bulbo olfatorio facilitó el reconocimiento y distinción entre los olores, así, cuando un olor resultaba negativo se aprendía a evitarlo, lo que dio lugar a la acumulación de experiencias.

En definitiva, en el cerebro límbico se encuentran todas las fuerzas emotivas que originan los deseos, motivaciones y sentimientos, lo cual posibilita dar significado a las personas, lugares y cosas que nos rodean, como recordar momentos conmovedores del pasado.

Cerebro neocortical: Está estructurado por los hemisferios derecho e izquierdo, y es aquí donde residen los procesos voluntarios y conscientes. Controla la planificación, la organización, el lenguaje, el pensamiento, la intuición, la creatividad y la imaginación. También, le posibilita al ser humano la facultad de anticipar, planear y visualizar el futuro. “La neocorteza permite la sutileza y complejidad de la vida emocional, como la capacidad de tener sentimientos con respecto a nuestros sentimientos” (Goleman D. , 1996, pág. 31), puesto que los lóbulos prefrontales y frontales moderan las reacciones emocionales, frenando las señales del cerebro límbico con el objetivo de brindar una respuesta más sensata y considerada.



2www.balneariosurbanos.es

1.2.1.1 *El gerente emocional*

La amígdala es una estructura en forma de dos almendras que se ubica en la región anteroinferior del lóbulo temporal. De ella dependen todas las pasiones y la habilidad de reconocer los sentimientos, como la capacidad de apreciar el significado emocional de los acontecimientos. La amígdala y el hipocampo son los encargados de la memoria emocional. Por un lado, el hipocampo guarda de manera precisa los hechos, mientras que la amígdala registra las emociones que acompañan a esos recuerdos. Esto significa que el cerebro dispone de dos sistemas de registro, uno para los sucesos cotidianos y otro para los de mayor carga emocional, donde la activación de la amígdala es mucho más intensa, puesto que el cerebro utiliza los mismos sistemas de alerta neuroquímica que preparan al organismo para que reaccionen ante las eventualidades, lo que ocasiona una impronta más profunda de las experiencias positivas o negativas que se hayan vivido.

El neurólogo Joseph LeDoux (1996) demostró que las señales sensoriales del ojo y el oído viajan primero al tálamo y luego, mediante una única sinapsis a la amígdala, que

comienza a responder a la información antes que la neocorteza, la cual es más lenta en emitir una acción perfectamente adaptada. Este planteamiento echa por tierra la visión convencional que tenía la neurociencia respecto a que desde el neocórtex se envían las señales al sistema límbico y desde ahí, a las vías eferentes que irradian las reacciones apropiadas al resto del cuerpo. Esto se debe a que LeDoux descubrió que junto a la larga vía neuronal que va al córtex, existe otra pequeña estructura que comunica directamente al tálamo con la amígdala, en consecuencia el sistema emocional puede actuar con independencia de la neocorteza.

Esta vía neuronal más corta ahorra tiempo en una emergencia, al eliminar unos pocos milisegundos críticos en las situaciones de peligro, permitiendo una respuesta más breve. Sin embargo, al ser este proceso rápido y tosco, es impreciso, ya que el sujeto “reacciona en base a fragmentos de información sensorial que no han sido totalmente seleccionados e integrados a un objeto reconocible” (Goleman, 1996, pág. 44), esto es lo que LeDoux denomina “emoción precognitiva”, es decir, que la amígdala llega repentinamente a una conclusión, desencadenando reacciones emocionales sin que exista una confirmación absoluta del evento.

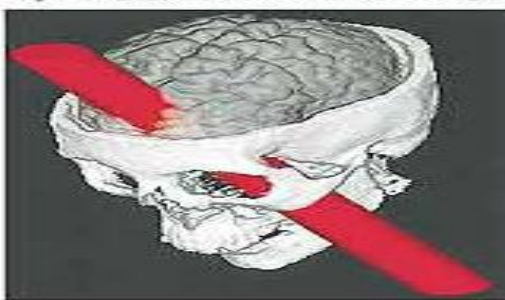
1.2.2 Emoción y pensamiento

El cerebro emocional garantiza la supervivencia en situaciones límite porque reconoce con rapidez los eventos que llevan una buena dosis de peligro, poniendo en marcha reacciones preorganizadas que nos orientan ante una maraña de posibilidades. Consecutivamente, el cerebro racional amortigua la oleada de emociones que nos invaden, dando una respuesta más analítica, planificada y organizada. Por ejemplo, si en medio del jardín de la casa hallamos una serpiente y ésta nos causa temor, la información percibida por nuestros sentidos enviará las señales correspondientes al tálamo y este a su vez lo transmitirá a los lóbulos prefrontales y a la amígdala; esta última estructura clasificará el acontecimiento como peligroso, lo que provocará una serie de respuestas fisiológicas propias del miedo. Mientras tanto, los lóbulos prefrontales analizarán el suceso de forma cognitiva y reflexiva, lo que nos permitirá alejarnos con calma del reptil y llamar a los de control animal. Por tal razón, ambos cerebros son indispensables en nuestro desenvolvimiento diario, siendo la actividad cognitiva una condición necesaria de la emoción.

Antonio Damasio (1994) puso punto final a los viejos dualismos entre cuerpo y alma, y entre cognición y sentimientos, al sostener que el neocórtex y el sistema límbico son fundamentales a la hora de navegar en la interminable corriente de las decisiones de la vida personal. A partir de los casos clínicos de Phineas Gage y Elliot, quienes presentaron un trauma y un tumor cerebral respectivamente que los privó de los centros emocionales, el Dr. Damasio pudo apreciar que, a pesar de conservar intactas las funciones superiores, eran prácticamente inconscientes de sus sentimientos, lo que ocasionaba que actuaran de modo similar a una computadora, al ser incapaces de distinguir entre lo interesante y lo irrelevante, lo conmovedor y lo que les deja frío.

■ EL CASO DE PHINEAS GAGE

El efecto de las lesiones en el córtex prefrontal ventromedial se conocen desde que, en 1848, Phineas Gage sufrió una lesión con una barra de hierro (en la imagen, reconstrucción de la lesión). Sobrevivió, pero con importantes alteraciones de conducta.



3psicoaraujo.wikispaces.com

A través de estos dos casos se pudo apreciar que junto al fracaso en la toma de decisiones, se observaba una notoria alteración en la capacidad de experimentar sentimientos, lo cual sugirió que el sentimiento era un componente integral de la razón que puede facilitar o causar estragos en los procesos de razonamiento en determinadas circunstancias. Según el Dr. Damasio, “los sentimientos y las emociones de las que proceden, no son un lujo. Sirven de guías internas (...) y son tan cognitivos como otras percepciones. Son el resultado de una disposición fisiológica curiosísima que ha convertido el cerebro en la audiencia cautiva del cuerpo” (Damasio, 2008, pág. 13).

1.3 Inteligencia Emocional

Tradicionalmente se afirmaba que el cociente intelectual (CI) regía nuestro destino, debido a que se priorizó durante largo tiempo la adquisición de conocimientos técnicos y académicos sobre las competencias afectivas, pues se pensaba que la formación académica era el único instrumento indispensable para una vida exitosa. Sin embargo, al comenzar a suscitarse inquietudes de por qué personas destacadas llegaban a convertirse en guías perjudiciales de sus propias vidas, llevó a que algunos autores centraran sus investigaciones en otros factores que no estaban relacionados con la capacidad mental, pero que son fundamentales en nuestro desempeño diario.

1.3.1 Principales aportaciones teóricas acerca de la Inteligencia Emocional

En 1990 John Mayer y Peter Salovey definieron a la inteligencia emocional (IE) como “un subconjunto de la inteligencia social que comprende la capacidad de controlar los propios sentimientos y emociones así como las de los demás, de discriminar entre ellas y utilizar esa información para guiar nuestro pensamiento y nuestras acciones” (Shapiro, 1997, pág. 27). Ambos psicólogos sostuvieron que la IE sólo puede ser medida en el ámbito personal, profesional y relacional del individuo, porque las destrezas emocionales afloran en situaciones de la vida real, en la interacción con el mundo y con uno mismo.

Posteriormente, Mayer, Salovey y Caruso concibieron a la IE como una habilidad mental, conceptualizándola como “la capacidad para procesar la información emocional con exactitud y eficacia, incluyendo la capacidad para percibir, asimilar, comprender y regular las emociones” (Educación, 1990). Según esta concepción, la IE unificaría lo afectivo con lo cognitivo, con lo cual nuestras emociones dirigirían de modo más eficiente nuestro razonamiento y nuestra manera de pensar sobre la vida emocional.

Dichos autores concretan los componentes de la IE en cuatro áreas:

1. Percepción emocional: Hace referencia a la habilidad para identificar las emociones con sus estados y sensaciones fisiológicas y cognitivas; facilita la expresión de las propias emociones en el lugar y momento correcto, y posibilita reconocer acertadamente las expresiones emocionales de los otros.

2. Facilitación emocional del pensamiento: Las emociones sirven para organizar y mejorar el pensamiento, al orientar nuestra atención hacia la información relevante de forma más rápida. Además permiten “el cambio de perspectiva, la formación de juicios y la consideración de nuevos puntos de vista hacia los problemas, debido a las continuas fluctuaciones emocionales dadas por los diferentes estados de humor” (Educación, 1990).
3. Comprensión y análisis de las emociones: Abarca la capacidad para entender, reconocer y designar los diferentes estados emocionales y la información que éstos conllevan de acuerdo a las situaciones a las que obedecen. Igualmente, incluye la habilidad para interpretar el significado de las emociones complejas y la aparición de sentimientos que pueden suscitarse simultáneamente.
4. Regulación reflexiva de las emociones: Consiste en controlar y dirigir satisfactoriamente las emociones con el objetivo de lograr un crecimiento afectivo e intelectual beneficioso, a través de la escucha y reflexión permanente de los propios sentimientos, sean estos placenteros o desagradables.

A raíz de la publicación en 1996 del libro "La inteligencia emocional" de Daniel Goleman, ésta empieza a recibir mayor atención en los medios de comunicación, en el mundo empresarial y en el ámbito educativo, al plantear que la inteligencia académica poco tiene que ver con la vida emocional, puesto que “personas brillantes pueden hundirse en los peligros de las pasiones desenfrenadas y de los impulsos incontrolables” (Goleman D. , 1996, pág. 54). De este modo, Goleman afirma que el lugar que uno ocupa dentro de la sociedad está determinado por las aptitudes emocionales y no por un elevado CI, ya que son las emociones las que dificultan o favorecen nuestros procesos cognitivos y las metas que podamos ser capaces de alcanzar.

Para Goleman la inteligencia emocional es la capacidad de reconocer y enfrentar tanto los propios sentimientos como los ajenos, sentirse motivado y ser capaz de manejar apropiadamente las relaciones que sostenemos con los demás y con nosotros mismos. Al conquistar las emociones que nos invaden logramos que éstas trabajen en nuestro favor, pues, al tener un mayor control de nuestras acciones y pensamientos, optimizamos nuestro clima personal, social y laboral y con ello la productividad y los buenos resultados económicos.

Basado en las aportaciones de Howard Gardner, Goleman divide las competencias emocionales¹ en dos categorías relacionadas:

PERSONAL		SOCIAL	
Conciencia de uno mismo	Reconocer las propias emociones y sus efectos.	Empatía	Comprensión e interés por los demás.
	Conocer las propias fortalezas y debilidades.		Predisposición a ayudar.
	Seguridad en sí mismo y en sus capacidades.		Conciencia de las relaciones jerárquicas de un grupo.
Autorregulación	Control de impulsos.		Aprovechar la diversidad.
	Sinceridad e integridad.	Habilidades sociales	Comunicación eficaz.
	Flexibilidad para afrontar los cambios.		Inspirar y dirigir a grupos.
Motivación	Consecución de logros.		Catalización de cambios.
	Compromiso con el grupo.	Capacidad de negociación y resolución de conflictos.	
	Iniciativa y optimismo.	Habilidad de equipo: colaboración y cooperación.	

4www.rieoei.org/deloslectores/1158Castro.pdf

Estas competencias pueden aprenderse y/o incrementarse a lo largo del crecimiento del individuo, debido a que la inteligencia emocional no es un atributo innato o heredado, por tal razón, las personas pueden adquirir dichas habilidades y así:

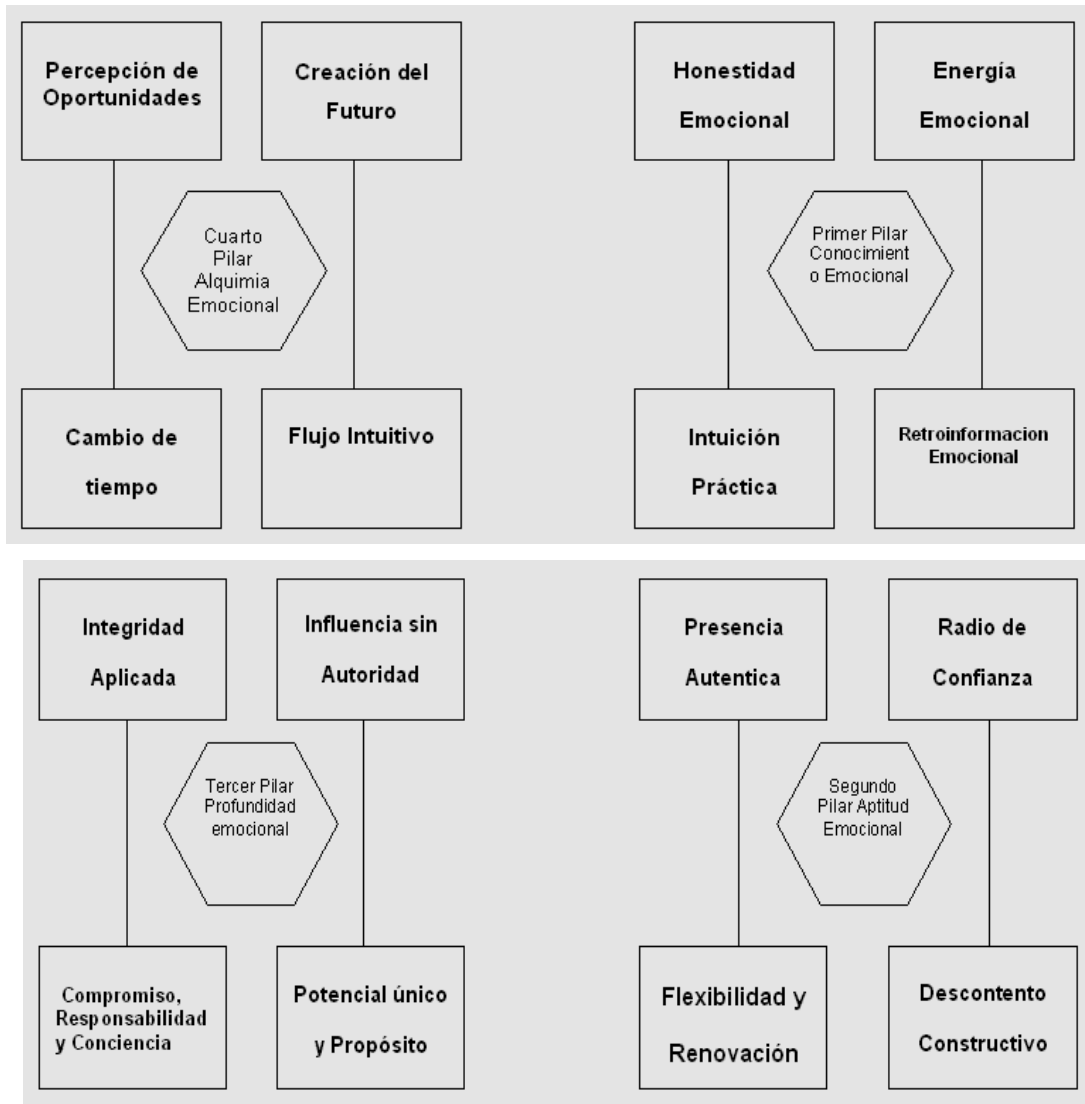
- saber qué emociones experimentan y por qué;
- percibir los vínculos entre sus sentimientos y lo que piensan, hacen o dicen;
- reconocer el efecto que tienen esas sensaciones sobre su desempeño;
- conocer sus valores y metas y dejarse guiar por ellos.

¹ En el capítulo 3 se abordará más detenidamente ambas competencias.

Robert Cooper y Ayman Sawaf (1997) definen la inteligencia emocional como “la capacidad de sentir, entender y aplicar eficazmente el poder y la agudeza de las emociones como fuente de energía humana, información, conexión e influencia” (Cooper & Sawaf, 2004, pág. XIV). Para ambos autores, las emociones ofrecen un manantial de sabiduría intuitiva y suministran información vital y potencialmente provechosa todos los minutos del día. A más de ello, son la fuente primaria de motivación e innovación y vitalizan e inspiran el buen sentido y la razón.

Cooper y Sawaf manifiestan que la inteligencia emocional surge de las operaciones del corazón y no de las divagaciones de un intelecto enrarecido, pues es el coeficiente emocional (CE) el que nos alienta a buscar nuestro desarrollo potencial y nuestras aspiraciones, convirtiendo las cosas en las que pensamos en hechos beneficiosos.

En su libro “La inteligencia emocional aplicada al liderazgo y a las organizaciones”, estos dos autores sostienen que las mejores decisiones, las empresas más dinámicas y rentables y las vidas más satisfactorias dependen en un 90% de la inteligencia emocional y en un 10% de la académica, lo que revela que la época del CI ha pasado a la historia, dando paso a un nuevo modelo creador, interactivo e inherente, capaz de cambio, aprendizaje, crecimiento y sinergia, como son los cuatro pilares de la IE que a continuación se representan gráficamente (en el Capítulo 2 se abordará detenidamente dicho Modelo):



5Cooper, Sawaf en: www.monografias.com/trabajos16/adiestramiento/adiestramiento2.shtml

1.3.2 **Inteligencia emocional y educación**

Muchos niños y adolescentes crecen sin las competencias emocionales y sociales necesarias para afrontar de forma favorable los distintos retos a los que son sometidos en el ámbito personal, profesional y relacional, esto se debe a que las escuelas priorizaron hasta finales del siglo XX, el conocimiento académico de los estudiantes, convencidos de que la parte afectiva pertenecía al plano privado del escolar y como tal, cada uno era responsable de la adquisición de este aspecto. No obstante, el siglo XXI ha traído consigo una nueva forma de ver y comprender el funcionamiento del ser humano y con ello, la necesidad imperiosa de educar las emociones y sentimientos tanto en el hogar como en la escuela y en la sociedad, ya que las sociedades posmodernas no buscan

máquinas que generen bienes materiales, sino ciudadanos satisfechos y felices consigo mismo y con su situación de vida. Por tal motivo, es indispensable que las instituciones educativas fomentan la inteligencia emocional, que puede ser definida como la facultad de armonizar lo cognitivo con lo emocional de modo que el ser humano “(...) logre atender, comprender, controlar, expresar y analizar las emociones dentro de sí y en los demás” (Gallego D. , 2006, pág. 85), lo que le permitirá enfrentar eficazmente las demandas y dificultades del entorno y obtener repercusiones positivas para sí mismo y para las personas que le rodean, a través de un conjunto de habilidades que tienen como finalidad la solidez afectiva.

También es fundamental que las escuelas creen e implanten programas enfocados en dicho aspecto, esto ayudará a prevenir los problemas causados por los mismos factores de riesgo emocional y social a los que están sometidos los niños y jóvenes, lo que les posibilitará:

- Ser más hábiles a la hora de percibir, comprender y manejar sus emociones, siendo capaces de extrapolar estas capacidades a las emociones de los otros, con el objetivo de establecer y mantener relaciones interpersonales de calidad.
- Poseer mayor número de estrategias de afrontamiento activo para solucionar los sucesos conflictivos.
- Reponerse de forma más rápida a los estados de ánimo negativos, lo cual influirá decisivamente sobre su salud mental y a su vez, sobre su rendimiento académico.
- Evitar conductas autodestructivas (consumo de alcohol, drogas, etc.) y comportamientos antisociales.
- Disminuir la ansiedad y la depresión, y una menor tendencia a tener pensamientos intrusivos.

Por tanto, si los planteles educativos logran llevar a cabo estos programas, se obtendrá como resultado personas emocionalmente inteligentes, que se “caracterizan por ser capaces de resaltar los aspectos positivos por encima de los negativos, valorar lo conseguido frente a las insuficiencias y los aciertos más que los errores, siguiendo la máxima de que lo importante no es acertar sino aprender a ser”. (Peña Garrido & Lozano, 2007).

A modo de conclusión del presente Capítulo, se puede afirmar que al contrario del CI la IE es un concepto nuevo, que busca la solidez afectiva del individuo, con el fin de que éste consiga enfrentar y afrontar óptimamente los requerimientos y desafíos de su

entorno, lo cual le generará un favorable bienestar psicoemocional y social. Para ello, es indispensable que la gente deje de creer que un alto coeficiente intelectual y un aprendizaje rico académicamente son los únicos factores determinantes para el éxito en la vida, pues esta creencia ha ocasionado que algunas instituciones educativas y algunos docentes todavía centran su metodología en elevar la capacidad mental del niño, adolescente y joven, dejando en segundo plano la historia personal y emocional del alumno, lo que impide la realización de proyectos comunes o la solución inteligente y pacífica de los inevitables conflictos debido al desconocimiento o la escasa comprensión de estos dos aspectos fundamentales.

No se trata únicamente de que el educador abarque las herramientas esenciales para el aprendizaje (como la lectura, escritura, expresión, cálculo y la solución de problemas) sino también los contenidos básicos para éste se lleve a cabo (conocimientos teóricos y prácticos, valores, principios y actitudes positivas de convivencia), y así los estudiantes puedan vivir dignamente, desarrollando sus capacidades al máximo, trabajando con eficiencia y mejorando su calidad de vida al tomar decisiones adecuadas (Delors, 2007, pág. 19).

CAPÍTULO II: COMPETENCIAS EMOCIONALES

Debido que aprender a hablar acerca de las emociones se está tornando cada vez más difícil en esta época, es importante recibir una oportuna y enriquecedora educación sustentada en habilidades emocionales, para ello se tomará como referencia en el presente capítulo las contribuciones de los psicólogos Daniel Goleman y Cooper-Sawaf, así como las aportaciones del Dr. Claude Steiner² (1975), quienes con sus planteamientos esperan que las personas aprendan a:

- Saber lo que quieren y sienten.
- Ser sinceros respecto a sus emociones y manejarlas creativamente.
- Expresar los sentimientos en el momento justo.
- Establecer adecuados intercambios afectivos con los demás.
- Aplicar el conocimiento que han adquirido respecto a sus emociones en los distintos ámbitos donde se desenvuelven, principalmente si su labor radica en formar a las nuevas generaciones.

2.1 Componentes de la Inteligencia Emocional según Goleman

Peter Salovey y John Mayer plantearon cinco cualidades para abarcar los conceptos de inteligencia intrapersonal e interpersonal, los mismos que también son recogidos por Daniel Goleman en su libro “La Inteligencia Emocional”, y que a continuación se mencionan:

2.1.1 *Inteligencia intrapersonal*

- **Autoconciencia**

La autoconciencia posibilita tener un profundo conocimiento de las emociones y del proceso que siguen nuestros pensamientos, con lo cual “podemos llegar a darnos cuenta

² Discípulo del Dr. Eric Berne, que fue el creador del Análisis Transaccional en la década de los cincuenta.

de la diferencia que existe entre sentir una emoción (...) y ser arrastrados por ella” (Gallego D. , 2003, pág. 55), lo que nos evita ser presa fácil de los “asaltos emocionales”.

La autoconciencia facilita poner y expresar en palabras los sentimientos que experimentamos en ese momento, lo que nos ayuda a transformarlos en algo real, tangible y manejable, ya que al poner nombre a lo que se siente, uno se apropia de ello. Además, ofrece la posibilidad de librarse de los sentimientos intensos y de aversión, pues no sólo permite identificarlos, sino también comprenderlos y actuar sobre ellos.

El reconocer y escuchar las emociones es algo muy útil a la hora de orientarnos a favor o en contra de decisiones específicas. Las señales emocionales que nos guían en esos instantes aparecen normalmente en forma de sensaciones viscerales a las que Antonio Damasio denominó “marcadores somáticos”, estos son una especie de alarma automática que nos advierten de un peligro potencial a partir de un determinado curso de acción, aunque también pueden alertarnos con respecto a una excelente oportunidad, entonces, cada vez que surge ese sentimiento visceral, podemos abandonar o seguir inmediatamente ese camino. En consecuencia, la clave para tomar decisiones personales más acertadas es estar en sintonía con nuestros sentimientos.

La capacidad de tener conciencia de uno mismo implica una atención continua a nuestros estados de ánimo, lo que se consigue por medio de la introspección, que nos hace ser conscientes del mundo interior y autorreflexionar sobre las experiencias vividas. Esta pausa emocional nos obliga a recapacitar sobre nuestros sentimientos y sus repercusiones, de tal forma que encontremos la solución más conveniente a la situación que generó el conflicto. No obstante, no todos los individuos realizan este proceso e incluso algunos nunca llegan a hacerlo.

Según Mayer, la gente suele adoptar tres estilos característicos para responder y enfrentar sus emociones:

1. Consciente de sí mismo: Hace alusión a las personas que son conscientes de sus humores mientras los están viviendo. Estos sujetos se caracterizan por poseer una gran claridad emocional, independencia y seguridad. También ostentan una buena salud psicológica y una visión positiva de la vida.
2. Sumergido: Se trata de individuos que a menudo suelen sentirse desbordados por sus sentimientos, ya sean positivos o negativos, y la mayor parte de las veces son incapaces de librarse de ellos. Son en general muy volubles y no muy

conscientes de sus estados anímicos, por lo que les resulta difícil controlar su vida emocional.

3. Aceptador: Si bien estas personas “perciben con claridad lo que sienten, tienden a aceptar pasivamente sus emociones como si fueran algo inamovible y predeterminado, y por tanto, no suelen plantearse el modificarlas” (Gallego D. , 2003, pág. 55).

A lo largo de su existencia, el ser humano experimenta infinitas emociones, que son percibidas, interiorizadas y valoradas a nivel personal y social mediante tres procedimientos:

- La autorreflexión sobre los propios sentimientos y sus consecuencias.
- Las reacciones emocionales positivas o negativas que los otros experimentan ante nuestras actitudes.
- La enseñanza directa de un proceso de reflexión e interiorización afectiva.

El educador debe observar y analizar concienzudamente estos tres aspectos, de forma que vaya aprendiendo “lecciones emocionales” sobre sí mismo y sobre su entorno. Para esta complicada tarea es básico que el docente adquiera una clara autoconciencia que le faculte a: reconocer sus fortalezas y debilidades, tener confianza de sí mismo, tomar decisiones oportunas, atender sus estados de ánimo interiores y la expresión que haga de ellos ante sus estudiantes, puesto que el modelo de comportamiento emocional que manifieste, será un acontecimiento determinante que influirá en el aprendizaje emocional de sus escolares.

- **Autocontrol**

Hace referencia a la habilidad para manejar proporcionalmente los impulsos biológicos y los estados internos y externos que influyen en las emociones, con miras a asumir la responsabilidad de los propios actos y reacciones. Igualmente, supone tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento, y desarrollar estrategias de afrontamiento.

El objetivo del autocontrol es el equilibrio, no la supresión emocional, porque cada sentimiento tiene su valor y su significado. No se trata de tener una existencia sin pasión o dejarse llevar por las emociones, por el contrario, como señaló Aristóteles, lo que se quiere es la emoción adecuada, con la intensidad correcta y en el momento conveniente.

Algunas personas poseen cierta destreza para enfrentarse a las tensiones emocionales que provocan los sucesos conflictivos, sin embargo, a otras les cuesta mucho confrontar los acontecimientos adversos y las emociones que los acompañan, como son:

- El enfado o irritación: Suele ser el estado de ánimo más duradero y difícil de dominar, principalmente porque la hipersensibilidad tiende a desencadenar una serie de pensamientos hostiles que alimentan el enojo y que en ocasiones pueden llevar al “secuestro emocional”. Si el enfado es muy intenso, se suele producir una incapacidad cognitiva que impide razonar apropiadamente.
- La ansiedad o preocupación: Se presenta ante una amenaza potencial que activa nuestro cerebro emocional, centrando toda la atención en el suceso y desencadenando pensamientos preocupantes que obligan a toda la mente a hallar obsesivamente una salida. La preocupación tiene como función buscar alternativas de respuesta, pero el problema surge cuando se ponen en marcha pensamientos circulares inquietantes al no descubrir soluciones positivas, lo que intensifica el estado emocional de ansiedad. Este hecho impide razonar correctamente y deja fuera de control a las emociones.
- El estrés: Puede deberse al proceso de acomodación a escenarios nuevos o imprevistos, así como a una inadecuada respuesta emocional de afrontamiento ante los hechos que lo suscitan. Para que exista una experiencia de estrés, no basta con que se dé un evento que ponga en peligro nuestro bienestar, pues también influye nuestro estado de ánimo, nuestras características personales y los recursos físicos y sentimentales con los que contamos.
- La tristeza o depresión ordinaria: Se origina frecuentemente como consecuencia de un período de adaptación a un cambio o a una pérdida significativa. La tristeza tiene como función proporcionar un espacio de reencuentro personal para ajustar nuestros procesos psicológicos y emocionales, y prepararnos para salir adelante. Pero cuando la melancolía y el abatimiento se convierten en compañeros constantes sin que haya un motivo concreto, las secuelas a nivel intelectual y anímico pueden ser desfavorables para el individuo.

La regulación emocional permite dirigir satisfactoriamente las reacciones antes mencionadas, logrando disminuir la impulsividad e incrementan la tolerancia a la frustración y la perseverancia a pesar de las dificultades, así como la capacidad para diferir recompensas inmediatas a favor de otras a largo plazo. Además, según Goleman

el control de las emociones le posibilita a la persona entrar en un “estado de flujo”, que supone un momento de máximo rendimiento, donde las emociones no se ven reprimidas ni canalizadas, sino que se ven activadas positivamente, alineadas y al servicio del rendimiento y del aprendizaje.

Para alcanzar un buen nivel de autocontrol es necesario que el sujeto adquiera progresivamente habilidades que le ayuden a hacer frente a las emociones que le invaden, mediante la utilización de tres estrategias o técnicas:

- Resolución de problemas: permite enfrentar correctamente los acontecimientos problemáticos y encontrar la mejor solución posible a estos, a través de la comunicación, la negociación y la mediación;
- Reestructuración cognitiva: tiene como objetivo identificar, analizar y modificar los pensamientos erróneos que las personas experimentan sobre un individuo o un evento determinado;
- Entrenamiento asertivo: se centra tanto en aprender a defender los derechos e intereses personales como en hacerlos valer y respetar en las situaciones de interacción.

A la par, es beneficioso aprender a autogenerar emociones positivas, es decir, a experimentar de forma voluntaria y consciente emociones afables y disfrutar de la vida.

La observación y la percepción de las emociones son indispensables en todo educador, debido a que continuamente se enfrenta a situaciones críticas y delicadas como: la hostilidad de algunos estudiantes, padres, colegas o autoridades, el estrés que provoca el inicio del nuevo año escolar, la ansiedad de preparar una nueva asignatura en la que no se tiene mayor experiencia y la crítica de un superior, entre otras. Al no poder manejar correctamente estas situaciones, que inicialmente se presentaban como un reto, se puede desembocar en una “inundación emocional” negativa. Por tal motivo, es fundamental que todo educador establezca un diálogo con sus emociones, lo que le ayudará a identificar lo que siente y controlarlo correctamente, convirtiendo de esta manera sus emociones en sus mejores aliadas.

- **Motivación**

Es la energía que nos mueve a conseguir un propósito o proyecto determinado. En el proceso de motivación intervienen factores internos y externos, al igual que cualidades

como: la perseverancia, el entusiasmo y la tenacidad. Dentro de la motivación también es importante la autopercepción, pues de ésta depende que el individuo se perciba competente, responsable y eficiente o todo lo contrario.

En la medida que nuestras emociones entorpecen o favorecen nuestro desempeño y la obtención de los objetivos que deseamos, la motivación también es decisiva, ya que la fuerza de voluntad, el placer por lo que se hace y la capacidad de sacrificarse por un propósito más elevado, contribuyen a lograr las metas que nos hayamos planteado.

En la motivación participan algunos aspectos esenciales:

- El motivo o impulso que nos mueve a actuar. Los motivos dirigen nuestra conciencia hacia las oportunidades que más nos interesan, pero estos fines tienen que vislumbrarse como algo asequible y alcanzable, debido a que nos esforzamos en la medida en que tenemos la esperanza de obtener lo que anhelamos. Como dice Goleman, “desde la perspectiva de la inteligencia emocional, abrigar esperanzas significa que uno no cederá a la ansiedad abrumadora, a una actitud derrotista, ni a la depresión cuando se enfrente a desafíos o contratiempos” (Goleman D. , 1996, pág. 113), por el contrario, uno debe creer que tiene la voluntad y los medios para confrontar los retos y hacerse merecedor del éxito.
- Las expectativas ante la consecución de la acción y los resultados. Hay varios tipos de expectativas, pero en general podemos diferenciar entre expectativas de eficacia y expectativas de resultados. Las primeras hacen referencia al criterio que tiene la persona sobre su capacidad de efectuar una tarea en particular. Las segundas hacen alusión a las estimaciones que hace el sujeto sobre las consecuencias que tendrá una conducta, decisión o acción concreta.
Los individuos que basan sus expectativas en un análisis detenido de sí mismos y de sus posibilidades poseen un mejor autoconcepto y una mayor autoestima, se automotivan más, tienen aspiraciones más elevadas y son más constantes. En cambio, los sujetos que basan sus expectativas en factores externos, en el azar o en la suerte, se perciben como ineficaces, luchan menos, se conforman con resultados mediocres y se rinden fácilmente.
- La atribución que damos a nuestros éxitos o fracasos. Las reacciones emocionales suscitadas por el triunfo o la derrota de un resultado dependerán de las explicaciones causales que hayamos hecho del mismo, por ejemplo, si hemos

salido airosos en la realización de una tarea y somos conscientes de que ha sido consecuencia de nuestra habilidad, la reacción emocional será de orgullo y satisfacción. En otras palabras, la infinidad de elucidaciones que se pueden hacer de un resultado y la subjetividad u objetividad de éste, explican los distintos estados de ánimo que tienen las personas ante los logros obtenidos o no.

- La iniciativa y el optimismo. La iniciativa es una cualidad que permite adelantarse a los acontecimientos y preverlos, lo que le posibilita al sujeto anticipar las dificultades y planificar estrategias, al igual que reconocer y aprovechar las oportunidades favorables cuando surgen. Por otro lado, el optimismo está estrechamente relacionado con la esperanza, con el convencimiento que se puede salir adelante a pesar de las decepciones. Las personas optimistas insisten, perseveran, “funcionan más desde las expectativas de éxito que desde el miedo al fracaso y consideran que las dificultades se deben más a circunstancias controlables que a la incapacidad personal” (Gallego D. , 2003, pág. 122).

Es indispensable que el docente identifique sus fortalezas y debilidades para que pueda proponerse retos reales y asequibles, que le ayuden a adquirir confianza en sus capacidades y una percepción de competencia, que se transmitirá a sus educandos. Estos a su vez se sentirán motivados al no tener que alcanzar las expectativas sobredimensionadas de su educador, ya que éste les permitirá determinar sus propias metas por medio de una retroalimentación positiva, que tiene como finalidad incrementar su autoeficacia y por ende, favorecer el aprendizaje intelectual y emocional.

2.1.2 *Inteligencia interpersonal*

- **Empatía**

Es la capacidad de detectar y comprender la experiencia subjetiva de otra persona. El proceso de interiorización de las emociones de los demás se fundamenta principalmente en la conciencia de uno mismo y en el autocontrol. También son características esenciales de la empatía:

- a. La habilidad para reconocer las expresiones no verbales. Los gestos, la postura corporal y los rasgos faciales facilitan la comunicación de los estados de ánimo, regulan la manera en que los demás reaccionan ante nosotros, al inferir la información de nuestras expresiones emocionales; a más de ello, promueven la

interacción social, pues una sonrisa, una mirada directa y un rostro afable indican apertura, confianza y afecto.

- b. El arte de escuchar activamente. Al estar atentos a los mensajes que nuestro interlocutor emite, le hacemos saber que nos interesa y, por tanto, le hacemos sentir comprendido, apreciado y a gusto. Asimismo, el hablar y sentirse escuchado es un buen ejercicio de clarificación y reflexión que ayuda en la interpretación de los procesos mentales y emocionales.

Goleman sostiene que los individuos dotados de un buen nivel empático se distinguen por:

- Permanecer atentos a las señales emocionales de los demás.
- Ser sensibles y tolerantes a las opiniones ajenas.
- Prestar ayuda a los otros.
- Controlar favorablemente las propias emociones para no terminar bloqueados y exhaustos ante tanta carga emocional.

Cabe recalcar que entender los sentimientos y razonamientos de las personas, no conlleva cambiar o disentir sobre nuestros propios puntos de vista.

Las manifestaciones empáticas aparecen en los primeros años de vida y su desarrollo depende en gran parte de los procesos de sintonía o disarmonía. El psicólogo Daniel Stern (1985) afirma que la “sintonización emocional” surge cuando el infante poco a poco va constatando que sus sentimientos son captados, aceptados y correspondidos con empatía, es decir, cuando los progenitores transmiten al niño la sensación de saber lo que éste siente, lo que a su vez, le proporciona la sensación de que los otros pueden y quieren compartir sus sentimientos. Por el contrario, la disarmonía entre padres e hijos puede llevar a que el niño deje de expresar sus emociones e incluso a que deje de experimentarlas, debido a que algunas emociones pueden desvanecerse del repertorio de sus relaciones íntimas, especialmente en el caso de que éstas fueran desalentadas durante la niñez, convirtiendo al sujeto en un individuo indiferente, desequilibrado o socialmente torpe.

De igual forma, Stern sugiere que el aprendizaje infantil de la empatía se halla mediatizado por la forma en que las personas que rodean al infante reaccionan ante el sufrimiento ajeno, puesto que la imitación permite que los niños desarrollen una amplia

selección de respuestas empáticas, que son puestas en práctica a la hora de brindar ayuda a quien lo requiere.

Difícilmente el docente puede convertirse en un sujeto significativo y digno de confianza para sus estudiantes si no empatiza con sus sentimientos, por ello es imprescindible que el educador entienda y actúe (de acuerdo a sus posibilidades), ante los momentos críticos y gratificantes de sus escolares, para establecer una relación de sintonía que rompa la barrera de indiferencia que en muchos de los casos la educación tradicional ha instaurado.

Un primer paso para entrar en contacto con los educandos es reconocer e interpretar sus señales emocionales, sean éstas verbales o no verbales. Posteriormente, será necesario crear un clima favorable que beneficie la comunicación y la obtención de información, lo que le posibilitará al educador ofrecer las soluciones más factibles a los problemas o dificultades de sus alumnos. Sin embargo, es importante que en el proceso de empatía, el docente no se deje arrastrar por las emociones que le provocan los conflictos, porque su manera de afrontar las distintas situaciones, servirá a los demás como un valioso referente.

- **Habilidades Sociales**

Son un conjunto de conductas emocionales que manifiesta un individuo dentro de un contexto interpersonal y tienen la característica de ser socialmente aceptadas. Cualquier proceso de relación interpersonal tiene lugar a través de la comunicación, que puede ser definida como “la interacción recíproca que se produce entre dos o más interlocutores en el marco de secuencias de comportamiento verbal y no verbal, orientadas por sentimientos que transmiten información o mensajes” (Gallego D. , 2003, pág. 198). La naturaleza interactiva y dinámica de la comunicación nos permite influir positivamente en determinadas actitudes, sentimientos y acciones de los demás, lo que genera resultados socialmente efectivos, pero para ello es necesario aprender a: elegir el momento y lugar propicio, mantener un estado emocionalmente tranquilo y controlado, escuchar activamente, empatizar y ser tolerantes frente a las opiniones de los otros. Al mismo tiempo, es imprescindible adquirir un estilo de comunicación asertivo, que implica expresar lo que se quiere y se desea de modo claro, honesto y conveniente, mostrando respeto hacia el punto de vista de las personas.

La infancia es el período donde empieza a darse el aprendizaje directo e indirecto de las habilidades sociales; desde pequeños vamos conociendo, mediante nuestros progenitores el uso correcto de las reglas sociales que nos llevarán a desenvolvemos apropiadamente en nuestras relaciones, así como el impacto emocional que nuestros sentimientos y acciones provocan en las personas que nos rodean. Estos dos tipos de aprendizaje, nos indican que las emociones son al mismo tiempo, el medio y el mensaje, debido que en cada encuentro que sostenemos emitimos señales emocionales y éstas, a su vez, afectan a las personas que nos rodean, produciéndose un feedback continuo que nos ayudará a adaptarnos y acomodarnos a los diversos escenarios sociales.

Domingo Gallego (2003) en su libro “La Inteligencia Emocional: implicaciones en la educación y en el mundo laboral”, reúne una serie de cualidades que poseen los individuos socialmente competentes, las mismas que pueden resumirse en las siguientes puntos:

- Empatizan fácilmente con los demás al interpretar correctamente sus emociones y sentimientos.
- Poseen una mejor capacidad para resolver conflictos.
- Tienden a elegir la respuesta social más satisfactoria ante los acontecimientos problemáticos, sin paralizarse por bloqueos cognitivos o emocionales.
- Saben contagiar sus emociones positivas y optimistas sobre la vida.
- Manejan equilibradamente su realidad privada y su imagen pública, ya que no viven solamente pendientes de lo que los otros esperan de ellos, por el contrario, buscan tanto su bienestar personal como el de los demás.
- Respetan los derechos, creencias y opiniones ajenas.
- Evalúan detenidamente el feedback interno y externo, aprovechando la información que reciben para adaptarse mejor a las circunstancias.

En el ámbito escolar se producen numerosas interacciones entre todos los miembros que conforman la comunidad educativa, por ello es importante establecer una convivencia saludable y enriquecedora, que posibilite el desarrollo personal y el aprendizaje académico en un entorno positivo de comunicación.

Algunos de los problemas a los que se enfrentan los profesionales de la educación, surgen a raíz de la escasa competencia social que tienen sus estudiantes, pues se suele enseñar habilidades sociales desde el “currículum oculto”, es decir que estas habilidades no se encuentran de manera específica y sistemática en el currículum escolar

y, en consecuencia, han quedado al criterio y a la buena voluntad del docente; si éste carece de las competencias emocionales mencionadas, se le dificultará poner fin a los conflictos que surjan. Por tal razón, es primordial que las autoridades de los planteles establezcan programas eficaces que estén orientados a recuperar y alentar la afectividad en todas sus dimensiones, y que estén destinados tanto a los escolares como a los profesores, pues estos últimos son observados e imitados como modelos a seguir.

2.2 Los Cuatro Pilares de la Inteligencia Emocional

Los estudios enfocados en inteligencia emocional, muestran que si un niño a lo largo de su crecimiento adquiere un buen nivel de competencias afectivas, éstas no sólo le ayudarán a enfrentar satisfactoriamente las demandas académicas, sino que también le permitirán a largo plazo, desempeñarse óptimamente en el trabajo y establecer relaciones estables y sólidas.

A raíz de esta concepción, se empieza a dar mayor relevancia a la inteligencia emocional y por tanto, a fomentarla en el ámbito educativo y principalmente organizacional, lo que llevó a Robert Cooper y a Ayman Sawaf a establecer el papel fundamental que juegan las aptitudes emocionales en el desempeño laboral, a través de investigaciones de campo realizadas en empresas, agencias gubernamentales y organizaciones no lucrativas de todo el mundo. Gracias a ello, plantean la teoría de los cuatro pilares que tiene como finalidad formar profesionales de éxito; sus propuestas pueden y deben ser acogidas en cualquier empresa, incluida la educativa, pues un personal motivado coadyuva en la obtención de las metas institucionales.

2.2.1 Primer pilar: Conocimiento Emocional

El conocimiento emocional proviene del funcionamiento del corazón, de ahí nace la energía que nos motiva a buscar, identificar y perseguir nuestro potencial y propósito.

Cooper y Sawaf aseveran que la cultura nos ha enseñado tanto a no confiar en las percepciones interiores, como a desechar la intuición en beneficio de una guía racional y aparentemente más responsable. No obstante, en las observaciones realizadas por ambos autores a directivos y empresarios, han conseguido comprobar que en las

decisiones y actuaciones importantes son las corazonadas las que señalan el mejor camino.

El primer pilar crea un espacio de eficiencia personal y confianza mediante:

La honestidad emocional: consiste en escuchar, reflexionar y actuar de acuerdo a lo que nos dictan nuestros sentimientos, ya que estos nos hacen auténticos y consecuentes con nosotros mismos y con los demás.

Energía emocional: se centra en incrementar la productividad y la eficacia en las actividades que realizamos cotidianamente por medio de la energía que proviene del “corazón”, que genera fuerza, persistencia y creatividad para desempeñar satisfactoriamente la labor requerida. Para aumentar los niveles de energía es indispensable:

- a. Evitar la rutina.
- b. Efectuar pausas estratégicas de 20 o 30 minutos para cambiar de foco mental.
- c. Destinar algunos minutos a hacer ejercicio físico.
- d. Comer alimentos sanos y nutritivos.
- e. Cultivar el humor, pues éste mejora los procesos de trabajo como: el buen juicio, la solución de problemas y la toma de decisiones.
- f. Adecuar favorablemente el ambiente laboral.
- g. Dormir alrededor de 6 horas diarias.

Retroinformación emocional: toda sensación es una señal, una llamada de atención que nos ayuda a corregir nuestra conducta en el momento indicado. Cada emoción tiene su utilidad, por lo que es necesario reconocerlas con honestidad y así ponerlas al servicio de una meta valedera, en lugar de negarlas, ignorarlas o minimizarlas.

Intuición práctica: implica tanto percibir continuamente las oportunidades que la vida nos brinda, desde la perspectiva de la razón y principalmente de la intuición, como resolver los problemas de manera creativa y con empatía.

2.2.2 Segundo pilar: Aptitud Emocional

Hace referencia a la posibilidad que tiene el ser humano para crear y fomentar en sí mismo actitudes y habilidades emocionales que le sean favorables, así como aprender de los errores propios y ajenos para alcanzar el enriquecimiento personal.

El segundo pilar incluye cuatro aspectos:

Presencia auténtica: según Cooper y Sawaf la autenticidad es una fuerza que emana no sólo de la mente sino también del corazón, que tiene como fin transmitir en cada momento la verdad emocional de quiénes somos. Asimismo, la presencia auténtica permite crear diálogos genuinos con las personas y un clima de confianza, debido a que se deja de encubrir o disimular las emociones que se experimentan.

Radio de confianza: cuando el individuo confía en sí mismo, puede extender esa confianza hacia las personas con quien convive y recibirla de regreso, lo que genera un ambiente positivo de trabajo, donde prima el diálogo franco, la integridad en las acciones y la cooperación sincera.

Descontento constructivo: implica convertir la desavenencia o el desacuerdo en un medio útil para el progreso, puesto que al canalizar estas actitudes, pueden surgir ideas creativas y oportunidades que permitan hallar la solución más conveniente. Al encaminar correctamente el descontento, se evita caer en disputas o enfrentamientos que conduzcan a conductas defensivas o una búsqueda desmedida del bienestar personal sobre los intereses de los otros.

Flexibilidad y renovación: los acontecimientos, sean planeados o fortuitos, suscitan un cambio favorable o desfavorable en nosotros; aceptar esto, es el primer paso para usar las circunstancias, aunque sean adversas, de modo constructivo para nuestra vida. Como decía Heráclito, lo único constante es el cambio y por tanto, debemos ser lo suficientemente flexibles para adecuarnos a él y al mismo tiempo renovarnos.

2.2.3 Tercer pilar: Profundidad Emocional

Consiste en conocer lo que uno es y lo que puede llegar a ser gracias a sus propias aptitudes, cualidades y principios éticos.

La profundidad emocional se apoya en los siguientes puntos:

Potencial único y propósito: la autoconsciencia nos ayuda a identificar con certeza nuestras habilidades, talentos y alcances, lo cual nos posibilita tomar conciencia de lo que queremos y podemos lograr, y así plantearnos retos reales y adecuados a nuestras capacidades.

Integridad aplicada: la integridad equivale a ser auténticos y leales con nosotros mismos y con la gente que nos rodea. Igualmente, conlleva cumplir cabalmente cualquier actividad que se realice y anteponer lo correcto por encima de los privilegios o el poder.

Influencia sin autoridad: hace referencia a la facultad que tiene un individuo para convencer a las personas por medio de tácticas de persuasión efectivas, basadas en el respeto y en valores morales, pues siempre será mejor convencer que vencer por imposición. Para Cooper y Sawaf, la influencia sin autoridad origina relaciones interpersonales valiosas con buenos niveles de comunicación, sentimientos de bienestar y promueve la sana complicidad.

Compromiso, responsabilidad y conciencia: en el ámbito personal y profesional es primordial saber cumplir las promesas que se hace, y saber realizar a conciencia y con responsabilidad las labores que se desempeñan diariamente.

2.2.4 Cuarto pilar: Alquimia Emocional

Cooper y Sawaf definen a la alquimia como “cualquier facultad o proceso de transmutar una sustancia común considerada de poco valor, en algo de gran valor” (Cooper & Sawaf, 2004, pág. 219), al sostener que las “corazonadas”, el entusiasmo, el descontento y otras energías emocionales pueden aplicarse como catalizadores o antídotos de cambio, que posibilitarán corregir y dirigir favorablemente las emociones y sentimientos, y por ende el desarrollo personal y social del individuo.

El cuarto pilar se encuentra constituido por:

Flujo intuitivo: cuando el sujeto fomenta su parte intuitiva, ésta permanece activa y fluye satisfactoriamente, convirtiéndose en una excelente guía del éxito, ya que es el sexto sentido el que nos posibilita: percibir las oportunidades, tomar decisiones más acertadas y rodearnos de personas que promuevan nuestro enriquecimiento cognitivo, espiritual y social.

Creación del futuro: implica asumir riesgos creativos y animarse a transitar por territorios desconocidos, aun cuando se cometan errores en el camino. La mayor parte del tiempo debemos procurar producir nuevas ideas y romper las ataduras que nos limitan en pro de un mejor futuro, que sea más gratificante.

Percepción de la oportunidad: es necesario dejarse sorprender todos los días por cosas diferentes y nuevas, pues si uno se ciñe a la rutina, difícilmente percibirá la riqueza de posibilidades que le rodean, por ello es indispensable suprimir los “candados cognitivos” que inhiben la apertura mental como los procesos creativos.

Desplazamiento reflexivo en el tiempo: es la capacidad de usar la proyección cronológica para experimentar el futuro imaginario, en otras palabras, consiste en orientar nuestra intuición creativa a partir de los sucesos pasados a eventos venideros y luego a la experiencia presente, para así cambiar nuestras perspectivas y prever nuevas oportunidades.

El desplazamiento reflexivo en el tiempo permite experimentar a fondo un momento específico y captar intuitivamente las conexiones y los sentimientos evocados durante ese momento. No es sólo la idea de algo futuro o pasado; es sentir (...) que uno está realmente allí, sentir la experiencia por uno mismo y reflexionar sobre ello y posicionarse para hacer algo más eficaz y tal vez más innovador en el presente (Cooper & Sawaf, 2004, pág. 239).

2.3 Claude Steiner y la educación emocional

El Dr. Steiner afirma que las personas erigimos frecuentemente barreras psíquicas que nos ayudan a separarnos tanto del dolor que sufrimos por un hecho traumático, como de los habituales altibajos del crecimiento y de la vida diaria. Sin embargo, sostiene que estas paredes psíquicas nos aíslan de nuestros sentimientos más profundos, convirtiéndonos en individuos adormecidos emocionalmente. Además, en algunos momentos estas paredes pueden derrumbarse, lo que ocasiona una inundación de emociones fuertes y destructivas.

Según Steiner, para impedir que esto suceda es necesario primero recordar el suceso doloroso o la dificultad por la que se está atravesando y segundo, conversarlo con un interlocutor comprensivo y empático. Este último punto a veces no ocurre, ya que el trauma emocional en muchos de los casos suele ser conservado como un secreto que nos obliga a vivir con pensamientos, deseos y sentimientos ocultos. Esta situación a la larga nos conduce a crecer sin un yo emocional, por lo cual no podemos comprender nuestros sentimientos y menos aún entender los de los demás.

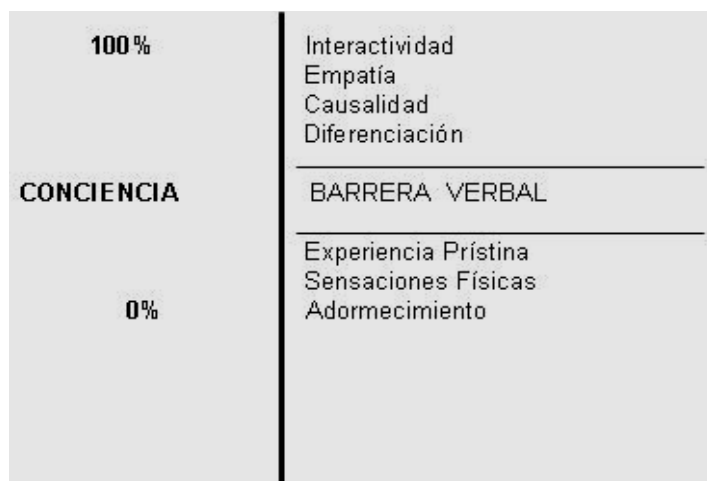
Por ello, es fundamental recibir desde pequeños una buena educación emocional que nos permita entrar en contacto directo con nuestros sentimientos y así identificarlos, interpretarlos y expresarlos de manera productiva. Como lo mencionan Ferraro, M. y Figueroa, C. (2003) “en primer lugar hay que aprender a reconocer nuestras señales

emocionales para poder nombrarlas y aceptarlas sin juicio y sin prejuicio, y posteriormente dirigir las al objetivo deseado, hasta llegar a desarrollar la capacidad de profundizar en ellas y aprender su lección” (Rivas, 2006, pág. 10).

No obstante, es pertinente señalar lo que sugiere Goleman y otros autores, al indicar que nunca es tarde para aprender a desarrollar nuestras competencias afectivas, principalmente si nuestra tarea profesional radica en formar a niños, adolescentes y jóvenes.

La educación emocional también potencializa el desarrollo personal, debido a que mejora significativamente las relaciones interpersonales, al enfatizar la afectividad, la cooperación, el sentimiento de comunidad y la responsabilidad, al enseñarnos dónde, cuándo y cómo expresar nuestras emociones.

Asimismo, Steiner explica que la mayor parte de los individuos carecen o tienen poca conciencia de la fuerza de sus emociones y de los eventos que las originan, lo que les imposibilita desarrollar sentimientos de empatía y habilidades sociales. Por tal razón, la base de la educación emocional es la conciencia emocional, que significa: saber lo que sentimos y saber lo que otros sienten. Los distintos niveles de conciencia emocional que experimentan las personas son:



3Claude Steiner en: www.monografias.com

Adormecimiento: el sujeto no tiene conciencia de sus propias emociones y sentimientos, a pesar de ser éstos muy fuertes.

Sensaciones físicas: en este estado de conciencia emocional el individuo experimenta las sensaciones físicas que acompañan a las emociones, pero no logra identificarlas, ni sabe qué las ocasiona, lo que genera una somatización.

Experiencia prístina: la persona es consciente de sus emociones, sin embargo las vive de manera desbordada y poco controlada, por lo cual no consigue comprenderlas ni expresarlas en palabras.

Barrera verbal: una vez que el sujeto cruza esta barrera, podrá hablar acerca de sus emociones, lo que le permitirá acrecentar su conciencia emocional. Para esto, es indispensable un entorno que acepte y aliente su discurso afectivo.

Diferenciación: reside en reconocer las diferentes emociones con su respectiva intensidad y duración.

Causalidad: cuando el individuo comienza a entender la estructura exacta de sus sentimientos, empieza a comprender las causas que los originan, las circunstancias que los disparan y las respuestas emocionales que emite.

Empatía: mientras mayor conciencia tenga la persona de sus propias emociones, podrá percibir e intuir de mejor forma los distintos matices y sutilezas que presentan los sentimientos de quienes la rodean.

Para Steiner, la intuición o el sexto sentido es la facultad que hace posible la empatía, que consiste en “estar completamente abierto a experimentar intuitivamente los sentimientos de los demás, a veces tan claramente como los propios” (Steiner, 1998, pág. 60).

Interactividad: un sujeto empático debe conocer cómo los otros van a responder a las distintas situaciones y emociones, y cuándo la interacción va a cambiar para mejor o para peor, es decir, que debe saber cómo van a interactuar los sentimientos de los demás frente a un suceso doloroso o placentero, para así brindarles el apoyo preciso en el momento en que éstos lo requieran.

La conciencia de la interactividad emocional tiene que ver con la comprensión de la manera en que las emociones, cual productos químicos, se combinan para crear nuevas sustancias que uno no podría prever observando los componentes aislados. Estas combinaciones pueden ser creativas, inertes o explosivas (...). La habilidad para prevenir estas reacciones sólo puede provenir de una gran experiencia acumulada o de una gran sabiduría (Steiner, 1998, pág. 65;).

El Dr. Steiner propone en su libro “La Educación Emocional” un *entrenamiento afectivo* de tres pasos:

1. Abrir el corazón

El primer paso para una correcta educación emocional es abrir el corazón, porque al liberar a la sede de nuestros sentimientos, de los impulsos restrictivos y dañinos podremos proporcionar y recibir caricias auténticas que nos engrandezcan como seres humanos.

Una caricia es una unidad de comunicación, es una transacción en la cual una persona transmite información consciente a otra, quien a su vez responde a las demandas de su interlocutor. Las caricias pueden ser físicas (un abrazo, unas palmadas) o verbales (que guapo te ves), positivas (una sonrisa, un beso) o negativas (un insulto).

Según Steiner todos reclamamos caricias, pero éstas no siempre fluyen libremente, puesto que nos cuesta darlas, pedir las o aceptarlas. Esto se debe a la economía de caricias que nos ha impuesto el Padre Crítico³, quien nos envía mensajes desalentadores que nos impiden ponernos en contacto con nuestras emociones y con las de los demás. En definitiva, al seguir los dictados de la economía de caricias, los intercambios afectivos se reducen drásticamente, lo que origina un efecto colateral perjudicial, debido a que el individuo comienza a aceptar o buscar caricias inapropiadas, al no poder obtener las caricias que requiere.

Claude Steiner sostiene que antes de comenzar a dar caricias es primordial:

- Pedir permiso y respetar los límites y sentimientos ajenos, así evitamos una posible respuesta defensiva por parte del otro. Cuando uno va a otorgar una caricia debe preguntar a su interlocutor si está de acuerdo en recibirla, para esto, se puede emplear un comentario como: “¿te puedo decir algo que me gusta de ti?”.
- Ser sincero, las caricias que se brindan a quienes nos rodean deben provenir de lo más profundo de nuestro corazón.

³ Estado del yo negativo y prejuicioso.

- Enfrentarse al Padre Crítico, rompiendo los prejuicios, los pensamientos desalentadores y coercitivos, que no dejan que podamos expresar libre pero respetuosamente nuestros sentimientos.

De igual forma, es esencial aprender a recibir caricias, esto se logra identificando lo que queremos, aceptando lo que deseamos y rechazando cortésmente lo que consideramos poco enriquecedor.

2. Reconocer el panorama emocional

Cada emoción que se experimenta tiene una razón, una causa definida que habitualmente se relaciona con el comportamiento de alguien, pues es indudable que provocamos emociones positivas y/o negativas en los demás. En consecuencia, es fundamental comprender la conexión que existe entre los sentimientos de una persona y sus acciones, pero principalmente, entender la conexión que existe entre las acciones de un individuo y los sentimientos que genera en quienes lo rodean.

Para ello, Claude Steiner propone el método de *afirmación de acciones/ sentimientos*, el cual, posibilita describir la acción de un sujeto y la reacción emocional que suscita en el otro. La versión esquemática de esta transacción es la siguiente:

“Cuando tú (acción), yo sentí (emoción)”.

Para que esta transacción funcione, es necesario no confundir la acción con la motivación y los sentimientos con los pensamientos, en otras palabras, no se debe agregar un juicio valorativo a la acción (cuando me lastimaste al interrumpirme), y menos aún, suponer lo que el otro piensa o siente (cuando interrumpiste la conversación, sentí que tú estabas molesto). También, es necesario asimilar los comentarios desfavorables que los otros emiten cuando nuestra actitud ha sido impropia, pues tendemos a responder defensiva y agresivamente, lo que obstaculiza el diálogo y nos impide ser conscientes de nuestros errores.

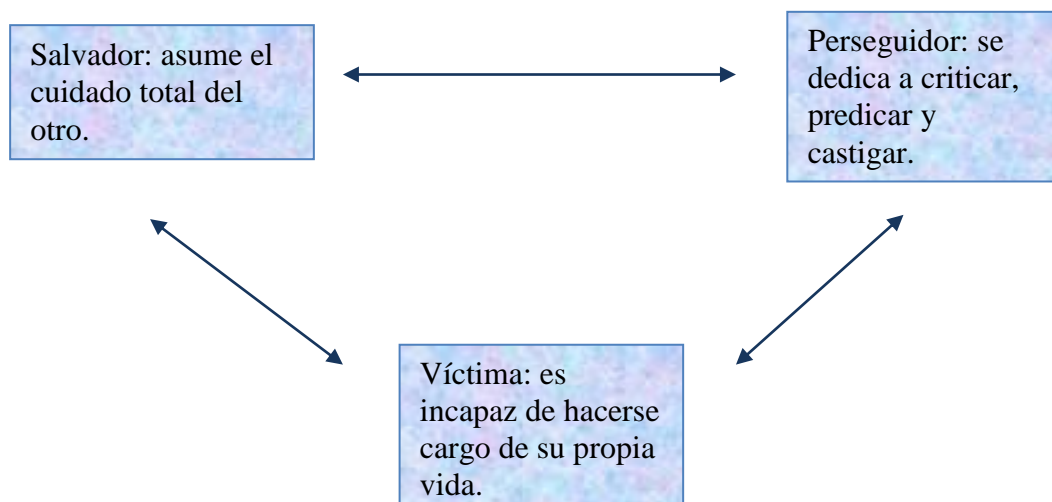
Cuando la afirmación de acciones/ sentimientos es correctamente formulada se logra un importante efecto clarificador, se eliminan las culpas y las presunciones, y uno aprende a ceñirse a los hechos y a sus sentimientos, lo que tiende a reducir los malos entendidos y por ende, la magnitud de los conflictos. Además, este método arroja luz sobre el

panorama emocional de las personas con quienes nos desenvolvemos, al poder identificar lo que sienten, con cuánta fuerza y por qué.

3. Hacernos responsables

La vida se compone de experiencias cotidianas que se van configurando según nuestro comportamiento y decisiones. Pero muchas de las experiencias que hemos vivido no han sido enriquecedoras, por el contrario, han ocasionado profundas heridas en nuestros corazones y en los de los individuos con los que convivimos. Esto se debe a que continuamente nos dejamos guiar por incorrectos patrones mentales, que hacen que cometamos varias veces los mismos errores.

Por tal motivo, la parte más importante del entrenamiento emocional consiste en rectificar dichos esquemas y asumir la responsabilidad de nuestras faltas. Para ello, es necesario comprender los tres roles destructivos que solemos desempeñar en nuestras relaciones interpersonales. Estos roles son:



La exagerada necesidad de ayudar a los demás, desemboca tarde o temprano en problemas y conflictos, ya que no se puede subsanar y solucionar todas las demandas de las personas. Cuando el salvador se cansa de sobreproteger y cubrir los requerimientos ajenos, es inevitable que desarrolle sentimientos de frustración, resentimiento y enojo, lo cual, a su vez, genera en el que recibía su inadecuada generosidad, sentimientos de culpa, dependencia y vulnerabilidad hacia su nuevo perseguidor, convirtiéndose en una víctima indefensa.

Para eliminar de nuestro repertorio estas tres formas de actuación, es necesario tener en claro lo que uno desea, lo que uno no desea y lo que le corresponde, es decir, discriminar las cantidades justas de responsabilidad que deben distribuirse en una relación. Así evitamos saturarnos de emociones negativas y de cargas que no nos conciernen.

Igualmente, al apartar de nuestra vida estos roles podremos admitir el daño que causamos a los demás con nuestras acciones, sentir y demostrar un verdadero arrepentimiento y sobretodo enmendar la equivocación cometida.

En consecuencia, la alfabetización emocional que promueven los tres autores antes referidos, de acuerdo a sus propias teorizaciones, se centran en proporcionar a las personas, independientemente de su edad, condición social o profesión, las herramientas que necesitan para salir del adormecimiento afectivo en el que viven o del caos psíquico que les impide llegar a tener una vida emocional más equilibrada, consecuente y plena, que pueda ser extrapolada favorablemente hacia los otros.

CAPITULO III: LAS EMOCIONES EN LA CULTURA Y EN LA EDUCACIÓN FORMAL

Las emociones constituyen un elemento esencial, a la vez paradójico y muy complejo de la existencia humana, ya que las emociones “son la matriz sobre la que se mueve la vida social, son tipos básicos de conductas relacionadas, sobre las que se da la comunicación necesaria para crear los diversos mundos culturales” (Fericgla, 2000, pág. capítulo I). El hecho de vivir en una cultura nos condiciona a reaccionar de una forma concreta y no de otra, por ello es imprescindible conocer brevemente en este Capítulo, cómo determinadas circunstancias ambientales e históricas han configurado las respuestas emocionales de los latinoamericanos y concretamente de los ecuatorianos, ya que estas respuestas influyen profundamente en nuestras percepciones y en nuestros procesos cognitivos, a más de condicionar la forma en que cada ser humano establece las relaciones con los demás.

Por otra parte, la educación tiene como uno de sus propósitos primordiales buscar la integración del individuo en la sociedad de forma activa, digna y equilibrada, esto le permitirá al sujeto, independientemente de su edad, vivir en armonía consigo mismo y con quienes lo rodean. Por tal motivo, no es posible desligar el proceso educativo y la formación docente, de la cultura, del fenómeno social y de las situaciones reales (como por ejemplo las económicas o políticas) en donde se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que es imprescindible que toda la comunidad educativa, y particularmente los maestros, tengan presente en su labor diaria dichas dinámicas, para así poder responder eficientemente a las demandas de su contexto y, por ende, a las de sus estudiantes. En consecuencia, en este Capítulo se abordarán ciertas características y parámetros que el profesor debe tener en cuenta tanto a la hora de educar emocionalmente a sus alumnos, como a la hora de mediar en la solución de los conflictos que pueden surgir con ellos.

3.1 Influencia de la cultura y de la sociedad en el manejo de las emociones

Uno de los aspectos de interés en el estudio de las emociones, es el referido a las diferencias o semejanzas que existen entre las culturas respecto a la variedad de formas en las que se puede experimentar y expresar los sentimientos. Según Markus y Kitayama (1991), las personas pueden ser alentadas o desalentadas a expresar y demostrar determinadas emociones en el momento en que éstas surgen, ya que las manifestaciones afectivas se hallan mediadas por las normas de aceptación y de rechazo que posee el grupo cultural, pues las investigaciones realizadas por antropólogos y sociólogos en esta área, muestran que las reacciones verbales y subjetivas, así como los procesos de regulación y afrontamiento emocional, están fuertemente relacionados con la variabilidad cultural.

El Doctor en Ciencias Sociales Geert Hofstede (1991) realizó un estudio de campo en América Latina, a partir del cual expone algunas características emocionales de los individuos latinoamericanos, como son: poseer un cierto fatalismo impregnado de religiosidad, estoicismo frente a la adversidad y resignación ante el destino, lo que les permite aceptar el sufrimiento. También, exhiben un escenario de cordialidad y simpatía, al presentarse como sujetos abiertos, calurosos y agradables, que tienden a percibir las conductas positivas de los demás, ignorando lo negativo, en otras palabras, las críticas, las actitudes inadecuadas y el cuestionamiento directo.

Por otra parte, Hofstede sostiene que el nivel en que las personas se integran en la sociedad depende del modelo individualista o colectivista que ésta haya instaurado. En el primero, los sujetos tienden a preocuparse de sí mismos y de su familia más cercana, siendo sus vínculos débiles; mientras que en el colectivista los lazos grupales son fuertes, cohesivos y más amplios y la unidad familiar es mucho más extensa (incluye a abuelos, tíos, etc.).

Además, este colectivismo propio de los países latinos ocasiona que haya un menor nivel de competitividad y de defensa asertiva de los intereses y opiniones personales, puesto que “en el momento de expresar nuestro punto de vista, la línea más corta no es la línea recta, sino la espiral o la curva (...)” (Vargas Llosa, citado en Zubieta Elena, 1998). Este hecho, igualmente genera que el manejo y la resolución de problemas se lo haga con la

ayuda de un tercero, no con la finalidad de que éste medie satisfactoriamente el problema, sino con el propósito de evitar el enfrentamiento.

Por el contrario, Hofstede afirma que en las sociedades individualistas como la de Estados Unidos, las experiencias emocionales promueven la distancia, la autosuficiencia, la explicitación del conflicto y la confrontación abierta, que tiene como meta modificar el ambiente y proteger la autonomía.

En conclusión, en América Latina la representación del sí mismo tiene sus raíces en la relación que la persona tiene con los otros, por ende, las experiencias afectivas parten de lo externo, del contacto social y fundamentalmente de lo que los otros esperan de nosotros, pasando a segundo plano la introspección y, con ello, el conocimiento y la canalización adecuada de las emociones, sobre todo las negativas, que se buscan suprimir en pro de conductas que beneficien las relaciones interpersonales de modo placentero y armonioso.

Conflictos y realidad emocional del mestizo ecuatoriano

Según Manuel Espinoza Apolo (1995, "Los mestizos ecuatorianos y las señas de identidad cultural"), la incapacidad de auto reconocimiento que posee el mestizo ecuatoriano, le ha conducido progresivamente a un proceso alienativo que se expresa en una serie de actitudes y conductas patológicas, que le generan un fuerte complejo de inferioridad y de inestabilidad emocional.

Para dicho autor, el complejo de inferioridad se explica en las vivencias traumáticas que el mestizo ha experimentado a partir de la Época de la Colonia, y se encuentra cimentado en la vergüenza que le produce su origen y ascendiente indio, que constantemente busca suprimir en base a la imitación del otro, es decir del blanco, quien al definirlo y clasificarlo, lo ha minimizado y humillado. A más de ello, el complejo de inferioridad supone la presencia de sentimientos de inseguridad y derrota, que nace tanto de su supuesta ilegitimidad al considerarse una especie de ser intermedio entre dos razas y dos culturas, como de ciertos sucesos históricos que han estructurado un contexto socioeconómico de pobreza y marginalidad. Estos aspectos le han hecho creer al mestizo que el padecimiento y el dolor le son inherentes, en consecuencia, esto le ha llevado a un estado de adormecimiento que se expresa en actuaciones de resignación y conformismo, lo que le imposibilita cambiar o mejorar su realidad de vida.

De igual forma, Espinoza Apolo (1995) afirma que la inestabilidad emocional del mestizo ecuatoriano se debe a su comportamiento ciclotímico, que oscila entre la tristeza y las súbitas manifestaciones de cólera o alegría, lo que define su peculiar carácter ambivalente, que para Jorge Carrera Andrade (1989), citado por Espinoza Apolo en su Libro, se asemeja a la imagen de un volcán, de apariencia apacible por fuera y con fuego en las entrañas.

Esta ira reprimida le encausa a conductas destructivas, orientadas hacia sí mismo y hacia los demás, lo cual da lugar al surgimiento de pasiones de imposición (sadismo) y de sometimiento (masoquismo), que ocasionan un manejo inadecuado de los conflictos que enfrenta, debido a se deja llevar por sus pasiones, trasladando y descargando su tristeza o ira en personas más débiles, o recibiendo impávidamente las agresiones de los otros.

Tanto el complejo de inferioridad como la inestabilidad emocional que sufre, desembocan en una falta de capacidad para afrontar las situaciones difíciles, ya que por un lado aparenta aceptar sus desventuras y, por otro, actúa con ofuscación sin objetividad y coherencia.

3.2 La IE del docente en el proceso educativo

3.2.1 *La profesión docente*

En las últimas décadas, la educación viene experimentando un interesante cambio de paradigma, mientras que en los años noventa se orientaba fundamentalmente al desarrollo cognitivo y a la adquisición de conocimientos, actualmente ha reconocido la enorme necesidad de concebir al ser humano como un todo integrado, es decir, por los aspectos intelectuales, afectivos y morales que interactúan permanentemente con el entorno.

A partir de 1995 con el boom de la inteligencia emocional, varias escuelas estadounidenses integraron dentro de su pensum de estudio la educación emocional, entendida como el desarrollo planificado y sistemático de habilidades de autoconocimiento, autocontrol, empatía, comunicación e interrelación. Cobrando así, la

educación emocional un papel fundamental que hoy requiere ubicarse de forma transversal en la programación educativa y en la práctica docente. En este contexto, se hace indispensable formar maestros “emocionalmente inteligentes”, que a través de sus experiencias puedan enseñar a sus alumnos a reconocer, controlar y expresar respetuosa y claramente sus emociones.

La profesión docente constituye una instancia educativa mediadora entre la familia y la sociedad, y entre la infancia y la edad adulta, donde el educador es la figura encargada de promover el desarrollo del aprendiz, equilibrando en lo posible las expectativas legítimas de los progenitores y las exigencias del bien común.

Esto significa que el ser profesor lleva consigo, por su condición de mediador entre la familia y la sociedad, la tarea de la innovación social, de la crítica a lo establecido y de la búsqueda de nuevas soluciones a los problemas vitales, al tiempo que abre la posibilidad de que la reproducción social no sea mimética, sino que permita la innovación en los saberes establecidos (...) (Martínez Navarro, 2010, pág. 84;) y la promoción intelectual, emocional y ética de los educandos.

Si bien es indispensable reconocer que el maestro no es el único agente educativo, ya que el núcleo familiar (en primera instancia), la sociedad y el Estado, tienen la obligación de contribuir a formar hombres y mujeres íntegros y útiles, está claro que los docentes no pueden descargarse de toda la responsabilidad en cuanto a la educación y, menos aún, pretender que su tarea es exclusivamente la instrucción, pues el profesor educa mientras enseña lo quiera o no, en otras palabras, educa bien o mal con todo lo que hace o deja de hacer en relación con sus alumnos.

Por consiguiente, la enseñanza no puede seguir limitándose a la transmisión de conocimientos, sino que debe dirigirse a la reafirmación de valores, con los cuales el estudiante aprenda a ser y hacer, para que se desenvuelva cabal y dignamente dentro del medio. En consecuencia, el maestro tiene la tarea de educar a una persona, llámese niño, adolescente, joven y/o adulto, en tres ejes fundamentales que son:

1. **Instruir**: Hace referencia al cultivo de la inteligencia, en el sentido que el educador debe enseñar a sus estudiantes a asimilar, transformar y aplicar creativa y efectivamente la información aprendida.
2. **Formar**: Hace alusión básicamente a la estructuración de una personalidad sana y al fortalecimiento del carácter y la voluntad. En este eje, el profesional de la

educación tiene como meta fomentar en sus alumnos la responsabilidad, la confianza en sí mismos y en los demás, la reflexión, la comunicación asertiva, la solidaridad y el respeto hacia las opiniones ajenas.

3. Actuar: Con la orientación recibida del docente en los dos aspectos antes señalados, el educando estará en la capacidad de tomar correctas y oportunas decisiones, y de solucionar problemas de manera planeada, objetiva y crítica.

Entonces, si la finalidad de la enseñanza es que los estudiantes se formen de la manera más completa posible como personas, profesionales y ciudadanos, no cabe duda de que la actitud de servicio al alumnado es una de las condiciones que harán posible que se pueda avanzar hacia este objetivo. El educador conforma la columna vertebral de la institución; de él se espera una actuación activa y eficaz que trascienda el aquí y el ahora. Sin una buena disposición de su parte, sería casi imposible crear un clima de confianza que favorezca el aprendizaje.

Aunque la relación profesor-alumno está marcada inevitablemente por la desigualdad de saber y de poder, eso no debe impedir que el profesor adopte una actitud de igualdad moral con los estudiantes, que consiste en tratarlos con respeto y consideración no sólo por razones éticas, sino incluso por razones pedagógicas, puesto que si se quiere que el alumno llegue a ser un individuo autónomo, moralmente maduro y educado (en el pleno sentido de la palabra), el personal docente debe lograr que los educandos interioricen una imagen positiva de sí mismos y para ello debe cultivar sus competencias emocionales desde los niveles elementales hasta los más altos. Para asumir este reto, es necesario en primer lugar, que el maestro piense en su propio desarrollo emocional, solo en aquel momento estará apto para capacitarse y adquirir herramientas metodológicas que le permitan realizar correctamente dicha labor, porque es imposible educar afectiva y moralmente a los otros si no se cuenta con una estructura de valores claros, además de un cierto dominio de las propias emociones.

Definitivamente, convertirse en educadores emocionalmente inteligentes es un reto. No sólo demanda espacios y tiempos de capacitación y trabajo; también implica un compromiso que trasciende el plano laboral, comprendiendo el plano afectivo y personal. El mundo interno del maestro se mueve, debe crecer como persona, conocerse a sí mismo, y enfrentar sus miedos y conflictos mediante las competencias emocionales propuestas en el Capítulo II.

Perfil del educador emocionalmente inteligente

- Asume su rol formador de personas, y la importancia de ser un modelo fundamental de IE para sus alumnos.
- Ama y valora a los niños, como individuos en desarrollo, crecimiento y evolución.
- Es capaz de realizar un autoanálisis de sus estados emocionales predominantes, decidiendo cambiar lo que no es correcto ni adecuado, por habilidades enriquecedoras.
- Respeta las emociones de sus estudiantes, se esfuerza por validarlas, aceptarlas y comprenderlas; además muestra empatía, cuidado y preocupación por ellas.
- Enseña a los niños a conocer y a etiquetar sus propias emociones.
- Es responsable, no culpa a los demás de sus sensaciones negativas. Hay poco tiempo entre los estímulos y las respuestas, de modo que ser capaz de tomar decisiones sabias en ese reducido período de tiempo, constituye una de las claves de una gestión inteligente de las emociones.
- Entiende que debe desechar viejas estructuras y modelos, adaptándose a las necesidades de los nuevos tiempos. Reconoce que el rol de un educador autoritario, dominante, castigador, está pasado de moda.
- Advierte la importancia de los estados de ánimo, verbalizaciones y conductas en el rendimiento escolar y en la formación de la personalidad de sus estudiantes.
- Actúa como pacificador y mediador en las situaciones de conflicto entre sus escolares. Asimismo les enseña a resolver sus problemas a través de la empatía y el respeto mutuo.
- Averigua acerca de la problemática familiar de los alumnos que presentan bajo rendimiento escolar o problemas de conducta. Orienta y apoya a los padres.
- Usa las reuniones de curso, para entregar nociones de IE a los padres o apoderados.
- Premia y valora a los estudiantes que demuestran un buen desarrollo de su IE, más que a los que tiene buenas notas.
- Sabe y reconoce las fortalezas de sus alumnos para desarrollarlas y estimularlas, así como también sus debilidades para trabajar en ellas y mejorarlas.
- Impone normas y límites claros de acuerdo a la edad y capacidades del niño, estimula, refuerza, corrige y exige con firmeza y cariño.
- Respeta el ritmo del escolar, sus características y riqueza individual. Lo ayuda a crecer, brinda espacios, herramientas y posibilidades.

Si el docente paulatinamente va adquiriendo y desarrollando las cualidades antes mencionadas, no sólo conseguirá ser un profesional con un elevado coeficiente emocional, sino que también conseguirá que sus estudiantes:

- Aprendan más y mejor.
- Presenten menos problemas de conducta.
- Se sientan mejor consigo mismos.
- Resistan adecuadamente la presión grupal.
- Sean menos violentos y más empáticos.
- Se desenvuelvan bien en la resolución de conflictos.
- Sean individuos felices, saludables, y con éxito.

3.2.2 Educación y resolución de conflictos

Linda Lantieri (1989, citada en Goleman, 1996), experta en aprendizaje social y emocional, advirtió a mediados de la década de los ochenta que la forma de educar a las nuevas generaciones no era la correcta, al afirmar que el sistema educativo reinante en muchos de los establecimientos era diseñado en base al modelo de la época industrial, pues se quería a niños bien preparados en una serie de materias, disciplinados, con horarios fabriles y actividades regladas semejantes a una cadena de producción.

Sin embargo, aprender en la escuela es todavía hoy un puro aprendizaje mental, en el que los estudiantes se dedican a aprobar sus asignaturas, sin armonizar su parte afectiva consigo mismos y con la sociedad. Las emociones siguen siendo ignoradas, por lo que resulta difícil incorporar nuevas competencias que permitan tanto mejorar las relaciones interpersonales de los educandos, como prevenir los factores de riesgo que surgen dentro y fuera del aula.

Según Goleman, en un estudio realizado en varias instituciones educativas de los Estados Unidos, asevera que en promedio los jóvenes reflejan un desempeño más pobre en los aspectos que se indican a continuación, los que “tomados en conjunto son un barómetro de cambio, una nueva forma de toxicidad que se infiltra y envenena la experiencia de la infancia, representando déficits arrastrantes en las aptitudes emocionales” (Goleman, 1996, pág. 269).

- Aislamiento o problemas sociales: Tendencia a la soledad y a la reserva; sensación de no ser amados; necesidad de ser perfectos y de encajar satisfactoriamente dentro de un grupo.
- Ansiedad y depresión: Sentimientos de infelicidad y tristeza; mal humor extremo y pérdida de energía.
- Problemas de atención o del pensamiento: Incapacidad de prestar atención y de permanecer quietos; actuación sin reflexión previa; pobre desempeño en las tareas escolares e incapacidad de pensamientos que indiquen preocupación por los demás.
- Delincuencia y agresividad: Amistades inadecuadas; utilización de mentiras y subterfugios; destrucción de la propiedad ajena; desobediencia en el hogar y en la escuela; temperamento acalorado; obstinación y capricho.

Un conflicto es un proceso intrínseco a la vida en comunidad, que puede ser constructivo o destructivo dependiendo del tipo de relación que posean las partes afectadas y de las actitudes que asuman hacia el problema, el cual habitualmente aparece por la disputa de un mismo fin, por la incompatibilidad personal y/o por la oposición de valores e intereses.

Generalmente, cuando los conflictos llegan a niveles extremos es porque van ligados a la ausencia de aptitudes socioemocionales, que sólo pueden ser subsanadas mediante actuaciones debidamente planificadas por cada institución educativa. Estas actuaciones no deben estar únicamente dirigidas a solucionar el problema, sino a fomentar hábitos sanos de convivencia, que puedan ser transferibles a la vida extra-escolar.

El salón de clase es el medio social inmediato en el que emergen la conducta del alumno y la del docente y, dependiendo de cómo sea la actitud de ambos miembros, el clima del aula será favorable o desfavorable. Por tal motivo, es primordial que el educador se convierta en un pacificador, ya que es él, el encargado de crear un espacio que permita una coexistencia cálida y acogedora, en donde predomine: la cooperación, la comunicación, la tolerancia y la expresión emocional positiva, cualidades que ayudarán a reducir los conflictos y a enfrentarlos de manera más eficaz y constructiva.

Para ello, es imprescindible que el profesional de la educación aprenda a:

- *Contemplar los conflictos como una ocasión de crecer y formarse*. Las tareas escolares, al ser obligatorias casi siempre provocan en los estudiantes que no tienen un adecuado interés académico, resistencia y mal humor, esto genera una

colisión de intereses que acaban en un conflicto. Para que esto no ocurra es indispensable hacer atractiva y útil a la asignatura, hasta convertirla en algo deseable; es aquí donde el profesor tiene que emplear su creatividad y poner en práctica todos sus conocimientos. Otro motivo que genera conflictos son las agresiones verbales y físicas que ocurren entre compañeros; una forma efectiva de afrontar estos eventos es trabajar paulatinamente en la adquisición de habilidades sociales, mediante talleres y/o dinámicas, que posibiliten la modificación de actitudes inapropiadas para convertirlas en conductas canalizadas correctamente, que promuevan el crecimiento personal del alumnado y del docente.

- *Ser objetivo en el manejo y en la resolución del problema.* En ocasiones podemos interpretar el conflicto de forma sobredimensionada o de modo personal, lo que puede causar graves heridas emocionales en los escolares al no encontrar una solución justa y pertinente. Esto ocurre por distorsiones tales como:
 - a. Visión de túnel: Tendencia a percibir solamente un detalle del acontecimiento, sin captar los otros aspectos que lo componen y matizan.
 - b. Absolutismo y pensamiento dicotómico: El docente no considera posiciones intermedias, por el contrario pasa de un extremo al otro. También, llega a conclusiones excesivamente generales, empleando términos erróneos como: todos, nadie, siempre, etc.
 - c. Fatalismo: Consiste en considerar el problema como algo insuperable, que no se puede remediar, lo que hace que el profesor asuma una actitud de pasividad.
 - d. Interpretación exagerada de la conducta de los demás: Creer que el comportamiento incorrecto del estudiante se debe únicamente a la escasa formación de normas y principios que el niño ha tenido por parte de sus progenitores.

- *Instaurar respeto y reciprocidad en lugar de conductas coercitivas.* La reciprocidad consiste en dar y recibir, por ende, si el docente exige respeto, primero debe darlo a sus estudiantes, eliminando de su repertorio verbal palabras o frases descalificativas.

- *Adoptar una perspectiva proactiva.* La resolución de un problema actual no sólo supone la modificación momentánea del suceso, sino un análisis concienzudo del conflicto que permita erradicarlo para que no se repita en el futuro.
- *Establecer límites que separen las conductas aceptables de las no aceptables.* Los límites deben ser claros, lo que supone evitar las ambigüedades e incoherencias que se producen cuando el profesor aprueba un determinado comportamiento en ciertas ocasiones y lo prohíbe en otras. Asimismo, es necesario implantar normas de convivencia que regulen las actitudes más frecuentes y relevantes, para que así no se vea afectado el trabajo escolar.

En consecuencia, si el objetivo central de la educación es preparar para la vida, el educador no sólo debe contribuir con la formación académica de sus alumnos, sino también debe contribuir a edificar una sana estructura emocional, pues las emociones inciden directamente sobre nuestra personalidad y en nuestra forma de ver el mundo. Por eso es fundamental una educación holística que promueva el desarrollo integral del individuo, y una visión creativa y empática de cómo manejar y resolver los conflictos.

CAPÍTULO IV: ESTUDIO DE CAMPO DEL NIVEL DE IE DE LOS DOCENTES DEL INSTITUTO NIÑO JESÚS DE PRAGA.

En este Capítulo se describirán y analizarán los resultados que se obtuvieron a partir del estudio de campo realizado a las y los profesores de quinto a séptimo de Educación Básica del Instituto Niño Jesús de Praga.

4.1 Descripción de la Unidad Educativa seleccionada

El Instituto Niño Jesús de Praga se encuentra ubicado en el centro-norte de la ciudad de Quito, en las calles Mosquera Narváez y Diez de Agosto. Funciona en el país desde el año 1963 y pertenece a la congregación religiosa “Hijas de los Sagrados Corazones de Jesús y María”. Actualmente está bajo la dirección de la Hermana Emilia Camelo, quien es la Rectora del Plantel.

El Instituto es particular, religioso y mixto; presta los servicios de educación inicial y básica a una población de estrato socioeconómico medio y bajo, de diferente cultura y nacionalidad, siendo su lema: “educación de calidad para las áreas marginales”. Cuenta con aproximadamente 600 alumnos.

Objetivo Institucional:

Acompañar a las y los estudiantes en su proceso de formación integral, fundamentado en los principios pedagógicos de Don Bosco y del Beato Padre Luis Variara, que favorecen la promoción humana, cultural y evangelizadora.

Misión:

Educar para el desarrollo armónico de las y los educandos en un clima participativo, que potencialice sus capacidades intelectuales y emocionales.

Visión:

Brindar una educación de calidad, que le permita al escolar desempeñarse en la sociedad de manera responsable, crítica, creativa, reflexiva e investigativa.

4.2 Hipótesis

Para realizar el presente trabajo de campo, se planteó la siguiente hipótesis:

Existe una relación directa entre el nivel de inteligencia emocional del educador, y su habilidad para conducir y resolver los conflictos que se suscitan con los estudiantes durante el proceso educativo.

Variable independiente (VI): nivel de inteligencia emocional del profesional de la educación.

Variable dependiente (VD): habilidad del docente para conducir y resolver los conflictos que surgen en el proceso educativo.

4.3 Muestra

El estudio se realizó con el 75% de las y los profesores de quinto a séptimo de Educación Básica del Instituto Niño Jesús de Praga, siendo un total de nueve educadores (8 mujeres, 1 hombre) con una edad promedio de treinta y ocho años.

4.4 Instrumentos utilizados

Para evaluar el nivel de IE del docente (VI) se aplicó un test estandarizado y cinco tests informales a los nueve educadores de la muestra. Adicionalmente, se aplicó un cuestionario informal a los estudiantes y otro a la Rectora de la Institución, con la finalidad de conocer el nivel de satisfacción con la forma en que la/el profesor maneja y soluciona los inconvenientes que surgen en el proceso educativo.

El procedimiento utilizado se explica a continuación:

a. Test estandarizado:

El test estandarizado que se utilizó fue el Inventario de Pensamiento Constructivo (CTI) del Dr. Seymour Epstein.

Este inventario se sustenta en la teoría cognitivo-experiencial, al sostener que las personas se adaptan al entorno con la ayuda de dos sistemas de procesamiento paralelos e interactivos: el experiencial y el racional. El primero hace referencia a los esquemas o creencias implícitas que el individuo posee para comprender el mundo y dirigir su conducta en él. Funciona imitativamente y está estrechamente relacionado con las vivencias afectivas, las mismas que nos orientan a buscar las sensaciones buenas y evitar las malas. El segundo, por el contrario, opera por medio del razonamiento y de la evidencia. Se caracteriza por ser inferencial, analítico, insensible y fundamentalmente verbal.

Según Epstein, los test de inteligencia no miden otros tipos de habilidades que son igualmente importantes para el éxito, como: la motivación, el control de las emociones, la creatividad y las relaciones sociales. Por ello, el CTI es un útil predictor de éstas y otras destrezas y reacciones adaptativas que se necesitan para desempeñarse eficazmente en el ámbito personal, académico y laboral.

El CTI puede ser aplicado a adolescentes y adultos de forma individual o colectiva, y su duración varía entre 10 y 15 minutos. Tiene como finalidad medir el pensamiento constructivo y varias facetas de la inteligencia emocional, a través de 108 elementos o frases descriptivas⁴ referidas a acontecimientos diarios que generan pensamientos automáticos positivos o negativos que influyen en nuestra actividad cotidiana.

El Test se encuentra organizado jerárquicamente por una escala global, seis escalas principales y por diecisiete subescalas:

⁴ Ver anexo 1

PCG. PENSAMIENTO CONSTRUCTIVO GLOBAL	
EMO. Emotividad	
Aut.	Autoestima
Tol.	Tolerancia
Imp.	Impasibilidad
Sob.	Capacidad de sobreponerse
EFI. Eficacia	
Pos.	Pensamiento positivo
Act.	Actividad
Res.	Responsabilidad
SUP. Pensamiento Supersticioso	
RIG. Rigidez	
Ext.	Extremismo
Sus.	Susplicacia
Int.	Intolerancia
ESO. Pensamiento Esotérico	
Par.	Creencias paranormales
Irr.	Creencias irracionales
ILU. Ilusión	
Euf.	Euforia
Est.	Pensamiento estereotipado
Ing.	Ingenuidad
	Deseabilidad
	Validez

6CTI: TEA Ediciones, S.A., 2001

Es importante resaltar en este punto que el CTI, con la excepción de la Escala de Pensamiento Esotérico (ESO), posee una alta validez factorial tanto en lo referente a sus elementos como a sus facetas. Igualmente, el CTI cuenta con dos subescalas para verificar la confiabilidad de los resultados:

- Deseabilidad: indica el grado en que el sujeto presenta una descripción favorable de sí mismo que resulta irreal.
- Validez: ofrece información sobre el cuidado puesto en las contestaciones y los errores de comprensión.

Las puntuaciones directas de cada escala se obtienen sumando los puntos que reciben las respuestas de los elementos que lo conforman, de acuerdo con el sentido positivo o negativo de la redacción de la oración hacia la variable subyacente, lo cual posibilita transformar las puntuaciones directas en puntuaciones T.

b. Tests Informales:

Para complementar la información obtenida con el CTI y así estructurar lineamientos apropiados para la elaboración de un proyecto de educación emocional que beneficie a los miembros del Plantel, se les aplicó además a los nuevos profesores, cinco tests

informales⁵, que se encuentran recopilados en el libro de Domingo Gallego “La inteligencia emocional: implicaciones en la educación y en el mundo laboral”. Algunas de estas pruebas fueron extraídas de la página web de Ciudad Futura y otras fueron elaboradas por los psicólogos Brockert y Braun en 1997, y sirven para medir el nivel que los sujetos alcanzan en las cinco competencias emocionales propuestas por Daniel Goleman, que son:

1. *Autoconciencia*: Test: ¿Muestra abiertamente sus emociones?

La prueba consta de dieciséis preguntas de sí y no, que tienen como objetivo descubrir si la persona expresa de forma abierta sus emociones a los demás, de modo que éstos puedan saber cómo se encuentra y cuál es su estado de ánimo.

Los resultados se obtienen sumando un punto en cada respuesta afirmativa entre las preguntas 1 y 8, y en cada respuesta negativa entre las preguntas 9 y 16. Según el puntaje conseguido los resultados pueden agruparse en tres categorías: menos de 8 puntos, de 8 a 12 puntos y más de 12 puntos.

2. *Autocontrol*: Test: ¿Cuál es el grado de dominio sobre sí mismo?

El instrumento está constituido por diecinueve preguntas de sí y no, que tienen como finalidad establecer el grado de autocontrol que posee el evaluado sobre sus sentimientos y actitudes.

El puntaje total se obtiene sumando un punto en las preguntas impares que hayan contestado afirmativamente y en las pares que hayan respondido negativamente. De igual forma, los resultados se agrupan de la siguiente manera: menos de 5 puntos, de 5 a 10 puntos, de 10 a 15 puntos y de 15 a 19 puntos.

3. *Motivación*: Test: ¿Tiene suficiente confianza en sí mismo?

El cuestionario permite averiguar el nivel de autoconfianza que tiene el sujeto en sus capacidades y destrezas.

La prueba consta de veintitrés preguntas de sí y no, se puntúa con 1 si el individuo respondió “sí” en las preguntas: 6,7,14,15,16,19 y 20, y “no” en las preguntas: 1, 2, 3, 4, 5, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 17,18, 21 ,22 y 23. Asimismo, los resultados se hallan clasificados en: menos de 5 puntos, entre 5 y 9 puntos, entre 10 y 14 puntos y más de 14 puntos.

4. *Empatía*: Test: ¿Se interesa por las personas?

El instrumento está formado por diecisiete preguntas de tres opciones de respuesta, y posibilita conocer el interés que manifiesta el evaluado hacia los que le rodean.

⁵ Ver Anexo 2.

Para saber en cuál de las tres alternativas la persona obtuvo mayor puntuación, se debe sumar el número de respuestas de a, b y c.

5. *Habilidades sociales*: Test de Habilidades Sociales.

El cuestionario describe veinte situaciones interpersonales con distintas formas de actuación en cada una de ellas.

Además, el test cuenta con una tabla de resultados que permite identificar mediante la opción escogida (a, b, c, d, e, f), si el comportamiento del sujeto ante un acontecimiento es: adecuado, inadecuado, inhibido, agresivo o ansioso.

c. Cuestionario a estudiantes

El cuestionario⁶ fue aplicado a 108 alumnos⁷ (12 por paralelo, de 3 paralelos por grado, lo que da un total de 9 paralelos), que corresponden al 40% de los estudiantes de los grados antes mencionados, con el objetivo de conocer si se encuentran satisfechos con la manera que la/el profesor maneja y soluciona los inconvenientes que ocurren dentro del aula. También, el instrumento permite avizorar los problemas que tienen mayor incidencia y las medidas preventivas que se han tomado para evitar que estas dificultades se repitan.

El cuestionario consta de ocho preguntas de opción múltiple, que fueron realizadas en base a la información recopilada de modo informal durante los dos semestres de prácticas pre-profesionales hechas en la Institución.

d. Evaluación de la Rectora

Algunos autores como Mayer y Salovey conciben a la inteligencia emocional como una inteligencia genuina y consideran poco confiable una evaluación exclusivamente basada en pruebas estandarizadas, al suponer que los test de IE pueden verse afectados por los propios sesgos perceptivos de la persona, y por la tendencia a falsear las respuestas para crear una imagen más positiva. Por tal motivo, se solicitó a la Rectora evaluar a los nueve educadores de la muestra por medio de un cuestionario⁸ y así verificar si los

⁶ Ver anexo 3.

⁷ Se solicitó a los profesores seleccionar a los doce escolares por orden de lista (los 4 primeros, 4 de la mitad y los 4 últimos). Para la aplicación del cuestionario, los 12 estudiantes seleccionados fueron llevados a un aula a parte, donde se les explicó detenidamente cada pregunta.

⁸ Ver anexo 4.

resultados de los instrumentos administrados a las/los docentes seleccionados eran fidedignos y no una descripción favorable de ellos mismos.

El cuestionario tiene como principal propósito indicar el nivel de satisfacción de la Superiora hacia las acciones que emprende cada profesional para resolver los conflictos que se producen en el salón de clases. Se halla constituido por nueve preguntas de opción múltiple, que fueron sustentadas en las preguntas realizadas a los escolares, para tener una mayor confiabilidad y certeza del tipo de medidas y acciones que ejercen los maestros evaluados.

4.5 Resultados Obtenidos

Cabe señalar que del test estandarizado y de los tests informales se sacó un promedio general de cada ítem, para así tener una visión global de cómo se encuentra la muestra; sin embargo, se hace una interpretación individual de los casos que lo ameritan.

a. **CTI**

ESCALAS	PUNTUACIONES T									Media
	5º "A"	5º "B"	5º "C"	6º "A"	6º "B"	6º "C"	7º "A"	7º "B"	7º "C"	
Escala Global (PCG)	50	50	54	46	35	56	48	48	65	50
Emotividad (EMO)	52	60	57	49	35	55	46	50	57	51
Autoestima (Aut)	63	60	51	68	42	58	48	51	63	
Tolerancia (Tol)	55	55	55	36	38	58	51	46	46	
Impasibilidad (Imp)	46	64	69	46	25	55	50	55	67	
C. Sobreponerse (Sob)	50	56	50	52	50	50	44	48	48	
Eficacia (EFI)	52	43	52	55	56	58	54	50	50	52
P. Positivo (Pos)	60	43	47	56	60	47	64	47	43	
Actividad (Act)	52	44	60	46	52	60	49	52	63	
Responsabilidad (Res)	48	56	40	72	61	61	48	53	40	
P. Supersticioso (SUP)	43	50	53	56	63	45	50	50	43	50
Rigidez (RIG)	63	63	57	70	74	58	65	55	46	61
Extremismo (Ext)	68	60	64	72	64	70	76	64	70	
Susplicacia (Sus)	63	66	55	69	79	50	58	47	35	
Intolerancia (Int)	43	49	43	49	53	43	29	53	29	
P. Esotérico (ESO)	63	48	56	65	45	54	59	58	50	55
C. Paranormales (Par)	63	42	54	58	49	52	49	61	52	
C. Irracionales (Irr)	63	55	57	69	44	55	69	55	49	
Ilusión (ILU)	67	54	44	58	57	75	67	56	54	59
Euforia (Euf)	58	58	42	51	69	78	61	55	61	
P. Esterotipado (Est)	67	67	48	48	44	62	78	62	53	
Ingenuidad (Ing)	68	44	49	68	55	75	61	52	49	
Deseabilidad (DES)	58	56	58	72	58	58	64	56	61	60
Validez (VAL)	62	29	28	37	42	26	25	31	44	36

En la Escala Global la mayor parte de los docentes se localizan en y sobre la media, lo que significa que: poseen una buena aceptación de sí mismos, saben establecer relaciones interpersonales gratificantes y tienden a confiar en los otros, sin dejarse llevar por las apariencias del momento o por un optimismo ingenuo, ya que se dan el tiempo de observar y evaluar detenida y objetivamente las conductas de quienes los rodean, tratando de no caer en juicios de valor.

A pesar de que son dos los educadores que se ubican bajo el promedio, el puntaje más significativo es el de la profesora de Sexto "B", pues al examinar las puntuaciones alcanzadas en las subsiguientes escalas, se puede apreciar una estructura de pensamiento rígido y crítico, el cual, le impide formarse una positiva autoimagen y adaptarse fácilmente al medio en el que se desenvuelve.

En la Escala de Emotividad, compuesta por las subescalas de Autoestima, Tolerancia, Impasibilidad y Capacidad para sobreponerse, se puede evidenciar que casi todos los evaluados obtuvieron puntuaciones superiores a la media. Esto sugiere que son capaces de afrontar los eventos estresantes y los contratiempos de manera positiva y constructiva, al tomar los sucesos desfavorables como un desafío que beneficia su desarrollo personal. Por el contrario, las docentes de Sexto "B" y Séptimo "A" manifiestan una mayor sensibilidad a las críticas, errores y rechazos. También, tienden a sobredimensionar los problemas y las dificultades que se les presentan.

En la Escala de Eficacia, que engloba aspectos relativos al Pensamiento positivo, Actividad y Responsabilidad, la mayoría de los profesionales se sitúan en y sobre la media, ello significa que son individuos entusiastas, enérgicos y fiables, cualidades que les posibilitan actuar eficientemente y por ende, desempeñar una labor de calidad. Saben planificar sus actividades y buscar soluciones realistas a los conflictos.

En el caso de la profesora de Quinto "B", se advierte una menor habilidad para enfrentar oportuna, optimista y ágilmente las tareas que debe realizar, esto podría deberse a que pierde demasiado tiempo tanto en efectuar el trabajo encomendado, es decir, que da largas al asunto, como en hallar el modo más idóneo de proceder.

En la Escala de Pensamiento Supersticioso y en las escalas siguientes, las puntuaciones deben ser bajas, al medir rasgos negativos que conducen al sujeto a pensamientos destructivos.

En dicha Escala se puede apreciar que son seis los educadores que se localizan en y bajo la media, lo cual es un positivo indicador de una personalidad sana y equilibrada, puesto que el Pensamiento Supersticioso se relaciona directamente con el pesimismo, los sentimientos de desesperanza y la depresión.

En la Escala de Rigidez, constituida por las facetas de Extremismo, Suspiciousidad e Intolerancia, se puede observar que cinco de los evaluados sacaron puntajes altos, ello supondría una menor destreza para mirar al mundo de manera más flexible y tolerante, en otras palabras, se les dificulta aceptar determinadas diferencias al mantener ciertos estereotipos y expectativas de lo que debería ser.

En cambio, las profesoras de Quinto "C", Sexto "C", Séptimo "B" y Séptimo "C" manifiestan una estructura de pensamiento más flexible, que les permite adaptar su forma de pensar a distintos eventos y circunstancias.

En la Escala de Pensamiento Esotérico, que integra Creencias paranormales y Creencias irracionales, cuatro de los nueve docentes de la muestra se ubican bajo la media, lo que sugiere que poseen una estructura cognitiva mucho más racional, analítica y reflexiva, en el sentido de no creer en fenómenos extraños, mágicos y científicamente cuestionables.

En la Escala de Ilusión, que encierra las facetas de Euforia, Ingenuidad y Pensamiento estereotipado, la mayor parte de los profesionales obtuvieron puntuaciones relativamente bajas, ello revela una tendencia a enfrentar con optimismo, esfuerzo, dedicación y seguridad en sus capacidades, los acontecimientos desagradables en lugar de evitar la realidad o las preocupaciones con ideas o fundamentos basadas en fantasías o en creencias ingenuas, que podría ser el caso de las profesoras de Quinto “A”, Sexto “C” y Séptimo “A”.

Las Escalas de Deseabilidad y Validez no ofrecen información que deba ser interpretada como un rasgo de personalidad, ya que han de ser consideradas como puntos de referencia sobre la confiabilidad de los resultados del CTI, los mismos que se hallan dentro de los parámetros estipulados por el Test.

b. Cuestionarios informales

Seguidamente, se presentan los resultados de cada uno de los cinco cuestionarios con el respectivo significado de los puntajes alcanzados.

Tabla 1:

Test: ¿Muestra abiertamente sus emociones?

Grados	5to “A”	5to “B”	5to “C”	6to “A”	6to “B”	6to “C”	7mo “A”	7mo “B”	7mo “C”
Puntaje	10	12	11	11	10	8	9	9	11

Promedio: 10

De 8 a 12 puntos: Se esfuerzan por mostrar una buena actitud hacia los demás, lo que les lleva a ejercer un excesivo control sobre sus emociones negativas, al creer que hay que ofrecer siempre al mundo una cara sonriente.

Tabla 2:

Test: ¿Cuál es el grado de dominio sobre sí mismo?

Grados	5to "A"	5to "B"	5to "C"	6to "A"	6to "B"	6to "C"	7mo "A"	7mo "B"	7mo "C"
Puntaje	12	16	15	15	8	11	12	12	17

Promedio: 13

De 10 a 15 puntos: No dejan que sus emociones les tomen la delantera, reaccionan oportunamente, evitando que éstas se lleguen a desbordar y puedan poner en riesgo la sana convivencia.

En el caso de la docente de Sexto "B", se evidencia un menor autocontrol emocional, que podría desembocar en reacciones contraproducentes, ya que se le dificulta analizar cuidadosamente lo que hace o dice delante de los otros, dejándose llevar por el impulso del momento.

Tabla 3:

Test: ¿Tiene suficiente confianza en sí mismo?

Grados	5to "A"	5to "B"	5to "C"	6to "A"	6to "B"	6to "C"	7mo "A"	7mo "B"	7mo "C"
Puntaje	16	17	15	15	11	13	14	15	16

Promedio: 14.6

Más de 14 puntos: En la mayoría de las situaciones se muestran seguros y equilibrados, saben que podrán encaminar y conducir satisfactoriamente los acontecimientos que se les presenten, pues confían en sus capacidades y en los recursos que tienen.

La educadora de Sexto "B" obtuvo un puntaje inferior al resto de sus compañeros de trabajo, debido que sus respuestas reflejan una escasa valoración de sí misma, lo que podría dar cuenta de pensamientos demasiado críticos que le imposibilitan una correcta aceptación personal. Si bien la profesora de Sexto "C" también se encuentra bajo el promedio, ello se debe a una inadecuada autosuficiencia, puesto que se le dificulta valorar las destrezas y aportaciones de los demás.

Tabla 4:

Test: ¿Se interesa por las personas?

Grados	5to “A”	5to “B”	5to “C”	6to “A”	6to “B”	6to “C”	7mo “A”	7mo “B”	7mo “C”
Puntaje	9a	9 ^a	8a	13 ^a	13a	10 ^a	7c	7a	13a

Promedio: 10 (en respuestas “a”)

Mayoría de respuestas “a”: Están dispuestos a escuchar y ayudar a los otros cuando éstos los necesitan, no obstante, en algunos casos tienden a hacer propios los problemas ajenos.

Cabe recalcar que el promedio no se lo hizo sobre el total de la muestra, porque la profesora de Séptimo “A” sacó mayor número de respuestas “c”, lo que significa que, a diferencia de los demás profesionales, posee un menor grado de empatía al mostrar especial preocupación por sí misma, lo cual limita la colaboración y el apoyo que puede brindar a quienes la rodean.

Tabla 5:

Test de habilidades sociales

Grados	5to “A”	5to “B”	5to “C”	6to “A”	6to “B”	6to “C”	7mo “A”	7mo “B”	7mo “C”
Respuestas									
Hábil	15	16	15	14	5	17	6	16	16
Inadecuada	2	2	—	5	6	2	5	3	3
Agresiva	—	2	2	—	—	—	2	—	—
Inhibida	3	—	3	1	5	1	6	1	1
Ansiosa	—	—	—	—	4	—	1	—	—

El Test no posibilita sacar el promedio de la muestra y además, no especifica una explicación de las cinco opciones de respuesta, pero se puede observar por los puntajes alcanzados, que casi todos los educadores evaluados son asertivos en sus relaciones sociales, lo que les posibilita ser capaces de solucionar los conflictos a los que se enfrentan, sin violar tanto sus propios derechos u opiniones como las ajenas.

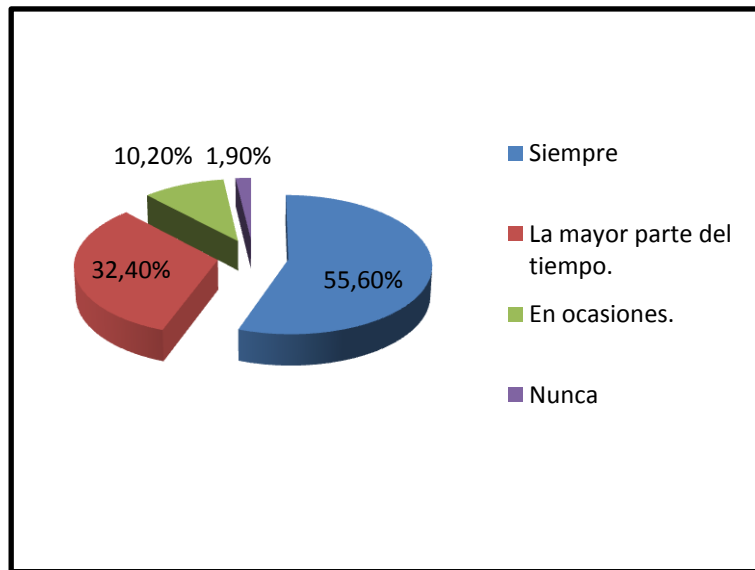
Es importante señalar que las docentes de Sexto “B” y de Séptimo “A”, exhiben una menor habilidad para dirigir propiciamente los inconvenientes que surgen en las relaciones interpersonales, siendo sus formas de respuesta inadecuada e inhibida respectivamente.

c. Cuestionario a estudiantes

A continuación se presentan las preguntas formuladas con sus respectivos gráficos y resultados:

Gráfico1

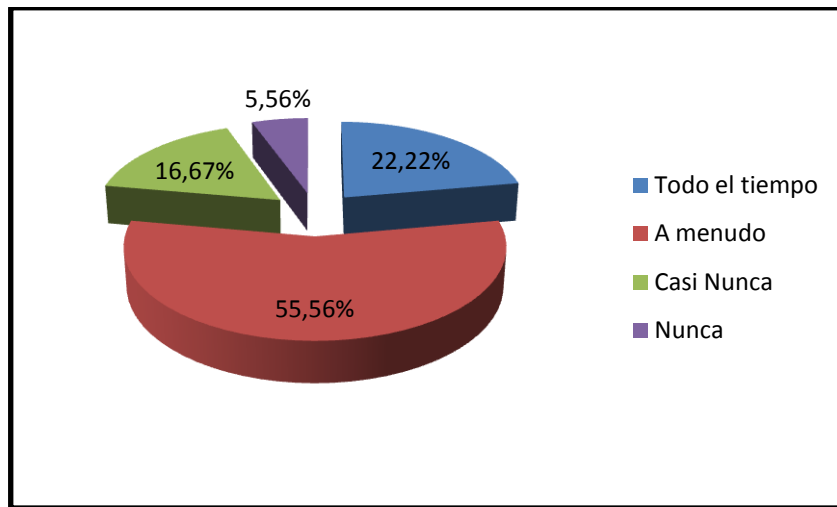
¿La/el profesor crea un ambiente de trabajo que favorece el compañerismo, la cordialidad y el buen trato?



El 55.60% de los estudiantes piensan que los educadores siempre crean un clima que favorece el compañerismo, la cordialidad y el buen trato. Pese a ello, este resultado no refleja una adecuada actuación por parte de las y los docentes evaluados, como se podrá advertir en las subsiguientes respuestas emitidas por los alumnos.

Gráfico 2

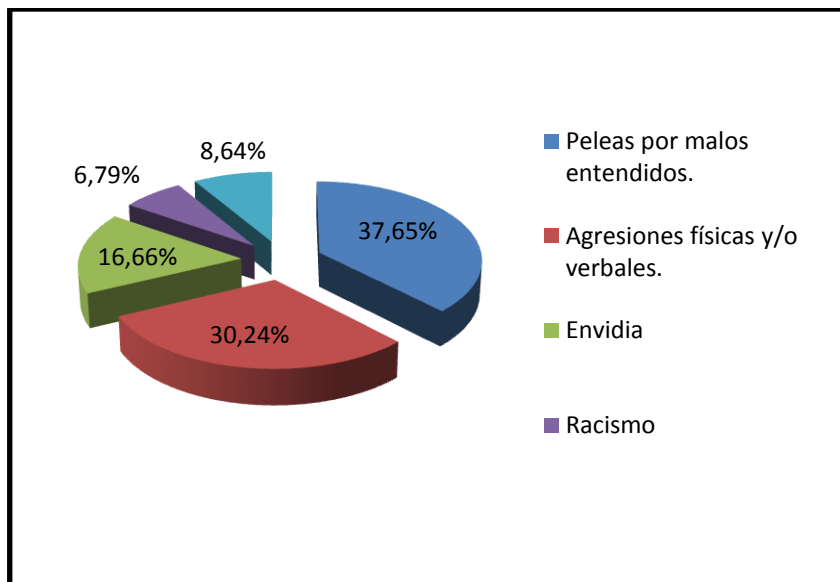
¿Con qué frecuencia ocurren conflictos dentro del aula?



El 55.56% de los escolares opinan que los problemas dentro del salón ocurren a menudo.

Gráfico 3

Escoge de las siguientes opciones, ¿cuáles son los problemas que se presentan con mayor frecuencia en el aula?

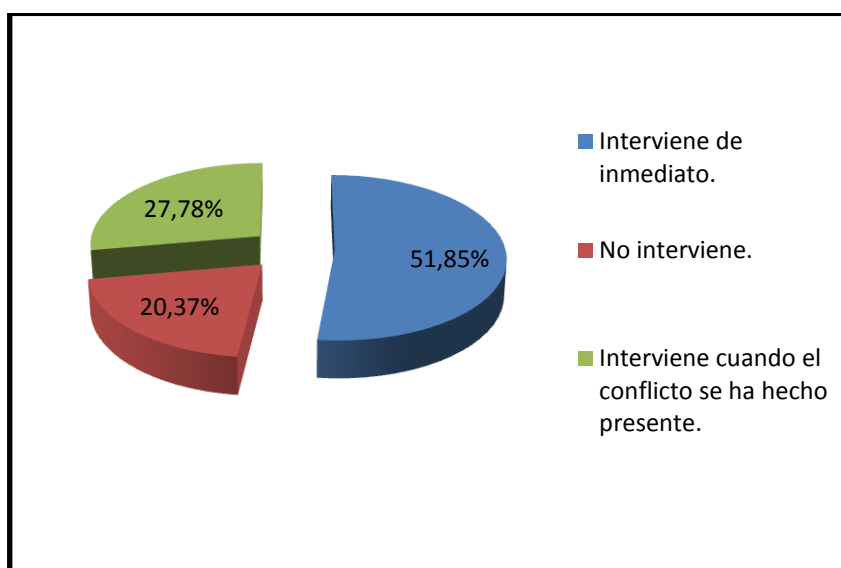


Los conflictos que se suscitan principalmente, se deben en un 37.65% a peleas por malos entendidos, y un 30.24% a agresiones físicas y/o verbales, es decir, que se están produciendo dificultades relativas a una escasa o distorsionada comunicación y a una

carente educación basada en el respeto. Si bien en toda interacción social existen problemas, las causas, la frecuencia y la intensidad de éstos van a depender directamente del nivel de competencias afectivas de los involucrados, lo que sugiere que los nueve educadores no están erigiendo un ambiente socioemocional apropiado.

Gráfico 4

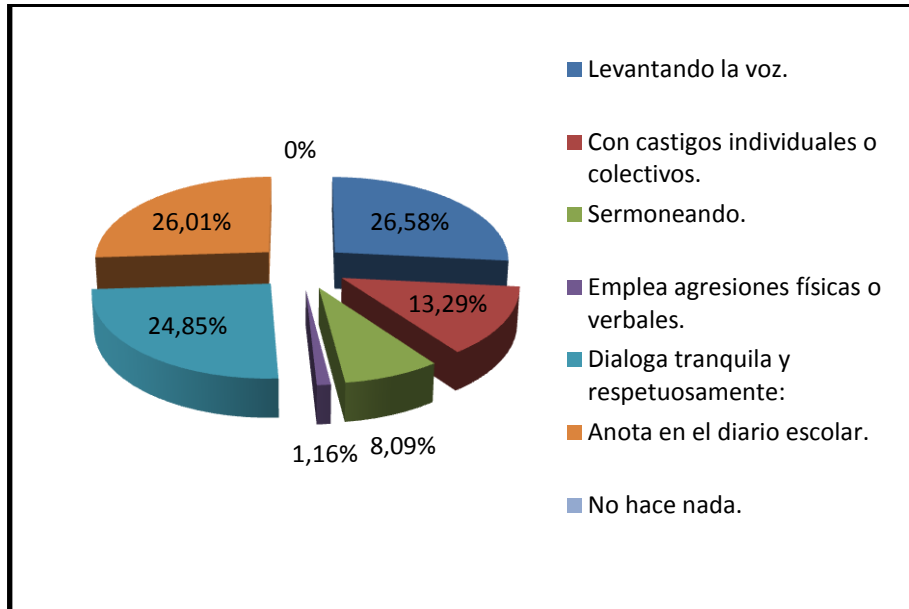
Cuando se está iniciando alguno de los conflictos antes señalado, la/el profesor:



El 51,85% de los estudiantes afirman que sus dirigentes intervienen de inmediato, impidiendo que el problema crezca.

Gráfico 5

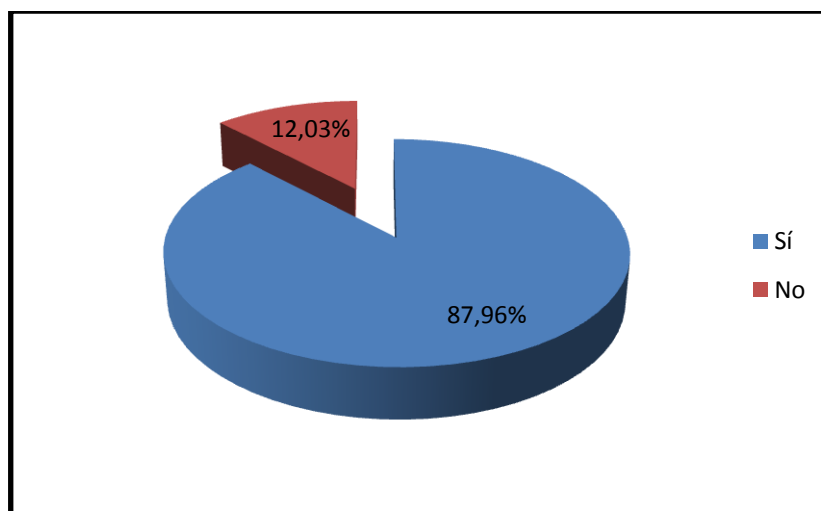
Cuando se producen los conflictos mencionados, la/el profesor suele resolverlos:



Se puede observar que las soluciones empleadas por los educadores para poner fin a los problemas que se suscitan en el aula, consisten primordialmente en levantar la voz (26.58%) y anotar en el diario escolar la falta cometida (26.01%).

Gráfico 6

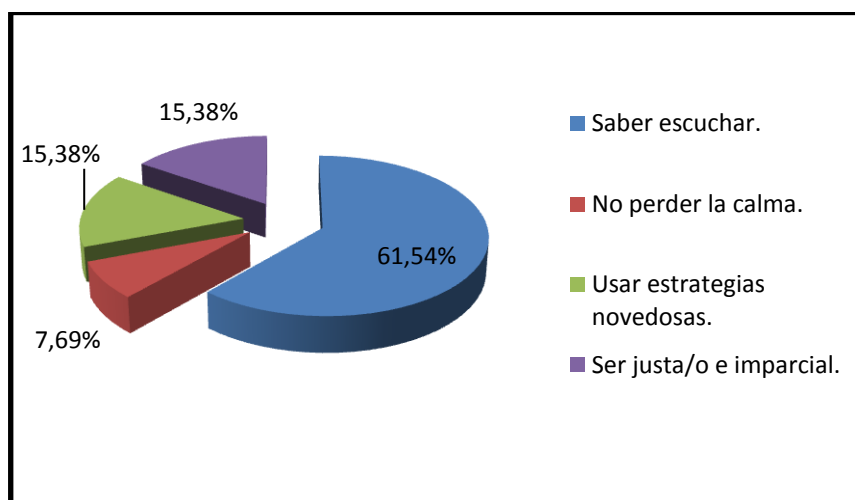
¿Pensas que la forma de solucionar el problema por parte de la/el docente es la más adecuada?



El 87.96% de los encuestados opinan que las resoluciones tomadas por los profesores son adecuadas y acertadas. Esto sin duda revela que las y los niños se encuentran acostumbrados a medidas coercitivas.

Gráfico 7

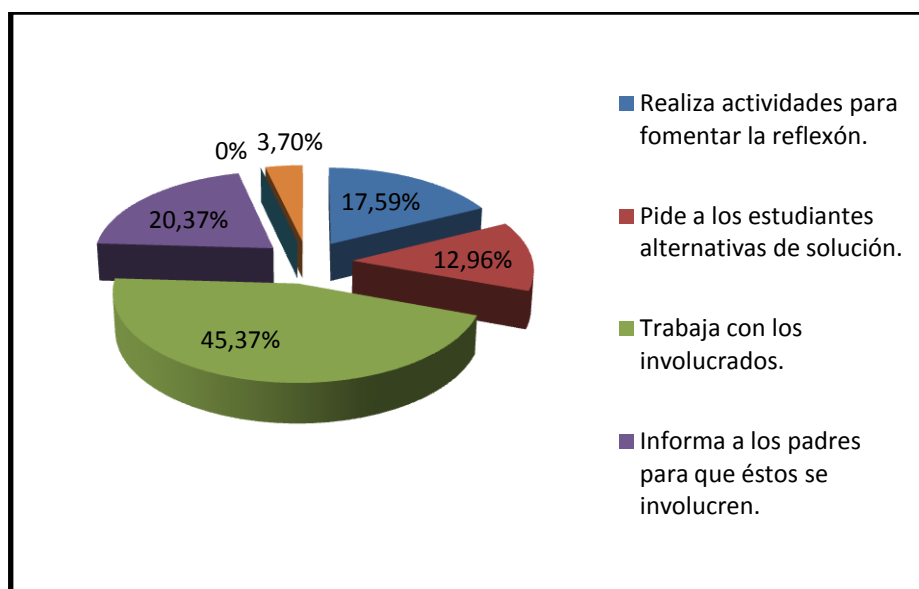
Si tu respuesta a la pregunta 6 fue negativa, responde: ¿cuál de los siguientes aspectos crees que le ayudarían al maestro a solucionar eficazmente el conflicto?



Apenas un 12.03% de los alumnos (respondieron negativamente en la pregunta 7) consideran que la forma en que sus dirigentes solucionan los conflictos no es la correcta, ya que les hace falta tanto saber escuchar, como implementar estrategias novedosas que permitan disminuir y erradicar de raíz las dificultades recurrentes. Además aspiran que el profesorado aprenda a ser justo e imparcial.

Gráfico 8

Para evitar que los conflictos se repitan, la/el docente toma alguna de las siguientes medidas preventivas:



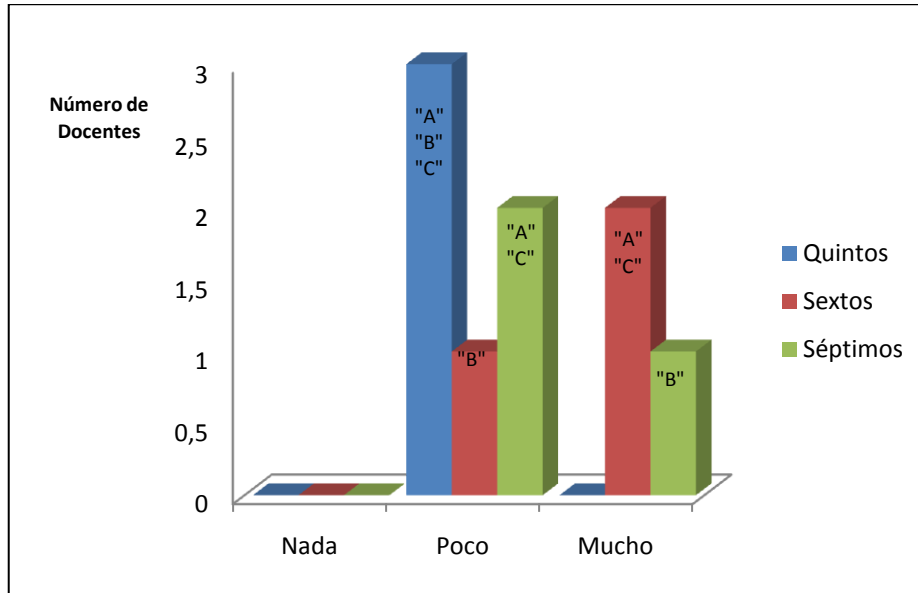
El 45.37% de estudiantes responden que los maestros trabajan con los involucrados; esto da lugar a que los conflictos se repitan, por ello sería conveniente de que realizan actividades dirigidas a todo el alumnado, las mismas que fomenten la adquisición de valores y la reflexión concienzuda de los problemas.

d. Evaluación de la Rectora

Los resultados emitidos por la Rectora en la evaluación efectuada a los nueve profesionales de la muestra, se exhiben en gráficos de barras. En el eje vertical el número de docentes (tomando en cuenta que cada profesor dirige un paralelo, y cada grado está dividido en tres paralelos) y en eje horizontal las respuestas brindadas por la Superiora. Las letras "A", "B" y "C" representan los paralelos.

Gráfico 1

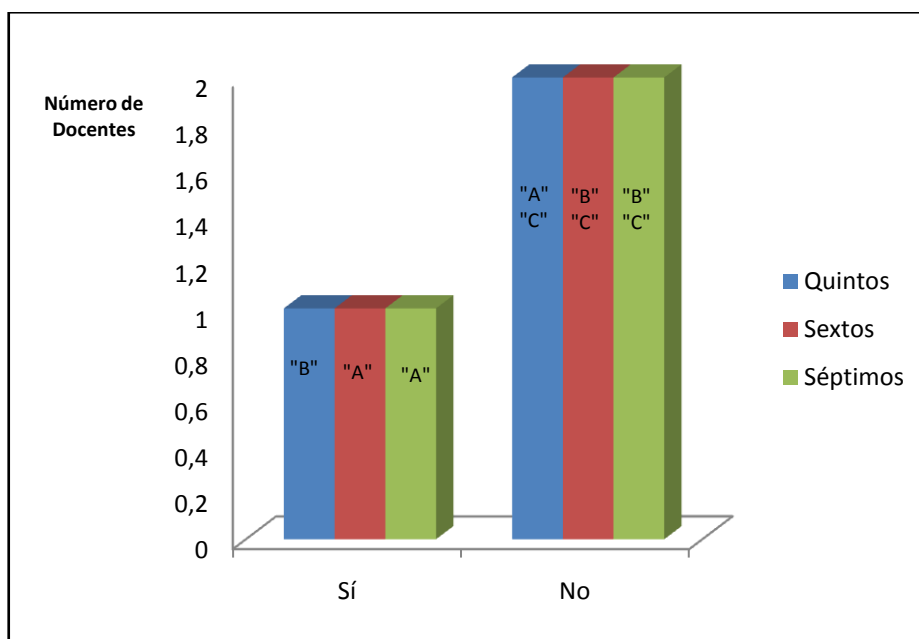
¿Hasta qué punto considera que la/el profesora conoce los problemas de convivencia de sus alumnos?



Según la Superiora, seis de los nueve educadores evaluados conocen muy poco acerca de los problemas de convivencia de sus escolares. Esto sin duda, imposibilita crear espacios en los cuales se ejecute acciones inmediatas y de tipo preventivo, debidamente sustentadas tanto en valores como en competencias socioafectivas, que permitan disminuir el número de conflictos y evitar que los ya ocurridos se repitan.

Gráfico 2

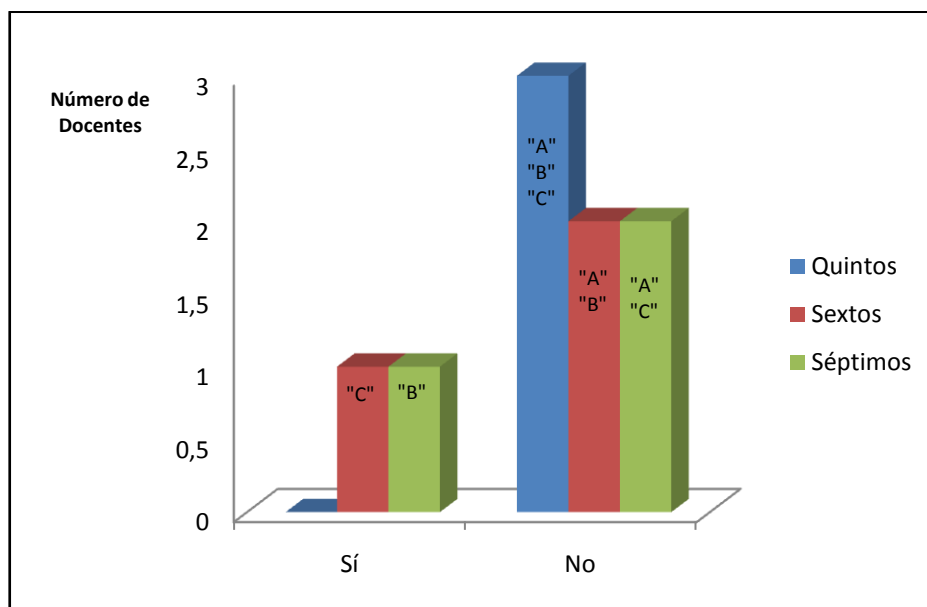
¿La/el docente se limita únicamente a las juntas de curso para dar a conocer los conflictos que ocurren en su salón de clases?



De acuerdo con la Rectora, seis de los nueve docentes de la muestra no se limitan a las juntas de curso para notificar los escasos conflictos interpersonales que han logrado identificar dentro del aula, sino que buscan otros espacios para abordar dichos temas.

Gráfico 3

¿La/el profesor presenta propuestas innovadoras que evitan que los conflictos ya suscitados se repitan?



A excepción de las dos profesoras de Sexto “C” y de Séptimo “B”, el resto de profesionales parecen no estar interesados en presentar propuestas ya sean innovadoras o no, que ayuden a restablecer la cordialidad, el respeto y la solidaridad.

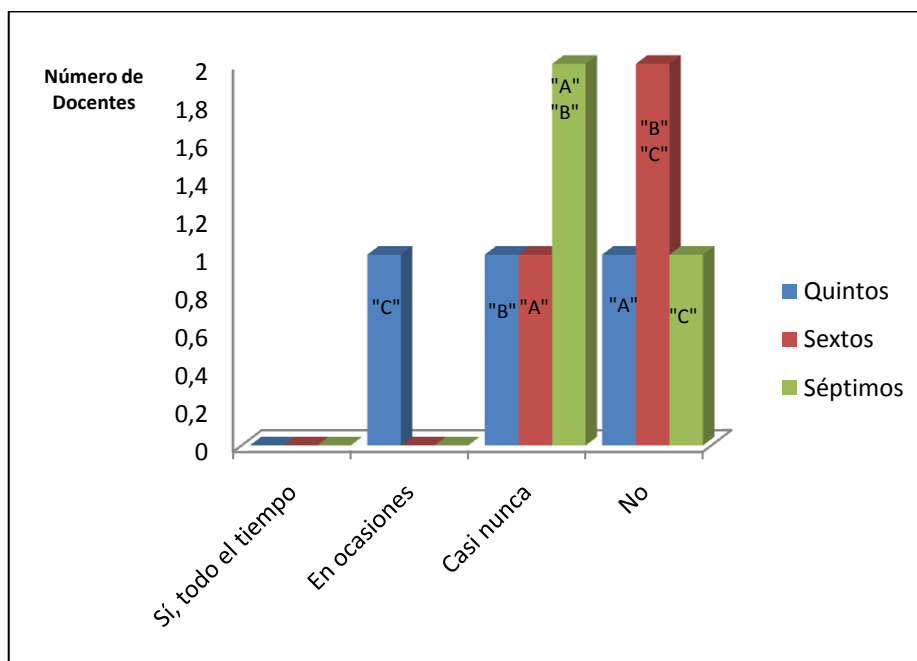
Si su respuesta a la pregunta 3 fue afirmativa, conteste: ¿Qué propuestas innovadoras le ha presentado la/el docente para evitar que el conflicto surja de nuevo?

Sexto “C”: Orientar a los estudiantes y padres de familia.

Séptimo “B”: Trabajar con los padres en talleres de conocimiento y medios para vivir en armonía.

Gráfico 4

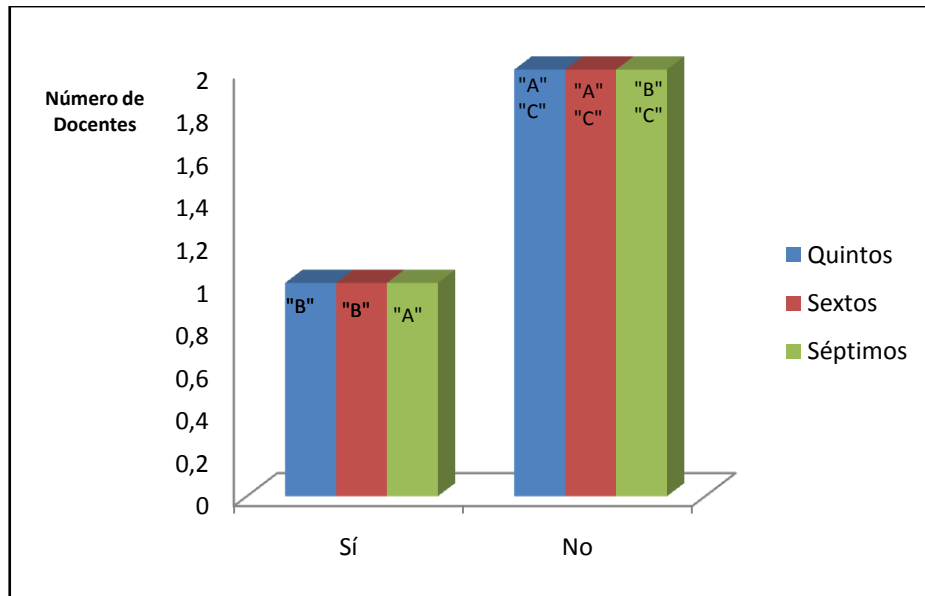
¿Ha escuchado comentarios desfavorables de los alumnos o padres de familia sobre la manera que la/el docente evaluado maneja y resuelve los problemas en el aula?



La Superiora casi nunca ha recibido comentarios negativos de los padres de familia sobre 8 de los 9 educadores, acerca de los métodos adoptados por ellos para conducir y solucionar las dificultades suscitadas.

Gráfico 5

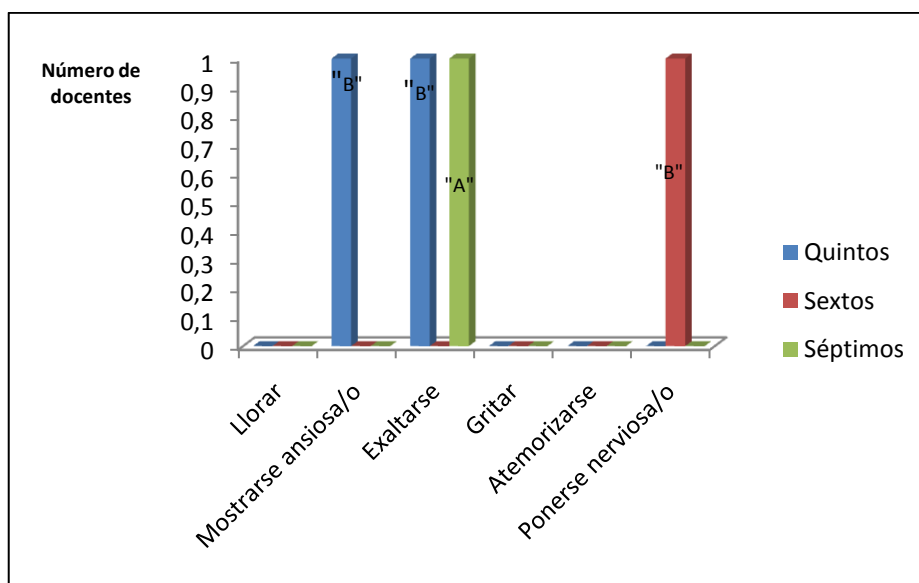
¿Piensa que en determinados problemas la/el docente se deja dominar por sus emociones, lo que perjudica la forma de manejar el conflicto?



Un acontecimiento concreto puede ser vivido como una amenaza inminente o como un reto estimulante, en este caso, por comentarios de la Rectora, a las tres profesionales (Quinto "B", Sexto "B" y Séptimo "A") se les complica dirigir de modo acertado al alumnado y salir airoso de cada jornada educativa, en el sentido de ser ellas las que guíen y resuelvan oportuna y eficazmente los conflictos suscitados.

Gráfico 6

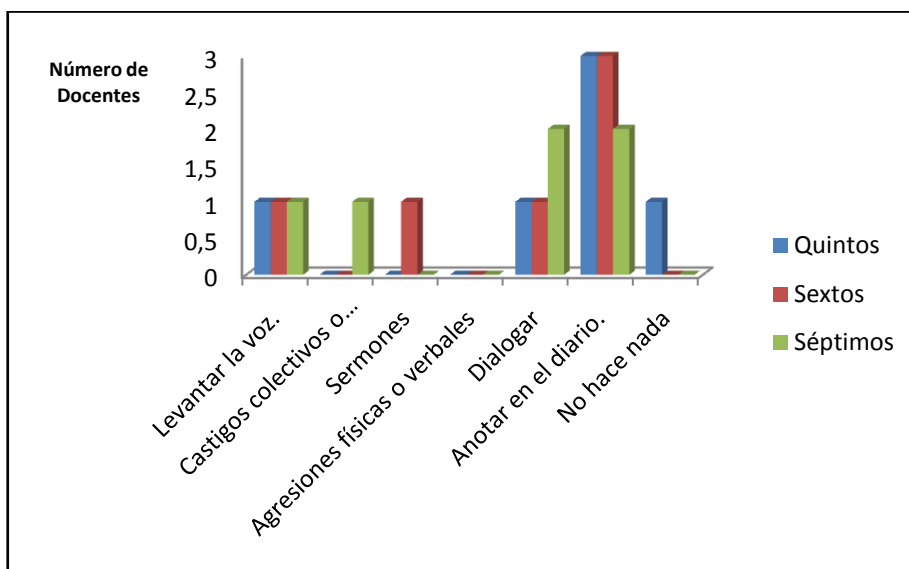
Si su respuesta a la pregunta 5 fue positiva, responda: ¿cuál de las siguientes reacciones emocionales es la que evita un adecuado manejo del conflicto? (puede escoger varias opciones).



En base a las respuestas de la Superiora, de los nueve docentes, tres se dejan dominar por sus emociones, reaccionando exaltadamente, a más de mostrarse ansiosas y nerviosas cuando no consiguen restaurar el orden.

Gráfico 7

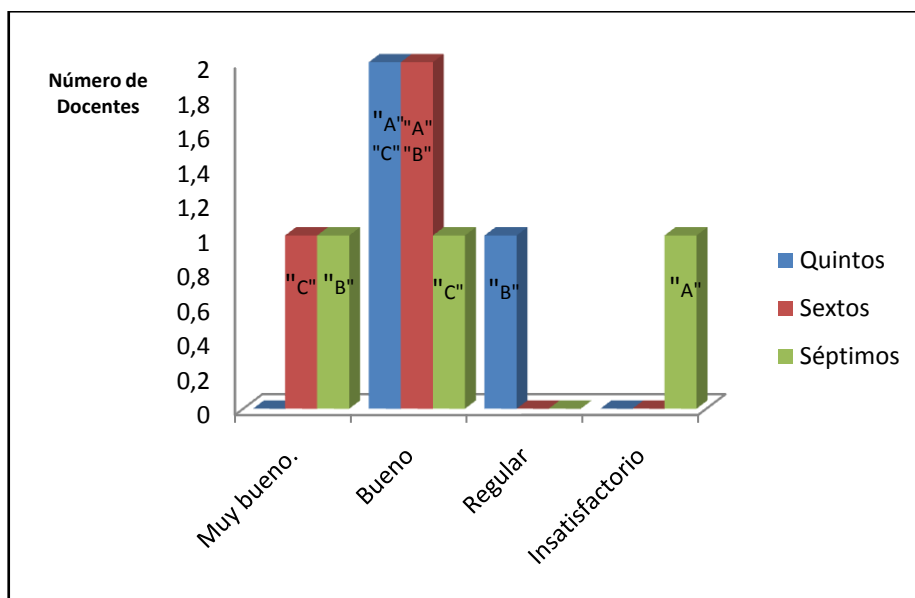
De las siguientes opciones, ¿cuál es la solución que emplea frecuentemente la/el docente para resolver los conflictos? (puede escoger más de una).



Según la apreciación de la Rectora, la mayoría de las y los profesores solucionan los inconvenientes anotando en el diario escolar la conducta inadecuada del estudiante, lo que al parecer representa para los alumnos, como se mencionó anteriormente, y para los padres de familia, un modo favorable de resolver y manejar las dificultades.

Gráfico 8

¿Cómo calificaría el desempeño de la/el docente para solucionar los conflictos que ocurren dentro del aula?



Cabe señalar que las dos educadoras (Sexto “C” y Séptimo “B”) que alcanzaron una calificación de “muy buena” en su desempeño son las que tienen mayor tiempo de trabajo en el Plantel, por lo que gozan del apoyo y de la confianza de la Rectora.

A excepción de las docentes de Quinto “B” y Séptimo “A” que obtuvieron calificaciones de “regular” e “insatisfactoria” respectivamente, la Madre Superiora se encuentra en general a gusto con la labor que realizan los profesores, no obstante, se aprecia una falta de congruencia entre el nivel de satisfacción y la opinión vertida en las preguntas previas, debido a que posiblemente la valoración emitida no está fundamentada en el desenvolvimiento del maestro para dirigir y solucionar los conflictos, sino en la capacidad de enseñanza académica.

4.6 Conclusiones del estudio de campo

Es importante destacar que los resultados del estudio de campo no pueden ser extrapolados a otras unidades educativas que posean distintas características a las ya mencionadas en la descripción de la Institución seleccionada.

a. CTI

- En referencia a los resultados del CTI, se observa que la mayoría de los evaluados presentan un Pensamiento Constructivo Global dentro de la media, por ende, poseen un adecuado nivel de inteligencia experiencial y emocional, a excepción de una docente, cuya puntuación se ubica bajo el rango esperado.
- En general, los docentes demuestran ser capaces de enfrentarse a las demandas y requerimientos de su campo laboral, al actuar con decisión y eficacia cuando la situación lo amerita. De igual forma, se advierte una favorable aceptación de sí mismos, pero una menor aceptación de los demás, al poseer un pensamiento rígido que los conduce a desaprobar las ideas y/o actitudes que no son compatibles con su estructura mental.
- Aunque la Escala de Pensamiento Esotérico no es una variable relevante en el trabajo que desempeñan, es necesario destacar el hecho de que los educadores seleccionados pertenecen a una condición socioeconómica media-baja, lo que podría haber acarreado una educación informal basada en creencias populares, ello justificaría la alta puntuación obtenida en dicha escala.

b. Tests Informales

- Los resultados de los tests se correlacionan con los datos del CTI, es decir, que el grupo ha desarrollado un apropiado grado de competencias intrapersonales e interpersonales, en consecuencia, han conseguido que sus emociones trabajen para ellos, utilizándolas como aliadas.
- Cabe indicar que los docentes mantienen un excesivo control sobre sus emociones negativas, lo que podría ser interpretado como un rasgo positivo, al no dejar que los impulsos conflictivos se les salgan de las manos y puedan agredir física o verbalmente a las personas que los rodean. A pesar de ello, esto les estaría conduciendo a actuar según lo que esperan y aspiran los demás sobre su

proceder, tratando siempre de mantener una cara sonriente, lo que a la larga resulta extenuante, pues no únicamente tratan de dominar sus emociones sino también de ocultarlas.

c. Cuestionario a estudiantes

- Los escolares se sienten satisfechos con la manera en la que sus respectivos dirigentes manejan y resuelven los problemas que ocurren en el aula, no obstante este resultado no es alentador, porque las medidas que aplican las y los profesores no solucionan a profundidad el conflicto, puede ser que éste no crezca e incluso que desaparezca en ese momento logrando restaurar la disciplina, pero ello no está favoreciendo la creación de un entorno socioemocional propicio, pues solamente se corrige la conducta indeseada sin reflexionar detenida y minuciosamente sobre sus repercusiones.

d. Cuestionario a la Rectora

- Igualmente, la Rectora está satisfecha con el desempeño de los docentes, desempeño que por lo antes explicitado está asociado principalmente a la enseñanza de conocimientos académicos, ya que los evaluados, según criterio de la Madre Superiora, desconocen los tipos de problemas de convivencia de sus escolares. A más de ello, no muestran interés por desarrollar e implantar actividades que estimulen la adquisición de valores y destrezas emocionales en los educandos.

e. Verificación de la hipótesis

En base a los resultados obtenidos con el estudio de campo, se evidencia que no existe una relación directa entre el nivel de inteligencia emocional del profesional de la educación con la conducción y resolución de conflictos. A pesar de que los evaluados tienen un buen conocimiento y dominio emocional que les posibilita reconocer sus sentimientos y los ajenos, así como automotivarse y dirigir favorablemente sus vínculos interpersonales, no utilizan dichas destrezas en sus escolares, en otras palabras, su inteligencia emocional no es puesta al servicio de los demás. Esto puede deberse a que ellos también han sido formados con la fórmula tradicional de la enseñanza,

preponderantemente vertical, según la cual el profesor está arriba y los alumnos abajo, el profesor lo sabe todo y los alumnos no saben nada.

En la educación tradicional, el maestro se centra en enseñar contenidos únicamente de tipo académico y el escolar en reproducir dichos conocimientos de forma pasiva. Además, el educador desempeña un rol autoritario, rígido y controlador, por lo que las conductas negativas emitidas por el alumnado son corregidas con sanciones o castigos, que evitan momentáneamente el crecimiento del problema y ayudan a mantener y restaurar el orden para que el trabajo no se vea perjudicado. En consecuencia, las competencias emocionales que poseen no son puestas en práctica y por consiguiente, no se consigue una auténtica autorreflexión y un intercambio afectivo que promueva el desarrollo de integral de la personalidad de los escolares.

CAPÍTULO V: LINEAMIENTOS DE UN PROYECTO DE IE, DESTINADO A LOS EDUCADORES DEL INSTITUTO NIÑO JESÚS DE PRAGA

Con los lineamientos que se presentan, se espera que los docentes del Instituto Niño Jesús de Praga reciban en el futuro un adiestramiento sustentado en la adquisición y/o desarrollo de las competencias emocionales que proponen Goleman como los diversos autores que se han mencionado a lo largo de la disertación, ya que se reconoce cada día más la relevancia e influencia que tiene la inteligencia emocional en cada ámbito en el que se desenvuelve el ser humano, ésta permite fortalecer la confianza en uno mismo, el trabajo en equipo, la toma de decisiones, la resolución correcta de las dificultades y el manejo conveniente de las relaciones interpersonales.

5.1 Finalidad del proyecto

Los fines a los que se pretende contribuir con estos lineamientos son:

1. Lograr que el docente aprenda a estructurar un ambiente socioemocional apropiado dentro del aula.
2. Conseguir que el profesorado implemente estrategias y técnicas basadas en habilidades emocionales y en valores, que les permitan afrontar satisfactoriamente los conflictos que ocurren durante el proceso educativo sin tener que recurrir a medidas coercitivas.

5.2 Objetivos

General:

- Propiciar que el educador paulatinamente se transforme en un agente activo del desarrollo afectivo de sus estudiantes.

Específicos:

- Fomentar las habilidades emocionales que requieren los profesionales de la educación para llegar a un óptimo conocimiento y comprensión de sí mismos y de los demás.
- Eliminar determinados patrones de enseñanza que limitan la percepción holística del escolar.
- Trasladar a la práctica sus saberes teóricos, pedagógicos y emocionales, así como su experiencia profesional para manejar y solucionar los problemas que se susciten dentro y fuera del salón.

5.3 Beneficiarios

- Directos: Los nueve docentes seleccionados de la muestra y los alumnos de quinto a séptimo de Educación Básica, de la Unidad Educativa Niño Jesús de Praga.
- Indirectos: La comunidad educativa en general: las autoridades del Plantel, los profesores y los escolares de primero hasta cuarto de Educación Básica, los padres de familia y el personal de la Institución.

5.4 Métodos y técnicas

Las técnicas que se emplearán para llevar a cabo la capacitación de los educadores serán de tipo expositiva, participativa y lúdica, ya que se busca alcanzar un proceso de acción-reflexión-acción, para este fin se dividirá la temática en cuatro módulos enfocados en los siguientes contenidos:

1. Competencias intrapersonales.
2. Habilidades sociales.
3. Pensamientos potenciadores.
4. Manejo y solución de conflictos.

Cada módulo tendría una duración aproximada de dos semanas.

5.5 Especificación operacional de las actividades y tareas

<u>Actividades</u>	<u>Tareas</u>
<p>Autorización y apoyo de la Rectora para la implementación del proyecto.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Notificación de: los objetivos del proyecto, las actividades a efectuar, el costo de los insumos, el espacio físico y la duración del proyecto.
<p>Informar a los nueve docentes sobre el proyecto y su forma de ejecución.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reunión con el profesorado para introducir la relevancia del tema a tratar tanto en el ámbito personal como educativo, y la modalidad de trabajo. • Entregar a cada educador un cronograma detallado de actividades.
<p>Realización de los talleres.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Diseño y organización de los talleres. • Adquisición de los recursos materiales y humanos. • Reservación del espacio físico.
<p>Evaluación de la eficacia del proyecto.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Cada profesor calificará la pertinencia, utilidad y beneficios de los contenidos y actividades, al igual que la metodología y técnicas empleadas. • Al finalizar el proyecto, se pedirá a la Rectora y a los alumnos que llenen una pequeña encuesta que estará centrada primordialmente en averiguar si ha habido un cambio favorable en el clima socioemocional dentro y fuera del aula a raíz de la aplicación de los talleres. También, se efectuará un seguimiento trimestral para verificar si lo aprendido en los talleres se mantiene.

A continuación, se esboza de manera global un ejemplo de los contenidos, los subtemas y actividades que se trabajarían en los cuatro módulos, ello se debe, a que este capítulo hace alusión exclusivamente a lineamientos de un proyecto de inteligencia emocional.

En caso de que la Rectora decida ejecutar el proyecto, se tendría que añadir la calendarización del mismo y especificar los recursos humanos, materiales, técnicos y financieros que se requieren para su realización. Además, habría que programar los talleres y ampliar la información teórico-práctica de estos.

Modulo I: Competencias intrapersonales

Objetivo: Forjar una relación más consciente y profunda con nuestro “yo” y con nuestros estados internos.

Subtemas	Actividades
Conciencia emocional	Escribir un caso real en el cual hayan experimentado un intenso temor. Luego, identificar el agente desencadenante, la reacción emocional resultante, la intensidad y la duración de la misma. Después, determinar los efectos que generó la respuesta emocional en uno mismo y en los demás.
Adecuada valoración de sí mismo	Los nueve profesores tendrán que llenar la siguiente matriz: R: recursos, O: oportunidades, D: debilidades, A: amenazas.
Autoconfianza	Elaborar una lista de actividades que les producen sentimiento de logro. Posteriormente responderán las siguientes preguntas: <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué me motiva ha realizar cada una de las actividades mencionas? 2. ¿Qué emociones y sensaciones experimento cuándo alcanzo la meta que me he propuesto? 3. ¿Cómo influyen mis sentimientos de éxito y fracaso en mi autoestima?
Capacidad para controlar los impulsos y sentimientos conflictivos	Se presentará al grupo un video con varios sucesos cotidianos que ocasionan en las personas distintas respuestas emocionales. Después, se planteará a los profesores algunas preguntas para discutir las entre todos: <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué semejanzas y qué diferencias encuentran entre la forma de reaccionar de los actores y la suya? 2. ¿Por qué es importante controlar nuestras emociones? 3. ¿En algún momento sus emociones les han hecho actuar de manera inapropiada frente a los demás? 4. ¿Qué podría hacer para modificar mis reacciones negativas?

Módulo II: Habilidades sociales

Objetivo: Establecer y mantener relaciones interpersonales más asertivas y afectivas.

Entrenamiento asertivo	Los docentes tendrán que realizar una dramatización en la que se ponga en práctica una correcta comunicación asertiva.
Empatía	Cada pareja de educadores escribirá una situación inventada y ensayará una pantomima corta de la misma, que sólo podrá ser representada con gestos faciales y corporales con la finalidad de que el resto de participantes identifiquen las emociones que está representando cada actor. Luego se planteará un breve conversatorio de la importancia de la empatía en la relación profesor-alumno.
Liderazgo	Cada profesional elegirá un personaje que admire. Después, elaborarán un corto ensayo en el cual justifiquen la elección del personaje, identificarán tres razones para considerarlo un verdadero líder y además responderán a la siguiente pregunta: ¿Soy para mis estudiantes un buen líder? ¿Por qué?
Colaboración y cooperación.	Uno de los proyectos de la Institución es el “jueves juguetón”, que consiste en realizar diferentes actividades recreativas con los estudiantes, las mismas que son organizadas por los dirigentes y llevadas a cabo en la hora de recreo. Aprovechando dicho proyecto, los nueve docentes tendrán que diseñar durante un breve espacio del taller cuatro juegos o dinámicas que rescaten valores como: la solidaridad, el respeto, la colaboración, la sinceridad y la sana comunicación.

Módulo III: Pensamientos potenciadores

Objetivo: Modificar los antiguos patrones de pensamiento, y así adquirir una visión más flexible y tolerante de nuestro entorno y de los cambios que se nos presentan.

<p>Eliminar los pensamientos automáticos</p>	<p>Cada grupo leerá diferentes ejemplos de acontecimientos relacionados con su ámbito laboral que les generan malestar. Posteriormente, anotarán en una hoja de autorregistro el suceso negativo y el pensamiento automático con el grado de credibilidad que les merecen esos pensamientos (0=nada, 100=totamente cierto). En otra columna determinarán el tipo de distorsión (perfeccionismo, catastrofismo, sobregeneralización, negativismo, etc.) y por último sustituirán las ideas irracionales con respuestas racionales.</p>
<p>Innovación y adaptabilidad</p>	<p>Cada profesor va a realizar un slogan llamativo enfocado a promover la educación holística.</p>
<p>Pensamientos positivos</p>	<p>Como primer paso se entregará a cada participante un espejo y tendrán un espacio de 5 minutos para mirarse, posteriormente escribirán 8 frases positivas de sí mismos. Una vez concluida esta tarea le dirán a la persona de a lado 3 elogios y también sus 8 frases positivas.</p>

Módulo IV: Manejo y resolución de conflictos

Objetivo: Aprender a mirar los problemas como sucesos enriquecedores.

<p>Resolución de problemas (técnica)</p>	<p>Se dividirá a los participantes en dos grupos, los cuales tendrán que:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Describir un problema escolar y valorar su intensidad. • Determinar cuáles son las características del conflicto. • Especificar los objetivos que deben alcanzar para poder lograr que la situación problemática disminuya o desaparezca. • Redefinir el inconveniente. • Buscar varias soluciones. • Valorar y seleccionar la mejor solución. • Compartir con el resto de los participantes los ítems antes señalados para evaluar la pertinencia, eficacia y viabilidad de la resolución tomada. <p>Por medio del role play los docentes tendrán que:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Describir un evento conflicto de índole escolar.
--	--

Negociación y resolución de desacuerdos	<ul style="list-style-type: none">• Representar lo que hacen los estudiantes y el maestro en dicha situación.• Identificar las conductas poco adaptativas y los errores cognitivos.• Buscar medios más favorables para llegar a soluciones que satisfagan plenamente a todos los implicados.• Aplicar la o las soluciones encontradas con los alumnos utilizando un lenguaje neutro y tranquilo.
---	---

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Al finalizar la disertación se pueden establecer las siguientes conclusiones y recomendaciones:

Conclusiones

- Gracias a la inteligencia emocional, se ha conseguido rescatar el rol de las emociones dentro de las acciones y decisiones del ser humano, como su influencia y relevancia dentro del área personal, relacional y profesional, al demostrar que las personas exitosas son las que saben controlar, dirigir y canalizar favorablemente sus respuestas emocionales, logrando vivir en armonía consigo mismo y con su entorno.
- Las emociones desempeñan un papel fundamental dentro de nuestra vida, pues nos proporcionan información valiosa relacionada con nosotros mismos, con los demás y con determinadas situaciones, con lo cual podemos modificar nuestra conducta, hacer frente a los acontecimientos y convertir nuestras reacciones emocionales en beneficiosas y enriquecedoras aliadas.
- En la actualidad las escuelas han pasado a tomar un lugar muy importante dentro del desarrollo afectivo de los niños y niñas, de ahí la necesidad imperiosa de que los docentes fomenten una apropiada educación emocional, y la transmitan a sus alumnos a través del ejemplo diario, ya que la observación y la imitación en la infancia juegan un papel determinante en el aprendizaje.
- En el Capítulo III se hizo alusión a las habilidades emocionales que debe tener el docente para desempeñar una labor educativa de calidad, a partir de estas características se puede advertir algunas deficiencias por parte de las y los educadores evaluados, quienes no han sabido enseñar a sus escolares a reconocer y controlar sus emociones, menos aún, han sabido fomentar en ellos aptitudes sociales que favorezcan la adquisición de valores como la solidaridad y el respeto mutuo.
- Como se mencionó también en el Capítulo III, el profesor no es el único agente educativo ya que la familia, la sociedad y el Estado tienen la responsabilidad de crear un ambiente que promueva y potencialice el desarrollo emocional y con ello, la habilidad de ser conscientes de los distintos estados emocionales y de los pensamientos que surgen en cada estado, para que las nuevas generaciones

consigan orientar satisfactoriamente sus conductas, a fin de ser individuos equilibrados y útiles.

- Como se pudo apreciar en la investigación de campo, todavía la educación tradicional impide que haya un verdadero acercamiento afectivo con el estudiante, al considerar la enseñanza de contenidos académicos como único factor trascendental que merece la preocupación y la dedicación del maestro.
- A pesar de que en las pruebas administradas a los nueve docentes seleccionados, estos obtuvieron un adecuado nivel de IE (dentro del promedio y superior), se evidencia una escasa capacidad y destreza por parte de los profesionales para poner en práctica sus competencias emocionales a la hora de conducir y resolver los conflictos que surgen durante el proceso educativo, por lo cual no se cumple la hipótesis planteada.

Recomendaciones

- Las investigaciones de IE efectuadas en el campo laboral, han sido indispensables para dar a conocer que un entorno emocional poco estimulante, perjudica el desempeño y la obtención de las metas institucionales, por lo que toda empresa, incluida la educativa, debe procurar implantar programas de adiestramiento emocional, enfocados en: mejorar la eficiencia de sus empleados, elevar su calidad de vida y su productividad, así como en reforzar e incrementar las actitudes y aptitudes de su capital humano.
- Es recomendable integrar al currículum educativo la enseñanza de habilidades interpersonales, otorgándoles la misma importancia, dedicación y planificación con la que se realiza la programación académica. Además, los planteles deben evaluar frecuentemente las competencias afectivas de los estudiantes y principalmente de los docentes, de quienes los escolares no sólo aprenden las asignaturas correspondientes, sino también, valores, principios, reglas de convivencia y un conjunto de destrezas socioemocionales que serán asimiladas y puestas en práctica dentro y fuera del salón de clases.
- Si bien algunas instituciones educativas han adquirido modelos pedagógicos más acordes con los requerimientos y necesidades actuales, todavía se escinde al alumno, es decir, que se busca separar sus capacidades cognitivas de sus vivencias afectivas, ignorando la interrelación que existe entre ambos aspectos. Por lo tanto, es fundamental que las escuelas y colegios vayan adquiriendo una

visión holística de sus estudiantes, para hacer frente a las exigencias académicas y a las diversas problemáticas de las que son presa fácil los jóvenes hoy en día, y de esta manera contribuir a formar ciudadanos íntegros, respetuosos y empáticos.

- En base a los resultados obtenidos en los tests y cuestionarios administrados a los profesores, escolares y a la Rectora respectivamente, es recomendable que la Directora tome en cuenta los lineamientos esbozados en el Capítulo V, e instaure un programa de IE, que permita: disminuir los puntos débiles del profesorado, acrecentar sus competencias emocionales y primordialmente, ponerlas en práctica con el alumnado. Asimismo, es fundamental que el maestro aprenda a percibir los conflictos de manera constructiva y proactiva, y aprenda a resolverlos empleando su inteligencia emocional, eliminando de sus patrones mentales el castigo como medida disciplinaria

BIBLIOGRAFÍA

Libros

Baena, G. (2004). *Cómo desarrollar la inteligencia emocional infantil: guía para padres y maestros*. México: Editorial Trillas.

Cooper, R., & Sawaf, A. (2004). *La inteligencia emocional aplicada al liderazgo y a las organizaciones*. Colombia: Grupo Editorial Norma.

Damasio, A. (2008). *El error de Descartes*. Buenos Aires: Paídos.

Espinosa Apolo, M. (2000). *Los mestizos ecuatorianos y las señas de identidad cultural*. Quito: TRAMASOCIAL Editorial.

Gallego, D. (2003). *Inteligencia emocional: implicaciones en la educación y en el mundo laboral*. Bogotá: Editorial el Búho.

Gallego, D. (2006). *Educar la inteligencia emocional en el aula*. Madrid: PPC.

Goleman, D. (1996). *La Inteligencia Emocional*. Buenos Aires: Javier Vergara Editor.

Martin, D., & Karin, B. (2004). *EQ, qué es la inteligencia emocional: cómo lograr que las emociones determinen nuestro triunfo en todos los ámbitos de la vida*. Madrid: Selección EDAF, sexta edición.

Martinez Navarro, E. (2010). *Ética profesional de los profesores*. Bilbao: Universidad Jesuita.

Ortiz, E. *Inteligencias múltiples en la educación de la persona*. Buenos Aires: Bonum.

Pilonieta, G. (2006). *Evaluación de Competencias Profesionales Básicas del Docente*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Shapiro, L. (1997). *La inteligencia emocional de los niños*. Buenos Aires: Javier Vergara Editor.

Steiner, C. (1998). *La Educación Emocional*. Buenos Aires: Grupo Z.

Internet

Benítez, B. (s.f.). *La educación tradicionalista: un paradigma a cambiar*. Recuperado el 5 de Marzo de 2011, de www.encolombia.com/ventas/LibreriaDigital/DocenciaUniversitaria/DocenciaLaEducación.htm

Bisquerra, R., & Pérez, N. (2007). *Las competencias emocionales*. Recuperado el 27 de Noviembre de 2010, de www.uned.es/educaciónXX1/pdfs/10-03.pdf

Chóliz, M. (2005). *Psicología de la emoción: el proceso emocional*. Recuperado el 18 de Octubre de 2010, de www.inteligenciaemocionalportal.org/ARTICULOS/CHOLIZ.pdf

Cooper, & Ayman, S. (1998).

Delors, J. (2007). *La educación encierra un tesoro*. Recuperado el 11 de Octubre de 2011, de www.unesco.org/educacion/pdf/DELORS_S.PDF

Educación, R. d. (1990). *Ministerio de Educación y Ciencia*. Recuperado el 11 de Noviembre de 2010, de <http://books.google.com.ec/books?id=KOgHU6ETL->

Revista de educación. (1990). *Ministerio de Educación y Ciencia*. Recuperado el 11 de Noviembre de 2010, de <http://books.google.com.ec/books?id=KOgHU6ETL->.

Fericgla, J. (2000). *Cultura y emociones: manifiesto por una Antropología de las emociones*. Recuperado el 11 de Octubre de 2011, de www.etnopsico.org/index.php?option=content&task=view&id=60

Fernández, R. (2008). *Una teoría sobre la emoción: Antonio Damasio*. Recuperado el 27 de Noviembre de 2010, de www.blogseitb.com/inteligenciaemocional/2008/09*24/una-teoria-sobre-la-emocion-antoni-dama/

Howard Gardner. Recuperado el 13 de Octubre de 2010 www.utemvirtual.cl/plataforma/aulavirtual/assets/asigid_745/contenidos_arc/39250_c_gardner.pdf.

Peña Garrido, M., & Lozano, S. (2007). *El desarrollo de la inteligencia emocional en la educación infantil*. Recuperado el 18 de Noviembre de 2010, de http://congreso.codoli.org/area_3/Pena-Mario3.pdf

Portalvoz, E. (2009). *Antonio Damasio, desmontando a Descartes*. Recuperado el 27 de Noviembre de 2010, de www.elportalvoz.com/index.php?option=com_content&view=article&id=700:antonio-damasio-neurologo-emocional&catid=cierta&Itemid=97

Rivas, C. (2006). *Entrenamiento Emocional en el Deporte*. Recuperado el 22 de Febrero de 2011, de http://sipd.files.wordpress.com/2008/01/memoria_conreso_sipd_2006.pdf

Sternberg, R. e. (2010). *Enseñanza de la inteligencia exitosa para alumnos superdotados y talentosos*. Recuperado el 10 de Octubre de 2010, de www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1268618103

Sternberg, R. (1997). *Los perfiles de estilos y la inteligencia*. Recuperado el 13 de Octubre de 2010, de tec/modulo_2/modelo_robert_sternberg.htm.

Vergara, M. (1998). *¿Qué es la inteligencia?* Recuperado el 25 de Septiembre de 2010, de www.cedalp.com/articulo3.htm

Zubieta, E. (1998). *Cultura y emoción en América*. Recuperado el 25 de Enero de 2011, de www.uned.es/dpto-psicologia-social-y-organizaciones/paginas/profesores/ltziar/Boletin98.pdf.

ANEXO 1

CTI

ANEXO 2

CUESTIONARIOS INFORMALES

Grado al que dirige:

Fecha:

TEST: ¿MUESTRA ABIERTAMENTE SUS EMOCIONES?¹

Instrucciones:

El objetivo del test es descubrir si muestra de forma abierta sus emociones a los demás, de forma que la gente pueda saber cómo se encuentra y cuál es su estado de ánimo.

Responda "Sí" o "No" a las siguientes afirmaciones:

1. Siempre digo claramente si las cosas me van bien o mal. Sí No
2. Soy sensible a los cambios de tiempo. Sí No
3. Generalmente tomo las decisiones "desde lo más profundo de las entrañas", o sea, según el sentir y no según la lógica. Sí No
4. Si alguien se acerca a la persona que amo siento celos. Sí No
5. A veces puedo estar de mal humor sin saber por qué. Sí No
6. Cuando tengo una etapa de mal humor, desearía que se me respetara por ello. Sí No
7. El enfado nunca me domina. Sí No
8. Si algo me molesta lo digo claramente. Sí No
9. A veces estoy muy afligido pero poco después vuelvo a estar lleno de alegría. Sí No
10. De pequeño me castigaban aunque no hubiera hecho nada malo. Sí No
11. Mis padres se han llegado a avergonzar de mí. Sí No
12. Mis padres siempre han esperado de mí que les hiciera feliz y que mantuviera el buen humor. Sí No
13. Siento que la mayoría de la gente no me tiene en gran aprecio. Sí No
14. Los demás sólo me respetan cuando "enseño los dientes" o les demuestro mi fuerza de otra manera. Sí No
15. Nunca estoy del todo seguro sobre cómo debo comportarme ante otras personas. Sí No
16. Doyo rápidamente mi confianza a los demás. Sí No

Total:

Sí (entre las preguntas 1 y 8)

No (entre las preguntas 9 y 16)

¹ Extraído del libro de Brockert y G. Braun. "Los test de Inteligencia Emocional". Ed. Robin Book, 1997.

TEST: ¿CÚAL ES EL GRADO DE DOMINIO SOBRE SÍ MISMO?²

Instrucciones:

La finalidad de este test es descubrir el grado de control que tiene sobre sus emociones y comportamientos. Conteste “Sí” o “No” a las siguientes afirmaciones según crea que se ajustan más a sus percepciones.

1. Puede abandonar un pensamiento con facilidad cuando lo desea. Sí No
2. Le cuesta levantarse por las mañanas. Sí No
3. Puede aunque aparentemente, imponerse un determinado estado de ánimo. Sí No
4. Le cuesta dormirse aunque se lo proponga. Sí No
5. Cree que sería capaz de dejar de fumar. Sí No
6. Le resulta difícil dominar sus enfados. Sí No
7. Hablaría en público sin inquietarse. Sí No
8. Tiene dificultad para ponerse a la altura de sus inferiores. Sí No
9. Le resulta relativamente fácil el no irritarse. Sí No
10. Permanecer en el mismo sitio durante varias horas sin moverse le resulta muy molesto. Sí No
11. Es capaz de dominar el sueño cuando tiene que hacer algo de importancia. Sí No
12. Se pone muy nervioso cuando ve algo desagradable o violento (por ejemplo, un accidente automovilístico). Sí No
13. Se considera atrevido. Sí No
14. Le cuesta mucho fingir alegría cuando está triste y viceversa. Sí No
15. Trata de no dejar para mañana lo que puede hacer hoy. Sí No
16. Le cuesta mucho concentrarse cuando está preocupado. Sí No
17. Toma las decisiones sin complicarse demasiado. Sí No
18. Carece de paciencia cuando más la necesita. Sí No
19. Es comedido en sus gestos y palabras. Sí No

Total:

Sí (preguntas impares)

No (preguntas pares)

² Este test fue extraído de la página Web de Ciudad Futura.

TEST: ¿TIENE SUFICIENTE CONFIANZA EN SÍ MISMO?³

Instrucciones:

En algunas situaciones sentimos más confianza en nuestras capacidades que en otras. Este test le ayudará a averiguar pistas sobre la confianza en sí mismo. Conteste "Sí" o "No" a las siguientes afirmaciones:

1. Se mira en todos los espejos ante los que pasa (o en los cristales de los escaparates). Sí No
2. Le gustaría cambiar su vida. Si No
3. Le gustaría cambiar su destino por el de otra persona. Si No
4. Ha notado que los demás le miran fijamente con relativa frecuencia. Si No
5. Le desagradan las aglomeraciones de gente. Si No
6. Se considera un buen perdedor. Si No
7. Intente juzgar su voz, es profunda y sonora. Si No
8. Habla casi siempre bastante rápido. Si No
9. A menudo se asegura más de dos veces si ha cerrado correctamente la puerta de casa cuando sale. Si No
10. Considera correcto que otras personas muestren abiertamente sus sentimientos. Si No
11. Le molesta pedir algo a otras personas. Si No
12. Sabe (o cree) que se cuentan chismes sobre usted. Si No
13. Prefiere estudiar el mapa de una ciudad durante algunos minutos antes que preguntar el camino a un transeúnte. Si No
14. En este mismo momento se siente a gusto con su ropa. Si No
15. Hace algunas veces favores que en realidad son innecesarios. Si No
16. Sabe convencer fácilmente a los demás sobre su punto de vista. Si No
17. Aclara las discusiones hasta el punto de que cada cual sabe quién tiene razón y quién no. Si No
18. Le sienta mal que otra persona sea el centro de atención en vez de usted. Si No
19. Se considera un líder nato. Si No
20. Puede seguir a otras personas (o siempre prefiere determinar usted mismo hacia donde avanzar). Si No
21. Si ha tenido un fracaso en el trabajo, se propone seriamente no volver a cometer un error nunca más. Si No
22. Critica con frecuencia a los demás. Si No
23. Está convencido de que puede resolver solo todos los problemas que se le planteen en la vida. Si No

Total:

Sí

No

³ Extraído del libro de Brockert y G. Braun. "Los test de Inteligencia Emocional". Ed. Robin Book, 1997.

TEST: ¿SE INTERESA POR LAS PERSONAS?⁴

Instrucciones:

Esta prueba tiene como objetivo informarle de hasta qué punto se interesa por las personas. Responda a las siguientes cuestiones, eligiendo una de las tres opciones de respuesta.

1. Prefiero pasar una velada...
 - a. en una reunión animada con gente.
 - b. divirtiéndome en mi hobby o pasatiempo favorito.
 - c. un poco de ambas cosas.

2. Recuerdas los nombres de tus vecinos.
 - a. Recuerdo algunos.
 - b. Sí, recuerdo muchos de ellos.
 - c. No recuerdo ninguno.

3. Tus aficiones son...
 - a. normalmente para dos o más personas.
 - b. normalmente son para una sola persona.

4. Te gustan las fiestas.
 - a. Sí, porque me permiten relacionarme y conocer otras personas
 - b. No, porque me siento perdido con tanta gente.
 - c. Depende de mi estado de ánimo.

5. Hablas con personas de la tercera edad.
 - a. Menos de dos horas a la semana.
 - b. Más de dos horas a la semana.
 - c. Muy poco tiempo o nada.

6. Tienes libros, discos o películas en casa que te las haya prestado alguien.
 - a. Sí, un montón.
 - b. Algunas.
 - c. Ninguna.

7. Te despidas de alguien con quien has estado hablando unas horas y sientes...
 - a. que ha sido una conversación de dos.
 - b. que ha estado hablando él/ella casi todo el tiempo.
 - c. que has estado hablando tú casi todo el tiempo.

8. Has hablado alguna vez con una persona indigente.
 - a. Sí.
 - b. Sólo para decirle que no tengo dinero encima.
 - c. No.

9. Conoces enfermedades y sus remedios.

⁴ Este test fue extraído de la página Web de Ciudad Futura.

- a. Sí, algunos.
- b. Sí, bastantes porque me interesa el tema.
- c. No, no conozco casi nada del tema.

10. ¿Cuál de estas frases repites con más frecuencia? (o similares)

- a. Parece que no se me ha entendido bien.
- b. Posiblemente no me haya explicado con claridad.

11. Sobreestimas a la gente.

- a. No, creo que las valoro en lo que son.
- b. No pienso en lo que valen, sólo en que son personas.
- c. Sí, suelo sobreestimar a las personas.

12. Cuando alguien está molesto o irritado...

- a. procuro interesarme sobre las causas de su enfado.
- b. procuro dejarlo para otra ocasión en la que esté de mejor humor.
- c. le dejo que se contente solo.

13. ¿Cuándo haces regalos?

- a. Simplemente cuando me apetece.
- b. En una o dos fechas al año.
- c. No suelo hacer regalos.

14. La vida privada de los personajes públicos...

- a. me interesa.
- b. me interesa en la medida en que sean políticos o dirigentes.
- c. no me interesa.

15. Tus conversaciones favoritas suelen versar...

- a. sobre las cosas que pasan en el mundo.
- b. sobre mi interlocutor.
- c. sobre mí.

16. Te gusta comprar en tiendas pequeñas.

- a. Sí, porque me atienden mejor y el trato es más humano.
- b. No, porque es más caro.
- c. No, porque me molesta tener que conversar con el dependiente.

17. ¿Cuál crees que es la mejor forma de ligar de las que se presentan a continuación?

- a. Escuchando con interés lo que él/ella me cuente.
- b. Contándole cosas divertidas.
- c. Hablando de tus méritos y éxitos.

Total:

Número de respuesta a

Número de respuesta b

Número de respuesta c

TEST DE HABILIDADES SOCIALES⁵

Instrucciones:

A continuación te presentamos un cuestionario en el que se describen una serie de situaciones sociales habituales y distintas formas de actuar frente a ellas. Lea tranquilamente cada una de esas situaciones y señale la alternativa que mejor describa su comportamiento.

1. He quedado con un amigo y se presenta con alguien a quien yo no conozco. Mi amigo tiene que irse durante unos minutos y yo me quedo solo con la otra persona.
 - a. Me resulta difícil encontrar temas para iniciar una conversación.
 - b. Me pongo a charlar tranquilamente sobre cualquier tema intrascendente.
 - c. Hablo con el/ella pero me noto intranquilo y nervioso.
 - d. Me callo y espero que el otro comience a hablar.

2. Estás tu solo en la cola para sacar las entradas de un concierto, partido o cualquier otro espectáculo. Vas a tener que esperar bastante tiempo y te gustaría iniciar una conversación con la gente que hay a tu alrededor para pasar mejor el rato.
 - a. Hablo de cualquier cosa; normalmente la gente me responde amigablemente.
 - b. Intento hablar de algo pero me pongo nervioso y no lo hago tan bien como quisiera.
 - c. No suelo hablar en esas situaciones.
 - d. Suelo iniciar conversaciones sin ningún problema aunque a veces noto que la gente se asusta cuando lo hago.
 - e. Muchas veces no lo hago porque no se me ocurre de qué hablar.

3. Estás en la consulta del médico y te encuentras con un conocido/a, esta persona te cae bastante bien. Se saludan y después de preguntarle que hace allí y hablar unos minutos se produce un silencio. Esa persona es un poco "tímida".
 - a. Cuando hay un silencio así me suelo poner nervioso y creo que los demás lo notan.
 - b. No sé como romper esos silencios.
 - c. Le pregunto cualquier cosa o le comento algo y empezamos a hablar otra vez.
 - d. Ante esos silencios normalmente dejo que sea el otro quien hable.

4. Estás en una fiesta y hay bastante gente. Un amigo tuyo te presenta un grupo de gente, te saludan y hablan contigo de cualquier cosa, ¿cómo actúas cuando han pasado unos minutos?
 - a. Hablaría poco. Generalmente no suelo hablar aunque se me ocurren cosas que decir.
 - b. Me noto incómodo, tenso. Empiezo a pensar en alguna excusa para escapar de esa situación.
 - c. Me resulta difícil encontrar temas para hablar o comentarios que hacer.
 - d. Estaría tranquilo, hablando unas veces y escuchando otras.
 - e. Hablaría bastante intentando divertir con cualquier ocurrencia.

⁵ Adaptado del instrumento de evaluación utilizado en el Plan Regional sobre Drogas. Consejería de Integración Social. Comunidad de Madrid. 1995.

5. Te encuentras con un amigo/a que hace años no ves.
 - a. Le saludo efusivamente y comienzo a contarle mi vida desde que nos dejamos de ver. La mayor parte del tiempo hablo yo.
 - b. Si no se acerca a mí, evito saludarle.
 - c. Nos saludamos, yo me quedo avergonzado y como comienzo a pasarlo mal pienso en alguna excusa para irme.
 - d. Después de saludarle, charlamos tranquilamente durante un rato del pasado y del momento actual.

6. Estás con un grupo de conocidos charlando sobre cualquier tema y te gustaría hacer un comentario.
 - a. Lo intento pero muchas veces no consigo que me presten atención.
 - b. Lo hago sin ningún problema.
 - c. Generalmente no lo digo, espero que me pregunten.
 - d. Me da vergüenza hablar en estas situaciones. Dependiendo de lo nervioso que me ponga lo digo o no.
 - e. Hago todos los comentarios que quiero cuando me apetece.

7. Estás reunido con un grupo de amigos/as hablando sobre un tema que no te interesa, como te aburres te gustaría hablar de otra cosa.
 - a. Les digo que son una lata, que se callen de una vez.
 - b. Intento hablar de otras cosas pero nadie me sigue y acabo dejándolo.
 - c. Les digo que el tema no me interesa y propongo cambiar de conversación dando alternativas.
 - d. Me quedo callado, espero a que otro lo cambie o me voy.
 - e. Cuando voy a decirlo me pongo nervioso.

8. Te encuentras con un buen amigo/a y comienza a contarte algo muy importante que le ha pasado. El problema es que tú tienes una cita a la que no puedes faltar y vas justo de tiempo.
 - a. Me pongo muy nervioso, no sé si explicárselo.
 - b. Le digo que ahora no puedo escucharle, que tengo prisa y me voy.
 - c. Pienso, "que mala suerte haberlo encontrado" y espero a que acabe de hablar.
 - d. Le digo que me tengo que ir pero no consigo cortarle.
 - e. Le digo que me gustaría hablar con él/ella más tiempo y con tranquilidad, que ahora tengo una cita y voy justo de tiempo y quedamos para otro momento.
 - f. Me invento una excusa o le doy muchas explicaciones sobre la cita.

9. Cuando una conversación se deriva hacia temas más personales o íntimos...
 - a. Me encuentro a gusto en este tipo de conversación.
 - b. Me resulta casi imposible contarle mis cosas a alguien.
 - c. Hablo largo y tendido sobre cualquier cosa que me pasa.
 - d. No me gusta que la gente me cuente sus problemas y suelo cortarles; yo tampoco le cuento los míos.
 - e. Este tipo de conversaciones me resultan embarazosas y cuando hablo me noto tenso y poco natural.

10. He conocido una persona y me gustaría tener una relación más personal con ella.
 - a. No se me ocurre cómo hacerlo.
 - b. Me pongo nervioso con sólo pensaren hacerlo.
 - c. Le cuento, con pelos y señales mis sentimientos y le expreso mis emociones.
 - d. Aprovecho los momentos oportunos para introducir temas que favorezcan una relación más íntima.

- e. Pienso en temas que lograrían ese objetivo, pero a la hora de sacarlos me bloqueo y no lo digo.
11. Un conocido tuyo te ha criticado delante de unos amigos/as y te has enterado, quieres decirle que no te gusta nada.
- a. Tranquilamente le digo que no me ha gustado nada su forma de criticarme.
 - b. Cuando le veo le pongo mala cara y si se le ocurre contestarme armo una bronca.
 - c. Quiero decirle algo pero cuando voy a hacerlo noto que me pongo nervioso y que no voy a saber decírselo como a mi me gustaría.
 - d. No le digo nada a él/ella pero le critico delante de los amigos/as.
 - e. Me quedo callado y no digo nada.
12. Has comprado un disco y al llegar a casa te das cuenta de que no era el que habías pedido.
- a. Vuelvo a la tienda y pregunto si habría algún problema en cambiarlo.
 - b. Vuelvo a la tienda exigiendo que me lo cambien, aprovecho para decirles que son unos ineptos.
 - c. Vuelvo a la tienda para cambiarlo, cuando se lo explico al dependiente me noto nervioso.
 - d. No vuelvo a la tienda, al fin y al cabo el disco que me han dado no esta mal y así evito problemas.
 - e. Vuelvo a la tienda y, tranquilamente reclamo que me lo cambien.
13. Tienes una cita y llegas tarde, no es la primera vez que te retrasa con esa persona. Te critica tu falta de puntualidad y te avisa que la próxima vez no te esperará.
- a. Le pido disculpas y reconozco que tiene razón para estar disgustado conmigo. Le aseguro que la próxima vez llegaré puntual o avisaré si me voy a retrasar.
 - b. Le doy una buena excusa y consigo que se tranquilice.
 - c. Me quedo callado sin saber qué decirle.
 - d. Me molesta que me critique y le reprocho cualquier otra cosa que se me ocurra.
 - e. Cuando me ocurre algo así me pongo tenso y nervioso y no me expreso como quisiera.
14. Estás en una entrevista de trabajo y el entrevistador te dice que eres la persona adecuada para el puesto, pero que no le gusta tu aspecto físico. No se refiere a la ropa sino a tu cara.
- a. Comienzo a hablar en mi favor pero me empiezo a poner nervioso y no lo hago bien.
 - b. Me callo ya que es el jefe y depende de él/ella la elección.
 - c. Tranquilamente le expongo argumentos que apoyen mi elección.
 - d. Le digo que es una tontería, a mi tampoco me gusta su cara.
 - e. Le digo que a mi tampoco pero que me gustaría que hiciera algo para contratarme.
15. Tengo que pedir un favor a alguien...
- a. Suelo explicar con pelos y señales los motivos por los que se lo pido.
 - b. Normalmente lo pido sin ningún problema.
 - c. Lo pido y si me ayudan bien, pero si no me ayudan me pongo violento y voy dando un portazo.
 - d. Cuando tengo que pedir un favor me pongo nervioso. A veces no pido favores por no pasar el "mal trago".
 - e. No suelo pedir favores, me las arreglo solo.

16. Cuando discutes con alguien (un conocido, un familiar, etc.) y no está de acuerdo con tu opinión...
- Suelo acabar enfadándome y gritando.
 - En este tipo de discusiones me pongo tenso y no me salen las palabras tan bien como quisiera.
 - Tengo argumentos para discutir pero no sé cómo explicarlos. No logro hacerme entender.
 - No suelo discutir, la mayoría de las veces es una pérdida de tiempo.
 - Escucho lo que el/ella tienen que decirme y discuto su opinión si no estoy de acuerdo.
17. Alguien te dice que admira mucho una cualidad tuya.
- Lo reconozco y le doy las gracias por decírmelo.
 - Me gusta que me lo digan aunque no lo exteriorizo.
 - Cuando me halagan me pongo nervioso. Intento desviar la conversación hacia otro tema o le quito importancia al halago.
 - Le digo que "eso" no tiene importancia, que es una tontería.
 - Le digo que sí que soy muy bueno eso, no cómo él/ella que no tiene ni idea.
18. Cuando quieres decir algo agradable o elogiar a alguien...
- Lo hago, pero no sé de qué forma, y al final parece que le estoy criticando.
 - Generalmente no suelo hacerlo.
 - Lo suelo hacer con bastante facilidad.
 - Quisiera hacerlo, pero me lo pienso tanto que acabo por no decirlo o lo digo demasiado forzado.
19. Estando en el metro, le das un fuerte empujón a alguien sin querer. Esa persona se molesta mucho y empieza a criticarte en voz alta.
- No le contesto ni le miro.
 - Me disculpo por el empujón, si continua hablando le contesto tranquilamente o me quedo callado.
 - Me pongo muy nervioso.
 - Le digo que ya basta, que se calle de un a vez discuto con él/ella.
 - Intento calmarle diciendo lo mal que están los transportes públicos.
20. Alguien de tu familia tiene un detalle contigo, un día cualquiera y sin una excusa especial...
- Le digo que me ha hecho mucha ilusión.
 - No suelo expresar lo que siento, no digo nada.
 - No se lo agradezco directamente, le hago algún comentario sobre el detalle.
 - Me da un poco de vergüenza agradecer algo a mi familia, estoy algo incómodo en esas situaciones.
 - Le pregunto qué quiere conseguir con eso.
 - Me gusta que tenga ese tipo de detalles conmigo, por eso lo agradezco muchísimo y aprovecho todas las oportunidades tengo para expresárselo.

Resultados:

Agresiva	<input type="text"/>
Ansiosa	<input type="text"/>
Hábil	<input type="text"/>
Inadecuada	<input type="text"/>
Inhibida	<input type="text"/>

ANEXO 3

CUESTIONARIO A ESTUDIANTES

Cuestionario de satisfacción sobre la habilidad de la o el docente para resolver conflictos

Grado:.....

1. **¿La/el profesor crea un ambiente de trabajo que favorece el compañerismo, la cordialidad y el buen trato?**
Siempre () La mayor parte del tiempo () En ocasiones ()
Nunca ()

2. **¿Con qué frecuencia ocurren conflictos dentro del aula?**
Todo el tiempo () A menudo () Casi nunca () Nunca ()

3. **Escoge de las siguientes opciones, ¿cuáles son los problemas que se presentan con mayor frecuencia en el aula?**
Peleas por malos entendidos ()
Agresiones físicas y/o verbales por compañeros irrespetuosos ()
Envidia (por calificaciones, popularidad, aspecto físico, etc.) ()
Racismo ()
Rechazo a las limitaciones intelectuales o físicas de determinados compañeros. ()
Otros:.....

4. **Cuando se está iniciando alguno de los conflictos antes señalado, la/el profesor:**
Interviene de inmediato, impidiendo que el problema crezca ()
No interviene, dejando que los estudiantes lo resuelvan por sí mismos. ()
Interviene cuando el conflicto ya se ha hecho presente. ()

5. **Cuando se producen los conflictos mencionados, la/el profesor suele resolverlos:**
Levantando la voz. ()
Con castigos colectivos o individuales: deberes extras, pruebas o lecciones sorpresas, o bajas calificaciones. ()
Sermoneando. ()
Empleando agresiones físicas o verbales. ()
Dialogando tranquila y respetuosamente, y tratando de buscar la mejor solución posible. ()
Anotando en el diario escolar de los estudiantes involucrados una citación para el representante. ()
No hace nada. ()

6. **¿Piensas que la forma de solucionar el problema por parte de la/el docente es la más adecuada?**
Sí () No ()

7. Si tu respuesta a la pregunta 6 fue negativa, responde: ¿cuál de los siguientes aspectos crees que le ayudarían a solucionar eficazmente el conflicto?

Saber escuchar a las partes conflictuadas. ()

No perder la calma. ()

Usar estrategias novedosas que le permitan resolver apropiadamente el problema. ()

Ser justa/o e imparcial. ()

Otros.....

8. Para evitar que los conflictos se repitan, la/el docente toma alguna de las siguientes medidas preventivas:

Realiza algún tipo de actividad o dinámica en la cual todo el grado pueda reflexionar sobre lo sucedido. ()

Pide a los estudiantes alternativas de solución a estos conflictos, para ponerlos en práctica oportunamente. ()

Trabaja con los niños involucrados, haciéndoles tomar conciencia de que lo que hicieron estuvo incorrecto. ()

Informa a los padres de familia de modo que se involucren y pongan en práctica las recomendaciones hechas por la/el docente. ()

No hace nada al respecto. ()

Comunica a las autoridades del Plantel lo sucedido, para que ellas busquen la manera de poner fin a los conflictos. ()

ANEXO 4

CUESTIONARIO A LA RECTORA

Evaluación a las/los docentes del grado de satisfacción del manejo de conflictos por parte de la Rectora del Plantel

Grado del docente evaluado:.....

1. **¿Hasta qué punto considera que la/el profesor conoce los problemas de convivencia de sus alumnos?**
Nada () Poco () Mucho ()
2. **¿La/el docente se limita únicamente a las juntas de curso para dar a conocer los conflictos que ocurren en su salón de clases?**
Sí () No ()
3. **¿La/el profesor presenta propuestas innovadoras que evitan que los conflictos ya suscitados se repitan?**
Sí () No ()
4. **Si su respuesta a la pregunta 3 fue afirmativa, conteste: ¿Qué propuestas innovadoras le ha presentado la/el docente para evitar que el conflicto surja de nuevo?**
.....
.....
5. **¿Ha escuchado comentarios desfavorables de los alumnos o padres de familia sobre la manera que la/el docente evaluado maneja y resuelve los problemas en el aula?**
Sí, todo el tiempo. () En ocasiones. () Casi nunca. () No ()
6. **¿Piensa que en determinados problemas la/el docente se deja dominar por sus emociones, lo que perjudica la forma de manejar el conflicto?**
Sí () No ()
7. **Si su respuesta a la pregunta 5 fue positiva, responda: ¿cuál de las siguientes reacciones emocionales es la que evita un adecuado manejo del conflicto? (puede escoger varias opciones)**
Llorar () Gritar () Exaltarse () Atemorizarse ()
Ponerse nerviosa. () Mostrarse ansiosa. ()
Otras:.....
8. **De las siguientes opciones, ¿cuál es la solución que emplea frecuentemente la/el docente para resolver los conflictos? (puede escoger más de una)**
Levantar la voz. ()
Castigos colectivos o individuales: deberes extras, pruebas o lecciones sorpresas, o bajas calificaciones. ()
Sermones. ()
Agresiones físicas o verbales. ()
Dialogar tranquila y respetuosamente, tratando de buscar la mejor solución posible. ()
Anotar en el diario escolar de los estudiantes involucrados una citación para el representante. ()
No hace nada porque no sabe cómo manejar el conflicto. ()

9. ¿Cómo calificaría el desempeño de la/el docente para solucionar los conflictos que ocurren dentro del aula?

Muy bueno () Bueno () Regular () Insatisfactorio ()

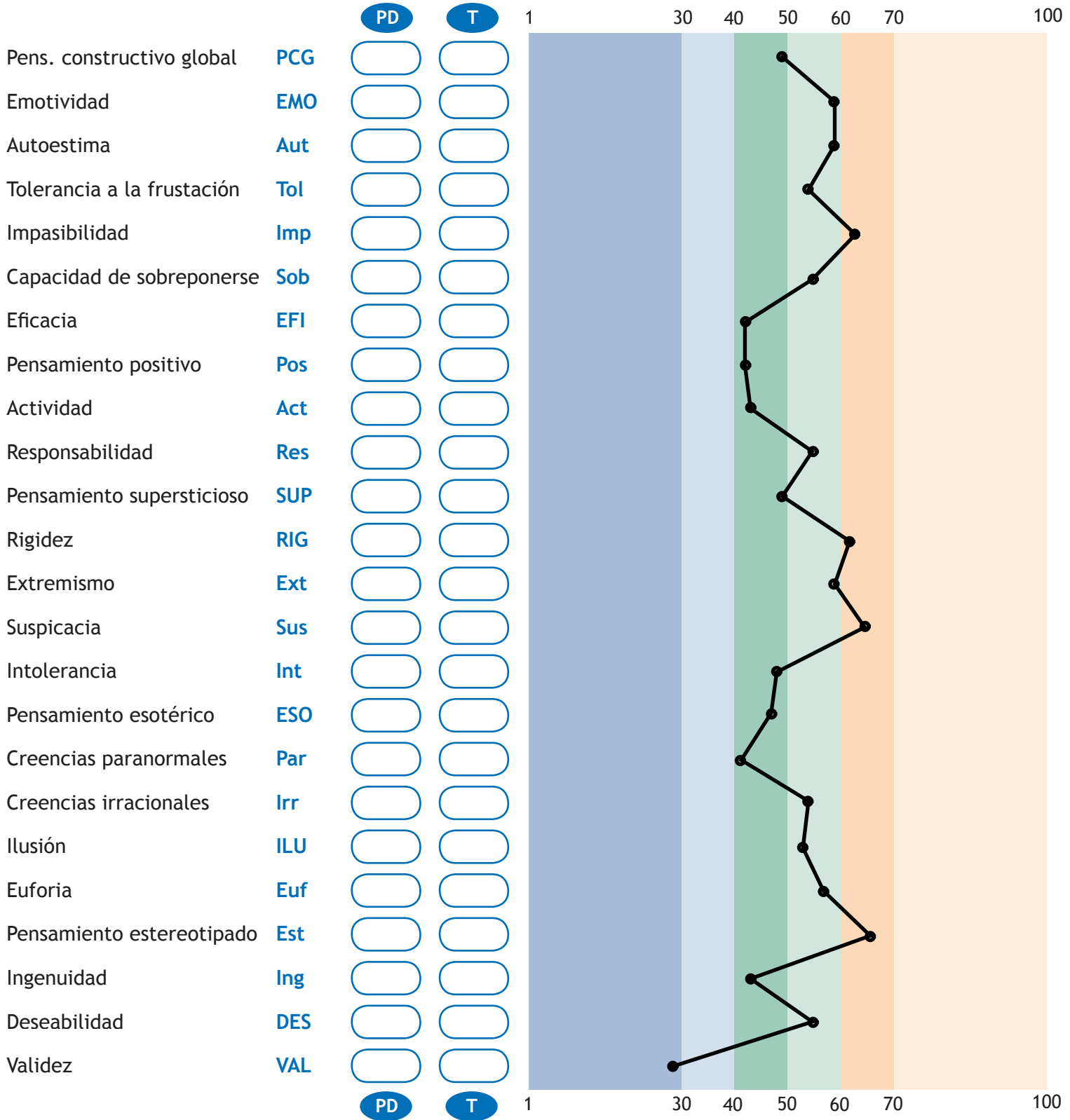


Nombre:

Edad: Sexo: Fecha de aplicación:

Baremo:

Responsable de la aplicación:



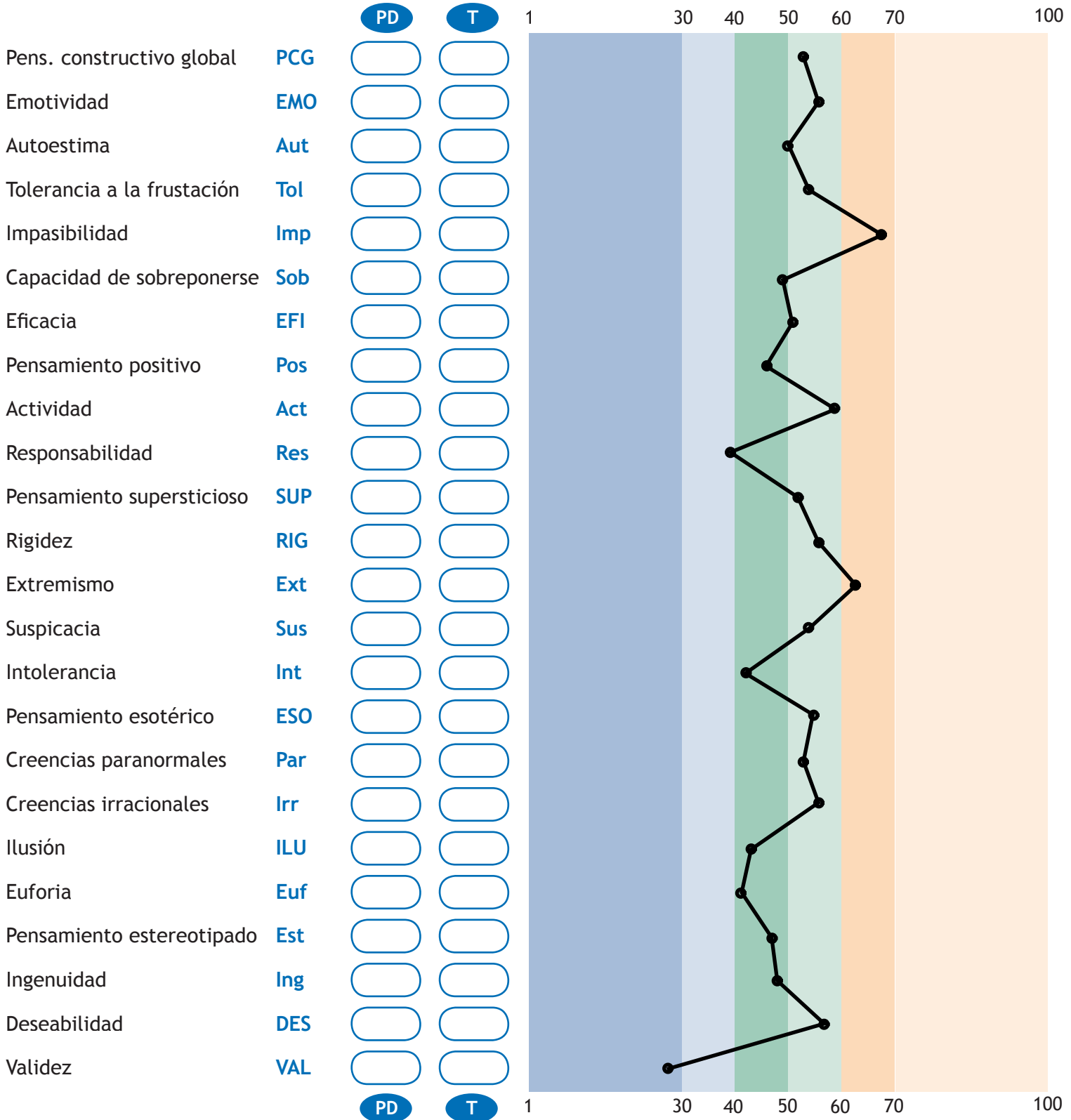


Nombre:

Edad: Sexo: Fecha de aplicación:

Baremo:

Responsable de la aplicación:



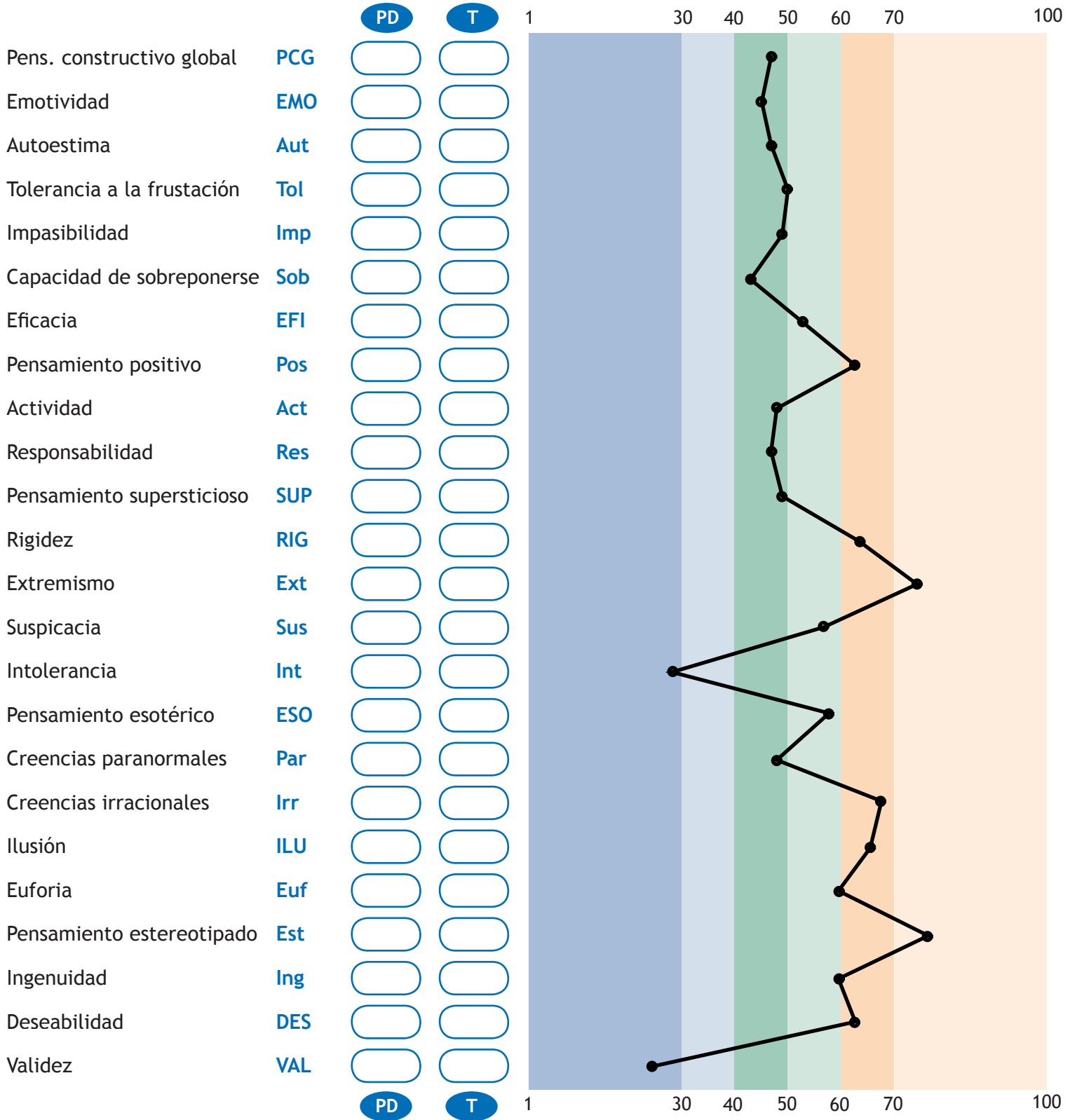


Nombre:

Edad: Sexo: Fecha de aplicación:

Baremo:

Responsable de la aplicación:



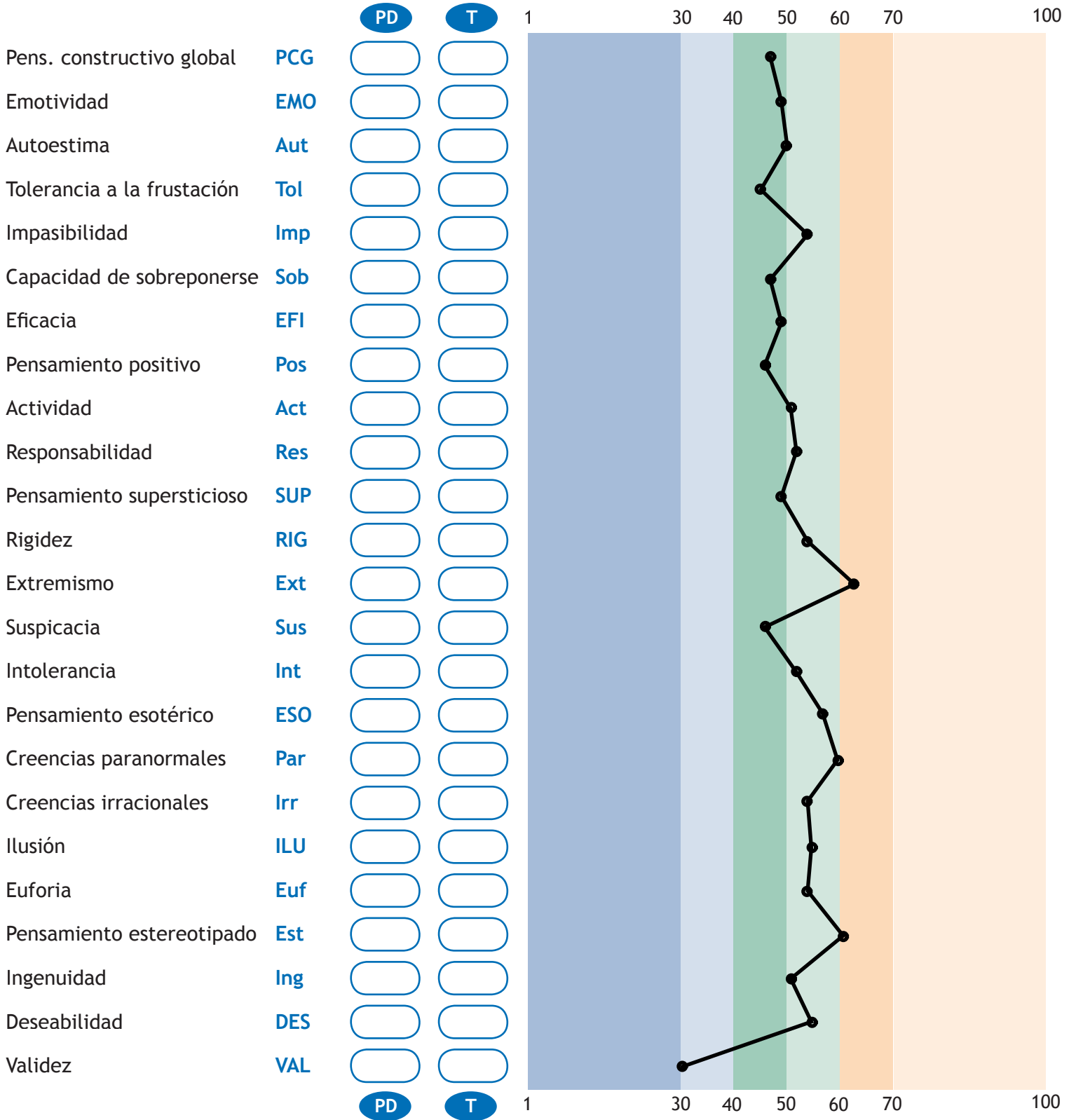


Nombre:

Edad: Sexo: Fecha de aplicación:

Baremo:

Responsable de la aplicación:



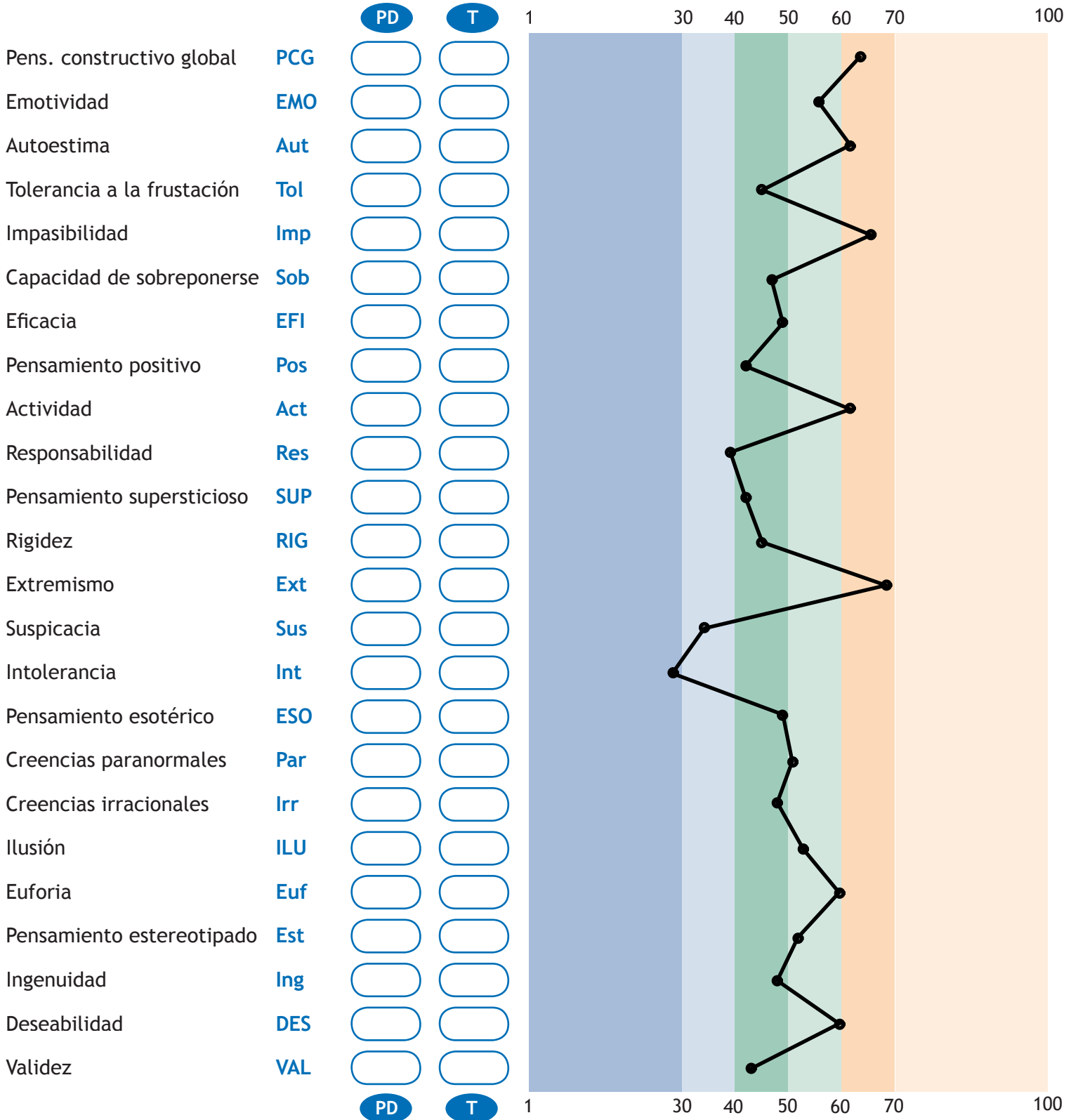


Nombre:

Edad: Sexo: Fecha de aplicación:

Baremo:

Responsable de la aplicación:



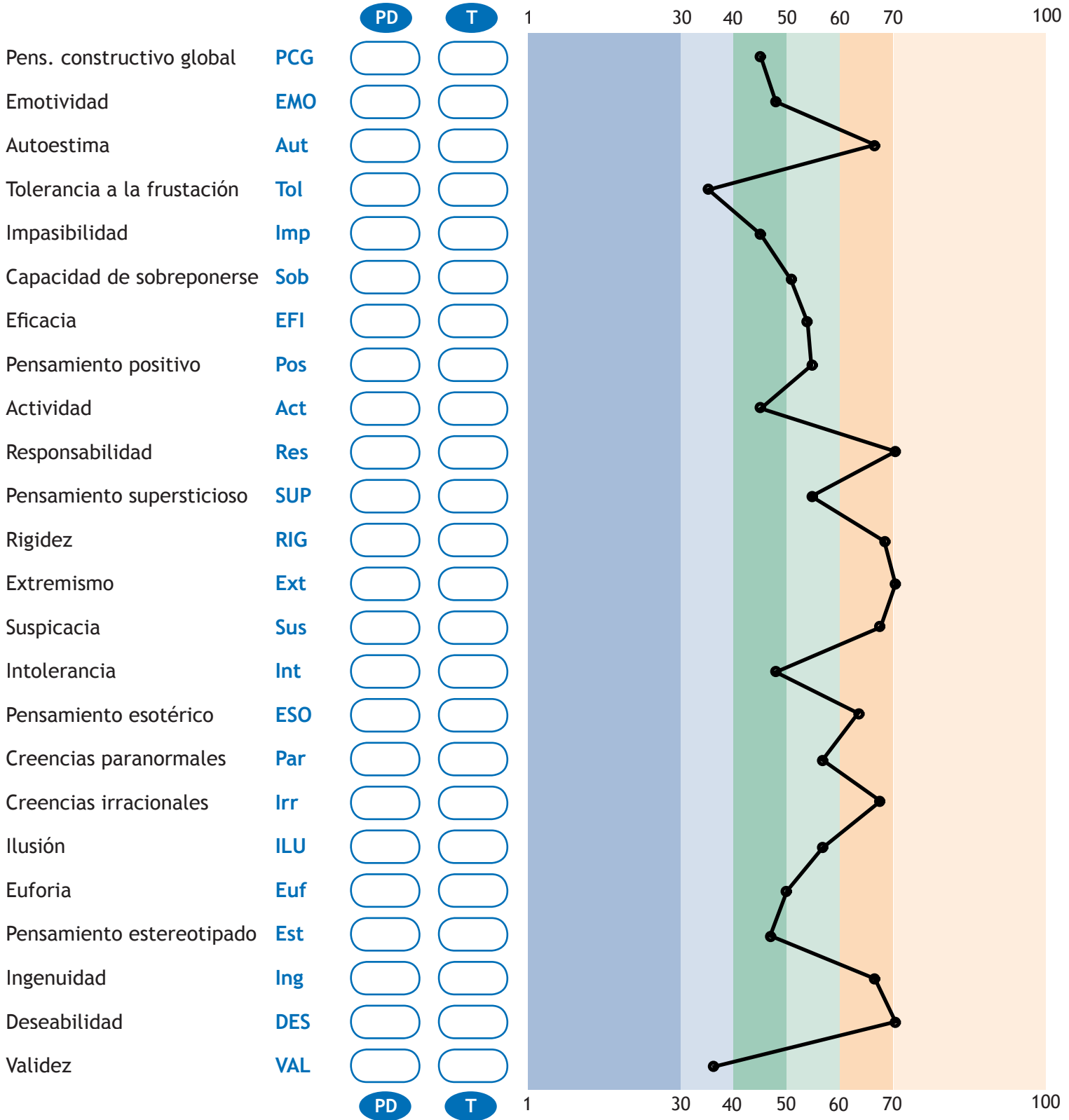


Nombre:

Edad: Sexo: Fecha de aplicación:

Baremo:

Responsable de la aplicación:





Nombre:

Edad: Sexo: Fecha de aplicación:

Baremo:

Responsable de la aplicación:

