



RESUMEN

La presente tesis profundiza los constructos teóricos 'inteligencia emocional' y 'competencias socioemocivas'. Para esto se analiza los cambios que han sucedido a nivel familiar, así como el desarrollo de las competencias socioemocivas en las diferentes familias; se explica además la mediación pedagógica y la necesidad actual de los mediadores afectivos dentro de la educación. Se realiza un recorrido breve de los vocablos 'emoción' e 'inteligencia', así como una explicación de las teorías modernas de la inteligencia: la teoría triárquica, la teoría de las inteligencias múltiples y la teoría de la inteligencia emocional. De esta última se expone los conceptos actuales, los modelos existentes, sus autores, instrumentos de medición y las críticas que tiene. Finalmente se presentan los resultados obtenidos sobre el desarrollo de las competencias socioemocivas en adolescentes de bachillerato en uno de los colegios de la ciudad de Cuenca a través del Inventario de Coeficiente Emocional de Reuven BarOn.

Palabras clave: Familia, mediación, emoción, inteligencia, inteligencia emocional, competencia, competencias socioemocivas.



ABSTRACT

This thesis explores the theoretical constructs of 'emotional intelligence' and 'socioemotional competencies'. We analyze changes that have happened at the family level and the development of socioemotional competencies in different families; pedagogical mediation and the current need for emotional mediators in education are explained further. We briefly discuss the words 'emotion' and 'intelligence' and explain the following modern theories of intelligence: triarchic theory, theory of multiple intelligences, and emotional intelligence theory. Discussion of the latter theory includes current concepts, existing models, the authors, measuring instruments, and criticisms. Finally, we present results obtained on the development of socioemotional competencies in adolescents at one of the high schools in the city of Cuenca using the BarOn Emotional Quotient Inventory by Reuven BarOn.

Key words: Family, mediation, emotion, intelligence, emotional intelligence, competency, socioemotional competencies.



ÍNDICE

CAPITULO I	13
NUEVOS TIEMPOS	
Familias diversas y la importancia de la mediación	
OLAS DE CAMBIO	14
La primera ola	15
Segunda ola	15
Tercera ola	16
DE LA FAMILIA NUCLEAR A LAS FAMILIAS DIVERSAS	18
Tipos de familia:	20
Familia preindustrial.	20
Familia industrial:.....	21
La familia superindustrial:.....	23
LAS COMPETENCIAS SOCIOEMOTIVAS EN LA EVOLUCIÓN FAMILIAR	27
Familia multigeneracional y las competencias socioemotivas:.....	27
Familia nuclear y las competencias socioemotivas:	28
Familias diversas y las competencias socioemotivas:.....	29
LA MEDIACIÓN	31
¿Qué es la mediación?	32
¿Por qué es importante?	33
¿Qué es el síndrome de la privación cultural?	33
Tipos de mediadores	34
¿Quién es el sujeto de la mediación?	35
Tipos de mediación:	35
PROBLEMÁTICA ADOLESCENTE ACTUAL	36
Soledad	37
Familias con problemas.....	37
Pérdida de valores	38
Preocupación por el cuerpo.....	38
Redes sociales	38
No estudian	38
Drogas.....	38
Búsqueda de libertad	39
A MANERA DE RESUMEN:	39
CAPITULO II	40
EMOCIÓN Y COGNICIÓN	
Una lucha sin sentido	
EMOCIONES	41
¿Qué es una emoción?	41
Teorías de la emoción	44



Teoría de James-Lange:	44
Teoría de Cannon-Bard:.....	45
Teorías cognitivas:	45
Teoría somática de las emociones:.....	46
Clasificación de las emociones	46
LA COGNICIÓN: LA INTELIGENCIA Y SU MEDIDA	47
La evolución del término inteligencia.....	47
Críticas a las pruebas de inteligencia que miden el CI.....	53
TEORIAS ACTUALES DE LA INTELIGENCIA	55
Teoría triárquica de la inteligencia:.....	56
Subteoría componencial:.....	57
Subteoría experiencial:.....	58
Subteoría contextual:.....	58
Teoría de las inteligencias múltiples:.....	59
¿QUÉ ES LA INTELIGENCIA?	61
Etimología y grandes líneas conceptualizadoras	64
La inteligencia como capacidad para resolver problemas	65
La inteligencia como capacidad para adaptarse al medio y a las nuevas circunstancias.....	65
La inteligencia como ingeniosidad y capacidad creativa	66
La inteligencia como capacidad para establecer relaciones sociales.....	66
La inteligencia como capacidad cognitiva	66
La inteligencia como capacidad general.....	66
A MANERA DE RESUMEN:.....	67
CAPITULO III.....	69
LA INTELIGENCIA EMOCIONAL	
El desarrollo de las competencias socioemocivas	
INTELIGENCIA EMOCIONAL	70
Antes de la inteligencia emocional	70
Popularización de la inteligencia emocional.....	71
CONCEPTOS Y MODELOS DE INTELIGENCIA EMOCIONAL	72
Salovey y Mayers	73
Daniel Goleman.....	73
Reuven Bar-On	75
MEDICIÓN DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL.....	76
Los cuestionarios y autoinformes:.....	77
Informes de otros:	78
Medidas de habilidad o de ejecución:	79
Los afectogramas de la pedagogía conceptual.....	79
¿POR QUÉ COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES?	80
¿Qué es una competencia?	80
Clases de competencias:	81
El constructo ‘competencia emocional’	83



Distinción entre inteligencia emocional, competencia emocional y educación emocional.....	87
Ámbitos de aplicación de las competencias socioemocivas	87
CRÍTICAS A LA INTELIGENCIA EMOCIONAL	89
A MANERA DE RESUMEN.....	91
CAPITULO IV.....	92
EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS SOCIOEMOTIVAS EN ADOLESCENTES DE BACHILLERATO	
DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.....	93
OBJETIVOS:	93
PROCESO METODOLÓGICO:.....	93
Participantes.....	93
Instrumentos.....	94
Descripción de la prueba:.....	94
Otros instrumentos	96
Procedimiento	97
Procesamiento de datos.....	97
RESULTADOS.....	97
RESULTADO 1. VALORACIÓN DE LA COMPETENCIAS SOCIOEMOTIVAS	98
Análisis por cursos y especialidades.....	98
Propedéutico	98
Físico Matemático	100
Químico Biólogo.....	102
Sociales.....	104
Análisis general	106
Análisis por género.....	114
Análisis por especialidad	117
Comentario.....	119
RESULTADO 2. COMPETENCIAS QUE SE PRIVILEGIAN.....	120
Propedéutico	120
Físico Matemático	122
Químico Biólogo.....	124
Estudios Sociales	126
RESULTADO 3. PRÁCTICAS QUE FORMAN COMPETENCIAS SOCIOEMOTIVAS.....	131
VERIFICACIÓN DE LA HIPÓTESIS	133
CONCLUSIONES:	134
RECOMENDACIONES:.....	139
BIBLIOGRAFIA	141
ANEXOS	146



UNIVERSIDAD DE CUENCA
FACULTAD DE FILOSOFÍA, LETRAS Y
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

MAESTRIA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO DEL PENSAMIENTO

“EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS SOCIOEMOTIVAS
EN ADOLESCENTES DE BACHILLERATO”

TESIS PREVIA A LA OBTENCIÓN
DEL GRADO DE MAGISTER EN
EDUCACIÓN Y DESARROLLO DEL
PENSAMIENTO

AUTOR: CLAUDIO LÓPEZ CALLE

DIRECTORA: MST. ELIANA BOJORQUE

CUENCA - ECUADOR
2010



DEDICATORIA

Dedico este trabajo a mis dos amores, Andrea mi esposa y Rafaela mi hija, por el apoyo brindado y el tiempo regalado. A los padres escolapios, en especial a mi amigo Antonio Alonso, por su cercanía y amistad. Y a mi hermana Nancy que no está con nosotros, se adelantó a algún lugar al que todos llegaremos.

Claudio López Calle



AGRADECIMIENTO.

La maestría de alguna manera cambió mi vida. Por eso mi agradecimiento a la Universidad la de Cuenca y a la Facultad de Filosofía por la misma; a su director Antonio Espinoza; a todos los profesores por convidarnos sus saberes y vida; a mis compañeras y compañeros por los maravillosos momentos compartidos.

A Eliana Bojorque, directora de tesis, por las múltiples tertulias mantenidas y apoyo en la elaboración de la tesis.

A la Unida Educativa La Asunción por abrirme las puertas para realizar la investigación.

Claudio López Calle



RESPONSABILIDAD

Las opiniones expresadas en la presente tesina son de exclusiva responsabilidad
de su autor/a

Claudio López Calle



INTRODUCCIÓN

“Si desde los más tiernos años el niño es imbuido diligentemente en la piedad y las letras se podrá esperar con toda seguridad un feliz transcurso de su vida”

José de Calasanz
(Pedagogo y religioso español)

La inteligencia emocional tiene que ver con la felicidad de las personas. Fue una de las ideas que escuché a inicios de este siglo. Luego, en mis manos cayó el bestseller de Goleman, *Inteligencia emocional*, que de alguna manera clarificó, a qué se refería este nuevo término que apareció dentro del campo de la psicología. Posteriormente, escuché a Miguel de Zubiría Samper, uno de los fundadores de la Pedagogía Conceptual colombiana, hablar sobre las ‘competencias afectivas’, y argumentar la necesidad de su formación dentro de la educación formal, a través de ‘tutores afectivos’. Así fui entrando dentro de esta temática.

En los momentos actuales, la inteligencia emocional, es un término aún en construcción, en debate, en experimentación. No obstante, sobre la importancia del desarrollo de las competencias socioemocivas, los autores están de acuerdo en su formación dentro de la familia o la escuela. Al igual que las competencias cognitivas, las competencias socioemocivas son necesarias en el mundo actual tan cambiante y exigente; no solo para que las personas sean eficientes en el campo laboral, sino también para la tan anhelada y buscada felicidad. Según los estudios sobre la felicidad de la naciente ‘psicología positiva’ ésta tiene que ver con el dominio de las habilidades intrapersonales e interpersonales.

En el *primer capítulo* se aborda sobre la diversidad familiar y la importancia de la mediación sobre todo afectiva. Los cambios por los que ha pasado la humanidad afectan a la familia; el modelo familiar actual no es ya el nuclear, sino la diversidad familiar. La familia actual es plural. Además los tiempos de dedicación exclusiva a los niños ha disminuido; la calidad de la mediación familiar está decreciendo, por lo que al sistema educativo le toca en los tiempos actuales



desarrollar competencias cognitivas y también socioemocivas; es uno más de los desafíos en la educación del siglo XXI.

En el *segundo capítulo* se analiza los términos: inteligencia y emoción. Empezando por lo segundo se analiza la naturaleza de las emociones, sus teorías, sus intentos de clasificación. Sobre la inteligencia se realiza un recorrido a vuelo de pájaro desde los autores influyentes a finales del siglo XIX hasta las teorías actuales de la misma, como es la teoría triárquica y las inteligencias múltiples.

El *tercer capítulo* se dedica a los constructos inteligencia emocional y competencias socioemocivas. Sobre la inteligencia emocional se analiza los modelos existentes, los autores, las concepciones, la manera de medirla y las críticas que tiene desde diversos ángulos. Se explica también sobre el término competencia, sobre todo las competencias socioemocivas y la importancia de desarrollarlas desde la educación emocional.

En el *cuarto capítulo* se explica el diseño utilizado y los resultados de la investigación desde lo más general a lo particular. La presentación de los resultados se realiza siguiendo los objetivos planteados para la investigación. Como apoyo y refuerzo al análisis cuantitativo se introduce resultados desde el lado cualitativo.

Antes de empezar a escribir, tuve miedo de meterme dentro del escrito, de hacerlo personal, por ese susto a no parecer 'objetivo'. Sin embargo, es mi tesis, y corro el riesgo al deslizarme e introducir en el escrito facetas de mi vida, sin perder de vista el objetivo de la investigación. Espero que este pequeño trabajo colabore en este nuevo campo que empieza a nacer dentro de la psicología, y que podría contribuir con la mejora de la calidad de vida de nuestra ciudad y país. Nuestros hijos y estudiantes además de saber escribir, leer, calcular necesitan también saber sobre la aritmética del corazón y la gramática de las relaciones personales.

Una pequeña **aclaración**. El esquema de tesis fue aprobado para que la investigación se realice en otro bachillerato. A pesar de tener los permisos respectivos, no se me permitió levantar la información. Razón por la que luego



de hablar con mi Directora de Tesis y con el Director de la Maestría, Mst. Antonio Espinoza, se decidió cambiar el trabajo de campo al bachillerato de la Unidad Educativa La Asunción.



CAPITULO I

NUEVOS TIEMPOS: Familias diversas y la importancia de la mediación



CANCIÓN DE CUNA

(Para despertar a un padre dormido)

*Tengo tantos juguetes tirados en un cajón,
que me aburro con ellos y ya no encuentro
diversión.*

*Tengo 1.000 videojuegos y un computador
y me paso las horas frente al televisor.*

*También tengo un huequito aquí en mi corazón
que solo puede llenarse con algo de atención,
escúchame papá por favor.*

Detén un rato tu reloj, salgamos a jugar al sol.

Olvídate del mundo por el día de hoy.

Dame un abrazo de color.

Confíame tu corazón,

sé que tú también quieres ser mi amigo hoy.

*Como la flor al sol, como la tierra a la lluvia, tú y
yo necesitamos del amor.*

Ricardo Williams

Compositor ecuatoriano (Verde Manzana,
2007)

Vivimos otros tiempos. Muchas realidades de la vida han cambiado en pocas décadas. La política; la economía; ni qué decir de la tecnología, artefactos nuevos que se vuelven obsoletos; a regañadientes la educación; y como no, la familia, entre varias realidades más. En un mundo cambiante, es necesario



educar de diferente manera; los estudiantes del siglo XXI deben estar formados adecuadamente a nivel cognitivo como también a nivel socio afectivo. Armonizada la razón y el corazón.

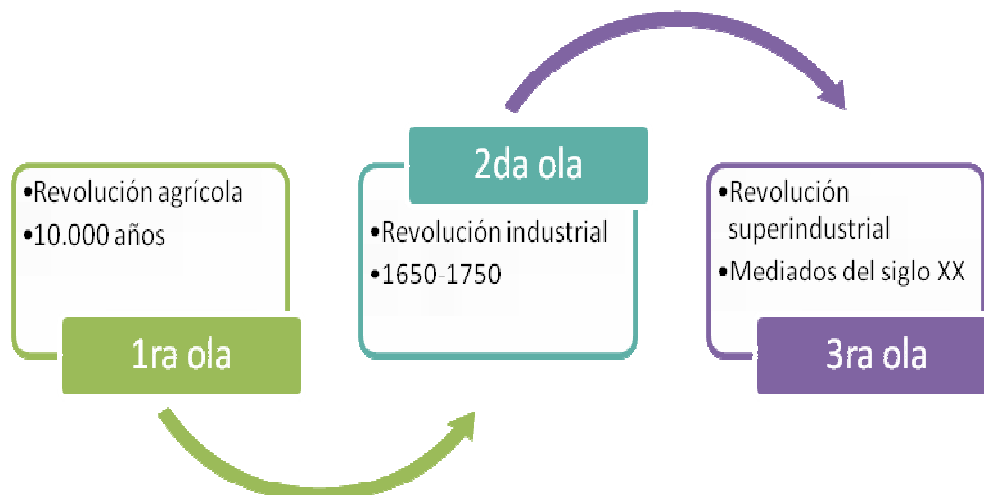
Este capítulo se estructurará de la siguiente manera. Se explicará las tres grandes olas de cambio -que según Alvin Toffler- han azotado a la humanidad y algunos de sus efectos. Posteriormente, se explicarán los cambios que la 'familia' ha sufrido y cómo esto afecta lo socioemotivo. Finalmente se centrará en la importancia actual de los mediadores afectivos.

OLAS DE CAMBIO

A la historia de la humanidad se la puede dividir de varias maneras y en varias etapas. Para esta tesis recurro a Toffler que en su libro *la tercera ola* (1980), plantea que existen tres grandes olas que han golpeado a la humanidad. Cada una trajo -y trae- consigo múltiples consecuencias para la organización social y para el propio hombre. Cada oleada modificó la economía, la organización del trabajo, la ideología, la técnica, lo axiológico, el sistema de creencias, la democracia, la técnica, la ideología, la ciencia, las instituciones sociales como la familia, la iglesia, la educación... en definitiva toda la sociedad fue afectada por las dos primeras y está siendo afectada por la tercera ola.

Cada una, comprende un período de tiempo histórico y su expansión en el mundo no es homogénea; unos países conviven con las tres, otros aún tienen rezagos de la primera, lo innegable es que la tercera ola está afectando a todos los países del mundo, "nosotros somos hijos... de la tercera ola" (Toffler, 1980, pág. 9)

Gráfico 1.1 Las tres olas según Toffler



Fuente: Elaborado por el autor, basado en (Toffler, La tercera ola, 1980)

La primera ola

Según el autor antes de la primera ola de cambio, la mayoría de grupos humanos vivían en grupos pequeños y, a menudo, migratorios, y se alimentaban de la caza, pesca y de la cría de rebaños. En algún momento, que podría ser hace unos diez mil años se inició la 'revolución agrícola' (Toffler, 1980) y se difundió lentamente por todo el planeta. La vida se centró en cultivar la tierra, el hombre ya no tenía que peregrinar en búsqueda de alimento, el cultivo le da estabilidad, la familia crece y ya no hay que andar de un lado a otro, se domestica animales. Aún hay lugares en el planeta, poblaciones diminutas que aún no han sido alcanzadas por la agricultura, pero básicamente la mayoría de la población, según Toffler, fue invadida por la primera ola.

Segunda ola

La primera ola no se había extinguido aún en Europa hasta finales del siglo XVII cuando irrumpió de repente la famosa 'revolución industrial'; esta **segunda ola** comenzó por los años 1650-1750 coincidiendo con un hecho histórico que empezó principalmente en Inglaterra, la revolución de las máquinas, que cambiará el panorama y de vida de la humanidad. Con las máquinas, la producción se elevará a niveles nunca antes vistos, se crean las locomotoras a



vapor, la gente migrará a las ciudades, la educación pública se masificará. La nueva civilización industrial¹ desplazará la civilización agrícola.

Tercera ola

La tercera ola para Toffler es la 'revolución superindustrial' que empezó a mediados del siglo anterior, luego de la segunda guerra mundial y sería la ola que nos está invadiendo. La sociedad superindustrial² está desplazando a la sociedad industrial. Llegó a los Estados Unidos durante la década iniciada alrededor de 1955, la década en la que el número de empleados y trabajadores de servicios superó por primera vez al de obreros manuales; esta misma década presenció la generalizada introducción del computador, los vuelos comerciales de reactores, la píldora, el control de la natalidad y muchas otras innovaciones de gran impacto. A mediados del siglo anterior se dieron muchos acontecimientos que moldearon el mundo actual. De Estados Unidos la tercera ola empezó a llegar a otros países en breves períodos de tiempo. La mayoría de países desarrollados están en una transición entre sociedades industriales y sociedades postindustriales.

¹ Para tener presente un dato, América Latina tardó en industrializarse, lo hizo en la primera mitad del siglo anterior. (Saltos & Vásquez, 2009, pág. 61)

² La nueva época en realidad tienes varios nombres, eso va a depender de los autores, los apelativos son numerosos aquí van algunos 'era espacial', 'era de la información', 'era electrónica', 'aldea global', 'era tecnetrónica', 'sociedad postindustrial', 'revolución científico tecnológica', 'sociedad superindustrial' (Toffler, 1980, pág. 9). Por su parte Oscar Zapata (2005) manifiesta el "período que nos ha tocado vivir ha sido calificado de muchas maneras que, en su mayoría, son muy adecuadas: sociedad posmoderna o de la modernidad tardía, sociedad de la comunicación, sociedad del acceso o de la información, sociedad del conocimiento o sociedad de la informática, entro otras y variadas denominaciones"

Algunos autores postulan que no hay ningún cambio de época, que seguimos en la 'modernidad' como es el caso de Habermas (Colom & Mélich, págs. 117-118); otros por el contrario, manifiestan que nos encontramos en los inicios de un nuevo mundo, que hay un cambio real de época o era. Al respecto Antoni Colom manifiesta: "Cabe decir aquí que en estos momentos, a finales del siglo XX, nos encontramos en un período articulante, en el sentido de que, parece ser, concluye la *modernidad*, o si se quiere la sociedad liberal y burguesa que dio lugar al capitalismo y a su contestación más importante, el marxismo, al mismo tiempo que iniciamos una nueva era histórica, que viene en denominarse poscapitalismo o posmodernidad, que acaso tenga en la nueva ilustración propiciada por la tecnología su verdadero punto de partida" (Colom & Mélich, pág. 13)



“Una poderosa marea se está alzando hoy sobre gran parte del mundo, creando un nuevo, y a menudo extraño, entorno en el que trabajar, jugar, casarse, criar hijos o retirarse. En este desconcertante contexto, los hombres de negocios nadan contra corrientes económicas sumamente erráticas; los políticos ven violentamente zarandeadas sus posiciones; las Universidades, hospitales y otras instituciones luchas desesperadamente contra la inflación. Los sistema de valores se resquebrajan y hundén, mientras los salvavidas de la familia, la Iglesia y el Estado, cabecean a impulsos de tremendas sacudidas” (Toffler, 1980, pág. 4)

Para Toffler (1988) la irrupción de la sociedad superindustrial provoca en las personas un ‘shock’ al futuro. Miedo, temor, espanto a los cambios que se aproximan. Es más fácil refugiarse en lo conocido que en lo nuevo; de ahí la gran vuelta hacia el pasado, la defensa de los valores, de las costumbres, de la familia tradicional, que no son más que maneras de tratar de no perder los puntos de referencias tan necesarios para vivir. Pero inevitablemente, la tercera ola está golpeando a todos los países del mundo, algunos están de lleno en la sociedad superindustrial, otros caminan en esa dirección.

Un elemento clave y de realce en la tercera ola es la tecnología, gracias a ella los cambios se han acelerado. La tecnología ha penetrado en la sociedad de una manera increíble. Toffler habla del ‘hogar electrónico’ (1980, pág. 10) que no es otra cosa que la cantidad de objetos electrónicos que tenemos en el hogar, sabemos bien que cada vez más las cosas se vuelven eléctricas.

Si miramos en nuestros hogares podemos encontrar lo siguiente y con tendencia creciente: refrigeradora, cocina, licuadora, batidora, extractores de jugo, tostadora, extractor de aire, alarmas, microondas, lavadora, secadora de ropa y de cabello, plancha, computadora de escritorio, laptops, pockets, celulares, Iphone, Ipods, Mp3, Mp4, flash memory, impresoras, DVD, TV, banda ancha, wireless, control remoto, alarma del carro, cámara fotográfica, filmadora..... los hogares se vuelven cada vez más electrónicos. Por tanto, el consumo de energía tiende a subir y un gran problema dentro de unos años va a ser la basura tecnológica sobre todo por el constante cambio compulsivo de los artefactos eléctricos. ¿A dónde irá a parar tanta basura electrónica con el tiempo? ¿Qué tan peligrosa es?



En definitiva:

“La tercera ola trae consigo una nueva forma de vida, auténticamente nueva basada en fuentes de energía diversificadas y renovables; en métodos de producción que hacen resultar anticuadas las cadenas de montaje de la mayor parte de las fábricas; en nuevas familias no nucleares; en una nueva institución que se podría denominar el “hogar electrónico”; y en escuelas y corporaciones del futuro radicalmente modificadas. La civilización naciente escribe para nosotros un nuevo código de conducta y nos lleva más allá de la uniformización, la sincronización y la centralización, más allá de la concentración de energía, dinero y poder” (Toffler, 1980, pág. 10)

Lo anterior sirve para entender el gran escenario mundial por el que atravesamos los seres humanos. Ahora veamos cómo evolucionó la familia – siguiendo al mismo Toffler- y en qué estado actual se encuentra, lo que hace que se pueda justificar la necesidad de la educación en competencia socioemocionales. El mundo actual necesita personas flexibles, adaptables a los ambientes, con capacidad para trabajar grupalmente, que sepan leer rostros, negociar adecuadamente, controlar el estrés, convivir con la tecnología, etc.

DE LA FAMILIA NUCLEAR A LAS FAMILIAS DIVERSAS

“La familia ha sido llamada ‘gigantesco amortiguador’ de la sociedad; el sitio al que vuelven los individuos magullados y maltrechos después de enfrentarse con el mundo; el único lugar estable en un medio cada vez más lleno de avatares” (Toffler, El shock del futuro, 1988)

Todas las instituciones sociales están siendo sacudidas por los cambios actuales, se vuelven crecientemente flexibles y cambiantes. Los matrimonios se disuelven a diario, las familias se diversifican, los partidos tradicionales



poderosísimos sucumben a nuevos movimientos³, las escuelas se adaptan a los individuos, los medios de comunicación se diversifican, especializan y se dirigen a sectores particulares, las iglesias tradicionales se debilitan y se sustituyen por nuevos movimientos religiosos o grupos espirituales.

Es fácil ver como los miembros de la religión católica en el país tienden a reducirse, se puede constatar la proliferación de grupos religiosos de diversa índole. Las iglesias se van quedando vacías, los que acuden en su mayoría son cada vez las personas de la tercera edad. En el 2004 estaba en España y como buen católico en aquel entonces, acudí a una eucaristía; me sorprendí al ver la iglesia casi vacía, los que estaban eran en su mayoría adultos mayores, posiblemente era de los poquísimos jóvenes presentes; los que en todo caso acuden son los migrantes sudamericanos. Los conventos también se están vaciando, no existen seminaristas como en otros tiempos, los sacerdotes son más escasos; conozco el caso de los Padres Escolapios, en España, están dejando los colegios a laicos porque no hay sacerdotes para que se hagan cargo de las obras, las comunidades están compuestas por uno, dos en el mejor de los casos tres religiosos; igual realidad va pasando aquí, en torno a las misas y la reducción de la vida religiosa.

La familia que aparentemente era la institución más estable está sucumbiendo al cambio de época. Durante muchos años se pensaba que la *familia nuclear* era la única forma familiar, hoy este término y esta realidad está en crisis. “Nadie, absolutamente nadie sabe hoy en día si la pareja con la cual se acaba de unir, lo acompañará por un mes, un año, cinco años o toda la vida” nos dice Julián de Zubiría Samper (1999, pág. 36). Repasemos brevemente, cómo la familia ha evolucionado.

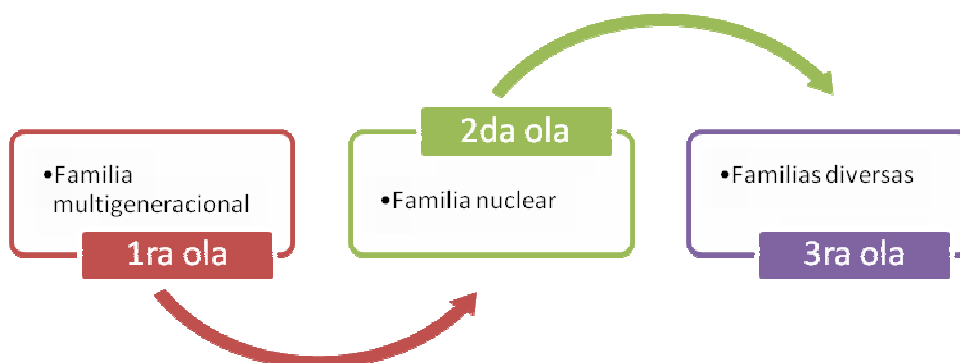
³ Vale la pena recordar la política ecuatoriana de los últimos tiempos. Hasta hace unos años en el Ecuador existían partidos políticos poderosísimos que habían gobernado directa o indirectamente el país durante décadas, había detrás de cada uno de ellos, un caudillo -o dueño- del partido, recordemos a León y Borja. Se ha visto como fueron resquebrajados por el nacimiento de un movimiento político que lleva por nombre Alianza PAIS, que llevó a la presidencia a Rafael Correa, con el discurso en contra de la ‘partidocracia’ ganó las elecciones. Partidos en otrora fuertes, apenas sacaron los votos para mantenerse en pie.



Tipos de familia:

Siguiendo al mismo Toffler (1988) cada ola de cambios que ha azotado a la humanidad ha creado un tipo de familia. La primera ola produjo la 'familia preindustrial', la segunda la 'familia industrial' y la tercera la 'familia superindustrial'. Cada una de las familias tiene sus particularidades, se organiza de una manera específica, responde a su época, es hija de su cultura y de su tiempo; es por tanto una institución dinámica, en constante cambio y modificación. Sabemos también que la familia modela a la persona, de ella dependerá mucho la personalidad de los individuos criados en su seno.

Gráfico 1.2 Familias y olas.



Fuente: Elaborado por el autor, basado en (Toffler, La tercera ola, 1980)

Familia preindustrial.

Este tipo de familia corresponde en términos de Toffler a la 'revolución agrícola', por tanto está ligada a la tierra; los hijos son muchos y además tiene otros miembros dependientes de ella: abuelos, tíos, tías y primos. Es la **familia multigeneracional**. Este tipo de familia es numerosa y por tanto prácticamente inmóvil (Toffler, 1988, pág. 298).

Se organiza jerárquicamente, la desigualdad entre hombres y mujeres es evidente, además estas últimas eran propiedad de sus maridos. Muchos de los matrimonios estaban arreglados. "En muchas culturas tradicionales, incluidas Europa occidental hasta el umbral del siglo XX, una mujer podía tener diez o más embarazos durante su vida" (Giddens, 2000). Muchos de nosotros conocemos



de este tipo de familias numerosas; yo mismo tengo tíos abuelos, el uno con diez hijos y el otro con doce.

Estas familias se mantuvieron en el tiempo por muchos siglos, pues el mundo apenas tenía grandes cambios. Aún existen lugares que mantienen este tipo de familias, sobre todo por el número de sus miembros. Me viene a la mente El Alto, una ciudad en el antiplano boliviano a la entrada de La Paz, donde las tasa de de nacimientos es alta.

Familia industrial:

La familia industrial es hija de su época, de la revolución industrial, que afecto profundamente la vida en la tierra. La revolución de las máquinas, que empezó en Inglaterra a mediados del siglo XVIII, dio un giro la vida europea y la vida de todo el planeta, pues cada país poco a poco fue entrando en la lógica de la industrialización. Este nuevo estilo social modificó sustancialmente la familia.

La industria naciente necesitaba abundante 'mano de obra'. Muchos son contratados como obreros con sueldos míseros y agotadoras jornadas de trabajo, invaden las pequeñas ciudades situándose normalmente en la periferia, así es como se han ido formando los cinturones de pobreza en las grandes ciudades europeas y posteriormente latinoamericanas, Sao Paulo, Lima, Bogotá... Este nuevo cambio en la historia de la humanidad, necesita otro tipo de familia, más pequeña, más movable, fácil de trasladar. De aquí surge la **familia nuclear** tan difundida y tan defendida en los tiempos actuales.

“El industrialismo requería masas de trabajadores disponibles y capaces de trasladarse cuando el empleo lo requería, y de mudarse de nuevo en caso necesario. Por esto la familia numerosa se desprendió gradualmente de su exceso de carga y surgió la llamada familia “nuclear”: una unidad familiar reducida y portátil, compuesta solamente de dos padres y un pequeño número de hijos. Este nuevo estilo de familia, mucho más movable que la tradicional familia, se convirtió en el modelo aceptado por todos los países industriales” (Toffler, 1988, pág. 298)



La familia nuclear es por tanto un producto histórico-cultural, no es que ha existido desde siempre, aunque la mayoría de discursos en torno a ella lo que busca es defender este prototipo. ¿Cuál es el imaginario de este estilo familiar? Un papá que trabaja, una mamá que se queda en casa realizando las tareas domésticas y un pequeño número de hijos. Este esquema se convirtió en el 'modelo' familiar mundial de cómo debía ser una un grupo familiar. "... se convirtió en el modelo clásico y socialmente aprobado porque su estructura se ajustaba perfectamente a las necesidades de una sociedad de producción en serie, con valores y estilos de vida ampliamente compartidos, poder burocrático jerárquico y una clara separación entre vida hogareña y vida laboral" (Toffler, 1980, pág. 138)

Algunas de las diferencias entre las familias multigeneracionales y las industriales son: su relación, la primera ligada al cultivo de la tierra, mientras que las segunda a la industria; las primeras son prácticamente inmóviles, las segundas son más móviles; las primeras son muy numerosas y multigeneracionales, las segundas reducidas a papá, mamá y un pequeño número de hijos, que ha evolucionado hasta quedar en dos hijos o uno en la actualidad. Las diferencias fueron provocadas por los cambios sociales, la familia se adaptó al nuevo contexto mundial, a la segunda ola.

"La familia está en crisis" es el discurso que se escucha socialmente, en medios de comunicación, a psicólogos, maestros y gente cotidiana; "hay que defender y rescatar a la familia" es el imperativo que surge desde ciertos grupos religiosos. Lo cierto es que la familia nuclear, la del marido dedicado a ganar el pan, una esposa ama de casa y varios hijos pequeños está en picada, su derrumbamiento es inminente. El modelo de la familia nuclear tan difundida, tan aceptada, tan defendida entró en crisis hace un buen tiempo.

¿Por qué está en crisis? Una primera respuesta es porque el marco social en que se amparaba, está tambaleando, no olvidemos que la familia es un producto histórico cultural; cambia el contexto, cambia la familia. El industrialismo es hijo



de la 'modernidad'⁴, surgió gracias a los conocimientos de la revolución científica del siglo XVII, del culto omnipresente y la confianza radical en la 'razón instrumental'⁵. En la modernidad el capitalismo despuntó, y la revolución industrial es la primera gran conquista de su lógica de desarrollo. Sin embargo, a mediados del siglo XX, el culto a la 'razón instrumental mercantilista' entró en crisis; la confianza en la razón no había logrado los tres grandes valores de la revolución francesa: libertad, igualdad, fraternidad. La razón era irracional, no olvidemos las dos grandes guerras mundiales. La modernidad, el culto a la razón, la confianza ciega en la ciencia occidental, el industrialismo ya no son los grandes ídolos occidentales; la familia nuclear hija del industrialismo, tampoco. "De hecho, la actual quiebra familiar forma parte de la crisis general del industrialismo... el derrumbamiento de todas las instituciones levantadas por la segunda ola" (Toffler, 1980, pág. 138).

La familia superindustrial:

Existe una nostalgia por la familia de la segunda ola: la familia nuclear. Se intenta por todos los medios conservarla, mantenerla, defenderla, perpetuarla; se ataca todo lo que no se parezca a este modelo clásico. Sin embargo, las estadísticas mundiales sugieren que este tipo de familia decrece con rapidez en el mundo, y también en nuestros países latinoamericanos. En Estados Unidos, donde más avanzada está la tercera ola, la mayoría de la gente vive ya fuera de la clásica forma de familia nuclear.

⁴ El concepto 'modernidad' no permite una definición única, última y normativa, se trata más bien de concepto abierto, centro de un debate inconcluso, que se replantea permanentemente. No hay unanimidad teórica en lo que se refiere al inicio y al fin de la modernidad. Algunos identifican este inicio con el Renacimiento; otros lo desplazan a los siglos XVII-XVIII, relacionándolo con tres rasgos característicos: a) la consolidación de la Reforma Protestante; b) la Ilustración, y c) la Revolución Francesa (Areyuna & Ilieva, 2004, pág. 19)

⁵ Piedad Vázquez (2006, págs. 122, 123, 124) manifiesta que la razón instrumental es una racionalidad hegemónica; que surgió con el desarrollo de la ciencia renacentista, particularmente con los alquimistas y matemáticos árabes y con los descubrimientos de Galileo y Newton. Es la razón burguesa del renacimiento, abstracta, calculista, de la lógica de la producción capitalista. Es la razón hegemónica, para que todo lo que no coincide con ella es irracional.



“Si definimos la familia nuclear como un marido trabajador, una esposa ama de casa y dos hijos, y preguntamos cuántos norteamericanos viven realmente en este tipo de familia, la respuesta es sorprendente: el 7% de la población de los Estados Unidos. El 93% de la población no se ajusta ya a este modelo ideal de la segunda ola.” (Toffler, 1980, pág. 140)

En la tercera ola la familia nuclear es un tipo más de familia entre varias. No es ya el ‘modelo familiar’ como en otros tiempos. La nueva época se caracteriza por tener **familias diversas**. Hoy existen familias, en plural no en singular; no existe una, sino una multiplicidad de formas familiares. Lentamente se comienza a reconocer esta realidad, aunque se luche por todos los medios para conservar la familia nuclear, que posiblemente es la mejor forma familiar, pero que ya no se sostiene como el ‘gran ejemplo’ para todo el mundo.

Entre la diversidad familiar actual estarían las siguientes. Matrimonios con hijos, paternidad profesional, crianza de niños después de la jubilación, familias comunitarias, comunidades geriátricas, matrimonios de homosexuales con hijos y sin ellos, familias agregadas, solteros... Recomiendo la lectura del capítulo XI del Shock del Futuro de Alvin Toffler. Por su parte Salvador Minuchin menciona las siguiente, familias pas de deux, familias de tres generaciones, familias con soporte, familias acordeón, familias cambiantes, familias huéspedes, familias con padrastro o madrastra, familias descontroladas, familias psicósomáticas. (Minuchin & Fishman, 1997, págs. 63-76). Podríamos agregar más apelativos a la lista, pero no viene al caso para esta investigación.

El peso de la ‘tradición’, la culpa del pecado, ya no influye tanto en cuanto a la ruptura de las familias. Los divorcios han aumentado considerablemente. Por ejemplo en el país, en 1999 hubo 77.593 matrimonios y 8.968 divorcios; mientras que en el 2008, existieron 76.354 matrimonios y 17.111 divorcios (INEC, 2009). Los matrimonios disminuyeron y los divorcios se duplicaron. Los porcentajes, con total seguridad, deben ser más altos en los demás países, sobre todo en Estados Unidos y Europa. Según Giddens (2000), En China como consecuencia de la revolución cultural se aprobaron leyes matrimoniales muy liberales, el matrimonio se consideraba un contrato que puede disolverse “cuando el marido y la mujer lo deseen”, incluso si un cónyuge se opone, puede concederse el divorcio cuando



el “afecto mutuo” haya desaparecido; la tasa de divorcio China es baja comparada con los países occidentales, pero está creciendo rápidamente.

“Los detalles varían de sociedad a sociedad, pero las pautas son visibles casi en cualquier parte del mundo industrializado. Sólo una minoría de gente vive ahora en lo que podríamos llamar la familia estándar de los años cincuenta -ambos padres viviendo juntos con sus hijos matrimoniales, la madre ama de casa a tiempo completo y el padre ganando el pan-. En algunos países más de una tercera parte de todos los nacimientos tienen lugar fuera del matrimonio, mientras que la proporción de gente que vive sola ha crecido exorbitantemente y parece probable que lo haga aún más. En muchas sociedades, como Estados Unidos o Gran Bretaña, el matrimonio sigue siendo muy popular -se han calificado, adecuadamente, como sociedades de mucho divorcio y mucho matrimonio-. En Escandinavia, por el contrario, una proporción alta de la gente que vive junta, incluida la que tiene hijos, no está casada. Una cuarta parte de las mujeres entre 18 y 35 años en Estados Unidos y Europa afirma que no quiere tener niños, y parecen decirlo en serio” (Giddens, 2000, pág. 5)

Una característica significativa de la familia actual es la reducción del número de sus hijos, a dos, a uno, o a ninguno, y se retarda el nacimiento hasta que las mujeres están cerca de los 35 años, que es límite en el cual concebir adecuadamente. Se está pasando de los hogares “centrados en los hijos” a hogares “centrados en los adultos”. “En 1960, sólo el 20% de las mujeres norteamericanas casadas menores de treinta años vivía sin hijos. Para 1975, el número se había elevado hasta un 32%... un salto del 60% en quince años” y la tendencia actual será aún mayor. En ciertos países europeos la tasa de natalidad es baja⁶. En España, por ejemplo, no es muy común ver a niños en los parques, son muy escasos; lo que se mira son a hijos de migrantes que son los que están revitalizando España; lo que se ve por doquier, son personas de la tercera edad, que luego de la jubilación con sus buenas pensiones sociales, emplean el

⁶ Irlanda: 1,99; Francia: 1,90; Noruega: 1,81; Suecia 1,75; Reino Unido: 1,74; Países Bajos: 1,73; Alemania: 1,37; Italia: 1,33; España: 1,32; Grecia: 1,29; Fuente: Eurostat - cifras de 2004. (BBC, 2006)



tiempo libre en lo pueden, es muy común verlos de tours. Europa se está convirtiendo en países de ancianos.

Posiblemente el matrimonio futuro se reduzca a lo más esencial: a un hombre y a una mujer. Se dejaría de lado la crianza de los hijos, porque estos alteran drásticamente la forma de vida. “En la familia tradicional los niños eran un beneficio económico. Hoy, por el contrario, en los países occidentales un niño supone una gran carga económica para los padres” (Giddens, 2000, pág. 6). Posiblemente la paternidad corresponda con el tiempo a un pequeño grupo de padres dejando al resto de la población en libertad de funcionar como individuos.

“Hay muchas preguntas que hacer sobre todo esto... La más obvia es que me he centrado principalmente en las tendencias que afectan a la familia en los países occidentales. ¿Qué pasa con las zonas donde la familia tradicional permanece casi intacta...? ¿Se volverán los cambios observados en Occidente más y más globales?

Creo que sí -de hecho, ya mismo-. No es cuestión de si las formas existentes de familia tradicional se modificarán, sino de cuándo y cómo.” (Giddens, 2000)

Al ver que la familia tradicional se derrumba, un sentimiento de culpa irrumpe en la vida de los seres humanos, posiblemente por esto, se quiera conservar este estilo familiar. Se necesita eliminar ese injustificado sentimiento de culpabilidad que acompaña a la ruptura y reestructuración de las familias. Los medios de comunicación, la iglesia, los tribunales y el sistema político deberían esforzarse por reducir el nivel de culpabilidad, en vez de exacerbar ese injustificado sentimiento de culpabilidad. La decisión de vivir fuera del marco de la familia nuclear debe ser facilitada, no dificultada. Desgraciadamente los valores cambian –nos dice Toffler- más lentamente que la realidad social.

Quiero terminar la familia superindustrial con una reflexión de Anthony Giddens, que dice:



“Si alguna vez me tiente pensar que la familia tradicional puede ser, después de todo, la mejor, me acuerdo de lo que mi tía abuela me dijo una vez. Debió de tener uno de los matrimonios más largos conocidos: estuvo con su marido más de sesenta años. Una vez me confesó que había sido profundamente infeliz con él la mayoría del tiempo. En su época no había escapatoria” (Giddens, 2000).

LAS COMPETENCIAS SOCIOEMOTIVAS EN LA EVOLUCIÓN FAMILIAR

Centrémonos ahora en el desarrollo de las competencias emocionales y sociales a través del tiempo, en las diferentes estructuras familiares; el término ‘competencias socioemocivas’ será analizado en el capítulo tres de esta tesis.

Familia multigeneracional y las competencias socioemocivas:

En la familia multigeneracional de la primera ola, los vínculos afectivos eran grandes, pues de alguna manera todos los miembros se preocupaban por los recién llegados a la familia. La mamá tenía mucho tiempo para criar a los niños, además de ser atendida durante el parto⁷, en la labor colaboraban las abuelas y las tías, que eran excelentes mediadoras, sabían de costumbres de los antepasados, como curar del ‘mal de ojo’, qué agüita hace que la mujer tenga más leche y unas cuántas cosas más. Todos contribuían en la formación de los nuevos miembros, si el niño no era corregido por el papá, podía serlo por el abuelo o abuela, o los hermanos mayores, o por los tíos; toda la comunidad familiar educaba al niño. Los hijos por lo general trabajaban desde cierta edad con el papá en el campo, no se separaban de la familia, solo –posiblemente– cuando se casaban. La disciplina debió de ser muy severa, eran más radicales en cuanto a normas, existía el castigo a veces exagerado, pues la autoridad patriarcal en este tipo de familias era vertical; sin embargo, la disciplina también educaba.

Los niños aprendían a relacionarse y comunicarse con varias generaciones. Con los hermanos de diferentes edades, desde los más grandes hasta los más

⁷ En el país y en la ciudad, aún quedan muchas costumbres del tratamiento que se daba a las mujeres que habían tenido un parto, la famosa cuarenta es una de ellas, caldo de gallina criolla durante la misma.



pequeños; con los primos y primas, también de diferentes edades; se puede suponer que jugaban⁸ mucho, sabiendo que el juego y la fantasía son importantes en la vida de las personas. Se comunicaban con persona mayores, tíos, abuelos, papás; es de suponer que su lenguaje era bueno, pues se relacionaban con varias personas, si el lenguaje es un proceso, primero intersíquico y luego intrapsíquico –según Vygostky- debía ser excelente.

Existía la comida en familia, que crea vínculos afectivos, varias personas hablando, viéndose a los ojos, escuchando historias, mitos, chismes, la importancia de la ‘sobremesa’ es esencial en la formación personal; como dice Julián de Zubiría “la importancia de hablar mierda” refiriéndose a la conversadera de la sobremesa (1999, pág. 46). La dimensión relacional, es por tanto óptima, en los niños de las familias multigeneracionales, por la cantidad y riqueza de mediaciones culturales; por el habla, por los ritos, por la comunicación de saberes culturales. La familia multigeneracional, además de estar ligada al campo, a la naturaleza, a la tierra brinda a los miembros tranquilidad; la soledad y el silencio les ayudan a crecer, no tienen tantos distractores culturales como en la actualidad. Además, el trabajo no dura toda la semana, ni hasta altas horas de la noche, uno de los días es sagrado –por lo general el domingo- en el que se descansa.

Para mi abuela Clotilde, vieja campesina, los domingos eran sagrados. Era impensable trabajar ese día, era pecado, el día era para Dios. Se dedicaba a la casa, y en la tarde salía a sus dos lugares favoritos, San Juan y El Sote, donde los paisajes eran fabulosos.

Familia nuclear y las competencias socioemotivas:

En la familia nuclear de la segunda ola, las cosas cambian. La cantidad de mediadores culturales disminuye, hasta quedar en dos, papá y mamá. Ya no

⁸ El juego es muy importante en la conformación de la personalidad de los niños, como dice Neill en Summerhill “... la niñez no es la adultez, la niñez es la capacidad de juego... La teoría que sustenta Summerhill es que cuando un niño a jugado lo suficiente, empezará a trabajar y a enfrentarse a las dificultades, y sostengo que esta teoría ha sido reivindicada con la habilidad que muestran nuestros alumnos mayores para trabajar bien, incluso cuando hacerlo implica realizar numerosas faenas desagradables” (Neill, 1995, pág. 57). El juego forma la personalidad, cultiva las relaciones interpersonales, permite soñar, fantasear, tener mundos propios.



están los abuelos, los tíos, las tías, los primos, se los ve algún día de la semana o del mes. El papá tiene que trabajar en la fábrica o industria, para traer el pan, la que se hace cargo del hogar es la mamá; es la que cría a los niños, la que los habla, la que los corrige; el papá pone la disciplina, que a menudo es de tipo industrial, es decir, para que se vaya adaptando al modelo de la industria: no protestar, no preguntar, ser sumiso. Los dos son los encargados de dar seguridad afectiva a los hijos. La presencia de papá y mamá, los pocos hermanos y las visitas ocasionales a los demás familiares contribuyen en el desarrollo afectivo y social de los niños. La mayoría de nosotros conocemos este modelo de familia, pues hemos vivido en ellas.

Familias diversas y las competencias socioemocivas:

Con la diversidad familiar de los tiempos actuales, la dimensión afectiva de los niños se ve tocada. La tendencia como habíamos visto antes es que la familia nuclear, es un tipo de familia entre muchas; la diversidad es perfectamente válida. Sin embargo, a mi entender y como dice, por citar Miguel de Zubiría, la vida emocional y social de los niños, se ve vulnerada. La mayoría de los hijos de las familias multigeneracionales y de las familias nucleares, de alguna manera tienen excelente seguridad afectiva; sin generalizar, la mayoría de los hijos de las nuevas familias, de esta diversidad familiar, presentan 'déficits emocionales y sociales'.

Ciertamente no se puede equiparar la funcionalidad a la familia nuclear, y la disfuncionalidad a las otras familias; hoy sabemos por la diferentes investigaciones que la funcionalidad y la disfuncionalidad están presentes en cualquier tipo de familia. (Minuchin & Fishman, 1997), (PROGRAMA DE APOYO INTEGRAL A LAS FAMILIAS MIGRANTES, 2010)

No obstante, la tendencia actual es a que papá y mamá o los cuidadores del niño trabajen fuera del hogar la mayor parte del tiempo, en teoría ocho horas, pero en la práctica serán más, contando el tiempo en el transporte, el almuerzo fuera del hogar... La tendencia también es a que papá trabaje más horas, por lo tanto permanece fuera del hogar mucho tiempo. Se trabaja incluso toda la semana, domingos incluidos. Como anécdota, hace unos años viví en Bogotá



unos meses, es una ciudad inmensa, casi tienen ocho millones de habitantes; un padre de familia me contaba que se levantaba a las cuatro y treinta de la mañana, a las cinco tomaba en *Trasmilenio* –transporte público de Bogotá-, luego de una hora de viaje, tomaba un bus para llegar cerca de las siete de la mañana al trabajo; salía a eso de las cuatro de la tarde del trabajo, le tomaba unas dos horas llegar a su casa. Esta realidad se la vive en las grandes ciudades, sin ir muy lejos, en Quito la mayoría de padres no almuerza en casa, es imposible ir y venir del hogar; Cuenca aún es una ciudad privilegiada, donde nos damos el lujo de poder comer en casa, al menos hasta ahora.

Si los papás, o con quien vida el niño se pasan la mayor parte del tiempo fuera del hogar, en caso que se los tenga, la pregunta que surge es ¿quién educa, forma, media con los niños? En unos casos, los abuelos, en otros, los Centros de Desarrollo Infantil o Guarderías privadas y públicas, normalmente con muchos niños y pocas ‘educadoras’⁹, con maestras jóvenes e inexpertas, pues son mano de obra barata. No hay mucha disciplina, una de las maneras de compensar la falta de tiempo en el hogar es dejar que los niños hagan lo que quieran, las normas son blandas, como dice Miguel de Zubiría, los papás modernos están locos al no castigar a sus hijos. (Zubiría M. d., Artículo: Multas a malos padres y castigos en escuelas). La inclinación es a no comer juntos, ni a tener la sobremesa, ritual tal necesario en la formación de la familia-comunidad; la comida rápida está de moda. El tipo de vivienda también está en contra, las casas o departamentos cada vez son más pequeños, llenos de todo, TV por cable, DVD, internet... pero en el día no hay nadie.

Como me comenta una de las profesoras del Bachillerato de la Unidad Educativa La Asunción:

“yo tenía una estudiante que en dos ocasiones intentó suicidarse...tenía problemas familiares muy grandes, un hogar disfuncional, padres divorciados, su padre era drogadicto, y su madre con otro compromiso, vivía con el abuelo... tenía un pent-house... Tenía todo y me decía ‘mire yo soy tan pobre que solo tengo esto’”

⁹ Una manera de generar ganancias en los centros privados, y controlar los gastos en los centros públicos.



Otra anécdota, los escolapios tienen varios colegios en Bogotá, uno de ellos es de clase alta; nos contaba un sacerdote español que vive muchos años en Colombia, el Padre Luis Padilla que no sabía qué decir ni qué hacer, con los chicos que al llegar a casa no encuentran a nadie, porque los papás están trabajando y llegarán en la noche. Esta es una realidad, que cada día crece. Más aún si los hijos son únicos. Los niños de este tiempo y del mañana son 'hijos de la soledad', presentan con mayor frecuencia 'déficits emocionales y sociales'.

Como dice la Coordinadora del DOBE de la Unidad Educativa La Asunción:

“Lo que hoy en día se ve en los muchachos es bastante felicidad... familias con problemas de hogares que tienen situaciones de separación, de divorcio, de situaciones litigiosas, que genera en los chicos... soledad. Los padres se hacen presente en momentos claves, en la parte económica, pero están ausentes cuando el hijo necesita apoyo, conversación, atención ante problemas” (Iñiguez, 2010)

En las familias actuales los mediadores afectivos han disminuido y tienen poco contacto con los hijos, otras instituciones hacen la mediación. Posiblemente por esta razón la escuela debería replantear su misión y dedicar una buena parte del tiempo a la formación de las competencias emocionales y sociales, que antes se hacían en casa, pero que hoy por las condiciones sociales no. Los niños y adolescentes de hoy carecen de estas dos competencias, posiblemente de ahí el crecimiento de las tasas de consumo de drogas, alcohol y otras sustancias. (Extremera & Fernández-Berrocal, El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas, 2004)

LA MEDIACIÓN

“Existe un mal concepto que el profesor chévere es el que nos da la hora libre, que nos hace dinámica toda la hora; es un mal concepto debido a la inmadurez de los jóvenes que consideran chévere a ese tipo de profesores porque la final no se perjudica él sino nosotros mismos” (Grupo Focal, 2010)

Ahora veamos la importancia de la mediación, sobre todo la mediación socioemotiva. La entrada se la hará desde el planteamiento de Reuven



Feuerstein, el padre de la teoría de la Modificabilidad Cognitiva y la Experiencias de Aprendizaje Mediado, explicada desde el español Lorenzo Tébar.

¿Qué es la mediación?

El término tiene varios significados. El más conocido tiene que ver con la 'negociación de conflictos', en la cual un mediador interviene en medio de las dos partes y realiza una mediación para solucionar el problema; la realizan los papás cuando existe peleas entre los hermanos, el maestros en clase ante riñas entre los alumnos; hoy existen 'Centros de Mediación y Arbitraje' que resuelven conflictos a todo nivel, evitando que los problemas lleguen a judicializarse.

La mediación es un proceso de construcción de varias realidades en la vida de un miembro de la sociedad el cual es posibilitado por un mediador. El proceso dura toda la vida, aunque es más intencional durante los primeros años de la vida, disminuye cuando el nuevo miembro de la sociedad alcanza su autonomía, aunque siempre necesitaremos de mediadores.

En este sentido, los primeros y gran mediadores son los padres –o los que hagan las veces- seguidos principalmente por los maestros. Están también los amigos, los pares, el sacerdote, las personas de mi vecindario, mis otros familiares.

Mucho de lo que somos se debe a los múltiples mediadores que hemos tenido a lo largo de la vida; unos más significativos y trascendentales que otros; de hecho muchos de ellos nos marcaron positivamente para el resto de la vida. Tenemos muchos de sus gestos, de sus palabras, repetimos sus refranes, nos acordamos de sus enseñanzas, imitamos su ejemplo, aprendimos su recetas de cocina, incluso hablamos como ellos.

Dentro del Programa de Apoyo Integral a las Familias Migrantes se elaboraron unas Guías Pedagógicas para ser socializadas a los maestros de Educación General Básica, con el equipo de CIPs (Centro de Investigación y Postgrados de la Facultad de Psicología) estuvimos trabajando con un grupo de maestros docentes indígena de Saraguro los días 5 y 6 de agosto de 2010, y una de las maestras contaba lo siguiente:



“La persona más importante para mí es mi abuelo, porque él cuando yo era niña me ponía en sus piernas y me contaba cuentos... para dormir me contaba muchos cuentos. Ahora que soy maestra, les cuento esos cuentos a mis niños”

Profesora indígena Saraguro.

En el marco del mismo proyecto, en otra capacitación, en este caso en Lentag, una comunidad cerca de Santa Isabel, otra maestra contaba lo siguiente:

“Mi mamá era muy alegre, le gustaba cantar, hacía las cosas de la casa cantando. Cuando yo era niña, y llegaba la hora del almuerzo y este aún no estaba, ella nos ponía en la mesa y decía: ¡cantemos!. Y todos mis hermanos en la mesa cantábamos hasta que la comida esté. Hoy a mí me gusta cantar, y uno de mis hermanos se dedicó a la música”

Profesora de Lentag.

Ahí tenemos ejemplos concretos del poder de la mediación en la vida de las personas, sobre todo en la niñez.

¿Por qué es importante?

Porque la mediación nos hace seres humanos. Sin mediadores culturales sería imposible que entendamos el mundo, a los otros, a nosotros mismos, nuestra historia, nuestra cultura. La humanidad ha evolucionado gracias a las mediaciones culturales. Aprendimos sobre el lugar donde vivimos gracias a que alguien nos medió; creemos en alguna religión porque alguien nos inculcó eso; somos ‘hinchas’ de algún equipo por mediación; amamos unas cosas, odiamos otras, posiblemente por las enseñanzas de los mediadores que tuvimos en la vida. Es esencial a la vida humana.

¿Qué es el síndrome de la privación cultural?

En términos sencillos es la falta de mediación cultural. Este vacío de exposición al aprendizaje de nuestra cultura se conoce como el ‘síndrome de la privación cultural’. O como dice Tébar, es la falta de Experiencia de Aprendizaje Mediado (EAM). Si no hay mediación hay privación cultural. En este sentido los niños que no tienen familias, que no asisten a la educación regular, que son pobres podrían tener privación cultural. “La mayor parte de los problemas de retraso, fracaso escolar y deficiencias en el desarrollo cognitivo, tienen raíz en la carencia de



mediación en los momentos cruciales del crecimiento de la persona” (Tébar, 2009, pág. 6). Por eso la mediación por alguien en casa y en la escuela es necesaria en la vida de los seres humanos.

Tipos de mediadores

Los padres son los mediadores natos. Al nacer, un niño o niña, es un ser indefenso que necesita todo; sin ayuda de los padres –o los que hagan las veces- moriría. Somos los más necesitados de la tierra, sin ayuda de los demás pereceríamos en poco tiempo. La mayoría de animales cuando nacen, en pocos minutos son capaces de valerse por sí mismos, los humanos necesitamos varios años. Sin los demás no crecemos, la familia es la primera y gran mediadora de un raudal de aspectos.

Otros de los mediadores necesarios son los maestros. La educación ha crecido, y seguirá creciendo, en escolarización; casi todos los que nazcan hoy, pasarán por manos de los maestros o maestras, quienes tienen una responsabilidad inmensa con los niños y niñas que tienen en sus manos. Posiblemente falle la familia, tal como está sucediendo hoy, por efectos de la migración, por la ausencia de los progenitores, porque tiene que trabajar, por los niveles de divorcios... A los maestro necesariamente le corresponde realizar procesos de mediación, y no solo a nivel cognitivo, sino también a nivel afectivo, de valores, de costumbres, de tradiciones.

El mediador es tan importante y tan necesario, que gracias a él, el niño puede avanzar rápidamente en los aprendizajes. Desarrollar su ‘zona de desarrollo potencial’ en términos de Vygotsky, cosa que no ocurriría si quiere aprender por sus propios medios, se demoraría demasiado tiempo, o no aprendería muchas cosas que sí lo haría con la ayuda de un mediador. Como dice el mismo Tébar: “La experiencia ha enseñado que el ritmo del aprendizaje crece en cantidad y calidad cuando viene de la mano de buenos y expertos maestros mediadores” (Tébar, 2009, pág. 5). Mediadores, también son los hermanos, posteriormente los pares, otros amigos.



¿Quién es el sujeto de la mediación?

Todo ser humano durante toda la vida, principalmente los nuevos seres que viene al mundo y que necesita formación. Por lo tanto, todo niño que nace, que se encuentra en educación regular, el adolescente que está en bachillerato, los jóvenes que están en la universidad, el viajero que necesita entender otra cultura, la abuelita que olvida las cosas. Toda la vida necesitamos mediación, en los inicios con más intencionalidad, significado y trascendencia, que en otras etapas. El sujeto de la mediación es el ser humano durante el proceso de la vida, las primeras etapas de la vida son las más importantes, por eso de la calidad de la niñez depende la adultez y la vejez.

El sujeto de la mediación, nos dice Feuerstein, es modificable siempre. El ser humanos puede cambiar, modificarse, desarrollarse toda su vida. “La genética no tiene la última palabra”, la mediación es un instrumento poderosísimo de cambio. La mediación es una teoría esperanzadora.

Tipos de mediación:

Para Lorenzo Tébar, la mediación tiene que ver con el desarrollo de los socioafectivo; con los principios de vida, valores, actitudes, normas; con la motivación intrínseca; los significados; la eficiencia cognitiva; con el desarrollo de capacidades; con la metacognición; los conocimientos (Tébar, 2009). La mediación posibilita el desarrollo de varios aspectos de las dimensiones del ser humano, desde lo cognitivo, pasando por lo espiritual, hasta lo afectivo.

Todo lo humano es producto de la mediación. A breves rasgos podríamos hablar de que existen dos tipos de mediación:

- Mediación socioemotiva
- Mediación cognitiva y metacognitiva

En casa aprendemos muchas cosas que nos marcan la vida para siempre. Infinidad de saberes, valores, normas, principios de vida, cosmovisiones, significados de la realidad, como se debe saludar, hacer amigos, en qué religión creer, de qué equipo ser hinchas, etc... Es decir los dos tipos de mediación anteriores. Sin embargo el peso, se pone en la primera, en la mediación socioemotiva. La gran educadora de los afectos, del corazón es la familia en sus



múltiples diversidades, como vimos unos párrafos atrás. La familia, o los que hagan las veces (abuelos, tíos, o quien fueren) median principalmente la parte afectiva y la educación de los valores; la enseñanza de saberes convencionales queda en segundo plano, para la escuela.

En la escuela lo principal es la mediación cognitiva y metacognitiva. Aunque existen críticas a la escuela por solamente transmitir conocimientos, hoy se intenta que estos sean construidos, se intenta también que fomente el desarrollo del pensamiento. Además que los estudiantes lleguen a procesos de metacognición, que son más difíciles todavía. En la escuela, en cambio aún de deja de lado los afectos y valores, presuponiendo que es responsabilidad de la familia.

Cómo vimos antes, hoy la familia no está formando a sus hijos en competencias socioemocivas, por las circunstancias actuales. Por lo tanto, la escuela está en la obligación de formarlas. Hacen falta *mediadores afectivos*, que cultiven la dimensión emocional y relacional de los estudiantes. Así como existen profesores de matemática, física, literatura, inglés, deberían existir profesores que enseñen sobre la amistad, crecimiento personal, 'noviología'¹⁰, técnicas para autoconocernos, autocontrolarnos, automotivarnos, saber leer rostros, ser asertivos, mejorar la autoestima, saber abrazar, mirar a los ojos, etc.¹¹

PROBLEMÁTICA ADOLESCENTE ACTUAL

Como ejemplo, veamos algunos de los problemas que podrían tener los adolescentes en general. Los datos son generados a partir de un grupo focal y entrevistas realizadas a ciertos adolescentes y profesores del Bachillerato de la Unidad Educativa La Asunción.

¹⁰ Saberes sobre noviazgo, según Miguel de Zubiría, materia que debería enseñarse, pues es importante en la vida, incluso más que saber 2+2.

¹¹ Para tener una idea de lo que abarcan las competencias socioemocivas sugiero revisar el capítulo 3, el subtema: El constructo 'competencia emocional'. Ahí se detalla, según los autores lo que incluyen las competencias socioemocivas.



Tabla 1-1 Problemática adolescente

Problemas adolescentes
<ul style="list-style-type: none">- Se siente solos.- Familias con problemas en los hogares.- Pérdida de los valores- Preocupación por el cuerpo- Redes Sociales- No estudian- Drogas- Demasiada libertad

Fuente: (Grupo Focal, 2010) (Iñiguez, 2010) (Reyes, 2010) (Entrevista estudiantes, 2010) (Molina, 2010)

Soledad

“...vienen los papás y por lo general solo en la noche revisan el deber, como que dice que conversan, pero no están siempre al pendiente... O muchas veces llegan tan cansados que es ‘¡hola! ¿cómo estas?’ y ya” (Grupo Focal, 2010)

“Lo que hoy en día se ve es bastante soledad... los chicos están rodeados de gente, de amigos pero en el fondo hay un fuerte sentimiento de soledad” (Iñiguez, 2010)

“Los papás sumidos en los trabajos, en otras obligaciones, y los chicos se sienten completamente solos, entonces dicen que no tienen con quien conversar, comienzan a hablar, a chatear con personas en internet” (Reyes, 2010)

Familias con problemas

“Hogares disfuncionales, el papá quiere dar autoridad y la mamá no lo permite –o viceversa- entonces uno de los dos por falta de estar con los hijos trata de darle al hijo... más libertad, demasiada libertad, que de pronto se convierte en libertinaje... muchas veces nos han dicho: deme hablando usted con él porque a mí no me oye, no me escucha, solo grita y responde...” (Molina, 2010)



Pérdida de valores

“Yo considero que el mayor problema son los valores, que estamos perdiendo bastante la juventud actual, la pérdida de los valores religiosos, la pérdida de los valores que se dan en la casa”

“...porque los papas quieren alcanzar lo más alto de sus carreras, a veces descuidan un poco, lo que es la familia, el hogar, los hijos, y ahí está donde se olvidan de inculcar y estar en la formación de los valores de sus hijos; entonces ahí vienen el resto de problemas que son irrespetuosos con los profesores, con los mismos compañeros, llegan a ser hipócritas con las personas” (Grupo Focal, 2010)

Preocupación por el cuerpo

“Yo creo que presentamos problemas físicos, si estamos gorditas, flaquitas, hay algunas que no comen, que hacen dietas... A veces dejan de desayunar, merendar... por poco ven las calorías de las papás fritas light... bastante gimnasio, ejercicio físico, bailo-terapias todos los días” (Entrevista estudiantes, 2010)

Redes sociales

Las redes sociales también generan problemas a los jóvenes, por las fotos, los chismes que pueden circular.

“utilizan el facebook para decirse de todo y saber de todos; entonces es un problema ya la red en nuestros muchachos; porque a veces hay que arreglar problemas de cursos a cursos, por los mensajes de la red... es un monstruo con el que tengo que luchar a diario” (Reyes, 2010)

No estudian

“La falta de interés por la parte académica, todo es más importante que sentares a leer... No hay tendencia a sentarse a estudiar. O sea estudian por cumplimiento, o sea cumpla por obligación y te miento...” (Reyes, 2010)

Drogas

“Otro de los grandes problemas creo que es el alcoholismo y la drogadicción... Zhumir, Vodka, Guanchaca...”

“Los hombres alcohol, fuman bastante... en fiestas... ellos fuman para sentirse bien... dicen que es rico fumar... pero yo creo que fuman para que la sociedad los acepte o por sentirse más machos” (Grupo Focal, 2010)



Búsqueda de libertad

“Tenemos confrontaciones con nuestros padres... lo que pasa es que queremos sentirnos libres... independientes, de que nosotros solos podemos y no sentir que nos controlen” (Entrevista estudiantes, 2010)

“Lo que me da irás es que mis papis... por ejemplo para una fiesta están ahí pendientes, pero para mis calificaciones nada” (Entrevista estudiantes, 2010)

A breves rasgos estos podrían ser algunos de los múltiples problemas que presentan los adolescentes de nuestra ciudad. Muchos de estos se podría prevenir si se educa socioemocionalmente a los estudiantes. Después de la aparición del libro de Daniel Goleman *Inteligencia Emocional* en 1995, se han creado, en otros países muchos programas para formar a los estudiantes en este tipo de competencias. (Andrés, 2005). La educación emocional va ganando terreno en el campo educativo. Valdría la pena que nos informemos por el bien de nuestros adolescentes.

A MANERA DE RESUMEN:

Este capítulo lo que pretendió es contextualizar la investigación, y se lo hizo desde la mano de Toffler y la explicación de sus tres olas de cambio mundial. Vimos también cómo en cada una de las olas, existía un tipo de familia y cuáles eran las características; seguidamente, se realizó un análisis de las competencias afectivas dentro de cada uno de los diferentes tipos de familia, desde las multigeneracionales, hasta las familias diversas actuales. Y finalmente se termina el capítulo con una explicación somera de la importancia de la mediación, recalcando que en el ámbito educativo deben existir mediadores afectivos, personas que formen a los estudiantes en las competencias socioemocivas, que serán explicadas ampliamente en el capítulo tres.

Toda la terminología de la educación emocional surge a raíz de la aparición del constructo *inteligencia emocional*. En el capítulo dos, se analizan por separado estos dos términos, para volverlos a unir en el tres. Veamos entonces, qué es la inteligencia, y qué son las emociones.



CAPITULO II

EMOCION Y COGNICIÓN

Una lucha sin sentido



El cociente intelectual domina únicamente porque se los permitimos. Y cuando se lo permitimos escogemos un mal amo. Nos hemos enredado en ese barullo de los test; pero podemos salir de él. Yo personalmente me he visto forzado a desligarme de ese barullo.

Robert Sternberg

Desde los griegos la emoción fue subvalorada frente al predominio de la razón. La emoción tenía que ver con lo animal, que era de menor categoría; ser emocional equivalía a falta de seriedad, a ser como animal. Por el contrario se identificó a ser humano con la razón, fría, calculadora, objetiva; el mismo Aristóteles definió al hombre como un 'ser racional'; la lógica racional era lo esencial del ser humano. La razón separaba al hombre del animal; la sociedad industrial, de la naturaleza. Durante siglos la razón ha opacado a la emoción. Como dice Humberto Maturana "Corrientemente pensamos en lo humano, en el ser humano, como un ser racional, y frecuentemente declaramos en nuestro discurso que los que distingue al ser humano de los otros animales es su ser racional" (Maturana, 2002, págs. 14,15)



EMOCIONES

¿Qué es una emoción?

Muchas realidades humanas al no ser observables se hace difícil su explicación, y posiblemente eso ha sucedido con la emoción; como afirma Juan Mansana Ronquillo (1981) de todos los términos psicológicos la emoción es quizá el más difícil de definir y analizar, porque el término se lo utiliza en sentidos distintos y tiene gran cantidad de significados. Todos de alguna manera sabemos, tenemos experiencia de lo que significa una emoción, pero es difícil definirla.

El término emoción no es propiedad de la psicología, de hecho puede ser entendida desde diferentes perspectivas teóricas, biología, neurología, farmacología, bioquímica, etología, antropología, sociología, incluso las matemáticas y la robótica, y también desde la religión; no es posesión exclusiva de una perspectiva teórica, como podría ser la psicología.

Etimológicamente la palabra emoción viene del término *emotio* que significa “moverse”; la raíz de la palabra es *motio*, que significa ‘movimiento’, motor. La emoción, etimológicamente, es una especie de motor que hace que nos movamos, que actuemos; emoción y motivación, vienen de la misma raíz.

Según Josep María Fericgla, en su artículo Cultura y Emociones, para la biología, las emociones suponen un complejo proceso hormonal, fisiológico e incluso muscular que sirve para establecer y asentar la vida en sociedad. En este mismo sentido, para el biólogo chileno Humberto Maturana, “las emociones son disposiciones corporales que determinan o especifican dominios de acciones” (2002, pág. 16); además afirma que son un fenómeno propio del reino animal; y que no es la razón lo que nos lleva a las acción sino la emoción. Son explicaciones desde la biología.

Según el diccionario de la Real de la Lengua Española la emoción es una: “Alteración del ánimo intensa y pasajera, agradable o penosa, que va acompañada de cierta conmoción somática” (Española, 2010). Según esta definición, las alteraciones del ánimo se expresarían de alguna manera mediante el cuerpo, éste haría visible la emoción mediante una serie de signos.



Para la psicología, la emoción depende de la teoría que pretenda explicar el concepto. Antiguamente la categoría que englobaba a los sentimientos, las emociones y las pasiones era la 'afectividad'. Cada una era concebida como una reacción afectiva que se diferenciaba en la intensidad, tiempo y en los cambios físicos. Los *sentimientos*, por ejemplo, eran reacciones afectivas de baja intensidad, de larga duración, sin cambios físicos; la *emociones*, en cambio, eran concebidas como reacciones afectivas de alta intensidad que producían cambios fisiológicos¹² (sudoración, aumento del ritmo cardiaco, transpiración, etc), esta era la diferenciación principal con los sentimientos; las *pasiones* en cambio, eran concebidas de dos maneras: como reacciones afectivas de altísima intensidad en periodos cortos de tiempo, o como reacciones de alta intensidad en periodos prolongados de tiempo; en el primer caso la reacción es tan fuerte que la persona pierde el control de su razón, en el segundo se encuentran las persona que tienen alguna pasión que les dura muchos años o toda su vida (Cerde, 1977). Dentro de esta explicación, lo propio de las emociones es que provocan cambios a nivel fisiológico del organismo.

Para otros psicólogos, "las emociones son sentimientos que por lo general tienen cambios fisiológicos y cognoscitivos, y que influyen en el comportamiento" (Feldman, 2005, pág. 323). Aquí el autor, en primer lugar mezcla emociones y sentimientos, mantiene que provocan cambios fisiológicos, y añade un elemento más: que existen también cambios cognoscitivos y que influyen en el comportamiento.

Al respecto quiero comentarles un ejemplo que Humberto Maturana coloca:

"... al llegar a la oficina uno declara que piensa pedir un aumento de sueldo al jefe, y la secretaria amiga dice: 'no le pidas nada hoy porque está enojado, no te va a dar nada'. ¿No es acaso lo que dice la secretaria una indicación de que ella sabe que la persona enojada solamente puede actuar de una cierta forma...? Así decimos también, que las cosas dichas con enojo tienen una potencia, un valor, o una respetabilidad distinta de aquellas dichas en la serenidad y en el equilibrio." (Maturana, 2002, pág. 16)

¹² Los cambios a nivel fisiológico son producidos por el sistema nervioso autónomo o vegetativo, tales como cambios en el ritmo cardiaco, en la presión arterial, respiración, y en la sudoración. Por ejemplo, el sustento de los detectores de mentiras, se centra en este principio, que las emociones generan cambios fisiológicos capaces de ser detectados por el instrumento. Según los expertos, cada experiencia emocional se corresponde con cada tipo de actividad vegetativa.



Las emociones, como vemos, influyen en el comportamiento de las personas, cambian los procesos cognitivos; todos sabemos que una persona con ira, o con depresión, por ejemplo, no piensa adecuadamente, sus procesos cognitivos están afectados.

Aunque en este punto los investigadores psicológicos están divididos: unos afirman que las respuestas cognoscitivas y las emocionales se rigen en virtud de sistemas por completo independientes y separados, es decir, las emociones por un lado, y la cognición por otro, Daniel Goleman (2000), por ejemplo va por esta línea, incluso habla de una mente racional y una emocional. Otros por el contrario, sugieren que entre la emoción y la cognición hay una relación directa, que la emoción influye directamente en la razón; algunos afirma que la razón determina la emoción, como por ejemplo Albert Ellis, el creador de la terapia racional-emotiva-conductual, pensando racionalmente, cambio mis emociones, y por tanto mi conducta.

Otra concepción desde la psicología es la siguiente: “son estados afectivos (o sentimientos) usualmente instigados por sucesos externos, acompañados por cambios fisiológicos que, frecuentemente, influyen sobre la conducta” (Worchel & Wayne, 1998, pág. 401). Un elemento importante que nos aporta esta definición es que las emociones son despertadas por sucesos externos, por estímulos del medio. Sin embargo, algunos autores recalcan que las emociones son despertadas también por estímulos internos.

Otro elemento que se está quedando fuera es que los animales y seres humanos tenemos emociones para adaptarnos al medio; las emociones posibilitarían que nos adaptemos a las circunstancias; vendrían a ser algo así como un motor (motio) que hace que estemos en constante equilibrio con nuestro ambiente, posibilitan que nos movilizemos para la adaptación. En este sentido, subyacen a los procesos cognitivos, controlan la cognición; primero la emoción, luego la razón. Como dice el mismo Maturana “todo sistema racional tiene un fundamento emocional” (2002, pág. 15).

Quiero citar una conceptualización que me parece interesante y que de alguna manera podría resumir lo que son las emociones:

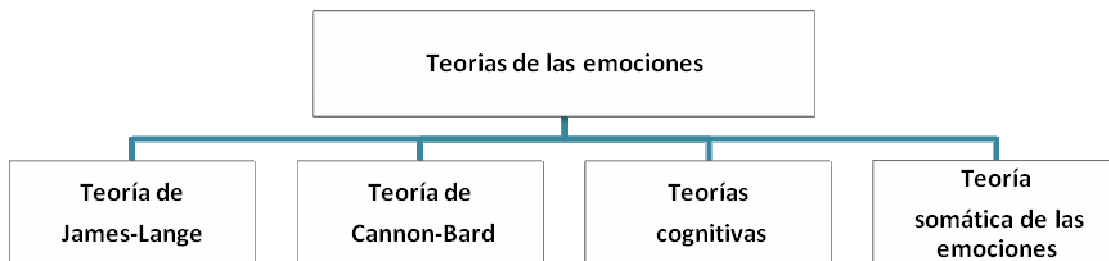


“...procesos multidimensionales episódicos que, elicidados por la presencia de algún estímulo o situación interna o externa, que ha sido evaluada y valorada como potencialmente capaz de producir un desequilibrio en el organismo, dan lugar a cambios o respuestas subjetivas, cognitivas, fisiológicas y motor expresivas; cambios que están íntimamente relacionados con el mantenimiento del equilibrio, esto es: con la adaptación de un organismo a las condiciones específicas del medio ambiente en continuo cambio” (Martínez, Fernández-Abascal, & Palmero, 2002)

Resumiendo entonces podríamos decir que las emociones son estados afectivos, provocadas por sucesos externos e internos, que generan cambios fisiológicos, cognitivos y motores, que influyen en el comportamiento, siendo una fuerza que ayuda al ser humano a adaptarse a las circunstancias. Parece ser que esos son los elementos principales de una experiencia emocional.¹³

Teorías de la emoción

Gráfico 2.1 Teorías de las emociones.



Fuente: (Worchel & Wayne, 1998) (Morris & Maisto, 2001) (Feldman, 2005) Elaborado por el autor

Teoría de James-Lange:

William James (1880) y el psicólogo danés Carl Lange afirmaban separadamente que las emociones van atada a los cambios corporales, es decir que cuando existen emociones, también existen cambios a nivel fisiológico y corporal. Sin embargo, las emociones son el resultado de la *percepción* de los

¹³ Para profundizar en torno a las emociones, diferencia con el afecto, humor, estado de ánimo, sentimiento, recomiendo el libro *Psicología de la Motivación y la Emoción* de la editorial McGraw-Hill, coordinado por Frnacesc Palemero, Enrique Fernández-Abascal, Francisco Martínez y Mariano Chóliz.



cambios conductuales de un organismo; para esta teoría los dos van de la mano, pero primero están los cambios conductuales y segundo los emocionales, estos últimos surgen fruto de la interpretación de los primeros.

Por ejemplo, el “casí” de un accidente de tránsito, en estas circunstancias se responde sin pensar, torcer el volante y frenar bruscamente. Después del peligro, la persona se da cuenta que está temblando o sudando, solo entonces es invadido por el miedo, éste es producto de la percepción de mis respuestas (fisiológicas y conductuales). En otras palabras, para esta teoría, primero están las respuestas fisiológicas conductuales y luego, en segundo lugar las emociones. (Worchel & Wayne, 1998)

Teoría de Cannon-Bard:

Walter Cannon (1929) criticó la teoría James-Cannon, afirmando que los cambios fisiológicos de los órganos corporales se producían con demasiada lentitud como para ser la base de las emociones. Argumentaba que las emociones podían no ser simplemente la percepción de los cambios fisiológicos. Cannon y más tarde Bard (1938) argumentaban que la experiencia emocional y las reacciones corporales se producen al *mismo tiempo*, antes que una antes de la otra. En el ejemplo anterior: el miedo y los cambios fisiológicos corporales surgirían juntos, al mismo tiempo.

Teorías cognitivas:

En los últimos años, los psicólogos cognoscitivos han desarrollado y ampliado la idea que afirma que, la percepción o evaluación de la situación (cognición) es absolutamente indispensable para la experiencia emocional. Todos los sistemas emotivos incluyen la activación del sistema nervioso, pero el ambiente donde estemos nos da pistas cómo debemos reaccionar. En consecuencia, la cognición nos dice cómo reaccionar dependiendo del entorno.

Esta teoría tiene mucho puntos a su favor, sin embargo algunos autores rechazan la idea de que las emociones siempre provengan de la cognición (Morris & Maisto, 2001). En opinión de Zajonc (1980), las emociones poseen la capacidad para responder instantáneamente a las situaciones donde nos encontremos, sin hacer pausas para interpretaciones y valoraciones, para este



autor la cognición se produce después de la emoción (citado en Morris & Maisto). Todos sabemos que a veces por más que queramos cambiar un estado anímico no importa lo que hagamos o pensemos, el estado original no cambia.

Teoría somática de las emociones:

Otra perspectiva que rechaza el planteamiento cognitivo, conocida como la **teoría de Izard**, sostiene que alguna situación origina un patrón de movimientos faciales y posturas corporales no aprendidas que pueden ser completamente independientes del pensamiento consciente –cognición-. Cuando la información correspondiente a las expresiones faciales y posturas llega al cerebro automáticamente surgen las emociones. El sistema nervioso somático juega un papel fundamental en la generación de emociones. En esta teoría la expresión facial y la postura corporal son esenciales para experimentar una emoción. Es parecida a la teoría de James-Lange, aunque esta concedía más importancia a los músculos, la piel y los órganos internos.

Esta teoría sostiene que "...hay diferentes expresiones faciales que acompañan a un número de emociones, incluyendo el miedo, la excitación, la alegría, la ira, el desprecio y la tristeza. Cuando se produce un suceso, nuestros músculos faciales reaccionan con una expresión emocional" (Worchel & Wayne, 1998, pág. 405). Si esto es cierto, las personas que son más expresivas, son también, probablemente, las que experimentan mayores emociones. Por tanto, si quiero mejorar mis estados emocionales debo cambiar mis expresiones faciales y mi postura corporal.

Clasificación de las emociones

Las emociones pueden agruparse de diferentes maneras, sin embargo no existe una sola clasificación. Muchos han intentado identificar y describir las emociones básicas que experimenta el ser humano, como Ekman y Robert Plutchik en la década del ochenta, y actualmente Cornelius en la década de los noventa (Citado en Morris & Maisto, 2001). Plutchik, por ejemplo, propone ocho categorías básicas de emociones: *miedo, sorpresa, tristeza, repulsión, enojo, esperanza, alegría y aceptación*. Los críticos afirman que este modelo no es universal, que a lo sumo es aplicable a los hablantes ingleses.



Según Robert Feldman (2005), si tuviésemos que colocar las palabras de nuestro idioma para describir las emociones, terminaríamos por lo menos con 500 ejemplos, sería una lista variada, desde las emociones más conocidas, hasta algo así, como la *interpritez*. En inglés hay más de 2.000 palabras que describen la experiencia emocional, en cambio el chino-taiwanés sólo tiene 750 palabras para describir las emociones (Morris & Maisto, 2001). Además la manera de conceptualizar una emoción repercute en la manera de sentirla.

Los intentos más recientes por categorizar las emociones se han valido de metodologías transculturales, Ekman e Izard, proponen la *universalidad* de seis emociones: *alegría, sorpresa, tristeza, temor, repugnancia* y *enojo* (Morris & Maisto, 2001). Sin embargo, algunos teóricos, con toda razón, rechazan ésta y otras catalogaciones emocionales. Una de las dificultades para definir un conjunto de emociones es que hay diferencias significativas en las descripciones de las emociones en las diferentes culturas, lo que para una cultura es concebido de una forma, en otra lo es de diferente manera.

LA COGNICIÓN: LA INTELIGENCIA Y SU MEDIDA

“La ciencia es cómplice de todo lo que le piden que justifique”

Pierre Bourdieu

La evolución del término inteligencia

La palabra ‘inteligencia’ es un término muy utilizado como si todos supiésemos lo que significa, lo cual veremos que no es tan cierto. La palabra presenta varias definiciones, ningún autor la ha definido al gusto de todos; razón por la que en este capítulo no se empezará por esa tarea, se la retomará más adelante. Al tratar este tema, lo que se pretende es presentar una secuencia de los personajes más representativos, relacionados con la psicología, que han contribuido en la construcción del término, a finales del siglo XIX y principios de XX coincidiendo con el nacimiento de la psicología como ciencia.



El ser humano siempre tuvo curiosidad por saber por qué algunas personas son más 'listas' que otras. La psicología contribuyó a explicar esta realidad. En efecto, a inicios del siglo XX había muchas concepciones sobre la inteligencia, no había un consenso general. "En lo que, al parecer, sí existía un mayor consenso es en que dichas capacidades eran heredadas..." (Zubiría J. d., 2002, pág. 22) Se pensaba que los individuos inteligentes, tendrían que venir de familias eminentes. Junto con estas primeras concepciones se empieza a concretizar otra aspiración humana: la medición de la inteligencia.

En consecuencia, respecto a la medición, seguían predominando las visiones creadas en el siglo XIX por **Paul Broca**¹⁴ (1824-1880), profesor de cirugía clínica en la facultad de Medicina y Fundador de la Sociedad Antropológica de París (Zubiría J. d., 2002). Broca, mediante la *craneometría* consideraba que el tamaño del cerebro era un buen indicador general de la inteligencia; llegó a la conclusión de que los hombres, en promedio, eran más inteligentes que las mujeres, y que esta diferencia es mayor en los hombre y mujeres contemporáneos que en los del pasado (Hothersall, 2005). Sin embargo, vale la pena recordar, que las premisas originales de Broca son cuestionables, y sus conclusiones por tanto, erróneas.

El principal precursor, a finales del siglo XIX, de la medición de la inteligencia y el desarrollo de instrumentos para tal efecto fue el inglés **Francis Galton** (1822-1911). Es el padre de la psicología diferencial, entre los psicólogos se le conoce por el desarrollo de pruebas mentales y por sus investigaciones acerca de la herencia humana. Proviene de una familia adinerada inglesa, es primo de Charles Darwin, fue un hombre multifacético, un apasionado por la ciencia. Lewis Terman, el creador de las Escalas Stanford-Binet en Estados Unidos, le estimó un CI de 200. (Hothersall, 2005)

Galton fue partidario y defensor de que la genialidad se hereda. En 1869, publicó *Hereditary Genius*, en la que defendió el carácter hereditario de la inteligencia. Para probar lo anterior, recopiló datos de logros, honores, premios, altos cargos,

¹⁴ Broca se hizo famoso -una piedra angular en la historia de la medicina y las neurociencias- por el descubrimiento del centro del habla (ahora conocido como el 'área de Broca'), llegó a este descubrimiento estudiando los cerebros de pacientes afásicos (personas incapaces de hablar).



y otras marcas de calidad intelectual de 200 o más miembros de 43 familias ilustres, incluida la suya.

“... presentó una lista ampliada de 977 miembros de 300 diferentes familias que juzgo eminentes... incluían jueces, comandantes del ejército, personalidades de literatura, científicos, poetas, músicos, pintores, académicos. Dado que calculaba que la eminencia era alcanzada comúnmente por una de cada 4 mil personas en la población normal, las Familias de Galton mostraban una concentración de eminencia desproporcionada. La incidencia de esos elevados niveles de logro en ciertas familias era para Galton una prueba definitiva de que los individuos heredan tales capacidades... Galton llegó a la conclusión de que la *genialidad* es hereditaria y se da en ciertas familias, y que conforme disminuye la cercanía familiar con una persona eminente, también disminuye esa eminencia” (Hothersall, 2005, pág. 331)

Posteriormente, en 1884, Galton estableció en Londres un *laboratorio antropométrico* en la Exhibición Internacional de Salud de Londres. En 12 meses, recabó datos sobre 9337 individuos. En 1888 estableció un laboratorio similar en las galerías científicas de South Kensington Museum, en esos laboratorios los londinenses, podían hacer a cambio de unos cuantos peniques pruebas de poderes físicos y mentales –esto hizo de los laboratorios las primeras clínicas *psicométricas* del mundo-. En los laboratorios de Galton se probó a unos 17.000 individuos, al marcharse los individuos, recibían una tarjeta con los resultados. (Hothersall, 2005).

El valor de los estudios de Galton fue el haber iniciado de manera sistemática estudios sobre las diferencias individuales e intelectuales entre las personas. En los laboratorios utilizó pruebas de discriminación visual, sensorial y auditiva, para la determinación de la inteligencia de las personas. En este sentido, los individuos ‘inteligentes’ eran quienes mejor discriminaran visual, auditiva y sensorialmente; y como ‘menos inteligentes’ aquellos que presentaban bajos niveles de discriminación sensorial. Para Galton -y otros investigadores que le precedieron – la inteligencia podría expresarse de manera clara mediante sencillas pruebas sensoriales. Entendió la inteligencia como un proceso sensorial, caracterizado principalmente por la energía y sensibilidad. La energía



se refiere a la capacidad de trabajo y será dominante en individuos muy inteligentes; la sensibilidad será la capacidad de captar en mayor medida los estímulos del medio, este sería el segundo distintivo de los individuos muy inteligentes. (Zubiría J. d., 2002)

Otro de los autores claves en el estudio de la inteligencia, es el francés **Alfred Binet** (1855-1911) en aquel entonces director del laboratorio de psicología de la Sorbona quien junto a su discípulo Theodore Simon crearon las primeras escalas psicológicas para medir la inteligencia: las *Escalas Binet-Simon*.¹⁵ Binet es el 'padre' las pruebas de inteligencia. Las escalas fueron un éxito. Estas desplazaron las tentativas anteriores por medir la inteligencia con indicadores físicos y reemplazaron los juicios y caracterizaciones subjetivos. "La gran aportación de Binet consistió en reemplazar esas valoraciones subjetivas e informales sobre la inteligencia con métodos objetivos, uniformes y estándares" (Hothersall, 2005, pág. 415). A diferencia de las pruebas de Galton y Catell¹⁶, los nuevos test se centraron en los procesos psíquicos superiores y ya no en la percepción y exploración sensorial.

La escala de 1905 incluía 30 pruebas dispuesta en orden de dificultad. Aunque habían aplicado las pruebas a muchos niños parisienses en edad escolar, Binet y Simon no consideraban que la escala fuera de ningún modo una prueba definitiva de la inteligencia o una solución al problema de diagnosticar a niños con retraso. Más bien, era un comienzo, un primer paso para investigar la naturaleza de la inteligencia. Vale la pena señalar, que ellos hacían uso del término *nivel mental* en lugar de *edad mental* que es un término posterior y es más conocido; este último fue introducido en 1911 por el psicólogo alemán Louis William Stern (1871-1938); éste también introdujo el término *coeficiente mental*

¹⁵ En 1904, en Francia el Ministro de Instrucción Pública había creado una comisión con el fin de estudiar el problema del retraso mental en las escuelas públicas, el objetivo era desarrollar instrumentos que pudiesen predecir el futuro rendimiento escolar y permitieran detectar los alumnos que probablemente tendrían bajo rendimiento escolar en el futuro. Las primeras escalas aparecieron en 1905, la segunda versión en 1908, y la tercera en 1911, año en que Binet fallece.

¹⁶ James Mckeen Catell (1860-1944) psicólogo norteamericano es un admirador y seguidor de Galton lo conoció 1886 en Inglaterra. En 1888 en EEUU como profesor de psicología en la University of Pennsylvania estableció un laboratorio y recurrió a mediciones galtonianas con los estudiantes. Un hito importante que vale la pena recabar es que en un trabajo titulado *Mental Tests and Measurements*, publicado en 1890 Catell utilizó el término *prueba mental* por primera vez. (Hothersall, 2005, págs. 338-339)



en 1912, que genera el *coeficiente de inteligencia* (CI). Binet y Simon rechazaron los términos. Simon llegó a decir que el CI era “una traición a los objetivos de la escala” (Hothersall, 2005, págs. 422-423). Pese a la oposición de Binet y Simon, el CI que era más fácil de calcular, se convirtió en el recurso estándar para representar el desempeño en las pruebas de inteligencia.

Mientras Binet trabaja en París, el inglés **Charles Spearman** (1863-1945) trabajaba por su parte en la conocida teoría de los dos factores conocida más como la *teoría bifactorial*. Un factor general (Factor ‘g’) y unos factores específicos (Factor ‘s’). Él llega a la conclusión de que la inteligencia es única y se diferencia sólo según sea el mecanismo a través del cual actúa, existiendo, ante cada tarea aptitudinal, un factor ‘g’ común a todas las tareas y un factor ‘s’ específico de cada una de ellas. (Yuste, 2002) El primero es heredado y los segundos pueden ser educables.

Posteriormente **L.L. Thurstone** (1887-1955) planteará que existen un pequeño conjunto de facultades mentales primarias que tienen relativa independencia entre sí, y que se miden con distintas tareas. Nombro siete de estos factores: comprensión verbal, fluidez verbal, fluidez numérica, visualización espacial, memoria asociativa, rapidez perceptual y razonamiento. (Gardner, 1999, págs. 48-49)

El principal precursor de la expansión de las escalas de Binet en Estados Unidos fue **Lewis Terman** (1877-1956). En la universidad de Stanford inició una investigación sobre las fortalezas y debilidades de la prueba de inteligencia de Binet-Simon, la adaptación de estas pruebas en 1916 se conocieron con el nombre de la “Escala Stanford-Binet”. Fue el instrumento de pruebas estándar para medir la inteligencia hasta 1937, cuando Terman y sus colaboradores publicaron su segunda revisión, las escalas disfrutaron de amplia aceptación y popularidad.¹⁷ Ahora las pruebas se encuentran en su quinta edición, cuyo

¹⁷ Terman también es conocido por haber realizado una ambiciosa investigación longitudinal que empezó en 1921 y continuó incluso después de la muerte de Terman. Seleccionó 1528 niños y niñas de once años en promedio, en dos grupos, el grupo control y el grupo experimental, este último compuesto por niños superdotados según las pruebas Stanford-Binet. A los niños se les llegó a llamar los ‘termitas’. Se les realizó estudios de seguimiento después de algunos años, varias veces en la vida de estas personas.



nombre es *Stanford-Binet Intelligence Scales, Fifth Edition* (Feldman, Psicología, 2005)

Cuando EEUU entró a la Primera Guerra Mundial en 1917, los test de inteligencia entraron en auge, la psicología se hizo famosa gracias a este evento. **Robert Yerkes** (1876-1956) junto con un grupo de psicólogos experimentales – entre los que estaba Terman- construyeron pruebas para medir la capacidad intelectual para seleccionar reclutas para la guerra. Partiendo de las pruebas Binet-Simon el grupo de psicólogos construyeron las pruebas Alfa y Beta (verbal y manipulativa), las primeras para hombres letrados, y las segundas para iletrados o quienes no hablaban inglés. Gracias al Proyecto de Evaluación Psicométrica del Ejército las pruebas se generalizaron en las décadas siguientes, especialmente en EEUU y Gran Bretaña.

Solo habían pasado unos años desde que Binet elaboró las escalas, y su uso había sido impresionante. Se estima que entre 1917 y 1919 se evaluaron cerca de dos millones de hombres en el ejército, y a siete millones de niños en las escuelas. Las pruebas se habían expandido, posiblemente demasiado pronto y muy rápido. Se empezaron a utilizar masivamente en educación, para seleccionar empleados, para determinar ingresos en la universidad, para la adjudicación de Becas, etc. Se estima que para 1960 en EEUU se habrían aplicado unos 200 millones de pruebas. (Zubiría J. d., 2002).

En esto de explicar y medir la inteligencia quiero mencionar también **J.P. Guilford** (1897-1987) que en la década de los cincuenta, en el extremo opuesto de Spearman planteó su modelo de 'estructura del intelecto' que incluye ciento veinte factores de la mente. De acuerdo con Guilford, la inteligencia puede comprenderse en términos de un cubo que representa la intersección de tres dimensiones: operaciones, contenidos y productos. En una versión más reciente de la teoría propuso nada menos que ¡ciento cincuenta factores!. (Sternberg, *Inteligencia Exitosa: Cómo una inteligencia práctica y creativa determina el éxito en la vida*, 1997) ¿Se puede medir realmente tal cantidad de factores?

Raymond Catell (1905-1998) por su lado planteó el 'modelo jerárquico de la inteligencia', según este modelo, la inteligencia general comprende dos



subfactores principales: la inteligencia fluida y la inteligencia cristalizada. La *inteligencia fluida* refleja las capacidades de procesamiento de información, razonamiento y memoria; requiere la comprensión de relaciones abstractas y a menudo nuevas. La *inteligencia cristalizada* es la acumulación de información, habilidades y estrategias que se aprenden por experiencia, aplicables a la resolución de problemas (Feldman, Psicología, 2005).

Críticas a las pruebas de inteligencia que miden el CI.

Junto con la generalización de los test, surgieron también las críticas. Se les acusaron de sesgo social, que las preguntas estaban alejadas de la vida, que reflejaban solo el conocimiento del lugar en donde se vive, que discriminan a grupos minoritarios, incluso se las nombró la 'marca de Caín'.

Actualmente las críticas van por el lado de que no evalúan habilidades para asimilar nueva información o para resolver nuevos problemas, que revelan poco acerca del potencial de un individuo para el crecimiento futuro. Como dice Gardner "Dos individuos pueden recibir la misma calificación de C.I.; sin embargo, uno podría tener enormes arranques de potencial intelectual, en tanto que el otro podría estar mostrando sus poderes intelectuales al máximo" (1999, pág. 50). En términos de Vygostky, las pruebas de inteligencia no indican nada acerca de de la 'zona de desarrollo potencial' de un individuo. La crítica de Reuven Feuerstein el creador de la teoría de la Modificabilidad Cognitiva también va por esta línea.

Normalmente los grupos raciales y culturales de un país obtienen puntajes más bajos; y normalmente la mayoría de países que son del primer mundo, sobre todo estadounidenses, tienen los mejores puntajes. A pesar que las escalas han sido adaptadas a los diferentes países, ¿esto quiere decir que los negros, los hispanos; los bolivianos, ecuatorianos, los haitianos son menos inteligentes que un blanco estadounidense? ¡No!. Lo que pasa es que las pruebas están sesgadas a los conocimientos que evalúan, responde a la cultura donde fueron elaboradas las preguntas. Por eso los blancos normalmente son los mejores puntuados. Una crítica muy fuerte va por el lado de que están sesgadas a favor de la población blanca de clase media.



Además, la clase media alta, y alta económicamente hablando, disponen de recursos suficientes como alimentación, tecnología, vacaciones, viajes, cómo para desarrollar mejor sus procesos cognitivos, cómo no van a tener mejores puntuaciones, frente a países que no disponen de lo mínimo para sobrevivir, donde los niños no son bien alimentados –por lo tanto su cerebro no tiene adecuadas conexiones sinápticas-, no disponen de adecuados mediadores en educación, no dispone de tecnología, viajes, vacaciones... En las mismas condiciones la brecha de puntuaciones disminuye, como lo afirma un estudio realizado en 1976 por Sandra Scarr y Richard Weinberg (Citado en Fedman, 2005).

Como dice Fedman “Hay buenas razones para considerar que algunas pruebas de CI estandarizadas contienen elementos que discriminan a miembros de grupos minoritarios cuyas experiencias difieren de las de la mayoría blanca”. En resumen, como afirman el mismo autor “es difícil producir una prueba que sea de verdad justa culturalmente” (2005, pág. 291)

Otra crítica proviene se refiere a las teorías que sustentan las escalas de inteligencia. Sternberg manifiesta, que son escasísimos los test de inteligencia contruidos sobre la base de una teoría de la inteligencia, porque esto obligaría a los editores de tests a comprometerse con alguna concepción de la inteligencia, cosa que según el autor, no les interesa, ya sea porque no tienen ninguna, o por maximizar su cuota de mercado (1997). Los test son producidos por editoriales, que lo que les interesa es venderlos a la mayor cantidad de personas, que se los utilice en la mayor cantidad de empresas, en educación y por profesionales de diferentes ramas. Es increíble que en tantas décadas, por la alimentación, por la tecnología, por las mejoras del mundo, los niños y adultos sigan sacando las mismas puntuaciones que en la primera mitad del siglo anterior; lo que sucede es que las editoriales cada vez suben el nivel de problemas y regulan las puntuaciones. Su interés es vender los test (Canales, Sancho, & Pinchi).



TEORIAS ACTUALES DE LA INTELIGENCIA

Los inicios del siglo XX fueron fructíferos en cuanto a los planteamientos sobre la inteligencia y la manera de medirla, lo más importante fueron las escalas de inteligencia de Binet-Simon y la adaptación a EEUU con la escala Stanford-Binet y las Escalas del test de Wechsler el WISC para niños, y el WAIS versión para adultos; posteriormente surgirán test que intentan medir lo mismo como el de Raven y otros más. Sin embargo, las concepciones sobre la inteligencia eran ambiguas, no había un solo concepto que satisficiera a los psicólogos. Desde la década de los ochenta empiezan a aparecer teorías modernas sobre la inteligencia. Robert Sternberg y la teoría triárquica de la inteligencia; Howard Gardner y la teoría de las Inteligencias Múltiples; y la Teoría de la Inteligencia Emocional.

Gráfico 2.2 Teorías contemporáneas de la inteligencia

Teoría triárquica de la inteligencia	<ul style="list-style-type: none">•Robert Sternberg•1985
Teoría de las Inteligencias múltiples	<ul style="list-style-type: none">•Howard Gardner•1983
Teoría de la Inteligencia emocional	<ul style="list-style-type: none">•Peter Salovey y John Mayers, Daniel Goleman, Reuven Bar-On•1990, 1995, 1997

Fuente: Elaborado por el autor

En este capítulo describiré brevemente las dos primeras. La Teoría de la Inteligencia Emocional la dejo para profundizarla en el siguiente capítulo. Empecemos con la Teoría Triárquica de Robert Sternberg uno de los psicólogos más famosos de Estados Unidos.



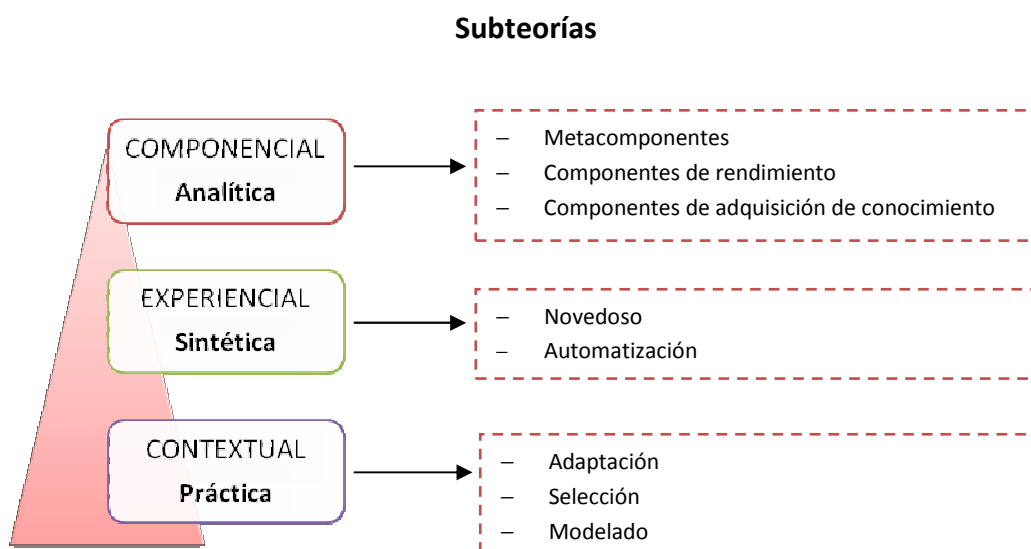
Teoría triárquica de la inteligencia:

El creador de la teoría triárquica de la inteligencia es Robert J. Sternberg, un psicólogo de la Universidad de Yale, expresidente de la Asociación de Psicología Americana. Su teoría fue la primera en ir en contra del enfoque psicométrico; ha dedicado gran parte de su vida a investigar sobre la inteligencia, también sobre la creatividad, el amor, la sabiduría y el odio.

La teoría triárquica explica la inteligencia en términos de tres subteorías: la **componencial**, que se refiere a las relaciones entre la inteligencia y el mundo interno o mental del sujeto; la **experiencial**, intenta entender la inteligencia en términos de relaciones entre el individuo y su experiencia a lo largo de la vida; y la **contextual**, considera a la inteligencia en función de las relaciones del individuo con su mundo externo o contexto (Zubiría J. d., 2002) (Prieto & Sternberg).

La inteligencia experiencial tiene como finalidad mediar las relaciones entre la componencial y la contextual, en ella se encuentran ambas, donde se interrelaciona el mundo mental con el mundo físico a través de la experiencia.

Gráfico 2.3 Teoría triárquica de la inteligencia (Sternberg)



Fuente: Elaborado por el autor basado en (Prieto & Sternberg) (Peña del agua) (Zubiría J. d., 2002)



Subteoría componencial:

Comprende las habilidades propias del procesamiento de la información que subyace a la conducta inteligente (Peña del agua). Esta subteoría explica tres tipos de componentes: metacomponentes, componentes de rendimiento y de adquisición de conocimiento.

Para Sternberg los *metacomponentes* son procesos ejecutivos de orden superior que se usan para resolver problemas y tomar decisiones. De alguna manera dicen a la mente cómo actuar, son como una especie de homúnculos –hombrecillos- que están dentro de nuestra cabeza ordenándonos. Los metacomponentes de mayor importancia son los siguientes: *reconocer y definir un problema, seleccionar una serie de componentes de orden inferior para resolver la tarea, formar y seleccionar la estrategia más apropiada y eficaz para combinar los componentes, selección de una o más representaciones u organizaciones de la información, localización de las fuentes y recursos necesarios para ejecutar una tarea, control en la ejecución de la tarea.* (Prieto & Sternberg, págs. 78-79)

Los *componentes de rendimiento* son procesos de orden inferior que ejecutan lo que le mandan los metacomponentes. Aunque su número es alto, Sternberg distingue los siguientes: *codificar, inferir, mapping, aplicar las inferencias a situaciones nuevas, comparar, justificar.*

Los *componentes de adquisición de conocimiento* son mecanismos que se emplean para adquirir información nueva, recordar la ya existente y transferir lo aprendido a otro contexto. Considera tres componentes esenciales: *codificación selectiva, combinación selectiva, comparación selectiva.*

Sternberg junta la subteoría componencial a la capacidad *analítica*. Muchas veces opta por hablar de 'inteligencia analítica', como esa capacidad de los sujetos para separar las partes de un problema y ver cómo está formado. Según el autor, los test de inteligencia evalúan solamente esta inteligencia, es decir la parte componencial de la mente. (Sternberg & Lubart, 1997)



Subteoría experiencial:

Esta subteoría se refiere al uso que se hace de los componentes de la inteligencia para la solución de problemas y tareas que varían en términos de novedad y familiaridad. La mayoría de las situaciones y tareas son inicialmente nuevas, pero conforme el individuo va adquiriendo experiencia, puede controlar y automatizar las situaciones. Divide a esta subteoría en dos partes: lo novedoso y la automatización.

Para Sternberg, la inteligencia supone una cierta capacidad para enfrentarse a situaciones novedosas, implica que una persona ha de resolver tareas y problemas no familiares que exigen soluciones rápidas y eficaces. La capacidad para enfrentarse a situaciones novedosas es un buen predictor de la inteligencia.

La automatización, al igual que la capacidad para enfrentarse a lo nuevo, no es algo distinto de los componentes de la inteligencia, sino más bien la aplicación de éstos a los problemas. La automatización libera más mecanismos mentales para tratar con la novedad. La capacidad de automatización está relacionada con la eficacia del sujeto.

Sternberg, relaciona la teoría experiencial con la capacidad sintética, también la denomina 'inteligencia sintética'. Consiste en la capacidad para producir ideas, sobre todo ideas novedosas, esta capacidad tiene que ver con la creatividad.

Subteoría contextual:

Esta subteoría trata de explicar la utilidad de los componentes de la inteligencia en situaciones de la vida diaria, el óptimo ajuste al contexto. Sternberg considera que existen tres tipos de mecanismos a través de los cuales el sujeto se relaciona con el medio: adaptación, selección y modelado. La subteoría contextual propone una jerarquía de conductas para explicar la planificación que realiza el individuo para obtener un ajuste óptimo o casi óptimo con su medio.

El mecanismo de la *adaptación*, implica la modificación de las propias funciones cognitivas, afectivas y/o conductuales para lograr un ambiente adecuado a las necesidades, intereses y motivaciones. La *selección*, se lleva a cabo rechazando



las condiciones adversas y eligiendo otros ambientes en donde las condiciones estén más en consonancia con los valores, necesidades y capacidades del individuo; la selección óptima consiste en sopesar lo positivo y lo negativo del ambiente actual y del posible ambiente; tarea nada fácil. Y el *modelado* que sirve para cuando el sujeto no está ajustado a su ambiente, pero no tiene posibilidades de seleccionar otro nuevo; en este caso existe el modelado de las condiciones actuales para tener una adecuada adaptación. Sternberg dice: “el modelado exige preparar el ambiente para funcionar adecuadamente” (Prieto & Sternberg, pág. 89)

La eficacia con la cual una persona encaja con su ambiente y se enfrenta a situaciones cotidianas, para Sternberg, refleja el grado de inteligencia. A esta capacidad para adaptarse al ambiente, el autor lo denomina ‘inteligencia práctica’. La gente dotada de esta inteligencia es eficiente en el desenvolvimiento de su vida cotidiana, pues resuelve problemas de la vida común y corriente.

En sus últimos escritos prefiere hablar de estos tres tipos de inteligencias: analítica, sintética y práctica. De hecho hay personas que son buenas en alguna o algunas de ellas o en todas. Para explicar la creatividad recurre a estas inteligencias; una persona creativa es aquella que es capaz de producir ‘buenas ideas’ –inteligencia sintética-, analizar cuál de las ideas es la mejor –inteligencia analítica-, y poner llevar a la práctica la mejor idea –inteligencia práctica; de nada sirve producir y saber que tenemos buenas ideas si no son llevadas a la práctica.

Teoría de las inteligencias múltiples:

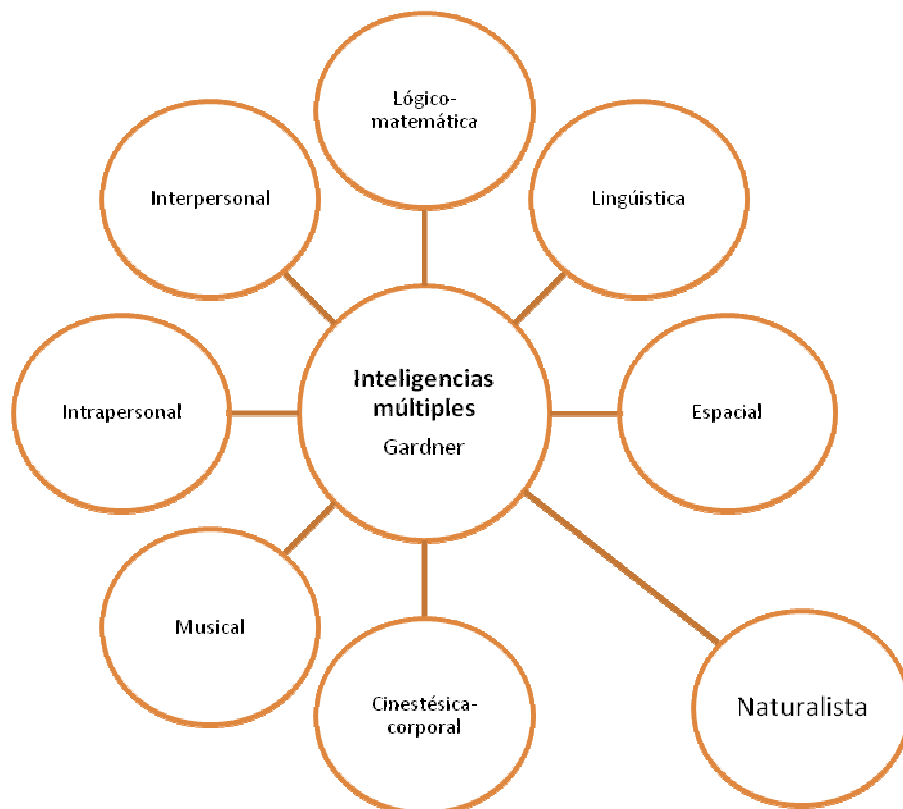
En 1983 el americano Howard Gardner (1943) postuló la teoría de las *inteligencias múltiples*. Este neuropsicólogo es codirector del Proyecto Zero en la Escuela Superior de Educación de Harvard, donde además es profesor de educación y de psicología; También es profesor de Neurología en la Facultad de Medicina de la Universidad de Boston (Tirapu, 2008).

Para Gardner, la inteligencia no es un mero constructo unitario. Esta teoría propone siete inteligencia distintas y relativamente independientes, cada una de



ellas es un sistema aparte de funcionamiento, aunque los sistemas pueden interactuar para producir lo que se considera rendimiento inteligente (Sternberg, *Inteligencia Exitosa: Cómo una inteligencia práctica y creativa determina el éxito en la vida*, 1997). Realmente Gardner actualiza lo que Thurstone y Thordike – que no aceptaron el ‘factor g’ y los ‘factores específicos’ de Spearman- ya habían dicho décadas atrás. Para Gardner existen siete inteligencias: *lógico-matemática, lingüística, cinestésica, espacial, musical, intrapersonal y la interpersonal*. Posteriormente agregó una inteligencia más a su teoría la *naturalista*.

Gráfico 2.4 Teoría de las inteligencias múltiples (Gardner)



Fuente: Elaborado por el autor, basado en (Gardner, 1999)

De acuerdo con Gardner las pruebas tradicionales de inteligencia solamente medirían tres inteligencias: la lingüística, lógico-matemática y, en cierto grado la espacial. (Citado en Papalia, Wendkos, & Duskin, 2005, pág. 359). Es una teoría



en auge actualmente, posiblemente por su simpleza y por ir en contra de las teorías tradicionales de la inteligencia, donde el indicador del éxito en la vida era el famoso CI. Uno de los seguidores de Gardner, Thomas Armstrong, en su libro *Inteligencias múltiples en el aula* (2006) aplica los principios de las inteligencias múltiples al ámbito educativo; posiblemente es donde más se está aplicando, sin embargo, no se debe olvidar que es una teoría dentro del campo de la psicología.

Esta teoría de la inteligencia ha tenido también muchas críticas, por un lado, todos los creyentes en los test de inteligencia basados en el coeficiente intelectual y los defensores de la inteligencia general; y por otro, por empezar a aplicarse sobre todo en el ámbito educativo sin tener suficientes investigaciones. Sternberg manifiesta que la teoría despierta curiosidad y ha encontrado amplia aplicación en educación. "...tenemos una teoría poderosa –dice- que ha engendrado programas educativos, pero no disponemos de investigación empírica en psicología que sostengan sus afirmaciones. Es importante que esa investigación se produzca pronto, pues hay en la psicología una historia de atribución al mundo de dones que luego resultan de una u otra manera carentes de credibilidad" (Sternberg, 1997, pág. 123)

La otra crítica va por la línea de que en un inicio Gardner hablaba de siete inteligencias, posteriormente introdujo otra, la naturalista, se pregunta Tirapú (2008) ¿cuánto tardará Gardner en descubrir la novena inteligencia? Además se critica que no existen instrumento que valoren con una precisión aceptable las inteligencias que Gardner postuló; tampoco debemos olvidar que Gardner ha amasado fortunas con su teoría y la venta de sus libros que los publica en periodos cortos de tiempo.

¿QUÉ ES LA INTELIGENCIA?

En este capítulo se ha expuesto sobre la evolución del término inteligencia desde finales del siglo XIX hasta finales del siglo XX con las teorías modernas de la misma. Sin embargo, falta explicar qué se entiende por inteligencia. Dejé este tema al final de este capítulo, por la sencilla razón que no existe un concepto



unánime de lo que es la inteligencia, sino al contrario, existen multitud de concepciones que giran en torno del término.

Inteligencia, es otro constructo conceptual polisémico, como muchos dentro de la psicología. Cuando la psicología se separa de la filosofía hacia finales del siglo XIX, uno de sus caminos importantes fue el afán de medir la inteligencia. Este asunto de medir, de cuantificar está dentro de la lógica por hacer a la psicología una ciencia empírica. No olvidemos que dentro de la psicología existen líneas que intentan hacer a la psicología una 'ciencia natural'; la misma psicometría tiene esa misión, cuantificar, objetivar todo que sea posible la parte psicológica.

Desde Francis Galton hasta las concepciones actuales de la inteligencia de Gardner, Sternberg, Goleman y Salovey o Mayers, pasando por las de Sperman, Guilford o Catell, se han creado una infinidad de concepciones en torno a la inteligencia. Es un término dinámico, cambiante muchas veces confuso y difuso. Por ejemplo, la 'pedagogía conceptual' colombiana abandonó el término inteligencia y todos los estudios de la superdotación, y opta hoy, por hablar de *talentos*, y ha migrado a los estudios de la afectividad humana, a lo que Miguel de Zubiría denomina *competencias afectivas* (2007)

Según Carlos Yuste (2002) en 1921 se celebró un Simposio sobre inteligencia, auspiciado por la revista *Journal of Educational Psychology* que reunió a los mejores especialistas del momento en psicología educativa y que una de las conclusiones fue que "no existía ninguna posibilidad de unificar el concepto teórico de inteligencia". Es un término ambiguo. Entre los teóricos de ese entonces aparecen definiciones como las siguientes:



Tabla 2-2 Conceptos de inteligencia

- 1) El poder de dar buenas respuestas desde el punto de vista de la verdad o del hecho (E. L. Thorndike)
- 2) Capacidad de pasar a un pensamiento abstracto (L. M. Terman)
- 3) Haber aprendido o tener capacidad para aprender a adaptarse al entorno (S. S. Colvin)
- 4) La capacidad de adaptarse adecuadamente en la vida a situaciones relativamente nuevas (R. Pintner)
- 5) La capacidad para el conocimiento y poseer conocimiento (V.A.C Henmon)
- 6) Un mecanismo biológico a través del cual los efectos de una complejidad de estímulos se reúnen y proporcionan un efecto algo unificado en la conducta (J. Peterson)
- 7) La capacidad para inhibir un ajuste instintivo, la capacidad para redefinir el ajuste instintivo inhibitorio a la luz de los ensayos y errores experimentados en la imaginación, y la capacidad voluntaria para realizar el ajuste instintivo modificado en una conducta abierta a la ventaja del individuo como un animal social (L.L. Thurstone)
- 8) La capacidad para adquirir capacidad (H. Woodrow)
- 9) La capacidad para aprender o de aprovechar la experiencia (W.E. Dearborn)

Fuente: tomado de Sternberg y Powell, 1982, citado en Yuste, 2002

Como se puede ver existe una dispersión en cuanto a la concepción sobre qué es la inteligencia, según el mismo Yuste, esto llevó a que E. G. Boring en 1923 propusiera una definición operativa con la sana intención de zanjar la cuestión: “inteligencia es lo que miden los tests de inteligencia” (2002, pág. 14). Vaya definición, se presupone que los tests medirían *la inteligencia*.

El 8 de julio de 2010, se realizó en el Hospital Monte Sinaí de la Ciudad de Cuenca, con el auspicio de la Facultad de Psicología de la Universidad de Cuenca y la Universidad Pablo de Olavide de España el “Primer encuentro de Neuropsicología Clínica”, uno de los expositores fue Pablo Duque, neuropsicólogo español. Entre otras cosas decía que el test de Wechsler da una puntuación que no debería llamarse de inteligencia –porque nadie sabe lo que es- sino que debería ser la puntuación de lo que nos da el test de Wechsler, y punto. Ante tanta dispersión del término, es grave pensar que el test –y también otros tests- miden realmente la inteligencia.



Según William Calvin (Citado en Ander-Egg, 2006) manifiesta que “nunca habrá un acuerdo universal sobre una definición de la inteligencia, porque es un vocablo abierto; lo mismo ocurre con la conciencia” (pág. 70)

No obstante, a pesar de lo difuso del vocablo inteligencia, se puede entablar grandes marcos definatorios del término. En busca de material para la elaboración de la presente tesis, encontré dentro del libro *Claves para introducirse en el estudio de las inteligencias múltiples* de nuestro conocido amigo argentino Ezequiel Ander-Egg (2006) un capítulo que sintetiza las grandes tendencias sobre las definiciones de la inteligencia; para mí es un capítulo que vale oro, pues dentro de la maestría en Educación y Desarrollo del Pensamiento nos pasamos un año divagando en qué es la inteligencia y cuál era la relación que existía con el pensamiento. Recomendando su lectura.

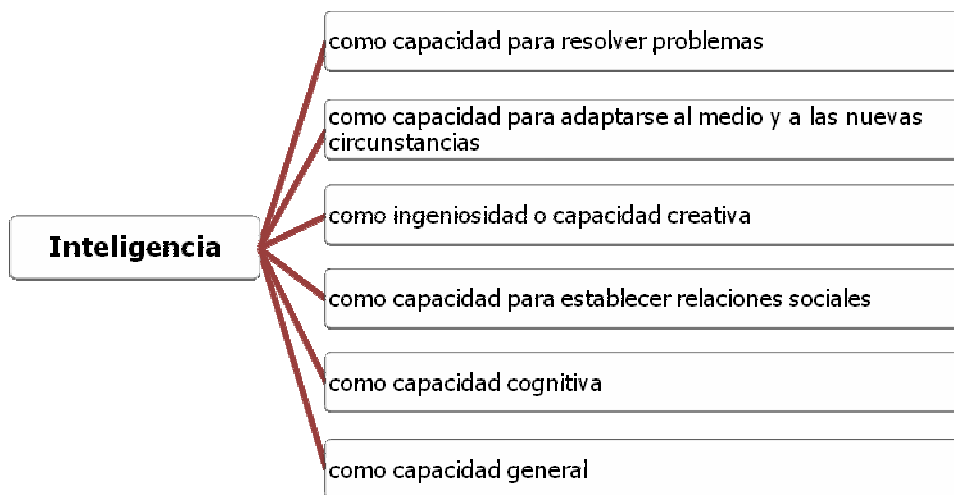
Etimología y grandes líneas conceptualizadoras

Inteligencia viene del latín *intelligentia*, del verbo *intelligere*: inter (“entre”), *legere* (“escoger”, “captar”). En sentido lato, designa la capacidad para escoger una u otra cosa. (Ander-Egg, 2006) (Santillana, 1985)

Según Ander-Egg, las respuestas que se han dado sobre la inteligencia se podrían clasificar en seis grandes bloques. “Cabe recordar –nos dice- que toda clasificación o uso de modelos es una simplificación de la realidad. En ese caso, se simplifica el conjunto de conceptualizaciones que se han hecho acerca de la naturaleza de la inteligencia” (Ander-Egg, 2006, pág. 77).



Gráfico 2.5 Grandes concepciones sobre la inteligencia



Fuente: (Ander-Egg, 2006)

La inteligencia como capacidad para resolver problemas

Posiblemente es la definición más admitida acerca de lo que es la inteligencia. Muchos psicólogos así la definen, como el mismo Gardner, “la inteligencia implica la habilidad para resolver problemas, generar nuevos problemas para resolver o para elaborar productos que son de importancia en un contexto cultural o en una comunidad determinada” (Ander-Egg, 2006, pág. 77)

La inteligencia constituiría una forma de enfrentar situaciones nuevas que el medio plantea y que exige respuestas prácticas.

La inteligencia como capacidad para adaptarse al medio y a las nuevas circunstancias

Desde esta visión se es inteligente en la medida en que existe adaptación al medio, sobre todo a las circunstancias nuevas. Es importante también la flexibilidad personal. Así entendida la inteligencia, ha permitido a los seres humanos sobrevivir a las diferentes condiciones a lo largo del tiempo, incluso circunstancias adversas, para las que no estamos preparados físicamente. “La inteligencia es entendida por Piaget como la capacidad para adaptarse a



situaciones nuevas. Es evolutiva en tanto las estructuras con las cuales conocemos el mundo son variables para cada período” (Zubiría J. d., 2002, pág. 38). Para Robert Sternberg “La inteligencia es un comportamiento adaptativo dirigido a un fin” (Citado en Ander-Egg, 2006, pág. 76)

La inteligencia como ingeniosidad y capacidad creativa

Según esta posición la inteligencia tiene que ver con la capacidad para crear cosas valiosas que una comunidad acredite. La creatividad debería darse en todos los ámbitos de la vida, no solo en los ámbitos artísticos. Una parte de la definición sobre la inteligencia de Gardner va por esta línea, “elaborar productos que son de importancia en un contexto cultural”.

La inteligencia como capacidad para establecer relaciones sociales

Esta concepción de la inteligencia está relacionada con el nuevo constructo teórico dentro de la psicología: la inteligencia emocional. Postulada inicialmente por Salovey y Mayer en 1990, y difundida estratégicamente posteriormente por Daniel Goleman en 1995. Para este último autor el Coeficiente Emocional es más importante que el Coeficiente Intelectual. Para Goleman la inteligencia emocional tiene que ver con el autoconocimiento, autocontrol, la automotivación, la empatía y las habilidades sociales.

La inteligencia como capacidad cognitiva

La inteligencia según esta forma de entenderla tiene que ver con la posesión de habilidades intelectuales que suponen capacidad lógica de razonamiento. Tiene que ver también con la capacidad de abstracción. Cuanto más inteligente es una persona más capacidad de abstracción posee. Para Lewis Terman, el creador de las Escalas para medir la Inteligencia Stanford-Binet “La inteligencia es la capacidad para desarrollar pensamientos abstractos” (Ander-Egg, 2006, pág. 76)

La inteligencia como capacidad general

Esta conceptualización de la inteligencia tiene que ver con los postulados de la inteligencia entendida como factor general, el conocidísimo ‘factor g’ de Spearman. La inteligencia general o fluida (Catell) es innata, no verbal y aplicable a diferentes contextos o situaciones; la inteligencia cristalizada se



refiere a las habilidades o capacidades específicas que se adquieren a lo largo de la vida a través del aprendizaje.

A MANERA DE RESUMEN:

En el presente capítulo se trató sobre las emociones y la inteligencia. Se empezó conceptualizando qué es una emoción, sabiendo que no existe una sola definición; posteriormente se trató sobre las teorías de las emociones, la de James-Lange, Cannon-Bard, las teorías cognitivas y la teoría somática de las emociones; luego se tocó el tema de la clasificación de las emociones, y por la bibliografía existente sabemos que no existe una sola categorización de las emociones, sobre todo por el tema cultural, pues en cada cultura se utiliza diferentes terminologías para referirse a estados emotivos, se han intentado clasificaciones universales, pero siguen abarcando más la terminología de la cultura occidental, sobre todo la americana.

En lo que respecta a la inteligencia y su medición, se hace breve recorrido histórico de la evolución del vocablo desde finales del siglo XIX hasta finales del siglo XX. Se empieza con Paul Broca y su craneometría, luego nos centramos en el inglés Francis Galton y sus laboratorios antropométricos. Seguimos con el padre de las pruebas de inteligencia Alfred Binet y su colega Theodoro Simon los creadores de las primeras escalas para medir la inteligencia; posteriormente nos centramos en las teorías factorialistas de Charles Spearman y su "factor g", y en las facultades primarias de Thurstone. Posteriormente, se explica sobre la adaptación de las escalas francesas de Binet a Estados Unidos por Lewis Terman y el surgimiento de las Escalas Stanford-Binet. Se menciona algo de Guilford y los famosos factores de la mente, y sobre la inteligencia cristalizada y fluida de Raymond Cattell. Se explica además algunas de las críticas que se han hecho a los test de inteligencia que miden el CI. Se sigue, con las teorías actuales de la inteligencia, la teoría triárquica, las inteligencias múltiples, y la inteligencia emocional la dejó para el siguiente capítulo. Finalmente termino con las concepciones de la inteligencia.



Desde la década de los noventa surgió otro término en el escenario psicológico, la *inteligencia emocional*, que es el capítulo que trataremos a continuación; era justo que analice anticipadamente los dos términos tal como lo he realizado someramente en este capítulo. Veamos pues, qué es la famosa inteligencia emocional y posteriormente los resultados de la misma en los adolescentes del bachillerato de la Unidad Educativa La Asunción.



CAPITULO III

LA INTELIGENCIA EMOCIONAL El Desarrollo de las Competencias Socioemocivas



"El humor tiene un efecto terapéutico no solamente alimenta el espíritu, el alma, la mente, sino también el cuerpo mediante la inmunidad que genera. El buen humor cura los dolores, es por eso que los mejores chistes se cuentan en los velorios".

"...imaginar un Ecuador amable, cortés, tolerante, hospitalario, afectuoso, alegre, que trabaje y produzca el doble o el triple".

"Si un empleado público está de buen humor, es probable que despache el doble o más documentos que despacharía en un momento".

Lenin Moreno.

Vicepresidente del Ecuador¹⁸

En la década de los noventa en Estados Unidos surgió el término inteligencia emocional que se puso de moda en pocos años. Sobre este constructo teórico aparecieron libros, incluidos un bestseller, se escribieron artículos, se multiplicaron seminarios, aparecieron programas que fomentaban su desarrollo; posiblemente donde más ha pegado es a nivel empresarial, y posteriormente a nivel educativo. En nuestros países el boom del término fue la década del dos mil; en la actualidad el término está de moda y tiene más resonancia también a

¹⁸ Campaña Sonríe Ecuador, disponible en:
<http://www.vicepresidencia.gob.ec/programas/sonrieecuador/sonrie-ecuador>



nivel empresarial, y recién empieza a ser considerado dentro del ámbito educativo.

INTELIGENCIA EMOCIONAL

Antes de la inteligencia emocional

Desde la antigüedad existía un debate sobre la relación entre las emociones y el pensamiento, los filósofos han discutido tal relación al menos hace un par de milenios. Los estoicos de la antigua Grecia y Roma creían que las emociones eran demasiado impulsivas e impredecibles para aportar algo útil al pensamiento; se las asociaba a las mujeres, por tanto, en ese entonces, representaba debilidad, lo más bajo de la humanidad. El estereotipo de las mujeres como 'sensibles' 'afectivas' aún persiste, en cambio los varones son los 'racionales' (Grewal & Salovey, 2006). También las emociones eran asociadas al mundo animal, eran irracionales, esta idea se mantuvo hasta bien entrado el siglo XX.

Con el rápido desarrollo de la psicología en el siglo XX, muchos conceptos se desarrollaron, nuevas visiones recayeron sobre la emoción y el pensamiento; los psicólogos propusieron definiciones más amplias de la inteligencia, y nuevos enfoques surgieron en torno a la relación entre los sentimientos y el pensamiento. Según Grewal y Salovey, ya en la década de los treinta, Robert Thorndike había mencionado la posibilidad de que las personas pudieran tener una *inteligencia social* "la habilidad para comprender y dirigir a los hombres y mujeres, muchachos y muchachas, y actuar sabiamente en las relaciones humanas" (Andrés, 2005, pág. 111). De igual manera David Wechsler el creador de las escalas para medir la inteligencia WISC y WAIS en 1934, había planteado algo sobre los aspectos "no intelectuales" de una persona que contribuyen a la inteligencia global.

Sin embargo, estas ideas de Thorndike y Wechsler permanecieron en el terreno de la especulación, pues no eran demostrables ni verificables. Hasta que –como vimos en el capítulo anterior- por los años ochenta resurgió de nuevo el interés por expandir la definición de inteligencia, en ese contexto aparece Gardner y la



teoría de las inteligencias múltiples; dentro de sus inteligencias postula las inteligencias personales: *intrapersonal* y la *interpersonal*. El concepto de éstas es muy similar al concepto actual de inteligencia emocional. ¿En qué se diferencia entonces el concepto actual inteligencia emocional del concepto de inteligencia social de Thorndike? En que el actual es más estudiado, más preciso que el anterior, se han realizado investigaciones y se han creado instrumentos que permiten su medición.

Popularización de la inteligencia emocional

El interés por la inteligencia emocional estalló cuando Daniel Goleman, psicólogo y redactor del *New York Times* publicó en 1995 su libro *Inteligencia Emocional: por qué es más importante que el cociente intelectual*, el texto no tardó en difundirse y pronto convertirse en un bestseller. Sin embargo, la idea –como ya veremos- no es suya, lo que hizo, y muy bien, es difundir estratégicamente y mercantilmente el término, no olvidemos que ha hecho una fortuna con sus libros.

La inteligencia emocional aparece en Estados Unidos en un momento culturalmente adecuado. La terminología del coeficiente intelectual (CI) estaba desgastada, tenía demasiadas críticas, pues solo unos pocos –los que tenían buen CI- estaban, supuestamente, predestinados al éxito, el resto de los mortales –la mayoría- condenados simplemente a sobrevivir y a no pasar de ser mediocres. La visión del CI, es muy elitista y pesimista para la mayoría de personas, no es cambiante y se mantiene para toda la vida.

En 1994, en Estados Unidos apareció un libro titulado *The Bell Curve*¹⁹ que defendía el CI, el mismo que sería inamovible y gran predictor del éxito en la vida; Goleman va contra estas ideas, de hecho como subtítulo en la portada de

¹⁹ *The Bell Curve* es un libro publicado en 1994 por los americanos Richard J. Herrnstein y Charles Murray, en él analizan la importancia de la inteligencia en la vida estadounidense. El libro se hizo famoso por plantear el debate acerca de la relación entre raza e inteligencia en uno de sus capítulos. Establecen que la inteligencia es unitaria –factor G- que se la puede medir por medio de las pruebas estandarizadas. La inteligencia es hereditaria en un 40% a 80%; además, según los autores, lograron establecer una alta correlación entre el coeficiente Intelectual y el nivel socioeconómico de los estadounidenses; sujetos con un alto CI, tienden a lograr grados más altos de escolaridad, mejores empleos, y supuestamente tienen menos riesgo de caer en conductas delictivas. Por tanto, las personas más inteligentes tienden subir más rápidamente en la escala social, independiente de su nivel socioeconómico (Herrnstein & Murray, 1996)



su libro coloca: “por qué es más importante –la inteligencia emocional- que el coeficiente intelectual” (Goleman, La inteligencia emocional: ¿por qué es más importante que el coeficiente intelectual?, 1995). Al coeficiente intelectual (CI) lo contrapone con el coeficiente emocional (CE). El libro no tardó en romper record en ventas, además afirmaba que la inteligencia emocional se puede mejorar durante toda la vida, y que de ella depende la felicidad y el éxito en la vida.

La teoría, vista así, es más esperanzadora. La idea que los buenos estudiantes no necesariamente tienen éxito en la universidad o en la vida, que al contrario un estudiante medianamente en rendimiento académico puede ser brillante en la vida, caló profundamente en la sociedad estadounidense, por estas y otras razones la teoría fue acogida inmediatamente por el gran público.

Como afirman Grewal y Salovey:

“Más que una simple moda pasajera o una reacción temporal contra los tests estandarizados, la inteligencia emocional ha captado el interés de empresarios y educadores. En tan solo unos pocos años, lo que empezó como un área de investigación algo oscura dentro de la psicología ha florecido una industria que mueve millones de euros alrededor de libros, DVD, seminarios y programas de entrenamiento dirigidos a aumentar la inteligencia emocional” (2006, pág. 20)

La popularización del término, ha supuesto en ciertos casos, una distorsión de la definición científica. Se la equipara a cosas deseables de la persona, mejor carácter, confianza, optimismo, etc. Empero, como afirma Antonio Marina “la euforia ha mezclado trigo con cizaña y creo que ha llegado el momento de someter este éxito a un análisis crítico, para aprovechar lo bueno y liberarnos de ciertos excesos” (2005, pág. 29). La inteligencia emocional ha caído también en la mano de charlatanes que por dinero ofrecen maravillas, posiblemente por esto ha sido muy criticada, con justa razón.

CONCEPTOS Y MODELOS DE INTELIGENCIA EMOCIONAL.

No existe un solo concepto de la inteligencia emocional, al ser un constructo teórico nuevo, hay diferentes maneras de concebirla, esto dependerá de los



autores y dentro de qué modelo sea definida. Existen tres modelos: el de Peter Salovey y John Mayers, el de Daniel Goleman, y el de Reuven Bar-On.

Salovey y Mayers

La expresión 'inteligencia emocional' fue introducida al campo de la psicología por primera vez en 1990 por Peter Salovey y Jhon Mayers²⁰, y fue definida como "la capacidad para percibir los sentimientos propios y los de los demás, distinguir entre ellos y servirse de esa información para guiar el pensamiento y la conducta de uno mismo" (Grewal & Salovey, 2006, pág. 13)

El modelo de Salovey y Mayeres ha sido llamado el Modelo de los cuatro componentes o habilidades por resaltar cuatro dominios de la inteligencia emocional:

1. La capacidad para *percibir las emociones* de forma precisa
2. La capacidad para *encausar las emociones* de suerte que faciliten el pensamiento y el razonamiento.
3. La capacidad para *comprender las emociones*, especialmente el lenguaje de las emociones.
4. La capacidad para *controlar* las propias emociones y las de los demás.

No hay que olvidar que los autores parten del Procesamiento de la Información, para ellos no existe separación entre pensamiento y emoción; en el mundo emotivo también existe procesamiento de información a diferencia de Goleman que separa las dos realidades, por un lado estaría la mente racional y por otro la mente emocional.

Daniel Goleman

Una vez iniciadas las primeras investigaciones empíricas en el campo, Daniel Goleman presentó su libro desarrollando y ampliando el concepto lo que fascinó

²⁰ Aunque Salovey manifiesta que posiblemente apareció un tanto antes en 1986 en una disertación inédita.



al mundo entero. Como dice el mismo Goleman, “Mientras ellos –Salovey y Mayers- siguen perfilando su teoría, yo he adaptado su modelo a una versión que me parece más útil para comprender la forma en que estos talentos influyen en el mundo laboral” (Goleman, 1998, pág. 350).

A partir de ese momento, la inteligencia emocional fue redefinida de muy diversas maneras, surgiendo gran variedad de conceptualizaciones y libros que la divulgaban. En su primer libro Goleman no explicita una definición de inteligencia emocional, cosa que sí lo hace en su segundo libro, dice: “El término ‘inteligencia emocional’ se refiere a la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos, los sentimientos de los demás, motivarnos y manejar adecuadamente las relaciones que sostenemos con los demás y con nosotros mismos” (Goleman, 1998, pág. 349)

El modelo de Goleman es considerado un modelo mixto, plantea que la inteligencia emocional abarca 5 componentes que son las siguientes:

1. **Conciencia de sí mismo:** Capacidad de saber lo que estamos sintiendo en un determinado momento y de utilizar nuestras preferencias para guiar la toma de decisiones basada en una evaluación realista de nuestras capacidades y en una sensación bien asentada de confianza en nosotros mismos.
2. **Autorregulación:** Manejar nuestras emociones para que faciliten la tarea que estemos llevando a cabo y no interfieran con ella; ser conscientes y demorar la gratificación en nuestra búsqueda de objetivos; ser capaces de recuperarnos prontamente del estrés emocional.
3. **Motivación:** Utilizar nuestras preferencias más profundas para encaminarnos hacia nuestros objetivos, ayudarnos a tomar iniciativas, ser más eficaces y perseverar a pesar de los contratiempos y las frustraciones que se presenten.
4. **Empatía:** Darse cuenta de lo que están sintiendo las personas, ser capaces de ponerse en su lugar y cultivar la relación y el ajuste con una amplia diversidad de personas.



5. Habilidades sociales: Manejar bien las emociones en las relaciones, interpretando adecuadamente las situaciones y las redes sociales; interactuar fluidamente; utilizar estas habilidades para persuadir, dirigir, negociar y resolver disputas; cooperar y trabajar en equipo (Goleman, 1998, pág. 350)

Posteriormente en base a investigaciones Goleman ha propuesto un nuevo modelo por lo cual la inteligencia emocional estaría integrada por cuatro factores básicos: (Citado en Castro, s/f)

- La capacidad para darse cuenta y tomar conciencia (*self-awareness*)
- La capacidad de automanejo, control y autoregulación (*self-management*)
- La capacidad de darse cuenta de los otros, de su comportamiento y del impacto del nuestro sobre ellos (*social-awareness*)
- La capacidad para influir y manejar las relaciones con los demás (*relationship management*)

Reuven Bar-On

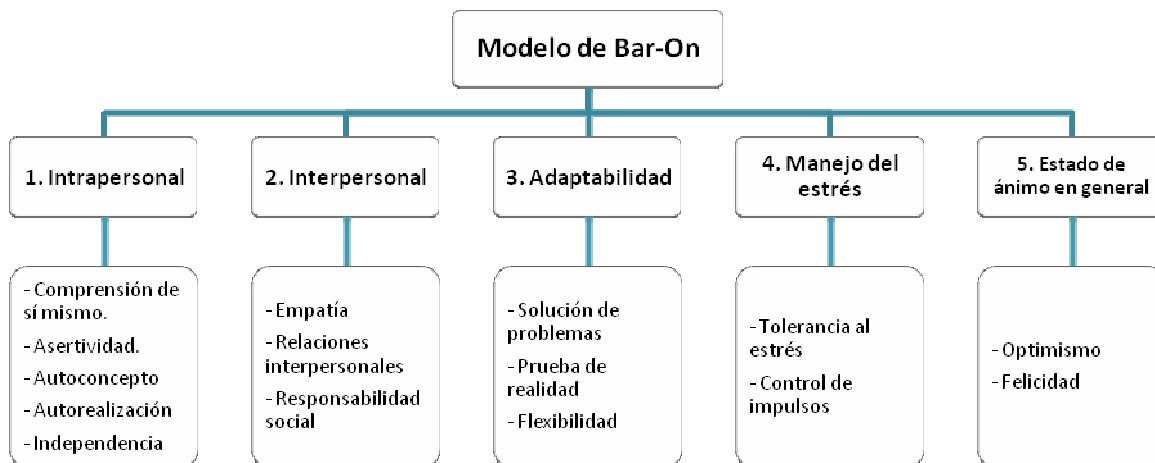
Por otro lado está el modelo, también mixto como el de Goleman, del psicólogo israelí Reuven Bar-On. Él acuñó el término "EQ" (cociente emocional) en 1985, este término apareció por primera vez en una copia de su tesis doctoral (Bar-On, Reuven Bar-On.org, 2007). Define a la inteligencia emocional como “un conjunto de capacidades no-cognitivas, competencias y destrezas que influyen en nuestra habilidad para afrontar exitosamente las presiones y demandas ambientales” (Bar-On, 1997, pág. 14) (Ugarriza & Pajares, 2005). Para Bar-On la Inteligencia General está compuesta por la inteligencia cognitiva evaluada por el *coeficiente intelectual* como por la inteligencia emocional evaluada por el *coeficiente emocional* (CE). La inteligencia emocional se desarrolla a través del tiempo, cambia a lo largo de la vida, y puede mejorarse con entrenamiento y programas, incluso con psicoterapia.

Bar-On, dentro de su teoría plantea cinco componentes principales de la inteligencia emocional: *intrapersonal*, *interpersonal*, *adaptabilidad*, *manejo del*



estrés y estado de ánimo general. A su vez cada componente involucra un número de subcomponentes, en total son quince.

Gráfico 3.1 Inteligencia emocional. Modelo de Bar-On



Fuente: Basado en: (Bar-On, Reuven Bar-On.org, 2007)

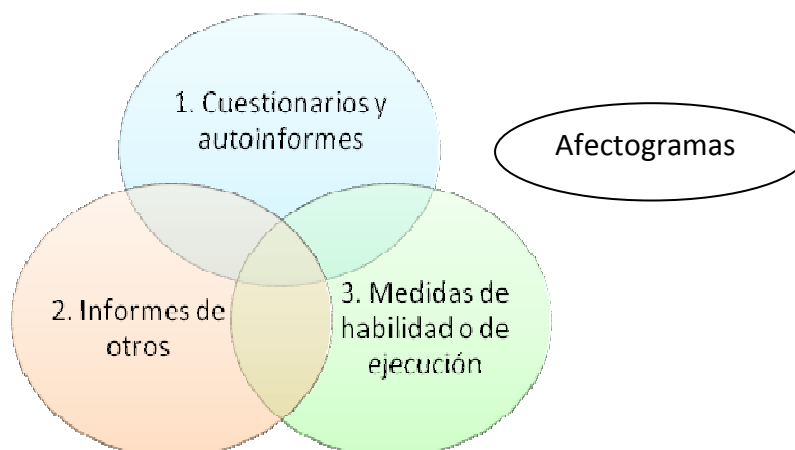
MEDICIÓN DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

Según Natalio Extremera y otros autores, consideran que en el estudio de la inteligencia emocional se pueden distinguir tres líneas de acción. Uno, los primeros trabajos sentaron las bases y fundamentos para la aparición del constructo inteligencia emocional, se desarrollaron diversos modelos teóricos y se describieron los componentes que debía tener una persona emocionalmente inteligente. Dos, una vez creada la teoría, se empieza a investigar en torno a cómo medir la inteligencia emocional y se crean mediadas e instrumentos de evaluación; no existe un criterio consensuado sobre los instrumentos de medición, al contrario al proliferado medidas de todo tipo, algunos de dudosa calidad psicométrica. Actualmente, la tercera línea de acción tiene que ver con los estudios empíricos que exploran la validez predictiva y la relación de la inteligencia emocional en la vida común de las personas. (Extremera P. , Fernández-Berrocal, Mestre, & Guil, 2004) En general hay un desconocimiento de las herramientas para evaluar la inteligencia emocional.



Se han usado tres aproximaciones para medir la inteligencia emocional²¹: cuestionarios y autoinformes, Informes de otros y Medidas de habilidad y ejecución.

Gráfico 3.2 Formas de medir la inteligencia emocional



Fuente: elaborado por el autor, basado en (Extremera P. , Fernández-Berrocal, Mestre, & Guil, 2004) (Grewal & Salovey, 2006) (Extremera & Fernández-Berrocal, La inteligencia emocional: métodos de evaluación en el aula) (Zubiría M. d., 2007)

Los cuestionarios y autoinformes:

Fueron los primeros en utilizarse y se si guíen empleando porque su son fáciles de aplicar y de evaluar. Están compuestos por enunciados verbales cortos en escala Likert en los que la persona evalúa la inteligencia emocional mediante la propia estimación de sus niveles en determinadas habilidades emocionales; los sujetos deben estar de acuerdo o no, con una serie de enunciados que pretenden captar diversos aspectos de la inteligencia emocional. Estos cuestionarios pueden verse afectados por los propios los sesgos personales, es posible también la tendencia a falsear las respuestas para crear una imagen más positiva.

²¹ Para una información más detallada sobre la medida de la inteligencia emocional, recomiendo las siguientes direcciones web:

<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/805/80536203.pdf>;

<http://www.rieoei.org/deloslectores/465Extremera.pdf>,

http://www.tdr.cesca.es/TESIS_UM/AVAILABLE/TDR-0226107-102038//SanchezLopez06de12.pdf,

<http://sigmaxi.org/4Lane/ForeignPDF/2005-07GrewalSpanish.pdf>



Existen varios ejemplos de este tipo de cuestionarios: (Extremera & Fernández-Berrocal, La inteligencia emocional: métodos de evaluación en el aula) (Extremera P. , Fernández-Berrocal, Mestre, & Guil, 2004)

- Trait-Meta Mood Scale (TMMS). Versión clásica 48 items, versiones reducidas de 30 y 24 items.
- Escala de E de Schutte.
- Schutte Self Report Inventory (SSRI)
- Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue). 144 items.
- Emotional Competence Inventory (ECI). 110 items.
- Cuestionario de inteligencia emocional (CIE). 56 items.
- Bar-On Emotional Quotient Inventory EQ-i. 133 items compuesto por 5 factores generales, 15 subcomponentes.

Este último instrumento fue el utilizado para la investigación en el Bachillerato de la Unidad Educativa La Asunción.

Informes de otros:

También son llamados de observación externa o evaluación 360°. Se pide a voluntarios que interactúen entre sí (amigos, compañeros de estudio o de trabajo, profesores, jefes, etc.) que evalúen el grado aparente de inteligencia emocional de la persona con la que interactúan. Se considera el medio más eficaz para evaluar la inteligencia emocional interpersonal, más no tanto la intrapersonal. Suele complementar a los primeros instrumentos.

También tienen limitaciones. Es muy difícil estar con una persona las 24 horas de día, la observación externa depende de cómo el evaluado se comporte en presencia de él; también el observador puede presentar sesgo perceptivo. Es difícil conseguir datos de las habilidades intrapersonales.

Dentro del EQ-I de Bar-On se incluye un instrumento de observación externa complementario, el famoso: The EQ-360 (BarOn Emotional Quotient Inventory-360)²²

²² Ver: <http://www.reuvenbaron.org/bar-on-model/essay.php?i=6>



Medidas de habilidad o de ejecución:

Llamadas también de capacidades. Surgen para superar los inconvenientes de los dos anteriores. Parten del presupuesto, que si una persona es hábil en algún ámbito, la mejor forma de hacerlo es comprobar sus habilidades. Estas medidas consisten en un conjunto de tareas emocionales.

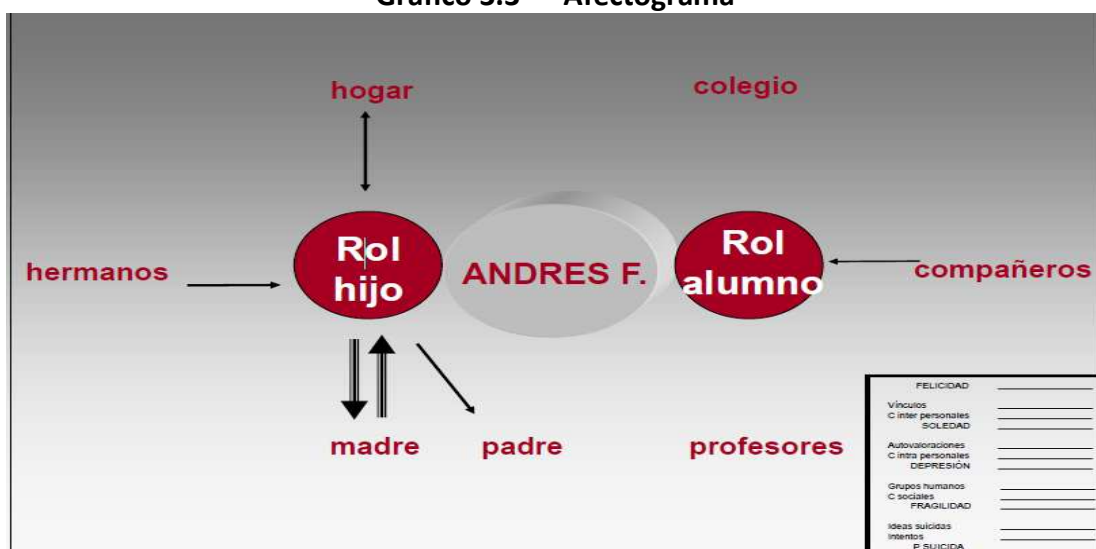
La primera en aparecer en 1998, fue la Escala Multifactorial de Inteligencia Emocional (MEIS por sus siglas en inglés), basadas en el modelo de Mayers y Salovey. En el 2002 se publicó una versión mejorada: El Test Salovey-Mayers-Caruso sobre Inteligencia Emocional (MSCCEIT), consta de ocho tareas diferentes, dos para cada uno de los cuatro componentes de la inteligencia emocional según estos autores (Grewal & Salovey, 2006).

No obstante también presentan limitaciones. Son tan novedosas que requieren mejorar sus propiedades psicométricas. Las pruebas son muy contextuales. Están diseñadas para mayores de 17 años. Necesitan más tiempo para su cumplimiento. Pueden ser sesgadas por el cansancio (Extremera & Fernández-Berrocal, La inteligencia emocional: métodos de evaluación en el aula).

Los afectogramas de la pedagogía conceptual

Son creados al interior de la pedagogía conceptual colombiana. Intentan medir gráficamente afectos que una persona tiene hacia lo demás y que los otros le tienen a uno. Sirve para diagnosticar la salud de las emociones y fue creado para prevenir el suicidio.

Gráfico 3.3 Afectograma



Fuente: Pedagogía conceptual. Miguel de Zubiría. (Zubiría M. d., 2007)



¿POR QUÉ COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES?

¿Qué es una competencia?

Lejos de que tengamos mayor certeza y claridad respecto a este tema, parece que ocurre justo lo contrario, es decir, que se torna más confuso y ambiguo. (Moreno, 2009)

En nuestro medio desde hace unos años empiezan a sonar el vocablo 'competencia' dentro del ámbito educativo, y unos años antes en lo empresarial. No obstante, no es tan nuevo en otras latitudes; según Rafael Bisquerra y Núria Pérez (2007), en las dos últimas décadas se han producido un creciente interés por conceptualizar el término.

Empecemos afirmando que es otra palabra polisémica, se lo relaciona con autoridad, capacitación, competición, cualificación, incumbencia y suficiencia. La mayoría de los estudios se centran en las 'competencias profesionales'.

Veamos brevemente algunas definiciones:

Tabla 3-1 Conceptos de competencia

1. "Conjunto de conocimientos, destrezas y aptitudes necesarias para ejercer una profesión, resolver problemas profesionales de forma autónoma y flexible y ser capaz de colaborar con el entorno profesional y en la organización del trabajo" (Bunk,1994, 9).	5. "Conjunto de conocimientos, procedimientos y aptitudes combinados, coordinados e integrados en la acción, adquiridos a través de la experiencia (formativa y no formativa -profesional-) que permite al individuo resolver problemas específicos de forma autónoma y flexible en contextos singulares" (Tejada, 1999, 29).
2. "La competencia resulta de un saber actuar. Pero para que ella se construya es necesario poder y querer actuar" (Le Boterf, 1994)".	6. "Competencia es un saber actuar validado. Saber movilizar, saber combinar, saber transferir recursos (conocimientos, capacidades...) individuales y de red en una situación profesional compleja y con vistas a una finalidad" (Le Boterf, 2001, 93).
3. "Comportamientos observables en la realidad cotidiana del trabajo e igualmente, en situaciones test. Ponen en práctica, de forma integrada, aptitudes, rasgos de personalidad y conocimientos adquiridos" (Lévy Leboyer, 1997, 54).	7. "La competencia discrimina el saber necesario para afrontar determinadas situaciones y ser capaz de enfrentarse a las mismas. Es decir, saber movilizar conocimientos y cualidades, para hacer frente a los problemas derivados del ejercicio de la profesión" (Echeverría, 2005;17).
4. "La capacidad de desarrollar con eficacia una actividad de trabajo movilizando los conocimientos, habilidades, destrezas y comprensión necesarios para conseguir los objetivos que tal actividad supone. El trabajo competente incluye la movilización de atributos de los trabajadores como base para facilitar su capacidad para solucionar situaciones contingentes y problemas que surgen durante el ejercicio del trabajo" (Valverde, 2001, 30).	8. "Las capacidades que todo ser humano necesita para resolver, de manera eficaz y autónoma, las situaciones de la vida. Se fundamenta en un saber profundo, no sólo saber qué y cómo hacer, sino saber ser persona en un mundo complejo cambiante y competitivo" (Informe final -Proyecto Tunning- América Latina 2004-2007, 2007)

Fuente: (Bisquera & Pérez, 2007, pág. 62) (Informe final -Proyecto Tunning- América Latina 2004-2007, 2007)



El término fue concebido dentro del ámbito empresarial²³ –como muchas cosas- y desde hace un tiempo empezó a migrar hacia otras dimensiones como la educativa. Como se puede ver en las definiciones anteriores, no existe una, sino varias definiciones del término; sin embargo, existen ciertas características comunes:

- Se aplica a las personas.
- Implica conocimientos ‘saberes’, habilidades ‘saber-hacer’, y actitudes y conductas ‘saber ser’ y ‘saber estar’ integrados entre sí.
- Se pueden comprobar, son observables.

Clases de competencias:

Se han efectuado numerosas clasificaciones. A pesar de no existir una denominación unánime, los autores ponen el acento en dos dimensiones que se podría denominar como ‘**competencias de desarrollo técnico profesional**’ y ‘**competencias de desarrollo socio-personal**’ (Bisquera & Pérez, 2007). Las primeras tienen que ver con la función que se cumple dentro del ámbito profesional, los conocimientos y procedimientos necesarios para ser un buen profesional; se relacionan con el ‘saber’ y el ‘saber-hacer’ necesarios dentro del mundo laboral.

Los cambios vertiginosos a nivel mundial, la presión para que las empresas sintonicen con el mundo globalizado, presionan a reconocer otro tipo de competencias, que todavía no tienen una denominación unánime. Algunos apelativos utilizados son los siguientes:

“competencias participativas, competencias personales, competencias básicas, competencias clave, competencias genéricas, competencias transferibles, competencias relacionales, habilidades de vida, competencias interpersonales, competencias transversales, competencias básicas para la vida, competencias sociales, competencias emocionales, competencias socio-emocionales, etc.” (Bisquera & Pérez, 2007, pág. 64)

Como dice Goleman:

²³ El origen del término aún es incierto. Algunos autores manifiestan que fue Noam Chomsky quien utiliza la palabra ‘competencia lingüística’ para referirse a que todos los seres humanos disponen de un Mecanismo de Adquisición del Lenguaje que es innato y que permite que podamos adquirirlo en contacto con el medio.



“En una época que adolece de todo tipo de garantía y seguridad laboral y en la que el mismo concepto de "trabajo" está viéndose rápidamente reemplazado por el de '**habilidades portátiles**', éstas son las cualidades que determinarán nuestra permanencia en el puesto de trabajo y nuestra flexibilidad para adaptarnos al nuevo mercado laboral. Y aunque durante décadas nos hayamos referido a este tipo de habilidades con una gran diversidad de términos, como "**carácter**", '**personalidad**', '**competencias**' o '**habilidades blandas**', en la actualidad disponemos de una comprensión más detallada de estos talentos y de un nuevo nombre para ellas: '*inteligencia emocional*'" (1998, pág. 8)

A continuación quiero citar el listado de competencias genéricas acordadas para América Latina y el Caribe en el marco del Proyecto Tunning:

Tabla 3-2 Competencias Genéricas del Proyecto Tunning

- 1) Capacidad de abstracción, análisis y síntesis.
- 2) Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica.
- 3) Capacidad para organizar y planificar el tiempo.
- 4) Conocimientos sobre el área de estudio y la profesión.
- 5) Responsabilidad social y compromiso ciudadano.
- 6) Capacidad de comunicación oral y escrita.
- 7) Capacidad de comunicación en un segundo idioma.
- 8) Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación.
- 9) Capacidad de investigación.
- 10) Capacidad de aprender y actualizarse permanentemente.
- 11) Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas.
- 12) Capacidad crítica y autocrítica.
- 13) Capacidad para actuar en nuevas situaciones.
- 14) Capacidad creativa.
- 15) Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas.
- 16) Capacidad para tomar decisiones.
- 17) Capacidad de trabajo en equipo.
- 18) Habilidades interpersonales.
- 19) Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes.
- 20) Compromiso con la preservación del medio ambiente.
- 21) Compromiso con su medio socio-cultural.
- 22) Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad.
- 23) Habilidad para trabajar en contextos internacionales.
- 24) Habilidad para trabajar en forma autónoma.
- 25) Capacidad para formular y gestionar proyectos.
- 26) Compromiso ético.
- 27) Compromiso con la calidad.

Fuente: (Informe final -Proyecto Tunning- América Latina 2004-2007, 2007)



Podemos ver en el listado varios tipos de capacidades y habilidades que deberían tener todos los estudiantes universitarios al finalizar sus carreras. La mayoría tienen que ver con las competencias de desarrollo técnico-profesional, y existen algunas que empatan con las competencias socioemocivas, a mi entender los numerales: 5, 17, 18, 24 y 26.

Bisquera y Pérez, por su parte hacen la siguiente división:

Tabla 3-3 Clases de competencias

SOCIO-PERSONALES	TÉCNICO-PROFESIONALES
<ul style="list-style-type: none"> - Motivación. - Autoconfianza. - Autocontrol. - Paciencia. - Autocrítica. - Autonomía. - Control del estrés. - Asertividad. - Responsabilidad. - Capacidad de toma de decisiones. - Empatía. - Capacidad de prevención y solución de conflictos. - Espíritu de equipo. - Altruismo. - 	<ul style="list-style-type: none"> - Dominio de los conocimientos básicos y especializados. - Dominio de las tareas y destrezas requeridas en la profesión. - Dominio de las técnicas necesarias en la profesión. - Capacidad de organización. - Capacidad de coordinación. - Capacidad de gestión del entorno. - Capacidad de trabajo en red. - Capacidad de adaptación e innovación. -

Fuente: (Bisquera & Pérez, 2007, pág. 64)

El constructo ‘competencia emocional’

Este constructo al ser relativamente nuevo, sigue en debate su significado, no existe entre los expertos un concepto unánime. La primera discrepancia aparece en la designación. Algunos autores se refieren a competencia emocional, otros utilizan competencia socio-emocional; otros utilizan el plural: competencias emocionales o socio-emocionales

Otra fuente de discrepancia entre los expertos, tiene que ver con lo que abarca la competencia emocional. Cada autor coloca dentro de este paraguas conceptual varias realidades.

Salovey y Sluyter (1997) identifican cinco dimensiones básica en las competencias emocionales: cooperación, asertividad, responsabilidad, empatía,



autocontrol (Citado den Bisquera & Pérez, 2007, pág. 66).

Por su parte Goleman la divide en 5 componentes, tres para la competencia emocional -conciencia de uno mismo, autorregulación, motivación- y dos para la competencia social -empatía y habilidades sociales- que a su vez incluye 22 competencias. (Goleman, 1998, págs. 37, 38)

Tabla 3-4 El marco de la competencia emocional, según Goleman
Competencia personal

Estas competencias determinan el modo en que nos relacionamos con nosotros mismos.

Conciencia de uno mismo
Conciencia de nuestros propios estados internos, recursos e intuiciones
Conciencia emocional: Reconocer las propias emociones y sus efectos
Valoración adecuada de uno mismo: Conocer las propias fortalezas y debilidades
Confianza en uno mismo: Seguridad en la valoración que hacemos sobre nosotros mismos y sobre nuestras capacidades
Autorregulación
Control de nuestros estados, impulsos y recursos internos
Autocontrol: Capacidad de manejar adecuadamente las emociones y los impulsos conflictivos
Confiabilidad: Fidelidad al criterio de sinceridad e integridad
Integridad: Asumir la responsabilidad de nuestra actuación personal
Adaptabilidad: Flexibilidad para afrontar los cambios
Innovación: Sentirse cómodo y abierto ante las nuevas ideas, enfoques e información
Motivación
Las tendencias emocionales que guían o facilitan el logro de nuestros objetivos
Motivación de logro: Esforzarse por mejorar o satisfacer un determinado criterio de excelencia
Compromiso: Secundar los objetivos de un grupo u organización . Iniciativa: Prontitud para actuar cuando se presenta la ocasión
Optimismo: Persistencia en la consecución de los objetivos a pesar de los obstáculos y los contratiempos

Competencia social

Estas competencias determinan el modo en que nos relacionamos con los demás

Empatía
Conciencia de los sentimientos, necesidades y preocupaciones ajenas
Comprensión de los demás: Tener la capacidad de captar los sentimientos y los puntos de vista de otras personas e interesarnos activamente por las cosas que les preocupan
Orientación hacia el servicio: Anticiparse, reconocer y satisfacer las necesidades de los clientes
Aprovechamiento de la diversidad: Aprovechar las oportunidades que nos brindan diferentes tipos de personas
Conciencia política: Capacidad de darse cuenta de las corrientes emocionales y de las relaciones de poder subyacentes en un grupo



Habilidades sociales
Capacidad para inducir respuestas deseables en los demás
Influencia: Utilizar tácticas de persuasión eficaces
Comunicación: Emitir mensajes claros y convincentes
Liderazgo: Inspirar y dirigir a grupos y personas
Catalización del cambio: Iniciar o dirigir los cambios
Resolución de conflictos: Capacidad de negociar y resolver conflictos
Colaboración y cooperación: Ser capaces de trabajar con los demás en la consecución de una meta común
Habilidades de equipo: Ser capaces de crear la sinergia grupal en la consecución de metas colectivas

Fuente: (Goleman, 1998, págs. 37, 38)

Posteriormente Goleman propone 4 componentes -conciencia de uno mismo, autogestión, conciencia social y gestión de las relaciones- y 18 competencias.

Tabla 3-5. Inventario de Habilidades emocionales, según Goleman

<p>Autoconciencia (<i>self-awareness</i>)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Autoconciencia emocional: reconocimiento de nuestras emociones y sus efectos. Acertada autoevaluación: conocimiento de nuestras fortalezas y limitaciones. - Autoconfianza: un fuerte sentido de nuestros méritos y capacidades.
<p>Autodirección (<i>self-management</i>)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Autocontrol: control de nuestras emociones destructivas e impulsos. - Fiabilidad: muestra de honestidad e integridad. - Conciencia: muestra de responsabilidad y manejo de uno mismo. - Adaptabilidad: flexibilidad en situaciones de cambio u obstáculos. - Logro de orientación: dirección para alcanzar un estándar interno de excelencia. - Iniciativa: prontitud para actuar.
<p>Aptitudes sociales (<i>social-awareness</i>)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Influencia: tácticas de influencia interpersonal. - Comunicación: mensajes claros y convincentes. - Manejo de conflicto: resolución de desacuerdos. - Liderazgo: inspiración y dirección de grupos. - Cambio catalizador: iniciación y manejo del cambio. - Construcción de vínculos: creación de relaciones instrumentales.
<p>Relaciones de dirección (<i>relationship management</i>)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Trabajo en equipo y colaboración. - Creación de una visión compartida en el trabajo en equipo. - Trabajo con otros hacia las metas compartidas.

Fuente: (Boyatzis, 2000, citado en Gabel, 2005, pág. 17)



Saarni (1997) en cambio presenta el siguiente listado de habilidades de la competencia emocional:

Tabla 3-6 Habilidades emocionales, según Saarni

1. Conciencia del propio estado emocional.
2. Habilidad para discernir las habilidades de los demás,
3. Habilidad para utilizar el vocabulario emocional y términos expresivos habitualmente disponibles en una cultura.
4. Capacidad para implicarse empáticamente.
5. Habilidad para comprender que el estado emocional interno no necesita corresponder con la expresión externa, tanto en uno mismo como en los demás.
6. Habilidad para afrontar emociones negativas mediante la utilización de estrategias de autocontrol.
7. Conciencia de que la estructura y naturaleza de las relaciones vienen en parte definidas por: a) el grado de inmediatez emocional o sinceridad expresiva; y b) el grado de reciprocidad o simetría en la relación.
8. Capacidad de autoeficacia emocional:

Fuente: Citado en (Bisquera & Pérez, 2007, pág. 67)

En cambio Miguel de Zubiría, desde la pedagogía conceptual colombiana a las 'competencias afectivas' las divide en: competencias interpersonales, competencias intrapersonales y competencias sociogrupales (Zubiría M. d., 2007)

Como podemos ver, existe una variedad de divisiones acerca de lo que comprende la competencia emocional, la misma depende de los diferentes autores.

Por mi parte en el tema de tesis utilizo el término **competencias socioemotivas**, pues, es una de las terminologías que utilizan en España con la que me había familiarizado en el momento de realizar el diseño de tesis. De alguna manera, en el fondo, son la misma cosa, parten del constructo teórico "inteligencia emocional", que analizamos unos párrafos más arriba.

Finalmente termino este tema con una pequeña definición totalmente provisional de lo que podrían ser la competencia emocional.

"el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales" (Bisquera & Pérez, 2007, pág. 69)



Distinción entre inteligencia emocional, competencia emocional y educación emocional

Existe confusión entre esta terminología. La inteligencia emocional conocida en algunos trabajos como “EI” (emotional intelligence), o EQ (emotional quotient), es un constructo hipotético propio de la psicología. Como vimos antes, los teóricos más importantes de este constructo son: Peter Salovey y John Mayers, Daniel Goleman, y Reuven Bar-On principalmente. Aún está dentro de la mesa de debate, la existencia o no de esta categoría teórica; muchos autores han cuestionado la existencia de la misma.

Sin embargo –afirma Bisquerra y Pérez- no se pone en duda la importancia de formar a los estudiantes en competencias emocionales, esta necesidad es cada vez es más imperiosa y urgente dentro de los sistemas educativos actuales. Los estudiantes de hoy a más de ser competentes cognitivamente, lo deben de ser emocionalmente. La manera de lograr esto es mediante la *educación emocional*, es decir, formando competencias emocionales - o socioemocivas, afectivas o como quiera llamárseles- en los estudiantes.

En resumen, el vocablo inteligencia emocional pertenece a la psicología y está en debate su existencia. Los autores están de acuerdo en el desarrollo de las competencias emocionales, y la manera para conseguir esto es mediante la educación emocional.²⁴

Ámbitos de aplicación de las competencias socioemocivas

Desde que apareció en el escenario psicológico la inteligencia emocional y la importancia de desarrollar las competencias emocionales, sus aplicaciones han sido diversas.

Una de las primeras aplicaciones fue a nivel empresarial, y es donde más impacto ha tenido. El mismo Goleman, ha amasado una fortuna, teorizando la manera de aplicarla en este campo. En su segundo libro, *La inteligencia emocional en la práctica*, prácticamente dedica todo el libro en explicar las cinco

²⁴ A propósito de la educación emocional sugiero el texto *Emociones y educación: qué son y cómo intervenir desde la escuela*, de varios autores (Claves para la innovación educativa No 23, 2003); también la *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, Volumen 19, Número 3, (Asociación Universitaria de Formación del Profesorado, 2005) ; (Andrés, 2005)



habilidades y su manera de desarrollarlas y usarlas dentro de la empresa.

No olvidemos que a las empresas lo que les interesa es ganar siempre más, y la gestión por competencias está dentro de su lógica. Mejorar el trato a los usuarios, escuchar controlando las emociones el reclamo aireado de los clientes, la sonrisa ante la venta, la amabilidad en mostrar los productos, en manejo del estrés; las vacaciones para los ejecutivos, los incentivos a los empleados para que se 'sientan bien', 'sean felices'... y por lo tanto trabajen a gusto y, así la empresa –sus dueños- puedan ganar más. Si es ético o no, es otro cantar. Según Bisquerra y Pérez, solo en Estados Unidos se invierten más de 50 billones de dólares al año en formación en la empresa.

Otro campo de aplicación es a nivel educativo. Cada vez hay más conciencia en que se debe desarrollar alumnos competentes emocionalmente. Existirían varias vías para esta educación emocional:

- Incluir la educación emocional dentro del currículo, con una o dos horas semanales, durante el periodo lectivo.
- Hacerlo de manera extracurricular, fuera del horario de clase.
- Realizarlo de manera transversal.

Las futuras investigaciones nos dirán cual es el medio más eficaz. En otros países, se han creado una infinidad de programas²⁵ que desarrollan estas competencias, en nuestro medio, en cambio recién estamos en la fase de concienciación sobre la importancia de la educación de las competencias emocionales.

También se está aplicando a la dimensión personal de la vida. Sabemos hoy de la importancia dentro del ámbito familiar, en la vida en pareja, el trato con los hijos, etc. También en cómo manejar el estrés. Otro campo que utiliza los datos de las investigaciones es la salud. Se sabe que las emociones negativas

²⁵ Sobre programas de educación emocional, al menos en España, podemos mencionar los siguientes: "Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS)" de Inés Monjas Casares, 1999; "Programa de reforzamiento en las habilidades sociales, autoestima y solución de problemas" de Antonio Vallés Arándiga, 1994; "Educación Emocional. Programa para 3-6 años", Rafael Bisquerra, Élia López, 2003; Sentir y pensar. "Programa de Inteligencia Emocional para niños y niñas de 3 a 5 años" de Begoña Ybarrola, 2004; "S.Le.L.E: Siendo inteligentes con las emociones" de Antonio Vallés Arándiga, 2000. Al respecto revisar (Andrés, 2005) y para más detalle (Abarca, 2003).



debilitan el sistema inmunológico, y las emociones positivas, el humor, el optimismo, la esperanza, contribuyen a llevar de mejor manera una enfermedad y facilitan su curación.

Dentro del Ecuador existe una experiencia única y creativa, propuesta por el Vicepresidente de la República del Ecuador, Lenin Moreno, la campaña “Sonríe Ecuador, somos gente amable”. Empezó el 20 de febrero de 2008. “*Sonríe Ecuador* es una campaña que busca inyectar en los ecuatorianos valores como la alegría, el respeto y la solidaridad en las actividades diarias, y que los efectos analgésicos, inmunológicos y terapéuticos de la risa nos lleven a todos a construir un país más productivo, solidario y sobre todo optimista” (Vicepresidencia de la República del Ecuador, 2009). Dentro de sus actividades se encuentra propaganda televisiva invitando a sonreír, capacitaciones a empleados públicos, caravanas que recorrerán diferentes ciudades, etc. La campaña intenta cambiar nuestras actitudes; bien lo sabe el vicepresidente de las ventajas del buen humor, pues le ayudo a salir adelante cuando unos ladrones le dispararon en la columna vertebral.

A breves rasgos esos son los campos de aplicación actuales de la inteligencia emocional.

CRÍTICAS A LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

La primera crítica va por el lado que el término no es ningún descubrimiento nuevo, que con otros nombres ha estado presente en la psicología, que es un “reciclaje” de lo que siempre ha existido. Que Thorndike ya habló de lo mismo cuando expuso su “inteligencia social”.

Otros autores en cambio, critican que el término exista, que simplemente es una hipótesis que está por confirmarse dentro del campo de la psicología. (Bisquera & Pérez, 2007). Que no puede empezar a aplicarse en cualquier ámbito si antes no se sabe si existe o no, y que sin embargo, se está aplicando ya en varios aspectos de la vida.

Otra de las críticas va con el divulgador del término Daniel Goleman, que es el



autor al que más se le asocia como el inventor del vocablo, lo cual no es cierto, el mismo estuvo presente antes que Goleman lo divulgue y le dé fama, como vimos anteriormente. Sin embargo, es el que se ha llevado los méritos. Como dice Javier Tirapú (2008, pág. 113) “el libro de Goleman *Inteligencia emocional* es una de las pocas obras que no he podido terminar de leer porque me resulta un tanto farragosa, me parece reiterativo, y se parece más a un libro de autoayuda que a un tratado de neurociencia (A sustituido a *Tus zonas erróneas*)... esta obra resulta un tanto indigesta y no aporta nada nuevo...”

Otra crítica va por el lado mercantil de la inteligencia emocional, pues como vimos, mueve millones dólares en libros, cursos, capacitaciones; que es una invención del mercado para crear consumo mundial de este ‘producto’ si se lo puede llamar así. Goleman, ha hecho mucho dinero con su libro y sus conferencias; en el 2006 publicó *Inteligencia social* (2006) y acaba de publicar *Inteligencia ecológica*. Como dice Fernández-Berrocal y Natalio Extremera “En nuestro país, el que más ha tenido difusión en los contextos educativos ha sido el modelo de inteligencia emocional de Daniel Goleman. Fenómeno que tiene que ver más con razones de marketing y la publicidad, que con la lógica de la argumentación científica” (Fernández-Berrocal & Extremera, pág. 2)

José Antonio Marina (2005), amplía la crítica; manifiesta que la educación emocional no es nada nuevo como parece. Según él, Sócrates, Platón, Aristóteles, Epicuro, Epicteto o Séneca fueron educadores de los sentimientos. Que Descartes escribió un “Tratado de las pasiones”, Spinoza un brillante estudio de los sentimientos que apasionó al mismo Freud, y se considera a Rousseau el gran educador emocional de Europa. Que la diferencia con la actualidad es que “esos pensadores incluían la educación de las emociones dentro del marco de la ética, mientras que en la actualidad el marco supremo en que se enmarca es la psicología... la psicología no es una ciencia normativa y, por tanto, tiene poco que decir acerca de cómo se deben educar los sentimientos. Pude estudiar cómo funcionan, pero no como deberían de funcionar...” (pág. 32) Posiblemente por esta razón, hay psicologías que están volviendo a recomendar –aunque parezca escandaloso- el castigo como forma de educar, la psicología había recomendado no castigar y los efectos están a la



vista, sobre todo en la cultura estadounidense. (Zubiría M. d.)

A MANERA DE RESUMEN.

En este capítulo se trató sobre la inteligencia emocional y las competencias socioemocivas. Se realizó un recorrido rápido de las realidades antes de la aparición del término, de la 'inteligencia social' de Thorndike como predecesora, y de la popularización de la inteligencia emocional por Goleman. Luego se procedió a conceptualizar y ver cuáles son los componentes según los diferentes modelos teóricos y los diferentes autores: Salovey y Mayers, Goleman y Bar-On. Luego se explica sobre la situación actual de la medición de la inteligencia emocional.

Posteriormente el escrito se centró en el término competencia, cuales son las clases que existen y se detiene en el constructo 'competencia emocional' según lo conciben los diferentes autores. Luego se explica cuáles son los ámbitos en los que se está aplicando la inteligencia emocional y se finaliza con las críticas que tiene este constructo teórico.

Hasta aquí, el recorrido teórico de la investigación. En el siguiente capítulo se exponen los resultados de la situación de las competencias socioemocivas en el Bachillerato de la Unidad Educativa La Asunción de la ciudad de Cuenca.



CAPITULO IV

EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS SOCIOEMOTIVAS EN ADOLESCENTES DE BACHILLERATO



“Ellas piensan así que por poco el mundo está pésimo y nosotras que el mundo es bello” (Entrevista estudiantes, 2010)

“Ella nos cuenta hasta sus problemas, así de ley vamos a confiar en ella, pero así hay unos que se cierran y no siquiera saben nuestros nombres... no les tenemos confianza como para contarles nada” (Entrevista estudiantes, 2010)

En el siguiente capítulo se presentará el diseño y los resultados obtenidos en la investigación. La exposición del informe se la realiza de acuerdo a los objetivos planteados al inicio. La exploración fue cuanti-cualitativa, para tal efecto se utilizaron técnicas de las dos metodologías. La investigación pretendía analizar si en el Bachillerato de la Unidad Educativa la Asunción se desarrollan las competencias socioemotivas; el colegio fue escogido por su sistema de guías de curso y porque sus estudiantes de alguna manera son diferentes a los demás; en términos generales más críticos, menos sumisos. Antes de presentar los resultados empecemos con una breve explicación de la investigación.



DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

OBJETIVOS:

Objetivo General:

Conocer la situación de las 'competencias socioemotivas' en el Bachillerato de la Unidad Educativa la Asunción.

Objetivos Específicos:

1. Estudiar la valoración de las competencias socioemotivas en el Bachillerato de la Unidad Educativa La Asunción de la ciudad de Cuenca.
2. Identificar qué tipo de competencias se privilegian en el Bachillerato de la Unidad Educativa La Asunción de la ciudad de Cuenca.
3. Realizar un mapeo de competencias socioemotivas realizadas de forma asistemática por los maestros en el Bachillerato de la Unidad Educativa La Asunción de la ciudad de Cuenca.

PROCESO METODOLÓGICO:

Participantes

Los participantes fueron todos los estudiantes del Bachillerato de la Unidad Educativa La Asunción. En el bachillerato los primeros se llaman *propedéuticos*, son una especie de estudios comunes; desde segundo de bachillerato empiezan las especializaciones que siguen hasta el tercero: *Químico Biólogo, Físico-Matemático y Sociales*.

Tabla 4-1. Estructura del Bachillerato de la Unidad Educativa La Asunción.

Bachillerato	Denominación	No. paralelos
1º de Bachillerato	Propedéutico (A, B,C,D,E,F)	6
2º de Bachillerato	Sociales (A), Químico-Biólogo (A,B,C), Físico-Matemático (A,B,C)	7
3º de Bachillerato	Sociales (A), Químico-Biólogo (A,B,C), Físico-Matemático (A,B)	6
	Total	19

Fuente: (UNIDAD EDUCATIVA LA ASUNCIÓN, 2008)



El bachillerato estaba conformado por 646 estudiantes en el año lectivo 2009-2010, distribuidos en 19 cursos. Para efectos de la investigación se lograron realizar 494 aplicaciones en 16 cursos, es decir, se cubrió al 76% de la población. La intención inicial fue aplicar el inventario emocional a todos, sin embargo por, ausencia de los estudiantes el día de la aplicación, y porque tres cursos estaban fuera no se pudo aplicar a todos; no obstante el porcentaje de estudiantes es alto.

Instrumentos

La metodología que se usó fue cuanti-cualitativa, para tal fin se utilizaron técnicas de las dos, divididas en diferentes niveles, tal como lo podemos observar en el siguiente cuadro.

Tabla 4-2. Niveles de investigación, actores e instrumentos de investigación

Niveles	Actores	Instrumentos²⁶
III. Nivel	<i>Estudiantes</i>	- <i>Bar-On Emotional Quotient Inventory EQ-i</i> - Grupo focal - Entrevistas
II. Nivel	<i>Autoridades, Maestros, Orientadores, Inspectores.</i>	- Entrevistas
I. Nivel	<i>Directivos.</i>	- Entrevista
	<i>Documentos educativos</i>	- Análisis documental

Descripción de la prueba:

En la Investigación se utilizó el Inventario Emocional llamado ***Bar-On Emotional Quotient Inventory EQ-i***. La versión utilizada es una adaptación realizada al Perú por Nelly Ugarriza y Liz Pajares (2005).²⁷ Como se la describió en el capítulo III,

²⁶ Las herramientas utilizadas se encuentran en los anexos.

²⁷ Inicialmente no estuvo previsto la utilización de este instrumento, había pensado inventar uno, pero durante la investigación encontré que existían técnicas para medir la Inteligencia Emocional, tal como



dicha escala está compuesta por 133 ítems, valorados por una escala de Likert teniendo en cuenta que 1 como “nunca” y 5 como “siempre”.

Tabla No. 3. Ficha Técnica

Nombre de la Prueba:	<i>Bar-On Emotional Quotient Inventory EQ-I (Adaptación peruana)</i>
Autor:	Reuven Bar-On
Procedencia:	Toronto – Canadá
Forma de aplicación:	Individual – Colectiva
Edades de aplicación:	15 años en adelante (hay versiones para niños)
Número de ítems:	133
Tiempo de aplicación:	30 a 40 minutos

Tabal 4-3. Puntajes

Valores	Interpretación
116 y más	Capacidad emocional muy desarrollada
85 – 115	Capacidad emocional adecuada
84 y menos	Capacidad emocional por mejorar

Fuente : *Bar-On Emotional Quotient Inventory EQ-I (Adaptación peruana)*

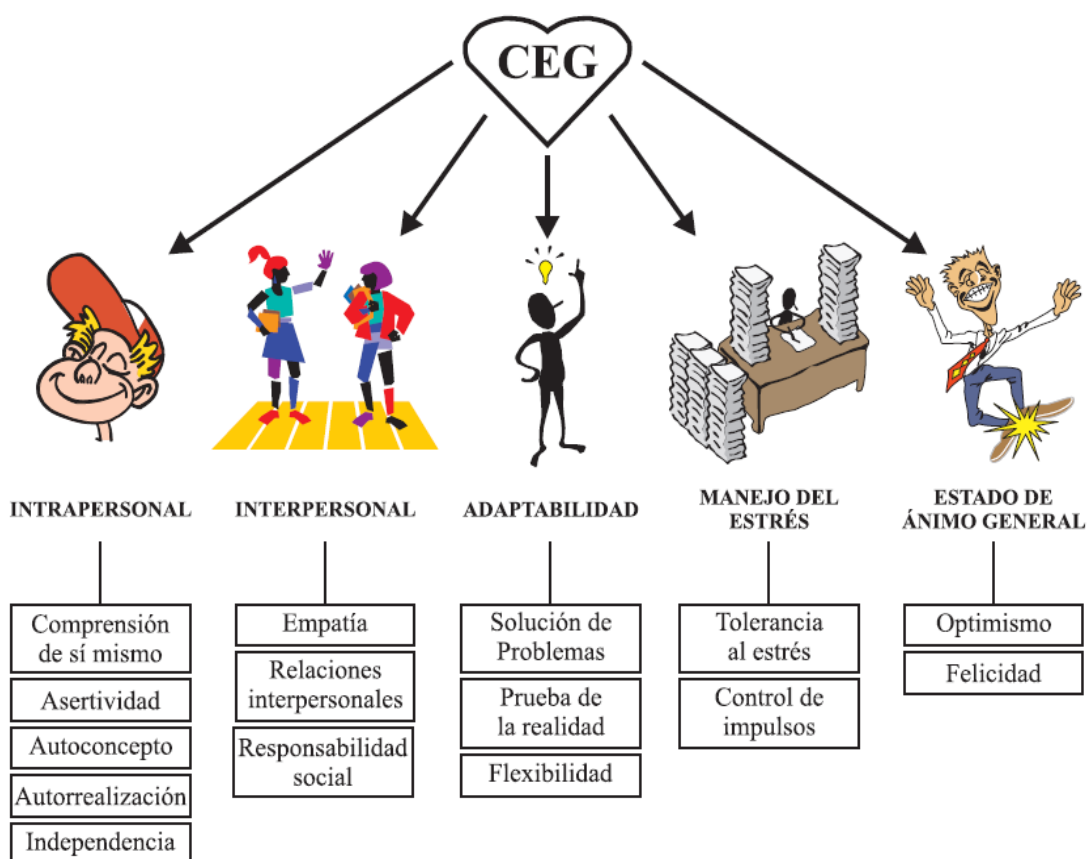
Componentes y subcomponentes

El Inventario de Coeficiente Emocional de Bar-On consta de 5 componentes y 15 subcomponentes tal como se observa en el gráfico siguiente. Además, incluye 4

vimos en el capítulo III. En mis muchas horas de navegación por el internet, logré contactarme con un psicólogo peruano llamado Fernando Rosario un psicólogo educacional, profesor de la Universidad Federico Villareal y la Universidad Peruana Cayetano Heredia, a quien doy las gracias infinitamente por facilitarme la herramienta, por la ayuda con la tabulación de datos, y por su tiempo. Página Web <http://www.slideshare.net/ferospe9>

indicadores de validez que miden el grado con que los sujetos responden al azar o distorsionan sus respuestas y cuyo objetivo es reducir el efecto de deseabilidad social e incrementar la seguridad de los resultados obtenidos.

Gráfico 4.1 Inventario de Coeficiente Emocional (ICE)



Fuente: (Amparo, Ecurra, Huerta, Rosas, Campos, & Llanos, 2008)

Otros instrumentos

Para que la información sea fiable y como refuerzo al inventario se utilizaron entrevistas semiestructuradas a directivos, estudiantes y maestros. También se realizó un Grupo Focal con estudiantes del Bachillerato, de todos los cursos y especializaciones. También, análisis documental, que consistió en revisar algunos documentos de la institución. (Las técnicas se encuentran en anexos)



Procedimiento

El procedimiento general seguido en la investigación se desarrollo en dos fases.

En la primera, se contacto con la vicerrectora de la Unidad Educativa La Asunción, Lcda. Rosario Tobar para explicarle sobre la investigación y pedir los permisos respectivos. Posteriormente se organizó fechas y horas en los que se aplicaría el inventario, dependiendo de los horarios de los maestros en coordinación con la inspección; además se fijo fechas para las otras técnicas. Se pidió los respectivos permisos a los docentes, inspectores y orientadores.

En la segunda fase, junto con un equipo de estudiante procedimos a aplicar paralelamente el inventario de Bar-On, curso por curso, pues de otra manera hubiese tomado meses solamente la aplicación por el número de paralelos y estudiantes. El tiempo empleado por los estudiantes para completar el autoinforme en promedio fue de 25 minutos. Luego de haber generado los datos del inventario, se enriquecieron los mismo con el grupo focal y las entrevistas a directivos, docentes y estudiantes.

Procesamiento de datos

Para el procesamiento del inventario se utilizó el programa estadístico SPSS versión 17 y Microsoft Office Excel 2007, que generó los gráficos estadísticos. Las entrevistas y el grupo focal fueron organizadas en torno a variables que enriquecerán la interpretación de los gráficos.

RESULTADOS

Los resultados obtenidos en la investigación se realizan de acuerdo a los objetivos planteados por la misma. La presentación inicia desde el propedéutico; luego se centrará en los segundos y terceros de Químico Biólogo; segundos y terceros de Físico Matemática y segundos y terceros de Sociales. Se finaliza con la presentación de los resultados generales del bachillerato, los mismos que se enriquecen con las opiniones generadas a través del grupo focal y las encuestas aplicadas.



RESULTADO 1. VALORACIÓN DE LA COMPETENCIAS SOCIOEMOTIVAS

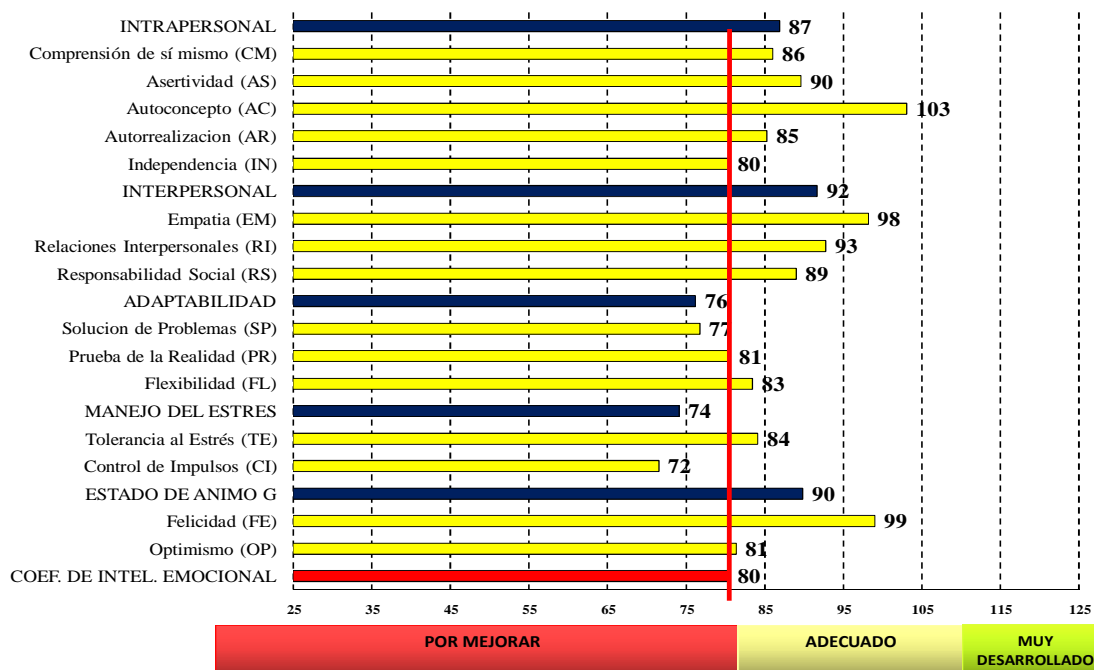
Objetivo 1.

Estudiar la valoración de las competencias socioemocivas en el Bachillerato de la Unidad Educativa La Asunción de la ciudad de Cuenca.

Análisis por cursos y especialidades

Propedéutico

Gráfico 4.2 Coeficiente de inteligencia emocional propedéutico



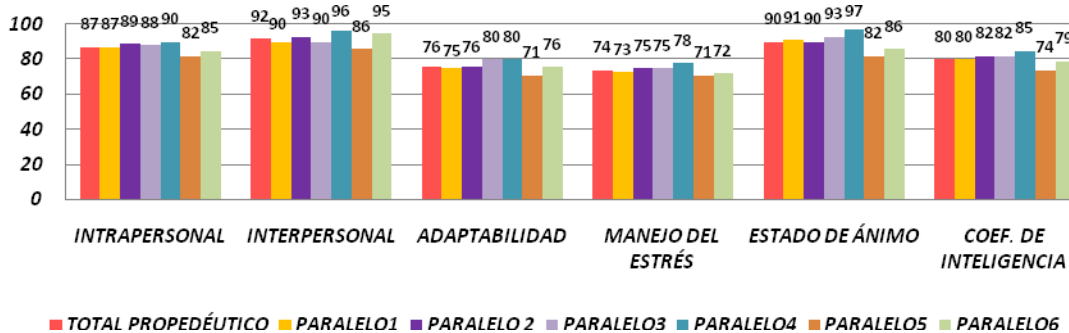
Fuente: EQ:i de Bar-On aplicado a los Adolescentes de Bachillerato de la Unidad Educativa La Asunción (abril de 2010)

El Coeficiente de Inteligencia Emocional para el propedéutico es de 80 puntos, está debajo del nivel de desarrollo adecuado que va de 85 a 115 puntos.

Los componentes en los que presenta un nivel de desarrollo adecuado son: Intrapersonal (87), Interpersonal (92), y Estado de Ánimo (90). A su vez, los subcomponentes que se destacan dentro de estos componentes respectivamente son: Autoconcepto (103), Empatía (98), y Felicidad (99).



Gráfico 4.3 Propedéutico por paralelos

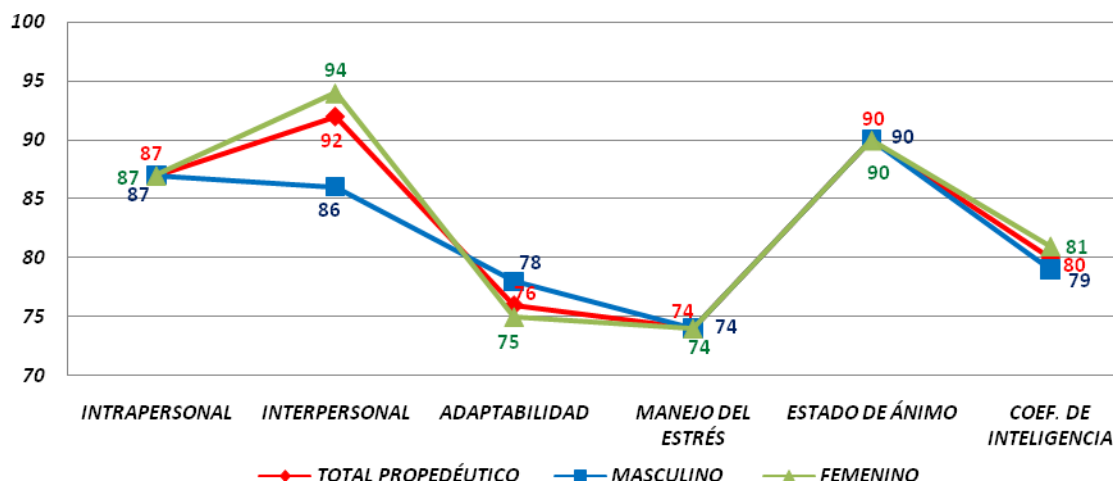


Fuente: EQ:i de Bar-On aplicado a los Adolescentes de Bachillerato de la Unidad Educativa La Asunción (abril de 2010)

Los componentes que se destacan por tener un coeficiente emocional alto a nivel general en el propedéutico son: interpersonal (92) y estado de ánimo (90). Gráfico No.3.

A nivel de paralelos es el paralelo no. 4 es el que mayor puntuación mantiene, mientras que el paralelo no.5 es el de más baja puntuación.

Gráfico 4.4 Propedéutico por género



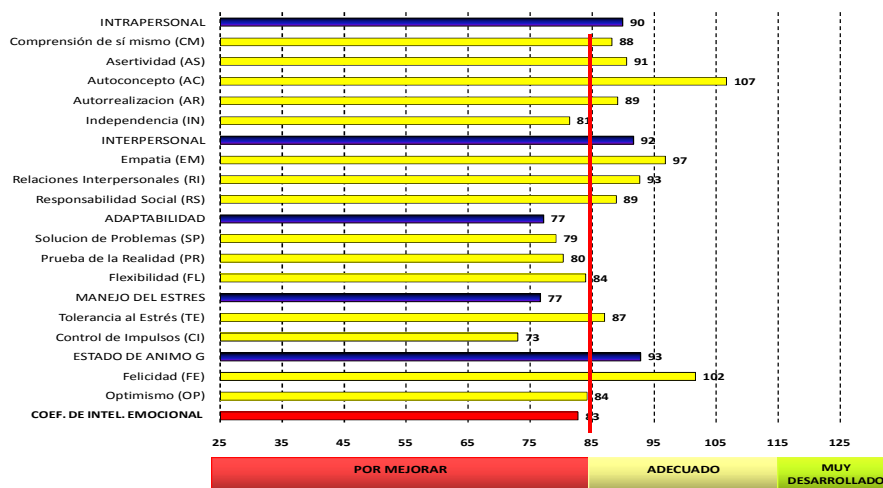
Fuente: EQ:i de Bar-On aplicado a los Adolescentes de Bachillerato de la Unidad Educativa La Asunción (abril de 2010)

En un análisis por género, se observa que existen dos componentes que marcan diferencia de entre los géneros: el componente INTERPERSONAL en el que las mujeres tienen el puntaje más alto (94) con respecto al total, y el componente ADAPTABILIDAD en el que se destaca el puntaje masculino (78).



Físico Matemático

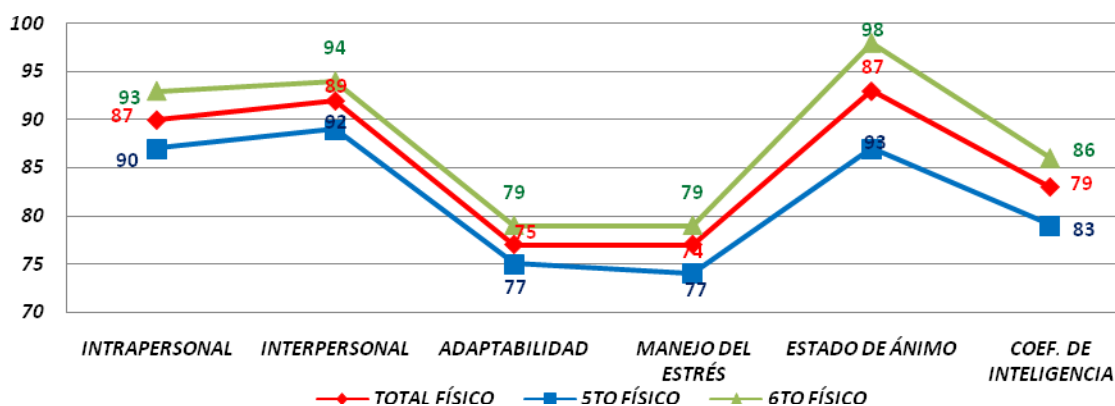
Gráfico 4.5 FÍSICO MATEMÁTICO



Fuente: EQ:i de Bar-On aplicado a los Adolescentes de Bachillerato de la Unidad Educativa La Asunción (abril de 2010)

El Coeficiente de Inteligencia Emocional de los alumnos de Físico Matemático es de 83. Al igual que el propedéutico y químico los componentes con mayor puntuación son: Intrapersonal (90), Interpersonal (92) y Estado de Ánimo (93), a su vez, los subcomponentes que se destacan por alta puntuación son: Autoconcepto (107), Empatía (97) y Felicidad (102), vale recalcar que los subcomponentes: Autoconcepto y Felicidad de físico son los más altos a nivel de todo el bachillerato.

Gráfico 4.6 FÍSICO POR QUINTOS Y SEXTOS

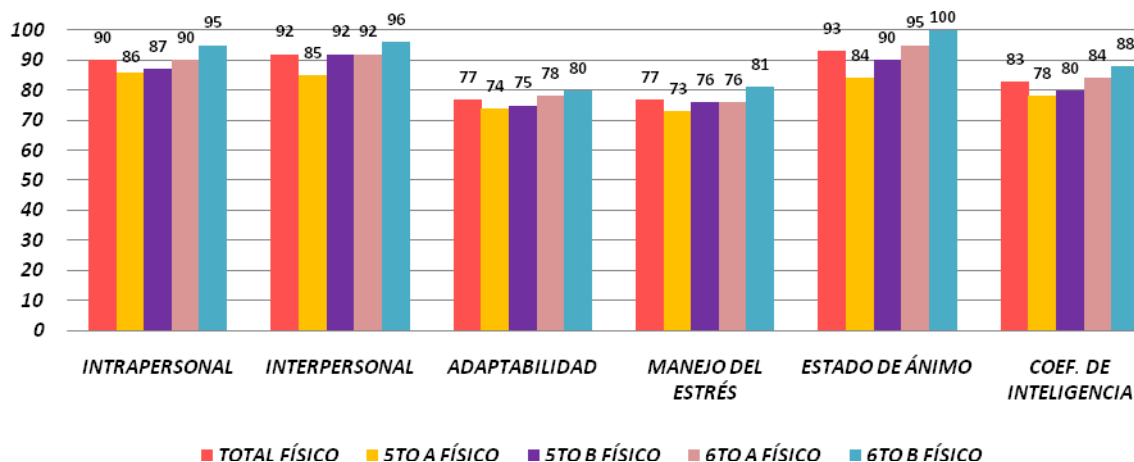


Fuente: EQ:i de Bar-On aplicado a los Adolescentes de Bachillerato de la Unidad Educativa La Asunción (abril de 2010)

Con respecto a los físicos los sextos son lo que tienen mayores puntajes con respecto al total. El comportamiento es similar al de los químicos.



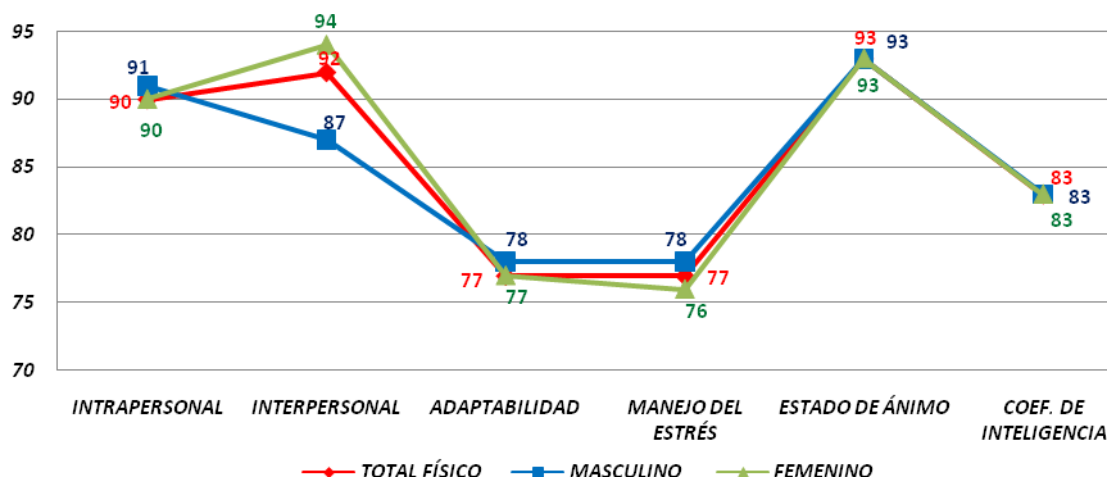
Gráfico 4.7 ANÁLISIS POR PARALELOS



Fuente: EQ:i de Bar-On aplicado a los Adolescentes de Bachillerato de la Unidad Educativa La Asunción (abril de 2010)

A nivel de paralelos, 6to B tienen puntuaciones más altas en lo que se refiere a sextos, mientras que en lo que se refiere a quintos 5to B se destaca por tener las puntuaciones más altas. En los componentes de Adaptabilidad y Manejo del Estrés, 5to A es la de más baja puntuación.

Gráfico 4.8 FÍSICO POR GÉNERO



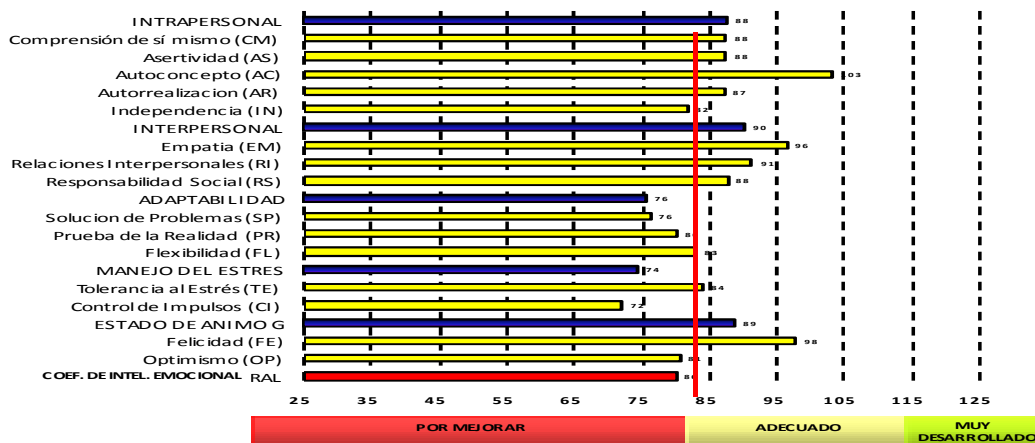
Fuente: EQ:i de Bar-On aplicado a los Adolescentes de Bachillerato de la Unidad Educativa La Asunción (abril de 2010)

El Coeficiente de Inteligencia Emocional tanto para hombres como para mujeres es el mismo (83). La diferencia que se puede observar es a nivel de componentes, siendo el componente interpersonal en donde las mujeres tienen el coeficiente más alto, mientras que los varones tienen coeficientes ligeramente superiores en los componentes de Adaptabilidad (78) y Manejo del Estrés (78).



Químico Biólogo

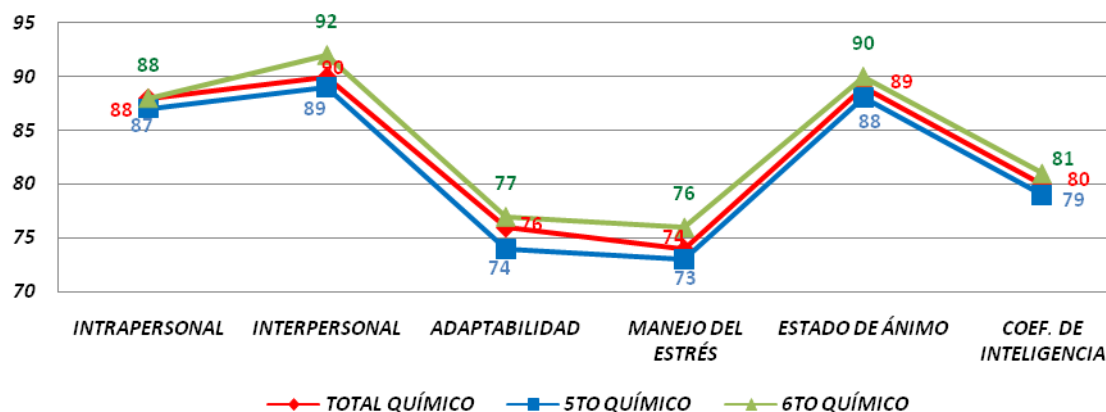
Gráfico 4.9 Químico Biólogo



Fuente: EQ:i de Bar-On aplicado a los Adolescentes de Bachillerato de la Unidad Educativa La Asunción (abril de 2010)

El Coeficiente de Inteligencia Emocional de los alumnos de Químico Biólogo es de 80 puntos, siendo un coeficiente que se debería mejorar. Los componentes que se destacan por ubicarse en niveles de desarrollo adecuado son: Intrapersonal (88), Interpersonal (90) y Estado de Ánimo (89), a su vez, dentro de estos los subcomponentes con mayor puntuación son: Autoconcepto (103), Empatía (96) y Felicidad (98).

Gráfico 4.11 Químico por quintos y sextos

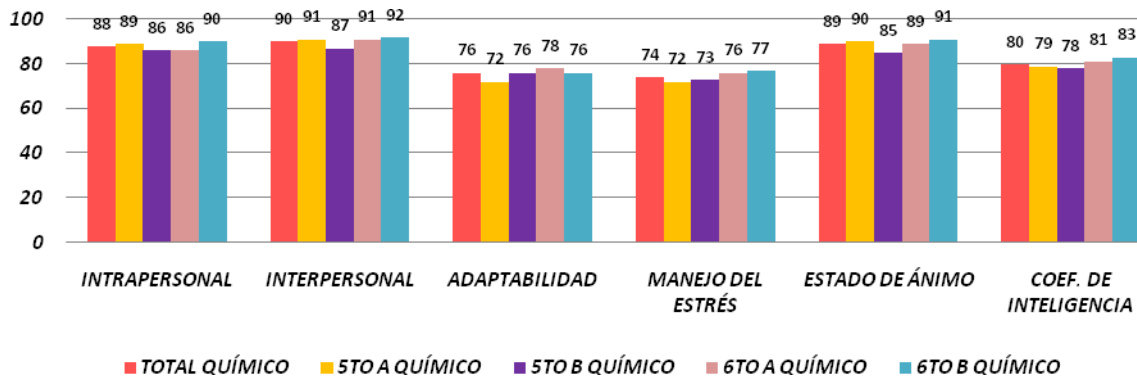


Fuente: EQ:i de Bar-On aplicado a los Adolescentes de Bachillerato de la Unidad Educativa La Asunción (abril de 2010)

Con respecto a Químico, los sextos son los que tienen puntuaciones más altas.



Gráfico 4.10 Químico biológico por paralelos

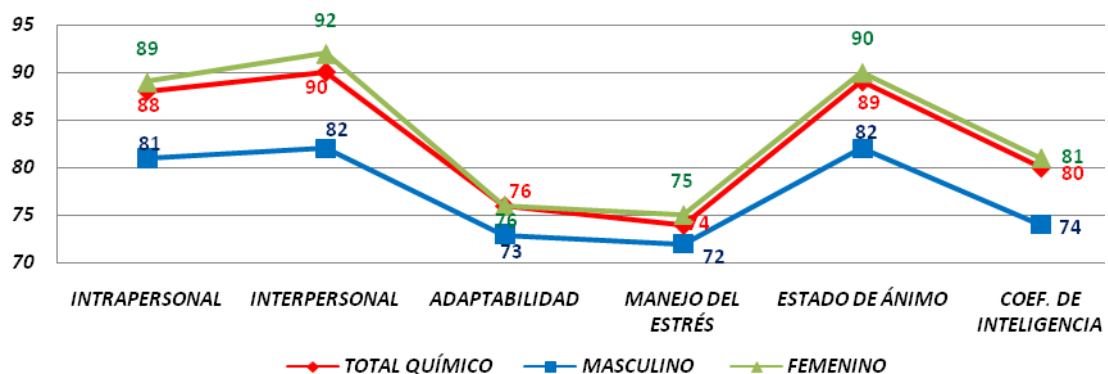


Fuente: EQ:i de Bar-On aplicado a los Adolescentes de Bachillerato de la Unidad Educativa La Asunción (abril de 2010)

A nivel de paralelos, con respecto a los sextos cursos se destacan los coeficientes de 6to B, mientras que a nivel de quintos cursos, 5to A tiene puntajes superiores en la mayoría de componentes.

En los componentes de ADAPTABILIDAD y MANEJO DEL ESTRÉS, que a nivel general obtiene bajos puntajes, es el 5to A que a nivel de toda la especialidad registra más bajas puntuaciones.

Gráfico 4.12 Químico por género



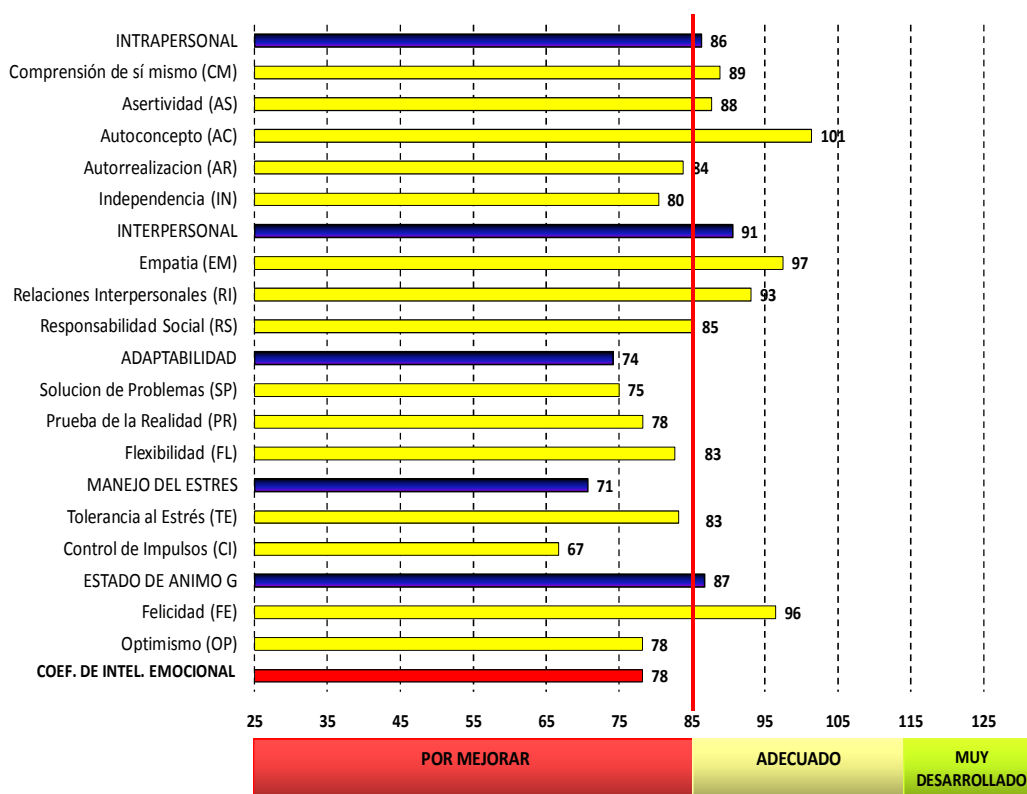
Fuente: EQ:i de Bar-On aplicado a los Adolescentes de Bachillerato de la Unidad Educativa La Asunción (abril de 2010)

El Coeficiente de Inteligencia Emocional de las mujeres (81) es superior al de los varones (74). Es importante recalcar que por género las mujeres tienen coeficientes más altos que el de los varones en todos los componentes.



Sociales

Gráfico 4.13 Ciencias Sociales

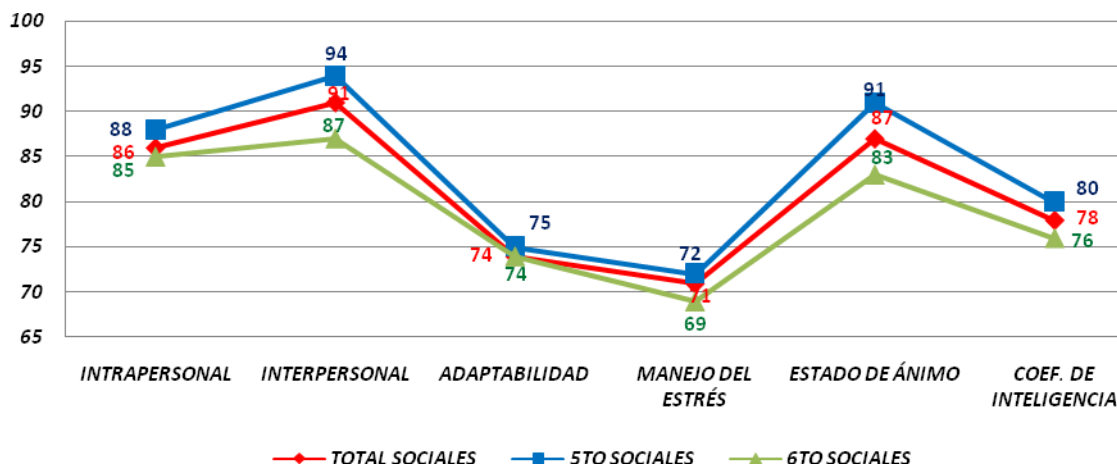


Fuente: EQ:i de Bar-On aplicado a los Adolescentes de Bachillerato de la Unidad Educativa La Asunción (abril de 2010)

El Coeficiente de Inteligencia Emocional de los alumnos de Ciencias Sociales es de 78, siendo la puntuación más baja a nivel del bachillerato. Los componentes con puntuaciones altas son: Intrapersonal (86), Interpersonal (91) y Estado de Ánimo (87), a su vez los subcomponentes que resaltan dentro de estos componentes son: Autoconcepto (101), Empatía (97) y Felicidad (96). Los subcomponentes Autoconcepto y Felicidad tienen puntuaciones bajas comparadas con Propedéutico, Físico Matemático y Químico Biólogo.



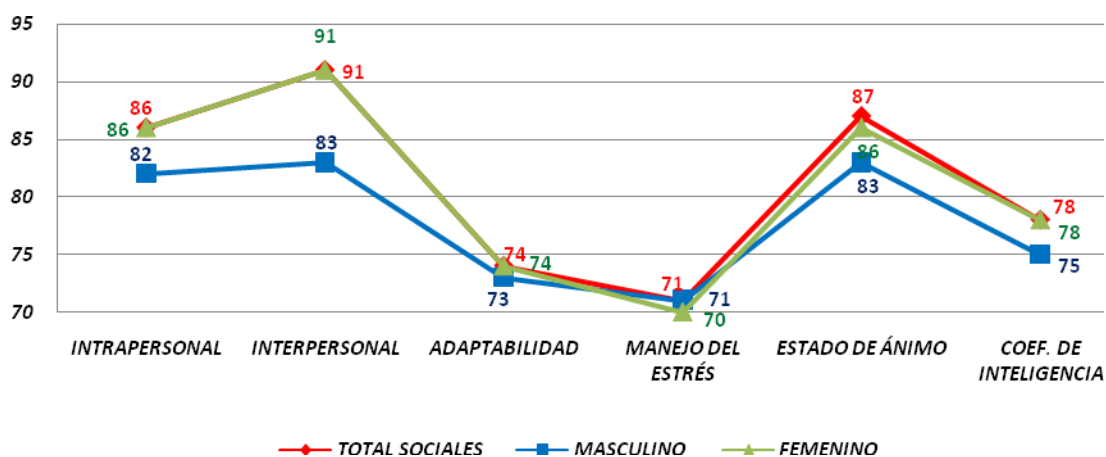
Gráfico 4.14 Sociales por Quinto A y Sexto B



Fuente: EQ:i de Bar-On aplicado a los Adolescentes de Bachillerato de la Unidad Educativa La Asunción (abril de 2010)

En lo que se refiere a Sociales, el comportamiento es inverso con respecto a las otras especialidades, pues el 5to A es el que mayor puntuación.

Gráfico 4.15 Ciencias Sociales por Género



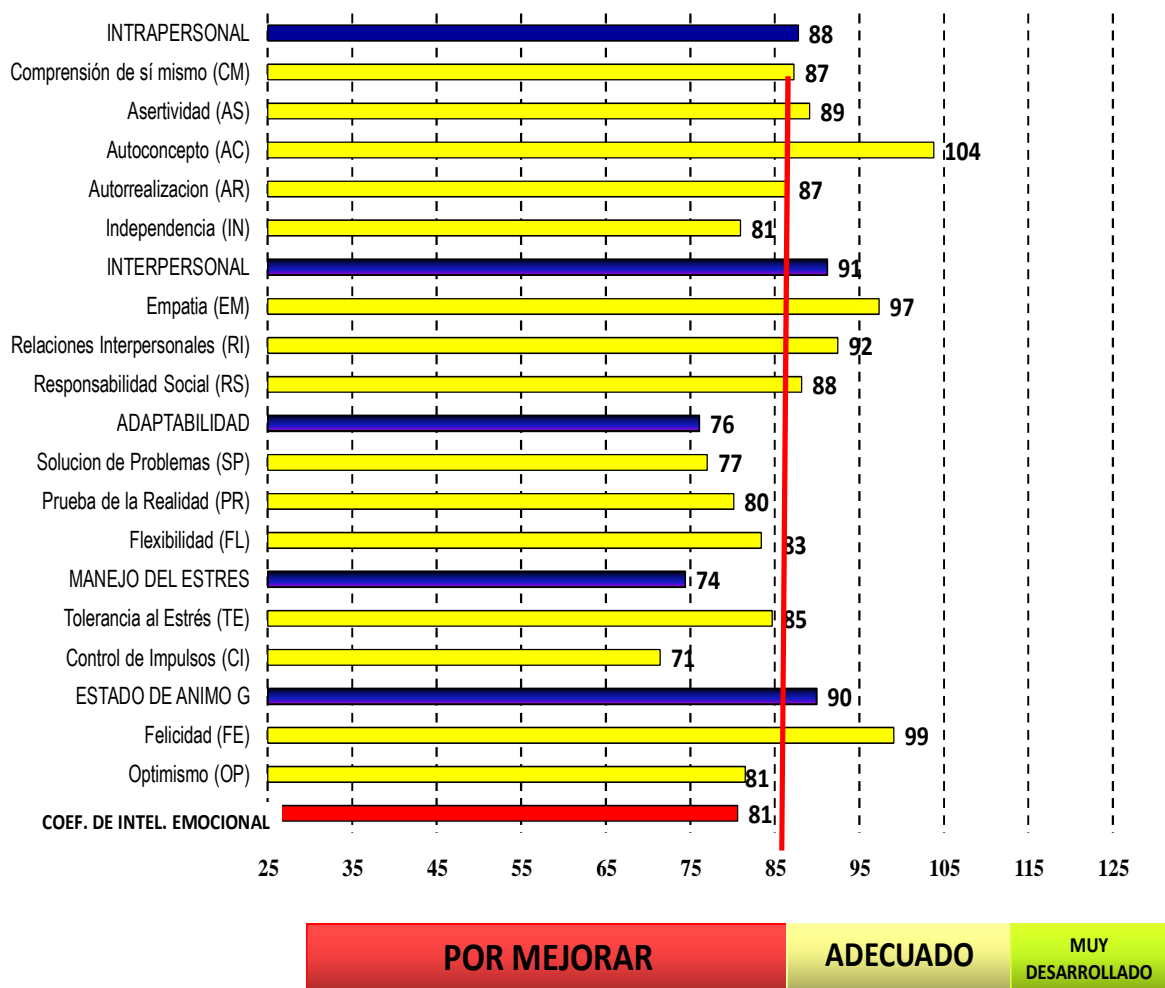
Fuente: EQ:i de Bar-On aplicado a los Adolescentes de Bachillerato de la Unidad Educativa La Asunción (abril de 2010)

A nivel de género, el Coeficiente de Inteligencia Emocional de las mujeres (78) es más alto que el de los varones (75). Se puede observar un comportamiento similar al de Químico Biólogo en donde los varones tienen puntuaciones inferiores al de las mujeres. En este caso se exceptúa Manejo del Estrés en donde la puntuación de los varones (71) es ligeramente superior al de las mujeres (70).



Análisis general

Gráfico 4.16 Coeficiente de Inteligencia Emocional del Bachillerato de la Unidad Educativa La Asunción



Fuente: EQ:i de Bar-On aplicado a los Adolescentes de Bachillerato de la Unidad Educativa La Asunción (abril de 2010)

Según los resultados generales del Inventario de Coeficiente Emocional de Bar-On, el Bachillerato de la Unidad Educativa La Asunción tiene un **Coeficiente Emocional de 81 puntos**. Esto supone que está por debajo del nivel de *desarrollo adecuado* que se ubica entre 85 y 115 puntos.

Sin embargo, existen componentes y subcomponentes que presentan un “desarrollo adecuado”, y algunos que se deben mejorar.



Los componentes con un adecuado desarrollo de las competencias socioemotivas son:

- *Intrapersonal* (88) puntos.
- *Interpersonal* (91) puntos.
- *Estado de ánimo* (90) puntos.

Por el contrario los componentes más bajos son:

- *Adaptabilidad* (76) puntos.
- *Manejo del estrés* (74) puntos.

No existe ningún valor que se encuentre en la categoría de muy desarrollado. Se mueven entre 'adecuado' y 'por mejorar' como se observa en el gráfico.

Ahora veamos los subcomponentes. Los más **altos** son: *Autoconcepto* (104), seguido por el de *felicidad* (99). Se encuentran en un nivel adecuado, es decir que, en términos generales que los estudiantes, se conocen, tienen un buen autoconcepto de sí mismos; son estudiante alegres, con un adecuado nivel de felicidad.

Puntajes altos

Tabla 4-4. Items de los 2 componentes más altos

Items de autoconcepto	Items de felicidad
- Me siento seguro de mi mismo en la mayoría de las situaciones	- Me resulta difícil disfrutar la vida
- No tengo confianza en mí mismo	- Me es difícil sonreír
- Me tengo mucho respeto	- Soy una persona bastante alegre y optimista
- No me siento bien conmigo mismo	- Estoy contento con mi vida
- Me resulta difícil aceptarme tal como soy	- Soy una persona divertida
- Me siento feliz conmigo mismo	- Me deprimó
- Estoy contento con mi cuerpo	- No estoy contento con mi vida
- Estoy contento con la forma en que me veo	- Disfruto las vacaciones y los fines de semana
- Mis cualidades superan a mis defectos y esto me permite estar contento conmigo mismo	- Me gusta divertirme

Fuente: Inventario de Coeficiente Emocional de Bar-On: EQ: i (Adaptación peruana)



Tabla 4-5. Razones de un buen nivel de Autoconcepto.

Adecuado autoconcepto. Algunas razones:

- Trabajo del Departamento Orientación y Bienestar Estudiantil (DOBE) y de Inspección.
- Materia de *Formación Humana* y *Dirigencia* con una hora a la semana cada una.
- *Convivencias* anuales que cada curso tiene durante el año.
- *Actividades extracurriculares*

Fuente: Entrevistas a (Tobar, 2010) (Zhunio, 2010) (Iñiguez, 2010) (Grupo Focal, 2010) (Reyes, 2010) (Entrevista estudiantes, 2010) (Ordoñez, 2010)

DOBE-Inspección

El colegio hasta el año anterior tenía la figura de la *guías*, personas que hacían el recorrido de bus en la mañana y en la tarde, y tenían a su cargo varios cursos, enviaban reportes a las casas, controlaban la disciplina de sus cursos; y lo orientadores que se encontraban en otro edificio, solamente atendían los casos remitidos. Comenta la Lcda Rosario Tobar que desde este año existe la figura del ***inspector-a*** y del ***orientador-a***. Los roles están delimitados claramente; la inspectora se encarga de la disciplina de un grupo de cursos y el orientador del bienestar psicológico también de un grupo de cursos. El hecho de tener por así decirlo, dos tutores puede ayudar a que tengan un buen nivel de autoconcepto (Tobar, 2010).

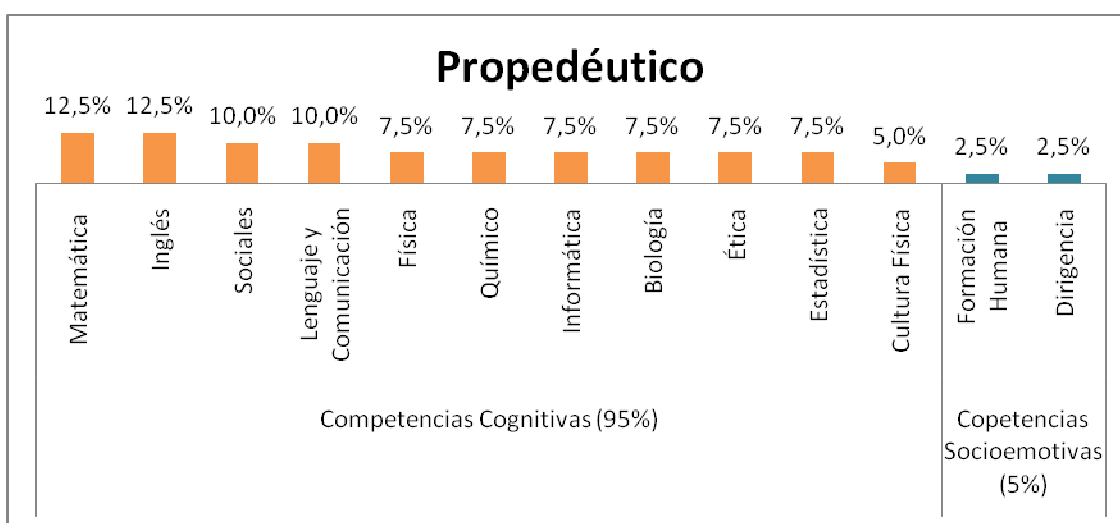
Formación Humana y Dirigencia

El puntaje adecuado en autoconcepto (104) en parte de debe a las asignaturas de Formación Humana y Dirigencia. Lo orientadores que son psicólogos dan la primera y los inspectores la segunda. La formación Humana tiene 5 ejes: **1) autoconocimiento, 2) autorealización, 3) relaciones interpersonales, 4) educación y orientación sexual y 5) uso indebido de drogas**. No disponen de un texto los cinco ejes que en cada años varía el nivel de profundización. (Zhunio, 2010) (Iñiguez, 2010). En dirigencia en cambio manejan un “Módulo de civismo y urbanidad” (La Asunción, 2009-2010) con temas sobre civismo y variedad de temas de urbanidad.



Las dos materias, de alguna manera son las que instruyen emocionalmente a los estudiantes. Se acercan a lo hoy se llama 'educación emocional'. Sin embargo, tal solo representan el 5% de toda la carga horaria, frente al 95% de las otras asignaturas, con una hora a la semana por curso. Tal como lo observamos en este gráfico de propedéutico.

Gráfico 4.17 Porcentaje de las competencias socioemotivas en el bachillerato de la Unidad Educativa La Asunción



Fuente: EQ:i de Bar-On aplicado a los Adolescentes de Bachillerato de la Unidad Educativa La Asunción (abril de 2010)

Una recomendación sería que organicen los contenidos de las dos asignaturas, sobre todo de formación humana para que tenga una organización jerárquica y sistemática. Posiblemente las dos necesiten una lista de temas, con materiales de apoyo concretos, videos, música, hojas de trabajo, etc... de tal manera que nada se escape, y que evalúen cada el nivel de desarrollo de las competencias socioemotivas.

“Se supone que formación humana pero no es que aprendemos de novios ni de sexualidad; sino, qué son las emociones, pero no a fondo; y a parte como que medio están dando sexualidad, ahora a esas alturas del partido. Se van más a lo teórico” (Grupo Focal, 2010)

“Se sienten relajados porque es un momento en el que ellos saben que pueden hablar de ellos mismos, que pueden expresar lo que están sintiendo, lo que está pasando, los problemas en la parte académica si los



tienen, y también nos centramos un poco en la materia pero siempre tendiendo a llevar a la vida real” (Reyes, 2010)

“...la afectividad, la amistad, cómo nos podemos ayudar, que debemos ser responsables en el ámbito de tener relaciones sexuales, eso nos ha ayudado bastante... es una materia en la que podemos expresar nuestros sentimientos y emociones, nos abrimos y entonces podemos conversar con los demás” (Entrevista estudiantes, 2010)

Convivencias anuales

Las convivencias anuales de un día que los estudiantes tienen, indirectamente ayuda en la formación de las competencias socioemocionales de los estudiantes. Según los estudiantes entrevistados es un día muy bonito y especial para ellos.

“Nos llevan, nos hacen abrir... casi todos salen llorando... sobre la confianza en uno mismo –temas que tratan-nos hacen reflexionar sobre cómo tratamos a nuestros padres, a nuestros compañeros...” (Entrevista estudiantes, 2010)

Actividades extracurriculares

Las actividades extracurriculares que el colegio tiene pueden contribuir al autoconcepto, la confianza, la autoestima que los estudiantes tienen de sí mismos. Son opcionales para los que deseen quedarse en la tarde. Deportes como el básquet, vóley, fútbol; atletismo, grupo de danza, coro, conjunto de cámara, grupo de teatro, taller de literatura, club de video, entre otros. Los estudiantes han representado al colegio en la ciudad y en el país, han ganado muchos premios.

“El festival Mirada Joven lo hemos ganado por tercer o cuarto año seguido... Hemos ganado casi todos los años en poesía” (Ordoñez, 2010)



Tabla 4-6. Razones de la felicidad

Adecuada felicidad. Algunas razones

- | | |
|-------------------|---|
| –
el colegio | Las actividades extracurriculares que tiene |
| – | El Colegio no es represivo. |
| –
estudiantes. | Por la posición socioeconómica de los |

(Pino, 2010) (Tobar, 2010) (Zhunio, 2010)

Actividades extracurriculares

Este punto ya está descrito, así como contribuye al autoconcepto, contribuye también a los niveles de felicidad; los deportes, los coros y grupos, etc, hace felices a los estudiantes, sobre todo cuando ganan.

Colegio no es represivo

Según la señora vicerrectora, los estudiante son felices porque el colegio les da confianza, les permite hablar, expresarse.

“El estilo del colegio es diferentes a otros... lo sabemos por los estudiantes que vienen de otros colegios que nos dicen: ‘¡aquí se respira libertad!’, ‘aquí nosotros somos escuchados’” (Tobar, 2010)

Posición socioeconómica

Los estudiantes del Bachillerato de la Asunción son felices porque -en términos generales - tienen resuelta la vida a nivel económico. Pertenece a la clase media económicamente hablando; la mayoría de los padres de familia son profesionales. Los estudiantes dispone de tecnología, tiene artefactos de moda.

“Si yo tengo resuelto lo más importante en mi vida –parte económica- soy feliz”

“Los muchachos aquí tienen un día de vacaciones: felices. Les dicen, ‘ el lunes no hay clase’ y todo el mundo: ¡bravo! Es una algarabía. Usted en



un colegio fiscal dice lo mismo y todo el mundo deprimido. ¿Por qué? Porque si no hay clases tienen que ir a trabajar... en cambio aquí – Asunción- dormir más, estar viendo televisión...” (Zhunio, 2010)

“Nuestros estudiantes se van de vacaciones a Disney, en un Crucero a las Bahamas, se van a otros países... ¡qué no te vas a poner feliz! Independientemente de los problemas” (Pino, 2010)

Puntajes bajos

Por el contrario, existen **subcomponentes bajos**, que estarían por mejorar como es el *Control de impulsos (71)* y *Solución de Problemas (77)*. De alguna manera los dos tienen relación: si existe falta de control de impulsos, si hay impulsividad, es difícil resolver problemas que necesitan paciencia y planificación.

Tabla 4-7. Items del EQ: i del Inventario de Bar-On

Items del Control de impulsos	Items de la Solución de problemas
<ul style="list-style-type: none">- Tengo problemas para contralarme cuando me enojo- Cuando comienzo a hablar me resulta difícil detenerme- Soy impulsivo y eso me trae problemas- La gente me dice que baje el tono de voz cuando discuto- Soy impaciente- Tengo reacciones fuertes, intensas que son difíciles de controlar- Soy impulsivo- Tengo mal carácter- Tengo una tendencia de explotar de rabia fácilmente	<ul style="list-style-type: none">- Para superar las dificultades que se me presentan actuó paso a paso- Frente a una situación problemática obtengo la mayor cantidad de información posible para comprender mejor lo que está pasando- Antes de intentar solucionar un problema me gusta obtener un panorama general del mismo- Lo primero que hago cuando tengo un problema es detenerme a pensar- Frente a una situación problemática, analizo todas las opciones y luego opto por la que considero mejor- Me resulta difícil escoger la mejor solución cuando tengo que resolver un problema- Para poder resolver una situación que se presenta, analizo todas las posibilidades existentes- Por lo general, me trabo cuando analizo diferentes opciones para resolver un problema

Fuente: Inventario de Coeficiente Emocional de Bar-On: EQ: i (Adaptación peruana)



Tabla 4-8. Razones del bajo control de impulsos.

Bajo control de impulsos y dificultades a la hora de resolver problemas. Algunas razones:	
—	Son adolescentes.
—	La estructura de la institución
—	La institución es mixta.
—	Padres de familia

(Molina, 2010) (Tobar, 2010) (Pino, 2010) (Zhunio, 2010)

La institución no es represiva, permite a los estudiantes que se expresen libremente, les enseñan a ser críticos.

“Los estudiantes dice: en este colegio hay más libertad, yo puedo decir lo que siento y soy escuchado, en otro lado yo me callaba, y todo lo que decía la superiora, el rector o profesor era como ley” (Tobar, 2010)

“Yo he tenido profesores que me pegaban con la correa porque no hacía el deber, nos pegaban en la mano con la regla, halaban de las patillas, de los pelos, te metían cocachos... -la educación- estaba basado en el miedo a la autoridad... verle al rector de mi colegio era verle a la eminencia... ¡pase patrón!” (Molina, 2010)

Existe mayor confianza con los maestros, de hecho estudiantes y maestros son llamados por el nombre, no por los títulos.

“El colegio tiene una política que me parece super buena que es la confianza que hay con los profesores, por ejemplo aquí nadie de trata de licenciado, ni de doctor, ni de ingeniero... más bien sólo de nombre” (Molina, 2010)

La infraestructura del colegio permite que se escuche el ruido rápidamente; los estudiantes desean salir de clases.

“Hemos visto aquí a padres que ni ellos mismos pueden controlar sus impulsos... uno les llama para informarles de una mala nota, un mal comportamiento, los papás reaccionan de manera asombrosa, entonces, ¿qué esperamos de los hijos?... El problema se da incluso por sistema del edificio, el hecho de que es un edificio cerrado, lo chicos pasan encerrados y lo que quieren es salir, respirar, es lógico. Están en esa edad en que las hormonas están brincando para todos lados” (Pino, 2010)



Los padres de familia se sienten con derechos, son profesionales y tienen injerencias dentro de colegio lo que hace que los estudiantes se sientan respaldados.

“La injerencias de los padres de familia... Los chicos dice: ‘yo me siento respaldado’ por mis papás... Las guías también son un poco sobreprotectoras” (Zhunio, 2010)

“Yo me eduque en una escuela fiscal; teníamos terror a la profesora, además que nuestros padres eran que si hace algo malo: ‘darale no más. Deme dando –pegar- de mi parte” (Molina, 2010)

Análisis por género

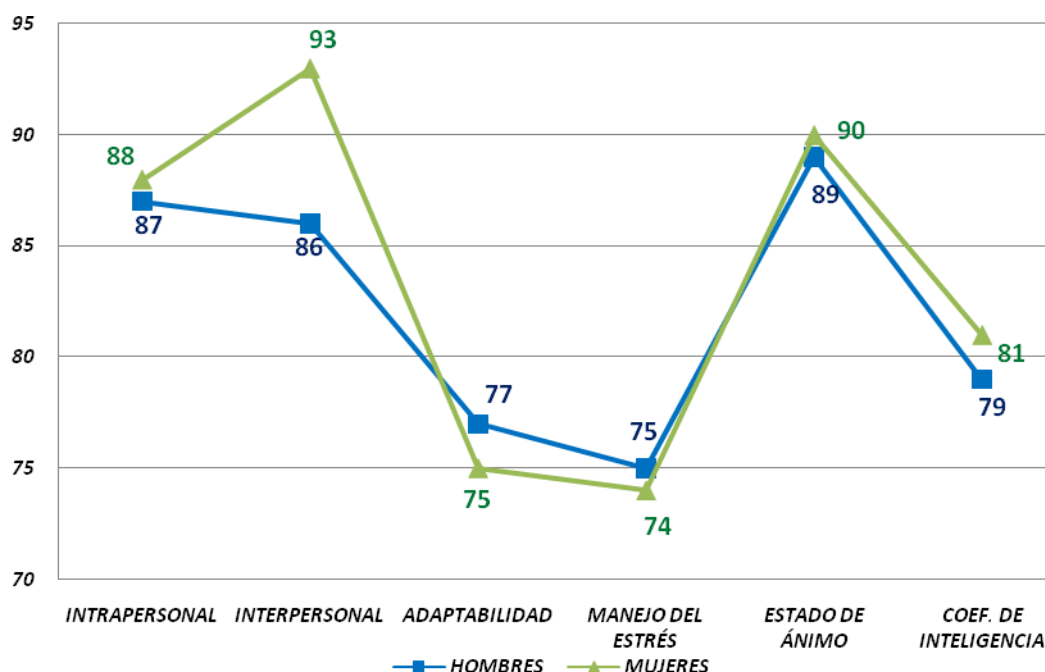
Tabla 4-9. Comparativo del Coeficiente de Inteligencia Emocional del bachillerato por género

	Total bachillerato	Hombres	Mujeres
Intrapersonal	88	87	88
Interpersonal	91	86	93
Adaptabilidad	76	77	75
Manejo del estrés	74	75	74
Estado de ánimo	90	89	90
Coef. de inteligencia Emocional	81	79	81

Fuente: EQ:i de Bar-On aplicado a los Adolescentes de Bachillerato de la Unidad Educativa La Asunción (abril de 2010)



Gráfico 4.18 Coeficiente de Inteligencia Emocional del bachillerato por género



Fuente: EQ:i de Bar-On aplicado a los Adolescentes de Bachillerato de la Unidad Educativa La Asunción (abril de 2010)

Los componentes en donde las mujeres tienen un Coeficiente Emocional (CE) superior al de los varones es en: intrapersonal (88), interpersonal (93) y estado de ánimo (90). Mientras que los varones tienen un coeficiente superior al general y al de las mujeres en los componentes de: adaptabilidad (77) y manejo del estrés (75).

Tabla 4-10. Razones de los puntajes altos en lo interpersonal

Mujeres mayores puntuaciones en lo Interpersonal. Razones

- Las mujeres son más maduras que los varones.
- El número de mujeres por curso es superior al de los varones.

Fuente: (Pino, 2010) (Iñiguez, 2010)

La razón principal por la que las mujeres tienen mejor puntuación en lo interpersonal, podría ser por la madurez que tienen a esa edad, son más maduras



que los varones. Tienen más facilidad a nivel general para llevarse con los demás. Los varones en cambio son más tímidos, más inmaduros a esta edad.

“Muchas niñas de la escuela secundaria son mucho más altas que sus compañeros” (Papalia, Wendkos, & Duskin, 2005)

“... se pueden –las mujeres- llevar con los demás y es una diferencia entre los varones, son más sociables, más amigueras, los varones son más callados, tímidos. Ellas son veloces y ágiles para organizar un grupo de baile... Yo soy la de sextos cursos –dirigente- y en todos los cursos tengo a mujeres como presidentas... tienen esa capacidad para relacionarse... facilidad de palabras que les permite ir integrando, ir moviendo a los compañeros ” (Iñiguez, 2010).

“Los varones se limitan, cohíben, incluso por el número de estudiantes, son más mujeres que varones... ellos mismos dicen: ‘nos sentimos dominados, aplastados por las mujeres” (Pino, 2010)

Tabla 4-11. Razones del bajo manejo del estrés

Bajo manejo del estrés. Razones:

- Las mujeres toleran menos el estrés que los varones.

Fuente: (Grupo Focal, 2010)

Según la información que recabé, las mujeres serían más complicadas que los varones, son más perfeccionistas, más detallistas, más cumplidas que los varones; sucumben al estrés. En cambio los varones controlan más esta realidad.

“Una está: ‘tengo que terminar este trabajo porque si no, no sé qué’. En cambio ellos dicen: ¡Ay!, si no entrego, ¡ya nada! Me mandan esquila y en otra prueba me recupero y listo”

“Yo soy -varón- más relajado, no me estreso por los problemas, sé que se van a arreglar algún rato”

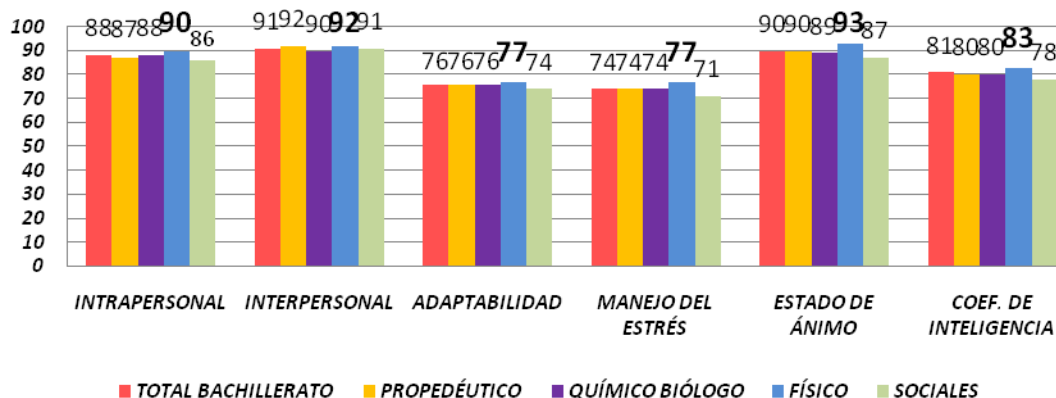
“Cuando sales a una fiesta el hombre coge y tac tac, ya está listo; en cambio la mujer, que si el vestido, los zapatos no me quedan; los hombres es terno y corbata y ya están”

“Yo –mujer- y mi ñaño somos diferentes. Yo por poco tiene que estar todo perfecto, así como dijo la profesora, en cambio él, duerme toda la tarde y en la noche hace cualquier pendejada y no le importa... no se estresa para nada” (Grupo Focal, 2010)



Análisis por especialidad

Gráfico 4.19 Análisis del Bachillerato por componentes



Fuente: EQ:i de Bar-On aplicado a los Adolescentes de Bachillerato de la Unidad Educativa La Asunción (abril de 2010)

A nivel de bachillerato observamos que Físico Matemático mantiene niveles más altos en la puntuación de todos los componentes, seguido de Químico y Propedéutico. Sociales, por el contrario, mantiene las puntuaciones más bajas, en todos los componentes.

Las puntuaciones más bajas para todo el bachillerato son los componentes de adaptabilidad y manejo del estrés. ¿Por qué? Posiblemente por la edad, al ser adolescentes aún no son los suficientemente maduros como para tolera el estrés y manejarlo adecuadamente, así como para adaptarse fácilmente a los ambientes.

Tabla 4-12. Etiquetas para los del bachillerato en Físico-matemático y Sociales

Físico Matemático	Sociales
Estereotipos y realidades	
<ul style="list-style-type: none"> - Los cerebritos - Los cráneos - La élite intelectual de La Asunción. - Lo mejores - Son más prácticos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Lo vagos - Los molestosos - Los menos inteligentes - Son más sensibles ante la vida

(Grupo Focal, 2010) (Zhunio, 2010) (Tobar, 2010) (Iñiguez, 2010) (Ordoñez, 2010)



Curiosamente los que tienen puntajes más elevados en los cinco componentes son los de físico matemático, y los que tienen los menores puntajes los de sociales. Esto contradice una afirmación que suele circular en algunas versiones sobre inteligencia emocional; que los técnicos, los que son buenos estudiantes tienen niveles bajos de inteligencia emocional.

Veamos algunas frases dichas por profesores y estudiantes en torno a este aspecto:

“Son diferentes porque ven al mundo de otra manera, porque no se cierran a que 2×2 es 4 y eso es todo, sino ellos tratan de ver mucho más allá de lo que 2×2 es 4; pero por qué –dicen los de sociales- si yo quiero que sea 5 tengo que buscar alguna manera”

“Por ejemplo mi hermana estaba en sociales y decía que filosofía a ella no le gustaba porque muchas veces dudaba de Dios y ese tipo de cosas, y no sé a lo mejor por eso son súper raros”

“Creo que los de sociales ven al mundo en una forma diferente que la mayoría, por eso son creo que raros. Es que como dicen que tiene esa materia de Filosofía que incluso les hace dudar de hasta Dios, entonces capaz como que dudan de todo” (Grupo Focal, 2010)

“Ellos dicen: Yo soy físico, púchica, soy inteligente, soy el cerebritito y estoy ahí. En sociales están los vagos, los que no quieren estudiar, los que creen que la vida es fácil” (Zhunio, 2010)

“A nivel de provincia se piensa... que se van los más vagos –sociales-, los más molestosos, los menos inteligentes”

“Es el grupito que ha tenido problemas académico... en general van –a sociales- los promedios bajitos”

“En cambio a físico –dicen los estudiantes- se van los cráneos, la élite intelectual de la Asunción” (Tobar, 2010)

“El decir de nuestros estudiantes ‘allá van los mejores’, entonces van a físico los mejores, a químico los que no les gusta tanto las matemáticas pero son buenos”

Un aporte que me parece bastante interesante. La mayoría de los estudiantes no quieren salir del colegio porque conseguir un cupo es difícil, si tienen bajos promedios, no les queda otra alternativa que seguir en sociales.

“El estudiante que ingreso a La Asunción no quiere salir de ella, el padre de familia que consiguió el cupo trata de mantenerlo a cómo de lugar... como no quieren salir de La Asunción se quedan para ingresar a las filas de Sociales” (Iñiguez, 2010)

Desde otro lado, la explicación que da de Sociales Franklin Ordoñez es fabulosa



“La sensibilidad en sociales es hasta cierto punto muy hiriente para ellos mismos porque son seres que a partir del arte... literatura perciben el mundo de otra forma, a la forma como lo perciben los físicos; los físico y químicos son más prácticos... el ser sensibles lleva a que sean más conflictivos... yo les digo que se ‘ahogan en un vaso de agua’... si es que no tienen una buena orientación se pueden dedicar al alcoholismo... por esa sensibilidad causan problemas a la familia...” (Ordoñez, 2010)

Comentario

Algo preocupante a nivel universitario sobre los estudiantes que ingresan a las diferentes facultades:

“En cambio ellos –físicos- tienen una autoestima más elevada; los físico y químicos saben que saliendo de aquí la mayoría entran a arquitectura, ingenierías, medicina... aprueban los exámenes de ingreso...”

“desde mis tiempos decían: sociales es carrera de vagos. Uno les pregunta que has decidido y dicen: ‘yo me voy a sociales, yo no valgo para matemática, física... y luego se van a las facultades de Filosofía, Derecho, Turismo, Psicología” (Pino, 2010)

Si esto sucede en La Asunción, imaginemos a nivel provincial y de país. Los mejores estudiantes a nivel académico ocupan los bachilleratos de Físico-Matemático y Químico Biológico; los que tienen los rendimientos más bajos, van a Sociales. Estos últimos cuando salen, van a las facultades principalmente de Filosofía, Derecho, Turismo, Psicología, etc. De alguna manera se podría deducir que el rendimiento académico en estas facultades es bajo, pues son alimentadas en su mayoría por estudiantes de sociales. ¿Será que por estas razones la valoración social de estas facultades y por consiguiente sus carreras son de bajo prestigio social, y por tanto sus remuneraciones también bajas comparadas a otras? Es un tema que debería investigarse.



RESULTADO 2. COMPETENCIAS QUE SE PRIVILEGIAN.

Objetivo 2

Identificar qué tipo de competencias se privilegian en el Bachillerato de la Unidad Educativa La Asunción de la ciudad de Cuenca.

Los resultados pretenden presentar gráficamente el número de horas y los porcentajes en cada curso de las dos categorías: competencias cognitivas y competencias socioemocivas. La presentación empieza por el propedéutico.

Propedéutico

Tabla 4-13. Pensum de estudios Propedéutico

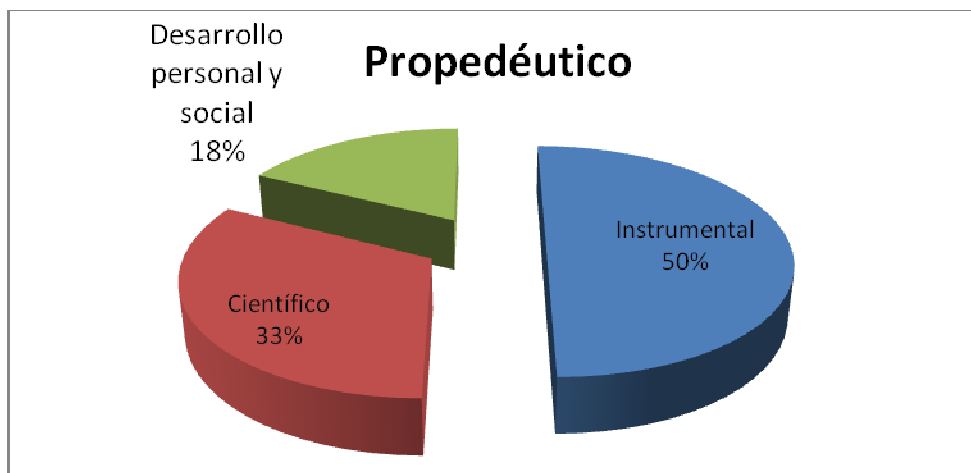
AMBITOS DE APRENDIZAJE	LINEAS CURRICULARES	ASIGNATURAS	I Q	II Q
			horas	Horas
INSTRUMENTAL	Lenguajes	Lenguaje, Comunicación y Arte	4	4
		Inglés	5	5
	Investigación	Estadística	3	3
		Matemática	5	5
	Tecnología	Informática	3	3
SUBTOTAL			20	20
CIENTÍFICO	Ciencias Naturales y Físicas	Química	3	3
		Biología	3	3
	Físicas	Física	3	3
	Ciencias Sociales	Ciencias Sociales	4	4
	SUBTOTAL			13
DESARROLLO PERSONAL Y SOCIAL	Desarrollo Vocacional y Humano.	Lógica y Ética	3	3
		Formación Humana y Orient. Vocac.	2	2
	Cultura Física	Cultura Física	2	2
	SUBTOTAL			7
TOTAL			40	40

Fuente: (UNIDAD EDUCATIVA LA ASUNCIÓN, 2008, pág. 98)

En tabla podemos observar que existen 40 horas a la semana, de las cuales 7 son de desarrollo personal y social. Sin embargo sólo 2 horas son de formación humana (en la actualidad se reparten entre Formación Humana y Dirigencia)

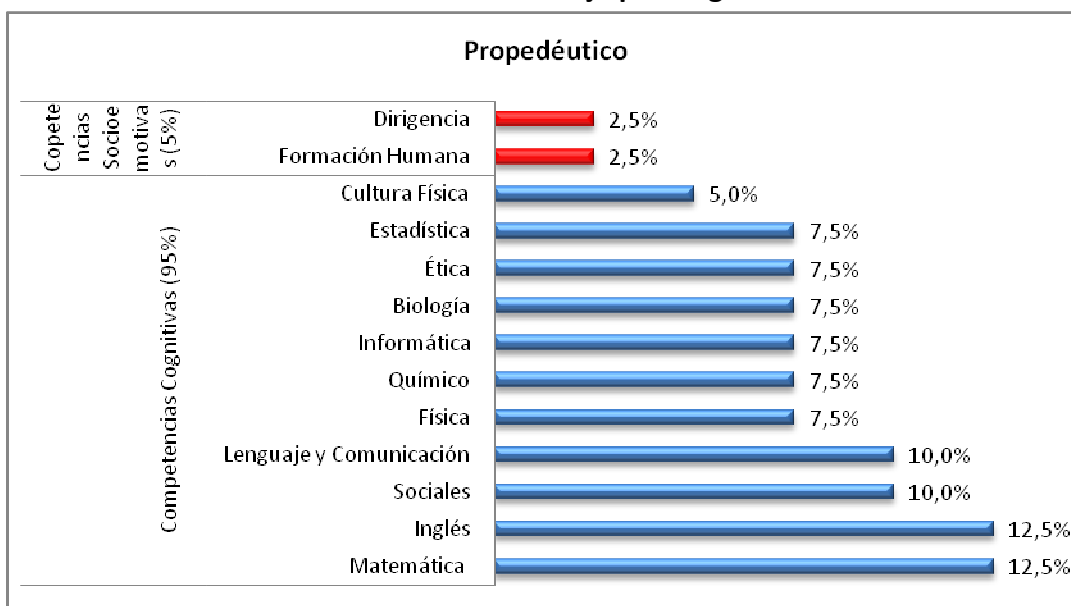


Gráfico 4.20 Porcentaje por ámbitos de aprendizaje



Fuente: (UNIDAD EDUCATIVA LA ASUNCIÓN, 2008)

Gráfico 4.21 Porcentaje por asignaturas



Fuente: Horario de clases de la Unidad Educativa La Asunción

Como se puede observar en el gráfico 4.20, el 18% corresponde al ámbito *Desarrollo Personal y Social*, y como se observa en el gráfico 4.21 solo el 5% corresponde a la *Formación Humana y Dirigencia*.



Físico Matemático

Tabla 4-14. Pensum de estudios de Físico Matemático

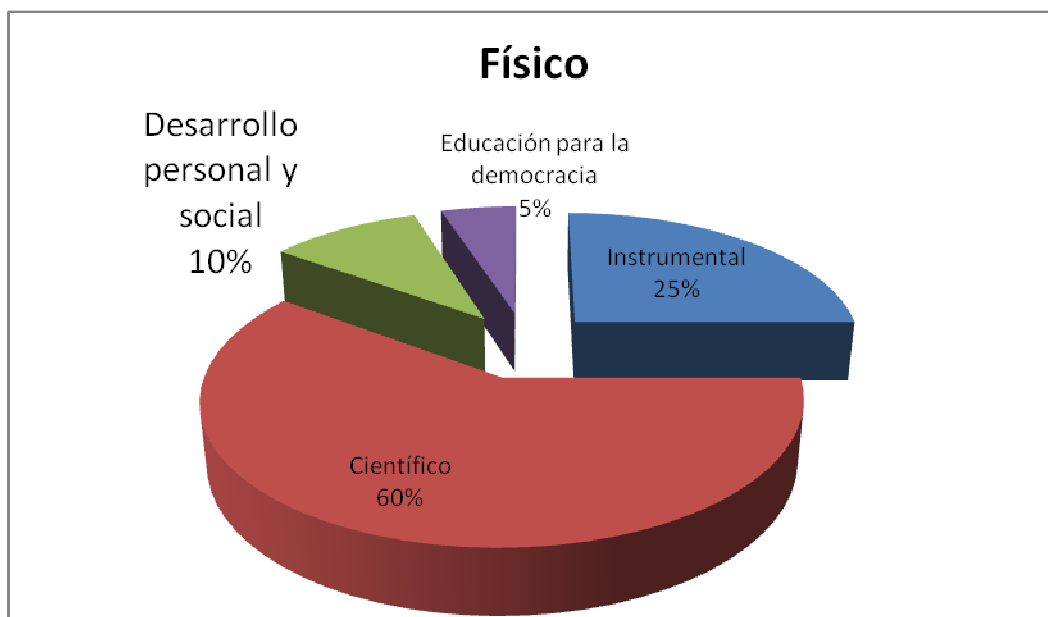
LINEAS CURRICULARES	ASIGNATURAS	CURSOS			
		2º		3º	
		I	II	I	II
EN LO INSTRUMENTAL	Expresión oral y escrita	3	3	2	2
	Lengua extranjera	5	5	5	5
	Informática	2	2	3	3
	SUBTOTAL	10	10	10	10
EN LO CIENTÍFICO	Física y Laboratorio	8	8	8	8
	Matemáticas	8	8	9	9
	Química	4	4	3	3
	Dibujo Técnico	4	4	4	4
	SUTOTAL	24	24	24	24
DESARROLLO PERSONAL Y SOCIAL	Formación Humana	2	2	2	2
	Cultura Física	2	2	2	2
	SUBTOTAL	4	4	4	4
EDUCACIÓN PARA LA DEMOCRACIA	Realidad Nacional			2	2
	Realidad Latinoamericana	2	2		
	SUBTOTAL	2	2	2	2
TOTAL		40	40	40	40

Fuente: (UNIDAD EDUCATIVA LA ASUNCIÓN, 2008, pág. 99)

En la tabla 4-14 se observa que en el bachillerato de Físico Matemático existen 4 horas que tienen que ver con el desarrollo personal y social. No obstante solo 2 horas pertenecen a Formación Humana, según datos del 2008; en la actualidad es Formación Humana y Dirigencia.

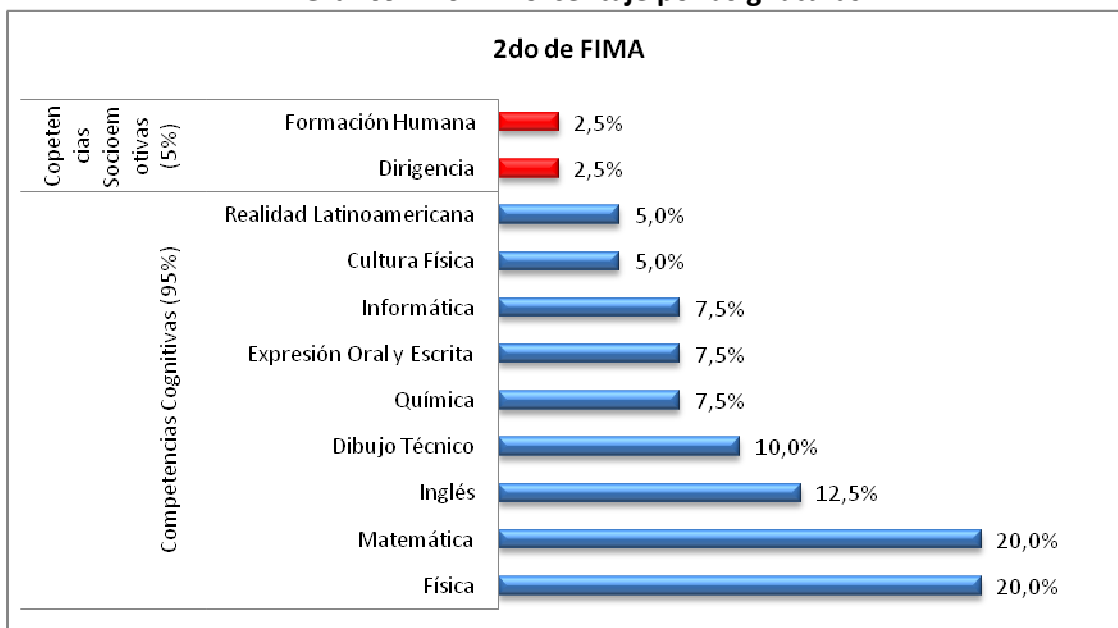


Gráfico 4.22 Porcentaje por ámbitos de aprendizaje



Fuente: (UNIDAD EDUCATIVA LA ASUNCIÓN, 2008)

Gráfico 4.23 Porcentaje por asignaturas



Fuente: Horario de clases de la Unidad Educativa La Asunción

En Físico matemático el 10% corresponde al ámbito de aprendizaje *Desarrollo Personal y Social*, y el sólo el 5% a las asignatura de Formación Humana y Dirigencia.



Químico Biólogo

Tabla 4-15. Pensum de estudios Químico Biólogo

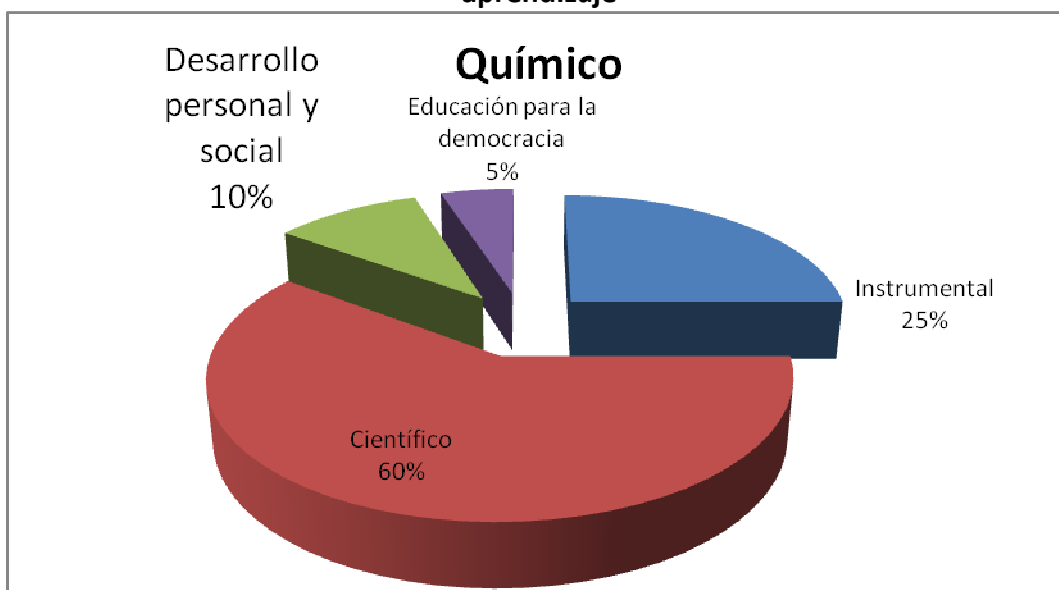
LINEAS CURRICULARES	ASIGNATURAS	CURSOS			
		2°		3°	
		I	II	I	II
EN LO INSTRUMENTAL	Expresión oral y escrita	3	3	2	2
	Lengua extranjera	5	5	5	5
	Informática	2	2	2	2
	SUBTOTAL	10	10	9	9
EN LO CIENTÍFICO	Física y Laboratorio	4	4	3	3
	Matemáticas	3	3	3	3
	Química y laboratorio	8	8	8	8
	Biología y Laboratorio	5	5	5	5
	Anatomía, Fisiología e Higiene	4	4	6	6
	SUTOTAL	24	24	25	25
DESARROLLO PERSONAL Y SOCIAL	Formación Humana	2	2	2	2
	Cultura Física	2	2	2	2
	SUBTOTAL	4	4	4	4
EDUCACIÓN PARA LA DEMOCRACIA	Realidad Nacional			2	
	Realidad Latinoamericana	2	2		
	Educación Cívica				2
	SUBTOTAL	2	2	2	2
TOTAL		40	40	40	40

(UNIDAD EDUCATIVA LA ASUNCIÓN, 2008, pág. 100)

En el pensum de estudios de Químico Biólogo existen 4 horas para el *Desarrollo Personal y Social*, incluido Cultura Física. 2 Horas son para Formación Humana; en la actualidad una es para Dirigencia.

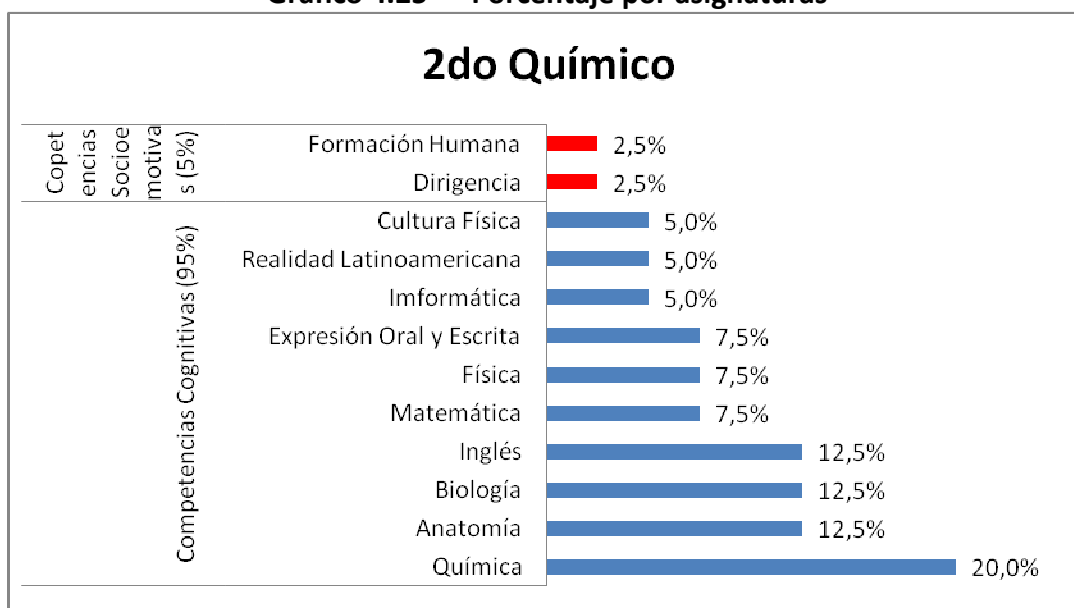


Gráfico 4.24 Porcentaje por ámbitos de aprendizaje



Fuente: (UNIDAD EDUCATIVA LA ASUNCIÓN, 2008)

Gráfico 4.25 Porcentaje por asignaturas



Fuente: Horario de clases de la Unidad Educativa La Asunción

Cómo se observa en el gráfico 4.24 el 10% corresponde al ámbito de aprendizaje *Desarrollo Personal y Social*. En el gráfico 4.25 para las dos asignaturas que abarcan las competencias socioemocionales el porcentaje es del 5%.



Estudios Sociales

Tabla 4-16. Pensum de Estudios Sociales

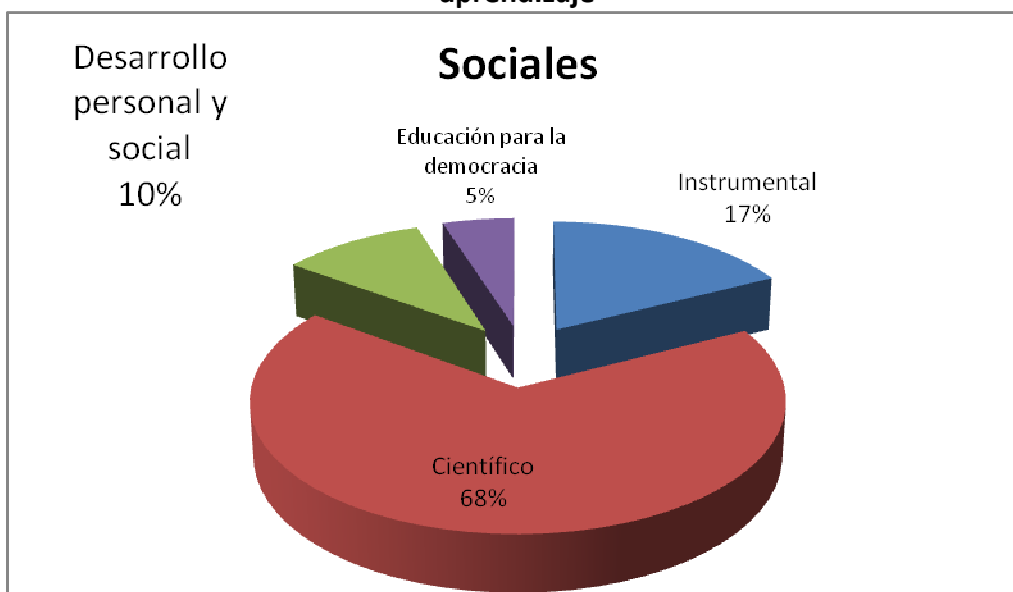
LINEAS CURRICULARES	ASIGNATURAS	CURSOS			
		2°		3°	
		I	II	I	II
EN LO INSTRUMENTAL	Lengua extranjera	5	5	5	5
	Informática	2	2	2	2
	SUBTOTAL	7	7	7	7
EN LO CIENTIFICO	Matemáticas	2	2	2	2
	Literatura	5	5	5	5
	Historia Universal	4	4		
	Historial del Ecuador			5	5
	Geografía Económica	5	5		
	Geografía del Ecuador			5	5
	Psicología General	4	4		
	Filosofía	4	4	4	4
	Antropología Cultural			3	3
	Sociología	3	3		
	Economía			3	3
	SUTOTAL	27	27	27	27
DESARROLLO PERSONAL Y SOCIAL	Formación Humana	2	2	2	2
	Cultura Física	2	2	2	2
	SUBTOTAL	4	4	4	4
EDUCACIÓN PARA LA DEMOCRACIA	Realidad Nacional	2	2	2	2
	SUBTOTAL	2	2	2	2
TOTAL		40	40	40	40

Fuente: (UNIDAD EDUCATIVA LA ASUNCIÓN, 2008, pág. 101)

En la tabla 4-16 observamos que existen 4 horas para materias de *Desarrollo Personal y Social*, incluido Cultura Física.

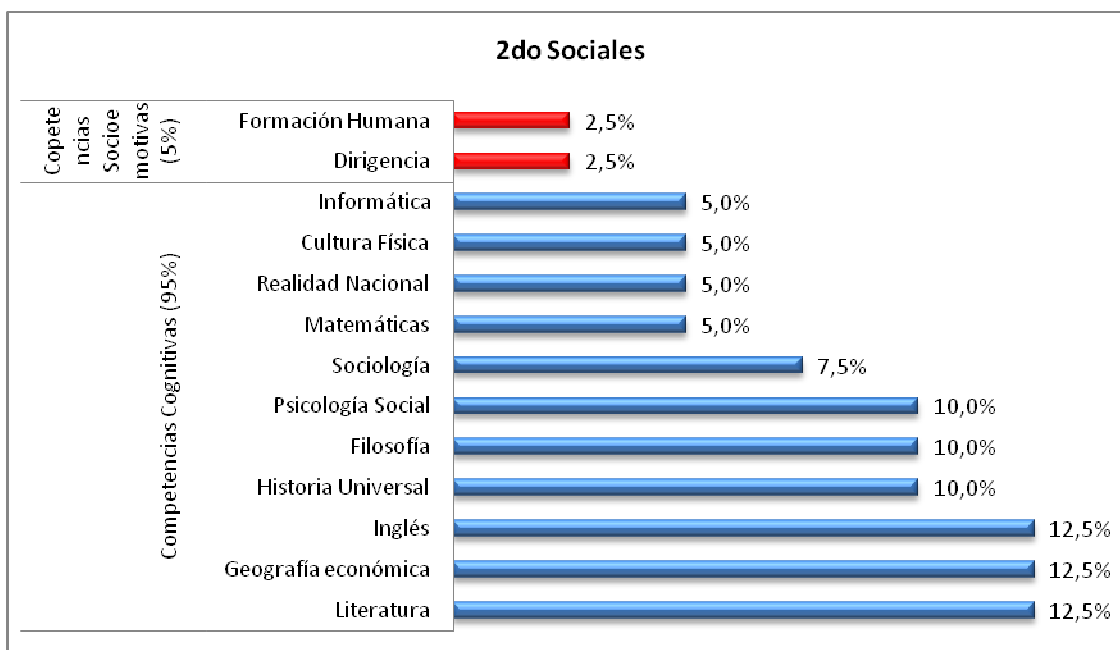


Gráfico 4.26 Porcentaje por ámbitos de aprendizaje



Fuente: (UNIDAD EDUCATIVA LA ASUNCIÓN, 2008)

Gráfico 4.27 Porcentaje por asignaturas



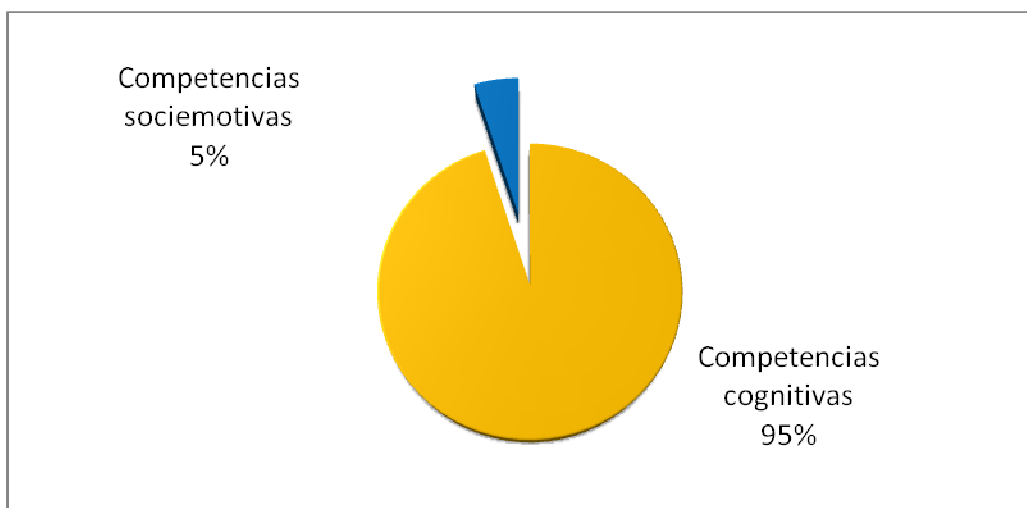
Fuente: Horario de clases de la Unidad Educativa La Asunción

Para el ámbito de aprendizaje *Desarrollo Personal y Social* le corresponde el 10%, gráfico 4.26. Para las competencias socioemotivas le corresponde el 5%, gráfico 4.27.



Como podemos observar en los gráficos anteriores, y no es nada nuevo, la carga horaria de todo el bachillerato es dedicada en su mayoría a las materias de especialización; es lógico, pues en lo que se está pensando es en formar académicamente a los estudiantes. No hay que olvidar que dentro del Proyecto Educativo de la Asunción el Bachillerato es considerado como preuniversitario, como lo afirma José Zhunio de la Comisión Experimental. Según él, el 98% de los estudiantes van a la universidad, la mayoría aprueba en las facultades, el restante 2% han salido de intercambio al extranjero o están estudiando fuera. Solo un pequeño número estudia y trabaja, la mayoría se dedica a estudiar exclusivamente.

Gráfico 4.28 Porcentaje de las competencias socioemotivas

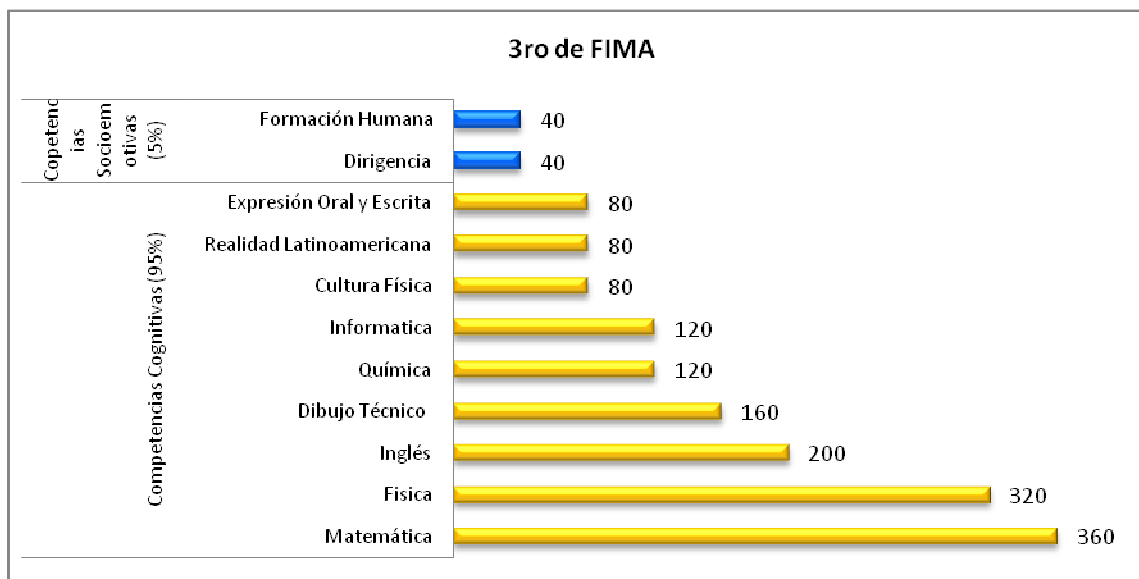


Fuente: elaborado por el autor

El gráfico anterior sintetiza el porcentaje de dedicación a cada una de las competencias, solo se dedica el 5% a la formación en competencias socioemotivas, mientras que el 95% es dedicado a la formación en competencias cognitivas. De las 40 horas semanales que tienen de clases en el bachillerato, solamente 2 son dedicadas a asignaturas que tienen que ver con lo emocional. Calculados a diez meses la diferencia es mucho mayor, como se observa en el siguiente gráfico.



Gráfico 4.29



Fuente: Horario de clases de la Unidad Educativa La Asunción

Al año la diferencia de Formación Humana y Dirigencia comparada con una de matemática es grande, 40 frente a 360 horas como ejemplo.

La misma sociedad ejerce presión para que se privilegie lo cognitivo frente a lo afectivo. Es fruto de la exaltación de la razón frente a lo afectivo. El mundo necesita personas que manejen conocimientos, técnica... pero no le interesa mucho si es ético o feliz. Como dice Lenin Moreno, vicepresidente de la República del Ecuador: "...ojalá algún día podamos medir el *producto interno de felicidad* de los ecuatorianos, antes que el *producto interno BRUTO*" (Vicepresidencia de la República del Ecuador, 2009).

Otra razón:

"La sociedad, si bien es cierto, necesita de personas, humanos, gente preparada espiritual y psicológicamente, que no tenga traumas... pero los padres de familia no entienden eso, la sociedad ni siquiera entiende eso... Nuestros estudiantes salen, dan los exámenes de ingreso y aprueban. Y dicen: 'el colegio ha sido buenísimo'. Puede que sea una tarea de vándalos, de personas malas que cuando tengan el poder o cuando tengan el conocimiento lo mal utilicen" (Molina, 2010)

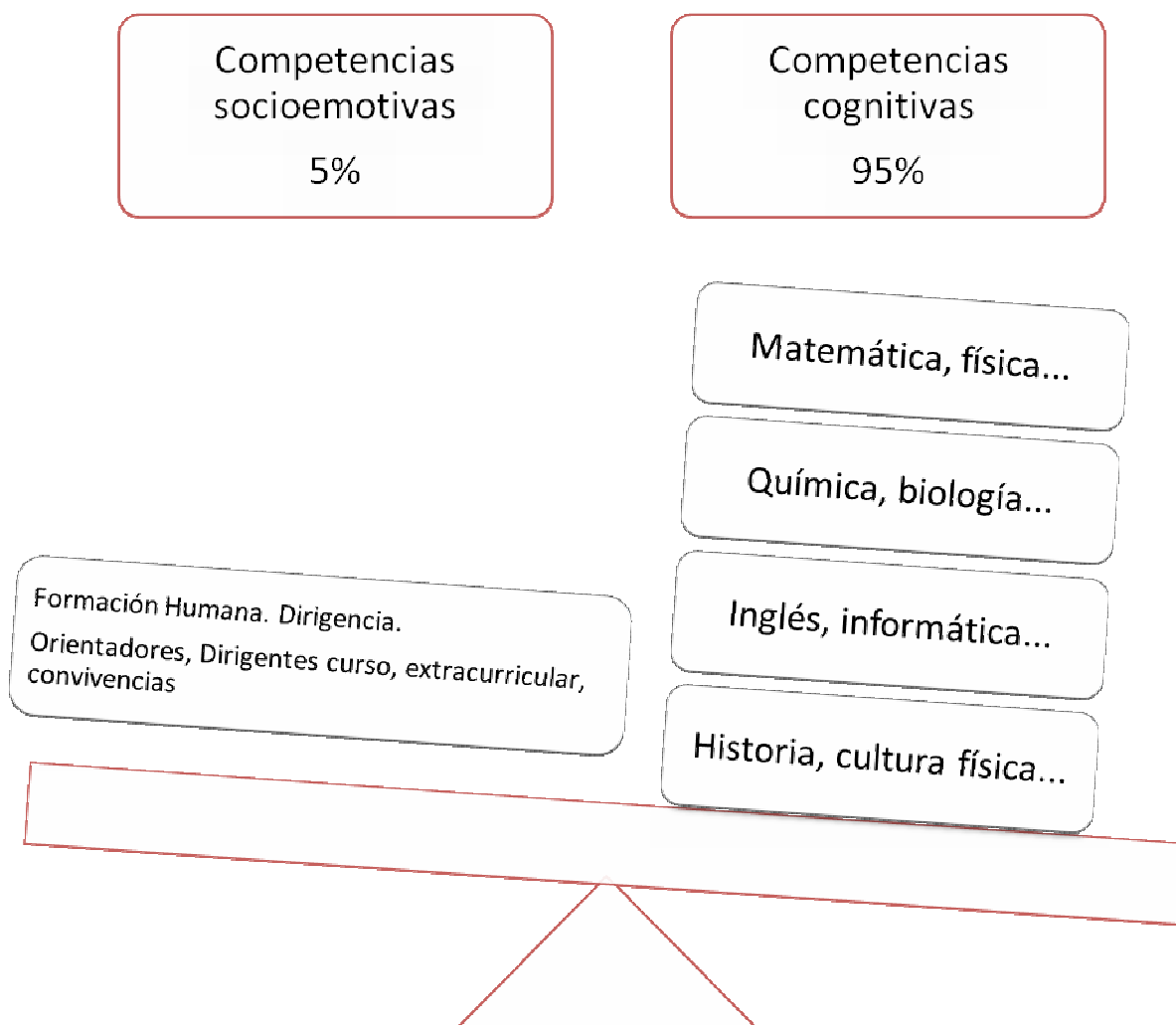
La importancia de educar o no en competencias socioemocionales depende de los propósitos educativos; la mayoría de instituciones se centran en lo cognitivo. Sin



embargo, los estudios actuales van por la línea que se debe desarrollar también habilidades emocionales y sociales en los estudiantes.

En el bachillerato de La Asunción, otro tipo de actividades que contribuye con la formación de las competencias socioemotivas, además de las dos asignaturas son los tutores (orientadores e inspectores), las actividades extracurriculares (deportes, clubes, etc) y las convivencias anuales que cada curso tiene.

Gráfico 4.30 Porcentaje de competencias socioemotivas y cognitivas



Fuente: Elaborado por el autor



RESULTADO3. PRÁCTICAS QUE FORMAN COMPETENCIAS SOCIOEMOTIVAS

Objetivo 3

Realizar un mapeo de competencias socioemocionales realizadas de forma asistemática por los maestros en el Bachillerato de la Unidad Educativa La Asunción de la ciudad de Cuenca.

La presentación tiene que ver con las prácticas que a los docentes les son útiles a la hora de formar en competencias socioemocionales. Fueron recopiladas de las entrevistas realizadas a los actores.

Tabla 4-17. Prácticas de la coordinadora del DOBE

Coordinadora del DOBE
<ul style="list-style-type: none">- No escandalizarse ante lo que el estudiante cuente, mantener la serenidad- Escucharles activamente- Abrazo, palmada en el hombro, una sonrisa- Enviarles un mensaje por el celular

Fuente: (Iñiguez, 2010)

“No escandalizarse ante lo que venga, mantener mucha serenidad y escucharles, pero escucharles... una escucha activa”

“El celular es maravilloso. Yo sé de mis estudiantes que tienen situaciones especiales y les mando un mensajito... Sé los números de teléfono de algunos de los chicos”

“Tóquele en hombro y va a ver cómo aterriza y sabe que alguien está junto a él” (Iñiguez, 2010)

Tabla 4-18. Prácticas del un profesor de física.

Profesor de Física
<ul style="list-style-type: none">- Interpretar caras y preguntarles qué les sucede- Tratar por el nombre a los estudiantes y que ellos le trate por el nombre al profesor- Parar horas de clase y conversar sobre temas juveniles: sexualidad, enamoramiento, Dios...- Hablarles claramente, sin palabras sofisticadas, en un lenguaje que entiendan

Fuente: (Molina, 2010)



“Yo nunca tuve un profesor que pueda escuchar y saber viéndome a la cara que tengo un problema emocional... bastante profesores aquí –La Asunción- hemos aprendido a interpretar caras”

“Hay veces que me tomo dos horas, que muchos profesores antiguos podrán considerar que es pérdida de clase para conversar de ellos, sobre sus fases de enamoramiento... sexualidad... relaciones prematrimoniales. Porque a veces tienes 15 guambras que están volando por problemas... y ni te atienden ni te entienden... Como decía Stephen Covey hay que ‘afilarse la sierra’”

“Yo les digo ahora a ustedes –sobre relaciones prematrimoniales- porque no son mis hijos, quizá cuando mis hijos crezcan yo no voy a tener el valor para decirles así” (Molina, 2010)

Tabla 4-19. Practicas un profesor de literatura

Profesor de Literatura
<ul style="list-style-type: none">- Dar cariño, así te ganas cariño- Con el ejemplo, siendo respetuoso, puntual, honesto- A través de textos literarios

Fuente: (Ordoñez, 2010)

“Te ganas cariño a partir de dar cariño”

“La obra literaria no es mecánica, no es fría, es producto de un ser humano que intenta cambiar el mundo... allí te vas al lado humano, al lado afectivo que para mí creo tiene más peso que el lado científico, hacernos mejores seres humanos a partir de la literatura” (Ordoñez, 2010)

Tabla 4-20. Practicas de una orientadora

Orientadora
<ul style="list-style-type: none">- No juzgarles- Ponerse a dialogar e ir preguntado y preguntando- Que el estudiante escriba lo que quiera y hablar después sobre ello.- Escribir diarios- Estar en contacto con los papás

Fuente: (Reyes, 2010)

“Nos ponemos a conversar y voy haciendo pregunta sobre pregunta de lo que ellos me dicen, voy desmenuzando tratando de llegar a la causa del problema”



“No puedes comunicarte con tal persona, que tal si le escribes una carta”

“Los papás siente que estoy cerca de ellos, no me ven como una profesora distante que solo le interesa cumplir con su trabajo, sino como un poquito más” (Reyes, 2010)

VERIFICACIÓN DE LA HIPÓTESIS

Para la investigación se planteó una hipótesis general y unas hipótesis específicas.

General:

En el Bachillerato de la Unidad Educativa La Asunción no se desarrollan las competencias socioemocionales debido que se privilegian las competencias cognitivas.

La hipótesis general se cumplió en parte.

- En el Bachillerato de la Unidad Educativa La Asunción efectivamente se privilegian las competencias cognitivas tal como se evidencia en el Resultado 2. Sin embargo, sí se desarrolla competencias socioemocionales, tal como observa en el Resultado 1, 2 y 3.

Específicas:

Las hipótesis específicas se cumplieron.

1. Las diferentes competencias educativas en el Bachillerato de la Unidad Educativa La Asunción de la ciudad de Cuenca no reciben una valoración equitativa.

- Es difícil una aproximación, pero a breves rasgos podríamos hablar de un porcentaje de 95% o menos para las competencias cognitivas, y un 5% o más para las competencias socioemocionales. Resultado 2.

2. Las competencias que se valoran en Bachillerato de la Unidad Educativa La Asunción son de carácter cognitivo.

- Observar Resultado 2.

3. Los maestros desarrollan competencias socioemocionales de forma asistemática en el Bachillerato de la Unidad Educativa La Asunción

- Existen muchas prácticas que cada maestro, orientador, inspector, etc utiliza a la hora de formar a los estudiantes en lo socioemocional. El Resultado 3 sistematiza estas experiencias.



CONCLUSIONES:

La diversidad familiar es una de las características de nuestro tiempo. No existe un único modelo como hace unas décadas; la familia nuclear es hoy, un tipo más dentro de una multiplicidad de formas familiares. Esta pluralidad familiar, al igual que otros cambios en las sociedades occidentales, es fruto de la flexibilización que se da en la mayoría de las facetas de la vida producto del cambio de época que la humanidad vive. Este nuevo tiempo tiene diferentes apelativos; Alvin Toffler lo denomina la 'tercera ola', o sociedad superindustrial. La familia está supeditada a esta nueva época.

La formación de las 'competencias socioemocivas' es imprescindible en un mundo que necesita personas competentes; formadas a nivel cognitivo y también a nivel afectivo. Todas las competencias cognitivas o afectivas son desarrolladas gracias a la ayuda de un mediador. La 'mediación pedagógica' es esencial en el proceso educativo; posibilita que un individuo acceda a su 'zona de desarrollo potencial', lo cual no sucedería sin la presencia de un mediador. Los primeros mediadores natos son los padres, seguidos por los maestros y pares y más personas que un individuo necesita en toda la vida. La mediación es una herramienta poderosísima de cambio, generadora de 'modificación cognitiva' como lo afirma Feuerstein. A nivel educativo hace falta lo que Miguel de Zubiría denomina 'pedagogos afectivos' que formen en competencias socioemocivas; al igual que existen maestros de matemática, física, química, biología, deberían de existir maestros expertos en el corazón, o en lo que hoy se denomina inteligencia emocional. Las investigaciones actuales se están centrando en esta línea, tal como la 'psicología positiva' de Martin Selligman.

Las competencias socioemocivas surgen del constructo *inteligencia emocional*, la misma que viene de los términos inteligencia y emoción. Las emociones a nivel general son estados afectivos provocados por situaciones externas o internas que generan cambios a nivel cognitivo, fisiológico y motor y que provoca que el organismo se adapte al medio ambiente, existen varias teorías y diferentes clasificaciones. La inteligencia es un término confuso que los mismos psicólogos aún tienen diferentes versiones. Se la empezó a estudiarla principalmente desde



mediados del siglo XIX, su apogeo fue las primeras décadas del siglo XX, al mismo tiempo que se crearon las escalas para poder medirla. En la actualidad existen teorías modernas de la misma que amplían aún más el concepto de inteligencia.

La inteligencia emocional es un vocablo que aparece en 1990 con Salovey y Mayers; en 1995 Daniel Goleman populariza el término, desde entonces varios autores la han enriquecido. La conceptualización actual se basa en un concepto que en la década de los treinta había sido planteado por Thorndike 'inteligencia social'. Desde que el constructo apareció se han creado instrumento para medirla que van desde los autoinformes a las pruebas de habilidad, pasando por los informes de otros; también de des la pedagogía conceptual colombiana se crearon los afectogramas; estas herramientas están aún en revisión. El campo donde más se está utilizando los conocimientos de la inteligencia emocional es la empresa y la educación; también en la crianza de los hijos, en las relaciones de pareja, en la salud, etc.

La inteligencia emocional como categoría teórica está dentro del campo de la psicología, es una hipótesis de trabajo de los psicólogos. Algunos psicólogos niegan que tal término exista en la realidad. Dentro de los estudios de sobre inteligencia emocional existe hasta ahora tres modelos. Los modelos mixtos de Daniel Goleman y Reuven Bar-On, y el modelo de habilidades de Peter Salovey y John Mayers. Cada modelo y cada autor la define de diferente manera y la divide en varios componentes; sin embargo, todos los autores abarcan habilidades tanto de lo intrapersonal y lo interpersonal.

Una competencia es un vocablo nuevo que en términos generales abarca tres aspectos: el saber, el hacer y el ser. A las competencias se las podría agrupar en dos grandes grupos, las 'competencias de desarrollo técnico profesional' y las 'competencias de desarrollo socioemotivo'. Las dos son importantes, necesarias y requeridas en los trabajos actuales. Las competencias socioemotivas, al ser un constructo en construcción tiene diferentes denominaciones actualmente: socioemotivas, socioafectivas, afectivas...



La educación emocional pretende desarrollar en los estudiantes las competencias socioemocivas. Desde la aparición del bestseller de Goleman su aplicación en el ámbito educativo ha crecido, a tal punto que en los últimos años, en otros países, España sobre todo, se han creado programas para educar emocionalmente a los estudiantes. Aún hacen falta investigaciones empíricas para la efectividad de su aplicación.

El Bachillerato de la Unidad Educativa la Asunción según el Inventario para medir el Coeficiente Emocional de Reuven Bar-On tiene 81 puntos de Coeficiente Emocional. El puntaje está por debajo del 'coeficiente emocional adecuado' que se ubica entre 85 y 115 puntos. Ninguno de los componentes está en el nivel 'muy desarrollado'. De los 5 componentes 3 son adecuados: *intrapersonal, interpersonal y el estado de ánimo*; 2 se deben mejorar: *adaptabilidad y manejo del estrés*. Los subcomponentes más altos son: *autoconcepto y felicidad*; los más bajos: *control de impulsos y solución de problemas*.

Las razones para que los estudiante hayan sacado un puntaje adecuado en autoconcepto y felicidad podría deberse al trabajo que hace el Departamento de Orientación y Bienestar Estudiantil; a los orientadores con su trabajo en el 'acompañamiento afectivo' de los estudiante y a través de las clases de Formación Humana con una hora semanal; a los inspectores como mediadores en la formación de la puntualidad, las normas, el respeto, las sanciones y a través de la materia de Dirigencia con una hora semana. A las 'convivencias' que los estudiantes tienen una vez al año fuera de la institución donde tratan temas personales; y posiblemente a todas las 'actividades extracurriculares' que la institución tiene por las tardes. Otra de las explicaciones que podría influir en los puntajes de felicidad se deba a la 'posición socioeconómica' del que provienen los estudiantes, las ventajas que da pertenecer a la clase media, media alta. Las razones de puntuar bajo en *control de impulsos*, se podría deber a que los estudiantes son adolescente, a la estructura de la institución, a que es mixto y a la injerencia de los padres de familia.



Según el mismo inventario de Bar-On las mujeres tienen mejor coeficiente emocional que los varones; 79 frente a 81 puntos; sin embargo los dos se encuentran en la categoría 'adecuado'. El puntaje más alto de las mujeres frente a los varones es en el componente *interpersonal*, posiblemente debido a que las mujeres a esas edades tienden a ser más maduras que los varones, tienen más facilidad para relacionarse con los otros y porque el número de mujeres por curso es superior al de los varones. Sin embargo, las mujeres toleran menos el estrés que los varones.

Comparativamente la especialidad de *físico-matemático* tiene mejores puntajes que las especialidades de *químico* y *sociales*. Esto se debería principalmente a que los mejores estudiantes –académicamente hablando- escogen y son seleccionados por las notas para la especialidad de físico-matemático. La mayoría de estudiantes que escoge la especialidad de *sociales* parece ser que lo hace porque no tiene otra alternativa, pues no hay más especializaciones y no quieren salir de la institución, puesto que es difícil conseguir un cupo.

Las asignaturas que se privilegian en la institución son de carácter cognitivo principalmente, puesto que el bachillerato de la institución es concebido como un preuniversitario; el 98 % de los estudiantes ingresa a la universidad, el resto estudia fuera del país o está en intercambios estudiantiles. No obstante, dentro del pensum de estudios existen asignaturas para el desarrollo personal y social de los estudiantes, que en *propedéutico* es del 18%, en *físico, químico* y *sociales* es del 10%, incluido la asignatura de Cultura Física, junto con la de Formación Humana y Dirigencia. Para estas dos últimas en todos los cursos el porcentaje de dedicación es del 5% de los contenidos.

Dentro del Bachillerato de la Unidad educativa La Asunción los maestros realizan actividades que fomentan el desarrollo de las competencias socioemocionales de forma implícita. Prácticas que les dan resultado a la hora de acompañar a los estudiantes entre las que podríamos mencionar: escuchar activamente, no escandalizarse, la sonrisa, el abrazo, enviar mensajes por celular, interpretar rostros, tratar por el nombre, hablar sobre temas que les interesan, utilizar un lenguaje sencillo, ser cariñosos, siendo ejemplo, a través de textos literarios,



utilizando el método socrático en el diálogo, mediante la escritura de diarios o cartas y manteniendo el contacto con los padres de familia.



RECOMENDACIONES:

En la presente investigación se utilizó una herramienta de 'autoinforme' para medir la inteligencia emocional de una sola institución. Se podría utilizar la misma herramienta con más instituciones para comparar los resultados; instituciones diversas del sector público y privado para comparar los resultados.

Utilizar la misma herramienta –o alguna otra- a la hora de aplicar algún 'programa de educación emocional', para diagnosticar la situación inicial de los estudiantes en torno al desarrollo de las competencias socioemocivas, y para medir si el programa aplicado tuvo resultados o no. Sería una manera de medir el impacto de la aplicación de alguna propuesta en educación emocional.

Recomendaría también utilizar las otras medidas de la inteligencia emocional para ver sus resultados. Se podría utilizar una medida de 'autoinforme' con una de 'informe de otros' para reforzar la medición y para ver diferencias en los resultados, pues no olvidemos que las primeras tienen los problemas del sesgo personal. También se podría utilizar la 'medición mediante habilidades' y ver los resultados que se podrían dar, aunque son más largas de aplicar.

Si se piensa aplicar algún programa de inteligencia emocional, no se debe olvidar que lo más importante no son las hojas del programa, o el texto, sino la *mediación*. Lo esencial es el mediador; por tanto hace falta preparar mediadores afectivos. De poco sirven los folios de los programas, los videos, las maravillas que se podría tener si no existe una adecuada preparación de las personas. Los individuos que podrían ser mediadores o tutores afectivos, deben estar comprometidos con la institución y ser cercanos a los muchachos. No se puede acceder a la zona de desarrollo potencial sin la ayuda de un buen mediador.

Existen algunas maneras para introducir la educación emocional en educación. Dentro del *aula* con horas de clases, como una asignatura más, con su tiempo y su horario; a *nivel extracurricular*, en convivencias, fomentar deportes diversos, mediante la literatura, el cine, etc.; y como *eje transversal* en todas las materias. Recomiendo las dos primeras, dentro de clases y fuera de ella. Como eje



transversal es muy difícil, pues es un trabajo de todos y a la vez de nadie, no suele funcionar en la práctica.

A nivel de la institución educativa, se debería potencializar la calidad de la mediación afectiva, desde la orientación y la inspección. La separación, en términos teóricos, de la orientación y la inspección parece ser el adecuado. Se debería mejorar las temáticas de la formación humana y la dirigencia, posiblemente atando los contenidos a algún fundamento teórico que oriente la práctica. Asimismo evaluar los resultados en cuanto al desarrollo de competencias socioemocionales. También se debería potenciar lo extracurricular y las convivencias que cada uno de los cursos tiene durante el año lectivo.



BIBLIOGRAFIA:

- Amparo, S., Ecurra, L., Huerta, R., Rosas, M., Campos, E., & Llanos, A. (2008). Efectos de un programa para desarrollar la inteligencia emocional en alumnos del sexto grado de educación primaria. *Revista IIPi. Facultad de psicología UNMSM.* , 55-65.
- Ander-Egg, E. (2006). *Claves para introducirse en el estudio de las inteligencias múltiples*. Rosario: Homo Sapiens.
- Andrés, C. d. (2005). La educación emocional en edades temprana y el interés de su aplicación en la escuela: programas de educación emocional, nuevo reto en la formación de los profesores. *Tendencias pedagógicas* .
- Areyuna, B., & Ilieva, V. (2004). *Modernidad y educación*. Santiago: Afefce, Universidad Arcis, Chile.
- Armstrong, T. (2006). *Inteligencias múltiples en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Bar-On, R. (2007). *Reuven Bar-On.org*. Recuperado el 21 de Agosto de 2010, de <http://www.reuvenbaron.org/about-reuven-baron/>
- Bar-On, R. (1997). *The emotional Quotient Inventory (EQ-I): A test of emotional intelligence*. . Toronto: Multi-Health System.
- BBC. (2006). *BBC News*. Recuperado el 2009 de Diciembre de 27, de <http://news.bbc.co.uk/2/hi/europe/4768644.stm>
- Bisquera, R., & Pérez, N. (2007). *Las competencias emocionales*. Recuperado el 15 de Febrero de 2010, de Red de revistas científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/706/70601005.pdf>
- Canales, R., Sancho, J., & Pinchi, L. (s.f.). *Gratis Web*. Recuperado el 6 de Mayo de 2010, de Revista de Psicología de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Noviembre de 2003. Entrevista a Sternberg en Perú:
http://www.gratisweb.com/psicoedu/Entrevista%20Sternberg/Entrevista_Sternberg.htm
- Cerda, E. (1977). *Una psicología de hoy*. Barcelona: Herder.
- Colom, A., & Mélich, J.-C. *Después de la modernidad. Nuevas filosofías de la educación*. Paidós.
- Entrevista estudiantes, a. (21 de Mayo de 2010). Entrevistas. (C. López, Entrevistador)



- Española, R. A. (2010). *Diccionario de la lengua española*. Recuperado el 27 de 05 de 2010, de http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=emoci%C3%B3n
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2004). *El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas*. Recuperado el 5 de Noviembre de 2010, de Revista Electrónica de Investigación Educativa: <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-extremera.html>
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (s.f.). *La inteligencia emocional: métodos de evaluación en el aula*. Recuperado el 17 de Noviembre de 2009, de Revista Iberoamérica de educación: <http://www.rieoei.org/deloslectores/465Extremera.pdf>
- Extremera, P., Fernández-Berrocal, P., Mestre, J., & Guil, R. (2004). *Medida de evaluación de la inteligencia emocional*. Recuperado el 10 de Enero de 2010, de REDALIC (Red de revistas científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/805/80536203.pdf>
- Feldman, R. (2005). *Psicología* (6ta ed.). México D.F: McGraw-Hill.
- Fericgla, J. M. (s.f.). *Sociedad de etnopsicología aplicada y estudios cognitivos*. Recuperado el 16 de 05 de 2010, de <http://www.etnopsico.org/index.php?option=content&task=view&id=60>
- Fernández-Berrocal, P., & Extremera, N. (s.f.). *La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela*. Recuperado el 19 de Noviembre de 2010, de Revista Iberiamericana de Educación: <http://www.rieoei.org/deloslectores/326Berrocal.pdf>
- Frankl, V. (1991). *El hombre en busca de sentido* (Duodécima ed.). Barcelona: Herder.
- Gardner, H. (1999). *Las inteligencias múltiples: estructura de la mente* (tercera edición ed.). Bogotá: Fondo de la cultura económica.
- Giddens, A. (2000). Familia. En A. Giddens, *Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas* (págs. 65-80). Madrid: taurus.
- Goleman, D. (2006). *Inteligencia social: la nueva ciencia de las relaciones sociales*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D. (1995). *La inteligencia emocional: ¿por qué es más importante que el coeficiente intelectual?* Buenos Aires: Javier Vergara Editor.



- Goleman, D. (1998). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairos.
- Grewal, D., & Salovey, P. (2006). Inteligencia emocional. *Mente y cerebro*, 10.
- Grupo Focal, E. (20 de Mayo de 2010). Grupo Focal Estudiantes. (C. López, Entrevistador)
- Hothersall, D. (2005). *Historia de la psicología* (4ta ed.). (N. José, Trad.) México D.F: McGraw-Hill.
- INEC. (2009). *Instituto Ecuatoriano de Estadísticas y Censos*. Recuperado el 27 de 12 de 2009, de Anuario de matrimonios y divorcios: http://www.inec.gov.ec/web/guest/publicaciones/anuarios/inv_soc/mat_div
- Informe final -Proyecto Tunning- América Latina 2004-2007. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Iñiguez, M. (18 de Mayo de 2010). Entrevista. (C. López, Entrevistador)
- La Asunción. (2009-2010). Módulo de civismo y urbanidad. Unidad Educativa La Asunción. Cuenca.
- Marina, J. A. (2005). Precisiones sobre la educación emocional. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*.
- Martínez, F., Fernández-Abascal, E., & Palmero, F. (2002). El proceso emocional. En F. Palmero, E. Fernández-Abascal, F. Martínez, & C. Mariano, *Psicología de la motivación y la emoción* (págs. 57-87). Madrid: McGraw-Hill.
- Maturana, H. (2002). *Emociones y lenguaje en educación y política* (Undécima ed.). España: Dolmen Ediciones.
- Minuchin, S., & Fishman, C. (1997). *Técnicas de terapia familiar* (5ta ed.). Barcelona: Paidós.
- Molina, D. (15 de Mayo de 2010). Entrevista. (C. López, Entrevistador)
- Moreno, T. (2009). Competencias en educación superior: un alto al camino para revisar la ruta de viaje. *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*, 69-92.
- Morris, C., & Maisto, A. (2001). *Psicología* (Décima ed.). México: Prentice Hall.



- Neill, A. (1995). *El nuevo Summerhill*. Santiago de Chile: Fondo de la Cultura Económica.
- Ordoñez, F. (19 de Mayo de 2010). Entrevista. (C. López, Entrevistador)
- Papalia, D., Wendkos, S., & Duskin, R. (2005). *Desarrollo Humano* (Novena Edición ed.). México, D.F: McGraw Hill.
- Peña del agua, A. M. (s.f.). *Dialnet*. Recuperado el 5 de Mayo de 2010, de Las teorías de la inteligencia y la superdotación: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1307820>
- Pino, M. (18 de Mayo de 2010). Entrevista. (C. López, Entrevistador)
- Prieto, M. D., & Sternberg, R. (s.f.). *Dialnet*. Recuperado el 12 de mayo de 2010, de La teoría triárquica de la inteligencia: un modelo de ayuda a entender la naturaleza del retraso mental: <http://dialnet.unirioja.es>
- PROGRAMA DE APOYO INTEGRAL A LAS FAMILIAS MIGRANTES. (2010). *Guía pedagógica para educación básica, No 2: Las familias*. Cuenca: Facultad de filosofía de la Universidad de Cuenca, Save the Children, SENAMI.
- Reyes, N. (21 de Mayo de 2010). Entrevista. (C. López, Entrevistador)
- Ronquillo, J. M. (1981). *El cerebro*. Navarra: Salvat.
- Saltos, N., & Vásquez, L. (2009). *Ecuador: su realidad*. Quito: Fundación José Peralta.
- Santillana. (1985). *Diccionario enciclopédico de educación especial* (Vol. III). Madrid: Santillana.
- Sternberg, R. (1997). *Inteligencia Exitosa: Cómo una inteligencia práctica y creativa determina el éxito en la vida*. Barcelona: Paidós.
- Sternberg, R., & Lubart, T. (1997). *La creatividad en una cultura conformista: un desafío a las masas*. Barcelona: Paidós.
- Tébar, L. (2009). *La mediación pedagógica*. Quito: Grupo Santillana.
- Tirapu, J. (2008). *¿Para qué sirve el cerebro?* Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Tobar, R. (6 de Mayo de 2010). Entrevista. (C. López, Entrevistador)
- Toffler, A. (1988). *El shock del futuro* (4ta ed.). Barcelona: Plaza y Janes editores.
- Toffler, A. (1980). *La tercera ola*. Bogotá: Círculo de lectores.



- Ugarriza, N., & Pajares, L. (2005). *La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de BarON ICE: NA, en muestra de niños y adolescentes*. Lima.
- UNIDAD EDUCATIVA LA ASUNCIÓN. (2008). *Proyecto Educativo Institucional (PEI)*. Cuenca.
- Vázquez Andrade, P. (2006). *Teoría crítica de la educación y derechos humanos: lineamientos para una propuesta educativa*. León: Universidad de León.
- Vicepresidencia de la República del Ecuador. (2009). Recuperado el 2010 de Agosto de 23, de <http://www.vicepresidencia.gob.ec/programas/sonrieecuador/sonrieecuador>
- Williams, R. (2007). Verde Manzana. Triciclo Music.
- Worchel, S., & Wayne, S. (1998). *Psicología: fundamentos y aplicaciones*. Barcelona: Prentice Hall.
- Yuste, C. (2002). *Los programas de mejora de la inteligencia*. madrid: Ciencias de la educación preescolar y especial.
- Zapata, O. (2005). *La aventura del pensamiento crítico. Herramientas para elaborar tesis e investigaciones socioeducativas*. México, D.F: Pax México.
- Zhunio, J. (25 de mayo de 2010). Entrevista. (C. López, Entrevistador)
- Zubiría Samper, J. d. (1999). *Las vanguardias pedagógicas en la sociedad del conocimiento*.
- Zubiría, J. d. (2002). *Teorías contemporáneas de la inteligencia y la excepcionalidad*. Bogotá: Cooperativa editorial Magisterio.
- Zubiría, M. d. (s.f.). *Artículo: Multas a malos padres y castigos en escuelas*. Recuperado el 2010 de Agosto de 23, de Ministerio de Educación Nacional República de Colombia: <http://www.mineduacion.gov.co/observatorio/1722/article-227743.html>
- Zubiría, M. d. (2007). *La afectividad humana: sus remotos orígenes, sus instrumentos y operaciones, cómo medirla con escalas y afectogramas*. Bogotá: Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual Alberto Merani.



BIBLIOGRAFÍA WEB

- <http://www.reuvenbaron.org/about-reuven-baron/>
- <http://news.bbc.co.uk/2/hi/europe/4768644.stm>
- <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/706/70601005.pdf>
- http://www.gratisweb.com/psicoedu/Entrevista%20Sternberg/Entrevista_Sternberg.htm
- http://buscon.rae.es/draef/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=emoci%C3%B3n
- <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-extremera.html>
- <http://www.rieoei.org/deloslectores/465Extremera.pdf>
- <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/805/80536203.pdf>
- <http://www.etnopsico.org/index.php?option=content&task=view&id=60>
- <http://www.rieoei.org/deloslectores/326Berrocal.pdf>
- http://www.inec.gov.ec/web/guest/publicaciones/anuarios/inv_soc/mat_div
- <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1307820>
- <http://dialnet.unirioja.es>
- <http://www.vicepresidencia.gob.ec/programas/sonrieecuador/sonrieecuador>
- <http://www.mineducacion.gov.co/observatorio/1722/article-227743.html>



ANEXOS

INVENTARIO DE COEFICIENTE EMOCIONAL DE BAR-ON (Adaptación peruana)

INVENTARIO EMOCIONAL

A. INFORMACION BÁSICA

Curso: _____ Paralelo: _____ 1. Varón _____ 2. Mujer _____

Especialidad: _____ Edad: _____

El presente cuestionario es **ANONIMO**. Encontrará 133 afirmaciones sobre maneras de sentir, pensar o actuar. Léalas atentamente y decida en qué medida cada una describe o no su verdadero modo de ser.

Hay cinco posibles respuestas para cada frase:

1. Nunca 2. Pocas veces 3. Algunas veces 4. Muchas veces 5. Siempre

Marque con una "X" la respuesta que mejor le describe.

No hay respuestas 'correctas' o 'incorrectas' ni 'buenas' ni 'malas'.

Conteste todos los ítems

		Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
1	Para superar las dificultades que se me presentan actúo paso a paso.	1	2	3	4	5
2	Me resulta difícil disfrutar de la vida	1	2	3	4	5
3	Prefiero un tipo de trabajo en el cual me indiquen casi todo lo que debo hacer.	1	2	3	4	5
4	Sé cómo manejar los problemas más desagradables.	1	2	3	4	5
5	Me agradan las personas que conozco.	1	2	3	4	5
6	Trato de valorar y darle el mejor sentido a mi vida.	1	2	3	4	5
7	Me resulta relativamente fácil expresar mis sentimientos.	1	2	3	4	5
8	Trato de ser realista, no me gusta fantasear ni soñar despierto(a).	1	2	3	4	5
9	Entro fácilmente en contacto con mis emociones.	1	2	3	4	5
10	Soy incapaz de demostrar afecto.	1	2	3	4	5
11	Me siento seguro(a) de mí mismo(a) en la mayoría de las situaciones.	1	2	3	4	5
12	Tengo la sensación que algo no está bien en mi cabeza.	1	2	3	4	5
13	Tengo problemas para controlarme cuando me enojo.	1	2	3	4	5
14	Me resulta difícil comenzar cosas nuevas.	1	2	3	4	5
15	Frente a una situación problemática obtengo la mayor cantidad de información posible para comprender mejor lo que está pasando.	1	2	3	4	5
16	Me gusta ayudar a la gente.	1	2	3	4	5
17	Me es difícil sonreír.	1	2	3	4	5
18	Soy incapaz de comprender como se sienten los demás.	1	2	3	4	5
19	Cuando trabajo con otras personas, tiendo a confiar más en las ideas de los demás que en las mías propias.	1	2	3	4	5
20	Creo que tengo la capacidad para poder controlar las situaciones difíciles.	1	2	3	4	5
21	No puedo identificar mis cualidades, no sé realmente para que cosas soy bueno(a)	1	2	3	4	5
22	No soy capaz de expresar mis pensamientos.	1	2	3	4	5
23	Me es difícil compartir mis sentimientos más íntimos.	1	2	3	4	5
24	No tengo confianza en mí mismo(a)	1	2	3	4	5
25	Creo que he perdido la cabeza.	1	2	3	4	5
26	Casi todo lo que hago, lo hago con optimismo.	1	2	3	4	5
27	Cuando comienzo a hablar me resulta difícil detenerme.	1	2	3	4	5
28	En general, me resulta difícil adaptarme a los cambios.	1	2	3	4	5
29	Antes de intentar solucionar un problema me gusta obtener un panorama general del mismo.	1	2	3	4	5
30	No me molesta aprovecharme de los demás, especialmente si se lo merecen.	1	2	3	4	5
31	Soy una persona bastante alegre y optimista.	1	2	3	4	5
32	Prefiero que los otros tomen las decisiones por mí.	1	2	3	4	5
33	Puedo manejar situaciones de estrés sin ponerme demasiado nervioso(a)	1	2	3	4	5
34	Tengo pensamientos positivos para con los demás.	1	2	3	4	5
35	Me es difícil entender como me siento.	1	2	3	4	5
36	He logrado muy poco en los últimos años.	1	2	3	4	5
37	Cuando estoy enojado(a) con alguien se lo puedo decir.	1	2	3	4	5



	1. Nunca	2. Pocas veces	3. Algunas veces	4. Muchas veces	5. Siempre	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
38						1	2	3	4	5
39						1	2	3	4	5
40						1	2	3	4	5
41						1	2	3	4	5
42						1	2	3	4	5
43						1	2	3	4	5
44						1	2	3	4	5
45						1	2	3	4	5
46						1	2	3	4	5
47						1	2	3	4	5
48						1	2	3	4	5
49						1	2	3	4	5
50						1	2	3	4	5
51						1	2	3	4	5
52						1	2	3	4	5
53						1	2	3	4	5
54						1	2	3	4	5
55						1	2	3	4	5
56						1	2	3	4	5
57						1	2	3	4	5
58						1	2	3	4	5
59						1	2	3	4	5
60						1	2	3	4	5
61						1	2	3	4	5
62						1	2	3	4	5
63						1	2	3	4	5
64						1	2	3	4	5
65						1	2	3	4	5
66						1	2	3	4	5
67						1	2	3	4	5
68						1	2	3	4	5
69						1	2	3	4	5
70						1	2	3	4	5
71						1	2	3	4	5
72						1	2	3	4	5
73						1	2	3	4	5
74						1	2	3	4	5
75						1	2	3	4	5
76						1	2	3	4	5
77						1	2	3	4	5
78						1	2	3	4	5
79						1	2	3	4	5
80						1	2	3	4	5
81						1	2	3	4	5
82						1	2	3	4	5
83						1	2	3	4	5
84						1	2	3	4	5



	1. Nunca	2. Pocas veces	3. Algunas veces	4. Muchas veces	5. Siempre	
85	Me siento feliz conmigo mismo(a)	1	2	3	4	5
86	Tengo reacciones fuertes, intensas que son difíciles de controlar.	1	2	3	4	5
87	En general, me resulta difícil realizar cambios en mi vida cotidiana.	1	2	3	4	5
88	Soy consciente de lo que me está pasando, aun cuando estoy alterado(a).	1	2	3	4	5
89	Para poder resolver una situación que se presenta, analizo todas las posibilidades existentes.	1	2	3	4	5
90	Soy respetuoso(a) con los demás.	1	2	3	4	5
91	No estoy muy contento(a) con mi vida.	1	2	3	4	5
92	Prefiero seguir a otros, a ser líder.	1	2	3	4	5
93	Me resulta difícil enfrentar las cosas desagradables de la vida.	1	2	3	4	5
94	Nunca he violado la ley.	1	2	3	4	5
95	Disfruto de las cosas que me interesan.	1	2	3	4	5
96	Me resulta relativamente fácil decirle a la gente lo que pienso.	1	2	3	4	5
97	Tengo tendencia a exagerar.	1	2	3	4	5
98	Soy sensible a los sentimientos de las otras personas.	1	2	3	4	5
99	Mantengo buenas relaciones con la gente.	1	2	3	4	5
100	Estoy contento(a) con mi cuerpo.	1	2	3	4	5
101	Soy una persona muy extraña.	1	2	3	4	5
102	Soy impulsivo(a).	1	2	3	4	5
103	Me resulta difícil cambiar mis costumbres.	1	2	3	4	5
104	Considero que es importante ser un ciudadano(a) que respeta la ley.	1	2	3	4	5
105	Disfruto las vacaciones y los fines de semana.	1	2	3	4	5
106	En general, tengo una actitud positiva para todo, aun cuando surjan inconvenientes.	1	2	3	4	5
107	Tengo tendencia a apegarme demasiado a la gente.	1	2	3	4	5
108	Creo en mi capacidad para manejar los problemas más difíciles.	1	2	3	4	5
109	No me siento avergonzado(a) por nada de lo que he hecho hasta ahora.	1	2	3	4	5
110	Trato de aprovechar al máximo las cosas que me gustan.	1	2	3	4	5
111	Los demás piensan que no me hago valer, que me falta firmeza.	1	2	3	4	5
112	Soy capaz de dejar de fantasear para inmediatamente ponerme a tono con la realidad.	1	2	3	4	5
113	Los demás opinan que soy una persona sociable.	1	2	3	4	5
114	Estoy contento(a) con la forma en que me veo.	1	2	3	4	5
115	Tengo pensamientos extraños que los demás no logran entender.	1	2	3	4	5
116	Me es difícil describir lo que siento.	1	2	3	4	5
117	Tengo mal carácter.	1	2	3	4	5
118	Por lo general, me trabo cuando analizo diferentes opciones para resolver un problema.	1	2	3	4	5
119	Me es difícil ver sufrir a la gente.	1	2	3	4	5
120	Me gusta divertirme.	1	2	3	4	5
121	Me parece que necesito de los demás, más de lo que ellos me necesitan.	1	2	3	4	5
122	Me pongo ansioso.	1	2	3	4	5
123	Nunca tengo un mal día.	1	2	3	4	5
124	Intento no herir los sentimientos de los demás.	1	2	3	4	5
125	No tengo idea de lo que quiero hacer en mi vida.	1	2	3	4	5
126	Me es difícil hacer valer mis derechos.	1	2	3	4	5
127	Me es difícil ser realista.	1	2	3	4	5
128	No mantengo relación con mis amistades.	1	2	3	4	5
129	Mis cualidades superan a mis defectos y esto me permite estar contento(a) conmigo mismo(a).	1	2	3	4	5
130	Tengo una tendencia de explotar de rabia fácilmente.	1	2	3	4	5
131	Si me viera obligado(a) a dejar mi casa actual, me sería difícil adaptarme nuevamente.	1	2	3	4	5
132	En general, cuando comienzo algo nuevo tengo la sensación que voy a fracasar.	1	2	3	4	5
133	He respondido sincera y honestamente a las frases anteriores.	1	2	3	4	5

{GRACIAS}