



**TECNOLOGICO
DE MONTERREY®**

**Desarrollo de la competencia Inteligencia Emocional en una institución
de educación básica del nivel de secundaria.**

Tesis para obtener el grado de:

Maestría en Educación

presenta:

Ana Carmen Colores Ramos Clamont

CVU 561930

Asesor tutor:

Mtra. Blanca Patricia Santos Carrasco

Asesor titular:

Dra. Idalí Calderón Salas

San Juan del Río, Querétaro, México

Marzo 2015

Dedicatoria

Dedico el presente trabajo a mi esposo Juan Carlos por su apoyo incondicional y a mis hijas Isabel y Karla por su paciencia y comprensión durante todo el tiempo que mamá no pudo estar con ellas porque estaba estudiando. También lo dedico a mi papá, mi mamá, mis hermanas, mis suegros y mis amigas, quienes siempre han creído en mí y me han motivado a seguir adelante.

Agradecimientos

Agradezco a todos los maestros titulares y tutores que estuvieron apoyándome en la realización de la presente investigación, en especial al Dr. Jaime Ricardo Valenzuela González, la Mtra. Carmen Medina Almeida, la Dra. Idalí Calderón Salas y la Mtra. Blanca Patricia Santos Carrasco.

De igual manera agradezco al Instituto Bilingüe Victoria por permitirme la realización de este estudio y a todos los participantes que accedieron a colaborar en él.

Desarrollo de la competencia Inteligencia Emocional en una institución de educación básica del nivel de secundaria.

Resumen

Debido a la importancia que en las últimas décadas ha demostrado tener el adecuado manejo de las emociones en los diferentes ámbitos de la vida, es que en el presente trabajo se explora cómo se desarrolla la inteligencia emocional al interior de una institución educativa de nivel medio del estado de Querétaro. Para ello se realizó un estudio de tipo cualitativo en el cual se aplicó un cuestionario a 18 alumnos y otro a 8 maestros de una institución de educación básica de nivel secundaria, con la finalidad de conocer sus percepciones respecto a cómo se desarrollan las habilidades emocionales de los estudiantes al interior del centro educativo, si existen estrategias específicas para dicho fin y si las consideran eficaces. Entre los principales resultados obtenidos, se encontró que la institución sí cuenta con programas para el desarrollo de la inteligencia emocional de sus alumnos, fueron las interacciones de estos con sus maestros dentro del salón de clase lo que resultó más significativo. Con ello se pone en evidencia la importancia que tiene el rol del maestro y sus propias habilidades para regularse emocionalmente en la formación de sus estudiantes en dicho ámbito; lo cual genera nuevas interrogantes en torno a qué pueden hacer las instituciones educativas para el desarrollo de la inteligencia emocional de su cuerpo docente, a la par de la de sus alumnos.

Índice

1. Marco teórico	1
1.1 Formación basada en competencias	1
1.1.1. Clasificación de competencias.	2
1.1.2 Las competencias para la vida según la Secretaría de Educación Pública en México. 3	
1.2 La inteligencia emocional.	4
1.3 Los modelos de inteligencia emocional	5
1.3.1 El modelo de cuatro ramas de Mayer, Salovey y Caruso.....	6
1.3.2 Los modelos de aproximaciones mixtas.....	7
1.4 La importancia de la inteligencia emocional a lo largo de la vida.	9
1.4.1 La escuela y la familia.....	10
1.4.2 La regulación emocional en adolescentes de nivel secundaria.	13
2. Planteamiento del problema	15
2.1. Antecedentes	15
2.2. Definición del problema.....	15
2.3. Objetivos	16
2.4. Justificación	17
2.5. Delimitación del estudio	17
3. Método	20
3.1. Población y muestra	20
3.1.1. Los estudiantes.	20
3.1.2. Los docentes.....	21
3.2. Instrumentos.....	21
3.2.1. Cuestionario de desarrollo de competencias.	21
3.2.2. Cuestionario de enseñanza de competencias.....	22
3.3. Procedimientos.....	22
3.4. Estrategia de análisis de datos.....	23
4. Resultados	25
4.1. El desarrollo de la inteligencia emocional desde el punto de vista de los maestros.	25

4.2.	El desarrollo de la inteligencia emocional desde el punto de vista de los alumnos.	31
4.3.	Discusión de los resultados obtenidos para dar respuesta a la pregunta de investigación.	35
5.	Conclusiones	38
5.1.	Principales hallazgos	38
5.2.	Beneficios actuales y potenciales del estudio.	38
5.3.	Alcance y limitaciones de la investigación.	39
5.4.	Estudios a futuro.	39
	Referencias	41
	Apéndices	47
	Currículum Vitae	52

1. Marco teórico

En el presente capítulo se presentan algunos fundamentos respecto a la formación basada en competencias y la clasificación de las mismas. También se incluyen planteamientos relativos a la inteligencia emocional como una de las competencias transversales que se pretenden desarrollar en la actualidad. Al respecto, se abordan diversas teorías sobre la misma, además de enfatizar la importancia de la inteligencia emocional en la adolescencia. Todo lo anterior, también se sustenta en hallazgos de estudios empíricos y se concluye con una síntesis que detalla sus aspectos más sobresalientes.

1.1 Formación basada en competencias

El siglo XXI impone a la humanidad diversos retos. Entre ellos destacan aquellos relacionados con la educación y el desarrollo pleno del ser humano, ya que de ello derivan algunos de los cambios tan deseados por la sociedad, tales como la capacidad de convivir adecuadamente en contextos sociales globalizados, cambiantes y complejos, inmersos en la tecnología y generadores constantes de nuevos conocimientos, entre otros. Es por eso que las demandas formativas contemporáneas exigen reinventar la escuela de manera que sea capaz de estimular el *saber conocer* y el *saber hacer*, para conjuntar la teoría, la práctica, el conocimiento, la acción y la reflexión, a fin de evitar la simple trasmisión de conocimientos que en otras épocas parecía suficiente (Moreno, 2010).

En ese sentido, el informe Delors (1996) hace hincapié en que para que la educación pueda cumplir con todas las misiones que tiene encomendadas debe estructurarse en torno a cuatro pilares básicos: *aprender a conocer*, *aprender a hacer*, *aprender a vivir juntos* y *aprender a ser*. Ahí es donde la formación basada en competencias enfatiza su importancia. Según Tobón (2006), una dificultad de la formación basada en competencias radica en la gran cantidad de definiciones que existen de este concepto y los diversos enfoques con los cuales se puede aplicar a la educación.

Sin embargo, es importante conocerlo y entenderlo porque las competencias son la orientación fundamental de diversos proyectos internacionales de educación.

En 1997 los países miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (en adelante OCDE) entre los que se encuentra México, pusieron en marcha el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (*PISA*, por sus siglas en inglés), con el objetivo de monitorear el grado en que los estudiantes al terminar su escolaridad obligatoria han adquirido las competencias clave para la participación plena en la sociedad.

El proyecto intitulado *Definition and Selection of Competencies*, es considerado el trabajo de investigación más importante realizado en el marco de la OCDE. En él se establece que las competencias conjuntan conocimientos, destrezas, habilidades y actitudes que permiten enfrentar diversas y complejas situaciones a través de la movilización de diversos recursos psicosociales en un contexto específico (OCDE, 2005).

1.1.1. Clasificación de competencias. En el Proyecto Tuning se define a las competencias genéricas como aquellas que no están relacionadas con un área del conocimiento en particular, sino con todas en general, de las cuales se identificaron 30 y se dividen en 3 categorías: instrumentales, interpersonales y sistémicas; mientras que las competencias específicas son aquellas relacionadas con el conocimiento de cada área de estudio (González y Wagenaar, 2003).

Dentro del contexto arriba mencionado, se entiende que las competencias llamadas transversales son las que, en el ámbito escolar, se desarrollan a través de un mismo plan de estudios (considerado en su totalidad), en ocasiones de manera explícita y en otras a través del currículum oculto. Son aquellas necesarias para adaptarse a una gran variedad de situaciones y para seguir aprendiendo a lo largo de la vida. El programa de Quebec las agrupa en cuatro categorías diferentes: intelectuales, metodológicas, personales y sociales, y relativas a la comunicación (Steifel, 2008).

Para la OCDE (2005), las competencias clave son aquellas que contribuyen a obtener resultados valiosos para sociedades e individuos, ayudando a estos últimos a enfrentar importantes demandas en una amplia variedad de contextos y que además son

significativas tanto para especialistas como para personas comunes. Se clasifican en tres amplias categorías interrelacionadas entre sí que son: usar herramientas de manera interactiva, interactuar en grupos heterogéneos y actuar en forma autónoma.

Es importante enfatizar que las competencias son un enfoque y no un modelo pedagógico, porque solo se focalizan en aspectos específicos de la docencia, el aprendizaje y la evaluación. Además, al centrarse en la integración de conocimientos, habilidades, valores y actitudes, implican transformaciones profundas en lo social, económico, político y académico, lo cual representa lo que el mundo actual está demandando (Tobón, 2006).

Entre las competencias transversales de tipo interpersonal (González y Wagenaar, 2003; López 2013), en el presente estudio se destaca la inteligencia emocional, debido a que cada vez resulta más evidente la relevancia que tiene el adecuado manejo de las emociones en los diferentes ámbitos de la vida, tales como la toma de decisiones, el comportamiento, las relaciones con los demás, el manejo de situaciones conflictivas, el desempeño académico y profesional, entre otros.

1.1.2 Las competencias para la vida según la Secretaría de Educación Pública en México. En el actual Plan de Estudios (SEP, 2011), se establece que las competencias para la vida son aquellas que movilizan y dirigen todos los conocimientos, habilidades, actitudes y valores hacia la consecución de objetivos concretos, manifestándose en la acción de manera integrada tanto en situaciones comunes como complejas de la vida diaria. Entre ellas se mencionan las relacionadas con el aprendizaje permanente, el manejo de información, el manejo de situaciones, competencias para la convivencia y competencias para la vida en sociedad y se contempla que deben desarrollarse en los tres niveles de Educación Básica y a lo largo de la vida.

En este contexto la inteligencia emocional juega un papel fundamental, sobre todo para el desarrollo de competencias para manejar situaciones, dado que entre ellas se encuentran la capacidad para enfrentar el riesgo y la incertidumbre, así como tomar decisiones y asumir consecuencias, enfrentar el fracaso y la desilusión, entre otras (SEP, 2011).

Al tener como referencia lo anterior y si se considera que los nuevos paradigmas educativos pretenden lograr el desarrollo pleno del ser humano, resulta de suma importancia que los centros escolares no descuiden este aspecto en los procesos formativos sino, por el contrario, le den la importancia que se merece con el fin de fortalecer una habilidad tan básica y de la cual se desprenden otras tantas como lo es la inteligencia emocional.

1.2 La inteligencia emocional.

Bisquerra (2003) hizo una síntesis en la cual menciona a algunos de los estudiosos que hicieron las principales aportaciones en el área de la inteligencia, entre los cuales se encuentran Broca, quien con sus trabajos sobre el cerebro humano probablemente fue quien dio inicio a la investigación sobre la inteligencia durante la segunda mitad del siglo XIX al descubrir la localización del área del lenguaje; Wundt, quien en la misma época estudiaba los procesos mentales mediante la introspección, Binet, quien en 1905 elaboró el primer *test* de inteligencia y Stern, que en 1912 introdujo el término de coeficiente intelectual (en adelante CI) que reflejaba una puntuación o resultado de algunos de los test diseñados para medir la inteligencia, el cual tuvo gran aceptación y difusión.

También en el trabajo arriba citado se mencionan a Spearman y Thurstone, quienes aplicaron el análisis factorial al estudio de la inteligencia. Este último, a partir del *factor g* extrajo siete habilidades mentales primarias que, en cierta forma, se pueden considerar el antecedente remoto de las inteligencias múltiples propuestas por Gardner. Otro antecedente de las inteligencias múltiples son los trabajos que en 1950 presentó Guilford sobre la estructura de la inteligencia, que abrieron la puerta al estudio de la creatividad y al pensamiento divergente (Bisquerra, 2003).

Gardner (1993), director del Proyecto Zero y profesor de psicología y ciencias de la educación en la Universidad de Harvard, distingue en su libro *Multiple Intelligences. The theory in practice* siete inteligencias: musical, cinético-corporal, lógico matemática, lingüística, espacial, interpersonal e intrapersonal, a las cuales añadió años más tarde la inteligencia existencial e inteligencia naturalista. Con esta propuesta, ayudó a rescatar el

concepto de inteligencia del ámbito intelectual y facilitó el camino hacia la inteligencia emocional.

Bar-On (1997) fue el primero en hablar en su tesis doctoral de un coeficiente emocional paralelo al CI, sin embargo fueron Salovey y Mayer (1990) quienes definieron por primera vez el concepto de inteligencia emocional, aunque posteriormente reformularon su idea original al conceder más importancia a los componentes cognitivos y a la habilidad para reflexionar sobre las emociones (Mayer y Salovey, 1997).

Para estos autores, la inteligencia emocional se entiende como la capacidad de razonar acerca de las emociones y hacer que las emociones mejoren el pensamiento. Esto incluye la habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; se trata de la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular reflexivamente las emociones con el fin de promover el crecimiento intelectual y emocional (Mayer y Salovey, 1997).

Por lo anterior, puede afirmarse que la definición de inteligencia emocional refleja la importancia que tienen las habilidades referidas en dicho constructo en la formación integral de las personas. Manejar adecuadamente las emociones evita problemas y genera oportunidades en diversos ámbitos, permite gozar de las experiencias o lidiar de manera eficiente con los retos, ayuda a sentir control y empatía, entre muchos otros beneficios; motivos por los cuales la inteligencia emocional se perfila como una competencia transversal esencial para la vida. Es por eso que con el paso del tiempo se han hecho diversos abordajes en torno a este constructo, las cuales se detallarán a continuación.

1.3 Los modelos de inteligencia emocional

Conforme el concepto de inteligencia emocional fue adquiriendo mayor importancia se desarrollaron diferentes modelos teóricos en torno a él, con el objetivo de profundizar en el entendimiento de las características del mismo, además de sus

componentes. En la actualidad se reconocen principalmente los siguientes tres modelos teóricos:

1.3.1 El modelo de cuatro ramas de Mayer, Salovey y Caruso. Desde la perspectiva de este modelo, el dominio de la inteligencia emocional incluye una serie de habilidades emocionales organizadas mediante una estructura jerarquizada de capacidades cognitivas para el manejo adaptativo de las emociones: percibir, facilitar, comprender y manejar o regular las emociones (Repetto y Pena, 2010).

1.3.1.1 La percepción emocional. Es la habilidad básica de la inteligencia emocional e implica percibir las emociones propias y de los demás, así como distinguir emociones en objetos, arte, historias, música y otros estímulos. Se desarrolla desde la primera infancia e incluye la capacidad de reconocer las emociones en las expresiones faciales, el tono de voz y en las posturas de los otros (Mayer, Salovey y Caruso, 2004).

1.3.1.2 El uso de la emoción para facilitar el pensamiento. En este aspecto se considera que la resolución de problemas se ve facilitada por un tipo específico de emociones, al asimilar las experiencias emocionales a la vida mental y permitir que las mismas dirijan la atención a determinados aspectos de la tarea (Mayer et al. 2000b, 2004). Es la habilidad de generar, usar y sentir las emociones como necesarias para comunicar sentimientos, o utilizarlas en otros procesos cognitivos (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004).

1.3.1.3 La comprensión emocional. Refleja la capacidad de analizar las emociones, apreciar sus tendencias a través del tiempo y entender sus resultados. El desarrollo de esta capacidad coincide con el del lenguaje y el pensamiento proposicional que permiten nombrarlas y comprenderlas (Mayer et al. 2000b, 2004).

1.3.1.4 La regulación emocional. Es el nivel más alto de habilidades emocionales e involucra necesariamente el resto de la personalidad del individuo al manejar las emociones en el contexto de sus metas, su autoconocimiento y su conciencia

social. Implica la capacidad de manejar no sólo las emociones propias, sino también las reacciones que tenemos ante las emociones de los demás para promover la comprensión y el crecimiento personal y está englobada dentro de lo que sería el proceso general de autorregulación psicológica, el cual es un mecanismo que permite mantener el balance (Madrid, 2000; Mayer et al. 2000b, 2004).

1.3.2 Los modelos de aproximaciones mixtas. La inteligencia emocional con frecuencia ha sido conceptualizada como un constructo que involucra mucho más que las habilidades de percibir, asimilar, entender y manejar las emociones en las que se fundamenta la propuesta de Mayer, Salovey y Caruso (2000b, 2004) descrita anteriormente. Dichas concepciones son las que se conocen como modelos mixtos y proponen, según Repetto y Pena (2010, p.84), “que los sujetos emocionalmente inteligentes poseen en mayor o menor grado una serie de competencias más vinculadas al constructo de personalidad que a habilidades cognitivas y más que modelos explicativos son perfiles exitosos”. Se encuentran entre ellos el modelo multifactorial de Bar-On y el modelo de competencias emocionales de Goleman.

Al respecto, el modelo multifactorial de Bar-On (1997) busca encontrar el motivo por el cual algunas personas son más capaces de tener éxito en la vida que otras, al identificar cinco componentes relacionados con ello: las habilidades intrapersonales, las interpersonales, la adaptabilidad, el manejo del estrés y el estado de ánimo (motivación). Cada uno de esos factores está subdividido en otras áreas. Su inventario del CI juega un papel fundamental en el desarrollo de este modelo el cual es una medida de auto reporte en escala Likert consistente en 133 elementos que proveen un valor estimado de la inteligencia emocional y social del individuo y ha sido traducido a más de 30 idiomas (Bar-On, 2006).

Por otro lado, una tercera visión de la inteligencia emocional fue ampliamente popularizada por Goleman (1995), a través del modelo de competencias emocionales donde incluye el conocimiento de las propias emociones, la capacidad de controlar las emociones, de motivarse a uno mismo, el reconocimiento de las emociones ajenas y el manejo de las relaciones. Este modelo ha generado las principales críticas al constructo

de inteligencia emocional en el ámbito académico. En ese sentido, Mayer (1999) ha salido a la defensa del mismo, al invitar a los estudiosos e investigadores del tema a distinguir entre las aproximaciones populares y científicas.

Después de esta breve revisión a las principales características de los modelos de inteligencia emocional se pueden evidenciar las similitudes y diferencias existentes en el concepto de la misma entre los distintos autores. El modelo de cuatro ramas de Mayer, Salovey y Caruso (2000b, 2004) resulta ser el trabajo mejor sustentado empírica y teóricamente. Sin embargo, es importante rescatar las ideas valiosas de los demás teóricos. Así, el estudio de la inteligencia emocional es aún un tema abierto como lo son muchos en cualquier rama del saber humano y cualquier esfuerzo serio por entender este fenómeno resulta valioso.

1.4.3. Instrumentos estandarizados para medir la inteligencia emocional. A pesar de ser un concepto relativamente nuevo, se han diseñado diversos instrumentos para medir el nivel de inteligencia emocional. Un método clásico en psicología es el uso de cuestionarios en los cuales el sujeto hace una valoración subjetiva de sus habilidades y competencias afectivas; tal es el caso del *Emotional quotient inventory* de Bar-On (1997) descrito previamente.

Por otro lado, se encuentran los instrumentos de evaluación conocidos como medidas de habilidad o de ejecución de la inteligencia emocional (en adelante IE), que pretenden ser más objetivas que los auto-informes. Entre ellas, destaca el *Test de inteligencia emocional* de Mayer – Salovey – Caruso (MSCEIT por sus siglas en inglés) como uno de los más importantes instrumentos estandarizados y que ha sido avalado por diversos estudios (Brackett, Mayer y Warner, 2004; Ciarrochi, Chan y Caputi, 2000; Extremera y Fernández-Berrocal, 2004; Mayer, Salovey, Caruso y Sitarenios, 2003). Este instrumento está basado en el modelo de las cuatro ramas de los mismos autores y comprende ocho tareas, dos para cada una de las ramas.

Además del respaldo que se le da a la confiabilidad del MSCEIT, los estudios consultados afirman que aquellos individuos que obtienen calificaciones altas en la prueba suelen requerir menos esfuerzo cognitivo para resolver problemas, así como que las mujeres suelen tener una inteligencia emocional más elevada que los hombres y que

la inteligencia emocional correlaciona positivamente con niveles más elevados de empatía y con estilos parentales más cálidos. Por otro lado, también se evidencia que niveles más bajos de inteligencia emocional están relacionados con el uso de drogas, alcohol y relaciones insatisfactorias con amigos.

En contraste, algunos autores han criticado la propuesta de la inteligencia emocional como una aptitud mental que se pueda incluir en la tradición psicométrica de la inteligencia (Davies, Stankov y Roberts, 1998). No obstante, Mayer et al. (2000a) se han centrado en establecer las propiedades psicométricas de su instrumento y en sustentar la validez del mismo.

Con base a lo anterior se concluye que los instrumentos estandarizados utilizados para medir la inteligencia emocional, presentan ventajas e inconvenientes. Por ejemplo, los auto-reportes requieren menos tiempo para ser administrados, a diferencia de las medidas de ejecución, además de ser menos costosos. Sin embargo son más subjetivos y pueden presentarse sesgos en base a lo que la persona piense que serían las respuestas adecuadas. En este caso, es responsabilidad del investigador analizar las características de los instrumentos de medición de la IE y elegir aquellos que se ajusten a los objetivos de su estudio.

1.4 La importancia de la inteligencia emocional a lo largo de la vida.

Es un hecho comprobado que las inteligencias cognitiva y emocional pueden ser consideradas complementarias. Según Danvila y Sastre (2010), el auge que ha tenido la inteligencia emocional se ha debido en gran medida a que el conocimiento y las emociones se interrelacionan y explican los distintos niveles de éxito en los diferentes ámbitos de la vida. Es por ello que el desarrollo de las competencias emocionales debe estar presente durante todo el proceso evolutivo y formativo de la persona, ya que cada etapa de la vida implica diferentes situaciones que requerirán ser afrontadas de diversas maneras (Pérez y Pellicer, 2009).

Márquez-González, Fernández de Trocóniz, Montorio y Losada (2008) en un estudio cuantitativo sobre regulación emocional en la etapa adulta encontraron que, aunque todos los participantes reportaron niveles similares de bienestar subjetivo sin

importar el rango de edad, fueron los adultos mayores quienes refirieron tener mayor control emocional y mayor uso de estrategias de regulación emocional de tipo preventivo; habilidades que fueron adquiriendo a lo largo de su vida. Además, encontraron que la mediana edad representa un especial desafío para el bienestar emocional debido a las particularidades del contexto de esta etapa que demanda la compleja tarea de compatibilizar múltiples roles, tales como los profesionales, parentales, etcétera.

Al igual que la mediana edad, la adolescencia se presenta como un momento clave en el desarrollo y crecimiento de los individuos, ya que experimentan grandes cambios en el aspecto físico, sexual, social y psicológico. Consecuentemente en esta etapa de la vida la necesidad de fortalecer la educación emocional es ineludible, aunque los cimientos de la misma se construyen desde el inicio de la vida y en el seno familiar, tal como se establece en el siguiente apartado.

1.4.1 La escuela y la familia. El desarrollo de las habilidades que abarca la inteligencia emocional comienza en el hogar, principalmente a través de las interacciones adecuadas entre padres, hijos y hermanos. A partir de sus respuestas a las situaciones de la vida, los padres enseñan a sus hijos cómo identificar y manejar sus emociones, *apropiada o equivocadamente* (Vivas, 2003).

En un estudio cualitativo hecho por Mirabile, Scaramella, Sohr-preston y Robinson (2009) se observó a 55 madres en interacción con sus hijos de 2 años, y comprobaron que los esfuerzos de las madres por regular las emociones de los niños influyen en la habilidad de los mismos para autorregularlas. Además de demostrar que los niños tienden a usar estrategias negativas que no les permiten adaptarse adecuadamente a las situaciones cuando éstas fueron modeladas por sus padres, lo cual se extiende a las diferentes etapas del desarrollo y no sólo a la primera infancia. Goleman (1995) sostiene que la familia es la primera escuela de aprendizaje emocional y que su impacto es profundo, ya que el cerebro del niño tiene su máxima plasticidad en los primeros años de vida.

Por su parte, Harrod y Scheer (2005), en un estudio cuantitativo en el cual buscaban interrelaciones ente la inteligencia emocional de 200 jóvenes y sus características demográficas, encontraron que el nivel educativo de los padres estaba significativamente relacionado con la inteligencia emocional de sus hijos adolescentes. Además, los ingresos familiares correlacionaron positivamente, aunque no de manera significativa.

En el ámbito escolar, la preocupación por la incorporación de las habilidades emocionales no es nueva. Aunque la educación tradicional se ha centrado en el desarrollo del intelecto con un marcado olvido de lo emocional, durante mucho tiempo se ha planteado la necesidad de una educación integral, en tanto que deben desarrollarse todas las dimensiones del individuo (Delors, 1996).

La integración de las habilidades de la inteligencia emocional en los diferentes proyectos educativos de diversos países es una realidad, al hacerse un esfuerzo para que sean estimuladas desde el diseño curricular ya que actualmente las competencias emocionales se consideran un aspecto importante en la empleabilidad y en la vida misma (Bisquerra, 2003). Sin embargo, en la práctica educativa muchas veces no se logra concretar el fortalecimiento emocional pues los maestros se suelen sentir presionados por cubrir contenidos teóricos, lo cual los orilla a enfocarse en la trasmisión de conocimientos.

Mestre, Guil, Lopes, Salovey y Gil-Olarte (2006) trabajaron con 128 alumnos de secundaria entre los 14 y 17 años de edad en un estudio de tipo cuantitativo con el objetivo de entender qué relación existe entre la inteligencia emocional y la adaptación social y académica en la escuela. Se encontró que las mujeres fueron quienes tuvieron calificaciones significativamente más altas que los niños en inteligencia emocional experiencial, estratégica y autopercibida; además de recibir calificaciones significativamente más altas por parte de sus maestros en adaptación académica y mejores ratings en manejo de conflictos y hostilidad.

Por su parte, Zavala, Valadez y Vargas (2008) en su estudio *Inteligencia emocional y habilidades sociales en adolescentes con alta aceptación social* esperaban encontrar diferencias significativas en las puntuaciones de inteligencia emocional en

favor del grupo de alumnos de alta aceptación social comparado con aquellos no identificados por su nivel de aceptación social; encontrando que los primeros obtuvieron puntuaciones elevadas en todas las áreas de inteligencia emocional, mismas que marcaron diferencias estadísticas significativas con respecto del grupo natural. En las comparaciones por sexo, no hubo diferencias significativas en las puntuaciones de IE entre hombres y mujeres del grupo de alta aceptación social, mientras que en el grupo natural se encontraron diferencias significativas entre hombres y mujeres.

Ferragut y Fierro (2012) buscaban evaluar la relación entre inteligencia emocional, bienestar subjetivo y rendimiento académico en preadolescentes con edades comprendidas entre 9 y 12 años. Se obtuvieron correlaciones significativas entre bienestar e inteligencia emocional, así como entre rendimiento académico y bienestar, no así entre inteligencia emocional y rendimiento académico. Estos resultados indican relación entre bienestar e inteligencia emocional y la importancia de estos constructos psicológicos para el logro académico.

Si se toma en cuenta que los procesos de escolarización están impregnados por complejas relaciones entre maestros y alumnos que suelen dejar una huella significativa en las personas, es de gran importancia que los maestros sean una adecuada referencia para los alumnos en la manera en la que manejan sus emociones, además de constituirse como mediadores esenciales en las habilidades emocionales de los mismos, o incluso en los conflictos que se presentan entre ellos.

En ese sentido Merrit, Wanless, Rimm-Kaufman, Cameron y Peugh (2012) desarrollaron un estudio de tipo mixto sobre la manera en que el apoyo emocional de los maestros influía en los comportamientos sociales y autorregulatorios de 178 alumnos de primer grado. Para ello se hicieron observaciones en clase y se aplicó *The child behaviour scale* y el *Teachers self-control scale*. Se comprobó que un mayor apoyo emocional del maestro incide significativamente en un mayor autocontrol por parte de los alumnos y por lo tanto en menos agresión, aunque no motivó conductas prosociales, en las cuales se busca ayudar a los demás compañeros con independencia del propio beneficio.

En virtud de todo lo referido, puede afirmarse que un escenario ideal sería aquel en el que se lograra la colaboración escuela-hogar para el desarrollo de la competencia en el adecuado manejo de las emociones, ya que son los dos pilares en los que se puede apoyar el desarrollo social, ético, cognitivo y emocional del individuo dado que son los grupos sociales que tienen mayor influencia en las personas debido al tiempo de interacción en ellos. Desafortunadamente, lograr dicha vinculación no resulta sencillo, por lo cual se puede asumir como un reto digno de considerar.

1.4.2 La regulación emocional en adolescentes de nivel secundaria. Entre las habilidades que implica la inteligencia emocional (también denominadas componentes), la regulación de las emociones probablemente sea la más importante. En los tres modelos de la inteligencia emocional revisados, sobresale la regulación emocional como un elemento principal de los mismos. El modelo de las cuatro ramas de Mayer et al. (2000b) sitúa el manejo de las emociones como la habilidad más importante. Bar-On (1997) incluye elementos de autorregulación en varias de sus habilidades, como el control de los impulsos y la flexibilidad, mientras que Goleman (1995) menciona la capacidad de controlar las propias emociones.

Se puede señalar que la regulación emocional es la piedra angular de la inteligencia emocional, pues de nada serviría reconocer las emociones propias o de los demás si no se pueden manejar de manera adecuada. Por ejemplo, durante la adolescencia la tolerancia a la frustración, el manejo de la ira, la capacidad de retrasar gratificaciones, las habilidades de afrontamiento de situaciones de riesgo, el desarrollo de la empatía y demás conductas que están relacionadas con la regulación emocional pueden convertirse en formas de protección primaria inespecífica ante diversas conductas de riesgo típicas de la edad, tales como las adicciones, el manejo irresponsable de la sexualidad, entre otros (Bisquerra, 2000).

Sin embargo, Palomera, Salguero y Ruíz-Aranda (2012) resaltan también la importancia de la percepción emocional como predictor estable del ajuste psicosocial, al encontrar que los adolescentes con mayor habilidad para identificar cómo se sienten las personas de su entorno, utilizan dicha información no sólo para mostrar empatía hacia

ellos, o para ayudarlos a regular sus emociones, sino para modificar su propia conducta y adecuarse mejor a las relaciones sociales. En ese sentido, la percepción emocional interpersonal se ha relacionado de forma general con un mayor conocimiento emocional y una mejor regulación de las emociones.

Por su parte, Limonero, Tomás, Fernández, Gómez y Ardilla (2012) en un estudio de tipo cuantitativo administraron un cuestionario a 254 estudiantes, así como la escala de inteligencia emocional (TMMS-24), además de la escala de estrategias resilientes (BRCS) y la correspondiente a la satisfacción con la vida (SWLS) y comprobaron que las personas con mayores niveles de regulación emocional, manifestaron estar más conformes o satisfechas con su vida.

Asimismo, Fernández-Berrocal, Alcaide y Extremera (2006) comprobaron que los adolescentes que tienen una habilidad más elevada para regular sus estados emocionales presentan menos ansiedad y depresión aplicando el TMMS-24, así como el *White bear suppression inventory* (WBSI), el *Beck depression inventory* (BDI) y otros instrumentos a 250 adolescentes.

Dado que el contexto educativo es uno de los ambientes más importantes en donde viven experiencias emocionales los adolescentes (Zhao, 2012), resulta esencial que en la escuela secundaria se diseñen estrategias didácticas y diseños curriculares apropiados para fortalecer la regulación emocional de los estudiantes. Al respecto, Gross (2007) en su modelo de autorregulación emocional, menciona la importancia de la selección de situaciones, la modificación de las mismas, el despliegue de la atención, el cambio cognitivo y la modulación de las respuestas como estrategias válidas y efectivas.

Finalmente, a partir de los fundamentos teóricos analizados previamente y conforme al contexto en el cual se realizará el presente estudio, es pertinente formular la siguiente pregunta de investigación: ¿de qué manera se favorece el desarrollo de la inteligencia emocional en los alumnos de nivel secundaria? En el siguiente capítulo se detallará el planteamiento del problema.

2. Planteamiento del problema

En el presente capítulo se establece cuál es el problema que se pretende resolver en esta investigación. De manera inicial se presentan los antecedentes del mismo, a fin de formular el planteamiento a través de una pregunta principal, las interrogantes derivadas de la misma y los objetivos que se pretende alcanzar. Además, se presenta la relevancia y pertinencia del problema, así como una breve referencia al contexto donde se realizará el estudio.

2.1. Antecedentes

Durante los últimos siglos se tuvo una idea permanente de lo que era una persona inteligente: aquella que dominaba las materias académicas y obtenía altas calificaciones en la escuela, así como puntuaciones elevadas en las pruebas de inteligencia. Sin embargo, durante las últimas décadas dicha visión entró en crisis por diversas razones, una de ellas fue el constatar que dicha inteligencia académica no era suficiente para alcanzar el éxito en la vida ni la satisfacción con la misma (Matthews, Zeidner & Roberts, 2004). Así, las habilidades emocionales y sociales tomaron importancia y apareció el concepto de inteligencia emocional del cual se habló en el capítulo anterior y que es la base de la presente investigación.

2.2. Definición del problema

Con el paso de los años se ha encontrado que las personas emocionalmente inteligentes tienden a desempeñarse mejor en múltiples aspectos de la vida en comparación a aquellos con menor habilidad. Suelen ser individuos con una personalidad más sana, más productivos y con relaciones más satisfactorias. Por ello, es razonable asumir que si se quieren construir organizaciones, comunidades y sociedades más efectivas, productivas y humanas se necesita formar individuos social y emocionalmente inteligentes (Bar-On, Maree & Elias, 2007).

Tomando en cuenta lo arriba expuesto, se puede afirmar que cualquier esfuerzo encaminado al pleno desarrollo del ser humano debe de prestar especial atención al adecuado manejo de las emociones como una habilidad esencial digna de ser moldeada.

Por ello, las instituciones educativas de nivel secundaria orientadas a brindar una formación integral a sus alumnos necesitan hacer una revisión seria respecto a las acciones que implementan para dicho fin. Además de que en nuestro país la Secretaría de Educación Pública en su actual Plan de Estudios 2011 exige que en todos los niveles de educación básica se desarrollen competencias para la vida, entre las cuales se encuentra el manejo de situaciones para lo cual las habilidades emocionales son imprescindibles. A partir de lo anterior, se formuló la pregunta general de investigación de este proyecto: ¿existen estrategias que favorezcan el desarrollo de la inteligencia emocional en una secundaria privada del Estado de Querétaro?

De la anterior interrogante, derivaron las siguientes preguntas subordinadas:

- ¿Cuáles son las estrategias utilizadas para desarrollar la inteligencia emocional en los alumnos de secundaria?
- ¿Se consideran los maestros emocionalmente inteligentes para moldear dicha competencia en sus alumnos?
- En cuanto a la regulación emocional de sus emociones, ¿cómo se perciben a sí mismos los estudiantes de secundaria?
- ¿Cuáles herramientas consideran los alumnos que la escuela les podría brindar para aprender a manejar adecuadamente sus emociones?

2.3. Objetivos

El objetivo general de este proyecto consiste en: conocer cómo se desarrolla la inteligencia emocional en una secundaria privada del Estado de Querétaro.

Los objetivos específicos son:

1. Identificar las estrategias que se utilizan para desarrollar la inteligencia emocional en los estudiantes de secundaria e indagar si ellos las consideran eficaces.
2. Determinar si los maestros se consideran aptos para moldear las habilidades en el manejo de emociones de sus alumnos.
3. Conocer cómo se perciben a sí mismos los estudiantes de secundaria, en cuanto a la regulación de sus emociones.

4. Identificar cuáles son las herramientas que los alumnos quisieran que la escuela les brindara para mejorar su manejo de emociones.

2.4. Justificación

El manejo adecuado de las emociones es una habilidad que debe ser fomentada permanentemente, puesto que la manifestación de las mismas tiene un impacto notable en diversos aspectos de la vida personal y social de los seres humanos. *Saber regular* las emociones implica un amplio rango de procesos relacionados que, finalmente, tienen como meta lograr una adaptación al entorno con el menor costo personal. Sin embargo, siendo un tema tan importante, no se ha analizado y estudiado teóricamente en el ámbito educativo, sino hasta hace un par de décadas (Fernández y Pastor, 2008).

De ahí se desprende la importancia de explorar cómo las instituciones educativas promueven el desarrollo de la inteligencia emocional de sus alumnos y si las estrategias implementadas son eficaces y suficientes; sobre todo si lo que se busca es el desarrollo integral de las personas. Además, es pertinente enfatizar que los objetivos académicos no pueden alcanzarse a menos que el ambiente social y emocional sea el adecuado (Brackett, Reyes, Rivers, Elbertson, & Salovey, 2011).

Fuera del contexto escolar, el adecuado manejo de las emociones tiene un impacto positivo en la vida cotidiana. Está comprobado que los estados emocionales inciden en el comportamiento y éstos en la emoción, y que ambos se pueden regular a través de la cognición (Bisquerra, 2008). Así, muchos de los problemas de impulsividad, violencia e intolerancia a la frustración que se perciben frecuentemente en los adolescentes podrían prevenirse.

2.5. Delimitación del estudio

El estudio planteado se llevó a cabo en la secundaria del Instituto Bilingüe Victoria ubicado en Tequisquiapan Querétaro durante el ciclo escolar 2014-2015. La muestra comprendió un total de 18 alumnos de secundaria (6 de cada grado), cuyas edades oscilan entre los 12 y 15 años. Para su elección se tomó en cuenta la opinión de 2

maestros que habían enseñado a cada uno de los grupos al menos por 2 años, quienes de manera conjunta y basándose en su interacción con ellos nominaron a 3 alumnos de cada grado que se destacaban por ser emocionalmente inteligentes, considerando las principales características de dicha habilidad mencionadas por Mayer, Salovey y Caruso, (2004) que les fueron proporcionadas y descritas a través de una guía. Los participantes restantes fueron elegidos al azar, procurando que hubiera un número similar de hombres y mujeres. Dicha muestra representa el 14% del total de la población de la secundaria la cual es de 128 alumnos. Además, se aplicó un cuestionario a 10 de los 22 maestros de la plantilla de personal (el 45%), los cuales se caracterizan por tener un mínimo 2 años trabajando en la institución, para explorar cómo se enseña o moldea la competencia analizada.

El Instituto Bilingüe Victoria es un centro educativo que combina los programas nacionales con los británicos desde preescolar hasta preparatoria, buscando el desarrollo integral de los alumnos donde los aspectos emocionales (educación basada en valores) que se analizarán en este trabajo tienen la misma importancia que los intelectuales, sociales, culturales, físicos, etcétera.

En cuanto a la delimitación metodológica, se trata de un estudio de tipo cualitativo, en el cual se involucra la recolección de datos utilizando técnicas que no pretenden medir ni asociar las mediciones con números, tales como la observación no estructurada, las entrevistas abiertas, entre otras. Además, los estudios de este tipo no pretenden generalizar de manera intrínseca los resultados a poblaciones más amplias, ni necesariamente obtener muestras representativas (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

A manera de limitantes, en este estudio se encontró que la disponibilidad de tiempo de los maestros era reducida, lo cual dificultó el avance en el trabajo con los cuestionarios. Respecto a los alumnos, hubo casos en los cuales algunos de ellos se negaron a participar y se tuvo que invitar a otros para completar la muestra planeada.

Finalmente, en el presente capítulo se describió el planteamiento del problema a partir de la importancia del desarrollo de la inteligencia emocional, por parte de la labor que realizan las instituciones educativas. En este sentido, se consideró una secundaria

privada del Estado de Querétaro. Asimismo, se presentaron los objetivos de la indagación, su justificación y la delimitación del estudio.

3. Método

Para realizar la presente investigación respecto al desarrollo de la inteligencia emocional al interior de una institución educativa se eligió un método de tipo fenomenológico de carácter cualitativo. Los enfoques de este tipo permiten describir y comprender una realidad específica, permitiendo cierta flexibilidad a pesar de que el diseño tenga especificaciones exactas y precisas (Valenzuela y Flores, 2012).

En el presente capítulo se explican los detalles de la metodología arriba citada, tales como las características principales de los participantes y de los instrumentos utilizados. También se explican los procesos seguidos para la recolección de datos y las estrategias implementadas para el análisis de los mismos.

3.1. Población y muestra.

3.1.1. Los estudiantes. En el estudio participaron 6 alumnos de cada grado escolar de la secundaria del Instituto Bilingüe Victoria de Tequisquiapan Querétaro, cuyas edades son comprendidas entre los 12 y 15 años, siendo así un total de 18 de los 128 inscritos (14%). La unidad de análisis fue en primera instancia elegida por conveniencia, debido a la facilidad que representó el hecho de laborar en dicha institución. En el caso de los participantes se hizo una selección no probabilística, en la cual la elección de la muestra no obedeció a procedimientos mecánicos sino a una toma de decisiones basada en ciertos criterios útiles para la investigación, buscando así contar con personas con características específicas (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

Siendo así, se pidió a 2 maestros de cada grado que de manera consensuada eligieran 3 alumnos que se destacaran de entre los demás por sus habilidades en el adecuado manejo de las emociones. Dichos maestros tenían la característica de haber trabajado con los alumnos un mínimo de 2 años, para de esa manera asegurar una apreciación fundamentada en una interacción constante a través de dicho periodo de tiempo. Los otros 3 alumnos de cada grado sí fueron elegidos de manera aleatoria, por medio de una tómbola.

3.1.2. Los docentes. En este aspecto es importante señalar que el Instituto Bilingüe Victoria, al ser un colegio internacional, cuenta con personal de diversas partes del mundo tales como Inglaterra, Irlanda, Canadá y Australia, entre otras. Por ello, para la selección de los 10 maestros que participaron en la investigación (de 22 que son en total) se buscó que la mitad fueran mexicanos y la otra mitad extranjeros, y que además tuvieran un mínimo de 2 años trabajando en la institución para garantizar en la medida de lo posible un conocimiento pleno de la vida y las actividades al interior de la misma. Una vez que se tuvieron los listados de los docentes que cumplían con dichas características se procedió a hacer una selección aleatoria también por medio de una tómbola.

3.2. Instrumentos

Para la recolección de datos respecto al desarrollo de la inteligencia emocional en alumnos de secundaria se diseñaron 2 cuestionarios, los cuales constituyen un conjunto de preguntas estructuradas, enfocadas y estandarizadas que se responden en un formulario impreso o a través de medios electrónicos (Valenzuela y Flores, 2012). Las características principales de dichos instrumentos se describen a continuación.

3.2.1. Cuestionario de desarrollo de competencias. Este instrumento fue diseñado específicamente para la presente investigación tomando en cuenta las variables por estudiar y los objetivos de la misma. Tuvo como característica destacada el contar con 15 preguntas abiertas, lo cual ayudó a obtener información más amplia al permitir profundizar en la opinión de los participantes (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

Lo que se buscó al diseñar esta herramienta fue explorar las percepciones de los alumnos respecto a la manera en la que desarrollan la competencia seleccionada y la influencia que tiene la institución educativa a la que pertenecen en ello, al identificar las actividades y condiciones del ambiente escolar que consideran favorecedoras así como aquellas que tienen un impacto negativo. También se pretendía conocer qué nivel de inteligencia emocional creen tener y la importancia que le dan a la misma en su vida cotidiana.

El cuestionario fue auto-administrado por los participantes y al contar con las respuestas de todos los alumnos de la muestra se empezó con el proceso de clasificación de las mismas ya que en cuestionarios de preguntas abiertas no se puede hacer previamente. Para dicho fin se encontraron y nombraron los patrones generales de respuesta, los cuales después fueron agrupados en categorías de análisis.

3.2.2. Cuestionario de enseñanza de competencias. De manera similar al cuestionario para los estudiantes, este instrumento también fue diseñado específicamente para la presente investigación y comparte las mismas características: constó de 15 preguntas abiertas, fue auto-administrado por los participantes y el proceso de clasificación de respuestas fue posterior a la aplicación del mismo. Es importante señalar que a los 5 maestros extranjeros se les tradujo el cuestionario y se les permitió contestar en inglés. Más adelante se hizo la traducción de sus respuestas para el análisis correspondiente.

Con este instrumento se buscó explorar las percepciones de los maestros respecto a la inteligencia emocional de sus alumnos, así como conocer la manera en la que ellos propician el desarrollo de la misma a través de actividades específicas o fomentando cierto tipo de ambiente dentro del aula. Además, se buscó saber si ellos se consideraban emocionalmente inteligentes como para moldearlo en sus alumnos.

En cuanto a la validación de ambos instrumentos se analizó su contenido con el apoyo de un asesor experto, y se corroboró que incluyeran la mayoría de los componentes esenciales respecto al desarrollo de la competencia elegida asegurando así que se obtendría la información pertinente y necesaria para responder las preguntas de la investigación. También se revisó la validez de constructo al cotejarlo con la teoría existente.

3.3. Procedimientos

Para poder transformar las respuestas de los cuestionarios en información que permitiera responder el problema planteado se utilizó la técnica de análisis de contenido, con la cual el mensaje se convierte en algo susceptible de describir y analizar

(Hernández, Fernández y Baptista, 2010). Es importante mencionar que como primer paso y para poder llevar a cabo este estudio se solicitó autorización escrita a la dirección del colegio, la cual fue otorgada; así como el consentimiento expreso de cada uno de los participantes. En el caso de los alumnos, al ser menores de edad, también se pidió la aprobación de sus padres.

Una vez que se tuvieron las autorizaciones correspondientes se procedió a la colección de datos al aplicar los cuestionarios a los participantes. Después se redujeron los resultados al hacer la codificación pertinente, en la cual se seleccionaron los enunciados que contestaban las preguntas y se descartó la información no relevante, segmentando y etiquetando los textos para formar descripciones y temas amplios en los datos. En este sentido cabe mencionar que aunque en el análisis inicial se subdividen los datos, la meta final es generar una gran fotografía (Valenzuela y Flores, 2012).

Un siguiente paso consistió en desplegar los datos a través de la elaboración de tablas con la ayuda de un programa computacional, con lo cual fue posible hacer un vaciado y organizar las categorías de las respuestas pudiendo así iniciar con el análisis que se detalla a continuación.

3.4. Estrategia de análisis de datos

Una vez que se hizo la colección de datos, la reducción de los mismos y su clasificación por categorías se procedió al análisis, en el cual se hicieron comparaciones entre las respuestas de los participantes para poder encontrar similitudes y diferencias, tanto dentro de cada grupo (alumnos y maestros) como entre ellos. El hecho de tener dentro de la muestra a estudiantes con habilidades de manejo emocional destacadas y otros que no, así como maestros mexicanos y extranjeros permitió contar con variables que generaron un análisis más enriquecido.

Por otro lado, el haber diseñado los dos cuestionarios en consideración a las mismas variables permitió tener puntos en común para hacer las interconexiones y triangulaciones necesarias y lograr establecer inferencias válidas y confiables; todo ello con la finalidad de lograr proponer más adelante un modelo de correlaciones que permita

dar respuesta a las preguntas que orientaron esta investigación. Lo anterior hace referencia al análisis interpretativo, en el cual el investigador saca sus propias conclusiones a partir de los resultados, mismas que pueden diferir de las de otro investigador (Valenzuela y Flores, 2012).

Todo lo anterior se apoyó con algunas técnicas cuantitativas de estadística descriptiva, a través de las cuales se obtuvieron porcentajes respecto a la frecuencia de respuesta en cada uno de los rubros del cuestionario, con lo cual se prepararon tablas y gráficas con los principales resultados, los cuales se presentan en el siguiente capítulo.

4. Resultados

El propósito de este capítulo es presentar los datos más relevantes obtenidos durante el trabajo de campo, así como su interpretación a la luz del marco teórico. Todo ello con la finalidad de dar una respuesta argumentada al problema planteado en este estudio. El capítulo se compone de tres secciones: en la primera se analizan los resultados de los cuestionarios aplicados a los profesores, en la segunda se sintetizan e interpretan las respuestas de los alumnos, y por último se hace una discusión general haciendo alusión a las coincidencias y diferencias encontradas en ambos grupos y tomando como base el objetivo general de la investigación.

Tal como se explicó en el capítulo anterior, para indagar si existen estrategias que favorezcan el desarrollo de la inteligencia emocional en el Instituto Bilingüe Victoria del estado de Querétaro se aplicaron un par de cuestionarios a una muestra de 9 maestros y 18 estudiantes de la institución, todo ello con el objetivo de explorar sus apreciaciones y recabar información que fuera útil para la investigación. Dichos instrumentos constaron de 15 preguntas abiertas y después de coleccionar los datos, reducir los mismos y codificarlos, a continuación se presenta su análisis.

4.1. El desarrollo de la inteligencia emocional desde el punto de vista de los maestros.

Como primer punto, es importante destacar que aunque el objetivo inicial de la investigación era aplicar el cuestionario a 5 maestros mexicanos y 5 maestros extranjeros que tuvieran un mínimo de 2 años trabajando en la institución, dicha muestra se vio reducida a un total de 9 docentes, debido a que uno de ellos se negó a participar a último momento. Además, no fue posible compensar dicha carencia ya que los pocos maestros extranjeros que cumplían con el requisito de antigüedad no tuvieron la disponibilidad para participar dada su carga de trabajo. A pesar de lo anterior, los datos obtenidos fueron suficientes para el propósito de este estudio.

En la siguiente tabla se presentan algunas de las características más relevantes de los integrantes de la muestra.

Tabla 1. Características principales de la muestra de maestros que participaron en la investigación (Datos recabados por el autor).

Identificación	Edad	Procedencia	Años de trabajar en la institución	Cargos o áreas en las cuales se desempeña
M1	56	Inglaterra	22	Dirección de secundaria. Maestra de literatura.
M2	66	Inglaterra	22	Director adjunto de preparatoria. Maestro de física y tecnología.
M3	28	Inglaterra	4	Asistente de dirección de preparatoria. Maestro del área de humanidades.
M4	40	Inglaterra	7	Maestra de matemáticas.
M5	49	México	10	Directora técnica de secundaria. Maestra de español.
M6	51	México	9	Asistente de dirección de secundaria. Maestra del área de humanidades.
M7	26	México	4	Maestro de matemáticas.
M8	42	México	12	Maestra del área de humanidades.
M9	52	México	12	Maestra de química.

Como se puede apreciar en la tabla 1, el rango de edad de los participantes oscila entre los 26 y los 66 años, y el tiempo de antigüedad varía entre los 21 años (son los maestros propietarios y fundadores de la institución) y los 4 años. Además, se tiene a 6 mujeres y 3 hombres. Cabe mencionar que en un inicio se consideró hacer un análisis por separado de los maestros nacionales y los extranjeros, sin embargo al hacer la reducción de datos se detectó que sus respuestas a los cuestionarios no tenían diferencias significativas que justificaran dicha acción, así que se decidió manejarlos como un solo grupo.

Respecto a sus ideas iniciales sobre lo que es la inteligencia emocional, el 78% de los maestros la relacionó con el control de las emociones, lo cual coincide con la habilidad que Mayer, Salovey y Caruso (2004) en su modelo de cuatro ramas llaman

regulación emocional. Para ellos, la regulación emocional representa el nivel más alto de habilidades emocionales e involucra necesariamente el resto de la personalidad del individuo, al manejar las emociones en el contexto de sus metas, su autoconocimiento y su conciencia social.

Por otro lado, en cuanto a las otras habilidades que abarca la inteligencia emocional desde el punto de vista de Mayer, Salovey y Caruso (2004), sólo un participante identificó la percepción emocional, mientras que 2 de ellos hicieron referencia al uso de la emoción para facilitar el pensamiento.

Una vez que se supo cuáles eran sus nociones sobre lo que es la inteligencia emocional, se les preguntó si ellos se consideran emocionalmente inteligentes como para moldear dicha habilidad en sus alumnos. Ante esta interrogante, la cual es una de las principales preguntas de investigación de este trabajo, sus respuestas fueron variadas y se sintetizan a continuación.

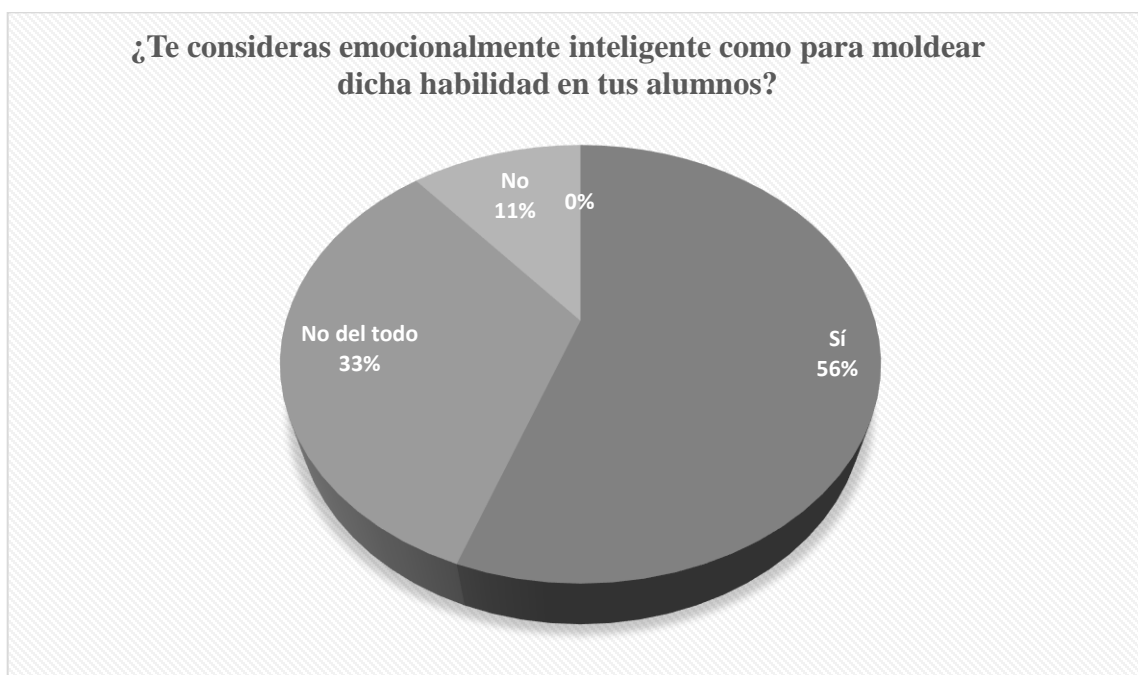


Figura 1. Autopercepción de los maestros respecto a su habilidad para manejar sus emociones.

Es importante señalar que quienes sí se consideraron emocionalmente inteligentes hicieron algunas aclaraciones, por ejemplo que aunque nunca han recibido capacitación en el tema creen que el paso de los años los ha ayudado a lograr un mejor manejo de sus emociones, o que es una habilidad que nunca terminarán de desarrollar plenamente; incluso que aunque se consideran emocionalmente inteligentes saben que a veces les resulta difícil reaccionar de la mejor manera. Este hallazgo coincide con lo encontrado por Márquez-González, Fernández de Trocóniz, Montorio y Losada (2008), ya que fueron los participantes con mayor edad quienes refirieron tener mayor control emocional.

Siguiendo con sus percepciones respecto a su propia inteligencia emocional, al preguntárseles en qué aspectos de su vida consideraban que les era útil saber manejar adecuadamente sus emociones, los resultados obtenidos fueron:

Tabla 2. Aspectos de la vida en que el adecuado manejo de las emociones es útil a los maestros.

Respuestas obtenidas:	Frecuencia con la que se obtuvo dicha respuesta:
En todos los aspectos.	7
En las relaciones con los demás	4
En mi profesión	4
En los deportes	1
Con mi familia	1
Cuando estoy bajo mucha presión	1

Tal como se refiere en la tabla 2, el 78% de los encuestados aseguraron que el adecuado manejo de las emociones les es útil en todos los aspectos de su vida, haciendo énfasis en el aspecto profesional el 44% de ellos. Si se toma en cuenta que Merrit, Wanless, Rimm-Kaufman, Cameron y Peugh (2012) comprobaron que un mayor apoyo emocional del maestro incide significativamente en un mayor autocontrol por parte de los alumnos, puede afirmarse que los maestros que están más sensibilizados respecto a la

importancia que tiene la inteligencia emocional son más propensos a mostrar una actitud que favorezca el desarrollo de la misma en sus alumnos.

Otro aspecto importante a señalar es que al 78% de los maestros les interesaría recibir capacitación respecto al tema por parte de la escuela a través de cursos, asesorías o talleres. Mientras que un 22% tiene dudas respecto a si ese tipo de entrenamiento en el área del manejo de las emociones es efectivo.

En cuanto a si existen estrategias en el Instituto Bilingüe Victoria para desarrollar en sus alumnos el adecuado manejo de las emociones, lo cual es la pregunta medular de esta investigación, el 89% de los maestros respondieron afirmativamente. En la tabla que se presenta a continuación se enlistan las estrategias mencionadas y el grado de efectividad que consideran que tienen.

Tabla 3. Estrategias existentes en el Instituto Bilingüe Victoria para desarrollar la inteligencia emocional de sus alumnos y grado de efectividad de las mismas.

Maestro	Estrategias identificadas:	Comentarios respecto a su efectividad.
M1	SEAL Programa AMISTAD Sistema de tutorías Departamento SEN	Buena
M2	SEAL Sistema de tutorías	Buena
M3	SEAL	Su efectividad depende de quien imparte el curso.
M4	Ninguna	-
M5	SEAL Programa AMISTAD Eventos como la noche de biblioteca, el día deportivo, la noche musical. Los campamentos y salidas.	Buena
M6	SEAL Programa AMISTAD	Buena
M7	SEAL	Es un programa ambicioso que tiene potencial.
M8	SEAL Programa AMISTAD	Buena
M9	Programa AMISTAD Departamento SEN	No especifica.

El programa *Social and Emotional Aspects of Learning* (en adelante SEAL) fue mencionado por el 78% de los encuestados, el programa AMISTAD -cuya finalidad es desarrollar la resiliencia como estrategia para prevenir la depresión y la ansiedad- por el 56%, el Departamento de Necesidades Educativas Especiales (SEN por sus siglas en inglés) por el 22% al igual que el sistema de tutorías. Además, en términos generales se consideró que son estrategias con buena efectividad.

Con estos resultados se puede comprobar que el Instituto Bilingüe Victoria sí tiene estrategias específicas para desarrollar la inteligencia emocional de sus alumnos, las cuales fueron adoptadas principalmente del sistema educativo británico. Pero independientemente de los programas implementados para dicho fin, los maestros consideraron que dentro del aula se suelen llevar a cabo actividades de manera cotidiana que también inciden en el desarrollo de dicha habilidad. En la tabla 4 se enlistan las que se mencionaron.

Tabla 4. Actividades dentro del aula que propician el desarrollo de la inteligencia emocional de los alumnos desde el punto de vista de los maestros.

Actividad	Frecuencia con la que se obtuvo dicha respuesta.
Trabajo en equipo	5
Debates	4
Participación activa en clase respetando tanto los turnos como las opiniones de los demás.	2
Escritura creativa	1
Reflexiones	1
Juego de roles	1

Es importante señalar que el 56% de los maestros cree que el trabajo en equipo propicia el adecuado manejo de las emociones, lo cual no necesariamente coincide con la percepción de los alumnos como se analizará en el siguiente apartado. Aún así, es ineludible que la interacción con otros para lograr un objetivo pone en juego muchas de las competencias emocionales que propone Bar-On (1997) en su modelo multifactorial,

tales como las habilidades intrapersonales, las interpersonales, la adaptabilidad, el manejo del estrés y el estado de ánimo.

4.2. El desarrollo de la inteligencia emocional desde el punto de vista de los alumnos.

Además de encuestar a los maestros también se aplicó un cuestionario a 6 estudiantes de cada grado escolar, siendo la muestra de 18 alumnos en total. La mitad de ellos fueron elegidos de manera no probabilística debido a que se pretendía contar con la participación de jóvenes que fueran reconocidos por sus maestros como personas que se destacaran de sus compañeros por su adecuado manejo de las emociones, mientras que la otra mitad de la muestra fue elegida de manera aleatoria. Sus edades oscilan entre los 12 y 15 años.

Un primer análisis que se puede hacer es que de los 9 alumnos elegidos por sus maestros debido a su habilidad para regular sus emociones el 44% fueron mujeres y el 66% hombres. Esto no coincide con lo encontrado en diferentes investigaciones, por ejemplo la de Mestre, Guil, Lopes, Salovey y Gil-Olarte (2006), ya que en su estudio las mujeres fueron quienes se destacaron por su inteligencia emocional, su capacidad para manejar conflictos y adaptarse social y académicamente a la escuela.

Al explorar sus nociones respecto a lo que es la inteligencia emocional, el 100% de la muestra la relacionó con la capacidad de controlar sus emociones. Esto es muy importante pues la regulación de las mismas se destaca en las 3 principales teorías sobre el tema. Como se mencionó anteriormente, el modelo de las cuatro ramas de Mayer, Salovey y Caruso (2000b) sitúa el manejo de las emociones como la habilidad de mayor jerarquía. Bar-On (1997) incluye elementos de autorregulación en varias de sus habilidades, como el control de los impulsos y la flexibilidad, mientras que Goleman (1995) menciona la capacidad de controlar las propias emociones.

En cuanto a la percepción que tienen de su habilidad para manejar emociones, sí hubo diferencias entre el grupo de alumnos elegido por sus maestros al destacarse en esa área y el grupo elegido aleatoriamente, tal y como se muestra en las siguiente gráfica.

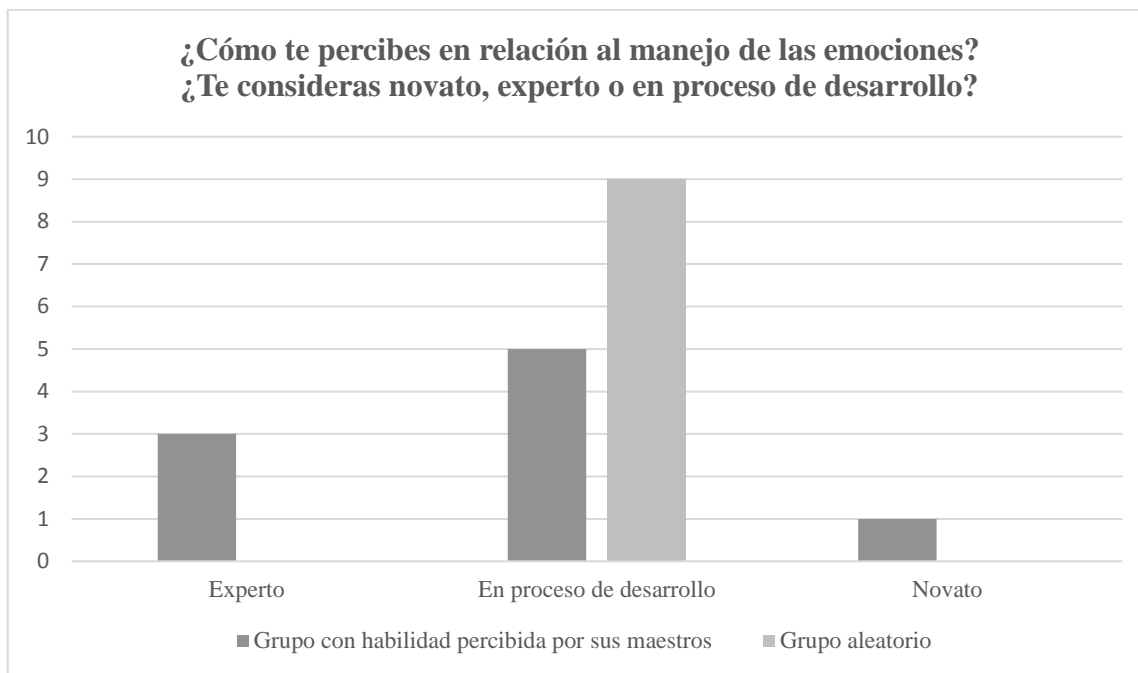


Figura 2. Autopercepción de los alumnos respecto al manejo de las emociones.

Como se puede observar en la figura 2, el 100% de los alumnos del grupo aleatorio se considera en proceso de desarrollo, mientras que en el grupo con habilidad percibida por sus maestros el 33% se consideran expertos. “He tenido muchas experiencias en mi vida que me han ayudado a controlar y manejar mis emociones” dijo uno de ellos. Sin embargo, también en ese grupo hubo quien se consideró novato: “porque tengo muchas cosas todavía por aprender a controlar y manejar adecuadamente”.

Al preguntárseles en dónde han desarrollado más la habilidad para manejar sus emociones, el 61% contestó que en su familia, lo cual coincide con lo que Vivas (2003) afirma al establecer que el desarrollo de las habilidades que abarca la inteligencia emocional comienza en el hogar, principalmente a través de las interacciones adecuadas entre padres, hijos y hermanos. Sin embargo, el 39% restante contestó que en la escuela, al relacionarse con sus amigos, compañeros y maestros, lo cual posiciona a este espacio como otro de los pilares importantes en la formación integral de las personas.

A diferencia de los maestros, quienes pudieron identificar con claridad cuáles son las estrategias implementadas en la institución para el desarrollo de la inteligencia

emocional de los alumnos, éstos consideran que son otro tipo de actividades dentro del salón de clases las que los ayudan a manejar sus emociones de manera adecuada. Sus respuestas se sintetizan en la tabla 5.

Tabla 5. Actividades que los alumnos consideran les han ayudado a manejar adecuadamente sus emociones.

Actividad	Frecuencia con la que se obtuvo dicha respuesta:
Platicar sobre el tema de las emociones (compartir experiencias, escuchar a los demás y reflexionar al respecto).	10
Trabajar en equipo.	4
Trabajar con el Programa AMISTAD.	2
Las actividades deportivas.	1
Las actividades del programa SEAL que trabajamos en periodo de tutoría	1

Aunque el 17% de los alumnos encuestados sí mencionaron estrategias medulares de la institución para el desarrollo de la inteligencia emocional tales como los programas SEAL, AMISTAD y los periodos de tutoría, son los momentos en los que pueden hablar y reflexionar sobre el tema de las emociones los que el 56% consideran más útiles. Además, cabe destacar que el 22% sí cree que los trabajos en equipo ayudan a desarrollar la habilidad de regulación emocional, tal como lo perciben los maestros. Sin embargo, al preguntárseles sobre qué actividades impiden o dificultan el control de las mismas, el 32% mencionó también los trabajos en equipo.

Con base en lo anterior se puede interpretar que las actividades de tipo colaborativo son un área de oportunidad en la cual los adolescentes, al entrar en contacto con sus pares con el objetivo de sacar adelante una tarea específica, pueden desarrollar su inteligencia emocional. Sin embargo, como toda experiencia de tipo interpersonal, las probabilidades de tener que lidiar con contratiempos y desavenencias son muchas y pueden ocasionar frustración y descontrol, pero son precisamente ese tipo de situaciones las que permiten desplegar y desarrollar todo tipo de habilidades.

Respecto al papel que los maestros juegan en el desarrollo del manejo emocional de sus alumnos, el 56% de los encuestados coincidió en que es su autocontrol el que los

ayuda a ellos a aprender a autorregularse. “Cuando no entendemos algo se calman y nos ayudan sin desesperarse”, “intentan mantener la calma aunque los alumnos puedan ser irritantes”, “mantienen una actitud centrada y no se dejan influir por los alumnos”, son algunas de las opiniones de los estudiantes. Además, el 22% consideró que los maestros que se muestran abiertos, generan confianza y están dispuestos a escucharlos influyen positivamente en el desarrollo de su inteligencia emocional.

Si se retoma la idea de que los alumnos manifestaron la importancia que tiene para ellos el contar con espacios en los cuales se pueda platicar sobre el tema de las emociones, resulta lógico pensar que son los maestros interesados en establecer una relación de confianza los que se muestran abiertos a escucharlos. Sin embargo, no se puede perder de vista que en la práctica educativa muchas veces no se logra concretar dicha vinculación pues los maestros se suelen sentir presionados por cubrir contenidos teóricos, lo cual los orilla a enfocarse en la trasmisión de conocimientos.

Para finalizar, la última pregunta por responder de esta investigación tiene como objetivo identificar cuáles herramientas consideran los alumnos que la escuela les podría brindar para aprender a manejar adecuadamente sus emociones. Las propuestas se sintetizan en la tabla 6.

Tabla 6. Acciones que a los alumnos les gustaría que la escuela implementara para poder desarrollar de mejor manera su manejo emocional.

Acción	Frecuencia con la que se obtuvo dicha respuesta
Abrir espacios de expresión para poder compartir experiencias.	5
Dar pláticas sobre el tema.	3
Implementar más programas como AMISTAD.	1
Que todos los alumnos tengan oportunidad de hablar con la psicóloga una vez al mes.	1
Que los maestros presten más atención a lo que sucede fuera de la materia que dan.	1
Poner música relajante durante los exámenes.	1
Organizar actividades en las cuales se presenten circunstancias en las que se necesite manejar de manera correcta las emociones.	1
Sí me gustaría que se hiciera algo pero no se me ocurre nada.	1
Nada	4

Aunque el 22% afirmó que no les gustaría que la escuela hiciera algo más para ayudarlos a manejar adecuadamente sus emociones puesto que, en palabras de uno de los encuestados “ya existe el ambiente de confianza que se necesita”, un 28% dijo que

abrir espacios para poder compartir experiencias les ayudaría a desarrollar más dicha habilidad. Además, otro 17% propuso que se dieran pláticas sobre el tema. Lo anterior coincide con lo presentado en la tabla 5, ya que lo que los alumnos consideran más beneficioso es precisamente contar con ese tipo de oportunidades que les ayudan a reflexionar y abrirse a otros puntos de vista.

4.3. Discusión de los resultados obtenidos para dar respuesta a la pregunta de investigación.

Tal como lo afirma el informe Delors (1996), aunque la educación tradicional se ha centrado en el desarrollo del intelecto con un marcado olvido de lo emocional, durante mucho tiempo se ha planteado la necesidad de una educación integral, en tanto que deben desarrollarse todas las dimensiones del individuo. Así, contar con estrategias que permitan desarrollar la inteligencia emocional de los alumnos resulta clave, ya que es una competencia de tipo interpersonal (González y Wagenaar, 2003) necesaria para adaptarse a una gran variedad de situaciones y para seguir aprendiendo a lo largo de la vida.

En la siguiente tabla se hace un análisis de las coincidencias y diferencias entre las apreciaciones de los maestros y los alumnos encuestados del Instituto Bilingüe Victoria respecto al desarrollo de la inteligencia emocional, con el objetivo de encontrar parámetros que ayuden a entender el fenómeno estudiado tomando en consideración ambas perspectivas. De esa manera, se pretende tener una visión más completa del fenómeno para encontrar las respuestas a las preguntas planteadas en la presente investigación.

Tabla 7. Coincidencias y diferencias entre las apreciaciones de los alumnos y maestros del Instituto Bilingüe Victoria respecto al desarrollo de la inteligencia emocional.

Coincidencias	Diferencias
Tanto maestros como alumnos coinciden con que la inteligencia emocional está principalmente relacionada con el control de las emociones.	Los maestros identifican con claridad los programas que dentro de la institución se imparten para desarrollar el adecuado manejo de las emociones, no así los alumnos.
Los maestros son conscientes de que su adecuado manejo emocional es clave para ayudar a sus alumnos a desarrollar dicha habilidad y ellos refieren lo mismo: el autocontrol que muestran los maestros los ayuda a aprender a regularse.	El 56% de los maestros consideran que dentro del aula el trabajo colaborativo ayuda a los alumnos a aprender a manejar adecuadamente sus emociones, mientras que ellos refirieron que es más lo que se los dificulta (32%) que lo que les ayuda (22%).

En el caso del Instituto Bilingüe Victoria, sí existen estrategias específicas para el desarrollo de la inteligencia emocional de sus alumnos, tales como el programa SEAL y AMISTAD (de procedencia británica y australiana respectivamente). Sin embargo, aunque los docentes los tienen muy presentes, para los alumnos resultan de mayor importancia otro tipo de actividades de tipo cotidiano que implican cercanía con sus maestros y la posibilidad de sentirse escuchados y orientados. De esa manera, se confirma la importancia del rol de los mismos como mediadores esenciales en las habilidades emocionales de los estudiantes, o incluso en los conflictos que se presentan entre ellos.

Por otro lado, la integración del desarrollo de las habilidades de la inteligencia emocional desde el diseño curricular se hace evidente al constatar que los programas académicos de México incluyen temas relacionados con ello, puesto que el 83% de los estudiantes afirmaron que en la materia de Formación Cívica y Ética se trata de manera directa el tema del adecuado manejo de las emociones. Además, Orientación y Tutoría pretende ser un espacio para hablar y reflexionar con docentes capaces de constituirse en interlocutores atentos, sensibles y dispuestos a dar acompañamiento de manera comprensiva y solidaria (SEP, 2006), lo cual representa una de las necesidades más referidas por los alumnos.

En relación con lo anterior, la función del maestro titular destaca en todos los sentidos, ya que la tutoría, además de ser un espacio curricular de acompañamiento,

gestión y orientación grupal, busca contribuir al desarrollo social, afectivo, cognitivo y académico de los alumnos. Además, en el caso del Instituto Bilingüe Victoria, suelen ser quienes implementan en su grupo los programas SEAL y AMISTAD.

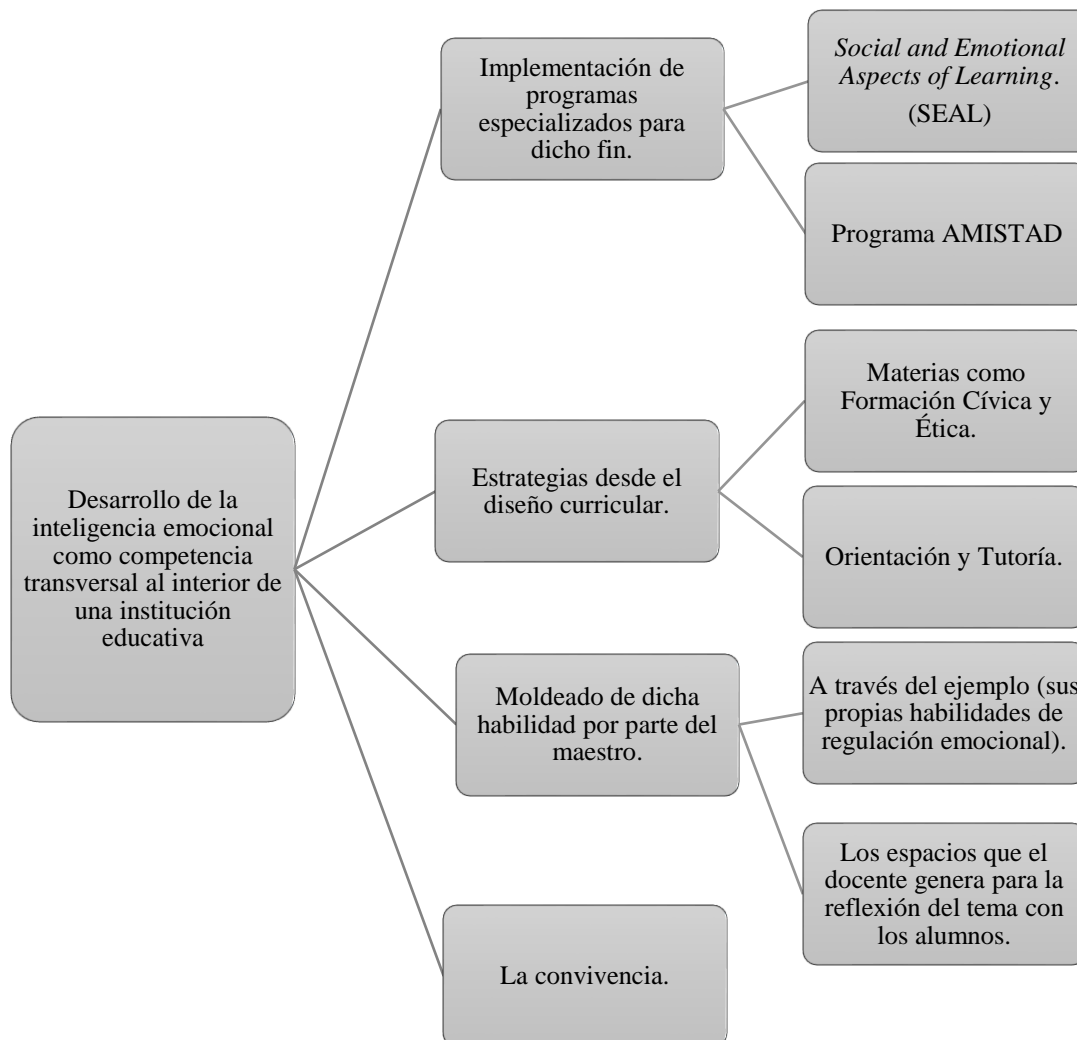


Figura 3. Elementos clave en el desarrollo de la inteligencia emocional al interior de una institución educativa (Esquema elaborado por el autor).

En el siguiente capítulo se presenta a manera de conclusión un resumen puntual de los principales hallazgos de la investigación, y se plantean algunas perspectivas a futuro a partir de lo encontrado en este estudio, abriendo así la posibilidad de abordar el tema desde puntos de vista diferentes con la finalidad de lograr una mejor comprensión del fenómeno.

5. Conclusiones

En este último capítulo se resumen de manera puntual los principales hallazgos de la investigación tomando como referencia los objetivos de la misma. Además, se generan ideas nuevas a partir de ellos así como de las limitantes del estudio. Por último, se plantean preguntas que podrían formularse para conocer más sobre el tema.

5.1. Principales hallazgos.

En el caso del Instituto Bilingüe Victoria se encontró que aunque sí se implementan estrategias específicas para el desarrollo de la Inteligencia Emocional (principalmente programas de origen extranjero) son los espacios en los que los alumnos pueden compartir sus experiencias y hablar del tema de las emociones los que ellos identifican como más útiles para aprender cómo manejarlas. En ese sentido, se puede comprender que los jóvenes se consideran en proceso de desarrollo de dicha habilidad, siendo la figura del maestro un factor clave aunque ellos no siempre se consideren aptos para moldear dicha competencia en los estudiantes.

5.2. Beneficios actuales y potenciales del estudio.

La realización de este proyecto permitió identificar las percepciones e ideas tanto de maestros como alumnos respecto a lo que es la inteligencia emocional y cómo se desarrolla en las instituciones educativas. Concretamente en el caso del Instituto Bilingüe Victoria, ayudó a entender que los programas adoptados para dicho fin pierden mucho de su efectividad si no son implementados de la manera correcta y si los maestros no identifican los beneficios potenciales de ellos. Así mismo, el hecho de que los alumnos no los hayan mencionado con la frecuencia que se podría esperar es signo de que hace falta evidenciar los esfuerzos que se hacen por desarrollar sus habilidades emocionales y así los tengan más presentes.

Este trabajo también podría trasladarse a otros ámbitos educativos, ya que hacer una revisión respecto a cómo se desarrolla una competencia tan importante para el éxito

en diferentes ámbitos de la vida como lo es la regulación emocional es un reto que definitivamente vale la pena, sobre todo cuando se tiene la tendencia a enfocarse primordialmente a las cuestiones académicas a pesar de que la Secretaría de Educación Pública del país establece como prioridad en los tres niveles de la educación básica el desarrollo de las competencias para la vida.

5.3. Alcance y limitaciones de la investigación.

Debido a las características propias del estudio y a la metodología establecida para el mismo, no se aplicaron pruebas estandarizadas para la medición de la inteligencia emocional, principalmente por el poco tiempo del cual se disponía y los limitados recursos con los que se contaba. Esto impidió que se obtuvieran datos que permitieran tener una referencia objetiva respecto al nivel de desarrollo de las habilidades relacionadas con la inteligencia emocional de los participantes.

Para poder disponer de datos más contundentes, sobre todo al evaluar la eficacia de las estrategias implementadas para desarrollar la inteligencia emocional, sería útil contar con datos previos y posteriores a la intervención, lo cual requeriría diseñar un estudio de tipo longitudinal.

5.4. Estudios a futuro.

Como se muestra en los resultados expuestos en el capítulo anterior, entre las figuras más importantes en este proceso se destacan los maestros, pues al estar en contacto permanente con los estudiantes terminan por convertirse en un ejemplo y un modelo a seguir. Así, las relaciones con ellos pueden llegar a ser más importantes y significativas para el desarrollo emocional de los alumnos que cualquier programa o esfuerzo que pretenda hacerse al respecto dentro de una institución educativa.

En ese sentido se abre una nueva línea de investigación que podría ayudar a entender mejor el fenómeno aquí estudiado: ¿Realmente son los maestros emocionalmente inteligentes?, ¿cómo impacta el adecuado o inadecuado manejo de las emociones en sus alumnos?, ¿hay algo que las instituciones puedan hacer para desarrollar en su cuerpo docente dicha competencia?

Otro aspecto que se podría explorar a profundidad para conocerlo más y mejor, es si efectivamente el trabajo colaborativo ayuda a desarrollar la inteligencia emocional de los estudiantes, ya que las opiniones de maestros y alumnos difieren al respecto. De igual manera, se podría hacer un estudio comparativo entre instituciones que implementan programas específicos para el manejo emocional y las que no lo hacen, con la finalidad de entender si los primeros en verdad representan una ventaja o no.

Tomando en cuenta todo lo anterior se puede concluir que es innegable la importancia que tiene el entorno escolar en el desarrollo de la inteligencia emocional de los alumnos, puesto que es ahí donde se tiene la oportunidad de salir del ámbito familiar y relacionarse con una gran diversidad de personas; además de enfrentarse a una serie de retos de tipo social y académico que se convierten en excelentes oportunidades para aprender a manejar adecuadamente las emociones.

Dentro de dicho entorno, la figura del maestro se destaca por su alto grado de influencia en los estudiantes con quienes convive, por lo que sería deseable que las instituciones educativas también prestaran atención al desarrollo de su inteligencia emocional a la par de la de los alumnos.

Referencias

- Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): a test of emotional intelligence*. Toronto, Canadá: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI)1. *Psicothema*, 18, 13-25. Recuperado de <http://156.35.33.98/reunido/index.php/PST/article/view/8415/8279>
- Bar-On, R., Maree, J.G y Elias, M.J. (2007). *Educating people to be emotionally intelligent*. Westport, EE.UU: Praeger Publishers
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona, España: Praxis.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43. Recuperado de http://eoeepsabi.educa.aragon.es/descargas/G_Recursos_orientacion/g_7_competencias_basicas/g_7_2.compet_y_educ.emocional/2.1.Educ_emocional_competenc_bas.pdf
- Bisquerra, R. (2008). *Educación para la ciudadanía y convivencia. El enfoque de la educación emocional*. Madrid, España: Wolters Kluwer.
- Brackett, M., Mayer, J. & Warner, R. (2004). Emotional intelligence and its relation to everyday behaviour. *Personality and Individual Differences*, 36, 1387-1402. doi:10.1016/S0191-8869(03)00236-8
- Brackett, M. A., Reyes, M. R., Rivers, S. E., Elbertson, N. A., & Salovey, P. (2011). Classroom emotional climate, teacher affiliation, and student conduct. *The Journal of Classroom Interaction*, 46(1), 27-36.
- Campos, Y. (2014). *Estrategias didácticas apoyadas en tecnología*. Recuperado de <http://www.camposc.net/0repositorio/libros/estrategias/libroEstrategias.html>
- Ciarrochi, J., Chan, A. & Caputi, P. (2000). A critical evaluation of the emotional intelligence construct. *Personality and Individual Differences*, 28, 539-561. doi:10.1016/S0191-8869(99)00119-1
- Danvila, I. y Sastre, M.A. (2010). Inteligencia emocional: una revisión del concepto y líneas de investigación. *Cuadernos de estudios empresariales*, 20, 107-126. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/CESE/article/download/38963/37595>

- Davies, M., Stankov, L & Roberts, R.D. (1998). Emotional intelligence: In search of an elusive construct. *Journal of Personality and Social Psychology* 20(5), 242-252. doi: 10.1037/0022-3514.75.4.989
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Compendio*. Madrid, España: Santillana-Unesco
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). El uso de las medidas de habilidad en el ámbito de la inteligencia emocional. *Boletín de psicología*, 8, 59-77. Recuperado de <http://www.uv.es/seoane/boletin/previos/N80-3.pdf>
- Fernández-Berrocal, P., Alcaide, R. & Extremera, N. (2006). The role of emotional intelligence in anxiety and depression among adolescents. *Individual Differences Research*, 4(1), 16-26. Recuperado de <http://www.researchgate.com>
- Fernández, M. del C y Pastor, M.I. (2008). La educación emocional en los ámbitos formal y no formal. Propuesta aplicable a una visita museística. *Revista Complutense de Educación*, 19(2), 347-366.
- Ferragut, M y Fierro, A. (2012). Inteligencia emocional y rendimiento académico en preadolescentes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(3), 95-104. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80525022008>
- Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences. The theory in practice*. New York, EE.UU: Basic books.
- Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada*. Barcelona, España: Paidós.
- Gardner, H. (2007). *Five minds for the future*. Boston, EE.UU: Harvard Business Press.
- Gross, J. (2007). Emotion regulation. En Gross, J (ed). *The Handbook of Emotion Regulation* (pp. 497-512). New York, EE.UU: Guilford Press.
- Goleman, D., (1995). *Inteligencia emocional*. Barcelona, España: Kairós.
- Goleman, D., y Cherniss, C. (2005). *Inteligencia emocional en el trabajo: cómo seleccionar y mejorar la inteligencia emocional en individuos, grupos y organizaciones*. Barcelona, España: Kairós.
- González, J. & Wagenaar, R. (2003). *Tuning educational structures in Europe. Informe final – Proyecto piloto, fase 1*. Bilbao, España: Universidad de Deusto. Recuperado de http://www.postgrado.usb.ve/archivos/45/Tuning_Educational.pdf

- Harrod, N. R., & Scheer, S. D. (2005). An exploration of adolescent emotional intelligence in relation to demographic characteristics. *Adolescence*, 40(159), 503-512. Recuperado de <http://www.ebscohost.com>
- Heldlund, J., & Sternberg, R. J. (2000). Too many intelligences? Interpreting social, emocional and practical intelligence. En Bar-On, R y Parker, J., *The handbook of emotional intelligence. Theory, development, assessment and application at home, school and in the workplace* (pp.136-167). San Francisco, EE.UU: Jossey-Bass.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5 Ed.). Distrito Federal, México: Mc Graw Hill.
- Limonero, J. T., Tomás-Sábado, J., Fernández-Castro, J., Gómez-Romero, M. J., y Ardilla-Herrero, A. (2012). Estrategias de afrontamiento resilientes y regulación emocional: Predictores de satisfacción con la vida. *Psicología Conductual*, 20(1), 183-196. Recuperado de <http://researchgate.net>
- Madrid, R.I. (2000). La autorregulación emocional como elemento central de la inteligencia emocional. *Psicología Online*. Recuperado de: <http://www.psicologia-online.com/colaboradores/nacho/emocional.shtml>
- Márquez-González, M., Fernández de Trocóniz, M., Montorio, I. y Losada, A. (2008). Experiencia y regulación emocional a lo largo de la etapa adulta del ciclo vital: Análisis comparativo en tres grupos de edad. *Psicothema*, 20, 616-622. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/727/72720417.pdf>
- Matthews, G., Zeidner, M y Roberts, R.D. (2004). *Emotional intelligence: science and myth*. Massachusetts, EE.UU: MIT Press.
- Mayer, J.D. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En Salovey, P. & Sluyter, D.J., *Emotional development and emotional intelligence* (pp. 3-31).New York, EE.UU: Basic Books.
- Mayer, J.D. (September, 1999). Emotional Intelligence: Popular or scientific psychology? *APA Monitor*, 30, 50. [Shared Perspectives column] Washington, DC: American Psychological Association.
- Mayer, J. D., Caruso, D. & Salovey, P. (2000a). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27, 267-298. Recuperado de http://www.unh.edu/emotional_intelligence/EIAssets/EmotionalIntelligencePropor/EI1999MayerCarusoSaloveyIntelligence.pdf
- Mayer, J.D., Salovey, P. & Caruso, D.R. (2000b). Models of emotional intelligence. En Sternberg,R. (2000): *Handbook of Intelligence* (pp. 396 -420), Cambridge, UK: Cambridge University Press. Recuperado de

http://www.unh.edu/emotional_intelligence/EI%20Assets/Reprints...EI%20Proper/EI2000ModelsSternberg.pdf

- Mayer, J.D., Salovey, P., Caruso, D.R & Sitarenios, G. (2003). Measuring emotional intelligence with the MSCEIT V2.0. *Emotion*, 3(1), 97-105.
- Mayer, J.D., Salovey, P. & Caruso, D.R. (2004). Emotional intelligences: theory, findings and implications. *Psychological Inquiry*, 15(2), 197-215. Recuperado de <http://www.calcasa.org/wp-content/uploads/files/ei2004mayersaloveycarusotarget.pdf>
- Merritt, E. G., Wanless, S. B., Rimm-Kaufman, S. E., Cameron, C., & Peugh, J. L. (2012). The contribution of teachers' emotional support to children's social behaviors and self-regulatory skills in first grade. *School Psychology Review*, 41(2), 141-159. Recuperado de http://www.mif.vu.lt/~ceka/EkoMag_S_2013/2013pristatymai/S7.pdf
- Mestre, J. M., Guil, R., Lopes, P. N., Salovey, P., & Gil-Olarte, P. (2006). Emotional intelligence and social and academic adaptation to school. *Psicothema*, 18, 112-117. Recuperado de <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=3285>
- Mirabile, S. P., Scaramella, L. V., Sohr-preston, S. L., & Robison, S. D. (2009). Mothers' socialization of emotion regulation: The moderating role of children's negative emotional reactivity. *Child & Youth Care Forum*, 38(1), 19-37. doi:10.1007/s10566-008-9063-5
- Moreno, T. (2010). Competencias en educación. Una mirada crítica. Reseña. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15(44), 289-297. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662010000100017
- OCDE (2005). The definition and selection of key competences. Theoretical and Conceptual Foundations, background paper, *DeSeCo Publications*. 1-20. Recuperado de <http://www.oecd.org/edu/statistics/desecco>
- Palomera, R., Salguero, J.M., y Ruíz-Aranda, D. (2012). La percepción emocional como predictor estable del ajuste psicosocial en la adolescencia. *Psicología Conductual*, 20(1), 43-58. Recuperado de <http://www.researchgate.net>
- Pérez, N. y Pellicer, I. (2009, octubre). *Necesidad del desarrollo emocional en la adolescencia*. Trabajo presentado en las jornadas de tutoría de la educación secundaria obligatoria para el siglo XXI, Barcelona, España. Recuperado de <http://www.gorputzheziketa.net/datos/docs/197/Necesidad%20de%20desarrollo%20emocional%20en%20la%20adolescencia%20091011.pdf>

- Pimienta, J. (2012). Estrategias de enseñanza aprendizaje. Docencia universitaria basada en competencias. Distrito Federal, México: Pearson Educación.
- Repetto, E. y Pena, M. (2010). Las competencias socioemocionales como factor de calidad en la educación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8 (5), 82-95. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55119084006>
- Salovey, P. y Mayer, J.D. (1990): Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211. Recuperado de http://www.unh.edu/emotional_intelligence/EI%20Assets/Reprints...EI%20Proper/EI1990%20Emotional%20Intelligence.pdf
- SEP. (2006). *La orientación y la tutoría en la escuela secundaria. Lineamientos para la formación y la atención de los adolescentes*. Distrito Federal, México: Dirección General de Desarrollo Curricular. Recuperado de: http://www.forosecundariasep.com.mx/plan_d_estudios/14.pdf
- SEP. (2011). Plan de estudios 2011. Educación Básica. Distrito Federal, México: Dirección General de Desarrollo Curricular. Recuperado de: <http://basica.sep.gob.mx/dgdc/sitio/pdf/PlanEdu2011.pdf>
- Stiefel, B. M. (2008). *Competencias básicas: hacia un nuevo paradigma educativo*. Madrid, España: Narcea Ediciones.
- Tobón, S. (2006). *Aspectos básicos de la formación basada en competencias*. Recuperado de http://maristas.org.mx/gestion/web/doctos/aspectos_basicos_formacion_competencias.pdf
- Valenzuela, J.R. y Flores, M. (2012). *Fundamentos de investigación educativa (ebook)*. Monterrey, México: Editorial Digital Tecnológico de Monterrey.
- Vivas, M. (2003). La educación emocional: conceptos fundamentales. *Sapiens*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/410/41040202.pdf>
- Zavala, M., Valadez, M & Vargas, M. (2008). Inteligencia Emocional y habilidades sociales en adolescentes con alta aceptación social. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15(6), 319-338. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293121924004>

Zhao, Y. (2012). *Emotion regulation at school: Proactive coping, achievement goals, and school context in explaining adolescents' well-being and school success*. München, Alemania: Herbert Utz Verlag.

Apéndices

Apéndice A: Preguntas incluidas en el cuestionario para maestros.

¿Qué significa para ti manejar adecuadamente las emociones?

¿Qué características tiene para ti una persona emocionalmente inteligente?

¿Cómo percibes a tus estudiantes en el manejo de sus emociones?

Menciona ejemplos concretos donde se verifica el dominio de los estudiantes para manejar sus emociones.

Menciona ejemplos concretos donde se verifica la falta de dominio para manejar adecuadamente sus emociones por parte de los estudiantes.

¿En qué actividades dentro del aula consideras que se propicia más el desarrollo del manejo de las emociones?

¿En qué actividades dentro del aula consideras que se dificulta más el adecuado manejo de las emociones?

¿Qué experiencias escolares fuera del aula propician el desarrollo del adecuado manejo de las emociones en los estudiantes?

¿Existen estrategias generales en la institución donde trabajas para desarrollar en sus alumnos el manejo adecuado de las emociones? En caso de existir descríbelas y di qué tan efectivas consideras que son.

¿Te consideras emocionalmente inteligente como para moldear dicha habilidad en tus alumnos?

¿Hay alguna materia a nivel secundaria en donde se trate de manera directa el tema del manejo de las emociones? ¿Cuál?

¿Hay algo que te gustaría que la escuela hiciera para que sus alumnos desarrollarán más su habilidad para manejar sus emociones? ¿Qué?

¿Hay algo que te gustaría que la escuela hiciera para que sus maestros desarrollaran más su habilidad para manejar sus emociones? ¿Qué?

¿En qué aspectos de tu vida consideras que te es útil manejar adecuadamente tus emociones?

¿En qué aspectos de la vida de tus alumnos consideras que es útil saber manejar adecuadamente sus emociones?

Apéndice B: Preguntas incluidas en el cuestionario para alumnos.

¿Qué significa para ti manejar adecuadamente las emociones?

¿Qué características tiene para ti una persona emocionalmente inteligente?

¿Cómo te percibes en relación al manejo de las emociones? ¿Te consideras novato, experto o en proceso de desarrollo?

Respecto a la pregunta anterior. ¿qué sabes hacer para manejar tus emociones?

¿Qué no sabes hacer o te falta desarrollar más para manejar tus emociones?

¿En dónde has desarrollado más la habilidad para manejar tus emociones? (Familia, amigos, escuela?

¿Cuáles actividades dentro del salón de clases te han ayudado a manejar tus emociones y las de los demás de manera adecuada?

¿Cuáles actividades dentro del salón de clases te han impedido o dificultado manejar tus emociones y las de los demás de manera adecuada?

¿Qué actividades escolares pero fuera del salón de clases te han ayudado a desarrollar la competencia del adecuado manejo de las emociones?

Explica algunas acciones que realizan tus profesores para que desarrolles tu habilidad para manejar tus emociones.

¿Qué actitudes percibes en tus maestros que te ayudan a manejar tus emociones?

¿Qué acciones o actitudes de tus profesores dificultan el desarrollo del adecuado manejo de las emociones?

¿En qué aspectos de tu vida consideras que te es útil manejar tus emociones? Explica.

¿Llevas alguna materia en donde se hable de manera directa sobre el manejo de las emociones? ¿Cuál?

¿Hay algo que te gustaría que se hiciera en tu escuela para que tú pudieras desarrollar de mejor manera tu manejo de emociones?

Apéndice C: Carta de autorización de la dirección del Instituto Bilingüe Victoria para realizar la investigación.

Forma de consentimiento

DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN ALUMNOS DE SECUNDARIA.

Kelly Tanner Ph.D.
Directora del Instituto Bilingüe Victoria.

Mi nombre es Ana Carmen Colores Ramos Clamont y por medio de la presente solicito su autorización para realizar en el Instituto Bilingüe Victoria un estudio sobre el desarrollo de la inteligencia emocional en alumnos de secundaria. Yo soy estudiante de la Maestría en Educación del Tecnológico de Monterrey y realizo esta investigación con el fin de obtener mi grado de maestría. Se espera que en este estudio participe una muestra de 18 estudiantes y 10 profesores de manera voluntaria.

Si usted decide aceptar que en el Instituto que usted dirige se lleve a cabo este estudio, la participación tanto de los estudiantes como de los maestros consistirá básicamente en responder un cuestionario con 15 preguntas abiertas respecto al tema.

Toda la información obtenida en este estudio será absolutamente confidencial y el nombre de los participantes no aparecerá en el documento de mi tesis. Si los resultados de este estudio son publicados, el documento respectivo contendrá únicamente información global del conjunto de personas participantes.

Si tiene alguna pregunta, le agradezco que me la formule. Igualmente, si tiene alguna consulta adicional, me puede localizar al correo anacoloresrc@gmail.com o al teléfono 4272723534. Igualmente, si tiene consultas para mi asesor, puede localizar a la Dra. Idali Calderón Salas al correo idali.calderon@tecvirtual.mx. Además, si desea conservar una copia de esta carta, me la puede solicitar y se la facilitaré con gusto.

Si decide participar en esta investigación, por favor anote su nombre, firma y fecha en la parte inferior de esta carta, como una forma de manifestar su aceptación y consentimiento a lo que aquí se estipula. Recuerde que puede cancelar su participación en este estudio en cualquier momento en que lo desee, aún cuando haya firmado esta carta.

KELLY TANNER
Nombre del participante

29.09.14
Fecha

Ana Carmen Colores
Nombre del investigador Fir

29.09.14
Fecha

Currículum Vitae

Ana Carmen Colores Ramos Clamont.

Correo personal:

Registro CVU: 561930

Originaria de Torreón Coahuila, Ana Carmen Colores Ramos Clamont es licenciada en Comunicación por la Universidad Iberoamericana Plantel Laguna. Con 15 años de experiencia docente, su trabajo ha estado enfocado en el área de las Ciencias Sociales y de la formación humana y de valores.

Desde hace 9 años labora en el Instituto Bilingüe Victoria, donde se llevó a cabo la presente investigación titulada “Desarrollo de la competencia Inteligencia Emocional en una institución de educación básica del nivel de secundaria” para aspirar al grado de Maestría en Educación.