

UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN ANDRÉS
VICERRECTORADO
CENTRO PSICOPEDAGÓGICO Y DE INVESTIGACIÓN
EN EDUCACIÓN SUPERIOR



NIVEL DE DESARROLLO DE CAPACIDADES
SOCIOEMOCIONALES DE LOS ESTUDIANTES DE
QUINTO AÑO DE LA E.S.F.M.T.H.E.A, PARA EL
DESEMPEÑO DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA

Tesis de Maestría para optar el Grado Académico de
Magister Scientiarum en Educación Superior

MAESTRANTE: Lic. MIRIAM MACHACA QUISPE
TUTOR: Mg. Sc. MARIO CAÑASTO HUANCA

LA PAZ – BOLIVIA
2015

UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN ANDRÉS
VICERRECTORADO

CENTRO PSICOPEDAGÓGICO Y DE INVESTIGACIÓN EN
EDUCACIÓN SUPERIOR

Tesis de Maestría:

**NIVEL DE DESARROLLO DE CAPACIDADES
SOCIOEMOCIONALES DE LOS ESTUDIANTES DE
QUINTO AÑO DE LA E.S.F.M.T.H.E.A, PARA EL
DESEMPEÑO DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA**

Para optar el Grado Académico de Magister Scientiarum en Educación Superior de la
Postulante:

Lic. Miriam Machaca Quispe

Nota Numeral:

Nota Literal:

Significado de Calificación:

Director CEPIES:

Sub Director CEPIES:.....

Tutor:

Tribunal:

Tribunal:

La Paz,.....de..... de 2015

Escala de Calificación para programas Postgraduales Según el Reglamento para la elaboración y Sustentación de Tesis de Grado vigente en el Centro Psicopedagógico y de Investigación en Educación Superior CEPIES: a) Summa cum laude (91-100) Rendimiento Excelente; b) Magna cum laude (83-90) Rendimiento Muy Bueno; c) Cum laude (75-82) Rendimiento Bueno; d) Rite (65-74) Rendimiento Suficiente; e) (0-64) Insuficiente.

*“Educar la mente sin educar el corazón,
no es educar en absoluto”. (Aristóteles)*

DEDICATORIA

A mi madre: Yola Ignacia Quispe, quien es mi fortaleza y la luz que ilumina mi camino.

A mi padre Justo Machaca y a mi hermano Miguel Ángel, motivos constantes de mi felicidad.

A Yhossiré, por su compañía, alegría, desvelo y lealtad.

Al regalo máspreciado que Dios me dio:

La Vida.

AGRADECIMIENTOS

Al Mg. Sc. Mario Cañasto, tutor de tesis, por su guía, paciencia, apoyo, aportes y consejos.

A los directores y estudiantes de la ESFMTHEA que contribuyeron con su participación a la presente investigación

Al Mg. Sc. Fernando Zelada y la Ph. D. María del Pilar Chávez, por su orientación y motivación.

Al CEPIES, cuyos docentes y compañeros me brindaron su conocimiento, acogida y experiencia.

A los distinguidos lectores, que todo lo inscrito en estas páginas ayuden a mejorar la Educación boliviana.

TABLA DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN	12
CAPÍTULO I.....	16
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	16
1.1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	16
1.2. PLANTEAMIENTO Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	19
1.3. JUSTIFICACIÓN:	20
1.4. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	23
1.4.1. Objetivo General	23
1.4.2. Objetivos Específicos.....	24
1.5. HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN	24
1.6. DEFINICIÓN DE VARIABLE DE INVESTIGACIÓN:.....	26
1.6.1. Definición Conceptual:	26
1.6.2. Definición Operacional:.....	30
CAPÍTULO II	33
MARCO TEÓRICO	33
2.1. INTELIGENCIA: ANTECEDENTES TEÓRICOS	33
2.2. EMOCIÓN: ANTECEDENTES TEÓRICOS	35
2.2.1. Enfoque Filosófico	36
2.2.2. Enfoque Evolucionista	37
2.2.3. Enfoque Psicofisiológico	38
2.2.4. Enfoque Conductista	39
2.2.5. Enfoque Cognitivista.....	40
2.3. ASPECTOS BIOLÓGICOS DE LAS EMOCIONES	42
2.4. COMPONENTES DE LA EMOCIÓN.....	46
2.4.1. Componente Neurofisiológico	47
2.4.2. Componente Conductual.....	47
2.4.3. Componente Cognitivo	48

2.5. INTELIGENCIA EMOCIONAL.....	48
2.6. MODELOS DE INTELIGENCIA EMOCIONAL	50
2.7. INTELIGENCIA SOCIOEMOCIONAL.....	54
2.8. EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL	63
2.9. CAPACIDADES SOCIOEMOCIONALES PARA EL DESEMPEÑO DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA	68
2.10. APORTES DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN EL ÁMBITO EDUCATIVO	73
2.11. LEY 1565, LEY DE REFORMA EDUCATIVA: DESARROLLO DE HABILIDADES.....	77
2.12. LEY 070, AVELINO SIÑANI – ELIZARDO PÉREZ: FORMACIÓN HOLÍSTICA E INTEGRAL	78
2.13. DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN MAESTROS Y MAESTRAS - PROYECTO “C. E. S. E. C” (CENTRO DE EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL COMUNITARIO).....	80
CAPÍTULO III.....	87
MARCO METODOLÓGICO	87
3.1. DELIMITACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	87
3.1.1. Espacial	89
3.1.2. Temporal	89
3.1.3. Cuantitativa	89
3.1.4. Cálculo del tamaño de la muestra	90
3.1.5. Tipo de muestra.....	92
3.1.6. Selección de elementos muestrales	94
3.2. INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN	95
CAPÍTULO IV	104
PRESENTACIÓN Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS	104
4.1. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS	104
4.1.1. En relación al Nivel de Desarrollo de Capacidad Intrapersonal	104

4.1.2.	En relación al Nivel de Desarrollo de Capacidad Interpersonal	106
4.1.3.	En relación al Nivel de Desarrollo de Capacidad de Adaptabilidad	108
4.1.4.	En relación al Nivel de Desarrollo de Capacidad de Manejo de Tensión	109
4.1.5.	En relación al Nivel de Desarrollo de Capacidad de Estado de Ánimo General	110
4.1.6.	En relación al Nivel de Desarrollo de Capacidad Socioemocional General	112
4.1.7.	En relación al Nivel de Desarrollo de Capacidades Socioemocionales requeridas	114
4.1.8.	En relación al Nivel de Desarrollo de Habilidades Intrapersonales requeridas	115
4.1.9.	En relación al Nivel de Desarrollo de Habilidades Interpersonales requeridas	116
4.1.10.	En relación al Nivel de Desarrollo de Habilidades de Adaptabilidad requeridas	117
4.1.11.	En relación al Nivel de Desarrollo de Habilidades de Manejo de Tensión requeridas	118
4.1.12.	En relación al Nivel de Desarrollo de Habilidades de Estado de Ánimo General requerido.....	119
4.1.13.	En relación al Nivel de Desarrollo de Habilidades de Estado de Ánimo General requerido.....	120
4.2.	DISCUSIÓN DE RESULTADOS	121
4.3.	RESPECTO A LA NECESIDAD DE DISEÑAR EL PROYECTO “C.E.S.E.C”	131
CAPÍTULO V.....		133
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....		133
5.1.	CONCLUSIONES SOBRE EL OBJETO DE INVESTIGACIÓN	133
5.2.	RECOMENDACIONES	136
CAPÍTULO VI.....		139
DE LA PROPUESTA		139
“CENTRO DE EDUCACIÓN SOCIO-EMOCIONAL COMUNITARIO”.....		139
(C.E.S.E.C).....		139

6.1. INTRODUCCIÓN	139
6.2. JUSTIFICACIÓN	140
6.3. PERFIL PROFESIONAL DEL MAESTRO Y MAESTRA	142
6.4. MISIÓN	143
6.5. VISIÓN	143
6.6. OBJETIVOS	143
6.7. ALCANCE.....	144
6.8. VIABILIDAD	145
6.9. LINEAMIENTOS Y POLÍTICAS.....	146
6.10. NORMAS.....	147
6.11. CONTENIDOS PROGRAMÁTICOS	148
6.12. DESCRIPCIÓN GENERAL DEL PROYECTO “C.E.S.E.C”	150
BIBLIOGRAFÍA DE REFERENCIA.....	170
ANEXOS.....	175

ÍNDICE DE CUADROS

CUADRO N° 1:	
Definición Conceptual de variable de investigación:.....	268
CUADRO N° 2:	
Definición Operacional de variable de investigación:	31
CUADRO N° 3:	
Cálculo del tamaño de la muestra STATS™ 2.0.....	92
CUADRO N° 4:	
Sub escalas del Coeficiente Emocional del ICE de BarOn.....	90
CUADRO N° 5:	
Categorización para la Inteligencia Emocional	102
CUADRO N° 6:	
Matriz de diagnóstico.....	156
CUADRO N° 7:	
Beneficiarios del Proyecto	90
CUADRO N° 8:	
Marco Lógico.....	161
CUADRO N° 9:	
Resumen de Presupuesto.....	167
CUADRO N° 10	
Cronograma Proyecto CESEC.....	169

ÍNDICE DE TABLAS

TABLA DE FRECUENCIA N° 1:	
Nivel de Desarrollo de Capacidad Intrapersonal	1044
TABLA DE FRECUENCIA N° 2:	
Nivel de Desarrollo de Capacidad Interpersonal	106
TABLA DE FRECUENCIA N° 3:	
Nivel de Desarrollo de Capacidad de Adaptabilidad	108
TABLA DE FRECUENCIA N° 4:	
Nivel de Desarrollo de Capacidad de Manejo de Tensión	1099
TABLA DE FRECUENCIA N° 5:	
Nivel de Desarrollo de Capacidad de Estado de Ánimo General	110
TABLA DE FRECUENCIA N° 6:	
Nivel de Desarrollo de Capacidad Socioemocional General	1122
TABLA DE FRECUENCIA N° 7:	
Nivel de Desarrollo de Capacidad Socioemocional de los estudiantes	1123
TABLA DE FRECUENCIA N° 8:	
Nivel de Desarrollo de Habilidades Intrapersonales requeridas	1155
TABLA DE FRECUENCIA N° 9:	
Nivel de Desarrollo de Habilidades Interpersonales requeridas	1166
TABLA DE FRECUENCIA N° 10:	
Nivel de Desarrollo de Habilidades de Adaptabilidad requeridas	1177
TABLA DE FRECUENCIA N° 11:	
Nivel de Desarrollo de Habilidades de Manejo de Tensión requeridas	1188
TABLA DE FRECUENCIA N° 12:	
Nivel de Desarrollo de Habilidades de Estado de Ánimo General requerido	12019
TABLA DE FRECUENCIA N° 13:	
Nivel de Desarrollo de Capacidades Socioemocionales requeridas	120

RESUMEN

El presente trabajo de investigación describe el nivel de desarrollo de capacidades socioemocionales de los estudiantes de quinto año de la Escuela Superior de Formación de Maestros Tecnológico Humanístico El Alto, de las áreas de Matemática, Cosmovisión – Filosofía y Psicología, Ciencias Naturales; Física – Química, Ciencias Sociales, Artes Plásticas y Educación Musical, de la gestión 2014, siendo la muestra de 184 estudiantes participantes. El ejercicio profesional en la educación, exige un maestro y maestra fortalecidos en sus condiciones personales. La revisión de la literatura ha demostrado que el maestro y maestra que posea habilidades socioemocionales afronta los problemas en mejores condiciones y ayuda a crear un clima positivo que contribuye al proceso educativo. La investigación está basada en un enfoque cuantitativo, de alcance descriptivo, diseño no experimental de tipo transeccional. El instrumento para la identificación del nivel de desarrollo de capacidades socioemocionales fue el ICE de BarOn, los resultados evidenciaron que los estudiantes poseen nivel bajo de desarrollo de capacidades socioemocionales. Frente a este resultado, se acudió a la técnica de revisión documentada, que a través de un estudio empírico orientado a identificar las dimensiones socioemocionales necesarias para el desempeño de la práctica pedagógica realizada mediante una encuesta aplicada a maestros y maestras en ejercicio, denotan que se requiere poseer las capacidades y/o habilidades socioemocionales en el nivel muy alto. Es por tal razón que, frente a los resultados de la presente investigación, surge la importancia de diseñar el proyecto C.E.S.E.C (Centro de Educación Socio-Emocional Comunitario), el cual pretende fortalecer el desarrollo de capacidades, habilidades y destrezas socioemocionales identificadas, analizadas y requeridas para el futuro maestro y maestra, el mismo que contribuye a la formación holística e integral del futuro maestro y maestra, encaminadas a mejorar el desempeño de la práctica pedagógica en los procesos educativos y la calidad educativa.

Palabras clave: Inteligencia socioemocional, capacidades, maestros/as, práctica pedagógica.

SUMMARY

This research describes the level of development of socio-emotional skills of students in the fifth year of the School of Technology Teacher Training Humanistic El Alto, in the areas of Mathematics, Worldview - Philosophy and Psychology, Science; Physics - Chemistry, Social Sciences, Fine Arts and Music Education, 2014 management, using a sample of 184 students participating. The professional exercise in education requires a teacher and teacher strengthened in their personal circumstances. The literature review has shown that the master and teacher who possesses emotional skills facing problems better and helps create a positive atmosphere that contributes to the educational process. The research is based on a quantitative approach, descriptive scope, no experimental design of transactional type. The instrument for identifying the level of development of socio-emotional abilities was the ICE Baron, the results showed that students have low level of development of socio-emotional skills. Faced with this result, it was turned to the technique documented review, through an empirical study aimed at identifying the necessary socio-emotional dimensions for the performance of pedagogical practice conducted by a survey of teachers in exercise, show that possess the required skills and / or social-emotional skills in the very high level. It is for this reason that, given the results of this research, the importance of designing the CESEC project (Centre for Socio-Emotional Community Education), which aims to strengthen capacity building, skills and social-emotional skills identified, analyzed arises and required for future teachers and teacher, it contributes to the holistic and comprehensive training of future teachers and teacher, to improve the performance of pedagogical practice in education and educational quality.

Keywords: social and emotional intelligence, skills, teachers / as, pedagogical practice.

INTRODUCCIÓN

Los preceptos de la ley de educación Avelino Siñani - Elizardo Pérez, postulan la **formación integral y holística**, que viabilizan una mejor sociedad para vivir bien. Así, siendo que la formación integral debe desarrollar el todo de la persona reflejado éste en sus cuatro dimensiones; el ser, saber, hacer y decidir, este sentido integral tiene que ver con el **desarrollo de un proceso educativo que tome en cuenta todas las dimensiones de los niños, jóvenes y adultos**, donde la dimensión del Ser implica la educación en valores sociocomunitarios, la dimensión del Saber el nivel de los conocimientos, la dimensión del Hacer la realización de lo aprendido y la dimensión del Decidir, la voluntad comunitaria dirigida hacia la transformación a través de la toma de decisión, y el enfoque holístico hace referencia a que la educación no debe solamente concentrarse en el desarrollo integral de las dimensión educativas de los estudiantes, sino también debe plantear otro nivel más amplio de la educación en la convivencia o armonía con la totalidad de la realidad de la que el ser humano es sólo una parte.

Sin embargo para desarrollar una formación holística e integral que nos conduce a un mundo colectivista; de relación e integración, se hace necesario, por su prioridad e importancia, el **análisis de la formación inicial de los maestros y maestras en habilidades socioemocionales**, puesto que uno de los enfoques hace relevancia a la **educación comunitaria** que implica la ruptura del aislamiento de la escuela, donde deja de ser una actividad desarrollada exclusivamente en el aula, y pasa a ser un **conjunto de actividades que se desarrollan en muchos espacios educativos, con la participación de miembros de la comunidad**, por tanto, lo comunitario es un modo de aprendizaje donde se entabla una **relación educativa entre maestros, estudiantes y comunidad, sin jerarquías, ni un sentido unidireccional, sino en una relación de mutuo aprendizaje**, aunque con la evidente guía del maestro.

Según el análisis de los antecedentes estudiados, de trabajos realizados en nuestro contexto evidencian que el mayor porcentaje de los maestros y maestras **no tienen conocimiento de Inteligencia Emocional (IE), y que no consideran la IE en sus programas y contenidos**, llegando a enfatizar que existe una relación significativa de la inteligencia emocional con el rendimiento académico. De esta manera, otra investigación revela que **la inteligencia emocional del docente tiene una relación importante, con el rendimiento académico**, es decir y en concordancia con el autor; que **a mayor IE del maestro o maestra, mayor el rendimiento académico del estudiante**. Así, se evidencia que sin este tipo de formación no se llegaría a consolidar la formación verdaderamente integral –holística y comunitaria, puesto que estas habilidades propias de la dimensión del “ser” pasan por alto en la formación de los futuros maestros y maestras. Las investigaciones demuestran que la inteligencia socioemocional; entendida como habilidades socioemocionales del maestro y maestra, repercuten en el nivel de inteligencia emocional del estudiante, en su nivel académico, y también en el propio desempeño laboral y bienestar personal del maestro.

En este sentido, el **Capítulo I** hace referencia al planteamiento del problema, atendiendo a la necesidad de conocer y describir el nivel de desarrollo de capacidades socioemocionales en los estudiantes de quinto año de formación de la Escuela Superior de Formación de Maestros Tecnológico Humanístico de la ciudad de El Alto.

El **Capítulo II** en el estado de arte, nos conduce a reflexionar sobre la necesidad de determinar, elaborar y establecer propuestas de mejoramiento de las capacidades, habilidades, destrezas y actitudes que requiere el futuro maestro y maestra, para que ellos puedan expresar, percibir y adaptarse a emociones propias y de los demás actores educativos para enfrentar las exigencias y presiones del entorno, **puesto que los maestros además de formarse en habilidades pedagógicas, deberían poseer la formación en habilidades socioemocionales**, para desempeñar la práctica pedagógica, y también para proporcionar el desarrollo personal de los estudiantes a su cargo, valorando el rol de las emociones en el desempeño del mismo maestro y en la vida de

sus estudiantes, de esta manera se contribuye a la formación integral – holística y sociocomunitaria, puesto que el maestro tiene el compromiso de formar personas con responsabilidad social, consientes de sus emociones y capaces de convivir y compartir a pesar de las diferencias a partir del entendimiento y del diálogo.

Concretamente, el **Capítulo III** denota la participación de los actores que forman parte en la presente investigación, la metodología; el enfoque de investigación y sus características, la muestra de la población de los estudiantes de quinto de las áreas de Matemática, Cosmovisiones, Filosofía y Psicología, Ciencias Naturales, mención; Física-Química, Ciencias Sociales, Artes Plásticas y Educación Musical, y el instrumento administrado en la recolección de información con sus respectivas características.

En el **Capítulo IV**, se encontrará los resultados obtenidos acerca del nivel de desarrollo de capacidades socioemocionales de los estudiantes de quinto año y el análisis de mismos.

El **Capítulo V**, presenta las conclusiones y recomendaciones del trabajo de investigación, en el cual se da respuesta al problema y a la hipótesis de investigación, terminando en la necesidad de creación del proyecto C.E.S.E.C.

La investigación finaliza con el **Capítulo VI**, en el cual se desarrolla en forma amplia el diseño del proyecto denominado “C.E.S.E.C” Centro de Educación Socio-Emocional Comunitario, cuya finalidad es el desarrollo de habilidades socioemocionales en la formación inicial de maestros y maestros de la Escuela Superior de Formación de Maestros Tecnológico y Humanístico El Alto, para potenciar la verdadera formación integral y holística, encaminada a elevar la calidad educativa y el buen desempeño de la práctica educativa.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

El compromiso físico y moral con la profesión y la sociedad, debe estar relacionada a seguir de forma consecuente con la vocación que se ostenta, es ese descubrimiento, que motiva por el resto de la vida, que inspira y apasiona.

Siendo consecuente con lo anteriormente mencionado, se hace necesario e importante la formación de los maestros en el ámbito de la educación socioemocional, tanto teórica, personal y vivenciadamente, en el cual se requiere de un análisis del perfil socioemocional del futuro maestro y maestra, iniciando por determinar el nivel de capacidades socioemocionales que tienen los maestros y maestras en su formación inicial dentro de las Escuelas Superiores de Formación de Maestros, siendo que estas capacidades llevadas a la práctica constante convertidas en habilidades ayudan sin duda a los educadores a afrontar complejos y cambiantes retos que se presentan hoy en la educación de nuestro contexto, donde no se puede dejar de lado el mundo emocional de las personas.

Al parecer **las escuelas y colegios enseñan a pensar, y con el nuevo modelo educativo también a producir, sin embargo no se enseña a sentir, no se presta atención a la vida emocional**, ya que “si queremos que los estudiantes lleguen a aprender, dominar y aplicar algo con criterio, debemos procurar envolver ese algo en un contexto que haga intervenir las emociones” (Gardner, 1987).

Aunque en la ley de Educación se plantea la formación y desarrollo integral - holístico del estudiante, se encuentra contradicciones en el currículo de formación de maestros, ya que en ninguno de los acápites se habla de educación socioemocional, siendo que el perfil del maestro demanda determinadas características como: relacionarse con la comunidad, adaptarse a la realidad sociocultural y desenvolverse en cualquier ámbito sociocultural, por tanto el maestro requiere capacidades, habilidades y destrezas de tipo socioemocional que contribuyan a este requerimiento, además las mismas fortalecerían el proceso de desarrollo del ser integral y holístico que se propone en la Ley Avelino Siñani Elizardo Pérez (LASEP)

El problema no radica en el desconocimiento de la presencia de las emociones y cómo se relacionan socialmente, ya que están presentes en todo el proceso educativo, sin embargo, no se conoce cómo se procesan, evolucionan, expresan, controlan, cómo se desarrollan emociones positivas, o de qué manera se previene las negativas, cómo se puede promover la automotivación, el cómo influyen estas emociones en el aprendizaje del estudiante, cómo influye en sus relaciones interpersonales.

La sociedad actual está en crisis emocional, por la excesiva competitividad y por la manera en la cual nos relacionamos con los demás. Día a día muchas personas pretenden ser más inteligentes, mejores, más exitosos, pero se olvidan del desarrollo de la dimensión emocional, necesaria para lograr lo que nos proponemos.

Esta antítesis se ve reflejada en la escuela, donde tratamos de enseñar al estudiante a ser más inteligente, pero sus capacidades emocionales parecen disminuir alarmadamente. Este reflejo se observa claramente en la dualidad existente entre las diferentes etapas educativas. Ya que en las etapas tempranas, promover el desarrollo socioemocional del estudiante es uno de los objetivos principales de la educación.

En estas etapas enseñamos al estudiante a conocerse a uno mismo, a respetar a los demás, a compartir, aceptar a los demás, por el contrario, a medida que el estudiante transita a la vida adulta les enseñamos a luchar contra el otro, a competir, a la apropiación, a desarrollar conocimiento, es decir, la importancia está en la razón (Maturana, 1997:145)

Por tanto, es necesario que el maestro también deba comprender todos estos factores, ya que “el profesor ideal para este nuevo siglo tendrá que ser capaz de enseñar la aritmética del corazón y la gramática de las relaciones sociales” (Extremera y Fernández Berrocal, 2002:374, citado en Leo, 2011), para este cometido los maestros deben ser conscientes de sus cualidades y de sus emociones, ya que **el desempeño de trabajo del maestro se encuentra en las relaciones humanas** donde se intervienen y fluyen sentimientos y emociones presentes **en el proceso educativo**.

Hoy el nuevo desafío no es sólo enseñar a la mente, sino también al corazón, siendo necesaria la **formación de maestras y maestros en conocimientos teóricos, metodologías didácticas y en habilidades socioemocionales**. En tal sentido, y atendiendo a la normativa de las ESFMs (Minedu, 2013), es responsabilidad primordial de las casas de educación superior desarrollar estrategias para que los estudiantes participen en la formación y desarrollo, ejecutando proyectos de Educación Socioemocional, formando así **talentos humanos y no recursos humanos**, para que tengan conocimiento de sí mismo, destrezas por las relaciones, motivación personal y hacia el trabajo de la práctica educativa, empatía para desenvolverse en cualquier situación cultural comunitaria, y autorrealización, en síntesis; que genere un mejor canal para desarrollar su labor educativa.

1.2. PLANTEAMIENTO Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

Por todo lo anteriormente mencionado, la presente investigación pretende como prioridad, determinar el nivel de desarrollo de capacidades socioemocionales en los estudiantes de quinto año de la Escuela Superior de Formación de Maestros Tecnológico y Humanístico El Alto, que son los futuros maestros y maestras que ejercerán sus funciones en la práctica pedagógica, los resultados obtenidos permitirán diseñar y proponer acciones enmarcadas en un proyecto para el fortalecimiento y desarrollo de habilidades socioemocionales en los futuros maestros, atendiendo de esta forma a la perspectiva y demanda de la formación holística integral de la formación inicial de los maestros y maestras.

Es así, para iniciar la investigación y mejorar la comprensión de la misma, se formula la siguiente pregunta de investigación:

¿Cuál es el nivel de desarrollo de capacidades socioemocionales de los estudiantes de quinto año de la ESFMTHEA, para el desempeño de la práctica pedagógica?

A través de la pregunta formulada se exige una respuesta a la necesidad de promover determinadas cualidades y habilidades socioemocionales a desarrollar en los estudiantes, que tengan como objetivo mejorar la calidad en la formación integral y holística en los futuros maestros, cuestión condicionada por el análisis previo que evidencia caracterizaciones de menoscabo percibidos. Si bien los antecedentes demuestran que el grado de IE es bajo en los maestros y maestras, debemos recordar que la misma fue elaborada en una muestra relativamente menor al que se propone en la investigación.

La respuesta a la pregunta de investigación, ayudará a reflexionar sobre el nivel de capacidades socioemocionales de los futuros maestros y maestras, considerando que éstas capacidades son requeridas para el buen desempeño de la práctica pedagógica,

llegando obtener como producto un proyecto en que se propone establecer medidas metodológicas que se debería asumir la ESFMTHEA para la formación de habilidades socioemocionales en la formación inicial de los estudiantes.

1.3. JUSTIFICACIÓN:

La educación en la actualidad, no debe ser considerada sólo de apropiación de contenidos y desarrollo de habilidades de tipo cognitivas, ya que hoy en día, se requiere una formación holística, que según Figueroa (2008) en el enfoque holístico de lo humano, los sentimientos y actitudes son factores claves para la configuración del carácter y la orientación de la vida, por tanto también integral del estudiante y por ende también del maestro.

Las habilidades socioemocionales y afectivas son propias de la inteligencia emocional, una parte del ser humano muy estudiada pero poco comprendida, y esto repercute en el proceso de enseñanza y aprendizaje, tanto en aulas del subsistema de educación regular como en aulas de educación superior, siendo que **la formación holística debe abarcar el todo de las características del ser humano, entre estas; las emociones.**

Según Buitrón y Navarrete (2008) **“El maestro emocionalmente inteligente debe contar con los suficientes recursos emocionales que acompañen el desarrollo afectivo de sus alumnos. Con ello, establece un vínculo saludable y cercano con ellos, comprende sus estados emocionales y les enseña a conocerse y a resolver los conflictos cotidianos de forma conciliadora y pacífica”**, por tal razón que los maestros no sólo deben enfocarse en los procesos cognitivos de los estudiantes, sino también en las emociones que estos demuestran, por tanto, los maestros deben adquirir una gama de habilidades socioemocionales y afectivas efectivas que fortalezcan su capacidad docente e impacte en su desempeño profesional, puesto que los maestros, como personas, “si

carecen de habilidades sociales, por ejemplo, serán incapaces de persuadir o inspirar a los demás, de dirigir equipos o de catalizar el cambio.” (Goleman, 1998:47)

La investigación propuesta busca encontrar información acerca del nivel de inteligencia socioemocional existente en el estudiante de último año de la Escuela Superior de Formación de Maestros Tecnológico Humanístico El Alto, esta acción permitirá comprender factores que posiblemente estén relacionados con la misma, como el rendimiento académico, el grado de motivación, como predictor del desempeño laboral y salud emocional, y viceversa, ayudará a descubrir el grado de desarrollo de las habilidades socioemocionales en los futuros maestros, ya que los mismos deben tener amplio desarrollo de estas habilidades, puesto que **la educación es un proceso que se caracteriza por la relación interpersonal, y que en toda relación interpersonal están presentes fenómenos emocionales**, de los cuales algunos derivan en efectos sobre el estrés o la depresión, y que a su vez ocasionan bajas laborales entre los maestros, por tanto, se debe prestar especial atención a la formación de habilidades socioemocionales del maestro, ya que el mismo contribuye al desarrollo emocional de los estudiantes a su cargo.

Para el logro y cumplimiento de los objetivos de investigación en cuanto a la determinación del nivel de desarrollo de habilidades socioemocionales, existen diversos modelos teóricos y sus respectivos instrumentos, el más pertinente para la investigación es el modelo de Inteligencia emocional y social de Barón (1997), pensando en el maestro como un ser holístico en cuanto a un todo como persona e integral ya que se constituye como un integrante más de la sociedad. Este modelo presenta su propio instrumento de evaluación de la inteligencia emocional, entendida como inteligencia socioemocional, porque además describe rasgos de personalidad y de interacción social, compuesto por cinco componentes: intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, manejo de estrés y ánimo general.

Esta investigación generará acciones para el mejoramiento, potenciamiento y desarrollo de habilidades socio emocionales, en los estudiantes, futuros maestros y maestras, para proponer y establecer acciones metodológicas que se orienten al maestro y maestra con capacidades y habilidades propias de inteligencia socioemocional, formará estudiantes emocionalmente preparados y estará preparado para desarrollarse socialmente en el lugar de trabajo.

Es así que finalizada las intervenciones de percepción y evaluación del nivel de desarrollo de capacidades socioemocionales, ésta se traducirá en un tipo de diagnóstico e identificación del nivel de habilidades socioemocionales requeridas para fortalecer la formación de las mismas en los futuros maestros y maestras, puesto que estas habilidades socioemocionales, según Extremera y Fernández-Berrocal (2002;1) deberían ser aprendidas por los maestros debido a dos principales razones: 1) las aulas se constituyen en el modelo de aprendizaje socio-emocional de mayor impacto para los estudiantes y 2) los niveles adecuados de inteligencia emocional ayudan a afrontar con mayor éxito los contratiempos cotidianos y el estrés laboral al que se enfrentan los maestros en el contexto educativo.

Por tanto se propone también el crear un Proyecto de Desarrollo de Habilidades Socioemocionales, en base a las habilidades propias de la Inteligencia Emocional, ya que aparte de coadyuvar a las estrategias de aprendizaje, también mediante este proyecto se desarrollará las habilidades socioemocionales en los estudiantes para su futuro desempeño profesional.

Estas habilidades estimuladas, potenciadas y desarrolladas, tendrán repercusión en su ámbito personal, académico; dentro de su formación en la ESFM, en su desempeño profesional y posteriormente en la de sus estudiantes, concordamos con Abarca (2002) ya que pese a que los maestros tienen unidades de formación en los cuales son sensibilizados en desarrollar su trabajo y los procesos educativos con educación

emocional o habilidades socioemocionales, los maestros no disponen de la formación adecuada para realizar esta labor el cual debería encontrarse como un taller permanente , ya que anteriormente por los años 2003 – 2004 existía el Taller de Arte y Cultura (TAC) el cual enfatizaba actividades de habilidades creativas en los estudiantes de la anteriormente denominada Normal, el cual cerró sus puertas al pasar la administración de la UMSA a manos del Ministerio de Educación, ante este antecedente, el proyecto “C.E.S.E.C” (Centro de Educación Socio-Emocional Comunitario) desarrollará actividades que promuevan, estimulen y potencien las habilidades socioemocionales en el marco de la inteligencia emocional, ya que el maestro es un modelo de aprendizaje, por tal razón se debe analizar la complejidad del todo de su ámbito de trabajo (como organización) y desempeño del rol de ser maestro, acorde al perfil enmarcado en el Currículo de Formación de Maestros y Maestras, de esta forma los resultados de la investigación contribuirán a las autoridades educativas a la toma de decisiones y reflexión en cuanto a la formación en habilidades socioemocionales de los maestros y maestras.

1.4. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

1.4.1. Objetivo General

Describir el nivel de desarrollo de capacidades socioemocionales de los estudiantes de quinto año de la Escuela Superior de Formación de Maestros Tecnológico Humanístico El Alto, para el desempeño de la práctica pedagógica.

1.4.2. Objetivos Específicos

- Analizar el nivel de desarrollo de capacidades socioemocionales de los estudiantes, por dimensiones socioemocionales y por área curricular, mediante el ICE de BarOn.
- Identificar el nivel general de desarrollo de capacidades socioemocionales de los estudiantes de quinto año de la ESFMTHEA.
- Identificar el nivel general de desarrollo de capacidades socioemocionales que deben poseer los estudiantes de quinto año para el desempeño de la práctica pedagógica.
- Analizar las dimensiones socioemocionales que requieren potenciamiento en los estudiantes de la ESFTHEA, para el desempeño de la práctica pedagógica.
- Proponer el Proyecto C.E.S.E.C para el desarrollo de capacidades socioemocionales en la formación de maestras y maestros de la ESFMTHEA.

1.5. HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN

No todas las investigaciones cuantitativas plantean hipótesis, en este caso siendo una investigación de alcance descriptivo, se formula la hipótesis en el hecho que se pronostica un dato, una medición (Hernández, Fernández & Baptista, 2010) que en la presente investigación es el nivel de capacidad socioemocional.

Atendiendo que la hipótesis surge del planteamiento del problema y la revisión de la literatura realizada inicialmente, la presente investigación plantea la hipótesis descriptiva de un dato o valor que se pronostica, puesto que estas hipótesis se utilizan a veces en estudios descriptivos, para intentar predecir un dato o valor en una o más variables, que se van a medir u observar, “algunos investigadores consideran a estas hipótesis afirmaciones univariadas. Argumentan que no se relacionan variables. Opinan que más que relacionar variables, se está planteando cómo se va a manifestar una variable en una constante.” (Hernández, et al., 2010: 97). Atendiendo al proceso de investigación cuantitativa, que después de la revisión de la literatura y desarrollo del marco teórico, y la visualización del alcance de estudio, se plantea la siguiente hipótesis de investigación descriptiva de un valor o dato pronosticado.

Hi: El nivel de desarrollo de capacidades socioemocionales de los estudiantes de quinto año de la ESFMTEHA, para el desempeño de la práctica pedagógica es bajo a muy bajo.

También en la presente investigación se plantea la hipótesis nula, considerando que su función es refutar o negar lo que afirma la hipótesis de investigación:

Ho: El nivel de desarrollo de capacidades socioemocionales de los estudiantes de quinto año de la ESFMTEHA, para el desempeño de la práctica pedagógica es alto a muy alto.

Se incluye además, en la investigación la hipótesis alternativa, entendida como la posibilidad alterna ante las hipótesis de investigación y nula, puesto que ofrecen otra descripción o explicación distinta de las que proporcionan estos tipos de hipótesis y sólo pueden formularse cuando efectivamente hay otras posibilidades.

Ha: El nivel de desarrollo de capacidades socioemocionales de los estudiantes de quinto año de la ESFMTEHA, para el desempeño de la práctica pedagógica es promedio.

1.6. DEFINICIÓN DE VARIABLE DE INVESTIGACIÓN:

Recordando que en la presente investigación se plantea la hipótesis descriptiva de un dato o valor que se pronostica, sosteniendo que algunos investigadores consideran a estas **hipótesis afirmaciones univariadas, por tanto, no se relacionan variables**, por tanto más que relacionar variables, **se está planteando cómo se va a manifestar una variable en una constante** (Hernández, et al., 2010: 97). Atendiendo a lo anterior, la variable de estudio es: Capacidad socioemocional

Considerando que, al formular una hipótesis, es indispensable definir los términos o variables incluidos en ella. En tal sentido se define la variable de estudio de dos formas: conceptual y operacional.

1.6.1. Definición Conceptual:

Atendiendo a que “una definición conceptual trata a la variable con otros términos” (Hernández, et al., 2010: 110), la variable de estudio, **capacidades socioemocionales**, en la presente investigación **proviene a partir del constructo de la Inteligencia Emocional**, que Goleman (1995) definió la inteligencia emocional como la capacidad para reconocer y manejar nuestros propios sentimientos, motivarnos y monitorear nuestras relaciones.

También a esta definición se añade el constructo de Bar-On (2006) menciona que; la inteligencia emocional es entendida como la interrelación de capacidades, habilidades y destrezas sociales y emocionales que determinan el modo efectivo en el que nos comprendemos a nosotros mismo y nos expresamos, y el modo en cómo entendemos a otros, cómo nos relacionamos con ellos y cómo afrontamos las demandas del día a día.

Especificamos que en la investigación se entenderá a la inteligencia socioemocional como capacidad socioemocional, puesto que partimos de la idea del trabajo del doctor Howard Gardner (1983: 77) y sus colegas de la Universidad de Harvard, que han demostrado que **existen muchas formas de ser inteligente** que no se miden en las pruebas estándar de coeficiente intelectual. Planteó que **la inteligencia tiene que ver más con la capacidad** para resolver problemas y crear productos en un ambiente naturalista y rico en circunstancias.

Es así que, la inteligencia se encuentra definida como capacidad, puesto que la inteligencia puede identificarse con el aprendizaje, con la adopción, con el razonamiento, o con otras formas de conducta que llamamos “inteligentes”, encontramos a varios autores que definen a la inteligencia como una capacidad, Terman menciona que inteligencia; es la **capacidad** para desarrollar conceptos y captar su significado, Burt por su parte describe a la inteligencia como; la capacidad innata y general, Wescheler sostiene que; es la **capacidad** general o global del individuo para actuar según un propósito, pensar racionalmente y relacionarse eficazmente con su entorno, y fortaleciendo en el constructo acerca de la inteligencia según Piaget, el cual menciona que; es la **capacidad** de adaptación al entorno físico y social.

Por tanto, la inteligencia socioemocional, es entendida como la capacidad para manejar situaciones en las que están implicadas las relaciones interpersonales y la regulación de las emociones. La inteligencia socioemocional es entendida como la capacidad de reconocer las emociones propias y la de los demás, así como diferencias entre ellas y utilizar la información que nos proporciona para guiar nuestro pensamiento y nuestras acciones. (Bar-On, 2006)

CUADRO N° 1

DEFINICIÓN CONCEPTUAL DE VARIABLE DE INVESTIGACIÓN: CAPACIDAD SOCIOEMOCIONAL

INTELIGENCIA SOCIOEMOCIONAL	Capacidad de reconocer las emociones propias y la de los demás, así como diferencias entre ellas y utilizar la información que nos proporciona para guiar nuestro pensamiento y nuestras acciones. (Bar-On, 2006)	CAPACIDAD SOCIOEMOCIONAL	FACTORES	DEFINICIÓN	SUB - COMPONENTES
			INTRAPERSONAL	<ul style="list-style-type: none"> • Conciencia emocional de sí mismo. 	<ul style="list-style-type: none"> • COMPRENSIÓN EMOCIONAL DE SÍ MISMO (CM) • ASERTIVIDAD (AS) • AUTOCONCEPTO (AC) • AUTORREALIZACIÓN (AR) • INDEPENDENCIA (ID)
			INTERPERSONAL	<ul style="list-style-type: none"> • Implica la habilidad para manejar emociones fuertes, habilidades para ser responsable y confiable con buenas habilidades sociales, es decir, que comprenden, interactúan y se relacionan bien con los demás. 	<ul style="list-style-type: none"> • EMPATÍA (EM) • RELACIONES INTERPERSONALES (RI) • RESPONSABILIDAD SOCIAL(RS)

INTELIGENCIA SOCIOEMOCIONAL	Capacidad de reconocer las emociones propias y la de los demás, así como diferencias entre ellas y utilizar la información que nos proporciona para guiar nuestro pensamiento y nuestras acciones. (Bar-On, 2005)	CAPACIDAD SOCIOEMOCIONAL	COMPONENTES	DEFINICIÓN	SUB-COMPONENTES
			ADAPTABILIDAD	<ul style="list-style-type: none"> • Permite apreciar cuan exitosa es la persona para adecuarse a las exigencias del entorno, evaluando y enfrentando de manera efectiva las situaciones problemáticas. 	<ul style="list-style-type: none"> • SOLUCIÓN DE PROBLEMAS (SP) • PRUEBA DE LA REALIDAD (PR) • FLEXIBILIDAD (FL)
			MANEJO DE ESTRÉS	<ul style="list-style-type: none"> • Involucra la habilidad de tener una visión positiva, optimista y trabajar bajo presión, sin perder el control. 	<ul style="list-style-type: none"> • TOLERANCIA A LA TENSIÓN (TT) • CONTROL DE IMPULSOS (CI)
			ESTADO DE ÁNIMO GENERAL	<ul style="list-style-type: none"> • Constituido por la habilidad de la persona para disfrutar la vida, la perspectiva que tenga la vida y el sentirse contenta en general. 	<ul style="list-style-type: none"> • FELICIDAD (FE) • OPTIMISMO (OP)

Fuente: elaboración propia en base a Bar-On

1.6.2. Definición Operacional:

Considerando que “una definición operacional constituye el conjunto de procedimientos que describe actividades que un observador debe realizar para recibir las impresiones sensoriales, las cuales indican la existencia de un concepto teórico en mayor o menor grado” (Reynolds, 1986: 52 en Hernández, et al., 2010: 111), es decir; que la definición operacional especifica qué actividades u operaciones deben realizarse para medir una variable.

Así, desde la definición conceptual presentada anteriormente y cimentada bajo la definición de Inteligencia socioemocional, entendida como capacidad socioemocional, Bar-On desarrolló el primer instrumento comercial de medición del constructo de la Inteligencia Socioemocional denominado prueba estandarizada e inventario del ICE-BarOn.

Comprendiendo que la estructura del modelo de BarOn, facilita la evaluación de la Inteligencia Socioemocional, este constructo se basa en quince subcomponentes y cinco cocientes emocionales que generan un cociente emocional total, el EQ-i (*Emotional Quotient Inventory*) comienza a desarrollarse en 1980 por el Dr. Reuven Bar-On, con un enfoque multifactorial para definir y medir cuantitativamente la inteligencia socioemocional, que hoy en día es una de las pruebas considerada estándar, puesto que es de las más usadas para evaluar la inteligencia socioemocional en las organizaciones, “cuenta con más de un millón de evaluaciones realizadas a la fecha alrededor del mundo, lo que determina la confiabilidad del instrumento” (Bar-On, 2005), además es una de las pocas evaluaciones que está reconocida por *The Consortium for Research on Emotional Intelligence in Organizations*, máxima autoridad en la Inteligencia Emocional Aplicada a las Organizaciones.

Por tanto, la definición operacional de la variable, se sintetiza en el siguiente cuadro:

CUADRO N° 2

DEFINICIÓN OPERACIONAL DE VARIABLE DE INVESTIGACIÓN: CAPACIDAD SOCIOEMOCIONAL

CATEGORIAS	DIMENSIÓN	ACTIVIDADES	INDICADOR	ESCALA
Nivel de desarrollo de capacidades INTRAPERSONAL (CIA)	<ul style="list-style-type: none"> • COMPRENSIÓN EMOCIONAL DE SÍ MISMO (CM) • ASERTIVIDAD (AS) • AUTOCONCEPTO (AC) • AUTORREALIZACIÓN (AR) • INDEPENDENCIA (ID) 	Evaluación del nivel de desarrollo de capacidades de comprensión emocional de sí mismo, asertividad, autoconcepto, autorrealización e independencia mediante la aplicación de la Prueba Estandarizada y/o inventario del ICE-BarOn en estudiantes de quinto año.	Puntaje obtenido a través de la valoración del nivel de capacidades emocionales intrapersonales, según selección de los ítems.	<ul style="list-style-type: none"> • Muy desarrollado (puntaje \geq 130) • Alto (de 115 a 129) • Promedio (de 86 a 114) • Bajo (de 70 a 85) • Muy bajo (puntaje \leq 69)
Nivel de desarrollo de capacidades INTERPERSONAL (CIE)	<ul style="list-style-type: none"> • EMPATÍA (EM) • RELACIONES INTERPERSONALES (RI) • RESPONSABILIDAD SOCIAL(RS) 	Evaluación del nivel de habilidades de empatía, relaciones interpersonales y responsabilidad social mediante el ICE-BarOn	Puntaje obtenido a través de la valoración de capacidades emocionales interpersonales, según selección de los ítems.	<ul style="list-style-type: none"> • Muy desarrollado (puntaje \geq 130) • Alto (de 115 a 129) • Promedio (de 86 a 114) • Bajo (de 70 a 85) • Muy bajo (puntaje \leq 69)

<p>Nivel de desarrollo de capacidades de ADAPTABILIDAD (CAD)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • SOLUCIÓN DE PROBLEMAS (SP) • PRUEBA DE LA REALIDAD (PR) • FLEXIBILIDAD (FL) 	<p>Evaluación del nivel de habilidades y capacidades de solución de problemas, prueba de la realidad, y flexibilidad mediante el ICE-BarOn</p>	<p>Puntaje obtenido a través de la valoración de capacidades emocionales de adaptabilidad, según selección de los ítems.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Muy desarrollado (puntaje \geq 130) • Alto (de 115 a 129) • Promedio (de 86 a 114) • Bajo (de 70 a 85) • Muy bajo (puntaje \leq 69)
<p>Nivel de desarrollo de capacidades de MANEJO DE ESTRÉS (CME)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • TOLERANCIA A LA TENSIÓN (TT) • CONTROL DE IMPULSOS (CI) 	<p>Evaluación del nivel de habilidades de tolerancia a la tensión y control de impulsos mediante el ICE-BarOn en estudiantes de quinto año.</p>	<p>Puntaje obtenido a través de la valoración de capacidades emocionales de manejo de estrés, según selección de los ítems.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Muy desarrollado (puntaje \geq 130) • Alto (de 115 a 129) • Promedio (de 86 a 114) • Bajo (de 70 a 85) • Muy bajo (puntaje \leq 69)
<p>Nivel de desarrollo de capacidades de ESTADO DE ÁNIMO GENERAL (CAG)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • FELICIDAD (FE) • OPTIMISMO (OP) 	<p>Evaluación del nivel de habilidades y capacidades de felicidad y optimismo mediante el ICE-BarOn</p>	<p>Puntaje obtenido a través de la valoración de capacidades emocionales del estado de ánimo general, según selección de los ítems.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Muy desarrollado (puntaje \geq 130) • Alto (de 115 a 129) • Promedio (de 86 a 114) • Bajo (de 70 a 85) • Muy bajo (puntaje \leq 69)

Fuente: elaboración propia en base a Bar-On

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. INTELIGENCIA: ANTECEDENTES TEÓRICOS

Existe un conglomerado de teorías de naturaleza polifacética acerca de la conceptualización de Inteligencia, incluso entendida ésta desde una perspectiva cultural. Es difícil precisar el significado de la palabra Inteligencia, no existe una definición universalmente aceptada. La existencia de diversos puntos de vista acerca de lo que esencialmente es la inteligencia, es comparable a las divergencias existentes en otros sectores científicos. Si se pregunta a los biólogos qué es la vida, o a los físicos que son el tiempo o la energía, con seguridad se obtendrían numerosas y distintas concepciones. Esto se debe a que la energía, el tiempo o la vida no son tangibles, sino conceptos. No se conoce directamente lo que son, y el acercamiento es posible solamente a través de efectos y manifestaciones.

Lo mismo sucede en cuanto a la inteligencia, para Almendras (2001: 24), **la inteligencia no es un hecho material, sino un concepto abstracto, y a una definición no debe pedírsele más que un suficiente grado de claridad y de generalización** de aquello a lo que se refiere. Empero, la inteligencia puede identificarse con el aprendizaje, con la adopción del conocimiento, con el razonamiento, o con otras formas de conducta que llamamos Inteligentes.

Sin embargo, Howard Gardner (1983), psicólogo de la Universidad de Harvard, en su libro titulado Estructuras de la mente, cuestionó el hecho de que la cultura haya producido una definición demasiado estrecha de la inteligencia, puesto que algunos autores la definen de la siguiente manera:

Binet: buen discernimiento. Buena comprensión, buen razonamiento.

Aperman: la inteligencia general, supone principalmente saber relacionar y correlacionar.

Terman: capacidad para desarrollar conceptos y captar su significado.

Vernon: todo lo relacionado con la capacidad para pensar o eficiencia mental.

Burt: capacidad innata, general, habilidad cognoscitiva.

Heim: la inteligencia denota capacidad para captar lo esencial de una situación y responder en consecuencia.

Wescheler: capacidad general o global del individuo para actuar según un propósito, pensar racionalmente y relacionarse eficazmente con su entorno.

Piaget: adaptación al entorno físico y social.

Algunos psicólogos lo definen como aquello que se mide en los tests de inteligencia.

En las definiciones de estos investigadores, se distingue la naturaleza polifacética, es decir de varios aspectos de idea acerca de la inteligencia que se encuentra en la combinación de aptitudes, criterio, comprensión, razonamiento, conceptualización, saber responder adecuadamente, adaptación, y otras. Desde que se inventaron las pruebas de coeficiente intelectual, hace casi cien años, se ha concebido la inteligencia como algo (en singular) con lo que se nace y que no cambia mucho a lo largo de la vida. Ahora se comprende la equivocada y reducida concepción de la misma.

El trabajo del doctor Howard Gardner (1983) y sus colegas de la Universidad de Harvard, han demostrado que existen muchas formas de ser inteligente que no se miden en las pruebas estándar de coeficiente intelectual. Planteó que la inteligencia tiene que ver más con la **capacidad para resolver problemas y crear productos en un ambiente naturalista y rico en circunstancias** y define la inteligencia como “la

capacidad de resolver problemas o de crear productos que sean valiosos en uno o más ambientes culturales” (Gardner, 1984: 10), sostiene que la psicología y la educación han invertido demasiado tiempo en el estudio de la inteligencia en el salón de exámenes, cuando deberían estar observando más el mundo real en busca de ejemplos sobre cómo las personas resuelven sus problemas y crean productos que modifican la cultura, también afirma que se evidencia mejor la inteligencia en acción.

Empero, pese a esta exhaustiva investigación y aclaración del término, aún queda la interrogante si la inteligencia es única o múltiple, por tanto se habla de un oxímoron, sin embargo Sternberg (mencionado en Leo 2011:14), sostiene que **la inteligencia es multidimensional** y el rango total de estas dimensiones está parcialmente representado por una única capacidad general, y que dentro **de esta dimensión se encontrarían otras, entre estas la inteligencia emocional**, en el hecho de que la educación no solamente se enfoque en aspectos formales, sino también deberá enfocarse en la emoción, en los sentimientos y analizar, valorar cómo éstos intervienen en los procesos de realización personal y educativo.

2.2. EMOCIÓN: ANTECEDENTES TEÓRICOS

La palabra emoción proviene etimológicamente del latín *motere* que significa “mover” y el prefijo “e” de alejarse, (Goleman, 1996; 24). Desde la antigüedad la emoción es tema de reflexión, Sócrates preconizaba “*Conócete a ti mismo*”, lo que entendemos como alusión al conocimiento del mundo interior del ser humano, sus sentimientos y emociones. Por tanto, atendiendo a la etimología de la palabra *emoción*, se comprende que las emociones son impulsos para actuar, para enfrentarse a la vida, puesto que las emociones conducen a la acción. Algunos investigadores como Mayer y Salovey, citados en Bondía (2013), definen la emoción como un **tipo de reacción de la persona hacia los distintos entornos**. Estas reacciones **se caracterizan por emerger acompañadas de cambios en la fisiología, el comportamiento, la cognición y la**

experiencia subjetiva. Así por ejemplo una, una persona que esté feliz, experimentará un descenso en la presión sanguínea, una mayor capacidad de contactar con otras personas y además tenderá a sonreír y a tener pensamientos felices. Así, **las emociones**, antes olvidadas por no encontrarse su significado de estudio, **ahora constituyen el campo más complejo y significativo de estudio por la Psicología, Psicobiología y las Neurociencias**, ya que se relacionan con la conducta.

A continuación se exponen las principales aportaciones según Leo (2011), desde los enfoques: filosófico, evolucionista, psicofisiológico, conductista y cognitivista

2.2.1. Enfoque Filosófico

Desde la antigüedad, las emociones han tenido una serie de reflexiones por diversos pensadores filosóficos, entre éstos el ya reconocido aforismo de Sócrates mediante su frase “**conócete a ti mismo**”, la cual hace alusión al conocimiento del mundo interior del ser humano, a sus sentimientos y emociones. Aristóteles (384-322 a. de C) señala que **las emociones pueden ser educadas y a la vez utilizadas a favor de una buena convivencia**, sin embargo algunos pensadores estoicos como Séneca consideraba la emoción como algo que puede convertir a la razón en esclava, ya que atribuía los problemas humanos a las emociones como resultado de los juicios que el individuo tiene del mundo, de esta manera se origina la valoración de tipo cognitiva de la emoción.

Por tanto, se creía en la metáfora del amo y esclavo, donde la razón es el amo que tiene el control sobre el esclavo, que vendrían a ser las emociones y las pasiones, de esta forma, con esta metáfora se daba inicio a la visión dualista de mente – cuerpo.

En la edad media, la mayoría de las teorías relacionaban a las emociones con las pasiones, con los apetitos y deseos, considerándolas como algo que se debía controlar, por tanto **la emoción fue denominada bajo el término pasión**, que tenía una

connotación peyorativa, ya que la consideraban que estaba **relacionada con la parte irracional del ser humano.**

En la edad moderna Descartes (1596-1650) parte de la visión dualista de cuerpo y mente, se apoya en la teoría que **la emoción es una sensación, y denomina a las emociones como pasiones, y éstas estarían divididas entre la mente,** correspondiente a los pensamientos y **el cuerpo** correspondiente a las percepciones, mencionando además, que la unión entre el cuerpo y la mente se concentran en la glándula pineal situada en el cerebro, y **denominó a esta región como el punto donde reside el alma y que además es el lugar donde se ubican las emociones,** argumentó a su estudio de las emociones aspectos fisiológicos, como la excitación física, y la valoración de algunas emociones por el sujeto, como la percepción.

2.2.2. Enfoque Evolucionista

Desde el enfoque evolucionista, Darwin (1872) estudia las emociones humanas, y el **papel adaptativo y hereditario de las emociones,** las cuales están **asociadas a las expresiones faciales,** puesto que las emociones se ponen de manifiesto a través de diversas maneras como los gestos o movimientos de las facciones, las cuales son comunes a los hombres y a los animales, siendo estas **manifestaciones innatas.**

Como ejemplo de este descubrimiento, mencionaba que aún en la diferencia de edad, **tanto jóvenes y adultos expresaban igual sus sentimientos,** y ésta expresión también se la podía observar en los animales cachorros y adultos, es así que manifestaciones como elevar los brazos con las manos abiertas y dedos extendidos como señal de admiración, o encogernos de hombros como signo de impotencia, corresponderían a manifestaciones innatas.

Además sus estudios analizan e identifican que las emociones tienen un carácter hereditario y funcional, ya que las expresiones emocionales se manifiestan de la misma manera en niños y en adultos aún a pesar de la pertenencia a diferentes grupos culturales.

Darwin describe que **los pensamientos se transmiten mediante las expresiones emocionales**, las mismas demuestran una forma más verdadera de expresión que las palabras, y por consiguiente **estas expresiones emocionales desempeñan su función social; la comunicación.**

Llegando a concluir que las expresiones emocionales son importantes para el bienestar del género humano y que la represión de estas emociones pueden provocar delimitaciones.

Es así que este enfoque, dentro del estudio de **las emociones**, parte de dos principios: el genético; que **involucra el estudio de la hereditabilidad de las emociones**, y el social; **involucra la función social de las emociones.**

2.2.3. Enfoque Psicofisiológico

William James (1884), exponente principal de la teoría psicofisiológica, conmocionó a la comunidad científica enfocando la concepción de emoción, ya que **en esa época la comunidad científica se oponía al enfoque de las emociones.**

Describe la **emoción** como una **sensación debido a la percepción de los cambios corporales**, de esta manera la emoción es considerada como una percepción que el individuo tiene de los cambios físicos automáticos

La sensación que producen estos cambios, en el momento en que se producen, es la emoción, que es por tanto la experiencia afectiva de una conducta refleja. Surgiendo así

los componentes de la emoción: la situación, la reacción emocional y la experiencia emocional.

De esta manera el enfoque psicofisiológico, analiza las emociones como percepción de los cambios fisiológicos, puesto que, **es necesaria una situación existente para que sean estimulados los cambios corporales**, tanto fisiológicos como motores, **que estos a su vez desencadenan una serie de reacciones emocionales**, son en realidad los que constituyen y generan la experiencia emocional.

2.2.4. Enfoque Conductista

Pese a que la corriente conductista que en ese entonces, por la mitad del siglo XX, dominaba a la Psicología, **consideraban que los estados interiores y subjetivos de la mente y las emociones no eran un tema de estudio apropiado para la Psicología**, sin embargo, siendo las emociones fenómenos observables, la psicología conductual, representada por los principales exponentes Watson (1913) y Skinner (1977) **estudian el medio o los estímulos externos que intervienen en el desencadenamiento de la emoción**, siguiendo la teoría **que las mismas son determinadas por los factores ambientales, y por tanto las manifestaciones comportamentales se podían moldear de acuerdo a los estímulos externos**.

Los trabajos iniciados por Watson (1913), centran su atención básicamente en tres emociones de los seres humanos: el miedo, la ira y el amor.

El condicionamiento operante preconizada por Skinner, que se constituye en una técnica de aprendizaje, intentaba moldear las manifestaciones comportamentales de los individuos de acuerdo con los estímulos externos, y que por medio de una acción espontánea tiene como respuesta el refuerzo positivo, como estímulos agradables

denominados también recompensa, o refuerzo negativo; como los estímulos desagradables denominados también castigo.

Según Fernández – Abazcal (1997) menciona que los representantes del enfoque conductista analizaron la conducta emocional como un conjunto de respuestas observables; motoras y fisiológicas, las cuales pueden ser condicionadas al igual que cualquier otra respuesta, es decir, que **una conducta emocional puede ser provocada por nuevos estímulos**, siendo que los anteriores no generaban respuesta alguna, **siguiendo el procedimiento del condicionamiento clásico.**

2.2.5. Enfoque Cognitivista

En los años sesenta, se inicia un nuevo enfoque; el cognitivista, donde las principales aportaciones de Arnold (1960) fundamenta que, la valoración de un estímulo percibido se refleja en el bienestar de la persona, por tanto **existirían emociones valoradas como positivas y que el individuo estaría predispuesto a estos estímulos que promueven este tipo de emoción, mientras las negativas trataría de evitarlas.**

Así, las emociones son el resultado de la interacción de los aspectos fisiológicos y cognitivos, por tanto la cognición es una condición necesaria y suficiente para la emoción, así, la actividad cognitiva es una precondition necesaria para la emoción, puesto que, para experimentar una emoción, el sujeto debe saber que su bienestar está implicado hacia mejorar o empeorar.

Por tanto, **la cognición es fundamental en el proceso emocional**, ya que según la interpretación de la situación por parte del sujeto, influirán decisivamente en la emoción experimentada.

De esta forma, atendiendo a los diversas teorías de los variados enfoques, representantes y épocas, la emoción pese a no ser atendida en varias ocasiones por ser considerada en el siglo XX como un estado interior y subjetivo de la mente, al igual que la percepción y los recuerdos, no era un tema de estudio apropiado de la Psicología. Sin embargo, en la actualidad es considerado como un tema destacado en el ámbito científico, educativo y empresarial.

La palabra emoción, según Figueroa (2008), proviene etimológicamente del latín *movere* que significa “mover hacia”, es así que la emoción es un estado afectivo que experimentamos, es una reacción subjetiva al ambiente en el que nos encontramos o relacionamos, la cual viene acompañada de cambios orgánicos; entre éstos fisiológicos y endocrinos, que son de origen innato, en los cuales influye la experiencia, las emociones han sido un campo de estudio de la Psicología, Psicobiología y las Neurociencia.

Es así que **cada individuo experimentará una emoción en forma particular dependiendo de sus experiencias anteriores, de su aprendizaje previo, y del carácter de la situación concreta**. Algunas reacciones fisiológicas y comportamentales que desencadenan las emociones son innatas, mientras que otras pueden adquirirse. Por tanto la emoción implica aspectos cognitivos y conductuales.

En conclusión, **una emoción es un estado afectivo que se experimenta**, es una reacción subjetiva frente al ambiente o situación en la que nos encontramos, y esta viene acompañada de cambios a nivel orgánico, entre estos los fisiológicos y endócrinos, los cuales son de origen innato, que además son influidos por la experiencia.

Por tanto, **cuando un ser humano experimenta una situación existente, se estimulan cambios corporales y así se desencadena una emoción**. De esta forma se puede afirmar que una emoción generalmente viene acompañada e involucra un

conjunto de cogniciones, actitudes y creencias que las personas utilizan para valorar una determinada situación que influye en el modo en que se la percibe.

2.3. ASPECTOS BIOLÓGICOS DE LAS EMOCIONES

Para comprender el gran poder de las emociones sobre la mente pensante y la causa del frecuente conflicto existente entre los sentimientos y la razón, según Góleman (1996) se debe considerar la forma en que ha evolucionado el cerebro.

La región más primitiva del cerebro es el tronco encefálico, que regula las funciones vitales básicas, como la respiración o el metabolismo, además de controlar las reacciones y movimientos que aseguran la supervivencia, y lo compartimos con todas aquellas especies que sólo disponen de un rudimentario sistema nervioso. **De este cerebro primitivo emergieron los centros emocionales que, millones de años más tarde, dieron lugar al cerebro pensante:** el neocórtex. El hecho de que el cerebro emocional sea muy anterior al racional y que éste sea una derivación de aquél, revela con claridad las auténticas relaciones existentes entre el pensamiento y el sentimiento, además que **el cerebro emocional existió mucho tiempo antes que el racional.**

La neocorteza es considerada el asiento del pensamiento, si bien el sistema límbico refinó dos herramientas poderosas: el aprendizaje y memoria, que en su evolución añadía emociones adecuadas al repertorio cerebral, que cuando se está dominado por el anhelo o la furia, trastornados por el amor o retorcidos de temor, es el sistema límbico el que nos domina, pero la neocorteza es responsable del afecto, por tanto, las especies que no poseen neocorteza, como los reptiles, carecen de afecto maternal. El neocórtex permite un aumento de la sutileza y la complejidad de la vida emocional, aunque no gobierna la totalidad de la vida emocional porque, en estos asuntos, delega su cometido al sistema límbico. Esto es lo que confiere a los centros de la emoción un poder

extraordinario para influir en el funcionamiento global del cerebro, incluyendo a los centros del pensamiento.

La denominada *sede de las pasiones* que describe Góleman, corresponden a la amígdala cerebral y el hipocampo, que fueron dos órganos o piezas clave del primitivo *cerebro olfativo* que, a lo largo del proceso evolutivo, terminó dando origen al córtex y posteriormente al neocórtex. **La amígdala está especializada en las cuestiones emocionales**, si la amígdala es separada del resto del cerebro, el resultado es una notable incapacidad para apreciar el significado emocional de los acontecimientos, razón por la cual es considerada como *depósito de la memoria emocional*, y se la considera una estructura límbica muy ligada a los procesos de aprendizaje y la memoria. Constituye una especie de depósito de la memoria emocional. Es la encargada de activar la secreción de dosis masiva de noradrenalina, que estimula los sentidos y pone al cerebro en estado alerta. Joseph LeDoux, neurólogo de la Universidad de Nueva York, citado en Góleman (1997), fue el primero en descubrir el papel clave que juega la amígdala en el cerebro emocional, explica cómo **la amígdala puede ejercer el control sobre lo que hacemos incluso mientras el cerebro pensante, es decir la neocorteza, está intentando tomar una decisión**. Es así que, en la arquitectura del cerebro, la amígdala es considerada como una compañía de alarmas, denominándola como *centinela emocional*. Las señales sensoriales del ojo y oído van primero al tálamo, donde es traducida al lenguaje del cerebro, la mayor parte del mensaje va entonces a la corteza visual, donde es analizada y evaluada en busca de significado y de respuesta apropiada; si esa respuesta es emocional, una señal va a la amígdala para activar los centros emocionales. Pero una porción más pequeña de la señal original va directamente desde el tálamo a la amígdala en una transmisión más rápida, permitiendo una respuesta más rápida, aunque menos precisa. Así la amígdala puede hacer que nos pongamos en acción mientras la neocorteza, algo más lenta pero plenamente informada, despliega su plan de reacción más refinado.

De esta manera LeDoux sostiene que, “anatómicamente hablando, el sistema emocional puede actuar independientemente del neocórtex” (Goleman, 1997; 39). Es así que, existen ciertas reacciones y recuerdos emocionales que tienen lugar sin la menor participación cognitiva consciente. Este desvío **parece permitir que la amígdala sea un depósito de impresiones y recuerdos emocionales de los que nunca fuimos plenamente conscientes**, puesto que se considera a la amígdala como la memoria emocional, donde las opiniones inconscientes son recuerdos emocionales que se almacenan en ella. En síntesis, la amígdala prepara una reacción ansiosa e impulsiva, pero otra parte del cerebro se encarga de elaborar una respuesta más adecuada, que en términos de evolución, en el valor de supervivencia, esta ruta, para los protomamíferos es conveniente y dependen de ella. Pero en la vida emocional humana, **esa imprecisión puede tener consecuencias desastrosas para nuestras relaciones**, la amígdala puede reaccionar en un delirio de ira o temor antes de que la corteza sepa lo que está ocurriendo porque esa emoción en estado puro se desencadena independientemente del pensamiento, y con anterioridad al mismo.

El hipocampo registra los hechos puros, y la amígdala es la encargada de registrar el *clima emocional* que acompaña a estos hechos. Para LeDoux, el hipocampo es una estructura fundamental para reconocer un rostro como el de un familiar, pero es la amígdala la que le agrega el clima emocional de que no parece tenerlo en mucha estima. Esto significa que el cerebro dispone de dos sistemas de registro, uno para los hechos ordinarios y otro para los recuerdos con una intensa carga emocional.

El regulador cerebral que desconecta los impulsos de la amígdala parece encontrarse en el extremo de una vía nerviosa que va al neocórtex, **en el lóbulo prefrontal**. El área prefrontal constituye una especie de modulador de las respuestas proporcionadas por la amígdala y otras regiones del sistema límbico, **permitiendo la emisión de una respuesta más analítica y proporcionada**, porque es ahí donde se planifica las acciones organizadas hacia un objetivo, incluidos los emocionales.

En la neocorteza, una serie de circuitos registra y analiza esa información, la comprende y, por intermedio de los lóbulos frontales, organiza una respuesta. Cuando una emoción entra en acción, **los lóbulos prefrontales** momentos después, **ejecutan lo que representa una relación riesgo-beneficio**, dando como resultado una reacción posible de una entramado de reacciones adecuadas, que en el caso de los seres humanos, las respuestas pueden ser cuándo serenarse, buscar comprensión, persuadir, provocar sentimientos de culpabilidad, y otras reacciones, organizadas porque la neocorteza es la que está en funcionamiento. Una forma en que **la corteza prefrontal actúa como eficaz administrador de la emoción es amortiguando las señales para la activación emitida por la amígdala** y otros centros límbicos, algo así “como un padre que impide que su impulsivo hijo tome lo que quiere y le dice que lo pida correctamente o que espere” (Goleman, 1997; 46).

El **lóbulo prefrontal izquierdo** parece formar parte de un circuito que **se encarga de desconectar, o atenuar parcialmente, los impulsos emocionales más perturbadores**. Mientras que el lóbulo prefrontal derecho es un asiento de sentimientos negativos como temor y agresión, mientras que el lóbulo izquierdo controla las emociones no elaboradas, inhibiendo el lóbulo derecho.

Las conexiones existentes entre la amígdala y el neocórtex, constituyen el centro de gestión entre los pensamientos y los sentimientos. Esta vía nerviosa explicaría el motivo por el cual la emoción es fundamental para pensar eficazmente, tomar decisiones inteligentes y permitirnos pensar con claridad. Por tanto, las emociones son importantes para el ejercicio de la razón, entre el sentir y el pensar, la emoción guía nuestras decisiones, trabajando con la mente racional y capacitando, o incapacitando al pensamiento. Del mismo modo, el cerebro pensante desempeña un papel fundamental en nuestras emociones, exceptuando aquellos momentos en los que las emociones se desbordan y el cerebro emocional asume por completo el control de la situación.

Por tanto, **el coeficiente intelectual no es un buen predictor del desempeño exitoso**, la inteligencia pura no garantiza un buen manejo de las vicisitudes que se presentan y que es necesario enfrentar para tener éxito en la vida. Así, la inteligencia académica tiene poco que ver con la vida emocional, **las personas más inteligentes pueden hundirse en los peligros de pasiones desenfrenadas o impulsos incontrolables**. Así por ejemplo, a pesar del potencial intelectual de algunos niños que tenían un cociente intelectual por encima de la media, pero que se desempeñaban pobremente en el aula, se descubrió que “estos son los niños que tienen el mayor riesgo de padecer problemas como fracaso académico, alcoholismo y criminalidad, no porque su intelecto sea deficiente sino porque su control sobre la vida emocional esta deteriorado” (Góleman, 1997; 47)

En cierto modo, **tenemos dos cerebros y dos clases diferentes de inteligencia: la inteligencia racional y la inteligencia emocional, y nuestro desempeño en la vida está determinado por ambos**. Existen otros factores como la capacidad de motivarse y persistir frente a decepciones, controlar el impulso, regular el humor, evitar que los trastornos disminuyan la capacidad de pensar, mostrar empatía, y otros, que constituyen un tipo de inteligencia distinta a la racional y que influyen más significativamente en el desempeño en la vida.

2.4. COMPONENTES DE LA EMOCIÓN

Existen tres componentes en una emoción según Bisquerra (2003): neurofisiológico, conductual y cognitiva.

2.4.1. Componente Neurofisiológico

Este componente se manifiesta en respuestas como taquicardia, sudoración, vasoconstricción, hipertensión, tono muscular, rubor, sequedad en la boca, cambios en los neurotransmisores, secreciones hormonales, respiración y otros similares. Todo esto son respuestas involuntarias, que el sujeto no puede controlar. Sin embargo se pueden prevenir mediante técnicas apropiadas como la relajación. **Como consecuencia de emociones intensas y frecuentes se pueden producir problemas de salud**, como la taquicardia, hipertensión, úlcera, y otros problemas de salud provenientes de este tipo de emociones. Por eso, la prevención de los efectos nocivos de las emociones en el marco de la educación emocional se puede entender como un aspecto de la educación para la salud.

2.4.2. Componente Conductual

El observar **el comportamiento de un individuo permite inferir qué tipo de emociones está experimentando**. Las expresiones faciales, el lenguaje no verbal, el tono de voz, volumen, ritmo, movimientos del cuerpo, y otros comportamientos aportan señales de bastante precisión sobre el estado emocional. Esta componente puede intentar disimularse. Por ejemplo, las expresiones faciales surgen de la actividad combinada de unos 23 músculos, que conectan directamente con los centros de procesamiento de las emociones, lo que hace que el control voluntario no sea fácil; aunque, siempre es posible disimular frente a un potencial observador. **Aprender a regular la expresión emocional se considera un indicador de madurez y equilibrio que tiene efectos positivos sobre las relaciones interpersonales.**

2.4.3. Componente Cognitivo

Esta componente es también denominada de vivencia subjetiva, es lo que a veces se considera *sentimiento*. Sentimos miedo, angustia, rabia y muchas otras emociones. Para distinguir entre la componente neurofisiológica y la cognitiva, a veces se emplea el término *emoción*, en sentido restrictivo, para describir el estado corporal, es decir, el estado emocional y se reserva el término *sentimiento* para aludir a la sensación consciente o cognitiva. **La componente cognitiva hace que califiquemos un estado emocional y le demos un nombre.** El etiquetado de emociones está limitado por el dominio del lenguaje. Dado que la introspección a veces es el único método para llegar al conocimiento de las emociones de los demás, las limitaciones del lenguaje imponen serias restricciones a este conocimiento, pero al mismo tiempo dificulta la toma de conciencia de las propias emociones. Éstos déficits provocan la sensación de la frase “no sé qué me pasa”, lo cual puede tener efectos negativos sobre la persona. De ahí la importancia de una educación emocional encaminada, entre otros aspectos, a un mejor conocimiento de las propias emociones y del dominio del vocabulario emocional.

2.5. INTELIGENCIA EMOCIONAL

Los estudios sobre la inteligencia emocional se inician con las investigaciones de Binet y Simón (1908) con el concepto de **instintiva**, más tarde Thorndike (1920), desde un punto de vista inclinado a lo social, aceptando y originando la teoría de la **inteligencia social**, está reconocida como la habilidad para dirigir y comprender a las personas de diferente edad, y actuar de forma sabia en las relaciones humanas.

Gardner (1983) enfatiza la **inteligencia intrapersonal e interpersonal** en dentro de su gama de la teoría de Inteligencias Múltiples, en su libro *Frames of mind*, ya por los años

90, los psicólogos de la Universidad de Yale; John Mayer y Peter Salovey (1990, mencionado en Leo, 2011), le dieron el denominativo de Inteligencia Emocional al **conjunto de la inteligencia intrapersonal e interpersonal** de Gardner, donde la inteligencia emocional fue percibida como una **habilidad para dirigir los propios y de los demás; los sentimientos y emociones que ,según sus investigaciones, son importantes para el éxito.**

El periodista y escritor Daniel Goleman (1995) al igual que Mayer y Salovey, resume los dos tipos de inteligencia de Gardner, en Inteligencia Emocional, determinando en esta teoría ciertas habilidades, capacidades, destrezas, actitudes y habilidades que hacen la conducta, donde cada uno reconoce los sentimientos propios y de los demás, **además de manejar de forma adecuada las relaciones humanas en un trabajo en equipo, que brinda posibilidades en el desarrollo profesional.** Cooper (1998) citado en Leo (2011) menciona la inteligencia emocional es lo que nos motiva y activa nuestros valores íntimos y también las aspiraciones, se refiere a ella como la capacidad de sentir, entender y aplicar eficazmente el poder y al agudeza de las emociones como fuente de energía humana, información, conexión e influencia.

Sin embargo otros autores se han ocupado de definir el constructo de inteligencia emocional en un marco más amplio, por ejemplo BarOn (1997) señala que la inteligencia emocional es todo lo que no queda contemplado en la inteligencia académica, como el control de impulsos, automotivación, relaciones sociales, y otros similares, añade a este conglomerado, la relación de influencia de **la inteligencia emocional en el logro de exigencias profesionales con éxito**, Mercado (2000) agrega que en este conjunto de capacidades, se despliegan los **valores verdaderos de la persona** encontradas en su conducta.

Pese a todas estas investigaciones, la inteligencia emocional en la perspectiva psicológica cognitiva, según Leo (2011) presenta tres ramificaciones; **la social** que

atiende a entender las habilidades que se despliegan del actuar de una persona en un contexto social, entendiendo esta característica como inteligencia interpersonal, **la de la personalidad** se centra en comprender la influencia de las características de la personalidad en diferentes situaciones en los cuales se desenvuelve la persona, y finalmente **la del contexto emocional**, donde se estudia las características afectivas de la persona atendiendo a al contexto demográfico y cultural.

A este constructo, se suma el entenderla desde nuestro contexto como lo hizo un periodista, que agrega que la inteligencia emocional es “logar que nuestros torrentes grises – espíritu – guíen a nuestros torrentes rojos – carácter” (Ortetxo, 2015) considerando que el **carácter es química pura y el espíritu es energía vital**, que sin embargo, la vida gobernada por los impulsos negativos es siempre trágica.

2.6. MODELOS DE INTELIGENCIA EMOCIONAL

Para describir a las personas emocionalmente inteligentes se han establecido diversos modelos, algunos autores parten de un modelo de habilidades como el de Mayer y Salovey (1997), y otros autores prefieren una perspectiva más integral, incluyendo a la teoría de la inteligencia emocional algunos rasgos de personalidad claves para desarrollar comportamientos emocionalmente inteligentes como el **modelo de BarOn** (2000) citado en López (2008), considerado como modelo mixto, **construido para predecir la efectividad y el rendimiento personal en el mundo laboral y empresarial**, los autores que sustentan este modelo ha llegado a la conclusión de que **la inteligencia no sólo es emocional, sino socioemocional, donde los factores de personalidad forman parte del complejo entramado de habilidades que requieren las personas para desarrollar con éxito su labor profesional** y ésta enmarcada a mejorar la relación del sistema educativo con el productivo.

2.6.1. Modelo basado en la Habilidad

El más representativo es el Modelo de cuatro – fases de Inteligencia Emocional, la cual según **Salovey y Mayer** (1990, mencionado en Leo, 2011) está compuesta de cuatro etapas de capacidades emocionales y que cada una de estas etapas se va construyendo en base a la anterior o previa, y en orden, estas etapas son: Expresión y percepción de la emoción, facilitación emocional del pensamiento, rendimiento y análisis de la información emocional y la regulación de la emoción.

Es así que, según **Mayer y Salovey** (1997) el modelo comprende cuatro habilidades; percepción, asimilación, comprensión y regulación de emociones, donde la **percepción emocional** consiste en la habilidad de percibir emociones en uno mismo y en los otros, y también en los objetos, arte, historias, música, y otros estímulos. **La asimilación de emociones** es la habilidad para generar, usar y sentir emociones cuando es necesario comunicar sentimientos o usar y sentir emociones cuando es necesario comunicar sentimientos o usarlas en otros procesos cognitivos. **La comprensión emocional** está relacionada con la habilidad para comprender la información emocional, cómo las emociones se combinan y se desplazan a través del tiempo y la habilidad para apreciar los significados emocionales. Finalmente, la **regulación emocional** se refiere a la habilidad de permanecer abierto a los sentimientos y de supervisar y regular las emociones de uno mismo y de los otros para potenciar la comprensión y el crecimiento personal. Siendo que, estas cuatro ramas están jerárquicamente organizadas así; percibir emociones está en el nivel más básico y gestionar emociones está en el nivel más alto y complejo de la jerarquía, por tanto, la habilidad de regular las emociones de uno mismo y de los otros se construye sobre la base de las competencias de las otras tres ramas.

Los autores han enfocado sus investigaciones en el diseño y desarrollo de medidas de habilidad o medidas basadas en el rendimiento, culminando en el desarrollo del MSCEIT (*Mayer, Salovey, Caruso Emotional Intelligence Test*) este instrumento da un

indicador del nivel de rendimiento emocional de la gente en diferentes ítems que evalúa: la habilidad de percibir emociones en caras, dibujos y diseños abstractos; la habilidad de asimilar emociones en muchos procesos de pensamiento y toma de decisiones; la habilidad de comprender emociones simples y complejas, sus combinaciones y el cambio de emociones; y finalmente, la habilidad para gestionar y regular las emociones propias y de los otros.

2.6.2. Modelo Mixto

El modelo mixto es un enfoque más amplio que el modelo de habilidad y concibe la Inteligencia Emocional como un compendio de rasgos estables de personalidad, capacidades, habilidades y destrezas socio-emocionales, aspectos motivacionales y diversas habilidades cognitivas.

Este tipo de modelos integra diversas características de personalidad, que determinan una actitud frente a situaciones diferentes en las que se encuentre el sujeto, tenemos: el modelo de las habilidades emocionales de **Goleman** (1996) considerado como un modelo de competencias focalizado en el lugar de trabajo, que comprende una serie de habilidades que facilita a las personas el manejo de las emociones desde uno mismo y los demás, centrado en el pronóstico de la excelencia laboral, el modelo en cuanto a su estructura está **compuesta por cinco áreas: Entendimiento de nuestras emociones**, donde la conciencia emocional de uno mismo es el primer componente de la inteligencia emocional, en el cual significa tener un profundo entendimiento de nuestras emociones, fortalezas, debilidades, necesidades e impulsos, extendiéndose al entendimiento que cada persona tiene de sus valores y metas, puesto que. Si una persona que es altamente autoconsciente sabe hacia dónde se dirige y por qué, mientras que una persona que carezca de autoconciencia, en cambio, está dispuesta a tomar decisiones que le traerán agitación interna porque pisotean sus valores. **Manejo de emociones**, o también conocido como gestión de emociones o autorregulación. Los impulsos biológicos de la autorregulación manejan nuestras emociones, no los podemos dejar de lado, pero sí

podemos hacer mucho para manejarlos. La habilidad para manejar los propios sentimientos a fin de que se expresen de forma apropiada se fundamenta en la toma de conciencia de las propias emociones. La habilidad para suavizar expresiones de ira, furia o irritabilidad es fundamental en las relaciones personales. La **automotivación**, las personas que poseen estas habilidades tienden a ser más productivas y efectivas en las actividades emprendedoras. El **reconocimiento de las emociones en otros**, entendida como empatía, que se basa en el conocimiento de las propias emociones y es el fundamento del altruismo. Las personas empáticas sintonizan mejor con las sutiles señales que indican lo que los demás necesitan o desean. El **manejo de las relaciones**, es el arte de establecer buenas relaciones con los demás, es en gran medida, la habilidad de manejar sus emociones. La competencia social y las habilidades que conlleva, son la base del liderazgo, popularidad y eficiencia interpersonal. Las personas que dominan estas habilidades sociales son capaces de interactuar de forma suave y efectiva con los demás.

Sin duda, el término Inteligencia Emocional fue traído a la luz por el libro de Daniel Goleman y Cherniss (2005) y por sus informes considerando la influencia de esas habilidades sobre algunas áreas de nuestras vidas, considera que una competencia emocional es la capacidad aprendida basada en la inteligencia emocional que produce un rendimiento destacado en el trabajo. A esta idea de competencia aprendida es esencial para comprender la propuesta de Goleman. Así, mientras la inteligencia emocional definida por Mayer y Salovey representa nuestra potencial para dominar habilidades específicas emocionales, para Goleman las competencias emocionales representan por sí mismas el nivel en el que una persona domina habilidades específicas o destrezas basadas en su nivel de inteligencia emocional y hacen a esta persona más eficiente.

El modelo de inteligencia emocional y social de **BarOn** (2005) donde el conjunto de habilidades emocionales se constituyen en destrezas que influirán en la manera de adaptación y forma de actuar frente a presiones del medio sea este laboral o académico de manera efectiva. Sin embargo estas habilidades no cognitivas, se desarrollan a través

del tiempo, cambian con el transcurrir del tiempo de vida, y pueden mejorarse mediante diversas técnicas.

Desde el constructo de inteligencia socio-emocional según Bar-On, y como se mencionó anteriormente, es una red de competencias emocionales y sociales interrelacionadas, destrezas y facilitadores que determinan cómo nos comprendemos y expresamos de forma efectiva, entendemos a los otros y nos relacionamos con ellos y hacemos frente a las demandas diarias.

La estructura de este modelo está **caracterizado por cinco componentes o factores: intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, manejo de estrés, y esta de ánimo general, éstos se subdividen en quince subfactores.**

El modelo de Bar-On (1997), es más amplio y comprensivo que el de Mayer y Salovey, porque intenta explicar cómo un individuo se relaciona con las personas que le rodean y con su medio ambiente. Por tanto, **la inteligencia emocional y la inteligencia social son consideradas como un conjunto de factores de interrelaciones emocionales, personales y sociales** que influyen en la habilidad general para adaptarse de manera activa a las presiones y demandas del medio ambiente, es así, que diseñó medidas de inteligencia emocional, una de ellas es el ICE de Bar-On (Inventario de Coeficiente Emocional) o EQ-i (*Emotional Quotient Inventory*) compuesta por los mismos factores mencionados anteriormente, y cuyo instrumento, por su importancia, pertinencia y validez para la presente investigación, será descrito más adelante.

2.7. INTELIGENCIA SOCIOEMOCIONAL

Como se puede evidenciar, los modelos mixtos de la inteligencia emocional la consideran como una mezcla de habilidades funcionando para la adaptación personal y para las demandas del medio, y que además abarca múltiples aspectos muy poco

relacionadas con la emoción, como ser: la motivación, los rasgos de personalidad, el temperamento, el carácter y las habilidades sociales, es por tal razón que la **“inteligencia socio-emocional es una red de capacidades y habilidades emocionales y sociales interrelacionadas, destrezas y facilitadores que determinan cómo nos comprendemos y expresamos de forma afectiva, entendemos a los otros y nos relacionamos con ellos y hacemos frente a demandas diarias”** (Bar-On ,2006, citado en Pertegal, 2011; 15)

La inteligencia socioemocional por tanto, consiste en la capacidad y habilidad de manejar los sentimientos y emociones, discriminar entre ellos y utilizar estos conocimientos para dirigir los propios pensamientos y acciones, añadidas a esta las habilidades de percibir, comprender y manejar relaciones sociales, por tanto estas características englobarían el constructo de la inteligencia socioemocional, relacionada con el éxito personal, que según Vaello (2009:19) las habilidades socioemocionales es ese **conjunto de actitudes que permiten interactuar con los demás o con uno mismo de forma satisfactoria, además de contribuir a la satisfacción interna, a la consecución de éxitos personales y profesionales, y a una adecuada adaptación al contexto.**

A grandes rasgos y en virtud de los estudios realizados, **las personas con un elevado coeficiente de inteligencia socio-emocional se caracterizan**, entre otros aspectos, **por tener una buena salud mental, unas cordiales relaciones sociales y unos buenos resultados académicos y profesionales**, por todo ello, Bar-On citado en Bondía (2013) sostiene que, estos hombres y mujeres **tendrán mayor satisfacción vital** que los que tengan un bajo coeficiente.

Específicamente, “la inteligencia emocional y social comprende cinco factores de alto nivel, los cuales se subdividen en quince subfactores” (Pertegal, 2011; 18) estos rasgos mencionados por Pertegal describen y pertenecen a los factores del inventario de inteligencia emocional de Reuven BarOn; el ICE de BarOn, que tiene la finalidad de

medir la inteligencia emocional, y por sus características descritas, mide en general inteligencia socio-emocional a través de los cinco componentes o escalas, que se subdividen en quince subescalas o subfactores.

2.7.1. Componentes y Subcomponentes de la Inteligencia Socioemocional.

Atendiendo al constructo de inteligencia socioemocional cuyo constructo se debe a Reuven Bar-On, que pertenece a la clasificación de modelos mixtos y que es más amplio que otro modelo de habilidad, recordando que, el modelo mixto “concibe la Inteligencia Emocional como un compendio de rasgos estables de personalidad, habilidades socioemocionales, aspectos motivacionales y diversas habilidades cognitivas” (Pertegal, 2011; 18) entendiendo de esta manera que, el modelo e instrumento de BarOn define el constructo no sólo de inteligencia emocional sino de inteligencia socioemocional a través de los siguientes factores o dimensiones:

1) INTRAPERSONALES

Este componente reúne la habilidad del ser consciente, evalúa el yo interior.

2) INTERPERSONAL

Implica la habilidad para manejar emociones fuertes, habilidades para ser responsable y confiable con buenas habilidades sociales, es decir, que comprenden, interactúan y se relacionan bien con los demás.

3) ADAPTABILIDAD

Permite apreciar cuán exitosa es la persona para adecuarse a las exigencias del entorno, evaluando y enfrentando de manera efectiva las situaciones problemáticas.

4) MANEJO DE ESTRÉS

Involucra la habilidad de tener una visión positiva, optimista y trabajar bajo presión, sin perder el control.

5) ESTADO DE ÁNIMO GENERAL

Constituido por la habilidad de la persona para disfrutar la vida, la perspectiva que tenga de la vida y el sentirse contenta en general.

Los componentes conceptuales de los anteriores factores se subdividen en quince componentes, y estos quince componentes son los mismos en la inteligencia personal, emocional y social, los cuales son evaluados por el inventario de cociente emocional de BarOn, que son los siguientes:

2.7.2. Componentes Intrapersonales (CIA)

Integrado por factores característicos de personas que son capaces de expresar abiertamente sus sentimientos, independientes que confían en la realización de sus ideas, entre éstos encontramos:

a) COMPRENSIÓN EMOCIONAL DE SÍ MISMO (CM)

Es la habilidad y capacidad que muestran las personas para reconocer sus propios sentimientos y emociones, no sólo de ser conscientes sino también de diferenciarlos, es decir conocer qué es lo que se está sintiendo y el por qué de estos.

b) ASERTIVIDAD (AS)

Es la habilidad para expresar los sentimientos, creencias y pensamientos de los demás, y defender nuestros derechos de una manera no destructiva. Está compuesta por tres componentes básicos: la capacidad de manifestar los sentimientos, la capacidad de expresar las creencias y pensamientos abiertamente y la capacidad de defender los derechos personales sin llegar a ser agresivos.

c) AUTOCONCEPTO (AC)

Habilidad y capacidad que denotan las personas para comprender, aceptar y respetarse a sí mismo, tanto los aspectos percibidos como positivos y los percibidos como negativos, así también las limitaciones y posibilidades o potencialidades propias. Así, este componente está relacionado con los sentimientos de seguridad, fuerza interior, autoseguridad, autoconfianza y autoadecuación.

d) AUTORREALIZACIÓN (AR)

Es la habilidad y capacidad que tienen las personas para desarrollar sus propias capacidades potenciales, es decir, de las habilidades para realizar lo que realmente se puede, se quiere y se disfruta de hacerlo. Estas habilidades implican el desempeñar actividades agradables y significativas que tienen relación con metas propuestas a largo plazo, siendo que es un proceso dinámico progresivo por alcanzar el máximo desarrollo de las aptitudes, habilidades y talentos propios, así la emoción que siente la persona por sus propios intereses le otorga energía necesaria y le motiva a continuar, por tanto, la autorrealización está relacionada con los sentimientos de autosatisfacción.

e) INDEPENDENCIA (IN)

Es la capacidad y habilidad autodirigirse y autocontrolarse en la forma de pensar y actuar, ser independientes emocionalmente para tomar decisiones propias, ya que las personas independientes confían en sí mismas, sin embargo podrían buscar y tener en cuenta opiniones de los demás para la toma de decisión correcta, ya que el consultar con otras personas no es necesariamente una señal de dependencia, puesto que se encuentra en contraposición a la necesidad de protección y apoyo.

2.7.3. Componentes Interpersonales (CIE)

Comprende las habilidades y desempeño interpersonal, reúne las características de personas responsables y confiables que cuentan con buenas habilidades sociales, entre los cuales son:

a) EMPATÍA (EM)

Capacidad y habilidad de percatarse, comprender y apreciar los sentimientos de los demás, ser sensible a lo que otras personas sienten, cómo lo sienten y por qué lo sienten, es decir, ser capaz de entender emocionalmente a otras personas, ya que la característica fundamental de una persona empática es cuidar a las demás, muestran interés y preocupación por ellas .

b) RELACIONES INTERPERSONALES (RI)

Implica la capacidad y habilidad para establecer y mantener relaciones mutuas satisfactorias que son caracterizadas por una cercanía emocional, es decir, dar y recibir aprecio y afecto, por tal sentido que requiere mostrar sensibilidad hacia otros, establecer relaciones sociales y sentirse satisfecho con éstas.

c) **RESPONSABILIDAD SOCIAL (RS)**

Comprende la habilidad para demostrarse así mismo como una persona que coopera, contribuye y es un miembro constructivo del grupo social que actúa de forma responsable aún si no tiene algún beneficio personal, puesto que la persona socialmente responsable denota preocupación por los demás, acepta a otros, actúa con la propia conciencia, acata normas sociales, utiliza sus talentos para el bienestar de la colectividad. Lo contrario se produce con las personas que muestran deficiencias en esta área, puesto que manifiestan actitudes antisociales, actúan en forma abusiva con los demás y se aprovechan de ellos.

2.7.4. Componentes de Adaptabilidad (CAD)

Implica la habilidad para adecuarse de manera efectiva a las exigencias del entorno y a las situaciones problemáticas que este contempla, los subcomponentes que la integran son:

a) **SOLUCIÓN DE PROBLEMAS (SP)**

Comprende la habilidad para identificar y definir los problemas, para generar e implementar soluciones efectivas, esta última considerada como la aptitud que incluye la capacidad para realizar el proceso de; determinar el problema, sentir la confianza y motivación para manejarlo de manera efectiva; definir y formular el problema de forma clara; generar soluciones, tantas como sea posible y; la toma de decisión para aplicar una de las soluciones. Este proceso está relacionado con la capacidad de ser consciente, disciplinado, metódico sistemático tanto para plantear los problemas como para

solucionarlos, y esto conlleva el deseo de entregar lo mejor de uno mismo y enfrentar los problemas más que evitarlos.

b) PRUEBA DE LA REALIDAD (PR)

Habilidad para evaluar la correspondencia entre lo que se experimenta (lo subjetivo) y lo que en realidad existe (lo objetivo), es decir mantener la perspectiva correcta en base a la experimentación de las cosas como en realidad son, sin fantasear o soñar respecto a ellas, este proceso implica la capacidad de concentración y enfoque para manejar las situaciones que se originan.

c) FLEXIBILIDAD (FL)

Es la capacidad y habilidad para realizar el ajuste adecuado de las emociones, pensamientos y conductas propias ante diversas situaciones y condiciones cambiantes, implica adaptarse a las circunstancias impredecibles teniendo una mente abierta, así como ser tolerante a distintas ideas.

2.7.5. Componentes del Manejo de Estrés (CME)

El manejo de estrés indica cuanto puede ser capaz una persona de resistir a la tensión sin perder el control, siendo la característica esencial de la persona el ser calmado, rara vez son impulsivos, trabajan bajo presión realizando bien sus labores en esta situación, los subcomponentes que la integran son las siguientes:

a) **TOLERANCIA A LA TENSIÓN (TT)**

Habilidad para soportar eventos adversos, situaciones estresantes y fuertes emociones sin “desmoronarse”, enfrentando de forma activa y positiva a la tensión o estrés, por tanto reúne capacidades que permiten sobrellevar las situaciones difíciles sin sentirse demasiado abrumado. La tolerancia a la tensión se basa en la capacidad de elegir cursos de acción para enfrentar la tensión, una disposición optimista hacia las experiencias nuevas y el cambio en general, y el sentimiento de que uno mismo puede controlar e influir en la situación que origina la tensión. Esto incluye el tener una variedad de respuestas adecuadas a las distintas situaciones tensionantes, manteniéndose relajado y sereno para enfrentar de manera calmada las dificultades sin ser dominado por las emociones fuertes.

b) **CONTROL DE LOS IMPULSOS (CI)**

Es la habilidad para resistir o postergar un impulso o arranque para actuar controlando las emociones propias, aceptando los propios impulsos agresivos, serenando y controlando la agresión, la hostilidad y la conducta irresponsable. Se pierde el control de los impulsos se mediante la poca tolerancia a la frustración, la impulsividad, la dificultad para controlar ira, el comportamiento abusivo, la pérdida del autocontrol y la conducta explosiva e impredecible.

2.7.6. Componentes del estado de Ánimo en General (CAG)

Los subcomponentes que determinan la capacidad de la persona para disfrutar de la vida, así como la visión que tiene de la misma y el sentimiento de contento en general son los siguientes:

a) FELICIDAD (FE)

Capacidad y habilidad para sentirse satisfecho con la vida propia, para disfrutar de sí mismo y de otros, para divertirse y expresar sentimientos positivos, implica la capacidad de disfrutar de diversos aspectos de la propia vida y de la vida en general. Las personas felices, a menudo se sienten bien y cómodas tanto trabajando como descansando, es decir, disfrutar las oportunidades de diversión que se presentan.

b) OPTIMISMO (OP)

Es la capacidad y habilidad de encontrar el aspecto más brillante y provechoso de la vida, y mantener una actitud positiva aún en la adversidad y en los sentimientos negativos. El optimismo implica la visión positiva de las circunstancias diarias, siendo lo opuesto al pesimismo, y éste es un síntoma de la depresión.

Siendo el modelo mixto de BarOn compuesto de habilidades y capacidades no cognitivas, según Ugarriza (2001; 135) las destrezas de los factores y componentes descritos se desarrollan a través del tiempo, cambian a través de la vida y **pueden mejorar con el entrenamiento.**

2.8. EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL

Las emociones son el motor de nuestras vidas, y ellas influyen directamente en las decisiones más sencillas y más difíciles de nuestras vidas, sobre todo cuando lo racional no ocupa lugar.

Son muchos los estudios y organizaciones que incorporan, trabajan e investigan acerca de las emociones y su importancia en muchos aspectos de la vida del sujeto. En el ámbito educativo la UNESCO (1996), en su informe de Delors, destaca el papel de

las emociones y hace hincapié en la **necesidad de educar la dimensión emocional del ser humano junto a su dimensión cognitiva.**

El desarrollo de capacidades, habilidades y destrezas socioemocionales da lugar a la necesidad de una **educación socioemocional**, que bajo el constructo de Bisquerra (2003), es entendida como un **proceso educativo**, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las capacidades, habilidades y destrezas socioemocionales, como el elemento esencial **del desarrollo integral de la persona**, con objeto de capacitarle para la vida, **que tiene la finalidad aumentar el bienestar personal y social.**

La educación es un proceso caracterizado por la relación interpersonal, toda relación interpersonal está impregnada por fenómenos emocionales, donde según Vaello (2009) la enseñanza es una actividad intrínsecamente social, por que las habilidades sociales y emocionales deben ocupar un lugar central en el ejercicio de la profesión, sin embargo, se da la paradoja que a pesar de su importancia se les presta una atención mínima y marginal, y su entrenamiento se limita habitualmente al mundo de los aprendizajes implícitos, y lo que es peor, improvisados.

En este entendido, se debe recordar que **la finalidad de la educación es el pleno desarrollo de la personalidad integral del individuo**, puesto que la educación en nuestro país “Desarrolla una formación integral que **promueve la realización de la identidad, afectividad, espiritualidad y subjetividad de las personas y comunidades**” (LASEP, 2010: 6) siendo que la misión de la educación es el perfeccionamiento de la personalidad en sus diferentes aspectos extrayendo lo mejor que todo ser humano posee en su interior.

Es urgente llevar a cabo procesos educativos de capacidades y habilidades socioemocionales, puesto que, la presente generación de niños, niñas y jóvenes presentan problemas de tipo socioemocional, que según Góleman (1997) se constituyen en *analfabetos emocionales*, y como dato empírico se tiene el fenómeno denominado

Bullying, cuyas repercusiones hasta hace algunos años atrás no fueron constantes en nuestro país como acontece hoy en día. Así mismo se observa unos índices elevados de fracaso escolar, dificultades de aprendizaje, estrés ante los exámenes o evaluaciones, abandonos en los estudios universitarios, y otros aspectos similares que provocan estados emocionales negativos, como la apatía o la depresión; y en algunos caso llegan a intentos de suicidio, todo ello está relacionado con deficiencias en la madurez y el equilibrio emocional que reclaman una atención por parte del sistema educativo.

Es así que, **la educación de la emociones es denominada *Alfabetización Emocional*** puesto que pretende enseñar a las personas, a **modular su emocionalidad desarrollando su Inteligencia Socio-emocional** (Guerra y Villarroel, 2010) Por tanto, **la educación socioemocional es una forma de prevención** primaria, puesto que la adquisición de capacidades, habilidades y destrezas socioemocionales **se pueden aplicar a una multiplicidad de situaciones**, tales como la prevención del consumo de drogas, prevención del estrés, ansiedad, depresión, violencia, agresión, impulsividad y otros fenómenos característicos de una escasa madurez emocional que repercute y tiene impacto en la sociedad o en las relaciones sociales, de esta forma se forma se pretende minimizar la vulnerabilidad de la persona a determinadas disfunciones, o prevenir su ocurrencia, puesto que la escucha y la capacidad de empatía abren la puerta a actitudes prosociales, que se sitúan en las antípodas de actitudes racistas, xenófobas o machistas, que tantos problemas sociales ocasionan, por tanto, el **disponer de capacidades, habilidades y destrezas socioemocionales predisponen a la constitución de un clima social favorable al trabajo en equipo productivo y satisfactorio.**

Por tanto, el objetivo de la educación socioemocional puede resumirse en los siguientes términos, que según Bisquerra (2003) son: adquirir un mejor **conocimiento de las propias emociones**; identificar las **emociones de los demás**; desarrollar la habilidad para **regular las propias emociones** y **prevenir** los efectos nocivos de **las emociones negativas**; desarrollar la habilidad para **generar emociones positivas**; desarrollar la habilidad de **automotivarse**; adoptar una **actitud positiva** ante la vida; y

aprender a fluir. Es así que la educación socioemocional pretende dar respuesta a un conjunto de necesidades sociales que no quedan suficientemente atendidas en la educación formal.

Las aplicaciones de la educación socioemocional, se pueden dejar sentir en múltiples situaciones, como la comunicación efectiva y afectiva, resolución de conflictos, toma de decisiones, prevención inespecífica por ejemplo del consumo de drogas, violencia, anorexia, intento de suicidio y otros, en último término se trata de desarrollar la autoestima, con expectativas realistas sobre sí mismo, desarrollar la capacidad de fluir y la capacidad para adoptar una actitud positiva ante la vida. Todo ello de cara a posibilitar un mayor bienestar subjetivo, que redunde en un mayor bienestar social.

A pesar de las inversiones financieras efectuadas en el campo educativo, hacia una transformación productiva, y de los cambios curriculares realizados, la educación actual no está preparando adecuadamente a los niños, niñas y jóvenes para vincularse correctamente con el mundo.

Se entiende y comprende que es necesario el desarrollo de la educación emocional, que según Couto (2011), es fundamental educar las emocionales para convivir mejor, señala que, en general las entidades educativas de manera adecuada e imponente informan mucho y educan poco, por su parte el sector laboral igual, no educa a sus trabajadores, puesto que la educación emocional debería y podría ocupar su lugar y función en conjunto con la mente, para motivar a las personas a tratar sus emociones con sabiduría, así, la educación emocional ya podría estar en pauta para integrarla de forma curricular en la alfabetización emocional por la gran influencia que tiene en el logro de aprendizajes.

Según Figueroa (2008), si se analiza la mentalidad que la educación, directa o indirectamente, ha contribuido a formar, se ve que **la vida de los jóvenes actuales no va más allá de objetivos materialistas, no se orienta por altos ideales ni por metas a favor del bienestar del otro**, siendo importante recordar que **todo avance en el**

desarrollo social o comunitario, es producto de cambios operados en el interior de las personas, en sus pensamientos y actitudes, transformación que impulsa una reacción en cadena que repercute a nivel colectivo y medio-ambiental, por la interdependencia e interconexión existente entre el medio interno individual y el medio externo natural-social-cultural. Por tanto, la educación puede aportar a un cambio en la medida que ocurran transformaciones en el propio maestro o maestra, en la forma de vinculación consigo mismo, con otras personas y con la naturaleza. Por tanto el rol tradicional del maestro, centrado en la transmisión de conocimientos, estaría cambiando, del maestro instructor centrado en impartir contenidos de su área o especialidad, hacia un rol de maestro educador que orienta el aprendizaje del estudiante, en el proceso educativo, al cual presta apoyo emocional.

El conocido informe a la UNESCO (1996), citado en el subtítulo anterior, y el enfoque Integral - Holístico y Comunitario del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo, aunque desde diferentes, pero similares perspectivas, señalan que **para hacer frente a los nuevos desafíos del siglo XXI se hace imprescindible asignar nuevos objetivos a la educación,** y por tanto, modifica la idea que se tienen de su utilidad.

El marco de la integralidad de las dimensiones del ser humano ser, saber, hacer y decidir, queda claro que **hasta ahora la práctica educativa se ha centrado en la dimensión del saber y hacer,** siendo que **la dimensión del ser y decidir, han estado prácticamente ausentes;** los cuales tienen mucho en común con la educación emocional, sabiendo que ésta irradia en la sociedad.

Es importante e imprescindible reflexionar que **lo socioemocional es al menos tan valioso como lo cognitivo o productivo, ya que el respeto, la responsabilidad las actitudes pro-sociales, el esfuerzo o la fuerza de voluntad, que son aspectos propios de la dimensión del Ser y Decidir en el marco del MESCP están presentes en cualquier momento del proceso de enseñanza – aprendizaje o proceso educativo, sin embargo, poco se consigue cuando el maestro y maestra pretende inculcar en**

sus estudiantes destrezas sociales o emocionales que él o ella misma no aplica ni domina. Por tal razón es necesario prestar una atención especial a la formación inicial de maestros y maestras, porque ellos se constituyen en el primer destinatario de la educación emocional, que por extensión deberían contribuir al desarrollo emocional de sus estudiantes, esto nos lleva a la educación socioemocional. Existen múltiples argumentos para justificarla. Así por ejemplo, un sector creciente de la juventud se implica en comportamientos de riesgo, que en el fondo suponen un desequilibrio emocional, lo cual requieren la adquisición de capacidades y habilidades básicas para la vida de cara a la prevención.

Con lo anteriormente mencionado se llega a comprender que es importante y urgente encontrar las estrategias necesarias y adecuadas para generar y desarrollar éstas dimensiones o aprendizajes, dada la impronta que tienen en el bienestar personal y social. Ello demanda el reconocimiento de la educación socio-emocional como un factor fundamental en el desarrollo de las capacidades, habilidades y destrezas socioemocionales de las personas.

Es necesario potenciar y desarrollar capacidades y habilidades socioemocionales, las mismas que deberán ser incluidas en la formación de maestras y maestros e incluirlas en el perfil profesional de los futuros maestros, para formarlos en función de su propio desarrollo socioemocional y de la educación emocional de su comunidad, y de la sociedad.

2.9. CAPACIDADES SOCIOEMOCIONALES PARA EL DESEMPEÑO DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA

Las emociones determinan en gran medida nuestros comportamientos y actitudes en todos los ámbitos de nuestra vida; y la práctica pedagógica no constituye una excepción.

Recordando que **la práctica pedagógica** específicamente, en el campo de la educación formal, según Agudelo, Salinas y Ramírez (2012), se refiere a una práctica social, situada al interior de un contexto, sea esta institucional, del sistema educativo y del sistema social. En este sentido, **son actividades que realizan los actores educativos en el proceso educativo en un contexto y espacio**, que en educación formal se realiza en la institución educativa y el contexto comunitario, de acuerdo a una planificación. La anterior y tradicional práctica pedagógica se centraba sólo en la transmisión de conocimientos, mientras que la nueva práctica pedagógica exige una nueva organización del aula en relación al contacto directo con la realidad del contexto, pero además exige del maestro o maestra, seguridad; que se sienta capaz, convencido de lo que puede hacer sobre la base de sus limitaciones y posibilidades, identidad; que tenga la capacidad de aceptar con realismo lo que puede o no hacer, afecto; capacidad de dar y recibir, pertinencia; sentirse parte de un grupo docente, compartir responsabilidades de trabajo, y competencia personal; sentirse capaz de afrontar los problemas de modo positivo, y platearse metas realistas.

Según Guerra y Villarroel (2010), los problemas del contexto educativo asociado a bajos niveles de inteligencia socioemocional serían cuatro: déficit en los niveles de bienestar y ajuste psicológico del estudiante, disminución en la cantidad y calidad de las relaciones interpersonales, descenso del rendimiento académico, aparición de conductas disruptivas y consumo de sustancias adictivas. **La escuela o contexto educativo, es formadora de personas inteligentemente emocionales**, creativas y productivas; necesitamos desarrollar soluciones desde las aulas, desde el proceso educativo, desde la práctica pedagógica, hacia las necesidades de producción de nuestra gente, respetando nuestras raíces culturales y nuestra identidad, pero tolerando lo foráneo, adaptándonos en lo posible con rapidez a los cambios que se dan en la ciencia y la tecnología y por tanto en la sociedad. Para lo cual, se debe replantear el currículo escolar o por lo menos el de aula, el de la práctica pedagógica, en el que se brinde herramientas académicas básicas como el manejo efectivo del lenguaje, el trabajo empático y en equipo, la resolución de conflictos, la creatividad, el liderazgo emocional, el servicio productivo.

En resumen, se considera que la práctica pedagógica se hace presente en contextos institucionalizados, donde sus principales protagonistas son los educandos, en función de la enseñanza y cuyo fin es la generación de saberes a partir de la interacción con el medio social.

Las condiciones del ejercicio profesional en la educación, exigen un **maestro y/o maestra fortalecida en sus condiciones personales**, como bien lo señalan Extremera y Fernández-Berrocal (2004) que **el desarrollo de las habilidades emocionales del docente es un aspecto fundamental para el aprendizaje y el desarrollo de estas habilidades en el estudiante**, porque el maestro se convierte en un modelo de aprendizaje vicario a través del cual el estudiante aprende a razonar, expresar y regular sus emociones a través de todas esas pequeñas incidencias y situaciones que transcurren durante el largo proceso de enseñanza y aprendizaje, o proceso educativo.

Una de las premisas necesarias para promover que los estudiantes desarrollen su inteligencia socioemocional, es que la maestra o maestro desarrolle también su propia inteligencia socioemocional. Por tanto, la promoción y desarrollo de la inteligencia emocional en el aula, tanto de la maestra y maestro, como también de los y las estudiantes, debe producirse en un modo coordinado, siendo que, el propio proceso de promoción potenciará un respeto mutuo de las propias sensaciones, facilitando de este modo la creación de ambientes positivos de aprendizaje, llevados por la práctica pedagógica, durante los procesos educativos. Cuando los estudiantes se sienten amenazados, dejan de aprender, por lo que la maestra o maestro debe conocer y estar atento a las señales del estudiante que indican que se siente amenazado, ya que algunos estudiantes viven como una amenaza que constantemente se les bombardea con conocimientos que no comprenden. En cambio, cuando el estudiante se siente seguro con la maestra o maestro, se abre y dedica todas sus energías a aprender. Por tanto, la inteligencia emocional de la maestra o maestro constituye una de las variables que mejor explica la creación de un aula o contexto educativo, socio-emocionalmente inteligente, y su inteligencia socio-emocional, parece depender de cómo gestiona sus propias

emociones, especialmente las de naturaleza negativa, sin embargo no debería negar sus emociones negativas, sino ser capaz de expresarlas de un modo saludable dentro de la comunidad que construye con sus estudiantes.

Según Vaello (2009), el maestro y maestra que posea habilidades socioemocionales afronta los problemas en mejores condiciones y ayuda a crear un clima positivo que constituye un lecho sobre el que se puede asentar más confortablemente el proceso de enseñanza – aprendizaje o proceso educativo, pero esta atención a los aspectos emocionales no se debe entender como una carga añadida, sino que **el maestro no puede evadirse de estos aspectos socioemocionales, porque en cada una de sus intervenciones están presentes las emociones, en sentido positivo o en sentido negativo.**

Algunas de las **claves prácticas relacionadas con la gestión emocional en el aula**, para el buen desempeño en las prácticas pedagógicas durante el proceso educativo, que presenta Guerra y Villarroel (2010) podrían ser las siguientes:

- **Identificar las propias sensaciones:** preguntarse *¿Cómo me siento?*, responder comenzando las frases por; *me siento...*, y etiquetar a las propias sensaciones, no a los estudiantes o las situaciones.
- **Ser responsable:** no culpar a los estudiantes de las sensaciones propias. Como se ha evidenciado, existe poco tiempo entre los estímulos y las respuestas, de modo que ser capaz de tomar decisiones sabias en ese reducido periodo de tiempo constituye una de las claves de una gestión inteligente de las emociones que tienen implicancia en las relaciones sociales.
- Usar la propia penetración emocional para **aprender sobre uno mismo:** las sensaciones negativas indican que no se ha logrado satisfacer determinadas necesidades emocionales. Si la maestra o maestro siente que no se le respeta, que

no se le obedece, o que la situación se le ha ido de las manos entonces necesitará sentirse respetado, obedecido, y con la situación bajo control.

- **Procurar ampliar los márgenes de lo aceptable:** cuando la maestra o maestro se siente bien consigo mismo, está más dispuesto a aceptar, tolerar, ser paciente, comprensivo y pronosticable. Ello favorece que los estudiantes se sientan aceptados, aprobados, seguros, relajados, lo que favorece su autoestima. Algo que el maestro no debería olvidar es que, las emociones son contagiosas; son como el amor, que no se busca ni se encuentra, sino que se contrae.
- Una de las tareas más trascendentales de la maestra o maestro consiste en **ayudar a sus estudiantes a etiquetar sus propias emociones**. Debería enseñarles un vocabulario amplio con connotaciones emocionales, a expresar sus propias emociones y a hablar de ellas abiertamente.
- Respetar las emociones de los estudiantes es algo que el maestro debe cuidar especialmente, preguntándoles abiertamente por ellas, y potenciar que sean ellos mismos que se pregunten activamente cómo se sienten y qué podría ayudar a mejorar, de esta forma se **evita el etiquetado subjetivo**, como bueno/malo o respetuoso/mal educado.

Estas claves se podrían resumir en una regla básica para el desarrollo de las capacidades, habilidades socioemocionales en el aula o contexto educativo: **el respeto mutuo por las sensaciones de los demás**. Por tanto, las escuelas, las unidades o centros educativos, deberían estar preparados para promover la *alfabetización emocional*.

De esta forma existe una necesidad de incluir la educación emocional en los planes de formación inicial de los mismos. En ese sentido, la educación emocional en el currículum no es una mera adición de asignaturas al plan de estudios sino que requiere de una filosofía que impregne las concepciones y las prácticas curriculares, así como los

ambientes y relaciones de trabajo, siendo que la incorporación de la educación emocional en los planes de formación del maestro no sólo serviría para conseguir estudiantes emocionalmente más preparados en correspondencia con las demandas de la formación de la ciudadanía, sino que además ayudará al mismo maestro y maestra a desarrollar habilidades que le permitan afrontar positivamente los diversos desafíos que implica el ejercicio de profesión en los procesos educativos.

2.10. APORTES DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

Se ha demostrado que la **inteligencia emocional en los maestros y maestras**, según Pena (2010) **predice el *burnout*** que sufren, entendiendo por burnout al síndrome de estar “quemado”, referido a un proceso de estrés laboral crónico del estado físico y mental de una persona, en este caso de los maestros. A partir del análisis del enfoque de la inteligencia emocional se comenzó con analizar la relación que existe entre la inteligencia emocional y el bienestar docente, donde **los docentes que tienen desarrollada esta inteligencia utiliza estrategias de afrontamiento más positivas y adaptativas ante las diversas fuentes de estrés laboral que pudieran percibir, otorgándole una satisfacción de desempeño laboral**, en contraste el nivel de burnout también repercute en el estudiante, en su proceso de aprendizaje y en su rendimiento académico, afectando de alguna manera la relación interpersonal entre el maestro y el estudiante, por tanto se hace necesario que los maestros posean la habilidad de regular sus emociones, en su realización personal; atendiendo a diferentes situaciones que se le presente en su desempeño profesional; atendiendo al Proceso de Enseñanza – Aprendizaje o proceso educativo, durante su práctica pedagógica.

Diversas investigaciones, como señalan Repetto y Pena (2010) han mostrado, de una parte, que **los estudiantes con mayor éxito académico poseen mejores niveles de capacidades, habilidades y destrezas socioemocionales**, y de otra, cómo se vinculan

ciertos estados depresivos y la baja adaptación social con un rendimiento académico deficiente. Así mismo, son numerosos los trabajos que prueban cómo **la aplicación de algunos programas para el desarrollo socioemocional incrementan** no sólo el proceso de aprendizaje y el éxito académico de las y los estudiantes, sino que también **favorecen la integración social** de los mismos, y con ello, ejercen una función preventiva ante otros factores de riesgo, tales como el absentismo, el abandono escolar, la violencia o *bullying*, y el desempleo o el escaso desarrollo laboral. Otros **beneficios** de la aplicación de intervenciones para el desarrollo de las capacidades y habilidades socioemocionales, en general, residen en **prevenir factores de riesgo** en el aula o en un contexto educativo. En este sentido, se disminuye el número de expulsiones, reduciendo el índice de agresiones, en cambio se mejoran las calificaciones académicas el desempeño escolar, así mismo, se incrementan los niveles de bienestar y ajuste psicológico, siendo que los estudiantes **incrementan la apertura a involucrarse en actividades pro-sociales**, por tanto este tipo de intervenciones resultan particularmente eficaces con aquellos jóvenes más propensos a veces a implicarse en actividades violentas y/o agresivas.

En la misma línea, diversos estudios presentados en la investigación de Berger (2009) han destacado que la preocupación por los ambientes afectivos y el estilo de relaciones interpersonales establecido en la escuela, son factores moderadores de dificultades en el desarrollo socio-afectivo y en la aparición de conductas antisociales y de riesgo. Así mismo, un estudio que estimó la influencia relativa de 30 categorías diferentes sobre el aprendizaje de variables educacionales, psicológicas y sociales, **demostró que las variables emocionales y sociales ejercían la mayor influencia en el desempeño académico**, así también, se ha demostrado que satisfacer las necesidades sociales y emocionales de los estudiantes aumenta su capacidad para el aprendizaje, incrementa el dominio de los contenidos de las asignaturas o áreas curriculares, la motivación por el aprendizaje, el compromiso con la escuela y el tiempo dedicado a las tareas, también

mejora la asistencia y las perspectivas laborales futuras, al mismo tiempo que se reducen las suspensiones, expulsiones, repitencias y deserciones.

Otro estudio, muestra que los niños de escuela primaria que tenían una inteligencia sobre la media pero que se desempeñaban pobremente en el aula, eran impulsivos y ansiosos. Éstos niños que tienen más riesgo de fracaso académico y otros problemas psicosociales, presentan a la base dificultades emocionales. En cambio, **los niños que tienen un aprendizaje social y emocional positivo, se adaptan con facilidad a las nuevas experiencias y desarrollan una actitud positiva hacia el colegio en la educación básica, lo que se refleja generalmente en logros académicos.**

En las investigaciones que realizaron Extremera y Berrocal (2004), encontraron que los estudiantes con altos niveles de inteligencia emocional presentaban mayor bienestar emocional y psicológico, concluyendo que **los componentes no académicos inciden en el rendimiento escolar.** En mismo marco, algunas investigaciones han demostrado la implicancia del desarrollo socioemocional en contextos educativos donde se evidencia que se relacionan con menores índices de violencia escolar.

Los antecedentes a nivel nacional e internacional, han demostrado una relación entre inteligencia emocional y el rendimiento o logro académico, sin embargo debe entenderse a la primera como **mediadora**, analizando el efecto mediador que una buena salud mental ejerce sobre el rendimiento, es por tal hecho que el campo de la Neurociencia comprueba este lazo, que ejercen influencia ya sea negativa o positiva en el aprendizaje.

Las emociones desatendidas, muchas veces obstaculizan el aprendizaje y los esfuerzos para alcanzar el éxito (Leo, 2011). Por tanto, la educación debe poseer como meta el equilibrio o armonía, no sólo del ser humano con la naturaleza que es un pilar fundamental en este siglo, sino también con los aspectos emocionales de la persona, del estudiante, sólo de esta forma la educación podría ser denominada integral y holística

enfocando en este último no sólo los saberes cognitivos, también los emocionales, desarrollando el autoconocimiento y autorregulación de sus relaciones socio afectivas de manera autónoma, responsable y crítica con la regulación pacífica de los conflictos, que tan necesaria es en nuestro contexto donde partes en conflicto llegan a extremos radicales en son de una reivindicación de sus derechos o posturas, sin apaciguar de alguna forma sus propias emociones atendiendo a adaptabilidad y regulación de la mismas, evitando así de alguna forma los problemas sociales, y en el campo educativo; los problemas de atención, razonamiento, bajo rendimiento escolar, agresividad, violencia, y comportamientos conflictivos.

Así, la maestra o maestro que desarrolló sus capacidades y habilidades socioemocionales, según Vaello (2009: 31) posee un buen nivel de autoestima, enseña mejor, tiene menos problemas de disciplina con sus estudiantes, suele tener una actitud optimista y positiva ante la vida, es capaz de ponerse en el lugar de los demás, resistir bien las presiones de los compañeros, superar sin dificultad a las adversidades y tener altas probabilidades de ser más felices y tener más éxito.

Por tales razones, la inteligencia emocional debe ser potenciada desde la familia y en el subsistema de educación regular desde el nivel inicial, sin embargo, no será posible si es el propio maestro que no la desarrolla, ya que como las emociones son “contagiosas” entonces existe la necesidad de preparar a los maestros en este campo de la inteligencia emocional. Por tanto es necesario el revisar la participación o inclusión de la importancia del desarrollo socioemocional en los últimos enfoques presentes en la legislación del Sistema Educativo en el marco de la ya olvidada y controversial Ley 1565 de la Reforma Educativa y la no tan reciente y encaminada Ley 070 Avelino Siñani – Elizardo Pérez.

2.11. LEY 1565, LEY DE REFORMA EDUCATIVA: DESARROLLO DE HABILIDADES

La ley 1565 se fundamenta en el modelo Constructivista, marcando una tendencia Sociocultural, donde el currículo es desarrollado por habilidades, donde se formaba a los estudiantes con aptitud laboral, atendiendo a su educación en general, la forma de trabajo escolar se basa mediante la elaboración de Proyectos Educativos. Desde el enfoque pedagógico constructivista, el currículo pone **énfasis en las habilidades**, centrando al estudiante como una persona que aprende a partir de sus conocimientos previos, mediante el despliegue de sus intereses y necesidades, donde el profesor, hoy en día maestro, se convierte en un facilitador del proceso de aprendizaje.

La anterior ley menciona en su artículo 2, fines de la Educación Boliviana, párrafo 1, “Formar integralmente al hombre y mujer bolivianos, estimulando el armonioso desarrollo de todas sus potencialidades de los intereses de la colectividad” (Ley 1565, 1994), donde se puede advertir que se presta atención **a potenciar las habilidades y potencialidades del sujeto como parte de su desarrollo integral**, al igual que el párrafo 3 que hace referencia a los valores y las normas éticas, las cuales incentiva a promoverlas, para fomentar la responsabilidad en la toma de decisiones, y analizando este escrito, podemos observar que existe una relación entre la teoría de la inteligencia emocional, ya que la toma de decisiones pertenece a una de las sub escalas establecidas en el instrumento, y más adelante del mismo párrafo menciona que de esta manera se va **fortaleciendo la conciencia social** de la persona y de pertenecer a un colectivo. El Capítulo V, menciona el deber del **logro de objetivos, entre estos los afectivos**, en los tres niveles; pre – escolar, primario y secundario.

Sin embargo, en el Currículo de Formación de Maestros y Maestras del Sistema Educativo Plurinacional (2011), realiza una fuerte crítica respecto al diseño curricular de la Reforma Educativa, mencionando que ese diseño fue elaborado por personas que no

conocían la práctica de aula y que los maestros asumieron aplicarlo sin ser críticos y debido a esa subordinación los resultados no fueron los posiblemente esperados, que dentro de la formación de maestros durante este proceso, fue la falta de capacitación y asimilación de las teorías del aprendizaje y enseñanza, además de la falta de preparación específica para la formación de formadores que sopesaran las barreras de los modelos pedagógicos, ya en ese entonces obsoletos.

2.12. LEY 070, AVELINO SIÑANI – ELIZARDO PÉREZ: FORMACIÓN HOLÍSTICA E INTEGRAL

Ante las observaciones realizadas, el mandato social político, la Constitución Política del Estado y el Plan Nacional de Desarrollo en sincronía la Asamblea Legislativa Plurinacional, decretan la Ley de Educación Avelino Siñani Elizardo Pérez, donde se establece el Sistema Educativo Plurinacional, con base en un Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo, en el cual se establece la formación holística e integral, mediante las **cuatro dimensiones de realización del ser humano: ser, saber, hacer y decidir**, donde el currículo está orientado a desarrollarlas a través de objetivos holísticos (Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional, 2010) La concepción de formación de maestros continua para contribuir a la construcción de “una sociedad justa y armoniosa” (CPE, artículo 9, I) relaciona y **enfatisa la necesidad de formar maestros con habilidades socio – afectivas**, ya que la emoción es uno de los factores mediadores entre la persona y la sociedad, por tanto se hace necesario reflexionar sobre la inclusión del desarrollo de las mismas desde la implementación de políticas educativas de formación continua de maestros y maestras (Ley 070, Art. 5, numeral 13) y esta misma aseveración la encontramos en el Currículo de Formación de Maestros y Maestras del Sistema Educativo Plurinacional, donde se hace relevancia a la formación continua, la cual está articulada **la formación integral** dirigida a aspectos de tipo conceptual, metodológico y práctico, los cuales deben ser orientados a mejorar la calidad de la

enseñanza y aprendizaje para así de esta forma lograr el Vivir bien en comunidad (Currículo de Formación de Maestros, 2011).

Para ello, nos debemos referir a estimular, potenciar y desarrollar las habilidades socio – emocionales en el maestro y maestra, ya que a partir de los mismos, y en los cuales también influye la cultura, se logrará la formación verdaderamente holística que surge a partir de la concepción de los PIOCs (Pueblos Indígena Originario Campesinos) como principal cualidad del conocimiento, en el cual involucra a ciertos factores conforme a sus cosmovisiones, **sentimiento**, aptitudes y su espiritualidad, y que los mismos no son estáticos propios de la persona, al contrario, estos se relacionan o fluyen y distribuyen en la comunidad, integrando a la persona en el colectivo de la misma.

Dentro de los fundamentos del Currículo de Formación de Maestros, en el Fundamento Psicopedagógico sostiene que la educación dentro del currículo es única, diversa, flexible y permanente, esta última conforme a diferentes experiencias psicopedagógicas, entre ellas la teoría sociocrítica de Paulo Freire, donde se sostiene la importancia de la interacción recíproca y complementaria entre el estudiante, el maestro y el entorno, para la transformación de la realidad, al igual que los aportes de Vigotsky acerca de los aportes del constructivismo social, el cual describe la **importancia de la interacción entre el individuo y la sociedad a través del desarrollo de la personalidad**. Y se reivindica la visión holística donde se reconoce al estudiante como un ente biopsicosociocultural; componentes estructurales sobre los que se basa la personalidad y ser social, esto implica, según el campo de saber de comunidad y sociedad; “la expresión de **sentimientos, emociones** y capacidades a través de prácticas culturales” (Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional, 2010)

Es así que el modelo sociocomunitario y productivo, en su denominación, acentúa una **educación de tipo colectiva donde prime el “nosotros” antes del “yo” individual**, por esta razón, las culturas individualistas tendrían niveles más elevados de percepción de bienestar subjetivo que las culturas colectivistas, en cambio en las culturas

colectivistas se daría mayor prioridad a la cohesión con los demás y las necesidades individuales quedarían subordinadas a las prioridades del grupo. En este sentido, las culturas colectivistas prestarían menos atención al mundo de las emociones personales, sin embargo se constituyen en la base para formar las actitudes que tienen impacto en el ámbito social.

El **perfil del maestro y maestra** que se encuentra descrito en el Currículo de Formación de Maestros y Maestras (MINEDU: 2011), establece que los mismos se caracterizan por una gama de capacidades y habilidades bajo el enfoque sociocomunitario y productivo que requiere el Sistema Educativo Plurinacional, en mencionadas capacidades y habilidades se analiza que **prima la interrelación del maestro con la comunidad, incluso en cualquier ámbito de la realidad sociocultural**. Empero, para lograr tal efecto, el maestro o maestra necesita dominar destrezas sociales y destrezas emocionales.

2.13. DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN MAESTROS Y MAESTRAS - PROYECTO “C. E. S. E. C” (CENTRO DE EDUCACIÓN SOCIOEMOCIONAL COMUNITARIO)

El proceso educativo es esencialmente una actividad intrínsecamente social, por tanto las habilidades sociales y emocionales deben ser priorizadas en el ejercicio profesional de los maestros y maestras, y desarrolladas en el transcurso de su formación para alcanzar un grado de desarrollo integral, y así de esta forma mejorar las capacidades docentes **para el eficaz desempeño profesional** de los maestros, de esta forma inculcar a sus educandos destrezas sociales o emocionales, puesto que las habilidades emocionales del maestro influyen poderosamente en el desarrollo cognitivo y emocional de sus educandos (Vaello, 2009; 31), como también lo demuestran los antecedentes, al relacionar el nivel de inteligencia emocional de los maestros con el rendimiento académico de los estudiantes.

Siendo el maestro o maestra constructor de nuevas habilidades para enfrentar los retos de mundo actual, implica también tensiones socioemocionales en los mismos, este hecho se proyecta en base al análisis correspondiente al **perfil del maestro** propuesto en el Currículo de Formación de Maestros y Maestras del Sistema Educativo Plurinacional (2011; 32) donde se puede evidenciar que el maestro **requiere de habilidades sociales y emocionales para hacer frente a la demanda de establecer relaciones sociales con los miembros de la comunidad educativa**, generar nuevas habilidades tanto en ellos mismos como en sus educandos. Por tanto la educación socioemocional puede brindar la capacidad para afrontar de manera exitosa los retos exigidos.

Es así que, el maestro necesita destrezas sociales y emocionales, que según Vaello (2009) las destrezas sociales de; saber persuadir, negociar, dirigir, resolver disputas, trabajar en equipo y otras actitudes y actividades similares, y las destrezas emocionales como: motivarse, controlarse y otros similares deben ser desarrolladas por el maestro, de esta forma cumplir la doble faceta de formar a estudiantes en habilidades socioemocionales y formarse él mismo.

Por tanto se puede afirmar, según (Vaello,2009) que la implementación de programas de desarrollo emocional; **el maestro emocionalmente competente poseerá un buen nivel de autoestima, enseñará mejor, tendrá menos problemas de disciplina con sus estudiantes**, suele tener una **actitud ante la vida optimista y positiva**, además suele **ponerse en el lugar de los demás; es empático, resiste de forma adecuada las presiones** de los compañeros, **supera sin dificultad las adversidades y tiene altas probabilidades de ser más feliz y tener más éxito en su medio laboral**

Es necesario el diseñar e implementar programas y proyectos para el desarrollo de capacidades y habilidades socioemocionales, puesto que, si nos referimos a la investigación llevada a cabo por Pertegal (2011), en la que realizó la **comparación**

entre perfiles socioemocionales de estudiantes de magisterio y los profesionales del mismo ramo, **el estudio revela que la diferencia entre ambos resulta significativa**, en primer lugar indicando que **los profesionales de magisterio**, que en nuestro contexto se referiría a los maestros y maestras en ejercicio, **son más exigentes en cuanto a las competencias que los futuros maestros y maestras, aún estudiantes, deberían poseer**. En su investigación, destaca que **los estudiantes siempre están por debajo del nivel de competencias que se les presuponen**, en mayor o menor medida, y en la comparación de estudiantes con profesionales del magisterio, **las puntuaciones medias de los profesionales están casi siempre por encima de las competencias que poseen los estudiantes**. Evidencia que las mayores carencias de los estudiantes están en la estabilidad emocional, la apertura, la reparación, el manejo del estrés, la adaptación, el estado de ánimo, la claridad, la amabilidad, la inteligencia intrapersonal y la responsabilidad, es en estas competencias donde se hallan las mayores diferencias entre lo que opinan los profesionales y las competencias poseídas por los estudiantes, siendo que la menor diferencia entre estudiantes y profesionales se encuentra en la inteligencia interpersonal.

De esta forma, Pertegal **comprueba que los estudiantes tienen menos desarrolladas las competencias socioemocionales que requieren según los profesionales**, para desarrollar con éxito las ocupaciones que se les presuponen. **Los resultados muestran que los estudiantes no están preparados para su integración laboral** ya que no tienen habilidad en el manejo de cambios y en encontrar modo efectivos de enfrentarse a los problemas diarios, tienen baja tolerancia al estrés e insuficiente control de impulsos, escasa capacidad de automotivación, en comprender sus estados emocionales y expresar los sentimientos de forma adecuada. Siendo su investigación para el campo de educación e informática, Pertegal concluye que, pese a estos resultados encontrados, los maestros poseen un nivel superior de competencias socioemocionales en comparación a los informáticos. Ante esta conclusión, el nuevo desafío de hoy no es sólo enseñar a la mente, sino también al corazón, atendiendo al

enfoque integral – holístico de lo humano, donde los sentimientos y actitudes son factores claves para la configuración del carácter y la orientación de la vida del estudiante, si atendemos al verdadero y pleno desarrollo integral, debemos considerar adquirir una gama de habilidades socioemocionales y afectivas que fortalezcan la capacidad docente, que a la vez impacte la realización de su vida personal, atendiendo al éxito de su vida profesional, siendo que todo proceso educativo se caracteriza por la relación interpersonal, y que en toda relación interpersonal están presentes fenómenos sociales (Machaca, 2014)

Bajo esta línea, se propone en coherencia con los resultados obtenidos en la presente investigación acerca del nivel de desarrollo de capacidades socioemocionales en estudiantes de quinto año de la Escuela Superior de Formación de Maestros Tecnológico y Humanístico de El Alto; **crear el Proyecto “CESEC” en los lineamientos teóricos y metodológicos de la Inteligencia Emocional, que estimule, potencie y desarrolle las capacidades, habilidades y destrezas socio- emocionales, en la formación inicial del maestro y maestra para mejorar su práctica pedagógica** durante los procesos educativos mejorando su desempeño profesional.

El Proyecto CESEC nace en base del modelo de Taller de Arte y Cultura (TAC), que tenía su centro de funcionamiento en la ESFM Simón Bolívar de la ciudad de La Paz, hoy el taller quedó inactiva, incluso desaparecida, debido al cambio de administración de la UMSA por el Ministerio de Educación, donde se estimulaba y potenciaba las capacidades artísticas y culturas del estudiante de la Normal, ahora Escuela Superior de Formación de Maestros y Maestras, del cual se desconoce el por qué de la cesantía de sus actividades, y cómo impactó en la formación de los estudiantes de la etapa en la que el TAC aún tenía el funcionamiento de sus actividades.

Hoy, los estudiantes, futuros maestros y maestras de diferentes carreras o especialidades, **no disponen de un Centro de Educación Socioemocional o proyecto alguno** de similares características, y para verificar, revisemos el Plan Estratégico

Institucional Comunitario (PEIC) de la ESFMTHEA, que también está disponible en la página web de la institución, lleva a cabo tres programas los cuales son:

❖ **Programa de fortalecimiento de las relaciones socio-comunitarias**, cuyos proyectos son:

- Implementación de servicios hacia la comunidad, y las respectivas actividades son: aulas de apoyo para estudiantes de unidades educativas del D12, apoyo técnico a directivos y docentes de unidades educativas del D12, asesoramiento legal, asistencia médica, orientación vocacional para estudiantes de unidades educativas del D12.
- Fortalecimiento de los servicios internos en la comunidad, presenta las siguientes actividades: mejoramiento de los servicios de salud, servicio de guardería para estudiantes mamás, implementación de becas (comedor y otras modalidades), mejoramiento de los servicios básicos y atención al deporte comunitario.
- Fortalecimiento de las relaciones interinstitucionales, tiene las siguientes actividades: proyectos compartidos con ONGs, proyectos compartidos con instituciones y proyectos compartidos con organizaciones sociales.
- Posicionamiento institucional, presenta las siguientes actividades: participación en eventos culturales, participación en eventos cívicos, participación en eventos deportivos y participación en eventos científicos.

❖ **Programa de fortalecimiento del Modelo Socio-comunitario productivo**, cuyos proyectos son:

- Desarrollo del Modelo Socio Comunitario Productivo, que presenta las siguientes acciones: investigación socio comunitario productivo: docentes y estudiantes investigadores, desarrollo y fortalecimiento de la práctica educativa comunitaria, fortalecimiento de la intraculturalidad, interculturalidad y plurilingüismo, desarrollo y fortalecimiento de la lengua originaria y extranjera, fortalecimiento de los valores sociocomunitarios.
 - Desarrollo de la Educación Tecnológica, cuyas actividades son: creación del área tecnológica, implementación de las tecnologías en el proceso educativo, desarrollo de la producción y tecnológica educativa: taller de material didáctico, pequeña empresa de fundición de plástico, energía eléctrica eólica y captación de agua para riego.
 - Implementación de la Formación Continua, posee las siguientes actividades: formación continua para maestros del sistema educativo plurinacional, cursos de post grado y docentes investigadores.
- ❖ **Programa de ampliación y equipamiento de los ambientes socio comunitarios productivos;** cuyos proyectos son:
- Equipamiento para la excelencia académica, que presenta las siguientes actividades: aulas con equipos de última generación, auditorio equipado para eventos académicos, implementación de salas audiovisuales, equipamiento del consultorio médico dental, implementación de la biblioteca especializada y/o virtual y equipamiento de oficinas.
 - Construcción del complejo educativo de la ESFMTHEA, que sigue las actividades como ser: bloques para todas las especialidades con sus especificaciones, salón de multieventos (teatro, conciertos,

graduaciones), coliseo polideportivo, cancha sintética de fútbol, módulo productivo: talleres técnico tecnológicos y unidad de post grado.

Sin embargo, a pesar de la importancia que se le concede a la inteligencia emocional para el desarrollo de la actividad profesional del maestro y maestra son escasos los programas o proyectos dirigidos a la formación de los mismos, ya que su efectividad no sólo consideraría el aumento del nivel de desarrollo de las habilidades socioemocionales, sino también en la predicción de una transición ajustada del rol de estudiante a la vida profesional. Por tal razón se considera la experiencia del TAC en el Proyecto CESEC como componente académico y acreditado para fortalecer la propuesta de formación plenamente integral, en base a la formación de en habilidades, capacidades y destrezas socio emocionales y afectivas.

En los anteriores programas que se presenta en el PEIC de la ESFMTHEA, no se encuentran proyectos que atiendan o desarrollen las capacidades y habilidades socioemocionales de los estudiantes, futuros maestros y maestras, que pese a la importancia descrita anteriormente del desarrollo socioemocional, tampoco se encuentra en las actividades que subyacen a cada proyecto, considerando que **el CESEC se constituiría en un proyecto**, que por su importancia y relación, se encontraría encaminada **con el Programa de Fortalecimiento de las Relaciones Socio Comunitarias y con el Programa de Fortalecimiento del Modelo Socio Comunitario Productivo**, proponiendo que sus actividades sean consideradas como extracurriculares, así como la experiencia del TAC, en la que el estudiante debía tener como actividades imprescindibles para culminar su formación y para efectos de acreditación.

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

El presente capítulo describe el conjunto de procedimientos, operaciones y actividades que fueron realizadas para recolectar, estimar y cuantificar la incidencia de la variable de investigación, en el proceso de la investigación, es decir técnicas a utilizar para recopilar y medir datos de las variables descritas.

La elección de los instrumentos para recabar datos fue relativamente fluida, porque se consideraron en su adaptación al diseño de investigación: las fuentes de información y la muestra de estudio. En concreto, se trata de diseñar un procedimiento mediante el cual se obtenga información, que elaborados nos permitan contrastar la veracidad de la hipótesis de investigación planteada y así de esta forma describir el nivel de desarrollo de capacidades socioemocionales de los estudiantes de la Escuela Superior de Formación de Maestros Tecnológico Humanístico El Alto.

3.1. DELIMITACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

La presente investigación está basada en el **enfoque cuantitativo**, que según Hernández, Fernández y Baptista (2010), este enfoque usa la recolección de datos para probar hipótesis, con base en la medición numérica y el análisis estadístico, para establecer patrones de comportamiento y probar teoría, busca ser objetivo, y aplica la lógica deductiva, de lo general a lo particular, de las leyes y teorías a los datos.

Así también en una investigación cuantitativa se pretende generalizar los resultados encontrados en un grupo o segmento, denominado muestra, a una colectividad mayor,

denominado universo o población, cuya recolección de datos se basa en instrumentos estandarizados, los cuales han demostrado ser validados y confiables en estudios previos. Por tanto, se recolectará datos a través de una prueba estandarizada, para dar respuesta a la hipótesis de la presente investigación.

La investigación tiene un **alcance descriptivo** porque pretende medir o recoger información de manera independiente sobre la variable de investigación a la que se refiere, su objetivo no es indicar cómo se relaciona con otras variables, y su valor como estudio descriptivo, es útil para mostrar con precisión los ángulos o dimensiones de un fenómeno, suceso, comunidad, contexto o situación (Hernández et al., 2010), que en la presente investigación se busca medir el nivel de desarrollo de capacidades socioemocionales de los estudiantes de quinto año de la ESFMTHEA.

Siendo que el diseño es considerado como un plan o estrategia que se desarrolla para obtener la información que se requiere en una investigación, es así que la presente investigación tiene un **diseño no experimental**, porque se observa al fenómeno tal como se da en su contexto natural, para posteriormente analizarlos, debido a que se describe la situación del nivel desarrollo de capacidades socioemocionales.

De **tipo transeccional** descriptivo, que según Hernández (2010) este tipo de investigación, al ser transeccional o transversal, recolecta datos en un solo momento, en un tiempo único, que indaga la incidencia de los niveles en la variable, en una determinada población, por tanto es un estudio puramente descriptivo, que tiene como objetivo indagar el nivel de desarrollo de las capacidades socioemocionales de estudiantes de quinto año de la gestión 2014, pertenecientes a diferentes carreras de la ESFMTHEA.

3.1.1. Espacial

La presente investigación se realizó en la Escuela Superior de Formación de Maestros Tecnológico y Humanístico de la ciudad de El Alto, Distrito 12, zona alto Chijini, Av. Buenos Aires, con los estudiantes de quinto año de las carreras o especialidades de: Física - Química, Ciencias Sociales, Matemática, Filosofía y Psicología, Artes Plásticas y Educación Musical.

3.1.2. Temporal

Esta investigación es de actualidad, por cuanto que el tema de Inteligencia Socioemocional es estudiado e investigado en todos los ámbitos, por su importancia, relevancia e innovación. Es así que, se realizó durante en el segundo semestre de la gestión 2014, con la recolección de datos de estudiantes de quinto año de diferentes carreras, los cuales se encuentran en formación durante 4 años y 10 meses para que, una vez egresados y cumpliendo la gestión académica, cuya formación es de 5 años, desempeñen su trabajo, su práctica pedagógica en el magisterio, como maestros y maestras del subsistema de educación regular.

3.1.3. Cuantitativa

Para la delimitación cuantitativa, se procedió bajo la ciertas características que nos presenta Hernández (2010), como primer procedimiento, se definió la **unidad de análisis**, es decir los participantes de la investigación, que la constituyen **estudiantes de la ESFMTHEA de diferentes carreras o especialidades**.

Como segundo procedimiento, una vez definida la unidad de análisis, se procedió a delimitar la **población**, que es el conjunto de todos los participantes que concuerdan con determinadas especificaciones, que la constituyen **352 estudiantes de quinto año de la ESFMTHEA** de las especialidades **de: Matemática; 64 estudiantes, Cosmovisión-Filosofía y Psicología; 39 estudiantes, Ciencias Naturales, mención: Física – Química; 70 estudiantes, Ciencias Sociales; 70 estudiantes, Artes Plásticas; 39 estudiantes, y Educación Musical; 70 estudiantes**, que se forman para el subsistema de educación regular del nivel de educación secundaria comunitaria – productiva.

Como tercer procedimiento, se delimitó la **muestra**, considerando que en un proceso de investigación es considerada como “un subgrupo de la población de interés sobre el cual se recolectarán datos” (Hernández, 2010; 173), siendo además que, se pretende que los resultados encontrados en la muestra logren generalizarse a la población. La muestra, está representada por **184 estudiantes** de quinto año, siendo que población está constituida por 352 estudiantes que integran las diferentes carreras o especialidades, anteriormente descritas

3.1.4. Cálculo del tamaño de la muestra

La muestra fue calculada tomando como referencia la población señalada, es decir estudiantes de quinto año en formación, de las carreras de: Matemática, Cosmovisión-Filosofía y Psicología, Ciencias Naturales, mención: Física – Química, Ciencias Sociales, Artes Plásticas, y Educación Musical, con un 95% de nivel de confianza, 5% de error máximo permitido, y 50% estimado de la probabilidad de ocurrencia de la variable siendo, que se desconoce en estudios anteriores, obteniendo de esta forma que el tamaño de la muestra $n = 184$. El detalle del cálculo se expone a través del siguiente procedimiento:

MUESTREO: TAMAÑO DE LA MUESTRA

DATOS

N = 352		N = 352	Tamaño de la población
1- α = 95%	Valor relativo	Z = 1.96	Valor del nivel de confianza
e = 5%	Valor relativo	e = 0.05	error máximo permitido
p = 50%	Valor relativo	p = 0.5	varianza de la proporción
q = 50%	Valor relativo	q = 0.5	varianza de la proporción
		q = 1 - 0.5	
		q = 0.5	

Se aplicó la fórmula para el cálculo del tamaño de la muestra (n) en el marco del muestreo aleatorio para población finita:

$$n = \frac{N * Z^2 * p * q}{e^2 * (N - 1) + Z^2 * p * q}$$

Reemplazando datos:

$$n = \frac{352 * (1.96)^2 * 0.5 * 0.5}{(0.05)^2 * (352 - 1) + (1.96)^2 * 0.5 * 0.5}$$

$$n = \frac{340,942}{(0.05)^2 * (352 - 1) + (1.96)^2 * 0.5 * 0.5}$$

$$n = \frac{338,060}{1,8379}$$

$$n = 183,9 \approx 184$$

$$n = 184$$

Por tanto, el tamaño de la muestra (n) de investigación es igual a 184 unidades muestrales. Para corroborar este resultado también se utilizó el programa STATS™ 2.0.

CUADRO N°3

CÁLCULO DEL TAMAÑO DE LA MUESTRA

The screenshot shows the 'Sample Size Determination' window of the Decision Analyst STATS™ 2.0 software. The window is titled 'Sample Size Determination (Sample Size for Population Percentage Estimates)'. It features two main sections: 'Inputs' and 'Results'. In the 'Inputs' section, the 'Universe Size' is set to 352, the 'Maximum Acceptable Percentage Points of Error' is 5%, the 'Estimated Percentage Level' is 50%, and the 'Desired Confidence Level' is 95%. The 'Results' section shows 'The Sample Size Should Be...' with the value 184. The software logo and contact information are visible at the bottom of the window.

Field	Value
Universe Size	352
Maximum Acceptable Percentage Points of Error	5%
Estimated Percentage Level	50%
Desired Confidence Level	95%
Results: The Sample Size Should Be...	184

Fuente: Programa STATS™ 2.0

El total de la muestra de la investigación fue de 184 estudiantes.

3.1.5. Tipo de muestra

Para la presente investigación, se ha procedido con la **muestra probabilística**, considerando que la misma, representa a un subgrupo de la población en el que todos los elementos tienen la misma posibilidad de ser elegidos. Este tipo de muestras además son esenciales en los diseños de investigación transeccionales descriptivas (Hernández, 2010)

Considerando el objetivo de investigación, se hace necesario la estratificación, puesto que una muestra probabilística **estratificada** es óptima por encontrar la población, estudiantes de quinto año de la ESFMTHEA, dividida en segmentos, en este caso en carreras o especialidades.

- **ESTRATIFICACIÓN**

La estratificación por cada carrera se presenta a continuación mediante el proceso de estratificación:

PASO 1: Operacionalización de porcentaje de estudiantes por área, de quinto año de la ESFMTHEA.

$$64 \text{ estudiantes de Matemática} : \frac{64 * 100}{352} = 18\%$$

$$70 \text{ estudiantes de Ciencias Naturales Física – Química} : \frac{70 * 100}{352} = 20\%$$

$$39 \text{ estudiantes de Cosmovisiones, Filosofía y Psicología} : \frac{39 * 100}{352} = 11\%$$

$$70 \text{ estudiantes de Ciencias Sociales} : \frac{70 * 100}{352} = 20\%$$

$$39 \text{ estudiantes de Artes Plásticas} : \frac{39 * 100}{352} = 11\%$$

$$70 \text{ estudiantes de Educación Musical} : \frac{70 * 100}{352} = 20\%$$

PASO 2: Muestreo por estrato o segmento, número de estudiantes requeridos para la investigación, por carrera:

$$\text{Estudiantes de Matemática} : \frac{184 * 18}{100} = 33$$

$$\text{Estudiantes de Ciencias Naturales Física – Química} : \frac{184 * 20}{100} = 37$$

$$\text{Estudiantes de Cosmovisiones, Filosofía y Psicología} : \frac{184 * 11}{100} = 20$$

$$\text{Estudiantes de Ciencias Sociales} : \frac{184 * 20}{100} = 37$$

$$\text{Estudiantes de Artes Plásticas} : \frac{184 * 11}{100} = 20$$

$$\text{Estudiantes de Educación Musical} : \frac{184 * 20}{100} = 37$$

En total se tiene 184 unidades muestrales, constituidas por los estudiantes de quinto año de las áreas señalas de la ESFMTHEA.

3.1.6. Selección de elementos muestrales

Una vez establecido el tamaño de la muestra por estratos, como procedimiento de elección de las unidades muestrales se utilizó una tabla de números aleatorios. Esta forma de selección está basada en un mecanismo de probabilidad diseñado estocásticamente.

En consecuencia, se aplicó el ICE de BarOn a 184 estudiantes, distribuidos de la siguiente manera:

Número de estudiantes de Matemática	: 33
Número de estudiantes de Ciencias Naturales Física – Química	: 37
Número de estudiantes de Cosmovisiones, Filosofía y Psicología	: 20
Número de estudiantes de Ciencias Sociales	: 37
Número de estudiantes de Artes Plásticas	: 20
Número de estudiantes de Educación Musical	: 37

3.2. INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

Para el proceso de recolección de información se utilizó la técnica de encuesta. Los instrumentos que se utilizó para la investigación que fueron seleccionados y diseñados acorde al objetivo de la investigación.

3.2.1. Prueba o Inventario Estandarizado

Según Henández (2010) estas pruebas miden variables específicas, como por ejemplo la inteligencia, por tal razón, y para la selección del instrumento se consideró los siguientes aspectos:

- La corriente actual de investigación en inteligencia emocional comienza a defender la utilización de las llamadas medidas de ejecución o de habilidad para evaluar qué tan inteligente es una persona (Mayer, Caruso y Salovey, 2000). **Su principal ventaja es que los resultados obtenidos se basan en la capacidad actual de ejecución de la persona en una tarea y no sólo en su creencia sobre tal capacidad.**
- Recordando que, un inventario estandarizado se caracteriza **por poseer uniformidad en las instrucciones, tanto para administrarse como para calificarse, que pueden ser aplicados a cualquier persona del tipo para el cual fue elaborado** (Mertens, 2005, citado en Hernández, 2010; 21), que en la presente investigación corresponde al ICE de BarOn porque nos permite evaluar el nivel de desarrollo de las capacidades socioemocionales.

A) CARACTERÍSTICAS DEL INSTRUMENTO

Con el objeto de disponer de una medida fiable y válida en consonancia con el modelo cuantitativo, para la presente investigación se ha determinado, por su pertinencia e importancia a través del estudio de la revisión literaria, el uso del **Inventario de Coeficiente Emocional de Reuven BarOn**: siendo el **principal instrumento de la investigación**, porque “el modelo de BarOn define el constructo inteligencia socio-emocional el cual se forma mediante una red de rasgos emocionales y de personalidad interrelacionados que están bien establecidos e interactúan juntos en el individuo. Específicamente, la inteligencia emocional y social comprende cinco factores de alto nivel, los cuales se subdividen en quince subfactores” (Pertegal, 2011; 18) estos rasgos son representados en el inventario de inteligencia emocional, ; ICE de BarOn, que **tiene la finalidad de medir la inteligencia socioemocional**, puesto que “**determina la capacidad del individuo para tener éxito en su manejo de las exigencias del entorno, tales como las predisposiciones y condiciones biomédicas, la capacidad intelectual cognoscitiva, así como la realidad y limitaciones del ambiente inmediato y cambiante**” (Lozada y Vera, 2010; 30), a través de los cinco componentes o escalas presentando cada una subescalas, por tal razón que **este instrumento generará un cociente emocional general y cinco cocientes emocionales pertenecientes a cada dimensión** y quince sub componentes que hacen de categorías para estructurar las dimensiones las cuales completan el grado general de la inteligencia emocional por áreas de los estudiantes de quinto año de la Escuela Superior de Formación de Maestros Tecnológico Humanístico El Alto.

El instrumento está conformado por **133 ítems** (ver anexo N°1), que representan los subindicadores de cada subcomponente, y estos representan en conjunto a las dimensiones o componentes, **cada ítem emplea respuestas de elección múltiple, tipo Likert, constituido por cinco tipos de respuestas**, seleccionando un número característico de cada respuesta del uno al cinco, **requiere aproximadamente entre 30**

a **45 minutos** para completar el test y se aplica a personas de 16 a más años. Cuenta con tres escalas de validez: índice de omisiones, índice de consistencia y niveles de impresión Negativa y Positiva. Se puede aplicar el I-CE en ámbito educativo, industrial, clínico y áreas médicas. En los niveles educativos: en secundaria, escuelas técnicas y universidades, es de gran ayuda para los psicólogos y los consejeros.

Por tanto, el inventario de BarOn al pertenecer al modelo mixto del constructo y medición de la inteligencia emocional, socioemocional, es más amplio que el modelo de habilidad, recordando que el modelo mixto “concibe la Inteligencia Emocional como un compendio de rasgos estables de personalidad, habilidades socioemocionales, aspectos motivacionales y diversas habilidades cognitivas” (Pertegal, 2011; 18) entendiendo de esta manera, que el modelo e instrumento de BarOn define el constructo no sólo de inteligencia emocional sino de inteligencia socioemocional.

B) VALIDEZ Y CONFIABILIDAD

Diversos estudios de confiabilidad y validez sobre el ICE de Bar-On han sido llevados a cabo a través de los años en el extranjero, países Sudafricanos, Europeos, Norteamericanos así como en Latinoamérica, tal el caso de México, Argentina y el país cuyas similitudes culturales nos asemejan; Perú, **los resultados en estos países confirman que el I-CE es una medición confiable y válida para la Inteligencia Emocional**, porque cuenta con más de un millón de Evaluaciones realizadas a la fecha alrededor del Mundo, lo que determina la confiabilidad del instrumento (Bar-On:2005) y está sustentado por más de 17 años de investigación y cuenta con tres índices de validez estadística.

C) FORMA DE EVALUACIÓN

Para la forma de administración del instrumento y su evaluación correspondiente, se ha optado, para una óptima investigación, el desarrollar este proceso en el marco del Manual de de Pruebas Psicométricas de la Personalidad de Lozada y Vera (2010) en el cual indica que el resultado del Coeficiente Emocional (CE) total se obtiene mediante la suma de los puntajes directos de las 5 escalas del CE compuesta por:

- CE Intrapersonal
- CE Interpersonal
- CE Adaptabilidad
- CE Manejo de la tensión
- CE Estado de ánimo general

A este resultado se le resta la sumatoria de los valores absolutos de los siguientes ítems: 11, 20, 23, 31, 35, 62, 88, 108.

El resultado de 5 Escalas CE Compuestas se obtiene tras la sumatoria de los puntajes directos de los sub componentes correspondientes:

- Cociente Emocional Intrapersonal: se obtiene mediante la sumatoria de los puntajes directos de los sub componentes:
 - a) Conocimiento Emocional de Sí mismo,
 - b) Seguridad
 - c) Autoestima
 - d) Autorrealización
 - e) Independencia

- Cociente Emocional Interpersonal: se obtiene además de sumar los puntajes directos de los sub componentes, restarle a ese total obtenido la sumatoria de los ítems: 55, 61, 72, 98, 119. Los subcomponentes son:
 - a) Relaciones Interpersonales
 - b) Responsabilidad Social
 - c) Empatía

- Cociente Emocional de Adaptabilidad: se obtiene tras la suma de los puntajes directos de los sub componentes:
 - a) Solución de problemas
 - b) Pruebas de la realidad
 - c) Flexibilidad

- Cociente Emocional del Manejo de Tensión: se obtiene la sumatoria de los puntajes directos de los sub componentes:
 - a) Tolerancia a la tensión
 - b) Control de los impulsos

- Cociente Emocional del Estado de Ánimo General: se obtiene mediante la sumatoria de los puntajes directos de los sub componentes:
 - a) Felicidad
 - b) Optimismo

El resultado de las 15 Sub Escalas del CE, se obtiene de acuerdo a la sumatoria de las puntuaciones asignadas para cada ítem según haya marcado el evaluado, considerando

su naturaleza (ítem positivo o negativo), de acuerdo a las normas de calificación para cada uno de los componentes. Los ítems que corresponden a cada Sub Escala son:

CUADRO N° 4:

SUB ESCALAS DEL COEFICIENTE EMOCIONAL DEL INVENTARIO DE INTELIGENCIA EMOCIONAL DE BARON

Sub Escalas	Ítems
1. Conocimiento Emocional de sí mismo	+7 +9 -23 -35 -52 +63 +88 -116
2. Seguridad	-22 +37 +67 -82 +96 -111 -126
3. Autoestima	+11 -24 +40 -56 -70 +85 +100 +114 +129
4. Autorrealización.	+6 -21 -36 -51 -66 +81 +95 +110 -125
5 Independencia.	+3 -19 -32 -48 -92 -107 -121
6. Empatía.	-18 +44 +55 +61 +72 +98 +119 +124
7. Relaciones Interpersonales.	-10 -23 +31 +39 +55 +62 -69 +84+99 +113-128
8. Responsabilidad Social.	+16 -30 -46 +61 +72 +76 +90 +98+104 +119
9. Solución de problemas.	+1 +15 -29 +45 +60 -75 +89 -118
10. Prueba de la realidad.	+8 -35 -38 -53 -68 -83 +88 -97 +112 -127
11. Flexibilidad.	-14 -28 -43 -59 +74 -87 -103 -131
12. Tolerancia a la tensión.	+4 +20 +33 -49 -64 +78 -93 +108 -122
13. Control de los impulsos.	-13 -27 -42 -58 -73 -86 -102 -110 -117 -130
14. Felicidad.	-2 -17 +31 +47 +62 -77 -91 +105 +120
15. Optimismo.	+11 +20 +26 +54 +80 +106 +108 -132

Fuente: Adaptado del Modelo de inteligencia Emocional de Bar-On.

Para obtener los puntajes directos de las 5 escalas compuestas del ICE de BarOn, se debe utilizar los puntajes directos de las 15 subescalas previamente calculadas, las cuales se distribuyen entre las 5 escalas de la siguiente forma: Escala A “Intrapersonal” (Conocimiento emocional de sí mismo, Seguridad, Autoestima, Autorrealización e Independencia); escala B “Interpersonal” (Relaciones Interpersonales, Responsabilidad social y Empatía); escala C “Adaptabilidad” (Solución de problemas, Prueba de realidad y Flexibilidad); escala D “Manejo de la tensión” (Tolerancia a la Tensión y Control de los impulsos); escala E “Estado de ánimo general” (Felicidad y Optimismo).

Para obtener el puntaje directo de las escalas A, C, D y E, se suman los puntajes directos de las subescalas que corresponden a cada uno de ellos. Para la escala B el procedimiento será en primer lugar sumar las subescalas que le corresponden, una vez hecha la suma, se debe restar a esta, las puntuaciones obtenidas en los siguientes ítems de la subescala de Empatía: 55, 61, 72, 98 y 119. Esta resta se debe al hecho de que en esta escala compuesta hay 5 ítems que pertenecen simultáneamente a 2 subescalas, pero para obtener el puntaje directo de esta escala compuesta sólo se le debe contabilizar una vez.

Para obtener el puntaje directo del CE total, se utiliza los puntajes directos de las 5 escalas compuestas previamente calculados, como primer paso se suma los cinco puntajes directos de las escalas compuestas. Una vez hecha la suma, se resta a ésta las puntuaciones obtenidas en los siguientes ítems: 11, 20, 23, 31,35, 62, 88 y 108. Esta resta se debe al hecho de que el ICE de BarOn hay algunos ítems que simultáneamente pertenecen a dos escalas, pero para obtener el puntaje directo del CE total, solo se le debe contabilizar una vez.

Los puntajes directos en general arrojan categorías que permiten conocer el nivel de desarrollo de las habilidades emocionales.

CUADRO N^o5:

CATEGORIZACIÓN PARA LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

Pautas Estándar	Pautas de Interpretación
130 y más	Capacidad emocional muy desarrollada: Marcadamente Alta. Capacidad emocional inusual.
115 a 129	Capacidad emocional muy desarrollada: Alta. Buena capacidad emocional
86 a 114	Capacidad emocional adecuada: Promedio
70 a 85	Necesita mejorar: Baja. Capacidad emocional por debajo del promedio.
69 y menos	Necesita mejorar: Muy baja. Capacidad emocional extremadamente por debajo del Promedio

Fuente: Adaptado del Modelo de inteligencia Emocional de Bar-On.

Mediante la administración y evaluación con el instrumento descrito anteriormente permitirá describir el nivel de desarrollo de capacidades socioemocionales en los estudiantes de 5to año de la ESFM Tecnológico Humanístico El Alto, además en consecuencia permitirá diseñar y elaborar un Proyecto, como principal acción, para mejorar y elevar el nivel de las dimensiones o áreas de la Inteligencia socioemocional débiles o con puntajes menores a las promedio, en los futuros maestros para evitar el posible desarrollo de factores negativos que involucrarían en el desarrollo personal, psicológico y biológico, y en desempeño laboral del maestro de la práctica pedagógica, como lo han demostrado las investigaciones a nivel nacional e internacional que se reunió en la revisión de la literatura

3.2.2. Datos secundarios

Los datos secundarios son considerados por Hernández (2010) como otro método cuantitativo de recolección de datos, entre tales técnicas se encuentran a los *datos secundarios*, los cuales se conceptualizan como **aquellos que fueron recolectados por otro investigador o en otra investigación**, lo cual implica la revisión de documentos o registros, puesto que **permite contrastar la efectividad de la investigación** e incluso ayuda a establecer la validez de criterio. Por tal razón **se ha optado por revisar los avances parciales de una investigación empírica** para fortalecer la presente investigación, en la cual se **diagnosticó las habilidades socioemocionales requeridas para el desempeño profesional del maestro o maestra**, realizada **a través de un cuestionario** (ver anexo N° 2), que **se administró a maestros y maestras en ejercicio** de diferentes Unidades Educativas del Distrito Educativo N°1 de la ciudad de El Alto, y a docentes de la ESFMTHEA, para conocer cuál la perspectiva que tenían los profesionales acerca del requerimiento del nivel de desarrollo de habilidades socioemocionales para el desempeño profesional de las maestras y maestros en su práctica pedagógica para el desarrollo de los procesos educativos.

CAPÍTULO IV

PRESENTACIÓN Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

4.1. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

El nivel de desarrollo de capacidades socioemocionales en los estudiantes de quinto año de formación de la Escuela Superior de Formación de Maestros Tecnológico y Humanístico El Alto, están visualizadas y operacionalizadas a través de las características de los componentes de la teoría de inteligencia socioemocional, mediante la evaluación del ICE de BarOn. Es así que, de acuerdo a los objetivos establecidos, se obtienen los siguientes resultados.

4.1.1. En relación al Nivel de Desarrollo de Capacidad Intrapersonal

La muestra total de 184 estudiantes de quinto año de la Escuela de Formación de Maestros Tecnológico Humanístico El Alto, pertenecientes a diversas áreas o carreras, se tiene:

TABLA DE FRECUENCIAS N° 1

NIVEL DE DESARROLLO DE CAPACIDAD INTRAPERSONAL																
CRITERIOS	ESCALA	ESTUDIANTES POR ÁREA													TOTAL ESTUDIANTES	TOTAL f.r.(E)
		MAT	f.r.	FIS-QUI	f.r.	FIL-PSI	f.r.	SOC	f.r.	AP	f.r.	MUS	f.r.			
MUY ALTA	130 y más	26	0,79	37	1,00	20	1,00	33	0,89	14	0,70	27	0,73	157	0,85	
ALTA	115 a 129	7	0,21	0	0,00	0	0,00	0	0,00	3	0,15	5	0,14	15	0,08	
PROMEDIO	86 a 114	0	0,00	0	0,00	0	0,00	4	0,11	3	0,15	5	0,14	12	0,07	
BAJA	70 a 85	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	
MUY BAJA	69 y menos	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	
TOTAL CASOS		33	1,00	37	1,00	20	1,00	37	1,00	20	1,00	37	1,00	184	1,00	

Fuente: Elaboración propia

De los resultados obtenidos, destacamos:

- El nivel de desarrollo de capacidad intrapersonal de los estudiantes de quinto año en la carrera de Matemática, Física- Química, Filosofía-Psicología, Ciencias Sociales, Artes Plásticas y Música, se encuentran en un nivel muy alto, según el ICE de BarOn, si nos referimos a porcentajes, los **niveles considerados muy altos** se encuentran en **100%** de los estudiantes del área o área de **Física-Química y Filosofía-Psicología**.

Es decir que, los futuros maestros y maestras son capaces de expresar sus sentimientos, pensamientos y creencias, defendiéndolas de una forma no destructiva, **se aceptan y respetan, tienen confianza en sí mismos**, además son autónomos e independientes en su forma de pensar y actuar, tendiendo a obtener resultados altos, **suelen preguntar y considerar el consejo de otros, sin embargo rara vez dependerán de los consejos de otras personas para tomar decisiones importante**.

- Para identificar el nivel de desarrollo de capacidad intrapersonal se promedió la cantidad de estudiantes que eligieron su respuesta de acuerdo a los criterios establecidos en el instrumento, para obtener la frecuencia relativa. En la misma se puede observar que los estudiantes de quinto año, poseen en general un **nivel de desarrollo de capacidad intrapersonal entre un nivel promedio a muy alto**, siendo éste último el que tiene más relevancia y presencia **en 85% de los estudiantes**.

4.1.2. En relación al Nivel de Desarrollo de Capacidad Interpersonal

TABLA DE FRECUENCIAS N° 2

NIVEL DE DESARROLLO DE CAPACIDAD INTERPERSONAL															
CRITERIOS	ESCALA	ESTUDIANTES POR ÁREA												TOTAL ESTUDIANTES	f.r. (E)
		MAT	f.r.	FIS-QUI	f.r.	FIL-PSI	f.r.	SOC	f.r.	AP	f.r.	MUS	f.r.		
MUY ALTA	130 y más	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
ALTA	115 a 129	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
PROMEDIO	86 a 114	15	0,45	0	0,00	11	0,55	19	0,51	12	0,60	22	0,59	79	0,43
BAJA	70 a 85	13	0,39	37	1,00	9	0,45	14	0,38	8	0,40	15	0,41	96	0,52
MUY BAJA	69 y menos	5	0,15	0	0,00	0	0,00	4	0,11	0	0,00	0	0,00	9	0,05
TOTAL CASOS		33	1,00	37	1,00	20	1,00	37	1,00	20	1,00	37	1,00	184	1,00

Fuente: Elaboración propia

Los datos recolectados muestran que:

- El **nivel bajo de desarrollo de capacidad interpersonal** está representada por el **100%** de los estudiantes del **área de Física-Química**, que se sustenta en la investigación descrita en los **antecedentes** de la presente investigación, donde Gutiérrez y Montaña (2002), realizaron una investigación sobre el desarrollo de la Inteligencia Emocional y su relación con el rendimiento académico de las estudiantes del Liceo de Señoritas Bolivia, que en una encuesta administrada y evaluada llegaron a concluir que **los maestros de Ciencias Exactas NO son sociables y empáticos en comparación con los demás maestros**, siendo este resultado un respaldo a tal percepción. Puesto que, en comparación con los estudiantes de las demás áreas, éstos se encuentran en un nivel promedio.
- En términos porcentuales, el **52% de los estudiantes poseen nivel bajo de desarrollo de capacidades relación interpersonal**, es decir, que muchos de los estudiantes, según el inventario de BarOn **no son responsables y confiables**, excepto en determinadas situaciones que al parecer son de acuerdo a su

necesidad y conveniencia, **en el nivel de empatía, a veces consideran los sentimientos de las personas.**

Sin embargo según el estado de arte presentado en la descripción del marco teórico, **se enfatiza desde los postulados teóricos y prácticos que estas capacidades y habilidades son las que más debería desarrollar un maestro o maestra,** por la naturaleza de su rol y desempeño profesional, al estar en contacto con estudiantes, padres de familia, compañeros de trabajo, miembros de la comunidad y otros que se encuentran dentro de los espacios educativos, en el cual es el maestro y maestra quienes deben relacionarse en el trato de resolución de problemas, necesidades y potencialidades educativas del contexto. Por tanto, la capacidades y habilidades de carácter interpersonal son consideradas las más importantes para el desempeño de la práctica pedagógica en el desarrollo de los procesos educativos.

- Sin embargo, aunque en un porcentaje menor, se encuentra el **43% de los estudiantes que tienen un nivel promedio** de desarrollo de capacidad interpersonal.

Es decir, que poseen **capacidades interpersonales comunes a toda persona;** su **capacidad de comunicarse y relacionarse** con los actores de su entorno siendo en el plano educativo; con la comunidad educativa, reciben y dan afecto, tienden **en ciertas ocasiones.**

En cuanto a la responsabilidad social, este resultado demuestra que los futuros maestros y maestras, medianamente son cooperadores, colaboradores y miembros constructivos en el grupo social.

4.1.3. En relación al Nivel de Desarrollo de Capacidad de Adaptabilidad

TABLA DE FRECUENCIAS N° 3

NIVEL DE DESARROLLO DE CAPACIDAD DE ADAPTABILIDAD																	
CRITERIOS	ESCALA	ESTUDIANTES POR ÁREA													TOTAL ESTUDIANTES	f.r. (E)	
		MAT	f.r.	FIS-QUI	f.r.	FIL-PSI	f.r.	SOC	f.r.	AP	f.r.	MUS	f.r.				
MUY ALTA	130 y más	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
ALTA	115 a 129	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
PROMEDIO	86 a 114	18	0,55	12	0,32	9	0,45	29	0,78	11	0,55	20	0,54	99	0,54	0,54	
BAJA	70 a 85	15	0,45	25	0,68	11	0,55	6	0,16	8	0,40	15	0,41	80	0,43	0,43	
MUY BAJA	69 y menos	0	0,00	0	0,00	0	0,00	2	0,05	1	0,05	2	0,05	5	0,03	0,03	
TOTAL CASOS		33	1,00	37	1,00	20	1,00	37	1,00	20	1,00	37	1,00	184	1,00	1,00	

Fuente: Elaboración propia

Se infiere que:

- Los estudiantes del área **Física-Química** representados por el **68%** y los estudiantes de **Filosofía-Psicología** con el **55%**, poseen un nivel de desarrollo de capacidad de adaptabilidad bajo, en comparación con las demás áreas, donde el área de Ciencias Sociales, representada por 78% de los estudiantes poseen el nivel de desarrollo promedio mayor que las demás áreas que también se encuentran en el mismo nivel, pero en menor cantidad de estudiantes.
- **Los estudiantes en general**, según el inventario de BarOn, **poseen capacidades de adaptabilidad promedio**, siendo que el **54% de los estudiantes** tienen **capacidades que son adecuadas o comunes** a toda persona, poseen el nivel de capacidad común de solucionar problemas; sin embargo en ocasiones los reconocen y definen, siendo también **en determinadas oportunidades generan e implementan soluciones efectivas, siendo en algunas ocasiones infectivas porque la realizan de manera inadecuada o no la realizan.**

- En el grupo de estudiantes que representa **el 43%**, que posee **capacidad de adaptabilidad baja**, se establece que los mismos **a veces prefieren evitar resolver los problemas**, en ciertas ocasiones evalúan la correspondencia entre lo que experimentan, es decir “sienten, piensan y luego existen” el equilibrio entre lo subjetivo y lo que en realidad existe, lo objetivo. Por tanto, **a veces son realistas, en determinadas ocasiones adecúan sus emociones**, sentimientos, pensamientos y comportamientos a situaciones y condiciones cambiantes, **pero son vulnerables a ser sometidos por el impulso del momento**, problema o circunstancia en el cual se encuentran.

4.1.4. En relación al Nivel de Desarrollo de Capacidad de Manejo de Tensión

TABLA DE FRECUENCIAS N° 4

NIVEL DE DESARROLLO DE CAPACIDAD DE MANEJO DE TENSIÓN															
CRITERIOS	ESCALA	ESTUDIANTES POR ÁREA													
		MAT	f.r.	FIS-QUI	f.r.	FIL-PSI	f.r.	SOC	f.r.	AP	f.r.	MUS	f.r.	TOTAL ESTUDIANTES	f.r. (E)
MUY ALTA	130 y más	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
ALTA	115 a 129	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
PROMEDIO	86 a 114	2	0,06	0	0,00	3	0,15	0	0,00	0	0,00	0	0,00	5	0,03
BAJA	70 a 85	9	0,27	0	0,00	6	0,30	16	0,43	7	0,35	12	0,32	50	0,27
MUY BAJA	69 y menos	22	0,67	37	1,00	11	0,55	21	0,57	13	0,65	25	0,68	129	0,70
TOTAL CASOS		33	1,00	37	1,00	20	1,00	37	1,00	20	1,00	37	1,00	184	1,00

Fuente: Elaboración propia

De los resultados obtenidos, se destaca:

- El **nivel de desarrollo de capacidades de manejo de tensión** por parte de los estudiantes, se encuentra en el nivel muy bajo. Siendo el **área de Física-Química** que tiene un mayor porcentaje de estudiantes que se poseen mencionado nivel, con el **100%** de los mismos, considerando que esta capacidad se encuentra estrechamente relacionada con la capacidad interpersonal,

recordemos que la misma se encontraba en el nivel bajo en la totalidad de los estudiantes, como es el caso para el manejo de tensión, el cual implica tolerancia.

- Se observa también que **70% de los estudiantes posee un nivel de manejo de estrés o tensión muy bajo**, que según el ICE de BarOn; **tienen habilidades de manejo de estrés subdesarrolladas**, la capacidad emocional inusualmente deteriorada en tolerancia a la tensión, **no resisten eventos adversos y son impulsados por emociones fuertes**.
- Por tanto, los estudiantes al poseer niveles bajos a muy bajos de manejo de estrés, **necesitan mejorar sus cursos de acción** para enfrentar la tensión activa y positivamente, puesto que **no han desarrollado la capacidad y habilidad de calma y resistencia o demora de sus impulsos**, los mismos que le permitirían controlar sus arranques impulsivos, siendo importante considerar que en este nivel de desarrollo, **los estudiantes tienden a perder el control de sus emociones ante la situación**.

4.1.5. En relación al Nivel de Desarrollo de Capacidad de Estado de Ánimo General

TABLA DE FRECUENCIAS N° 5

NIVEL DE DESARROLLO DE CAPACIDAD DE ESTADO DE ÁNIMO GENERAL																	
CRITERIOS	ESCALA	ESTUDIANTES POR ÁREA												TOTAL ESTUDIANTES	f.r. (E)		
		MAT	f.r.	FIS-QUI	f.r.	FIL-PSI	f.r.	SOC	f.r.	AP	f.r.	MUS	f.r.				
MUY ALTA	130 y más	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
ALTA	115 a 129	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
PROMEDIO	86 a 114	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
BAJA	70 a 85	13	0,39	0	0,00	3	0,15	25	0,68	8	0,40	15	0,41	64	0,35	64	0,35
MUY BAJA	69 y menos	20	0,61	37	1,00	17	0,85	12	0,32	12	0,60	22	0,59	120	0,65	120	0,65
TOTAL CASOS		33	1,00	37	1,00	20	1,00	37	1,00	20	1,00	37	1,00	184	1,00	184	1,00

Fuente: Elaboración propia

Se observa que:

- Nuevamente encontramos **área de Física-Química con el 100% de los estudiantes** que se encuentran en un **nivel muy bajo de desarrollo de capacidad de ánimo general**. Tal característica al parecer se respalda con las investigaciones analizadas en la revisión de la literatura y los antecedentes de otras investigaciones, donde recordemos que se ha descrito que los maestros del área de Ciencias Exactas, al cual pertenece esta área, son considerados como no empáticos y que no se relacionan bien con los estudiantes a su cargo en el momento de su práctica pedagógica durante los procesos educativos, siendo el disfrute de la compañía de otras personas y el optimismo, los aliados de las relaciones interpersonales y el motor del manejo de la tensión.
- Al igual que el área anteriormente mencionada, en una percepción general y medida, se observa que **65% de los estudiantes poseen capacidad de estado de ánimo general en un nivel muy bajo**. Es decir, que según el inventario de BarOn, **los estudiantes no se sienten satisfechos con su propia vida**.
- **Los estudiantes no disfrutan la compañía de otros**, por poseer capacidades sub desarrolladas e inusualmente deterioradas hacia la disposición de ser feliz, ser agradable, con los cuales las personas se sientan bien al estar en su compañía, **son mínimamente optimistas**, siendo **la mayor parte de las ocasiones o circunstancias son pesimistas ante las situaciones**, no existe una búsqueda máxima de la cualidad de aprovechar las situaciones de la vida, por tanto **necesitan mejorar estas capacidades y habilidades para mantener una actitud positiva aún si enfrentan adversidades**.

4.1.6. En relación al Nivel de Desarrollo de Capacidad Socioemocional General

TABLA DE FRECUENCIAS N° 6

NIVEL DE DESARROLLO DE CAPACIDAD SOCIOEMOCIONAL DE LOS ESTUDIANTES POR ÁREAS															
CRITERIOS	ESCALA	MAT		FIS-QUI		FIL-PSI		CS		AP		MUS		TOTAL EST	TOTAL F.r.
		EST	f.r.	EST	f.r.	EST	f.r.	EST	f.r.	EST	f.r.	EST	f.r.	EST	f.r.
MUY ALTA	130 y más	5	0,15	7	0,19	4	0,20	7	0,19	3	0,15	5	0,14	31	0,17
ALTA	115 a 129	1	0,03	0	0,00	0	0,00	0	0,00	1	0,05	1	0,03	3	0,02
PROMEDIO	86 a 114	7	0,21	3	0,08	5	0,25	10	0,27	5	0,25	10	0,27	40	0,22
BAJA	70 a 85	10	0,30	12	0,32	5	0,25	12	0,32	6	0,30	11	0,30	56	0,30
MUY BAJA	69 y menos	10	0,30	15	0,41	6	0,30	8	0,22	5	0,25	10	0,27	54	0,29
TOTAL CASOS		33	1,00	37	1,00	20	1,00	37	1,00	20	1,00	37	1,00	184	1,00

Fuente: Elaboración propia

- En consecuencia de los resultados se infiere que **los estudiantes del área de Matemática poseen el nivel de desarrollo de capacidad socioemocional de bajo a muy bajo**. En el cual se observa que el **60%** de estudiantes se encuentra distribuidos en éstos dos niveles, mientras que el 21% se encuentra en un nivel promedio, 3% en el nivel alto, y 15% en el nivel muy alto.
- Sin embargo, el área de **Física-Química** que se encuentran representados por el **41% del total de estudiantes, poseen nivel muy bajo** de desarrollo de capacidades socioemocionales, empero, algunos estudiantes como el 32% que se encuentra en el nivel bajo, el 8% que se encuentra en nivel promedio y 19% que se encuentra en el nivel muy alto, poseen la potencialidad de mejorar y fortalecer sus capacidades socioemocionales. Encontrando relación con el área de Filosofía-Psicología que también el nivel de los estudiantes en un 30% se encuentran en el nivel muy bajo, pero a comparación del área de Física-Química, los porcentajes se mantienen equitativamente en los criterios de nivel de promedio a muy alto, lo que significa que se puede potenciar, mejorar y fortalecer las capacidades socioemocionales en los estudiantes.

- Por otro lado, **en las áreas de Matemática, Ciencias Sociales, Artes Plásticas y Música, el nivel de desarrollo se encuentra bajo**, manteniéndose con algunos porcentajes en las escalas muy altas, y al igual que las anteriores áreas descritas, esto significa que existe una apertura a potenciar y mejorar los niveles bajos y muy bajos.

TABLA DE FRECUENCIAS N° 7

NIVEL DE DESARROLLO DE CAPACIDAD SOCIOEMOCIONAL DE ESTUDIANTES DE QUINTO AÑO DE LA ESFMTHEA			
CRITERIOS	ESCALA	Nº ESTUDIANTES	f.r. (E)
MUY ALTA	130 y más	31	0,17
ALTA	115 a 129	3	0,02
PROMEDIO	86 a 114	40	0,22
BAJA	70 a 85	56	0,30
MUY BAJA	69 y menos	54	0,29
TOTAL CASOS		184	1,00

Fuente: Elaboración propia

- Es menester considerar estos resultados generales, donde se encuentra que el 30% de la cantidad de estudiantes de quinto año de la ESFMTHEA poseen un nivel bajo de desarrollo de capacidad socioemocional, y como se analizó en la revisión de la literatura, **al existir bajos niveles de desarrollo de capacidad socioemocional se evidencia bajo nivel de la capacidad del individuo para lograr el éxito en su manejo de las exigencias y presiones del entorno o contexto de trabajo**. No se debe olvidar, que la capacidad socioemocional es un factor importante para determinar su capacidad de alcanzar el éxito en la vida e influye directamente en su bienestar psicológico general.

4.1.7. En relación al Nivel de Desarrollo de Capacidades Socioemocionales requeridas

En esta parte de la investigación, y para fortalecer la misma, se recurrió a la técnica de *Revisión de documentos o registros*, que para tal efecto fue la revisión de los resultados de **los avances parciales de una investigación empírica que diagnosticó las habilidades socioemocionales requeridas para el desempeño profesional del maestro o maestra**, que se realizó **a través de un cuestionario**, dicho cuestionario valora la misma variable de la presente investigación, con la diferencia que la presente investigación describe el nivel de desarrollo de capacidades socioemocionales que poseen los estudiantes de quinto año de la ESFMTHEA, siendo que la investigación empírica que permitirá **contrastar la efectividad de la investigación**.

En la perspectiva significativa de resultados del presente proceso de investigación, **se consideró imperantemente necesario el relacionar los datos obtenidos en la evaluación del nivel desarrollo de habilidades socioemocionales de los estudiantes en relación a la pertinencia de la demanda o requerimiento que consideran los profesionales**, para que los primeros, desempeñen su función profesional próximo, de forma adecuada. Los resultados obtenidos por medio de un cuestionario, aplicado a 147 maestros y maestras en ejercicio de diferentes Unidades Educativas representativas y predeterminadas bajo el criterio de muestreo por racimos, puesto que según información obtenida de Dirección Distrital de Educación El Alto, cada red cuenta aproximadamente con un promedio de 6 Unidades Educativas en las cuales trabajan alrededor de 236 cuya muestra fue delimitada por el programa STATSTM 2.0 de maestros y maestras, en los que se administró el instrumento que se mencionó anteriormente, y que se refiere a las habilidades que requieren los futuros maestros y maestras para el desempeño de su labor profesional, el mismo que fue aplicado también a los docentes de la ESFM, considerados como profesionales en ejercicio, cuyas preguntas fueron relativas a las demandas

educativas con respecto al nivel de desarrollo de habilidades socioemocionales requeridas para el desempeño de la maestra o maestro en la práctica pedagógica, cuyos resultados en relación a contraste se describen a continuación.

4.1.8. En relación al Nivel de Desarrollo de Habilidades Intrapersonales requeridas

TABLA DE FRECUENCIAS N° 8

NIVEL DE DESARROLLO DE HABILIDAD INTRAPERSONAL PARA EL DESEMPEÑO DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA					
CRITERIOS	ESCALA	EVALUADO EN LOS ESTUDIANTES		DEMANDADO POR PROFESIONALES	
		Nº ESTUDIANTES	f.r. (E)	Nº MAESTROS	f.r. (M)
MUY ALTA	130 y más	157	0,85	85	0,58
ALTA	115 a 129	15	0,08	55	0,37
PROMEDIO	86 a 114	12	0,07	7	0,05
BAJA	70 a 85	0	0,00	0	0,00
MUY BAJA	69 y menos	0	0,00	0	0,00
TOTAL CASOS		184	1,00	147	1,00

Fuente: Elaboración propia

Los resultados denotan que:

- Los maestros y maestras en ejercicio consideran que para desempeñarse en la práctica pedagógica, se requiere de un nivel alto a muy alto de desarrollo de habilidades intrapersonales, se puede evidenciar que el 58% de los maestros considera que este nivel.
- Sin embargo, se puede advertir que el nivel de desarrollo de la mencionada habilidad de los estudiantes de quinto año, corresponde con el nivel requerido por los profesionales, puesto que el 85% de los estudiantes poseen habilidades

muy altas, **por tanto se puede deducir que este nivel se encuentra acorde, o en satisfacción, con los niveles requeridos por los maestros y maestras en ejercicio.**

4.1.9. En relación al Nivel de Desarrollo de Habilidades Interpersonales requeridas

TABLA DE FRECUENCIAS N° 9

NIVEL DE DESARROLLO DE HABILIDAD INTERPERSONAL PARA EL DESEMPEÑO DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA					
CRITERIOS	ESCALA	EVALUADO EN LOS ESTUDIANTES		DEMANDADO POR PROFESIONALES	
		Nº ESTUDIANTES	f.r. (E)	Nº MAESTROS	f.r. (M)
MUY ALTA	130 y más	0	0,00	87	0,59
ALTA	115 a 129	0	0,00	57	0,39
PROMEDIO	86 a 114	79	0,43	3	0,02
BAJA	70 a 85	96	0,52	0	0,00
MUY BAJA	69 y menos	9	0,05	0	0,00
TOTAL CASOS		184	1,00	147	1,00

Fuente: Elaboración propia

- En cuanto a la demanda sobre el nivel de desarrollo de habilidades interpersonales, el **59% de los maestros y maestras en ejercicio considera que para desempeñar la práctica pedagógica se debe poseer niveles altos a muy altos** de desarrollo de habilidades interpersonales, es decir que posean capacidades emocionales muy desarrolladas en empatía, relaciones interpersonales y responsabilidad social. Siendo menester importante e imprescindible el desarrollo de estas habilidades en los niveles mencionados, puesto que el rol del maestro y maestra bajo el enfoque del Modelo Educativo Sociocomunitario se enfatiza la empatía del maestro en los procesos educativos, la relación con la comunidad y los actores educativos y la responsabilidad de social atendiendo a la necesidades, problemas, vocaciones o potencialidades

productivas, no sólo de sus estudiantes o de la comunidad educativa, sino del contexto donde se encuentra en contacto con todo los actores sociales.

- Empero, en relación a la anterior afirmación, se observa que **ningún estudiante cumple con el nivel requerido o demandado**, puesto que el **52% de los estudiantes posee el nivel de desarrollo bajo** y un 43% un nivel en promedio. Este último dato surge y se plantea como una potencialidad, ya que existe una apertura a mejorar el nivel evaluado hacia el nivel requerido.

4.1.10. En relación al Nivel de Desarrollo de Habilidades de Adaptabilidad requeridas

TABLA DE FRECUENCIAS N° 10

NIVEL DE DESARROLLO DE HABILIDAD DE ADAPTABILIDAD PARA EL DESEMPEÑO DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA					
CRITERIOS	ESCALA	EVALUADO EN LOS ESTUDIANTES		DEMANDADO POR PROFESIONALES	
		Nº ESTUDIANTES	f.r. (E)	Nº MAESTROS	f.r. (M)
MUY ALTA	130 y más	0	0,00	93	0,63
ALTA	115 a 129	0	0,00	51	0,35
PROMEDIO	86 a 114	99	0,54	3	0,02
BAJA	70 a 85	80	0,43	0	0,00
MUY BAJA	69 y menos	5	0,03	0	0,00
TOTAL CASOS		184	1,00	147	1,00

Fuente: Elaboración propia

- Con respecto al nivel demandado de desarrollo de habilidades de adaptabilidad, el **63% de los maestros y maestras en ejercicio considera** que estas habilidades **deben estar desarrolladas** en un nivel alto a **muy alto**.
- Atendiendo al nivel de desarrollo evaluado según el ICE de BarOn en los **estudiantes**, se observa que **54%** de los mismos **tienen desarrolladas**

capacidades en el nivel promedio, pero ninguno de los mismos cumple con el nivel requerido por los maestros en ejercicio, los estudiantes poseen habilidades de adaptabilidad comunes a toda persona, sin embargo algunos no la han desarrollado aún y no han llegado a una madurez emocional, por tanto también **es considerada como una capacidad potencial a ser desarrollada**, para alcanzar a cubrir los niveles requeridos.

4.1.11. En relación al Nivel de Desarrollo de Habilidades de Manejo de Tensión requeridas

TABLA DE FRECUENCIAS N° 11

NIVEL DE DESARROLLO DE HABILIDAD DE MANEJO DE TENSIÓN PARA EL DESEMPEÑO DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA					
CRITERIOS	ESCALA	EVALUADO EN LOS ESTUDIANTES		DEMANDADO POR PROFESIONALES	
		Nº ESTUDIANTES	f.r. (E)	Nº MAESTROS	f.r. (M)
MUY ALTA	130 y más	0	0,00	68	0,46
ALTA	115 a 129	0	0,00	57	0,39
PROMEDIO	86 a 114	5	0,03	22	0,15
BAJA	70 a 85	50	0,27	0	0,00
MUY BAJA	69 y menos	129	0,70	0	0,00
TOTAL CASOS		184	1,00	147	1,00

Fuente: Elaboración propia

- Sobre el nivel de desarrollo de habilidades de manejo de tensión o de estrés, entre el **46% y 39% de los maestros y maestras considera** que los estudiantes deben poseer **niveles altos a muy altos** de habilidades de manejo de estrés o tensión. Es decir, deben poseer habilidades altamente desarrolladas en tolerancia a la tensión y control de impulsos, siendo importante el desarrollo de la misma en relación a las habilidades interpersonales, es decir por complementariedad con la última.

- En relación al nivel desarrollado evaluado en los estudiantes de quinto año, se puede advertir que el **70% no ha desarrollado esta habilidad**, al encontrarse la misma en el **nivel muy bajo**, siendo el mínimo porcentaje de 3% de los mismos que tiene desarrollada esta habilidad en un nivel promedio, sin embargo en comparación con las anteriores capacidades, en esta habilidad que **se necesitará más apertura socioemocional por parte de los estudiantes** para desarrollarla y fortalecerla.

4.1.12. En relación al Nivel de Desarrollo de Habilidades de Estado de Ánimo General requerido

TABLA DE FRECUENCIAS N° 12

NIVEL DE DESARROLLO DE HABILIDAD DE ESTADO DE ÁNIMO GENERAL PARA EL DESEMPEÑO DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA					
CRITERIOS	ESCALA	EVALUADO EN LOS ESTUDIANTES		DEMANDADO POR PROFESIONALES	
		Nº ESTUDIANTES	f.r. (E)	Nº MAESTROS	f.r. (M)
MUY ALTA	130 y más	0	0,00	93	0,63
ALTA	115 a 129	0	0,00	47	0,32
PROMEDIO	86 a 114	0	0,00	7	0,05
BAJA	70 a 85	64	0,35	0	0,00
MUY BAJA	69 y menos	120	0,65	0	0,00
TOTAL CASOS		184	1,00	147	1,00

Fuente: Elaboración propia

- En términos porcentuales, el **63% de los maestros y maestras**, consideran que las habilidades de estado de ánimo, para el desempeño de la práctica pedagógica, se requiere que se encuentren en un **nivel muy alto**. Por tanto, el futuro maestro debe poseer habilidades altamente desarrolladas para **sentirse satisfecho de la vida propia, expresar sentimientos positivos y ser optimistas**.

- Con relación al nivel desarrollado por los **estudiantes**, se puede advertir que ninguno cumple con el nivel requerido, siendo que **65%** de los mismos **posee niveles muy bajos** en cuanto al desarrollo de habilidades de ánimo general y el 35% niveles altos.

4.1.13. En relación al Nivel de Desarrollo de Habilidades Socioemocionales requeridas

Según la recolección de datos en la encuesta realizada a los maestros y maestras en ejercicio se tiene en relación al nivel de desarrollo de capacidades socioemocionales de los estudiantes, se tiene:

TABLA DE FRECUENCIAS N° 13

NIVEL DE DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL					
CRITERIOS	ESCALA	EVALUADO EN LOS ESTUDIANTES		DEMANDADO POR PROFESIONALES	
		Nº ESTUDIANTES	f.r. (E)	Nº MAESTROS	f.r. (M)
MUY ALTA	130 y más	31	0,17	85	0,58
ALTA	115 a 129	3	0,02	53	0,36
PROMEDIO	86 a 114	40	0,22	9	0,06
BAJA	70 a 85	56	0,30	0	0,00
MUY BAJA	69 y menos	54	0,29	0	0,00
TOTAL CASOS		184	1,00	147	1,00

Fuente: Elaboración propia

Por tanto, realizando el promedio de los resultados obtenidos, se denota que:

- El **58% de los maestros y maestras** en ejercicio consideran que **se requiere del nivel muy alto de desarrollo socioemocional**, que debe poseer un maestro o maestra para realizar su desempeño profesional, en su práctica pedagógica

durante el proceso educativo y de manera eficaz, siendo también pertinente el desarrollo de esta socioemocional en un nivel alto.

- En contraste, los porcentajes altos de estudiantes se encuentran en los niveles bajos con 30%, muy bajos con 29%, promedio con 22%, y tan sólo 2% de los estudiantes tienen desarrollada sus capacidades socioemocionales en un nivel alto y 17% cumplen con el nivel requerido de la mayoría de los maestros y maestras en ejercicio.

Por tal razón y en base a los datos obtenidos, e identificadas las capacidades que necesitan del desarrollo, potenciamiento y fortalecimiento, se diseña el proyecto C.E.S.E.C, que se describe a continuación.

4.2. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Como se observa en la presentación de resultados, **con respecto al nivel de desarrollo de capacidad socioemocional de los estudiantes de quinto año** de las áreas curriculares mencionadas, se encuentra que dentro de los resultados obtenidos en esta investigación, el **30% de la población de los estudiantes** en los que se administró la prueba estandarizada o inventario de ICE de BarOn, **presentan una inteligencia socioemocional baja**, datos que no coinciden con los hallados por López (2008) que al evaluar a estudiantes de la Universidad Nacional de San Marcos ubicado en Lima – Perú, **encontró que 36% de la población de los universitarios encuestados presentan la Inteligencia Emocional Promedio.**

Sin embargo, **se coincide en el análisis** de los resultados de la investigación emprendida por Gutiérrez y Montaña (2002), que inducen su investigación hacia el **desarrollo de la Inteligencia Emocional y su relación con el rendimiento académico de las estudiantes del primer curso de secundaria del Liceo de Señoritas Bolivia en la**

ciudad de Cochabamba, el tipo de diseño de estudio es transversal, mencionando también el tipo de investigación como exploratoria, descriptiva y correlacional. El objetivo fundamental de su investigación se basa en determinar el grado de desarrollo de la inteligencia emocional en relación al rendimiento académico, la investigación se realizó a través de encuestas, sin embargo no se demuestra la validez y confiabilidad de los mismos, ya que fueron elaborados por autoría propia, que al realizar el análisis al parecer fueron integradas subescalas de los modelos de IE. De la **población de 640 estudiantes, asumieron la muestra determinativa y estratificada de 78 estudiantes**. Las dimensiones que se mencionan en la encuesta elaborada son: Autodominio, en el que 40% de la muestra tiene ideas ambiguas de autodominio, el 26% problemas de empatía, 53% tiene problemas de perturbación en la automotivación y el 39% tienen incertidumbre en la resolución de problemas, llegando a concluir que; del 100% de la muestra, el 39,5% tiene problemas de perturbaciones emocionales, además que el **77% de las estudiantes indica que los profesores de Ciencias Exactas NO son sociables y empáticos en comparación de los demás maestros**. Resultado que es corroborado con la presente investigación, en la que se puede evidenciar que los estudiantes de quinto año de la ESFMTHEA del **área de Física-Química presentan un nivel bajo de desarrollo de capacidad interpersonal y de adaptabilidad** es decir que no se relacionan fácilmente con otras personas y tampoco se adecuan a las exigencias del entorno, y tampoco se adaptan a situaciones problemáticas, en síntesis, poseen un nivel bajo de solución de problemas, capacidad baja para realizar el ajuste adecuado de las emociones, pensamientos y conductas, así como también son muy poco tolerante a las ideas de los demás. Se debe recordar que estas, al igual que las otras, son importantes para el desempeño de la práctica pedagógica.

Así, la investigación de Gutiérrez y Montaña, concluye que, en base a las encuestas realizadas a los docentes del Liceo; **el 81% no tiene conocimiento de Inteligencia Emocional (IE), y que el 76% NO consideran la IE en sus programas y contenidos**, el 74% desconoce la teoría de la IE, entre estos; autoridades, administrativos y

estudiantes. Debido a estos factores es posible que se explicara la ausencia de la inteligencia emocional en el currículo, la conclusión final de las autoras es; **la relación entre la IE y el rendimiento académico es de un 86%**, esto fortalece una relación significativa de la inteligencia emocional con el rendimiento académico. **Finalmente sugieren y proponen se realice proyectos piloto** donde se forme estudiantes y futuros ciudadanos íntegros y competentes en los diferentes roles que desempeñarán en su vida. Este resultado obtenido, a través de la afirmación de desconocimiento y no aplicación de la IE en los procesos educativos, confirman el resultado obtenido en la presente investigación, donde **el 41% de los estudiantes de quinto año de la ESFMTHEA que posee el nivel muy bajo de la inteligencia (capacidad) socioemocional.**

A este conglomerado de investigaciones, para realizar un adecuado análisis de los resultados obtenidos, se encuentra los resultados de la investigación realizada por Escalante (2008), que realiza su **investigación sobre la inteligencia emocional en docentes y su relación con el rendimiento académico de los estudiantes del colegio Delia Gambarte Quezada, de la zona de Pampahasi, del departamento de La Paz**, el autor dirige su investigación hacia el análisis de la **relación que existe entre la IE de los docentes y cómo influye este en el rendimiento académico de los estudiantes.** Menciona que **las investigaciones respecto a la IE son “casi nulas”**, lo cual se debe analizar si tal afirmación corresponde sólo al departamento de La Paz, sin embargo, esta afirmación respalda el proyecto propuesto para la formación en Educación Socio-Emocional, ya que según el mismo autor existiría poca implicancia de la IE en el campo educativo, lo cual nos debe llamar a la reflexión. Añade que sólo existen propuestas de algunos jardines infantiles y algunos artículos, pero no existe la denominada investigación. Entre los instrumentos de investigación utilizó el test de IE, sin embargo no menciona ni existe entre sus anexos el tipo de test utilizado, ya que al igual que la anterior investigación mencionada, sería pertinente el conocer el grado de validez y confiabilidad del mismo, utilizó también como instrumento las notas escolares de los estudiantes y cuestionarios elaborados para los estudiantes a cuenta de medir algunas

percepciones respecto al docente y su IE. El diseño de su investigación es correlacional, el tipo de muestra es no probabilística de tipo intencional, menciona que la muestra que consta de 9 docentes fue tomada según el proceso de triangulación, con la participación de 52 estudiantes.

Los resultados expuestos por el autor, expresan que **la inteligencia emocional del docente tiene una relación importante, con el rendimiento académico**, es decir y en concordancia con el autor; que **a mayor IE del docente, mayor el rendimiento académico del estudiante**, esta aseveración nos lleva a retomar y valorar la presente propuesta de investigación, ya que el punto de partida es la propia formación del maestro. **El autor encuentra que el 67% de la muestra estudiada posee coeficiente emocional alto, a esto se complementa que el 66% de los estudiantes, consideran que sus docentes son diestros en su IE, y que el 67% de los estudiantes tiene un alto nivel de rendimiento académico**, estos datos no coinciden con los hallados en la presente investigación, como se mencionó anteriormente que el nivel de inteligencia/capacidad socioemocional de los estudiantes de quinto año, futuros maestros, poseen un IE (**capacidad**) **socioemocional en el nivel muy bajo, este resultado es del 41% de los estudiantes del total**. Sin embargo se debe analizar que si bien se presenta en la anterior investigación un porcentaje alto de maestros y maestras que poseen un nivel alto de inteligencia emocional, las muestras son distintas en las dos investigaciones, la de Escalante y la presente investigación, porque si nos remitimos a la muestra de la presente investigación se trata de estudiantes de último año que están por graduarse y desempeñar su práctica pedagógica, y el de Escalante son maestros y maestras en ejercicio.

Esto nos lleva a analizar y afirmar, el constructo del modelo de inteligencia emocional y social de **BarOn** (2005), donde el conjunto de habilidades emocionales se constituyen en destrezas que influirán en la manera de adaptación y forma de actuar frente a presiones del medio sea este laboral o académico de manera efectiva, las mismas

que pueden **desarrollarse a través del tiempo, cambian con el transcurrir del tiempo de vida, y pueden mejorarse mediante diversas técnicas**, siendo una posible respuesta en relación a los resultados encontrados, y que sea por tal razón que los maestros en ejercicio hayan desarrollado empíricamente e improvisadamente estas capacidades, las cuales se consideran importantes para el desempeño de la práctica pedagógica. Con esto no se justifica el dejar de lado la educación emocional, puesto que la investigación se realiza en integración con el componente social, de ahí inteligencia socioemocional, en tal sentido si sólo abordamos la temática de inteligencia emocional estamos limitando la expansión e impacto de la misma, ya que **las emociones juegan un rol importante en las relaciones interpersonales, y más aún siendo maestro o maestra puesto que la práctica educativa se desarrolla en el proceso educativo** al cual debe adaptarse cualquiera que fuera el contexto, y no sólo se hace referencia al lugar físico, sino al lugar donde confluyen otras emociones distintas a las que se desarrollaron en la persona, por tal sentido **es necesario el aprender de las propias emociones, regularlas, gestionarlas y promocionarlas desde el desempeño de la práctica pedagógica tanto personal como socialmente**. Si dejamos de lado el estimular, desarrollar, potenciar y fortalecer el proceso de Educación Socioemocional se corre el **riesgo de caer en la improvisación y mala aplicación de la inteligencia socioemocional, de sus capacidades, habilidades y destrezas**, teniendo la responsabilidad como ser social que los problemas sociales se queden sin soluciones y peor aún, se agraven.

Retomando la discusión en comparación y análisis de la anterior investigación, se tiene otra similitud en la investigación de Escalante, puesto que el mismo a modo de conclusión de su investigación presenta que **los docentes de humanidades poseen un nivel óptimo de inteligencia emocional en comparación con los docentes de ciencias exactas que poseen un nivel vulnerable**, justificando de esta forma una vez más los resultados obtenidos del nivel bajo a muy bajo en los estudiantes del área de Ciencias Naturales, en las especialidades específicamente de Física-Química, en comparación de las otras **áreas denominadas humanísticas que en la presente investigación,**

corresponderían al área de Ciencias Sociales, Artes Plásticas, Música y Filosofía-Psicología, los cuales **presentan un nivel de desarrollo promedio a bajo**, excepto Filosofía-Psicología que se encuentra en niveles de bajo a muy bajo en cuatro sub escalas.

En comparación con la investigación realizada por Escalante, este menciona que, en general el 44% de los docentes son diestros en sus relaciones interpersonales a la hora de enseñar, el 33% posee un nivel óptimo, pero **su poder personal, influencia y liderazgo no son óptimos, y el 22% en un nivel vulnerable** debido a que **les cuesta expresar sus emociones**, y finaliza calificando a **la relación entre el nivel de IE del docente y el rendimiento académico del estudiante como significativa**, termina con la reflexión; donde **el docente influye de manera directa con códigos de comportamiento en los estudiantes**, haciendo un llamado al desarrollo de las capacidades de la inteligencia emocional.

Las investigaciones realizadas por los anteriores autores, compartidas, analizadas y comparadas en la presente investigación, enfatizan su investigación, en estudiantes del subsistema de educación regular, en centros educativos del nivel secundario. Sin embargo se recupera, mantiene y sostiene de estas investigaciones que; a mayor grado y desarrollo de la inteligencia emocional en estudiantes mayor es el rendimiento académico, por tanto; **a mayor grado de desarrollo de inteligencia emocional en los maestros y maestras, mayor es el rendimiento académico en los estudiantes.**

De esta forma, en base a los resultados de las anteriores investigaciones, **se respalda los resultados obtenidos en la presente investigación sobre la dimensión intrapersonal**, siendo que la afirmación **“les cuesta expresar sus emociones”** denota un alto nivel de características intrapersonales, pero bajo nivel en características interpersonales y de adaptabilidad. En ese entendido, los estudiantes de quinto año de la ESFMTEHA presentan un nivel muy alto de desarrollo de capacidad intrapersonal;

siendo **característico de personas que no son capaces de expresar abiertamente sus sentimientos**, esto también puede deberse al patrón cultural de nuestro país, pero que también poseen capacidades y habilidades importantes como el ser independientes que confían en la realización de sus ideas. Sin embargo, pese a encontrar esta capacidad socioemocional en un nivel muy alto, **las dimensiones interpersonales y de adaptabilidad se encuentran en el nivel promedio a bajo**, es decir que, promediamente son personas responsables y confiables, siendo que en algunas ocasiones no demostrarán poseer esas características además de **tener problemas para adecuarse de manera efectiva a las exigencias del entorno**. El nivel bajo se encuentra en las sub escalas de manejo de tensión y estado de ánimo general, comprendiendo de esta forma que los estudiantes de quinto año, futuros maestros, **son escasamente capaces de resistir a la tensión sin perder el control, en muchas ocasiones se dejarán llevar por sus impulsos** y de esta forma se auto-obstaculizan el disfrute de la vida y los sentimientos que genera esta visión.

En consecuencia, **los resultados en la presente investigación denotan que los estudiantes de quinto año** de la Escuela Superior de Formación de Maestros Tecnológico y Humanístico de la ciudad de El Alto, **poseen bajo nivel de desarrollo de capacidades socioemocionales**. Resultado que es respaldado por las investigaciones nacionales que se presentaron anteriormente, recordando que en las mismas mencionan que: 1) los maestros y maestras del área de ciencias exactas **NO son sociables y empáticos**, y 2) que la afirmación **“les cuesta expresar sus emociones”** revela el alto nivel de características intrapersonales, demostrando de esta forma el deterioro de algunas dimensiones socioemocionales anteriormente descritas. Por tal razón, es importante formar al maestro y maestra con capacidades, habilidades y destrezas socioemocionales.

Sin embargo se debe analizar cuáles capacidades se deben desarrollar para desempeñar la práctica pedagógica. Es así que, a partir de la identificación del nivel de

desarrollo de capacidades socioemocionales presente en los estudiantes de quinto año, se realizó una comparación con una investigación empírica donde **se obtuvo la percepción de los maestros en ejercicio, siendo las personas idóneas para recabar esta información**, en el marco de la teoría de la inteligencia emocional. Para lo cual, como se mencionó en la selección del instrumento; **esta técnica de recolección de datos secundarios** por otros investigadores o **que se encuentra en otra investigación**, como menciona Hernández (2010) ha sido utilizada en la presente investigación **por razón de contraste entre datos**, por ser necesaria el conocer si se debe o no desarrollar las habilidades socioemocionales, conocer también qué o cuales dimensiones socioemocionales desarrollar, potenciar y fortalecer de los estudiantes de quinto año de formación, que son potenciales futuros maestros.

Partiendo del análisis de los resultados obtenidos de la encuesta realizada a **los maestros y maestras en ejercicio**, se obtuvo que el **58% perciben que las capacidades socioemocionales para el desempeño de la práctica educativa deben encontrarse en un nivel alto a muy alto de desarrollo**. Esta percepción es totalmente respaldada por la revisión de la literatura, siendo que en ella se encontró varias afirmaciones e investigaciones que apoyan que el maestro debería poseer niveles altos de capacidades, habilidades y destrezas socioemocionales, recordando a Fernández-Berrocal (2004) los cuales argumentan que, **el desarrollo de las habilidades emocionales del docente es un aspecto fundamental para el aprendizaje y el desarrollo de estas habilidades en el estudiante**, compartiendo el análisis con Vaello (2009), el cual menciona que **el maestro no puede evadirse de estos aspectos socioemocionales, porque en cada una de sus intervenciones están presentes las emociones, en sentido positivo o en sentido negativo**. De esta forma se demuestra que la percepción de los maestros en ejercicio es válida, puesto que los años efectuando la práctica pedagógica, les ha demostrado que ellos, aparte de reunir capacidades intelectuales y creativas, también deben reunir capacidades, habilidades y cualidades interpersonales para el relacionamiento, y capacidades y habilidades emocionales para

conocer, identificar, regular, gestionar y promocionar las suyas y de sus estudiantes, para lograr un impacto en la comunidad y/o sociedad.

En ese entendido, los **resultados de la presente investigación revelan que existen diferencias entre en nivel de desarrollo de capacidades socioemocionales de los estudiantes de quinto año y el nivel de desarrollo de capacidades socioemocionales necesarias para el desempeño de la práctica pedagógica, según la percepción de los maestros y maestras en ejercicio.** De hecho, las puntuaciones medias de los profesionales están casi siempre por encima del nivel de que poseen los estudiantes. Por tanto se puede afirmar que **los estudiantes no están preparados para una integración laboral exitosa en cuanto al manejo de habilidades socioemocionales** se refiere, es decir, **no han desarrollado las capacidades y habilidades suficientes para trabajar en equipo, en el manejo de personas, en adaptarse a los continuos cambios, o en controlar sus emociones** entre otras. Porque recordemos que los resultados denotaron que el nivel de desarrollo de capacidades socioemocionales de los estudiantes de quinto año de la ESFMTHEA se encuentra en un nivel bajo.

Comparando algunos resultados por dimensiones socioemocionales, entre el nivel de desarrollo de capacidades socioemocionales de los estudiantes de quinto año de la ESFMTHEA y el nivel requerido para el desempeño de la práctica pedagógica bajo la percepción de maestros y maestras en ejercicio, se tiene que: En la dimensión Interpersonal, los maestros en ejercicio conciben que para desempeñar la práctica pedagógica se requiere de capacidades y/o habilidades muy altas, pero los estudiantes de quinto año de la ESFMTHEA presentan un nivel desarrollo bajo, en la dimensión de Adaptabilidad los maestros y maestras perciben que se requiere el nivel muy alto desarrollo de esta capacidad, mientras que los resultados de los estudiantes indican que poseen un nivel promedio, en la dimensión de Manejo de Tensión, los maestros en ejercicio consideran que se requiere un nivel muy alto, empero, los estudiantes presentan el nivel de desarrollo muy bajo, y finalmente los maestros y maestras perciben que el

Estado de Ánimo General debería encontrarse en el nivel muy alto, sin embargo los estudiantes presentan un nivel muy bajo. En tal sentido; **los maestros en ejercicio consideran que todas las sub escalas pertenecientes a cada dimensión de la inteligencia socioemocionales; capacidad, habilidad y destreza socioemocional deben estar desarrolladas en un nivel alto a muy alto** para desempeñar la práctica pedagógica, **sin embargo los estudiantes de quinto año, futuros maestros, tienen desarrolladas estas capacidades en el nivel bajo a muy bajo**, sin embargo esto sucede en algunas dimensiones como ser las capacidades y/o habilidades interpersonales, de manejo de tensión y estado de ánimo general, encontrándose en nivel promedio la dimensión de adaptabilidad y en nivel muy alto la sub escala intrapersonal.

Es por tal sentido que, es necesario tomar medidas preventivas, y el mejor ámbito es la educación. Por tanto, a través de los **resultados obtenidos y después de analizar los mismos es importante, emergente y urgente desarrollar y fortalecer las capacidades y/o habilidades socioemocionales** de las personas que formarán personas, las mismas que se dispondrán a ser parte de una sociedad en la medida de su **equilibrio integral, donde confluye las razones del cerebro y las emociones del corazón.**

Por tal sentido y como se ha podido comprobar por la opinión de los profesionales, se considera que **la ESFMTHEA necesita desarrollar programas y proyectos de Educación en habilidades socioemocionales.** Si las Escuelas Superiores de Formación de Maestros pretenden formar a sus estudiantes en capacidades demandadas por las transformaciones educativas en el marco del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo, la formación inicial de los futuros maestros y maestras deberá también incluir las habilidades socioemocionales si queremos ser coherentes con lo que la investigación nos ha enseñado, con la verdadera **formación integral**, con lo que las leyes educativas nos exigen, con el modelo educativo, y con el modelo de sociedad que se quiere formar.

4.3. RESPECTO A LA NECESIDAD DE DISEÑAR EL PROYECTO “C.E.S.E.C”

A pesar de la importancia encontrada para el desarrollo de capacidades y habilidades socioemocionales en la actividad de los maestros y maestras, los proyectos que estimulan, desarrollan y potencian los mismos son escasos o nulos, siendo que si el maestro no posee el desarrollo de las habilidades socioemocionales entonces muy poco puede hacer por los estudiantes, porque no es posible enseñar una habilidad que previamente no se ha alcanzado, al igual que **no es posible enseñar con calidad ante la ausencia de bienestar docente.**

Entre el análisis de los resultados obtenidos, y de acuerdo a la información obtenida, recordando que **los estudiantes poseen el nivel de desarrollo de capacidades socioemocionales bajas a muy bajas**, siendo el requerimiento y demanda de los profesionales, maestros y maestras en ejercicio, que **los futuros profesionales deberían poseer el nivel de alto a muy alto de habilidades socioemocionales**, se hace necesario e importante el diseñar un proyecto que cubra el requerimiento de la demanda de los profesionales para que el futuro maestro o maestra, incluso los que se encuentran en ejercicio, puedan tener una formación en habilidades socioemocionales.

Por tanto, atendiendo a los resultados, es necesario diseñar **un proyecto que estimule, mejore, desarrolle y potencie las habilidades que marcan un nivel de desarrollo bajo**, el proyecto “CESEC” **tendrá el objetivo de desarrollar las habilidades interpersonales, habilidades de adaptabilidad, habilidades de manejo de estrés y habilidades de estado de ánimo general, tanto en la formación personal como en el campo educativo.** La demanda y requerimiento del desarrollo de habilidades socioemocionales de los maestros y maestras en su formación inicial justifican la propuesta elaborada, donde el proyecto “CESEC” estimula, potencia y fortalece, de manera metódica, la previsible e inevitable labor de desarrollar las habilidades socioemocionales, en miras de elevar la calidad educativa atendiendo al verdadero desarrollo y formación integral de la persona. Así, la propuesta elaborada, a

su vez, tiene implícita la pretensión de lograr un adecuado y eficaz desempeño profesional de los graduados de la ESFM en los procesos y espacios educativos donde se desarrollen. En este sentido se justifica el diseño, la puesta en marcha y la evaluación del proyecto “CESEC”, siendo que bajo la demanda, **el futuro maestro y maestra debe incorporar las habilidades socioemocionales exigibles como modelo y promotor de las mismas**, siendo que bajo el MESCP actual, la misma sociedad y **la dinámica de relación con la comunidad educativa exigen una renovación del perfil del maestro**, en la cual disponga ciertos rasgos socioemocionales que formen parte de su perfil profesional, visibilizando el impacto que estos rasgos tendrá en cada Unidad Educativa, Centro Educativo o Comunidad Educativa donde el futuro maestro desempeñará su trabajo profesional, **donde actualmente la conflictividad, y algunos problemas sociales se deben a la ausencia de una educación y/o formación de habilidades socioemocionales**, ésta ausencia está subyacente a las conductas agresivas y antisociales, que en ocasiones adquiere proporciones alarmante, produciéndose comportamientos como agresiones físicas y comportamientos delictivos tan recurrentes que se pueden observar en diferentes medios de comunicación.

Por tanto, **a partir de la exposición y análisis de los resultados, se reconoce de manera concreta la necesidad de diseñar y dar origen a la propuesta del proyecto CESEC, dirigida a desarrollar habilidades socioemocionales en la formación inicial de maestros y maestras de la ESFMTHEA**, los cuales tendrán tengan logros, resultados e impactos en el marco personal y profesional del estudiante. Inicialmente se constituye en el diseño, que se propone para considerar su implementación y evaluación existiendo predisposición favorable de los involucrados y administrativos que dirigen eventualmente la ESFMTHEA. Sin embargo, estas buenas intenciones representan un aporte interactivo en el rumbo de esta intencionalidad desde los procesos educativos, elevando la calidad educativa desde la verdadera formación integral de la persona.

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1. CONCLUSIONES SOBRE EL OBJETO DE INVESTIGACIÓN

Con base en las hipótesis planteadas, se rechaza la hipótesis nula y alterna, y se acepta la hipótesis de investigación, ya que según los resultados de la presente investigación, el nivel de desarrollo de capacidades socioemocionales de los estudiantes de quinto año de la ESFMTHEA, para el desempeño de la práctica pedagógica es bajo a muy bajo.

De acuerdo a la investigación realizada, se puede concluir lo siguiente:

- **Con respecto a la evaluación del nivel de desarrollo de capacidades socioemocionales por áreas**, la Capacidad intrapersonal se encuentra en el nivel de desarrollo muy alto en todas las áreas. Capacidad interpersonal, promediamente marcado en las áreas de Matemática, Filosofía-Psicología, Ciencias Sociales, Artes Plásticas y Música, excepto Física-Química que presenta nivel bajo. Capacidad de adaptabilidad promediamente marcada en las áreas de Matemática, Ciencias Sociales, Artes Plásticas y Música, excepto Física-Química y Filosofía-Psicología que presentan niveles bajos. Capacidad de manejo de tensión muy baja en todas las áreas y Capacidad de estado de ánimo general marcadamente muy baja en todas las áreas, excepto el área de Ciencias Sociales cuyo nivel se encuentra bajo.
- Existen diferencias con **respecto a la comparación del nivel de desarrollo de capacidades socioemocionales por áreas** o especialidades, siendo que los estudiantes del área de Física – Química y Filosofía – Psicología, presentan

niveles muy bajos de desarrollo de capacidades socioemocionales en comparación a las áreas de Matemática, Ciencias Sociales, Artes Plásticas y Música los cuales se encuentran en nivel bajo. Empero, el porcentaje representativo, aunque en menor porcentaje a comparación del nivel muy bajo, de algunos estudiantes cuyos niveles se encuentran en la escala muy alta, es mayor a las otras áreas.

- **Con respecto al nivel de desarrollo de capacidades socioemocionales por subescalas**, los estudiantes presentan un nivel muy alto de las sub escalas intrapersonales, nivel promedio a bajo en las sub escalas interpersonales y de adaptabilidad, y nivel bajo a muy bajo en las sub escalas de manejo de tensión y estado de ánimo general.
- **Con respecto al nivel de desarrollo de capacidades socioemocionales en general, los estudiantes** de quinto año de la Escuela Superior de Formación de Maestros Tecnológico y Humanístico El Alto **poseen nivel bajo de desarrollo de capacidades socioemocionales**.
- **Al relacionar el nivel de desarrollo de capacidades socioemocionales de los estudiantes de quinto año con el nivel requerido para el desempeño de la práctica pedagógica, según la percepción de los maestros en ejercicio**, se encuentran diferencias marcadas en las siguientes sub escalas: Interpersonales, donde los maestros en ejercicio conciben que para desempeñar la práctica pedagógica se requiere de capacidades y/o habilidades muy altas, en contraste, los estudiantes de quinto año de la ESFMTHEA presentan el nivel bajo. Adaptabilidad, donde los maestros y maestras perciben que se requiere el desarrollo de esta capacidad en un nivel muy alto, sin embargo los estudiantes poseen un nivel promedio. Manejo de Tensión, los maestros en ejercicio consideran que se requiere un nivel muy alto, empero, los estudiantes presentan

el nivel de desarrollo muy bajo, y finalmente los maestros y maestras perciben que el Estado de Ánimo General, debería encontrarse en el nivel muy alto, sin embargo los estudiantes presentan un nivel muy bajo. En resumen; **los maestros en ejercicio consideran que todas las sub escalas deben estar desarrolladas en el nivel muy alto** para desempeñar la práctica pedagógica, **sin embargo los estudiantes de quinto año, futuros maestros, tienen desarrolladas estas sub escalas en el nivel bajo a muy bajo** en las dimensiones de capacidades y/o habilidades interpersonales, de manejo de tensión y estado de ánimo general, en nivel promedio la dimensión de adaptabilidad y en nivel muy alto la sub escala intrapersonal.

- Así mismo **al relacionar el nivel general de desarrollo de capacidades socioemocionales de los estudiantes en contraste con el nivel requerido** según la percepción de los maestros, se comprueba que, **para desempeñar la práctica pedagógica se debe poseer las capacidades y/o habilidades socioemocionales en el nivel muy alto**, sin embargo los estudiantes de quinto año presentan estas capacidades en el nivel bajo.
- **Con respecto a la necesidad de diseñar el proyecto C.E.S.E.C**, los resultados obtenidos denotan que los estudiantes poseen bajo nivel de desarrollo de capacidades socioemocionales, esto marca una emergente y urgente necesidad de estimular, potenciar, **desarrollar y fortalecer las capacidades socioemocionales a través del proyecto C.E.S.E.C** mediante el cual apertura su funcionamiento el Centro de Educación Socio-Emocional Comunitaria, **en el cual se brindará Educación Socioemocional a los maestros y maestras en formación inicial de la ESFMTHEA.**

La formación de maestros y maestras tanto en el ámbito mundial y nacional, por su evolución y transformación, **requiere un nuevo rol, un nuevo perfil del maestro y**

maestra, donde sea incorporada la formación en habilidades socioemocionales, las cuales permiten interactuar con los demás o con uno mismo de forma satisfactoria, además de contribuir a la satisfacción interna, a la consecución de éxitos personales y profesionales, y a una adecuada adaptación al contexto. Esta es una conclusión totalmente válida para el análisis de la formación inicial de los futuros maestros y maestras dentro de las Escuelas Superiores de Formación de Maestros y Maestras en Bolivia.

De manera concluyente, **las actividades básicas esenciales que transforman el objeto de la profesión de los maestros y maestras son sus acciones**, que influyen en el desarrollo cognitivo y emocional de sus estudiantes, pues quiera o no, es un espejo donde se miran continuamente y que transmite constantemente señales emocionales que tienen efectos sobre su desarrollo social, emocional y moral. En tal sentido, se hace necesario el manejo de diferentes estados emocionales del maestro.

5.2. RECOMENDACIONES

De acuerdo a la investigación realizada, se recomienda lo siguiente:

- Replicar el estudio de otros grupos poblacionales en diversas Escuelas de Formación Superior de Maestros/as, con la finalidad de evaluar el nivel de desarrollo socioemocional en los estudiantes que se encuentran en formación dentro de estos centros de estudios superiores.
- Realizar otras investigaciones incluyendo otras variables, que puedan ser influyentes o no en el desarrollo de capacidades, habilidades y destrezas socioemocionales.

- Incorporar en los programas y planes de estudio, estrategias para desarrollar las habilidades de la inteligencia socioemocional, las cuales deben estar contenidas en las mallas curriculares de las diversas áreas de cada ESFM.
- La recomendación es aplicada también a los maestros y maestras en ejercicio, en cuanto al conocimiento y manejo de las emociones, reconocer, regular, gestionar y promocionar las propias, y sobre todo de los estudiantes, considerando que “el liderazgo más efectivo se ejerce por medio del ejemplo, no por decretos”
- Implementar en las ESFMs proyectos derivados, mejorados y ampliados en base al Proyecto CESEC, porque su diseño está propone y orienta la estimulación, desarrollo, potenciación, y mejora las capacidades, habilidades y destrezas socioemocionales. Porque también su aplicación curricular conduce se encamina en la búsqueda del modelo o perfil profesional de calidad, con formación integral y holística. También postula una visión más próxima a satisfacer los requerimientos de la dinámica verdadera sobre el ejercicio profesional, para el desempeño de la práctica pedagógica. Plantea una metodología y procedimientos con secuencia lógica, de acuerdo a los niveles de asignación temporal de contenidos en el marco de la educación socioemocional, representa, una labor procesual, de manera ordenada, comprensible y metódicamente adaptable, como orientación y antecedente al difuso cambio y transformación de la educación en la intención de fortalecer la educación y formación de calidad, pertinencia y verdaderamente integral, porque modelo ha sido construido examinando las actuales tendencias marcadas por la transformación actual del rol del maestro y maestra bajo los lineamientos de una no tan reciente ley educativa y un modelo educativo en implementación. La ratificación de su validez y significación cualitativa está en función de una factible aplicación en cualquier ESFM a nivel nacional, pues cumple con la coherencia y sistematización sugerida por la teoría

del desarrollo de habilidades socioemocionales en la formación inicial de maestros y maestras.

- A manera de finalizar la investigación, recordar que:

“Cualquiera puede ponerse furioso... eso es fácil. Pero estar furioso con la persona correcta, en la intensidad correcta, en el momento correcto, por el motivo correcto, y de la forma correcta... eso no es fácil.” (Aristóteles, Ética a Nicómaco)

“Es de creer que las pasiones dictaron los primeros gestos y que arrancaron las primeras voces... No se comenzó por razonar, sino por sentir.” (Jean Jacques Rousseau)

CAPÍTULO VI

DE LA PROPUESTA

“CENTRO DE EDUCACIÓN SOCIO-EMOCIONAL COMUNITARIO”

(C.E.S.E.C)

6.1. INTRODUCCIÓN

El aula de hoy requiere de un nuevo rol y perfil del maestro y maestra, puesto que “antes, las habilidades socioemocionales eran recomendables (para ser un buen profesor); hoy, son necesarias (para ser profesor).” (Vaello, 2009; 15), habilidades que hoy se han convertido en imprescindibles en todo contexto educativo, para crear un clima ordenado de trabajo y donde imperen las buenas relaciones

Los cambios producidos en el campo de la Educación; hacia una educación inclusiva y comunitaria, se relaciona estrechamente con la Educación Emocional. Sin embargo hasta el momento no se ha establecido mecanismos en el Sistema Educativo para estimular, potenciar y desarrollar capacidades, habilidades y destrezas que se orienten hacia el principal cometido: la transformación educativa.

La propuesta perfilada constituye una simbiosis de programas de fortalecimiento, formación y desarrollo de la Inteligencia Emocional y Social de diversos países, aplicados con éxito y cuyo impacto sostienen mejoras en el campo educativo y social, por tanto, se constituye en un aporte para encarar y resolver la falencia manifiesta.

Siendo que, como educadores se tiene el compromiso de la formación integral de la persona, para contribuir desde el rol de maestro y maestra hacia el establecimiento de una sociedad del Vivir bien (Currículo de Formación de Maestras y Maestros del

Sistema Educativo Plurinacional, 2011) se hace necesario establecer acciones que fortalezcan el desarrollo de las habilidades socioemocionales en la formación inicial de los maestros y maestras.

Las fases del Proyecto fueron seleccionadas en relación a la necesidad de elevar el nivel de ciertas habilidades diagnosticadas en los estudiantes de la ESFMTHEA, para desarrollar habilidades socioemocionales con miras a mejorar el desempeño laboral del maestro y por impacto el nivel de habilidades socioemocionales de los estudiantes.

6.2. JUSTIFICACIÓN

La educación tradicional ha primado el conocimiento por encima de las emociones, al parecer con la esperanza de que la racionalidad dominara las emociones. Sin embargo, aunque fuese de manera no explícita, las emociones siempre han estado presentes en el contexto educativo. Las emociones como el miedo, la ira han sido utilizadas en forma de castigos en las aulas, y emociones como la sorpresa o la alegría han surgido efecto en la motivación del estudiante.

En los últimos años vamos tomando conciencia que las emociones tienen mucho que decir en los procesos de aprendizaje en el aula, y que la educación de las mismas son esenciales para el logro del objetivo más importante de la Educación, el desarrollo integral de la persona.

En la sociedad actual se presenta de manifiesto el analfabetismo emocional, donde prima la ansiedad, la violencia, el estrés, los problemas de autoestima desembocando en problemas de orden fisiológico como la anorexia o bulimia, el consumo de drogas, la intolerancia y entre otros similares, también la información estadística de casos de maltrato físico y/o psicológico en los centros educativos, ya sea de estudiantes hacia estudiantes o maestros hacia estudiantes, o en hogares familiares, es clara evidencia del

analfabetismo emocional; la no identificación, adaptabilidad y regulación de las emociones, la falta de empatía, explicarían los problemas principalmente descritos . La sociedad se encuentra en crisis emocional, y es en éste entorno en el cual se encuentran los niños y jóvenes, absorbiendo como “esponjas” el actuar de la sociedad.

Hace falta incorporar metodologías estructuradas de formación en habilidades socioemocionales, y más aún en ámbitos de educación regular y superior, sin embargo cabe resaltar que las habilidades socioemocionales no tienen reconocimiento curricular como las demás áreas, tanto en el subsistema de educación regular como en el de educación superior, encontrándose dentro de ésta la formación de maestros y maestras.

Son algunos maestros o maestras que realizan estrategias de enseñanza y aprendizaje de habilidades socioemocionales, empero sin fundamentación adecuada y sin un consenso en cuanto a estrategias, recursos y tareas.

Se ha comprobado que los maestros en ejercicio perciben que un maestro debería desarrollar habilidades socioemocionales muy altas para desempeñar la práctica pedagógica y ejercer su función profesional y su labor educativa de manera eficaz, empero también se ha detectado que los estudiantes, futuros maestros, de la ESFMTHEA no cumplen con el nivel requerido.

La propuesta del Proyecto CESEC ha sido diseñada para ser aplicada a los estudiantes en formación de la Escuela Superior de Formación de Maestros Tecnológico Humanístico El Alto, orientado a elevar los niveles de desarrollo de habilidades socioemocionales, con la finalidad de lograr proporcionar a los futuros maestros estrategias y actividades que mejoren, desarrollen y potencien sus habilidades emocionales y sociales, y la de sus estudiantes para cumplir con el cometido del desarrollo holístico e integral de la persona en los procesos educativos.

6.3. PERFIL PROFESIONAL DEL MAESTRO Y MAESTRA

Desde el enfoque de la educación sociocomunitaria productiva, las maestras y maestros del Sistema Educativo se caracterizan por poseer determinadas capacidades descritas en el Currículo de Formación de Maestras y Maestros, emanado por el Ministerio de Educación a través de Viceministerio de Educación Superior de Formación Profesional y la Dirección General de Formación de Maestros, el cual se requiere la que los maestros y maestras posean capacidades de relación comunitaria, sin embargo ¿los maestros y maestras están preparados en habilidades socioemocionales para este cometido?

En una aproximación de respuesta a la cuestión sugerida, podemos indicar que a través de la formación inicial de maestros y maestras se pretende desarrollar y/o potenciar los conocimientos, aptitudes, habilidades, competencias e idoneidad socioemocional, con el propósito de prepararlos y acreditarlos en el marco del requerimiento de la formación integral, para transformar la realidad social existente, en respuesta a las necesidades educativas hacia un desarrollo y desempeño profesional de calidad.

Por tanto, en el perfil del maestro y maestra, debe incluirse la el desarrollo de habilidades socioemocionales, siendo que los mismos formados en habilidades socioemocionales; poseerán un buen nivel de autoestima, enseñan mejor, tienen menos problemas de disciplina con sus estudiantes, suele tener actitud ante la vida optimista y positiva, además es capaz de ponerse en el lugar de los demás, resistir bien las presiones del trabajo, superar sin dificultad las adversidades y tener altas probabilidades de ser más felices y tener más éxito.

De las numerosas habilidades socioemocionales que el maestro y maestra necesita para su desarrollo personal y profesional, conviene destacar algunas que parecen más influyentes y que no deben pasar desapercibidas en el perfil de los mismos: habilidades

intrapersonales, convenientes para mejorar la relación con uno mismo, e interpersonales, convenientes para mejorar la relación con los demás.

6.4. MISIÓN

El CESEC (Centro de Educación Socio-Emocional Comunitario) tiene la misión de desarrollar habilidades socioemocionales en la formación de los estudiantes de la Escuela Superior de Formación de Maestros Tecnológico Humanístico El Alto, que se requiere para desempeñar la práctica pedagógica de manera eficaz en el ámbito educativo, social y comunitario

6.5. VISIÓN

El CESEC se constituye en modelo educativo institucional, estratégico en formación de habilidades socioemocionales.

6.6. OBJETIVOS

En el diseño del Proyecto CESEC, el objetivo principal es:

Desarrollar habilidades socioemocionales en la formación de los estudiantes de la Escuela Superior de Formación de Maestros Tecnológico Humanístico El Alto, mediante la incorporación de forma explícita y programada, activando interna y externamente capacidades, habilidades, y destrezas que componen al desarrollo de la Educación Socioemocional para fortalecer la formación integral y holística.

El objetivo general se concretará en los siguientes objetivos específicos, donde el estudiante de la ESFMTHEA con la implementación del Proyecto CESEC debe:

1. Dotar a los participantes espacios pedagógicos, psicológicos y organizacionales en habilidades emocionales y sociales necesarias para el desarrollo de socioemocional que dispone el centro.
2. Desarrollar habilidades interpersonales, de adaptabilidad, de manejo de estrés y estado de ánimo general, necesarias para el desempeño de prácticas pedagógicas, desempeño profesional y realización personal.
3. Trabajo formativo y terapéutico mediante estrategias metodológicas necesarias para potenciar el desarrollo de las habilidades socioemocionales en contextos educativos.
4. Implementar diferentes programas de formación en habilidades socioemocionales, llevando las mismas a la práctica pedagógica mediante actividades dirigidas de desarrollo socioemocionales, para centros educativos donde el participante desempeñe su función profesional y comunidad social.

6.7. ALCANCE

Con la ejecución del proyecto CESEC, se beneficiará de forma directa a la comunidad educativa: maestros y maestras en formación. Repercutirá en maestros y maestras en ejercicio, administradores de Centros Educativos, estudiantes, padres de familia y tendrá impacto en la sociedad.

Los beneficios que otorga el proyecto tienen alcance a nivel personal; en cuanto a la madurez socioemocional personal del futuro maestro, a nivel afectivo y relacional; en cuanto a la interrelación del maestro con la comunidad educativa, y a nivel del contexto educativo donde se desempeñe el maestro tanto profesional como personalmente.

6.8. VIABILIDAD

La viabilidad del proyecto CESEC se caracteriza por:

- D)** Política de apoyo; por el apoyo de administración, estudiantes y docentes de la ESFM Tecnológico Humanístico El Alto.

- E)** Por los aspectos de infraestructura; el proyecto CESEC, se constituirá en ambientes de la institución.

- F)** Por los aspectos financieros y económicos; por su importancia, los recursos financieros estarán constituidos básicamente por el apoyo político y financiero de la institución en coordinación con las autoridades estatales del área educativa de la ESFMTHEA

- G)** Por los aspectos socioculturales; los beneficiarios del proyecto son básicamente estudiantes de la institución, sin embargo las acciones de los mismos tendrán un impacto hacia la comunidad educativa, y ésta última a la sociedad.

Estas características se sustentan bajo la experiencia de funcionamiento del Taller de Arte y Cultura (TAC), cuya administración, implementación y desarrollo de actividades se realizaron en la Escuela Superior de Formación de Maestros Tecnológico Humanístico El Alto, antes denominada Instituto Normal, en las gestiones administradas por la UMSA.

6.9. LINEAMIENTOS Y POLÍTICAS

En el marco de la Constitución Política del Estado (CPE) el Ministerio de Educación (ME) ha elaborado el Plan Estratégico Institucional 2010-2014 (PEI) de la educación. El proyecto CESEC es estructurado acorde a al propósito planteado en el PEI, cuya relación se halla con el eje de educación de calidad que “contribuye con la implementación de la transformación curricular y las condiciones necesarias para una educación con pertinencia y transformación social” (PEI, 2010: 86), siendo la política educativa: elevar la calidad de la educación, cuya estrategia define a la calidad educativa como la suma de cualidades positivas que posibilitan la formación de las personas, y estas cualidades deben ser desarrolladas en los procesos que se llevan a cabo en cada una de las aulas, en las unidades educativas, de la comunidad y del contexto social, por tanto, esto implica implementar procesos de formación del maestro y maestra. (PEI, 2010)

El proyecto CESEC se enmarca dentro del Programa Formando Educadores, cuya relación se halla con el proyecto de: Mejoramiento y formación permanente de docentes en todos los niveles del SEP. Por tanto, en resumen, el proyecto CESEC posee la siguiente lógica política de respaldo:

H) Plan Estratégico Institucional (PEI)

I) Eje Estratégico de Educación de Calidad

J) Objetivo Estratégico 2: Educación de Calidad

K) Política Educativa: Elevar la calidad de educación

L) Programa: Formando Educadores

M) Proyecto: Mejoramiento y formación permanente de docentes en todos los niveles del SEP.

Las políticas del Proyecto CESEC son las siguientes:

Todos los estudiantes en formación de la Escuela Superior de Formación de Maestros Tecnológico Humanístico El Alto, de manera voluntaria y electiva, realizarán su inscripción mediante la dirección académica.

Todos los estudiantes inscritos recibirán capacitación teórica y práctica orientada a desarrollar habilidades socioemocionales para el desarrollo eficaz de sus prácticas educativas y el desarrollo de habilidades personales.

Se diseñaran y analizaran cada año (duración del proyecto) las propuestas de planes para la capacitación, los cuales se elaborarán en base a las necesidades de los estudiantes y de la institución orientada a elevar la calidad educativa.

Las facilidades que se otorguen, estarán limitadas a cursos, seminarios, entrenamientos, congresos y otros en el ámbito práctico de cada Área y/o carrera.

6.10. NORMAS

Todos los docentes que conforman el plantel docente y administrativo de la ESFMTHEA podrán recibir capacitación para orientar el mejoramiento de su desempeño profesional desde la formación en habilidades socioemocionales.

Para la obtención de los certificados de la capacitación de las actividades del Proyecto CESEC, sólo se podrá realizar con la asistencia, participación y culminación del mismo.

No se deberán realizar inscripciones a cursos, seminarios y programas de capacitación socioemocional que no estén evaluadas y aprobadas por la Dirección General de ESFMTHEA en coordinación con la Administración del Proyecto CESEC.

La forma de pago para acceder a los cursos es cubierta por la inscripción de forma anual.

La puntualidad y la asistencia son requisitos indispensables para la certificación de los cursos; el participante debe reunir un 80% de asistencia y participación para extender y aprobar las actividades del proyecto, como talleres.

Se dotará de recursos y materiales didácticos a los estudiantes participantes del Proyecto CESEC

No podrán asistir a los cursos del Proyecto CESEC los estudiantes que no estén inscritos en el mismo.

Al finalizar el Proyecto, se realizará la evaluación, considerando los contenidos programados, el cronograma, el desarrollo de las capacitaciones por los docentes instructores, el horario, la metodología, y la logística aplicada durante el desarrollo de los cursos del Proyecto CESEC.

6.11. CONTENIDOS PROGRAMÁTICOS

El estudiante deberá cursar la siguiente oferta de contenidos teórico-prácticos programados:

1) FASE 1: Emociones

Objetivo: Desarrollar una apreciación y dar nombre a las propias emociones.

- a. ¿Qué son las emociones?
- b. Clasificación de las emociones
- c. Identificación de emociones

2) FASE 2: Inteligencia socioemocional

Objetivo: Clasificar las habilidades socioemocionales para el desarrollo integral del individuo

- a. ¿Qué es la inteligencia socioemocional?
- b. Clasificación de las habilidades socioemocionales
- c. Identificación de habilidades socioemocionales

3) FASE 3: Las cinco habilidades prácticas de la Inteligencia socioemocional

Objetivo: Identificar y canalizar adecuadamente las habilidades socioemocionales

- a. Habilidades Intrapersonales; estrategias de desarrollo y manejo adecuado.
- b. Habilidades Interpersonales; estrategias de desarrollo y manejo adecuado.
- c. Habilidades de Adaptabilidad; estrategias de desarrollo y manejo adecuado.
- d. Habilidades de Manejo de Estrés; estrategias de desarrollo y manejo adecuado.
- e. Habilidades de Estado de Ánimo General; estrategias de desarrollo y manejo adecuado.

4) FASE 4: Inteligencia socioemocional en los procesos educativos: para maestros.

Objetivo: Tener la capacidad de reflexionar sobre el manejo de las emociones y cómo éstas repercuten en los procesos educativos.

- a. Emociones frecuentes de los maestros que surgen en el aula
- b. Habilidades socioemocionales que debe poseer el maestro
 - En el nivel de educación Inicial
 - En el nivel de educación Primaria

- En el nivel de educación Secundaria

5) FASE 5: Inteligencia socioemocional en los procesos educativos: para estudiantes

Objetivo: Tener la capacidad de reflexionar sobre el manejo de las emociones y cómo éstas se manifiestan en los procesos educativos.

- a. Emociones frecuentes de los estudiantes que surgen en el aula
- b. Habilidades socioemocionales que debe desarrollar el estudiante

- En el nivel de educación Inicial
- En el nivel de educación Primaria
- En el nivel de educación Secundaria

6) FASE 6: Implementación de programas de formación en habilidades socioemocionales en Centros Educativos.

Objetivo: Tener la capacidad de relacionar de forma práctica los conocimientos sobre habilidades socioemocionales en los diferentes contextos educativos.

6.12. DESCRIPCIÓN GENERAL DEL PROYECTO “C.E.S.E.C”

El proyecto “C.E.S.E.C” (Centro de Educación Socio-Emocional Comunitario), tiene como propósito desarrollar habilidades socioemocionales en los estudiantes de la Escuela Superior de Formación de Maestros Tecnológico Humanístico El Alto, situada en la ciudad de El Alto, perteneciente al departamento de La Paz.

Se trata de una propuesta basada en la implementación de cursos teórico-prácticos donde se organizarán espacios adecuados para desarrollar actividades de estimulación, potenciación y desarrollo de habilidades socioemocionales.

Esta propuesta ayudará a los estudiantes, futuros maestros, a mejorar sus niveles de habilidades socioemocionales para desempeñar su labor profesional y su realización personal de manera eficaz, puesto que el entorno educativo actual exige una eficiente formación en habilidades sociales y personales del maestro o maestra.

Las habilidades socioemocionales son entendidas como el constructo de habilidades que permiten interactuar con las demás personas y con uno mismo de forma asertiva, siendo que las mismas contribuyen a la realización interna en consecución de éxitos personales y profesionales que permiten adaptarse al contexto cambiante y cada vez más exigente.

Así, un maestro socioemocionalmente competente poseerá un buen nivel de autoestima, enseñará mejor, tendrá menos problemas de disciplina con sus estudiantes, suele tener una actitud ante la vida optimista y positiva, además suele ponerse en el lugar de los demás; es empático, resiste de forma adecuada las presiones de los compañeros, supera sin dificultad las adversidades y tiene altas probabilidades de ser más feliz y tener más éxito en su medio laboral.

Es la intención del CESEC potenciar las habilidades socioemocionales de los estudiantes de la ESFMTHEA, empero con prioridad las que poseer un nivel bajo de desarrollo según el diagnóstico de investigación, que sin embargo son imprescindibles en la formación de los maestros y en su desempeño profesional.

Este proyecto surge debido a los bajos niveles de desarrollo de habilidades socioemocionales que presentan los estudiantes en habilidades y capacidades: interpersonales, de adaptabilidad, de manejo de estrés y de estado de ánimo general, según el ICE-BarOn aplicado en el proceso de diagnóstico.

A través de la encuesta a maestros en ejercicio, se ha constatado que este conjunto de habilidades y las habilidades intrapersonales, que componen a las habilidades socioemocionales, son necesarias para ejercer el desempeño profesional del maestro de manera eficaz.

Las causas del bajo desarrollo de estas habilidades son las siguientes: la formación en habilidades socioemocionales para maestros no es óptima, insuficientes estrategias fundamentadas metodológicamente para potenciar y adecuar habilidades socioemocionales en desempeño de la práctica pedagógica, la superficial importancia por parte de las autoridades del área educativa, administrativa y social hacia el desarrollo de estas habilidades.

Sus efectos son: bajos niveles de formación en habilidades socioemocionales, bajo rendimiento académico en los estudiantes de la ESFMTHEA, bajos niveles de habilidades socioemocionales y bajo rendimiento escolar en sus educandos, relaciones interpersonales superficiales e improvisadas durante el PEA, conflictos sociales: violencia, intolerancia, intransigencia, asesinatos, conflictos personales: baja autoestima, suicidio, estrés laboral y académico.

Estas y demás problemáticas pueden ser minimizados, propiciando una Educación Socioemocional, desde el fortalecimiento de las reflexiones teóricas-prácticas y experimentadas de habilidades socioemocionales.

Para lograr este cometido, se requiere la acción concertada de toda la comunidad educativa de la ESFMTHEA, liderada por el Comité de Gestión del Proyecto, compuesta por la proyectista y autoridades educativas, que será responsable de: asegurar el cumplimiento de la misión, objetivos, actividades y resultados del proyecto CESEC, administrar el correcto uso de los recursos, rendir cuentas y brindar información a la comunidad educativa y a la administración de la ESFMTHEA difundiendo los resultados del proyecto.

Entre las actividades más importantes que viabilizan el proyecto son:

1. La capacitación de estudiantes en habilidades socioemocionales para el desempeño profesional y personal. Capacitación en estrategias metodológicas para adecuar las habilidades socioemocionales durante el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula y en diversos entornos. Diseñar, implementar y evaluar planes de procesos pedagógicos pertinentes que desarrollen capacidades socioemocionales en los estudiantes.
2. La implementación del CESEC con medios y materiales que permitan desarrollar las habilidades socioemocionales, proveerá a los estudiantes de un medio enriquecedor de estimulación y potenciación de sus conocimientos, capacidades, valores y actitudes que debe poseer un maestro o maestra.
3. El impacto será reflejado en la participación activa de la comunidad educativa; administrativos, docentes y estudiantes de la ESFMTHEA, administrativos, maestros, estudiantes, padres de familia de las instituciones educativas y la sociedad misma, porque se incentivará a estimular, potenciar y desarrollar de manera adecuada las habilidades socioemocionales que promueve y requiere de manera asertiva la escuela y la sociedad.

4. Los estudiantes desarrollarán capacidades en el cumplimiento de las diferentes actividades programadas en la ejecución del proyecto, optimizando libremente la participación de cada uno de los beneficiarios.

6.12.1. Identificación del Problema

1. PROBLEMA:

Existe una serie de problemas pedagógicos, de equipamiento e infraestructura que afectan a los centros educativos y a la misma Educación, la ESFMTHEA no está exenta de estas problemáticas. Sin embargo, dada las investigaciones realizadas a nivel nacional e internacional, y observando los problemas latentes de intolerancia y violencia sucedida en entornos educativos y en la sociedad, se ha priorizado que el de mayor importancia es la formación en habilidades socioemocionales.

El bajo nivel de desarrollo de habilidades socioemocionales en la formación de estudiantes de la ESFMTHEA.

Este problema influye significativamente, por el estado de arte realizado en investigaciones previas, en el rendimiento académico, relaciones personales y de salud en los estudiantes, ya que las habilidades socioemocionales en la actualidad se han convertido en requisito imprescindible para el desempeño profesional eficaz del maestro, siendo esta problemática de alcance e impacto en cadena, puesto que los estudiantes se forman para ser futuros maestros.

2. CAUSAS Y EFECTOS:

a. CAUSAS:

- La formación en habilidades socioemocionales para maestros no es óptima.
- Insuficientes estrategias fundamentadas metodológicamente para potenciar y adecuar habilidades socioemocionales en el desempeño de la práctica pedagógica.
- Superficial importancia por parte de las autoridades del área educativa, administrativa y social hacia el desarrollo de estas habilidades.

b. EFECTOS:

- Bajos niveles de formación en habilidades socioemocionales.
- Bajo nivel de rendimiento académico en los estudiantes de la ESFMTHEA.
- Bajos niveles de habilidades socioemocionales y bajo rendimiento escolar en sus educandos.
- Relaciones interpersonales superficiales e improvisadas durante el desarrollo de los procesos educativos en la práctica pedagógica.
- Conflictos sociales: violencia, intolerancia, intransigencia, conflictos familiares y personales: baja autoestima, estrés laboral y académico.

3. MATRIZ DE PLANIFICACIÓN DEL DIAGNÓSTICO:

CUADRO N° 6
MATRIZ DE DIAGNÓSTICO

Información que se requiere	Quién brinda la información	Instrumentos que se usará en el recojo de la información	Fecha	Responsables
N° de estudiantes matriculados en la ESFM THEA	Dirección Académica	Nómina de estudiantes matriculados	12/2014	Comité de Gestión del Proyecto
Nivel requerido de habilidades socioemocionales	Docentes y estudiantes de la ESFM, Maestros en ejercicio.	Encuesta	12/2014	CGP
Porcentaje de estudiantes con bajos niveles de habilidades socioemocionales	Estudiantes CGP	ICE-BarOn	12/2014	CGP

Fuente: Elaboración propia

6.12.2. Justificación del Proyecto:

a. ANTECEDENTES:

En la investigación realizada durante el 2013 – 2104, y durante el proceso de diagnóstico del nivel de desarrollo de los estudiantes de formación inicial de la ESFM, se obtuvieron resultados en los cuales se establece que el 58% de los estudiantes poseen

habilidades bajas a muy bajas, siendo sólo el 19% que cubre la demanda de desarrollo requerido para el desempeño profesional percibido por profesionales, por tanto se considera que el 81% de los estudiantes no es pertinente a la demanda.

Los resultados de la evaluación muestran que los estudiantes se encuentran con niveles subdesarrollados de habilidades socioemocionales, especialmente en: interpersonales, de adaptabilidad, de manejo de estrés y de estado de ánimo general.

b. PROPUESTA:

Para elevar los niveles de habilidades y desarrollar habilidades socioemocionales en los estudiantes y minimizar los efectos, se propone el proyecto “CESEC” (Centro de Educación Socio-Emocional Comunitario) implementado en los ambientes de la ESFMTHEA. El proyecto tiene las siguientes fases de ejecución:

1ª Desarrollo de las capacidades socioemocionales en los estudiantes inscritos al Proyecto CESEC, desde la teoría de la inteligencia emocional y social. Por tanto, la planificación curricular y las sesiones de aprendizaje se desarrollarán teniendo como marco orientador el desarrollo integral y holístico de los estudiantes, priorizando las capacidades socioemocionales.

2ª Con la creación del P - CESEC se organizarán espacios adecuados para la utilización de estrategias que permitan a los estudiantes desarrollar habilidades socioemocionales, permitirá que cada estudiante diseñe y aplique estrategias para su desempeño profesional y personal en cada actividad.

El presente proyecto surge como una respuesta a los bajos niveles diagnosticados de desarrollo de habilidades socioemocionales, puesto que las habilidades socioemocionales no tienen reconocimiento curricular como las demás áreas, tanto en el subsistema de educación regular como en el de educación superior, encontrándose en

ésta última la formación de maestros y maestras. Son algunos maestros o maestras que realizan estrategias de enseñanza y aprendizaje de habilidades socioemocionales, empero sin fundamentación adecuada y sin un consenso en cuanto a estrategias, recursos y tareas. Se ha comprobado que los maestros en ejercicio perciben que un maestro debería desarrollar habilidades socioemocionales muy altas para ejercer su función profesional y desempeñar su labor de manera eficaz, empero también se ha detectado que los estudiantes, futuros maestros, de la ESFMTHEA no cumplen con el nivel requerido.

La propuesta del CESEC ha sido diseñada para ser aplicada a los estudiantes en formación de la Escuela Superior de Formación de Maestros Tecnológico Humanístico El Alto, orientado a elevar los niveles de desarrollo de habilidades socioemocionales, con la finalidad de lograr proporcionar a los futuros maestros estrategias y actividades que acrecienten sus habilidades emocionales y sociales, y la de sus estudiantes para cumplir con el cometido del desarrollo holístico e integral de la persona en la educación.

6.12.3. Beneficiarios del Proyecto:

CUADRO N° 7
BENEFICIARIOS DEL PROYECTO

TIPO	META	CARACTERÍSTICAS
Beneficiarios Directos	152 estudiantes	Estudiantes regulares de la ESFMTHEA.
Beneficiarios Indirectos	Docentes	Docentes de la ESFMTHEA
	Estudiantes	Estudiantes de las Unidades Educativas donde se desempeñen los estudiantes capacitados.
	Padres de Familia	Padres de familia de los estudiantes.

Fuente: Elaboración propia

Con la ejecución del CESEC, se beneficiará de forma directa a la comunidad educativa: maestros y maestras en formación. Repercutirá en maestros y maestras en ejercicio, administradores de Centros Educativos, estudiantes, padres de familia y tendrá impacto en la sociedad.

Los beneficios que otorga el proyecto tienen alcance a nivel personal; en cuanto a la madurez socioemocional personal del futuro maestro, a nivel afectivo y relacional; en cuanto a la interrelación del maestro con la comunidad educativa, y a nivel del contexto educativo donde se desempeñe el maestro tanto profesional como personalmente.

6.12.4. Objetivos y Resultados:

a. OBJETIVO:

Desarrollar habilidades socioemocionales en la formación de los estudiantes de la Escuela Superior de Formación de Maestros Tecnológico Humanístico El Alto, mediante la incorporación de forma explícita y programada, activando interna y externamente capacidades, habilidades, y destrezas que componen al desarrollo de la Educación Socioemocional para fortalecer la formación integral y holística.

b. RESULTADOS:

1. Formación de estudiantes en habilidades socioemocionales óptima.

- Los estudiantes adquieren habilidades emocionales y sociales necesarias para el desarrollo de habilidades socioemocionales, incrementando el nivel de la propia inteligencia socioemocional.

- Los estudiantes desarrollan habilidades interpersonales, de adaptabilidad, de manejo de estrés y estado de ánimo general, necesarias para su desempeño profesional y realización personal.

2. Estrategias adecuadas y fundamentadas metodológicamente para potenciar y regular habilidades socioemocionales en los procesos educativos del desempeño de la práctica pedagógica.

- Los estudiantes adquirieren estrategias metodológicas necesarias para potenciar el desarrollo de las habilidades socioemocionales en contextos educativos.
- Los estudiantes son capaces de implementar diferentes programas de formación de habilidades socioemocionales, llevando las mismas a la práctica mediante actividades dirigidas de desarrollo de habilidades socioemocionales.

3. Involucramiento asertivo de autoridades del área educativa, administrativas, sociales y comunitaria para el desarrollo de habilidades socioemocionales.

- Los estudiantes, padres de familia, maestros y maestras se benefician en la formación de habilidades socioemocionales, llevando a cabo procesos de educación socioemocional en los procesos educativos.
- Las autoridades educativas, administrativas y sociales se involucran de manera responsable y comprometida con acciones en favorecimiento al desarrollo de habilidades socioemocionales en los centros educativos y de desarrollo personal.

6.12.5. Marco Lógico

CUADRO N° 8
MARCO LÓGICO

RESUMEN NARRATIVO	OBJETIVOS	INDICADORES	MEDIOS DE VERIFICACIÓN	SUPUESTOS
FINALIDAD	Elevar el nivel de desarrollo socioemocional para el desempeño de la práctica educativa.	Al finalizar el 2016, el 95% de los estudiantes inscritos en el Proyecto CESEC de la ESFMTHEA, poseen nivel alto de habilidades socioemocionales.	Informe de CGP Informe de Dirección Académica.	La comunidad educativa comprende la importancia de la Educación socioemocional.
OBJETIVO ESPECIFICO	Desarrollar capacidades socioemocionales en los estudiantes.	Se incrementa el nivel de desarrollo de habilidades socioemocionales en la categoría alta en un 95% de los estudiantes a la finalización del Proyecto CESEC/ 2016.	Reportes de medición de habilidades socioemocionales en pre y post implementación.	Los estudiantes conocen y comprenden la importancia del desarrollo de habilidades socioemocionales.

<p>RESULTADO 1.</p>	<p>Fortalecidas las capacidades socioemocionales en los estudiantes</p>	<p>Al finalizar el Proyecto CESEC/2016, 337 estudiantes participan de actividades de formación en habilidades Socioemocionales.</p>	<p>Registro de inscripción y asistencia de estudiantes al Proyecto CESEC. Fotografías Informes técnicos de capacitación.</p>	<p>Los estudiantes comprenden la importancia del desarrollo de habilidades socioemocionales en el desempeño profesional y en ámbito personal.</p>
<p>Actividades</p>	<p>1.1 Equipamiento de apoyo educacional, recreativo y pedagógico.</p> <p>1.2 Dotación de material educativo para los procesos educativos de formación en habilidades socioemocionales.</p> <p>1.3 Tres Talleres de capacitación teórico-práctico a estudiantes de la ESFM (temas de: Emociones, Inteligencia socioemocional y las cinco habilidades prácticas de la inteligencia socioemocional)</p> <p>1.4 Monitoreo y seguimiento a la capacitación de estudiantes.</p>			

RESULTADO 2.	Formación en Educación socioemocional para el desempeño profesional del maestro y el desarrollo personal óptimo.	Al finalizar el Proyecto CESEC/2016, 337 estudiantes crean e implementan estrategias adecuadas y fundamentadas metodológicamente para potenciar y regular habilidades socioemocionales profesionales y personales.	Fotografías Informes técnicos de capacitación. Informes de monitoreo. Planes de acción Informe de participación y aprovechamiento. Certificados de participación y aprobación de las actividades del P - CESEC.	Los futuros maestros, comprenden, crear e implementan planes de acción bajo la metodología de la Educación en habilidades socioemocionales.
Actividades	<p>2.1 Impresión de cartillas para los procesos metodológicos de implementación de habilidades socioemocionales en los procesos educativos.</p> <p>2.2 Tres talleres de capacitación teórico-práctico a estudiantes de la ESFM (temas de: Inteligencia socioemocional para maestros, inteligencia socioemocional para estudiantes e implementación de programas de formación en habilidades socioemocionales en Centros Educativos.</p> <p>2.3 Realizar el concurso: “educar en las emociones” de diseño y presentación de propuestas y planes de acción para las Unidades Educativas donde los estudiantes de la ESFM realizan su PEC, bajo la metodología de la Educación en habilidades socioemocionales.</p> <p>2.4 Equipamiento de apoyo educacional, recreativo, lúdicos y pedagógicos para el desarrollo de las propuestas ganadoras.</p> <p>2.5 Tres talleres de capacitación a cada comunidad educativa de las Unidades Educativas seleccionadas, en habilidades socioemocionales.</p> <p>2.6 Estudiantes de diferentes Unidades Educativas desarrollan habilidades y capacidades en habilidades socioemocionales mediante talleres y concursos diseñados, planificados e implementados por los estudiantes de la ESFM que realizan su PEC.</p> <p>2.7 Monitoreo y seguimiento a la capacitación de estudiantes.</p>			

RESULTADO 3.	Incrementada participación de autoridades del área educativa, administrativas y sociales para el desarrollo de habilidades socioemocionales.	Para el 2017, se efectúa la implementación del proyecto CESEC en 2 ESFM.	Registro de las ESFM. Actas de apertura del P - CESEC Registro de estudiantes y docentes inscritos en el P-CESEC de las ESFM.	Autoridades educativas y administrativas reconocen la importancia y apoyan la implementación del P-CESEC en otras ESFM.
Actividades	<p>3.1 Tres talleres de capacitación a 10 instructores para réplica a docentes, administrativos y personas interesadas, en beneficios educativos y personales del desarrollo de habilidades socioemocionales.</p> <p>3.2 Dotación de material educativo para los procesos educativos de formación en habilidades socioemocionales.</p> <p>3.3 Desarrollar un taller de capacitación de un mes para docentes de la ESFMTHEA y 2 ESFM.</p> <p>3.4 Desarrollar un taller de capacitación de un mes para el área administrativa de la ESFM y 2 ESFM.</p> <p>3.5 Desarrollar un taller de capacitación de un mes para personas interesadas en la oferta programada.</p> <p>3.6 Facilitar grupos focales de evaluación y autoevaluación de resultados del Proyecto CESEC con la comunidad educativa, participantes y beneficiarios.</p>			

Fuente: Elaboración propia

6.12.6. Resumen de Presupuesto

a. RECURSOS

TEXTOS; MÓDULOS PARA PARTICIPANTES

Textos de carácter interactivo, de fácil manejo y comprensión que posibilitarán el autoaprendizaje autónomo e independiente mediante una estructura modular que permite establecer un diálogo con el/la participante a través de diversas actividades, tanto individuales, como grupales, en la que se integrará la ayuda pedagógica asistida por el facilitador y/o facilitadora, cuyo fin único de los módulos se constituye en en el fortalecimiento diario de las habilidades socioemocionales estimuladas y potenciadas en las sesiones prácticas. En consecuencia, son instrumentos que promueven el análisis crítico y reflexivo en la formación de las y los participantes mediante procesos semipresenciales de educación.

Estos instrumentos se presentarán en diferentes formatos impresos y digitales, de acuerdo a las posibilidades de acceso de las y los participantes.

b. MATERIALES

INFRAESTRUCTURA:

El CESEC como una instancia pública de Convenio con la ESFM, cuenta con una infraestructura mínima que permite desarrollar las diferentes ofertas educativas en las modalidades señaladas en el presente Proyecto Educativo. Sin embargo, también se hace notar que por las características de los Programas de Infraestructura mayores para el desarrollo de los programas se encuentra en los mismos espacios de desempeño de las y

los participantes, sean estas instituciones, comunidades, organizaciones sociales u otros similares que requieran la implementación del Proyecto.

EQUIPAMIENTO

El CESEC cuenta con un equipamiento básico a disposición de los programas de formación, consistente básicamente en equipo audiovisual, equipos de computación, muebles, material bibliográfico, paquetes de módulos formativos impresos y digitalizados.

c. TALENTOS HUMANOS

PLANTEL DOCENTE Y ADMINISTRATIVO

Para el funcionamiento del CESEC se cuenta con un personal docente y administrativo conformado por profesionales con experiencia y conocimiento de la Educación y formación en Habilidades Socioemocionales bajo el enfoque de la Educación Comunitaria.

Por la modalidad de formación semi presencial, este equipo se constituye en un equipo de Tutores dinamizado y acompañado por el equipo de docentes de la ESFM.

A continuación se presenta el resumen del presupuesto, el que se realiza en función a la consideración de diseño de proyecto educativo; atendiendo al límite de costo de inversión hasta 47000 \$ para procesos educativos, que se indica en las planillas parametrizadas del Ministerio de Hacienda, a través del Ministerio de Educación, Viceministerio de Inversión Pública y Financiamiento Externo y la Dirección General de Inversión Pública – Unidad de Desarrollo del SNIP para el Sector Educación, en su versión 2.0 de junio 2002.

CUADRO N° 9
RESUMEN DE PRESUPUESTO

ÍTEM	TIPO DE RUBRO	RUBRO DE GASTOS	CANTIDAD/duración	COSTO/ duración (Bs)	COSTO/mes/módulo	OBSERVACIONES
1	salario plantel docente y administrativo	coordinador de proyecto	1 (14 meses)	49000	3500 Bs/ mes	
		secretaria	1 (14 meses)	21000	1500 Bs/ mes	
		instructores	2 (14 meses)	42400	21200 Bs/uno 2650 Bs/mod	Bajo propuesta de contrato y especificaciones técnicas: facilitador en educación socioemocional para 8 módulos
2	gastos generales de operación	materiales para participantes	500 (8 manuales/ módulo)	20000	5 Bs/mod	En consideración la venta de 5Bs a 10 Bs, cada manual
		material de escritorio	Necesario (14 meses)	8000	571 Bs/mes	En consideración al requerimiento de sesión
3	gastos generales de administración	computadora	1 (14 meses)	3350		
		equipo multimedia	1 (14 meses)	5350		
		Energía Eléct./comunic.	Necesario (14 meses)	12000	1000 Bs/mes	En consideración a operación
		Varios	Necesario (14 meses)	6000	500 Bs/mes	En consideración a operación
	TOTAL			167100 Bs (Bolivianos)		24008 \$ (Dólares)

Fuente: Elaboración propia

En el análisis del anterior cuadro de resumen de presupuesto; el monto total de inversión tiende a obtener una tasa de inversión de retorno, considerando que: la matrícula e inscripción de 337 estudiantes, cada uno, es de 50 Bs con derecho a los módulos (textos) se obtendría un monto de 16850 Bs, siendo que se elaboró por imprenta, posteriormente se compro y se vendió los mismos a los participantes, restarían 163 módulos o textos que quedan a la venta, considerando que cada uno tiene un costo de 5 Bs por la venta de todos los restantes ejemplares se obtiene un monto de 6520 Bs, por tanto en la sumatoria del total de las matriculas e inscripción y de la venta de los módulos restantes se obtiene un total de 23370, si observamos que el monto de inversión para elaborar los módulos por una imprenta tuvo un costo de 20000 Bs, se puede evidenciar que se tendrá una ganancia de 3370 Bs, por tanto el costo total del proyecto presentado en el resumen de presupuesto bajaría a 143730 Bs o equivalente a 20650 \$, es así que se amortiza los gastos de funcionamiento del CESEC.

6.12.7. Cronograma

El CESEC realizará el desarrollo de sus actividades según una estructura metodológica de los módulos, cuyas fases son: Diagnóstico participativo de habilidades socioemocionales; Producción de Conocimientos y estrategias potenciadoras y reguladoras de habilidades socioemocionales en acción comunitaria y social; Elaboración de Propuestas de implementación de habilidades socioemocionales en los procesos educativos y Evaluación de la propuesta al término de los siete módulos.

A continuación se presenta el cronograma de actividades de coordinación, organización, convenios, implementación, sistematización, seguimiento y evaluación del Proyecto CESEC, el cual se encuentra en dirección del CGP (Comité de Gestión de Proyecto) en coordinación con la ESFM donde se establece el CESEC:

CUADRO N° 10
CRONOGRAMA PROYECTO “CESEC”

ACTIVIDADES	2016												2017			RESPONSABLES
	ENERO	FEBRERO	MARZO	ABRIL	MAYO	JUNIO	JULIO	AGOSTO	SEPTIEMBRE	OCTUBRE	NOVIEMBRE	DICIEMBRE	ENERO	FEBRERO	MARZO	
Reuniones de coordinación y organización																CGP
Firma de convenios y compromisos																CGP
Implementación de los módulos del CESEC																CGP
Implementación de planes en Educación Socioemocional en las UEs																Estudiantes, Docentes y CGP
Sistematización de experiencias																Estudiantes, Docentes y CGP
Seguimiento y evaluación																CGP
Informe final																CGP

Fuente: Elaboración propia

BIBLIOGRAFÍA DE REFERENCIA

- Abarca, M., Marzo, L., & Sala, L. (2002). *La educación emocional en la práctica educativa*. Revista de pedagogía, 54 (4), 505-518. Bordón.
- Agudelo, J., Salinas, D. & Ramírez Y. (2012). *Concepciones sobre Práctica Pedagógica de las Estudiantes de IX Semestre de la Licenciatura en Pedagogía Infantil*. Tesis de grado sin publicar. Universidad Tecnológica de Pereira, Facultad de Educación. Pereira.
- Almendras, M., Bustillo, R., & Caballero, W., (2001). *Pensamiento Creativo*. La Paz, Bolivia: Antártica,
- Antunes. C. (2005). *Educación en las emociones*. Cochabamba, Bolivia: Kipus.
- Bar-On, R. (1997) *Inventario del Cociente Emocional (EQ-i): Un test de Inteligencia Emocional*. Título original: The emotional quotient inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence. Toronto: multi – Health Systems.
- Bar-On, R. (2005). *El modelo de la Inteligencia Socioemocional de Bar-On*, Psicothema, suplemento 1: Especial asunto sobre la Inteligencia Emocional, 18 (1), 13-25. Oviedo, España.
- Berger, C. (2009). *Bienestar Socio-Emocional en Contextos Escolares: La Percepción de Estudiantes Chilenos*. Revista Estudios sobre Educación, 17 (1), 21-43, de Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra, Chile.
- Bisquerra. R. (2003). *Educación emocional y competencias básicas para la vida*. Revista Digital de Investigación Educativa, 21 (1), 7 -43. Barcelona, España.
- Bolivia, Ministerio de la Presidencia (2009). *Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia*. Febrero 2009.
- Bolivia, Ministerio de Educación (2010). *Ley 070 de la Educación: Avelino Siñani - Elizardo Pérez*. Diciembre, 2010.

- Bolivia, Ministerio de Educación (2011) *Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional*. Estado Plurinacional de Bolivia.
- Bolivia, Ministerio de Educación (2011) *Currículo de Formación de Maestros*. Estado Plurinacional de Bolivia. Agosto 2011.
- Bolivia, Ministerio de Educación (2010). *Plan Estratégico Institucional 2010-2014*. Estado Plurinacional de Bolivia.
- Bolivia, Ministerio de Educación de Bolivia. (2011). *Currículo de Formación de Maestras y Maestros del Sistema Educativo Plurinacional*. Viceministerio de Educación Superior de Formación Profesional, Dirección General de Formación de Maestros. La Paz, Bolivia
- Bolivia, Ministerio de Planificación del Desarrollo, Plan Nacional de Desarrollo (2006) *Bolivia digna, soberana, productiva y democrática para Vivir Bien*. Estado Plurinacional de Bolivia.
- Bolivia, Ex Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. *Ley 1565 de la: Reforma Educativa Boliviana*. Julio, 1994.
- Bondía, A. (2013). *La Responsabilidad Social del Periodista desde la Perspectiva de la Inteligencia Emocional*. Tesis de doctorado, Universidad Rey Juan Carlos, Madrid.
- Briones, G., (2002) *Metodología de la investigación cuantitativa en las ciencias sociales*. Bogotá, Colombia: Arfo.
- Buitrón, S. & Navarrete, P. (2008). *El docente en el desarrollo de la inteligencia: reflexiones y estrategias*. Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria, 4, (1) 1-8. Perú.
- Conferencia Episcopal Boliviana, (2011). *Proyecto Educativo Centro de Educación Permanente y Comunitaria Alternativa (CEPCA) "Pacífico Feletti"*. La Paz, Bolivia.

- Couto, S. (2011). *Desarrollo de la Relación entre Inteligencia Emocional y los Problemas de Convivencia: Estudio Clínico y Experimental*. Madrid, España: Visión Libros
- Delors, J., (1996) *La Educación Encierra un Tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre Educación para el Siglo XXI*. París, Francia. Santillana.
- Escalante, C. (2008) *Inteligencia emocional docente y su relación con el rendimiento académico*. Tesis de grado sin publicar. Universidad Mayor de San Andrés, La Paz, Bolivia.
- Extremera, N y Fernández – Berrocal, P. (2004). *La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado*. Revista Iberoamericana de Educación. 33 (8) recuperado en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/465Extremera.pdf>
- Figuroa, M. L. (2008). *Perfil caracterológico del/de la educador/a. Aportes desde la inteligencia emocional tridimensional*. Revista Educación y Pedagogía, 20 (50), 219-240. Trujillo, Venezuela.
- Gardner, H. (1987) *Estructuras de la Mente; La teoría de las Inteligencias Múltiples*. Impreso en México, primera edición en inglés, 1983, primera edición en español, 1987. Título original: Frames of Mind the Theory of Multiple Intelligences.
- Goleman, D. (1996) *La inteligencia emocional*. Primera edición 1995, Título original: Emotional Intelligence. Barcelona, España: Kairós.
- Goleman, D. (1998) *Trabajando con la Inteligencia emocional*. Primera edición 1999, Título original: Working with emotional intelligence. Barcelona, España: Kairós.
- Goleman, D. & Cherniss, C. (2005) *Inteligencia emocional en el trabajo*. Primera edición 2001, Título original: The Emotionally Intelligent Work Place. Barcelona, España: Kairós
- Guerra, E. & Villarroel, L. (2010) *Inteligencia Emocional y Desempeño Docente en el Proceso de Enseñanza – Aprendizaje*. Trabajo de investigación, Universidad Nacional de Educación, La Cantuta.

- Gutiérrez, M. & Montaña, G. (2002) *El desarrollo de la inteligencia emocional y su relación con el rendimiento académico de las alumnas del primer curso de secundaria del Liceo de Señoritas Bolivia de Cochabamba*. Tesis de grado sin publicar. Biblioteca del Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia, La Paz, Bolivia.
- Hernández, Roberto; Fernández, Carlos y Baptista Pilar. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill Interamericana
- Leo, C. (2011). *Programa de desarrollo de habilidades de inteligencia emocional en docentes de la universidad*. Tesis de doctorado. Universidad Autónoma de Yucatán, México.
- Lopez, O. (2008). *La Inteligencia Emocional y las Estrategias de Aprendizaje como Predictores del Rendimiento académico en estudiantes universitarios*. Tesis de Maestría. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima, Perú.
- Lozada, D. & Vera, E. (2010). *Manual de Pruebas Psicométricas de Personalidad. Escuela Profesional de Psicología*. Universidad de San Martín de Porres. Lima, Perú.
- Machaca, M. (2014). *Habilidades Socioemocionales en la Educación*. El diario, Suplemento semanal de apoyo didáctico: Nuevos Horizontes, 23 diciembre, pág. 3. La Paz, Bolivia
- Maturana, H. (2001). *Emociones y Lenguaje en Educación y Política*. Décima Edición. Santiago de Chile, Chile: Dolmen Ensayo.
- Mayer, J., Caruso, D. y Salovey, P. (2000). *Modelos de Inteligencia Emocional*. En R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of Intelligence* (2da ed.) (396-420). Nueva York: Cambridge.
- Mayer, J. y Salovey, P. (1997) *¿Qué es la Inteligencia Emocional?* New York: Basic Books. Título original: *What is emotional intelligence?* Nueva York: Cambridge.

- Ortetxo, J. A. (2015). *La Inteligencia Emocional Aplicada a la Vida*. Página Siete, Revista Miradas, La Paz, Bolivia, 03 de mayo. Disponible en <http://www.paginasiete.bo/revmiradas/2015/5/3/inteligencia-emocional-aplicada-vida-54882.html>.
- Pena, M. (2010). *Inteligencia emocional percibida en profesorado de primaria y su relación con los niveles de burnout e ilusión por el trabajo*. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Facultad de Educación. Departamento MIDE II. Madrid, España. DOI: 10-4438/1988-592X-RE-2010-359-109.
- Pertegal, Ma. Luisa. (2011). *Identificación de Habilidades Genéricas de Carácter Socioemocional: Aplicación al Desarrollo Profesional de Ingenieros Informáticos y Maestros*. Tesis de doctorado. Universidad de Alicante, España.
- Repetto, E. & 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, España.
- Ugarriza, N. (2001). *La evaluación de la Inteligencia Emocional a través del inventario de BarOn (I-CE) en una muestra de Lima Metropolitana*. Universidad de Lima, Lima, Perú.
- Vaello, J. (2009). *El Profesor Emocionalmente Competente*. Barcelona, España: Graó.

ANEXOS

ANEXO Nº 1

ICE – BarOn

Nombre: _____ Edad: _____ Sexo: _____

Estudiante del área de: _____ Nivel: _____

Especialidad/ Mención: _____ Fecha: _____

Introducción

Este cuestionario contiene una serie de frases cortas que permiten hacer una descripción de usted mismo(a). Para ello, debe indicar en qué medida cada una de las oraciones que aparecen a continuación es verdadera, de acuerdo a como se siente, piensa o actúa la mayoría de las veces. Existen cinco respuestas por cada frase:

1. **Nunca es mi caso.**
2. **Rara vez o pocas veces es mi caso.**
3. **A veces es mi caso.**
4. **Muchas veces o casi siempre es mi caso.**
5. **Con mucha frecuencia o siempre es mi caso.**

Instrucciones

Lea cada una de las frases y seleccione **UNA** de las cinco opciones apropiada para usted, seleccionando el número (del 1 al 5) que corresponde a la respuesta que escogió según sea su caso. Marque con un aspa (✓) el número.

Si alguna de las frases no identifican su caso, igualmente responda teniendo en cuenta cómo se sentiría, pensaría o actuaría si estuviera en esa situación. Notará que algunas frases no proporcionan toda la información necesaria; aunque no esté seguro(a) seleccione la respuesta más adecuada para usted. No hay respuestas “correctas” o “incorrectas”, ni respuestas “buenas” o “malas”. Responda honesta y sinceramente de acuerdo a cómo es usted, **NO** cómo le gustaría que otros le vieran. **NO** hay límite de tiempo, pero por favor, trabaje con rapidez y asegúrese de responder a **TODAS** las oraciones.

Nº	ÍTEM	VALORACIÓN				
		1	2	3	4	5
1	Para superar las dificultades que se me presentan actúo paso a paso.					
2	Es duro para mí disfrutar de la vida.					
3	Prefiero un trabajo en el que se me diga casi todo lo que tengo que hacer.					
4	Sé cómo enfrentar los problemas más desagradables.					

5	Me agradan las personas que conozco.					
6	Trato de valorar y darle el mejor sentido a mi vida.					
7	Me resulta relativamente fácil expresar mis sentimientos					
8	Trato de ser realista, no me gusta fantasear ni soñar despierto(a).					
9	Reconozco con facilidad mis emociones.					
10	Soy incapaz de demostrar afecto.					
11	Me siento seguro(a) de mí mismo(a) en la mayoría de situaciones.					
12	Tengo la sensación de que algo no está bien en mi cabeza.					
13	Tengo problemas para controlarme cuando me enojo.					
14	Me resulta difícil comenzar cosas nuevas.					
15	Cuando enfrento una situación difícil me gusta reunir toda la información que pueda sobre ella.					
16	Me gusta ayudar a la gente.					
17	Me es difícil sonreír.					
18	Soy incapaz de comprender cómo se sienten los demás.					
19	Cuando trabajo con otros tiendo a confiar más en sus ideas que en las mías.					
20	Creo que puedo controlarme en situaciones muy difíciles.					
21	Realmente no sé para qué soy bueno(a)					
22	No soy capaz de expresar mis ideas.					
23	Me es difícil compartir mis sentimientos más íntimos con los demás.					
24	No tengo confianza en mí mismo(a)					
25	Creo que he perdido la cabeza.					
26	Soy optimista en la mayoría de las cosas que hago.					
27	Cuando comienzo a hablar me resulta difícil detenerme.					
28	En general, me resulta difícil adaptarme.					
29	Me gusta tener una visión general de un problema antes de intentar solucionarlo.					
30	No me molesta aprovecharme de los demás, especialmente si se lo merecen.					
31	Soy una persona bastante alegre y optimista.					
32	Prefiero que otros tomen decisiones por mí.					
33	Puedo manejar situaciones de estrés, sin ponerme demasiado nervioso(a)					
34	Pienso bien de las personas.					
35	Me es difícil entender cómo me siento.					
36	He logrado muy poco en los últimos años.					
37	Cuando estoy enojado(a) con alguien se lo puedo decir.					

38	He tenido experiencias extrañas que no puedo explicar.						
39	Me resulta fácil hacer amigos(as).						
40	Me tengo mucho respeto.						
41	Hago cosas muy raras.						
42	Soy impulsivo(a), y eso me trae problemas.						
43	Me resulta difícil cambiar de opinión.						
44	Soy bueno para comprender los sentimientos de las personas.						
45	Lo primero que hago cuando tengo un problema es detenerme a pensar.						
46	A la gente le resulta difícil confiar en mí.						
47	Estoy contento(a) con mi vida.						
48	Me resulta difícil tomar decisiones por mi mismo(a).						
49	No puedo soportar el estrés.						
50	En mi vida no hago nada malo.						
51	No disfruto lo que hago.						
52	Me resulta difícil expresar mis sentimientos más íntimos.						
53	La gente no comprende mi manera de pensar.						
54	Generalmente espero lo mejor.						
55	Mis amigos me confían sus intimidades.						
56	No me siento bien conmigo mismo(a).						
57	Percibo cosas extrañas que los demás no ven.						
58	La gente me dice que baje el tono de voz cuando discuto.						
59	Me resulta fácil adaptarme a situaciones nuevas.						
60	Cuando intento resolver un problema analizo todas las posibles soluciones y luego escojo la que considero mejor.						
61	Me detendría y ayudaría a un niño que llora por encontrar a sus padres, aún cuando tuviese algo que hacer en ese momento.						
62	Soy una persona divertida.						
63	Soy consciente de cómo me siento.						
64	Siento que me resulta difícil controlar mi ansiedad.						
65	Nada me perturba.						
66	No me entusiasman mucho mis intereses.						
67	Cuando estoy en desacuerdo con alguien soy capaz de decírselo.						
68	Tengo tendencia a fantasear y a perder contacto con lo que ocurre a mi alrededor.						
69	Me es difícil llevarme con los demás.						
70	Me resulta difícil aceptarme tal como soy.						

71	Me siento como si estuviera separado(a) de mi cuerpo.					
72	Me importa lo que puede sucederle a los demás.					
73	Soy impaciente.					
74	Puedo cambiar mis viejas costumbres.					
75	Me resulta difícil escoger la mejor solución cuando tengo que resolver un problema.					
76	Si pudiera violar la ley sin pagar las consecuencias, lo haría en determinadas situaciones.					
77	Me deprimó.					
78	Sé cómo mantener la calma en situaciones difíciles.					
79	Nunca he mentado.					
80	En general me siento motivado(a) para continuar adelante, incluso cuando las cosas se ponen difíciles.					
81	Trato de continuar y desarrollar aquellas cosas que me divierten.					
82	Me resulta difícil decir "no" aunque tenga el deseo de hacerlo.					
83	Me dejo llevar por mi imaginación y mis fantasías.					
84	Mis relaciones más cercanas significan mucho, tanto para mí como para mis amigos.					
85	Me siento feliz con el tipo de persona que soy.					
86	Tengo reacciones fuertes, intensas, que son difíciles de controlar.					
87	En general, me resulta difícil realizar cambios en mi vida.					
88	Soy consciente de lo que me está pasando, aún cuando estoy alterado(a)					
89	Para poder resolver una situación que se presenta, analizo todas las posibilidades existentes.					
90	Soy capaz de respetar a los demás.					
91	No estoy muy contento(a) con mi vida.					
92	Prefiero seguir a otros a ser líder.					
93	Me resulta difícil enfrentar las cosas desagradables de la vida.					
94	Nunca he violado la ley.					
95	Disfruto de las cosas que me interesan.					
96	Me resulta relativamente fácil decirle a la gente lo que pienso.					
97	Tiendo a exagerar.					
98	Soy sensible a los sentimientos de las otras personas.					
99	Mantengo buenas relaciones con los demás.					
100	Estoy contento(a) con mi cuerpo.					
101	Soy una persona muy extraña.					
102	Soy impulsivo(a).					

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

ANEXO Nº 2

ENCUESTA PARA PROFESIONALES

HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN EL DESEMPEÑO PROFESIONAL DEL MAESTRO

Estimado maestro (a):

Este cuestionario contiene una serie de oraciones cortas que permiten hacer una descripción de habilidades socioemocionales que debe adquirir un maestro en su formación, para realizar su desempeño profesional de manera eficaz, para ello debe responder de forma sincera a las siguientes interrogantes:

Datos de la institución

Nombre de la Institución Educativa:

Titularidad: Fiscal Privada Convenio

Datos personales

Género: Varón Mujer

Edad: años

Cargo o función que realiza en la institución:

Maestro/a de:

Educación Inicial Educación Primaria Educación Secundaria

Especialidad:

Años de servicio: años

ENCUESTA

Valore de 1 a 10 el grado que deben poseer los maestros en cada una de las siguientes habilidades (desde 1 = MUY BAJAS, al 10 = MUY ALTAS). Marque con un aspa (✓) la opción que considere más adecuada.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
MUY BAJAS		BAJAS		PROMEDIO		ALTAS		MUY ALTAS	

Habilidades Intrapersonales: ¿En qué grado debe conocer el maestro sus propias fortalezas, debilidades, emociones, poder expresar lo que siente y desarrollar sus propias capacidades potenciales? (ser capaz de reconocer y expresar abiertamente sus emociones sin dañar los sentimientos de los demás, conocer y aceptar los aspectos positivos y negativos de uno mismo, auto-respetarse y auto-motivarse, dar lo mejor de uno mismo y tener auto-confianza)

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Habilidades Interpersonales: ¿Qué grado de habilidades debe tener el maestro para establecer relaciones cooperativas, constructivas y satisfactorias con otras personas, responsabilidad y confiabilidad con el desempeño laboral? (ser buenos oyentes; capaces de entender y apreciar los sentimientos de los otros, dar y recibir afecto, ser cooperador, colaborador y miembro constructivo del grupo del grupo social, responsable con su labor profesional para el bienestar propio y colectivo)

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Habilidades de Adaptabilidad: ¿A qué nivel necesitan manejar con éxito los cambios y tener habilidades para solucionar los problemas diarios enfrentándose a ellos de modo positivo y realista? (adaptar los propios comportamientos y pensamientos frente a una situación específica, ser capaz de identificar y solucionar problemas)

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Habilidades de Manejo de Estrés. ¿En qué medida necesitan controlar sus impulsos y trabajar bien bajo presión controlando el estrés? (tolerar situaciones estresantes, elegir diferentes cursos de acción para enfrentar la tensión, mantenerse relajado y sereno para manejar con calma las dificultades sin ser impulsados por las emociones fuertes)

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

Habilidades de Estado de Ánimo General: ¿En qué grado necesitan tener un estado de ánimo de felicidad y optimismo, ser energéticos y tener capacidad para auto-motivarse? (poder expresar sentimientos positivos, sentirse bien trabajando o descansando, ser optimista aún en la adversidad, expresarlo y transmitirlo)

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

¿Considera importante otras habilidades personales para desarrollar su labor profesional que no se han valorado en esta encuesta? Sí o Sí / Cuáles?

¿En qué nivel cree que deben poseer cada una de ellas? alórela/s de 1 a 10)

¿Usted recibió formación en habilidades socioemocionales en la Normal? Sí

Muchas gracias.