



**ADAPTACIÓN, IMPLEMENTACIÓN Y EVALUACIÓN DE UN
PROGRAMA PARA EL DESARROLLO DE INTELIGENCIA
EMOCIONAL EN ESTUDIANTES DE LAS CARRERAS DE
FORMACIÓN DE DOCENTES DE UNA UNIVERSIDAD PRIVADA DEL
SUR DE CALI.**

PROYECTO DE GRADO

**GLORIA ELENA ARANZAZU BORRERO
MARIBEL ROJAS FERNÁNDEZ**

**UNIVERSIDAD ICESI
ESCUELA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
SANTIAGO DE CALI**

2017



**ADAPTACIÓN, IMPLEMENTACIÓN Y EVALUACIÓN DE UN
PROGRAMA PARA EL DESARROLLO DE INTELIGENCIA
EMOCIONAL EN ESTUDIANTES DE LAS CARRERAS DE
FORMACIÓN DE DOCENTES DE UNA UNIVERSIDAD PRIVADA DEL
SUR DE CALI.**

PROYECTO DE GRADO

**GLORIA ELENA ARANZAZU BORRERO
MARIBEL ROJAS FERNÁNDEZ**

**DIRECTOR
MARTÍN NADER, PhD.**

**UNIVERSIDAD ICESI
ESCUELA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
SANTIAGO DE CALI**

2017

Tabla de Contenido

RESUMEN	1
1. INTRODUCCIÓN	2
2. MARCO TEÓRICO	9
2.1 Inteligencia	9
2.2 Emoción	10
2.3 Modelos de inteligencia emocional	13
2.4 Estudios empíricos sobre la medición y el desarrollo de la inteligencia emocional	18
3. METODOLOGÍA	27
3.1 Diseño	27
3.1.1 Tipo de diseño	27
3.1.2 Tipo de estudio	27
3.1.3 Proceso de adaptación del programa de inteligencia emocional intensivo (PIEI)	28
3.1.4 Implementación del programa PIEI (adaptado) y mediciones.	29
3.1.5 Procesamiento de la información: Modelo de Curva de Crecimiento Latente.	31
3.2 Contexto Empírico	32
3.3 Participantes	33
3.4 Instrumento: TMMS-24	34
3.5 Definiciones conceptuales y operacionales de las habilidades a evaluar	34
3.6 Procedimiento	35
4. RESULTADOS	37
4.1 Análisis descriptivo	37
4.1.1 Verificación de supuestos	37
4.1.2 Descriptores estadísticos	39
4.2 Análisis inferencial: evaluación del cambio ocurrido en las dimensiones atención, claridad y reparación emocional después de la administración de un programa para el desarrollo de la inteligencia emocional	40
4.2.1 Análisis de resultados para la dimensión Atención (AT)	41
4.2.2 Análisis de resultados para la dimensión claridad emocional (CL)	41
4.2.3 Análisis de resultados para la dimensión Reparación emocional (RE)	43

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	46
6. RECOMENDACIONES	50
7. REFERENCIAS	51
ANEXOS	

Lista de Tablas

Tabla 1.	Algunas investigaciones sobre estrés en docentes	5
Tabla 2.	Resumen de la estructura del programa PIEI (Cantidad de actividades y duración)	28
Tabla 3.	Resumen del proceso de convocatoria y asistencia final	30
Tabla 4.	Resumen del proceso de implementación y medición	31
Tabla 5.	Definición conceptual y operacional de habilidades asociadas a la IE	35
Tabla 6.	Supuesto de normalidad	37
Tabla 7.	Supuesto de homocedasticidad	38
Tabla 8.	Correlaciones entre variables a contrastar	39
Tabla 9.	Media y desviación estándar	39
Tabla 10.	Indicadores de ajuste y valores de referencia	40
Tabla 11.	Indicadores de ajuste para la dimensión Atención	41
Tabla 12.	Indicadores de ajuste para la dimensión Claridad	42
Tabla 13.	Indicadores de ajuste para la dimensión Reparación	44

Lista de Figuras

Figura 1	Modelo de Curva de Crecimiento latente para la dimensión Claridad emocional	43
Figura 2	Modelo de Curva de Crecimiento latente para la dimensión Reparación emocional	45

Lista de Anexos

- Anexo 1 Fichas de resumen de las actividades del programa PIEI adaptado
- Anexo 2 Consentimiento informado para mayores de edad
- Anexo 3 Consentimiento informado para personas entre 12 y 18 años
- Anexo 4 Instrumento TMMS-24
- Anexo 5 Autorización para aplicar el programa PIEI

RESUMEN

La presente investigación tiene como objetivo principal analizar si después de la implementación un programa para el desarrollo de Inteligencia Emocional (IE), se producen cambios en las dimensiones de IE propuestas por Mayer y Salovey (1997), percepción, comprensión y regulación emocional, en estudiantes de las carreras de formación de docentes de una universidad privada del sur de Cali. Para el desarrollo de esta investigación se eligió y adaptó el Programa Intensivo de Inteligencia Emocional (PIEI) creado por Fernández (2016), y fue aplicado a 12 estudiantes. Se empleó el TMMS-24 (Trait Meta-Mood Scale) como instrumento de medición de las dimensiones mencionadas, mientras que para el análisis de los resultados se siguió el modelo de curva de crecimiento latente. Los resultados evidenciaron que, para la primera dimensión, los datos no se ajustaron al modelo de análisis, para la segunda dimensión, hubo una evolución positiva y para la tercera, los cambios fueron mínimos.

Palabras clave: Inteligencia Emocional, percepción emocional, comprensión emocional, regulación emocional.

1. INTRODUCCIÓN

Los docentes se ven enfrentados a diversidad de situaciones problemáticas que exceden en gran medida su formación académica y sus habilidades personales. El ejercicio de la docencia exige por parte del maestro el despliegue de competencias que van más allá de las disciplinares: resolver conflictos, atender situaciones individuales, manejar problemas comportamentales de los alumnos, solucionar problemas con los padres de familia, o afrontar sobrecarga de trabajo. Si a los anteriores estresores se añaden problemas como la mala remuneración y la inestabilidad laboral, se obtiene un panorama en el que no es extraño que muchos maestros empiecen a experimentar estrés, o en sus estados más avanzados, diferentes patologías físicas o psicológicas (Saltijeral y Ramos, 2015). El maestro encara entonces, no solamente el reto de manejar sus propias emociones, sino que además debe responder a la expectativa social de ser un modelo de comportamiento y de manejo emocional para sus estudiantes (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004).

El manejo de las emociones cada vez cobra más importancia en el contexto educativo. En las últimas décadas, la educación ha empezado a privilegiar espacios para el desarrollo de competencias sociales y para la formación integral de los estudiantes con la intención de favorecer la práctica de valores, la sana convivencia y la construcción de vidas más saludables y armónicas (Buitrón y Navarrete, 2008). En este mismo sentido, el informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la educación para el Siglo XXI (Unesco, 1997), hace un llamado para que la educación formal no se reduzca solamente a la adquisición de conocimientos sino que propenda por una formación integral de los estudiantes. Para ello, propone cuatro pilares en los que se debe centrar la educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Estos dos últimos pilares se relacionan directamente con el desarrollo de habilidades

emocionales.

Aprender a vivir juntos, da relevancia a dos aspectos esenciales como lo son, la comprensión del otro y la capacidad de trabajar juntos por objetivos comunes. Esto requiere poner en juego valores como la tolerancia y el respeto por el otro, facilitando la solución de conflictos. Por otro lado, aprender a ser, da cuenta del reconocimiento de la propia autonomía, la capacidad de juicio y la responsabilidad. Es aquí en donde el desarrollo de la inteligencia emocional (IE) se convierte en un complemento ideal del desarrollo cognitivo y en una herramienta para la prevención y manejo de problemas de origen emocional.

En este orden de ideas, los docentes cumplen un rol fundamental en el desarrollo de la inteligencia emocional de sus estudiantes. Según Extremera y Fernández-Berrocal (2004), el maestro es un “educador emocional”, pues constituye un modelo para sus estudiantes en particular en las edades en las que se produce su desarrollo emocional. Sin embargo, si se tiene en cuenta que tal como lo plantean Palomera, Fernández-Berrocal y Brackett (2008), “no es posible enseñar una competencia que previamente no se ha alcanzado” (p. 441), se hace necesario que el docente desarrolle primero sus propias habilidades emocionales. Un docente con un buen nivel de habilidades en inteligencia emocional, no solo estará en capacidad de ser un mejor modelo para sus estudiantes sino que estará mejor preparado para afrontar las situaciones estresantes propias de su labor (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004).

En este sentido, varios estudios y publicaciones han confirmado no solamente que la enseñanza es una actividad estresante, sino que los profesores, como cualquier otro profesional, también pueden sufrir Síndrome de Burnout, también conocido síndrome de estar quemado (Extremera, Fernández-Berrocal y Durán, 2003; Aris, 2009; García y Rodríguez, 2013).

Extremera et al. (2003), señalan que debido al estrés de su trabajo, los profesores están

entre los profesionales más vulnerables y propensos a presentar problemas físicos y emocionales, lo cual a su vez incide en ausencias laborales, rotación de personal, baja productividad y menor calidad en su desempeño docente, afectando así al sistema educativo en general. Sin embargo, no todos los profesores reaccionan de manera incapacitante frente al estrés ni llegan a padecer Síndrome de Burnout. Estos autores sugieren que esto se puede deber a características de la personalidad de los maestros y al hecho de que cuentan con habilidades en inteligencia emocional. Para verificar esta hipótesis, realizaron una investigación involucrando estos aspectos individuales (habilidades intrínsecas) y su influencia en el estrés y el Burnout, a diferencia de otras investigaciones que tradicionalmente se han orientado a evaluar la incidencia de factores externos como el clima laboral y la relación del docente con su trabajo, en las problemáticas mencionadas. Su investigación, llevada a cabo con 183 profesores de enseñanza secundaria, respaldó su hipótesis, es decir, los docentes con mayor inteligencia emocional son menos proclives a presentar las problemáticas mencionadas.

En el contexto colombiano, una investigación llevada a cabo por Guevara-Manrique, Sánchez-Lozano, y Parra (2015), buscó identificar el nivel de estrés y la relación con la salud mental en 44 profesores de primaria y secundaria en un colegio del departamento del Cauca. El estudio mostró una prevalencia de estrés del 36,3%, encontrando que las principales causas de estrés eran el clima organizacional, la influencia del líder y la tecnología. A su vez, el 29,5% de los docentes presentaron síntomas asociados a problemas de salud mental como: síntomas somáticos, trastornos del sueño, y ansiedad y depresión (en menor proporción). Este estudio encontró que hay relación entre el estrés y las alteraciones en la salud mental, por lo cual se sugería hacer una intervención en los docentes, en este caso, desde la salud ocupacional.

En la Tabla 1 se presenta un resumen de algunas investigaciones similares realizadas en algunos países de Suramérica y documentadas por Zavala (2008):

Tabla 1. *Algunas investigaciones sobre estrés en docentes*

País	Investigadores	Hallazgos
Argentina	Kornblit, Mendes y Di Leo (2004)	Más del 50% de los 97 docentes consultados reportó el estrés como el problema de salud que más les preocupaba, en relación con su trabajo (Buenos Aires)
México	Aldrete, Pando, Aranda y Balcázar (2003)	El 25,9% de los 301 maestros de primaria participantes, presentaron un índice de burnout alto (Guadalajara)
Perú	Fernández (2002)	264 profesores de primaria (educación pública y privada). El 43% alcanzó altos niveles del síndrome de desgaste psíquico / burnout (Lima y Callao).

Fuente: elaboración propia con base en autores citados por Zavala (2008).

Por su parte, la Unesco lideró un estudio que involucró 6 países de Latinoamérica, en el que se buscaba indagar acerca de las condiciones de trabajo y la salud de los docentes. Los resultados de dicho estudio, coordinado por Robalino y Korner (2006), sirvieron para dar indicios acerca del tipo de programas de intervención que requieren los docentes en cada país, por ejemplo: fortalecimiento de la autoestima, cuidado de la salud, integración de redes de apoyo, y acompañamiento pedagógico, entre otros. Se destaca por ejemplo, la necesidad de que programas como el de mejora de la autoestima se incluya desde la formación inicial de los maestros.

Teniendo en cuenta el tipo de problemáticas emocionales asociadas a la labor docente,

varios autores coinciden en reconocer los beneficios que tiene para el profesorado el desarrollo de habilidades en inteligencia emocional. Reflexionar acerca de las propias emociones, reconocerlas y comprenderlas, son procesos que facilitan la regulación emocional, lo cual ayuda a prevenir y a afrontar mejor el estrés (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004). Los docentes con altos niveles de inteligencia emocional tienen respuestas más adaptativas frente a las diferentes fuentes de estrés escolar y están más satisfechos con sus trabajos (Palomera, Fernández-Berrocal y Brackett, 2008).

Como complemento de lo anterior, algunos estudios citados por Fernández - Berrocal y Ruíz – Aranda (2008), han concluido que la sociedad del siglo XXI tiene nuevas necesidades y retos para la escuela y para los docentes, debido a que ya no es suficiente preocuparse sólo por lograr un buen rendimiento académico en el alumnado, sino que se hace indispensable que se vele por la formación de personas íntegras, que cuenten con herramientas emocionales y sociales que les permitan vivenciar las situaciones diarias de una manera más adecuada.

De igual forma, autores como Cejudo, López-Delgado, Rubio y Latorre (2015), Palomera et al. (2008), y Teruel (2000), hacen un llamado a incluir contenidos emocionales en la formación inicial de maestros. Estos autores reconocen la importancia no solo de formar a los docentes en ejercicio, sino a ir más allá, ofreciendo educación emocional como parte de la formación integral de los futuros maestros.

Retomando lo presentado hasta aquí y en consonancia con lo que plantean autores como Extremera y Fernández-Berrocal (2004) y Cejudo et al. (2015), se pueden identificar cuatro grandes razones para formar a los docentes en inteligencia emocional. La primera, es porque los maestros constituyen un modelo de comportamiento para sus alumnos; la segunda, porque la inteligencia emocional se convierte en un factor de protección contra el estrés que pueden generar las actividades cotidianas del docente, con todas la problemáticas que ello conlleva; la tercera, es

porque a pesar de que cada vez hay más conciencia acerca de la importancia de desarrollar en los estudiantes habilidades emocionales, no se cuenta con currículos que incluyan este aspecto, por lo tanto, el docente termina siendo el llamado a asumir esta labor; y la última razón, porque aunque el docente esté dispuesto a trabajar educación emocional en el aula, muchas veces no tiene la formación adecuada para hacerlo.

Reconociendo la importancia que tendrá en el desempeño y calidad de vida de los futuros maestros el desarrollo de sus propias habilidades emocionales, se considera relevante implementar y evaluar acciones sistemáticas que promuevan el desarrollo de la inteligencia emocional en estos sujetos. Bajo este marco, hemos adaptado e implementado el Programa de Inteligencia Emocional Intensivo (PIEI), creado por Fernández (2016). Sin embargo, cómo no se tiene evidencia de su efectividad, se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿Qué nivel de efectividad tiene un programa para el desarrollo de inteligencia emocional en estudiantes de las carreras de formación de docentes de una universidad privada del sur de Cali?

Para responder esta pregunta se plantea como Objetivo General, analizar si después de la implementación del programa, se producen cambios en los niveles de desarrollo de la inteligencia emocional en estudiantes de las carreras de formación de docentes de una universidad privada del sur de Cali.

Se plantean también los siguientes Objetivos específicos:

- Adaptar un programa para el desarrollo de la inteligencia emocional
- Implementar un programa para el desarrollo de la inteligencia emocional
- Analizar si, después de la aplicación de un programa para el desarrollo de inteligencia emocional, se producen cambios en los niveles de desarrollo de la percepción de emociones

en estudiantes de las carreras de formación de docentes de una universidad privada del sur de Cali.

- Analizar si, después de la aplicación de un programa para el desarrollo de inteligencia emocional, se producen cambios en los niveles de desarrollo de la comprensión de emociones en estudiantes de las carreras de formación de docentes de una universidad privada del sur de Cali.
- Analizar si, después de la aplicación de un programa para el desarrollo de inteligencia emocional, se producen cambios en los niveles de desarrollo de la regulación de emociones en estudiantes de las carreras de formación de docentes de una universidad privada del sur de Cali.

En consecuencia con lo anterior, la hipótesis que se formula es: el programa resulta efectivo porque se producen cambios en los niveles de desarrollo de la inteligencia emocional.

2. MARCO TEÓRICO

El término de inteligencia emocional se ha definido desde distintos enfoques y aproximaciones; de ahí la importancia de resaltar lo que se conoce del estudio de la inteligencia y las emociones de manera separada. Ya teniendo claridad sobre estos dos conceptos principales, se podrá llegar a un consenso sobre la definición de inteligencia emocional, sus principales modelos teóricos y aquellos que serán empleados en la realización de esta investigación.

2.1 Inteligencia

Uno de los primeros autores en estudiar la inteligencia fue Francis Galton, quien después de leer la obra de Charles Darwin, decidió aplicar dichos conocimientos al estudio de la inteligencia. Galton empleó estadísticas para las mediciones de los estudios que realizó en Europa y pudo establecer que los resultados de dichos estudios se relacionaban más con factores genéticos que con factores ambientales (Vázquez, 2015). Por otra parte, Sternberg (1952) afirma que la inteligencia es como un autogobierno mental y elabora una analogía en la que sugiere que la inteligencia proporciona medios para gobernarse a sí mismo, permitiendo que los pensamientos y acciones se organicen coherente y responsablemente. Este autor también afirma que no es suficiente con saber si una persona responde correctamente o no ante un problema, sino que es importante conocer el proceso que hace para llegar a la respuesta correcta, estudiando entonces la microestructura de resolución de problemas.

Así, mientras que Galton relaciona la inteligencia con factores genéticos y Sternberg asegura que se trata de una forma de autogobierno, Thorndike (1920) citado por Molero y Vicente (1998), distingue tres clases de inteligencias; la inteligencia verbal como la capacidad para tratar con palabras, la inteligencia numérica como la capacidad para tratar con símbolos matemáticos y

la inteligencia social como la capacidad para tratar con las personas. Esta última, considerada como la precursora de la inteligencia emocional, fue concebida como la capacidad de percibir estados internos y conductas en uno mismo y en los otros (Thorndike y Stein 1937, citados por Vázquez, 2015).

Por otra parte, Gregory y Ruíz (2001) llevaron a cabo un recuento histórico en el que recopilaron algunas de las principales definiciones de inteligencia, entre ellas: Binet y Simon definen la inteligencia como la capacidad de juzgar, razonar y comprender bien; para Pintner, la inteligencia es la capacidad de adaptarse adecuadamente a situaciones nuevas; Wechsler se refiere a la inteligencia como un conjunto de capacidades globales que permiten que el individuo actúe de forma propositiva, piense racionalmente y se enfrente al ambiente de manera efectiva (Binet y Simon, 1905; Pintner, 1921; Wechsler, 1939; citados por Gregory y Ruíz, 2001). Después de esta revisión y de involucrar a más autores, Gregory y Ruíz identificaron que había dos aspectos que se repetían constantemente. El primero reconoce que la inteligencia involucra la capacidad de aprender de la experiencia, y el segundo argumenta que también se involucra la capacidad de adaptarse al propio ambiente.

Se podría entonces retomar los aspectos comunes que Gregory y Ruíz (2001) identificaron en las múltiples definiciones de inteligencia, para afirmar que ésta se considera como la capacidad de adaptarse de manera efectiva al medio a partir de la vivencia de diferentes experiencias.

2.2 Emoción

Ahora bien, ya teniendo claridad sobre las principales definiciones de inteligencia planteadas por varios autores, es importante ahondar en el concepto de emoción. Salovey y Mayer (1990), exponen que las emociones son respuestas organizadas que sobrepasan los límites de los

subsistemas psicológicos y que incluyen aspectos cognitivos, motivacionales y experienciales. Afirman también que las emociones surgen en respuesta a un evento interno o externo y que puede tener un significado positivo o negativo para el individuo.

En este sentido, Fernández-Abascal, Martín y Domínguez (2001), coinciden con Salovey y Mayer (1990) en el hecho de entender la emoción como un proceso psicológico adaptativo que intenta coordinar el resto de los procesos psicológicos en situaciones que requieren una respuesta rápida y efectiva para ajustarse a los cambios que se producen en el medio ambiente. Estos autores también afirman que las emociones activan la memoria, producen cambios fisiológicos, planifican acciones y motivan la acción para dar respuesta rápida y puntual a la situación que se desencadena, y explican que las emociones cumplen tres funciones principales. A continuación, se exponen dichas funciones según Fernández-Abascal, et al. (2001):

La primera es la función adaptativa de las emociones que fue expuesta por Darwin, argumentando que la emoción sirve para facilitar la conducta apropiada. La función adaptativa es la función más importante de la emoción, ya que prepara al organismo para ejecutar eficazmente una conducta requerida por las condiciones ambientales.

La segunda es la función social de las emociones que está fundamentada en la expresión verbal y no verbal de las mismas, lo que permite que las demás personas puedan predecir el comportamiento que un individuo va a desarrollar. Así, la expresión de las emociones puede considerarse como una serie de estímulos que facilitan la realización de conductas sociales.

La tercera y última función es la motivacional que no se limita sólo a las reacciones emocionales, sino que puede determinar la aparición de la propia conducta motivada, dirigirla hacia un objetivo y realizarla con cierto grado de intensidad, es decir, se produce una reacción emocional, y esa emoción es lo que facilita la aparición de conductas motivadas.

Otros autores como Lazarus y Lazarus (2000) argumentan que las emociones están estrechamente ligadas a los procesos de adaptación. Estos autores afirman que siempre que se experimenta una emoción, se indica que algo de importancia personal ha ocurrido y que puede ser dañino, amenazador o beneficioso, y es por eso que dependiendo de la emoción, se manifiesta la reacción. Para estos autores, las emociones se clasifican de la siguiente forma:

- Emociones desagradables, entre las que se encuentran el enojo, la envidia y los celos.
- Emociones existenciales como la ansiedad, el miedo, la culpa y la vergüenza.
- Emociones provocadas por condiciones de vida desfavorables como el alivio, la esperanza, la tristeza y la depresión.
- Emociones provocadas por condiciones de vida favorables como la felicidad, el orgullo y el amor.
- Emociones empáticas como la gratitud, la compasión y aquellas suscitadas por experiencias estéticas, es decir, las relacionadas con la capacidad de sentir empatía hacia los demás.

De igual forma, estos mismos autores afirman que las emociones son producto de un significado personal y que el hecho de comprender las emociones propias y ajenas implica comprender también las maneras en que las personas interpretan los acontecimientos cotidianos y cómo estos afectan su vida.

En el caso de Robbins, Judge y Cañizal (2010) las emociones son sentimientos intensos que van dirigidos hacia una persona o una cosa específica, se caracterizan por durar pocos segundos o minutos, normalmente van acompañadas de una expresión facial y sirven como preparación para ejecutar una acción. También establecen la importancia de diferenciar las emociones de los estados de ánimo, y los tipos básicos de ambos conceptos. Para estos autores, la

diferencia principal entre emociones y estados de ánimo es que los últimos son sentimientos menos intensos que las emociones y que no siempre implican una acción inmediata sino que, pueden causar reflexiones y pensamiento más profundos y duraderos sobre una situación particular.

Respecto a los tipos de emociones, Robbins et al. (2010) coinciden con muchos otros investigadores en que existen seis emociones básicas universales; enfado, miedo, tristeza, alegría, asco y sorpresa- En lo concerniente a estados de ánimo, se clasifican en dos dimensiones, una de afecto positivo, compuesta por emociones favorables, y otra dimensión de afecto negativo, compuesta por emociones desfavorables. Finalmente, los autores argumentan que al agrupar las emociones en categorías positivas y negativas, se convierten en estados de ánimo debido a que se analizan de manera general, y no se observan de manera aislada.

Para esta investigación se destaca el concepto de Robbins et al. (2010) que define las emociones como sentimientos fugaces provocadas por un suceso que suscita una reacción y que por lo general, también incita una expresión facial, mientras que un estado de ánimo es un sentimiento más duradero en el tiempo y que no siempre requieren un estímulo concreto que los provoque.

2.3 Modelos de inteligencia emocional

Como se ha establecido anteriormente, la inteligencia es la capacidad para aprender de la experiencia y de adaptarse al medio, teniendo en cuenta que las distintas experiencias por las que atraviesa una persona provocan emociones que incitan una acción. De ahí que el desarrollo de habilidades que conlleven a manejar las emociones de acuerdo con el contexto sea tan relevante en esta investigación.

Es preciso aclarar que la inteligencia emocional puede explicarse desde dos modelos; unos

mixtos y otros de habilidad. Los modelos mixtos son aquellos que contemplan rasgos de personalidad y diversas destrezas cognitivas, mientras que los modelos de habilidad se fundamentan en la existencia de habilidades cognitivas de los lóbulos frontales del neocórtex para percibir, evaluar, expresar, manejar y autorregular las emociones a partir de las normas sociales y los valores éticos (Salovey y Mayer, 1990). Los principales exponentes de los modelos mixtos son Goleman y Bar-On. Para el caso de los modelos de habilidad, los autores más representativos son Mayer y Salovey.

Uno de los autores que ha abordado el concepto de inteligencia emocional ha sido Goleman, quien la define como un conjunto de destrezas, actitudes y competencias que determinan la conducta de un individuo, sus reacciones o sus estados mentales (Goleman, 1995). Este autor también afirma que la inteligencia emocional incluye la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos y los de los otros, de motivarnos, gestionar nuestra emocionalidad y manejar adecuadamente nuestras relaciones interpersonales.

De esta manera, Goleman (1995) establece que el cociente emocional y el intelectual se complementan, hecho que puede verse manifestado, por ejemplo, al observar un individuo con un alto cociente intelectual pero con poca capacidad de trabajo, a diferencia de uno con un cociente intelectual medio y con una alta capacidad de trabajo. Así, Goleman (1995) argumenta que ambos individuos pueden llegar a un mismo fin. Los siguientes componentes son los que Goleman describe dentro de su definición de inteligencia emocional:

- La conciencia de uno mismo, aptitud que permite controlar los sentimientos y adecuarlos al momento, es vista como una ayuda para entender los estados de ánimo propios y externos. Este tipo de conciencia ayuda a mantener la atención sobre uno mismo en medio de cualquier situación, por agitada que esta sea. Para Goleman (1995), la toma de conciencia de las

emociones es la habilidad emocional fundamental sobre la que se edifican otras habilidades como el autocontrol y la empatía.

- La autorregulación, entendida como la capacidad de controlar los propios impulsos es una tarea ardua que requiere una dedicación completa y que ayuda a calmarse a sí mismo.
- La motivación, es vista como la pasión por trabajar y luchar por objetivos, está ligada a sentimientos como el entusiasmo, la perseverancia y la confianza y se convierte en un excelente estímulo para alcanzar los logros propuestos. En este componente, las emociones pueden favorecer o dificultar la capacidad de pensar, reflexionar y de resolver problemas.
- La empatía es la habilidad para solidarizarse con el estado de ánimo de los demás, se relaciona directamente con la conciencia de uno mismo debido a que a mayor apertura a los sentimientos propios, mayor es la destreza para comprender los sentimientos de los demás.
- Las habilidades sociales que garantizan la eficacia en el trato con los demás, se definen como la capacidad de conocer los sentimientos de los otros y actuar de una manera determinada para transformarlos.

Por otra parte, Bar-On (2006) prefiere emplear el término “inteligencia emocional-social” en lugar de “inteligencia emocional”, pues el primero se refiere ampliamente a una muestra representativa de competencias y habilidades emocionales y sociales, destrezas y facilitadores interrelacionados que determinan el nivel de efectividad de la comprensión y expresión de sí mismo y de los demás, así como enfrentarse a las demandas diarias. En pocas palabras, el modelo de Bar-On plantea que ser emocional y socialmente inteligente, implica comprender y expresarse uno mismo de manera efectiva, relacionarse con los demás y encarar retos y presiones exitosamente.

La definición de Bar-On (2006) se basa en tres niveles. En el primero, se encuentra la capacidad intrapersonal para ser consciente de sí mismo, para comprender las fortalezas y debilidades propias y para expresar el propio sentir y pensar sin afectar a los otros. En el segundo, está la capacidad interpersonal de ser consciente de las emociones, sentimientos y necesidades de los demás, estableciendo relaciones de cooperación, constructivas y mutuamente satisfactorias. En el tercer y último nivel, se sitúa la capacidad de gestionar eficazmente el cambio personal, social, ambiental, la resolución de problemas y la toma de decisiones a través de un manejo real pero flexible de situaciones inmediatas.

Por otro lado, dentro de los modelos de habilidad que explican la inteligencia emocional, se encuentra el modelo desarrollado por Mayer y Salovey (1997), quienes definen la inteligencia emocional como “ la capacidad para percibir, valorar y expresar las emociones con exactitud; la capacidad para acceder y generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la capacidad para entender la emoción y el conocimiento emocional; y la capacidad para regular las emociones y promover el crecimiento emocional e intelectual” (p. 5).

Una de las principales afirmaciones de Mayer, Salovey y Caruso (2008) es que el concepto de inteligencia emocional puede distinguirse de otros enfoques porque se refiere específicamente al conjunto de habilidades que algunos individuos tienen para procesar información sofisticada sobre emociones y estímulos, y la capacidad de emplear dicha información como guía para el pensamiento y el comportamiento. En otras palabras, la inteligencia emocional, desde el punto de vista de Salovey y Mayer (1990) es considerada como una habilidad que se centra en el procesamiento de la información emocional que permite unificar emociones y razonamiento, hecho que conlleva a utilizar nuestras emociones efectivamente y de manera más inteligente.

Para Mayer y Salovey (1997) la inteligencia emocional consta de cuatro dimensiones que

van desde los procesos psicológicos más básicos a aquellos que requieren procesos psicológicamente integrados. La primera dimensión abarca la habilidad de percibir, evaluar y expresar emociones con precisión; la segunda dimensión implica la capacidad de generar sentimientos cuando el pensamiento los facilita; la tercera dimensión involucra la habilidad de comprender las emociones y el conocimiento emocional; y la cuarta dimensión incluye la habilidad de regular las emociones para promover un crecimiento intelectual y emocional.

A continuación, se describen las cuatro dimensiones de la inteligencia emocional según el modelo planteado por Mayer y Salovey (1997).

- La percepción emocional se caracteriza por ser una habilidad que permite la identificación de las emociones propias y de los demás, por medio de la lectura de expresiones faciales, movimientos corporales y tono de voz. Esta habilidad es importante porque cuando el individuo logra hacer una valoración correcta de las emociones, podrá distinguir entre emociones reales o fingidas de acuerdo al contexto en que se encuentre, pudiendo modificar su propio comportamiento. Además, el individuo tiene la posibilidad de responder rápidamente a una situación particular y podrá expresarlo adecuadamente a los demás.
- La facilitación emocional hace referencia a la capacidad de integrar las emociones con los procesos perceptivos y cognitivos. En esta dimensión, se evidencia que las emociones influyen en los procesos cognitivos, repercutiendo sobre la resolución de problemas y la toma de decisiones. Aquí, se pretende que las emociones sean empleadas para potenciar y redirigir el pensamiento, la creatividad y la resolución de problemas hacia la información que se considere importante.
- La comprensión de emociones es la capacidad de entender cómo una emoción se convierte en otra, es decir, distinguir varias emociones, comprender cómo se relacionan, identificar las

posibles consecuencias de las emociones y comprender las causas que generaron un estado de ánimo específico.

- La regulación emocional es la capacidad más compleja de la inteligencia emocional, pues trata de intensificar las emociones positivas y de moderar las negativas, a través de un proceso de reflexión que hace posible el aprovechamiento o la supresión de cierta información. Esta capacidad influye en el bienestar del individuo y su capacidad de comportarse adecuadamente en situaciones difíciles ya que se trata de que sea capaz de moderar las emociones desfavorables sin importar su naturaleza.

Después de identificar las dimensiones del modelo propuesto por Mayer y Salovey (1990), se afirma que la inteligencia emocional puede ser desarrollada a través del fortalecimiento de habilidades internas del ser humano que deben ser potenciadas con base en la práctica y la mejora continua, y por tal razón, esta investigación toma el modelo de Mayer y Salovey para la implementación y evaluación de un programa para el desarrollo de inteligencia emocional en estudiantes de las carreras de formación de docentes de una universidad privada del sur de Cali.

2.4 Estudios empíricos sobre la medición y el desarrollo de la inteligencia emocional

En este apartado se recogen algunas investigaciones asociadas a la medición y desarrollo de la inteligencia emocional, tanto en los modelos mixtos como en los modelos de habilidad. La inteligencia emocional ha sido el tema central de varias investigaciones en distintos contextos tales como el clínico, el empresarial y el académico (Oberst y Lizeretti, 2004). A continuación, se presentan algunos estudios empíricos que han abordado el tema del desarrollo de la inteligencia emocional desde diversos autores, haciendo énfasis en aquellos que se enfocaron en el concepto

de inteligencia emocional del modelo de Mayer y Salovey (1997), dado que es el modelo escogido para esta investigación.

Una investigación basada en el modelo de Goleman, fue la de Araujo y Leal (2010), que tuvo como objetivo identificar la relación entre la inteligencia emocional y el desempeño laboral de los directivos de instituciones de educación superior públicas en el estado de Trujillo-Venezuela. Esta investigación fue descriptiva en las fases iniciales y correlacional posteriormente. Los instrumentos para determinar la inteligencia emocional y el desempeño laboral fueron validados por jueces. Para establecer la correlación entre las variables se utilizó el coeficiente estadístico r de Pearson, obteniendo que las personas emocionalmente inteligentes tenían un mejor desempeño laboral.

Otra de las investigaciones basada en un modelo mixto de la inteligencia emocional, es la de Di Fabio, Palazzeschi y Bar-On (2012) quienes realizaron un estudio con el objetivo de analizar la relación entre la inteligencia emocional, los rasgos de personalidad y la autoevaluación para explicar las dificultades que se presentan en el proceso de toma de decisiones en el campo laboral. Los participantes fueron 232 estudiantes de 12 facultades de la universidad de Florencia en Italia. La población se conformó por 108 hombres y 124 mujeres, con edades entre los 20 y 26 años de edad.

Durante la investigación, se emplearon 4 instrumentos que medían distintas dimensiones de personalidad y dificultades en el proceso de toma de decisiones. El primer instrumento empleado fue el Big Five Questionnaire (BFQ), el cual evaluaba las 5 dimensiones principales de la personalidad (extraversión, amabilidad, conciencia, estabilidad emocional y actitud receptiva).

El segundo instrumento utilizado fue la versión italiana de la Escala de Autoevaluaciones Básicas (CSES). Este instrumento mide la autoevaluación y se compone de 12 ítems con opciones

de respuesta presentadas en un formato de escala de Likert de 5 puntos que van desde la opción totalmente en desacuerdo (1), hasta la opción totalmente de acuerdo (5).

Para la medición del nivel de inteligencia emocional, se empleó la versión italiana del Inventario de Coeficiente Emocional de Bar-On (EQ-i) que mide las 5 dimensiones principales de la inteligencia emocional según su modelo: intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, manejo de estrés y la dimensión general del estado de ánimo.

El último instrumento utilizado fue el cuestionario de las dificultades en el proceso de toma de decisiones en el campo laboral (CDDQ). Este instrumento tiene 3 dimensiones: falta de preparación, falta de información e información inconsistente.

Al comparar los resultados se observó que aquellas personas que asumían una posición crítica respecto de su actuar, experimentaban mayores dificultades en el proceso de toma de decisiones en el campo laboral. Por otra parte, las personas que tienen una autopercepción negativa muestran más problemas para manejar y procesar información, mientras que aquellas con una autopercepción positiva, manejan mejor la información disponible en el entorno, la procesan más rápidamente y pueden tener un mejor desempeño laboral, lo que sugiere que una autopercepción positiva podría facilitar el uso de información relevante en el campo laboral, además de ayudar al individuo a prepararse para dicho proceso desde el principio.

En Colombia se han realizado en los últimos años varias investigaciones orientadas principalmente a describir el nivel de inteligencia emocional percibida en diferentes grupos de interés. A continuación, se presentan dos investigaciones realizadas en contextos educativos que se basaron en el Modelo de Mayer y Salovey y que usaron como instrumento de medida el TMMS-24.¹ La primera se realizó en Barranquilla y tuvo como objetivo caracterizar el nivel de desarrollo

¹ TMMS-24: Trait Meta-Mood Scale. Instrumento para medir la percepción sobre la propia Inteligencia Emocional: Atención (Percepción emocional), Claridad (Comprensión emocional) y

de la inteligencia emocional de un grupo 160 estudiantes de una universidad privada (Vásquez, 2008). Los resultados indicaron que más del 50% de los participantes mostró un nivel adecuado de inteligencia emocional para las dimensiones atención, claridad y reparación emocional. Sobresalió la atención, con un nivel adecuado en un 64,1% de los participantes, lo que, según el autor, se interpreta como la capacidad que tienen para enfocarse en su experiencia emocional y valorar sus estados afectivos, dentro de ciertos límites, lo que favorece que puedan esforzarse en comprender y regular sus emociones. En cuanto a la dimensión claridad, se obtuvo que el 52,4% de los participantes se ubicó en un nivel adecuado, esto significa que pueden diferenciar una emoción de otra, identificar lo que causó la emoción y las posibles consecuencias de la misma, favoreciendo la toma de decisiones frente a una situación (Vásquez, 2008). Respecto a la dimensión reparación emocional, se encontró que el 55,1% de los estudiantes de esa investigación mostraron un adecuado nivel, lo cual indica, según el autor, que tienen habilidad para moderar sus emociones negativas mediante la puesta en juego de ciertas estrategias, con el fin de mantener una situación de bienestar; sin embargo, el 21,2% presentó un bajo nivel de reparación emocional, es decir, pueden tener dificultades para sobreponerse a las situaciones emocionalmente demandantes del día a día.

En la segunda investigación referida a Colombia, participaron 383 grumetes (aprendices de marino) de la Escuela Naval de Suboficiales en Barranquilla, con edades entre los 17 y 23 años, pertenecientes al primer y segundo año de formación; con los resultados de esta investigación se pretendía implementar un proceso para mejorar las habilidades emocionales en pro de lograr un mayor liderazgo en los suboficiales (Campo, Cervantes, Fontalvo, García y Robles, 2008). Los resultados mostraron que el 56% de los participantes presentó un adecuado nivel de atención

emocional, mientras que el 22% obtuvo un alto nivel de desarrollo según los autores; para la dimensión claridad emocional se encontró que el 58% presentaba un adecuado nivel en esta dimensión, y el 23% un alto nivel; respecto a la reparación emocional se encontró que el 63% estaba en un nivel adecuado y el 6% en un nivel alto.

En cuanto a investigaciones orientadas a estudiar la inteligencia emocional en profesores y futuros profesores, se encuentra la realizada en España por Palomera, Gil-Olarte y Bracket (2006), que tuvo como objetivo analizar cuál era la percepción que este perfil de personas tenía acerca de sus habilidades emocionales; también se buscó identificar si con la madurez los profesores se percibían más hábiles emocionalmente, y, analizar si las mujeres mostraban mayor atención emocional. La investigación contó con la participación de 121 sujetos, entre docentes de colegio (educación infantil, primaria y secundaria) y docentes en formación. Este estudio, alineado con el modelo de Mayer y Salovey, utilizó como instrumento de medición el TMMS-24.

Los resultados mostraron que las mujeres se percibían más capaces de prestar atención a sus emociones; al respecto, los autores plantean que este resultado coincide con el de otras investigaciones, aunque una de las explicaciones indica que el estereotipo cultural acerca de esta habilidad en las mujeres puede hacer que ellas se perciban con mayor habilidad (Furnham y Rawles, 1995, citados por Palomera et al., 2006). Por otro lado, este estudio mostró que tanto los estudiantes como los profesores jóvenes se percibían con mayor capacidad para comprender sus emociones, lo que se puede deber a que estuvieron expuestos a una educación diferente, en la que se hablaba de valores (Logse, 1990, citado por Palomera et al., 2006). Por su parte, los profesores con más experiencia se reconocieron con mayor capacidad de reparación o regulación emocional; al respecto, los autores de dicha investigación explican que esto se puede deber a que los docentes

con más experiencia han aprendido a desarrollar estrategias para lidiar con los estresores diarios, mientras que los docentes más jóvenes suelen experimentar más síndrome de burnout.

Otras investigaciones, además de describir el nivel de desarrollo de la inteligencia emocional en algunas personas, se han centrado en proponer y validar programas para promover el desarrollo de dicha inteligencia. A continuación, se describirán dos de estas investigaciones, basadas en el modelo de Mayer y Salovey, que es el modelo que se escogió para la presente investigación.

Nelis, Quoidbach, Mikolajczak, y Hansenne (2009), plantearon una investigación que tuvo como objetivo identificar si era posible mejorar la inteligencia emocional en adultos jóvenes después de hacer un programa de entrenamiento en IE. Para ello, utilizaron un diseño experimental con grupo control. La muestra estuvo constituida por 37 participantes, 19 de ellos en el grupo experimental y 18 en el grupo control. Los participantes del grupo experimental asistieron a un entrenamiento de 4 sesiones, una vez a la semana, cada una de 2 horas y media de duración, en las que se trabajaron los siguientes temas: (a) entender las emociones, (b) identificar las emociones, (c) expresar y usar las emociones, (d) manejar las emociones. Este programa incluía contenido teórico acerca de las emociones y entrenamiento en la manera de usar las habilidades emocionales en la vida diaria.

Se utilizaron diferentes instrumentos para evaluar algunas de las dimensiones de la IE planteadas por Mayer y Salovey. Para la evaluación del rasgo general de inteligencia emocional se empleó la versión francesa del Cuestionario de Rasgo General de Inteligencia Emocional (TEIQue); la regulación emocional propia fue evaluada a través del Cuestionario de Perfil de Regulación de Emociones (ERP-Q); la regulación de las emociones de los demás se evaluó con la Prueba de Habilidades de Gestión Emocional (EMA); la identificación de las emociones fue

medida a través del instrumento Dimensiones de Apertura a Experiencias Emocionales (DOE); y la comprensión de las emociones fue evaluada por medio de La Prueba Situacional de Comprensión Emocional (STEU).

Como resultado de esta investigación, se evidenció que en el grupo experimental hubo un incremento significativo en la identificación y en la gestión de las emociones. Sin embargo, no se evidenció cambio en la comprensión de emociones, lo que los autores atribuyen a problemas de orden técnico en la implementación del programa. Las medidas de seguimiento después de 6 meses revelaron que estos cambios fueron persistentes. Por otra parte, en el grupo control no se observaron cambios significativos. De este modo, los investigadores afirman que la inteligencia emocional puede ser entrenada y mejorada. Además, los resultados sugieren que algunas habilidades y hábitos emocionales pueden ser mejorados efectivamente, incluso con un entrenamiento relativamente corto.

Otra investigación relacionada con la identificación del cambio en la inteligencia emocional después de aplicar un programa de entrenamiento, es la de Fernández (2016), quien creó el Programa de Inteligencia Emocional Intensivo (PIEI). En este estudio participaron 97 estudiantes de diferentes universidades de la Comunidad de Madrid, España, y tuvo como uno de sus objetivos principales identificar el cambio en la inteligencia emocional auto informada tras la aplicación del PIEI. El programa consta de tres módulos que deben llevarse a cabo en 16 horas impartidas en un fin de semana; estos módulos hacen énfasis en tres competencias emocionales: conciencia emocional, regulación emocional e inteligencia interpersonal. Uno de los instrumentos de validación utilizados fue el TMMS-24.

Los resultados mostraron que tras la participación en el programa PIEI los participantes mejoraron en las dimensiones atención, claridad y reparación emocional, en comparación con la

situación pre test. En cuanto a la atención emocional, la mayoría de los participantes (89) alcanzó una adecuada atención; por otro lado, disminuyó el número de personas con baja atención emocional o con demasiada atención. La dimensión claridad emocional mostró disminución del número de personas en el nivel de baja claridad, así como un incremento significativo en el número de personas con una excelente claridad (se pasó de 20 personas en la situación pre test a 43 personas en la situación post test). Respecto a la reparación emocional, se encontró que la mayoría de los participantes, 60, alcanzó un nivel excelente, ninguno se ubicó en baja regulación, y 37 se mantuvieron en un nivel de adecuada reparación emocional.

Los anteriores resultados los atribuye Fernández (2016) a varios factores como: que el PIEI cuenta con una base teórica sólida en educación emocional; que se privilegió el uso de actividades vivenciales en cada uno de los módulos; que hubo un manejo riguroso del tiempo y los recursos; y, que se utilizaron ejemplos cercanos a los participantes (estudiantes universitarios). Sin embargo, la autora manifiesta que debe tenerse en cuenta que aunque la participación fue voluntaria, los sujetos podían tener de antemano una motivación hacia su formación emocional.

Las investigaciones que se acaban de presentar son una muestra del apoyo empírico que ha tenido el constructo de inteligencia emocional, el cual ha sido desarrollado a lo largo del tiempo desde diferentes perspectivas, entre ellas, se destaca el modelo planteado por Mayer y Salovey (1997), quienes afirman que la inteligencia emocional es la capacidad de procesar la información emocional precisa y eficazmente, incluyendo aquella información relevante para reconocer, construir y regular las emociones propias y de los demás; a la vez, algunas investigaciones han mostrado que la inteligencia emocional puede desarrollarse mediante intervenciones particulares (Nelis et. al, 2009 y Fernández, 2016). Para esta investigación, se decidió implementar el programa PIEI, teniendo en cuenta su diseño intensivo, bajo costo, fundamentación teórica y efectividad. En

razón de esto, la presente investigación se propone adaptar, implementar y evaluar el programa PIEI en estudiantes de las carreras de formación de docentes de una universidad privada del sur de Cali.

3. METODOLOGÍA

3.1 Diseño

3.1.1 Tipo de diseño

El enfoque de esta investigación fue cuantitativo pues se recogieron datos y se realizaron mediciones numéricas para probar si había cambio en el tiempo en las variables atención, claridad y reparación emocional.

Esta investigación fue no experimental pues no se manipularon variables independientes de manera intencional para ver su efecto sobre otras variables; en este tipo de estudio los fenómenos se observan en su ambiente natural y posteriormente se analizan (Hernández, Fernández y Baptista, 2006).

Por su parte, el diseño fue longitudinal dado que se buscó identificar si había cambios a través del tiempo en las variables; para ello se tomaron datos en diferentes momentos (Hernández, et al, 2006). En el caso de esta investigación se realizaron mediciones antes, durante y después de la aplicación del programa de formación en habilidades emocionales. Además, este diseño fue longitudinal de tipo panel porque el programa se administró a un número reducido de estudiantes de diferentes cohortes de programas de formación de docentes.

3.1.2 Tipo de estudio

El tipo de estudio fue descriptivo-correlacional, pues, en primer lugar, se buscó caracterizar el nivel de desarrollo que tenían los participantes de esta investigación en las dimensiones atención, claridad y reparación emocional, y en segundo lugar, se pretendió identificar la evolución o cambio en los niveles de desarrollo de las dimensiones contempladas en el modelo, después de la implementación del programa.

3.1.3 Proceso de adaptación del programa de inteligencia emocional intensivo (PIEI)

Para el desarrollo de esta investigación se eligió y adaptó el Programa de Inteligencia Emocional Intensivo (PIEI) creado por Fernández (2016), el cual se validó a partir de su implementación con una muestra de 188 estudiantes universitarios.

Las principales características de este programa son: corta duración (16 horas); formato vivencial; diseño que facilita su aplicación intensiva en un fin de semana; conformado por 32 actividades agrupadas en 3 módulos; competencias emocionales involucradas: conciencia emocional, regulación emocional e inteligencia interpersonal; bajo costo económico y logística sencilla. La estructura del PIEI se resume así:

Tabla 2. Resumen de la estructura del programa PIEI (Cantidad de actividades y duración)

<i>Módulo</i>	<i># Actividades</i>	<i>Duración del módulo</i>
Módulo 1 - Inteligencia Emocional	11	4 horas
Módulo 2 - Empatía	11	4 horas
Módulo 3 - Relaciones interpersonales	10	8 horas
Total	32	16 horas

Fuente: Elaboración propia.

El programa PIEI se orienta al trabajo de tres competencias emocionales: Conciencia Emocional, Regulación Emocional e Inteligencia Emocional. Las dos primeras están directamente relacionadas con el modelo de Mayer y Salovey y con los aspectos de la inteligencia emocional evaluados en el TMMS-24.

En la adaptación que se realizó para esta investigación se ajustaron algunos términos tanto en las diapositivas a presentar como en el discurso que acompañaba cada explicación, de tal forma que el lenguaje fuera cercano al que se usa naturalmente en Colombia. Estos ajustes fueron menores. Por otro lado, la duración total se redujo a 12 horas, manteniendo iguales los módulos 1 y 2, pero implementando menos actividades de las propuestas en el PIEI para el módulo 3 (Inteligencia Interpersonal). Este ajuste se realizó teniendo en cuenta que el tercer módulo respondía más a otros objetivos de la investigación original no necesariamente ligados a la evaluación de la percepción de IE.

En el Anexo 1 se presentan las fichas de resumen de cada actividad creadas para esta investigación, con el fin de garantizar una implementación lo más fiel posible al programa PIEI.

3.1.4 Implementación del programa PIEI (adaptado) y mediciones.

Antes de implementar el programa se hizo una convocatoria por medio de correo electrónico dirigida a los 88 estudiantes de Licenciaturas matriculados hasta el periodo 2017-1. Este número aparentemente bajo corresponde a las 4 cohortes vigentes hasta ese momento pues eran programas de reciente creación. La convocatoria tuvo una respuesta de 19 estudiantes interesados en participar; con ellos se acordó trabajar un fin de semana intensivo (sábado todo el día y domingo medio día) y se procedió a invitarlos a firmar el primer formato de consentimiento informado. El consentimiento lo firmaron 15 estudiantes, 14 de ellos asistieron al primer día de la implementación y 12 asistieron los dos días. Con este último número se realizó el análisis de datos. A continuación se resume el proceso convocatoria y la asistencia final al programa:

Tabla 3. *Resumen del proceso de convocatoria y asistencia final*

Participación	Número de estudiantes
Convocados (población)	88
Respondieron a la convocatoria	19
Firmaron el primer consentimiento informado	15
Asistieron al primer día de la implementación	14
Asistieron los dos días de la implementación	12

Fuente: Elaboración propia

Teniendo en cuenta que los objetivos de esta investigación estuvieron orientados a determinar si después de la implementación del programa se producían cambios en la percepción de los 3 componentes de la IE planteados por Mayer y Salovey (Percepción, Comprensión y Regulación), se decidió utilizar un modelo de análisis de datos que pudiera dar cuenta de dichos cambios (Modelo de Curva de Crecimiento Latente que se explicará en el siguiente apartado). Para ello era necesario hacer por lo menos 3 mediciones con el TMMS-24. El proceso de implementación y medición se realizó así:

Tabla 4. *Resumen del proceso de implementación y medición*

Implementación	Medición TMMS-24	Firma de consentimiento informado
Módulo 1 Inteligencia Emocional	Primera medición antes de empezar el Módulo 1, en el primer día de implementación	Se realizó dentro de los 5 días previos al inicio de la implementación
Módulo 2 Empatía	Segunda medición en la mitad de la implementación del Módulo 2 (primer día)	Se realizó antes de hacer la segunda medición
Módulo 3 Relaciones interpersonales	Tercera medición al finalizar la implementación del módulo 3 (segundo día)	Se realizó antes de hacer la tercera medición

Fuente: Elaboración propia.

3.1.5 Procesamiento de la información: Modelo de Curva de Crecimiento Latente.

Se decidió procesar y analizar los datos por medio del Modelo de Curva de Crecimiento Latente, teniendo en cuenta que se buscaba establecer si se producían cambios en la atención, claridad y reparación emocional después de implementar un programa de formación en Inteligencia emocional. Este análisis se realizó por medio del módulo AMOS de SPSS. Se utilizaron los siguientes indicadores de ajuste: χ^2 , RMSEA, ECVI, CFI, NFI, TLI, χ^2/df , y AIC.

El Modelo de Curva de Crecimiento Latente se caracteriza porque permite ver cambios en el tiempo en un factor dado. Este tipo de modelo es de especial utilidad en investigaciones longitudinales, permitiendo analizar cambios intraindividuales e interindividuales (Byrne, 2001). El análisis de los cambios individuales se realiza en función de dos factores: (a) un intercepto que

indica el estado inicial del individuo, y, (b) un slope o pendiente, que muestra el cambio en el tiempo (Hardy y Thiels, 2009). En esta investigación los interceptos corresponden a los estados iniciales para los autoinformes de Atención, Claridad y Reparación y los slopes muestran los cambios en el tiempo identificados para estas tres dimensiones de la inteligencia emocional.

3.2 Contexto Empírico

Esta investigación se realizó en una institución de educación superior de carácter privado de la ciudad de Cali, que ofrece 27 programas de pregrado, 27 maestrías y 17 especialidades médico quirúrgicas. Es una universidad que cuenta con acreditación institucional de alta calidad otorgada por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia. En el primer semestre de 2016 la universidad tenía alrededor de 5.700 estudiantes de pregrado, 1.100 estudiantes de posgrado, 201 profesores de planta y 526 profesores hora cátedra.

La universidad atiende estudiantes de todos los estratos socioeconómicos. Según las estadísticas internas, en el segundo periodo de 2015 el 52,7% de los estudiantes fueron beneficiarios de algún tipo de beca (becas de la universidad, becas de empresas, becas del gobierno). En el mismo periodo, el 51% de los estudiantes pertenecían a estratos 1, 2 y 3, y de ellos el 74,3% recibió alguna beca.

En cuanto a la infraestructura física, la universidad cuenta con 240 espacios para fines académicos, entre los que se incluyen: 5 auditorios, 90 salones, 16 salas de computadores, más de 50 laboratorios (ciencias naturales, ciencias físicas, ciencias básicas médicas y cámaras de Gesell) y salas de reuniones, entre otros. La mayoría de estos espacios cuenta con recursos tecnológicos.

La universidad tiene una biblioteca que para el segundo periodo de 2015 contaba con alrededor de 58.000 libros, 730 revistas y acceso a 246 bases de datos científicas en formato electrónico. La infraestructura tecnológica para el mismo periodo se resumen en: 883

computadores para profesores y personal administrativo, conectividad a internet, red inalámbrica en todo el campus, 241 licencias de software y disponibilidad de plataforma e-learning.

Algunos de los objetivos institucionales que marcan el rumbo de la universidad son: la calidad en la investigación, la calidad del aprendizaje, la diversidad académica, la equidad e inclusión, la internacionalización de la universidad y la contribución a la sociedad.²

3.3 Participantes

En esta investigación participaron 12 estudiantes de las carreras de formación de docentes de una institución de educación superior de la ciudad de Cali. Los participantes fueron 8 mujeres y 4 hombres con edades entre los 16 y 21 años, con un promedio de 19 años, que estaban entre primer y quinto semestre. Los participantes representaban 5 programas de formación de docentes: Licenciaturas en Lenguas Extranjeras, Literatura, Ciencias Sociales, Arte y Educación Básica Primaria. Dado que estas carreras iniciaron hace poco tiempo, no fue posible contar con estudiantes de semestres superiores.

Diez de los participantes firmaron el consentimiento informado para mayores de edad (Anexo 2). Por su parte, los padres o acudientes de los dos participantes que eran menores de edad firmaron un consentimiento especial para personas entre 12 y 18 años (Anexo 3).

Se excluyeron de esta muestra los estudiantes que no asistieron al programa completo y que no contestaron las tres aplicaciones del test.

El tipo de muestreo fue no probabilístico por conveniencia. Una de las autoras dirige algunos de los programas de formación de docentes, por lo cual tenía cercanía con la población de interés. Vale la pena aclarar que la convocatoria fue abierta y solo respondieron y participaron quienes estaban interesados.

² Datos obtenidos del boletín estadístico de la institución: <https://goo.gl/M6DNJq>

3.4 Instrumento: TMMS-24

El instrumento de medición que se utilizó en esta investigación fue el TMMS-24, que corresponde a la versión del Trait Meta-Mood Scale (TMMS-48) de Mayer y Salovey adaptada al español de España por Fernández-Berrocal, Alcaide, Domínguez, Fernández-McNally, Ramos y Ravira (Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004). El TMMS-24, como herramienta de tipo autoinforme, tiene como objetivo evaluar las creencias individuales acerca de las propias habilidades emocionales (Fernández-Berrocal, et al, 2004).

El TMMS-24 es un test de 24 ítems tipo Likert con una escala de 1 a 5 puntos que va desde “1=Nada de acuerdo” hasta “5=Totalmente de acuerdo”. Esta prueba mide 3 factores asociados a la IE por medio de 8 ítems por factor (Ver tabla 5). En el Anexo 4 se presenta el test y su forma de evaluación.

En Colombia el TMMS-24 fue validado por Uribe y Gómez (2008), quienes obtuvieron un Alpha de Cronbach de 0.927 para la escala total, y los siguientes valores para las tres subescalas: atención (0,90), claridad (0,88) y reparación (0,88); lo anterior indica un muy buen nivel de confiabilidad de la prueba. Para estos autores el TMMS-24 es un instrumento confiable y válido con el que se pueden continuar haciendo investigaciones en el contexto colombiano.

3.5 Definiciones conceptuales y operacionales de las habilidades a evaluar

El TMMS-24 evalúa 3 de las habilidades asociadas a la IE según el modelo de Mayer y Salovey. En la Tabla 5 se presentan las definiciones conceptuales y operacionales de estas habilidades:

Tabla 5. *Definición conceptual y operacional de habilidades asociadas a la IE*

Habilidades asociadas a la IE (*)	Definición conceptual	Definición operacional (Herramienta TMMS-24)
Percepción de las emociones	Habilidad que permite reconocer las propias emociones y las de los demás, a través de las expresiones faciales, posturas, tono de voz y elementos de comunicación no verbal (Mayer Salovey y Caruso, 2004)	Factor: Atención emocional Ítems: 1 a 8
Comprensión de las emociones	Esta es la habilidad de analizar las emociones, la manera en que estas evolucionan en el tiempo, y las consecuencias de las acciones que deriven de dichas emociones (Mayer, et al., 2004; Mayer y Salovey, 1997, citados por Fernández-Berrocal y Extremera, 2005)	Factor: Claridad emocional Ítems: 9 a 16
Regulación de las emociones	Habilidad para manejar las emociones con el fin de alcanzar objetivos específicos (Mayer et al., 2008). Esta habilidad involucra autoconocimiento y conciencia social (Averill y Nunley, 1992, Gross, 1998, y Parrott, 2002, citados por Mayer et al., 2004).	Factor: Reparación de las emociones Ítems: 17 a 24

Fuente: Elaboración propia con base autores consultados.

(*) Las dimensiones percepción, comprensión y regulación de emociones equivalen a los factores atención, claridad y reparación de emociones en el TMMS-24.

3.6 Procedimiento

Para desarrollar este proyecto, el trabajo se organizó en las siguientes fases:

- Revisión bibliográfica: Revisión de artículos teóricos y empíricos acerca de la inteligencia emocional como soporte para abordar esta investigación.
- Selección del instrumento y del programa: con base en la revisión teórica y empírica se realizó la selección, consecución y adaptación del Programa de inteligencia emocional Intensivo (PIEI) y se seleccionó el instrumento de medición TMMS-24 (que se explicó en el numeral

4.4 Instrumentos)

- Implementación del programa y mediciones: Se llevó a cabo la implementación del PIEI y se hicieron 3 mediciones a lo largo del mismo.
- Procesamiento de la información: Se realizó el análisis descriptivo e inferencial de los datos; para este último análisis se usó el Modelo de Curva de Crecimiento Latente a través del módulo AMOS de SPSS.
- Por último, se discutieron los resultados a la luz del marco teórico y de los objetivos planteados para esta investigación, y se propusieron recomendaciones para posteriores investigaciones relacionadas con la inteligencia emocional en futuros docentes.

4. RESULTADOS

Teniendo como objetivo determinar si se produjeron cambios en la atención, claridad y reparación emocional después de implementar un programa de formación en inteligencia emocional, se llevó a cabo un análisis a partir del Modelo de Curva de Crecimiento Latente. Para esto, se verificaron los supuestos y posteriormente se realizó el contraste considerando los criterios de ajuste (X^2 , RMSEA, ECVI, CFI, NFI, TLI, X^2/df , AIC).

4.1 Análisis descriptivo

4.1.1 Verificación de supuestos

Se verificaron los siguientes supuestos:

- Supuesto de Normalidad

Para definir si las distribuciones de las variables a contrastar eran normales, se ejecutaron las pruebas de Kolmogorov-Smirnov y de Shapiro - Wilk. Los resultados mostraron que las distribuciones de las variables Atención, Claridad y Reparación Emocional fueron normales en las tres mediciones realizadas.

Tabla 6. *Supuesto de normalidad*

	Asimetría	Curtosis	KS	SW
AT1	0,10	-0,63	0,11 ns	0,97
AT2	-0,65	0,79	0,13 ns	0,93
AT3	-0,55	0,05	0,12 ns	0,95
CL1	-0,29	-0,85	0,13 ns	0,96
CL2	-0,61	-1,01	0,23 ns	0,89
CL3	-0,13	-1,18	0,18 ns	0,92
RE1	-0,16	-1,31	0,17 ns	0,93
RE2	-0,80	-0,21	0,19 ns	0,92
RE3	-0,46	-1,11	0,21 ns	0,92

* $p < 0,01$

ns: no significativo

- Supuesto de homocedasticidad

Por otra parte, se aplicó la prueba de Levene para establecer si las varianzas de las diferentes variables eran equivalentes entre sí en cada una de las mediciones realizadas. Se encontró que el nivel de significancia para la segunda medición de la variable Claridad fue de 0,022, es decir, por debajo del nivel de referencia $p < 0,05$, lo cual indica que la varianza de esta variable resultó diferente a la de las demás variables. Teniendo en cuenta esto, los análisis respecto a esta variable se deben interpretar con cuidado.

Tabla 7. *Supuesto de homocedasticidad*

	Levene (p)
AT1	0,27 ns
AT2	0,40 ns
AT3	0,32 ns
CL1	0,56 ns
CL2	0,02 *
CL3	0,91 ns
RE1	0,43 ns
RE2	0,17 ns
RE3	0,49 ns

* $p < 0,05$

ns: no significativo

- Supuesto de independencia de variables

Para verificar el supuesto de independencia se calcularon las correlaciones r de Pearson para todas las variables a contrastar. Los resultados mostraron que todas ellas son independientes entre sí.

Tabla 8. *Correlaciones entre variables a contrastar*

	AT1	AT2	AT3	CL1	CL2	CL3	RE1	RE2	RE3
AT1	1								
AT2	,804**	1							
AT3	,822**	,971**	1						
CL1	-,106	-,223	-,261	1					
CL2	,231	,140	,219	,625	1				
CL3	-,167	,077	,058	,604*	,620*	1			
RE1	-,167	-,116	-,127	,471	,377	,663*	1		
RE2	,057	,115	,166	,477	,654*	,773**	,840**	1	
RE3	,124	,217	,246	,418	,712**	,845**	,741**	,919**	1

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

* . La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

4.1.2 Descriptores estadísticos

Se encontró que hay variaciones de uno a tres puntos entre los diferentes momentos de las mediciones de atención; por otra parte, los resultados en claridad emocional oscilan dos puntos entre el momento uno y dos, existiendo una variación muy ligera en las mediciones dos y tres. En cuanto a la regulación emocional, se encontró que la variación fue muy escasa.

Tabla 9. *Media y desviación estándar*

	Media	Desviación Estándar
AT1	27,83	1,79
AT2	29,50	1,90
AT3	30,08	1,68
CL1	25,91	1,55
CL2	27,00	1,53
CL3	27,33	2,22
RE1	25,91	1,94
RE2	26,00	1,70
RE3	25,91	1,86

4.2 Análisis inferencial: evaluación del cambio ocurrido en las dimensiones atención, claridad y reparación emocional después de la administración de un programa para el desarrollo de la inteligencia emocional

A continuación se presentan los resultados del Modelo de Curva de Crecimiento Latente para las dimensiones Atención emocional, Claridad emocional y Reparación emocional. Para cada dimensión se presentan los indicadores de ajuste y los resultados obtenidos con el modelo de curva de crecimiento latente, con el que se busca determinar el nivel de cambio en dichas dimensiones durante las 3 mediciones realizadas. En la Tabla 10 se presentan los indicadores de ajuste para el modelo señalado, con sus respectivos valores de referencia.

Tabla 10. *Indicadores de ajuste y valores de referencia*

Indicadores de ajuste	Niveles de aceptación
Indicadores ajuste general	χ^2 gl ≤ 2
	p $> 0,05$
	RMSEA $< 0,06$; hasta < 0.08
	ECVI Entre más pequeño, mejor
Indicadores de ajuste incremental	CFI ≥ 0.95
	NFI ≥ 0.95
	TLI $0.95 \leq TLI \leq 1$
Indicadores de ajuste de parsimonia	PNFI
	χ^2/gl ≤ 2
	AIC Entre más pequeño, mejor

Fuente: Datos tomados de Schreiber et al. (2006).

4.2.1 Análisis de resultados para la dimensión Atención (AT)

El modelo mostró un ajuste pobre, por lo cual no se pueden interpretar los resultados. (En la Tabla 11 se presentan en negrilla los indicadores que no muestran ajuste).

Tabla 11. *Indicadores de ajuste para la dimensión Atención*

Indicadores de ajuste	AT
	X ² 11,02
	DF 3
Indicadores ajuste general	p 0,01
	RMSEA 0,49
	ECVI 2,09
Indicadores de ajuste incremental	CFI 0,81
	NFI 0,75
	TLI 0,81
Indicadores de ajuste de parsimonia	PNFI 0,75
	X²/gl 3,67
	AIC 23,02

4.2.2 Análisis de resultados para la dimensión claridad emocional (CL)

Los indicadores mostraron que los datos se ajustan al modelo propuesto, por lo cual se puede pasar a analizar los resultados (Tabla 12). El intercepto (punto de partida) mostró un valor de 26,042 para la dimensión claridad, con una pendiente (slope) de 1,417, lo que muestra que hay una evolución positiva en la dimensión claridad emocional (Figura 1). Esto significa que se produjo un cambio en esta habilidad como resultado de las actividades del programa implementado. Sin embargo, como las varianzas de las distribuciones de la segunda aplicación resultaron ser heterocedásticas, estos resultados deben tomarse con precaución.

Tabla 12. *Indicadores de ajuste para la dimensión Claridad*

Indicadores de ajuste		CL
	X ²	1,39
	DF	3
Indicadores ajuste general	p	0,70
	RMSEA	0,00
	ECVI	1,21
	CFI	1,00
Indicadores de ajuste incremental	NFI	0,88
	TLI	1,17
	PNFI	0,88
Indicadores de ajuste de parsimonia	X ² /gl	0,46
	AIC	13,39

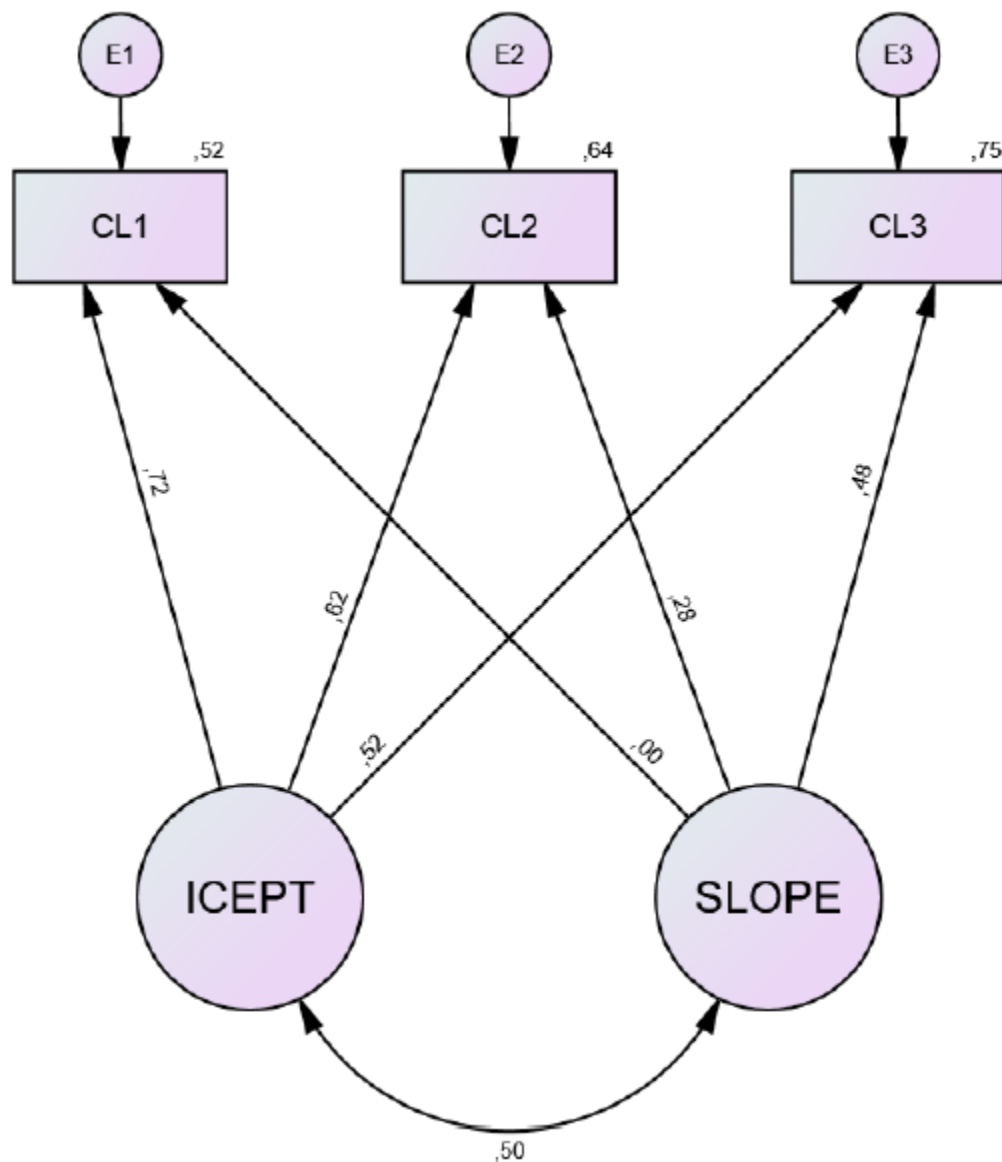


Figura 1. Modelo de Curva de Crecimiento latente para la dimensión Claridad emocional
Fuente: Propia, realizado en AMOS de SPSS

4.2.3 Análisis de resultados para la dimensión Reparación emocional (RE)

Los indicadores mostraron que los datos para la dimensión Reparación de emociones tuvieron un buen ajuste al modelo de curva de crecimiento latente (Tabla 13), por lo cual se puede proceder a analizar los resultados; al respecto, se encontró que el intercepto (punto de partida) fue de 25,94 para la dimensión Reparación emocional, con una pendiente (slope) de 0,000 lo que

muestra que hubo una mínima variación intraindividual para esta dimensión en las diferentes mediciones (Figura 2).

Tabla 13. *Indicadores de ajuste para la dimensión Reparación*

Indicadores de ajuste	RE
	X ² 1,84
	DF 3
Indicadores ajuste general	p 0,60
	RMSEA 0,00
	ECVI 1,25
Indicadores de ajuste incremental	CFI 1,00
	NFI 0,94
	TLI 1,03
Indicadores de ajuste de parsimonia	PNFI 0,94
	X ² /gl 0,61
	AIC 13,84

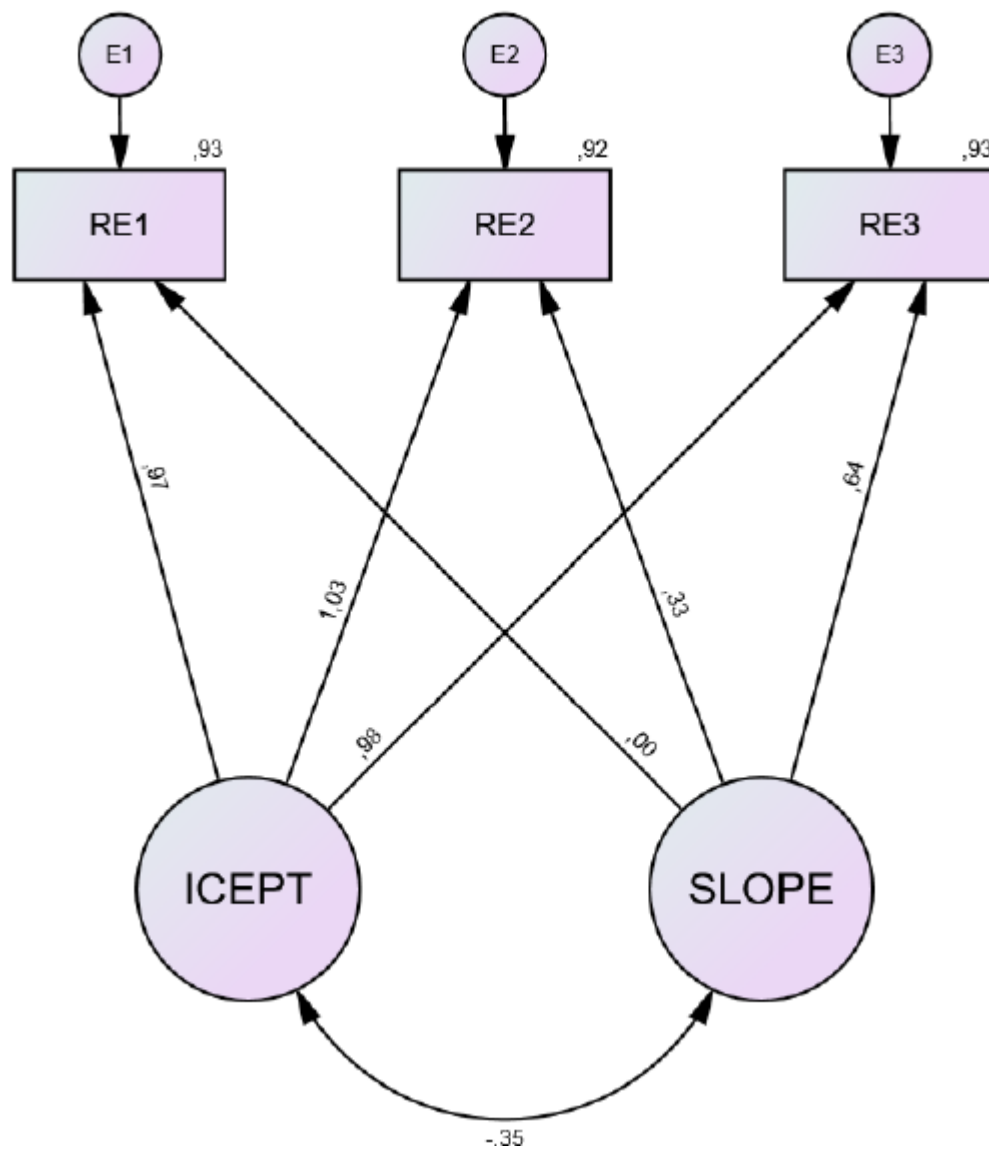


Figura 2. Modelo de Curva de Crecimiento latente para la dimensión Reparación emocional
Fuente: Propia, realizado en AMOS de SPSS

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La hipótesis de esta investigación, según la cual, un programa de formación resulta efectivo porque después de su implementación se producen cambios en los niveles de desarrollo de la inteligencia emocional, se cumplió parcialmente.

Los resultados mostraron que hubo mejora en dos de las dimensiones de la inteligencia emocional, claridad y reparación, siendo más marcado el cambio en la primera y menor en la segunda. Respecto a la dimensión atención emocional, no fue posible proceder con el análisis desde el modelo de curva de crecimiento latente puesto que los datos obtenidos mostraron un pobre ajuste a dicho modelo.

A continuación, se señalarán algunos de los factores que favorecieron el cumplimiento de la hipótesis, mientras que más abajo se presentarán algunos de los posibles elementos que impidieron la corroboración total de la hipótesis.

En referencia a los aspectos que propiciaron la verificación de la hipótesis, podemos afirmar que en la implementación del programa PIEI se siguieron las actividades de Fernández (2016) fielmente, acogiendo las explicaciones teóricas propuestas, hecho que pudo facilitar que los participantes analizaran su actuar en diferentes contextos cotidianos aprovechando las herramientas cognitivas aprendidas, estableciendo así la relación entre pensamiento y emoción, tal como lo plantean Trujillo y Rivas (2005). Esto pudo favorecer especialmente los resultados relacionados con la claridad emocional, donde se encontró una evolución positiva, lo que coincide con los resultados obtenidos por Fernández (2016) en su implementación del programa PIEI. Sin embargo, como ya se ha mencionado, los resultados para la dimensión claridad en la presente investigación deben tomarse con precaución debido a razones metodológicas.

De igual forma, el formato experiencial que se siguió para la implementación del programa, también pudo influir en el cumplimiento de la hipótesis. Varias actividades estaban conformadas por explicaciones teóricas y por ejercicios prácticos que requerían que los estudiantes participaran activamente, que compartieran entre ellos, que analizaran situaciones y que plantearan posibles acciones ante casos específicos.

El cumplimiento parcial de la hipótesis, también se evidencia en la pequeña mejora obtenida en la dimensión reparación emocional, que según Mayer y Salovey (1997), es la habilidad más compleja de la inteligencia emocional. Una razón que puede explicar este resultado es el hecho de que el programa fue intensivo, es decir, se implementó en dos días consecutivos, lo cual no permitió que los participantes pusieran en juego lo aprendido en situaciones cotidianas. Aunque algunos estudios empíricos (Fernández, 2016; y Nelis et al., 2009) apoyan la idea de que las habilidades de inteligencia emocional pueden ser desarrolladas a través de la implementación de programas cortos, es probable que no siempre tengan igual efectividad los programas que, como el PIEI, además de ser cortos son intensivos.

Por ejemplo, en el caso de Fernández (2016), el programa de intervención propuesto (PIEI) fue diseñado para ser administrado en forma intensiva en un fin de semana y con una muestra más grande de participantes (97 sujetos), lo que pudo ser un factor que permitió notar con mayor claridad las mejoras en reparación emocional. Por su parte, la investigación de Nelis et al. (2009), trabajó con una muestra más pequeña (19 participantes) y con un curso relativamente corto como el de Fernández (2016), pero con la diferencia de que los módulos se ejecutaron de manera semanal, dando oportunidad para que los participantes tuvieran tiempo de consolidar y aplicar lo aprendido en su vida real.

En cuanto a las razones por las que la hipótesis no se cumplió completamente, se encuentran algunas de tipo metodológico, contextual y de ciclo vital de los participantes.

Dentro de las razones de tipo metodológico se encuentra el hecho de que las actividades iniciales que se realizaron necesitaron tiempo y adaptación de las formadoras debido a que era la primera vez que implementaban el programa de formación; esto coincide con los problemas técnicos en la implementación que también tuvieron Nelis et al. (2009). Por otra parte, el tamaño de la muestra pudo haber causado que los resultados obtenidos no fueran tan notorios para la dimensión reparación emocional, o que no permitieran el análisis de la dimensión atención. Como se mencionó anteriormente, otra razón pudo ser la frecuencia de la implementación del programa, ya que por ser intensivo, no facilitó que los participantes tuvieran oportunidad de aplicar lo aprendido.

Respecto a las razones de tipo contextual que pudieron haber afectado el cumplimiento de la hipótesis, se debe tener en cuenta que el programa PIEI que se implementó fue validado para población universitaria de Madrid (Fernández, 2016), motivo por el cual las formadoras de la presente investigación debieron ajustar aspectos del lenguaje y buscar ejemplos más cercanos a la realidad de los participantes. A diferencia de la investigación de Fernández, en donde se lograron mejoras en todas las dimensiones de la inteligencia emocional, en la presente investigación sólo dos dimensiones mostraron evolución positiva.

Otro de los factores que pudo haber influido en los resultados fue la edad de los participantes, pues el promedio fue de 19 años, mientras que en investigaciones como la de Nelis et al. (2009) fue de 21 años. Sujetos más jóvenes están en una etapa de su ciclo vital en la que hay muchos cambios a nivel emocional, pudiendo ser más difícil alcanzar rápidamente resultados.

A pesar de las dificultades señaladas, es importante resaltar que estos hallazgos respaldan la posibilidad de implementar programas de formación en inteligencia emocional con la intención de que futuros docentes se preparen para las exigencias que demanda la vida laboral, tales como solucionar conflictos, manejar situaciones comportamentales de los alumnos o resolver posibles problemas con los padres de familia. Es probable que un maestro que sea capaz de manejar sus emociones, pueda enseñar a sus estudiantes cómo hacerlo en distintas situaciones de la vida real.

6. RECOMENDACIONES

En futuras investigaciones acerca del desarrollo de la inteligencia emocional, es recomendable trabajar con muestras más grandes, lo que podría permitir una observación más clara de los cambios que se produzcan en las dimensiones atención, claridad y reparación emocional, después de la implementación de un programa de formación. Además, en caso de analizar los datos bajo el modelo de curva de crecimiento latente, una muestra más grande puede ofrecer un mejor ajuste de los datos y evidenciar mejor los cambios en el tiempo.

Cuando se trabaje con muestras pequeñas, es pertinente que las sesiones del programa de formación que vaya a ser implementado se hagan de manera más espaciada con la intención de brindar una oportunidad para que los participantes tengan más tiempo de poner en práctica aquello que ha sido aprendido durante las sesiones, tal y como se explicó en el apartado anterior.

Por último, al trabajar con programas de formación existentes, se debe tener en cuenta adaptar el lenguaje y los ejemplos al contexto de los participantes.

7. REFERENCIAS

- Araujo, M. C., y Leal G., M. (2010). Inteligencia emocional y desempeño laboral en las instituciones de educación superior públicas. *CICAG*, 4(2), 132-147.
- Aris, N. (2009). El Síndrome de Burnout en los docentes. *Electronic Journal of research in Educational Psychology*, 7(18), 829-848.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, Sin mes, 13-25.
- Buitrón B., S., y Navarrete T., P. (2015). El docente en el desarrollo de la inteligencia emocional: reflexiones y estrategias. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria (RIDU)*, 4(1).
- Byrne, B. M. (2001). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming*. 2nd ed. New York: Routledge.
- Campo, L., Cervantes, G., Fontalvo, Z., García, M., y Robles, G. (2008). Inteligencia emocional percibida en los grumetes de la Escuela Naval de Suboficiales ARC "Barranquilla". *Psicogente*, 11(20).
- Cejudo, J., López-Delgado, M. L., Rubio, M. J., y Latorre, J. M. (2015). La formación en educación emocional de los docentes: una visión de los futuros maestros. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26(3).
- Di Fabio, A., Palazzeschi, L., y Bar-On, R. (2012). The role of personality traits, core self-evaluation, and emotional intelligence in career decision-making difficulties. *Journal of Employment Counseling*, 49(3), 118-129.

- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista electrónica de investigación educativa*, 6(2), 1-17.
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2004). El uso de las medidas de habilidad en el ámbito de la inteligencia emocional: ventajas e inconvenientes de las medidas de autoinforme. *Boletín de psicología No 80*,, 287-298.
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2004). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33(8), 1-9.
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., y Durán, A. (2003). Inteligencia emocional y burnout en profesores. *Encuentros en psicología social*, 1(5), 260-265.
- Fernández C., M. E. (2016). *Eficacia del programa educativo PIEI y su relación con la inteligencia emocional autoinformada y la autopercepción de competencias emocionales adquiridas, en estudiantes universitarios*. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- Fernández, M., y Giménez-Mas, S. (2010). La inteligencia emocional y sus principales modelos: propuesta de un modelo integrador. *Espiral. Cuadernos del profesorado.*, 3(6), 43-52.
- Fernández-Abascal, Martín y Domínguez (2001). *Procesos psicológicos*. Ediciones Pirámide.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological reports*, 94(3), 751-755
- Fernández-Berrocal, P., y Ruíz- Aranda, D. (2008). La inteligencia emocional en la educación. *Electronic journal of research in educational psychology*, 6(15).

- García, L. D., y Rodríguez, J. D. (2013). *Presencia y prevalencia del síndrome de burnout en profesores de la Universidad Autónoma de Occidente* (Bachelor's thesis, Universidad Autónoma de Occidente).
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Editorial Kairós.
- Gregory, R. J., y Ruíz, V. O. (2001). *Evaluación psicológica: historia, principios y aplicaciones*. Editorial El Manual Moderno.
- Guevara-Manrique, A. C., Sánchez-Lozano, C. M., y Parra, L. (2015). Estrés Laboral y Salud Mental en Docentes de Primaria y Secundaria. *Revista Colombiana de Salud Ocupacional*, 4(4), 30-32.
- Hardy, S. A., y Thiels, C. (2009). Using latent growth curve modeling in clinical treatment research: An example comparing guided self-change and cognitive behavioral therapy treatments for bulimia nervosa. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 9(1).
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. 4ta ed. México: McGraw-Hill.
- Lazarus, R. S., y Lazarus, B. N. (2000). *Pasión y razón: la comprensión de nuestras emociones*. Paidós.
- Mayer, J. D., y Salovey, P. (1997). Emotional development and emotional intelligence. What is emotional intelligence? Basicbooks.
- Mayer, J. D., Salovey, P., y Caruso, D. R. (2004). TARGET ARTICLES: "Emotional Intelligence: Theory, Findings, and Implications". *Psychological inquiry*, 15(3), 197-215.
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R. (2008). Emotional intelligence: new ability or eclectic traits?. *American psychologist*, 63(6), 503.

- Molero, C., y Vicente, S. (1998). Del concepto de inteligencia: Una aproximación a la inteligencia emocional. *Revista latinoamericana de Psicología*, 30(1), 11-30.
- Nelis, D., Quoidbach, J., Mikolajczak, M., y Hansenne, M. (2009). Increasing emotional intelligence:(How) is it possible?. *Personality and Individual Differences*, 47(1), 36-41.
- Oberst, U., y Lizeretti, N.P. (2004). Inteligencia emocional en psicología clínica y en psicoterapia. *Revista de Psicoterapia*, 60 (4), 5-22.
- Palomera, R., Fernández-Berrocal, P., y Brackett, M. A. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Revista electrónica de investigación psicoeducativa*, 15(6), 437-454
- Palomera, M., Gil-Olarte P., y Brackett, M. (2006). ¿ Se perciben con inteligencia emocional los docentes?: posibles consecuencias sobre la calidad educativa. *Revista de Educacion*,
- Robalino, M., y Korner, A. (2006). Condiciones de trabajo y salud docente: estudios de casos en Argentina, Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay. In *Condiciones de trabajo y salud docente: estudios de casos en Argentina, Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay*. UNESCO.
- Robbins, S. P., Judge, T. A., Cañizal, A. (2010). Introducción al comportamiento organizativo. Pearson Educación.
- Salovey, P., Mayer, J. (1990). Inteligencia emocional. *Imaginación, Conocimiento y Personalidad*, 9(3), 185-211.
- Saltijeral, M. T., y Ramos, L. (2015). Identificación de estresores laborales y burnout en docentes de una secundaria para trabajadores del Distrito Federal. *Salud mental*, 38(5), 361-369.
- Schreiber, J. B., Nora, A., Stage, F. K., Barlow, E. A., King, J. (2006). Reporting structural

- equation modeling and confirmatory factor analysis results: A review. *The Journal of educational research*, 99(6), 323-338.
- Sternberg, R. J. (1952). Un esquema para entender las concepciones de la inteligencia. *La psicología diferencial*, 1, 129.
- Teruel, M.P. (2000). La inteligencia emocional en el currículo de la formación inicial de los maestros. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, (38), 141-152.
- Trujillo, M., Rivas, L. (2005). Orígenes, evolución y modelos de inteligencia emocional. *Innovar*, 15(25), 9-24.
- UNESCO (1997). Informe Delors. El informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la educación para el Siglo XXI. Ediciones Unesco.
- Uribe, R., Gómez, M. (2008). Validación de la escala de inteligencia emocional TMMS-24 versión castellano, de Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, para su aplicación en Colombia. *Trabajo de grado para obtener el título de psicólogo de la Universidad de Antioquia. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Departamento de Psicología*
- Vásquez D, F. (2008). Inteligencia emocional en alumnos, docentes y personal administrativo de una universidad privada de Barranquilla. *Psicogente*, 11(20).
- Vázquez, C. (2015). Análisis del proceso y resultados de un programa de educación emocional en la escuela.
- Zavala, J. (2008). Estrés y burnout docente: conceptos, causas y efectos. *Educación*, 17(32), 67-87

ANEXOS

Anexo 1. Fichas de resumen de las actividades del programa PIEI adaptado

MÓDULO 1 INTELIGENCIA EMOCIONAL		1-1
ACTIVIDAD 1 ¿Cuál es tu afición?		25 min
		Diapositiva: 1
		GLORIA
Objetivo	Cohesión grupal; romper el hielo Conocer el mayor número de personas y sus hobbies	
Distribución del tiempo	Procedimiento	
3 minutos	<ul style="list-style-type: none"> - Se entregan stickers y marcadores - Se indica que deben escribir su nombre y debajo un hobby - Pegarse el sticker a la altura del pecho <p>EXPLICACIÓN: Deben desplazarse por el salón en busca de un compañero para realizar este ejercicio (mientras uno habla, o escucha). Solo trabajarán en parejas (una pareja a la vez). Cada uno tendrá que explicar más concretamente qué es lo que más le gusta de su hobby. Ejemplo: <u>“Y de este hobby que te gusta ¿qué es lo que te encanta exactamente?”</u></p>	
7 minutos	Desarrollo del ejercicio (de pie, circulando por el salón) Música de fondo	
15 minutos	Retroalimentación y conclusiones Tips para el cierre: <ul style="list-style-type: none"> - Qué habilidades consideran que pusieron en juego en este ejercicio? (dejar que ellos concluyan... observación, escucha, atención, conversación... etc) - ¿Qué tipo de emociones notaron en sus compañeros al hablar de sus hobbies? - Alguien que describa que observó en una de las parejas con las que trabajo. - ¿Encontraron a alguien con un hobby poco común?Cuál fue su reacción? 	

MÓDULO 1 INTELIGENCIA EMOCIONAL		1-2
ACTIVIDAD 2 Título: ¿Qué conoces del mundo emocional?		10 min
		Diapositiva: -
		GLORIA
Objetivo	Identificar conocimientos previos de los participantes sobre el mundo emocional y el concepto de inteligencia emocional	
Distribución del tiempo	Procedimiento	
8 minutos	<ul style="list-style-type: none"> - Organización en semicírculo - Conversación guiada por preguntas como: <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué conoces acerca del mundo emocional? - ¿Qué saben acerca del concepto Inteligencia Emocional? - ¿En qué situaciones consideran que está presente el mundo emocional? - Se van anotando en el tablero las respuestas - Asociar lo allí escrito con casos reales del contexto de los estudiantes - Agradecer a cada uno su aporte, llamándolos por su nombre (etiqueta) 	
2 minutos	Retroalimentación, cierre	

Nota: Se cambió la referencia a casos del mundo laboral actual por asociación con ejemplos en su contexto académico universitario.

MÓDULO 1 INTELIGENCIA EMOCIONAL		1-3
ACTIVIDAD 3 Las inteligencias se multiplican		10 min
		Diapositiva: -
		MARIBEL
Objetivo	Importancia de las inteligencias múltiples Inteligencia emocional: intra e interpersonal (como parte de esas inteligencias) Inteligencias educables y susceptibles de mejora	
Distribución del tiempo	Procedimiento	
5 minutos	Organización de las sillas en semicírculo Preguntas socráticas: <ul style="list-style-type: none"> - Qué tipo de inteligencias conocen (hasta completar las propuestas por el autor). Estas son: inteligencia cinético-corporal, lógico-matemática, lingüística, espacial, musical, inter-intrapersonal - Preguntar por la importancia de estas en cualquier profesión (hacer énfasis en la inteligencia emocional) 	
5 minutos	<ul style="list-style-type: none"> - ¿En qué inteligencia sienten que tienen capacidades? - ¿En qué inteligencias creen que han sido educados hasta ahora en sus colegios o en la universidad? - ¿En qué inteligencias les gustaría haber recibido más formación en el colegio y la universidad? - ¿Es posible desarrollar esas inteligencias en las que no se ha recibido formación? ¿Por ejemplo en cuales? (hacer énfasis en la inteligencia emocional)	

Nota: se ajustaron las referencias a “la escuela” por “el colegio y la universidad”

MÓDULO 1 INTELIGENCIA EMOCIONAL		1-4
ACTIVIDAD 4 Y a ti ¿Qué te encanta?		6 min
		Diapositiva: 2
		GLORIA
Objetivo	<ul style="list-style-type: none"> - Principio de la Gestalt fondo-forma - Diferenciar argumentos diferentes (según punto de vista de cada persona / lugar donde se enfoca la atención) 	
Distribución del tiempo	Procedimiento	
2 minutos	<p>Semicírculo</p> <p>Mostrar la imagen durante 10 segundos. Taparla u ocultarla. Mostrarla de manera intermitentes durante 1 minuto y 50 segundos</p> <p>Preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué ven? (Lo que observan, no lo que les genera la imagen). Percepción visual - ¿Alguien ve algo diferente? Hasta que vean el delfin / los delfines - Dar pistas entre todos, para los que no los han visto 	
4 minutos	<p>Retroalimentación del ejercicio</p> <ul style="list-style-type: none"> - Habilidades comunicativas para ayudar a otros a ver los delfines - Diferentes perspectivas de una misma realidad (no hay verdad absoluta o única) - Ampliar la visión - Cambiar la manera de ver la realidad - ¿Qué dice este ejercicio acerca del punto de vista del otro? - ¿Cómo aplicar los aprendizajes de este ejercicio a la vida cotidiana? 	

MÓDULO 1 INTELIGENCIA EMOCIONAL		1-5
ACTIVIDAD 5 El termómetro verdadero o falso y DESCANSO		29 min
		Diapositivas: 3 a 10
		MARIBEL
Objetivo	<ul style="list-style-type: none"> - Conciencia de conocimientos previos sobre el mundo emocional - Compartir y argumentar - Identificar qué emociones se sienten en diferentes situaciones 	
Distribución del tiempo	Procedimiento	
2 minutos	<p>Ejercicio en silencio y de pie Se llevan las sillas hacia las paredes (mayor espacio para desplazamiento)</p> <p>Explicación de la dinámica del ejercicio:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se presentarán 7 frases. - Evaluar si cada una es verdadera o falsa - Si una frase es verdadera, se ubican al lado derecho de salón - Si una frase es falsa, se ubican al lado izquierdo del salón - Por cada frase presentada, el facilitador pregunta por qué están a uno u otro lado del salón. - “Antes de comenzar les animamos a que confíen en su intuición y luego puedan conversar sobre lo que han pensado con el resto de compañeros. Si algún punto de vista del compañero les hace cambiar su opinión, pueden moverse hacia el lado contrario cuando lo deseen” 	
21 minutos	<p>Evaluación de diapositivas (3 minutos por diapositiva incluyendo feedback) Apoyo: página 268 a 271</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Mi cuerpo no tiene nada que ver con mi mundo emocional (FALSO) ● Hay emociones positivas, que me encantan y otras negativas que no me gusta nada sentir (FALSO) ● Sólo con ver a alguien puedo conocer sus emociones (FALSO) ● Una persona si es nerviosa desde que nació, poco puede hacer para manejar eso (FALSO) ● La actitud de la persona es lo único necesario para la gestión emocional (FALSO) ● Todas las emociones son aceptables y también los comportamientos que se desencadenan (FALSO) ● Hay algunas personas que sienten ansiedad pero no se les nota nada, incluso parecen las más tranquilas del mundo (VERDADERO) 	
6 minutos	Aprendizajes logrados - DESCANSO	

MÓDULO 1 INTELIGENCIA EMOCIONAL		1-6
ACTIVIDAD 6 ¿Qué sí puedo cambiar?		35 min
		Diapositiva:12
		GLORIA
Objetivo	<ul style="list-style-type: none"> - Conocer qué puede variar en nuestro comportamiento utilizando la información de nuestras emociones a nuestro favor - Destacar importancia de la gestión emocional para conseguir cambios 	
Distribución del tiempo	Procedimiento	
5	<p>Semicírculo Resumen de conceptos teóricos de la sesión anterior. Se anota en el tablero. El grupo debe ir dando respuestas: Ideas de conceptos (Gloria):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Emoción - Tipos de emociones - Inteligencia emocional 	
30	<p>Pregunta: ¿En qué podemos intervenir para realizar cambios? Comentarios de los participantes Explicación:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gran capacidad que tenemos de reflexionar acerca de nuestras acciones (como consecuencia de nuestras emociones diarias) - Esta capacidad nos hace únicos como especie - Tenemos capacidad de reflexión acerca de nuestras emociones: autoconocimiento emocional - Armonía entre cerebro racional y emocional - Tip: <ul style="list-style-type: none"> - Atender a nuestro cuerpo y las sensaciones que experimenta, reconocer emoción, responder con inteligencia - Reducir comportamiento automáticos - En ocasiones se reacciona con más tensión de la necesaria 	

MÓDULO 1 INTELIGENCIA EMOCIONAL		1-7
ACTIVIDAD 7 El lenguaje, motor de cambio		15 min
		Diapositiva: 13
		MARIBEL
Objetivo	<ul style="list-style-type: none"> - Conocer la importancia del lenguaje que emitimos y su repercusión en nuestro día a día. - Responsabilizarse del lenguaje 	
Distribución del tiempo	Procedimiento	
2	<ul style="list-style-type: none"> - Sillas en semicírculo - Lluvia de ideas: Recuerden situaciones en las que hayan sentido emociones con mucha intensidad... qué palabras decimos??? (sin pena). Ambiente lúdico, risas. - Ejemplo: si uno se golpea el dedo gordo del pie; si se nos pierde algo; lluvia de ideas 	
13	<ul style="list-style-type: none"> - Se explica la diapositiva relacionándola con los comentarios que los participantes hicieron en la lluvia de ideas. - Postulados básicos de la Ontología del Lenguaje: (1) los seres humanos son seres lingüísticos; (2) el lenguaje es generativo; y (3) los seres humanos se crean a sí mismos en este lenguaje y a través de él. El primer postulado plantea cómo el lenguaje es la clave para comprender los fenómenos humanos. El segundo cuestiona la concepción tradicional del lenguaje como un elemento pasivo o descriptivo, sosteniendo que el lenguaje es generativo. Por tanto, el lenguaje no sólo describe sino que crea realidades nuevas. El tercero posibilita a los seres humanos la capacidad de crearse a sí mismos a través del lenguaje. Nadie es inmutable por tanto, se podrían producir infinitas modificaciones. - Destacar importancia de ser creadores de nuevas palabras que generen nuevas realidades y mayor bienestar - Importancia de elegir lenguaje en la comunicación emocional. Ser conscientes de las repercusiones del lenguaje 	

Tomado de: <http://www.lanacion.com.ar/1673622-ontologia-del-lenguaje>

MÓDULO 1 INTELIGENCIA EMOCIONAL		1-8
ACTIVIDAD 8 La cara, el espejo del corazón		10 min
		Diapositivas: 14-19
		MARIBEL
Objetivo	<ul style="list-style-type: none"> - Conocer las expresiones faciales correspondientes a cada emoción para mejorar el autoconocimiento emocional - Conocer la importancia de la universalidad de las emociones 	
Distribución del tiempo	Procedimiento	
10	<ul style="list-style-type: none"> - Sillas en semicírculo - Presentar las diapositivas: se explica qué es emoción y cuales son las emociones básicas. Lo ideal es que los participantes digan primero cuales consideran que son las emociones básicas antes de mostrar la primer diapositiva - Al mostrar las caras con las emociones faciales, se les pide que identifiquen qué emoción están expresando - Se termina explicando las emociones: primarias, secundarias e instrumentales 	

MÓDULO 1 INTELIGENCIA EMOCIONAL		1-9
ACTIVIDAD 9 El juicio de las emociones		60 min
		Diapositivas: 20 - 21
		GLORIA
Objetivo	<ul style="list-style-type: none"> - Actividad de aprendizaje significativo - Identificar para qué sirve cada emoción básica - Cohesión grupal 	
Distribución del tiempo	Procedimiento	
20	<ul style="list-style-type: none"> - Instrucciones <ul style="list-style-type: none"> - Se quiere erradicar una emoción del planeta - Se dividen en 6 grupos - Se asigna al azar cada una de las 6 emociones: miedo, rabia, tristeza, asco, sorpresa y alegría - Deben preparar la Defensa. Pueden buscar en internet. - Cada grupo se prepara para presentar cuál es la utilidad de su emoción y por qué no debe irse del planeta. DEFENSA ¿Qué diferencia y qué hace que su emoción tenga más valor respecto al resto? ¿Desde su experiencia qué aprendizajes les ha dejado esa emoción? - DIAPOSITIVA 20 durante toda la actividad 	
24	<ul style="list-style-type: none"> - Cada grupo tiene 3 minutos para defender su emoción (18 min) - Un minuto adicional para preguntas del público (por cada grupo) 	
16	<ul style="list-style-type: none"> - Votaciones (a mano alzada) Escribir en el tablero cada emoción y registrar los votos que obtiene cada una para salir del planeta - Explicación final (Diapositiva 21): todas las emociones son útiles para la supervivencia <ul style="list-style-type: none"> - El miedo manifiesta una amenaza o peligro y evita que la persona tenga ante un acto consecuencias negativas. - El enfado surge una injusticia o pérdida de poder o fuerza. La persona quiere defender sus límites y puede luchar. - La tristeza se produce ante las pérdidas y los cambios. La persona tiende a recogerse y pedir apoyo - El asco aparece cuando algo externo atenta contra nuestros valores. La tendencia de la persona es a apartarse y rechazar. - La sorpresa se produce ante algo inesperado que ocurre. La persona tiende a dirigir su atención hacia este acontecimiento. - La alegría se manifiesta ante algo valioso que se ha conseguido. La persona tiende a la celebración de ese éxito. 	

MÓDULO 1 INTELIGENCIA EMOCIONAL		1-10
ACTIVIDAD 10 ¿Cómo puedo perder mi equilibrio? Con un secuestro emocional		15 min
		Diapositivas: 22 - 24
		MARIBEL
Objetivo	Reconocer la existencia de secuestros emocionales en nuestras vidas. Conocer cómo se producen a nivel cerebral además de las consecuencias que pueden ocasionar en el equilibrio y la homeostasis de una persona	
Distribución del tiempo	Procedimiento	
- 10	<ul style="list-style-type: none"> - Sillas en semicírculo - Cuál fue el último momento en que la emoción se desató en sus vidas? - Explicación de las transparencias 22 y 23 - → En la transparencia 23 puede observarse con la flecha que señala este lugar y la repercusión que tiene esta alteración para el resto del cerebro. 	
5	<ul style="list-style-type: none"> - Entregar la imagen del semáforo a cada estudiante. - Explicación de la herramienta de autocontrol “el semaforito” <p>→ Esta visualización invita a realizar las acciones de tres verbos en el orden que se corresponde con cada color:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ROJO: PARA (antes de actuar, no hacer nada: parar). PARAR complementado con RESPIRAR profundamente, hace que nuestro cuerpo se relaje y tenga suficiente tiempo para realizar una mejor coherencia cardiaca y ayudar así a descender la activación cerebral. - AMARILLO: PIENSA (elige en cada momento la estrategia más inteligente que puedes realizar según el contexto donde estés) - VERDE: ACTÚA (una vez realizados estos pasos previos ante una situación que no sea de supervivencia, no demores la actuación más y realiza lo que hayas decidido). <p>Cerrar los ojos puede ayudar a encontrar esa calma y los movimientos de estimulación bilateral corporal en forma de aleteo y con nuestras manos en el cuerpo ayudar a relajarse. Recordemos que es la mejor forma de acceder a nuestro mundo emocional.</p> <p>→ Goleman (1995) introduce el concepto de secuestro emocional y lo define como “una explosión emocional donde se pierde el control de la situación y el cerebro emocional desencadena una reacción decisiva antes incluso de que el neocórtex tenga la posibilidad de darse cuenta de qué está ocurriendo y saber si es una respuesta adecuada”</p>	

Materiales: Imagen con el semáforo para entregar a cada participante.

MÓDULO 1 INTELIGENCIA EMOCIONAL		1-11
ACTIVIDAD 11 ¿Qué aprendizaje me llevo hoy/aquí/ahora?		5 min
		Diapositivas: 25
		MARIBEL
Objetivo	Conseguir que cada persona aporte su punto de vista acerca de lo que ha aprendido en este módulo y del bagaje que se lleva	
Distribución del tiempo	Procedimiento	
5	<ul style="list-style-type: none"> - Se pide a los estudiantes que se pongan de pie - Música de fondo alegre - Cada estudiante va a nombrar el aprendizaje al tiempo que toma una chocolatina - La orientadora da las gracias por comenzar esta experiencia 	

Materiales: - Chocolatina

- Música alegre de fondo en la transparencia 25

MÓDULO 2 EMPATÍA		2-1
ACTIVIDAD 1 ¿Qué es la empatía?		min: 10
		Diapositivas: 1 - 3
		MARIBEL
Objetivo	Conocer mediante preguntas qué conocen los participantes acerca del concepto empatía.	
Distribución del tiempo	Procedimiento	
8	<ul style="list-style-type: none"> - Sillas en semicírculo - Entrega los rótulos para escribir sólo el nombre - Empieza con preguntas tales como: <ul style="list-style-type: none"> Cómo definirían la empatía? Qué tipos de empatía podemos tener? Para qué nos sirve en nuestro día a día? - LLuvia de ideas y se escriben las respuestas en el tablero - Agradecer el aporte mencionando el nombre del participante (es muy importante llamar a cada quien por su nombre) 	
2	<ul style="list-style-type: none"> - Para hacer el feedback. <p>Contenido importante:</p> <ul style="list-style-type: none"> - La empatía es la principal competencia de la conciencia social y se requiere para relacionarse con los demás miembros del equipo. Es una habilidad que implica persuasión, gestión de conflictos y colaboración. (Goleman, 2002) - Empatía cognitiva: Incluye dos factores: <ol style="list-style-type: none"> 1. La capacidad intelectual para ponerse en el lugar del otro 2. La comprensión emocional que es la capacidad para reconocer y comprender los estados emocionales del otro. - Empatía afectiva: Incluye dos factores: <ol style="list-style-type: none"> 1. Capacidad para compartir emociones desagradables con otros (estrés empático) 2. Capacidad para compartir emociones agradables con otros (alegría empática) 	

Materiales:

- Pepelitos (cada uno con su gancho) para escribir el nombre
- Marcadores (se les pide que los conserven durante toda la jornada)
- Música alegre en la transparencia 1

MÓDULO 2 EMPATÍA		2-2	
ACTIVIDAD 2 ¿Te apoyo?		min: 10	
		Diapositivas: 4 y 5	
		GLORIA	
Objetivo	Realizar una prueba de percepción visual y conseguir ofrecer y recibir apoyo		
Distribución del tiempo	Procedimiento		
2	<ul style="list-style-type: none"> - Sillas en semicírculo - Entregar a cada uno la lámina con objetos ocultos y se les pide que no la vean hasta recibir la instrucción. - Recordar que el ejercicio es individual y que requiere silencio absoluto. DEBEN MARCAN LAS LÁMINAS. - Se les pide que encierren los objetos que encuentren y al terminar levanten la mano, la orientadora revisa, avala y recibe la lámina. - Quien haya recibido el visto bueno, dará un paso adelante. - Los chicos observan la lámina y encuentran los objetos que se indican. 		
1	<ul style="list-style-type: none"> - Pasados los 2 minutos, se les indica que pueden pedir apoyo a alguien que haya terminado el ejercicio levantando la mano, y la otra persona se pondrá al lado. - La forma de apoyar al compañero será que vaya señalando la lámina y sólo cuando esté en lo correcto oirá un aplauso. De esta forma dejará que la persona por sí misma logre encontrar lo que busca. SE SIGUE PIDIENDO SILENCIO 		
2	<ul style="list-style-type: none"> - Comenzar la segunda parte del ejercicio. - Comentar en voz alta: "Si has pedido ayuda: no pienses, actúa". 		
5	<ul style="list-style-type: none"> - Se realiza el feedback comprobando que, tal vez, no todos hayan terminado el ejercicio. - Se comenta lo vital de confiar en el resto de personas y de concentrarse en la ayuda. - Se dice que pueden generalizar este aprendizaje a otras situaciones de su día a día. - Se habla de los aprendizajes interesantes. - Se agradece el interés por el otro miembro del equipo y la importancia de haber seguido las instrucciones. - Los estudiantes pueden conservar las láminas. 		

Materiales: Lámina con objetos ocultos

MÓDULO 2 EMPATÍA		2-3
ACTIVIDAD 3 Las fases de mi empatía		min: 20
		Diapositivas: 6 - 15
		MARIBEL
Objetivo	<ul style="list-style-type: none"> - Conocer la importancia de la empatía y sus fases. - Precisar esta capacidad como educable y mejorable. 	
Distribución del tiempo	Procedimiento	
5	<ul style="list-style-type: none"> - Sillas en semicírculo - Se pregunta: <ul style="list-style-type: none"> Cuáles creen que son las fases de la empatía? Cuántas fases creen que existen? - Se motiva un debate socrático - Se apunta en el tablero lo que los chicos aporten. 	
15	<ul style="list-style-type: none"> - Se resalta la importancia de los aportes de cada miembro del equipo - Según Bermejo (1998) existen 3 fases de la empatía: <ol style="list-style-type: none"> 1. Identificación: Entramos en el otro y en su experiencia, nos ponemos en el lugar del otro. 2. Incorporación y repercusión: Cuando lo que le pasa al otro, nos afecta y nos damos cuenta que también nosotros podríamos estar en la misma situación. 3. Separación: Nos retiramos de la implicación sentimental con el otro y acudimos a la razón estableciendo una distancia social con serenidad. 	

MÓDULO 2 EMPATÍA		2-4
ACTIVIDAD 4 Marchando una silla bien caliente		min: 11
		Diapositivas: 16
		GLORIA
Objetivo	<ul style="list-style-type: none"> - Conocer la importancia de la empatía y vivir una experiencia desde los propios valores del participante 	
Distribución del tiempo	Procedimiento	
1	<ul style="list-style-type: none"> - Trabajo en parejas - sillas de dos en dos, enfrentadas. - Deben conversar entre ellos y encontrar un tema en el que difieran. (ejemplo: Pena de muerte, a favor o en contra). 	
4	<ul style="list-style-type: none"> - Cada persona defiende su posición y argumenta sus acuerdos y desacuerdos en 2 minutos. - Se pide que cambien de silla y que defiendan el mismo argumento que acaba de defenderse en esa silla. (2 minutos) 	
6	<ul style="list-style-type: none"> - Se pregunta: Cómo se sintieron con el ejercicio? Qué sintieron al adoptar la postura del compañero? (simpatía o antipatía ante el tema) - Se les pregunta por su mundo emocional: Han podido percibir las emociones que les ha generado en cada ocasión? - Al hablar de los mismos gustos, nos centramos en la SIMPATÍA. - Al hablar de los desacuerdos, podríamos centrarnos en la ANTIPATÍA o EMPATÍA (si intentamos comprender su punto de vista) - Preguntar sobre estrategias para generar simpatía y empatía. - Se agradece la participación de todos. 	

MÓDULO 2 EMPATÍA		2-5
ACTIVIDAD 5 Un virus llamado: Carga Emocional		min: 20
		Diapositivas: 17 - 19
		MARIBEL
Objetivo	<ul style="list-style-type: none"> - Conocer la importancia de las consecuencias en un déficit de empatía con las personas que nos rodean y las consecuencias que generan las cargas emocionales en la persona y el entorno. 	
Distribución del tiempo	Procedimiento	
10	<ul style="list-style-type: none"> - Sillas en semicírculo - Ver el fragmento de la película "Te doy mis ojos" - Comentar las cargas emocionales percibidas en los protagonistas (padre, madre y niño) - Qué déficit de habilidades emocionales pudieron notar? Cómo hubieran intervenido? - Se dan cuenta que enfados explosivos pueden generar pánico. 	
8	<ul style="list-style-type: none"> - Se explica qué es un secuestro emocional, cómo y cuándo sucede. <p>Daniel Goleman (1995) introduce el concepto de secuestro emocional y lo define como "una explosión emocional donde se pierde el control de la situación y el cerebro emocional desencadena una reacción decisiva antes incluso de que el neocórtex tenga la posibilidad de darse cuenta de qué está ocurriendo y saber si es una respuesta adecuada"</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se invita a que utilicen la herramienta del semáforo. 	
2	<ul style="list-style-type: none"> - Los chicos deben escuchar el cuento "Vaya rabieta" 	

MÓDULO 2 EMPATÍA		2-6
ACTIVIDAD 6 Patrones emocionales ¿Cuál me sienta mejor?		15 minutos
		Diapositivas: 20-21
		GLORIA
Objetivo	Conocer nuestras emociones y maneras de gestionarlas; Comprensión de las emociones de otros; Herramienta para mejorar la empatía	
Tiempos	Procedimiento	
10 minutos	<ul style="list-style-type: none"> ● Sillas de 2 en 2, una frente a la otra (mejor una dando la espalda al tablero) ● Conversación en parejas ● Elegir una emoción de las 3 presentadas: miedo, tristeza, rabia ● Uno de los participantes se coloca frente a la pantalla y le va haciendo las preguntas a su compañero, acerca de la emoción que este eligió: <ul style="list-style-type: none"> ○ Cuando sientes (... miedo, o tristeza, o rabia...)... ○ Dónde la notas en tu cuerpo? ○ Qué empiezas a pensar? ○ Qué comienzas a hacer? ○ Qué te gustaría que hicieran los demás? ○ Quisieras cambiar algo de lo que haces? ○ Quisieras cambiar algo de lo que hacen los demás? ● 5 minutos y cambian de rol: cambian de silla y ahora quien contestó preguntas pasa a hacer las preguntas a su compañero, respecto a la emoción que había elegido. 	

5 minutos

Retroalimentación grupal:

- Se les pregunta a todos: “cómo se han sentido en cada una de las posturas y qué han aprendido para gestionar de manera más eficiente sus emociones”
- Tomar estas preguntas como un recurso
- Felicitarlos por la retroalimentación grupal y por trabajar con un compañero en un tema personal.
- Invitarlos a poner en juego la empatía en el día a día; reconocer que los demás pueden tener necesidades diferentes y pueden dar importancia diferente a las cosas.

Además: comentar que esto nos ayuda a ver cuáles son nuestros patrones emocionales. Respondemos usualmente de la misma manera cuando tenemos miedo, o cuando tenemos rabia? se ha vuelto algo automático? podemos hacer cambios? No caer en el “secuestro emocional” del que ya se habló anteriormente en otra actividad.

MÓDULO 2 EMPATÍA		2-7
ACTIVIDAD 7 ¿Cómo regular mi expresión emocional?		min: 10
		Diapositivas: 22 - 24
		MARIBEL
Objetivo	Conocer nuestra emociones y sus diferentes manifestaciones para ampliar el abanico de posibles respuestas a realizar según el contexto.	
Distribución del tiempo	Procedimiento	
5	<ul style="list-style-type: none"> - Compartir en tríos con los estudiantes de pie - Deben responder con un ejemplo de qué manera suelen expresar sus emociones (emoción inflada - sentida - escondida) - Posiblemente hablarán de "parches" 	
3	<ul style="list-style-type: none"> - Feedback grupal - Se comparte el ejemplo de cada caso - Se comparten los parches (coincide con la transparencia) - Mostrar la transparencia del guión 	
2	<ul style="list-style-type: none"> - Revisión de las propuestas para entender situaciones - Se podría hablar de: "la mala regulación de las emociones es una de las causas principales del aumento de peso en una sociedad donde el estrés es omnipresente, y los alimentos se utilizan para responder a esta situación. Quienes han aprendido a regular el estrés no suelen padecer problemas de peso, porque son los mismos que han aprendido a escuchar su cuerpo y reconocer sus emociones con inteligencia" 	

DESCANSO

MÓDULO 2 EMPATÍA		2-8
ACTIVIDAD 8 Aparece problema nuevo; también SU solución		30 minutos
		Diapositiva: 26
		GLORIA
Objetivo	<ul style="list-style-type: none"> ○ Tomar conciencia de las preocupaciones, conflictos y problemas actuales -> para: tomar responsabilidad en su solución ○ Qué tanto control tenemos sobre ellos? ○ Empatizar con los problemas de otros 	
Distribución del tiempo	Procedimiento	
5 minutos	<ul style="list-style-type: none"> - Sillas en semicírculo Trabajo individual: <ul style="list-style-type: none"> - Preguntarles la diferencia entre: preocupación, conflicto y problema - Escribir 5 de esas situaciones, que tengan pendientes por resolver - Para cada una de ellas, definir el grado de control que se tiene para resolverlas (escribir al lado): Interno: la resolución del problema sólo depende de mí Externo: la resolución del problema depende de otra persona y de mí. Inexistente: El problema no puede ser controlado por otra persona o por mí mismo, no depende de nadie, es algo que sucede y no se puede evitar, como por ejemplo, una catástrofe natural (solamente se podría hacer prevención o intervención en cuanto suceda). 	
10 minutos	<ul style="list-style-type: none"> - teatralización de actitudes (se reemplaza) Ejemplos: Sentados en semicírculo. Pedirles que compartan un momento personal en el que frente a un problema hayan utilizado una de estas estrategias: Huir, evitar, negar, culpar, analizar en exceso (Parálisis por análisis), endosar, o librar a alguien de solucionarlo (salvavidas, bombero). O un ejemplo si no tienen un caso personal.	

15 minutos

¿Nos sirven las estrategias que se acaban de mencionar para solucionar los problemas a largo plazo?

- Algunas de estas estrategias solo funcionan a corto plazo pero el problema real no se resuelve
- Lo ideal es RESOLVER PROBLEMAS POR UNO MISMO, y, A LARGO PLAZO. Eso requiere ser proactivo.

Retomar listado individual:

- Elegir un problema (que dependa de ellos: control interno)
- Y preguntarse:
 - ¿Quiero resolverlo? (motivación)
 - ¿Puedo resolverlo? (autopercepción de capacidades)
 - ¿Merezco resolverlo? (autoestima)
- Si alguna respuesta es negativa, se dará cuenta de los motivos que le están impidiendo avanzar.
- Si las 3 respuestas son afirmativas:
 - Definir alternativas
 - Plan de acción con fechas de revisión
 - Definir el premio que se dará cuando lo resuelva

MÓDULO 2 EMPATÍA		2-9
ACTIVIDAD 9 ¿Cómo cambiar la resistencia al cambio?		min: 40
		Diapositivas: 27 - 30
		MARIBEL
Objetivo	Conocer la existencia de la resistencia al cambio de actos o de actitudes y la importancia de la elección personal en cada situación que se presenta	
Distribución del tiempo	Procedimiento	
3	<ul style="list-style-type: none"> - Los estudiantes están de pie y forman un semicírculo - Preguntar: <ul style="list-style-type: none"> Qué entienden por resistencia al cambio? - Después de los aportes, se lee la frase proyectada. - Además coinciden en que el dolor es el precio que se paga por la resistencia a esos cambios. - Se les pide que a modo de metáfora levanten sus manos y aprieten muy fuerte sus puños. Se les anima a que todos los participantes lo hagan a la vez y no suelten aún sus puños. Pasados unos segundos más, se les pide que suelten un puño rápidamente y después cuando lo hayan hecho, que sigan apretando el otro puño que aún estaba en esa postura. Esta vez, se les comenta que suelten el puño lentamente esta vez. - Se les pregunta si han notado diferencia en su cuerpo y se comienzan a intercambiar los diferentes puntos de vista. 	
11	<ul style="list-style-type: none"> - Explicación teórica - Estudiantes sentados - Se muestra la gráfica del dolor - Se comenta que hay personas con tendencia a realizar los cambios de golpe, aunque duelan de forma súbita a alta intensidad y otras en cambio prefieren prolongarlos en el tiempo aunque sigan más instantes de dolor a una intensidad más baja. - Si la situación no puede ser cambiada, se explica la gestión del sufrimiento y que sí se puede elegir la actitud con la que afrontar la nueva situación. 	
18	<ul style="list-style-type: none"> - Ejercicio en parejas (sillas enfrentadas) - Parejas alejadas de las otras - Se facilita también un patrón de preguntas con las que poder variar el enfoque de resistencia a un cambio personal, muy práctico para conseguir que algunas resistencias la misma persona las desee vencer para generar nuevas situaciones. 	
8	<ul style="list-style-type: none"> - Feedback grupal 	

MÓDULO 2 EMPATÍA		2-10
ACTIVIDAD 10 ¿Qué claves me ayudan a empatizar?		
		Diapositiva:
		GLORIA
Objetivo	Motivación: breves ejercicios para ver todo lo aprendido en este modulo de empatía	
Distribución del tiempo	Procedimiento	
Ejercicio 1		
6 minutos	Dinámica en parejas	
11 minutos	Explicación teórica	
9 minutos	Retroalimentación grupal	
Ejercicio 2		

MÓDULO 2 EMPATÍA		2-11
ACTIVIDAD 1 ¿Qué aprendizaje me llevo hoy/aquí/ahora?		min: 10
		Diapositivas: 37
		MARIBEL
Objetivo	Conseguir que cada persona aporte su punto de vista acerca de lo aprendido en el módulo y que se lleve en su aquí y ahora, compartiendo con el resto de participantes y consiguiendo cerrar en positivo y con un premio como anclaje positivo.	
Distribución del tiempo	Procedimiento	
10	<ul style="list-style-type: none"> - Sillas apartadas - Estudiantes en el centro del salón, formando un círculo - Se ofrece la caja de bombones para que cada persona vaya diciendo lo que se lleva del módulo y después coger un bombón y pasar la caja a la siguiente persona. 	

Música alegre de fondo y bombón para cada participante

MÓDULO 3 HABILIDADES EMOCIONALES		3-1
ACTIVIDAD 1 ¿Qué importancia tienen para mi las relaciones?		25 minutos
		Diapositiva: 1-4
		GLORIA
Objetivo	Cohesión grupal y romper el hielo	
Distribución del tiempo	Procedimiento	
15 minutos	<p>Música alegre (help Mary) Salón despejado (orillar las sillas)</p> <ul style="list-style-type: none"> · Se proyecta diapositiva 1: presentación del módulo · Se proyecta diapositiva 2: ¿Qué les parece más fácil o difícil en las relaciones sociales) · Los participantes deben ir buscando pareja y responder estas preguntas (llegar al mayor número de personas posibles) · Parar, comprobar que dijeron, tomar nota: que es lo que consideran más fácil y más difícil · Presentar diapositivas 3 y 4: resumen el comportamiento de éxito grupal, que es el objetivo de este módulo 	
10 minutos	<p>Retroalimentación y conclusiones Permitir libre participación (no dan muchas pistas) Puede ser:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Son importantes las relaciones interpersonales? ¿Por qué? (explicar lo de los primates, estrecha relación con la madre... consecuencias para su supervivencia si la pierde. 	

MÓDULO 3 HABILIDADES RELACIONALES		3-2
ACTIVIDAD 2 ¿Qué conoces de las relaciones de éxito?		min: 20
		Diapositivas: 5 - 7
		MARIBEL y GLORIA
Objetivo	Conocer mediante preguntas qué conocen los participantes acerca del mundo relacional y del concepto inteligencia colectiva en concreto	
Distribución del tiempo	Procedimiento	
8	<ul style="list-style-type: none"> - Sillas en semicírculo - Preguntar a los estudiantes (transparencia 5) En qué momentos se sienten más cómodos al establecer relaciones sociales? (al liderar, al ser pasivo, al estar ausente...) De qué forma se encuentra / sienten mejor? - Se comenta lo distinto de cada caso y se fomenta la cercanía de los casos 	
7	<ul style="list-style-type: none"> - Explicación teoría relacional (transparencias 6 y 7) GLORIA 	

MÓDULO 3 HABILIDADES EMOCIONALES		3-3
ACTIVIDAD 3 Nuestra amiga la Asertividad, esa desconocida		25 minutos
		Diapositiva: 8-11
		GLORIA
Objetivo	<ul style="list-style-type: none"> - Importancia de la asertividad - Conocer punto de partida (de los participantes?) 	
Distribución del tiempo	Procedimiento	
10 minutos	<ul style="list-style-type: none"> - Sillas en semicírculo - Preguntas a los participantes: (se va anotando en el tablero) - ¿Qué entienden por asertividad? - ES CLAVE NO MOSTRAR LA DIAPOSITIVA 8 TODAVIA; LA DEL CONCEPTO DE ASERTIVIDAD 	
15 minutos	<ul style="list-style-type: none"> - Explicación del concepto “asertividad” y sus características. <p style="margin-left: 20px;"><i>“...es aquella conducta que permite a la persona la consecución de algo que desea en situaciones de interacción social, expresando sin ansiedad: sentimientos positivos, desacuerdo, oposición, aceptación o realización de críticas y/o, defendiendo derechos propios y respetando los de los otros”</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Recomiendan: incluir ejemplos cotidianos en los que la asertividad es necesaria para mantener relaciones interpersonales exitosas. - Derechos asertivos. - (Sugieren fotocopia en una cartelera a la entrada de la U ...??) Podríamos imprimirla y entregarla 	

MÓDULO 3 HABILIDADES EMOCIONALES		3-4
ACTIVIDAD 4 El arte de pedir		min: 25
		Diapositivas: 12 - 16
		MARIBEL
Objetivo	Reflexionar acerca de los actos relacionados con las peticiones y conseguir una práctica real acerca del procedimiento para una petición de una forma efectiva	
Distribución del tiempo	Procedimiento	
5	<ul style="list-style-type: none"> - Sillas en semicírculo - Preguntas a los participantes del grupo Qué se pide a diario? De las cosas que les han pedido, qué les cuesta rechazar? 	
10	<ul style="list-style-type: none"> - Se explican las transparencias 12 a 15 - Caballo (1993) describe la importancia de hacer peticiones con los pasos que nos va indicando en las transparencias. El autor destaca también que “es totalmente aceptable hacer peticiones cuando se necesita, sin embargo, hay personas que creen que los demás (especialmente las personas significativas) deberían saber lo que ellas quieren sin que lo pidan” (p. 257). El autor pone de relevancia la importancia de realizar peticiones e incluso los momentos necesarios para insistir en la petición, por si hubiese podido haber poca claridad en la respuesta de la otra persona. 	
10	<ul style="list-style-type: none"> - Se pide a una pareja de voluntarios que realicen un role-play en dos momentos: <ol style="list-style-type: none"> 1. Primero, realizarán una petición inefectiva 2. Luego de la retroalimentación, harán una nueva presentación siguiendo los pasos que se han descrito en las transparencias. 	

MÓDULO 3 HABILIDADES EMOCIONALES		3-5
ACTIVIDAD 5 El arte de no dar lo que se pide		Min: 30
		Diapositiva: 17 - 20
		GLORIA
Objetivo	Reflexionar acerca de la importancia de rechazar peticiones y conocer un procedimiento más efectivo como alternativa para declinar una petición	
Distribución del tiempo	Procedimiento	
5	<ul style="list-style-type: none"> - Se realizan preguntas a los participantes: Por qué es importante no ceder a todas las peticiones que se nos hacen? En qué situaciones se presentan momentos de tensión respecto a dichas peticiones? 	
15	<p>Explicación transparencias 17 -19 Se debe relacionar con ejemplos del día a día → Caballo (1993) señala la importancia de este derecho asertivo al que dota de un contexto muy importante en las siguientes líneas, diciendo:</p> <p>“rechazar una petición conlleva la posibilidad de que la otra persona se sienta herida. Los rechazos apropiados deben acompañarse por razones y nunca por excusas. Una razón es un hecho que si cambiase, cambiaría la respuesta. Se desaconseja el empleo de excusas, que no ayudan a la dignidad de la conducta social y además pueden convertirse en trampas y deteriorar la relación. Por tanto, los rechazos de peticiones adecuados, tienen que expresarse de forma clara, concisa y sin excusas”</p>	
10	<ul style="list-style-type: none"> - Representación del Role-play en parejas (Se pone de fondo la transparencia 20) → Se les anima a que puedan ponerse en parejas y presenten al compañero una situación del contexto académico donde les cueste decir no a otra persona. La finalidad de contárselo es que acto seguido puedan representarla y el compañero le ayude mediante este role-playing donde practique cómo podría declinar esta petición y así pueda experimentar esta situación inicialmente, antes de hacerla en la realidad. Tras el feedback en parejas, se realiza lo mismo con el otro compañero para que ambos puedan practicar este ejercicio cambiando de rol. - Se realiza el feedback 	

DESCANSO → 20 MINUTOS

MÓDULO 3 INTELIGENCIA EMOCIONAL		3-9
ACTIVIDAD 9 No diré adiós sin decirte algo al oído		Min: 20
		Diapositivas: 36 - 40
		MARIBEL
Objetivo	Practicar un concepto tan importante en las relaciones de éxito como la entrega de Feedback o retroalimentación.	
Distribución del tiempo	Procedimiento	
5	<ul style="list-style-type: none"> - Sillas retiradas hacia la pared - Explicación de las formas efectivas de aportar “retroalimentación” (Transparencia 36 - 40) <p>→ Caballo, 1993: Tenemos el derecho de expresar de manera apropiada, sentimientos de amor, agrado y afecto hacia aquellas personas hacia las que tenemos esos sentimientos. Para muchas personas el oír o recibir esas expresiones sinceras constituye una interacción muy agradable y significativa y, al mismo tiempo, fortalece y profundiza la relación entre las partes.</p> <p>→ Se logra transmitir al resto de participantes la sensación positiva de haber trabajado estos conceptos y vivenciado lo ocurrido en cualquier dinámica. Se trabaja la expresión emocional tan necesaria en las conversaciones con los demás, para mejorar las habilidades relacionales.</p>	
10	<ul style="list-style-type: none"> - Los participantes van caminando por la sala y encuentran a una persona, de manera que le aportan ese feedback y viceversa, la otra persona se lo aporta a ella, desarrollando el ejercicio de forma rápida y concisa, 	
5	<ul style="list-style-type: none"> - Se le pide al grupo que acabe el ejercicio en un círculo para observar mejor sus gestos y con una palabra cada persona diga qué han sentido en este ejercicio. 	

MÓDULO 3 INTELIGENCIA EMOCIONAL		3-10
ACTIVIDAD 10 ¿Qué aprendizaje me llevo hoy/aquí/ahora?		Min: 10
		Diapositivas: 41
		GLORIA
Objetivo	Conseguir que cada persona aporte su punto de vista acerca de lo que aprendió de este Programa PIEI y qué se lleva en su aquí y ahora, compartiendo con el resto de participantes y consiguiendo cerrar en positivo y con un premio como anclaje positivo.	
Distribución del tiempo	Procedimiento	
10	<ul style="list-style-type: none"> - Semicírculo con todos los estudiantes de pie en el centro del salón - Se pasan los dulces en una bandeja para que cada persona vaya diciendo lo que se lleva y cogiendo un dulce para así pasar todo al siguiente y cerrar esta lluvia de aprendizajes en positivo. - Finalmente como formadora, agradecer su participación y entrega a cada uno, con una mirada personalizada y pausada, pronunciando su nombre, y una sonrisa al ritmo de la música que va subiendo de volumen para acabar bailando todos juntos y celebrar este cierre de Programa. 	

Anexo 2. Consentimiento informado para mayores de edad



Consentimiento informado (Personas mayores de edad)

Santiago de Cali, 16 de Agosto de 2017

Nombres y apellidos completos de los estudiantes que llevan a cabo el estudio:

Nombres y apellidos	Número de cédula	Teléfono	Semestre que cursa
1. GLORIA ELENA ARANZAZU BORRERO	39.442.426	301-6425287	4º.
2. MARIBEL ROJAS FERNÁNDEZ	1.061.721.855	304-6776996	4º.

Somos estudiantes de la MAESTRÍA EN EDUCACIÓN en la Universidad ICESI y estamos desarrollando el trabajo de grado titulado **“Adaptación, implementación y evaluación del programa PIEI para el desarrollo de Inteligencia Emocional (IE) en estudiantes de las carreras de formación de docentes de una universidad privada del sur de Cali”**. Este trabajo tiene como objetivo analizar si después de la implementación del programa PIEI, se producen cambios en los niveles de desarrollo de la Inteligencia Emocional en los estudiantes de las carreras de formación de docentes de una universidad privada del sur de Cali.

El desarrollo de esta actividad incluye: (a) obtener información por medio de la aplicación de un test sobre Inteligencia Emocional, en tres momentos diferentes, y, (b) la participación en un taller sobre Inteligencia Emocional. Estas actividades tendrán una duración aproximada de 12 horas y se desarrollarán en las instalaciones de la Universidad Icesi los días 19 y 20 de agosto de 2017.

Frente a la Resolución 8430/1993 del Ministerio de Salud y Protección Social, que regula lo concerniente a la ética en los procesos de investigación en Colombia, le informamos que:

- Este es un proceso que no le reporta ningún riesgo directo o indirecto.
- Se espera que las preguntas no le generen ningún tipo de molestia. Sin embargo, tiene el derecho a manifestar sus inquietudes contactando al director del trabajo de trabajo (Martín Nader, tel. 5552334 ext. 8864, mnader@icesi.edu.co) o a las investigadoras (Gloria Elena Aranzazu, 5552334, ext: 4044; Maribel Rojas, maribelrojasf@gmail.com)
- Sus respuestas se mantendrán anónimas durante el procesamiento, análisis y presentación de resultados.
- No recibirá ningún tipo de incentivo económico o de otro tipo por participar en este proceso.
- Puede retirarse en cualquier momento del estudio, sin que ello implique perjuicio alguno.

Si comprendió los alcances de los términos que ha leído, por favor coloque una cruz en el cuadro donde dice **SÍ**.

Si está de acuerdo con los términos y desea continuar con las actividades descritas, por favor marque con una cruz el cuadro que dice **ESTOY DE ACUERDO**. Si no está de acuerdo con los términos, por favor marque una cruz en el cuadro que dice **NO ESTOY DE ACUERDO**. En cualquier caso, le agradecemos su tiempo y colaboración.

Jefe del Departamento de Estudios Psicológicos. Director Trabajo de Grado	Testigo 1	Testigo 2
Martín Nader	Gloria Elena Aranzazu Borrero	Maribel Rojas Fernández
5552334 Ext.: 8864	5552334 Ext.: 4044	

Anexo 3. Consentimiento informado para personas entre 12 y 18 años



Consentimiento informado (Personas que tienen entre 12 y 18 años de edad)

Santiago de Cali, 16 de Agosto de 2017

Nombres y apellidos completos de los estudiantes que llevan a cabo el estudio:

Nombres y apellidos	Número de cédula	Teléfono	Semestre que cursa
3. GLORIA ELENA ARANZAZU BORRERO	39.442.426	301-6425287	4º.
4. MARIBEL ROJAS FERNÁNDEZ	1.061.721.855	304-6776996	4º.

Somos estudiantes de la MAESTRÍA EN EDUCACIÓN en la Universidad ICESI y estamos desarrollando el trabajo de grado titulado **“Adaptación, implementación y evaluación del programa PIEI para el desarrollo de Inteligencia Emocional (IE) en estudiantes de las carreras de formación de docentes de una universidad privada del sur de Cali”**. Este trabajo tiene como objetivo analizar si después de la implementación del programa PIEI, se producen cambios en los niveles de desarrollo de la Inteligencia Emocional en los estudiantes de las carreras de formación de docentes de una universidad privada del sur de Cali.

El desarrollo de esta actividad incluye: (a) obtener información de su hijo/a por medio de la aplicación de un test sobre Inteligencia Emocional, en tres momentos diferentes, y, (b) la participación de su hijo/a en un taller sobre Inteligencia Emocional. Estas actividades

tendrán una duración aproximada de 12 horas y se desarrollarán en las instalaciones de la Universidad Icesi los días 19 y 20 de agosto de 2017. En carácter de padres/tutores/responsables legales, le informamos que las alternativas que se consideran para la obtención de la información son Entrevistas en profundidad pero representan mayor riesgo para su hijo/a, por lo cual hemos optado por la técnica antes descrita.

Frente a la Resolución 8430/1993 del Ministerio de Salud y Protección Social, que regula lo concerniente a la ética en los procesos de investigación en Colombia, le informamos que:

- Este es un proceso que no le reporta ningún riesgo directo o indirecto a su hijo/a.
- Se espera que las preguntas no generen ningún tipo de molestia a su hijo/a. Sin embargo, tiene el derecho a manifestar sus inquietudes contactando al director del trabajo de trabajo (Martín Nader, tel. 5552334 ext. 8864, mnader@icesi.edu.co) o a las investigadoras (Gloria Elena Aranzazu, 5552334, ext: 4044; Maribel Rojas, maribelrojasf@gmail.com).
- Las respuestas brindadas por su hijo/a se mantendrán anónimas durante el procesamiento, análisis y presentación de resultados.
- No recibirá ningún tipo de incentivo económico o de otro tipo por participar en este proceso.
- Puede retirarse en cualquier momento del estudio, sin que ello implique perjuicio alguno.

Si comprendió los alcances de los términos que ha leído, por favor coloque una cruz en el cuadro donde dice **SÍ**.

Si está de acuerdo con los términos y desea continuar con las actividades descritas, por favor marque con una cruz el cuadro que dice **ESTOY DE ACUERDO**. Si no está de acuerdo con los términos, por favor marque una cruz en el cuadro que dice **NO ESTOY DE ACUERDO**. En cualquier caso, le agradecemos su tiempo y colaboración.

Jefe del Departamento de Estudios Psicológicos. Director Trabajo de Grado	Testigo 1	Testigo 2
Martín Nader	Gloria Elena Aranzazu Borrero	Maribel Rojas Fernández
5552334 Ext.: 8864	5552334 Ext.: 4044	

Aplicación	Comprendí los alcances del consentimiento informado		En relación con los términos del consentimiento informado, manifiesto que:		Firma del padre o acudiente	Firma de la madre o acudiente
#1	SI	NO	ESTOY DE ACUERDO	NO ESTOY DE ACUERDO	—	Rosa
#2	SI	NO	ESTOY DE ACUERDO	NO ESTOY DE ACUERDO	—	Rosa
#3	SI	NO	ESTOY DE ACUERDO	NO ESTOY DE ACUERDO	—	Rosa

Anexo 4. Instrumento TMMS-24

TMMS-24. INSTRUCCIONES:

A continuación encontrará algunas afirmaciones sobre sus emociones y sentimientos. Lea atentamente cada frase e indique por favor el grado de acuerdo o desacuerdo con respecto a las mismas. Señale con una "X" la respuesta que más se aproxime a sus preferencias. No hay respuestas correctas o incorrectas, ni buenas o malas. No emplee mucho tiempo en cada respuesta.

1	2	3	4	5
Nada de Acuerdo	Algo de Acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de Acuerdo	Totalmente de acuerdo

1.	Presto mucha atención a los sentimientos.	1	2	3	4	5
2.	Normalmente me preocupo mucho por lo que siento.	1	2	3	4	5
3.	Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones.	1	2	3	4	5
4.	Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo.	1	2	3	4	5
5.	Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos.	1	2	3	4	5
6.	Pienso en mi estado de ánimo constantemente.	1	2	3	4	5
7.	A menudo pienso en mis sentimientos.	1	2	3	4	5
8.	Presto mucha atención a cómo me siento.	1	2	3	4	5
9.	Tengo claros mis sentimientos.	1	2	3	4	5
10.	Frecuentemente puedo definir mis sentimientos.	1	2	3	4	5
11.	Casi siempre sé cómo me siento.	1	2	3	4	5
12.	Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas.	1	2	3	4	5
13.	A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones.	1	2	3	4	5
14.	Siempre puedo decir cómo me siento.	1	2	3	4	5
15.	A veces puedo decir cuáles son mis emociones.	1	2	3	4	5
16.	Puedo llegar a comprender mis sentimientos.	1	2	3	4	5
17.	Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista.	1	2	3	4	5
18.	Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables.	1	2	3	4	5
19.	Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida.	1	2	3	4	5
20.	Intento tener pensamientos positivos aunque me sienta mal.	1	2	3	4	5
21.	Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme.	1	2	3	4	5
22.	Me preocupo por tener un buen estado de ánimo.	1	2	3	4	5
23.	Tengo mucha energía cuando me siento feliz.	1	2	3	4	5
24.	Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo.	1	2	3	4	5

La TMMS-24 está basada en *Trait Meta-Mood Scale* (TMMS) del grupo de investigación de Salovey y Mayer. La escala original es una escala rasgo que evalúa el metaconocimiento de los estados emocionales mediante 48 ítems. En concreto, las destrezas con las que podemos ser conscientes de nuestras propias emociones así como de nuestra capacidad para regularlas.

La TMMS-24 contiene tres dimensiones claves de la IE con 8 ítems cada una de ellas: Atención emocional, Claridad de sentimientos y Reparación emocional. En la tabla 1 se muestran los tres componentes.

Tabla 1. Componentes de la IE en el test

	Definición
Atención	Soy capaz de <i>sentir y expresar</i> los sentimientos de forma adecuada
Claridad	<i>Comprendo bien</i> mis estados emocionales
Reparación	Soy capaz de <i>regular los estados</i> emocionales correctamente

Evaluación

Para corregir y obtener una puntuación en cada uno de los factores, sume los **ítems** del 1 al 8 para el factor *atención emocional*, los ítems del 9 al 16 para el factor *claridad emocional* y del 17 al 24 para el factor *reparación de las emociones*. Luego mire su puntuación en cada una de las tablas que se presentan. Se muestran los puntos de corte para hombres y mujeres, pues existen diferencias en las puntuaciones para cada uno de ellos.

Recuerde que la veracidad y la confianza de los resultados obtenidos dependen de lo sincero que haya sido al responder a las preguntas.

	Puntuaciones <i>Hombres</i>	Puntuaciones <i>Mujeres</i>
Atención	Debe mejorar su atención: presta poca atención < 21	Debe mejorar su atención: presta poca atención < 24
	Adecuada atención 22 a 32	Adecuada atención 25 a 35
	Debe mejorar su atención: presta demasiada atención > 33	Debe mejorar su atención: presta demasiada atención > 36

Claridad

Puntuaciones <i>Hombres</i>	Puntuaciones <i>Mujeres</i>
Debe mejorar su claridad < 25	Debe mejorar su claridad < 23
Adecuada claridad 26 a 35	Adecuada claridad 24 a 34
Excelente claridad > 36	Excelente claridad > 35

Reparación

Puntuaciones <i>Hombres</i>	Puntuaciones <i>Mujeres</i>
Debe mejorar su reparación < 23	Debe mejorar su reparación < 23
Adecuada reparación 24 a 35	Adecuada reparación 24 a 34
Excelente reparación > 36	Excelente reparación > 35

Anexo 5. Autorización para aplicar el programa PIEI

De: **Elena Fernández** <elenafernandez@n-accion.es>

Fecha: 13 de agosto de 2017, 10:45

Asunto: Respuesta. PIEI

Para: maribe309@hotmail.com, maribelrojasf@gmail.com, gloria.aranzazu@gmail.com

Buenas tardes, Señoras Gloria Elena Aranzazu Borrero y Maribel Rojas Fernández:

Reciban un cordial saludo desde España y disculpen por la demora en la respuesta, al encontrarme en periodo vacacional y de reposo.

Atendiendo a los e-mails que he recibido por su parte, les animo con su trabajo de grado y agradezco su interés por la tesis doctoral realizada y el programa de intervención para que también ustedes puedan también implementar este Programa PIEI a estudiantes universitarios del sur de Cali. Seguro que es un experiencia gustosa para todos.

Respecto a su petición de autorización formal para el uso del programa, según indica la página 113 de la tesis doctoral, el diseño de este programa fue realizado por dos personas: Manuel Antonio Férreo Cruzado y María Elena Fernández Carrascoso.

Enviamos este email para informarles que cuentan con nuestra autorización y agradecemos los créditos en su defensa oral y trabajo de grado, así como en las publicaciones que posteriormente puedan realizar, como bien indica en su e-mail.

Por otra parte, respecto al módulo 3 de habilidades relacionales con una intervención de 8 horas, simplemente comentarles que ha habido un error en el anexo, ya que se ha adjuntado la duración de un módulo de 4 horas como los anteriores, que por supuesto no coincide con la temporalización realizada en el programa. Debió ser un error en la maquetación final del trabajo, hecho que lamentamos.

De todas formas, y para facilitar su investigación, les enviamos la correcta temporalización de actividades en el adjunto.

Esperamos que puedan confirmarnos la correcta recepción de este e-mail y que les ayude en su labor de investigación. Muchas gracias por todo y feliz experiencia.

Un saludo entrañable,