



**UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO**  
**FACULTAD DE CIENCIAS HISTORICO SOCIALES Y EDUCACIÓN**  
**UNIDAD DE POSGRADO**  
**PROGRAMA DE MAESTRIA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**



**PROPUESTA DE TALLER DE INTELIGENCIA EMOCIONAL BASADO EN LA  
TEORÍA DE GOLEMAN PARA EL DESARROLLO DE LA CAPACIDAD DE  
TOMA DE DECISIONES DE LOS ESTUDIANTES DEL CUARTO CICLO DE  
LA CARRERA DE ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS EN LA UNIVERSIDAD  
CATÓLICA SANTO TORIBIO DE MOGROVEJO DE CHICLAYO – 2017**

**TESIS**

**PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE MAESTRO EN CIENCIAS  
DE LA EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA**

**AUTORA:**

**Br. LILIANA DEL MILAGRO DEJO AGUINAGA**

**LAMBAYEQUE - PERÚ**

**2019**

**PROPUESTA DE TALLER DE INTELIGENCIA EMOCIONAL, BASADO EN  
LA TEORÍA DE GOLEMAN PARA EL DESARROLLO DE LA CAPACIDAD  
TOMA DE DECISIONES DE LOS ESTUDIANTES DEL CUARTO CICLO DE  
LA CARRERA DE ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS EN LA UNIVERSIDAD  
CATÓLICA SANTO TORIBIO DE MOGROVEJO DE CHICLAYO – 2017**

---

**LILIANA DEL MILAGRO DEJO AGUINAGA**  
AUTORA

---

**Dr. JORGE DANTE ORDEMAR RICO**  
ASESOR

**APROBADO POR:**

---

**Dr. JORGE ISAAC CASTRO KIKUCHI**  
PRESIDENTE DEL JURADO

---

**M.Sc. CARLOS SALVADOR REYES APONTE**  
SECRETARIO DEL JURADO

---

**Dr. LUIS PEREZ CABREJOS**  
VOCAL DEL JURADO

## DEDICATORIA

*A Brigida y José*

*Ignacio, Octavio y Hugo*

*mi motivo y motivación constante*

*la muestra más bella y perfecta*

*del amor de Dios en la tierra para mí.*

*Ignacio, por tu locura*

*Octavio, por tu ternura*

*Hugo, por tu infinito amor.*

## **AGRADECIMIENTO**

*A Dios por haberme bendecido con la gracia de la educación y poder continuar en mi proceso formativo.*

*Al Dr, Jorge Ordemar Rico por todas las orientaciones brindadas, por su paciencia y dedicación en las indicaciones que permitieron concluir con la presente investigación.*

*A la Dra. Susan Dejo Aguinaga, a quien tengo el gusto de llamarla hermana y saberla siempre a mi lado pues su sola presencia es una gran bendición en mi vida.*

.

## RESUMEN

En un entorno de constante cambio, donde la realidad laboral impulsa cada vez más a la ejecución de emprendimientos, el desarrollo de la capacidad de toma de decisiones juega un papel fundamental en la vida de los universitarios, en especial en los estudiantes de las carreras de gestión pues deberán en su futuro entorno laboral dirigir personas, procesos y actividades exigiéndoles el desarrollo de estos una adecuada toma de decisiones en cada paso. El cómo lograr desarrollar esta decisiva capacidad es realmente el reto que los docentes tienen en su diario laborar. Es en este contexto que el manejo de las emociones cobra mayor importancia, debido a que ayudará al estudiante a descubrir en ellos mismos el potencial que tienen para hacerle frente a las exigencias del entorno.

La propuesta de la siguiente investigación se basó en la teoría de Daniel Goleman, padre de la Inteligencia Emocional y se aplicaron diversos instrumentos validados para comprender el nivel de conocimiento aplicado en los alumnos sobre la inteligencia emocional y de manera práctica, a través de casuística, su proceso de toma de decisiones.

El trabajo fue realizado con un grupo de estudiantes pertenecientes al cuarto ciclo de la carrera de Administración de Empresas de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo.

**Palabras clave:** Inteligencia emocional, toma de decisiones.

## **ABSTRACT**

In an environment of constant change, where the labor reality drives more and more to the execution of enterprises, the development of decision-making capacity plays a fundamental role in the life of the university students. How to achieve it is really the challenge that teachers have in their daily work. It is in this context that the management of emotions becomes more important, because it will help the student to discover in themselves the potential they have to face the demands of the environment.

The proposal of the following investigation was based on the theory of Daniel Goleman, father of the Emotional Intelligence and several validated instruments were applied to understand the level of knowledge applied in the students on the emotional intelligence and in a practical way, through casuistry, your decision making process.

The work was carried out with a group of students belonging to the fourth cycle of the Business Administration course at the Santo Toribio de Mogrovejo Catholic University.

**Keywords:** Emotional intelligence, decision making.

## ÍNDICE

<b>DEDICATORIA .....</b>	<b>3</b>
<b>AGRADECIMIENTO .....</b>	<b>4</b>
<b>RESUMEN .....</b>	<b>5</b>
<b>ABSTRACT .....</b>	<b>6</b>
<b>INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>10</b>
<b>CAPÍTULO I.....</b>	<b>14</b>
<b>ANÁLISIS DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN LOS ALUMNOS DEL CUARTO CICLO DE LA CARRERA DE ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS EN LA UNIVERSIDAD CATÓLICA SANTO TORIBIO DE MOGROVEJO .....</b>	<b>15</b>
1.1. UBICACIÓN.....	15
1.2. COMO SURGE EL PROBLEMA .....	25
1.3. CARACTERÍSTICAS DEL PROBLEMA .....	31
1.4. DESCRIPCIÓN DE METODOLOGÍA EMPLEADA .....	40
<b>CAPÍTULO II.....</b>	<b>46</b>
<b>ENFOQUES TEÓRICOS DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL.....</b>	<b>47</b>
2.1. PENSAMIENTO DE DANIEL GOLEMAN .....	47
2.2. TEORÍA DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL .....	50
2.2.1. <i>La emoción como facilitadora del pensamiento.....</i>	<i>53</i>
2.2.1.1. Emoción y razón.....	55
2.2.2. <i>Definiciones sobre las dimensiones de la inteligencia emocional....</i>	<i>58</i>

2.2.3. Tratamiento de las emociones.....	60
2.2.4. Modelos de inteligencia emocional.....	67
2.2.4.1. Teorías sobre la emoción .....	67
2.2.4.2. Modelo de inteligencia emocional de Salovey y Mayer .....	67
2.2.4.3. Goldie y la estructura narrativa de la emoción .....	68
2.2.4.4. Marcos teóricos de la educación emocional.....	69
2.2.4.5. Formación de competencias socioemocionales .....	73
2.2.4.6. Inteligencia emocional y relaciones sociales .....	78
2.2.4.7. Inteligencia emocional y conductas disruptivas.....	78
2.2.4.8. Inteligencia emocional y rendimiento académico .....	79
2.3. TOMA DE DECISIONES .....	80
2.3.1. Definición a nivel organizacional .....	80
2.3.2. Condiciones de la Toma de Decisiones.....	82
2.3.3. Habilidades para la toma de decisiones .....	84
2.3.4. Estilo de toma de decisiones .....	84
2.3.5. Aproximación teórica a la toma de decisiones según el Ministerio de Educación.....	88
3.2.5.1. Definición.....	88
2.3.5.2. Factores que influyen en la toma de decisiones.....	89
2.3.5.3. Teoría de las decisiones.....	90
2.3.5.4. Tipos de decisión .....	91
2.3.5.5. Modelo de toma de decisiones.....	93
2.3.5.6. Toma de decisiones y asertividad .....	94
2.3.5.7. Toma de decisiones y proactividad .....	94



2.3.5.8. Toma de decisiones y liderazgo .....	95
2.3.5.9. Toma de decisiones y participación .....	95
2.3.5.10. Importancia de la toma de decisiones en aula .....	96
2.3.5.11. Rendimiento académico .....	97
<b>CAPÍTULO III.....</b>	<b>100</b>
<b>RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN .....</b>	<b>101</b>
3.1. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS.....	101
3.2. PROPUESTA TEÓRICA .....	111
3.2.1. <i>Fundamentación</i> .....	112
3.2.2. <i>Construcción de la propuesta</i> .....	113
3.2.2.1. Diagnóstico.....	113
3.2.2.2. Planteamiento de objetivos .....	114
3.2.2.3. Planeación estratégica .....	114
3.2.2.4. Instrumentación del taller .....	115
<b>CONCLUSIONES .....</b>	<b>139</b>
<b>RECOMENDACIONES.....</b>	<b>141</b>
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>142</b>

## INTRODUCCIÓN

Este trabajo de investigación presenta una propuesta de talleres basados en la teoría de la inteligencia emocional de Daniel Goleman para desarrollar la capacidad de toma de decisiones, en estudiantes de la carrera de Administración de Empresas.

Las concepciones sobre las capacidades y habilidades que debe tener un administrador han ido cambiando mucho en el tiempo, Mintzberg (2013) ha resumido muy bien lo sucedido en los siguientes términos: Henry Fayol vio la administración a través del ejercicio del control, mientras Tom Peters la visualizó como “hacer”. Michael Porter en cambio la ha equiparado con pensar, específicamente analizar. Warren Bennis la ha descrito como liderar, al tiempo que Herbert Simon la ve como tomar decisiones, con lo cual ha estado de acuerdo la Harvard Business Review que ha dicho en su portada, durante años, que es “La revista de los tomadores de decisiones”. Todos se han equivocado porque todos estaban en lo correcto. Administrar no es ninguna de estas cosas sino todas ellas, explica Mintzberg, es controlar y hacer, es manejar y pensar, es liderar y decidir y muchas más, no agregadas sino mezcladas. ***Si se quita alguna de estas actividades no se tiene completa la labor del administrador.***

Comprendida de esta forma la administración es una ciencia muy amplia y compleja a la vez que se encuentra en constante evolución principalmente porque su eje central son las personas. Daniel Goleman afirmaba que las normas que gobiernan el mundo laboral están cambiando. En la actualidad, no sólo se nos juzga por lo más o menos inteligentes que podamos ser ni por nuestra formación o experiencia, sino también por el modo en que nos relacionamos con nosotros mismos o con los demás. Siendo un principio fundamental en la administración la adaptación al cambio y formación de equipos los aspectos emocionales, específicamente, son importantes en las relaciones interpersonales. Goleman tienen en cuenta en las empresas las

capacidades emocionales individuales, habilidades para el trabajo en equipo y la nueva empresa que se organice con inteligencia emocional.

Al respecto de la inteligencia emocional, también tenemos que tener en cuenta las palabras de Henry Ford: “Si hay un secreto para el éxito, es el siguiente: entender el punto de vista del otro y ver las cosas con sus ojos”. Alcanzar el éxito en la empresa pasa por manejar las propias emociones y las de los demás, pasa por tener inteligencia emocional y saber utilizarla a favor de unos mejores resultados.

De hecho, Goleman también descubre en sus investigaciones que las personas que alcanzan los altos niveles en la empresa tienen un gran control de sus emociones, generan entusiasmo y se encuentran motivadas, tienen una gran capacidad de trabajo en equipo y en influir en los estados de ánimo de los demás.

Para mejorar el desarrollo de la inteligencia emocional es necesario considerar sus dos ejes principales, el trabajo se realiza en un primer momento en el aspecto (1) intrapersonal considerando específicamente las dimensiones de autoconciencia, autorregulación y motivación, y en los aspectos (2) interpersonales considerando a la empatía y las habilidades sociales.

Si bien todas estas habilidades, una vez que son adquiridas, son consideradas habilidades blandas en el manejo de las personas es sumamente importante pues como ya hemos mencionado al trabajar con personas indudablemente trabajaremos con emociones. Al mejorar la inteligencia emocional de las personas mejoramos también los entornos de las mismas, sea esta una empresa, escuela, universidad o familia y como indican Extremera y Fernández-Berrocal (2004) pese a que hay controversia entre la mayoría de autores, ya que discrepan en las habilidades que debe poseer una persona emocionalmente inteligente, todos están de acuerdo en que estos componentes de tipo emocional, le hacen más fácil y feliz su vida.

En este panorama, el problema que se aborda en esta investigación indica que a pesar de ser una carrera de negocios donde tienen una formación en manejo de personas a través de curso de desarrollo del talento y comportamiento organizacional, los estudiantes muestran grandes dificultades al momento de tomar decisiones pues en más de una ocasión su juicio se ve nublado por una emoción que los aborda y no saben identificar ni manejar. Por lo que el problema de estudio de esta investigación se ha descrito como la dificultad en el desarrollo de la capacidad de toma de decisiones de los estudiantes del cuarto ciclo de la carrera de Administración de Empresas de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo, Chiclayo. El objeto de estudio de la investigación es la toma de decisiones y el campo de acción el desarrollo de esta capacidad en los estudiantes del cuarto ciclo de la carrera de Administración de Empresas de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo.

La primera parte del problema radica en que las personas no comprenden qué están sintiendo, o que emoción están experimentando que las hace actuar de una manera u otra. Al no tener claro qué experimentan difícilmente podrán tomar una decisión acorde a la situación que los deje satisfechos realmente, pues sólo a través del reconocimiento de las emociones podemos lograr un estado de tranquilidad.

Y la segunda parte del problema es que, una vez identificada la emoción no saben cómo comunicarla y en especial cómo deberían manejarla, lo que vuelve a poner a las personas en un estado de ansiedad y, por lo tanto, afectar en todos los aspectos de la vida, en este caso en particular en el desempeño académico.

El objetivo general es lograr el desarrollo de la capacidad toma de decisiones sustentada en la teoría de Inteligencia Emocional de Goleman de los estudiantes del cuarto ciclo de la carrera de Administración de Empresas de una universidad privada de Chiclayo.

Los objetivos específicos son: (1) Determinar el nivel de inteligencia emocional de los alumnos del cuarto ciclo de la carrera de Administración de Empresas mediante cuestionario. (2) Revisar y construir el marco teórico referencial en relación con la teoría de Daniel Goleman de la inteligencia emocional. (3) Diseñar un taller de Inteligencia emocional fundamentado en la teoría de Goleman para desarrollar la capacidad de toma de decisiones. (4) Aplicar el taller de Inteligencia emocional fundamentado en la teoría de Goleman para desarrollar la capacidad de toma de decisiones. (5) Evaluar el desarrollo del taller de Inteligencia emocional para desarrollar la capacidad de toma de decisiones.

Finalmente, la hipótesis de la investigación es si se aplica un taller de Inteligencia Emocional sustentado en la teoría de Goleman es probable desarrollar la capacidad de Toma de Decisiones en los alumnos del cuarto ciclo de la carrera de Administración de Empresas de la USAT.

# **CAPÍTULO I**

## **ANÁLISIS DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN LOS ALUMNOS DEL CUARTO CICLO DE LA CARRERA DE ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS EN LA UNIVERSIDAD CATÓLICA SANTO TORIBIO DE MOGROVEJO**

### **1.1. Ubicación**

La investigación ha sido desarrollada en la Ciudad de Chiclayo, la cual se encuentra ubicada en el norte del país. Chiclayo es la capital del departamento de Lambayeque, que como indica el Informe económico y social Región Lambayeque BCRP (2008), la región Lambayeque está ubicada en la costa norte del país y abarca una superficie de 14,2 mil kilómetros cuadrados. Conformada por tres provincias - Chiclayo, Ferreñafe y Lambayeque - alberga a 1,1 millón de habitantes, que representan el 4,1 por ciento de la población del país.

La capital Chiclayo, de gran movimiento comercial, concentra más de la mitad de la PEA ocupada de la región. La ubicación estratégica de Chiclayo la convierte en punto de encuentro de diversos agentes económicos que provienen tanto de otras ciudades costeñas como de la sierra y la selva. Es por ello que el comercio es uno de los sectores principales, representando el 25 por ciento de la actividad económica de la región.

Carpeta Georeferencial Región Lambayeque Perú elaborada por Dirección General Parlamentaria (2016) indica que Lambayeque abarca una superficie de 14,231 Km<sup>2</sup> (1,1 por ciento del territorio nacional), ubicándose al noroeste del país, entre las regiones de Piura (al norte), Cajamarca (al este) La Libertad (al sur) y el Océano Pacífico (al oeste). Políticamente está dividido en 3 provincias (Chiclayo, Lambayeque y Ferreñafe) y 33 distritos, siendo Chiclayo la ciudad capital.

Según las proyecciones poblacionales del INEI al 2016, Lambayeque albergaba una población de 1'270,794 habitantes, lo que representa el 4.04% de la población nacional.

**CUADRO N° 1**  
**Lambayeque: Superficie, Población y Densidad Poblacional 2016**

DEPARTAMENTO	Superficie (km <sup>2</sup> )	Población Estimada 2016	Densidad Poblacional Hab/km <sup>2</sup>
PERÚ TOTAL	1,285,215.60	31,488,625	25
Lambayeque	14,479.52	1,270,794	88

**Nota:** El Perú tiene soberanía y jurisdicción sobre el mar adyacente a sus costas del territorio nacional, porción del Pacífico denominada MAR DE GRAU, comprendida entre esas costas y una línea imaginaria paralela a ellas; y trazada sobre el mar a una distancia de doscientas (200) millas marinas, medidas siguiendo la línea de los paralelos geográficos. Respecto de las islas nacionales, esta demarcación se traza señalándose una de mar contigua a la costa de dichas islas hasta una distancia de doscientas millas marinas medidas desde cada uno de los puntos de contorno de estas. Se considera, cualquiera sea su profundidad y la extensión necesaria para reservar, proteger, conservar y utilizar los recursos y riquezas naturales de toda clase que se encuentren en o debajo del mar, sin afectar el derecho de libre navegación de naves de todas las naciones conforme al Derecho Internacional. Esta zona marítima peruana fue declarada en el Decreto Supremo N°781 del 01 de agosto de 1947.

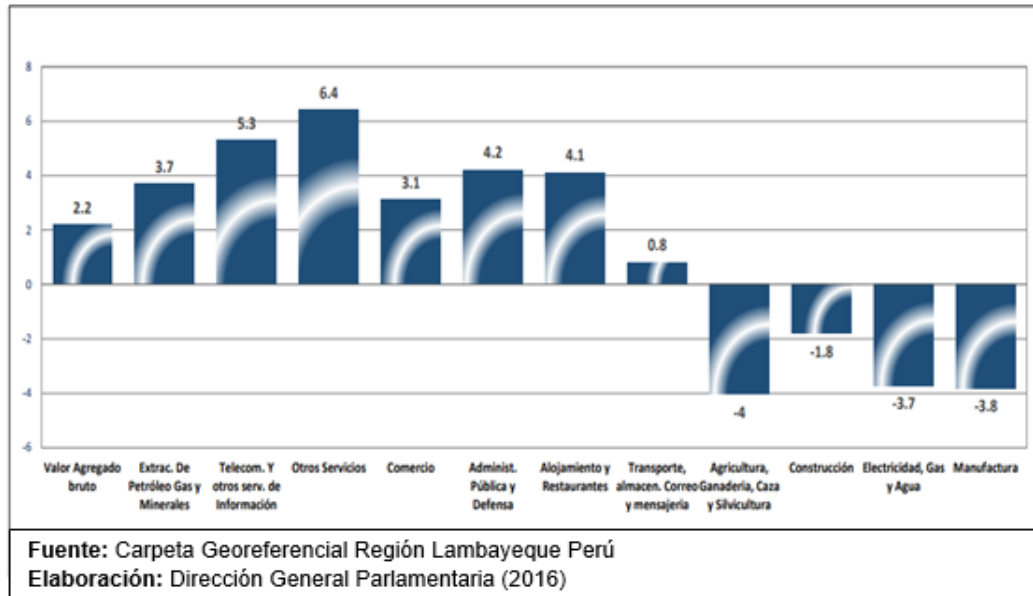
**Fuente:** Carpeta Georeferencial Región Lambayeque Perú  
**Elaboración:** Dirección General Parlamentaria (2016)

El clima predominante es cálido y seco (22°C promedio). Las precipitaciones pluviales son escasas, manifestándose generalmente en forma de garúa, con una media anual de 18 m3.

En lo referente a la estructura productiva, el Valor Agregado Bruto departamental representa el 2,2 por ciento del VAB nacional. La ubicación estratégica de Lambayeque, como zona de confluencia de flujos económicos y poblacionales provenientes de la costa, sierra y selva ha determinado la alta importancia de la actividad comercial en el departamento. Asimismo, la vocación agrícola de los pobladores y la tradición agroindustrial, reflejada en la existencia de varias empresas azucareras y numerosos molinos de arroz, explica la importancia conjunta de la agricultura y la manufactura en la estructura productiva departamental.



Lambayeque: Valor agregado bruto 2014  
Variación porcentual anual  
(Año base 2007)



La agricultura representa la décima parte del VAB departamental. Se ha desarrollado históricamente en base a la siembra de tres cultivos (arroz, maíz amarillo duro y caña de azúcar), que significan, conjuntamente, la instalación de alrededor de 100 mil hectáreas. Sólo se aprovecha 177 mil hectáreas bajo riego, de un potencial agrícola de 270 mil hectáreas. En aras de superar esta restricción, está en marcha el Proyecto Hidroenergético de Olmos, cuya culminación está prevista para el año 2012, y se mantienen en cartera los proyectos de Tinajones, Zaña y Jequetepeque.

El comercio representa el 3.1 por ciento del VAB departamental (2014). Sustenta el aporte básicamente en el hecho de constituir Chiclayo una importante zona de confluencia de flujos económicos provenientes de las tres zonas naturales: de la costa (Piura, Lambayeque, La Libertad) y de la sierra y selva (Amazonas, San Martín y Cajamarca), vía las carreteras Panamericana y la ex Marginal de la Selva (hoy Fernando Belaunde Terry). Tiene la máxima expresión en el movimiento comercial del

mercado mayorista de Moshoqueque, en el cual se transan productos tales como hortalizas, tubérculos, cereales, frutas, cítricos y ganado. A lo anterior se suma el hecho de que el dinamismo económico de Lambayeque ha traído consigo la reciente incursión de grandes centros comerciales y supermercados pertenecientes a grupos locales, nacionales y extranjeros.

La actividad manufacturera ha bajado hasta representar el -3.8 por ciento de la producción departamental. Radica en el aprovechamiento de caña para la producción de azúcar y en la molinería de arroz. En cuanto a la molinería de arroz, Lambayeque es asiento de alrededor de 180 establecimientos de este tipo (la cuarta parte del total de piladoras existentes en el país). De otro lado, en el departamento operan dos de las mayores plantas procesadoras y exportadoras de café; una de ellas (PERHUSA) es empresa líder en las exportaciones de café. Otro renglón agroindustrial es el radicado en Jayanca, Motupe y Olmos, dedicado al procesamiento de mango, maracuyá, limón, pimienta morrón, piquillo y páprika, que se potenciará significativamente con la puesta en marcha del proyecto de irrigación Olmos, en tanto que Motupe es sede de una de las más importantes plantas cerveceras del grupo Backus.

El turismo constituye un sector de amplio potencial para la dinamización de la economía departamental, dado que Lambayeque cuenta con diversidad de recursos de gran valor histórico y ecológico que lo ubican como un importante centro de atracción, incluso a nivel internacional. Destacan áreas de reserva natural (Batán Grande, Laquipampa, Racali y Chaparri), playas costeras (Pimentel); restos arqueológicos (pirámides de Túcume, Señor de Sipán, Señor de Sicán, los monumentos coloniales de Zaña); y los museos de Brunning, Tumbas Reales de Sipán, Sicán y Túcume.

El sector financiero de Lambayeque elevó notablemente el nivel financiero, reflejando la dinámica de la región al generar una mayor demanda de créditos que fue respondida por el sistema financiero a

través de la ampliación de los montos colocados en el departamento y de la creación de nuevas oficinas.

En el Diagnóstico Socio Económico Laboral de la región Lambayeque elaborado por el Ministerio De Trabajo y Promoción Del Empleo (2015), indican que, para la medición de la pobreza en el Perú, se toma en cuenta la pobreza monetaria (llamada también pobreza total), la cual considera a aquellas personas que residen en hogares cuyo gasto per cápita es insuficiente para adquirir la canasta básica de consumo de alimentos y no alimentos (vivienda, vestido, educación, salud, transporte, etc.). Cuando las personas residen en hogares cuyos gastos per cápita están por debajo de la canasta básica de alimentos, son considerados pobres extremos. En el año 2014, el 22,7% de la población del país (6 millones 995 mil personas), se encontraba en situación de pobreza, tasa inferior a la registrada en el 2009 (33,5%). El Cuadro siguiente muestra siete grupos de regiones con niveles de pobreza estadísticamente semejantes para el año 2014, en el cual observamos que la región Lambayeque se sitúa en el cuarto grupo, junto a Áncash, Cusco y Junín, con una tasa de pobreza que oscila entre 18,2% y 24,7%. Cabe precisar, que los valores de dicho intervalo resultan ser inferiores a la tasa de pobreza registrada por la región Lambayeque en el 2009 (31,8%), lo que evidenciaría una reducción de la pobreza en los últimos años.

**PERÚ: GRUPOS DE DEPARTAMENTOS CON NIVELES DE POBREZA ESTADÍSTICAMENTE SEMEJANTES, 2014**

Año	Grupo	Departamentos	Intervalos de Confianza al 95%	
			Inferior	Superior
2014	Grupo 1	Amazonas, Ayacucho, Cajamarca, Huancavelica	47,4	52,3
	Grupo 2	Apurímac, Huánuco, Loreto, Pasco	35,2	42,6
	Grupo 3	La Libertad, Piura, Puno, San Martín	27,4	32,8
	Grupo 4	Áncash, Cusco, Junín, Lambayeque	18,2	24,7
	Grupo 5	Lima <sup>1</sup> , Moquegua, Tacna, Tumbes, Ucayali	11,8	15,0
	Grupo 6	Arequipa, Madre de Dios	7,3	7,8
	Grupo 7	Ica	2,5	5,7

**Fuente:** Carpeta Georeferencial Región Lambayeque Perú  
**Elaboración:** Dirección General Parlamentaria (2016)

La región con menor nivel de pobreza es Ica, mientras que las regiones de Amazonas, Ayacucho, Cajamarca y Huancavelica se ubican en el grupo uno, con un nivel de pobreza que oscila entre 47,4% y 52,3%. Por otro lado, en el año 2014, el 4,3% de la población del país se encontraba en situación de pobreza extrema, es decir 1 millón 325 mil personas tenían un gasto per cápita inferior al costo de la canasta básica de alimentos; no obstante, en dicho año, la pobreza extrema disminuyó en 0,4 puntos porcentuales respecto al 2013, lo que equivale a 107 mil personas que lograron salir de esta situación. A nivel de regiones, identificamos en el Cuadro siguiente, cinco grupos de departamentos con tasas de pobreza extrema semejantes para el año 2014, donde Cajamarca registra la tasa más alta al ubicarse en el primer grupo con un intervalo de 18,1% a 27,0%. Además, la región Lambayeque se encuentra en el cuarto grupo, junto a las regiones de Arequipa, Cusco, Junín, Madre de Dios, Moquegua y Ucayali, con una tasa de pobreza extrema que oscila entre 1,1% y 3,0%. Es decir, nuestra región se mantiene en el mismo grupo con un intervalo de pobreza similar al registrado en el 2013. En el año 2014, Ica, Lima (incluye la Provincia Constitucional del Callao), Tacna y Tumbes, conformaron el quinto grupo, que se caracterizó por haber prácticamente erradicado la pobreza extrema. Las menores tasas de pobreza total y extrema registradas a nivel nacional y en la mayoría de regiones pueden explicarse entre otros factores por: el crecimiento económico del país, el incremento del gasto público social traducido en la expansión y creación de programas sociales, el aumento significativo de la inversión pública especialmente aquella orientada a mejorar los servicios básicos. La inversión privada, ha contribuido a la creación y aumento de los niveles de empleo y con ello mayores ingresos para la población.

**PERÚ: GRUPOS DE DEPARTAMENTOS CON NIVELES DE POBREZA EXTREMA  
ESTADÍSTICAMENTE SEMEJANTES, 2013 Y 2014**

Año	Grupo	Departamentos	Intervalos de Confianza al 95%	
			Inferior	Superior
2013	Grupo 1	Cajamarca	18,1	27,0
	Grupo 2	Amazonas, Ayacucho, Huancavelica, Huánuco, Pasco	11,5	16,2
	Grupo 3	Áncash, Apurímac, La Libertad, Loreto, Piura, Puno, San Martín	3,8	9,3
	Grupo 4	Arequipa, Cusco, Junín, Lambayeque, Moquegua, Ucayali	1,1	2,7
	Grupo 5	Ica, Lima <sup>a</sup> , Madre de Dios, Tacna, Tumbes	0,0	0,3
2014	Grupo 1	Cajamarca	15,1	23,3
	Grupo 2	Amazonas, Ayacucho, Huancavelica, Huánuco, Pasco	10,2	14,1
	Grupo 3	Áncash, Apurímac, La Libertad, Loreto, Piura, Puno, San Martín	4,4	8,7
	Grupo 4	Arequipa, Cusco, Junín, Lambayeque, Madre de Dios, Moquegua,	1,1	3,0
	Grupo 5	Ica, Lima <sup>a</sup> , Tacna, Tumbes	0,1	0,8

**Fuente:** Carpeta Georeferencial Región Lambayeque Perú  
**Elaboración:** Dirección General Parlamentaria (2016)

Uno de los componentes claves de la calidad de vida de las personas y el desarrollo económico y social de un país es el nivel educativo de la población. La participación en el sistema educativo ofrece a las personas la posibilidad de lograr bienestar tanto desde el punto de vista del ingreso como por la posibilidad de acceder y disfrutar los conocimientos de la ciencia y la cultura (INEI, 2012, p. 54). Para analizar el nivel educativo en la región Lambayeque tomaremos en cuenta dos indicadores: el promedio de años de estudios y nivel de educación alcanzado por la población de la región Lambayeque. Promedio de años de estudio alcanzado El promedio de años de estudios que una persona logra acumular remite al total de años de estudio cursados y aprobados en la educación formal. Este indicador refleja el capital educativo alcanzado. Para el año 2014, la población de 15 y más años de edad de la región Lambayeque logró obtener como promedio 9,9 años de estudio, observándose una leve mejoría respecto al promedio registrado en el 2009 que fue de 9.6 años. Ver Gráfico:

#### REGIÓN LAMBAYEQUE: AÑOS PROMEDIO DE TUDIOS ALCANZADO, SEGÚN SEXO, 2010 Y 2014



Fuente: INEI - Sistema de Información Regional para la Toma de Decisiones (SIRTOD).

Elaboración: GRTPE - Observatorio Socio Económico Laboral (OSEL) Lambayeque.

Según sexo, se observa que el promedio de años de estudio alcanzado ha mejorado levemente tanto en hombres como en mujeres. Así tenemos, que para el año 2014 los hombres alcanzaron en promedio 10,0 años de educación, cifra superior a la registrada en el año 2010 (9,6 años). Las mujeres registraron en el 2014 un promedio de 9,7 años de estudio, mejorando con respecto al año 2010, donde dicho indicador resultó ser 9,5 años. Si bien es cierto, en las últimas décadas, las mujeres han podido acceder a un mayor nivel educativo, todavía registran un menor promedio de años de estudio alcanzado respecto a los hombres, debido a la mayor probabilidad que tienen las mujeres de abandonar los estudios ya sea por factores económicos y/o sociales.

Uno de los componentes del capital humano es el nivel de educación logrado; aquellas personas que cuentan con un mayor nivel educativo tienen mayores probabilidades de conseguir un empleo adecuado, mayores ingresos y una mejor calidad de vida. Sin embargo, observamos que al año 2014, solo el 12,8% de la población de 15 a más años de edad de la región Lambayeque cuenta con estudios universitarios y el 12,5% con estudios técnicos. El nivel educativo que



predomina es el secundario, concentrando el 46,3% de la población Lambayecana; asimismo el 23,7% logró estudiar algún grado o año de educación primaria. Sin embargo, cabe resaltar que la proporción de personas de 15 y más años con educación universitaria, no universitaria y secundaria ha aumentado entre los años 2010 y 2014, mientras se observa una reducción de la población con educación primaria y aquellas que solo tienen nivel inicial o no cuentan con estudios. Sin duda, se evidencia que al año 2014 el nivel educativo alcanzado por la población ha mejorado, contándose con una mayor proporción de profesionales y técnicos. En los próximos años se sumarán a las filas de las personas con estudios superiores, aquella población de 15 a 18 años de edad que todavía se encuentran estudiando educación secundaria.

**REGIÓN LAMBAYEQUE: NIVEL EDUCATIVO ALCANZADO, 2010 Y 2014**  
(Porcentaje)



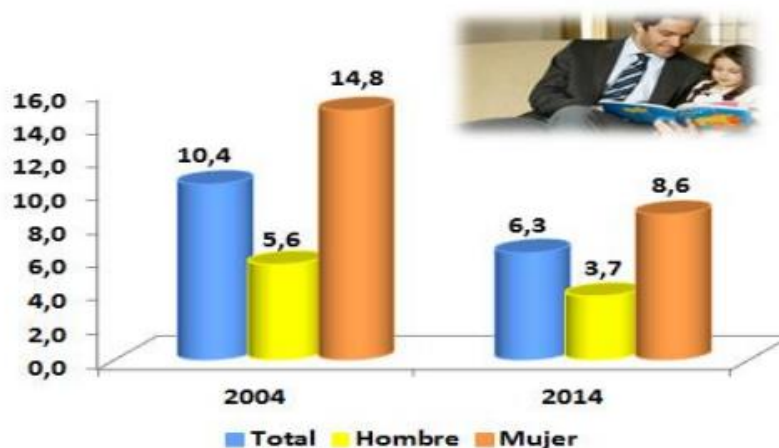
Fuente: INEI - Sistema de Información Regional para la Toma de Decisiones (SIRTOD).  
Elaboración: GRTPE - Observatorio Socio Económico Laboral (OSEL) Lambayeque.

El analfabetismo es una condición de exclusión que no solo limita el acceso al conocimiento, sino que dificulta el ejercicio pleno de la ciudadanía. Conocer la magnitud de la población analfabeta en una sociedad es muy importante, pues permite detectar las desigualdades en

la expansión del sistema educativo, en especial en el caso de los grupos más vulnerables de la población.

Se observa que, en el año 2014, la tasa de analfabetismo en la región Lambayeque ascendió a 6,3%, reduciéndose en 4,1 puntos porcentuales respecto a la tasa registrada en el 2004 (10,4%). Según sexo, identificamos que en el año 2014 el 8,6% de mujeres de 15 y más años de edad eran analfabetas, mientras que en el caso de los hombres esta cifra representaba el 3,7%. Si bien es cierto, el analfabetismo tiene mayor incidencia en la población femenina, se observa que entre los años 2004 y 2014, dicho indicador se ha reducido en mayor medida en las mujeres que en los hombres.

**REGIÓN LAMBAYEQUE: TASA DE ANALFABETISMO DE LA POBLACIÓN DE 15 Y MÁS AÑOS DE EDAD SEGÚN SEXO, 2004 Y 2014**  
(Porcentaje)



Fuente: INEI - Sistema de Información Regional para la Toma de Decisiones (SIRTOD).  
Elaboración: GRTPE - Observatorio Socio Económico Laboral (OSEL) Lambayeque.

En lo referente al pasado histórico, como indica el Informe económico y social Región Lambayeque BCRP (2008), Lambayeque es heredera de grandes culturas precolombinas como Lambayeque, Chimú y Mochica, cuyas obras son la admiración del mundo entero por el desarrollo alcanzado particularmente en orfebrería y metalurgia. Los restos de la tumba del Señor de Sipán son una muestra de ello: 400 ornamentos y



joyas en oro, plata y cobre dorado descubiertos recién en 1987. De igual importancia ha sido el descubrimiento del Señor de Sicán, personaje de la nobleza de la cultura Sicán o Lambayeque, encontrado en la huaca “Las Ventanas” del Santuario Histórico Bosque de Pómac.

Con respecto a los indicadores sociales, la reciente información censal ha permitido constatar no sólo el avance de Lambayeque en la cobertura y el acceso de la población a educación, salud y servicios básicos de la vivienda sino también en relación con otras regiones del país, con indicadores por encima del promedio nacional.

Según el estudio realizado por el INEI en el año 2012, el departamento de Lambayeque cuenta con una población de 1,260,650 habitantes. De este universo poblacional según Apeim (2017) el 33.6% pertenecen al nivel socioeconómico D, quienes solo destinan un 9% de la distribución de gasto promedio mensual a educación. Según el portal de la SUNEDU, en Lambayeque se encuentran 5 universidades privadas y una universidad nacional, pero además hay universidades de otros lugares del país que cuentan con una sede en Lambayeque, específicamente en Chiclayo se encuentran 4 universidades privadas adicionales.

En el portal Ponte en carrera, la carrera de Administración de empresas es una de las carreras con mayor presencia en el mercado, por lo que resulta de vital importancia que los estudiantes de esta carrera tenga claro cuál será el factor diferencial al terminar los estudios, y debido a que la naturaleza propia de la carrera debe formar a un tomador de decisiones; es crucial el desarrollo del manejo emocional para garantizar el futuro profesional.

## **1.2. Como surge el problema**

En la sociedad actual se ha convertido en una necesidad el educar a las personas en conocimientos técnicos y prácticas de fácil aplicación para

poder sobrevivir en la actual sociedad del conocimiento y la información. Pero en un entorno de este tipo se convierte también en una necesidad el correcto manejo de las emociones pues ahora los problemas existentes no son por falta de información sino por falta de autocontrol o autoconocimiento., como Fernández Berrocal y Ramos (2002) indican se trata de una falta de habilidades emocionales y sociales para afrontar y resolver los problemas de la vida cotidiana.

Pero todo este enfoque es relativamente reciente cuyos orígenes se encuentran situados en los estudios realizados en torno a la inteligencia. Pimentel Gregorio (2017) realiza el siguiente resumen para comprender la evolución del concepto de inteligencia con el paso del tiempo:

#### PRINCIPIOS DEL SIGLO XX

- GALTON (1822-1911)
  - Estudio sistemático de las diferencias individuales en la capacidad mental.
  - Énfasis en la influencia de la herencia en las diferencias individuales.
- CATELL (1890)
  - Inventa las pruebas mentales.
- BINET (1817-1911)
  - En el año 1905 elabora la primera escala de inteligencia para niños.
  - En el año 1916 se modifica la escala de 1905. En la nueva versión del test de Stanford-Binet aparece por primera vez el concepto de Cociente Intelectual definido como la razón entre la edad mental y la edad cronológica.

- El trabajo da comienzo a la polémica de si el rendimiento en inteligencia depende de un único factor general o de muchos pequeños factores específicos.
- PRIMERA GUERRA MUNDIAL (1918)
  - Aparecen las pruebas de inteligencia aplicadas en grupo (ARMY ALPHA y ARMY BETA)

#### DE LOS AÑOS 20 A LOS 50

- Terman (1916) y Spearman (1927)
  - Defienden la existencia de un único factor estructural, denominado factor “general”, que penetra en la ejecución de todos los tests y tareas utilizados para valorar la conducta inteligente.
- Thorndike (1920)
  - Publica “La inteligencia y sus usos” introduciendo el componente social en la definición de inteligencia.
- Watson (1930), Thorndike (1931) y Guthrie (1935)
  - Auge del conductismo. La inteligencia es conceptualizada como meras asociaciones entre estímulos y respuestas.
- Wechsler (1939)
  - Diseña la escala Wechsler-Bellevue, la primera que evalúa los procesos intelectuales de los adolescentes y adultos.
  - En el año 1949 diseña “La escala de inteligencia Wechsler para niños”.
- Thurstone (1938), Thomson (1939) y Guilford (1967)
  - Defienden que la inteligencia puede concebirse como un gran número de “vínculos” estructurales independientes.

- WERTHEIMER (1880-1943), KÖLER (1887-1967) y KOFFKA (1887-1941)
  - Teorías de la Gestalt. Introducen el concepto de discernimiento –pensamiento productivo- dentro del concepto de inteligencia.

## DÉCADA DE LOS 50 A LA ACTUALIDAD

- SEGUNDA GUERRA MUNDIAL
  - Los procesos cognitivos comienzan a recibir cada vez más atención. Afianzamiento de la psicología cognitiva.
  - Los psicólogos tratan la cognición desde muy diversas perspectivas, entre las que se cuentan versiones renovadas de Hull que forman el llamado conductismo informal o liberal, así como varias teorías sin relación entre sí propuestas por psicólogos estadounidenses y europeos.
- PIAGET (1896-1980)
  - Estructuralismo. Busca una ruptura con el pasado y aspira al desarrollo de un paradigma que aúne a todas las ciencias sociales. TURING (1950)
  - Publica en Mind un trabajo titulado Computing Machinery and Intelligence que define el campo de inteligencia artificial y establece el paradigma de la ciencia cognitiva. Los psicólogos deben comenzar a trabajar buscando paralelos entre la estructura del cerebro humano y la del computador.
- HEBB (1960), HOLT (1964), BREGER y McGAUGH (1965)
  - Los intentos de convertir la psicología en una rama de la ciencia de los computadores han fracasado, pero han desembocado en un renacer de la psicología cognitiva.
- MAYER (1977), STERNBERG (1979)

- Énfasis en las operaciones cognitivas – símbolos y manipulación de símbolo – que forman parte de la inteligencia.
- GARDNER (1983,1993)
  - Insiste en la pluralidad del intelecto. Existen muchas capacidades humanas que pueden ser consideradas como inteligencias, porque son tan fundamentales como las que tradicionalmente detecta el test de CI.
- MAYER y SALOVEY (1990)
  - Acuñan el concepto de Inteligencia Emocional.
- GOLEMAN (1996)
  - Aparece el concepto de Cociente Emocional (EQ)

Según Salmerón Vilchez (2002), hacia la década de 1970 lo único que interesaba a los investigadores con relación al estudio de la inteligencia era la relevancia del componente cognitivo, debido a que en ese entorno lo más importante era la estructuración del test que permitieran medir el nivel de inteligencia de las personas, siendo muy subjetivos pues siempre dejaban algunos aspectos de lado, lo que los llevaba a ganarse el repudio de muchas personas. Esta reacción se vio fundamentada cuando en la década de los 80 Gardner en la obra Estructuras de la mente, afirmó que no existe una inteligencia única como se creía hasta ese momento, sino que las personas pueden ser muy brillantes en aspectos diferentes que hasta ese momento los test de evaluación meramente cognitiva no abordaban. Es en este contexto que nace la teoría de las inteligencias múltiples, Gardner (1989), donde se encuentran:

- Inteligencia académica: capacidad verbal y aptitud lógico matemática
- Inteligencia espacial
- Inteligencia kinestésica
- La inteligencia musical

- Las inteligencias interpersonales
- Las inteligencias intrapsíquica o intrapersonal

Contando con un enfoque mucho más amplio de las diversas inteligencias existentes, se da pie a un estudio más profundo de cada uno de ellas y toman mayor relevancia para ser consideradas en la valoración de las personas. Goleman, hizo referencia que el mismo Gardner cuando comenzó a hablar sobre inteligencias personales hacía referencia al manejo de las emociones, siento un visionario en ese momento de la ciencia que actualmente está teniendo una gran relevancia en diversos entornos.

Tradicionalmente se ha medido la inteligencia de las personas en función de la capacidad de las personas para resolver problemas, el grado de esa inteligencia se calcula de forma científica a través de los famosos test de coeficiente intelectual; de hecho, los expertos no comprendían por qué mientras el coeficiente de inteligencia resulta un elemento muy significativo en cuanto al rendimiento académico, no siempre es determinante en relación al desarrollo profesional y al éxito en la vida. (Londoño, 2009, p.25). Así mismo, las investigaciones realizadas en 1998 sugieren que un ejecutivo o profesional técnicamente eficiente con un alto CE (Coeficiente Emocional), es una persona que percibe más hábil, fácil y rápidamente que los demás los conflictos de gestión que tienen por resolverse. (Cooper. R & Sawaf. A, 1998, p. 11)

Está comprobado según investigaciones que la inteligencia emocional aporta cerca del 80% para el éxito en la vida, lo cual se ha vuelto un factor importante para lograr la satisfacción en el trabajo y por ende que la empresa sea efectiva en el logro de sus objetivos. (Sánchez, 2015)

Para interiorizar y comprender fácilmente el concepto de inteligencia emocional basta con notar como las personas que están motivadas son más productivas y apegadas al trabajo, esta realidad se traslada al

entorno educativo donde un alumno motivado comprende, retiene y aplica mejor los conocimientos si se encuentra motivado y sabe manejar las emociones.

Por lo descrito hasta ahora, el adecuado manejo de las emociones garantiza un mejor manejo como estudiantes y futuros profesionales, que aporta de manera positiva hacia una adecuada toma de decisiones. Como describe el Ministerio de Educación en la Guía para el Desarrollo de la capacidad de toma de decisiones, indica que la misma puede ser aprendida por todos y el proceso de la toma de decisión está basada en los valores y percepciones de aquel que toma la decisión.

Julio César Cárdenas Olaya en la Guía para el desarrollo de la capacidad de toma de decisiones (2006) indica que la toma de decisiones es una capacidad con el potencial de ser aprendida por todos, para lo cual cuenta con una metodología precisa sobre todo en el caso de abordar decisiones complejas cuya base es el sistema de valores y percepciones de quien decide. También puede entenderse como la capacidad para seleccionar una de variadas formas de intervención ante una situación.

Carvajal y Valencia (2016) consideran que la toma de decisiones se vincula con la solución de conflictos, la auto-regulación del aprendizaje, el desarrollo de la autonomía u otras situaciones. La toma de decisiones, pues, es la elección o desarrollo de un proceso frente a un problema del contexto.

### **1.3. Características del problema**

El concepto de Inteligencia Emocional (IE) es muy empleado actualmente, pero una gran cantidad de personas no comprenden el amplio sentido de este enfoque y mucho menos saben aplicarlo.

La primera parte del problema radica en que las personas no comprenden qué están sintiendo, o que emoción están experimentando

que las hace actuar de una manera u otra. Al no tener claro que experimentan difícilmente podrán tomar una decisión acorde a la situación que los deje satisfechos realmente, pues sólo a través del reconocimiento de las emociones podemos lograr un estado de tranquilidad.

Y la segunda parte del problema es que, una vez identificada la emoción no saben cómo comunicarla y en especial como deberían manejarla, lo que vuelve a poner a las personas en un estado de ansiedad y por lo tanto afectar en todos los aspectos de la vida, en este caso en particular en el desempeño académico.

### **Descripción de resultados del cuestionario**

**Población estudiada:** El cuestionario fue aplicado en la totalidad de la muestra estudiada, 38 estudiantes los cuales estaban divididos en 22 mujeres y 16 varones.

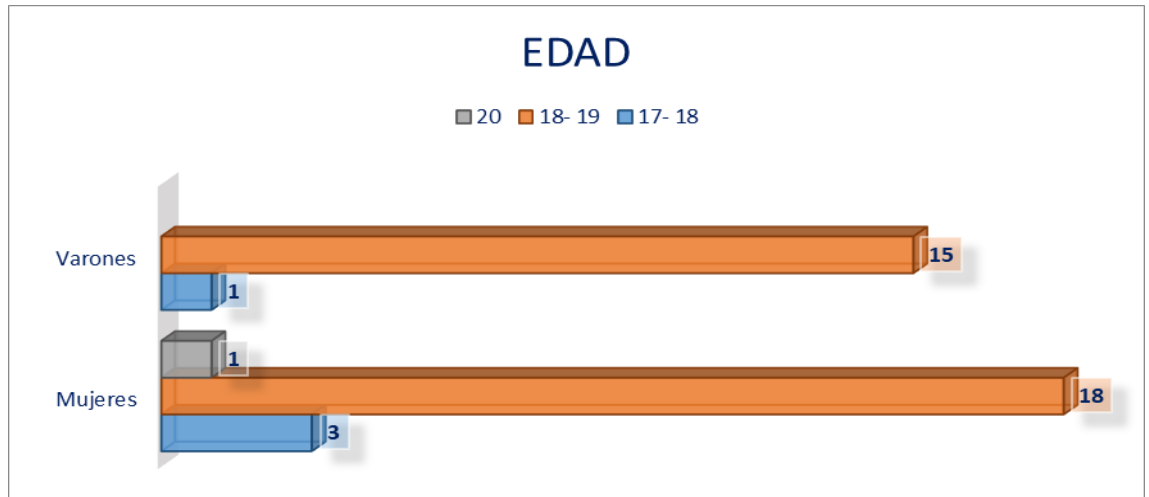
**Gráfico 1: Población Estudiada**



*Fuente: Elaboración propia*



**Gráfico 2: Edad de los participantes**

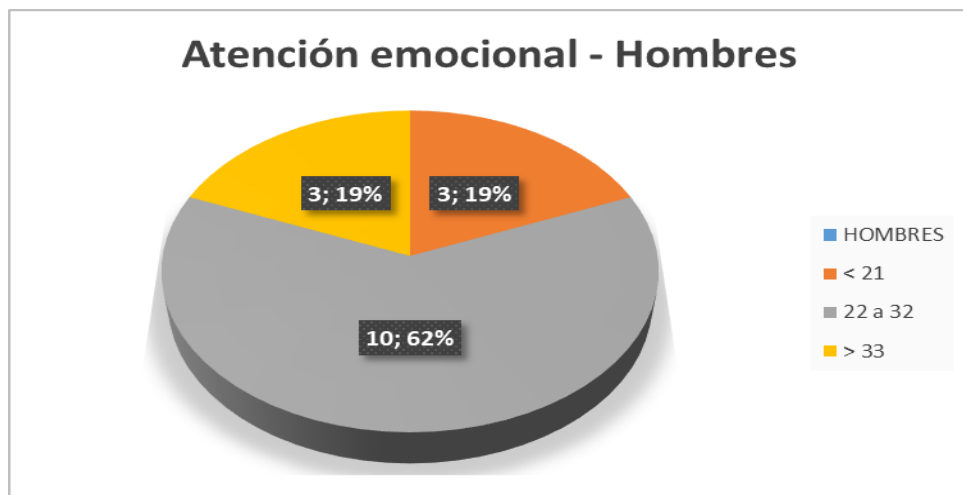


*Fuente: Elaboración propia*

**Resultados del cuestionario TMMS: 24 de Fernández-Berrocal y Extremera y Ramos (2004)**

- ✓ **Atención emocional:** En estos resultados se obtuvo lo siguiente:

**Gráfico3: Atención emocional - Hombres**



*Fuente: Elaboración propia*

En el caso de los varones, se encontró que tres jóvenes prestan demasiada atención y tres prestan muy poca atención, mientras que 10 de ellos brindan una atención adecuada.

**Gráfico 4: Atención emocional- mujeres**

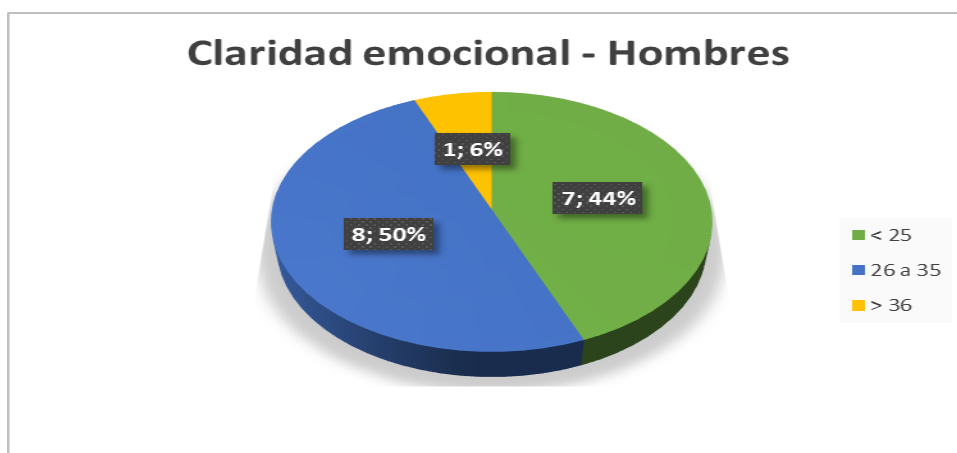


*Fuente: Elaboración propia*

En el caso de las mujeres, se encontró que 12 prestan demasiada atención y dos prestan muy poca atención, mientras que 8 de ellas brindan una atención adecuada.

- ✓ **Claridad emocional:** En estos resultados se obtuvo lo siguiente:

**Gráfico 5: Claridad emocional - Hombres**



*Fuente: Elaboración propia*

En el caso de los varones, se encontró que 7 jóvenes tienen un nivel básico de claridad emocional, 8 tienen una adecuada claridad emocional y 1 tiene una excelente claridad.

**Gráfico 6: Claridad Emocional – Mujeres**

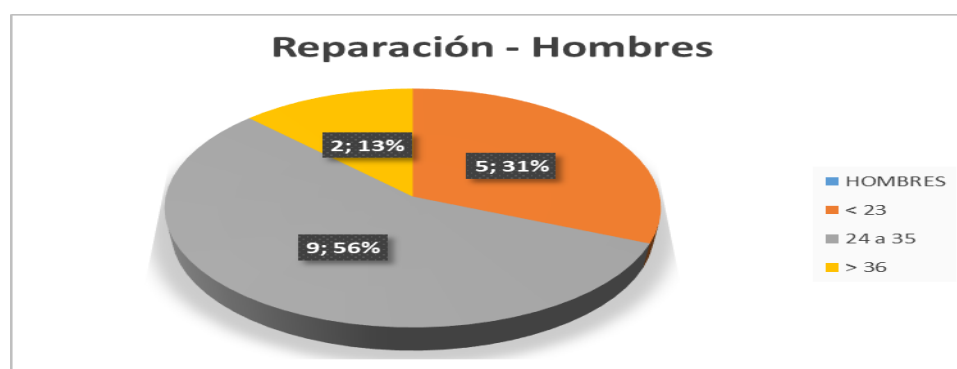


*Fuente: Elaboración propia*

En el caso de las mujeres, se encontró que 17 jóvenes tienen una adecuada claridad emocional, 4 tienen un nivel básico de claridad emocional y 1 tiene una excelente claridad.

- ✓ **Reparación:** Los resultados obtenidos en este punto son los siguientes:

**Gráfico 7: Reparación – Hombres**



*Fuente: Elaboración propia*

En el caso de los varones, se encontró que 5 jóvenes tienen un nivel básico de reparación emocional, 9 tienen una adecuada reparación emocional y 2 tiene una excelente reparación.

**Gráfico 8: Reparación – Mujeres**

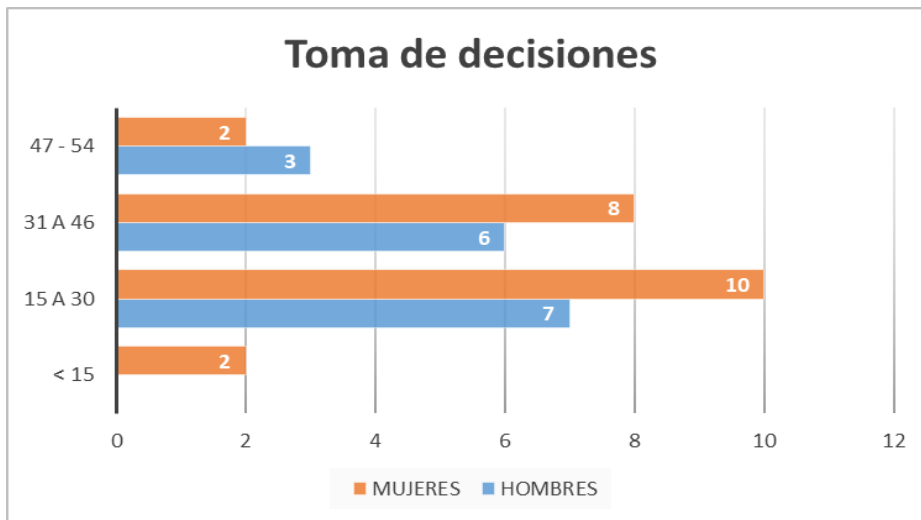


*Fuente: Elaboración propia*

En el caso de las mujeres, se encontró que 11 jóvenes tienen un nivel básico de reparación emocional, 8 tienen una adecuada reparación emocional y 3 tiene una excelente reparación.

**Resultados del Autoinforme sobre como afrontar la toma de decisiones**• Más de 30 puntos muestra una toma de decisiones adecuada.

**Gráfico 9: Toma de decisiones**



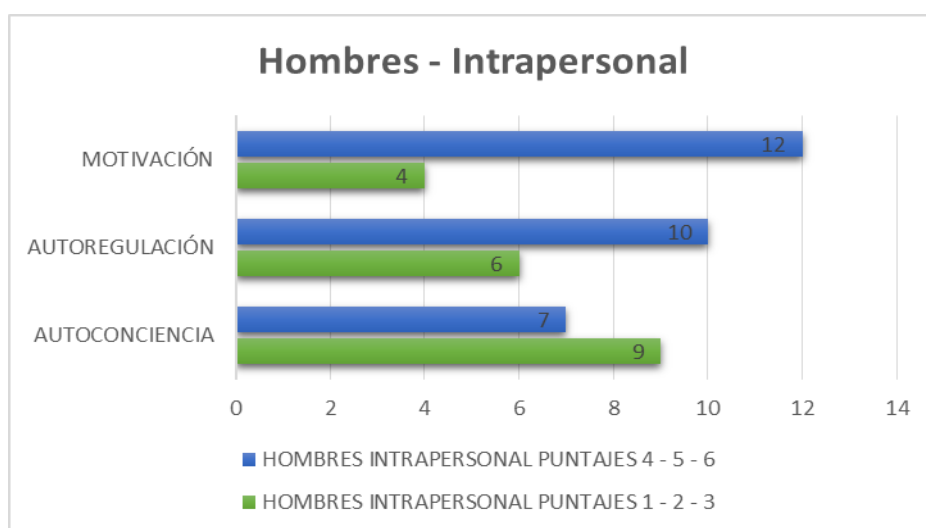
*Fuente: Elaboración propia*

En ésta gráfica podemos visualizar que 2 mujeres tienen muchos aspectos importantes que mejorar en cuanto al proceso de toma de decisiones, que 10 mujeres y 7 hombres tienen algunos aspectos que mejorar, que 8 mujeres y 6 hombres tienen una toma de decisión adecuada; y que 2 mujeres y 3 hombres llevan a cabo un proceso de toma de decisiones elaborado.

### **Resultados del cuestionario sobre dimensiones de Inteligencia Emocional**

Los resultados fueron los siguientes:

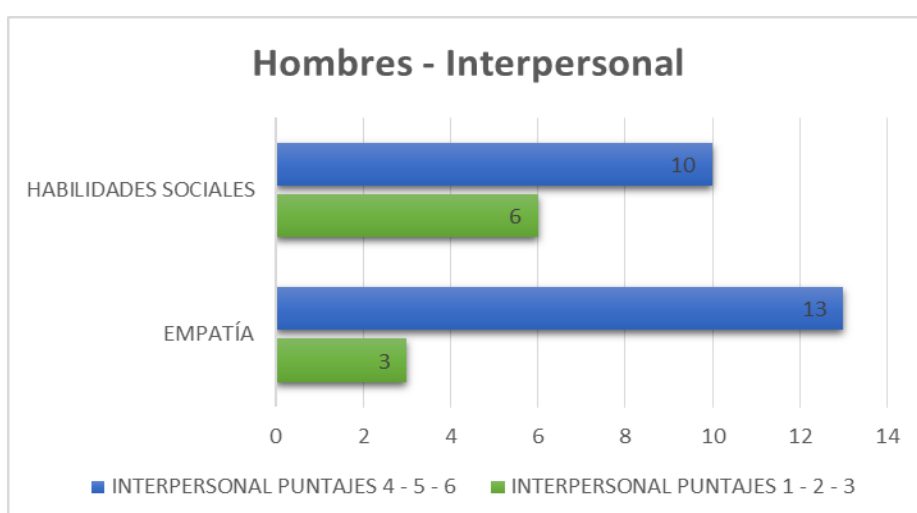
#### **Gráfico 10: Hombres – Intrapersonal**



*Fuente: Elaboración propia*

En este gráfico podemos observar que la capacidad que mejor han desarrollado los hombres a nivel intrapersonal es la motivación logrando desarrollar la capacidad en un mayor grado 12 alumnos y 4 en un menor grado, siguiéndola autoregulación con 10 en un mayor grado y 6 en un menor grado y en autoconciencia 7 en mayor grado y 9 en menor grado.

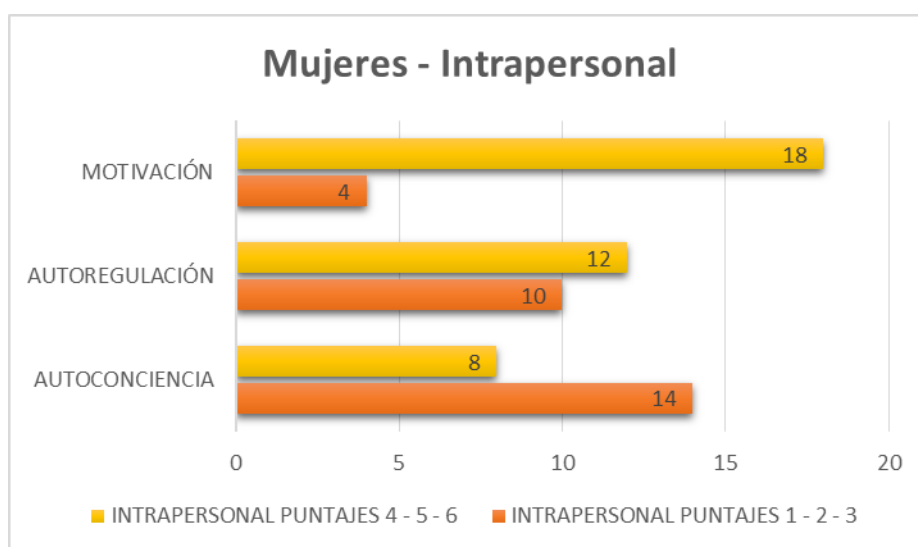
**Gráfico 11: Hombres – Interpersonal**



*Fuente: Elaboración propia*

En este gráfico podemos observar que la capacidad que mejor han desarrollado los hombres a nivel intrapersonal es la de empatía logrando 13 de ellos desarrollar la capacidad en un mayor grado y 3 en un menor grado, y con relación a habilidades sociales 10 de ellos lograron desarrollar la capacidad en un mayor grado y 6 en un menor grado.

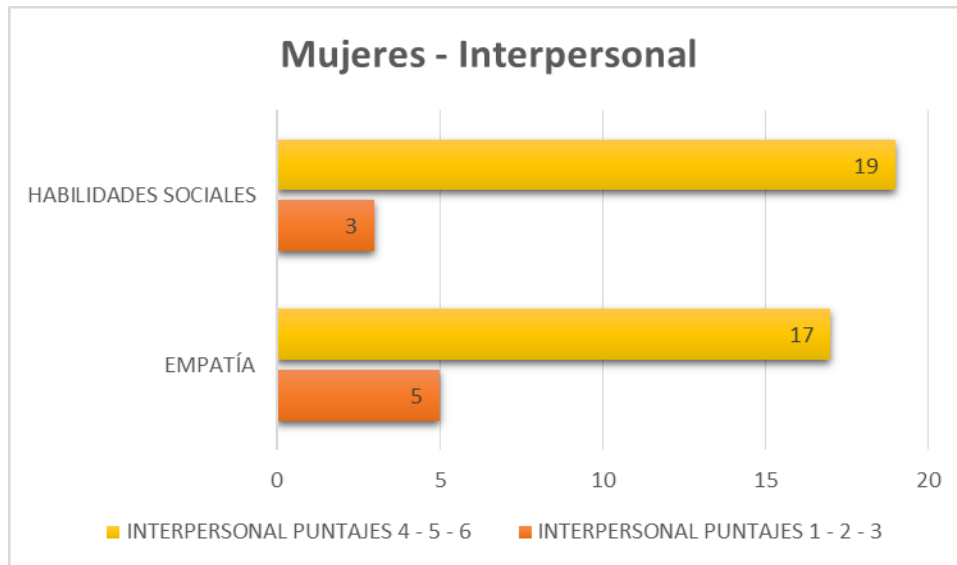
**Gráfico 12: Mujeres – Intrapersonal**



*Fuente: Elaboración propia*

En este gráfico podemos observar que la capacidad que mejor han desarrollado las mujeres a nivel intrapersonal es la motivación logrando desarrollar la capacidad en un mayor grado 18 alumnas y 4 en un menor grado, siguiéndola autoregulación con 12 en un mayor grado y 10 en un menor grado y en autoconciencia 8 en mayor grado y 14 en menor grado.

**Gráfico 13: Mujeres – Interpersonal**



*Fuente: Elaboración propia*

En este gráfico podemos observar que la capacidad que mejor han desarrollado las mujeres a nivel interpersonal es la de habilidades sociales logrando 19 de ellas desarrollar la capacidad en un mayor grado y 3 en un menor grado, y con relación a empatía 17 de ellas lograron desarrollar la capacidad en un mayor grado y 5 en un menor grado.

#### **1.4. Descripción de metodología empleada**

Para la evaluación de la influencia de la inteligencia emocional en la toma de decisiones de los estudiantes del IV ciclo de la carrera de Administración de Empresas de la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo, se utilizó el método cuasi experimental y se realizó lo siguiente.

- Se ejecutaron cinco talleres, divididos en 15 sesiones, uno por cada dimensión de la inteligencia emocional.



- En el primer taller se aplicó una encuesta introductoria para conocer el nivel de inteligencia emocional, test TMMS: 24 de Fernández-Berrocal y Extremera y Ramos (2004). Se trabajó la dimensión de Autoconocimiento.
- En el segundo taller se trabajó la dimensión de autorregulación y se trabajó con plastilinas para plasmar como se visualizaban a ellos mismos y debieron escoger algo que los definiera y les sirva de motivación para el futuro.
- En el tercer taller se trabajó la dimensión de la motivación y además se aplicó un cuestionario de autoevaluación para medir la percepción sobre como afrontan la toma de decisiones, el documento fue una adaptación del material sobre Toma de Decisiones de la Universidad de Cádiz.
- En el cuarto taller se trabajó la dimensión de empatía en la cual se realizó la dinámica Dominó de Sentimientos.
- Finalmente, en el quinto taller, donde trabajaron la dimensión de habilidades sociales se aplicó un último cuestionario donde se midieron las 5 dimensiones de la Inteligencia Emocional y se les planteó un caso donde deberían resolver en equipos de 5 una situación compleja, y debían tomar múltiples decisiones (Dinámica Misión de la NASA)

Los instrumentos aplicados antes y después de los talleres fueron tres:

- Resultados del cuestionario TMMS: 24 de Fernández – Berrocal y Extremera y Ramos (2004). 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
<b>Atención</b>	Soy capaz de <i>sentir y expresar</i> los sentimientos de forma adecuada
<b>Claridad</b>	<i>Comprendo bien</i> mis estados emocionales
<b>Reparación</b>	Soy capaz de <i>regular</i> los estados 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 la 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.

	<b>Puntuaciones</b> <i>Hombres</i>	<b>Puntuaciones</b> <i>Mujeres</i>
<b>Atención</b>	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

	<b>Puntuaciones</b> <i>Hombres</i>	<b>Puntuaciones</b> <i>Mujeres</i>
<b>Claridad</b>	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

	<b>Puntuaciones</b> <i>Hombres</i>	<b>Puntuaciones</b> <i>Mujeres</i>
<b>Reparación</b>	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

- El segundo fue el autoinforme sobre como afrontar la toma de decisiones. El cual es un cuestionario de autoevaluación donde los alumnos deberán seleccionar la opción que mejor se adapta a su forma de reaccionar ante diversas situaciones.

Éste es el cuestionario original, en la adaptación se hizo anónimo y se les dividió por sexo. La necesidad de mejorar en la toma de decisiones será tanto mayor cuanto menor sea la puntuación que has obtenido en a.

- Menos de 15 puntos indica que hay muchos e importantes aspectos que mejorar en tu toma de decisiones.
- Entre 15 y 30 puntos muestra que hay algunos aspectos que mejorar en la toma de decisiones.
- Más de 30 puntos muestra una toma de decisiones adecuada.
- Puntuaciones cercanas al 54 son características de las personas que llevan a cabo un proceso en las tomas de decisiones elaborado.
- El tercer instrumento estuvo relacionado a evaluar las Dimensiones de Inteligencia Emocional.

En la primera parte del instrumento el alumno debe evaluar y cuantificar su capacidad en el uso de la habilidad descrita. Se le trata de situar al alumno en situaciones reales para no distorsionar su juicio hacia una posición ideal de comportamiento sino aproximarlos a la realidad.

En la segunda parte se evalúan las respuestas de los estudiantes tabulando las respuestas y dividiéndolas en los cuadrantes en los que están identificadas emociones específicas:

#### INTRAPERSONAL

AUTOCONCIENCIA	CONTROL EMOCIONAL	AUTOMOTIVACION
1, 6, 11 ,12, 13, 14, 15, 17, 18, 19, 20, 21	1, 2, 3, 4, 5, 7, 9, 10, 13, 27	7, 22, 23, 25, 26, 27, 28

## INTERPERSONAL

RELACIONARSE BIEN	ASESORIA EMOCIONAL
8, 10, 16, 19, 20, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 42, 43, 44, 45	8, 10, 16, 18, 34, 35, 37, 38, 39, 40, 41, 44, 45

En la tercera parte se agrupan todas las respuestas obtenidas en un cuadro de doble entrada para poder generar una mejor observación del resultado:

INTRAPERSONAL		
APTITUD	PUNTAJES 1 - 2 - 3	PUNTAJES 4 - 5 - 6
Autoconciencia		
Control de las emociones		
Automotivación		
INTERPERSONAL		
APTITUD	PUNTAJES 1 - 2 - 3	PUNTAJES 4 - 5 - 6
Relacionarse bien		
Asesoría emocional		

## **CAPÍTULO II**

## **ENFOQUES TEÓRICOS DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL**

### **2.1. Pensamiento de Daniel Goleman**

Daniel Goleman es un psicólogo internacionalmente conocido que da conferencias con frecuencia a grupos profesionales, audiencias comerciales y campus universitarios. Como periodista científico, Goleman informó sobre el cerebro y las ciencias del comportamiento de The New York Times durante muchos años. El libro de 1995, Emotional Intelligence estuvo en la lista de best - sellers del New York Times durante año y medio, con más de 5,000,000 de copias en todo el mundo en 40 idiomas, y ha sido un éxito de ventas en muchos países. Además de otros libros sobre inteligencia emocional, Goleman ha escrito libros sobre temas como autoengaño, creatividad, transparencia, meditación, aprendizaje social y emocional, ecoliteracy y la crisis ecológica.

La Harvard Business Review llamó a la inteligencia emocional -que descuenta IQ como la única medida de las capacidades de uno- "una idea revolucionaria que rompe paradigmas" y eligió el artículo "What makes a Leader" como uno de los diez artículos "imprescindibles". La revista Emotional calificó a Intelligence Intelligence como uno de los 25 "libros de gestión empresarial más influyentes". The Financial Times, Wall Street Journal y Accenture Institute for Strategic Change han incluido a Goleman entre los pensadores de negocios más influyentes.

Goleman es cofundador de Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning ([www.casel.org](http://www.casel.org)), originalmente en Yale Child Studies Center y ahora en la Universidad de Illinois en Chicago. La misión de CASEL se centra en llevar programas basados en la evidencia en alfabetización emocional a escuelas de todo el mundo.

Actualmente codirige el Consorcio para la Investigación sobre Inteligencia Emocional en las Organizaciones ([www.eiconsortium.org](http://www.eiconsortium.org)) en

la Universidad de Rutgers. El consorcio fomenta asociaciones de investigación entre académicos académicos y profesionales sobre el papel que desempeña la inteligencia emocional en la excelencia.

Goleman es miembro de la junta del Mind & Life Institute, que fomenta diálogos y colaboraciones de investigación entre practicantes contemplativos y científicos. Goleman ha organizado una serie de intensas conversaciones entre el Dalai Lama y los científicos, que dieron como resultado los libros Emociones Saludables y Emociones Destructivas. Actualmente está editando un libro del diálogo más reciente sobre ecología, interdependencia y ética.

Goleman practica la meditación dzogchen, y es miembro de la junta directiva del Instituto Mind & Life. Ha organizado numerosas conversaciones entre el Dalai Lama y científicos de todos los países para tratar a fondo el tema de las emociones, lo que ha dado como resultado los libros Healthy Emotions y Destructive Emotions.

El libro más reciente, Liderazgo: el poder de la inteligencia emocional , ofrece un resumen actualizado del pensamiento sobre el liderazgo mediante la recopilación de extractos clave de libros por primera vez en un solo volumen con artículos de Harvard Business Review. Estos incluyen "¿Qué hace un líder?" y "Liderazgo que obtiene resultados".

El otro libro reciente de Goleman, El Cerebro e Inteligencia Emocional: Nuevas Perspectivas reúne hallazgos recientes de la investigación del cerebro y otras fuentes sobre temas que van desde la creatividad y el rendimiento óptimo, la conexión cerebro-cerebro en el liderazgo y cómo mejorar la inteligencia emocional en sí misma.

El libro de 2009 de Goleman Inteligencia ecológica: Cómo saber los impactos ocultos de lo que compramos puede cambiar Todo argumenta que las nuevas tecnologías de la información podrían crear



"transparencia radical", permitiéndonos conocer las consecuencias ambientales, sanitarias y sociales de lo que compramos. A medida que los compradores utilizan las comparaciones ecológicas en el punto de compra para orientar las compras, la participación en el mercado se desplazará para respaldar actualizaciones constantes e incrementales en la forma en que se fabrican los productos, mejorando para siempre cualquier cosa.

El trabajo de Goleman como periodista científico ha sido reconocido con muchos premios, incluido el Premio Washburn por el periodismo científico, un Lifetime Career Award de la American Psychological Association, y fue nombrado miembro de la Asociación Estadounidense para el Avance de la Ciencia en reconocimiento del comunicando ciencia al público en general.

**Obras:**

- Focus: The Hidden Driver of Excellence (2013) Harper Collins.
- Ecological Intelligence: How Knowing the Hidden Impacts of What We Buy Can Change Everything (2009) Broadway Business.
- Social Intelligence: The New Science of Social Relationships (2006) Bantam Books.
- Destructive Emotions: A Scientific Dialogue with the Dalai Lama (2003) Bantam Books.
- Primal Leadership: The Hidden Driver of Great Performance (2001) Co-authors: Boyatzis, Richard; McKee, Annie. Harvard Business School Press.
- The Emotionally Intelligent Workplace (2001) Jossey-Bass.
- Harvard Business Review on What Makes a Leader? (1998) Co-authors: Michael MacCoby, Thomas Davenport, John C. Beck, Dan Clampa, Michael Watkins. Harvard Business School Press.

- Working with Emotional Intelligence (1998) Bantam Books.
- Healing Emotions: Conversations with the Dalai Lama on Mindfulness, Emotions, and Health (1997) Shambhala.
- Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ (1996) Bantam Books. ISBN 978-0-553-38371-3
- Vital Lies, Simple Truths: The Psychology of Self Deception (1985) Bloomsbury Publishing.
- The Varieties of the Meditative Experience (1977) Irvington Publishers. ISBN 0-470-99191-7. Later republished as The Meditative Mind: The Varieties of Meditative Experience (1988) Tarcher.
- "The Brain and Emotional Intelligence: New Insights" (2011) More Than Sound.
- "Leadership: The Power of Emotional Intelligence - Selected Writings" (2011) More Than Sound.

## **2.2. Teoría de la Inteligencia Emocional**

La tesis primordial de este concepto se resume en que se necesita una nueva visión del estudio de la inteligencia humana, Extremera (2004), más allá de los aspectos cognitivos e intelectuales que resalte la importancia del uso y gestión del mundo emocional y social para comprender el curso de la vida de las personas. Goleman afirma que existen habilidades más importantes que la inteligencia académica a la hora de alcanzar un mayor bienestar laboral, personal, académico y social. Esta idea tuvo una gran resonancia en la opinión pública y, a juicio de autores como Epstein (1998), parte de la aceptación social y de la popularidad del término se debió principalmente a tres factores:

1. El cansancio provocado por la sobrevaloración del cociente intelectual (CI) a lo largo de todo el siglo XX, ya que había sido el indicador más utilizado para la selección de personal y recursos humanos.
2. La antipatía generalizada en la sociedad ante las personas que poseen un alto nivel intelectual, pero que carecen de habilidades sociales y emocionales.
3. El mal uso en el ámbito educativo de los resultados en los tests y evaluaciones de CI que pocas veces pronostican el éxito real que los alumnos tendrán una vez incorporados al mundo laboral, y que tampoco ayudan a predecir el bienestar y la felicidad en la vida.

Hasta finales de la década pasada y comienzos de la actual se empezaron a dar los primeros pasos firmes en la constatación empírica de los efectos que una buena IE puede ejercer sobre las personas. En general, los primeros trabajos se encaminaron a examinar el constructo de IE, se centraron en el desarrollo teórico de modelos y la creación de instrumentos de evaluación rigurosos (Mayer, Caruso y Salovey, 2000; Salovey, Woolery y Mayer, 2001).

En la actualidad, existe suficiente base teórica y se han desarrollado las herramientas necesarias para examinar de forma fiable la relación de este concepto con otras variables relevantes, tanto en experimentos de laboratorio como en estudios de campo. De hecho, la línea de investigación vigente se centra en establecer la utilidad de este nuevo constructo en diversas áreas vitales de las personas, con el objetivo de demostrar cómo la IE determina nuestros comportamientos y en qué áreas de nuestra vida influye más significativamente.

Aunque hay controversia entre la mayoría de autores, ya que discrepan en las habilidades que debe poseer una persona emocionalmente inteligente, todos están de acuerdo en que estos componentes de tipo

emocional, le hacen más fácil y feliz su vida (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004).

La falta de IE provoca o facilita la aparición en y entre los estudiantes, de ciertas carencias. Y estas se manifiestan en cuatro áreas fundamentales según los autores. De forma resumida, los problemas del contexto educativo asociados a bajos niveles de IE son:

1. Déficit en los niveles de bienestar y ajuste psicológico del alumnado.
2. Disminución en la cantidad y calidad de las relaciones interpersonales.
3. Descenso del rendimiento académico.
4. Aparición de conductas disruptivas y consumo de sustancias adictivas.

Extremera y Fernández-Berrocal (2004) recogen evidencias de que los alumnos emocionalmente inteligentes, como norma general, poseen mejores niveles de ajuste psicológico y bienestar emocional, presentan una mayor calidad y cantidad de redes interpersonales y de apoyo social, son menos propensos a realizar comportamientos disruptivos, agresivos o violentos; pueden llegar a obtener un mayor rendimiento escolar al enfrentarse a las situaciones de estrés con mayor facilidad y consumen menor cantidad de sustancias adictivas (p.ej. tabaco, alcohol, etc.). Y por ello, recomiendan que el fomento de la IE en clase, es una pieza clave para mejorar las estrategias de intervención psicopedagógica y, de ahí, la importancia de desarrollar habilidades emocionales en el aula. Afirman que, si queremos formar un individuo pleno y preparado para la sociedad del futuro, es ineludible educar a nuestros alumnos e hijos en el mundo afectivo y emocional, no solo de un modo individual sino integrando la IE dentro de un marco más amplio, junto con otros aspectos personales y sociales que también están relacionados con el éxito en el contexto educativo, como son las habilidades cognitivas y prácticas, el apoyo familiar, la motivación, las

expectativas, etc. Por ello, consideran que la IE es una dimensión que debe tenerse más en cuenta dentro del amplio abanico de variables que afectan o modulan el éxito de una persona y, con ello, el contexto escolar es el lugar idóneo para fomentar estas habilidades que contribuirán de forma positiva al bienestar personal y social del alumno.

En esta línea, Fernández, Palomero y Teruel (2009) propugnan que el objetivo prioritario y fundamental de la educación es conseguir un desarrollo integral, armónico y equilibrado de la personalidad de los niños, adolescentes y jóvenes, con lo que su implantación, ya en edades escolares, es una necesidad ineludible, y hacen suya la máxima, expresada por otros autores, de que la escuela además de enseñar a pensar debe enseñar a sentir.

### ***2.2.1. La emoción como facilitadora del pensamiento***

El Oxford English Dictionary define la emoción como “cualquier agitación y trastorno de la mente, el sentimiento, la pasión: cualquier estado mental vehemente o excitado” (Goleman, 2008; Rodríguez, 2012). Entonces, una emoción es un cambio interno pasajero que aparece en respuestas a los estímulos ambientales. “Las emociones ocurren en dos tipos de circunstancias. El primer tipo ocurre cuando el organismo procesa ciertos objetos o situaciones mediante uno de los dispositivos sensoriales, por ejemplo, cuando percibe un rostro. El segundo tipo ocurre cuando la mente de un organismo evoca en la memoria ciertos objetos y situaciones y las representa mediante imágenes en el proceso de pensamiento al recordar el rostro de una amiga y el hecho de que acaba de morir” (Rodríguez, 2012).

Las personas desconfiadas o que no saben bien del tema preguntan si realmente es necesario enseñar a los niños sobre las emociones, se preguntan si no surgen de una forma natural, y la respuesta es no, es como preguntar para que les enseñan a leer. Los niños vienen con cierta

información en las mentes, pero hay que enseñarles qué hacer con esa información, para que la puedan ocupar lo mejor posible. Una buena enseñanza de las emociones (reconociéndolas, desarrollándolas, controlándolas, manejándolas y expresándolas a través de ciertas técnicas) puede ser un buen comienzo para los niños preescolares para la vida que los espera, teniendo un buen desarrollo emocional, les abre muchos caminos (Rodríguez, 2012).

“La ciencia moderna ha demostrado la enorme importancia de las hormonas en el comportamiento emocional. Por ejemplo, si el organismo se ve sometido a un estado no común de tensión, las glándulas suprarrenales segregan una mayor cantidad de adrenalina, la cual es difundida por todo el cuerpo a través de la sangre” (Álvarez citado por Rodríguez, 2012).

“Pese a que el aprendizaje y la cultura alteran la expresión de las emociones otorgándoles nuevos significados, las emociones son procesos determinados biológicamente que dependen de dispositivos encefálicos dispuestos de manera innata y establecidos durante una dilatada historia evolutiva” (Damasio citado por Rodríguez, 2012).

La escuela brinda un paso de avance en el niño para alcanzar una mayor madurez emocional. Al existir una amplia variedad de acontecimientos, que pueden acarrear frustraciones, aspiraciones y triunfos, las posibilidades de madurez emocional se amplían.

El hogar es indispensable para el desarrollo emocional del niño, pues brinda las pautas de conducta, que luego el niño repetirá a lo largo de la vida.

Para Rodríguez (2012), las emociones permiten a los seres humanos tener en cuenta la información relevante, facilitan la toma de decisiones, así como el cambio de perspectiva y, en ocasiones, determinan la forma en la que se enfrentan los problemas. Aquí surge una interrogante ¿Los preescolares toman en cuenta las emociones al momento de tomar

decisiones? Se sabe que los niños de 4 a 5 años no razonan mucho antes de tomar algunas decisiones, solamente reaccionan y hacen las cosas.

#### *2.2.1.1. Emoción y razón*

Muchas son las referencias y estudios que podemos encontrar en la literatura, sobre todo en este último siglo, sobre la inteligencia; pero, a pesar de las innumerables definiciones y teorías aportadas desde los distintos investigadores, todavía no se ha llegado a una definición aceptada y consensuada por todos (Sternberg, 2000). Desde que Alfredo Binet en 1905, desarrollara el primer test de inteligencia cuya finalidad era la de predecir qué alumnos de las escuelas de primaria de París tendrían éxito en sus estudios y cuáles fracasarían hasta las nuevas teorías de Sternberg y Gardner, se han sucedido distintas concepciones acerca de la inteligencia, la mayoría de las cuales pueden considerarse complementarias.

Las nuevas concepciones presentan una nueva perspectiva de la inteligencia que de alguna manera critica o considera incompleta la definición de la inteligencia psicométrica tradicional, que toma como medida de la inteligencia únicamente el Cociente Intelectual, perdiendo de alguna manera la relevancia concedida hasta ahora. Sternberg (2000) ha contribuido a esta nueva concepción, adoptando una visión multidimensional de la inteligencia, en la que distingue varios tipos de talentos o inteligencias relativamente distintas e interdependientes: la analítica, la práctica y la creativa. Para estos autores hay diversas formas de ser inteligente, y en cuanto a los test, considera que estos sólo miden un tipo de inteligencia y habría que ir más allá del cociente intelectual, es decir, más allá de la inteligencia analítica para identificar a personas inteligentes con pronóstico de resultados favorables en la vida, debido a que la inteligencia analítica no es suficiente para desempeñarse de manera exitosa en el mundo real (Sternberg, 2001).

Otros autores como Gardner (1983) también adoptan un enfoque sobre la inteligencia que pretende ir más allá de la visión actual, planteando un enfoque del pensamiento humano más amplio y completo en el que se tienen en cuenta

un amplio abanico de inteligencias. Encontramos entre ellas la Inteligencia musical, la Inteligencia cinestésico-corporal, la Inteligencia lógico-matemática, la Inteligencia lingüística, la Inteligencia espacial, la Inteligencia interpersonal y la Inteligencia intrapersonal. Podemos entender que estas dos últimas son y estarían dentro de los que autores como Salovey y Mayer denominarían la Inteligencia Emocional. Salovey y Mayer publicaron un artículo en 1990, en el que apareció por primera vez el término “Inteligencia Emocional”, que se definía como “la capacidad para supervisar los sentimientos y las emociones de uno/a mismo/a y de los demás, de discriminar entre ellos y de usar esta información para la orientación de la acción y el pensamiento propios” (Salovey y Mayer, 1990, p.189). Pero no fue hasta 1995 cuando emergió y llegó a toda la sociedad, tras la publicación del best-seller “La inteligencia emocional”, del psicólogo y periodista Daniel Goleman, quien destacaba la relevancia de la inteligencia emocional por encima del CI, para alcanzar el éxito tanto profesional como personal (Goleman, 1995). Bajo la denominación de inteligencia emocional se encuentran dos concepciones diferentes, sino contrapuestas, (Bar-On, 2000; Mayer, Salovey y Caruso, 2000). Una conceptualización amplia, que considera la inteligencia emocional como una combinación de atributos estrechamente relacionados con la personalidad, que es distinta del CI, y está relacionada con competencias ligadas al logro académico y profesional (Bar-On, 2000); y otra conceptualización, más restrictiva en la que se considera como capacidad para percibir y entender información emocional (Mayer, 2003). Como señalan autores como Pérez, Petrides y Furnham (2005) nos encontramos ante dos realidades diferenciadas, una que considera la IE como una habilidad y otra como un rasgo de personalidad. Partiendo de esta dualidad, cada una de ellas presenta unos factores y unos instrumentos de evaluación diferenciados.

Vela (2004) obtuvo resultados semejantes con estudiantes estadounidenses, se produjo una correlación significativa entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico, además la inteligencia emocional contribuyó a predecir el rendimiento más allá de lo que lo hizo un test estandarizado de logro, empleado para la admisión de los estudiantes. Resultados similares a los obtenidos por Sternberg (2004) empleando medidas de inteligencia práctica.



Partimos de la consideración de que la inteligencia emocional está referida a la habilidad de reconocer los significados de las emociones, razonar y resolver problemas basándose en ellas, adoptando así un carácter cognitivo, de acuerdo con autores como Salovey y Mayer (1990), Mayer y Salovey (1997). Esta conceptualización destaca el papel del procesamiento emocional de la información, adoptando un enfoque más cognitivo, que lo diferencia de otras consideraciones, como la del modelo mixto (Bar-On, 2000; Goleman, 1998), que definen la inteligencia emocional como un conjunto de rasgos de personalidad. Para Mayer y Salovey (1997) la inteligencia emocional es: “la habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones proviniendo un crecimiento emocional e intelectual” (Mayer y Salovey, 1997). Estas habilidades, siguen una secuencia desde los procesos psicológicos más básicos hasta los más complejos: 1. Percepción, evaluación y expresión de las emociones: Se refiere al grado en el que las personas son capaces de identificar sus estados emocionales y el de los demás, atendiendo a aspectos físicos y cognitivos. La capacidad de expresar las emociones y sentimientos percibidos en uno mismo y en los demás, de forma correcta y en el momento adecuado. Y la facultad para reconocer la sinceridad de las emociones expresadas por los demás. 2. La habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento: Las emociones actúan sobre el modo de procesar la información, modelan el pensamiento dirigiendo la atención hacia aquella información más significativa e importante para el sujeto, que posteriormente podrá desembocar en un tipo u otro de acción más o menos creativo y/o eficaz. 3. La habilidad para comprender emociones: Esta habilidad corresponde al conocimiento emocional, por medio del cual comprendemos, sustentamos y etiquetamos las emociones. 4. La habilidad para regular las emociones: Tras identificar y comprender las emociones, se trata de desarrollar la capacidad de regularlas, encontrando la información que éstas nos proporcionan para poder reflexionar sobre las propias y las de los otros, con el fin de adquirir la capacidad de controlarlas, permitiendo que las agradables se mantengan o aumenten y minimizando o

moderando las desagradables (Caruso, 2005). Estos autores, junto con Caruso, siguen matizando el concepto de inteligencia emocional, desde el razonamiento, definiéndola como “la capacidad para procesar la información emocional con exactitud y eficacia, incluyéndose la capacidad para percibir, asimilar, comprender y regular las emociones” (Mayer, Salovey y Caruso, 2000).

### ***2.2.2. Definiciones sobre las dimensiones de la inteligencia emocional***

#### **Autoconocimiento**

(Gascón, 2009) El autoconocimiento es la raíz de todo conocimiento. En unicidad, raíz y emergencia componen e interesan a la razón. Puesto que el ser humano es racional, debería estar motivado por el cultivo de su pensamiento, pero sobre todo de su tramo radical, tanto más cuanto mayor sea el porte de lo que sobresale, cuanto más próxima nos quede la cornisa, cuanto más incierta sea la de ambulante trayectoria humana. Desde la práctica didáctica, el autoconocimiento es un tema simultáneamente transversal y radical a cualquier otro ámbito que se pueda aprender, investigar o comunicar. Por eso entiendo que una enseñanza de la que pueda obtenerse dominio cognoscitivo es eficaz; una educación que favorezca la realización de aprendizajes significativos y creativos es sin duda fértil; pero una didáctica que adopte al autoconocimiento como referente formativo siempre puede ser más útil para conocer y ser mejor.

#### **Autorregulación**

La autorregulación se refiere a la capacidad de gestionar o de encauzar las emociones debidamente. El verdadero desafío para la autorregulación surge ante las situaciones y emociones no deseadas, cuando hablamos de Autorregulación, el primer paso se inicia en la Auto-conciencia; en saber cómo funcionamos y cómo somos. Por ejemplo, para que en situaciones conflictivas seamos capaces de regular

nuestra agresividad, antes debemos reconocernos como personas con un determinado grado de agresividad, aunque no nos guste. Si no sucede así, es más fácil que lleguemos a perder el control. Si recurrimos a “controlar” las emociones a base de contener, estamos bloqueando la expresión de éstas, y negando su permiso y derecho a aparecer. Si esta respuesta es habitual y repetida, con el tiempo esta expresión será desviada por medio de otra conducta o reacción. Es cierto que en ocasiones será necesario saber “controlar” la expresión inadecuada de la emoción, pero para llegar a esa capacidad, primeramente, se ha de trabajar esa habilidad, además de reconocer las tendencias y cualidades de uno mismo.

### **Motivación**

(Chiavenato, 2009) La motivación es el concepto más vinculado con la perspectiva microscópica del Comportamiento Organizacional. A pesar de la enorme importancia de la motivación resulta difícil definirla con pocas palabras y no existe consenso al respecto, lo que hace aún más difícil aplicar sus conceptos en el quehacer diario de las organizaciones. Por lo general, se utilizan términos como necesidades, deseos, voluntad, metas, objetivos, impulsos, motivos e incentivos. La palabra motivación proviene del latín moveré, que significa mover. Expresa que la Motivación es un proceso psicológico básico. Junto con la percepción, las actitudes, la personalidad y el aprendizaje, es uno de los elementos más importantes para comprender el entorno.

### **Empatía**

(Moya-Albiol, 2009) Entendemos por empatía la capacidad para experimentar de forma vicaria los estados emocionales de otros, siendo crucial en muchas formas de interacción social adaptativa. Tiene dos componentes: uno cognitivo, muy relacionado con la capacidad para abstraer los procesos mentales de otras personas, y otro emocional, que sería la reacción ante el estado emocional de otra persona. El desarrollo

de las técnicas de neuroimagen ha hecho posible que se avance en el conocimiento de los circuitos neuronales implicados en la empatía mediante la utilización de diversas estrategias en el laboratorio. Los principales estudios se han centrado en la presentación de estímulos, entre los que hemos diferenciado los emocionales, los de expresión de asco, los somato sensoriales y los dolorosos, así como en el análisis de la relación entre empatía y perdón.

### **Habilidades Sociales**

(Elia, 2005) Se define como el conjunto de hábitos, en nuestras conductas pero también en nuestros pensamientos y emociones, que nos permiten comunicarnos con los demás en forma eficaz, mantener relaciones interpersonales satisfactorias, sentirnos bien al relacionarnos con otras personas y conseguir que los demás no nos impidan lograr nuestros objetivos. Son pautas de pensamientos, emociones, conductas, que nos permiten relacionarnos en forma tal que consigamos un máximo de beneficio y un mínimo de consecuencias negativas, tanto a corto y largo plazo.

#### ***2.2.3. Tratamiento de las emociones***

##### **Comprensión y análisis**

La capacidad para etiquetar las distintas emociones, entender las relaciones existentes entre las mismas y las diferentes situaciones a las que obedecen, así como la comprensión de emociones complejas y de la transición en preescolares, estos saben etiquetar las diferentes emociones, pero no entienden, no comprenden las relaciones entre ellas (Rodríguez, 2012).

Regulaciones de las emociones promoviendo el crecimiento emocional e intelectual

La habilidad para estar abierto tanto a los estados emocionales positivos como a los negativos como única vía para el entendimiento y la destreza para regular las emociones propias y las de los demás sin minimizarlas o

extremarlas (Rodríguez, 2012). Esta dimensión tiene dos partes que se pueden relacionar con preescolares que es que ellos no saben regular las propias emociones pero hay una gran mayoría que sí sabe regular y hasta minimizar las emociones de los otros, a lo mejor inconscientemente pero lo hacen.

### **Características de la competencia emocional**

De acuerdo a la definición de Bisquerra (2003, p. 22), la competencia emocional es “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales”.

En la competencia emocional se despliega la capacidad de autorreflexión (inteligencia intrapersonal), de identificar y regular las emociones, así como reconocer los sentimientos y pensamientos de otros (inteligencia interpersonal).

Con la perspectiva de favorecer una educación emocional, Bisquerra (2003) desarrolla una teorización sobre las características de la competencia emocional, la cual se describe textualmente:

#### **a. Conciencia emocional**

Capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado.

##### ***Toma de conciencia de las propias emociones***

Capacidad para percibir con precisión los propios sentimientos y emociones; identificarlos y etiquetarlos. Esto incluye la posibilidad de estar experimentando emociones múltiples. A niveles de mayor madurez, conciencia de que uno puede no ser consciente de los propios sentimientos debido a inatención selectiva o dinámicas inconscientes.

### ***Dar nombre a las propias emociones***

Habilidad para utilizar el vocabulario emocional y los términos expresivos habitualmente disponibles en una cultura para etiquetar las propias emociones.

### ***Comprensión de las emociones de los demás***

Capacidad para percibir con precisión las emociones y perspectivas de los demás. Saber servirse de las claves situacionales y expresivas (comunicación verbal y no verbal) que tienen un cierto grado de consenso cultural para el significado emocional. Capacidad para implicarse empáticamente en las experiencias emocionales de los demás.

## **b. Regulación emocional**

Capacidad para manejar las emociones de forma apropiada. Supone tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento; tener buenas estrategias de afrontamiento; capacidad para autogenerarse emociones positivas, etc.

### ***Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento***

Los estados emocionales inciden en el comportamiento y éstos en la emoción; ambos pueden regularse por la cognición (razonamiento, conciencia ).

### ***Expresión emocional***

Capacidad para expresar las emociones de forma apropiada. Habilidad para comprender que el estado emocional interno no necesita corresponder con la expresión externa, tanto en uno mismo como en los demás. En niveles de mayor madurez, comprensión de que la propia expresión emocional puede impactar en otros, y tener esto en cuenta en la forma presentarse a sí mismo.

### ***Capacidad para la regulación emocional***

Los propios sentimientos y emociones, deben ser regulados. Esto incluye autocontrol de la impulsividad (ira, violencia, comportamientos de riesgo) y tolerancia a la frustración para prevenir estados emocionales negativos (estrés, ansiedad, depresión), entre otros aspectos.

### ***Habilidades de afrontamiento***

Habilidad para afrontar emociones negativas mediante la utilización de estrategias de auto-regulación que mejoren la intensidad y la duración de tales estados emocionales.

### ***Competencia para auto-generar emociones positivas***

Capacidad para experimentar de forma voluntaria y consciente emociones positivas (alegría, amor, humor, fluir) y disfrutar de la vida. Capacidad para auto-gestionar su propio bienestar subjetivo para una mejor calidad de vida.

## **c. Autonomía personal (autogestión)**

Dentro de la autonomía personal se incluyen un conjunto de características relacionadas con la autogestión personal, entre las que se encuentran la autoestima, actitud positiva ante la vida, responsabilidad, capacidad para analizar críticamente las normas sociales, la capacidad para buscar ayuda y recursos, así como la autoeficacia emocional.

### ***Autoestima***

Tener una imagen positiva de sí mismo; estar satisfecho de sí mismo; mantener buenas relaciones consigo mismo.

### ***Automotivación***

Capacidad de automotivarse e implicarse emocionalmente en actividades diversas de la vida personal, social, profesional, de tiempo libre, etc.

### ***Actitud positiva***

Capacidad para automotivarse y tener una actitud positiva ante la vida. Sentido constructivo del yo (*self*) y de la sociedad; sentirse optimista y potente (*empowered*) al afrontar los retos diarios; intención de ser bueno, justo, caritativo y compasivo.

### ***Responsabilidad***

Intención de implicarse en comportamientos seguros, saludables y éticos. Asumir la responsabilidad en la toma de decisiones.

### ***Análisis crítico de normas sociales***

Capacidad para evaluar críticamente los mensajes sociales, culturales y de los *mass media*, relativos a normas sociales y comportamientos personales. ***Buscar ayuda y recursos***

Capacidad para identificar la necesidad de apoyo y asistencia y saber acceder a los recursos disponibles apropiados.

### ***Auto-eficacia emocional***

Capacidad de auto-eficacia emocional: el individuo se ve a sí mismo que se siente como se quiere sentir. Es decir, la auto-eficacia emocional significa que uno acepta su propia experiencia emocional, tanto si es única y excéntrica como si es culturalmente convencional, y esta aceptación está de acuerdo con las creencias del individuo sobre lo que constituye un balance emocional deseable. En esencia, uno vive de acuerdo con su «teoría personal sobre las emociones» cuando demuestra auto-eficacia emocional que está en consonancia con los propios valores morales.



### ***Inteligencia interpersonal***

La inteligencia interpersonal es la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas. Esto implica dominar las habilidades sociales, capacidad para la comunicación efectiva, respeto, actitudes pro-sociales, asertividad.

#### ***Dominar las habilidades sociales básicas***

Escuchar, saludar, despedirse, dar las gracias, pedir un favor, pedir disculpas, actitud dialogante, entre otras.

#### ***Respeto por los demás***

Intención de aceptar y apreciar las diferencias individuales y grupales, y valorar los derechos de todas las personas.

#### ***Comunicación receptiva***

Capacidad para atender a los demás tanto en la comunicación verbal como no verbal para recibir los mensajes con precisión.

#### ***Comunicación expresiva***

Capacidad para iniciar y mantener conversaciones, expresar los propios pensamientos y sentimientos con claridad, tanto en comunicación verbal como no verbal, y demostrar a los demás que han sido bien comprendidos.

#### ***Compartir emociones***

Conciencia de que la estructura y naturaleza de las relaciones vienen en parte definidas por: a) el grado de inmediatez emocional o sinceridad expresiva; y b) el grado de reciprocidad o simetría en la relación. De esta forma, la intimidad madura viene en parte definida por el compartir emociones sinceras, mientras que una relación padre-hijo puede compartir emociones sinceras de forma asimétrica.

### ***Comportamiento pro-social y cooperación***

Capacidad para aguardar turno; compartir en situaciones diádicas y de grupo; mantener actitudes de amabilidad y respeto a los demás.

### ***Asertividad***

Mantener un comportamiento equilibrado, entre la agresividad y la pasividad; esto implica la capacidad para decir «no» claramente y mantenerlo, para evitar situaciones en las cuales uno puede verse presionado, y demorar actuar en situaciones de presión hasta sentirse adecuadamente preparado. Capacidad para defender y expresar los propios derechos, opiniones y sentimientos.

## **d. Habilidades de vida y bienestar**

Capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables de solución de problemas personales, familiares, profesionales y sociales. Todo ello de cara a potenciar el bienestar personal y social.

### ***Identificación de problemas***

Capacidad para identificar situaciones que requieren una solución o decisión y evaluar riesgos, barreras y recursos.

### ***Fijar objetivos adaptativos***

Capacidad para fijar objetivos positivos y realistas.

### ***Solución de conflictos***

Capacidad para afrontar conflictos sociales y problemas interpersonales, aportando soluciones positivas e informadas a los problemas.

### ***Negociación***

Capacidad para resolver conflictos en paz, considerando la perspectiva y los sentimientos de los demás.

### ***Bienestar subjetivo***

Capacidad para gozar de forma consciente de bienestar subjetivo y procurar transmitirlo a las personas con las que se interactúa.

### ***Fluir***

Capacidad para generar experiencias óptimas en la vida profesional, y social.

## ***2.2.4. Modelos de inteligencia emocional***

### ***2.2.4.1. Teorías sobre la emoción***

Según James (1988, citado por Rodríguez, 2012), los sentimientos y la conducta apropiados a las emociones, son reacciones dadas desde el nacimiento. Por ejemplo: planteaba que el miedo era una reacción innata a determinados ruidos, hombres extraños, animales extraños, oscuridad y sitios altos. Como también la vergüenza, hay ciertas situaciones que hacen que a los niños les de vergüenza, como por ejemplo, orinarse, hablar en público, que lo descubran mintiendo, que los padres muestren fotos donde salen pequeños y desnudos.

El siguiente paso para clasificar la naturaleza de las emociones viene dado por otra escuela psicológica, la llamada escuela cognoscitiva, y tuvo que ver con los aspectos del conocimiento implicados en las emociones. Stanley Schachter (1988, citado por Rodríguez, 2012), postuló que para experimentar una emoción solo es necesario un estado general de excitación visceral.

### ***2.2.4.2. Modelo de inteligencia emocional de Salovey y Mayer***

Los trabajos de investigación realizados apoyan la existencia de una IE que es considerada como una habilidad mental distinta de la inteligencia estándar, analítica (Mayer, Salovey & Caruso, 2000, citados por Fernández-Berrocal & Ruiz, 2008). La visión de los modelos mixtos es

más general y algo más difusa, ya que los modelos se centran en rasgos estables de comportamiento y en variables de personalidad (empatía, asertividad, impulsividad, etc.). “La habilidad de percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento, la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual.” (Mayer & Salovey, 1997, citados por Fernández-Berrocal y Ruiz, 2008).

#### *2.2.4.3. Goldie y la estructura narrativa de la emoción*

Peter Goldie, en el libro *The emotions*, a propósito de la distinción entre emociones, estados de ánimo y rasgos de carácter. El punto de arranque de esta discusión lo constituye la sofisticada, a la vez profunda, manera de entender las emociones que Goldie expone y elabora. Para este autor, las emociones adquieren toda la significación cuando la vemos como elementos integrantes de una estructura narrativa. En dicha estructura los sucesos y las disposiciones se relacionan los unos con las otras, además de con otros aspectos de la vida de las personas (Grimaltós, Pacho, Hookway, Moya, & Acero, 2005).

La estructura narrativa es, pues, algo eminentemente complejo: “(...) conlleva episodios de experiencia emocional, incluyendo percepciones, pensamientos, y sentires (y sentimientos) de varias clases, y cambios corporales, a tener otros pensamientos y sentires, y a comportarse de ciertas maneras”. Las emociones, sostiene Goldie, son complejas, episódicas, dinámicas y estructuradas. Esta novedosa forma de abordar el estudio de las emociones nos fuerza a cambiar el método del análisis utilizado hasta el momento. La emoción, es decir, el suceso emocional, pasa a entenderse como un episodio con una historia en la que de forma cambiante se suceden experiencias, pensamientos, sentires, ejercicios de disposiciones y demás.

Una emoción es, ciertamente un suceso, pero un suceso que se despliega en el tiempo y que, en función de las conexiones con las situaciones en las que el sujeto se halle y otras experiencias y disposiciones, va adquiriendo uno y otro sentido.

#### *2.2.4.4. Marcos teóricos de la educación emocional*

### **Educación emocional**

Cuando se habla de educación tradicionalmente uno piensa en el desarrollo del intelecto, olvidando completamente lo emocional. A pesar de eso siempre se ha planteado la intención de una educación emocional, como un complemento perfecto entre lo intelectual y lo emocional. Es extraño pensar que la educación se forma de relaciones interpersonales y hablar de relaciones implica estar empapado de diferentes emociones, entonces la interrogante es ¿Por qué han dejado de lado la parte emocional de la educación?

Bisquerra (por Rodríguez, 2012) define la educación emocional como: Un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral. Para ello se propone el también en los hogares familiares ayudaría mucho para que tuvieran un mejor desarrollo de las emociones y poder tener una mejor calidad de vida

Los fundamentos de la educación emocional se encuentran en las aportaciones de la pedagogía, la psicología y la neurociencia.

→ Aportes de la pedagogía: muchos pensadores a lo largo de la historia han insistido en la importancia de la educación afectiva. De tal manera que pedagogos como Pestalozzi, Montessori, Freinet, Freire, Simón Rodríguez y Prieto Figueroa han insistido en la importancia de integrar lo cognitivo y lo afectivo en el proceso educativo.

→ Aportes de las teorías de las emociones: Los aportes más contemporáneos en las teorías de las emociones de Arnold (1970), Fridja (1988), Lazarus(1991), entre otros, han permitido penetrar en la comprensión de la complejidad de las emociones y de los procesos emocionales.

→ La psicología humanista: aunque han sido numerosas las contribuciones a la psicología humanista, destacan los aportes de Maslow (1982) y Rogers (1977,1978), quienes señalan que una de las metas de la educación es satisfacer las necesidades psicológicas básicas, ya que no puede alcanzarse la autorrealización mientras no sean satisfechos las necesidades de seguridad, pertenencia, dignidad, amor, respeto y estima.

→ La teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1995) hace un significativo aporte a la educación al integrar los estudios de la mente y del cerebro, corroborando que la mayoría de las personas posee un gran espectro de inteligencias.

→ El concepto de inteligencia emocional: Salovey y Mayer(1990) y Goleman (1996) han profundizado y difundido el concepto de inteligencia emocional, así como destacado la importancia en la educación integral del individuo. Se resalta la modificabilidad de la inteligencia emocional en el sentido de que a diferencia de lo que ocurre con el cociente intelectual, la inteligencia emocional puede mejorar a lo largo de la vida. Goldie (2002) sostiene que la idea esencial es que nuestras emociones pueden educarse: se puede enseñar a reconocer las emociones y se puede aprender a controlarlas.

→ Aportes de la neurociencia: desde el campo de la neurociencia, destacan las contribuciones de Mclean(1993), Le Doux (1999) y Damasio (1994) que han permitido profundizar el conocimiento acerca de la estructura del cerebro y del funcionamiento, contribuyendo a la construcción del concepto de cerebro emocional (Vivas, 2003).

## **Contextos de aplicación de la educación emocional**

Rodríguez (2012) señala que se aplica principalmente en el contexto familiar a través de interacciones entre los padres y los niños mediante el modelo que dan los adultos y personas significativas. También los padres deben enseñar a los niños a primero reconocer lo que les está pasando (sintiendo), luego a etiquetar y, por último, a cómo manejar ciertas situaciones intensas. En segundo plano, está el contexto comunitario, en donde estamos en constante relación con diferentes personas y como consecuencia se puede tener buenas o malas experiencias. Finalmente, en tercer plano está el contexto curricular, en el que son importantes los siguientes puntos: el diseño curricular, el rol del maestro, los compromisos de la profesión docente y el papel de las instituciones educativas.

## **Beneficios de la Inteligencia emocional (IE)**

La literatura más reciente ha mostrado que las carencias en las habilidades de inteligencia emocional afectan a los estudiantes dentro y fuera del contexto escolar. Existen cuatro áreas fundamentales en las que una falta de IE provoca o facilita la aparición de problemas de conducta entre los estudiantes:

- Inteligencia emocional y las relaciones interpersonales
- Inteligencia emocional y bienestar psicológico
- Inteligencia emocional y rendimiento académico
- Inteligencia emocional y la aparición de conductas disruptivas

## **Principios de la Educación Emocional**

Vivas afirma que la educación emocional ha de entenderse como un elemento imprescindible para la promoción de una personalidad integral (Vivas, 2003). A partir de las aportaciones de Bisquerra (citado por Rodríguez, 2012), se destacan los principios siguientes:

- El desarrollo emocional es una parte indisociable del desarrollo global de la persona: se concibe a la persona como una totalidad que abarca cuerpo, emociones, intelecto y espíritu. En ese sentido, la educación debe atender a la educación de los sentimientos, en función de desarrollar y recobrar la capacidad de identificar los propios sentimientos, así como de expresarlos en forma auténtica.
- La educación emocional debe entenderse como un proceso de desarrollo humano, que abarca tanto lo personal como lo social e implica cambios en las estructuras cognitiva, actitudinal y procedimental.
- La educación emocional debe ser un proceso continuo permanente que debe estar presente a lo largo de todo el currículum académico y en la formación permanente.
- La educación emocional debe tener un carácter participativo porque requiere de la acción conjunta y cooperativa de todos los que integran la estructura académico-docente-administrativa de las instituciones educativas y porque es un proceso que exige la participación individual y la interacción social.
- La educación emocional debe ser flexible porque cuanto debe estar sujeta a un proceso de revisión y evaluación permanente que permita una adaptabilidad a las necesidades de los participantes y a las circunstancias presentes.

### **Objetivos de la educación emocional**

- La educación emocional persigue los siguientes objetivos generales (Vivas, 2003):
- Adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones
- Identificar las emociones de los demás
- Desarrollar la habilidad de regular las propias emociones



- Prevenir los efectos perjudiciales de las emociones negativas intensas
- Desarrollar la habilidad para generar emociones positivas
- Desarrollar la habilidad de relacionarse emocionalmente de manera positiva con los demás.

#### *2.2.4.5. Formación de competencias socioemocionales*

Para comprender los procesos que se suscitan en la formulación de una competencia, resulta fundamental entender cuáles son las características del pensamiento. En primer lugar, todo pensamiento tiene un objetivo: lograr un propósito de manera consciente o inconsciente. También, el pensamiento refiere un punto de vista propio, o enriquecido con la visión de los otros. Se basa, además en un conjunto de creencias que determinan las actitudes y las acciones. Sus consecuencias han de mirarse constantemente para saber cómo impactan en la vida personal y en la de terceros. El pensamiento, del que emergen conclusiones y conceptos, trata de responder preguntas o resolver problemas. La modificación de los propósitos, de las creencias, o de los hechos, debe propiciar un cambio en el pensamiento y en su accionar.

Los recursos cognitivos que han de fundamentar las competencias refieren un pensamiento comprensivo. A partir de él se compara, clasifica, analiza, sintetiza, averigua y se extraen conclusiones. El pensamiento crítico alude a la capacidad de investigar fuentes, hacer interpretaciones, predecir efectos y razonar deductivamente. El pensamiento creativo produce ideas e imágenes, establece relaciones, crea metáforas y emprende metas (Cfr. Sanz de Acedo, 2010).

En los años 90 del siglo XX, Saarni (referida por Repetto y Pérez-González) mencionó la existencia de ocho competencias emocionales: autoconciencia de las propias emociones, capacidad para discriminar y comprender las emociones de los demás, capacidad para usar el

vocabulario emocional y la expresión; capacidad para usar el vocabulario emocional y la expresión, capacidad para la implicación empática, capacidad para diferenciar la experiencia subjetiva interna de la expresión emocional externa; capacidad para enfrentarse adaptativamente con emociones negativas y circunstancias estresantes, conciencia de la comunicación emocional en las relaciones, y capacidad para la autoeficacia emocional.

El *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL*; [www.casel.org](http://www.casel.org)), organismo de referencia internacional en investigación sobre programas para la educación socioemocional, integra estas competencias en cuatro categorías: conocerse a uno mismo y a los demás, tomar decisiones responsables, cuidar de los demás, y saber cómo actuar. Entre las necesidades vinculadas a esta categorización se encuentran la regulación emocional, la empatía, el reconocimiento de los propios sentimientos, la eficacia de la comunicación verbal y no verbal, y el manejo de las relaciones interpersonales o negociación (Repetto y Pérez-González, 2007).

Por su parte, Mayer y Salovey, referidos por Repetto y Pérez-González (2007) establecen cuatro grandes capacidades emocionales: a) percepción, valoración y expresión de las emociones; b) facilitación emocional del pensamiento; c) comprensión de las emociones y conocimiento emocional; y d) regulación reflexiva de las emociones. En el campo propiamente social destacan, para los autores, la adaptación social, la disposición a la cooperación o el espíritu de equipo. También, en ese orden se encuentran las actitudes interpersonales en el que se expresen los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos en un contexto propicio para la solución de problemáticas específicas.

En el medio laboral, según los estudios más aventajados de las competencias socioemocionales, autores como Boyatzis, Bethell-Fox, Goleman y Rhee (referidos por Repetto y Pérez-González, 2007) han concluido que el éxito en este ámbito depende del ejercicio de 20

competencias, las que se agrupan en cuatro bloques: autoconciencia emocional, autogestión o autogobierno (autocontrol), conciencia social (empatía), y gestión de las relaciones sociales. En particular, Goleman, autor fundamental de la teoría de la inteligencia emocional, de acuerdo a la referencia de Repetto y Pérez-González (2007) ha caracterizado las siguientes competencias: Reconocimiento, regulación, autoconciencia emocional, autoevaluación, autoconfianza, autocontrol emocional, formalidad, responsabilidad, adaptabilidad, motivación de logro, iniciativa, empatía, orientación al cliente, conciencia organizacional, desarrollo de los demás, influencia, comunicación, gestión de conflictos, liderazgo, catalización del cambio, construcción de alianzas, trabajo en equipo.

Es posible resumir que el desempeño de competencias socioemocionales tiene un impacto crucial en la vida personal y profesional de los sujetos, quienes, a través de su ejercicio pueden tener satisfacción existencial, salud mental, desarrollo de la carrera, un alto rendimiento laboral, liderazgo efectivo, manejo sano del estrés y disminución del nivel de agresividad.

Las competencias emocionales favorecen un mayor bienestar personal y social, por ello es importante dar paso a la educación emocional como una propuesta innovadora que ahora se vuelve en exigencia social. Antes de plantear una perspectiva sobre el tema con un plan formativo, es necesario abordar conceptos en torno a la emoción y establecer las razones que justifican la incorporación en el currículo de la educación emocional.

De acuerdo con Bisquerra (2003), la educación emocional no ha sido suficientemente valorada en los esquemas de la educación formal. Sin embargo, su relevancia se amplifica ante las interrupciones de índole emocional que aquejan a una gran cantidad de personas. Puede observarse, por ejemplo, el caso de alumnos adolescentes, quienes viven diversos riesgos psicosociales que los pueden hacer vulnerables.

Los dolores y frustraciones que tienen su origen en una herida afectiva son los que pueden derivar en conductas arriesgadas y disfuncionales. De manera óptima, una educación emocional se justifica por su carácter preventivo al evitar daños personales y sociales.

La multiplicidad de problemas originados por la baja autoestima, la depresión, el estrés, la violencia, los desórdenes alimenticios, la delincuencia y la desadaptación social son precursores de adicciones mortales y graves enfermedades mentales y emocionales. Mayer y Gómez (2012) ofrecen datos sobre psicopatologías severas, según cifras de la Organización Mundial de la Salud: año 2012: 350 millones de deprimidos en el mundo, año 2009: 300 millones de personas con trastornos por alcohol y otras drogas, año 2012: 52 millones de esquizofrénicos en el mundo, año 2005: 326 millones de personas que sufrían migraña, año 2006: 50 millones de personas con trastornos convulsivos, año 2012: 35 millones de personas con Alzheimer y otras demencias.

De acuerdo a los autores, dos años después de su primer episodio depresivo, el 35 por ciento de los pacientes deprimidos repiten una nueva depresión, y 60 por ciento más lo hará a los 12 años. Entre el 15 y 20 por ciento de los pacientes depresivos consumen el suicidio, y quienes más se suicidan son los jóvenes. En México, el suicidio es la segunda causa de muerte en los adolescentes, después de los accidentes. Asimismo, en otra cifra, una de cada cuatro personas que acude a un servicio médico oficial o privado lo hace porque presenta un problema de carácter mental y/o neurológico (Mayer y Gómez, 2012).

Bisquerra (2003) afirma que el estrés en adolescentes se relaciona con el fracaso escolar, conductas sociales disfuncionales, delincuencia, incorporación a grupos delincuenciales, consumo de drogas y baja autoestima. El autor afirma que la presión del grupo de pares puede ser excesiva si la familia, la escuela y la comunidad fallan en activar el

desarrollo de comportamientos y actitudes saludables. Hay evidencias de que las competencias emocionales son un factor básico de prevención.

La investigación psicopedagógica ha aportado desde el año 2000 (Bisquerra, 2003), datos orientados a conocer cuáles son los factores protectores a partir del estudio, ya no de la *patogénesis*, sino de la *salutogénesis*. Se ha establecido que: 1) Rara vez un factor específico de riesgo incide en un comportamiento disfuncional; en efecto, son múltiples comportamientos desajustados los que se asocian a un aspecto de riesgo; 2) Cualquier desajuste se vincula con múltiples factores de riesgo; 3) Existen factores protectores que se relacionan con las formas de desajuste.

Los factores de riesgo se encuentran potencialmente en el individuo, la familia, grupos de pares, escuela y comunidad. Los que tocan a los sujetos son las discapacidades físicas o genéticas, retrasos en el desarrollo, dificultades emocionales y comportamientos problemáticos en la infancia. Los aspectos familiares incluyen tensión marital, conflictos entre los miembros de la familia, desorganización en la estructura familiar, bajo nivel socioeconómico, cambios frecuentes de vivienda, lazos afectivos débiles con los padres, autoritarismo, severidad e inconsistencia de los padres. En lo que corresponde al grupo de pares se cuentan el rechazo de los compañeros, presión negativa del grupo, tendencia a identificarse con comportamientos insanos o destructivos, violencia hacia los sujetos vulnerables en el interior del grupo. Los factores de riesgo en la escuela refieren la asistencia a escuelas de bajo nivel educativo, fracaso escolar y descontento. En la comunidad se dan riesgos como la desorganización social, delincuencia, inseguridad, corrupción, narcotráfico, acceso a armas, desempleo y bajos recursos económicos (Bisquerra, 2003).

#### *2.2.4.6. Inteligencia emocional y relaciones sociales*

Las personas emocionalmente competentes tienen la capacidad de percibir, comprender y manejar sus propias emociones, pero también presentan habilidades de percepción, comprensión y manejo de las emociones de los demás.

Esta teoría proporciona un nuevo marco para la investigación de la adaptación social y escolar, puesto que la IE juega un papel elemental en el establecimiento, mantenimiento y calidad de las relaciones interpersonales. No se debe obviar la importancia que estas relaciones juegan en el ámbito escolar, tanto con los iguales, como en la relación entre el profesorado y alumnado.

Con respecto a esta vinculación, encontramos diversos estudios que muestran la correlación positiva entre la IE y ciertas competencias sociales como: una mayor habilidad para identificar expresiones emocionales, un mayor apoyo social percibido y una mayor satisfacción con las relaciones establecidas en esa red social (Ciarrochi, Chan y Caputi, 2000). Al igual que una mayor puntuación en IE medida a través de (MEIS) se relaciona con una mayor empatía (Mayer, Caruso y Salovey, 1999). En esta misma línea, un estudio realizado por Extremera y Fernández-Berrocal (2004b) postula como las habilidades de manejo emocional predicen mejores interacciones positivas y menores interacciones negativas, de modo que con una muestra de estudiantes universitarios evaluados mediante el MSCEIT, aquellos con niveles elevados de manejo emocional mostraban mayores niveles de intimidad y afecto hacia sus amigos, mayor implicación empática y una mayor toma de perspectiva así como menores niveles de malestar personal.

#### *2.2.4.7. Inteligencia emocional y conductas disruptivas*

En la actualidad, podemos encontrar una corriente internacional de investigación que está llevando a cabo estudios sobre el rol que desempeñan las competencias o, la falta de éstas, en los

comportamientos disruptivos e incluso violentos en el ámbito educativo. Dichos estudios evidencian que una baja IE es un factor clave en la aparición de este tipo de conductas. Es esperable que el alumnado emocionalmente poco eficaz presente mayores niveles de impulsividad y peores habilidades interpersonales y sociales, lo cual favorece el desarrollo de diversos comportamientos antisociales. Las investigaciones desarrolladas por Petrides, Frederickson y Furnham (2004) muestran cómo se relaciona la IE con el absentismo escolar, de modo que una deficiente competencia emocional se asocia con un mayor número de ausencias del centro no autorizadas. Por el contrario, el alumnado con un mayor nivel de habilidades afectivas presenta una mayor competencia en el uso de sus emociones como herramienta para obtener unas relaciones interpersonales adecuadas.

Numerosas investigaciones reflejan como la inestabilidad social del alumnado adolescente es predictiva de la conducta agresiva de éstos, de modo que los individuos más inestables cuentan con menores recursos para controlar su impulsividad, mientras que los más empáticos y que cuentan con una emocionalidad positiva y controlada, presentan mayores conductas prosociales (Maestre, Samper y Frias, 2002).

#### *2.2.4.8. Inteligencia emocional y rendimiento académico*

Una de las líneas de investigación que más interés ha generado en los últimos años en el ámbito de la IE ha sido el papel que ésta juega en el contexto educativo y, especialmente, en la influencia que tiene como determinante del éxito académico y la adaptación social de los estudiantes. Está claro que no podemos obviar la importancia de la cognición en el rendimiento del alumnado. No obstante, está demostrado empíricamente que ésta no es suficiente y que las competencias emocionales influyen tanto en el rendimiento académico como en el ámbito social.

La mayoría de los estudios realizados recientemente apoyan la relación existente entre IE y éxito académico, al igual que la relación entre IE y competencia social. (Fernández-Berrocal y Extremera, 2006).

Las habilidades emocionales podrían contribuir a la adaptación social y académica de diversos modos; por un lado como facilitador del pensamiento, puesto que el trabajo cognitivo implica la capacidad de emplear y regular las emociones con objeto de favorecer la concentración, la impulsividad y manejo del estrés y, por tanto, producir un incremento en la motivación intrínseca del estudiante para realizar su trabajo escolar (Maestre y otros, 2006); por otro lado, la IE podría influir sobre el desempeño académico confiriendo ventaja al alumnado emocionalmente competente en ciertas asignaturas relacionadas con el afecto, como puede ser el arte, la literatura, etc. (Petrides, Frederickson y Furnhan, 2004)

Un estudio realizado con estudiantes universitarios australianos confirma que las altas puntuaciones en IE al principio del curso escolar se correlacionaban positivamente con la nota media del alumnado al finalizar el año. (Schutte y otros, 1998).

## **2.3. Toma de decisiones**

### ***2.3.1. Definición a nivel organizacional***

Para lograr tener una buena comprensión del significado de toma de decisiones, se dará lugar a varias definiciones, iniciando con Robbins (2004), quién indica que la toma de decisiones trata de las elecciones hechas entre una serie de alternativas.

Es una reacción a un problema, para el que se requiere de la interpretación y evaluación de información, es decir, datos que provienen de muchas fuentes. Por lo cual, la toma de decisiones se centra en la resolución de la discrepancia entre el estado actual y estado deseado,



tomando en cuenta una diversidad de alternativas, de forma en que se tendrán que considerar todos los escenarios posibles.

Coincidiendo con lo descrito por Koontz y Weirich (2004) que determinan que la toma de decisiones, es la selección de un curso de acción entre varias alternativas. Otra definición, utilizado por Gomez-Mejía y Balkin (2003), establece que el proceso de toma de decisiones identifica los problemas y las oportunidades para resolverlos. Asimismo, Stoner, Freemand y Gilbert (1996) también comprueba que la toma de decisiones se basa en la identificación y elección de un curso de acción para tratar un problema concreto o aprovechar una oportunidad.

Finalmente, Barbero, Prados, y González (2011), determinan que la toma de decisiones es una práctica diaria de todos los seres humanos, tanto en el ámbito personal como en el profesional. La inmensa mayor parte de las veces está ajustada a unos criterios debidamente internalizados que, como constancias comportamentales, simplifican la vida.

Por lo cual se describe a continuación el proceso de toma de decisiones según Barbero, Prados y González (2011):

1. Identificación de un problema

Inicialmente el conflicto debe ser reconocido e identificado por la persona encargada.

2. Identificación de criterios de decisión

Consta de definir lo que es pertinente en al tomar una decisión.

3. Desarrollo de alternativas

Durante este proceso se realizar la presentación una lista de alternativas variables que resuelvan el problema.

4. Ponderación de los criterios

En forma ordenada se les asignará la prioridad correcta. Y asignarles valores.

5. Análisis de las alternativas

Deben ser analizadas críticamente, comparar las ventajas y desventajas de cada una.

6. Selección de una alternativa

Elegir la mejor alternativa entre todas las consideradas.

7. Implementación de la alternativa

Etapa en la cual se pone en marcha la decisión, comunicarla a los afectados y lograr que se comprometan.

8. Evaluación de la eficacia de la decisión

Finalmente es necesario evaluar el resultado de la decisión para saber si resolvió el problema.

**2.3.2. Condiciones de la Toma de Decisiones**

Robbins, Coulter, Varela, Huerta, Rodríguez, Jones y Amaru (2009) describen tres condiciones que deben enfrentar los gerentes cuando toman decisiones, que se indican a continuación:

- Incertidumbre Situación en la cual quien, decide no tiene la certeza, ni cuenta con cálculos de probabilidades.
- Riesgo Nivel de incertidumbre, en la cual quien toma la decisión estima la probabilidad de ciertos resultados.
- Certeza Situación en la que el gerente puede tomar decisiones correctas porque conoce los resultados de todas las alternativas.

Las decisiones que los líderes tomen en una organización son un reflejo de lo que sucede en el entorno, las cuales no se pueden controlar totalmente, pero pueden llegar a influir en un futuro para el resultado de las decisiones. Es importante que los líderes basen frecuentemente las disposiciones en

información limitada, es por esto la importancia de la habilidad de los líderes ya que es crucial al momento de tomar una decisión.

Se menciona a Castillo (2009) quien establece que, en el momento de tomar decisiones, todos los administradores deben de ponderar alternativas, muchas de las cuales implican sucesos futuros que resultan difíciles de prever, es por esta razón, las situaciones de toma de decisiones se consideran dentro de una línea continua que va de la certeza (altamente previsible) a la turbulencia (altamente imprevisible).

Certeza: Bajo las condiciones de certeza o certidumbre, conocemos nuestro objetivo y tenemos información exacta, medible y confiable acerca del resultado de cada una de las alternativas que consideremos.

Incertidumbre: Bajo condiciones de incertidumbre es poco lo que se sabe de las alternativas o de los resultados.

Riesgo: Es la probabilidad de que suceda un evento, impacto o consecuencia adversos.

Se entiende también como la medida de la posibilidad y magnitud de los impactos adversos, siendo la consecuencia del peligro, y está en relación con la frecuencia con que se presente el evento. Se produce el riesgo siempre que no se es capaz de diagnosticar con certeza el resultado de alguna alternativa, pero se cuenta con suficiente información como para prever la probabilidad que tenga para llevar a un estado de cosas deseado.

Turbulencia: Bajo condiciones de certeza, incertidumbre y riesgo, el objetivo final está siempre claro, pero bajo condiciones de turbulencia incluso el objetivo puede ser poco claro. La turbulencia también tiene lugar cuando el ambiente mismo cambia con velocidad o es de hecho incierto.

En Análisis de Riesgo prácticamente cada decisión se basa en la interacción de variables importantes, muchas de las cuales tienen un elemento de incertidumbre, pero quizás un grado bastante alto de probabilidad. Por lo tanto, la sensatez de lanzar un nuevo producto podría desprender de varias variables críticas: el costo de producto, la inversión del

capital, el precio que se puede fijar, el tamaño del mercado potencial y la participación del mercado total.

Ejemplo: Los gerentes pueden comprender la verdadera probabilidad de una decisión que conduzca a los resultados deseados.

### ***2.3.3. Habilidades para la toma de decisiones***

Gómez-Mejía y Balkin (2003), describen ciertas técnicas para manejar la gestión del tiempo y la delegación, que pueden ayudar a mejorar la calidad del proceso de toma de decisiones.

**Gestión de tiempo** Estilo de gestión que responde primero a los problemas más urgentes cuando no se dispone de suficiente tiempo.

**Gestión proactiva** Estilo de gestión en el que se anticipan los problemas antes de que se vuelvan generalizados y en el que el tiempo se asienta tanto en una base diaria como semana para planificar objetivos y prioridades.

**Delegación** La transferencia de la autoridad de la toma de decisión desde el directivo hasta el subordinado o el equipo en el nivel más bajo de la organización.

### ***2.3.4. Estilo de toma de decisiones***

Robbins (2004) concreta cuatro estilos de toma de decisiones, concebido para uso de gerentes y aspirantes de gerencia.

#### **Estilo directivo**

Baja tolerancia a la ambigüedad y busca la racionalidad. Son eficaces y lógicos, pero la preocupación por la eficiencia resulta en toma de decisiones con el mínimo de información y con pocas alternativas. Es por esto que toma decisiones rápidas y se enfoca al corto plazo.

### Estilo analítico

Tolerancia mucho más fácilmente la ambigüedad. Desea más información, ya que considera más alternativas que los del tipo directivo. El administrador analítico se caracteriza como cuidadoso en las decisiones, con la capacidad de adaptarse o enfrentarse a las situaciones novedosas e inesperadas.

### Estilo conceptual

Reúne datos de varias fuentes y considera muchas alternativas. El enfoque es de largo alcance y son muy buenos para encontrar soluciones creativas a los problemas.

### Estilo conductual

Tiene un gran interés en los miembros de la organización y en el desarrollo. Les preocupa el bienestar de los subordinados y recibe de buena gana las sugerencias de los demás. Se centra en el corto plazo y desestimar el recurso de los datos cuando deciden. Evita conflictos y buscan la aceptación.

Los estilos se diagraman de la siguiente forma:

Los estilos se diagraman de la siguiente forma:

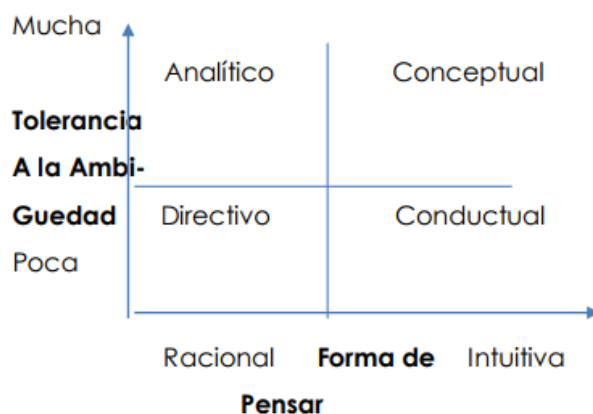


Figura 3.5 Estilos de toma de decisión, Robbins et. al. (2009).

La gráfica anterior muestra que los estilos de toma de decisión pueden variar, en dos dimensiones, la primera es la forma de pensar. Esta dimensión trata en que algunos pueden ser más racionales y congruentes al procesar información de forma ordenada, al contrario de aquellos que son intuitivos y creativos, en este caso no es necesario ordenar y procesar la información.

La segunda dimensión consiste en la tolerancia a la ambigüedad, la cual establece constancia y orden en la forma en que se estructura la información para reducir el mínimo de ambigüedad. Por otro lado, algunos toleran grados altos de ambigüedad y pueden llegar a procesar varias ideas al mismo tiempo.

La propuesta realizada por Gomez-Mejía y Balkin (2003) sobre el estilo de toma de decisiones, parte de algunos autores mencionados anteriormente, sin embargo, se enfoca más como el estilo de toma de decisiones de líderes, de la siguiente manera:

Estilo de toma de decisión	Características	Cuota de participación del subordinado
Decide y persuade	El líder resuelve los problemas y toma la decisión con la información disponible.	Ninguna.
Descubre hechos y decide	El líder reúne los hechos que le ofrecen los subordinados y entonces toma la decisión.	Muy poca, involucración indirecta.
Consulta y decide	El líder consulta con los subordinados de forma individual, obteniendo sus ideas y opiniones, y entonces toma la decisión.	Modesta cuota de participación, sólo solicitan su participación cuando el jefe plantea un problema.
Consulta con el grupo y decide	El líder consulta con el grupo de subordinados, reuniendo sus ideas colectivas, y entonces toma la decisión.	Cuota de partición a sustancia, siendo involucrado en la discusión del problema por el grupo.

Decisión de Grupo	El líder comparte el problema con el grupo y acepta la toma de decisión del grupo, actuando como instructor del proceso de toma de decisión en grupo.	Alta implicación de los subordinados en el proceso de toma de decisión.
-------------------	---	---

Fuente: Gomez-Mejía y Balkin (2003).

Con base en la información obtenida en la organización, los líderes o colaboradores de mandos medios, deben de conocer el estilo de

liderazgo que están manejando, de forma que les sirva como herramienta para el manejo de personal y así conocer la influencia que poseen en los colaboradores y obtener un mejor desempeño.

Asimismo, se requiere de líderes que vayan en busca de la mejora continua, cuestionando el desempeño y productividad de la empresa, para que se puedan formular soluciones y planificar estrategias, basándose en una toma de decisiones eficiente.

### ***2.3.5. Aproximación teórica a la toma de decisiones según el Ministerio de Educación***

#### ***2.3.5.1. Definición***

Cárdenas (2006) indica que la toma de decisiones es una capacidad con el potencial de ser aprendida por todos, para lo cual cuenta con una metodología precisa sobre todo en el caso de abordar decisiones complejas cuya base es el sistema de valores y percepciones de quien decide. También puede entenderse como la capacidad para seleccionar una de variadas formas de intervención ante una situación.

Por otra parte, Carvajal y Valencia (2016) consideran que la toma de decisiones se vincula con la solución de conflictos, la auto-regulación del aprendizaje, el desarrollo de la autonomía u otras situaciones. La toma de decisiones, pues, es la elección o desarrollo de un proceso frente a un problema del contexto.

Finalmente, es posible definir a la capacidad de toma de decisiones como un conjunto de procesos cognitivos que surge de la interacción entre el pensamiento y la acción. La decisión es una elección consciente que implica una mezcla compleja de habilidades, conocimientos, experiencias, creatividad y asunción de riesgos para acercarse poco a poco a la consecución de objetivos previstos; que va desde la identificación clara de un problema hasta la ejecución y evaluación de las acciones pertinentes.



#### *2.3.5.2. Factores que influyen en la toma de decisiones*

Como se ha visto, la toma de decisiones recurre a un complejo entramado de ideas a las que hemos llamado “sistema de valores y percepciones”. Este sistema es el que permite configurar los factores que influyen en la toma de decisiones. Las acciones y reacciones de una persona se ven influenciadas por circunstancias diversas, tanto personales como del entorno, elementos que pueden determinar una forma de “ver la vida” y que están sujetos a ciertas normas sociales que funcionan como referentes y, hasta cierto punto, como límites para una acción. Como si se tratara de una especie de barrera de contención hecha de costumbres, valores, pensamientos, conocimientos y experiencias del sujeto que decide ( Cárdenas, 2006).

Estos factores pueden ser internos y externos:

a. Factores internos: conocidos como internistas o endógenos, son los que se encuentran en la mente y combinan actitudes y aptitudes del sujeto ( Carvajal & Valencia, 2016):

##### ☐ Procesos mentales

Los procesos mentales son mediadores entre el contexto, es decir, las circunstancias del entorno; y la imagen mental o representación que el sujeto realiza de esta realidad. Procesos tales como la sensación y la percepción recogen datos de la realidad y la memoria la guarda de forma ordenada para luego ser analizados y tamizados por las emociones y el pensamiento. Ello se traduce en conocimiento. Todos estos elementos se conjugan y producen el punto de vista de cada uno. Este participa en la formación de la imagen mental (Cárdenas, 2006).

#### ❑ Imagen mental

Además, Cárdenas (2006) plantea que la imagen mental es la representación que tiene el sujeto de sí mismo y es a través de ella que se expresa el estilo para la toma de decisiones que tiene este sujeto.

b. Factores externos: también llamados exógenos, son los referidos al entorno y las circunstancias que impactan en el sujeto (Carvajal & Valencia, 2016):

#### ❑ Contexto social o coyuntura

Cárdenas (2006) describe al contexto como el ambiente en el que se desarrolla el sujeto, todos los espacios que forman parte de la cotidianidad y que albergan las relaciones como la familia, la escuela, el vecindario y el grupo de amigos. Estos ambientes diversos, así como el entorno más lejano como los hechos políticos, económicos y culturales, todos ellos, las interacciones con estos ámbitos generan modos de actuación diferentes y, lógicamente, decisiones diversas.

En síntesis, se concuerda con Carvajal y Valencia (2016) cuando afirman que “los seres humanos (...) están altamente influenciados por el entorno, la relación entre sujeto y entorno es fundamental para comprender las estructuras mentales que van configurándose y determinando los modos en que se toman decisiones a lo largo de la vida” (p. 74).

#### **2.3.5.3. Teoría de las decisiones**

Carvajal y Valencia (2016) explican brevemente la teoría de la decisión, la cual se ocupa de analizar cómo elige una persona entre varias decisiones aquella le encamina al resultado óptimo, dadas las preferencias y en consonancia con la imagen mental del sujeto.

En el campo de la psicología, la toma de decisiones es un tema de interés porque se hace evidente que la decisión de un sujeto depende de

la reacción frente a un hecho. No todos los individuos responden del mismo modo, y esa es la razón por la que es complejo comprender cuáles son los motivos que subyacen a esta elección (Edwards & Tversky, citados por Carvajal & Valencia, 2016).

En administración, la toma de decisiones se fortalece a través de estrategias que permiten analizar y aumentar la eficacia de las decisiones ejecutivas. En política, la toma de decisiones es un aspecto primordial para comprender el comportamiento de los votantes y así determinar las estrategias pertinentes para el desarrollo de políticas y programas (Aguiar, citado por Carvajal & Valencia, 2016).

Finalmente, la toma de decisiones es parte de los procesos por los que transita un sujeto en el camino a la socialización. No se puede entender a un individuo como un ser aislado del entorno, más bien se encuentra inmerso en estas interacciones y ellas, como ya se mencionó, resultan determinantes para la toma de una decisión, también conocido como proceso decisorio.

#### ***2.3.5.4. Tipos de decisión***

Cárdenas (2006) considera que existen dos tipologías de decisión: por el impacto y por la cantidad de sujetos involucrados. Además, incluye una clasificación relacionada con los valores que también se detalla a continuación.

##### **a. Decisiones por el impacto**

□ Simples: El impacto de estas decisiones no es significativo para el futuro de quien decide. Se caracterizan por no requerir mayor reflexión, ser veloces y consideradas rutinarias y sencillas. Por ejemplo: la marca

de lapiceros que se comprará, la opción de menú que se consumirá en el día.

❑ Complejas: El impacto de estas decisiones sí es significativo. Para tomar este tipo de decisiones se requiere tomar en cuenta el método que permita conseguir resultados óptimos. Se caracteriza por presentarse en una situación de conflicto, por ello es que la resolución afecta el futuro de quien la toma, a las metas, valores o estado ideal que proyecta a futuro.

#### b. Decisiones por la cantidad de sujetos involucrados

❑ Individuales: decisiones que son tomadas por un solo sujeto. Son la base para la toma de decisiones grupal porque suponen un proceso previo de análisis que tendrá aportes para una mejor decisión grupal.

❑ Grupales: decisiones que son tomadas en equipo. Dada la variedad de factores que influyen en la toma de decisiones, este tipo es más complejo, porque reúne la imagen mental de cada uno de los sujetos que participan en el proceso. A pesar de la complejidad, es importante ejercitar este tipo de decisión porque el sujeto es parte de una comunidad e, indefectiblemente, se verá obligado a compartir el proceso con otros miembros de la sociedad.

#### c. Decisiones basadas en valores

Las decisiones basadas en valores se sustentan en las convicciones y principios del sujeto que decide. Es sumamente importante para el estudiante vincularse con los principios, reconocerlos, comprenderlos y adoptarlos como parte de su acción. Ello le permitirá actuar sin perder el sentido de la realidad personal.

Por otro lado, Carvajal y Valencia (2016) plantean otra clasificación:

- a. Decisión de riesgo.- se aplica cuando se toma una decisión sobre mercancías o bienes inconmensurables, es decir, que no pueden compararse o establecer algún factor común. En términos sencillos, se trata de decidir sobre una situación de la que se conoce la probabilidad de éxito que podría tener.
- b. Decisión bajo incertidumbre.- en esta decisión no se conoce la probabilidad de riesgo que existe.
- c. Decisión inter-temporal.- en estas decisiones intervienen una serie de acciones en diferentes instantes de tiempo, lo cual obliga a evaluar cuál es la decisión óptima frente al hecho.
- d. Decisión social.- la decisión social es la que se toma en grupo, dentro de una estructura organizativa, que puede ser una escuela, una junta de accionistas, entre otros.

#### *2.3.5.5. Modelo de toma de decisiones*

De acuerdo a Cárdenas (2006), la toma de decisiones puede realizarse sobre la base de una metodología o modelo que comprende 4 fases: listar las posibles alternativas para abordar un problema, reunir información necesaria acerca de las decisiones, listar ventajas y desventajas, y sustentar esa elección. Para nosotros, un modelo más adecuado debería considerar los siguientes 5 procesos o fases:

- a. Fase 1. - Formulación de cuestiones: proponer hipótesis, objetivos y parámetros que permitan identificar discrepancias entre la situación real y la deseable.
- b. Fase 2. - Planificación: considerar recursos, estrategias, técnicas o tácticas para lograr la transformación de real a deseable.
- c. Fase 3. - Control ejecutivo: relacionado con la disposición actitudinal para mantener el esfuerzo encaminado a la realización de lo planificado.
- d. Fase 4. - Comprobación y revisión: verificación progresiva de si las metas intermedias se van consiguiendo.

e. Fase 5. - Autoevaluación: valorar resultados obtenidos y verificar que no se mantenga la discrepancia inicial. Esto es, que se haya llegado a una situación ideal tras la ejecución de la decisión.

#### *2.3.5.6. Toma de decisiones y asertividad*

Cárdenas (2006) indica que la asertividad es la habilidad para expresar los sentimientos y emociones de manera oportuna, adecuada y considerada con los derechos de los demás. En contraposición con la agresividad y la pasividad, la asertividad es un punto de equilibrio porque tiene una postura y la defiende, reacciona de forma congruente al problema o evento afrontado y expresa las emociones con naturalidad y tolerancia.

Ahora bien, la relación entre la toma de decisiones y la asertividad es evidente, puesto que podríamos considerarlo un factor determinante de la capacidad para decidir. Un individuo asertivo sabe cómo expresar una opinión de manera natural y abierta, además de proponer un punto de vista sin ofender pero con firmeza. En síntesis, una persona asertiva es capaz de aportar ideas para la toma de decisiones, sabe pedir ayuda cuando debe tomar la decisión de forma individual, así como tolerar las ideas de otros y servirse de ellas para elegir la mejor forma de solucionar un problema (Cárdenas, 2006).

#### *2.3.5.7. Toma de decisiones y proactividad*

Cárdenas (2006) considera a la proactividad como una capacidad de liderazgo que vincula la iniciativa y la responsabilidad frente a problemas que se presentan. Se resume como la capacidad que hace que las cosas sucedan. Tiene tres elementos importantes: visión personal, mente abierta y libertad interior.

La visión personal es tener un sentido de propósito claro en la vida, plantearse metas a futuro y trabajar para conseguirlas. La mente abierta se relaciona con evitar las limitaciones, es decir, no ponerse muros que

limiten las opciones. Es importante listar todas las posibilidades sin obviar inclusive las que parecen improbables. Por último, la libertad interior se relaciona con la posibilidad de decidir sin condicionarse. Esta libertad se obtiene a través del desarrollo de la inteligencia emocional, el alineamiento de nuestros valores y el uso de nuestra capacidad creativa para encontrar soluciones acertadas a situaciones de conflicto.

#### *2.3.5.8. Toma de decisiones y liderazgo*

Carvajal y Valencia (2016) indica que la toma de decisiones se relaciona directamente con el liderazgo, puesto que requiere de voluntad y libertad para defender y sacar adelante una decisión tomada. La defensa de la decisión tomada es una fortaleza primordial del líder, porque además de demostrar carácter, se expresa la visión del líder. Esta visión se hace evidente a través de los objetivos y metas que se plantean como orientadores para el equipo.

Importante anotar que el líder no impone, sino que debe hacer que los miembros del equipo comprendan la razón por la que se eligió entre una y otra opción, de modo que se propicie la participación (Viquez-Zavala, citados por Carvajal & Valencia, 2016).

#### *2.3.5.9. Toma de decisiones y participación*

Trilla y Novella (2001) encajan dentro de las definiciones de participación la capacidad de decisión como uno de los factores moduladores de la participación. Es así que en la participación «simple» la toma de decisiones puede referirse a la elección de asistir o no o de asistir a eso o aquello, y a la autonomía que puedan tener los sujetos en cuanto a modular una respuesta a los estímulos. En la participación «consultiva» la capacidad de decisión de los sujetos dependerá de si aquella es vinculante o no. Por lo que se refiere a la «proyectiva», es consustancial a la misma el reconocimiento a los participantes de la capacidad de tomar o compartir decisiones. Y, por último, la reivindicación del

reconocimiento del derecho a tomar parte en la toma de decisiones constituye, precisamente, uno de los objetos de la «metaparticipación».

#### *2.3.5.10. Importancia de la toma de decisiones en aula*

La toma de decisiones es uno de los aspectos más trascendentales en el desarrollo y formación del niño, es en esta etapa cuando comienzan a conocer más cerca las estructuras de la vida cotidiana, ya no sólo dentro del entorno familiar, sino, ahora también, conocen la interacción con otros dentro del aula de clases y la institución escolar. En este lugar comienzan a relacionarse con sujetos provenientes de diferentes contextos y espacios sociales, personalidades y reglas distintas. Así, la escuela se convierte en el lugar donde comienzan a practicar las diferentes situaciones que se les presentarán en el diario vivir, por lo que representa el entorno ideal para desarrollar la capacidad de decisión y autonomía en los individuos.

García Vallinas citado por Carvajal y Valencia (2016) señala que se debe fomentar la participación de los estudiantes y dejar que sean quienes gestionen el orden del aula, esto debido a que cualquier acción que implique tomar una decisión está precedida por una situación problemática a resolver.

En todo caso, la elección realizada responde a las preferencias del niño, sin que, necesariamente, está corresponda a la mejor opción, de ahí la necesidad de que los profesores, como líderes y guías del aula de clases, intervengan tempranamente en trabajar la toma de decisiones desde la infancia, a fin de que esta formación sea paralela al crecimiento del estudiante.

Es decir, la importancia de desarrollar la capacidad de la toma de decisiones desde la infancia posibilita que los futuros adultos sean capaces de evaluar rápidamente las diferentes alternativas frente a una situación problemática antes de tomar una decisión sin dejarse llevar por



la emotividad como regente de las decisiones, de esta manera las decisiones tomadas serán acertadas y resolutivas.

#### *2.3.5.11. Rendimiento académico*

En forma general, este concepto se expresa como el nivel de conocimientos demostrado en un área o materia al compararse con la norma de edad y nivel académico. Asociada a esta definición aparece el término evaluación, que involucra las calificaciones como índices fiables, válidos y cuantitativos que dan pie a informes cualitativos (Jiménez, 2000). Los investigadores han indagado acerca de su predicción en el sistema educativo, con base en su carácter multifactorial, es decir, que el rendimiento académico podría estar determinado por factores motivacionales, socioeconómicos, metodologías de enseñanza, conocimientos previos y con el nivel de pensamiento formal (Benítez, Giménez & Osicka, 2000). Por su parte, Cominetti & Ruiz (1997) dan importancia en esta materia a las expectativas de los docentes, de la familia y del mismo estudiante. Mientras otros autores atribuyen una gran influencia de la variable psicopedagógica “inteligencia”. No obstante, Jiménez (2000) propone que muy a pesar de la capacidad intelectual y de las aptitudes, el educando puede no obtener el rendimiento esperado.

Así que sea debido a factores internos (expectativas, autoestima, etc.) o externos (metodología, contenido, etc.), la persona se sentirá capaz, afortunada, exitosa, o bien humillada, fracasada. Hernández (2005) afirma que “a pesar de la doble finalidad de lo intelectual y lo socioafectivo cada día resulta más difícil separarlos dada su relación circular, pues lo socioafectivo influye más de lo que se creía en lo intelectual y los resultados intelectivos y escolares influyen decididamente en la satisfacción personal de los alumnos”.

Los estudios revelan, por otra parte, que el inadecuado procesamiento emocional de los sujetos no determina el rendimiento académico, pero

que este sí se relaciona con diversas psicopatologías, entre ellas, la depresión. Ruiz (1994) considera que los problemas emocionales encuentran su causa en los pensamientos erróneos (cognición) que surgen de una realidad mal interpretada. Así, el estudio de estas variables cognitiva (depresión) y emocional (inteligencia emocional) resulta importante para el ámbito educativo-social, teniendo en cuenta que esta psicopatología, por ejemplo, la depresión, afecta el bienestar del sujeto que de una u otra forma repercute en la sociedad, llegando a desencadenar tipos más crónicos de problemáticas (suicidio), y en el caso de espacios educativos podría influenciar el rendimiento académico.

En forma general, este concepto se expresa como el nivel de conocimientos demostrado en un área o materia al compararse con la norma de edad y nivel académico. Asociada a esta definición aparece el término evaluación, que involucra las calificaciones como índices fiables, válidos y cuantitativos que dan pie a informes cualitativos (Jiménez, 2000). Los investigadores han indagado acerca de su predicción en el sistema educativo, con base en su carácter multifactorial, es decir, que el rendimiento académico podría estar determinado por factores motivacionales, socioeconómicos, metodologías de enseñanza, conocimientos previos y con el nivel de pensamiento formal (Benítez, Giménez & Osicka, 2000). Por su parte, Cominetti & Ruiz (1997) dan importancia en esta materia a las expectativas de los docentes, de la familia y del mismo estudiante. Mientras otros autores atribuyen una gran influencia de la variable psicopedagógica “inteligencia”. No obstante, Jiménez (2000) propone que muy a pesar de la capacidad intelectual y de las aptitudes, el educando puede no obtener el rendimiento esperado.

Así que sea debido a factores internos (expectativas, autoestima, etc.) o externos (metodología, contenido, etc.), la persona se sentirá capaz, afortunada, exitosa, o bien humillada, fracasada. Hernández (2005) afirma que “a pesar de la doble finalidad de lo intelectual y lo socioafectivo cada día resulta más difícil separarlos dada su relación circular, pues lo socioafectivo influye

más de lo que se creía en lo intelectual y los resultados intelectivos y escolares influyen decididamente en la satisfacción personal de los alumnos”.

Los estudios revelan, por otra parte, que el inadecuado procesamiento emocional de los sujetos no determina el rendimiento académico, pero que este sí se relaciona con diversas psicopatologías, entre ellas, la depresión. Ruiz (1994) considera que los problemas emocionales encuentran su causa en los pensamientos erróneos (cognición) que surgen de una realidad mal interpretada. Así, el estudio de estas variables cognitiva (depresión) y emocional (inteligencia emocional) resulta importante para el ámbito educativo-social, teniendo en cuenta que esta psicopatología, por ejemplo, la depresión, afecta el bienestar del sujeto que de una u otra forma repercute en la sociedad, llegando a desencadenar tipos más crónicos de problemáticas (suicidio), y en el caso de espacios educativos podría influenciar el rendimiento académico.

## **CAPÍTULO III**

## RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

### 3.1. Análisis e interpretación de los datos

Después de la aplicación de los talleres, se obtuvo los siguientes resultados:

**Resultados del cuestionario TMMS: 24 de Fernández-Berrocal y Extremera y Ramos (2004)**

**Atención emocional:**

**Gráfico: Atención emocional - Hombres**



*Fuente: Elaboración propia*

*Análisis: En el caso de los varones, se encontró que después de la aplicación de los talleres, un joven presta demasiada atención y dos prestan muy poca atención, mientras que trece de ellos brindan una atención adecuada.*

La evolución relacionada a la atención emocional en hombres es notoria pues se incrementó en 3 el número de jóvenes que tenían una atención

emocional equilibrada en comparación a los datos previos a los talleres, asimismo se redujo el número de alumnos que prestan demasiada atención de 3 a 1 y de 3 a 2 aquellos que prestaban muy poca atención.

Al tener una atención emocional adecuada, podemos decir que los alumnos se encuentran en un estado óptimo para poder conectar con sus emociones pues saben que tienen diversas emociones que deben detectar.

#### **Gráfico : Atención emocional- mujeres**



*Fuente: Elaboración propia*

*En el caso de las mujeres, se encontró que 3 prestan demasiada atención y una presta muy poca atención, mientras que 18 de ellas brindan una atención adecuada.*

En el caso de las mujeres, se encontró que 12 prestan demasiada atención y dos prestan muy poca atención, mientras que 8 de ellas brindan una atención adecuada.

En el caso de las mujeres también hubo una modificación en la conducta relacionada a la atención emocional pues pasaron de ser 12 mujeres que prestan demasiada atención a ser solo 3 las que se encuentran en

ese estado, de dos que prestaban muy poca atención ahora solo es una dándonos esto como resultado que 18 de ellas brindan una adecuada atención en contraste de las 8 que eran antes, lo que quiere decir que el 82% de la muestra muestra una adecuada atención emocional a sus emociones.

- ✓ **Claridad emocional:** En estos resultados se obtuvo lo siguiente:

**Gráfico : Claridad emocional – Hombres**



*Fuente: Elaboración propia*

*En el caso de los varones, se encontró que 2 jóvenes tienen un nivel básico de claridad emocional, 11 tienen una adecuada claridad emocional y 3 tienen una excelente claridad.*

Con relación a la claridad emocional es decir la correcta identificación de la emoción que están sintiendo notamos que en el caso de los hombres hubo un cambio después de los talleres, de lo que eran 7 jóvenes los que tenían un nivel básico de claridad emocional ahora son 2 los que tienen ese nivel básico, considerado como el más bajo en esta medición

puntual, de los 8 que antes tenían una adecuada claridad emocional ahora son 11 y se incrementó el número de alumnos hombres de 1 a 3 que tienen una excelente claridad emocional.

#### **Gráfico: Claridad Emocional – Mujeres**



*Fuente: Elaboración propia*

*En el caso de las mujeres, se encontró que 13 jóvenes tienen una adecuada claridad emocional, 4 tienen un nivel básico de claridad emocional y 5 tiene una excelente claridad.*

Al contrario de lo sucedido con el análisis de claridad emocional con el grupo de alumnos hombres, en el grupo de mujeres se encontró que de una que tenía el nivel de excelente claridad ahora son 5 las que lo tiene, de las 17 jóvenes que tenían una adecuada claridad emocional ahora son 13 y las 4 que se encontraban en un nivel básico de claridad emocional se mantienen. Esto debido a que en una gran cantidad de señoritas durante los talleres confiaban mucho en su “instinto como mujer”, según manifestaron, y decían que las mujeres siempre estaban en mejor conexión con sus emociones que los hombres, pensamiento



que limitó su correcta aplicación de los talleres pues las alumnas no tuvieron la mejor disposición a lo largo de toda la mecánica de talleres.

- ✓ **Reparación:** Los resultados obtenidos en este punto son los siguientes:

**Gráfico: Reparación – Hombres**



*Fuente: Elaboración propia*

*En el caso de los varones, se encontró que 2 jóvenes tienen un nivel básico de reparación emocional, 12 tienen una adecuada reparación emocional y 2 tiene una excelente reparación.*

En el caso de la reparación emocional también se encontró una limitante cultural pues por la presión del grupo no les permitieron a los jóvenes interiorizar de la forma en la que ellos realmente deseaban los diversos ejercicios realizados, pues sus compañeros presionaban que si hacían esas cosas eran muy delicados. Pese a ello si se encontró una modificación en la conducta de los 5 jóvenes que tenían un nivel básico de reparación emocional después de los ejercicios ya eran sólo 2 los que se encontraban en ese nivel. De los 9 que tenían una adecuada reparación emocional pasaron a ser 12, pero la limitante cultural no

permitió que se incrementara el número de jóvenes que pasen a tener una excelente reparación emocional.

#### **Gráfico : Reparación – Mujeres**

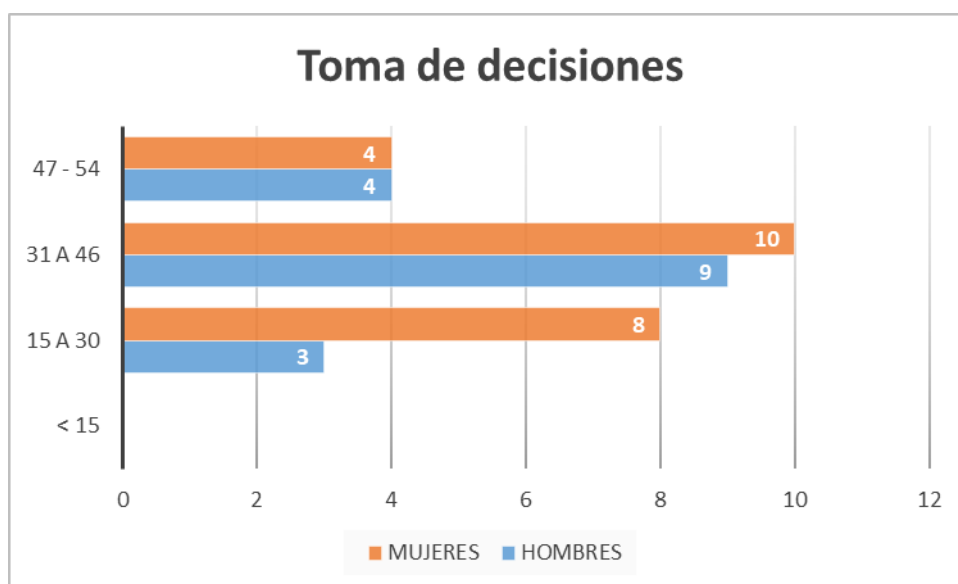


*Fuente: Elaboración propia*

*En el caso de las mujeres, se encontró que 4 jóvenes tienen un nivel básico de reparación emocional, 14 tienen una adecuada reparación emocional y 4 tiene una excelente reparación.*

En el caso de las señoritas hubo mejores resultados en éste indicador puntual, pues de 11 jóvenes que tenían un nivel basico de reparación emocional pasaron a ser 4, siendo esto particularmente positivo pues en el caso de una adecuada reparación emocional pasaron de ser 8 a ser 14 y de 3 que tenían una excelente reparación emocional ahora son 4 las que lo tienen. Éste indicador es particularmente importante pues nos demuestra que los jóvenes pueden no sólo atender y comprrnder sus emociones sino que pueden gestionarlasy a su favor.

**Resultados del Autoinforme sobre como afrontar la toma de decisiones**• Más de 30 puntos muestra una toma de decisiones adecuada.



*Fuente: Elaboración propia*

*En ésta gráfica podemos visualizar que 8 mujeres y 3 hombres tienen algunos aspectos que mejorar en cuanto a la toma de decisiones, que 10 mujeres y 9 hombres tiene una toma de decisión adecuada; y que 4 mujeres y 4 hombres llevan a cabo un proceso de toma de decisiones elaborado.*

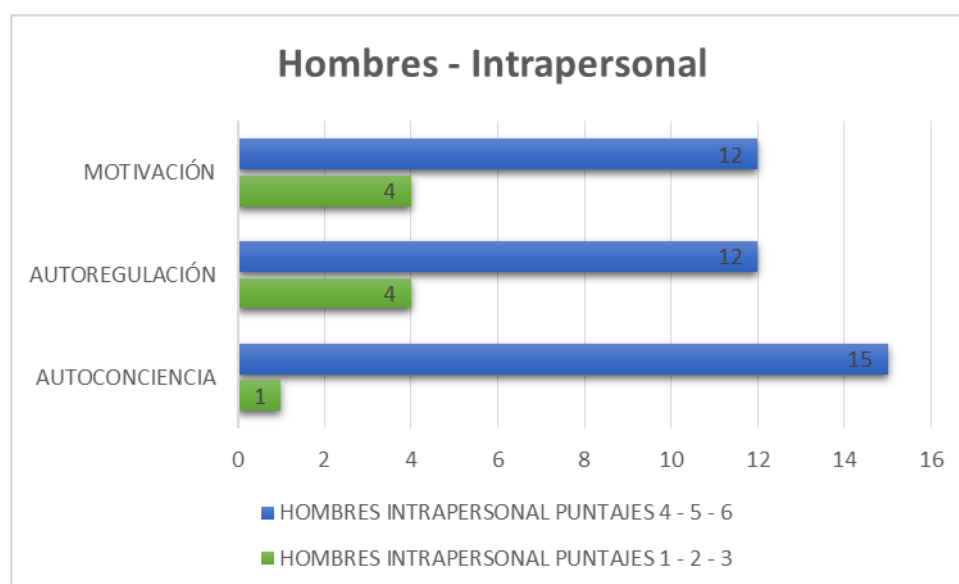
En ésta gráfica visualizamos que favorablemente ya ningún hombre ni mujer se encuentra en el nivel más básico de tomas de decisiones es decir que tienen muchos aspectos importantes que mejorar, demostrando con esto que lo aplicado en el taller tuvo un resultado positivo en ellos. Que de los 7 hombres y 10 mujeres que tenían algunos aspectos que mejorar ahora son 8 mujeres y 3 hombres, el grupo de personas que tomaba una decisión adecuada estaba dividido en 8 mujeres y 6 hombres pero ahora son 10 mujeres y 9 hombres y finalmente ahora son el mismo número de hombres y mujeres los que toman decisiones elaboradas de lo que antes eran 2

mujeres y 3 hombres. Particularmente se trabajaron habilidades de liderazgo y confianza en sus propias decisiones. Ambas actitudes tuvieron un impacto positivo en su seguridad para una adecuada toma de decisiones.

### **Resultados del cuestionario sobre dimensiones de Inteligencia Emocional**

Los resultados fueron los siguientes:

#### **Gráfico: Hombres – Intrapersonal**

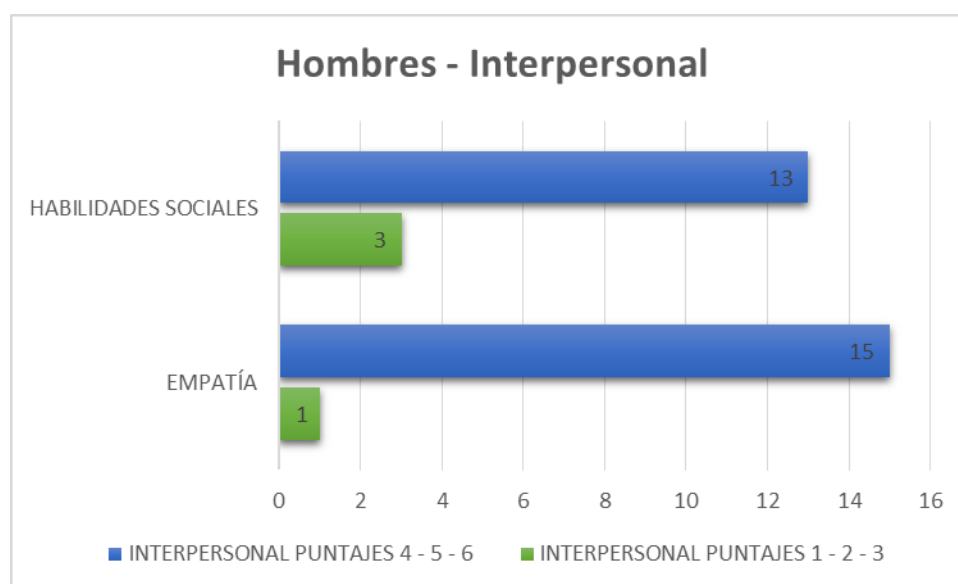


*Fuente: Elaboración propia*

*En este gráfico podemos observar que la capacidad que mejor han desarrollado los hombres a nivel intrapersonal es la autoconciencia logrando desarrollar la capacidad en un mayor grado 15 alumnos y 1 en un menor grado, siguiéndola autoregulación con 12 en un mayor grado y 4 en un menor grado y en motivación 12 en mayor grado y 4 en menor grado; siendo éste indicador el que no se ha alterado después de las aplicaciones de los talleres.*

En este gráfico notamos una clara modificación en cuanto a la capacidad que mejor han desarrollado los hombres a nivel intrapersonal pues inicialmente era la motivación pero ahora es la autoconciencia logrando incrementar éste dato de 9 a 15 alumnos, en el caso de la capacidad de motivación se mantuvo en 12 alumnos en un mayor grado, en la capacidad de autoregulación se incrementó de 10 a 12.

### Gráfico: Hombres – Interpersonal



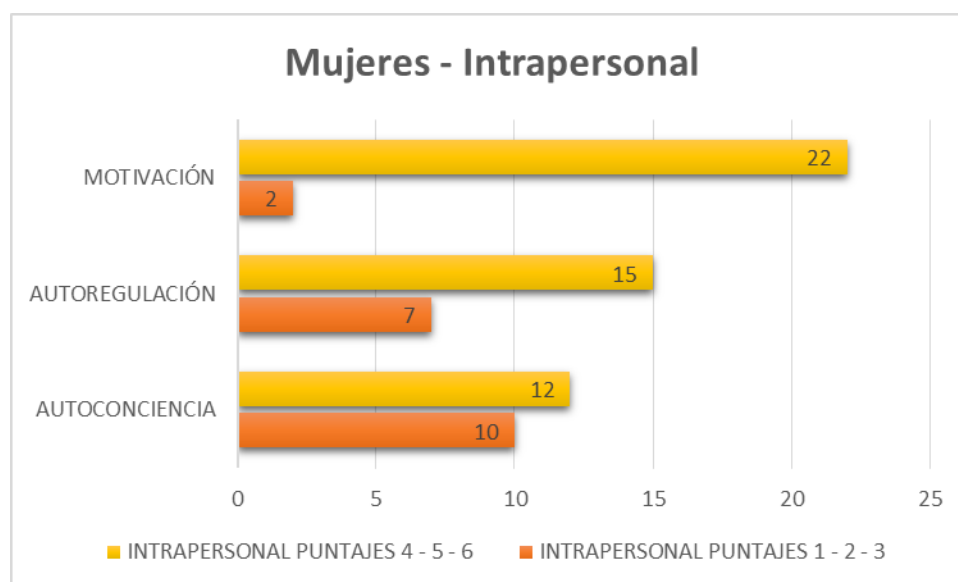
Fuente: Elaboración propia

*En este gráfico podemos observar que la capacidad que mejor han desarrollado los hombres a nivel interpersonal es la de empatía logrando 15 de ellos desarrollar la capacidad en un mayor grado y 1 en un menor grado, y con relación a habilidades sociales 13 de ellos lograron desarrollar la capacidad en un mayor grado y 3 en un menor grado.*

En cuanto al nivel interpersonal, es decir su capacidad de relacionarse con los demás. La capacidad que mejor han desarrollado es la empatía logrando incrementar en 2 sus indicadores después de los talleres, paso de ser 13 a 15 los alumnos que lo obtuvieron en mayor grado. Asimismo

la capacidad de habilidades sociales incrementó el número de 10 a 13 los alumnos que lograron desarrollar la capacidad en un mayor grado.

### Gráfico: Mujeres – Intrapersonal

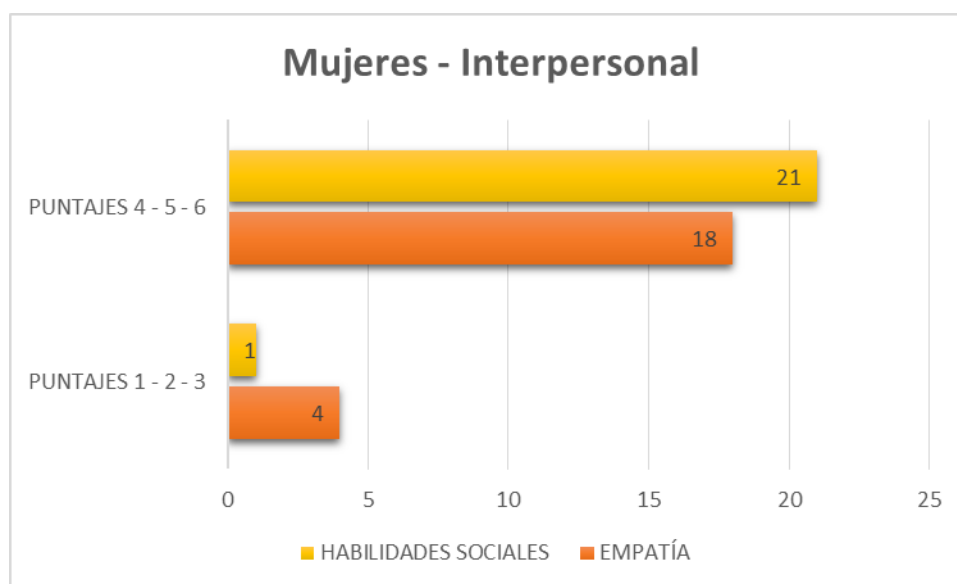


Fuente: Elaboración propia

*En este gráfico podemos observar que la capacidad que mejor han desarrollado las mujeres a nivel intrapersonal es la motivación logrando desarrollar la capacidad en un mayor grado 22 alumnas y 2 en un menor grado, siguiéndola autoregulación con 15 en un mayor grado y 7 en un menor grado y en autoconciencia 12 en mayor grado y 10 en menor grado.*

Visualizamos particularmente que a nivel intrapersonal, es decir en la capacidad de conocerse a sí mismas, las mujeres desarrollaron mejor la capacidad de motivación incrementando de 18 a 22 y en el caso de la autoregulación se mantuvieron, dato que también se puede contrastar en respuestas anteriores donde visualizamos que las señoritas no mejoraron en su capacidad de autoregulación y finalmente en autoconciencia si incrementaron su capacidad de 12 a 14 estudiantes en un mayor grado.

**Gráfico: Mujeres – Interpersonal**



*Fuente: Elaboración propia*

*En este gráfico podemos observar que la capacidad que mejor han desarrollado las mujeres a nivel interpersonal es la de habilidades sociales logrando 21 de ellas desarrollar la capacidad en un mayor grado y 1 en un menor grado, y con relación a empatía 18 de ellas lograron desarrollar la capacidad en un mayor grado y 4 en un menor grado.*

En el caso de las habilidades interpersonales de las mujeres notamos que a capacidad que mejor han desarrollado las señoritas es la de habilidades sociales incrementando de 19 a 21 en un mayor grado u en el caso de la capacidad de la empatía por el contrario encontramos que redujo en una la cantidad de personas que desarrollaron la capacidad pasando de ser 18 antes del test a 17 después de la implementación del mismo.

### **3.2. Propuesta Teórica**

Taller de Inteligencia emocional basada en la teoría de Goleman para el desarrollo de la capacidad de toma de decisiones de los estudiantes del

IV ciclo de la carrera de Administración de empresas en la Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo.

### **3.2.1. Fundamentación**

Actualmente existe una creciente preocupación por la rotación de personal en los trabajos o por otro lado lo difícil que es conseguir uno, esto no tiene que ver necesariamente con la escasez de ofertas sino con una serie de habilidades blandas que se ponen en evidencia en las entrevistas de trabajo. Sumado a esto tenemos indicadores alarmantes con respecto a los niveles de estrés que van en aumento en poblaciones de edades diversas. De acuerdo al diario Gestión el especialista brasileño en estrés laboral, Ruddy Facci, indica que las pérdidas para las empresas son de US\$ 2,800 por cada trabajador al año, lo que ha podido ser confirmado en diversos estudios realizados en varias partes del mundo.

Otros autores han señalado que el aspecto característico de una fuente o desencadenante de estrés es el desajuste entre las necesidades deseos o expectativas y la situación real. En este sentido Edwards (1988) ha planteado que esas discrepancias, en la medida en que superen determinados umbrales, acaban provocando experiencias de estrés.

Esta discrepancia entre las expectativas y la realidad, no sería tan grave si la persona involucrada pudiera definir como utilizar sus emociones para poder usar a su favor los sucesos en lugar de ser causantes de frustración, la misma que afecta a la capacidad de toma de decisiones. Por lo que resulta importante que los estudiantes del cuarto ciclo de la carrera de Administración de Empresas desarrollen la capacidad de toma de decisiones a través del uso de la inteligencia emocional.



### **3.2.2. Construcción de la propuesta**

#### *3.2.2.1. Diagnóstico*

Se aplicó una encuesta introductoria para conocer el nivel de inteligencia emocional, test TMMS: 24 de Fernández-Berrocal y Extremera y Ramos (2004) en el cual se consideraron tres aspectos la atención, claridad y reparación emocional dividida en dos grupos: hombres y mujeres.

En el caso de los varones se encontró que para la dimensión de atención la gran mayoría cuenta con una adecuada atención emocional. En el caso de la claridad se encontró que existe un resultado controversial debido a que la mitad de ellos muestra un nivel básico, es decir no comprende claramente sus emociones, y la otra mitad tiene una comprensión adecuada. Y desde la dimensión de reparación se encontró que la mayoría tiene una adecuada reparación emocional.

En el caso de las mujeres se encontró que para la dimensión de atención la gran mayoría muestran demasiada atención a sus emociones siendo esto negativo pues se focalizan en los detalles. En el caso de la claridad se encontró que la gran mayoría muestra un adecuado nivel de claridad emocional. Y desde la dimensión de reparación se encontró que la mayoría encuentra dificultades para su reparación emocional pues se encuentra en un nivel básico

También se aplicó un cuestionario de autoevaluación para medir la percepción sobre cómo afrontan la toma de decisiones, el documento fue una adaptación del material sobre Toma de Decisiones de la Universidad de Cádiz donde se encontró que la mayoría de hombres y mujeres tienen algunos aspectos que mejorar en cuanto a su proceso de toma de decisiones, en este estudio uno de los resultados más impactantes fue que en el indicador más bajo relacionado a muchos aspectos importantes que mejorar en cuanto a la toma de decisiones se encontraron solo dos mujeres y ningún hombre.

Finalmente se aplicó un último cuestionario basado en la teoría de Daniel Goleman con respecto a las cinco dimensiones de la Inteligencia Emocional, siendo en el aspecto intrapersonal en el caso de los hombres y mujeres la capacidad que mejor han desarrollado la capacidad de motivación. En el aspecto interpersonal la capacidad que mejor han desarrollado los hombres es la empatía y en el caso de las mujeres la dimensión que mejor han desarrollado son las habilidades sociales.

### **3.2.2.2. Planteamiento de objetivos**

#### Objetivo general

Lograr el desarrollo de la capacidad toma de decisiones sustentada en la teoría de Inteligencia Emocional de Goleman de los estudiantes del cuarto ciclo de la carrera de Administración de Empresas de una universidad privada de Chiclayo.

#### Objetivos específicos

1. Reconocer de manera independiente sus emociones.
2. Reaccionar con equilibrio frente a las emociones identificadas.
3. Automotivarse para la consecución de objetivos y toma de decisiones.
4. Identificar y comprender las emociones de los demás.
5. Establecer relaciones interpersonales sanas.

### **3.2.2.3. Planeación estratégica**

El taller se desarrolló en 5 fases, durante 15 sesiones a lo largo del semestre. Estas fases se corresponden con las dimensiones de la inteligencia emocional y la capacidad de toma de decisiones.

<b>DIMENSIONES</b>	<b>SESIONES</b>
Taller 1:	Sesión 1: Actividades introductorias
Autoconocimiento	Sesión 2: Ejercicios de concentración y relajación

	<p>Sesión 3: Reconocimiento teórico de emociones</p> <p>Sesión 4: identificación de emociones en personajes públicos</p>
<p>Taller 2:</p> <p>Autorregulación</p>	<p>Sesión 5: Ejercicios lúdicos de análisis personal</p> <p>Sesión 6: Reconocimiento de características personales propias y ajenas</p> <p>Sesión 7: Modelación plástica de la visión personal</p>
<p>Taller 3:</p> <p>Motivación</p>	<p>Sesión 8: Percepción de la toma de decisiones</p> <p>Sesión 9: Principios de la motivación</p> <p>Sesión 10: Representación creativa de situaciones motivadoras</p>
<p>Taller 4: Empatía</p>	<p>Sesión 11: Role play</p> <p>Sesión 12: Análisis del reflejo para comprender la concepción del otro</p> <p>Sesión 13: Principios básicos de empatía y su aplicación</p>
<p>Taller 5:</p> <p>Habilidades sociales</p>	<p>Sesión 14: Principios básicos de habilidades sociales</p> <p>Sesión 15: Análisis de caso integrador</p>

#### **3.2.2.4. Instrumentación del taller**

El taller se dividió en 5 etapas atendiendo a las dimensiones de la inteligencia emocional:

En el primer taller se aplicó una encuesta introductoria para conocer el nivel de inteligencia emocional, test TMMS: 24 de Fernández-Berrocal y Extremera y Ramos (2004). Se trabajó la dimensión de Autonomía a lo largo de 4 sesiones (12 horas). En el segundo taller se trabajó la dimensión de autorregulación a lo largo de 3 sesiones (9 horas). En el tercer taller se trabajó la dimensión de la motivación y además se aplicó un cuestionario de autoevaluación para medir la percepción sobre como afrontan la toma de decisiones. Esto fue a lo largo de 3 sesiones con una duración de 9 horas. En el cuarto taller se trabajó la dimensión de empatía en la cual se realizó la dinámica Dominó de Sentimientos con 3 sesiones y un total de 9 horas. Finalmente, en el quinto taller, donde se trabajó la dimensión de habilidades sociales se aplicó un último cuestionario para medir las 5 dimensiones de la Inteligencia Emocional y se les planteó un caso donde deberían resolver en equipos de 5 una situación compleja, y debían tomar múltiples decisiones (Dinámica Misión de la NASA). Esta última fase se desarrolló en dos sesiones, con un total de 6 horas.

El taller se llevó a cabo de forma transversal al desarrollo de la asignatura de Comportamiento organizacional (IV ciclo Administración de empresas), lo cual -de hecho -ha sido lo que ha facilitado que pueda integrarse la inteligencia emocional y la capacidad de toma de decisiones.

La propuesta de trabajo aplicada se detalla de la siguiente manera:

### 1.1.1. Taller 1:

Taller 1				
Se trabajó la dimensión de Autonocimiento.				
Logro: Que los alumnos reconozcan que tienes emociones y se familiaricen con ellas.				
Sesión	Fase	Descripción de actividad	Tiempo	Materiales/recursos
1	Inicio	<ul style="list-style-type: none"><li>- Saludo y bienvenida a los estudiantes preguntándoles cómo se sienten.</li><li>- Se realizan algunas preguntas introductorias relacionadas a algunas frases motivadoras que se proyectan.</li></ul>	3 h	Diapositivas/ Proyector
2	Desarrollo	<ul style="list-style-type: none"><li>- Aplicación de test TMMS: 24 de Fernández-Berrocal y Extremera y Ramos (2004)</li></ul>	1.5 h	Test/ Diapositivas / Video / Proyector
3		<ul style="list-style-type: none"><li>- Se realiza un ejercicio de concentración y relajación en el cual los alumnos a través del control de su respiración aprenderán a ponerse en neutro para tratar de identificar sus emociones.</li><li>- Se presentan las principales emociones que percibimos todas las personas y se les enseña a reconocerlas a través de ejercicios lúdicos.</li></ul>	3h	
4		<ul style="list-style-type: none"><li>- Reunidos en equipo identificarán a personajes públicos que ellos consideran que denotan en su comportamiento que tienen una conexión con sus emociones y quienes no.</li></ul>	1.5 h	
4	Cierre	<ul style="list-style-type: none"><li>- Se trabaja un cuadro sinóptico pidiendo la participación de toda el aula.</li><li>- A través de preguntas se evalúa con los alumnos el cumplimiento del logro.</li><li>- Se termina la sesión con un mensaje motivador orientado a la importancia del autoconocimiento.</li></ul>	1.5 h	Pizarra / Plumones / Diapositivas / Proyector

## CUESTIONARIO TMMS-24.

### INSTRUCCIONES:

A continuación encontrará algunas afirmaciones sobre las emociones y sentimientos. Lea atentamente cada frase e indique el grado de acuerdo o desacuerdo con respecto a las mismas. Señale con una “X” la respuesta que más se aproxime a aquellas 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
<b>Atención</b>	Soy capaz de <i>sentir y expresar</i> los sentimientos de forma adecuada
<b>Claridad</b>	<i>Comprendo</i> bien mis estados emocionales
<b>Reparación</b>	Soy capaz de <i>regular los</i> estados 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 la 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.

	<b>Puntuaciones</b> <i>Hombres</i>	<b>Puntuaciones</b> <i>Mujeres</i>
<b>Atención</b>	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

	<b>Puntuaciones</b> <i>Hombres</i>	<b>Puntuaciones</b> <i>Mujeres</i>
<b>Claridad</b>	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

	<b>Puntuaciones</b> <i>Hombres</i>	<b>Puntuaciones</b> <i>Mujeres</i>
<b>Reparación</b>	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



### 1.1.2. Taller 2:

Taller 2				
Se trabajó la dimensión de Autorregulación.				
Logro: Que los alumnos reconozcan identifiquen sus emociones y sepan gestionarlas de manera positiva.				
Sesión	Fase	Descripción de actividad	Tiempo	Materiales/ recursos
5	Inicio	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Saludo y bienvenida a los estudiantes preguntándoles cómo se sienten.</li> <li>- Se realizan algunas preguntas introductorias relacionadas a algunas frases motivadoras que se proyectan.</li> </ul>	1.5 h	Diapositivas/ Proyector
5	Desarrollo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ejercicio: quien soy yo? A través de una serie de preguntas que se van formulando en aula dependiendo de las intervenciones de los alumnos se trata de hacerles pensar a los alumnos acerca de ellos mismos y sobre sus sueños de cuando eran pequeños, que tan conectados están consigo mismos y qué tanto se conocen con sus compañeros.</li> </ul>	1.5 h	Bingo/ Diapositivas / Video / Proyector
6		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se realiza el bingo entre pares para conocerse y reconocerse. Deben buscar en la sala quienes cumplen con los requisitos del bingo, solo podrán repetir el nombre del compañero dos veces y quien completa primero la cartilla grita bingo.</li> </ul>	3 h	
7		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se les pide que en su cuaderno identifiquen aquellas palabras que mejor los describen.</li> <li>- Una vez que tienen las palabras listas se les entrega cajas de plastilina a cada uno de los equipos para que plasmen como se visualizan a ellos mismos y deberán escoger algo que los</li> </ul>	1 h 1 h	
				Materiales del estudiante – Cuaderno
				Plastilina

		defina y les sirva de motivación para el futuro.		
<b>7</b>	<b>Cierre</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A través de preguntas se evalúa con los alumnos el cumplimiento del logro.</li> <li>- Se termina la sesión con un mensaje motivador orientado a la importancia del autoconocimiento.</li> </ul>	1 h	Pizarra / Plumones / Diapositivas / Proyector

**BINGO**  
**DOCENTE: LILIANA DEJO AGUINAGA**

Sale a correr por las mañanas.	Tiene alguna prenda roja.	Tiene un gato de mascota.	Sabe bailar salsa.	Le gusta viajar.	Le gusta comprar lo último en tecnología.
Es fanático de tomarse selfies.	Habla por lo menos 2 idiomas.	Es adicto al Facebook.	Tiene una mascota virtual.	Ya ha cazado 20 pokemones.	Conoce por lo menos 3 ciudades.
Toca un instrumento musical.	Tiene tres nombres.	Ha visto la película "UP, una aventura de altura".	Tiene algún accesorio en el cabello.	Le gusta ir a Karaokes.	Sabe patinar o montar skate.
Tiene ojos claros.	Va al cine una vez por semana.	No ve televisión.	Le gusta cocinar para su familia y amigos.	Le encantan los chifles.	Le gusta ir al estadio a alentar a su equipo.

### 1.1.3. Taller 3:

<b>Taller 3</b>				
Se trabajó la dimensión de motivación				
Logro: Que los alumnos encuentren sus elementos motivadores y que aprendan a automotivarse.				
Sesión	Fase	Descripción de actividad	Tiempo	Materiales/recursos
8	Inicio	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Saludo y bienvenida a los estudiantes preguntándoles cómo se sienten.</li> <li>- Se realizan algunas preguntas introductorias relacionadas a algunas frases motivadoras que se proyectan.</li> </ul>	1.5 h	Diapositivas/ Proyector
8	Desarrollo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se aplicó un cuestionario de autoevaluación para medir la percepción sobre cómo afrontan la toma de decisiones.</li> </ul>	1.5 h	Cuestionario/ Diapositivas / Video / Proyector
9		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se les explicó los principios básicos de la motivación y la importancia que tiene en nosotros.</li> </ul>	3 h	
10		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Con los conocimientos que tienen de los talleres pasados y lo explicado anteriormente se les solicita que representen de manera creativa un momento en el que tienen la oportunidad de demostrar su nivel de motivación.</li> </ul>	1 h	Materiales del estudiante – Cuaderno / celular
10	Cierre	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A través de preguntas se evalúa con los alumnos el cumplimiento del logro.</li> <li>- Se les reúne en dos círculos en los que estén uno frente al otro y se les pide que vayan diciéndose una frase positiva y que vayan girando poco a poco hasta completar toda la vuelta.</li> </ul>	1 h  1h	Pizarra / Plumones / Diapositivas / Proyector

## 1. Autoinforme sobre como afrontar la toma de decisiones

### 3. Cuestionario de Autoevaluación

Nombre:  Curso/Especialidad:

E-mail:  Fecha:

A continuación se presentan una serie de preguntas relacionadas con la toma de decisiones. Señala la opción que más se corresponda con tu forma de actuar en estos momentos, teniendo en cuenta las siguientes opciones:

0: NO / 1: A VECES / 2: HABITUALMENTE / 3: SIEMPRE

AUTOINFORME SOBRE COMO AFRONTAR LA TOMA DE DECISIONES	0	1	2	3
Cuando reconoces que existe un problema, ¿identificas las alternativas que existen para resolverlo?	0	1	2	3
Reflexiono por escrito sobre las causas de origen del problema	0	1	2	3
Tengo claras mis metas y objetivos, cuando tomo una decisión	0	1	2	3
Pienso y busco tantas alternativas como sea posible.	0	1	2	3
Creo que pones todos los recursos disponibles a tu alcance para desarrollar las acciones planteadas	0	1	2	3
¿Te planteas cuáles son los posibles riesgos y beneficios que acompañan a cada alternativa?	0	1	2	3
¿Conozco todo lo que debo saber sobre la situación?	0	1	2	3
¿Sé dónde debo buscar dicha información?	0	1	2	3
¿Piensas que todo lo que te pasa ha sido ocasionado debido a tus acciones?	0	1	2	3
Evalúas los resultados de tus acciones para comprobar su efectividad.	0	1	2	3
¿Analizas o estudias las consecuencias de cada alternativa?	0	1	2	3
¿Estudias los costes de cada alternativa?	0	1	2	3
¿Estudias beneficios de cada alternativa?	0	1	2	3
¿Continúas con las tareas aunque te resultan demasiado pesadas y/o complicadas?	0	1	2	3
¿Empleo algún tiempo semanalmente a reflexionar sobre las decisiones tomadas en la realización de una tarea?	0	1	2	3
¿Usar la creatividad me podría ayudar a encontrar nuevas soluciones?	0	1	2	3
¿Te sientes responsable de las decisiones que tomas?	0	1	2	3
¿Sientes que tienes influencia sobre los acontecimientos que te suceden?	0	1	2	3
<b>PUNTUACIÓN TOTAL ACTUAL</b>	<b>FECHA</b>			

\*Éste es el cuestionario original, en la adaptación se hizo anónimo y se les dividió por sexo.

La necesidad de mejorar en la toma de decisiones será tanto mayor cuanto menor sea la puntuación que has obtenido en a.

- Menos de 15 puntos indica que hay muchos e importantes aspectos que mejorar en tu toma de decisiones.
- Entre 15 y 30 puntos muestra que hay algunos aspectos que mejorar en la toma de decisiones.
- Más de 30 puntos muestra una toma de decisiones adecuada.
- Puntuaciones cercanas al 54 son características de las personas que llevan a cabo un proceso en las tomas de decisiones elaborado.

#### 1.1.4. Taller 4:

<b>Taller 4</b>				
Se trabajó la dimensión de empatía				
Logro: Que los alumnos encuentren sepan situarse en las distintas realidades de sus compañeros.				
Sesión	Fase	Descripción de actividad	Tiempo	Materiales/recursos
11	Inicio	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Saludo y bienvenida a los estudiantes preguntándoles cómo se sienten.</li> <li>- Se realizan algunas preguntas introductorias relacionadas a algunas frases motivadoras que se proyectan.</li> </ul>	1.5 h	Diapositivas/Proyector
11	Desarrollo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ejercicio de role playing en el que deben tomar distintos roles generales.</li> <li>- Segunda parte del ejercicio de role playing donde los estudiantes deben sentarse al lado del amigo que es más cercano a ellos y tratar de responder como si fueran el otro.</li> </ul>	1.5 h	Diapositivas / Video / Proyector
12		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ejercicio en el que se sientan al lado de una silla vacía y se contemplan a ellos mismos ¿qué pensarías de ti? ¿te pedirías consejo? ¿confiarías en ti? ¿te buscarías en un problema?</li> </ul>	3h	Materiales del estudiante – Cuaderno
13		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se les explicó los principios básicos de la empatía y la importancia que tiene en nosotros.</li> <li>- Se aplica la actividad Dominó de Sentimientos.</li> </ul>	1 h 1 h	Dominó
	Cierre	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A través de preguntas se evalúa con los alumnos el cumplimiento del logro.</li> <li>- Se concluye con frase motivadora.</li> </ul>	1 h	Pizarra / Plumones / Diapositivas / Proyector

<b>Título</b>	<b><i>DOMINO DE LOS SENTIMIENTOS</i></b>
<b>Objetivo/s</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ampliar vocabulario de emociones.</li> <li>- Experimentar el beneficio de la cooperación frente a la competitividad.</li> </ul>
<b>¿Qué se trabaja?</b>	Educación emocional y cooperación en el grupo
<b>Descripción</b>	<p>Se forman grupos de 4 ó 5 personas. A cada grupo se les da un juego del dominó. A continuación se les indica las siguientes instrucciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Este juego es similar al clásico dominó.</li> <li>- Cada ficha tiene dos entradas que coinciden con una ficha por la izquierda y otra por la derecha.</li> <li>- Para saber si lo habéis hecho bien, debéis saber que el juego de fichas se cierra sobre si mismo y no sobra ninguna.</li> <li>- Se puede empezar.</li> </ul> <p>En este punto cada grupo empieza a organizarse de una manera u otra. Se debe estar muy atento a como se desarrolla el juego porque da muchas ideas para tratar el tema de debate.</p> <p>Cuando la mayoría de grupos acaba se comienza el debate sobre cómo les ha ido en el juego. Si no se sabe como empezar con estas preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Cómo os habéis sentido en el juego?</li> <li>- ¿Cómo habéis empezado el juego?</li> <li>- ¿Habéis cambiado la estrategia?</li> <li>- ¿Cuál era la finalidad del juego?</li> <li>- ¿Hubierais podido acabar sin necesitar la ayuda de los demás?</li> </ul>
<b>Duración</b>	40 minutos
<b>Metodología</b>	Trabajo cooperativo
<b>Materiales</b>	Fichas del dominó de sentimientos del Anexo I

<b>Observaciones para su aplicación</b>	Distribución cómoda para que puedan jugar los grupos
<b>Fuente</b>	<b>Educar las emociones y los sentimientos</b> , Manuel Segura y Margarita Arcos, <i>Ed. Narcea</i> , 2003
<b>Dificultad para el tutor</b>	Fácil
<b>Anexos</b>	Anexo I: Fichas del dominó de los sentimientos

Te dan la nota de un examen difícil y estás aprobado	<b>Desprecio</b>	Tienes que operarte y te dicen que hay riesgos graves	<b>Alegría</b>
Confiabas mucho en una persona y de pronto te das cuenta de que te ha engañado	<b>Miedo</b>	Veo a la chica con la que salgo bailando cariñosamente con otro	<b>Desengaño</b>
Te dicen que a tu perro lo ha matado un camión	<b>Vergüenza</b>	Alguien te demuestra en público que dijiste una mentira muy grande por presumir	<b>Celos</b>
Jugando golpeo sin querer a un compañero y éste me insulta con la palabra que más hiere	<b>Envidia</b>	Tengo un examen mañana y todavía me queda por estudiar la mitad de la materia	<b>Ira</b>



Llevas 2 meses en  
el extranjero y te  
acuerdas de una  
persona a quien  
echas mucho de  
menos

**Fobia**

Me molesta  
mucho  
encerrarme en un  
ascensor

**Tristeza**

Saco muy  
buenas notas y  
me río de una  
compañera  
suspendida

**Amistad**

Hay una  
persona especial  
con quien puedo  
compartir mis  
alegrías y  
tristezas

**Nostalgia**

Te han hecho una entrevista de trabajo y te dicen que hay muchas posibilidades de contratarte	<b>Enamora- miento</b>	Tengo un calzado nuevo y cómodo pero me compro otro porque es de una marca más famosa	<b>Esperanza</b>
En un pueblo, dos familias están enemistadas a muerte por un conflicto de límites de sus parcelas	<b>Sorpresa</b>	Un blanco rico y fuerte mira con mucha superioridad a un negro pobre, afectado por el sida	<b>Odio</b>
Vas a entrar en tu calle con el coche y ves inesperadamente que hay un zanja	<b>Aburrimiento</b>	No me gusta el fútbol y mi padre se empeña en que estemos todos con él viendo el partido	<b>Angustia</b>
Existe una persona única, con que me gustaría compartir toda mi vida	<b>Asco</b>	Voy por la calle y veo que alguien ha vomitado en la acera	<b>Orgullo</b>
Quieres ir a Inglaterra y empiezas a estudiar inglés con mucha energía	<b>Capricho</b>	Una chica muy guapa de mi clase es admirada por los compañeros, pero a mí no me tiene en cuenta	<b>Entusiasmo</b>

### 1.1.5. Taller 5:

<b>Taller 5</b>				
Se trabajó la dimensión de Habilidades Sociales				
Logro: Que los alumnos encuentren desarrollen su capacidad interpersonal con óptimos resultados.				
Sesión	Fase	Descripción de actividad	Tiempo	Materiales/ recursos
14	Inicio	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Saludo y bienvenida a los estudiantes preguntándoles cómo se sienten.</li> <li>- Se realizan algunas preguntas introductorias relacionadas a algunas frases motivadoras que se proyectan.</li> </ul>	30 min	Diapositivas/ Proyector
14	Desarrollo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se aplicó un último cuestionario donde se midieron las 5 dimensiones de la Inteligencia Emocional.</li> </ul>	1.5 h	Cuestionario / Proyector
15		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se les explicó los principios básicos de las habilidades sociales y la importancia que tiene en nosotros.</li> <li>- Se les planteó un caso donde deberían resolver en equipos de 5 una situación compleja, y debían tomar múltiples decisiones (Dinámica Misión de la NASA)</li> </ul>	1 h 2 h	Materiales del estudiante – Cuaderno  Misión de la Nasa
15	Cierre	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A través de preguntas se evalúa con los alumnos el cumplimiento del logro.</li> <li>- Se concluye con frase motivadora.</li> </ul>	1 h	Pizarra / Plumones / Diapositivas / Proyector

## 1. Dimensiones de Inteligencia Emocional

### PRIMERA PARTE

*En cada frase debe evaluar y cuantificar su capacidad en el uso de la habilidad descrita. Antes de responder, intente pensar en situaciones reales en las que haya tenido que utilizar dicha habilidad y no pretenda responder de acuerdo a lo que usted crea que sería lo correcto.*

CAPACIDAD EN GRADO BAJO				CAPACIDAD EN GRADO ALTO		
1	2	3		4	5	6
No.	HABILIDADES					PUNTOS
1	Identificar cambios del estímulo fisiológico					
2	Relajarse en situaciones de presión					
3	Actuar de modo productivo mientras está enojado					
4	Actuar de modo productivo mientras está ansioso					
5	Tranquilizarse rápidamente mientras está enojado					
6	Asociar diferentes indicios físicos con emociones diversas					
7	Usar el <a href="#">diálogo</a> interior para controlar estados emocionales					
8	Comunicar los sentimientos de un modo eficaz					
9	Pensar con sentimientos negativos sin angustiarse					
10	Mantenerse en calma cuando es blanco del enojo de otros					
11	Saber cuando tiene pensamientos negativos					
12	Saber cuando su " <a href="#">discurso</a> interior" es positivo					
13	Saber cuando empieza a enojarse					
14	Saber como interpreta los acontecimientos					
15	Conocer qué sentimientos utiliza actualmente					
16	Comunicar con precisión lo que experimenta					
17	Identificar la información que influye sobre sus interpretaciones					
18	Identificar sus cambios de humor					
19	Saber cuándo está a la defensiva					
20	Calcular el impacto que su comportamiento tiene en los demás					
21	Saber cuando no se comunica con sentido					
22	Ponerse en marcha cuando lo desea					
23	Recuperarse rápidamente después de un contratiempo					
24	Completar tareas a largo plazo dentro del tiempo previsto					
25	Producir energía positiva cuando realiza un trabajo poco interesante					
26	Abandonar o cambiar hábitos inútiles					
27	Desarrollar conductas nuevas y más productivas					
28	Cumplir lo que promete					
29	Resolver conflictos					
30	Desarrollar el consenso con los demás					

31	Mediar en los conflictos con los demás	
32	Utilizar <a href="#">técnicas</a> de comunicación interpersonal eficaces	
33	Expresar los pensamientos de un grupo	
34	Influir sobre los demás en forma directa o indirecta	
35	Fomentar la confianza con los demás	
36	Montar grupos de apoyo	
37	Hacer que los demás se sientan bien	
38	Proporcionar apoyo y consejo a los demás cuando es necesario	
39	Reflejar con precisión los sentimientos de las personas	
40	Reconocer la angustia de los demás	
41	Ayudar a los demás a controlar sus emociones	
42	Mostrar comprensión hacia los demás	
43	Entablar conversaciones íntimas con los demás	
44	Ayudar a un grupo a controlar sus emociones	
45	Detectar incongruencias entre las emociones o sentimientos de los demás y sus conductas	

## SEGUNDA PARTE

Revise las respuestas. Los cuadros siguientes le indicarán las capacidades que reflejan los diferentes elementos:

### INTRAPERSONAL

AUTOCONCIENCIA	CONTROL EMOCIONAL	AUTOMOTIVACION
1, 6, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 19, 20, 21	1, 2, 3, 4, 5, 7, 9, 10, 13, 27	7, 22, 23, 25, 26, 27, 28

### INTERPERSONAL

RELACIONARSE BIEN	ASESORIA EMOCIONAL
8, 10, 16, 19, 20, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 42, 43, 44, 45	8, 10, 16, 18, 34, 35, 37, 38, 39, 40, 41, 44, 45

### TERCERA PARTE

Organice sus respuestas de la forma siguiente. Para cada aptitud, marque en la columna izquierda las que han obtenido puntaje 1 - 2 - 3. A continuación marque en la columna derecha las aptitudes que han recibido puntaje 4 - 5 - 6.

INTRAPERSONAL		
APTITUD	PUNTAJES 1 - 2 - 3	PUNTAJES 4 - 5 - 6
Autoconciencia		
Control de las emociones		
Automotivación		
INTERPERSONAL		
APTITUD	PUNTAJES 1 - 2 - 3	PUNTAJES 4 - 5 - 6
Relacionarse bien		
Asesoría emocional		

## EJERCICIO DE LA NASA

### 1.-DEFINICION

Se trata de ordenar una lista de cosas necesarias para sobrevivir.

### 2.-OBJETIVOS

Contrastar la calidad de la toma de decisiones en grupo frente a la individual.

### 3.-PARTICIPANTES

Grupo, clase, ... a partir de los 11-12 años.

### 4.-MATERIAL

Útiles para escribir. Lista de cosas.

### 6.-DESARROLLO

Dar una lista a cada participante y dejar de 5 a 10 minutos para clasificar la lista en orden de importancia. No se puede hablar con nadie.

Formar grupos de 6-8 personas y un/a observador/a. Dar una lista a cada grupo y dejar 20 minutos para ordenarla.

Finalmente comparar los resultados individuales, con los colectivos y los de la NASA.

### 7.-EVALUACION

Evaluar los resultados. ¿Se han mejorado en el grupo? ¿Qué te ha aportado la discusión en el grupo? ¿Ha sido fácil tomar la decisión grupal? ¿Cómo se ha dado?

### 8.-NOTAS

Este ejercicio puede ser numéricamente evaluado, en base a la tabla de respuestas "correctas" elaborada por un equipo de científicos de la NASA y un computador.

## Ejercicio NASA

Creado por Jay Hall, profesor de la Universidad de Texas (EEUU). Es uno -entre muchos- de los tests que sirven a la NASA para seleccionar astronautas.

### Instrucciones previas

Cada uno de vosotros formáis parte de la tripulación de una nave espacial que iba a reunirse con la "nave nodriza" en la superficie iluminada de la luna. A causa de unas dificultades mecánicas que surgieron vuestra nave espacial tuvo que alunizar en un lugar que dista unos 350 Km. del sitio donde tenía que encontrarse con la otra nave. Durante el alunizaje, gran parte del equipo que llevabais, quedó inutilizado; y puesto que vuestra supervivencia depende de que podáis llegar a la "nave nodriza", habéis de seleccionar el material más importante para llevarlo, dejando lo menos importante.

Más abajo están indicados los objetos y aparatos que quedaron en buen estado después del forzado alunizaje. El trabajo a realizar consiste en ordenarlos de acuerdo con su importancia y utilidad, para poder llegar al punto de encuentro con la "nave nodriza".

### Primera parte (individual)

Estos son los objetos que quedaron en buen estado después del forzado alunizaje. Numéralos por orden de importancia (1 el más importante, 15 el menos importante) guiándote por lo que sabes y por tu sentido común. No hacen falta conocimientos especiales de ningún tipo para ello. Escribe en las líneas de la izquierda el orden de importancia que atribuyes a cada objeto.

- \_\_\_\_\_ Una caja de fósforos
- \_\_\_\_\_ 10 cajas de conservas alimenticias
- \_\_\_\_\_ 20 metros de cuerda de nylon
- \_\_\_\_\_ Paracaídas de seda de nylon
- \_\_\_\_\_ Un aparato portátil de calefacción
- \_\_\_\_\_ Dos pistolas calibre 45
- \_\_\_\_\_ Una caja de leche en polvo
- \_\_\_\_\_ Dos tanques de 50 Kg. de oxígeno
- \_\_\_\_\_ Un mapa del firmamento lunar
- \_\_\_\_\_ Una barca hinchable de salvamento
- \_\_\_\_\_ Una brújula
- \_\_\_\_\_ 25 litros de agua potable
- \_\_\_\_\_ 3 cohetes de señales luminosas
- \_\_\_\_\_ Un botiquín de primeros auxilios con jeringas hipodérmicas
- \_\_\_\_\_ Un emisor-receptor de FM, portátil, con batería solar



Tabla de resultados	Individ.	Desvia.	NASA	Desvia.	Grupo
---------------------	----------	---------	------	---------	-------

Una caja de fósforos					
10 cajas de conservas alimenticias					
20 metros de cuerda de nylon					
Paracaídas de seda de nylon					
Un aparato portátil de calefacción					
Dos pistolas calibre 45					
Una caja de leche en polvo					
Dos tanques de 50 Kg. de oxígeno					
Un mapa del firmamento lunar					
Una barca hinchable de salvamento					
Una brújula					
25 litros de agua potable					
3 cohetes de señales luminosas					
Un botiquín de primeros auxilios					
Un emisor-receptor de FM, portátil					

Puntuaciones	Ø		Ø		Ø
--------------	---	--	---	--	---

*Hoja de respuesta tipo (NTL Institute)*

1. Dos tanques de 50 kilos de oxígeno (*es lo más útil para sobrevivir*).
2. 25 litros de agua (*no se puede vivir mucho tiempo sin agua, sobre todo si hay que realizar un esfuerzo*).
3. Un mapa del firmamento lunar (*único instrumento de orientación disponible*).
4. Diez cajas de conservas alimenticias (*se puede llegar a sobrevivir un cierto tiempo sin alimentos, aunque no demasiado tiempo*).
5. Un emisor-receptor portátil FM alimentado con batería solar (*único nexo de comunicación con los "demás"*).
6. 20 metros de cuerda de nylon (*para caminar sobre un terreno abrupto, en la Luna el hombre es 7 veces menos pesado, es útil para reducir fracturas o llevar cargas*).
7. Un botiquín de primeros auxilios con jeringas hipodérmicas (*quizás se necesite algo del botiquín, pero las jeringas no sirven para nada*).
8. Paracaídas de seda (*se puede utilizar el paracaídas para embalar objetos, para transportar un herido o como defensa contra los rayos solares*).
9. Una barca hinchable de salvamento (*básicamente puede servir como reserva de aire, método de transporte de objetos o como medio de resguardarse*).
10. 3 cohetes de señales luminosas (*funcionan mal o no funcionan sin oxígeno; podrían ser utilizados como sistema de propulsión*).
11. Dos pistolas calibre 45 (*posible utilidad propulsora*).
12. Una caja de leche en polvo (*necesita agua, que es escasa y además pesa mucho*).
13. Un aparato portátil de calefacción (*no olvide que la cara iluminada de la Luna es extremadamente cálida*).
14. Una brújula (*el campo magnético de la Luna es muy diferente al de la Tierra, cosa que hace inservible la brújula*).
15. Una caja de fósforos (*en la Luna no hay oxígeno*).

## **CONCLUSIONES**

- La presente investigación demostró que la ejecución de talleres de Inteligencia emocional basados en la teoría de Goleman tienen una relación positiva con el desarrollo de la capacidad de toma de decisiones de los estudiantes del cuarto ciclo de la carrera de Administración de Empresas de la Universidad Católica San Toribio de Mogrovejo.
- La investigación pone en evidencia que existe un desconocimiento en el reconocimiento y manejo de las emociones y no se vincula su importancia con el proceso de toma de decisiones.
- Así mismo reúne las principales teorías en torno a la Inteligencia emocional y su evolución y la particular relación con el proceso de toma de decisiones en entornos educativos y sociales constituyéndose en marco teórico de la presente investigación, lo cual ha permitido realizar una conceptualización precisa de las variables mencionadas sobre las cuales se ha centrado el presente trabajo.
- Por otra parte, la información estadística establece un desconocimiento de las habilidades blandas de los alumnos en la habilidad referida a la identificación de sus emociones y gestión de las mismas y en la capacidad referida a la toma de decisiones.
- En cuanto a la propuesta de mejora, las experiencias desarrolladas con los alumnos permiten deducir que los talleres en los que los jóvenes participaron fueron favorables para que se involucraran con sus

emociones y poder gestionarlas para llevarlas hacia inteligencia emocional y la toma de decisiones.

## RECOMENDACIONES

- Realizar evaluaciones periódicas sobre las habilidades blandas de los estudiantes específicamente las relacionadas a la gestión emocional que permitirán un mejor autocontrol y futuro mejor desempeño de cualquier profesional.
- Considerar que el grado de influencia de estas habilidades es muy amplio por lo que repercute su importancia en considerarlo como tema transversal a cualquier materia pues las diferentes carreras universitarias en especial las relacionadas a gestión necesitan desarrollar la capacidad de toma de decisiones.
- Desarrollar talleres para fomentar el autoconocimiento y aplicaciones de métodos caso para que los alumnos puedan tomar decisiones en situaciones reales dentro de un entorno controlado.
- Profundizar la vinculación de los referentes teóricos citados en la fundamentación teórica con la aplicación práctica en los estudiantes de distintos niveles y carreras.

## REFERENCIAS

1. BACCARO, Julieta. Cómo planificar un taller. [online]. 2011. Available from: <https://es.scribd.com/doc/48764169/Como-planificar-un-taller>
2. BAR-ON, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory (EQ-i). En R. Bar-On y J.D.A. Parker (Eds.). The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace. (pp. 363-387). San Francisco, CA: Jossey-Bass Inc.
3. BISQUERRA, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. Revista de Investigación Educativa, 21(1), 7–43.
4. BURGOS, S., & VÁSQUEZ, L. (2015). Propuesta de un modelo pedagógico curricular basado en educación emocional para la especialidad de Educación Primaria de la Universidad Nacional de Trujillo. *Ciencia y Tecnología*, 11(2), 9–24.
5. BUXARRAIS, M., & MARTÍNEZ, M. (2009). Educación en valores y educación emocional: Propuestas para la acción pedagógica. Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información, 10(2). Recuperado a partir de [http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev\\_numero\\_10\\_02/n10\\_02\\_buxarraiz\\_martinez.pdf](http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_10_02/n10_02_buxarraiz_martinez.pdf)
6. CÁRDENAS, J. (2006). Guía para el desarrollo de la capacidad de toma de decisiones. Lima: Ministerio de Educación del Perú.
7. CARVAJAL CHALARCA, G. I., & VALENCIA GONZÁLEZ, G. C. (2016). Toma de decisiones en el aula escolar. Plumilla Educativa, (17), 69–89. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5920256>
8. CARUSO, D., Y SALOVEY P. (2005). El directivo emocionalmente inteligente. La inteligencia emocional en la empresa. Málaga: Algaba.

9. COLOM, R. Y FROUFE, M. (1999). Inteligencia emocional: como aplicarla en la práctica docente. *Cuadernos de Educación Santillana*. Recuperado de: <http://ocw.um.es/cc.-sociales/inmigracion-y-drogodependencias/otros-recursos-1/M4Inteligencia%20emocional.pdf>.
10. DE ANDRÉS VILORIA, C. (2005). La educación emocional en edades tempranas y el interés de su aplicación en la escuela: programas de educación emocional, nuevo reto en la formación de los profesores. *Tendencias pedagógicas*, (10), 107–124.
11. DE MIGUEL, M. (DIR) Y OTROS. (2005). *Modalidades de enseñanzas centradas en el modelo de competencias*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
12. EDWARDS, J.R. (1988): The determinants and consequences of coping with stress. En C.L. Cooper y R. Payne (Eds.). *Causes, coping and consequences of stress at work*. New York, John Wiley & Sons
13. EXTREMERA, N. Y FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6 (2). Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/vol6no2/contenido-extremera.html>
14. FERNÁNDEZ BERROCAL, P. Y EXTREMERA, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29 (1), 1-6.
15. FERNÁNDEZ-BERROCAL, P., & RUIZ, D. (2008). La inteligencia emocional en la educación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(2), 421–436.
16. FERNÁNDEZ DOMÍNGUEZ, M.R., PALOMERO PESCADOR, J.E. Y TERUEL MELERO, M. P. (2009). El desarrollo socioafectivo en la formación inicial de los maestros. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12 (1), 33-50.
17. GARDNER, H. (1993). *Múltiple Intelligences. The theory in practice*. Nueva York: Basic Books.

18. GESTIÓN (2014). ¿Estrés laboral? Empresas pierden US\$ 2,800 por trabajador al año por culpa de este mal. Diario Gestión [en línea]. Disponible en <https://gestion.pe/tendencias/management-empleo/estres-laboral-empresas-pierden-us-2-800-trabajador-ano-culpa-mal-86215>
19. GOLEMAN, D. (1995). Emotional Intelligence. Nueva York: Bantam Books. (Trad. Cast. Kairós, 1996).
20. GOLEMAN, D. (1998). La práctica de la inteligencia emocional. Barcelona: Kairós.
21. GOLEMAN, D. (2001). Emotional intelligence perspectives on a theory of performance. En C. Cherniss, & D. Goleman (Eds.), The emotionally intelligent workplace. San Francisco: Jossey-Bass.
22. GOLEMAN, D. (2008). Inteligencia emocional (70ma. ed.). Barcelona: Editorial Kairós. Gómez, J., Ramos, M., & Benites, I. (2005). Fundamentos de investigación educativa. Chiclayo: Fondo Editorial Universitario FACHSE.
23. GUIL BOZAL, R., GIL-OLARTE, P., MESTRE, J.M. Y NÚÑEZ, I. (2006). Inteligencia emocional y adaptación socioescolar. *Revista electrónica de Motivación y Emoción* 9 (22).
24. JURADO, C. (2009). La inteligencia emocional en el aula. *Revista digital de innovación y experiencias educativas*, 21.
25. MAYER, J., CARUSO, DR. Y SALOVEY, P. (2000). Selecting a measure of emotinal intelligence: The case of ability scales. En R. Bar-On y J. Parkes (Eds.). The hanbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace (pp. 320-342). San Francisco: Jossey-Bass/Pfeiffer.



26. MAYER, J.D. Y SALOVEY, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (p. 3-31) Nueva York: Basic Books.
27. MAYER, J., SALOVEY, P. Y CARUSO, D. (2000). Emotional intelligence as Zeitgeist, as personality, and as mental ability. En R.J. Sternberg (Ed.), *Handbook of emotional intelligence* (pp. 92-117). San Francisco: Jossey Bass.
28. MAYER, J. D., SALOVEY, P., Y CARUSO, D. R. (2002). Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT). Item Booklet. Toronto, Canada: MHS Publishers.
29. MAYER, J., CARUSO, DR., SALOVEY, P. Y SITARENIOS, G. (2003). Measuring emotional intelligence with the MSCEIT V2.0. *Emotion*, 3(1), 97-105.
30. MINTZBERG, HENRY (2013). *Simply Managing: What Managers Do – and Can Do Better*. Berrett-Koehler Publishers.
31. MORIN, E. (2004). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
32. NÚÑEZ, L. (2008). Pedagogía emocional: una experiencia de formación en competencias emocionales en el contexto universitario. *Cuestiones Pedagógicas*, (18), 65–80.
33. PARRA, M.C. Y PEÑA, B. (2012). El aprendizaje cooperativo mediante actividades participativas. *Anales de la Universidad Metropolitana*, 12, 15
34. PÉREZ J.P., PETRIDES K.V. Y FURNHAM A (2005). Measuring Trait Emotional Intelligence. En R. Schulze & R. D. Roberts (Eds.), *Emotional Intelligence: An International Handbook*. Ashland, OH: Hogrefe & Huber Publishers.
35. SALOVEY, P. Y MAYER, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.

36. SALOVEY, P. Y SLUYTER, D.J. (1997). Emotional development and emotional intelligence: Educational implications. Nueva York: Basic Books.
37. STERNBERG, R. (1997). Inteligencia exitosa: Cómo una inteligencia práctica y creativa determinan el éxito en la vida. Barcelona: Paidós.
38. STERNBERG, R.J. (2000). The concept of intelligence. En R.J. Sternberg (Ed.), Handbook of intelligence (pp. 3-15). Nueva York: Cambridge University Press.
39. STERNBERG, R. (2004). Theory Based University Admissions Testing for a New Millennium. Educational Psychologist, 39(3), 185-198.
40. STERNBERG, R.J., CASTEJÓN, J.L., PRIETO, M.D., HAUTAMÄKI, J., Y GRIGORENKO, E. (2001). Confirmatory factor analysis of the Sternberg Triarchic Abilities Test in Three International Samples: An empirical test of the Triarchic Theory. European Journal of Psychological Assessment, 17, 1-16.
41. STERNBERG, R.J., GRIGORENKO, E.L., Y BUNDY, D.A. (2001). The predictive value of IQ. Merrill-Palmer Quarterly, 47(1), 1-41. Servicio de Atención Psicológica y Psicopedagógica de la Universidad de Cádiz (SAP) (s.f.). Ficha de orientación para la toma de decisiones. Cádiz: Universidad de Cádiz.  
Recuperado de [http://www.uca.es/recursos/doc/Unidades/Servicio\\_Atencion\\_Psico/1405760673\\_2542013164745.pdf](http://www.uca.es/recursos/doc/Unidades/Servicio_Atencion_Psico/1405760673_2542013164745.pdf)
42. SCHVARSTEIN, L. (2003). *La inteligencia social de las organizaciones*. México: Paidós.
43. VELA, R. H. (2004). The role of emotional intelligence in the academic achievement of first years college students. Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences. Vol 64(11-A) 2004, 3978.
44. VITERI, F. (2012). Implicación del área afectiva-emocional en la estructura del conocimiento y su incidencia en el proceso pedagógico (Licenciatura). (R. Sanmartín, Ed.). Universidad Politécnica Salesiana,

Sede Quito. Recuperado a partir de <http://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/3780/1/UPS-QT03191.pdf>

45. VIVAS, M. (2003). La educación emocional: conceptos fundamentales. Sapiens, 4(2). Recuperado a partir de [http://eoepsabi.educa.aragon.es/descargas/H\\_Recursos/h\\_3\\_Educacion\\_Emocional/h\\_3.1.Documentos\\_basicos/13.Conceptos\\_educ\\_emocional.pdf](http://eoepsabi.educa.aragon.es/descargas/H_Recursos/h_3_Educacion_Emocional/h_3.1.Documentos_basicos/13.Conceptos_educ_emocional.pdf).