



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA

**PERFIL DE INTELIGENCIA EMOCIONAL DE LOS
ALUMNOS DE LAS CARRERAS DE INGENIERÍA
QUÍMICA Y QUÍMICA FARMACÉUTICA BIOLÓGICA
GENERACIÓN 2005-1 DE LA FACULTAD DE ESTUDIOS
SUPERIORES ZARAGOZA.**

T E S I S

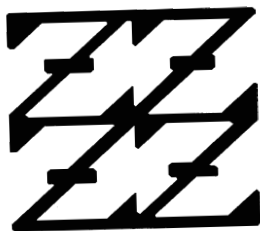
QUE PRESENTAN PARA OBTENER EL TÍTULO DE

LICENCIADO EN PSICOLOGÍA

PICHARDO LIMÓN JULIETA

OJEDA SEGURA RAÚL

ASESOR: LIC. VICENTE GATICA RAMIREZ



**LO HUMANO,
EJE
DE NUESTRA REFLEXIÓN**

MÉXICO, 2006



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Agradecimientos

LUISA Y GABRIEL

Por darme la vida, por caminar a mi lado, por las tristezas, alegrías, desvelos y amor compartidos durante este proceso. A ellos simplemente gracias por ser MIS PADRES.

MANUEL

Mi hermano querido que me enseñó las dificultades de la vida y la fortaleza que se debe tener para superarlas, a él gracias por estar siempre a mi lado.

FAMILIA Y AMIGOS

Sin mencionar nombres, extendiendo este agradecimiento a todos aquellos que sin pedir nada a cambio me otorgaron su ayuda y comprensión

VICENTE GATICA

Un agradecimiento especial por ser más que un maestro, por tu paciencia, apoyo y comprensión, pero sobre todo por tu amistad. Porque fuiste un guía en mi vida cuando estaba a punto de caer.
GRACIAS, MIL GRACIAS POR SER TÚ.

RAUL

Mi compañero de tesis y amigo te agradezco por compartir este proyecto, por tu paciencia y consejos.

JULIETA

“El que no es agradecido no es compartido”

A mi Papá y a mi Mamá

¿Qué hago con el cariño que no pudieron recibir? Los extraño siempre.
Gracias por darme la vida.

A mis hermanos, a mi esposa por su amor y compañía, a mis 3 hijos.

Va un reconocimiento especial para Alma Patricia Fernández:

En los tiempos difíciles de las matemáticas tu paciencia y amistad me animaron a seguir adelante. Que bueno que te conocí.

A Vicente Gatica por organizar, administrar, guiar, aconsejar y ponerme en el camino para concluir mi carrera.

Gracias por ser buen amigo.

A July por compartir este proyecto.

Raúl

Agradecemos la cooperación de las siguientes personas:

Mtra. Teresa Guerra Dávila

Mtro. Andrés Aquino, Jefe de Carrera de IQ

IQ. Cecilia Lara Olán, Coordinadora del ciclo básico de la carrera de IQ

IQ. Juan Carlos Prieto López, Coordinador del ciclo terminal de la carrera de IQ

QFB. Roberto González Meléndez, Jefe de la carrera de QFB

A las profesoras: Ma. Teresa Mendoza Mata y Enriqueta Castrejón Rodríguez
de la carrera de QFB

Ma. de Lourdes Vázquez Cruz

Clemente Barragán Velázquez

José Antonio Maldonado Escalante

Julieta y Raúl

Indíce

Introducción	7
Capitulo 1 Facultad de Estudios Superiores Zaragoza	
1.1. Antecedentes.....	10
1.2. ENEP Zaragoza	11
1.3. De la ENEP a la FES Zaragoza	12
1.4. Carrera de Ingeniería Química.....	13
1.5 Carrera de Química Farmacéutica Biológica.....	15
1.6 Problemática.....	18
Capítulo 2 Inteligencia emocional	
2.1 Antecedentes.....	23
2.2 Inteligencia emocional: Concepto	26
2.3 Los factores de la inteligencia emocional	27
2.3.1 Las emociones	28
A) Habilidades emocionales	30
2.3.2 Inteligencia	32
A) Habilidades intelectuales	34
B) Habilidades sociales	36

Capítulo 3 Perfil de inteligencia emocional (PIEMO, 2000)

3.1	Introducción	40
3.1.1	Tipo de instrumento	42
3.1.2	Contenido	43
3.2	Escalas	43
3.2.1	Inhibición de impulsos	43
3.2.2	Empatía	44
3.2.3	Optimismo	44
3.2.4	Habilidad social	44
3.2.5	Expresión emocional	45
3.2.6	Reconocimiento de logro	45
3.2.7	Autoestima	45
3.2.8	Nobleza	46
3.3	Aplicación	46

Capitulo 4 Método

4.1	Objetivos	49
4.2	Tipo de estudio	49
4.3	Sujetos	49
4.4	Instrumentos	50
4.5	Escenario	50
4.6	Procedimiento	50
4.7	Resultados	51

Discusión	68
-----------------	----

Conclusiones	72
--------------------	----

Anexos	74
--------------	----

Bibliografía	84
--------------------	----

Introducción

A lo largo del tiempo, se ha observado que los alumnos que cursan las carreras de IQ y QFB en la FES Zaragoza enfrentan problemas de bajo rendimiento académico que no les permite concluir la carrera dentro del plazo esperado de nueve semestres y los lleva a la deserción escolar. Este problema se ha identificado mediante la frecuencia de los recursamientos y presentación de exámenes extraordinarios, sobre todo en el ciclo básico de ambas carreras. A estos problemas académicos se agregan la falta de estrategias de enfrentamiento y solución de problemas lo cual ha desembocado en casos de depresión, alcoholismo, drogadicción y suicidio. Lo anterior son indicadores de una falta de habilidades emocionales y sociales para manejar los problemas.

La Inteligencia Emocional se basa en las características de personalidad, y en el desarrollo de las capacidades emocionales y sociales, fundamentalmente enfocadas para el éxito en la vida personal y profesional del sujeto. Nos informa de cosas que son importantes para nosotros como pueden ser la forma de vida de las personas que nos rodean, así como las de personas de otras culturas, sus valores y las actividades que nos aportan motivación, entusiasmo, autocontrol y persistencia para cubrir nuestras necesidades.

Este estudio exploratorio, tuvo como objetivo conocer el Perfil de Inteligencia Emocional en los alumnos de las carreras de Ingeniería Química y Química Farmacéutica Biológica, pertenecientes a la FES Zaragoza a través de la aplicación del PIEMO 2000. El conocimiento de este perfil nos permitirá ubicar la manera en que la existencia o falta de habilidades sociales y emocionales en los alumnos está afectando su desarrollo académico y personal y la manera en que se pueden corregir mediante el uso de los métodos y técnicas que proporciona la inteligencia emocional, y para esto, se dividió el trabajo en 4 capítulos.

En el capítulo 1 se tratan aspectos históricos de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, su transformación de ENEP a FES y su evolución académica, asimismo, se presentan los elementos de juicio del Consejo Técnico Universitario acerca de la administración que realiza para las carreras que conforman la FES Zaragoza, para dar paso al marco teórico de la problemática de las carreras de IQ y QFB respectivamente.

El concepto de Inteligencia Emocional y los principales elementos que dieron origen a su formación se desarrollan en el capítulo 2.

En el capítulo 3 se describe el Perfil de Inteligencia Emocional -PIEMO 2000-, el cual consta de 161 reactivos agrupados en 8 escalas, las cuales miden los aspectos principales de la Inteligencia Emocional, instrumento con el que se realizó la medición del Coeficiente de Inteligencia Emocional de los alumnos que integraron la muestra.

Los temas relacionados con los objetivos, la metodología, y los resultados obtenidos en la investigación de campo y su relación con la problemática operativa del estudio se tratan en el capítulo 4.

En la discusión realizamos el análisis de los resultados obtenidos, y finalmente, en las conclusiones se presentan el perfil de inteligencia emocional de los alumnos de las carreras de Ingeniería Química y Química Farmacéutica Biológica de la generación 2005 de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza y la propuesta de lo que a nuestro juicio debe tener en cuenta la institución para estimular la aplicación de los métodos de la Inteligencia Emocional en las aulas con el fin de fomentar la actualización académica. Se concluye con la bibliografía consultada y los anexos resultantes.

Capítulo 1

**Facultad de Estudios
Superiores Zaragoza**

1.1 ANTECEDENTES

Hace algunos años se publicó el *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI* (Delors, J. 1996), donde se hace referencia a los cambios de estilos de vida que vive el mundo contemporáneo, analizando las tensiones que ello provoca y en donde se plantean soluciones y alternativas para la educación del siglo XXI. La Comisión designó a este proceso continuo de educación, que abarca toda la existencia y se ajusta a las dimensiones de la sociedad, con el nombre de “educación a lo largo de la vida”. A juicio de la Comisión, esta noción representa la clave para entrar al siglo XXI, y es el requisito fundamental para un dominio cada vez mayor de los ritmos y tiempos del ser humano, que supera con mucho la necesidad de adaptarse a los imperativos del mundo del trabajo.

El informe destaca asimismo el papel de las emociones haciendo hincapié en la necesidad de educar la dimensión emocional del ser humano junto a su dimensión cognitiva, tarea en la que se ha centrado tradicionalmente el entorno educativo.

De acuerdo con este informe, desde 1960, el número de alumnos inscritos en las escuelas de enseñanza primaria y secundaria del mundo ha pasado de una cifra estimada en 250 millones a más de mil millones en la actualidad. Como se puede ver, en este período se ha triplicado el número de adultos que saben leer y escribir, sin embargo, sigue habiendo en el mundo 885 millones de analfabetos en una proporción aproximada de dos de cada cinco mujeres y uno de cada cinco hombres.

En México, como resultado del crecimiento de la matrícula en educación básica, durante la década de los 70's se dio una enorme demanda de educación media superior y superior que generó el incremento en la matrícula estudiantil de la UNAM. Con el fin de resolver esta situación, se generó el Programa de Descentralización Física, Académica y Administrativa, donde se consideraba la creación de los Colegios de Ciencias y Humanidades, para el bachillerato, y las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales, para la educación superior (Del Río, 1988).

El programa consistía en la creación de un sistema de nuevos centros educativos independientes, tanto académica como administrativamente, de las facultades y escuelas existentes, dirigidos – como lo señala la Ley Orgánica y el Estatuto General de la Universidad Nacional Autónoma de México– por las autoridades pertinentes e integradas conforme a las disposiciones legales aplicables.

En dicha ley, se concibe a la UNAM como una institución pública descentralizada de carácter nacional y autónomo en la que las funciones de docencia, investigación y extensión de la cultura, constituyen la especificidad de su tarea social, emprendida para formar profesionales, docentes, investigadores y técnicos que se vinculen a las necesidades de la sociedad, así como para generar y renovar los conocimientos científicos y tecnológicos que requiere el país. Estos objetivos se encuentran íntimamente vinculados entre sí y para sus logros es indispensable el buen ejercicio de la función docente, la cual debe estar vinculada con las inquietudes y problemas de su tiempo y de la sociedad en donde se desarrolla.

La Universidad pretende la preparación de alumnos competentes e informados, dotados de sentido social y conciencia nacional, que actúen con convicción y sin egoísmo, que quieran un futuro mejor en lo individual y en lo colectivo, en un ambiente de libertad, sin prejuicios, dogmas o hegemonías ideológicas

Las actividades docentes de la Universidad consisten en una enseñanza y un aprendizaje continuos que jamás terminan (*Gaceta UNAM*, 1988).

De acuerdo con la legislación universitaria, el estatus académico de los centros profesionales del área metropolitana sería el de **Escuela Nacional** y dado que la investigación es un componente esencial de la educación superior, estas escuelas contarían posteriormente con divisiones de estudios superiores y de investigación.

De esta manera, el carácter multidisciplinario de estas escuelas determinó la denominación general de estos centros como **Escuela Nacional de Estudios Profesionales**, distinguiendo uno de otro por el nombre de la localidad donde se erigirían.

El programa inició con la ENEP Cuautitlán en 1974. La escuela fue dividida en 3 campus de acuerdo con las salidas profesionales y la afinidad entre áreas de estudio. Para 1975, se contaba ya con las instalaciones de Acatlán e Iztacala y se había completado el núcleo Noroeste de la educación superior de la UNAM.

1.2 ENEP ZARAGOZA

El 7 de agosto de 1975 se aprobó la creación de la ENEP Zaragoza, la cual se ubicaría al oriente del Distrito Federal y en colindancia con el municipio de Ciudad Nezahualcóyotl, Estado de México. Esta Escuela inició sus actividades académicas el 19 de enero de 1976, ofreciendo en total siete carreras, tres de licenciatura en el área de las ciencias Químico Biológicas (Biología, Ingeniería Química y Químico Farmacéutico Biólogo); tres de licenciatura en el área de la Salud y del comportamiento (Cirujano Dentista, Médico Cirujano y Psicología); y una a nivel técnico (Enfermería).

Desde el momento de su fundación, la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Zaragoza, se rigió de acuerdo a la filosofía delineada por el Dr. José Manuel Álvarez Manilla (director fundador), quien postuló la búsqueda de la enseñanza activa, lo cual no significaba tener alumnos continuamente ocupados, sino que desarrollaran sus propios procesos de conocimiento a partir de sus experiencias y al mismo tiempo orientarlos a la búsqueda de la formación académica.

Sus planes y programas de estudios harían que sus egresados se vincularan con los problemas sociales a lo largo de su formación, lo cual generaría profesionales capaces de definir y establecer estrategias para la resolución de problemas.

Así mismo, se impulsó la investigación y la formación de investigadores en las áreas de su actividad profesional.

Por otra parte, se propuso la extensión y difusión de la cultura mediante la realización de actividades artísticas, humanísticas, científicas, deportivas, recreativas y cursos de idiomas, complementándose con el servicio de bibliotecas, con el fin de que el estudiante contara con una formación integral.

1.3 DE LA ENEP A LA FES ZARAGOZA

A 17 años de su creación, el 19 de mayo de 1993, el H. Consejo Universitario debido a la aprobación y puesta en marcha de un programa de estudios de Doctorado en el área de Biología, aprueba el cambio de nombre oficial de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Zaragoza por el de Facultad de Estudios Superiores Zaragoza (Bribiesca, 1993).

El 15 de septiembre de 2003 la carrera de Técnico en Enfermería cambia a Licenciatura en Enfermería, al mismo tiempo que se convierte en la primera carrera de la FES Zaragoza en obtener su acreditación por la Federación Mexicana de Facultades, así como del Consejo Mexicano para la Acreditación de Escuelas de Enfermería (COMASE) por un período de 5 años.

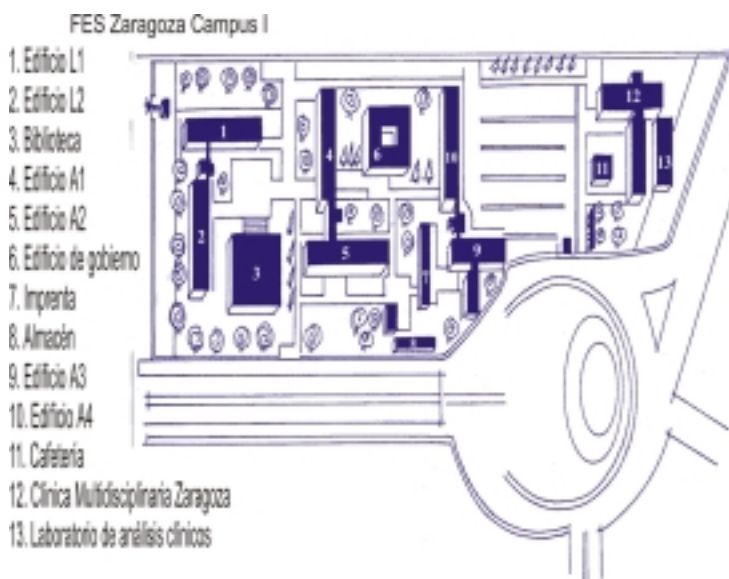
Por su parte, la carrera de Médico Cirujano fué acreditada por el Consejo Mexicano para la Acreditación de Escuelas de Medicina (COMAEM), en el mes de enero del año 2004.

Psicología, es la tercera carrera que cubrió los requisitos para su certificación ante el Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología (CNEIP), el 7 de febrero del 2004, por 5 años.

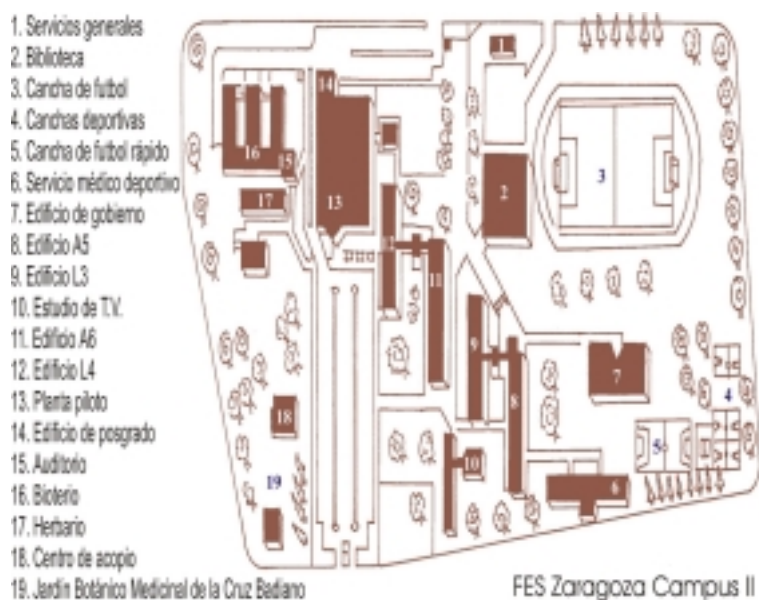
Es importante resaltar que los beneficios de la acreditación se traducen en recursos, programas de intercambio, mejoramiento de los programas de estudio de cada una de las carreras e incluso se abre la perspectiva de internacionalización de la Facultad.

Geográficamente la FES-Zaragoza se divide en dos campus:

Campus I: Av. Guelatao # 66 Esquina Av. Ignacio Zaragoza, Col. Ejército de Oriente, Delegación Iztapalapa, C.P. 09230.



Campus II: Av. 5 de mayo s/n, esquina Fuerte de Loreto, Col. Ejército de Oriente, Delegación Iztapalapa, C.P. 09230.



1.4 CARRERA DE INGENIERÍA QUÍMICA

La Ingeniería Química ha impactado a la sociedad de muchas maneras, actualmente es difícil visualizar un mundo que no cuente con un amplio volumen de producción de antibióticos, fertilizantes, polímeros especiales para uso biomédico y fibras sintéticas, entre otros productos.

La carrera de Ingeniería Química en la FES Zaragoza se imparte en ambos campus y cuenta con un sistema modular estructurado de tal manera que los primeros tres semestres constituyen el ciclo básico en donde se encuentran ubicadas todas las materias formativas que sirven de apoyo a las asignaturas propias de la licenciatura.

Del cuarto al noveno semestres, las asignaturas están distribuidas formando módulos que integran áreas de conocimiento para establecer una congruencia horizontal. La seriación entre módulos es alternada de tal modo que un alumno no pueda cursar asignaturas de tres semestres consecutivos, solo dos y con un límite de 60 créditos por semestre.

Esquema curricular de la Carrera de Ingeniería Química.

PRIMER SEMESTRE		
ASIGNATURA	CRÉDITOS	REQUISITOS DE INSCRIPCIÓN
PROBLEMAS SOCIOECONÓMICOS DE MÉXICO	6	
MATEMÁTICAS I	18	
QUÍMICA I	14	
LABORATORIO DE CIENCIA BÁSICA I	10	
SEGUNDO SEMESTRE		
MATEMÁTICAS II	10	
QUÍMICA II	12	
FISICOQUÍMICA I	14	
LABORATORIO DE CIENCIA BÁSICA II	10	
TERCER SEMESTRE		
BIOESTADÍSTICA	12	
QUÍMICA III	12	
FISICOQUÍMICA II	14	
LABORATORIO DE CIENCIA BÁSICA III	10	
CUARTO SEMESTRE		
BALANCE DE MASA Y ENERGÍA	12	CICLO 1, 2 Y 3
FENÓMENOS DE TRANSPORTE	11	CICLO 1, 2 Y 3
QUÍMICA INDUSTRIAL	8	CICLO 1, 2 Y 3
MÉTODOS NUMÉRICOS	7	CICLO 1, 2 Y 3
LAB-TALLER DE PROYECTOS	10	CICLO 1, 2 Y 3
QUINTO SEMESTRE		
FLUJO DE FLUIDOS	10	CICLO 1, 2 Y 3
SEPARACIÓN MEC.-MEZCLADO	12	CICLO 1, 2 Y 3
DISEÑO DE EQUIPO	12	CICLO 1, 2 Y 3
LAB-TALLER DE PROYECTOS	12	CICLO 1, 2 Y 3
SEXTO SEMESTRE		
INGENIERÍA DE SERVICIOS	12	CICLO 4
INGENIERÍA ELÉCTRICA	12	CICLO 4
TRANSFERENCIA DE CALOR	12	CICLO 4
LAB-TALLER DE PROYECTOS	12	CICLO 4
SÉPTIMO SEMESTRE		
TERMODINÁMICA QUÍMICA	12	CICLO 5
DISEÑO DE EQUIPO SEPARACIÓN	12	CICLO 5
TRANSFERENCIA DE MASA	12	CICLO 5
LAB-TALLER DE PROYECTOS	12	CICLO 5
OCTAVO SEMESTRE		
INGENIERÍA DE REACTORES	12	CICLO 6
INGENIERÍA DE PROCESOS	12	CICLO 6
DINÁMICA-CONTROL DE PROCESOS	12	CICLO 6
LAB-TALLER DE PROYECTOS	12	CICLO 6
NOVENO SEMESTRE		
INGENIERÍA ECONOMICA	12	CICLO 7
INGENIERÍA DE PROYECTOS	12	CICLO 7
ADMINISTRACIÓN DE PROYECTOS	12	CICLO 7
LAB-TALLER DE PROYECTOS	12	CICLO 7

El plan de estudios de la carrera se desarrolló con una visión integral, de manera que este profesionalista al egresar sea capaz de:

- Manejar industrias extractivas químicas y de transformación de materias.
- Determinar el tratamiento adecuado de las materias primas, ya sea por medios químicos, mecánicos y otros.
- Desempeñar puestos de supervisión y dirección.
- Resolver problemas de presupuestos, costos y abastecimientos.
- Analizar, ensayar, elaborar y descubrir nuevos productos industriales.
- Proyectar, controlar y modificar el montaje y funcionamiento de instalaciones y fábricas que realizan preparaciones y tratamientos de productos.
- Establecer y aplicar normas para la inspección de maquinaria y equipo.
- Verificar las diferentes etapas de las operaciones y obtener información complementaria para mejorarlas.
- Definir y mejorar los procesos de producción.
- Supervisar y coordinar a los trabajadores encargados de los procesos de producción.
- Operar y poner en marcha nuevas plantas de proyectos.
- Diseñar equipo de proceso.

Al iniciar esta carrera, el alumno debe haber cursado en el bachillerato el área de las ciencias físico-matemáticas donde se incluyen las siguientes materias: Matemáticas (cálculo, ecuaciones diferenciales y álgebra lineal); Física (Física atómica y molecular, electricidad y magnetismo); Química (Inorgánica, orgánica y física); así como poseer un conocimiento del idioma inglés mínimo a nivel de comprensión de textos y básicos de computación.

Deberá mostrar disposición para el trabajo en equipo, capacidad de análisis y síntesis de la información, tener capacidad para adaptarse a situaciones nuevas, así como un espíritu creativo, lo cual le permitirá alcanzar los objetivos planteados en el programa (Guerra, 1999).

1.5 CARRERA DE QUÍMICA FARMACÉUTICA BIOLÓGICA

La carrera de Química Farmacéutica Biológica es importante dentro de la producción de medicamentos, contribuye al diagnóstico y prevención de enfermedades a través de una formación científica, tecnológica y social.

Las características del egresado de esta licenciatura, se derivan directamente de las necesidades sociales del país y el desarrollo científico tecnológico en el campo de la salud.

El plan de estudios de la carrera de Química Farmacéutica Biológica, está organizado en nueve semestres, con un total de 51 módulos y dividido en cuatro bloques:

El primero comprende los tres semestres iniciales por considerarlos básicos, el segundo bloque abarca el cuarto y quinto semestre, el tercer bloque contempla los semestres sexto y séptimo, el cuarto bloque que está constituido por el octavo semestre de la carrera, donde los alumnos inician su formación profesional eligiendo una de las tres orientaciones: Farmacia Industrial, Bioquímica Clínica o Farmacia Clínica.

La duración de la carrera es de 9 semestres con un total de 435 créditos obligatorios, por lo que la seriación es obligatoria por bloques, es decir, se requiere que el alumno acredite los módulos de cada uno de ellos para poder continuar con el siguiente bloque (Ver esquema curricular de la Carrera de Química Farmacéutica Biológica).

Para ingresar a la carrera de QFB se requiere haber cursado el bachillerato en el área de las Ciencias Biológicas y de la Salud, además de poseer conocimientos básicos en química, biología, matemáticas, física, inglés y computación (Plan de estudios de la carrera Química Farmacéutica Biológica. FES ZARAGOZA 1997-1998).

Al tener un plan de estudios integral se intenta crear en los egresados un perfil profesional con las siguientes actitudes:

- * Poseer conocimientos sólidos de las áreas de: Matemáticas, Química Orgánica, Química Analítica, Química Inorgánica, Fisicoquímica y Estadística que constituyen la base del quehacer profesional del QFB.
- * Poseer conocimientos respecto a Bioquímica, Anatomía, Fisiología, Farmacología, Microbiología y Tecnología Farmacéutica que proporcionan el sustento para las orientaciones terminales de la carrera de QFB.
- * Desarrollar nuevas formulaciones con compuestos químicos de interés farmacéutico.
- * Adecuar, adaptar y optimizar las formulaciones de medicamentos ya conocidos.
- * Realizar trabajos de investigación dirigidos a la obtención de nuevas especies químicas con fines terapéuticos o de análisis bioquímico clínicos.
- * Realización de pruebas de laboratorio de análisis clínicos.
- * Informar y orientar al paciente sobre el uso correcto de los medicamentos.
- * Promover programas de Fármaco-vigilancia.
- * Realizar la obtención, manejo y análisis adecuados de muestras biológicas.
- * Desarrollar nuevas metodologías para la realización de análisis bioquímico clínicos.

Esquema curricular de la Carrera de Químico Farmaceutica Biológica

PRIMER SEMESTRE			
	ASIGNATURA	CRÉDITOS	REQUISITOS DE INSCRIPCIÓN
1-1	PROBLEMAS SOCIOECONÓMICOS DE MÉXICO	6	
1-2	MATEMÁTICAS I	18	
1-3	QUÍMICA I	14	
1-4	LABORATORIO DE CIENCIA BÁSICA I	10	
SEGUNDO SEMESTRE			
2-1	MATEMÁTICAS II	10	
2-2	QUÍMICA II	12	
2-3	FISICOQUÍMICA I	14	
2-4	LABORATORIO DE CIENCIA BÁSICA II	10	
TERCER SEMESTRE			
3-1	BIOESTADÍSTICA	12	
3-2	QUÍMICA III	12	
3-3	FISICOQUÍMICA II	14	
3-4	LABORATORIO DE CIENCIA BÁSICA III	10	
CUARTO SEMESTRE			
4-1	MATERIAS PRIMAS Y SÍNTESIS DE MEDICAMENTOS I	24	ASIGNATURA 3-2 Y 3-4 ASIGNATURA 3-2
4-2	BIOQUÍMICA CELULAR Y DE LOS TEJIDOS I	24	
QUINTO SEMESTRE			
5-1	MATERIAS PRIMAS Y SÍNTESIS DE MEDICAMENTOS II	24	ASIGNATURA 4-1 ASIGNATURA 4-2
5-2	BIOQUÍMICA CELULAR Y DE LOS TEJIDOS II	24	
SEXTO SEMESTRE			
6-1	TECNOLOGÍA FARMACEÚTICA I	16	ASIGNATURA 5-2
6-2	EVALUACIÓN DE FÁRMACOS Y MEDICAMENTOS I	14	
6-3	MICROBIOLOGÍA GENERAL I	18	
SÉPTIMO SEMESTRE			
7-1	TECNOLOGÍA FARMACEÚTICA II	14	ASIGNATURA 6-1
7-2	EVALUACIÓN DE FÁRMACOS Y MEDICAMENTOS II	14	ASIGNATURA 6-2
7-3	MICROBIOLOGÍA GENERAL II	10	ASIGNATURA 6-3
7-4	BROMATOLOGÍA	10	ASIGNATURA 5-2
OCTAVO SEMESTRE		NOVENO SEMESTRE	
TECNOLOGÍA FARMACEÚTICA III DESARROLLO ANALÍTICO SEMINARIO DE FARMACIA I		MICROBIOLOGÍA FARMACEÚTICA BIOFARMACIA SEMINARIO DE FARMACIA II DISEÑO Y ESTABILIDAD DE MEDICAMENTOS	
ORIENTACIÓN BIOQUÍMICA CLÍNICA			
OCTAVO SEMESTRE		NOVENO SEMESTRE	
INMUNOLOGÍA ANÁLISIS BIOQUÍMICO CLÍNICO I GENÉTICA SEMINARIO DE BIOQUÍMICA CLÍNICA I		MÓDULO DE ANÁLISIS BIOQUÍMICO CLÍNICO II SEMINARIO DE BIOQUÍMICA CLÍNICA II BIOLOGÍA MÉDICA	

1.6 PROBLEMÁTICA

La deserción escolar genera elevados costos sociales y privados entre los cuales se mencionan los siguientes:

Los sociales se pueden apreciar en una fuerza de trabajo menos calificada y menos “calificable”, que es cuando las personas no han alcanzado los niveles mínimos de educación necesarios para aprovechar los beneficios de programas de entrenamiento ofrecidos por el estado o por las empresas. El caso extremo es el costo social producido por la deserción escolar muy temprana, que se traduce en analfabetismo.

En cuanto a los costos privados, estos normalmente se evalúan mediante la estimación de pérdidas de ingresos en el mercado laboral en que incurren quienes abandonan la educación formal antes de completar un determinado número de años de estudio (CEPAL, 2002).

Los desertores y reprobados de primaria, secundaria y bachillerato del sistema público cuestan cada año a México \$18 mil 394 millones de pesos, indica un estudio del Instituto de Fomento e Investigación Educativa, AC (IFIE), en el que se explica que este problema esta provocando un enorme “desperdicio de recursos” en el país.

De las cifras del IFIE se desprende que a causa de la deserción y reprobación se consume poco menos del 10% del presupuesto educativo, que en ese año ascendió a 215 mil millones de pesos. Estos números, se traducen en pérdidas económicas para el sistema educativo: mil 643 millones de pesos en primaria, 3 mil 633 millones en secundaria, 3 mil 914 millones en bachillerato y 687 millones en profesional medio superior. Por motivo de la deserción nuestro país gastó 4 mil 862 millones en bachillerato y 151 millones en los profesionales medios reprobados (Herrera, 2000).

Desde el punto de vista individual, desertar significa el fracaso para alcanzar una meta deseada, razón por la cual se ingresó a una universidad. Es necesario reconocer que la energía, motivación y habilidad personales son elementos importantes en la consecución del éxito. Algunas personas no estan suficientemente comprometidas con la graduación universitaria o el esfuerzo necesario para lograr la meta. En estas personas la deserción es más bien el resultado de ausencia de interés que de incapacidad para satisfacer los requisitos del trabajo académico. Es cada vez más evidente que no todos los individuos que logran ingresar a la educación superior poseen un nivel intelectual adulto y habilidades sociales del más alto grado y complejidad que los requeridos en la educación media (Picazo, 2005).

Sólo algunos abandonos de la educación superior son producidos por bajo desempeño académico, pues la mayor parte de las deserciones son voluntarias. Estas deserciones parecen originarse más bien en una insuficiente integración personal con los ambientes intelectual y social de la comunidad institucional.

En el caso de los alumnos que cursan las carreras de IQ y QFB en la FES Zaragoza, se ha observado que enfrentan problemas de bajo rendimiento académico que no les permite concluir las dentro del plazo esperado de nueve semestres, lo cual posiblemente los lleve a la deserción escolar.

Este problema se ha podido detectar mediante el análisis de los registros de solicitudes de recursamiento y de exámenes extraordinarios en el ciclo básico de las carreras, por lo que se ha tratado de investigar cuáles son los factores que afectan el eficiente desempeño de los alumnos.

De acuerdo con Guerra (1999), estos factores pueden estar agrupados de la siguiente manera:

- Una deficiente orientación vocacional a nivel bachillerato.
- El incremento de alumnos reubicados por la aplicación del pase reglamentado.
- Falta de motivación de los alumnos reubicados que perdieron su derecho de elección y que en su mayoría cursaron el bachillerato en áreas de administración, derecho, comunicación y diseño gráfico.
- Alumnos cuya situación económica, es difícil, por lo que un alto porcentaje de ellos debe trabajar para sobrevivir, lo cual influye sobre su desempeño debido a que el tiempo que dedican a estudiar se ve reducido y su asistencia a clases se restringe por sus horarios de trabajo.
- Problemas de razonamiento lógico matemático y nulas o deficientes técnicas de estudio.
- Presentan problemas depresivos, alcoholismo y drogadicción.

En el caso de la carrera de QFB, de acuerdo con el informe de Autoevaluación correspondiente al 2002, se mencionan los siguientes factores:

- Los estudiantes provienen de una salida terminal de bachillerato diferente al área Química-Biológica.
- A los estudiantes de primer ingreso no se les asignó el plantel elegido.
- La carrera de QFB no fué su primera opción.
- No proyectan el alcance laboral de la carrera, debido a que no existen convenios formales de colaboración con empresas, industrias o laboratorios, provocando una falta de motivación para continuar sus estudios en esta área.
- Existe la ausencia de indicadores formales que establezcan una buena docencia.
- Al igual que en IQ, presentan problemas depresivos, alcoholismo y de drogadicción.

No es ninguna novedad que entre los estudiantes universitarios la depresión puede constituir un problema importante, pues al malestar psicológico del individuo se agrega la imposibilidad de obtener un rendimiento académico satisfactorio ya que, como se sabe, las funciones cognoscitivas se alteran sensiblemente cuando se presenta esta entidad nosológica.

Varios estudios realizados en la U. Católica de Chile indican que la frecuencia de los cuadros depresivos es mayor en la población estudiantil que en la general, y que en ese primer grupo predominan las mujeres y los estudiantes de licenciaturas consideradas “difíciles”. Según psicólogos de centros de atención universitarios, éstas son las carreras más estresantes y las razones de porque lo son:

- Ingeniería:* Genera estrés la ausencia de ramos humanistas, lo que dificulta a los estudiantes situarse como personas. La carga académica es fuerte.
- Química y Farmacia:* Gran contraste entre el bajo puntaje para ingresar y el alto nivel de exigencia. La malla curricular es muy rígida, por lo que reprobado un ramo implica extender la carrera.

Otras carreras que no forman parte de esta investigación pero que son consideradas difíciles y estresantes son:

- Medicina:* Falta de tiempo para estudiar y desarrollar labores prácticas, como visitas a los hospitales.
- Arquitectura:* Trabajo constante con criterios de corrección donde prima la subjetividad.
- Derecho:* Las pruebas se concentran en un mismo período, lo que somete a los estudiantes a una gran carga de estudio en poco tiempo (Punto de encuentro, 2004).

En el estudio titulado “*La Depresión en los Estudiantes Universitarios de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Plantel Aragón*” realizado por Manelic y Ortega-Soto en 1994, fue utilizado el Inventario de Depresión de Beck (IDB) para detectar los casos que tenían algún síndrome depresivo y obtuvieron los siguientes resultados:

De 1026 sujetos evaluados (648 hombres y 378 mujeres), los sentimientos depresivos más comunes fueron los siguientes:

- 1.- Las tensiones debidas a la creciente dificultad del trabajo escolar y las presiones con respecto a elegir una carrera profesional hacen que el estudiante a menudo piense que está perdiendo la posibilidad de divertirse o que todo esfuerzo es en vano.
- 2.- Aislamiento y soledad son comunes cuando el estudiante abandona su grupo de amistades o de compañeros. Anteriormente, la familia, un círculo de amigos de la preparatoria o un novio suplían el apoyo necesario.
- 3.- Problemas en el estudio o las calificaciones a menudo desencadenan la depresión. Muchos estudiantes ingresan en la universidad con grandes aspiraciones y pocas experiencias con el fracaso. Al mismo tiempo, muchos no tienen las habilidades o destrezas básicas necesarias para tener éxito académico.
- 4.- Una cuarta causa común de la depresión universitaria es el rompimiento de una relación íntima, ya sea terminar un noviazgo prolongado o un romance recién formado.

El aumento de los casos de depresión en el mundo y una creciente corriente de agresividad: adolescentes que van a la escuela con armas, alumnos que cometen homicidio en contra de sus profesores o los cada vez más frecuentes casos de maltrato emocional y violencia intrafamiliar (el 57% de los asesinos de menores de doce años son sus padres o padrastros, y en casi la mitad de los casos, estos padres dicen que estaban “sencillamente tratando de disciplinar al niño”), así como los efectos del estrés postraumático (el cual surge después de un evento inesperado y traumático que causa impotencia y horror extremo), son expresiones de una enfermedad emocional que refleja la sensación de que existen cada vez más emociones fuera de control en nuestra propia vida y en la de quienes nos rodean (Goleman, 1995).

Realmente no existen estadísticas centralizadas, pero las cifras de varias universidades muestran que el estrés y otros trastornos psicológicos que presentan los estudiantes han ido en aumento en los últimos años, lo que refleja una mayor exigencia al interior de las casas de estudios y una creciente competitividad entre los alumnos relacionada con la inseguridad respecto del futuro laboral.

Del planteamiento anterior existen perspectivas y resultados que hacen viable la aplicación de la inteligencia emocional en el ámbito académico. En primera porque la inteligencia académica no es suficiente para alcanzar el éxito profesional. Los abogados que ganan más casos, los profesores más brillantes, los empresarios con más éxito, los alumnos con mejores calificaciones escolares, etc., no son necesariamente los más inteligentes de su generación.

En segunda, la inteligencia no garantiza el éxito en nuestra vida cotidiana. La inteligencia no facilita ni la felicidad con nuestra pareja, ni con nuestros hijos, ni que tengamos más y mejores amigos. El CI de las personas no contribuye a nuestro equilibrio emocional ni a nuestra salud mental. Son otras habilidades emocionales y sociales las responsables de nuestra estabilidad emocional y mental, así como de nuestro ajuste social y relacional.

Por otra parte, los aspectos personal e interpersonal también son bastante independientes y no tienen que darse en forma concadenada. Hay personas muy habilidosas en la comprensión y regulación de sus emociones y muy equilibradas emocionalmente, pero con pocos recursos para conectar con los demás. Lo contrario también ocurre, pues hay personas con una gran capacidad empática para comprender a los demás, pero que son muy torpes para gestionar sus emociones (Fernández-Berrocal y Extremera, 2004).

En este sentido, la inteligencia emocional se diferencia de la inteligencia social y de las habilidades sociales en que incluye emociones internas, privadas, que son importantes para el crecimiento personal y el ajuste emocional.

En el capítulo siguiente se presentan las características que conforman los conceptos actuales de la inteligencia emocional.

Capítulo 2

INTELIGENCIA EMOCIONAL

2.1 ANTECEDENTES

La investigación en el área de la Inteligencia Emocional ha tenido gran éxito en los últimos tiempos, sin embargo se ha comprobado que nuestros antepasados se servían de sus emociones para desarrollar sus diferentes formas de vida; así, su miedo les ayudaba a sobrevivir, su alegría a estar más unidos, su ira a defender sus territorios y finalmente se servían de su amor para procrear (Ryback, 1998).

De la misma manera, desde los inicios de la filosofía, se han llevado a cabo miles de estudios relacionados con las capacidades, o bien, con el conocimiento del cual es poseedor el hombre (Barratt, 2001). Dichas capacidades fueron agrupadas y se les dio el nombre de Inteligencia, la cual ha evolucionado desde un punto de vista filosófico, pasando por el psicométrico, hasta llegar a un enfoque más humanista, con la valoración integrada de la inteligencia con la emoción, como se describe a continuación.

De acuerdo con Eysenck (1983) la inteligencia ha sido objeto de estudio desde el tiempo de Platón y Aristóteles (siglo IV y V a.C). Esta idea surge al observar a quienes intentan resolver problemas o aprender cosas difíciles que exigen esfuerzo como las matemáticas, las lenguas o la historia, asimismo se empezaba a tomar en cuenta la fuerza motriz que ofrecían las emociones.

Para Platón (428 – 347 a.C), la inteligencia era como un auriga que lleva las riendas mientras que la emoción y la voluntad representan los caballos que tiran el carro. Así, la primera sirve de guía y la segunda suministra la fuerza motriz. Aristóteles (384 – 322 a.C), lo simplificó al contraponer la capacidad intelectual a la capacidad apetitiva que abarca a la vez la emoción y la voluntad (Ardila, 1971)

Platón introdujo la idea de explicar las diferencias individuales de personalidad e inteligencia a partir de la genética. Su concepto sostiene que los hijos de padres muy inteligentes tienden a ser menos inteligentes que sus padres y los hijos de padres torpes tienden a no ser tan torpes como sus padres, esto, lo condujo a recomendar que se asignen obligaciones y tareas que estén de acuerdo a las capacidades innatas de los individuos (Davidoff, 1988)

Cientos de años más tarde, la idea de Platón y Aristóteles acerca del alma, es dividida en dos partes, las pasiones del cuerpo y la razón de la mente, por lo que en la era moderna (post-renacimiento), Descartes (citado en Reeve, 1994)), establece una clara separación entre mente y cuerpo con su famoso enunciado filosófico “Pienso luego existo”, con el que nos sugiere que el pensar y el tener conciencia del pensamiento forman la base del ser.

A finales del siglo XIX, Herbert Spencer formuló tradicionalmente la teoría de la inteligencia. Esta sostiene que todo acto de conocimiento comprende un doble proceso, analítico y discriminativo por una parte, sintético e integrativo por otra y su función esencial consiste en capacitar al organismo para que se adapte a un medio complejo y siempre cambiante (García y Moya, 1993).

Catell en el año de 1890, hizo una distinción entre una inteligencia dependiente de la cultura y otra inteligencia independiente lo cual se manifestó mediante la terminología delineada en aptitud

influida y aptitud cristalizada. Esta se dio a conocer, a través de lo que él llamo “Test mental”, que era una serie de pruebas psicológicas destinadas a determinar las diferencias individuales (citado en Alarcón y García, 1980).

A principios del siglo XX, se observaba que el estudio de la inteligencia se estaba llevando a cabo bajo diversos puntos de vista, entre ellos las diferencias individuales, las habilidades cognitivas y aptitudes, por lo que se considera que el desarrollo más influyente, en la comprensión reciente del concepto, procede de investigadores de la educación y la psicología cognitiva, quienes empezaban a tomar en cuenta la concepción actual del ser humano y las necesidades del tiempo en que vivía. Entre ellos Jhon Horn (1989), Robert Sternberg (1985), Howard Gardner (1989) y Hatch (1989).

De esta manera, para llegar al concepto de Inteligencia emocional, las corrientes psicológicas han tenido que pasar por tres momentos, el correlacional o de las psicometrías; las teorías cognitivo conductuales; y el concepto de inteligencias múltiples de Gardner.

El primero incluye desde 1900 a 1920, periodo en el que la inteligencia era considerada como una capacidad única, individual, inamovible y de algún modo relacionada con la genética e incluso con la raza (Antunes, 2001).

Uno de los primeros investigadores que se interesó por el estudio sistemático de las diferencias individuales en la capacidad mental, fue Galton (1822-1911). Se enfocó principalmente a los factores que hacen que cada persona sea diferente, guiado por la idea de la evolución y de la genética.

Siguiendo los estudios realizados por Catell y Galton, en 1905 Binet desarrolla un instrumento de evaluación de la inteligencia para niños, surgiendo así, el desarrollo de una enorme variedad de modelos gracias a la utilización de la metodología correlacional: el bifactorial de Spearman (1923), el más complejo de Guilford (1936), con 120 factores, el de las habilidades mentales primarias independientes de Tuhrstone (1946), etc. Uno de los rasgos comunes entre todos estos modelos es que parecen estar midiendo sólo la inteligencia académica.

El segundo momento de las teorías cognitivo conductuales, abarca de 1920 a 1979, siendo este un periodo muy importante tanto cuantitativo como cualitativamente debido a los grandes cambios y cantidad de teorías desarrolladas en torno a la inteligencia.

En la década de los 20s, Edward Thorndike formuló una teoría en la que la inteligencia, ya no era un factor único, sino que estaba dividido en Inteligencia Abstracta, Inteligencia Mecánica e Inteligencia Social, siendo esta última el precursor directo del concepto moderno de Inteligencia emocional, ya que la definió como “la “habilidad para comprender y dirigir a los hombres y mujeres, y actuar sabiamente en las relaciones humanas (Cabrera, 2004)”.

En los años 30 y 40, el conductismo se llena de auge gracias a su concepto de estímulo – respuesta, el cual enuncia que la inteligencia puede cambiar, ya que a mayor estímulo, mayor respuesta. Con esto aparecen trabajos como los de Wechsler con el diseño de las dos baterías de pruebas de inteligencia: el WAIS (1939) para adultos y el WISC (1949) para niños (Mestre, Carreras y Gil, 2004).

Para la década de los 50s, se da un debilitamiento de las posturas conductistas y emergen las perspectivas estructuralistas, quienes toman en cuentas los procesos cognitivos.

Desde la perspectiva cognitiva la inteligencia se ha enfocado como procesamiento de la información y formación de patrones diferenciados de conexiones, y ha supuesto la consideración del origen social de las capacidades mentales superiores, y, por tanto, la posibilidad de su adquisición o mejora.

En esta etapa al ser humano se le caracteriza como una máquina compleja donde los procesos cognitivos pueden ser entendidos y explicados por modelos simplistas, donde la conciencia es desvirtuada y supeditada a la conducta. Entonces lo importante no es la persona sino las habilidades de ésta y por tanto las operaciones que pueda realizar.

El último momento por el que pasa la evolución del concepto de IE abarca de 1983 a 1998 y da inició con el concepto de inteligencias múltiples de Gardner (1983), quien con su modelo, reconoce a otras capacidades humanas el mismo valor que tradicionalmente se había concedido exclusivamente a las verbales y matemáticas principalmente (una concepción reduccionista de la inteligencia, producto del contexto histórico educativo y social en que surgió).

Gardner plantea distintas formas de ser inteligente, relativizando el estigma asociado en la concepción reduccionista, a la falta de capacidad y que implicaba un ordenamiento cuantitativo de los individuos, que incluso, se pretendió como justificación de la estructura social discriminativa (la superioridad intelectual por sexo y raza).

Su modelo denominado “inteligencias múltiples”, incluye 7 tipos de inteligencias: verbal, lógico-matemática, espacial, musical, kinestésica, interpersonal e intrapersonal. Si bien, como él mismo subrayó, en Estados Unidos, en la mayoría de las escuelas se sigue cultivando exclusivamente, al menos consciente y premeditadamente, los dos primeros tipos de inteligencia: la verbal, y matemática.

De acuerdo con Gardner, las inteligencias múltiples nos relacionan con el mundo de la siguiente manera:

1. Inteligencia Lingüística: Se relaciona con nuestra capacidad verbal, con el lenguaje y con las palabras.
2. Inteligencia Lógica: Tiene que ver con el desarrollo del pensamiento abstracto, con la precisión y la organización a través de pautas o secuencias.
3. Inteligencia musical: Se relaciona directamente con las habilidades musicales y ritmos.
4. Inteligencia visual-espacial: La capacidad para integrar elementos, percibirlos y ordenarlos en el espacio, para poder establecer relaciones de tipo metafórico entre ellos.
5. Inteligencia kinestésica: Abarca todo lo relacionado con el movimiento tanto corporal como el de los objetos y los reflejos.

Además, introdujo dos tipos de inteligencias muy relacionadas con la competencia social, y hasta cierto punto emocional:

6. Inteligencia interpersonal: Implica la capacidad de establecer relaciones con otras personas.

7. Inteligencia intrapersonal: Se refiere al conocimiento de uno mismo y todos los procesos relacionados, como auto confianza y auto motivación (Antunes, 2001).

Planteando que la experiencia personal llega a influir en el grado en que cada una de estas inteligencias logra expresarse. Además, en lugar de caracterizar la inteligencia de una persona por medio de un puntaje específico, propone que se determine un perfil de las inteligencias personales, tomando en cuenta actividades culturalmente valiosas que puedan ser expresadas en un contexto familiar. Sin embargo, su teoría ha tenido dificultades para desarrollar una forma aceptada de observar o medir las inteligencias, pues el resultado de sus esfuerzos ha sido diverso y criticado de manera particular (Sternberg, 1991).

Por otro lado, esta teoría resalta que un cociente de inteligencia (CI) alto no garantiza prosperidad, prestigio ni éxito en la vida, lo que ha propiciado el cuestionamiento sobre el término clásico de inteligencia. Esto ha llevado a plantear que no existe una sola inteligencia sino múltiples manifestaciones de ésta, lo que ha derivado en una recategorización de la inteligencia en un constructo denominado inteligencia emocional, donde se contempla la habilidad para monitorear los sentimientos y las emociones propias y las de los demás, para discriminar entre ellas y utilizar esta información como guía de los pensamientos y las acciones.

2.2 INTELIGENCIA EMOCIONAL: CONCEPTO

La relación jerárquica existente entre los distintos conceptos que se consideran en la Inteligencia emocional, no implica que la investigación histórica de dichos conceptos haya seguido el mismo orden, más bien se han ido desarrollando de forma inversa o al menos independiente, por lo tanto se puede afirmar que el concepto de Inteligencia emocional surge como conclusión de la confluencia de investigaciones sobre las habilidades emocionales y sociales, así como su aplicación en terapia y educación; y por otra, la reformulación científica del concepto de inteligencia en el ámbito de la psicología.

El término inteligencia emocional fue utilizado por primera vez en 1990 por Peter Salovey de la Universidad de Harvard y John Mayer de la Universidad de New Hampshire, quienes la definieron como “la capacidad de controlar y regular los sentimientos de uno mismo y de los demás y utilizarlos como guía del pensamiento y de la acción”.

La inteligencia emocional se concreta en un amplio número de habilidades y rasgos de personalidad tales como: empatía, expresión y comprensión de los sentimientos, control de nuestro genio, independencia, capacidad de adaptación, simpatía, capacidad de resolver los problemas de forma interpersonal, habilidades sociales, persistencia, cordialidad, amabilidad, respeto, etc.

Los estudios realizados por Salovey y Mayer, sirvieron de guía para Daniel Goleman quien difundió el término inteligencia emocional a partir de la publicación en 1995 de su libro *Inteligencia emocional*.

Goleman (2001) plantea que la inteligencia emocional se manifiesta mediante un complicado conjunto de procesos mentales que componen la información emocional y sus usos con fines adaptativos, las emociones intervienen inevitablemente en la forma en que nosotros resolvemos los problemas, por ello hace referencia a las siguientes habilidades:

- a) Conciencia de sí mismo y de las propias emociones y su expresión
- b) Autorregulación, controlar los impulsos, la ansiedad, diferir las gratificaciones, regular nuestros estados de ánimo
- c) Motivación y perseverancia a pesar de las frustraciones (optimismo)
- d) Empatía y confianza en los demás
- e) Las artes sociales

De esta manera, la regulación de nuestros sentimientos facilita la forma como generamos planes a futuro y las emociones positivas pueden alterar la organización de nuestra memoria de manera que se integre mejor el material cognitivo y las ideas, que antes aparecían dispersas se relacionen, y por tanto, sean más fáciles de recordar.

Señala además, que la emoción nos dota de interruptores para que podamos fijar nuestros sistemas psicológicos en las necesidades primarias. Y lo ejemplifica planteando tres situaciones donde es posible ver la aplicación de la inteligencia emocional: 1) La ansiedad moderada hace que nos concentremos mejor en la resolución de problemas personales; 2) los sociopátas usan patológicamente el estado de ánimo de los demás para fines propios; y 3) los que no saben reconocer los sentimientos ajenos son considerados fríos y antipáticos, y el grupo los aísla.

De esta manera, la inteligencia emocional es una forma de interactuar con el mundo que tiene muy en cuenta los sentimientos y engloba habilidades tales como: el control de los impulsos, la autoconciencia, la motivación, el entusiasmo, la perseverancia, la empatía y la agilidad mental. Habilidades que configuran rasgos de carácter como la autodisciplina, la compasión o el altruismo, que resultan indispensables para una buena y creativa adaptación social (La inteligencia emocional aplicada a Internet, 2004), y que de no fomentarse, crearían una sociedad con individuos insatisfechos, no-solidarios y alienados (Alcalde, 1997).

Finalmente, y de acuerdo con Campos (2002) la inteligencia emocional es una de las líneas de investigación y estudio que hacen énfasis en el uso, comprensión y regulación de los estados de ánimo, y se puede definir como: “una parte de la inteligencia social que concierne a la habilidad de comprender los sentimientos propios, conocer los ajenos y utilizarlos para guiar nuestros pensamientos y nuestros actos”.

2.3 FACTORES DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

La Inteligencia emocional reúne dos de los valores principales de nuestra cultura actual y que tradicionalmente se han considerado contrapuestos e incluso excluyentes, por una parte, la

inteligencia que es algo deseable y de lo que uno se siente orgulloso ya que se asocia con la competencia, la habilidad y el logro, y por otra, la emoción que se relaciona con los sentimientos, la pasión, la libertad y la posibilidad de sentir y disfrutar (http://www.indexnet.santillana.es/rcs/_archivos/primaria/biblioteca/cuadernos/comoap-1.pdf)

2.3.1 Las emociones

El diccionario de Pedagogía y Psicología (2000) define la emoción como una determinada categoría de experiencias, para las que utilizamos las más dispares expresiones lingüísticas: amor, odio, ira, enojo, frustración, ansiedad, miedo, alegría, sorpresa, desagrado.

La emoción es un estado complejo que incluye una percepción acentuada de una situación u objeto, la apreciación de su atracción o repulsión consciente y una conducta de acercamiento o aversión. Etimológicamente emoción proviene de *moveré* que significa moverse, más el prefijo «e» que significa «movimiento hacia» (Weisinger, 1998 y Goleman 1995).

De acuerdo con Goleman (1995), las emociones más importantes para el desenvolvimiento social e individual de los seres humanos relacionadas con el aprendizaje son las siguientes:

La ira. Predispone a la defensa o la lucha, se asocia con la movilización de la energía corporal a través de la tasa de hormonas en sangre y el aumento del ritmo cardíaco y reacciones más específicas de preparación para la lucha: apretar los dientes, el fluir de la sangre a las manos, cerrar los puños (lo que ayuda a empuñar un arma).

El miedo. Predispone a la huida o la lucha, y se asocia con la retirada de la sangre del rostro para que fluya por la musculatura esquelética, facilitando así la huida, o con la parálisis general que permite valorar la conveniencia de huir, ocultarse o atacar, y en general con la respuesta hormonal responsable del estado de alerta (Ansiedad).

Estas dos emociones, en su manifestación extrema, están asociadas con el secuestro del cortex prefrontal, (dicha parte no se encuentra en la estructura cerebral, por lo que puede provocar una situación de excesiva pasividad), gestor de la memoria operativa, obstaculizando las facultades intelectuales y la capacidad de aprender. Mientras que en intensidades moderadas, son promotores del aprendizaje (la ansiedad como activación y la ira como «coraje»).

La alegría. Predispone a afrontar cualquier tarea, aumenta la energía disponible e inhibe los sentimientos negativos, aquieta los estados que generan preocupación, proporciona reposo, entusiasmo y disposición a la acción. Es un estado emocional que potencia el aprendizaje.

La sorpresa. Predispone a la observación concentrada y se manifiesta por el arqueado de las cejas, respuesta que aumenta la luz que incide en la retina y facilita la exploración del acontecimiento inesperado y la elaboración de un plan de acción o respuesta adecuada. Podemos decir que la sorpresa está relacionada con la curiosidad, factor motivacional intrínseco.

La tristeza. Predispone al ensimismamiento y el duelo, se asocia a la disminución de la energía y el entusiasmo por las actividades vitales y la disminución en la velocidad del metabolismo

corporal, es un buen momento para la introspección, la modificación de actitudes y la elaboración de planes de afrontamiento. Su influencia facilitadora del aprendizaje está en función de su intensidad, pues la depresión dificulta el aprendizaje. Como reacción puntual y moderada disminuye la impulsividad, la valoración objetiva de las tareas y retos y sus dificultades, elaboración de un auto concepto realista evitando caer en el optimismo ingenuo, la planificación de la solución del problema, contribuyendo a la modificación positiva de actitudes y hábitos. Tiene particular importancia en el efecto final el manejo de dicha emoción por parte de profesores y padres y la ayuda contingente que se presta al alumno para elaborarla y concretarla en conductas y planes realistas y eficaces.

Asimismo, hace hincapié en la influencia de otra emoción:

Los celos. La cual en cuanto manifestación de valoración de algún logro, deseo de emular, y de identificación con el modelo, constituye un factor motivacional positivo. Pero en la medida que se vive como una amenaza a la autoestima, una pérdida de status, un reto inalcanzable o contrario a las propias actitudes es más bien generadora de conflictos.

Para comprender el funcionamiento general de las emociones y que papel cumplen, Dantzer (1989), consideró su fundamento cerebral de la siguiente manera. Primero hay que destacar que toda la información sensorial es conducida desde los sentidos a la corteza cerebral, pasando por una estación intermedia, situada en el tronco cerebral, el tálamo (ver figura 1.).

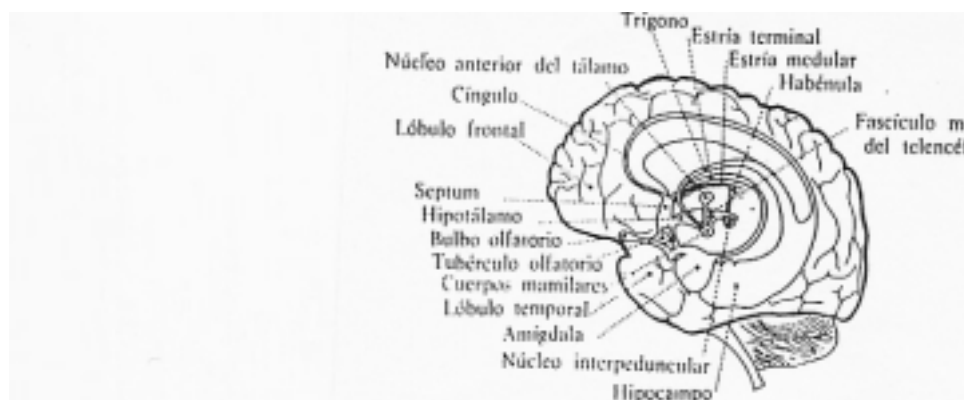


Figura 1. Estructuras y circuitos nerviosos que componen el sistema límbico según Papez y Malean (citado en Dantzer, 1989)

El tálamo está conectado con una de las estructuras fundamentales del cerebro emocional, la amígdala, que se encarga entre otras importantes funciones emocionales de escudriñar las percepciones en busca de alguna clase de amenaza, activa la secreción de noradrenalina, hormona responsable del estado de alerta cerebral. Ambas están relacionadas por una vía nerviosa rápida de una sola sinapsis, lo que posibilita que la amígdala responda a la información antes de que lo haga el neocórtex y que explique el dominio que las emociones pueden ejercer sobre nuestra voluntad y los fenómenos de ausencia emocional.

Una tercera estructura implicada es el hipocampo, encargada de proporcionar una aguda memoria del contexto, los hechos puros, mientras la amígdala se encarga de registrar el clima emocional que los acompaña.

Por su parte, el lóbulo prefrontal constituye una especie de modulador de las respuestas de la amígdala y el sistema límbico que desconecta los impulsos emocionales más negativos a través de sus conexiones con la amígdala, es el responsable de la comprensión de que algo merece una respuesta emocional, ejemplo, la alegría por haber logrado algo o el enfado por lo que nos han dicho, además controla la memoria de trabajo, por lo que la perturbación emocional obstaculiza las facultades intelectuales y dificulta la capacidad de aprender.

Desde el punto de vista práctico, Reeve (1994) plantea que las emociones son en esencia impulsos que nos llevan a actuar, programas de reacción automática con los que nos ha dotado la evolución y que nos permiten afrontar situaciones verdaderamente difíciles; este sistema se integra de tres componentes:

El perceptivo. Destinado a la detección de los estímulos permitibles, que incluye elementos hereditarios, como es la predisposición a valorar el vacío, los lugares cerrados, los insectos o las serpientes como posibles situaciones peligrosas, y a veces fruto de las experiencias, como puede ser el surgimiento de una fobia, la ansiedad a los exámenes, o el placer por una buena nota.

El motivacional. Encargado de impulsar, mantener y dirigir la conducta, gracias a su relación con el sistema hormonal: por ejemplo, el miedo nos impulsa a la evitación.

El conductual. Que se analiza en su triple manifestación, reacción fisiológica perceptible, pensamiento y conducta manifiesta. Es el elemento más influido por las experiencias de aprendizaje previo y el medio cultural. Por ejemplo: la expresión de la pena en distintas culturas o el desarrollo de estrategias de evitación de las situaciones de prueba en el ámbito escolar o las fobias.

2.3.2 Habilidades Emocionales

Las habilidades emocionales son: la conciencia de sí mismo, la autorregulación, la motivación y la empatía, a continuación las describiremos brevemente.

Conciencia de sí mismo. La toma de conciencia y expresión de las propias emociones es la capacidad de reconocer una emoción o sentimiento en el mismo momento en que aparece y constituye la piedra angular de la inteligencia emocional. Se ve facilitada si mantenemos una actitud neutra sin juzgar o rechazar lo que sentimos, o inhibida si la consideramos vergonzosa o negativa.

La captación de las emociones está además relacionada con la salud; al tratarse de impulsos tendientes a la acción (por manifestación comportamental, cambio de la situación o la reestructuración cognitiva) su persistencia origina problemas fisiológicos, a los que se les denomina somatizaciones.

Autorregulación. Es la capacidad de controlar las emociones, de tranquilizarse a uno mismo, de desembarazarse de la ansiedad, la tristeza y la irritabilidad exageradas. No se trata de reprimirlas

sino de buscar su equilibrio, puesto que cada una tiene su función y utilidad. Calmarse a uno mismo es una de las habilidades vitales que fundamentalmente se adquiere como resultado de la acción mediadora de los demás. La utilización de algunas técnicas tales como la relajación, el enfriamiento por retirada del contexto provocador de la emoción o la resolución asertiva de los conflictos, ayudan a la autorregulación ya que trabajan tanto a nivel fisiológico, reduciendo la ansiedad; a nivel cognitivo, reduciendo la preocupación al valorar desde otro punto de vista la situación; y en el nivel conductual al realizar las acciones pertinentes.

Motivación. La habilidad de motivarnos es uno de los requisitos imprescindibles para el cumplimiento de tareas y la consecución de metas, se relaciona con varios conceptos psicológicos tales como: el control de impulsos, la inhibición de pensamientos negativos, el estilo atributivo, el nivel de expectativas, y la autoestima.

El control de los impulsos es la capacidad de resistencia a la frustración y aplazamiento de la gratificación, parece ser una de las habilidades psicológicas más importantes y relevantes en el devenir vital y académico.

El control de los pensamientos negativos se relaciona con el rendimiento a través de la economía de los recursos de atención, preocuparse consume los recursos que necesitamos para afrontar con éxito los retos vitales y académicos.

El estilo atributivo de los éxitos y fracasos, sus implicaciones emocionales y su relación con las expectativas de éxito es una teoría psicológica que contribuye enormemente a nuestra comprensión de los problemas y a su solución.

La autoestima, el auto concepto o las expectativas de auto eficacia, son conceptos que podemos relacionar con la teoría de la atribución; además consideramos al auto concepto como uno de los elementos esenciales no sólo del proceso de aprendizaje, sino también de la salud mental y el desarrollo sano y global de la personalidad.

El desarrollo del optimismo, la autoestima y la expectativa de éxito están relacionados con pautas de crianza y educación donde se evitan el proteccionismo y la crítica destructiva, y se favorecen la autonomía y los logros personales, además de la utilización del elogio y la pedagogía del éxito.

Empatía. Es la capacidad de captar los estados emocionales propios y de los demás, y de reaccionar de forma socialmente apropiada. Su desarrollo está fundamentalmente ligado a las experiencias de mediación, como las relaciones de apego infantil (la importancia de ser un hijo deseado y aceptado), la imitación de los modelos de reacción ante los sentimientos ajenos entre iguales o de los adultos, y los procesos instruccionales centrados en la toma de conciencia del daño que con nuestra conducta podemos causar a otras personas.

2.3.3 Inteligencia

Desde los tiempos más remotos la gente ha calificado a las personas de brillantes, ingeniosas o inteligentes y en caso contrario de tontas o estúpidas. Estas atribuciones al desempeño de una persona ante su mayor o menor capacidad para enfrentar los retos de la vida fueron meramente empíricas y asociadas al entorno cultural del grupo.

El diccionario de Pedagogía y Psicología (2000) define la inteligencia como la capacidad de entender, comprender e inventar, es además, una facultad propia de ciertas clases de seres orgánicos que les otorga juntamente con el pensamiento, la voluntad de obrar, la conciencia de la existencia y de la individualidad, así como también los medios de establecer relaciones con el mundo exterior y de atender a sus necesidades.

A lo largo de la historia de la psicología se ha mantenido una fuerte polémica en torno a la definición de este término, debido principalmente a la repercusión que dicha definición tiene posteriormente en el establecimiento de métodos adecuados para medirla, sin embargo se unifica en el señalamiento de las capacidades que posee un individuo para resolver un problema novedoso, así cuanto más tipos de soluciones encuentre y más éxito tenga el individuo, más inteligente será (http://es.wikipedia.org/wiki/inteligencia_%28rasfo%29).

La inteligencia se estudia desde diversos enfoques o perspectivas teóricas, entre las principales se encuentran:

Enfoque psicológico: considera los fundamentos biológicos, los fisiológicos, los neurológicos, los bioeléctricos y los bioquímicos de la inteligencia.

Perspectiva experimental del pensamiento y de la conducta inteligente: Tiene diversas tendencias como son la introspectiva de la intencionalidad y las representaciones mentales, la teoría de la Gestalt, que subraya la reorganización perceptiva generadora de la comprensión y los diversos funcionalismos que conciben la inteligencia como adaptación a situaciones nuevas.

Las corrientes Conductistas y Neo-Conductistas: estudian la inteligencia mediante diversos modelos de aprendizaje con sus variantes cognitivas, como las de Pavlov o Skinner que las entienden como capacidad de inhibición de respuestas, ensayos y errores mentales.

La perspectiva de la psicología cognitiva: considera a la inteligencia como un sistema de procesamiento y que estudia las estrategias y los componentes de la recepción, la codificación y la elaboración de la información mediante procedimientos experimentales, modelos y programas de iniciación de la inteligencia (García y Moya, 1993).

El enfoque genético el cual ofrece las siguientes áreas de estudio:

1. La indignación filogenética, que estudia la inteligencia considerando la evolución del ser humano y que señala la importancia de la diferenciación y la creciente complejidad del sistema nervioso, así como su progresiva encefalización.
2. El estudios endogenético, el cual abarca una serie de teorías que consideran el desarrollo de la inteligencia durante la vida del individuo entre las que se encuentran:

- * Las teorías madurativas: Que señalan la importancia de la maduración de las aptitudes innatas.
- * Las teorías empiristas: Que hacen hincapié en el aprendizaje acumulado.
- * Las teorías constructivas: Que subrayan la actividad innovadora del sujeto.

La perspectiva diferencial. Se refiere a las teorías que estudian las variaciones de la inteligencia a partir de las diferencias entre los individuos y los grupos tales como:

1. Teorías psicométricas.
2. Teorías factoriales.
3. Teorías sociales.
4. Teorías culturales.
5. Teorías ecológicas. (Mueller, 1893)

Esta pluralidad de teorías, ha permitido considerar a la inteligencia como un sistema jerarquizado de procesos y estrategias cognitivos debidos a la interacción entre la herencia, la organización cerebral, la conducta y el entorno social.

Para comprender la organización cerebral de la inteligencia, Sternberg (1990) insiste en el análisis del sistema nervioso como una organización estructural y jerárquica cuyas funciones psicológicas no se encuentran concentradas en una sola zona del cerebro, sino que se localizan en diversas áreas (ver figura 2).

En un sentido amplio, el cerebro es el conjunto de elementos del sistema nervioso central contenidos en el cráneo, la creciente comprensión médica sobre el cerebro permite afirmar que las facultades características del ser humano en este órgano son las funciones mentales superiores, el habla y las emociones, no obstante de manera general se puede considerar que el cerebro posee tres grandes unidades funcionales:

- 1.- Unidad reguladora del tono muscular y de la vigilia. Esta, incluye el sistema reticular ascendente y el sistema límbico, el primero se encarga de regular el estado de vigilia, es consciente a través de la atención y permite la percepción, el segundo interviene en algunas actividades como las siguientes:
 - * Regulación del comportamiento emocional.
 - * Regulación del comportamiento sexual.
 - * Regulación del régimen y del comportamiento alimentario.
 - * Regulación de los ciclos de sueño y vigilia.
 - * Regulación de las actividades viscerales entre otras.
- 2.- Unidad procesadora y de almacenamiento de la información que el cerebro recibe. Esta unidad se subdivide en: sensitiva general, auditiva y visual.

- 3.- Unidad de programación, regulación y verificación de la actividad mental. Su función básica es la verificación de la actividad consciente, la formación de planes y programación de acciones, en ella intervienen los mecanismos de la actividad motriz, de la deliberación inteligente y de la regulación de la conducta.

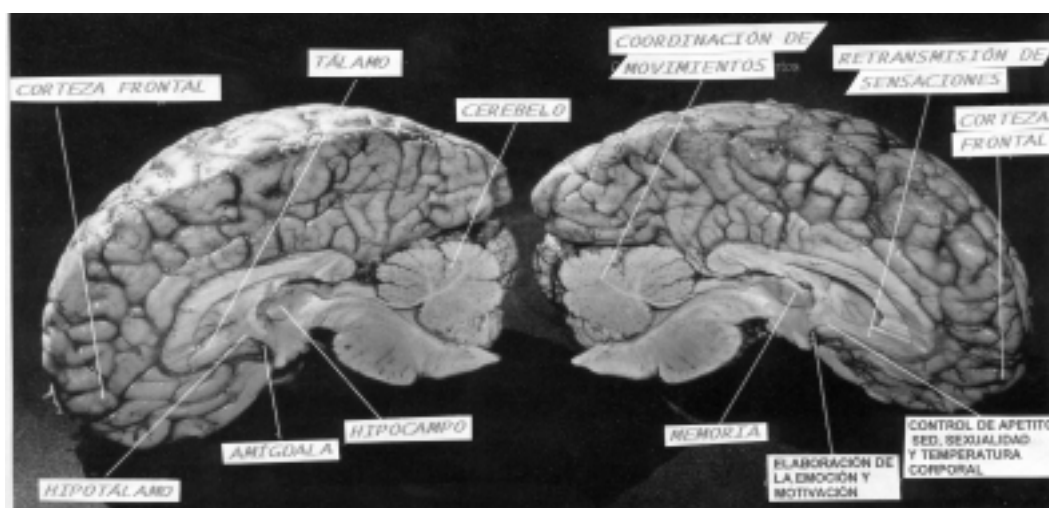


Figura 2. Ubicación de los procesos cerebrales (Alcalde, 1997)

2.3.4 Habilidades intelectuales

La esencia de la inteligencia se encuentra en el adecuado uso de la memoria, el pensamiento, el lenguaje, la creatividad y las habilidades sociales, por lo que a continuación se describen brevemente.

Memoria. Es uno de los componentes esenciales de la inteligencia, ya que durante su proceso de vida los organismos adquieren, conservan y utilizan todo un conjunto de información y de conocimientos que son tratados y almacenados por el sistema nervioso en la memoria, gracias a ella el pasado guía nuestra percepción del presente, que nos permite adaptarnos al futuro (Davidoff, 1988).

En la composición de la memoria se dan dos procesos importantes que son el recuerdo y el reconocimiento; cuando se memoriza un recuerdo se forma una red específica de neuronas en las diversas estructuras cerebrales, sobre todo en el hipocampo, después el recuerdo se graba de manera parecida en el cortex y se queda ahí, considerándose como el lugar de almacenamiento definitivo.

La memoria garantiza entonces, la supervivencia del pasado individual de un sujeto, ya que sin ella toda su vida psíquica desaparecería y no podría adquirir ni hábitos, ni conocimientos que le ayuden a establecer su capacidad intelectual.

Pensamiento. Es el acto de pensar, de formar ideas y conceptos, forma parte de un procesamiento cognitivo de la información que se sirve de percepciones, conceptos, símbolos e imágenes. (Diccionario de Pedagogía y Psicología, 2000)

Es una función indispensable para la inteligencia aunque constituye sólo un aspecto de ella, ya que su riqueza abarca la interacción con el ambiente, físico, social, cultural y afectivo que rodea al individuo; sin embargo cabe señalar que las pruebas de inteligencia hacen especial hincapié en el factor de comprensión conceptual.

Una característica específica del ser humano, es su capacidad de formar e integrar conceptos, es decir representaciones intelectuales o mentales que le dan significado a algo, en psicología los conceptos se consideran sistemas de respuestas aprendidas que permiten interpretar y organizar la información que se capta con los sentidos y que independientemente de la estimulación del medio modifican el comportamiento y permiten aplicar lo aprendido en el pasado a la situación presente a través de la asociación de ideas que es una función propia del pensamiento (Morris, 1987).

En ciertos casos, el pensamiento puede no estar desarrollando adecuadamente, lo que significa que sufre de ciertos trastornos, entre los cuales se pueden mencionar los siguientes:

- * La inhibición del pensamiento: Es el empobrecimiento de las asociaciones y del contenido, este trastorno es típicamente depresivo.
- * La incoherencia: Es el encadenamiento ilógico de ideas que da por resultado un lenguaje incomprensible propio de los esquizofrénicos y de los pacientes con confusión mental.
- * Flujo de ideas: Es una afluencia de ideaciones que no logran asociarse de manera importante, este trastorno por lo general lo sufren las personas alcohólicas y esquizofrénicas.

Lenguaje. Es la habilidad lingüística de una persona incluida la facilidad para expresarse en forma oral, es uno de los aspectos centrales con base en los cuales se pretende medir la inteligencia mediante pruebas elaboradas para tal fin.

De forma general, se puede decir que el funcionamiento verbal tiene una estrecha relación con las diversas funciones intelectuales, por lo que es común que al encontrar una puntuación elevada en las escalas verbales de las pruebas de inteligencia, esta tenga una relación directa con las otras áreas, no obstante también es posible que existan individuos en los cuales la calidad de expresión oral sea muy notoria sin que ello signifique necesariamente un nivel óptimo en el resto de sus habilidades, esta facilidad puede sencillamente manifestar una mayor especialización de las aptitudes verbales, de hecho existe un síndrome, como el de William, que presenta un patrón de habilidades verbales muy superior al que se esperaría a juzgar por las demás aptitudes intelectuales de la persona, este síndrome se caracteriza por una diferencia mental de ligera a moderada (Morris, 1987).

Es importante señalar que una aparente facilidad para expresarse, se puede atribuir de forma empírica sin seguir una metodología objetiva a un nivel de inteligencia superior, en realidad esto puede ser el producto de una personalidad caracterizada por la extroversión, del mismo modo

que es posible que un individuo que tenga una personalidad con rasgos de introversión muestre aparentes dificultades para expresarse sin que ello este relacionado con su capacidad intelectual.

Creatividad. Es la capacidad para realizar innovaciones valiosas a través del establecimiento de nuevas relaciones, la recombinación de las que se poseen, la adopción de medios y métodos originales, así como otros recursos.

Al individuo dotado de un rico y variado conjunto de esquemas, imágenes, conceptos y reglas, suele considerársele inteligente mientras que emplee estas unidades de forma, a la vez originales y constructivas, calificándose como creativo; así una idea creativa deriva de un conjunto previo de explicaciones y soluciones a un problema, es decir, nunca se da sola o sin que guarde relación con soluciones anteriores.

Por otro lado se han distinguido por lo menos 5 grandes obstáculos que dificultan la generación de soluciones creativas:

- 1°.- La incapacidad para comprender el problema en cuestión.
- 2°.- El olvido de los elementos que lo conforma.
- 3°.- Los conocimientos insuficientes en torno a este.
- 4°.- Una firme creencia en reglas incompatibles con la hipótesis correcta.
- 5°.- El miedo al fracaso.

En cierta forma, una persona con una inteligencia superior tiene mayores posibilidades de tener capacidades creativas, pero no siempre es así, además, es posible que un individuo sea creativo sin ser inteligente, o incluso que no presente rasgos sobresalientes en ninguna de las dos capacidades.

2.3.5 Habilidades Sociales

Si bien no se pueden medir fácilmente los rasgos sociales, es posible conocer en las personas la confianza en si mismos, la amabilidad y el respeto hacia los demás, así como la inteligencia cognitiva, que se mide a partir de determinadas habilidades, como la memoria, la capacidad verbal y visual, el vocabulario, el pensamiento abstracto, y la aptitud para resolver problemas, todo lo cual constituye el «Cociente Intelectual» (CI). Por ello se considera que el nivel de inteligencia de una persona está determinado por la integración de diversas facultades, por ejemplo las aptitudes propias de un artista y las de un matemático, son diferentes, y evidencian la especialización de distintos tipos de capacidades de funcionamiento intelectual, pero estas diferencias normalmente son cuestión de grados, y no presuponen una superioridad de un individuo sobre el otro en el plano intelectual, es decir, el que uno sea más inteligente que el otro.

Finalmente las aptitudes específicas que son objeto de una apreciación especial en una sociedad, suelen depender de lo que este necesite para su defensa y economía, de la diversidad de su población y de su particular ideología, por ello se dice que las capacidades intelectuales reciben una constante

estimulación en cada una de las etapas de la vida, sin embargo el tiempo más adecuado para estimular la inteligencia es la infancia, pues se considera que es el periodo más crítico del desarrollo humano, es decir, la etapa en la que las personas pueden desarrollar al máximo todos los recursos con los que cuentan.

Es importante señalar, que la personalidad humana es tan compleja que la vocación profesional o las áreas en las cuales se desenvuelve el individuo no necesariamente reflejan sus mejores aptitudes ni su inteligencia, de hecho, puede ocurrir que sean estas precisamente las áreas en las que tenga más dificultad o menor habilidad para realizar el trabajo que las caracteriza, lo cual puede suceder por alguna motivación interna, de la misma forma, en nuestros días, el trabajo humano más que tener una causa o motivación interna, está determinado por necesidades externas, como la económica, la familiar o la social en general, que muchas veces no tiene nada que ver con las verdaderas aptitudes o aspiraciones de la persona.

Dado que cada vez más alumnos no reciben en la vida familiar un apoyo seguro para transitar por la vida, y que muchos padres no pueden ser modelos de inteligencia emocional para sus hijos, las escuelas pasan a ser el único lugar hacia donde pueden volverse las entidades sociales en busca de directrices para superar las deficiencias en la aptitud social y emocional.

Hoy en día existen diversos programas enfocados a desarrollar la inteligencia emocional en diferentes áreas, destacando los que se aplican en las empresas, instituciones educativas y en programas de educación cívica; estos programas van enfocados principalmente a la solución práctica de problemas de relaciones humanas en el área laboral, problemas de deserción escolar y reducción de conductas nocivas como la violencia y la drogadicción.

A continuación presentamos algunas de las pruebas de medición de la inteligencia emocional que son utilizadas en el ámbito escolar y que permiten después de su aplicación generar propuestas de programas de intervención:

EQ-i de Bar-On

Evalúa 15 dimensiones (autoconciencia emocional, asertividad, autoestima, autorrealización, independencia, relaciones interpersonales, responsabilidad social, empatía, resolución de problemas, conciencia de la realidad, flexibilidad, tolerancia al estrés, control de impulsos, felicidad y optimismo).

MSCEIT (Test de Inteligencia Emocional, Mayer, Salovey Caruso)

Mide dimensiones referidas a 4 áreas (manejo, comprensión, utilización y percepción de emociones).

ECI (Inventario de Competencias Emocionales) de Hay-McBer

Proporciona información de 20 competencias correspondientes a 4 áreas (auto conocimiento, autogestión, conocimiento de los demás y habilidades sociales).

EIQ (Cuestionario de Inteligencia Emocional) de Victor Dulewicz y Malcolm Higos

Evalúa 7 dimensiones (auto conocimiento, consistencia emocional, motivación, sensibilidad interpersonal, influencia, intuición y determinación)

En la mayoría de los casos, estas pruebas se integran con enunciados verbales cortos, en los que el alumno evalúa su IE mediante la propia estimación de sus niveles de ejecución en determinadas habilidades emocionales a través de una escala tipo Likert, que varía desde nunca a muy frecuentemente. A este indicador se le conoce como índice de inteligencia emocional percibida o auto informada, ya que revela las creencias y expectativas de los alumnos sobre si pueden percibir, discriminar y regular sus emociones.

Con el fin de conocer el perfil de inteligencia emocional de los alumnos de las carreras de IQ y QFB, se buscó la aplicación de un inventario que estuviera estandarizado con población mexicana y que abarcara las áreas propias de la inteligencia emocional, encontrándose el “Perfil de Inteligencia Emocional” (PIEMO 2000) de Cortés, Sotrés y Barragán, el cual es descrito en el siguiente capítulo.

Capítulo 3

Perfil de Inteligencia Emocional (Piemo 2000)

3.1 INTRODUCCIÓN

La inteligencia emocional es un constructo que contempla la habilidad para monitorear los sentimientos y las emociones propias y las de los demás, para discriminar entre ellas y utilizar esta información como guía de los pensamientos y las acciones.

El Piemo 2000 permite obtener una medición de la inteligencia emocional en ocho escalas -las cuales se describen a partir de la página 40-, para las que se efectuó un procedimiento de validación y confiabilidad con una muestra de dos etapas conformada por 723 personas, de nacionalidad mexicana, entre los 16 y los 80 años de edad; 49.2% masculinos y 50.8% femeninos. La muestra fue de tipo no probabilístico y los sujetos participantes dieron su consentimiento para la aplicación del instrumento. La muestra se obtuvo en escuelas, centros de trabajo, lugares públicos, hospitales y prisiones.

El contenido del instrumento está basado en tres fuentes:

- 1.- Las habilidades emocionales descritas por Gardner (Liderazgo, capacidad para cultivar las relaciones y mantener amistades, capacidad de resolver conflictos y destreza de análisis social)
- 2.- Las descritas por Salovey (capacidad para conocer y manejar las propias emociones: reconocer las emociones en los demás y manejar las relaciones)
- 3.- Los factores propuestos por la Asociación Internacional de Inteligencia Emocional Aplicada (ISAEI). Estos son los siguientes:

Control Emocional:	Control de los sentimientos y manejo del humor.
Autoestima:	Motivación del sí mismo.
Control de los impulsos:	Control de los impulsos y aceptación de la gratificación tardía o posterior.
Manejo del estrés:	Su control y manejo ante el cambio.
Habilidad social:	Relación y empatía con otros.
Balance creativo:	Mantener el equilibrio entre el trabajo, los deberes del hogar y conservar el buen humor.
Habilidad de comunicación:	Comunicación efectiva con otras personas.
Manejo de metas:	Fijarse metas realistas en todas las áreas de la vida.
Automotivación:	Automotivación para alcanzar las metas de nuestra vida.
Actitudes positivas:	Mantenerse en actitud positiva y realista, aun en tiempos difíciles.

En la primera etapa se llevó a cabo la construcción de la primera versión. Con base en el contenido seleccionado, se elaboraron 310 ítems, que fueron sometidos al juicio de tres jueces, quienes eliminaron redundancias e ítems no pertinentes al constructo y dejaron solamente 240

ítems. El instrumento se aplicó a una muestra de 286 sujetos bajo el criterio de máxima varianza en un muestreo no probabilístico accidental.

La primera versión se analizó a través de la discriminación de ítem por el método de correlación ítem-total; el análisis factorial por medio del método de componentes principales con rotación varimax, y con el cálculo de la consistencia interna por medio de la alfa de Cronbach.

Construcción de la segunda versión. Como consecuencia del análisis de la primera versión, se mejoró la redacción en 38 ítems y se eliminaron 65. Así, el instrumento quedó conformado por 175 ítems. En su segunda versión, el instrumento se aplicó a otra muestra de 437 sujetos bajo el criterio de máxima varianza en un muestreo no probabilístico.

En el análisis de la segunda versión fueron agrupados los sujetos de la primera y segunda aplicación para el análisis final, en el que se incluyó a 723 sujetos. Los procedimientos aplicados fueron los siguientes: Análisis factorial confirmatorio con base en los factores de la primera versión, mediante el análisis lineal estructural y el cálculo de la consistencia interna por medio de la alfa de Cronbach. Como consecuencia de este segundo análisis se eliminaron 14 ítems. En la versión final quedaron 161.

Para la normalización de las puntuaciones, se consideró a cada factor como una escala independiente. Las escalas se normalizaron a distribuciones con media 10 y desviación estándar 3.

Generación del coeficiente emocional. La suma de las puntuaciones normalizadas por factor o escala se normalizó a puntuaciones con media 100 y desviación estándar 15. Esta puntuación fue denominada Coeficiente Emocional.

Los ocho factores encontrados forman lo que se denomina el Perfil de Inteligencia Emocional (PIEMO 2000).

Algunos autores como Mayer y Salovey conciben la inteligencia emocional como una inteligencia genuina, por lo que consideran deficiente una evaluación exclusivamente basada en cuestionarios de papel y lápiz (Enebral, 2004).

A pesar de ello es indiscutible la utilidad de las medidas de auto informes en el terreno emocional, sobre todo para proporcionar información acerca de las habilidades interpersonales y los comportamientos de los alumnos

La polémica respecto a dichos test o pruebas, se da en el hecho de que se ha observado que dan mayor énfasis a la terminología que a la identificación y manejo de las emociones, por lo que los sujetos no encuentran una relación directa con las situaciones de la vida diaria en la que dichas habilidades pueden ser útiles.

Por otro lado, en los instrumentos para evaluar la IE descritos al final del capítulo 2, se puede observar que no llegan a evaluar todos los aspectos posibles de la IE y se centran solo en algunas tales como: autoestima, control de impulsos, reconocimiento de logro y expresión emocional que conforman los aspectos intra personales.

La popularidad que se le ha dado al tema de inteligencia emocional en las últimas décadas, ha contribuido a quitarle seriedad, ya que han surgido pruebas que pretenden medir el coeficiente emocional sin ninguna base científica, ni mucho menos una validación de estos.

Ante las limitantes encontradas en los diversos instrumentos que evalúan la IE, la tarea para que esta investigación lograra su objetivo, estuvo enfocada a encontrar un instrumento realizado con la mayor precisión y validez posible, que estuviera validado con población mexicana, que abarcara todas las áreas propias de la IE y que además pudiera ser aplicado en el ámbito académico, la prueba que cumplía estos requisitos fue el Perfil de Inteligencia Emocional (PIEMO 2000), desarrollado por Cortés, Vázquez y Barragán.

El Perfil de Inteligencia Emocional (PIEMO 2000), engloba las características fundamentales de la Inteligencia Emocional y se plantea como un instrumento que permite evaluar dicho constructo. Consta de 161 reactivos cortos, agrupados en 8 escalas:

- | | |
|---------------------------|-----------------------------|
| 1. Inhibición de impulsos | 5. Expresión emocional |
| 2. Empatía | 6. Reconocimiento del logro |
| 3. Optimismo | 7. Autoestima |
| 4. Habilidad Social | 8. Nobleza |

Es aplicable a personas de 16 años o más. Dado que los reactivos están elaborados en un discurso sencillo, pueden ser fácilmente comprendidos por personas con escolaridad básica y en el caso de personas analfabetas, el instrumento puede ser aplicado mediante la lectura de los reactivos (anexo 1).

Se requiere aproximadamente de 30 a 40 minutos para completarlo; sin embargo, no existen límites de tiempo impuestos (anexo 2).

Cada escala cuenta con plantilla de calificación que permite obtener un puntaje bruto por escala.

Dicho puntaje es transformado en puntuación normalizada (anexo 3), tomando como referencia el cuadro de conversión, mismo que posteriormente se grafica y permite ubicar al sujeto de manera global.

Cada puntuación normalizada se suma en un puntaje total para obtener el coeficiente emocional (CE) anexo 4, de cada sujeto

El PIEMO, permite identificar a través del perfil, como es que el alumno proyecta sus emociones para reconocer sus propios sentimientos y los de los demás, de cómo se motiva y si maneja o no de forma adecuada su comportamiento social. Con el objetivo de estimular el desarrollo en las áreas deficitarias y proyectar un estilo emocional propositivo.

3.1.1 Tipo de instrumento

Se presenta en formato de inventario, es decir, ítems formados por un enunciado con opciones de respuesta de cierto y falso, Dicho inventario está formado por 8 escalas independientes, las cuales en su conjunto constituyen un perfil.

3.1.2 Contenido

El contenido del instrumento está basado en tres fuentes:

- 1.- Las habilidades emocionales descritas por Gardner (Liderazgo, capacidad para cultivar las relaciones y mantener amistades, capacidad de resolver conflictos y destreza de análisis social)
- 2.- Las descritas por Salovey (capacidad para conocer y manejar las propias emociones: reconocer las emociones en los demás y manejar las relaciones)
- 3.- Los factores propuestos por la Asociación Internacional de Inteligencia Emocional Aplicada (ISAEI). Estos son los siguientes:
 1. Control Emocional: Control de los sentimientos y manejo del humor.
 2. Autoestima: Motivación del sí mismo.
 3. Control de los impulsos: Control de los impulsos y aceptación de la gratificación tardía o posterior.
 4. Manejo del estrés: Su control y manejo ante el cambio.
 5. Labilidad social: Relación y empatía con otros.
 6. Balance creativo: Mantener el equilibrio entre el trabajo, los deberes del hogar y conservar el buen humor.
 7. Habilidad de comunicación: Comunicación efectiva con otras personas.
 8. Manejo de metas: Fijarse metas realistas en todas las áreas de la vida.
 9. Automotivación: Automotivación para alcanzar las metas de nuestra vida.
 10. Actitudes positivas: Mantenerse en actitud positiva y realista, aun en tiempos difíciles.

3.2 ESCALAS

Los ocho factores encontrados forman lo que se denomina el Perfil de Inteligencia Emocional. La designación y definición de los mismos es la siguiente:

3.2.1 Inhibición de impulsos

Esta escala cuenta con 25 reactivos que intentan reflejar la manera en que una persona ejerce control sobre sus propios impulsos, o las dificultades que enfrenta para controlar sus emociones al experimentar situaciones adversas o frustración en la realización de tareas, en su acontecer cotidiano. Una puntuación muy elevada, nos indica que la persona tiene tendencia a presentar dificultad para expresar sus emociones o actuar con base en su sentir; incluso ante aquellas

situaciones que requieren la expresión de un sentimiento justo o convencional. Una puntuación media, nos refleja a personas con un adecuado control de impulsos que buscan solucionar los problemas que enfrentan en su vida cotidiana, de una manera convencional; y que, generalmente, no tienen conflictos con las personas con quienes se relacionan. Una puntuación baja en esta escala nos indica un estilo emocional impulsivo y explosivo que puede tener repercusiones en las relaciones interpersonales y que dificultará la posibilidad de interactuar de manera cordial con los demás. Pueden ser personas poco tolerantes y agresivas, con tendencia al abandono de tareas, que establecen relaciones interpersonales superficiales. Dichas personas no alcanzan a desarrollar una estrategia para resolver situaciones, sino que actúan de manera impulsiva.

3.2.2 Empatía

Esta escala consta de 17 reactivos que permiten reflejar la capacidad de respuesta de los sujetos, para sentir, comprender e identificar las vivencias o experiencias emocionales de los otros. Una puntuación alta en esta escala, muestra la capacidad de empatía de las personas en su relación con otros. Como la propia definición lo indica, esto equivale a vibrar afectivamente y saber ponerse en el lugar del otro. Es un rasgo de personalidad que fortalece el establecimiento de relaciones interpersonales adecuadas. Una puntuación baja muestra la incapacidad de empatía para relacionarse con los demás en un entorno cotidiano. Esto podría denotar tanto rasgos de personalidad antisocial, como en el caso de aquéllas personas que no muestran interés y sensibilidad por los demás, como rasgos de egocentrismo e indiferencia.

3.2.3 Optimismo

Es la escala con mayor número de reactivos (28). Presenta el estilo emocional optimista de los sujetos para contender con la realidad. Una puntuación alta nos muestra a una persona con capacidad para resolver los retos que enfrenta en su vida, con habilidades mayores para las relaciones interpersonales y con una actitud positiva ante las exigencias de la vida cotidiana. Una puntuación baja, refleja a personas que tienen dificultad para enfrentar los retos de la vida y pocos recursos de afrontamiento, lo que propicia una actitud pesimista con tendencia a la depresión. Estas personas fácilmente se sienten frustradas y se refugian en la evasión como mecanismo compensatorio.

3.2.4 Habilidad social

Esta escala se compone de 16 reactivos que nos muestran la capacidad del sujeto para relacionarse con los otros en un medio convencional, son personas que encuentran satisfacciones por medio de la convivencia con los demás y que cuentan con habilidades peculiares que favorecen su interacción en diversos contextos, ya sea familiares, académicos, laborales o sociales. Una puntuación

alta, reflejaría la capacidad de establecer relaciones con otros, y buenas aptitudes sociales que favorecerían la posibilidad de obtener éxitos. Una puntuación media nos presenta un sujeto con buenas aptitudes sociales. Una puntuación baja indicaría incapacidad para relacionarse con otros y tendencia al aislamiento. Las personas con esta última característica tienen posibilidades limitadas de obtener gratificaciones sociales.

3.2.5 Expresión emocional

Cuenta con 14 reactivos y nos refleja la capacidad del sujeto para expresar sus emociones, afectos y sentimientos ante las situaciones cotidianas, lo que equivale a tener habilidad personal para poner los sentimientos en palabras a fin de lograr ser comprendido. Una puntuación alta indica la capacidad del sujeto para expresar sus sentimientos y afectos con manifestaciones histriónicas. Una puntuación media señala la capacidad del sujeto para expresar sus emociones, afectos y sentimientos, de manera apropiada, ante las circunstancias del momento. La baja puntuación reflejaría un déficit en la expresión emocional, introversión e indiferencia en la relación con otros.

3.2.6 Reconocimiento de logros

Consta de 24 reactivos que nos proporcionan información de la capacidad de los sujetos para reconocer los logros obtenidos a lo largo de su vida: familiar, laboral y social; la capacidad de reflexión y de autocritica constructiva, así como de identificar y valorar las experiencias de su acontecer cotidiano. Una puntuación alta, nos presenta un sujeto con integridad yoíca, que tiene capacidad para reconocer sus propios logros y valorar lo acontecido a lo largo de su vida, delimitando a la vez sus alcances, por medio de una clara visión de sus propias capacidades. Esto equivale a tener una actitud positiva ante la vida y las situaciones cotidianas, buena capacidad de planeación y anticipación y buen desarrollo de estrategias para la solución de tareas. Una puntuación baja, muestra la incapacidad del sujeto para reconocer y valorar los logros y alcances que ha tenido en la vida, lo que refleja una visión pesimista y apática hacia esta última.

3.2.7 Autoestima

Se compone de 27 reactivos que reflejan la autoestima de los sujetos, entendida como la capacidad que se tiene para percibirse a sí mismo, y a la vez, de reconocer su competencia y autoeficacia. La puntuación alta reflejaría autoestima sobrevalorada, con tendencias al narcisismo. La puntuación intermedia, nos muestra a un sujeto con autoestima adecuada, que le permite afrontar de manera satisfactoria las exigencias de su entorno cotidiano, al valorar sus posibilidades y reconocer sus propias limitaciones. La puntuación baja nos muestra a una persona con baja autoestima y tendencia a la devaluación y la depresión.

3.2.8 Nobleza

Consta de 11 reactivos y refleja a una persona con rasgos benévolos y propositivos en sus relaciones interpersonales, sin interés por dominar a los demás. Una puntuación alta nos puede sugerir personas con rasgos y actitudes propositivas en su relación con otros, y que no buscan interactuar con éstos con el fin de obtener beneficios propios. Muestran, por el contrario, sensibilidad, interés y actitudes humanitarias hacia sus semejantes. Una puntuación baja, nos indicaría una persona con tendencias sociopáticas en su relación con los demás, que busca su propio beneficio sin importarle los medios de los que tenga que valerse.

3.3 APLICACIÓN

Para la aplicación del Perfil de Inteligencia Emocional se proporcionan las siguientes instrucciones a la persona a evaluar:

Este perfil consta de oraciones o proposiciones enumeradas. Lea cada una y decida si, en su caso, es cierta o falsa.

Usted debe marcar las respuestas en la hoja de respuestas. Observe el ejemplo que aparece abajo.

Si la oración es **CIERTA** o, más o menos **CIERTA** para su persona o su forma de ser, rellene con lápiz el círculo en la columna C. Vea el ejemplo 1.

	C	F
1	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>
2	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Si la oración es **FALSA** o, más o menos **FALSA** para su persona o su forma de ser, rellene con lápiz el círculo en la columna F. Vea el ejemplo 2.

	C	F
1	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>
3	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Trate de ser SINCERO CONSIGO MISMO y use su propio criterio. **No deje sin contestar ninguna pregunta.**

Al marcar su respuesta en la hoja de respuestas, asegúrese de que el número de la oración corresponde al número de la respuesta en la hoja de respuestas

Rellene bien sus marcas, si desea cambiar alguna respuesta, borre completamente lo que quiera cambiar.

AHORA ABRA SU FOLLETO Y COMIENZE

(Ver anexo 1)

Capítulo 4

Metodología

4.1 OBJETIVOS

- * Describir el Perfil de Inteligencia emocional de los alumnos que ingresaron en la generación 2005 a las carreras de IQ y QFB en la FES Zaragoza.
- * Identificar aquellas escalas que pueden presentar un mayor obstáculo en el desarrollo de los alumnos
- * Proponer estrategias de prevención y atención con base en la situación detectada en los alumnos.

4.2 TIPO DE ESTUDIO

Se realizó un estudio descriptivo, con el cuál se describieron y analizaron cada una de las dimensiones que componen la Inteligencia emocional con base a la prueba de Perfil de Inteligencia emocional (PIEMO 2000).

De acuerdo con Sampieri (1999), Sosa (1991) y Tamayo (1995), los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis; es una forma de saber quién, dónde, cuándo, cómo, y por qué del sujeto de estudio.

En un estudio descriptivo se selecciona una serie de variables, se miden y se integran de manera independiente para así describir cómo es y cómo se manifiesta el fenómeno de interés.

Lo más conveniente en un estudio descriptivo según Medawar (citado en Sosa, 1991) es que las cosas deben ser en lo posible, medibles, ponderables y susceptibles de relacionarse con conocimientos previos y además pueden ser expuestas en forma que se apruebe o rechace una hipótesis basada en un marco de referencia conocido, lógico y aceptado

Finalmente lo más importante es que la investigación descriptiva trabaja sobre realidades de hecho y su característica fundamental es la de presentarnos una interpretación correcta.

4.3 SUJETOS

Para el desarrollo de esta investigación se trabajó con el total de la población de alumnos de primer ingreso de la generación 2005 en ambas carreras, la cual fue asignada por los coordinadores del ciclo inicial.

La población de primer ingreso a la generación 2005 de la carrera de IQ fue de 120 alumnos, sin embargo a 10 de ellos no se les aplicó el PIEMO 2000 debido a que no se presentaron ese día a clases, 9 no quisieron contestar el cuestionario, 5 se cancelaron por no estar concluidos y 4 se cancelaron por tener dos respuestas en una sola pregunta.

Por otro lado, la población que ingreso a la carrera de QFB, en la generación 2005 fue de 116 alumnos, sin embargo a 3 de ellos no se les aplicó el PIEMO 2000 debido a que no se presentaron ese día a clases; 2 no quisieron contestar el cuestionario y 3 se cancelaron por no estar concluidos.

La población total quedo reducida a 92 alumnos de IQ y 108 de QFB, quienes tuvieron una disposición voluntaria para realizar la prueba.

Los requisitos para que se aplicara el instrumento, fueron los siguientes:

- * Ser alumnos de primer ingreso exclusivamente
- * Pertenecer a las carreras de IQ y QFB
- * Estar inscritos en la FES Zaragoza

4.4 INSTRUMENTO

Una vez determinados los participantes se prosiguió a aplicar el instrumento PIEMO 2000 (Cortés, Vázquez y Barragán, 2000), el cuál comprende repuestas de cierto o falso con valor de 1 punto de acuerdo a los ítems pertenecientes a cada escala.

Los materiales de apoyo fueron los cuestionarios impresos, las hojas de calificación para establecer el perfil y lápices del No. 2.

4.5 ESCENARIO

La investigación se llevo a cabo en las aulas del edificio A5 de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza campus II en el que se encontraban sillas y mesas; contando con una filtración de luz natural por las ventanas. Antes de aplicar el cuestionario los alumnos se encontraban en clases de química y matemáticas.

4.6 PROCEDIMIENTO

Para llevar a cabo la investigación, se contó con la colaboración de los coordinadores de las carreras, quienes nos asignaron los horarios en los que se podría aplicar el instrumento.

Una vez frente a los alumnos se les pidió su ayuda mediante las siguientes instrucciones:

“Buenas tardes, somos de la carrera de psicología y estamos realizando nuestra tesis, les vamos a pedir nos ayuden a contestar el siguiente cuestionario de Inteligencia Emocional; se les va a entregar el cuadernillo junto con la hoja de respuestas, sigan las instrucciones que vienen al inicio de él y únicamente utilicen lápiz del No. 2 para señalar su respuesta; cuando hayan terminado me lo entregan y pueden ir saliendo del salón para que no distraigan a sus compañeros”.

Una vez recolectados todos los cuestionarios se prosiguió a sacar el puntaje bruto de cada alumno, después se convirtieron a puntuaciones estándar y finalmente se obtuvo el C. E, con la ayuda de las tablas de conversión del PIEMO 2000. Finalmente se trazo el Perfil para dar la interpretación psicológica, primero a nivel individual, posteriormente a nivel carrera, obteniendo los siguientes resultados.

4.7 RESULTADOS

El Perfil de Inteligencia emocional (PIEMO 2000) de Cortés, Vázquez y Barragán, aplicado a los alumnos de las carreras de IQ y QFB, permite conocer las habilidades sociales de los alumnos como indicador para determinar las posibilidades de su éxito social.

Igualmente, la prueba proporciona elementos esenciales para observar las áreas del perfil emocional en las que los alumnos están teniendo dificultades, para que una vez identificadas, se posibilite la intervención y se diseñen estrategias de apoyo.

Se presentan los resultados generales de la población conformada por 200 alumnos, 108 de la carrera de QFB y 92 de IQ, ambas impartidas en la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza Campus II.

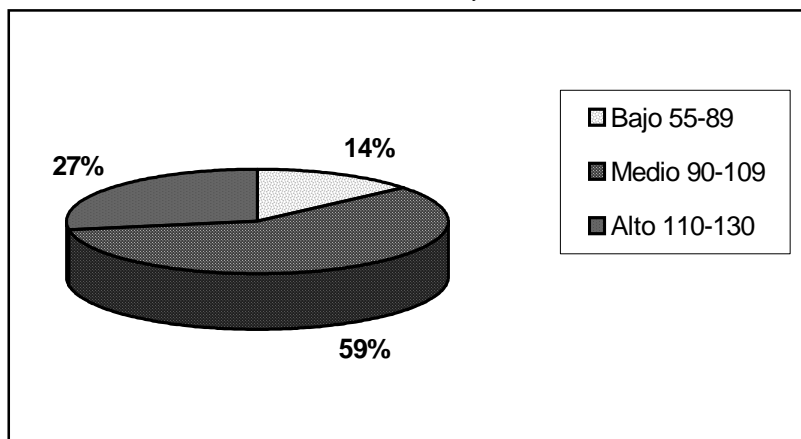
Como se puede observar en la tabla 1 y gráfica 1, la mayoría de los alumnos tienden a puntajes de CE altos y medios, sólo una pequeña parte tienen puntajes bajos, es decir, solo el 14% de los alumnos estudiados, representan a aquellos que pueden tener problemas para adaptarse al nuevo ambiente educativo y social al que se enfrentan; mientras que los puntajes altos (27%) y medios (59%) representan el porcentaje de alumnos que poseen las habilidades emocionales necesarias para adaptarse a su entorno educativo con miras a la culminación de la carrera.

Es importante señalar, que no por tener un Coeficiente Emocional (CE) bajo o alto, también su Coeficiente Intelectual (CI) será deficiente o alto; sin embargo su desempeño escolar, si puede verse afectado por la falta de habilidades en alguna de las áreas que componen su Inteligencia Emocional.

Tabla 1. Distribución de frecuencias del puntaje en el CE de los alumnos de la generación 2005 de las carreras de QFB e IQ.

Nivel de CE de la población estudiada			
Nivel	CE	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	55-89	28	14%
Medio	90-109	117	59%
Alto	110-130	55	27%
Suma		200	100%

Gráfica 1: Distribución de CE de los alumnos de la generación 2005 de las carreras de IQ y QFB.

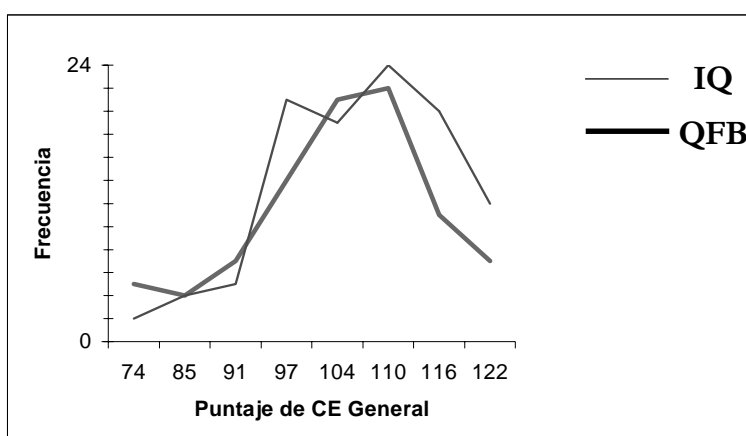


Al considerar por separado el CE de cada una de las carreras se observa similar comportamiento al ya descrito en la población total, y si comparamos estos puntajes, se observó que no se presenta una diferencia notable (ver tabla 2) y su distribución en la gráfica 2).

Tabla 2. Carrera y Nivel de C. E en el PIEMO 2000 de los alumnos de la generación 2005 de las carreras de IQ y QFB.

Nivel	Carrera	
	IQ	QFB
Bajo	10 (11%)	18 (17%)
Medio	53 (58%)	64 (59%)
Alto	29 (31%)	26 (24%)
Media total	104	103

Gráfica 2: Perfil general de las carreras de IQ y QFB.



Sin embargo, se puede apreciar que el C. E bajo y medio son más frecuentes en la carrera de IQ tan sólo por 3 y 5 puntos porcentuales, respectivamente; la tendencia al CE bajo es mayor en los alumnos de QFB.

Respecto a la diferencia entre las medias aritméticas de los puntajes de CE, se observa que ésta es tan sólo de un punto a favor de los alumnos de IQ.

Así, con relación al CE general de la carrera de IQ se pueden hacer las siguientes consideraciones con respecto al CE de QFB.

La tendencia de puntuaciones en ambas carreras es hacia el nivel alto y bajo, observándose una baja concentración de alumnos en el nivel medio. Estos datos nos muestran que en el nivel alto, los alumnos de ambas carreras tienden a presentar conductas que les permiten confrontar las circunstancias de la vida, sin embargo, lo llevan a cabo a través de una actitud narcisista y exagerada de sus cualidades y habilidades.

La diferencia de porcentajes en el nivel bajo es sólo de 3 puntos porcentuales, en este caso ambas poblaciones muestran un déficit para encauzar sus emociones y controlar sus impulsos en situaciones cotidianas, esto quiere decir que los alumnos ubicados en este nivel no han desarrollado de manera adecuada sus habilidades emocionales.

El porcentaje de alumnos que se ubicaron en el nivel medio, en ambas carreras es menor respecto al porcentaje de alumnos en puntaje alto y bajo, esto nos indica una menor proporción de alumnos que tienden a un manejo adecuado de su Inteligencia emocional.

Por otro lado, se hizo una comparación de medias y desviación estándar en cada una de las escalas que componen el perfil de Inteligencia emocional de las carreras estudiadas. En las tablas 3 y 4 se presentan cada una de las 8 escalas (Inhibición de impulsos; Empatía; Optimismo; Habilidad social; Expresión emocional; Reconocimiento de logro; Autoestima; y Nobleza), que componen el perfil emocional con su respectivo valor mínimo y máximo, media y desviación estándar obtenidos con los puntajes de CE de los alumnos de cada carrera.

Tabla 3. Cuadro estadístico de IQ

Escalas	Media	Frecuencia de las medias	Desviación estandar	Valor mínimo	Valor máximo
Inhibición de impulsos	11.20	22	2.73	1	16
Empatía	10.17	18	2.49	1	16
Optimismo	10.76	27	2.66	1	16
Habilidad social	9.97	17	2.95	1	16
Expresión emocional	11.18	18	2.40	1	16
Reconocimiento de logro	10.39	21	1.99	1	16
Autoestima	10.97	25	2.15	1	16
Nobleza	10.96	10	2.13	1	16

En el cuadro estadístico se observa que el punto medio de las 8 escalas va de 9 a 11 puntos estandarizados, que indican el rango de la media para cada una de las escalas (hoja de la calificación del PIEMO 2000, anexo 2); sin embargo en algunas de ellas, la frecuencia de alumnos ubicados en el rango de la media es menor, como es el caso de empatía (18), Habilidad Social (17), Expresión Emocional (18) y nobleza (10), mientras que el valor de su desviación estándar que va de 2.13 a 2.95, nos indica que el grado de dispersión de las puntuaciones es mayor en estas escalas.

Tabla 4. Cuadro estadístico de QFB

Escalas	Media	Frecuencia de las medias	Desviación estandar	Valor mínimo	Valor máximo
Inhibición de impulsos	11.20	24	2.59	1	16
Empatía	10.19	35	2.65	1	16
Optimismo	10.82	31	2.60	1	16
Habilidad social	10.22	20	3.01	1	16
Expresión emocional	11.17	33	2.79	1	16
Reconocimiento de logro	9.77	40	1.53	1	16
Autoestima	10.72	32	2.29	1	16
Nobleza	10.59	18	2.20	1	16

En la carrera de QFB la frecuencia de la media fue notablemente menor en la escala de nobleza (18), le sigue habilidad social (20), e Inhibición de Impulsos (24). La desviación estándar de cada una de las escalas nos indica que las puntuaciones estuvieron muy dispersas sobre todo en la escala de habilidad social, en la que se obtuvo una desviación estándar de 3.01 y posiblemente a ello se deba la baja frecuencia de alumnos que cayeron en la media, esto quiere decir que las puntuaciones abarcaron gran parte del rango del valor mínimo de 1 y valor máximo de 16.

Debido a las diferencias de la frecuencia de alumnos que cayeron en la media, con las gráficas siguientes se exponen los perfiles de las escalas para examinar en cuál de ellas los alumnos presentan mayores problemas.

4.7.1 Carrera de Ingeniería Química

Comenzando por la carrera de Ingeniería Química, de los 92 alumnos estudiados, el 52% eran mujeres y el 48% hombres. El rango de edad de estos alumnos fue de 19 a 21 años. La media obtenida fue de 104, con un C. E. mínimo de 76 y un máximo de 126.

Al examinar la distribución de los alumnos de IQ en cada una de las escalas y el nivel en el que se ubicaron (bajo, alto o medio) se encontró que la mayoría tiene puntajes altos o bajos y sólo un porcentaje bajo de los alumnos (entre 11 y 29%) tiende a un nivel medio, considerado como el nivel deseable de CE. (Ver tabla 5)

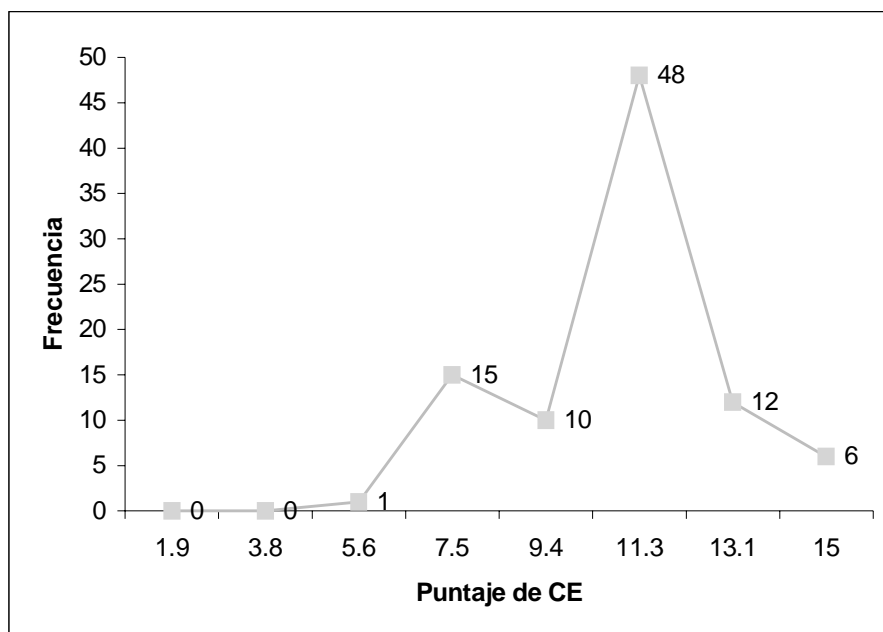
Tabla 5. Distribución de porcentajes de la carrera de Ingeniería Química

Escala	Porcentaje		
	Alto	Medio	Bajo
Inhibición de impulsos	61	24	15
Empatía	55	20	25
Optimismo	26	29	45
Habilidad social	24	18	58
Expresión emocional	65	20	15
Reconocimiento de logro	57	23	20
Autoestima	63	27	10
Nobleza	72	11	17

Las escalas en las que se tiende a valores altos son: Inhibición de Impulsos, Empatía, Expresión emocional, Reconocimiento de Logro, Autoestima y Nobleza y en las que se inclinan a niveles bajos son: Optimismo y Habilidad Social. (Ver gráfica 3 a 13)

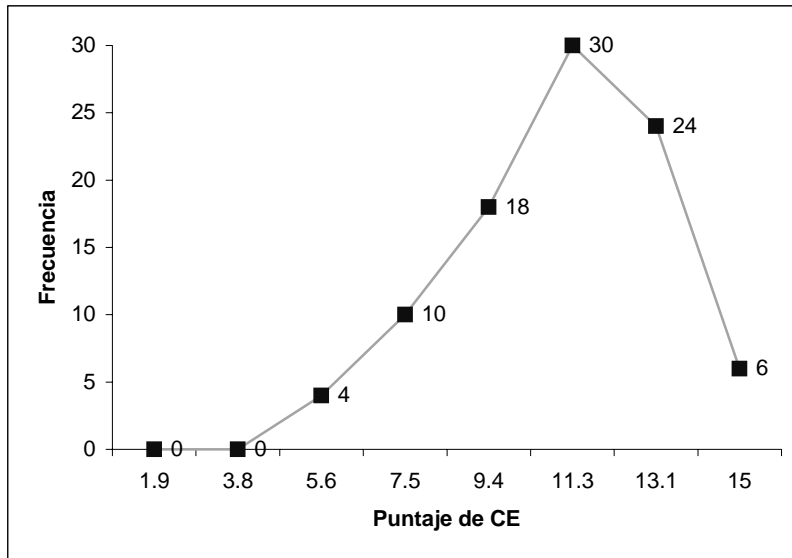
Dentro de las puntuaciones altas, la que más destaca es la de Nobleza, con un 72% de alumnos que tienden a mostrar rasgos benévolos y propositivos. Ayudan a los demás sin pedir nada a cambio y son capaces de establecer relaciones sociales sinceras (Ver gráfica 3).

Gráfica 3: Distribución de porcentajes de Nobleza en alumnos de IQ.



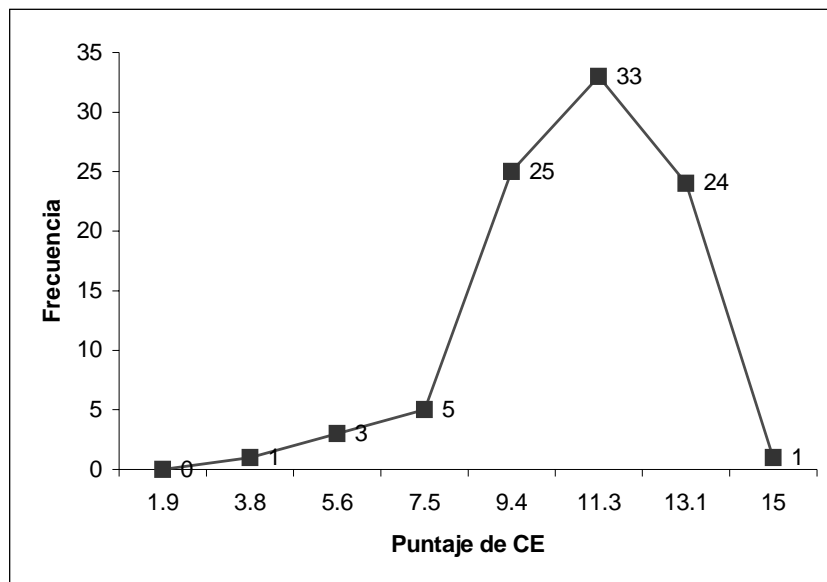
Con un 65 % le sigue la escala de Expresión Emocional, representando a alumnos que tienden a exteriorizar sus emociones, ya sea verbal o corporalmente de una manera sobreactuada (Ver gráfica 4).

Gráfica 4: Distribución de porcentajes de Expresión Emocional en alumnos de IQ.



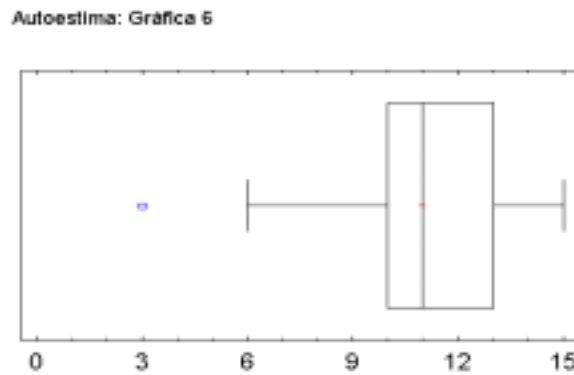
En la escala de Autoestima, el 63% representa a los alumnos que muestran seguridad, valoración personal y autoafirmación de manera sobre valorada, por tanto tienden al narcisismo (Ver gráfica 5).

Gráfica 5: Distribución de porcentajes de Autoestima en alumnos de IQ.



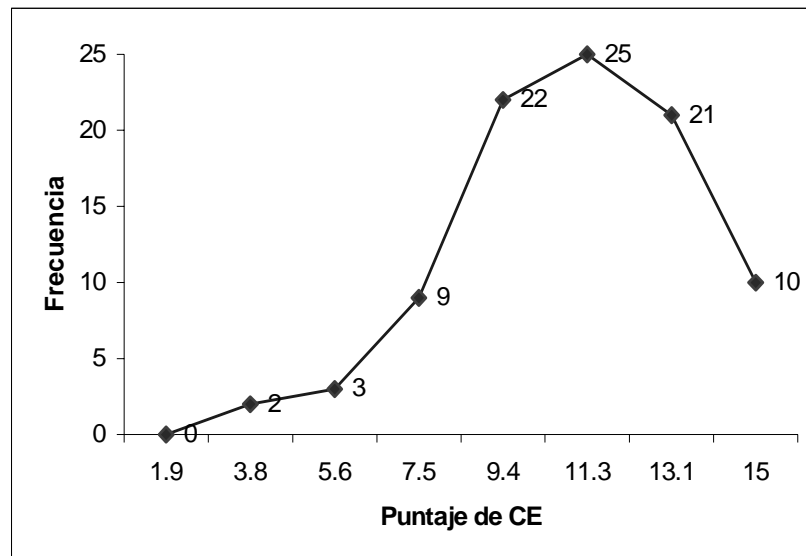
En el caso de esta escala aunque solo el 10% de los alumnos tuvo puntuaciones bajas, indicando una limitada percepción de sí mismos y una falta de generación de energía para el logro de metas, se encontraron casos extremos que representan a aquellos alumnos que no encuentran motivos para vivir y con tendencias depresivas, lo cual se corrobora con los casos extremos encontrados en la escala de optimismo y empatía (Ver gráficas 6, 10 y 13).

Gráfica 6: Casos relevantes en la escala de Autoestima en alumnos de IQ.



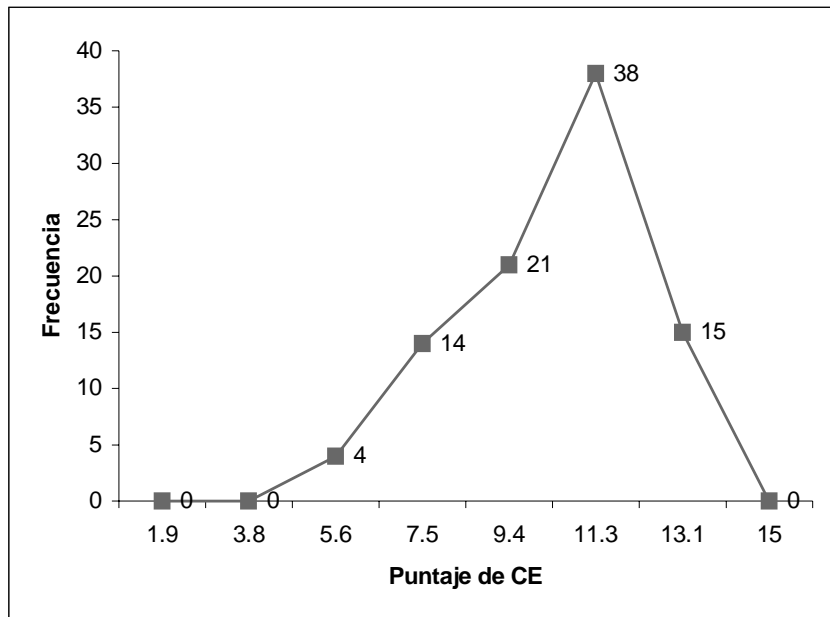
Un 61% de alumnos con puntajes altos en la escala de Inhibición de Impulsos muestran rigidez interna que no les permite comunicar y expresar sus necesidades. (Ver gráfica 7)

Gráfica 7: Distribución de porcentajes de Inhibición de Impulsos en alumnos de IQ.



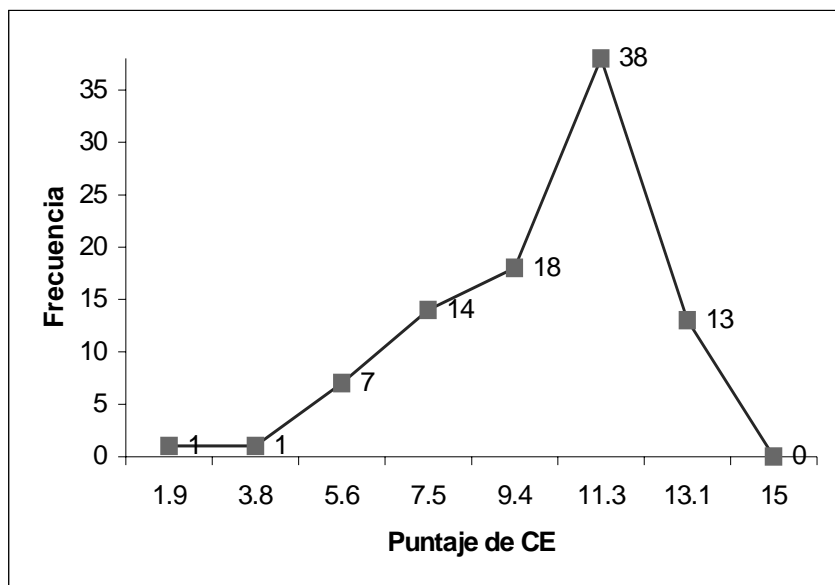
Con un 57% en valores altos, la escala de Reconocimiento de Logro indica que los alumnos tienden a valorar el esfuerzo personal que han realizado para alcanzar sus metas (Ver gráfica 8).

Gráfica 8: Distribución de porcentajes de Reconocimiento de Logro en alumnos de IQ.



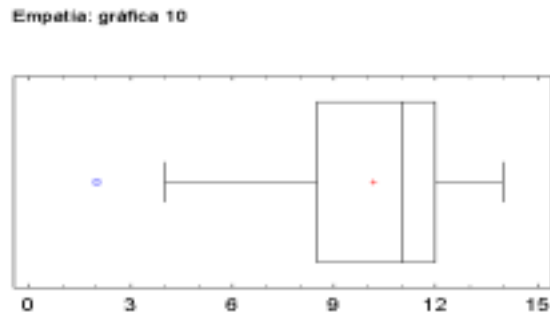
Por último dentro de las escalas con puntajes altos y con un 55%, esta la de empatía esto quiere decir, que son capaces de identificar emociones ajenas y ponerlas en sincronía con las propias (Ver gráfica 9).

Gráfica 9: Distribución de porcentajes de Empatía en alumnos de IQ.



En esta escala, el 25% de los alumnos tienden al nivel bajo, les cuesta trabajo tomar en cuenta las emociones de los demás, no confían en nadie y solo se centran en sí mismos (egocentrismo) (Ver gráfica 10).

Gráfica 10: Casos relevantes en la escala de Empatía en alumnos de IQ.

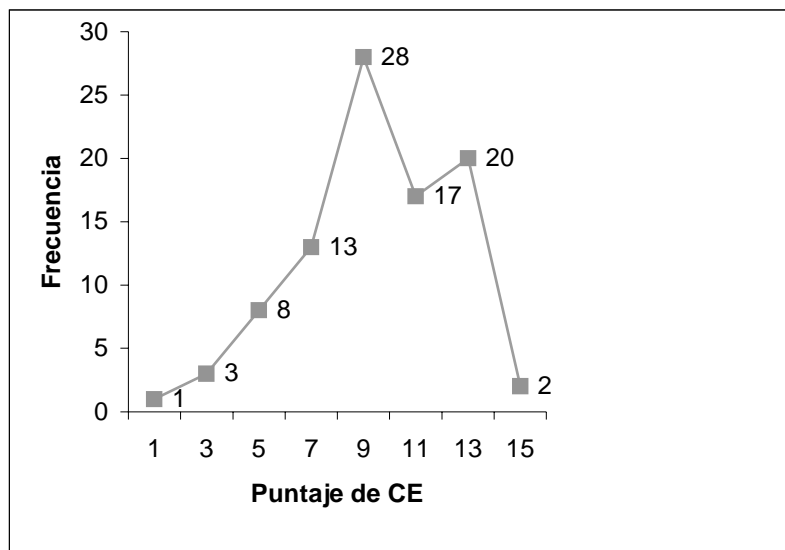


Al igual que en la escala de autoestima, en la escala de empatía se encontraron casos extremos, que representan el rasgo egocéntrico de los alumnos (sobreevaluación)

De las 8 escalas que componen el PIEMO 2000, únicamente en 2 de ellas la tendencia de las puntuaciones de los alumnos fue hacia el nivel bajo, en específico son las escalas de habilidad social y optimismo.

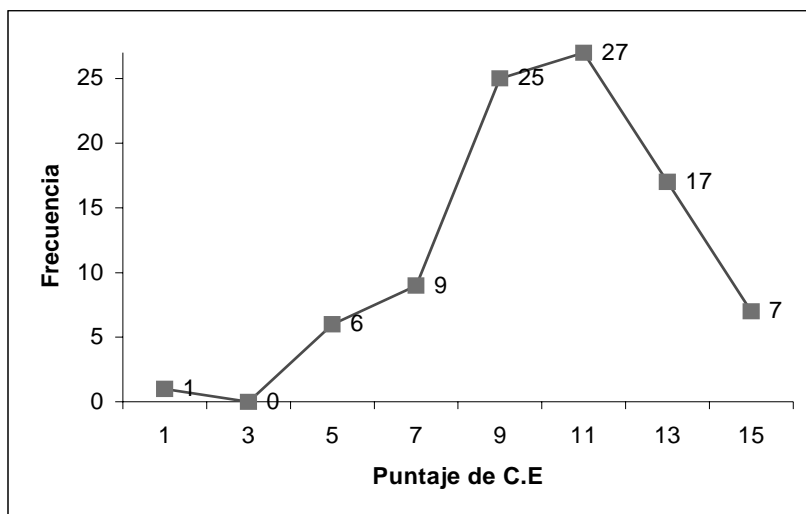
El 58% de los alumnos tuvieron puntajes bajos en Habilidad Social, indicando que son personas que prefieren realizar sus actividades de manera individual y carecen de seguridad para establecer relaciones interpersonales duraderas (Ver gráfica 11).

Gráfica 11: Distribución de porcentajes de Habilidad Social en alumnos de IQ.



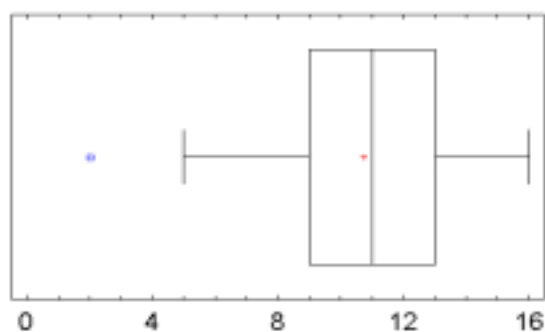
Con un 45% de alumnos en nivel bajo de la escala de optimismo se observan pocos recursos de afrontamiento por su actitud pesimista (Ver gráfica 12). Fuera de este porcentaje se encontraron casos extremos que indican alumnos con tendencias a la depresión o bien a la baja autoestima (Ver gráfica 13).

Gráfica 12: Distribución de porcentajes de Optimismo en alumnos de IQ.



Gráfica 13: Casos relevantes en la escala de Optimismo en alumnos de IQ.

Optimismo: gráfica 13



4.7.2 Carrera de Química Farmacéutica Biológica

En la carrera de **QFB**, la población estudiada fue de 108 alumnos, de los cuales el 54% eran mujeres y el 45% hombres; El rango de edad de estos alumnos fue de 18 a 21 años. La media obtenida fue de 103, con un C. E mínimo de 71 y un máximo de 124.

Al examinar la distribución de los alumnos de QFB en cada una de las escalas y el nivel en el que se ubicaron (bajo, alto o medio) se encontró que la mayoría tiene puntajes altos y de manera más distribuida, puntajes medios y bajos (Ver tabla 6).

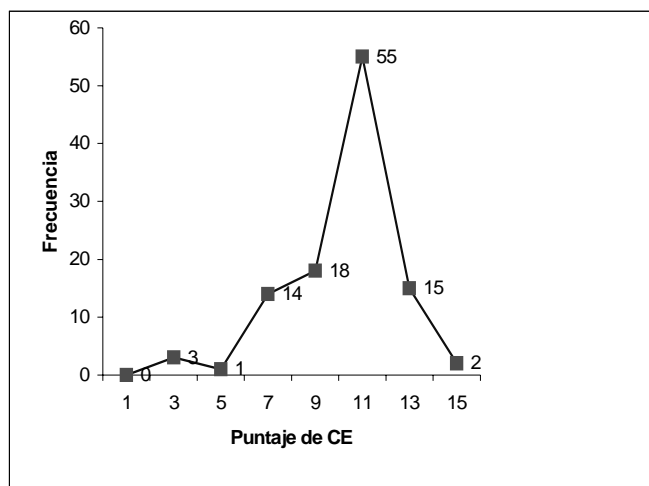
Tabla 6. Distribución de porcentajes de la carrera de QFB

Escala	Porcentaje		
	Alto	Medio	Bajo
Inhibición de impulsos	53	22	25
Empatía	65	24	11
Optimismo	59	24	17
Habilidad social	47	26	27
Expresión emocional	48	30	22
Reconocimiento de logro	61	16	23
Autoestima	58	24	18
Nobleza	67	17	16

En este caso, la tendencia a valores altos se puede identificar en las 8 escalas; sin embargo esto no quiere decir que se haya encontrado el grado de CE adecuado, por el contrario, en algunas escalas como la de autoestima o expresión emocional, las puntuaciones altas nos indican que entre más alto sea el puntaje habrá mayor tendencia a la presencia de rasgos narcisistas e histriónicos en los alumnos.

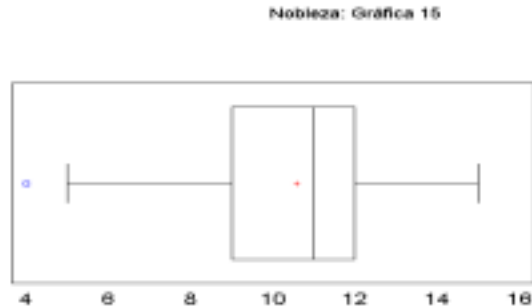
Dentro de las puntuaciones altas, la que más destaca es la de Nobleza, con un 67% de alumnos que tienden a mostrar rasgos benévolos y propositivos. Ayudan a los demás sin pedir nada a cambio y son capaces de establecer relaciones sociales sinceras (Ver gráfica 14).

Gráfica 14: Distribución de porcentajes de Nobleza en alumnos de QFB.



En la gráfica anterior se puede ver la tendencia de los puntajes altos, sin embargo dentro del 16% que tiende a puntajes bajos, se presentaron casos que son considerados como extremos por estar ubicados fuera de la mayor concentración (Ver gráfica 15); estos alumnos representan a aquellos que utilizan la bondad como mecanismo de defensa, su objetivo es conseguir lo que se proponen sin importar los medios de los que tengan que valerse.

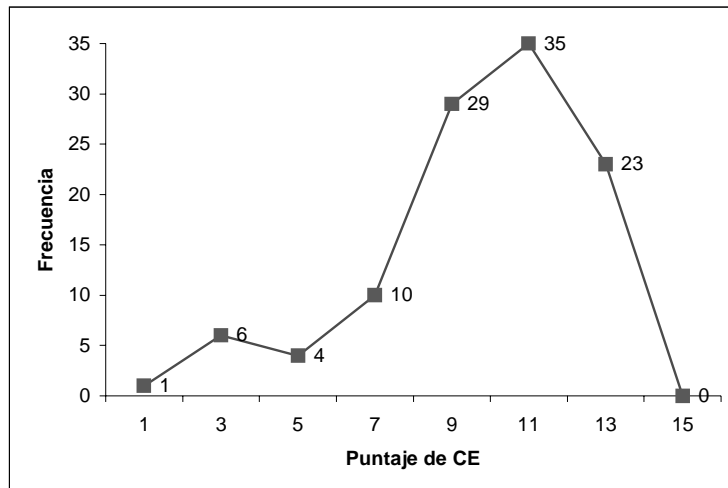
Gráfica 15: Casos relevantes en la escala de Nobleza en alumnos de QFB..



A la puntuación más alta de nobleza, le sigue la escala de empatía, en la que un 65% de los alumnos estudiados, muestran su capacidad para identificar emociones ajenas y ponerlas en sincronía con las propias (Ver gráfica 16); sin embargo un 11% presentó puntajes bajos, dentro de los cuales se observaron casos extremos como en el caso de la escala de nobleza (Ver gráfica 17).

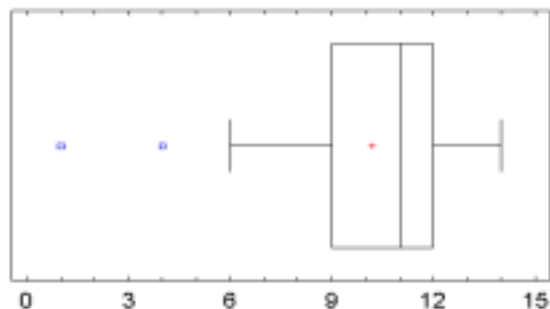
Dichos alumnos con puntuaciones muy bajas, reflejan poca seguridad, no confían en nadie y sólo se centran en sí mismos (egocentrismo).

Gráfica 16: Distribución de porcentajes de Empatía en alumnos de QFB.



Gráfica 17: Casos relevantes en la escala de Empatía en alumnos de QFB.

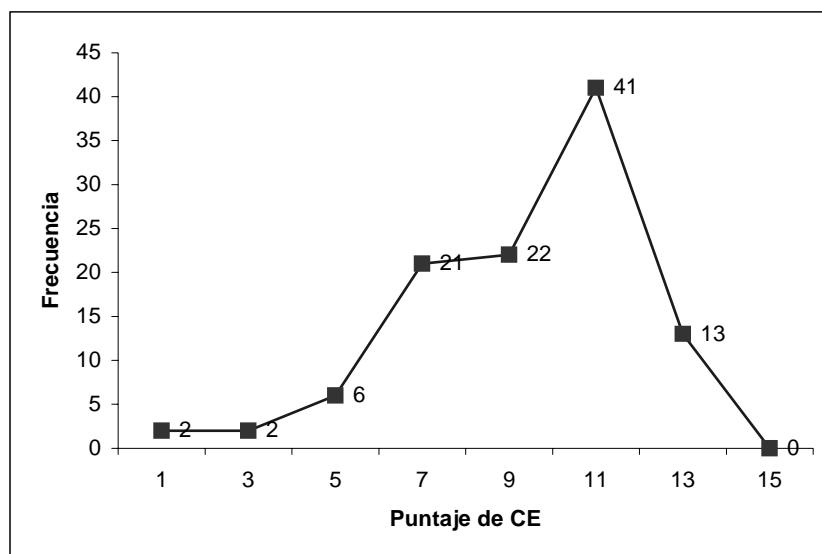
Empatía: Gráfica 17



Como se puede ver en las gráficas 16 y 17, se puede decir que hay una mayor proporción de alumnos que intentan adaptarse a su entorno educativo y social, tratando de mostrarse optimistas para reconocer sus logros.

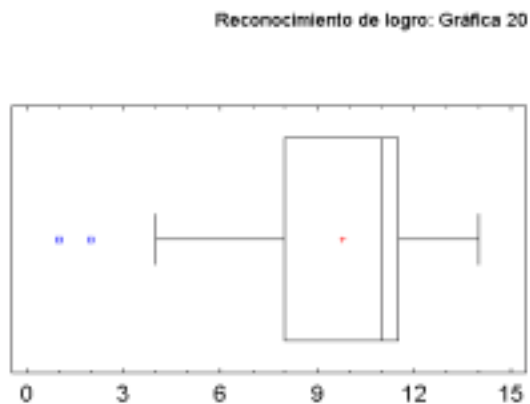
El 61% de los alumnos tienden a un nivel alto en el reconocimiento de sus logros, por lo que son personas que tienden a valorar el esfuerzo que han realizado para alcanzar sus metas (Ver gráfica 18).

Gráfica 18: Distribución de porcentajes de Reconocimiento de Logro en alumnos de QFB.



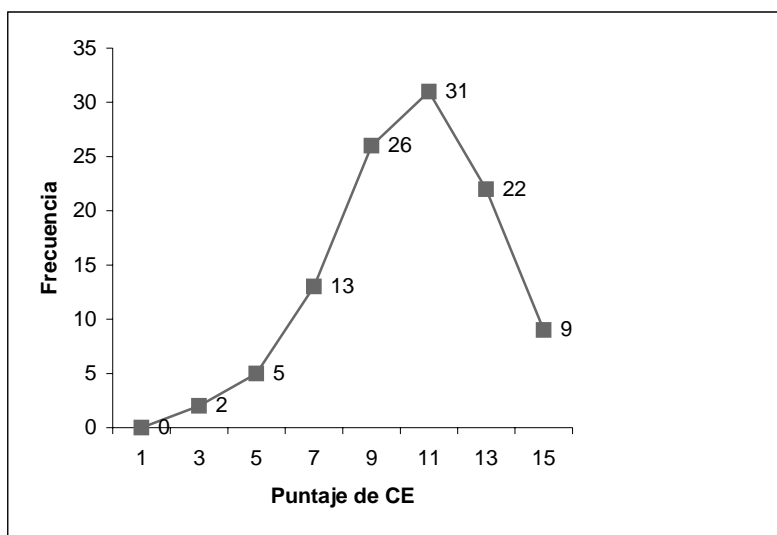
Aunque en las dos escalas anteriores, hay mayor porcentaje de alumnos ubicados en el nivel alto, en la escala de reconocimiento de logro, existe también un porcentaje significativo de alumnos con tendencia a las puntuaciones bajas, y algunos casos extremos que indican un déficit personal (Ver gráfica 19); por lo tanto son alumnos que se muestran pesimistas y que no reconocen los avances y los logros que han tenido a lo largo de su vida.

Gráfica 19: Casos relevantes en la escala de Reconocimiento de Logro en alumnos de QFB.



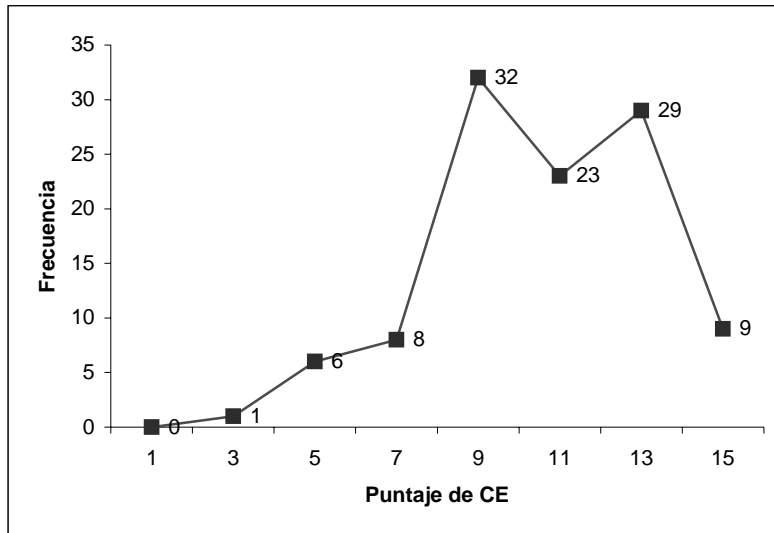
El porcentaje de alumnos que se muestran optimistas es de 59%, estos alumnos se sienten motivados para enfrentar problemas, son persistentes y constantes para alcanzar sus metas (Ver gráfica 20).

Gráfica 20: Distribución de porcentajes de Optimismo en alumnos de QFB.



El 53% de los alumnos que tienden a niveles altos en la escala de inhibición de impulsos (Ver gráfica 21) indica una rigidez interna que no les permite comunicar y expresar sus necesidades.

Gráfica 21: Distribución de porcentajes de Inhibición de Impulsos en alumnos de QFB.

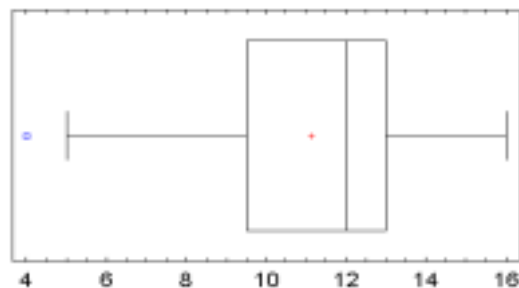


Esa falta de expresión, se corrobora con su poca capacidad para reconocer sus logros (casos extremos de reconocimiento de logro); dicha situación los puede llevar al aislamiento.

Por otro lado, dentro de esta escala se observa la presencia de casos extremos ubicados en el nivel bajo, en esta situación los alumnos muestran un estilo emocional impulsivo y explosivo que dificulta sus posibilidades de interactuar de forma cordial con las personas, situación que también los puede llevar al aislamiento (Ver gráfica 22).

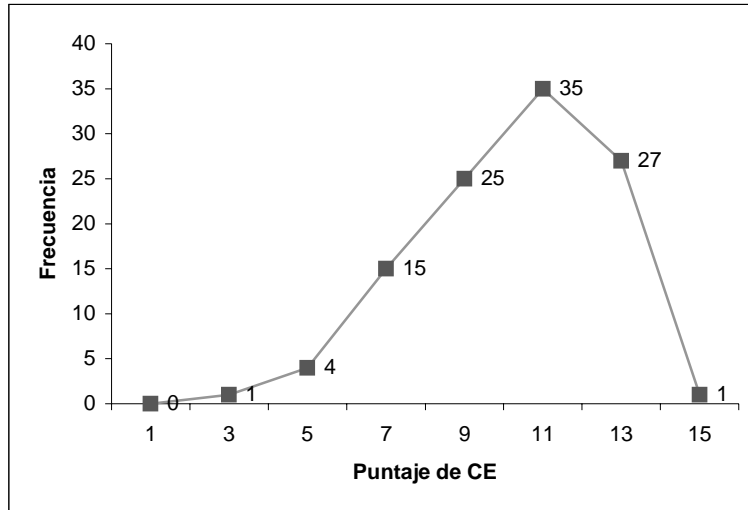
Gráfica 22: Casos relevantes en la escala de Inhibición de Impulsos en alumnos de QFB.

Inhibición de impulsos: Gráfica 22



En el caso de la escala de autoestima, la tendencia de los alumnos a puntuaciones altas, no necesariamente nos indica un manejo adecuado de su CE, por el contrario, nos muestra que el 58% de ellos muestran seguridad, valoración personal y autoafirmación de manera sobrevalorada, por lo que su tendencia es al narcisismo (Ver gráfica 23).

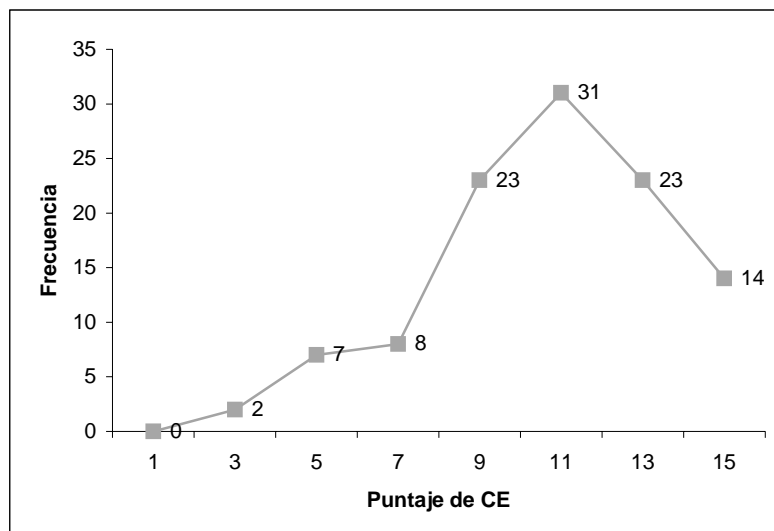
Gráfica 23: Distribución de porcentajes de Autoestima.



Por último tenemos las escalas de expresión emocional y habilidad social las cuales tienen solo un punto porcentual de diferencia.

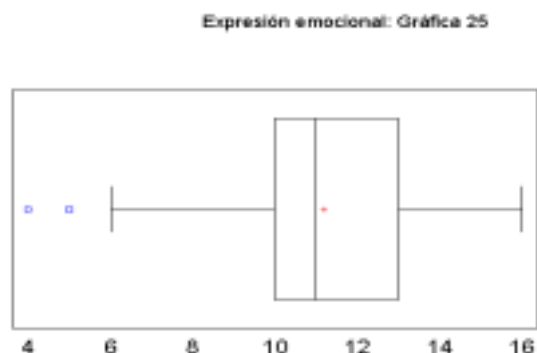
En Expresión emocional el 48% que pertenecen al nivel alto, representan a los alumnos que tienden a exteriorizar sus emociones, ya sea verbal o corporalmente de una manera sobreactuada. Lo cual puede causar problemas en sus relaciones interpersonales (Ver gráfica 24).

Gráfica 24: Distribución de porcentajes de Expresión Emocional.



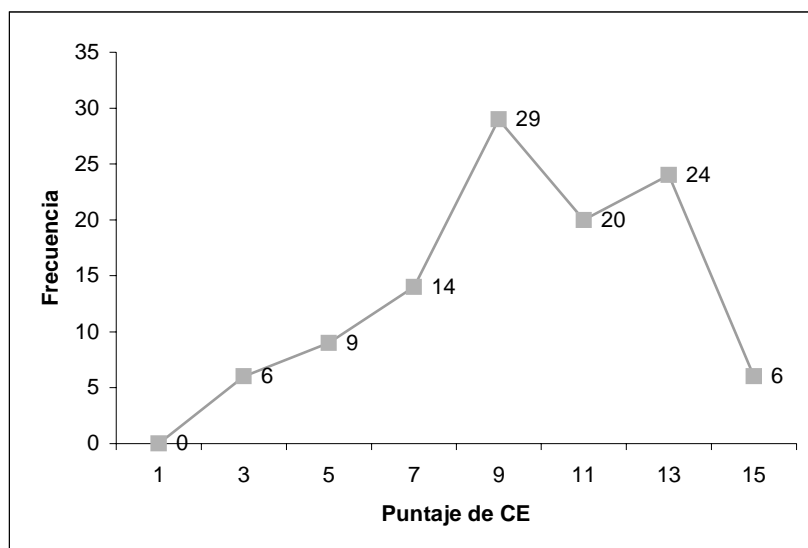
El contrapeso de esta escala, lo representa el 22% de los alumnos con tendencias a puntuaciones bajas (Ver gráfica 25), en las que se encontraron casos extremos que indican que los alumnos tienden a la introversión, por lo que buscan medios para cubrir su falta de afecto; de ahí la compensación de puntajes en la escala de habilidad social.

Gráfica 25: Casos relevantes en la escala de Expresión Emocional.



Respecto a la escala de Habilidad Social el 47% de los alumnos muestra su capacidad para establecer relaciones sociales (Ver gráfica 26); sin embargo aquí se observa un porcentaje significativo de alumnos con tendencias a puntuaciones bajas (27%), esto nos indica que son personas que prefieren realizar sus actividades de manera individual y carecen de seguridad para establecer relaciones interpersonales duraderas, lo cual puede representar una limitante en su adaptación al ambiente escolar.

Gráfica 26: Distribución de porcentajes de Habilidad Social.



Discusión

En general, con los resultados de esta investigación y contando con la participación de las carreras de IQ y QFB en relación a la problemática que presentan sus alumnos, ha quedado de manifiesto que existe la necesidad de poner más atención a la deserción escolar en sus múltiples formas: acumulación de repeticiones de cursos, abandono de estudios, relegación a especialidades que no ofrecen verdaderas perspectivas y, a fin de cuentas, jóvenes que concluyen sus estudios sin competencias o con habilidades no reconocidas.

Si se ve de esta forma, el fracaso escolar en el plano moral, humano y social más que orientar y guiar al alumno universitario, le genera un clima de exclusión que lo va apartando de su meta inicial : ser una persona productiva y útil a la sociedad.

Un método planteado en esta investigación para ayudar a revertir la problemática presentada es el uso de la inteligencia emocional, difundida por tres de sus principales exponentes: los psicólogos Peter Salovey, John Mayer y Daniel Goleman, quienes establecen que la inteligencia emocional es distinta de las capacidades académicas y al mismo tiempo es una parte clave de lo que hace que a la gente le vaya bien en el aspecto práctico de la vida escolar.

En lo que respecta al ambiente universitario, en la FES Zaragoza no se había llevado a cabo un estudio de inteligencia emocional, y aunque existen investigaciones en las que se toman en cuenta las carreras que en ella se imparten, la mayoría se han enfocado a determinar estrategias de aprendizaje utilizadas por los alumnos o bien, se centran en descubrir las causas por las que se dan altos índices de reprobación o deserción escolar, todo esto a través del análisis de sus habilidades académicas.

Los resultados obtenidos a través de la aplicación del PIEMO 2000, refuerzan nuestra postura de que a los alumnos que participaron en esta investigación, necesitan adquirir conocimientos sobre los elementos emocionales básicos para enfrentar con madurez los cambios individuales para una mejor adaptación al entorno académico.

En este estudio se pudo observar que 117 de 200 alumnos estudiados (59%), muestran capacidad de iniciativa y que poseen un alto sentido de eficacia y participación. Con la obtención de un CE medio, estos alumnos tienen la habilidad para adaptarse a los cambios de su entorno, es decir tienen capacidad para controlar sus emociones y saber utilizar un sentimiento adecuado a cada problema que la experiencia les plantea.

El 27%, aunque no muestran dificultad para la toma de decisiones en su vida diaria, ya que obtuvieron un CE alto, son personas que necesitan conocer más a fondo sus emociones para aprender a reaccionar adecuadamente ante situaciones cotidianas o inesperadas.

Si nos apegáramos a las pruebas psicométricas que determinan el grado de inteligencia de una persona, estaríamos hablando de alumnos a los que se les prevé un buen desempeño escolar.

Sin embargo, en el PIEMO 2000 un nivel alto de CE no únicamente señala habilidades emocionales, como es un estilo emocional cooperativo, compartido y motivador, sino que también nos indica sujetos que tienden a mostrar actitudes sobre valoradas y a exagerar la expresión de sus emociones para el logro de sus objetivos; muestran deficiencias en el trato social y además tienden a mostrar rasgos de carácter explosivo.

Para los alumnos con un CE bajo (14%) su perfil indica que tienen dificultad para controlar sus sentimientos y valorar sus capacidades; sus habilidades para entender, comprender y compartir los sentimientos de los demás los hace ver como personas poco cooperativas que no creen en la necesidad de hacer cambios, la actitud que muestran hacia la vida es de apatía y sin motivación.

Para integrar los elementos de esta investigación como enseñanza continua de una educación permanente, o como lo menciona la UNESCO “Educación para toda la vida”, proponemos un programa de entrenamiento en inteligencia emocional para que desde el ámbito académico se genere la formación en el empleo como una modalidad educativa, tanto en el plano teórico como en el de la práctica.

El programa propuesto inicia con la aplicación del Perfil de Inteligencia Emocional — - PIEMO 2000 -, el cual ayuda a la promoción del cambio de muchos enfoques y comportamientos, posteriormente el aprendizaje de la inteligencia emocional abarca muchísimo más. Es una prueba destinada a medir el cociente de inteligencia emocional -CE- de las personas.

Desde un punto de vista general se podrán :

- Reconocer las propias emociones
- Detectar las de los otros
- Visualizar como se desarrollan las relaciones con uno mismo y su entorno.

Contenido

Modulo I

¿Que es la inteligencia emocional?

Como se origina y quienes son sus principales exponentes

Límites, alcances y beneficios en distintas áreas de la vida
Como se desarrolla la IE

Modulo II

En que situaciones se aplica la IE
Las emociones ¿qué son?
Las competencias emocionales
Las claves de la escucha empática: oído, ojos, atención y corazón

Modulo III

Estados de ánimo positivos
Estados de ánimo negativos
Respuestas sociales e individuales según el grado de coeficiente emocional
Funciones cerebrales

Modulo IV

Componentes psicológicos que determinan las emociones propias y ajenas
Estilos de liderazgo con IE
Coaching con IE

Reforzando el auto conocimiento: *Test del Perfil Temperamental de la Personalidad (Basado en DSM IV de la APA) que consiste en 104 preguntas.*

Sistema de trabajo:

- Apoyo docente
- Ejercicios de observación y percepción de estados internos
- Audio de mensajes inspiradores
- Ejercicios de reflexión
- Técnicas para la resolución de conflictos (negociación positiva)
- Tratamiento de problemáticas específicas (análisis de casos), inquietudes o sugerencias
- Análisis y debate de fragmentos de películas instructivas
- Uso de tecnología informática
- Dinámicas de grupo

La propuesta de evaluación ofrece la presentación de los resultados con el siguiente formato:

Informe numérico.- Perfil cuantitativo que recoge las puntuaciones de los resultados.

Informe gráfico.- Diagrama que distribuye gráficamente los resultados obtenidos.

Informe personal.- Informe narrativo que apoya la interpretación de cada uno de los aspectos evaluados.

Informe profesional.- Informe interpretativo personalizado de la persona evaluada por el profesional.

Conclusiones

Con esta investigación podemos concluir que se puede elevar la calidad emocional de los alumnos y mejorar sus competencias académicas a través de métodos que incluyan los aspectos de la inteligencia emocional.

Si la educación universitaria puede proveer los elementos necesarios para que el alumno reconozca sus alcances y limitaciones y hacerlo consciente de su verdadera autoestima, en consecuencia, se estará mejor preparado para hacer frente a gran número de situaciones individuales y sociales.

Concluimos también que con el manejo adecuado de nuestras emociones se abre la posibilidad de enriquecer la cultura general y adquirir seguridad en sí mismo, aprendiendo a comprender y respetar mejor la opinión de los demás.

Si la familia es el primer lugar de donde se obtienen las formas de aprender a socializar y los conocimientos básicos de la educación a través de los valores y las tradiciones, con la aplicación de la inteligencia emocional se fortalecen los enlaces de pertenencia y se aumenta la capacidad para convivir y estar cohesionado en el grupo social a través del aprendizaje de la cooperación y la solidaridad. En esta etapa, el personal docente desempeña un papel decisivo ya que a través de la enseñanza es cuando se forman en lo esencial las actitudes del alumno hacia el estudio y la imagen que se tiene de sí mismo.

En términos generales, si la calidad de la enseñanza depende en gran parte del profesorado, la institución universitaria debe de proveer a éste, una formación de calidad actualizada que los identifique con las tecnologías nuevas sin aislarlo del conocimiento de otras profesiones, es decir, que los profesores tengan la posibilidad de ejercer otras profesiones fuera de su ambiente escolar, para familiarizarse con otros aspectos del mundo del trabajo, como la vida de las empresas, que a menudo desconocen o conocen mal.

Para lograr lo anterior se debe de mejorar la asignación de recursos a las instituciones académicas, lo que llevaría a una actualización pedagógica a través del uso de la tecnología de la información para los alumnos y docentes.

En lo cognoscitivo, la inteligencia emocional es un medio de aprendizaje que permite desarrollar la habilidad para seleccionar y jerarquizar las múltiples informaciones que la tecnología transmite, aumentando así, la capacidad para formular juicios y poder adoptar una conducta más estable, adecuada a los requerimientos sociales.

Como proveedora de conocimientos para el autoaprendizaje, se propone a la Universidad la utilización de métodos que incluyan la enseñanza de la IE, como medio de apoyo y orientación individual para los alumnos de primer ingreso o de poder ampliar sus alcances predictivos desde el bachillerato.

En el ámbito laboral, la IE puede sentar las bases para que el alumno se oriente, piense, actúe y dirija sus esfuerzos para integrarse con mayor seguridad y eficacia al entorno laboral.

Anexos

CUADERNILLO DE REACTIVOS

- 1 Me cuesta trabajo decir no
- 2 Siento compasión por mí
- 3 Se me dificulta expresar mis sentimientos
- 4 He llegado a golpear a alguien
- 5 Establezco relaciones duraderas con otros
- 6 Ayudo también a los desconocidos
- 7 Mantengo la calma ante las agresiones
- 8 Cambio fácilmente de opinión
- 9 Cuando me enojo no puedo hablar bien
- 10 Abandono las cosas al primer fracaso
- 11 Los retos me angustian
- 12 Fácilmente supero los obstáculos
- 13 Organizo bien mi tiempo
- 14 Me molesta que me critiquen
- 15 Soy muy impaciente
- 16 Huyo del compromiso
- 17 Me identifico fácilmente con los demás
- 18 He pensado en ayudar a los que no tienen nada
- 19 Digo lo que pienso sin medir las consecuencias
- 20 No termino una tarea cuando empiezo otra
- 21 Es más fácil expresarme por escrito que hablando
- 22 Iniciar una nueva actividad me produce ansiedad
- 23 Ante los fracasos me mantengo optimista
- 24 Soy persistente
- 25 Hay días que no me gusta como me veo
- 26 Me aprovecho de la gente tonta
- 27 Siento tristeza sin motivo alguno
- 28 Me es difícil llorar
- 29 Me comprometo a ayudar en situaciones que lo necesitan
- 30 Se me dificulta controlar mi ansiedad
- 31 Cuando estoy en una fiesta hablo poco
- 32 Soy fácil de convencer
- 33 Los problemas me quitan el hambre y el sueño
- 34 Ante el fracaso busco alternativas
- 35 Me gusta vencer los obstáculos

- 36 Me siento un ser despreciable
- 37 Soy culpable de lo que me sucede
- 38 En las relaciones de pareja me gusta dominar
- 39 Se me dificulta hacer nuevas amistades
- 40 Comparto lo que tengo con los demás
- 41 Tengo serias dificultades para controlar mi enojo
- 42 Acudo a fiestas
- 43 Cuando alguien esta furioso, espero a que se calme para poder hablar con él
- 44 Estoy satisfecho con mi vida
- 45 Abandono el trabajo o mis actividades porque me siento rechazado por todos
- 46 Siento que no merezco ser feliz
- 47 Soy la alegría de las fiestas
- 48 Reflexiono la mayor parte del tiempo
- 49 Sólo convivo con la gente que conozco
- 50 Me gusta invitar a los amigos a mi casa
- 51 Cuando me siento lastimado, insulto demasiado
- 52 Se me dificulta expresar el miedo
- 53 Me molesta que tengan que decirme lo que tengo que hacer
- 54 Soy distraído
- 55 Me desespero con facilidad
- 56 Cuando me lo propongo, logro lo que quiero
- 57 No soporto los chistes hacia mi persona
- 58 Tengo miedo de fracasar
- 59 Con facilidad lastiman mis sentimientos
- 60 Me afecta la critica de los demás
- 61 Añoro el pasado .
- 62 Me siento inseguro ante los desconocidos
- 63 Cuando estoy en una fiesta me aíso
- 64 Mi impulsividad impide que logre mis metas
- 65 Estoy a la defensiva con toda la gente
- 66 Me gusta organizar fiestas
- 67 El futuro me preocupa
- 68 Mi vida ha sido exitosa
- 69 Soy cuidadoso cuando realizo un trabajo
- 70 En el trabajo soy cuidadoso y ordenado
- 71 Me preocupa que los demás hablen de mí
- 72 La gente sólo quiere aprovecharse de mí
- 73 Me asusto fácilmente
- 74 Me conmueve ver niños pidiendo limosna
- 75 Me dejo llevar con facilidad por mis impulsos

- 76 Cuando me enojo lloro
- 77 Soy indiferente al sufrimiento de los demás
- 78 Tengo la impresión de que algo horrible va a suceder
- 79 He tenido muchos fracasos
- 80 Impongo mi voluntad en mi casa, como con mis amigos
- 81 Mi vida es aburrida
- 82 He superado mis temores
- 83 Pienso que nadie me comprende
- 84 Soy muy posesivo con mis amigos
- 85 Prefiero trabajar solo
- 86 Cuando fracaso busco culpables
- 87 Cumplo mis promesas
- 88 Me molesta cuando alguien me grita
- 89 Tengo dificultad para comunicarme con los niños
- 90 Soy frío e insensible ante los demás
- 91 He dedicado parte de mi vida al trabajo, sin reconocimiento
- 92 En un juego prefiero ganar que perder
- 93 Se me dificulta ocultar el mal humor
- 94 Me deprimó cuando no alcanzo mis metas
- 95 Me preocupan los problemas de los demás
- 96 Percibo mi ambiente hostil
- 97 Hablar en público me pone nervioso
- 98 Me desespero cuando no logro mis metas
- 99 Prefiero quedarme callado, a decir lo que pienso
- 100 Soy buen vecino
- 101 Los problemas me agobian
- 102 Me gusta conocer gente de importancia por que eso me hace sentir importante
- 103 Soy celoso
- 104 Me falta energía para hacer las cosas
- 105 Utilizo bebidas alcohólicas para calmar mis penas
- 106 Me molesta la injusticia
- 107 Cuando cometo un error exploto
- 108 Invento enfermedades cuando tengo problemas
- 109 Me gusta explorar nuevos horizontes
- 110 Pierdo fácilmente el interés en los proyectos, cuando no hay un estímulo económico
- 111 Necesito que me digan lo que debo hacer
- 112 Me molesta que no se cumplan mis deseos
- 113 Ignoro a la gente agresiva
- 114 Cuando me enojo soy insoportable
- 115 Me gusta correr riesgos

- 116 Se me dificulta tomar decisiones
- 117 Soy poco tolerante con los niños
- 118 Cuando una persona humilde me toca, siento repugnancia
- 119 Cuando platico, fácilmente me peleo
- 120 Pienso demasiado para hacer las cosas
- 121 Confío en mis habilidades
- 122 Me gusta competir con los demás
- 123 Me molesta mi mal humor
- 124 Fácilmente me enfermo
- 125 Mis relaciones sociales son agradables
- 126 No puedo trabajar bajo presión
- 127 Soy considerado una persona tranquila
- 128 Soy educado con toda la gente
- 129 Impongo mi manera de pensar
- 130 Me conformo con lo que tengo
- 131 Reflexiono las consecuencias de mis decisiones
- 132 Lloro cuando veo que alguien sufre
- 133 La felicidad existe
- 134 Tengo dificultad para mantener las relaciones sentimentales
- 135 Ante la autoridad me siento inquieto
- 136 Me gusta hablar en público
- 137 Me agrada lo inesperado
- 138 Tengo buen humor
- 139 Fácilmente me contento
- 140 Soy optimista
- 141 Trabajo de prisa y con entusiasmo
- 142 Soy atractivo
- 143 Soy melancólico
- 144 Tengo dificultad para relacionarme con la gente
- 145 Estallo en furia fácilmente
- 146 Mi familia se siente abandonada
- 147 Lo que puedan sentir otros no me interesa
- 148 La gente conflictiva me busca
- 149 Mis comentarios ayudan a mejorar el trabajo
- 150 Cuando estoy triste aparento lo contrario
- 151 Evito enfrentarme a situaciones nuevas
- 152 Disfruto mi tiempo libre
- 153 Hago las cosas por compromiso
- 154 Estoy solo la mayor parte del tiempo
- 155 Es mejor no involucrarse con nadie

- 156 Cuando tengo problemas busco soluciones
- 157 Por cualquier insignificancia empiezo a llorar
- 158 Me enojo con facilidad
- 159 Me gusta ser reconocido
- 160 Al hablar soy muy expresivo
- 161 Culpo a los demás de mis errores

Anexo 2

HOJA DE RESPUESTA

PERFIL DE INTELIGENCIA EMOCIONAL
PEMO 2000

Cortés Sobres J. F., Barragán Velázquez C., Vázquez Cruz M. L.

Nombre: _____ Edad: _____

Sexo: _____ Edo. Civil: _____ Escolaridad: _____ Ocupación: _____

	C	F		C	F		C	F		C	F
1	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	42	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	83	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	124	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	43	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	84	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	125	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	44	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	85	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	126	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	45	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	86	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	127	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	46	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	87	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	128	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	47	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	88	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	129	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	48	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	89	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	130	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	49	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	90	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	131	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	50	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	91	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	132	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	51	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	92	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	133	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	52	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	93	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	134	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	53	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	94	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	135	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	54	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	95	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	136	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	55	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	96	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	137	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	56	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	97	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	138	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	57	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	98	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	139	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	58	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	99	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	140	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	59	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	100	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	141	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	60	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	101	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	142	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	61	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	102	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	143	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	62	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	103	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	144	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	63	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	104	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	145	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	64	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	105	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	146	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	65	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	106	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	147	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
25	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	66	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	107	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	148	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
26	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	67	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	108	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	149	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
27	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	68	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	109	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	150	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
28	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	69	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	110	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	151	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
29	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	70	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	111	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	152	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
30	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	71	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	112	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	153	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
31	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	72	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	113	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	154	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
32	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	73	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	114	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	155	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
33	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	74	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	115	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	156	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
34	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	75	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	116	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	157	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
35	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	76	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	117	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	158	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
36	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	77	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	118	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	159	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
37	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	78	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	119	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	160	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
38	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	79	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	120	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	161	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
39	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	80	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	121	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>			
40	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	81	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	122	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>			
41	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	82	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	123	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>			

NO FOTOCOPIAR ESTA HOJA DE RESPUESTAS, YA QUE PUEDE VARIAR CON LA PLANTILLA ORIGINAL.

Anexo 3

	PUNTAJACION ESTANDAR	INIBICION DE IMPULSOS	EMPATIA	OPTIMISMO	HABILIDAD SOCIAL	EXPRESION EMOCIONAL	RECONOCIMIENTO DEL LOGRO	AUTOESTIMA	NOBLEZA	COEFICIENTE EMOCIONAL	SUMA DE PUNTAJACIONES ESTANDAR
Muy Alta	16	24-25		28		14				130	117
	15	22-23		25-27	15-16	13		25-26	11	125	111
	14	20-21	17	25	14	12	24	23-24		120	105
Alta	13	18-19	16	23-24	13	11	22-23	21-22	10	115	99
	12	16-17	15	21-22	12	10	21	20	9	110	93
	11	15	14	19-20	11	9	19-20	18-19	8	105	87
Media	10	13-14	13	17-18	9-10	8	18	16-17		100	80
	9	11-12	12	15-16	8	7	16-17	14-15	7	95	74
	8	9-10	11	13-14	7	6	15	12-13	6	90	68
Baja	7	7-8	10	11-12	6	5	13-14	11	5	85	62
	6	5-6	9	9-10	5	4	11-12	9-10		80	56
	5	4	8	7-8	4	3	10	7-8	4	75	50
Muy Baja	4	3	6-7	5-6	3	2	8-9	5-6	3	70	44
	3	0-1	5	4	1	1	7	4	2	65	38
	2		4	2-3	0	0	5-6	2-3		60	31
	1		3	0-1			4	0-1		55	25

Anexo 4

PUNTUACIÓN NORMALIZADA									
PUNTUACIÓN CRUDA	INHIBICIÓN	EMPATÍA	OPTIMISMO	SOCIAL	EXPRESIÓN	RECONOCIMIENTO DELOGRO	AUTOESTIMA	NOBLEZA	PUNTUACIÓN CRUDA
0	3		1	2	2		1		0
1	3		1	3	3		1	1	1
2	4		2	4	4		2	3	2
3	4	1	2	4	5		2	4	3
4	5	2	3	5	6	1	3	5	4
5	6	3	4	6	7	2	4	7	5
6	6	4	4	7	8	2	4	8	6
7	7	4	5	8	9	3	5	9	7
8	7	5	5	9	10	4	5	11	8
9	8	6	6	10	11	4	6	12	9
10	8	7	6	10	12	5	6	13	10
11	9	8	7	11	13	6	7	15	11
12	9	9	7	12	14	6	8		12
13	10	10	8	13	15	7	8		13
14	10	11	8	14	16	7	9		14
15	11	12	9	15		8	9		15
16	12	13	9	15		9	10		16
17	12	14	10			9	10		17
18	13		10			10	11		18
19	13		11			11	11		19
20	14		11			11	12		20
21	14		12			12	13		21
22	15		12			13	13		22
23	15		13			13	14		23
24	16		13			14	14		24
25	16		14				15		25
26			15				15		26
27			15						27
28			16						28
VALOR NORMALIZADO PARA LA ESCALA									SUMA =

Anexo 5

2. CUADRO DE CONVERSIÓN DE LA SUMA DE LA PUNTUACIÓN NORMALIZADA DE LAS ESCALAS A COEFICIENTE EMOCIONAL

SUMA NORMALIZADA	COEFICIENTE EMOCIONAL
8	41
9	42
10	43
11	43
12	44
13	45
14	46
15	47
16	48
17	48
18	49
19	50
20	51
21	52
22	52
23	53
24	54
25	55
26	56
27	56
28	57
29	58
30	59
31	60
32	61
33	61
34	62
35	63
36	64
37	65
38	65
39	66
40	67
41	68
42	69
43	69
44	70
45	71

SUMA NORMALIZADA	COEFICIENTE EMOCIONAL
46	72
47	73
48	74
49	74
50	75
51	76
52	77
53	78
54	78
55	79
56	80
57	81
58	82
59	82
60	83
61	84
62	85
63	86
64	87
65	87
66	88
67	89
68	90
69	91
70	91
71	92
72	93
73	94
74	95
75	95
76	96
77	97
78	98
79	99
80	100
81	100
82	101
83	102

SUMA NORMALIZADA	COEFICIENTE EMOCIONAL
84	103
85	104
86	104
87	105
88	106
89	107
90	108
91	108
92	109
93	110
94	111
95	112
96	113
97	113
98	114
99	115
100	116
101	117
102	117
103	118
104	119
105	120
106	121
107	121
108	122
109	123
110	124
111	125
112	126
113	126
114	127
115	128
116	129
117	130
118	130
119	131
120	132

Bibliografía

- ALCALDE J. (1997). Comportamiento: ¿Inteligencia Emocional?. Muy Interesante, Año XIV No. 04/01/04/97. Págs. 16-22.
- Antunes, C. (2000). El desarrollo de la personalidad y la inteligencia emocional. 1ª. Edición. Gedisa, España.
- Antunes, C. (2001). La teoría de las inteligencias liberadoras. 1ª. Edición: Gédisa: España.
- Appignanesi, R; Zarate, O. (2002). existencialismo para principiantes. 1ª. Edición. Era Naciente, Buenos Aires.
- Ardila, R. (1971). Los Pioneros de la Psicología. Paidós, 1ª. Ed. Buenos Aires.
- Barrat, P. E. (2001). Fundamentos de los métodos psicológicos. Limusa, México.
- Bribiesca, T. B. “Semblanza de la fes zaragoza”. Revista Bien, Vol. 1, No. 0, Oct., 1993, Fes Zaragoza, México, Pp. 33-35.
- Brockert, S.; Braun, G. (1996). Los tests de la inteligencia emocional. 8ª. Reimpresión. Ed. Océano, México
- Cabrera. R. (2004) “¿qué entendemos por inteligencia emocional?” [Http://www.gestiopolis.com/recursos/fulldocs/rrhh1/iejulio.htm]
- Campos, D. A. (2002). Inteligencia emocional. Reporte de servicio social. Carrera de psicología. Fes Zaragoza, UNAM. México.
- Cepal (2002). “Deserción escolar en américa latina”. En: Panorama Social De América Latina 2001-2002.
- Child, L. I. (1975). Psicología humanística y la tradición experimental: Sus aspectos positivos y controvertibles. Limusa, México.
- Colom, Roberto Y Manuel Froufe (2005). “Inteligencia emocional: Cómo aplicarla en la práctica docente”. En: Ibarrola L. De Davalillo, B. (2005). “Dirigir y educar con inteligencia emocional” Http://www.infantil.profes.net/especiales2.asp?id_contenido=40624.
- Cortés, J; Barragán, C.; Vázquez, L. (2002). “Perfil de inteligencia emocional: Construcción, validez y confiabilidad”. Salud Mental, Vol. 25, No. 5, Octubre 2002. Págs. 50 – 60.

- Dantzer, R. (1989). *Las Emociones*. Paidós: España.
- Dartigues, A. (1981). *La Fenomenología*. 2ª. Edición. Herder, Barcelona.
- Davidoff, L.I. (1988). *Introducción a la Psicología*. Mc. Graw Hill, México.
- Decatanzaro, D. A. (2001). *Motivación y emoción*. 1ª. Edición. Pearson Educación de México, México.
- Delors, J. (1997) *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Librería Correo de la Unesco, S. A.
- Del Río G. M. (1988) *Hacia el congreso universitario*. Compilación de Documentos Básicos. UNAM, México.
- Enebral, F. J. (2004). *Medida de la inteligencia emocional de las personas y de las organizaciones*. En [Http://members.fortunecity.es/robertexto/archivo12/medida_intemocio.htm](http://members.fortunecity.es/robertexto/archivo12/medida_intemocio.htm)
- Eysenck, H. J. (1983). *Estructura y medición de la inteligencia*. Barcelona: Editorial Herder.
- Fernández, J. (2004). “Medida de la inteligencia emocional de las personas y de las organizaciones”. [www.members.fortunecity.es/robertexto/archivo12/medida_intemocio.htm].
- FES Zaragoza (1996). *Aniversario*, 1ª. Edición. Unam, Fes Zaragoza, México, Pp. 51-215.
- Freemantle, David. (2001). *El factor estímulo: La nueva dimensión en la motivación*. 1ª. Edición. Pearson Educación: Buenos Aires.
- Gaceta Comunidad Zaragoza. Vol. 9. Abril – Mayo 2004, Fes Zaragoza, México, Pp. 22-23.
- Gaceta UNAM (1988). *Marco Institucional de la Docencia*. Legislación Universitaria. Publicado en Gaceta UNAM el día 22 de Febrero.
- García, V. L; Moya, S. J. (1993) *Historia de la psicología II: Teorías y sistemas psicológicos Contemporáneos*. Siglo XXI, España.
- Gardner, H.; Hatch, T. (1989). “*Multiple Intelligences Go To School: Educational Implications Of The Theory Of Multiple Intelligences*”. *Educational Researcher*, 18 (8), 4-10. Citado En: Sternberg, J. R. (1991). “Death, Taxes, And Bad Intelligence Tests”. *Intelligence*, 15 (3), 257-269.
- Gil, A. (2004) “los universitarios son más propensos al cambio de humor» [www.canalsocial.com/completas/index.asp?id=179].
- Gonzalez, H. Y. (2001). *Autodominio: Primer paso para el desarrollo de la inteligencia emocional en el trabajo*. Tesina. Facultad de Psicología. UNAM. México.
- Guerra, D. T. (1999). *Diseño para elevar la eficiencia terminal en la carrera de ingeniería química de la FES Zaragoza*. Tesis. Facultad de Química, Unam. México.
- Hernandez, S. R.; Fernandez, C. C.; Baptista, L. P. (1991). *Metodología de la investigación*. 2ª. Ed. Mc. Graw Hill: México.
- Herrera, B. C. (2000). “Erogación anual: Escuelas y eficiencia. Propone el ife que las escuelas den cuenta de su eficiencia”. *La Jornada* 05/04/2000. Sec. Sociedad y Justicia. México.
- Ibarrola L. De Davalillo, B (2005). “Dirigir y educar con inteligencia emocional” En: http://www.infantil.profes.net/especiales2.asp?id_contenido=40624.

- López, A. (2004) “La Motivación” [www.monografias.com/trabajos5/moti/moti.shtml]
- Lyotard, F. J. (1989). *La Fenomenología*. 1ª. Edición. Paidós, España.
- Manelic, R. H. & Ortega-soto H. A.(1995) “la depresión en los estudiantes universitarios de la escuela nacional de estudios profesionales plantel aragón”. *Salud Mental*. [[Http://Www.imbiomed.com.mx/Saludmen/Mev18n2/Español/Wme52-05.html](http://Www.imbiomed.com.mx/Saludmen/Mev18n2/Español/Wme52-05.html)]
- Manual de Estilo de Publicaciones de la American Psychological Association. 2ª. Ed. El Manual Moderno. 2001.
- Mendoza Mata Ma. Teresa, Et Al (2003) “diagnostico del desempeño académico alumno-docente, del curso propedéutico de la generación 2003 de la carrera de qfb”. *Revista Mexicana De Ciencias Farmacéuticas*. Vol. 34 No. Especial, Nov. 2003. Asociación Farmacéutica Mexicana.
- Mestre, J.; Carreras. M.; Gil, M . (2004) “una aproximación a la evaluación de la inteligencia emocional como constructo teórico”. [www.members.fortunecity.es/robertexto/archivo5/intelig_emocio.htm]
- Mischel, W. (1988). *Teorías de la Personalidad*. Mcgraw Hill, México.
- Morris, C, G. (1987). *Psicología, Un nuevo enfoque*. Prentice Hall Hispanoamericana, México.
- Mounier, E. (1973). *Introducción a los existencialismos*. Ediciones Guadarrama, Barcelona.
- Mueller, L. F. (1893). *Historia de la Psicología. De la Antigüedad a nuestros días*. FCE, México.
- Nordby, J; Hall, C. S. (1988). *Vida y conceptos de los Psicólogos más importantes*, Trillas, México.
- Pacheco, N.; Fernández, P. “La Inteligencia emocional: Métodos de evaluación en el aula”. *Revista Iberoamericana de Educación* (Issn:1681-5653)
- Pérez, Loredo. I Y Col. (1991) “Panorama Histórico”. Enep – Fes Zaragoza, Xx. México.
- Picazo, C. E. (2005) “Causas De La Desersión Escolr En La Carrera De Diseño Gráfico En La Universidad Del Mayab”. En: [Http://Codice.unimayab.edu.mx/Desercion.htm](http://Codice.unimayab.edu.mx/Desercion.htm)
- Punto de encuentro (2004). “Aumentan consultas de universitarios por estrés y depresión”. En: www.puntoencuentro.utfsm.cl/R003.html
- Quitmann, H. (1989). *Psicología Humanística: Conceptos Fundamentales y Trasfondo Filosófico*. Herder, Barcelona.
- Reve, J. (1994). *Motivación Y Emoción*. 1ª. Edición. Mc. Graw Hill: España.
- Rodriguez, E. M. (1988). *Serie Capacitación Integral: Motivación Al Trabajo*. Vol. 9. 2ª. Edición. El Manual Moderno: México.
- Ryback, D. (1988). *E. Q. Trabaje con su inteligencia emocional: Los factores emocionales al servicio de la gestión empresarial y el liderazgo efectivo*. Edaf, España.
- Santillana, Indexnet Programa de apoyo al profesorado. http://www.indexnet.santillana.es/rcs/_archivos/primaria/biblioteca/cuadernos/comoap~1.pdf
- Shapiro, L. E. (1997), *La Inteligencia emocional de los niños*. Ed. Punto de Lectura, 1ª Edición, España.
- Selecciones Del Reader's Digest. (1987) *Vida y psicología*. México, Págs. 232-234.

- Sternberg, J. R. (1990). Más allá del cociente intelectual. Biblioteca de Psicología: España.
- Sternberg, J. R. (1997). Inteligencia exitosa. Paidós: Barcelona
- Stevenson, N. (2000). La Motivación del personal de su empresa. Pearson Educación: España.
- Tevni, G.(2004). “Inteligencia emocional entre maestros de secundaria de la ciudad de Monterrey, Nuevo León, México”. [<http://www.tagnet.org/autores/monografias/mono.htm>]
- Tomassi, J. M. “Autodesarrollo. No todo lo que brilla es oro”. Mundo Ejecutivo, 1988. Pág. 176. Núm. 231. Vol. XXXIII.
- Weisinger, Hendrie. (1998). La inteligencia emocional en el trabajo. Javier Vergara editor, Grupo Zeta: Argentina
- Wolfolk, A. E. (1990). Psicología educativa. Prentice Hall, México.
- Yaroshevsky, Mg. (1979). La Psicología en el Siglo XX. Grijalbo, 3ª. Ed. México.