

Pertinencia de un programa de Inteligencia Emocional dirigido a docentes de la segunda etapa de la escuela básica en Venezuela

The relevance of an emotional intelligence program for teachers the second stage of elementary school in Venezuelan

Berta María García Moreno

bertamaria@cantv.net

Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

Instituto Pedagógico de Caracas

RESUMEN

Investigación que evaluó la pertinencia social y pedagógica de un programa de Inteligencia Emocional, dirigido a docentes de la segunda etapa de la escuela básica "Andy Aparicio" de Fe y Alegría, en la Vega - Distrito Capital. Objetivo general: Reconocer la importancia del manejo de las emociones en la formación integral del alumno, lo que comprende el dominio de habilidades de inteligencia emocional: conocimiento de las propias emociones, autocontrol emocional, automotivación, empatía y las relaciones interpersonales. Objetivos específicos: a) Adquirir estrategias didácticas para facilitar el desarrollo de la inteligencia emocional en el educando; b) Mejorar el conocimiento de las propias emociones y de las personas que le rodean; - Desarrollar habilidades de autocontrol emocional. El diseño de la investigación se enmarca en un estudio de caso, bajo la modalidad de la investigación-acción-participativa (Kemmis, S. y M. R. 1988). Los resultados revelaron una pertinencia favorable, según los docentes participantes en el programa.

Palabras clave: *Evaluación educativa; inteligencia emocional; investigación-acción-participativa*

ABSTRACT

A research that evaluated the social and educational relevance of an Emotional Intelligence program, aimed at teacher the 4-6 grade of Fe y

Alegría “Andy Aparicio” in La Vega – Distrito Capital. General objective: To recognize the importance of emotional management in the student’s integral formation, which includes the domain of emotional intelligence skills: knowledge of one’s emotions, emotional self-control, self-motivation, empathy and interpersonal relationships? Specific objectives: a) Acquire teaching strategies to facilitate the development of the students’ emotional intelligence; b) Improve the understanding of their own emotions and the people that surround them; c) Develop skills of emotional self-control. The research design is framed within a case study, in the form of participative action research (Kemmis, S. and M. R. 1988). The results revealed a positive relevance, according to the participating teachers in the program.

Keywords: Educational evaluation, emotional intelligence, participatory action research

INTRODUCCIÓN

En la sociedad contemporánea es reconocida la importancia de contar con una población emocionalmente inteligente, y puesto que la familia tradicional y las iglesias no consiguen dirigir a las personas como lo hacían en el pasado, el desarrollo de un currículo que enseñe inteligencia emocional en la escuela parece ser un asunto de sumo interés (Reigeluth, 2000). En este sentido, Goleman (1995) dice: “... en los noticieros, todos los días abundan las noticias que reflejan, cada vez más, la manifestación de las emociones fuera de control en nuestra vida y en las de quienes nos rodean (p. 14).

En los últimos años, es frecuente ver en los periódicos noticias tristes y violentas sobre niños y familias, que se han visto conmocionadas por sucesos trágicos protagonizados por adolescentes. La experiencia venezolana no escapa a esta realidad, los reportes de prensa recogen a diario situaciones de violencia escolar y familiar (Deivis, 2001, mayo 17). En el estudio de esta problemática, existe un consenso más extendido, según el cual la escuela no está cumpliendo la función de formar a las futuras generaciones en las capacidades que requiere el desempeño ciudadano para una sociedad que se transforma profundamente (Díaz, 1998).

Producto de estudios científicos, es sabido que el desempeño en la vida está determinado por dos clases diferentes de inteligencia: la inteligencia racional y la inteligencia emocional. Cuando el cerebro emocional pierde el control y el cerebro pensante deja de desempeñar un papel ejecutivo en nuestras emociones, el proceso de adaptación y nuestras relaciones interpersonales pueden verse comprometidas (Damasio, 1994). La importancia de la inteligencia emocional es planteada por primera vez en las investigaciones de Salovey y Mayer (1990). Estos autores proponen cinco capacidades que definen la inteligencia emocional: *conocer las propias emociones, manejar las emociones, la motivación propia o automotivación, la empatía y las habilidades sociales*. Goleman (1995) populariza el término con la publicación del libro *bestseller*, bajo el título "inteligencia emocional"; y por consiguiente, propone la educación de las emociones. En consonancia con estos planteamientos, en los últimos 10 años se han venido generando una serie de programas relacionados con el aprendizaje de estrategias de inteligencia emocional inspirados en la prevención. Entre ellos, se destaca el Proyecto *Spectrum* (Gardner, Feldman y Krechevsky, 2001) que se fundó en el año 1984 en los Estados Unidos. En nuestro país, se comienza a definir como una línea de investigación que ha venido tomando cuerpo en el campo educativo, despertando interés por parte de los docentes en su práctica educativa.

La presente investigación se ubica en el contexto de las escuelas de Fe y Alegría, pues sus autoridades a nivel de la coordinación zonal, consideraron valiosa la oportunidad de realizar este estudio evaluativo en la Escuela Básica "Andy Aparicio", ubicada en el sector de la Vega-Caracas, cuyo personal directivo y docente, ha mostrado una actitud abierta y participativa en las actividades de investigación y capacitación docente. Las escuelas de Educación Básica, están patrocinadas por la institución de carácter privado "Fe y Alegría", las cuales se ubican en zonas marginales, y se caracterizan por un alto grado de pobreza crítica (Fe y Alegría, 2000). En este medio social, es posible encontrar niños con bajos niveles de motivación hacia la escuela, que padecen de desnutrición o abandono por parte de los familiares y, en algunos casos, se presentan situaciones de maltrato psicológico y moral. También pudiera detectarse

situaciones de niños con ciertos problemas de adaptación al ambiente escolar, como la agresión física y verbal entre compañeros, la apatía o flojera para realizar las actividades escolares, el aislamiento y la falta de cooperación, entre otros; que bien pueden tener su origen en el manejo inadecuado de las emociones.

Con el fin de aportar algunas soluciones prácticas y, al mismo tiempo, con la intención de procurar una educación de calidad que sea pertinente a las necesidades de la población estudiada, en la presente investigación se planteó dar respuesta a las siguientes interrogantes: ¿Cuáles son las necesidades de capacitación y formación del docente de Educación Básica para promover en él y en los educandos el desarrollo de habilidades de inteligencia emocional? ¿Incluyen los docentes estrategias de inteligencia emocional en sus clases? ¿Cuáles son las estrategias didácticas apropiadas para desarrollar las competencias de inteligencia emocional? ¿Será una propuesta pertinente para el grupo de docentes de la 2ª etapa de educación básica? ¿Cuáles son las bondades y debilidades que emergen de la aplicación de programa de inteligencia emocional?

Para dar respuestas a estas interrogantes, en el presente estudio se planteó como propósito: Evaluar la pertinencia de un Programa de Inteligencia Emocional dirigido a los docentes de la segunda etapa de la Escuela Básica “Andy Aparicio” de Fe y Alegría, diseñado en función de un diagnóstico de necesidades. Por consiguiente, en la presente investigación se definieron los siguientes objetivos: a) Diagnosticar las necesidades de un programa de formación y capacitación permanente en un grupo de docentes de la segunda etapa de la Escuela Básica “Andy Aparicio” de Fe y Alegría, para promover el desarrollo de habilidades de inteligencia emocional en los educandos; b) Diseñar y validar un programa de Inteligencia Emocional para la formación y capacitación de los docentes de la segunda etapa de la Escuela Básica “Andy Aparicio”, en el manejo de las estrategias de enseñanza-aprendizaje que favorezcan el desarrollo de habilidades emocionales en el educando; c) Verificar la pertinencia social y pedagógica del programa de Inteligencia emocional, dirigido a docentes de la segunda etapa en la E.B. “Andy Aparicio” de Fe y Alegría.

La realización de esta investigación se justifica por los siguientes aspectos: A) En primer lugar, tal como refiere Goleman (1995), en los últimos 15 años se ha producido una gran cantidad de estudios científicos sobre la emoción; sin embargo, tan solo recientemente se le ha dado la merecida importancia a la competencia emocional en el contexto educativo. Por consiguiente, constituye un importante aporte en el área de aplicación y evaluación de estrategias de enseñanza para el desarrollo de la inteligencia emocional. B) En el país, en los últimos años se ha venido incrementando las investigaciones acerca de la inteligencia emocional en el sector educativo. Sin embargo, la revisión bibliográfica evidenció la escasez de estudios dirigidos a la actualización de docentes en la enseñanza de estrategias de enseñanza-aprendizaje para el desarrollo de la inteligencia emocional. De allí, la importancia de dirigir los esfuerzos investigativos por aumentar el interés hacia esta línea de investigación, puesto que el docente es un actor fundamental en el acto educativo, con requerimientos de conocimientos del área emocional que faciliten el logro de los aprendizajes afectivos en el niño. C) Esta investigación representa un aporte para los programas de formación y actualización del personal docente, con el propósito de mejorar sus conocimientos, habilidades y actitudes para atender las necesidades emocionales del educando y su entorno familiar, a través de la promoción de programas preventivos que promuevan el desarrollo de la inteligencia emocional. D) Un currículo centrado en el alumno, favorece el desarrollo de sus capacidades, intereses y necesidades individuales, con lo cual se estaría contribuyendo a orientar y guiar al alumno en cuanto a sus actitudes personales y problemas sociales.

MÉTODO

Investigación de tipo evaluativo (Weiss, 1987), que tuvo como propósito apreciar y valorar la pertinencia del diseño, efectos, utilidad y grado en el cual se alcanzarán los objetivos pretendidos en un programa o situación a evaluar. Se enmarca como un estudio de campo, con una perspectiva integradora-adaptativa (Salcedo, 1995), dado que se emplearon las estrategias de investigación-acción con sus ciclos y momentos (investigación-reflexión-acción), poniéndose en juego la

complementariedad y adaptación de las metodologías cualitativa y cuantitativa. Bajo este enfoque, se emplearon los datos cuantitativos de forma complementaria para el contraste y triangulación de la información.

En el proceso investigativo se utilizó un diseño de estudio de caso, con un nivel de profundidad descriptivo y detallado, porque tiene como objetivo central la valoración de la pertinencia de un programa en una población definida, representada por un grupo de cinco (5) docentes; cuatro docentes del género femenino y un docente del género masculino, con cursos a su cargo de la 2ª etapa de la educación básica (4º,5º,6º grado) venezolana. En el estudio se define la variable *pertinencia del programa de inteligencia emocional*, como la “adecuación social y pedagógica del programa para el grupo poblacional al cual se dirige” (Rojo-Pérez, 2007). *La pertinencia social del programa* se evaluó a partir de la opinión expresada por los docentes en cuanto a: ¿qué tanto contribuye el programa de inteligencia emocional a satisfacer las necesidades de formación y capacitación permanente del docente?, en función de las características socio-demográficas, experiencias y disposición para atender las demandas del entorno social del educando.

La pertinencia pedagógica se evaluó por las opiniones del docente, en cuanto a qué tanto contribuye el programa de inteligencia emocional al proceso educativo. El proceso de recolección de la información se llevó a cabo fundamentalmente, mediante el empleo de las técnicas e instrumentos de corte cualitativo, como la observación participante, entrevistas semi-estructuradas, auto-informe, grabación magnetofónica, informes analíticos elaborados a partir de las sesiones grupales, y los instrumentos de enfoque cuantitativo como el cuestionario, que se aplicaron con fin de contrastar las observaciones de los miembros del grupo de participantes (Elliott, 2001).

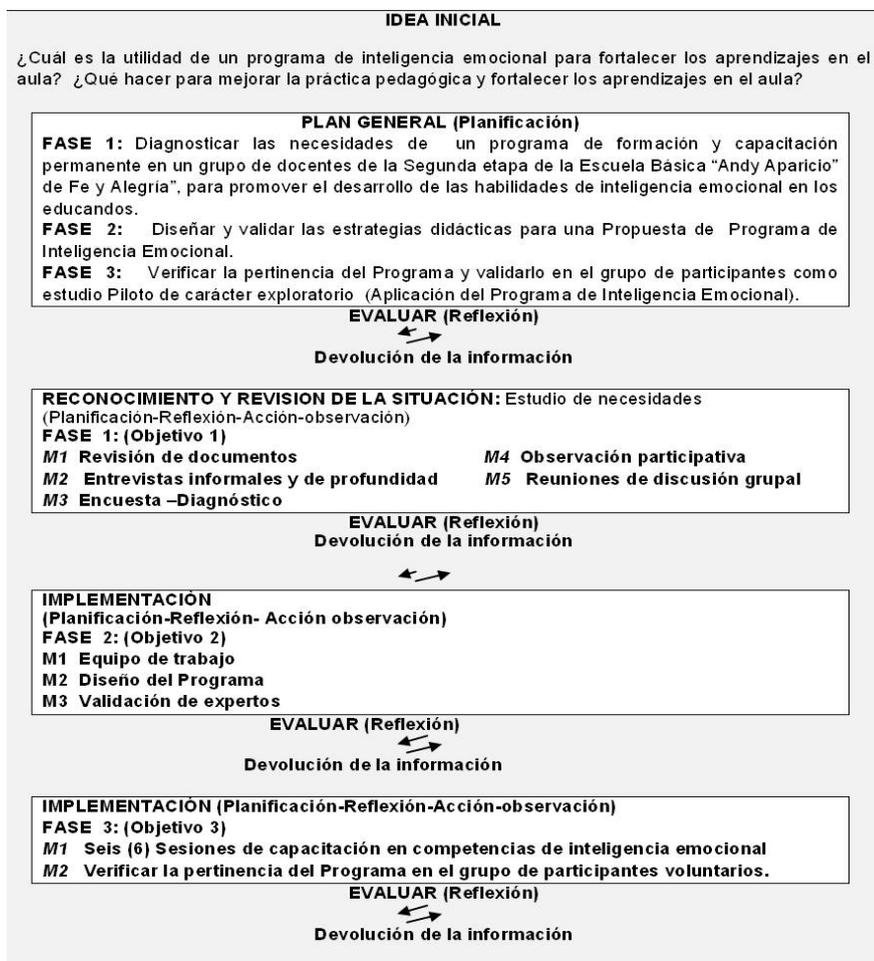
En el proceso de la investigación-acción- participativa se identifican diferentes fases y momentos (Ver Cuadro N° 1). **En la primera fase** se conocieron las expectativas del grupo de docentes, y, a partir de ellas, se plantearon las siguientes preguntas como *idea inicial*: ¿Qué hacer para mejorar la práctica pedagógica? ¿Cuál es la utilidad de un programa de inteligencia emocional para fortalecer los aprendizajes en el aula? En

esta fase se aplicó el cuestionario con preguntas cerradas y abiertas para conocer las creencias y necesidades de formación en inteligencia emocional. Este instrumento se validó en una muestra de cuatro (4) docentes, adscritos al personal de la “Escuela Básica Abraham Reyes” de Fe y Alegría, con características similares a los docentes que laboran en el mismo sector Oeste de la Región Capital, es decir docentes de la 2ª etapa de la Escuela Básica (4°, 5°, 6° grado). **La segunda fase** de la investigación-acción, es aquella que se orienta a la acción. Se refiere al qué es lo que ahora existe y en qué punto se puede operar para cambiarlo. A nivel más concreto: ¿qué debe hacerse, acerca de qué, por parte de quién, dónde, cuándo y cómo? (Kemmis, S. y M.R., 1988). En *un primer momento* de esta fase se diseñó el Programa de inteligencia emocional mediante la investigación documental, consulta de expertos y proceso de validación. En la planificación del programa de inteligencia emocional se plantearon objetivos y competencias en función de las necesidades detectadas en el grupo de docentes participantes. **Objetivo general:** - Reconocer la importancia del manejo de las emociones en la formación integral del alumno. Este manejo de las emociones comprende el dominio de cinco habilidades de inteligencia emocional: conocimiento de las propias emociones, autocontrol emocional, automotivación, empatía y las relaciones interpersonales. **Objetivos específicos:** - Adquirir estrategias didácticas para facilitar el desarrollo de la inteligencia emocional en el educando; - Mejorar el conocimiento de las propias emociones y de las personas que le rodean; - Desarrollar habilidades de autocontrol emocional. Las actividades y evaluaciones procesuales se programaron en seis (6) sesiones de noventa (90) minutos, una sesión por semana aprobadas por la Directora del plantel y el Coordinador pedagógico de la segunda etapa de la Escuela Básica. En cada sesión se plantearon dos preguntas abiertas, formuladas por escrito al finalizar cada dinámica grupal: ¿Qué aprendí? ¿Qué sentí? **En la tercera fase** del proceso de investigación-acción, se elaboró un cuestionario para verificar la pertinencia del programa de inteligencia emocional, en función del resultado final del proceso. Para ello, se hizo una adaptación de la versión original del cuestionario de Álvarez (2001), diseñado para la evaluación de programas de educación emocional.

El nivel de logro en el cumplimiento de los objetivos del programa de inteligencia emocional

Objetivo general (ítem 1), primer objetivo específico (ítem2), segundo objetivo específico (ítem 3), tercer objetivo específico (ítem 4), adecuación de los objetivos a las necesidades del grupo de participantes (ítem 5); **Grado de profundidad de los contenidos tratados:** conocer las propias emociones (ítem 6), Controlar las propias emociones (ítem7), automotivación (ítem 8), empatía (ítem 9), relaciones interpersonales (ítem 10); **Adecuación de las actividades** (ítem 11); **Recursos como materiales didácticos** (ítem 12); **Tiempo:** tiempo para realizar el taller (ítem 13), tiempo para realizar tareas en el taller (ítem14); **Instrumentos de evaluación** (ítem 15); **Costos** (ítem 16); **Transferencia de aprendizajes** (ítem 17); **Clima afectivo en la vivencia grupal:** divertido (ítem 18), útil (ítem19), fácil (ítem 20), necesario (ítem 21); **Expresión de sentimientos individuales:** activo (ítem 22), a gusto (ítem 23), contento (ítem 24), seguro (ítem 25), satisfecho (ítem 26), relajado (ítem 27), tranquilo (ítem 28), entusiasmado (ítem 29), interesado (ítem 30). Para valorar la pertinencia del programa se construyó un baremo, a partir del cual se hizo la interpretación de los resultados para cada sujeto. En la construcción del baremo se siguió el siguiente procedimiento: considerando que el cuestionario final tiene 30 ítems (preguntas cerradas), y el valor máximo en las categorías de respuestas es de cinco (5), se multiplicó $(30) \times (5) = 150$. Este es el mayor valor que puede obtener un sujeto (S), en el caso de responder todas las preguntas con la categoría cinco (5), según las categorías de respuestas que se dan a continuación: “**Mucho**” (5) = significa con abundancia, en alto grado o gran cantidad; “**Bastante**” (4) = “excede de lo necesario o preciso; **Suficiente** (3) = “apto, idóneo para lo que se necesita”; **Poco** (2) = “escaso, limitado, corto en calidad o cantidad” **Nada** (1) “carencia absoluta del atributo o cualidad”.

Cuadro 1. Fases del proceso de investigación-Acción



Adaptación de la versión revisada del Modelo de Investigación-Acción (Kurt Lewin-Elliott, 2000)

En los resultados cuantitativos del cuestionario, el menor valor a obtener es de 30, el cual se obtuvo de multiplicar (30) x (1). Se restan los puntajes límites y se divide entre las cinco (5) categorías: $150 - 30 / 5 = 24$. Veinticuatro (24), es el intervalo de la clase central y le restamos uno (1) para obtener los intervalos de las clases restantes.

El ciclo del proceso de la investigación se cerró con la devolución de la información, mediante la elaboración del informe final presentado por la investigadora externa-participante y, al mismo tiempo, facilitadora de los talleres. A partir del proceso retroalimentación, reflexión y discusión de la información se elaboraron las conclusiones y recomendaciones por parte del equipo de docentes participantes en la investigación-acción-participativa.

Al emplear estrategias y procedimientos de corte cualitativo y cuantitativo en el enfoque iluminativo de la investigación-acción-participativa, esto permitió un mayor grado de confianza al investigador en el proceso de triangulación de la información, evidenciándose la coincidencia de opiniones favorables en cuanto a la pertinencia del programa de inteligencia emocional.

RESULTADOS

El diagnóstico de necesidades reveló que la mayoría de los docentes participantes en la investigación-acción, no conocen los programas de inteligencia emocional, poseen muy poco manejo de estrategias didácticas para el desarrollo de las competencias emocionales y refieren falta de tiempo para realizar este tipo de actividades con los alumnos, así como para participar en los cursos de formación permanente en inteligencia emocional. A nivel de creencias, los docentes piensan que estos programas promueven el desarrollo personal y contribuyen a la calidad de la educación; además, consideran que les falta tiempo para planificar este tipo de actividades con los alumnos, así como para participar en los cursos de formación permanente en inteligencia emocional. Asimismo, plantearon como situación deseable, la necesidad de elaborar un programa institucional en inteligencia emocional, participar en talleres institucionales sobre el tema, conocer las estrategias didácticas y disponer de tiempo para asistir a los cursos de formación en inteligencia emocional.

Como resultado del proceso de intervención pedagógica mediante las estrategias de investigación-acción, los docentes participantes reportaron cambios a nivel personal, que se evidenciaron a través del discurso en su

proceso de interacción entre participantes. A partir del análisis de contenido y el proceso de codificación, se encuentran los siguientes conceptos y temas emergentes:

A.- Procesos de cambio en las competencias de inteligencia emocional

Como referente teórico se empleó el modelo de las cinco dimensiones que definen el concepto de inteligencia emocional, retomado por Goleman (1995) en su libro bestseller “Inteligencia emocional”, a partir del concepto inicialmente planteado por Salovey, P. y Mayer, J. (1990).

- *Conciencia de sí mismo*

Aquí se agruparon las expresiones del participante que hacían referencia a la definición de la toma de conciencia del sí mismo: “experiencia vivenciada en términos de las propias emociones y sentimientos, etc.” Por ejemplo, en la 1ª sesión grupal, expresaron por escrito las siguientes reflexiones: “*me sentí... al principio un poco desconcertada*”, “*... emocionada por lo que oí*”, “*... en lo personal excelente*”, “*... cada vivencia y experiencia es única*”, “*... estamos en libre albedrío*”, “*pude expresar mis sentimientos sobre un aspecto de mi vida personal*”. En la 2ª sesión grupal encontramos expresiones, tales como: “*en verdad sentí al principio angustia*”, “*... al principio había muchas cosas que hacer a nivel de la institución*”, “*la (risa) es como un antídoto para el alma*”, “*... al principio sentí fastidio*”, “*me sentí bien*” “*y el curso fue muy satisfactorio*”, “*poder hacer lo mejor de nosotros*”, “*... ya bien, destrezados y concentrados*”, “*... muy bien relajada*”, “*tener conciencia de las emociones*”, “*también darme cuenta que ...*”, “*me sentí relajada mientras realizaba el taller con los ejercicios que realizábamos*”. En la 3ª y subsiguientes sesiones grupales, a medida que fue aumentando el clima de confianza, se registraron expresiones como las siguientes: “*fue agradable*”, “*excelente*”.

- *Control de las emociones*

Se refiere a la “*capacidad de serenarse y manejar asertivamente las consecuencias de la emoción negativa*”. En los procesos reportados por los participantes, se categorizaron expresiones como: “*(Aprendí)... como*

puedo controlar en algunas oportunidades mi rabia”; “... para mejorar la conducta en situaciones conflictivas”; “... darme cuenta que algunas expresiones incentivan la agresividad” (2ª sesión).

- *Automotivación*

La automotivación es un concepto que ha sido definido como la capacidad para ordenar las emociones al servicio de un objetivo (Salovey, P. y Mayer, J., 1990), cuya conducta se realiza únicamente por el interés y placer de realizarla (Reeve, 1990). En este sentido, los docentes participantes expresaron su buen estado de ánimo durante los talleres, lo cual se infiere a partir de sus expresiones en las actividades auto-evaluativas. Por ejemplo, en la 1ª sesión se encontraron expresiones como: “(Sentí) entusiasmo por algo nuevo”, “... bastante motivado”, “... ganas de seguir aprendiendo”, “me sentí muy contenta durante este tiempo”, “... estar siempre abierta para aprender”. En la 3ª sesión: “hubo muy buena motivación para realizar la actividad”, “para realizar cualquier actividad se debe estar muy bien motivado”, “... que la motivación es un proceso”.

- *Empatía*

La empatía representa la capacidad de reconocer las emociones en los demás. Cuanto más abiertos estamos a nuestras propias emociones, más hábiles seremos para comprender e interpretar los sentimientos del otro (Goleman, 1995). Por ejemplo, reconocer el sentimiento del compañero a nivel de grupo formó parte de las reflexiones realizadas por los participantes, como se muestra en las siguientes expresiones: 1ª sesión: “me sentí muy identificada y emocionada”, “somos compañeros con debilidades y fortalezas”. 2ª sesión: “al comienzo todos estábamos como predisuestos”.

- *Manejar las relaciones*

Significa la capacidad para sintonizar o influir en el estado de ánimo de otra persona, para lo cual se requiere notar, interpretar y responder las claves emocionales, puestas de manifiesto a través de la expresión facial, postura, tono de voz, etc. En el grupo se mantuvo unas relaciones interpersonales armoniosas, que se expresaron a través de las

manifestaciones de cordialidad y buen humor entre las participantes. En las autoevaluaciones se puede apreciar el sentimiento de grupo o “nosotros”, develado a través de expresiones, donde se hace un “reconocimiento del otro” como las que siguen a continuación: 1ª sesión: *“Pude compartir”, “Somos compañeros”, “debemos respetarnos porque cada vivencia y experiencia es única”*. 2ª sesión: *“Después de reintegrarme me sentí bien”, “le estoy muy agradecida por tomarse la molestia de venir hasta nosotras y poder cumplir con su labor, poder hacer lo mejor de nosotros”*.

B.- Procesos de cambio meta cognitivos en el aprendizaje

Al emplear el auto informe como estrategia de evaluación, al mismo tiempo estamos promoviendo el desarrollo de las capacidades metacognitivas del aprendiz, creando conciencia de cuáles destrezas, estrategias y recursos son necesarios para llevar a cabo una tarea exitosamente; y estos procesos cognitivos actúan como un mecanismo autorregulador del aprendizaje (Díaz Barriga, 1999).

En el análisis de contenido se codificó la categoría de *aprendizaje* en función de expresiones verbales, tales como: “sé”, “aclaré”, “aprendí”, “recordé”, “repasé”, “pensé”, “transferencia” o “aplicación”. Estos aprendizajes se analizaron en términos de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales en sus tres componentes cognitivo, afectivo y volitivo. Por ejemplo, en la 1ª Sesión: *“... saber que existen diferencias en cuanto a la angustia y ansiedad y otros”, “... y aclaré dudas”, “(Aprendí) algo nuevo, pero manejaba conceptos”, “... diferenciar ansiedad de miedo”, “... las etapas de la inteligencia emocional: conocer, manejar las emociones, motivación, empatía”, “... refrescar conocimientos”, “... diferenciar emoción de sentimiento”, “... las etapas de la inteligencia emocional: conocer, manejar las emociones, motivación, empatía”, “... diferenciar emoción, sentimientos, angustia, ansiedad”*. 2ª sesión: *“... recordé que todo tiene su momento y espacio”, “aprendí, reforcé o recordé que la risa es importante...”, “pienso que la parte afectiva es importante para el aprendizaje cognitivo del alumno”, “... los métodos de relajación”, “aprendí a contar hasta cinco, cuando tenga una molestia o rabia”, “... pensar en otra cosa para cambiar el pensamiento”*. 3ª sesión: *“... (Aprendí)*

los conceptos de motivación extrínseca e intrínseca”, “... diferenciar una motivación extrínseca de una intrínseca”, “... se puede lograr cambios en el alumno (Aplicación)”.

C.- Procesos de cambio en el aprendizaje de estrategias de planificación

La planificación es el instrumento por medio del cual el docente organiza y sistematiza su práctica educativa. Como *proceso* implica partir de nuestros pensamientos para generar una serie de rutinas, guiones y planes mentales; como *producto* es la expresión escrita de la propuesta global de la enseñanza, resultado de nuestras reflexiones y decisiones (Alfaro, 2004).

Entre las expectativas planteadas por los docentes, expresaron su interés por conocer el *programa* y las *estrategias didácticas* para el desarrollo de la inteligencia emocional. Por consiguiente, el diseño de un programa implica conocer el proceso de planificación de la enseñanza, en sus partes y elementos: objetivos, contenidos, estrategias y actividades, recursos y evaluación. En el análisis de contenido emergieron categorías o conceptos vinculados con la planificación. Por ejemplo, en la autoevaluación realizada en la 3ª sesión, los docentes expresaron ideas como: “... *es una herramienta que puede ser utilizada en el aula de clase con los alumnos*”, “... *si se da en forma adecuada se puede lograr cambios en el alumno*”, etc.

En cuanto al impacto o evaluación externa, también se reportaron cambios reportados durante las entrevistas con el Coordinador Pedagógico, quien observó una mayor expresión de emociones y sentimientos en los docentes al comunicarse con los alumnos en las actividades de biblioteca, así mismo observó que los docentes utilizaron el material didáctico facilitado en el taller de inteligencia emocional, como apoyo de las actividades de aula.

Partiendo de un enfoque complementario en el cual se emplearon estrategias de recolección de datos de corte cualitativo y cuantitativo, dentro de la perspectiva de la investigación-acción-participativa, en la

triangulación de la información se empleó el cuestionario como una técnica que permitió comparar las opiniones de los participantes en el programa. Así se puede observar que en los resultados de corte cuantitativo, los participantes evaluaron favorablemente el programa de inteligencia emocional, como se revela en la Tabla 1.

Tabla 1. Valores asignados por los sujetos a cada ítem

Ítem	S1	S2	S3	S4	S5
1	4	5	4	3	5
2	4	4	4	4	5
3	5	4	5	4	4
4	5	5	4	5	4
5	4	4	4	1	4
6	4	4	4	4	5
7	4	4	4	4	5
8	5	4	4	4	4
9	5	4	4	4	3
10	4	5	4	4	3
11	4	4	4	4	4
12	4	5	5	3	4
13	2	2	2	2	2
14	3	3	3	2	2
15	4	4	4	4	4
16	3	5	3	3	3
17	3	4	4	1	2
18	5	5	5	NR	5
19	5	5	5	5	5
20	5	5	5	NR	5
21	5	5	5	5	5
22	5	NR	5	5	5
23	5	NR	5	5	5
24	5	NR	5	5	5
25	5	NR	5	5	5
26	5	NR	5	5	5
27	5	NR	5	5	5
28	5	NR	5	5	5
29	5	NR	5	5	5
30	5	NR	5	5	5
TOTAL	132	90	131	111	128

S: Sujeto **NR:** No Respondió.

Adaptación del cuestionario (Álvarez, 2001)

Los ítems de 1 al 5 están referidos al nivel del logro en el cumplimiento de los objetivos. Aquí encontramos que sólo un sujeto (S4), asignó al ítem 5 una valoración baja de uno (1), que significa “*Ninguna Pertinencia*”; es decir, el participante consideró que los objetivos del programa no respondieron a sus necesidades de capacitación.

Los ítems del 6 al 10, corresponden a la pregunta *Grado de profundidad con que se trataron los temas*. En las respuestas, los participantes le asignaron valores que oscilaron entre (3) y (5), lo cual significa que los temas o contenidos tienen “*Mucha Pertinencia*” o “*Suficiente Pertinencia*”.

El ítem 11, *adecuación de las actividades a los objetivos planteados en el programa*, los participantes opinaron que las actividades son “*Bastante Pertinente*”. Por otra parte, en los ítems 13 y 14, que se relacionan con al *ajuste de tiempo para la realización de las actividades* que se encontraron los docentes opinaron, que el tiempo asignado a las actividades es “*Poco Pertinente*”. Este resultado se correlaciona con las frecuentes expresiones verbales, por parte de los participantes, en cuanto a las limitaciones que tenían los Coordinadores Pedagógicos para asignarles dos horas semanales a la programación semanal del Taller de inteligencia emocional.

En cuanto a los instrumentos de evaluación empleados (ítem 15), los docentes le atribuyeron “*Bastante Pertinencia*”. El costo del programa (ítem 16) se valoró como “*Suficiente*” para la implementación de los talleres, puesto que se utilizaron materiales didácticos elaborados en papel (trípticos, inventarios, etc.). Cabe destacar que la participación de los docentes en el taller y el suministro de materiales, no constituyó costo alguno para la institución.

Las “*Aplicaciones de las orientaciones recibidas en el taller*” (ítem 17), dos participantes valoraron como “*Poco o nada Pertinente*” la aplicación o transferencia de los aprendizajes. Al “*justificar la respuesta*”, los docentes respondieron que no “*disponen de tiempo*” para la aplicación del programa en el aula, así mismo refirieron que la institución no ha cooperado lo suficiente para asignarles el tiempo necesario para realizar este tipo de actividades.

Los ítems del 18 al 30 hacen referencia a la adecuación del clima afectivo y la expresión de sentimientos en el taller. A estos últimos ítems los docentes le asignaron el mayor valor (5), que corresponde a la valoración “*Mucha Pertinencia*”. Resulta significativo para la investigación, que estos resultados coincidan o se correlacionan con sus expresiones verbales durante las dinámicas grupales, así como en el análisis cualitativo y categorización de los conceptos y temas emergentes, por ejemplo: “*las dinámicas han sido variadas, motivantes e interesantes*”.

A continuación se muestra el baremo (ver tabla 2) utilizado para agrupar las frecuencias en escalas o niveles de pertinencia a partir de las valoraciones realizadas por los docentes participantes en el programa de inteligencia emocional.

Tabla 2. Baremo de pertinencia del programa de inteligencia emocional

Niveles de Pertinencia	Escala
Mucha	127 - 150
Bastante	103 - 126
Suficiente	78 - 102
Poca	54 - 77
Nada	30 - 53

Fuente: Docentes participantes del Programa de Inteligencia Emocional

En la Tabla 3, se muestra la frecuencia y porcentaje de sujetos por cada escala de pertinencia.

Tabla 3. Frecuencia y porcentaje de sujetos por escala de pertinencia

Pertinencia	Sujetos	
	f	%
Mucha	3	60,00
Bastante	1	20,00
Suficiente	1	20,00
Poca	-	-
Nada	-	-
Total	5	100,00

Fuente: Docentes participantes del Programa de Inteligencia Emocional

Aquí se observa que los docentes calificaron el programa en términos favorables: El 60,00 % de los participantes opinaron que el programa tiene “*Mucha Pertinencia*” para el desarrollo de las habilidades de inteligencia emocional. El 20,00 % le atribuyó “*Bastante Pertinencia*”, y el otro 20,00% opinó que el programa tiene “*Suficiente pertinencia*”.

Estos resultados revelan que el programa tiene una alta adecuación social y pedagógica para los participantes, dando respuesta a la pregunta inicial planteada en el listado de expectativas del grupo ¿Cuál es la utilidad del programa de inteligencia emocional en las actividades de aula?

CONCLUSIONES

Los docentes participantes derivaron las siguientes conclusiones: a) Necesidad de integrar la Educación emocional al Currículo; b) Es importante e interesante la diversidad de contenidos y estrategias del Programa de Inteligencia Emocional; c) El programa de Inteligencia emocional constituye una herramienta que puede ser utilizada en el salón de clase; d) Necesidad de hacer un seguimiento de las actividades del Programa de inteligencia emocional a nivel del aula.

Entre las recomendaciones, los docentes participantes plantearon lo siguiente: 1) Que la institución educativa “Andy Aparicio” cuente con su propia propuesta de Programa de Inteligencia Emocional; 2) Incorporar estrategias de enseñanza-aprendizaje de habilidades de inteligencia emocional en la planificación diaria del plantel 3) Mayor apoyo institucional en la realización de los talleres de inteligencia emocional.

REFERENCIAS

- Alfaro, M. (2004). Planificación del aprendizaje y la enseñanza. Caracas: Serie Azul-Fedeupel
- Álvarez, M. (2001). *Diseño y Evaluación de programas de educación emocional*. España: CISS-Praxis

- Deivis, V. (2001, Mayo 17). *Min – Educación pedirá ayuda Policial para evitar conflictos entre liceos de Petare*. El Nacional, p. B-23
- Díaz,- Barriga, F. (1999). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: Mc Graw-Hill
- Elliott, J. (2000). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Fe y Alegría (2000). *Escuela Necesaria: Proyecto para la acción en Fe y Alegría* Caracas: Movimiento Popular. Caracas: autor
- Gardner, D., Feldman H. y Krechevsky M. (Comps). (2001). *El Proyecto Spectrum Tomos I-II-III*. Madrid: Morata
- Goleman, D. (1995). *La inteligencia Emocional*. Bogotá: Vergara
- Kemmis, S. y M. R. (1988). *Cómo Planificar la Investigación – Acción*. Barcelona: Leartes Traducción de la 3ª edición
- Reeve, J. (1990). *Motivación y emoción*. Madrid: McGraw - Hill
- Reigeluth, Ch. (2000). *Diseño de la instrucción. Teorías y modelos: Un nuevo Paradigma de la teoría de la instrucción. Parte II*. España: Aula XXI – Santillana.
- Rojo - Pérez, N. (2007). *Pertinencia social de los programas académicos de perfil gerencial en el sector salud*. Revista Cubana. Disponible en: <http://scielo.sid.cu/scielo.php?script> [Consulta: 2009, Mayo]
- Salcedo, H. (1995). *La evaluación integrativo - adaptativa: fundamentos y método*. Cuaderno. Cuadernos de Postgrado. FHE. N°10, p.p.89-130
- Salovey, P. y Mayer, J. (1990). *Emotional Intelligence, Imagination, Cognition and Personality*, 9, p.185-211
- Weiss, C. (1987). *Investigación Evaluativa*. México: Trillas