



UNIVERSIDAD SAN IGNACIO DE LOYOLA

Escuela de Post grado

Facultad de Educación

**Programa Académico de Maestría en Educación para
Docentes de la Región Callao**

**NIVELES DE INTELIGENCIA EMOCIONAL EN
ESTUDIANTES DE QUINTO AÑO DE SECUNDARIA DE
COLEGIOS MIXTOS Y DIFERENCIADOS DEL CALLAO**

NORMA LIDIA ROSAS TAVARES

lilirosas24@hotmail.com

**Tesis para optar el grado académico de maestro en educación
MENCIÓN EN PSICOPEDAGOGIA**

REGION CALLAO

2010

MIEMBROS DEL JURADO

DR. GILBERTO BUSTAMANTE

DR. ANIBAL MEZA BORJA

MG. HERBERT ROBLES MORI

ASESOR:

DR. ANIBAL MEZA BORJA

INDICE DE CONTENIDO

Índice de contenido	1
Índice de Tablas	2
Índice de Figuras	3
RESUMEN	4
Abstract	5
INTRODUCCION	1
Marco Teórico	3
Inteligencia emocional	3
Tipo de Colegio	15
Antecedentes	21
Problema de Investigación	27
Hipótesis y Objetivos	29
METODO	31
Tipo y diseño de Investigación	31
Variables	32
Participantes	32
Instrumentos de Investigación	33
Procedimientos	34
RESULTADOS	35
DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS	47
REFERENCIAS	53
ANEXOS	56

INDICE DE TABLAS

Tabla 1	33
Tabla 2	35
Tabla 3	35
Tabla 4	37
Tabla 5	37
Tabla 6	39
Tabla 7	39
Tabla 8	44
Tabla 9	44
Tabla 10	45
Tabla 11	46
Tabla 12	56

INDICE DE FIGURAS

Figura 1	36
Figura 2	38
Figura 3	40

RESUMEN

El presente estudio tuvo como propósito comprobar si existen diferencias en los niveles de Inteligencia Emocional entre estudiantes de colegios mixtos y diferenciados (sólo para varones o sólo para damas). Los participantes fueron 160 alumnos de colegios mixtos y diferenciados de 3 distritos del Callao, tanto estatales como parroquiales constituyendo una muestra probabilística para un estudio descriptivo comparativo. El instrumento aplicado fue el Inventario de Inteligencia Emocional de BarOn para niños y adolescentes adaptado por Nelly Ugarriza en 2004. Los resultados obtenidos mostraron que sí existen diferencias significativas en los niveles de desarrollo de Inteligencia Emocional entre estos dos grupos de estudiantes, encontrándose los niveles más altos en los estudiantes de colegios mixtos. Esto comprueba la hipótesis planteada para esta investigación que postulaba que el sistema de educación mixto o coeducación, aporta ciertas condiciones y posibilidades que favorecen un mayor desarrollo emocional de los alumnos que participan de él.

Palabra clave: Coeducación, Inteligencia Emocional, Educación Secundaria

ABSTRACT

The present study had as intention verify if differences exist in the levels of Emotional Intelligence between students of mixed and differentiated colleges (only for males or only for ladies). The participants were 160 pupils of colleges mixed and differentiated from 3 districts of the Callao, both state and parochial constituting a sample probabilistic for a descriptive comparative study. The applied instrument was the Inventory of Baron's Emotional Intelligence for children and teenagers adapted by Nelly Ugarriza in 2004. The obtained results showed that yes significant differences exist in the levels of development of Emotional Intelligence between these two groups of students, being the highest levels in the students of mixed colleges. This verifies the hypothesis raised for this investigation that it was postulating that the system of education compound or coeducation, it contributes certain conditions and possibilities that favor a major emotional development of the pupils who take part of him.

Key word: Coeducation, Emotional Intellegence, High School

INTRODUCCIÓN

Todos los que de una u otra manera estamos vinculados a la realidad educacional peruana somos conocedores de los bajos estándares de calidad educativa que caracterizan a nuestro sistema. Estas deficiencias se hacen más que evidentes cuando se realizan evaluaciones internacionales que en más de una oportunidad han dejado al descubierto el bajo rendimiento académico de los alumnos, consecuencia de múltiples factores que son materia de recientes y diversas investigaciones (Huamani, 2008; Miljanovich, 2007)

Pese a esto, con frecuencia somos testigos de cómo el ciudadano peruano es capaz de remontar situaciones difíciles, a veces profundamente problemáticas, haciendo uso obviamente de su capacidad de solucionar problemas. Conocida y reconocida es la habilidad que tienen nuestros compatriotas para ejercer su ingenio, su creatividad, su capacidad de relacionarse positivamente con sus congéneres estableciendo relaciones cordiales y positivas que le permiten conseguir finalmente las metas que se proponen. Los medios de comunicación nos han mostrado en los últimos tiempos sorprendentes historias reales de personas triunfadoras que han alcanzado mucho éxito empresarial, aquí o en el extranjero, sin haber siquiera culminado sus estudios secundarios por diferentes razones, una de las cuales suele ser el fracaso académico en el sistema escolar.

Si interpretamos la inteligencia en términos de rendimiento académico, tendríamos que pensar, a la luz de los resultados internacionales, que los peruanos no somos inteligentes. Entendiendo la inteligencia en su acepción más común, es decir, “capacidad para resolver problemas”, entonces, sería lógico cuestionarnos: si nuestros niveles de inteligencia formal son deficientes, ¿qué es lo que nos permite enfrentar los problemas cotidianos? ¿Por qué, existiendo severos vacíos en la formación académica de los alumnos, éstos son capaces de superar los escollos que se le presentan e incluso salir exitosos al final de la brega con éstos? ¿Por qué hay alumnos que a pesar de haber tenido bajo rendimiento escolar los encontramos al cabo de los años convertidos en gente exitosa, triunfadora? y ¿por qué se da algunas veces también el caso inverso, de alumnos académicamente brillantes en su etapa escolar que no consiguen alcanzar sus metas en la vida? ¿Será la inteligencia formal y el desarrollo de sus capacidades cognitivas, todo lo que un individuo necesita para lograr alcanzar

sus objetivos? ¿Es la inteligencia emocional un factor verdaderamente determinante para el éxito de una persona?

La presente investigación es importante porque resalta la importancia del constructo *inteligencia emocional* ya planteado desde la década de los 90 (Goleman,1995) pero muy poco difundido, considerado y trabajado en nuestras escuelas.

Creemos que con esta investigación estaremos contribuyendo a que los educadores presten atención a este aspecto de la formación de los alumnos, tan o más trascendente que la educación del intelecto.

Su relevancia social estaría dada en términos de respuesta a la interrogante de muchos padres de familia que por no tener información al respecto, dudan sobre el sistema en el que educarán a sus hijos, pretendemos brindarles un elemento de juicio que los ayude u oriente en la toma de esta importante decisión. Así mismo, (y ojalá no sea ésta una idea demasiado presuntuosa), quisiéramos a través de esta investigación, contribuir a la reflexión en los colegios que aún mantienen un sistema de trabajo diferenciado, reflexión que considere las ventajas que les puede brindar la Coeducación en términos de desarrollo de inteligencia emocional para sus alumnos. Pensamos especialmente en ciertos colegios diferenciados de la Provincia del Callao, que albergan a adolescentes mayoritariamente pertenecientes a los niveles socioeconómicos C, D y E que viven expuestos a una arraigada cultura de violencia, asimilando patrones de conducta que les dificultan progresar en condiciones dignas y mantener adecuadas relaciones con la sociedad. Esta situación, que se ve reflejada en la proliferación de pandillas y grupos marginales tanto de varones como de mujeres, en la explotación sexual de las mujeres y un alto índice de madres adolescentes, podría menguarse mediante una adecuada intervención pedagógica proveniente de estas escuelas (hasta ahora de tipo diferenciado) que, enclavadas en las zonas más empobrecidas del Callao, desarrollan una buena propuesta formativa integral pero de alguna manera incompleta, por estar limitada su capacidad de formar la inteligencia emocional de los alumnos a su cargo. Migrar del sistema diferenciado al coeducacional implicaría para estos colegios asumir una auténtica política de inclusión y de equidad de género extendiendo su eficacia y aumentando su significatividad en la zona donde se encuentre, tal sería el caso de cuatro de las escuelas que forman parte de la muestra para la presente investigación.

Marco teórico

Inteligencia Emocional.

La Inteligencia Emocional es un tema transversal en la Psicología (Psicología de la Educación, Psicología de las Organizaciones, Psicología de la Emoción), aunque las popularizaciones que se han hecho al respecto en algunos casos han impedido por el momento que el constructo surja de forma clara, por eso, para la construcción del marco teórico de esta tesis partiremos de la evolución histórica del constructo "Inteligencia Emocional" y la exploración de diferentes modelos de Inteligencia Emocional para centrarnos posteriormente en uno de ellos en particular, el modelo de Bar-On sustentado en una conceptualización multifactorial de la Inteligencia Emocional.

Conceptos de Inteligencia Emocional

A saber, el uso más lejano de un concepto similar al de inteligencia emocional se remonta a Darwin, que indicó en sus trabajos la importancia de la expresión emocional para la supervivencia y la adaptación. Aunque las definiciones tradicionales de inteligencia hacen hincapié en los aspectos cognitivos, tales como la memoria y la capacidad de resolver problemas, varios influyentes investigadores en el ámbito del estudio de la inteligencia comienzan a reconocer la importancia de la ausencia de aspectos cognitivos. Thorndike, en 1920, utilizó el término inteligencia social para describir la habilidad de comprender y motivar a otras personas. David Wechsler en 1940, describe la influencia de factores no intelectivos sobre el comportamiento inteligente, y sostiene, además, que nuestros modelos de inteligencia no serán completos hasta que no puedan describir adecuadamente estos factores.

En 1983, Howard Gardner, en su Teoría de las inteligencias múltiples disertada en su libro *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligence* introdujo la idea de incluir tanto la inteligencia interpersonal (la capacidad para comprender las intenciones, motivaciones y deseos de otras personas) y la inteligencia intrapersonal (la capacidad para comprenderse uno mismo, apreciar los sentimientos, temores y motivaciones propios). Para Gardner, los indicadores de inteligencia, como el CI, no explican plenamente la capacidad cognitiva. El primer uso del término inteligencia emocional generalmente es atribuido a Wayne Payne, citado en su tesis doctoral: "*Un estudio de las emociones: El desarrollo de la inteligencia emocional*", de 1985. Sin embargo, el término "inteligencia emocional" había aparecido antes en textos de

Leuner (1966). Greenspan también presentó en 1989 un modelo de IE, seguido por Salovey y Mayer (1990) y Goleman (1995).

Como resultado del creciente reconocimiento por parte de los profesionales de la importancia y relevancia de las emociones en los resultados del trabajo, la investigación sobre el tema siguió ganando impulso, pero no fue hasta la publicación del célebre libro de Daniel Goleman: *Inteligencia Emocional: ¿Por qué puede importar más que el concepto de cociente intelectual?*, que se convirtió en muy popular. La revista Time, mediante un relevante artículo en 1995 sobre del libro de Goleman fue el primer medio de comunicación interesado en la IE. Posteriormente, los artículos de la IE comenzaron a aparecer cada vez con mayor frecuencia a través de una amplia gama de entidades académicas y puntos de venta populares. La Inteligencia Emocional se constituyó entonces en el campo de estudio que surgió como reacción al enfoque de inteligencias meramente cognitivas, sumando críticas a los detractores de los tests de inteligencia tradicionales. Este enfoque se hizo rápidamente popular en la prensa no científica, entre otras razones porque emitía un mensaje novedoso y atractivo: se podía tener éxito en la vida sin tener grandes habilidades académicas. El libro de Daniel Goleman se convirtió rápidamente en un best – seller, aunque la investigación al respecto se encontraba aun en sus inicios. En una serie de estudios conducidos por Schutte y colaboradores (2002) se centraron en encontrar relación entre los niveles de inteligencia emocional y la autoestima y el estado de ánimo positivo, encontrando una relación positiva entre la Inteligencia Emocional y ambas variables.

Varios autores han teorizado que una alta inteligencia emocional puede llevar a grandes sentimientos de bienestar emocional y son capaces de tener una mejor perspectiva de la vida. Existe también evidencia empírica que parece demostrar que la alta inteligencia emocional se asocia con menor depresión, mayor optimismo y una mejor satisfacción con la vida. Por tanto, esto sugiere un vínculo entre inteligencia emocional y bienestar emocional. Así, el fomento de la IE también ayudaría a potenciar las relaciones con nuestros hijos (Shapiro, 1997; Gottman, 1997; Elias, Tobias y Friedlander, 1999), ayudaría a mejorar nuestro trabajo (Weisinger, 1997; Cooper y Sawaf, 1997) o tendrían efectos beneficiosos en el contexto educativo (Steiner y Perry, 1997), entre otros.

Refiriéndose propiamente a los adolescentes, Cortese y Moreno afirman que con una Inteligencia Emocional alta, “éstos aprenden mejor, tienen menos problemas de conducta, se sienten mejor sobre sí mismos, tienen mayor facilidad de resistir las presiones de sus contemporáneos, son menos violentos y tienen más empatía, a la vez que resuelven mejor los conflictos” (Cortese y Moreno, 2007).

Otras características de los adolescentes emocionalmente inteligentes es que tienen menos probabilidades de recurrir a una conducta autodestructiva, (como drogas, alcohol, embarazo adolescente), tienen más amigos, gozan de mayor capacidad para controlar los impulsos y son más felices, saludables y exitosos teniendo más posibilidades de poder consolidar en su futuro una familia feliz.

Veamos qué dicen Mayer y Salovey (1997 pp.124-131) respecto al desarrollo del campo de estudio de la Inteligencia Emocional. Este autor señala cinco fases hasta el momento, fases que pueden ayudarnos a entender de donde surgen los conceptos y habilidades que actualmente se presentan juntos bajo el epígrafe de IE:

Inteligencia y Emociones como campos de estudio separados (1900 – 1969): La investigación sobre la inteligencia se desarrolla en este periodo y surge la tecnología de los tests psicológicos. En el campo de la emoción se centran en el debate entre la primacía de la respuesta fisiológica sobre la emoción o viceversa. Aunque algunos autores como el venezolano Carlos Matus hablan sobre la “inteligencia social” las concepciones sobre Inteligencia siguen siendo meramente cognitivas.

Precursos de la inteligencia emocional (1970 – 1989): El campo de la cognición y el afecto examina como las emociones interaccionan con el pensamiento. Una teoría revolucionaria de este periodo es la Teoría de Inteligencias Múltiples de Gardner, la cual incluye una inteligencia “intrapersonal”.

Emergencia de la Inteligencia Emocional (1990 – 1993): Mayer y Salovey publican una serie de artículos sobre la inteligencia emocional, incluyendo el primer intento de medir estas competencias.

Popularización y ensanchamiento del concepto (1994 – 1997): Goleman publica su libro “Inteligencia Emocional” y el término IE salta a la prensa popular.

Institucionalización e investigación sobre la IE (1998 – actualidad): Se producen refinamientos en el concepto de IE y se introducen nuevas medidas. Aparecen las primeras revisiones y numerosos artículos de investigación.

Conceptos de Inteligencia Emocional

La Inteligencia Emocional se entiende como un conjunto de habilidades que implican emociones. Varios autores han señalado diferentes definiciones de Inteligencia Emocional:

“Implica conocer las propias emociones, manejarlas, motivarse a uno mismo, reconocer emociones en otros y manejar las relaciones con los demás” (Goleman, 1995).

“Se refiere a la habilidad para reconocer el significado de las emociones y sus relaciones, y para razonar y resolver problemas en base a ello. También incluye emplear las emociones para realizar actividades cognitivas” (Mayer y Salovey, 1997).

“Es un conjunto de capacidades, competencias y habilidades no cognitivas que influyen en la habilidad propia de tener éxito al afrontar las demandas y presiones del medio ambiente” (Bar – On, 1997).

Modelos sobre Inteligencia Emocional

Como es de suponer, cada definición sobre IE ha originado una teoría particular. Durante la última década, los teóricos han elaborado un gran número de modelos distintos de IE y, sobre Inteligencia Emocional. En términos generales, los modelos desarrollados de IE se han basado en tres perspectivas: las habilidades o competencias, los comportamientos y la inteligencia (Mayer J. D., Salovey P., Carusso D. y Sitarenios G., 2001).

A su vez, al analizar la perspectiva que ubica la estructura de la IE como una teoría de inteligencia, Mayer y colaboradores (2001) realizan una distinción entre los modelos mixtos y de habilidades. Los modelos mixtos se caracterizan por una serie de contenidos que trascienden el análisis teórico hacia su conocimiento directo y

aplicativo (Goleman, 1995; Cooper y Sawaf 1997; Bar-On 1997); mientras que los modelos de habilidad se centran en el análisis del proceso de “pensamiento acerca de los sentimientos”, a diferencia de otras posturas que se concentran únicamente en la percepción y regulación de estos (Salovey y Mayer 1990).

A continuación se describirán los tres principales modelos de la IE.

Modelo de cuatro-fases de inteligencia emocional o modelo de habilidad

En sus investigaciones, Salovey y Mayer (1990) definieron la IE como: “La capacidad para identificar y traducir correctamente los signos y eventos emocionales personales y de los otros, elaborándolos y produciendo procesos de dirección emocional, pensamiento y comportamiento de manera efectiva y adecuada a las metas personales y el ambiente”. Es decir, la capacidad del individuo para acceder a sus emociones y crear una sintonización e integración entre sus experiencias.

El modelo de cuatro-fases de inteligencia emocional o modelo de habilidad (Mayer y Salovey, 1997) concibe a la IE como una inteligencia que se relaciona con el procesamiento de información emocional, a través de la manipulación cognitiva y conducida sobre la base de una tradición psicomotriz. Esta perspectiva busca identificar, asimilar, entender y, por último, manejar (controlar y regular) las emociones (Mayer *et al.* 2001). La IE “representa la aptitud o habilidad para razonar con las emociones” (Mayer y Salovey 1997: 15) y como tal es diferente del logro emocional o competencia emocional.

El modelo está compuesto de cuatro etapas de capacidades emocionales (Mayer *et al.* 2001), cada una de las cuales se construye sobre la base de las habilidades logradas en la fase anterior. Las primeras capacidades o las más básicas son la percepción y la identificación emocional. En términos de desarrollo, la construcción emocional empieza con la percepción de la demanda emocional de los infantes. A medida que el individuo madura, esta habilidad se refina y aumenta el rango de las emociones que pueden ser percibidas. Posteriormente, las emociones son asimiladas en el pensamiento e incluso pueden ser comparadas con otras sensaciones o representaciones.

En el nivel consciente, el sistema límbico sirve como un mecanismo de alerta frente a los estímulos. Si el aviso emotivo permanece en el nivel inconsciente, significa que el pensamiento –la segunda fase de habilidades– no está siendo capaz de usar las emociones para resolver problemas. Sin embargo, una vez que la emoción está conscientemente evaluada, puede guiar la acción y la toma de decisiones. En la

tercera etapa, las reglas y la experiencia gobiernan el razonamiento acerca de las emociones. Las influencias culturales y ambientales desempeñan un papel significativo en este nivel. Finalmente, las emociones son manejadas y reguladas en la cuarta etapa, en términos de apertura y regulación de los sentimientos y emociones con el fin de producir un crecimiento personal y en los demás. Cada etapa del modelo tiene habilidades específicas, que reunidas construyen una definición de la IE: “como la habilidad para percibir y expresar emociones, asimilar emociones en el pensamiento, entender y razonar con emociones, y regular las emociones en uno mismo y en otros” (Mayer & Salovey, 1997) (véase el cuadro 1).

Esta propuesta ha originado una serie de investigaciones importantes, cuyos aportes han generado instrumentos de medición que hoy sirven como base para muchos estudios sobre la IE.

Cuadro 1

Modelo de cuatro-fases de inteligencia emocional de Mayer y Salovey

Categoría 1	Categoría 2	Categoría 3	Categoría 4
<i>La regulación de las emociones para promover el crecimiento emocional e intelectual</i>			
La habilidad para estar abierto a los sentimientos, tanto a los placenteros como a aquellos que no lo son.	La habilidad para emplear reflexivamente o desprenderse de una emoción, dependiendo de su naturaleza informativa o utilitaria.	La habilidad para monitorear reflexivamente las emociones personales; así como el reconocimiento de cuán claras, influenciables o razonables son.	La habilidad para manejar las emociones en uno mismo y en otros, mediante el control de las emociones negativas y la focalización en las placenteras; tener que reprimir o exagerar la información transmitida.
<i>Entendimiento y análisis de las emociones; empleo del conocimiento emocional</i>			
La habilidad para describir las emociones y reconocer las representaciones de estas en las palabras. Por ejemplo, la relación entre querer y amar.	La habilidad para interpretar los significados de las emociones con respecto a las relaciones (por ejemplo, la tristeza casi siempre acompaña a la pérdida).	La habilidad para entender los sentimientos complejos; por ejemplo, la ambivalencia.	La habilidad para reconocer las transiciones entre las emociones, tales como la transición de la ira a la satisfacción o de la ira a la timidez.

<i>Facilitación emocional del pensamiento</i>			
Las emociones dan prioridad al pensamiento, por medio de dirigir la atención a la información importante.	Las emociones están lo suficientemente disponibles como para que puedan ser generadas como ayuda para el juicio y la memoria concerniente a los sentimientos.	El ánimo emocional modula los cambios en el individuo: de optimista a pesimista, lo cual alienta el reconocimiento de múltiples puntos de vista.	Los estados emocionales se diferencian y fomentan métodos de solución de problemas (ejemplo, la felicidad facilita el razonamiento inductivo y la creatividad).
<i>Percepción, evaluación y expresión de la emoción</i>			
La habilidad para identificar la emoción en nuestros estados físicos, sentimentales y reflexivos.	La habilidad para identificar las emociones en otras personas, objetos, situaciones, etc., a través del lenguaje, sonido, apariencia y comportamiento.	La habilidad para expresar las emociones con precisión y para expresar las necesidades de aquellos sentimientos.	La habilidad para discriminar entre sentimientos; por ejemplo, expresiones honestas <i>versus</i> deshonestas.

Gabel (2007)

Modelo de las competencias emocionales

Goleman (1995, 2001), por su parte, definió la IE como la capacidad para reconocer y manejar nuestros propios sentimientos, motivarnos y monitorear nuestras relaciones. El modelo de las competencias emocionales (CE) (Goleman 1995) comprende una serie de competencias que facilitan a las personas el manejo de las emociones, hacia uno mismo y hacia los demás. Este modelo formula la IE en términos de una teoría del desarrollo y propone una teoría de desempeño aplicable de manera directa al ámbito laboral y organizacional, centrado en el pronóstico de la excelencia laboral. Por ello, esta perspectiva está considerada una teoría mixta, basada en la cognición, personalidad, motivación, emoción, inteligencia y neurociencia; es decir, incluye procesos psicológicos cognitivos y no cognitivos (Mayer *et al.* 2001). El modelo original de Goleman consistió en cinco etapas, las cuales posteriormente se redujeron a cuatro grupos (Goleman 1995) con veinte habilidades cada uno: 1) *autoconciencia*, el conocimiento de nuestras preferencias, sensaciones, estados y recursos internos; 2) *autocontrol*, manejo de nuestros sentimientos, impulsos, estados y obligaciones internas; 3) *conciencia social*, el reconocimiento de los sentimientos, preocupaciones y necesidades de otros y 4) *manejo de las relaciones*, la habilidad para manejar bien las relaciones y construir

redes de soporte (Goleman 2001). Ciarrochi, Chan y Bajgar (2001) investigaron y verificaron las cuatro dimensiones de competencias y 18 habilidades sociales y emocionales (véase cuadro 2). El modelo de Goleman (1995) concibe las competencias como rasgos de personalidad. Sin embargo, también pueden ser consideradas componentes de la IE, sobre todo aquellas que involucran la habilidad para relacionarse positivamente con los demás. Esto es, aquellas encontradas en el grupo de conciencia social y manejo de relaciones (Goleman 2001).

Cuadro 2

Inventario de habilidades emocionales

<p><i>Autoconciencia (self-awareness)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Autoconciencia emocional: reconocimiento de nuestras emociones y sus efectos. • Acertada autoevaluación: conocimiento de nuestras fortalezas y limitaciones. • Autoconfianza: un fuerte sentido de nuestros méritos y capacidades.
<p><i>Autodirección (self-management)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Autocontrol: control de nuestras emociones destructivas e impulsos. • Fiabilidad: muestra de honestidad e integridad. • Conciencia: muestra de responsabilidad y manejo de uno mismo. • Adaptabilidad: flexibilidad en situaciones de cambio u obstáculos. • Logro de orientación: dirección para alcanzar un estándar interno de excelencia. • Iniciativa: prontitud para actuar.
<p><i>Aptitudes sociales (social-awareness)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Influencia: tácticas de influencia interpersonal. • Comunicación: mensajes claros y convincentes. • Manejo de conflicto: resolución de desacuerdos. • Liderazgo: inspiración y dirección de grupos. • Cambio catalizador: iniciación y manejo del cambio. • Construcción de vínculos: creación de relaciones instrumentales.
<p><i>Relaciones de dirección (relationship management)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Trabajo en equipo y colaboración. • Creación de una visión compartida en el trabajo en equipo. • Trabajo con otros hacia las metas compartidas.

Gabel (2007)

Modelo de la inteligencia emocional y social

Bar-On (1997), por su parte, ha ofrecido otra definición de IE tomando como base a Salovey y Mayer (1990). La describe como un conjunto de conocimientos y habilidades en lo emocional y social que influyen en nuestra capacidad general para afrontar efectivamente las demandas de nuestro medio. Dicha habilidad se basa en la capacidad del individuo de ser consciente, comprender, controlar y expresar sus emociones de manera efectiva (Mayer y Salovey 1995; Bar-On 1997).

El modelo de Bar-On (1997) se fundamenta en las competencias, las cuales intentan explicar cómo un individuo se relaciona con las personas que le rodean y con su medio ambiente. Por tanto, la IE y la inteligencia social son consideradas un conjunto de factores de interrelaciones emocionales, personales y sociales que influyen en la habilidad general para adaptarse de manera activa a las presiones y demandas del ambiente (Bar-On 1997). En este sentido, el modelo “representa un conjunto de conocimientos utilizados para enfrentar la vida efectivamente” (Mayer *et al.* 2001).

El modelo de Bar-On (1997) está compuesto por cinco elementos: 1) *el componente intrapersonal*, que reúne la habilidad de ser consciente, de comprender y relacionarse con otros; 2) *el componente interpersonal*, que implica la habilidad para manejar emociones fuertes y controlar sus impulsos; 3) *el componente de manejo de estrés*, que está constituido por la habilidad para adaptarse a los cambios y resolver problemas de naturaleza personal y social; 4) *el componente de estado de ánimo*, que involucra la habilidad de tener una visión positiva y optimista; y, por último, 5) *el componente de adaptabilidad o ajuste*.

Además, Bar-On dividió las capacidades emocionales en dos tipos principales: 1) las capacidades básicas (*core factors*), que son esenciales para la existencia de la IE: la autoevaluación, la autoconciencia emocional, la asertividad, la empatía, las relaciones sociales, el afrontamiento de presiones, el control de impulsos, el examen de realidad, la flexibilidad y la solución de problemas; y (2) las capacidades facilitadoras (*facilitators factor*), que son el optimismo, la autorrealización, la alegría, la independencia emocional y la responsabilidad social (Bar-On 1997). Cada uno de estos elementos se encuentra interrelacionado entre sí. Por ejemplo, la asertividad depende de la autoseguridad; mientras que la solución de problemas depende del optimismo, del afrontamiento de las presiones y de la flexibilidad (véase el cuadro 3).

Cuadro 3
El modelo Bar-On de la inteligencia no-cognitiva

<p>Componente intrapersonal (<i>intrapersonal component</i>)</p> <p>Evalúa la autoidentificación general del individuo, la autoconciencia emocional, la asertividad, la autorealización e independencia emocional, la autoconciencia (<i>emotional self-awareness</i>), la autoevaluación (<i>self regard</i>).</p>
<p>Componente interpersonal (<i>interpersonal component</i>)</p> <p>La empatía, la responsabilidad social, las relaciones sociales.</p>
<p>Componente de manejo de emociones (<i>stress management component</i>)</p> <p>La capacidad para tolerar presiones (<i>tolerance stress</i>) y la capacidad de controlar impulsos (<i>impulse control</i>).</p>
<p>Componente de estado de ánimo</p> <p>El optimismo (<i>optimism</i>) y la satisfacción (<i>happiness</i>).</p>
<p>Componente de adaptación-ajuste (<i>adaptability</i>)</p> <p>Este componente se refiere a la capacidad del individuo para evaluar correctamente la realidad y ajustarse de manera eficiente a nuevas situaciones, así como a su capacidad para crear soluciones adecuadas a los problemas diarios. Incluye las nociones de prueba de la <i>realidad (reality testing)</i>, <i>flexibilidad (flexibility)</i> y <i>capacidad para solucionar problemas (problem solving)</i>.</p>

Gabel (2007)

A continuación se detalla cada subcomponente de cada dimensión según el constructo de IE de Bar-On:

Componente Factorial Intrapersonal:

Autoconcepto: Esta habilidad se refiere a respetarse y ser consciente de uno mismo, tal y como unos es, percibiendo y aceptando lo bueno y malo.

Autoconciencia Emocional: Conocer los propios sentimientos para conocerlos y saber qué los causó.

Asertividad: Es la habilidad de expresarse abiertamente y defender los derechos personales sin mostrarse agresivo ni pasivo.

Independencia: Es la habilidad de controlar las propias acciones y pensamiento uno mismo, sin dejar de consultar a otros para obtener la *información necesaria*.

Autorealización: Habilidad para alcanzar nuestra potencialidad y llevar una vida rica y plena, comprometiéndonos con objetivos y metas a lo largo de la vida.

Componente Factorial Interpersonal:

Empatía: Es la habilidad de reconocer las emociones de otros, comprenderlas y mostrar interés por los demás.

Responsabilidad social: Es la habilidad de mostrarse como un miembro constructivo del grupo social, mantener las reglas sociales y ser confiable.

Relaciones Interpersonales: Es la habilidad de establecer y mantener relaciones emocionales caracterizadas por el dar y recibir afecto, establecer relaciones amistosas y sentirse a gusto.

Componente Factorial de Adaptabilidad

Prueba de realidad: Esta habilidad se refiere a la correspondencia entre lo que emocionalmente experimentamos y lo que ocurre objetivamente, es buscar una evidencia objetiva para confirmar nuestros sentimientos sin fantasear ni dejarnos llevar por ellos.

Flexibilidad: Es la habilidad de ajustarse a las cambiantes condiciones del medio, adaptando nuestros comportamientos y pensamientos.

Solución de problemas: La habilidad de identificar y definir problemas así como generar e implementar soluciones potencialmente efectivas.

Componente Factorial de Manejo del Estrés

Tolerancia al estrés: Esta habilidad se refiere a la capacidad de sufrir eventos estresantes y emociones fuertes sin venirse abajo y enfrentarse de forma positiva con el estrés. Esta habilidad se basa en la capacidad de escoger varios cursos de acción para hacerle frente al estrés, ser optimista para resolver un problema, y sentir que uno tiene capacidad para controlar e influir en la situación.

Control de impulsos: Es la habilidad de resistir o retardar un impulso, controlando las emociones para conseguir un objetivo posterior o de mayor interés.

Componente Factorial de Estado de Animo General

Optimismo: Es mantener una actitud positiva ante las adversidades y mirar siempre el lado bueno de la vida.

Felicidad: Es la habilidad de disfrutar y sentirse satisfecho con la vida, disfrutarse uno mismo y a otros, de divertirse y expresar sentimientos positivos.

En resumen, los modelos de inteligencia emocional parten de dos bases distintas de análisis. Los modelos de habilidades se centran en las emociones y sus interacciones con el pensamiento, mientras que los mixtos alternan las habilidades mentales con una variedad de otras características (Mayer, 2000). Todos los modelos mencionados de IE, sin embargo, comparten un núcleo común de conceptos básicos. En el nivel más general, la IE se refiere a las habilidades para reconocer y regular emociones en nosotros mismos y en los otros. Asimismo, dichos modelos comparten la noción base de la insuficiencia del intelecto para operar de manera óptima sin la IE. De esta manera, se busca el balance de inteligencia entre la lógica, la emoción y nuestras capacidades personales, emocionales y sociales (Goleman, 1995).

Los instrumentos de medición

A partir de los modelos de IE se han desarrollado una serie de instrumentos de medición. En términos generales, hay dos estrategias de medición de la IE: la primera lo hace mediante la evaluación del desempeño (por ejemplo; MSCEIT-MEIS) y por informantes (Mayer 2000); la segunda, lo hace a través del autorreporte (por ejemplo; EQ-i y ECI) (Bar-On 1997; Goleman 1998). La prueba de MSCEIT-MEIS (Mayer y Salovey 1997, 1995) mide el desempeño actual de la persona en una serie de competencias. Aunque su propuesta teórica es considerada importante, se le critica lo poco práctica que resulta en términos de aplicación, el sesgo subjetivo de su calificación, por ejemplo el tiempo de administración, así como la necesidad de un mayor soporte empírico que aclare la validez de las cuatro dimensiones del instrumento (Matthews, 2002).

La prueba EQ-i, por su parte, tiene por objetivo identificar el grado en el que se presentan los componentes emocionales y sociales en la conducta, y opta por la estrategia de medición de autorreporte (Bar-On, 2000). Este instrumento es considerado el medio más práctico y de mejor predicción de la IE. En esta línea, los estudios empíricos han demostrado también un nivel de validez y confiabilidad alto. La

prueba EQ-i ha sido adaptada y aplicada en diferentes países y culturas. En relación con esto, se considera que el estudio realizado por Bar-On (1997, 2000) destaca por su minuciosidad, así como por la aplicabilidad del instrumento a muestras con características múltiples (cronológicas, culturales y geográficas). Por estos motivos, se acredita al EQ-i la facultad de predecir la IE entre las culturas y su medición de una manera más comprensiva (Matthews 2002). Sin embargo, se ha discutido las limitaciones del autorreporte como estrategia de medición, así como los resultados mixtos respecto de los ítems del modelo. Además, los detractores del modelo sugieren que este inventario mide características de personalidad en lugar de la IE (Dawda y Hart 2000).

Por otro lado, la prueba ECI (Goleman 1998, 2001) de autorreporte se basa en la evaluación por competencias, que incluye componentes adicionales a la IE. Hasta el momento, los estudios empíricos todavía no han encontrado índices que validen las mediciones de esta prueba (Boyatzis 2000), lo cual ha generado cierta incertidumbre respecto de sus propiedades psicométricas en los círculos académicos (Hedlund y Sternberg 2000).

En conclusión, como consecuencia de las diferentes formas de conceptualización sobre la IE, se han desarrollado varios métodos e instrumentos de medición. Para los efectos de este trabajo investigativo se adoptará el modelo de Reuler Baron-On y su respectivo instrumento de medición del coeficiente de Inteligencia Emocional, el Ice Bar-on por ser el que hasta el momento cuenta con los mejores índices de validez y confiabilidad, por estar adaptado en nuestro medio siendo además el más práctico y con mayores niveles de predictividad ajustándose mejor a los fines de esta investigación.

Tipo de colegio

En esta investigación nos vamos a referir a dos tipos de colegio según el género de los alumnos a quienes se les admita como matriculados: por un lado, los colegios mixtos (admiten la matrícula a alumnos a ambos sexos) y de otro lado, los colegios diferenciados, es decir aquellos que admiten alumnos de sólo uno de los géneros diferenciadamente (sólo varones o sólo mujeres).

Al hablar de colegios mixtos, necesariamente hemos de hacer referencia al término «coeducación» que es utilizado comúnmente para referirse a la " educación

común de muchachos y muchachas en la misma escuela y en la misma clase, a las mismas horas, con los mismos métodos, las mismas materias de enseñanza, los mismos profesores y bajo la misma dirección general" (Ludochowski, 1963); esta es la acepción que será considerada en esta tesis.

La evolución del concepto de coeducación ha sido simultánea con el cambio de posiciones de las mujeres en la sociedad y, como este cambio, ha debido enfrentarse a opiniones contrarias, siendo, en muchos momentos, considerado inadecuado y aun ridículo. Por esta razón, y para comprender las diferencias de los contenidos que designa, es necesario hacer un breve recorrido histórico que permita situar las variaciones en los patrones socialmente aceptados relativos a la educación de las mujeres.

La evolución histórica de la educación de las mujeres

Las bases del actual sistema educativo comienzan a construirse en Europa a mediados del siglo XVIII. Según las ideas educativas vigentes entonces, hombres y mujeres fueron creados por Dios para desempeñar destinos sociales distintos y, en consecuencia, también su educación debía ser muy diferenciada. Aunque se va imponiendo la idea -introducida en España por el Informe Quintana (1813)- de que todos los ciudadanos deben recibir educación escolar, se mantiene la polémica sobre la conveniencia de que las niñas se beneficien también de ella. Las propuestas y directrices se centran de forma explícita sobre lo que debe ser la educación de los niños, en tanto que la educación de las niñas se articula siempre en torno a los rezos, el aprendizaje de labores domésticas y el recorte de las asignaturas prescritas para los niños. Se argumenta que las niñas ni deben estudiar ni necesitan una cultura profunda, porque ello las puede distraer y alejar de su función principal, la de esposas y madres. La posibilidad de una instrucción básica para el conjunto de las mujeres es extremadamente reducida y el acceso a estudios medios y superiores les está prohibido. Únicamente las niñas y muchachas de la clase alta recibirán unas enseñanzas consistentes en «nociones» de música, dibujo u otras materias, destinadas a que puedan intervenir en una conversación, pero en ningún caso a que puedan realizar a partir de ellas un uso creativo más allá de su ámbito doméstico.

Aunque ya para nuestros tiempos, esta justificación teórica de las limitaciones al acceso de las mujeres a la cultura parezca irrisoria, encontramos que en su momento fue sustentada por diversos pedagogos. Por ejemplo, Rousseau plantea unos principios totalmente diferenciados para la educación de niños y niñas en su obra

El Emilio: mientras que para Emilio el proceso educativo se basa en el respeto a su personalidad y en la experiencia, que debe proporcionarle los conocimientos adecuados para convertirse en un sujeto con criterios propios, libre y autónomo, la educación de Sofía debe ir encaminada a hacer de ella un sujeto dependiente y débil, porque el destino de la mujer es servir al hombre y, por tanto, una educación semejante a la de Emilio, que la convirtiera en un ser autónomo, la perjudicaría para el resto de su vida. Con esta diferenciación tan explícita, Rousseau se convierte - atrapado por las limitaciones de su época- en el padre de la pedagogía de la subordinación de la mujer. Sin embargo, aunque de manera muy minoritaria, también se dejan oír a finales del siglo XVIII y principios del XIX algunas opiniones de mujeres, pertenecientes en su mayoría a la aristocracia, que defienden la necesidad de instruir a las mujeres, porque ello aportará beneficios a los hijos, dado que ellas son sus primeras educadoras. A pesar de iniciarse con un discurso referido a las mujeres de clase alta, la argumentación se utilizará a lo largo de todo el siglo XIX en la defensa de la educación de todas las mujeres.

En Europa, en correspondencia con las formulaciones teóricas sobre la educación, las leyes educativas de los siglos XVIII y XIX explicitan claramente que niños y niñas deben educarse en escuelas distintas y recibir enseñanzas también distintas. Si por una parte aumenta la necesidad de educar a las niñas -especialmente a las de las clases bajas, que deben contar con al menos algunos conocimientos para poder trabajar-, por otra se establece que su educación ha de ser distinta a la de los niños. Básicamente consistirá en rezar y coser; hasta bien entrado el siglo XIX, en 1821, no se determina en el ordenamiento legal que también deben aprender a leer, escribir y contar, actividades que desde tiempo atrás venían siendo obligatorias en las escuelas de niños. Sin embargo, la precariedad económica de los municipios -éstos eran los que debían asumir el sueldo de los maestros- hacía imposible, en muchos casos, la existencia de dos escuelas, y muy frecuentemente niños y niñas iban al mismo centro, aunque no es muy difícil imaginar que recibían una atención y enseñanzas bien distintas.

A lo largo de todo el siglo XIX se avanzará muy lentamente en la escolarización de las niñas, en la formación de las maestras y en el derecho de las mujeres a realizar estudios superiores. El modelo legitimado y predominante continúa siendo la separación escolar, sobre la base, para las niñas, de la oración y la costura. La existencia, por razones económicas, de numerosas escuelas rurales unitarias de niños y niñas, que aparentemente transgreden el modelo, es contemplada en la Ley de

Instrucción Pública de 1857 en España, que explicita claramente la obligatoriedad de mantener separados a niños y niñas en dichas escuelas unitarias.

La defensa de la escuela mixta

A finales del XIX empiezan a plantearse algunas propuestas que defienden decididamente la necesidad de que las mujeres reciban una educación escolar más sólida y equivalente a la de los varones. Conseguir la igualdad educativa significa, en esta etapa, que las mujeres puedan tener acceso a los estudios medios y superiores, y que niños y niñas se eduquen en los mismos centros, para mejorar la calidad de la escolarización de éstas. Pero este objetivo es considerado en forma distinta según la cultura de cada país. En efecto, mientras en Estados Unidos y en algunos países del norte de Europa vinculados al protestantismo -Noruega, Suecia, Finlandia, etc.- la práctica de la escuela mixta se implanta ya en el siglo XIX (en Estados Unidos en todos los niveles educativos de la escuela pública), en la mayoría de los países europeos vinculados al catolicismo -España, Italia, Francia, Portugal, Bélgica...- (y también en Inglaterra) la escuela mixta despertaba todavía a principios del siglo XX una encendida oposición y constituía una práctica muy minoritaria que, o bien obedecía a falta de recursos, o bien a experiencias pedagógicas vanguardistas, objeto, en su momento, de fuertes polémicas a favor y en contra.

La Escuela Nueva, que respondía a las aspiraciones y a la concepción del mundo de la burguesía liberal, propone la coeducación como uno de los elementos más significativos de su proyecto de una sociedad democrática e igualitaria. Las argumentaciones a favor de la coeducación están muy vinculadas en algunos casos a la visión de un nuevo rol para la mujer en una nueva sociedad. Este es el caso de Emilia Pardo Bazán, consejera de Instrucción Pública de España, que propone en el Congreso Pedagógico de 1892 la coeducación a todos los niveles, con el objeto de superar la división de funciones asignadas al hombre y a la mujer. Sin embargo, esta propuesta, que representa un cierto cuestionamiento de la aceptada naturalidad determinista de la división de roles por razón de sexo, no es aprobada en las conclusiones finales. Sin embargo, la fuerza de las ideas pedagógicas del movimiento de la Escuela Nueva impulsa una serie de experiencias coeducativas de iniciativa privada. Estas serán el antecedente inmediato de la organización de un nuevo sistema escolar estructurado bajo el modelo de la escuela mixta para ambos sexos.

Todas estas experiencias coeducativas -tanto públicas como privadas- fueron impuestas por sectores progresistas, con la oposición de los sectores más vinculados

a la Iglesia, que esgrimían argumentos religiosos y morales para demostrar la perniciosidad de tal práctica y el peligro que suponía para la integridad moral de ambos sexos, sobre todo para la mujer, e intentaban demostrar que la adopción natural de sus funciones en la familia y en la sociedad exigía una educación distinta y, por tanto, separada. Así pues, el tema despertó a principios del siglo pasado un apasionado debate, no sólo porque cuestionaba una práctica social legitimada durante dos siglos -la de la separación de sexos en la escuela-, sino porque conllevaba una importante carga ideológica al incidir sobre las relaciones sociales entre hombres y mujeres y plantear la revisión de los roles sociales de uno y otro sexo. En la realidad, las experiencias de escuela mixta fueron minoritarias, pero el corto período de la implantación de la escuela mixta desde las instancias públicas fue muy beneficioso para las niñas y las jóvenes, puesto que aumentaron notablemente las tasas de su escolarización y pudieron ampliar su ámbito de actuación.

La generalización de la escuela mixta en el Perú.

A partir de 1970, una fecha muy tardía en comparación con otros países, va generalizándose en el Perú la escuela mixta. La implantación de la escuela mixta no es consecuencia de un debate pedagógico o de la lucha reivindicativa de las mujeres, sino de la necesidad de legitimar un sistema educativo en el que formalmente hayan desaparecido las diferencias de trato a los individuos. Tal era la posición del gobierno de turno en aquella década.

A pesar de la inexistencia de una reflexión específica sobre la educación de las mujeres, la implantación de la escuela mixta dentro de las condiciones generales creadas por el nuevo establecimiento socio político de los 70 en el Perú, ha sido positiva para ellas. Desde entonces, su escolarización, que partía de niveles muy inferiores a la de los hombres, tanto cuantitativa como cualitativamente, ha ido aumentando progresivamente y más rápidamente que la de los varones, la discriminación por razón de sexo en la estructura educativa tiende a disminuir. La enseñanza mixta, una de las antiguas reivindicaciones de la coeducación, es una situación visiblemente ventajosa para las mujeres, en comparación con la educación segregada o diferenciada.

Pero, todos estos esfuerzos por lograr esta unificación educativa entre hombres y mujeres han contemplado, de ordinario, igualar las condiciones y oportunidades académicas y consecuentemente laborales entre ambos grupos quedándose en el plano formal en tanto se refieren a condiciones educativas formales. Lo más probable

es que rara vez nos hayamos detenido a reflexionar sobre los efectos menos visibles que diferencian la escuela coeducativa de la escuela diferenciada en términos de formación de la personalidad y desarrollo de la Inteligencia Emocional de los alumnos que allí se educan. Las reivindicaciones por las cuales las mujeres pelearon a lo largo de estos dos últimos siglos se enfocaron básicamente en la consecución de igualdad de oportunidades educativas, de ocupar los mismos espacios que los hombres, compartir las mismas escuelas, el mismo currículo, la misma preparación... pero nosotros nos preguntamos: a la luz de los procesos de formación de la conciencia y desarrollo emocional, ¿vale realmente la pena insertar a un niño, a un adolescente, en una escuela coeducativa (o mixta)? ¿Es mayor el desarrollo de su IE estando dentro de un sistema coeducativo que estando en una escuela diferenciada? ¿El sistema coeducativo, al margen de otorgar la garantía de un cierto avance en materia de equidad de género, favorece potencialmente la adquisición de dominios emocionales en las y los adolescentes que se benefician de él?

De otro lado, los detractores de la coeducación argumentan que la escuela diferenciada favorece el logro académico de los y las adolescentes al educarse separadamente:

Lo más importante es que con la educación diferenciada las chicas abren el abanico de sus preferencias académicas hacia áreas y materias que tradicionalmente no corresponden a sus intereses sino a los de los varones (matemática, ciencias, física). También respecto a los chicos mejora el rendimiento académico; disminuye el número de fracasos escolares; es más sencilla la disciplina; hay más orden; se evitan las distracciones y se optimiza el desarrollo adecuado del carácter. (Ahedo, 2008)

Hemos encontrado diversas investigaciones sobre la eficacia y eficiencia de las escuelas diferenciadas y mixtas. En general, las conclusiones se inclinan a favor de las escuelas diferenciadas cuando de medir resultados académicos se trata, pero no hemos encontrado investigaciones que indaguen sobre los efectos de la educación diferenciada y la escuela mixta sobre la formación de la personalidad y la inteligencia emocional de los estudiantes.

Siendo que al respecto aún subsisten posiciones encontradas y el efecto de estos dos tipos de escuela sobre la personalidad no ha sido lo suficientemente investigado, se espera que este primer aporte sobre el tema, arroje algunas luces que

ayuden a dilucidar sobre este importante aspecto educativo y que finalmente ayude a mejorar la calidad de la formación integral de nuestros alumnos.

Antecedentes

Para la presente investigación, se han tomado como referencia algunas investigaciones sobre temas afines que han estudiado variables que coinciden con las que son materia de nuestra tesis.

Nacionales:

Muratta (2004), de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos en su estudio “Rasgos de personalidad y su relación con la Inteligencia Emocional en alumnos del 5º Año de Educación Secundaria” tuvo como objetivo establecer el grado de relación existente entre los rasgos de personalidad y la inteligencia emocional general en los alumnos del 5to Año de Secundaria. Empleando el Método Descriptivo–Comparativo–Transversal trabajó sobre una muestra de 1080 alumnos del 5to Año de Secundaria, de Colegios Nacionales y Particulares, mixtos y diferenciados de varones y de mujeres utilizando como instrumentos el Cuestionario de los Dieciséis factores de la Personalidad de Cattell para evaluar la variable personalidad y el Inventario de Cociente Emocional de Bar-ON, adaptado por Ugarriza (2001) para medir la Inteligencia Emocional. Entre las conclusiones de su estudio encontró correlación entre los Rasgos de Personalidad y la Inteligencia Emocional en tanto la Inteligencia Emocional que caracterizaba a la muestra se ubicaba en rango promedio en la misma proporción en que los valores de rasgos de personalidad caen también en escalas promediales aunque por debajo de la media del I – CE, conforme se ha señalado para este grupo etéreo. Encontró además que no existían diferencias por sexo, ni por niveles socioeconómicos en la Inteligencia Emocional General pero sí halló diferencias por sexos en el Componente Interpersonal a favor de las mujeres mientras que los varones destacaban en el componente de Manejo del Estrés. También halló diferencias en la Inteligencia Emocional según los niveles socioeconómicos, a favor del nivel medio, dirigido hacia una capacidad emocional adecuada. Muratta concluye en que los datos que proporciona el I – CE son de un alto nivel cualitativo lo cual invita a que puedan ser usados para la elaboración posterior de programas de educación emocional, con miras a mejorar la calidad de vida del alumno del nivel secundario.

Pareja (2004), UNMSM trabajó la tesis “La Inteligencia Emocional y su relación con los valores interpersonales en estudiantes del 5to Año de Ecuación Secundaria”. Se planteó establecer el grado de relación entre la variable Inteligencia Emocional y los valores interpersonales en estudiantes varones y mujeres del 5to año de Secundaria, procedentes de centros educativos mixtos, de varones, de mujeres y de niveles socioeconómicos medio y bajo para lo cual utilizó como instrumentos el Inventario de Cociente Emocional de Bar-ON Ice y el Cuestionario de Valores Interpersonales SIV de Leonard Gordon. Esta investigación de tipo correlacional, realizada sobre una muestra de 1080 estudiantes del 5to Año de Educación Secundaria de colegios estatales: mixtos, de varones y mujeres; y colegios particulares, religiosos y laicos, provenientes de la UGEL de Lima Metropolitana tuvo como principales hallazgos la correlación positiva entre la Inteligencia Emocional General y los valores interpersonales de Benevolencia y Conformidad en estudiantes del 5to Año de Educación Secundaria, esto quiere decir que un mayor desarrollo de la Inteligencia Emocional General se relaciona a un mayor desarrollo de la actitud de amor al prójimo, del deseo de ayudar a los más necesitados, y de una mayor aceptación de la organización social en que viven. El Cociente Emocional Total (93.48) representa una Inteligencia Emocional General promedio, aunque por debajo de la media 100 del I-CE, pero que corresponde a un grupo etáreo de 15 a 24 años y dentro de lo esperado según Bar-ON (2/3 de los participantes obtienen un CEI entre 85 a 110). La investigadora no encontró diferencias por sexo ni por niveles socioeconómico en la Inteligencia Emocional General (CET) de la muestra pero sí se hallaron diferencias altamente significativas entre la Inteligencia Emocional General de los alumnos según su procedencia escolar ya sean de centros educativos mixtos, de varones y de mujeres cuyos puntajes se hallaron a nivel promedio, aunque ligeramente por debajo de la media del I – CE destacándose la media del CET de los centros educativos de las mujeres.

León (2008), psicólogo de la Universidad Inca Garcilaso de la Vega, trabajó la tesis “La inteligencia emocional en estudiantes de educación superior universitaria y no universitaria de Administración de Empresas”. Su estudio tuvo carácter exploratorio descriptivo - comparativo. La muestra sometida a investigación estuvo conformada por 86 sujetos, alumnos de la facultad de Administración Empresarial de una institución educativa universitaria de estrato social medio bajo que fueron 36 estudiantes; y alumnos de la carrera de Administración de Empresas de una institución educativa técnica de estrato social medio alto, ambos de los últimos ciclos académicos, que

fueron 50 estudiantes. El objetivo de esta investigación fue indagar los niveles del Cociente Emocional (CE) general y la de sus componentes en los estudiantes de administración de empresas de estas dos instituciones educativas. Los resultados revelaron que si bien existen diferencias entre estos dos grupos, esta no es significativa en cuanto a los niveles de CE y sobre la base de estos resultados estadísticos tuvo que admitir las hipótesis nulas, tanto la general como las específicas admitiendo que "no existen diferencias estadísticamente significativas en los niveles de Inteligencia Emocional en los estudiantes de administración de empresas de los últimos ciclos de una institución educativa universitaria de estrato socioeconómico medio bajo y una institución de educación técnica de estratos socioeconómico medio alto" (p.105). Además León observó que la media del CE general de la totalidad de los estudiantes examinados estaba en un nivel catalogado como promedio, pero la escala de Manejo del estrés, aunque no fuera una diferencia estadísticamente significativa entre ambos grupos, la encontró por debajo de la media en una categoría denominada bajo en ambas muestras. Sus conclusiones finales lo llevaron a afirmar que la pertenencia a diferentes instituciones educativas de diversos estratos económicos no guarda relación con la Inteligencia Emocional. Además, descubrió que el poseer un mayor poder adquisitivo familiar no tiene una influencia determinante en el CE general de los estudiantes del estrato socioeconómico medio alto.

Castillo, (2005) de la Universidad César Vallejo, en su tesis "Análisis comparativo de la inteligencia emocional entre los alumnos del quinto de secundaria con padres separados y no separados del colegio nacional mixto Cartavio" realizó el análisis comparativo del CE de los alumnos mencionados en el título de su investigación. Para tal efecto usó el Inventario de inteligencia Emocional de Bar On, adaptado por Nelly Ugarriza para Lima metropolitana; la muestra de alumnos con padres separados fueron 51 y el grupo de alumnos con padres no separados fueron 81, haciendo un total de 132 alumnos de ambos sexos, cuyas edades oscilaban entre 16-18 años. Los resultados obtenidos evidenciaron diferencias altamente significativas en el CE total y también para todos los sub-componentes entre estos dos grupos de alumnos; estas diferencias están a favor de los alumnos que provienen de familias con padres no separados. La investigadora concluye en que esta condición familiar es un factor determinante en el desarrollo de la inteligencia emocional.

Sobre Inteligencia Emocional Internacionales

Ciarrochi, Chan y Bajgar, (2001) llevaron a cabo un estudio en Australia con 654 adolescentes de entre 13 y 15 años mediante el cual constataron que las mujeres presentaban mayores puntuaciones en IE que los hombres; que los adolescentes con alta IE eran más capaces de establecer y mantener relaciones interpersonales, tenían más amigos o mayor cantidad de apoyo social, sentían mayor satisfacción con las relaciones establecidas en la red social, tenían más habilidades para identificar expresiones emocionales y presentaban comportamientos más adaptativos para mejorar sus emociones negativas cuando se controlaban los efectos de otras variables psicológicas como autoestima o ansiedad. El instrumento que utilizaron fue el Multifactor Emotional Intelligence Scale (MEIS) de Mayer, Caruso, y Salovey, 1999.

Lopes, Salovey y Straus (2003), utilizando el Mayer Salovey Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT), y trabajando con 1231 adolescentes de 24 escuelas de California, Estados Unidos hallaron evidencias sobre la relación entre IE y la calidad de las relaciones sociales. Los estudiantes que puntúan alto en IE mostraron mayor satisfacción en las relaciones con sus amigos e interacciones más positivas, percibieron un mayor apoyo parental e informaron de menos conflictos con sus amigos más cercanos. Posteriormente, los autores extendieron estos resultados preguntándoles por su relación de amistad a los amigos de los estudiantes evaluados y observaron que quienes puntuaron más alto en la dimensión de IE relacionada con el manejo emocional informaron una interacción más positiva con los amigos; además, los amigos manifestaron que sus relaciones de amistad con ellos se caracterizaban por un mayor apoyo emocional, mayor número de interacciones positivas y menor número de interacciones negativas, incluso controlando variables de personalidad tan importantes como extraversión o neuroticismo.

Sobre Tipo de Colegio:

Sax, Arms, Woodruff, Eagan (2009) de la *Graduate School of Education de la Universidad de Los Angeles, California*, en su tesis doctoral *Women Graduates of Single-Sex and Coeducational High Schools: Differences in their Characteristics and the Transition to College* presenta una investigación de diseño descriptivo comparativo utilizando el Cuestionario CIRP _ 2005 de Preferencias y Actitudes encontrando diferencias significativas en las actitudes, preferencia y tendencias de las mujeres

participantes. En el estudio participaron 6,552 mujeres graduadas de 225 institutos privados diferenciados y 14,684 mujeres que se graduaron en 1,169 institutos privados coeducacionales. Las diferencias se evidencian en términos de confianza en sí mismas, compromiso y aspiraciones en el área académica especialmente las relacionadas con la matemática y la ciencia donde destacan las mujeres graduadas en instituciones diferenciadas sobre las que realizaron sus estudios en instituciones mixtas. Al realizar comparaciones multinivel (responsabilidad laboral, participación política, aspiraciones laborales y logros académicos) encontraron diferencias a favor de las graduadas en instituciones diferenciadas. Concluyen que las mujeres que se educan en escuelas superiores sólo para mujeres reportan ventajas sobre las de escuelas mixtas en términos académicos, sin embargo, reconocen que no pueden generalizar sus conclusiones pues siempre ha de tenerse en cuenta las características de las poblaciones y de las escuelas que intervienen en cada estudio.

Warrington, (2005) de la Universidad de Stetson, investigó en 50 escuelas públicas y privadas de La Florida con sistemas diferenciados y mixtos, las preferencias y el rendimiento académico de los estudiantes de primaria (elementary school). Encontró que los mujeres de las escuelas diferenciadas obtenían mejores calificaciones en matemática y computación (lo que no sucedía en las escuelas mixtas donde las mejores notas en estas materias las obtenían los varones). También hallaron que en los cursos de libre elección, en las escuelas diferenciadas, los varones optaban en porcentajes significativamente mayores (en relación a las escuelas mixtas) por matricularse en cursos “atípicos” para su género como música, teatro, idiomas y arte. También comparó la comprensión lectora en ambos grupos utilizando el FCAT (Florida Comprehensive Assessment Test). El 48% de los estudiantes de colegios mixtos calificó como competente mientras que el 81% de los estudio diferenciadas favorecen el éxito académico de sus estudiantes.

La Fundación Nacional para la Investigación Educativa de Inglaterra (2002) estudió el efecto del tamaño de la escuela y tipo de escuela (mixta o diferenciada) sobre el rendimiento académico. La Fundación estudió 2.954 escuelas secundarias de todo Inglaterra, donde las escuelas diferenciadas están muy difundidas y tienen gran aceptación. Ellos encontraron que el rendimiento académico es significativamente mejor en los colegios de un solo sexo que en las escuelas mixtas. Además, refieren que las adolescentes en escuelas de un solo sexo son más propensas a tomar cursos no tradicionales - cursos que van contra los estereotipos de género - como

matemáticas avanzada, la computación y la física, en tanto que los varones en colegios de un solo sexo fueron más propensos que los varones de colegios mixtos a tomar cursos de cocina o de arte, por ejemplo. Encontraron que las escuelas de tamaño medio (aproximadamente 180 alumnos) son las que más favorecen el rendimiento de los alumnos. Concluyeron que, con el fin de maximizar el rendimiento, las escuelas públicas deberían tener alrededor de 180 alumnos y ser de un solo sexo.

El Consejo Australiano de Investigación Educativa (ACER) (2000) comparó el desempeño de los estudiantes de colegios diferenciados y las escuelas mixtas. Su análisis, basado en seis años de estudio de más de 270.000 estudiantes, en 53 materias académicas, demostró que los niños y niñas que fueron educados en aulas diferenciadas obtuvieron en promedio 15 a 22 rangos percentiles más altos que los niños y las niñas educados en los entornos mixtos. El informe documenta también que "los niños y las niñas en escuelas de un solo sexo es más probable que se comporten mejor y disfruten más el aprendizaje y el currículo más pertinente." El informe concluye en que "la evidencia sugiere que la configuración mixta está limitada por su capacidad para dar cabida a las grandes diferencias en el plano cognitivo, social y características de crecimiento y desarrollo de los adolescentes de edades comprendidas entre 12 y 16 años".

Hamilton, (1985) realizó en Jamaica una investigación en estudiantes secundarios de escuelas mixtas y diferenciadas. Encontró que los estudiantes que asisten a escuelas de un solo sexo sobresalieron frente a los de las escuelas mixtas en casi todas las materias evaluadas. En el momento del estudio, las escuelas públicas diferenciadas todavía estaban ampliamente disponibles en Jamaica, por lo que había muy poca o ninguna diferencia en la variable socioeconómica que distinguiera a los estudiantes de ambos tipos de colegios. Hamilton observó el mismo patrón de resultados que se ha encontrado en la mayoría de estudios en todo el mundo: las niñas en escuelas de un solo sexo alcanzan el mayor logro seguidas de los niños de colegios diferenciados, siguen los niños de las escuelas mixtas, y las niñas de las escuelas mixtas obtienen los peores resultados.

Wright, (2000) en Seattle, Washington, transformó su escuela mixta en diferenciada. El investigador tenía preocupación por el elevado número de informes de indisciplina que estaba viendo: cerca de 30 niños cada día estaban siendo enviados a la oficina del director (80% varones). Decidió hacer el cambio a aulas de un solo sexo con la esperanza de disminuir el problema de disciplina. Los resultados superaron sus

expectativas: los reportes disminuyeron a sólo una o dos por día. Pero la disciplina no era el único beneficio del cambio. Una vez que hizo el cambio, los chicos fueron capaces de centrarse en lo académico, lo mismo que las niñas. Se pasó de un promedio de lectura de cerca de 20 por ciento a 66 por ciento. Los alumnos pasaron de estar en un percentil muy bajo de 20 al 53 por ciento en las pruebas escritas de matemática y comunicación escrita.

Problema de investigación

Teniendo en cuenta la trascendencia de este nuevo constructo y la necesidad de formar y desarrollar la inteligencia emocional en todas las personas, cabe que los educadores nos preguntemos:

- ¿cómo podemos desarrollarla?
- ¿qué factores influyen en el establecimiento de los niveles de inteligencia emocional de cada individuo?
- ¿qué condiciones son necesarias o recomendables para lograr su óptimo desarrollo?

Indiscutiblemente, es la familia el primer lugar donde se empiezan a formar las características básicas de la inteligencia emocional; no es extraño comprobar como hay evidente similitud entre las actitudes, reacciones y comportamientos de los miembros de una misma familia. Sin embargo siendo una de las propiedades más resaltantes de la inteligencia emocional su capacidad de ser modificada y desarrollada a través de toda la existencia de la persona (condición que la diferencia y le otorga ventaja sobre la inteligencia cognitiva que sólo puede desarrollarse hasta cierta etapa e incluso, puede decrecer), es lícita la preocupación que nace desde la escuela en su afán de encontrar las estrategias más pertinentes y descubrir las condiciones más apropiadas para potenciar su desarrollo.

Esta reflexión nos lleva a preguntarnos a la vez, qué tipo de escuela favorece, o detiene, el desarrollo de los niveles de inteligencia emocional de sus educandos puesto que las relaciones sociales que se establezcan en su interior marcan la formación de las actitudes y valores de los alumnos, del autocontrol emocional, el autodomínio, la empatía y sobre todo ejercen una gran influencia sobre la adquisición y desarrollo de las habilidades sociales. Observamos que las opiniones de los padres de familia también difieren entre quienes piensan que un colegio sólo para varones o

sólo para niñas le garantizan una mejor formación académica a sus hijos, creyendo que en estos colegios sus hijos tendrán más posibilidades de elevar su rendimiento académico al encontrarse libres de elementos distractores encarnados en los alumnos del sexo opuesto, sobre todo, en la etapa de la adolescencia. Hay otro sector de padres y maestros que tienen una visión diferente pues piensan que la coeducación aporta elementos que ayudarán a la formación integral de los alumnos sobre todo en lo referente a la educación de su afectividad, la ostensible mejora de sus habilidades sociales, el respeto por el género opuesto, el trato entre pares, etc... Los padres de familia se preguntan qué tipo de escuela es la que va a favorecer más la formación integral de sus hijos, cuando se trata de elegir el colegio al cual le confiarán la educación de sus vástagos.

Por nuestro lado, nosotros postulamos que la educación en equidad de género es un factor preponderante en el desarrollo de la inteligencia emocional y en la adquisición de habilidades sociales tan necesarias para el establecimiento de relaciones armoniosamente productivas en todos los ámbitos de las relaciones humanas, sin embargo, a pesar del influjo de la modernidad, en nuestro país existen aún un considerable número de escuelas diferenciadas (sólo para varones o sólo para mujeres).

En la práctica, propiamente en la escuela donde laboro, que es una escuela diferenciada, se ha podido observar que los adolescentes educados bajo el sistema diferenciado tienen dificultades para establecer relaciones interpersonales y/o afectivas equilibradas y serenas con las personas del sexo opuesto y en algunos casos les cuesta mucho lograr un óptimo desarrollo de sus habilidades sociales. Lo observado en los adolescentes de mi escuela, no constituye un problema aislado; nos ha movido desde hace buen tiempo el interés por determinar si esta situación se presentaba sólo en nuestro centro o si por el contrario es un problema generalizado en escuelas diferenciadas. Como hemos tenido acceso a las apreciaciones de directivos, maestros, padres de familia y sobre todo ex alumnos que se educaron bajo este sistema en algunas otras escuelas diferenciadas, nuestras conclusiones no sólo reforzaron nuestras intuiciones respecto a la existencia de este problema sino que además deducimos que no se trata de una situación coyuntural aparecida recientemente, sino que se ha dado desde hace mucho tiempo (esta deducción se ampara en el testimonio de ex alumnos, ya con capacidad de analizar y reflexionar

sobre su experiencia escolar y sus referentes de cómo desarrollaron posteriormente sus relaciones interpersonales).

Queriendo confirmar nuestros postulados es que nos planteamos la siguiente interrogante:

¿Existen diferencias en los niveles de Inteligencia Emocional entre los estudiantes del quinto año de secundaria de colegios mixtos y diferenciados de la Provincia Constitucional del Callao?

Hipótesis y Objetivos

Hipótesis general.

H₁: Existen diferencias significativas entre los niveles de Inteligencia Emocional de los Estudiantes del Quinto año de Secundaria de los Colegios Mixtos y Diferenciados de la Provincia Constitucional de Callao.

H₀: No existen diferencias significativas entre los niveles de Inteligencia Emocional de los Estudiantes del Quinto año de Secundaria de los Colegios Mixtos y Diferenciados de la Provincia Constitucional de Callao.

Hipótesis específicas

H₁: Existen diferencias significativas en el Componente Intrapersonal entre alumnos del quinto año de secundaria provenientes de colegios mixtos y colegios diferenciados de la Provincia Constitucional del Callao.

H₂: Existen diferencias significativas en el Componente Interpersonal entre alumnos del quinto año de secundaria provenientes de colegios mixtos y colegios diferenciados de la Provincia Constitucional del Callao.

H₃: Existen diferencias significativas en el Componente de Adaptabilidad entre alumnos del quinto año de secundaria provenientes de colegios mixtos y colegios diferenciados de la Provincia Constitucional del Callao.

H₄: Existen diferencias significativas en el Componente de Manejo del Estrés entre alumnos del quinto año de secundaria provenientes de colegios mixtos y colegios diferenciados de la Provincia Constitucional del Callao.

H₅: Existen diferencias significativas en el Componente de Estado de Ánimo General entre alumnos del quinto año de secundaria provenientes de colegios mixtos y colegios diferenciados de la Provincia Constitucional del Callao.

H₆: Existen diferencias significativas entre los niveles de Inteligencia Emocional Total de los Estudiantes del Quinto año de Secundaria de los Colegios Estatales y Parroquiales de la Provincia Constitucional de Callao

H₇: Existen diferencias significativas entre los niveles de Inteligencia Emocional Total de los Estudiantes varones y mujeres del Quinto año de Secundaria de los Colegios de la Provincia Constitucional de Callao.

OBJETIVOS:

Objetivo General:

Describir y Comparar los niveles de desarrollo de Inteligencia Emocional de los estudiantes del Quinto año de Secundaria de colegios mixtos y diferenciados de la Provincia Constitucional del Callao.

Objetivos Específicos:

Describir y Comparar los niveles de desarrollo del componente Intrapersonal entre los estudiantes del quinto año de Secundaria de colegios mixtos y diferenciados de la Provincia Constitucional del Callao.

Describir y Comparar los niveles de desarrollo del componente Interpersonal entre los estudiantes del quinto año de Secundaria de colegios mixtos y diferenciados de la Provincia Constitucional del Callao.

Describir y Comparar los niveles de desarrollo del componente de Adaptabilidad entre los estudiantes del quinto año de Secundaria de colegios mixtos y diferenciados de la Provincia Constitucional del Callao.

Describir y Comparar los niveles de desarrollo del componente Manejo del Estrés entre los estudiantes del quinto año de Secundaria de colegios mixtos y diferenciados de la Provincia Constitucional del Callao.

Describir y Comparar los niveles de desarrollo del componente Estado de Ánimo General entre los estudiantes del quinto año de Secundaria de colegios mixtos y diferenciados de la Provincia Constitucional del Callao.

Comparar los niveles de Inteligencia Emocional de los estudiantes de los colegios estatales y parroquiales del Callao.

Comparar los niveles de Inteligencia Emocional de los estudiantes varones y mujeres de los colegios del Callao.

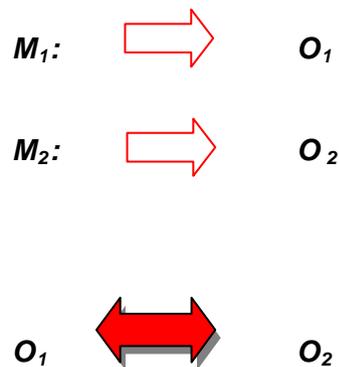
MÉTODO

Tipo y diseño de investigación

Investigación de diseño descriptivo comparativo.

Es no experimental porque no se ha trabajado con grupo experimental de control ni se han manipulado las variables en estudio. Como la investigación se ha ceñido a describir lo hallado en la exploración de los datos es un estudio descriptivo y tiene carácter comparativo porque contrasta los resultados obtenidos en dos grupos claramente delimitados en cuanto a una variable principal como es en este caso el tipo de colegio.

Formalización:



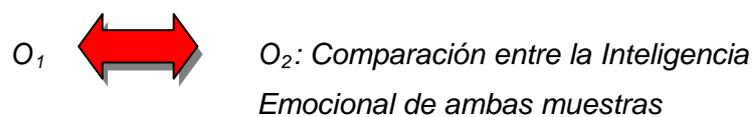
Donde:

M_1 : Sistema Coeducativo

O_1 : Inteligencia Emocional en Colegios Coeducativos

M_1 : Sistema Diferenciado

O_2 : Inteligencia Emocional en Colegios Diferenciados



Variables

Las variables para la presente investigación son las siguientes:

Variable Independiente: Tipo de Colegio (mixto o diferenciado)

Variable Dependiente: Inteligencia Emocional

Pasaremos entonces a definir conceptual y operacionalmente cada variable:

Variable Tipo de Colegio

Conceptualmente Según está permitido y reglamentado por el Ministerio de Educación del Perú, existen dos modalidades de atención al alumnado considerando el género: la educación mixta (coeducativa) y la educación diferenciada (colegios donde se admite alumnos de un solo género, llámese sólo para varones o sólo para damas).

Operacionalmente consideramos en esta variable dos dimensiones o tipos de escuela:

Escuela con Sistema Coeducativo (escuela mixta)

Escuela con Sistema Diferenciado donde a la vez identificamos dos sub-dimensiones (sólo para varones o sólo para mujeres)

Variable Inteligencia Emocional

Conceptualmente: Conjunto de conocimientos y habilidades personales, emocionales y sociales y de destrezas que influyen en nuestra habilidad total para hacer frente a las demandas y presiones del medio de manera efectiva.

Operacionalmente: Tomando como referente a Bar-On y su respectivo instrumento de medición del CE, definimos la Inteligencia Emocional considerando cinco componentes o dimensiones mayores (Componente Intrapersonal, Componente Interpersonal, Componente de Adaptabilidad, Componente de Manejo del Estrés y Componente del Estado del Ánimo General) y sus respectivos subcomponentes o sub-dimensiones con los que se relacionan lógicamente y estadísticamente entre sí.

Participantes

La muestra estuvo compuesta por 160 estudiantes (80 varones y 80 mujeres) de quinto de secundaria de colegios mixtos y diferenciados de la Provincia Constitucional del Callao. La edad promedio de los alumnos es de 16 años, todos domicilian el Callao y son de condición socio-económica baja. Dichos estudiantes provenían tanto de colegios estatales como parroquiales según se detalla a continuación:

Tabla 1: Participantes de la investigación

TIPO DE COLEGIO	TIPO DE GESTIÓN	NOMBRE DEL COLEGIO	CANTIDAD DE ALUMNOS
MIXTO	ESTATAL	I.E. DORA MAYER	20
		I.E. JOSÉ OLAYA	20
	PARROQUIAL	I.E.P. JUNIOR CESAR DE LOS RIOS	20
		I.E.P. SAN JOSÉ	20
DIFERENCIADO	ESTATAL	I.E. NACIONAL CALLAO	20
		I.E. GENERAL PRADO	20
	PARROQUIAL	I.E.P. SALESIANO DON BOSCO	20
		I.E.P. MARIA AUXILIADORA	20

Siendo que cada colegio contaba con varias secciones de quinto de secundaria, los alumnos se seleccionaron aleatoriamente al azar dentro de cada colegio.

Instrumentos de Investigación

Ficha técnica del Ice Baron

Nombre Original: EQi-YV BarOn Emocional Quotient Inventory

Autor: Reuven Bar-On

Procedencia: Toronto – Canadá

Adaptación Peruana: Nelly Ugarriza Chávez y Liz Pajares

Administración: Individual o Colectiva.

Formas: Formas Completa y Abreviada

Duración: Sin límite de tiempo (Forma completa: 20 a 25 minutos aproximadamente y Abreviada de 10 a 15 minutos).

Aplicación : Niños y adolescentes entre 7 y 18 años.

Puntuación : Calificación computarizada

Significación : Evaluación de las habilidades emocionales y sociales.

Tipificación : Baremos Peruanos

VALIDEZ: Cuenta con una validez convergente trabajada en Perú (Ugarriza, 2001) en una muestra de Lima Metropolitana, conformada por 114 personas, el 41.2% de la

muestra era masculina y el 58% femenina; cuyas edades fluctuaban entre 15 años o más. De acuerdo al grado de instrucción la muestra estuvo conformada por 114 escolares. Las correlaciones son moderadas y obtienen un coeficiente de correlación de 0.70.

CONFIABILIDAD: Ugarriza (2001) a través del método de coeficientes de Alfa Cronbach para la muestra obtuvo una consistencia interna para el inventario total de 0.93. Para la presente investigación se sometió, el Inventario de Inteligencia Emocional de Bar-On, al coeficiente de Alfa Cronbach, hallando una confiabilidad de 0.875.

Procedimientos

Se determinó la población gracias a las coordinaciones directas que realizó la Universidad San Ignacio de Loyola con el Gobierno Regional del Callao y que permitieron que los investigadores tuviéramos acceso a los colegios del Callao. Se seleccionaron ocho colegios de tres distritos del Callao. La mitad de las escuelas (cuatro) eran mixtos y la otra mitad diferenciados. A su vez, la mitad eran estatales y la otra mitad eran parroquiales. (ver cuadro 4).

Las pruebas fueron tomadas en cada uno de los ocho colegios tomando una sección de quinto de secundaria al azar; igualmente, en caso hubieran dos turnos, al azar se escogió uno de ellos. A nivel de cada aula, se tomaron pruebas a 25 alumnos (de las cuales se consideraron sólo 20), descartándose aquellas que no estuvieran completamente resueltas o con datos personales incompletos. Se procuró que las pruebas fueran tomadas en las primeras horas de clase y se explicó a los sujetos que a diferencia de las evaluaciones pedagógicas, la presente evaluación no reportaría resultados aprobatorios ni desaprobatorios; esto se hizo con el fin de obtener las respuestas más confiables por parte de los estudiantes. Se cuidó que la impresión de las copias fuera de buena calidad y se estuvo atento en todo momento para garantizar que los participantes entendieran y resolvieran toda la prueba sin problemas.

La muestra fue procesada con el programa estadístico SPSS versión 15.0 en español.

Los datos provenían de una distribución normal, esto se comprobó mediante la prueba de bondad de ajuste de datos de Kolmogorov-Smirnov donde se obtuvo un sig. bilateral de 0,240 (Ver anexo 1). Por esto, la comparación de Medias se realizó aplicando una prueba paramétrica, la T de Student, y cada hipótesis se probó atendiendo al p-valor (sig. Bilateral) y al valor de las puntuaciones del $t_{\text{calculado}}$.

RESULTADOS

Pruebas Estadísticas:

Para el cociente total de inteligencia emocional

HIPÓTESIS:

H_1 : Existen diferencias significativas entre los niveles de Inteligencia Emocional de los Estudiantes del Quinto año de Secundaria de los Colegios Mixtos y Colegios Diferenciados de la Provincia Constitucional de Callao.

H_0 : No existen diferencias significativas entre los niveles de Inteligencia Emocional de los Estudiantes del Quinto año de Secundaria de los Colegios Mixtos y Colegios Diferenciados de la Provincia Constitucional de Callao.

ESTADISTICA DE PRUEBA: en Prueba T de Student – Comparación de Medias
(sig. Bilateral) p-valor= 0,047

REGLA DE DECISIÓN:

Rechazaremos la H_0 si el p-valor es $< 0,05$

PRUEBA DE HIPÓTESIS:

Tabla 2 Diferencias grupales en el Cociente Emocional Total entre grupos equiparados de alumnos de colegios diferenciados y mixtos de la Provincia Constitucional del Callao

	TIPO DE COLEGIO	M	DS
CETOTAL	DIFERENCIADO	99.32	12.805
	MIXTO	103.78	15.262

Tabla 3: Prueba T de comparación de medias de Cociente Emocional Total entre alumnos de quinto de secundaria de colegios mixtos y diferenciados del Callao

		Prueba T para la igualdad de medias						
		t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error tít. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
		Inferior	Superior	Inferior	Superior	Inferior	Superior	Inferior
CETOTAL	Se han asumido varianzas iguales	2.000	158	.047	4.454	2.227	.055	8.854
	No se han asumido varianzas iguales	2.000	153.368	.047	4.454	2.227	.054	8.855

Prueba T de Student – Comparación de Medias – Resultados

Comparando el p-valor:

Nivel de significación: $\alpha = 0,05$ y sig.b (p-valor) de 0.047 \implies

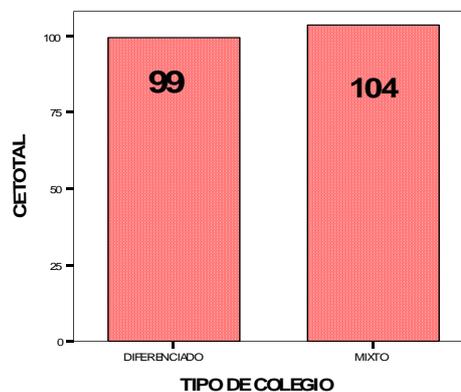
$$0,047 < 0,05$$

a) Ubicando el t_c :

$$T_{\text{teórico}} = -1,97 \quad T_{\text{calculado}} = -2,00$$

El valor -2,00 recae sobre la zona de rechazo de H_0 entonces rechazamos la hipótesis nula y aceptamos la hipótesis alternativa, lo que nos lleva a concluir que sí existen diferencias significativas entre los niveles de Inteligencia Emocional de los Estudiantes del Quinto año de Secundaria de los Colegios Mixtos y Colegios Diferenciados de la Provincia Constitucional de Callao. Analizando este margen diferencial encontramos que las puntuaciones medias de los alumnos de colegios mixtos muestran niveles más altos de desarrollo de inteligencia emocional que los alumnos procedentes de colegios diferenciados.

Gráfico 1: Medias de los CE Totales de los alumnos de colegios mixtos y diferenciados



Para los sub-componentes de la inteligencia emocional

Tabla 4: Diferencias grupales en el Cociente Emocional Total entre grupos equiparados de alumnos de colegios diferenciados y mixtos de la Provincia Constitucional del Callao

	TIPO DE COLEGIO	M	DS
CEINTRAP	DIFERENCIADO	100.66	16.056
	MIXTO	102.45	14.890
CEINTERP	DIFERENCIADO	99.52	11.660
	MIXTO	102.35	15.102
CEMANES	DIFERENCIADO	96.95	15.939
	MIXTO	102.65	15.986
CEADAP	DIFERENCIADO	100.77	10.448
	MIXTO	103.05	13.840
CEANIMOG	DIFERENCIADO	100.60	13.927
	MIXTO	101.08	13.85

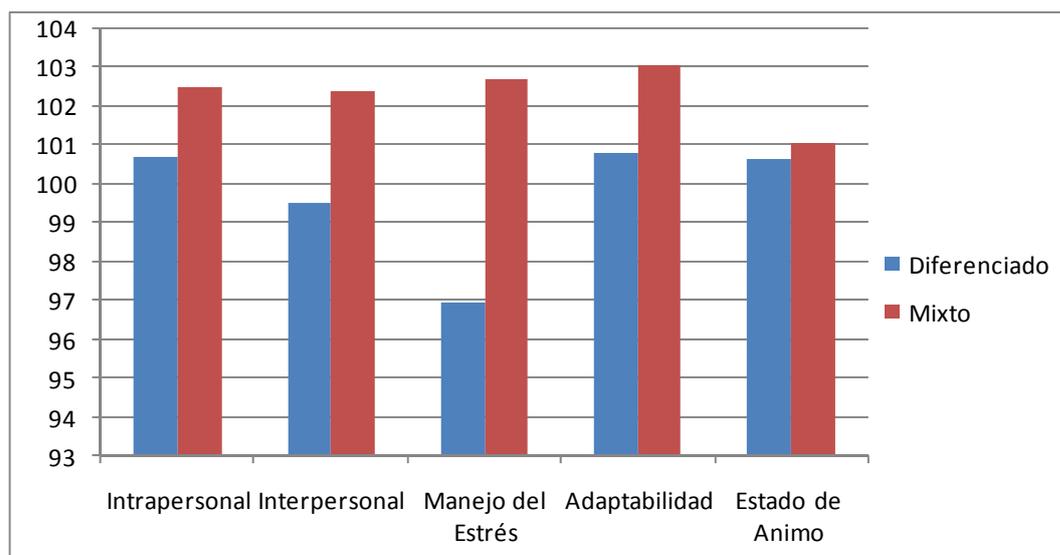
Tabla 5: Prueba T - Comparación de Medias de los sub- componentes emocionales en alumnos de colegios mixtos y diferenciados del Callao

Prueba T para la igualdad de medias							
	t	GI	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
	Inferior	Superior	Inferior	Superior	Inferior	Superior	Inferior
CEINTRAP	.729	158	.467	1.784	2.448	-3.052	6.619
	.729	157.109	.467	1.784	2.448	-3.052	6.620
CEINTERP	1.326	158	.187	2.829	2.133	-1.384	7.042
	1.326	148.491	.187	2.829	2.133	-1.386	7.044
CEMANES	2.258	158	.025	5.700	2.524	.715	10.684
	2.258	157.999	.025	5.700	2.524	.715	10.684
CEADAP	1.178	158	.240	2.284	1.939	-1.545	6.113
	1.178	146.972	.241	2.284	1.939	-1.547	6.116
CEANIMOG	.222	158	.825	.487	2.196	-3.851	4.824
	.222	157.995	.825	.487	2.196	-3.851	4.824

De acuerdo a los resultados obtenidos, al comparar las medias de las puntuaciones por sub-componentes emocionales, encontramos que no existen diferencias significativas en cuatro de los sub-componentes: Intrapersonal, Interpersonal, Adaptación y Estado de Ánimo General entre los alumnos de quinto año de secundaria de colegios mixtos y diferenciados del Callao, sin embargo, se observa que para todos los sub-componentes los alumnos de colegios mixtos obtienen siempre puntuaciones más altas que los alumnos de colegios diferenciados.

Para el componente manejo del estrés sí encontramos diferencias significativas entre los alumnos de estos dos grupos. Esta diferencia como ya se mencionó, también le otorga ventaja a los alumnos de colegios mixtos sobre los alumnos de colegios diferenciados.

Gráfico 2: Diferencia de Medias de Coeficientes de sub-componentes de Inteligencia Emocional en alumnos de colegios diferenciados y mixtos del Callao



Para el sub-componente manejo del stress:

HIPÓTESIS:

H_1 : Existen diferencias significativas en el Componente Manejo del Estrés entre alumnos del quinto año de secundaria provenientes de colegios mixtos y colegios diferenciados de la Provincia Constitucional del Callao.

H_0 : No existen diferencias significativas en el Componente Manejo del Estrés entre alumnos del quinto año de secundaria provenientes de colegios mixtos y colegios diferenciados de la Provincia Constitucional del Callao.

ESTADISTICA DE PRUEBA: en Prueba T de Student – Comparación de Medias
(sig. Bilateral) p-valor= 0,025

REGLA DE DECISIÓN:

Rechazaremos la H_0 si el p-valor es $< 0,05$

PRUEBA DE HIPÓTESIS:

Tabla 6: Diferencias grupales en el sub-componente Manejo del Estrés entre grupos equiparados de alumnos de colegios diferenciados y mixtos de la Provincia Constitucional del Callao

TIPO DE COLEGIO		M	DS
CE MANEJO DEL ESTRÉS	Mixto	102.65	15.986
	diferenciado	96.95	15.939

Tabla 7: Prueba T - Comparación de Medias del sub- componente Manejo del Estrés en alumnos de colegios mixtos y diferenciados del Callao

	t	Prueba T para la igualdad de medias					
		GI		Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia
		Inferior	Superior	Inferior	Superior	Inferior	Superior
CEMANES Se han asumido varianzas iguales	2.258	158	.025	5.700	2.524	.715	10.684
No se han asumido varianzas iguales	2.258	157.999	.025	5.700	2.524	.715	10.684

a) Comparando el p-valor:

$$0,025 < 0,05$$

El valor 0,025 recae sobre la zona de rechazo de H_0

b) Ubicando el $t_{\text{calculado}}$:

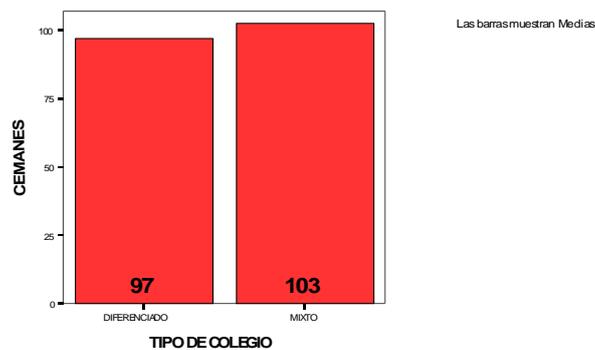
$$T_{\text{teórico}} = 1,97 \qquad T_{\text{calculado}} = 2,258$$

$$2,258 > 1,97$$

El valor 2,258 recae sobre la zona de rechazo de H_0

Entonces rechazamos H_0 aceptamos la H_1 y concluimos que si existen diferencias significativas en el componente Manejo del Estrés entre alumnos de colegios mixtos y diferenciados del Callao.

Gráfico 3: Diferencia de Medias en el Manejo del Estrés en alumnos de colegios mixtos y diferenciados del Callao



Para el sub-componente Intrapersonal:

HIPÓTESIS:

H_1 : Existen diferencias significativas en el Componente Intrapersonal entre alumnos del quinto año de secundaria provenientes de colegios mixtos y colegios diferenciados de la Provincia Constitucional del Callao.

H_0 : No existen diferencias significativas en el Componente Intrapersonal entre alumnos del quinto año de secundaria provenientes de colegios mixtos y colegios diferenciados de la Provincia Constitucional del Callao.

ESTADISTICA DE PRUEBA: en Prueba T de Student – Comparación de Medias
(sig. Bilateral) p-valor= 0,467

REGLA DE DECISIÓN:

Rechazaremos H_0 si el p-valor es $< 0,05$

PRUEBA DE HIPÓTESIS:

a) Comparando el p-valor:

$$0,467 > 0,05$$

El valor 0,467 recae sobre la zona de aceptación de H_0

b) Ubicando el $t_{\text{calculado}}$:

$$T_{\text{teórico}} = 1,97 \quad T_{\text{calculado}} = 0,729$$

$$0,729 < 1,97$$

El valor 0,729 recae sobre la zona de aceptación de H_0

Entonces rechazamos H_1 aceptamos la H_0 y concluimos que no existen diferencias significativas en el componente Intrapersonal entre alumnos de colegios mixtos y diferenciados del Callao.

Para el sub-componente Interpersonal:

HIPÓTESIS:

H_1 : Existen diferencias significativas en el Componente Interpersonal entre alumnos del quinto año de secundaria provenientes de colegios mixtos y colegios diferenciados de la Provincia Constitucional del Callao.

H_0 : No existen diferencias significativas en el Componente Interpersonal entre alumnos del quinto año de secundaria provenientes de colegios mixtos y colegios diferenciados de la Provincia Constitucional del Callao.

ESTADISTICA DE PRUEBA: en Prueba T de Student – Comparación de Medias

(sig. Bilateral) p-valor= 0,187

REGLA DE DECISIÓN:

Rechazaremos la H_0 si el p-valor es $< 0,05$

PRUEBA DE HIPÓTESIS:

a) Comparando el p-valor:

$$0,187 > 0,05$$

El valor 0,187 recae sobre la zona de aceptación de H_0

b) Ubicando el $t_{\text{calculado}}$:

$$T_{\text{teórico}} = 1,97 \qquad T_{\text{calculado}} = 1,326$$

$$1,326 < 1,97$$

El valor 1,326 recae sobre la zona de aceptación de H_0

Entonces rechazamos H_1 aceptamos la H_0 y concluimos que no existen diferencias significativas en el componente Intrapersonal entre alumnos de colegios mixtos y diferenciados del Callao.

Para el sub-componente adaptabilidad:

HIPÓTESIS:

H_1 : Existen diferencias significativas en el Componente Adaptabilidad entre alumnos del quinto año de secundaria provenientes de colegios mixtos y colegios diferenciados de la Provincia Constitucional del Callao.

H_0 : No existen diferencias significativas en el Componente Adaptabilidad entre alumnos del quinto año de secundaria provenientes de colegios mixtos y colegios diferenciados de la Provincia Constitucional del Callao.

ESTADISTICA DE PRUEBA: en Prueba T de Student – Comparación de Medias
(sig. Bilateral) p-valor= 0,240

REGLA DE DECISIÓN:

Rechazaremos la H_0 si el p-valor es $< 0,05$

PRUEBA DE HIPÓTESIS:

a) Comparando el p-valor:

$$0,240 > 0,05$$

El valor 0,240 recae sobre la zona de aceptación de H_0

b) Ubicando el $t_{\text{calculado}}$:

$$T_{\text{teórico}} = 1,97 \qquad T_{\text{calculado}} = 1,178$$

$$1,178 < 1,97$$

El valor 1,178 recae sobre la zona de aceptación de H_0

Entonces rechazamos H_1 aceptamos la H_0 y concluimos que no existen diferencias significativas en el componente Adaptabilidad entre alumnos de colegios mixtos y diferenciados del Callao.

Para el sub-componente estado de ánimo:

HIPÓTESIS:

H_1 : Existen diferencias significativas en el Componente Estado de ánimo entre alumnos del quinto año de secundaria provenientes de colegios mixtos y colegios diferenciados de la Provincia Constitucional del Callao.

H_0 : No existen diferencias significativas en el Componente Estado de ánimo entre alumnos del quinto año de secundaria provenientes de colegios mixtos y colegios diferenciados de la Provincia Constitucional del Callao.

ESTADISTICA DE PRUEBA: en Prueba T de Student – Comparación de Medias
(sig. Bilateral) p-valor= 0,825

REGLA DE DECISIÓN:

Rechazaremos la H_0 si el p-valor es $< 0,05$

PRUEBA DE HIPÓTESIS:

a) Comparando el p-valor:

$$0,825 > 0,05$$

El valor 0,825 recae sobre la zona de aceptación de H_0

b) Ubicando el $t_{\text{calculado}}$:

$$T_{\text{teórico}} = 1,97 \quad T_{\text{calculado}} = 0,222$$

$$0,222 < 1,97$$

El valor 0,222 recae sobre la zona de aceptación de H_0

Entonces rechazamos H_1 aceptamos la H_0 y concluimos que no existen diferencias significativas en el componente Estado de Ánimo entre alumnos de colegios mixtos y diferenciados del Callao.

Para tipo de gestión:

H_1 : Existen diferencias significativas entre los niveles de Inteligencia Emocional Total de los Estudiantes del Quinto año de Secundaria de los Colegios Estatales y Parroquiales de la Provincia Constitucional de Callao

H_0 : No existen diferencias significativas entre los niveles de Inteligencia Emocional Total de los Estudiantes del Quinto año de Secundaria de los Colegios Estatales y Parroquiales de la Provincia Constitucional de Callao

ESTADISTICA DE PRUEBA: en Prueba T de Student – Comparación de Medias
(sig. Bilateral) p-valor= 0,180

REGLA DE DECISIÓN:

Rechazaremos la H_0 si el p-valor es $< 0,05$

PRUEBA DE HIPÓTESIS:

Tabla 8: Diferencias grupales en el CE total entre grupos equiparados de alumnos de colegios parroquiales y estatales de la Provincia Constitucional del Callao

Estadísticos de grupo

TIPO DE GESTIÓN		N	Media	Desviación típ.
CETOTAL	PARROQUIAL	80	103.06	14.177
	ESTATAL	80	100.04	14.190

Tabla 9: Prueba T de comparación de medias de Cociente Emocional Total entre alumnos de quinto de secundaria de colegios parroquiales y estatales del Callao

		Prueba T para la igualdad de medias						
		t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
		Inferior	Superior	Inferior	Superior	Inferior	Superior	Inferior
CETOTAL	Se han asumido varianzas iguales	1.346	158	.180	3.018	2.243	-1.411	7.448
	No se han asumido varianzas iguales	1.346	158.000	.180	3.018	2.243	-1.411	7.448

a) Comparando el p-valor:

$$0,180 > 0,05$$

El valor 0,180 recae sobre la zona de aceptación de H_0

b) Ubicando el $t_{\text{calculado}}$:

$$T_{\text{teórico}} = 1,97 \quad T_{\text{calculado}} = 1,346$$

$$1,346 < 1,97$$

El valor 1,346 recae sobre la zona de aceptación de H_0

Entonces rechazamos H_1 aceptamos la H_0 y concluimos que no existen diferencias significativas en el cociente emocional total entre alumnos de colegios parroquiales y estatales del Callao.

Para la variable género:

H_1 : Existen diferencias significativas entre los niveles de Inteligencia Emocional Total de los Estudiantes varones y mujeres del Quinto año de Secundaria de los Colegios de la Provincia Constitucional de Callao

H_0 : No existen diferencias significativas entre los niveles de Inteligencia Emocional Total de los Estudiantes varones y mujeres del Quinto año de Secundaria de los Colegios de la Provincia Constitucional de Callao

ESTADISTICA DE PRUEBA: en Prueba T de Student – Comparación de Medias
(sig. Bilateral) p-valor= 0,078

REGLA DE DECISIÓN:

Rechazaremos la H_0 si el p-valor es $< 0,08$

PRUEBA DE HIPÓTESIS:

Tabla 10: Diferencias grupales en el CE total entre grupos equiparados de alumnos varones y mujeres de colegios de la Provincia Constitucional del Callao
Estadísticos de grupo

	SEXO DE LOS ESTUDIANTES	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
CETOTAL	MUJERES	80	99.57	14.842	1.659
	VARONES	80	103.52	13.371	1.495

Tabla 11: Prueba T de comparación de medias de Cociente Emocional Total entre alumnos varones y mujeres de quinto de secundaria de colegios del Callao

		Prueba T para la igualdad de medias						
		t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
		Inferior	Superior	Inferior	Superior	Inferior	Superior	Inferior
CETOTAL	Se han asumido varianzas iguales	-1.768	158	.079	-3.949	2.233	-8.360	.462
	No se han asumido varianzas iguales	-1.768	156.309	.079	-3.949	2.233	-8.361	.462

a) Comparando el p-valor:

$$0,079 > 0,05$$

El valor 0,079 recae sobre la zona de aceptación de H_0

b) Ubicando el $t_{\text{calculado}}$:

$$T_{\text{teórico}} = 1,97$$

$$T_{\text{calculado}} = -1,768$$

$$-1,768 < 1,97$$

El valor -1,768 recae sobre la zona de aceptación de H_0

Entonces rechazamos H_1 aceptamos la H_0 y concluimos que no existen diferencias significativas en el cociente emocional total entre alumnos varones y mujeres de los colegios del Callao.

DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

Discusión:

La presente investigación ha tenido como objetivo analizar si existe una diferencia significativa entre los estudiantes de colegios mixtos y diferenciados en relación a los niveles de desarrollo de su Inteligencia Emocional. A continuación se pretende discutir los resultados derivados de este estudio así como establecer la relación que éstos puedan tener con los reportes de otras investigaciones afines. Luego presentaremos las conclusiones a partir de los hallazgos descritos en el anterior capítulo para pasar finalmente a aportar una serie de recomendaciones para futuros estudios en el área.

Por los resultados que arroja el análisis de los resultados de los dos grupos podemos concluir de una manera general que, tal y como se había propuesto en la hipótesis general, sí existe una diferencia significativa en los niveles de inteligencia emocional entre los alumnos de colegios mixtos y los alumnos de colegios diferenciados. Se ha encontrado que los estudiantes de colegios mixtos muestran niveles más altos de desarrollo de inteligencia emocional que los alumnos procedentes de colegios diferenciados (véase tablas 3 y 4). Se afirma que la ventaja que evidencian los alumnos de colegios mixtos puede deberse en parte al sistema coeducativo en el cual los alumnos tienen mayores y mejores oportunidades de convivencia democrática y práctica de la equidad de género.

Esta afirmación podría estar siendo corroborada si atendemos a la comparación de las medias de las puntuaciones por sub-componentes emocionales (véase tablas 5 y 6). En cuatro de ellos (Intrapersonal, Interpersonal, Adaptación y Estado de Ánimo General) no encontramos diferencias significativas (entre los dos grupos en estudio), sin embargo, para todos estos componentes, los alumnos de colegios mixtos obtienen en todos los casos puntuaciones más altas que los alumnos de colegios diferenciados.

Para el componente manejo del estrés, sí encontramos diferencias significativas (tablas 7 y 8) entre los alumnos de estos dos grupos. Esta diferencia también otorga ventaja a los alumnos de colegios mixtos sobre los alumnos de colegios diferenciados.

El hecho de haber encontrado esta diferencia en los niveles de desarrollo de inteligencia emocional entre los estudiantes de colegios mixtos y diferenciados es un hecho significativo y reafirma la importancia de esta investigación pues si bien es cierto, ya existían estudios anteriores tanto sobre Inteligencia Emocional en estudiantes secundarios y por otro lado, investigaciones comparativas sobre las implicancias académicas de los sistemas mixtos y diferenciados, la presente investigación se reporta como la primera en entrelazar y explorar la relación existente entre estas dos variables: la inteligencia emocional y el tipo de colegio. La conclusión es clara: el sistema de educación mixto o coeducativo promueve un mayor desarrollo de los niveles de desarrollo de Inteligencia Emocional en los alumnos que se educan bajo esta modalidad.

Es importante mencionar que las investigaciones que se han llevado a cabo en áreas de la psicopedagogía relacionadas con la coeducación se han limitado a evaluar el rendimiento en casi todas las áreas académicas, circunscribiéndose entonces a la esfera cognitiva, dejando de lado la indagación en el impacto y efectos de la coeducación sobre aspectos emocionales y de desarrollo de la personalidad en los adolescentes.

Tal como se puede apreciar en el acápite de antecedentes, existen varias investigaciones que constituyen verdaderas apologías del sistema educativo diferenciado. Veamos: Warrington (2005) concluye que el sistema coeducativo pone en desventaja a los adolescentes tanto varones como mujeres pues en una escuela mixta los adolescentes no gozan de toda la libertad para desarrollar sus auténticos intereses y por ende en la escuela diferenciada resultan destacando en materias tradicionalmente vinculadas al sexo opuesto.

Otros investigadores (Hamilton, Sax, Ahedo) también aportan conclusiones que abonan a favor de esta posición. Ciertamente, son varios los estudios que demuestran que la escuela diferenciada es beneficiosa, pero aquí debemos resaltar lo mencionado anteriormente: todos los estudios comparativos sobre coeducación, se han limitado a describir, medir y comparar el desempeño de los adolescentes en áreas, actividades e incluso actitudes relacionadas a ámbitos académicos, mas no hay referencias a investigaciones que describan y comparen factores de desempeño social como se hace en esta investigación cuyo propósito, cumplido ya, ha sido medir niveles de inteligencia emocional y contrastarlos entre estos dos grupos característicos de cada tipo de colegio.

Se proponía como justificación de esta investigación aportar razones y argumentos a quienes dilucidaban sobre cuál de los dos sistemas educativos era más conveniente. Esta interrogante es propia de padres y educadores. Al concluir este estudio, se tiene ya un panorama más claro para compartir con el lector. Ambos sistemas aportan y garantizan de alguna manera el desarrollo de ciertas capacidades en especial:

El sistema diferenciado favorece el desarrollo de capacidades cognitivas y sus beneficios se reportan sobre todo en términos de desempeño académico (mejores logros académicos y actitudes favorables hacia el estudio, afán de superación escolar y también en la educación superior) (Sax, L. 2008).

A la luz de los resultados de esta investigación, se puede afirmar que el sistema educativo mixto o coeducativo apunta más (intencionalmente o como parte del *currículum oculto*) a formar la integralidad de la personalidad de los estudiantes pues logra potenciar el desarrollo de la inteligencia social o inteligencia emocional, que como ya se ha visto, es un factor determinante para el éxito en la vida de las personas.

Llegados a este punto, sabemos que a pesar de todo siempre quedará abierta la discusión sobre cuál de los dos sistemas es el más pertinente; el diferenciado o el coeducativo; finalmente corresponde a cada persona determinar qué es lo que le parece más importante, más pertinente o más conveniente de acuerdo a sus necesidades o concepciones.

En lo particular, estamos convencidos de la importancia de crear y ejecutar todas las estrategias pertinentes y desplegar todos los esfuerzos posibles a fin de potenciar el desarrollo de la inteligencia emocional en los adolescentes pues aquellos que la poseen en niveles óptimos logran ser más exitosos y son más positivos y felices incluso que aquellos que obtienen los mejores resultados académicos. Esto nos conduce a preguntarnos nuevamente... ¿debe la escuela preocuparse más por proveer a sus estudiantes las condiciones que le permitan potenciar su desarrollo emocional priorizándolo sobre otros aspectos como el académico? Si la respuesta a esta pregunta es positiva, la conclusión cae por su propio peso: el sistema coeducativo es evidentemente más favorable en términos formativos, que el sistema diferenciado.

Pensamos que la coeducación, constituye una estrategia idónea para profundizar una labor educativa de inclusividad y equidad de género, además de promover el desarrollo de valores y actitudes de respeto y valoración por el otro y otra.

Creemos que el sistema coeducativo consolidará en el adolescente una personalidad más segura, afectivamente más equilibrada, con un mayor nivel de autoconocimiento y autocontrol pero sobre todo desarrollará aspectos de dominio interpersonal, de respeto y aceptación de diferencias interpersonales y mejorará el desarrollo de las habilidades sociales logrando por ende potenciar sus niveles de desarrollo de Inteligencia Emocional.

Conclusiones:

Luego del procesamiento y análisis estadístico de los datos recogidos para esta investigación se puede llegar a las siguientes conclusiones:

Efectivamente, sí existen diferencias significativas (p .valor $0,047 < 0,05$) en el cociente emocional total entre los estudiantes de quinto de secundaria provenientes de colegios mixtos y diferenciados de la Provincia Constitucional del Callao. Estas diferencias se muestran a favor de los estudiantes de colegios mixtos que obtienen un promedio de cociente emocional total de 104 frente a un promedio de cociente emocional total de 99 obtenido por sus pares de colegios diferenciados

No se hallaron diferencias significativas en el componente intrapersonal (p . $0,467 > 0,05$) entre estos dos grupos de alumnos sin embargo si existe una ventaja a favor de los alumnos de colegios mixtos que obtienen medias más altas que los estudiantes de colegios diferenciados (media de 102,45 para estudiantes de colegios mixtos y de 100,68 para estudiantes de colegios diferenciados)

No existen diferencias significativas en el componente interpersonal (p $0.187 > 0,05$) sin embargo se encontraron medias más altas a favor de los alumnos de colegios mixtos (media de 99,52 para alumnos de colegios diferenciados y 102,35 para alumnos de colegios mixtos)

No hay diferencias estadísticamente significativas en el componente de adaptabilidad (p . $0,24 > 0,05$) entre los alumnos de ambos grupos pero también aquí hallamos una media superior en los alumnos de colegios mixtos (103,05) y un promedio inferior para los alumnos de colegios diferenciados (100,77).

Sí existen diferencias significativas (p $0,025 < 0,05$) en el sub-componente manejo del estrés. Las medias también muestran una ventaja a favor de los estudiantes de colegios mixtos (102,65 para estudiantes de colegios mixtos y 96,95 para estudiantes de colegios diferenciados).

No existen diferencias significativas en el componente estado de ánimo general ($p. 0,825 > 0,05$) entre los dos grupos de estudiantes, sin embargo, las puntuaciones promediales se inclinan a favor de los alumnos de colegios mixtos (101,08) ante los alumnos de colegios diferenciados (100,60).

No existen diferencias estadísticamente significativas ($p 0,180 > 0,05$) en el CE total entre los alumnos de colegios estatales y parroquiales, pero sí se encuentran medias más altas en el grupo de alumnos de colegios parroquiales que obtienen una puntuación de 103,06 frente a una media de 100,04 para alumnos de colegios diferenciados.

No existen diferencias estadísticamente significativas en los niveles de Inteligencia Emocional Total en relación al género de los estudiantes ($p 0,078 > 0,05$); no obstante aquí son los varones los que obtienen puntuaciones ligeramente más altas que las mujeres (medias de 103,52 para varones y 99,57 para mujeres).

Sugerencias:

Si bien las conclusiones de este estudio pueden ser novedosas e importantes, pensamos que no se pueden generalizar; esta investigación, lejos de emitir sentencias determinantes, pretende abrir toda una ruta investigativa que consideramos muy interesante. Por ejemplo, resultaría importante comprobar si en nuestro medio se da también (como en los colegios españoles o norteamericanos) esa marcada diferencia en cuanto al desempeño académico entre estudiantes de colegios mixtos y diferenciados; Se postula que no existen diferencias significativas en nuestro medio, por lo que nos proponemos evaluar próximamente los niveles de comprensión lectora y solución de problemas en los colegios mixtos y diferenciados, protagonistas de esta investigación.

También nos gustaría realizar estos estudios en colegios de diferentes estratos económicos y sociales, sectores que no se han considerado en esta muestra. Nos serviría para contrastar los resultados que hemos encontrado aquí en el Callao.

Igualmente, en relación al tipo de colegio, también nos interesa indagar sobre otros aspectos de la personalidad y/o la inteligencia social, como son las habilidades sociales o también la actitud de los adolescentes hacia el sexo opuesto, para lo cual se tendría que elaborar un instrumento ya que se carece de él.

Esperamos que este estudio motive a otros investigadores, tanto como nos ha motivado a nosotros, a continuar esta línea investigativa y que cumpla su cometido de abonar en pro del conocimiento científico.

REFERENCIAS

- Abanto, Higuera & Cueto (2000), *El Bar-On Inventario del Cociente Emocional (EQ-i) una prueba de Inteligencia Emocional*, Lima: Grafimas S.R.L.
- Ahedo, J. (2008). *Educación diferenciada: personalizar la enseñanza*. Revista Gaztelueta. Recuperado el 13 de Mayo de 2010 y disponible en <http://www.gaztelueta.com/demo/antbuspre.asp?Cod=5612&nombre=5612&orden=False>
- Bar-On, R. (1997). *The emotional quotient inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Candela C, Bárbara E, Ramos, A & Sarria M (2000). "*Inteligencia Emocional y la Variable género. Estudio de variables relacionadas con la alexitimia en pacientes con trastornos del comportamiento alimenticio*". Obtenido el 18 de diciembre 2008, y disponible en <http://www.reme.ufi.es/articulares/acande2272105102/texto.htm>
- Castillo, R. (2005). "*Análisis comparativo de la inteligencia emocional entre los alumnos del quinto de secundaria con padres separados y no separados del colegio nacional mixto Cartavio*". Obtenido el 24 de enero del 2009, y disponible en http://ucvvirtual.edu.pe/portal/escuelas/psicologia/tesis_ps/TESIS/T149.doc
- Ciarrochi, J., Chan, A. y Bajgar, J. (2001). *Measuring emotional intelligence in adolescents. Personality and Individual Differences*. Obtenido el 17 de marzo del 2009 y disponible en http://www.sciencedirect.com/science?_ob=ArticleURL&_udi
- Cooper, R. K. y Sawaf, A. (1997). *Executive EQ: Emotional intelligence in leadership and organization*. Nueva York: Grosset Putnam.
- Cortese A. Moreno, R. (2007). *Inteligencia Emocional*. Obtenido el 24 de mayo del 2009 y disponible en <http://www.inteligencia-emocional.org>
- Díaz, M., Reyna C. (2007) *¿La Coeducación es la mejor alternativa?* Universidad Autónoma de Guadalajara, obtenido en mayo 2009 y disponible en www.uaq.mx/63/a16-02.htm
- Elias, M., Tobias, S. y Friedlander, B. (1999). *Emotionally intelligent parenting: How to raise a self disciplined, responsible, and socially skilled child*. Nueva York: Harmony-Random House.
- Gabel, R. (2007) *Los principales modelos de Inteligencia Emocional*. Obtenido en http://www.america-ie.org/principal_item8.html
- Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada*. Barcelona, Paidós.

- Goleman D., (1995). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairos
- Goleman D., (1996). *Inteligencia Emocional: ¿Por qué puede importar más que el concepto de cociente intelectual?* Barcelona: Kairos
- Gottman, J. (1997). *The heart of parenting: How to raise an emotionally intelligent child*. Nueva York: Simon & Schuster.
- Hamilton M. (1985). *Los niveles de rendimiento en ciencias y otras materias para los adolescentes de Jamaica que asisten a escuelas secundarias de un solo sexo y mixtas*. Ed. Internacional de Ciencias de la Educación, 69 (4) :535-547, Jamaica 1985.
- Huamani L. (2008). *Causas pedagógicas y familiares del nivel de comprensión lectora en los estudiantes*. Universidad del Altiplano.
- León, L. (2008). *La inteligencia emocional en estudiantes de educación superior universitaria y no universitaria de Administración de Empresas*. Tesis para obtener el grado de Licenciado en Administración. Universidad Inca Garcilaso de la Vega.
- Lopes, P. N., Salovey, P. y Straus, R. (2003). *Emotional intelligence, personality and the perceived quality of social relationships*. *Personality and Individual Differences*, 35 (3), 641-658.
- Ludochowsky, H. (1963). *La Coeducación de los adolescentes y el problema de los "Teenegers"*. Obtenido el 24 de febrero del 2009 y disponible en <http://www.uag.mx/63/a16-02.htm>
- Mayer, J. & Salovey, P. (1997). *What is emotional intelligence? Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators*. New York: Basic Books.
- Mayer J. D., Salovey P., Carusso D. y Sitarenios G. (2001). *Emotional intelligence as a standard intelligence*. *Emotion*. Washington D.C., Sept., vol. 1, n.º 3, págs. 232-242.
- Miljanovich M., Huerta R., Atalaya M., Evangelista D., Chávez M., Castañeda F., Paredes M., Woll P. (2007) *Módulo recuperativo de comprensión lectora para estudiantes universitarios*. Obtenido en <http://www.scielo.org.pe/pdf/rip/v10n2/a07v10n2.pdf>
- Muratta , R. (2004). *Rasgos de personalidad y su relación con la Inteligencia Emocional en alumnos del 5º Año de Educación Secundaria*. Tesis para obtener el grado de Licenciado en Psicología. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

- Pareja, M. (2004). *La Inteligencia Emocional y su relación con los valores interpersonales en estudiantes del 5to Año de Ecuación Secundaria*. Tesis para obtener el grado de Licenciada en Psicología. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Pearsons, Talcott, "Sistema Social" (1951), obtenido el 08 de marzo del 2009 y disponible en www.geocities.com/rincondepaco2001/parsons.html
- Salovey, P. & Mayer J. (1990), *Emocional Intelligence, Imagination, Cognition and Personality*. Volume 9, Number 3 / 1989-1990
- Sánchez, Crespo & González (2001): "Primera Reunión de Autoestudio de las Universidades Públicas Mexicanas" Obtenido el 15 Octubre 2008, disponible en www.geocities.com/cerich/01/85.pdf
- Sax, L.; Arms, E., Woodruff, M., Eagan, K. (2009). *Women Graduates of Single-Sex and Coeducational High Schools: Differences in their Characteristics and the Transition to College*. Tesis doctoral recuperada el 04 de mayo del 2010 y disponible en <http://www.singlesexschools.org/research-singlesexvscoed.htm>
- Sax, L. (2008). *Single-Sex vs. Coed: The Evidence. What's the evidence?? What have researchers found when they compare single-sex education with coeducation?* National Association for Single Sex Public Education. Electronic magazine obtenida el 8 de marzo de 2010 y disponible en <http://www.singlesexschools.org/research-singlesexvscoed.htm>
- Shapiro. L. (1997) *La inteligencia emocional de los niños*. Ed. Javier Vergara. Bs. As. Argentina
- Steiner, C. y Perry, P. (1997). *Achieving emotional literacy: A program to increase your emotional intelligence*. Nueva York: Avon.
- Ugarriza, N. (2001) *La evaluación de Inteligencia Emocional a través del Inventario de BarOn (I-CE) en una muestra de Lima Metropolitana*. Perú. Ediciones Libro Amigo.
- Warrington, M. (2005). *The promise and peril of single-sex public education*. Tesis doctoral recuperada 31 de enero de 2010 y disponible en <http://translate.google.es/translate?hl=es&sl=en&u=http://www.singlesexschools.org/research-singlesexvscoed.htm&ei=hlzrS8-OLsP->
- Weisinger, H. (1997). *Emotional intelligence at work*. Nueva York: Jossey-Bass.
- Wright, B., O'Reilly, J. (2000, August 20) *Mixed school hits new heights with single-sex classes*. Sunday Times (London), p. 24.

ANEXO 1

PRUEBA DE BONDAD DE AJUSTE DE DATOS

Análisis Exploratorio de Datos: *Prueba de bondad de ajuste de datos: Prueba de Kolmogorov –Smirnov*

Hipótesis:

H_0 : Los datos provienen de una distribución normal.

H_1 : Los datos no provienen de una distribución normal.

Estadística de Prueba: Por la prueba de Kolmogorov - Smirnov
sig. Bilateral = 0,240

Tabla 12: Prueba de Kolmogorov-Smirnov para el CE total en alumnos de colegios mixtos y diferenciados del Callao

		CETOTAL
N		160
Parámetros normales(a,b)	Media	101.55
	Desviación típica	14.220
Diferencias más extremas	Absoluta	.081
	Positiva	.081
	Negativa	-.063
Z de Kolmogorov-Smirnov		1.029
Sig. asintót. (bilateral)		.240

a La distribución de contraste es la Normal.
b Se han calculado a partir de los datos.

Regla de Decisión: Rechazaremos la H_0 si el p-valor es $< 0,05$

Prueba de Hipótesis: Prefijado el nivel de significación en $p < 0,05$ y habiendo obtenido un sig.b de 0.240:

$$0,240 > 0,05$$

Aceptamos la hipótesis nula y concluimos que los datos en la presente investigación sí provienen de una distribución normal, lo que nos decide a aplicar una prueba Paramétrica; para este caso elegimos la Prueba T de Comparación de Medias

ANEXO 2