

Kuska Purísun VII

CONTENIDO

- Editorial: Pág. 2
- La evaluación de la inteligencia emocional Pág. 4
- Ambiente familiar y práctica de valores Pág. 17
- El sentido del humor Pág. 19
- Aprendizaje cooperativo e interacción social Pág.20
- Estimulando el desarrollo de la autoestima y autonomía en nuestros alumnos Pág. 22
- Espacios para la reflexión
Propuesta de relaciones interpersonales Pág.29
Fútbol - El fútbol es poesía colectiva – Obdulio Pág.30
Prefacio del Libro Demián_ Pág.34
- Correspondencia Pág.35

RESPONSABLE

SECUNDARIA: Augusto Zavala Aparicio

COLABORADORES

OTUPI: Marcos Mallqui

PRIMARIA: Hugo Montes de Oca

SECUNDARIA: Ada Gamarra

Escríbanos a: azavala@minedu.gob.pe
agamarra@minedu.gob.pe

EDITORIAL

"KUSKA PURISUN"

("CAMINEMOS JUNTOS") es una revista electrónica que enfatiza el desarrollo personal como un espacio de acogida a las necesidades, intereses y preocupaciones de niños y adolescentes.

Se propicia el acrecentamiento de la capacidad comunicativa expresada a través de las dimensiones cognitivo – afectiva, social y semiótica, lo cual implica interacciones consigo mismo, con los otros, con la cultura y con las propios indicadores de comunicación.

El eje temático que orienta los contenidos de la Revista es la centralidad de la educación en la persona humana. Por ello los artículos están orientados a reflexionar sobre aspectos diversos que conciernen a la vida de niños y adolescentes, que apuntalen la vivencia de valores humanos y nos comprometa a la forja de una educación más participativa y democrática.

Resaltamos en este número, la importancia que en el desarrollo personal adquieren el arte y el deporte para la manifestación de diversas capacidades que vinculan de manera cohesionada lo cognitivo y lo afectivo en el individuo. Recalcamos la importancia de la experiencia en la construcción de valores y actitudes y damos un énfasis especial a la evaluación de la inteligencia emocional en las acciones educativas.

En la sección de espacios para la reflexión, ofrecemos, dada la euforia de eliminatorias y Copa América que vivimos, ámbitos dedicados al fútbol, que incluye versos de nuestra célebre poetisa Blanca Varela. Forman parte de esta edición un pequeño soneto dedicado a las relaciones interpersonales, recogido del Boletín de psicopedagogía de Aragón – España, y el prólogo de Demian, la clásica obra de Hermann Hesse.

Presentamos aportes en esta edición de amigos a quienes agradecemos su invalorable colaboración, entre los cuales tenemos, nuevamente, el de Antonio Vallés, del departamento de Psicología de la Salud de la Universidad de Alicante, España.

Persistimos en nuestra intención de observar recoger y brindar aportes en torno a la situación de nuestros alumnos, en la escuela, en la comunidad y en el mundo que compartimos.

Agradecemos a quienes permanentemente se comunican con nosotros, y a quienes nos han escrito expresándonos diversos testimonios en torno a la Revista.

LA EVALUACIÓN DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

Antonio Vallés Arándiga

Profesor Asociado del Departamento de *Psicología de la Salud*.
Universidad de Alicante. ESPAÑA

INTRODUCCIÓN

La evaluación de la **Inteligencia Emocional** (IE) es una de las parcelas que mayor dificultad ofrece debido a la propia naturaleza de la inteligencia como capacidad de adaptación del ser humano. Medirla supone cuantificar los comportamientos adaptativos del sujeto en lo referido a las manifestaciones cognitivas, emocionales y conductuales, y ello exige el uso de pruebas de ejecución, es decir, un conjunto de situaciones a las que la persona evaluada se debería enfrentar para manifestar su percepción, conocimiento, expresión y la gestión adaptada de su emocionalidad (los componentes básicos del modelo de IE de Salovey y Mayer, por citar uno de ellos). Sin embargo, disponer de instrumentos tan potentes que incluyan estas vivencias emocionales es, hasta el momento, de difícil obtención. De ahí que hayan proliferado más los instrumentos evaluadores en forma de cuestionarios, aún a pesar del carácter de autoinforme que les caracteriza, con lo cuál se pierde objetividad al ser una autopercepción y no constituye una valoración objetiva y de su capacidad emocional.

Pero no solamente es la evaluación un área de dificultad de la IE, sino también lo es la definición del propio constructo en constante pugna por adoptar uno u otro modelo (modelo de mixto frente a modelo de habilidades). En este trabajo se analizan estos aspectos y se reseñan algunos de los instrumentos evaluadores que han ido apareciendo en los últimos años, poniendo en evidencia el escaso desarrollo de las pruebas en castellano.

1. LAS DIFICULTADES DE EVALUACIÓN DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

Antes de evaluar la IE deberíamos encontrar algo que todavía hoy no existe: el **consenso** necesario para explicar el constructo teórico INTELIGENCIA EMOCIONAL. Si como componentes de la misma se están incluyendo factores de *personalidad como la empatía, la responsabilidad, la percepción y claridad* emocional, entre otros, lo podríamos hacer con pruebas de personalidad como el NEO-PI (Costa y McCrae, 1985), ya que la prueba evalúa dichos componentes. Si, por el contrario como constructo de IE se adopta el *modelo de procesamiento de la información emocional* (metahabilidades emocionales) de Salovey y Mayer podrá optarse por el uso de tests específicos (véase más adelante MSCEIT y MEIS). Si la opción elegida es la de un *modelo mixto* (factores de personalidad junto con habilidades emocionales, como es el caso de los modelos de Goleman y de Bar-On) podrían emplearse los inventarios de *Cociente emocional* (EQ-I) de dichos autores, aún a sabiendas de que lo que obtendríamos sería un autoinforme del sujeto acerca de cómo se percibe a sí mismo en cuanto a la IE. Si conceptualizar un nuevo constructo es hartó difícil, no lo es menos su evaluación, y sobre todo, cuando no existe un acuerdo

generalizado en la comunidad científica sobre los elementos integrantes. Si se trata de evaluar esos factores que presentan “tintes de emocionalidad” la situación todavía se complica más; si bien, es cierto que los trabajos de Salovey y Mayer (1997), Bar-On (1997), Ugarriza (2001) han aportado notables avances en la determinación de un **cociente emocional**. Los recursos evaluativos de la misma apelan, por una parte al uso de pruebas de personalidad que miden determinados rasgos: *ansiedad, empatía,* o emociones básicas como el *grado de felicidad, el miedo* (Cuestionarios de miedos), etc. O, desde un acercamiento de “autoayuda” han proliferado los denominados tests de “*Conozca su Inteligencia emocional*” a modo de cuestionarios informales sin validez metodológica, que únicamente pretenden atraer a los lectores u usuarios de futuros programas de intervención hacia la tan novedosa y atractiva expresión que se ofrece como la “*garantía del éxito personal en la vida*”.

“Medir un constructo teórico como la Inteligencia emocional es tanto un arte como una ciencia, la IE es una metahabilidad que yace latente en el sujeto, por tanto no es algo directamente observable, a menos que la respuesta se produzca, o no, llegado una determinada situación” (Mestre y cols. 2001).

Así pues, existe una dispersión de modelos vigentes de IE y es evidente la proliferación de instrumentos de evaluación con escaso o nulo valor psicométrico que se pueden encontrar en las páginas de Internet o en multitud de libros de autoayuda. Todo ello hace que en la actualidad, la evaluación de la *Inteligencia emocional* todavía presente problemas de diversa índole, tales como:

1.1. Coexistencia de diversos modelos de IE

Existe una falta de consenso en la comunidad científica del constructo teórico IE por la dualidad de modelos: *Modelos mixtos* basados en habilidades emocionales y factores o rasgos estables de personalidad (Mayer, 1999) y el *modelo de procesamiento emocional de la información* fundamentando en las investigaciones de Salovey y Mayer, (1997), Salovey, Mayer y Caruso, (2000) tal y como postula Fernández-Berrocal, (2000). El constructo IE, ¿es inteligencia (no cognitiva) o es personalidad? ¿O es un constructo con componentes mixtos? El debate acerca de estos aspectos no es nuevo. Salovey y Sluyter (1997) en el capítulo primero de su manual de *Desarrollo Emocional e Inteligencia Emocional* intentan aclarar, no sin dificultad, los conceptos emocionales sobre inteligencias, habilidades, capacidades, competencias, talentos y carácter.

En las investigaciones realizadas por Mayer, Caruso y Salovey (2000) acerca de la selección de medidas para evaluar la IE comparan sus pruebas MEIS y MSCEIT con el EQ-I de Bar-On, EQ Map y ECI (Prueba de competencia emocional), concluyendo que estas últimas están midiendo componentes que ya han sido evaluados o abordados por las pruebas de personalidad. Sin embargo y a pesar de la diferente concepción entre la IE de Salovey *et al.* y la de Bar-On, todos ellos están colaborando en un intento de alcanzar un consenso o acuerdo científico en nuevas reformulaciones del constructo, intentando alcanzar una definición común teniendo en cuenta la diversidad de factores que las pruebas de ambos (MSCEIT y EQ-I) están midiendo.

1.2. Las cualidades psicométricas de las pruebas

Con respecto a las cualidades de los instrumentos de evaluación existe **escasa bondad psicométrica** de los cuestionarios de “papel y lápiz” como instrumentos de evaluación de la IE. Estas escalas no miden este constructo con precisión y validez (Hinkin, 1995; citado por Mestre *et al.* 2000) por sus características de autoinforme. En la misma línea postula Pelechano (1996) la dificultad de evaluar la inteligencia con este tipo de instrumentos: *“la mejor manera de evaluar la inteligencia no suele ser basándose en instrumentos de “papel y lápiz”, excepto en el caso de inteligencias vinculadas estrechamente a este tipo de material. El potencial intelectual de un ser humano, desde esta perspectiva, exige recursos evaluativos muy dispares, desde la realización de trabajos en tiempo y situación real, pasando por el manejo de instrumentos, observación directa y realización de tareas de tipos muy distintos, informes de terceros, etc.”* (p. 118). Sin embargo, y a pesar de ello, la evaluación mediante cuestionarios sí presenta un gran valor, en la medida en que recoge un muestreo de una parcela de la realidad como es la **autopercepción de la competencia emocional del individuo**. Al respecto, deben resaltarse las notables contribuciones en esta línea evaluativa, como es el caso de instrumentos tan acreditados como *El Inventario de Cociente Emocional (I-CE)* de Bar-On (1997) que ha sido exitosamente validado y comprobado experimentalmente en cuanto a su validez de constructo en diversas poblaciones, como es el caso del Perú (Ugarriza, 2001), así como el *Traid Meta-Mood Scale (TMMS)* de Salovey y Mayer (1997), empleado en diferentes países para su adaptación (Fernández-Berrocal, Salovey, Vera, Ramos y Extremera, 2001). Asimismo, el *Multifactor Emotional Intelligence Scale – MEIS-* de Salovey y Mayer (1997) presenta una buena validez de constructo, concurrente y discriminante, sin embargo no posee validez predictiva a juicio de Cherniss, (2000).

Un problema metodológico añadido a estas consideraciones es el valor que posee un cuestionario empleado como instrumento de autoinforme para evaluar la IE. Esto ya ha sido cuestionado por Salovey *et al.*; habiendo empleado criterios combinados: Los emitidos por especialistas y los aportados por acuerdo general para paliar los sesgos de las respuestas emocionales de identificación de estados de ánimo. Sin embargo, a través del autoinforme, sí podemos obtener un indicador culturalmente bueno del grado de equilibrio emocional, siempre y cuando las respuestas del sujeto sean sinceras y exentas de deseabilidad social, tal y como afirma Fernández-Berrocal, *et al.* (2001) *“Que las personas se crean y se perciban como muy hábiles en cuanto a su capacidad de comprensión emocional y en cuanto a su destreza para regular sus estados emocionales, es un buen indicador de su equilibrio emocional y de su capacidad de adaptación en muchas culturas”*.

En un intento de paliar estos déficits metodológicos y aumentar la validez (aparente, de criterio, predictiva, concurrente, convergente, discriminante y de constructo) y fiabilidad de los instrumentos evaluativos tipo escala de la IE se sitúan las investigaciones de Davies, Stankov y Roberts, (1998) y las de Mestre *et al.* (2000) dirigidas a validar la IE como constructo teórico que mida lo que precisamente deseamos evaluar: **Inteligencia Emocional** y no otra cosa.

Las pruebas basadas en el modelo de habilidades deben situar al sujeto ante situaciones en las que deba mostrar conductas resolutorias. Si se trata de evaluar la IE en sus componentes deberán presentarse reactivos dirigidos a obtener una respuesta observable. Pueden identificarse emociones presentándole una secuencia de vídeo o una historia. Estos aspectos ya fueron señalados por Mayer, DiPaolo y Salovey (1990) y por Mayer y Geher (1996). Sin embargo, también es importante considerar las medidas de autoinforme a pesar de sus inconvenientes de deseabilidad social o de autopercepción, ya que el autoconcepto es un buen indicador de la discrepancia que pueda existir entre las habilidades (emocionales o sociales) que el sujeto pueda tener con las que se autopercibe.

Comparando las pruebas de evaluación EQ-I de Bar-On, EQ Map y ECI (Test de competencia emocional) una de las conclusiones que se obtienen es que están midiendo aspectos que ya han sido medidos por pruebas de personalidad. Así pues, y a la vista de las actuales disensiones o dificultades evaluativas en la IE, queda un largo, pero esperanzador camino por recorrer en la medición de esta “nueva” inteligencia.

2. INSTRUMENTOS EVALUADORES DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

En los apartados que siguen se reseñan los principales instrumentos de evaluación de la *Inteligencia emocional*. Todos ellos adoptan la forma de cuestionarios y su procedencia es mayoritariamente de autores norteamericanos, realizándose adaptaciones de ellos en numerosos países.

2.1. MEIS (Multifactor Emotional Intelligence Scale)

Desarrollada en el año 1996 por Salovey y Mayer, se comercializó en inglés en el año 1999.

Los factores componentes de la prueba son:

- 1. Identificación de emociones:** La habilidad para reconocer las emociones y los sentimientos.
- 2. Uso de las emociones:** La habilidad para generar una emoción y su influencia en esa emoción.
- 3. Comprender emociones y sus transiciones a otros estados de ánimo.**
- 4. Manejo de las emociones.** Habilidad para prestar ayuda emocional a los demás.

El rango de emociones de la prueba es muy escaso. No se incluyen estados emocionales amplios. Se han obtenido niveles satisfactorios de fiabilidad y validez (Ciarrochi, Chan y Caputi, 2000). Variaciones y adaptaciones de este mismo instrumento han sido desarrolladas por Schutte, Malouff, May, Cooper, Golden y Dornheim (1998). Esta misma prueba de estos autores ha sido validada psicométricamente por Chico (1999), en muestras sobre estudiantes, concluyendo que, aunque no presente buena capacidad predictiva para el rendimiento escolar sí constituye un poderoso instrumento para evaluar el constructo de IE. En esta línea se postulan las investigaciones de Cantero, López y Melero (2000) en una muestra de estudiantes universitarios.

En la actualidad se están desarrollando investigaciones psicométricas que tratan de encontrar correlaciones entre estas mismas pruebas, como es el caso de la correlación entre el MEIS y el EQ-I de Bar-On, con rasgos de personalidad (Salovey *et al*, 1995) y el MSCEIT con la prueba de personalidad NEO, para encontrar o consensuar un modelo común en el que se fundamente el constructo de IE.

2.2. MSCEIT

Los autores de la prueba Mayer, Caruso y Salovey han realizado una versión posterior del MEIS correspondiente al año 2000. El cuestionario está fundamentado en el modelo de *Inteligencia Emocional* de dichos autores (Modelo de habilidades), es decir, en el procesamiento emocional de la información, y evalúa la capacidad de la persona para razonar con la información emocional. En la actualidad se están produciendo numerosas adaptaciones en distintos países.

Los factores componentes de la prueba son:

1. La percepción de las emociones

Identificar emociones en caras y en dibujos.

2. La comprensión de las emociones

Definición de emociones complejas.

3. La facilitación emocional

El tránsito de unos sentimientos a otros, cómo la emoción influye en el pensamiento.

4. La gestión de las emociones

Toma de decisiones emocionales.

La prueba total, constituida por 141 *ítems* incluye dos escalas de validez, 7 *ítems* de Cociente Emocional y 9 de diagnóstico. La prueba puede emplearse en los ámbitos educativos, corporativos, en investigación y en psicoterapia. Existen dos versiones disponibles, una es para adolescentes y la otra para niños. Tiene ocho niveles de tareas y el sujeto debe realizar las siguientes:

- a) Identificar las emociones faciales expresadas en dibujos de caras.
- b) Generar palabras para solucionar problemas.
- c) Definir las causas de diferentes emociones.
- d) Determinar cual es la mejor emoción que refleja determinados pensamientos.

Pone a prueba las habilidades que posee el sujeto para identificar las emociones que presentan rostros de personas. La prueba MSCEIT mide las habilidades fundamentales de la *Inteligencia emocional*. Al ser una prueba de habilidad elimina los sesgos que tienen las pruebas de Autoinforme, como es el caso de la prueba EQ-I de Bar-On (1997).

El tiempo de aplicación es de 30 a 45 minutos aproximadamente. La prueba incluye el juicio del especialista (21 expertos miembros de la *Sociedad Internacional para la Investigación de las Emociones* -ISRE-).

2.3. Inventario de Cociente Emocional EQ – I

El autor de esta prueba es Bar-On (1997); fue elaborada y publicada con antelación a la publicación de Goleman. Es una medida de autoinforme de la conducta socialmente competente que proporciona una estimación de la *Inteligencia emocional y social* de uno mismo. Al ser una autovaloración está

limitada por la honestidad, la visión y el autoconocimiento emocional del sujeto, al igual que ocurre con otros cuestionarios de esta índole. La prueba mide una serie de capacidades no cognitivas, competencias y habilidades que influyen en la habilidad para que una persona tenga éxito afrontando eficazmente las demandas y presiones medioambientales (Bar-On, 1997).

Mide los factores no cognoscitivos que influyen en la conducta emocionalmente inteligente. Constituye un instrumento de autoinforme del sujeto que responde a sus *ítems*. Por lo tanto, las respuestas obtenidas pueden estar influenciadas por la honestidad emocional (efecto de deseabilidad social) y el grado de conocimiento emocional. Una de las críticas que se le hace al instrumento es que una persona con cierto conocimiento emocional puede deducir fácilmente cuáles son las respuestas “adecuadas” para obtener un buen resultado.

La prueba se ha validado en una muestra de más de 4.000 sujetos norteamericanos. La fiabilidad y la validez de este instrumento están ampliamente probada. Dawda y Hart (2000) han demostrado que este instrumento (Cuestionario de Autoinforme) presenta una buena consistencia interna, validez y fiabilidad test-retest. No obstante, y a efectos prácticos esta prueba resulta bastante tediosa de corregir, habida cuenta de los numerosos componentes y subcomponentes de su modelo de IE, así como de los índices de *Impresión positiva y negativa*, los sumatorios de las subescalas, la asignación de puntuaciones inversas a los *ítems* considerados como negativos y a la resta de valores de determinados *ítems* sobre algunos cómputos subtotales y totales. Todo ello dificulta el proceso de corrección.

En la actualidad el Inventario de Bar-On se ha validado en poblaciones de habla castellana (Ugarriza, 2000) y en otros países. En la validación primera de Bar-On se encontraron diferencias de género: las mujeres son más conscientes de sus emociones, muestran más empatía, sus relaciones interpersonales y son más responsables socialmente que los hombres. Los hombres son más independientes, resuelven mejor los problemas, son más flexibles y afrontan mejor la tensión emocional.

2.4. Emotional Competence Inventory ECI

Los autores de esta prueba son Goleman y Boyatzis (2002) (Publisher Hay-McBer, 2002). Está fundamentada en las competencias emocionales aportadas por Goleman y aplicada al ámbito laboral. Se emplea para la evaluación emocional en colectivos y organizaciones. Este test es cumplimentado por uno mismo y por las personas allegadas al sujeto evaluado: familiares, amigos, compañeros, profesores..., la información emocional que proporciona corresponde a las siguientes áreas:

- Conciencia de uno mismo

- Autoconciencia emocional, Autoconfidencias
- Empatía
- Empatía, conocimiento organizacional y orientación al servicio.
- Autorregulación
- Adaptabilidad, orientación, iniciativa.
- Habilidades sociales

Desarrollo de los demás, liderazgo, influencia, comunicación, resolución de conflictos.

2.5. EQ Map

Los autores son Orioli y Cooper (1995); Orioli, Jones y Trocki (1999) (Publisher Q-Metrics). Es un test de autoevaluación empleado para medir la Inteligencia emocional. Es autoadministrable y constituye un autoinforme acerca de cómo percibe el sujeto percibe de su IE. La prueba está compuesta por un cuestionario, una tabla de puntuación, una tabla de interpretación y unas hojas de *planning* de trabajo. La población a la que se dirige es la de directivos de organizaciones y empresas.

2.6. EIQ (Emotional Intelligence Questionnaire)

Es una prueba de Dulewicz y Higgs (1999). Presenta versiones para directivos: EIQ: Managerial y EI 360°. Está inspirado en el modelo de IE de Goleman y evalúa estas dimensiones:

- *Autoconocimiento emocional*
- *Consistencia emocional*
- *Motivación*
- *Sensibilidad interpersonal*
- *Influencia*
- *Intuición*
- *Determinación*

2.7. Test de inteligencia emocional para niños

De Chiriboga y Franco, (2002). Se trata de un test desarrollado por los autores de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador en el Hospital VozAndes de Quito. Está fundamentado en el constructo de IE aportado por Goleman y evalúa los siguientes componentes:

- *Autoconciencia*
- *Autocontrol*
- *Aprovechamiento emocional*
- *Empatía*
- *Habilidad social*

2.8. CTI Inventario de pensamiento constructivo

Evaluación de la inteligencia emocional a través del pensamiento constructivo. Su autor es Epstein (2002). Es un cuestionario para adultos de aplicación tanto individual como colectiva, y con un tiempo de aplicación de entre 15 y 30 minutos aproximadamente. Evalúa y predice habilidades y reacciones adaptativas que son claves para el éxito en la vida. A través de la evaluación de los pensamientos diarios automáticos, constructivos o destructivos, que las personas tienen, permite predecir un amplio conjunto de ámbitos:

- *Eficacia en el puesto de trabajo*
 - *El éxito académico*
 - *La capacidad de liderazgo*
 - *La capacidad para afrontar el estrés*
 - *El ajuste emocional*
 - *El bienestar general físico y mental*

La prueba dispone de tres niveles de generalidad:

- a) Una escala global de pensamiento constructivo/destructivo.
- b) Seis escalas principales con las formas básicas de pensamiento constructivo y destructivo.
- c) Quince subescalas o facetas de las escalas principales que describen modos específicos, tales como pensar positivamente, aferrarse a acontecimientos desafortunados del pasado, clarificar a la gente o a los hechos de modo categórico, o pensar en formas que favorecen o interfieren una actuación eficaz. Tiene también tres escalas de validez.

2.9. TMMS-24 Trait Meta-Mood Scale

Está basada en el TMMS de Salovey, Mayer y su equipo de investigadores. En España ha sido adaptada por Fernández-Berrocal y Ramos (2002). Evalúa mediante tres subescalas aspectos fundamentales de la IE *intrapersonal*: el metaconocimiento de los estados emocionales (*Inteligencia Emocional Percibida*, -IEP-) mediante 48 ítems y la capacidad para regular los estados emocionales. La prueba incluye tres componentes de la *Inteligencia emocional*: *Percepción, comprensión y regulación de las emociones*.

Escalas:

1. **Atención a las emociones:** grado en que cada sujeto piensa sobre sus sentimientos (21 ítems).
2. **Claridad en las emociones:** habilidad para comprender nuestros propios estados de humor (15 ítems).
3. **Reparación de las emociones:** reparación de los sentimientos desagradables o mantenimientos de los agradables (12 ítems).

Se obtiene un *Cociente Emocional* como un índice general de adecuada gestión de las emociones.

2.10. Autoinforme de Inteligencia Emocional

Los autores son Schutte, Malouff, Hall, Hagegerty, Cooper, Golden y Dornheim, (1998). Se trata de una *Escala de Evaluación de la Inteligencia Emocional* fundamentada en la prueba TMMS de Salovey *et al.*, (1995) que mide los componentes de dicho modelo.

2.11. Cuestionario de Educación Emocional

Esta prueba de Álvarez y cols. (2001) está dirigida a evaluar las emociones, la autoestima, las habilidades sociales, las habilidades de vida y las habilidades para la resolución de problemas. Se enmarca en el programa desarrollado por los autores sobre la educación emocional en el alumnado de la Educación Primaria y la Educación Secundaria Obligatoria.

2.12. Cuestionario de Inteligencia Emocional - 1. (Blasco, Bueno, Navarro, y Torregrosa, 2002).

Se trata de un cuestionario donde se reproducen nueve situaciones escolares en las que se puede encontrar el alumnado de la Educación Secundaria Obligatoria. Las situaciones son las siguientes:

- a) Suspender un examen
- b) Tener una idea interesante en el aula
- c) Observar a alguien muy enfadado
- d) Actuación ante una situación de conflicto (emoción de enfado/ira)
- e) Afrontamiento de las dificultades
- f) Situación de rechazo social
- g) Desmotivación en una situación organizativa
- h) Compañeros tímidos
- i) Evitación de conflictos interpersonales.

2.13. Cuestionario de Inteligencia Emocional - 2 (Blasco, Bueno, Navarro, y Torregrosa, 2002)

Es un cuestionario complementario al anterior, fundamentado en el modelo de competencias emocionales de Goleman:

I. AUTOCONCIENCIA

- 1. Conciencia emocional
- 2. Valoración adecuada de sí mismo
- 3. Confianza en sí mismo

II. AUTORREGULACIÓN

- 1. Autocontrol
- 2. Confiabilidad
- 3. Integridad
- 4. Innovación
- 5. Adaptación

III. MOTIVACIÓN

- 1. Motivación de logro
- 2. Compromiso
- 3. Iniciativa
- 4. Optimismo

IV. EMPATÍA

- 1. Comprensión de los demás
- 2. El desarrollo de los demás
- 3. Orientación hacia el servicio
- 4. Aprovechamiento de la diversidad

V. HABILIDADES SOCIALES

- 1. Influencia
- 2. Comunicación
- 3. Manejo de conflictos
- 4. Liderazgo
- 5. Catalización del cambio
- 6. Establecer vínculos

7. Colaboración y cooperación

8. Capacidades de equipo

2.14. “**Trait Emotional Intelligence Questionnaire**” (Adaptación al español) (Petrides, Pérez y Furhham, 2003).

Se trata de un cuestionario de autoinforme que mide IE, no como inteligencia (capacidad), sino como rasgo distintivo de personalidad (Autoeficacia Emocional) (<http://reme.uji.es/articulos>).

ALGUNAS CONCLUSIONES

Con respecto a las bondades psicométricas de las pruebas mencionadas, existen una gran variabilidad entre ellas. Con respecto a las que tratan de evaluar exclusivamente el constructo de **Inteligencia emocional**, el estudio realizado por Candela, Sarrió, Barberá y Ramos (2000) aporta las siguientes conclusiones:

1. Todas poseen niveles muy aceptables de fiabilidad y validez. Es decir, sus medidas son estables y miden lo que dicen medir.
2. Con respecto a la validez discriminante se ha constatado la relación positiva entre la IE y las diferentes medidas criterio adoptadas como la comprensión y el manejo de las emociones, la percepción de las emociones, la satisfacción vital y la extraversión entre otras muchas. Se han encontrado relaciones negativas entre IE y estados psicopatológicos, de neuroticismo y depresión.

Por lo que respecta al análisis del tipo de tarea que sirve como reactivo para identificar habilidades emocionales, las pruebas de papel y lápiz como el MEIS y MSCEIT, no se han revelado como especialmente indicadas para la evaluación de la IE, debería ponerse a prueba en situaciones reales. La prueba ha recibido críticas acerca de las tareas de identificación de emociones. Mirar un gráfico y decir qué emociones se expresan no parece ser muy adecuado para medir la **Apreciación y percepción de la emoción**, sería más adecuado, identificar las emociones en los cambios de los parámetros lingüísticos del habla, la entonación de la voz, la latencia de respuesta, el ritmo, el volumen, etc. o en la expresividad corporal de otra persona.

Queda, pues todavía mucho por hacer en el área de la evaluación de la IE. Algunas cuestiones las planteamos como interrogantes.

1. ¿Qué estabilidad tiene el CE en las situaciones en las que los sujetos presentan episodios de alteración emocional de mayor o menor rango de gravedad o sufren trastornos psicopatológicos como depresión, ansiedad, etc.? ¿Acaso disminuye el CE?
 2. ¿Qué estabilidad tiene el CE en idénticas situaciones? ¿Cómo contestaría un sujeto al cuestionario I-CE de Bar-On en un estado de depresión?
- Si la puntuación fuese igual, ¿reforzaría la consistencia y predictibilidad del CE?

- Si puntuase más bajo, ¿Sería una medida de la IE o de la personalidad?

3. ¿Cuál sería la escala de clasificación de un hipotético constructo denominado RETRASO MENTAL EMOCIONAL? ¿Igual que los niveles propuestos para el RM de la APA?

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez, M. (Coord.) (2001). *Diseño y evaluación de programas de educación emocional*. Barcelona: CissPraxis.
- Bar-On, R. (1988). *The development of a concept of psychological well-being*. Unpublished doctoral dissertation. Rhodes University, South Africa.
- Bar-On, R. (1992). *The development of a concept and test of psychological well-being*. Unpublished manuscript. Tel Aviv: Reuven Bar-On.
- Bar-On, R. (1996). The Era of the "EQ": Defining and Assessing Emotional Intelligence. Poster session presented at the *104th Annual Convention of the American Psychological Association*. Toronto, Canada.
- Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-I): Technical Manual*. Toronto, Canadá: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. (2000b). *Presentation at Linkage Emotional Intelligence Conference*, London, May 18.
- Bar-On, R. (in press). Emotional intelligence and self-actualization. In Joseph Ciarrochi, Joe Forgas, and John D. Mayer (Eds.), *Emotional intelligence in everyday life: A scientific inquiry*. New York: Psychology Press.
- Bar-On, F., Brown, J. M., Kirkcaldy, B. y Thome, E. (2000). Emotional expression and implications for occupational stress; an application of the Emotional Quotient Inventory (EQ-I). *Personality and Individual Differences*, 28, 1107-1118.
- Bar-On, R., y Parker, J. D. A. (2000). *The handbook of emotional intelligence: theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Blasco, J. L.; Bueno, V. Navarro, R. y Torregrosa, D. (2002). *La tutoría en la Educación Secundaria Obligatoria*. Consellería de Cultura y Educación. Valencia.
- Boyatzis, R.E. (1982). *The competent manager: A model for effective performance*. New York: John Wiley & Sons.
- Boyatzis, R.E. (1994). Stimulating self-directed change: A required MBA course called Managerial Assessment and Development. *Journal of Management Education*, 18(3):304-323.
- Candela, C., Sarrió, M., Barberá, E. y Ramos, A. (2000). Inteligencia emocional y competencias directivas. Comunicación presentada en el *Iº Congreso Hispano-Portugués de Psicología*. Santiago de Compostela, 20-23 Septiembre, 2000.
- Candela, C.; Barberá, E.; Ramos, A. y Sarrió, M. (2001). Inteligencia emocional y la variable género. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción REME*, Vol. 5, nº 10.
- Cantero, M^a. J., López, F. y Melero, R. (2000). *El procedimiento de historias incompletas en la evaluación del apego en niños de educación infantil. aportaciones a partir de una muestra española*. Actas del IX Congreso INFAD 2000. Infancia y adolescencia. Universidad de Cádiz.
- Chiriboga, R. D. y Franco, J. E. (2002). *Validación de un test de inteligencia emocional en niños de diez años de edad*. www.medicodefamilia.com
- Ciarrochi, J., Forgas, J. P., y Mayer, J. D. (2001). *Emotional intelligence in everyday life: a scientific inquiry*. Hove, England Philadelphia, PA: Psychology Press.
- Cherniss, C. (2000). Emotional Intelligence: What it is and Why it Matters. Paper presented at the *Annual Meeting of the Society for Industrial and Organizational Psychology*, New Orleans, LA, April 15, 2000.
- Cherniss, C. y Goleman, D. (2002). *The emotionally intelligent workplace*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Chico, E. (1999). Evaluación Psicométrica de una Escala de Inteligencia Emocional. *Boletín de Psicología*. Mar, Vol 62, 65-78.
- Chiriboga, R. D. y Franco, J. E. (2002). *Validación de un test de inteligencia emocional en niños de diez años de edad*. www.medicodefamilia.com
- Costa, P. T. y McCrae, R. R. (1985). *The NEO Personality Inventory*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Costa, P. T. y McCrae, R. R. (1997). Stability and change in personality in the year 2000. En J. A. Schinka y R. L. Greene (Eds.), *Emerging issues and methods in personality assessment* (pp. 87-95). Mahwah, Nueva York: LEA.
- Davies, M., Stankov, L. y Roberts R.D. (1998). Emotional intelligence: in search of an elusive construct. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 989-1.015.
- Dawda, D. y Hart, S. (2000). Assessing emotional intelligence: reliability and validity of the Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-I) in university students. *Personality & Individual Differences*, Apr, vol 28 (4), 797-812.
- Dulewicz, V. y Higgs, M. (1999). La inteligencia emocional: ¿Aportan las competencias datos para su fiable y correcta evaluación? *Training and Development Digest*, nº 16.

- Epstein, S. (1967). Toward unified theory of anxiety, *Progress in Experimental Research and Personality*, núm. 4, pp. 1-89.
- Epstein, S. (2002). *CTI Inventario de pensamiento constructivo*. Madrid: TEA Ediciones.
- Fernández-Berrocal, P., Alcaide, R., Domínguez, E., Fernández-McNally, C., Ramos, N. S., y Rovira, M. (1998). Adaptación al castellano de la escala rasgo de metacognición sobre estados emocionales de Salovey *et al.*: datos preliminares. Libro de Actas del V Congreso de Evaluación Psicológica. Málaga.
- Fernández-Berrocal, P., Alcaide, R., y Ramos, N. (1999). The influence of emotional intelligence on the emotional adjustment in high-school students. *Bulletin of Kharkov State University N439 «Personality and Transformational Processes in the Society. Psychological and Pedagogical Problems of the Modern Education»*, 1-2, 119-123.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. OEI – *Revista Iberoamericana de Educación* (ISSN: 1681-5653).
- Fernández-Berrocal, P. y Ramos Díaz, N. (1999). Investigaciones empíricas en el ámbito de la inteligencia emocional. *Ansiedad y estrés*, 6, 2-3.
- Fernández-Berrocal, P. y Ramos, N. (2002). *Corazones Inteligentes*. Barcelona: Kairós.
- Mayer, J.D., DiPaolo, M.T., y Salovey, P. (1990). Perceiving affective content in ambiguous visual stimuli: A component of emotional intelligence. *Journal of Personality Assessment* 64, 772-781.
- Mayer, J.M. y Gaschke, Y. (1988). The experience and meta-experience of mood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55, 102-111.
- Mayer, J.D., y Geher, G. (1996). Emotional intelligence and the identification of emotion. *Intelligence*, 22, 89-113.
- Mayer, J. D., y Mitchell, D. C. (1998). Intelligence as a subsystem of personality: From Spearman's g to contemporary models of hot-processing. In W. Tomic & J. Kingma (Eds.), *Advances in cognition and educational practice: Conceptual issues in research on intelligence* (Vol. 5, pp. 43-75). Greenwich, CT: JAI Press.
- Mayer, J.D., Perkins, D., Caruso, D.R., y Salovey, P. (In press). Emotional intelligence and giftedness. *Roeper Review*.
- Mayer, J.D., & Salovey, P. (1988). Personality moderates the interaction of mood and cognition. In K. Fiedler y J. Forgas (Eds.), *Affect, cognition, and social behavior* (pp. 87-99). Toronto: C.J. Hogrefe.
- Mayer, J. M. y Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17(4), 433-442.
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1995). Emotional intelligence and the construction and regulation of feelings. *Applied & Preventive Psychology*, 4, 197-208.
- Mayer, J. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. J. Sluyter, *Emotional development and emotional intelligence*. Nueva York: Basic Books.
- Mayer, J.D., y Salovey, P. (in press). Personal intelligence, social intelligence, emotional intelligence: Measures of «hot» intelligence. In C. Peterson & M.E.P. Seligman (Eds.), *The classification of strengths and virtues: Values in action manual*. Philadelphia: Mayerson Foundation.
- Mayer, J.D., Salovey, P. y Caruso, D.R. (2000a). Models of emotional intelligence. In R.J. Sternberg (Ed.). *Handbook of intelligence* (pp.396-420). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Mayer, J.D., Salovey, P., y Caruso, D.R. (2000b). Emotional intelligence as Zeitgeist, as Personality, and as a Standard Intelligence. In R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.). *Handbook of emotional intelligence* (pp. 92-117). New York: Jossey-Bass.
- Mayer, J.D., Salovey, P., y Caruso, D. (2000c). Competing models of emotional intelligence. In Robert J. Sternberg (Ed.), *Handbook of intelligence* (2nd ed.). Cambridge, U.K.: Cambridge University Press.
- Mayer, J.D., Salovey, P., y Caruso, D. (2000d). Selecting a measure of emotional intelligence: The case for ability Scales, En R. Bar-On y J.D.A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R., y Sitarenios, G. (2001). Emotional intelligence as a standard intelligence: A Reply. *Emotion*, 1, 232-242.
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R., y Sitarenios, G.. (in press). Modeling and Measuring Emotional Intelligence with the MSCEIT V2.0. *Emotion*.
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R., & Sitarenios, G. (2001). Emotional intelligence as a standard intelligence. *Emotion*, 1, 232-242
- Mayer, J.M. & Stevens, A. (1994). An emerging understanding of the reflective (meta-) experience of mood. *Journal of Research in Personality*, 28, 351-373.
- Mestre, J. M., Bozal, M^a d. R., Alba, M^a d. R. y Lloret, P. (2001). Cuando los constructos psicológicos escapan del método científico: El caso de la inteligencia emocional y sus implicaciones en la validación y evaluación. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción. REME. Volumen 3*, nº 4.
- Orioli, E. M. y Cooper, R. K. (1997). *Inteligencia emocional en la Dirección y las Organizaciones*. New York: Putnam.
- Orioli, E. M., Jones, T. y Trocki, K. H. (1999). *EQ Map technical manual*. San Francisco, CA: Q-Metrics.
- Petrides, K. V., y Furnham, A. (2000). Gender differences in measured and self-estimated trait emotional intelligence. *Sex Roles*, 42(5-6), 449-461.
- Petrides, K. V., y Furnham, A. (2000). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29(2), 313-320.

- Salovey, P. (2001). Applied emotional intelligence: Regulating emotions to become healthy, wealthy, and wise. Emotional intelligence and intimate relationships. En J. Ciarrochi, J. P. Forgas, y J. D. Mayer (Eds.) *Emotional Intelligence and Everyday Life*. New York: Psychology Press. Pp.168-184.
- Salovey, P. (2001). Emotionele intelligentie: Stand van zaken. In C. Hamaker (Ed.), *Een boek vol emoties* (pp. 27-32). Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.
- Salovey, P. (in press). Emotional intelligence. In D. Levinson, J. Ponzetti, y P. Jorgensen (Eds.), *Encyclopedia of Human Emotions*. New York: Macmillan Publishing.
- Salovey, P. (in press). Emotion and social processes. In R.J. Davidson, K. Scherer, y H.H. Goldsmith (Eds.), *The handbook of affective sciences*. London: Oxford University Press.
- Salovey, P., Bedell, B., Detweiler, J.B., y Mayer, J. D. (1999). Coping intelligently: Emotional intelligence and the coping process. In C. R. Snyder (Ed.), *Coping: The psychology of what works* (141-164). New York: Oxford University Press.
- Salovey, P., Bedell, B., Detweiler, J.B., y Mayer, J. D. (2000). Current directions in emotional intelligence research. En M. Lewis y J. M. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of Emotions* (2nd ed.). New York: Guilford Press. Pp. 504-520.
- Salovey, P., y Birnbaum, D. (1989). The influence of mood on health cognitions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 539-551.
- Salovey, P., Hsee, C., y Mayer, J.D. (1993). Emotional intelligence and the self-regulation of affect. In D.M. Wegner & J.W. Pennebaker (Eds.), *Handbook of mental control* (pp. 258-277). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Salovey, P., Kokkonen, M., Lopes, P., y Mayer, J.D. (in press). Emotional intelligence: What do we know? In A.S.R. Manstead, N.H. Frijda, & A.H. Fischer (Eds.), *Feelings and emotions: The Amsterdam Symposium*. New York: Cambridge University Press.
- Salovey, P., y Lopes, P.N. (in press). Emotional intelligence. In J. Guthrie (Ed.), *Encyclopedia of education* (2nd edition). New York: Macmillan Reference USA.
- Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211.
- Salovey, P., y Mayer, J.D. (1991). *On emotional intelligence*. Dialogue, Spring 1991, 9-10
- Salovey, P., y Mayer, J.D. (1994). Some final thoughts about personality and intelligence. In R.J. Sternberg y P. Ruzgis (Eds.), *Personality and intelligence* (pp. 303-318). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Salovey, P., Mayer, J.D., y Caruso, D. (2002). The positive psychology of emotional intelligence. In C.R. Snyder y S.J. Lopez (Eds.), *The handbook of positive psychology* (pp. 159-171). New York: Oxford University Press.
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C., y Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. En J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, Disclosure, and*
- Salovey, P., Mayer, J.D., Caruso, D., y Lopes, P.N. (in press). Measuring emotional intelligence as a set of abilities with the MSCEIT. In S.J. Lopez and C.R. Snyder (Eds.), *Handbook of positive psychology assessment*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Salovey, P., y Pizarro, D.A. (in press). The value of emotional intelligence. In R. J. Sternberg, J. Lautrey, y T. Lubart (Eds.), *Models of Intelligence for the Next Millennium*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Salovey, P., y Rodin, J. (1988). Coping with envy and jealousy. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 7, 15-33.
- Salovey, P., y Rodin, J. (1989). Envy and jealousy in close relationships. *Review of Personality and Social Psychology*, 10, 221-246.
- Salovey, P., y Rosenhan, D.L. (1989). Mood states and prosocial behavior. In H. Wagner y A. Manstead (Eds.), *Handbook of social psychophysiology* (pp. 371-391). Chichester: Wiley and Sons.
- Salovey, P., y Singer, J.A. (1989). Mood congruency effects in recall of childhood versus recent autobiographical memories. *Journal of Personality and Social Behavior*, 4, 99-120. [Invited contribution to special issue, D. Kuiken (Ed.), Mood and Memory: Theory, Research, and Applications.
- Salovey, P. y Sluyter, D. J. (Eds.)(1999). *Emotional development and emotional intelligence. Educational implications*. Nueva York. Basic Books.
- Salovey, P., Stroud, L.R., Woolery, A., y Epel, E.S. (in press). Perceived emotional intelligence, stress reactivity, and symptom reports: Further explorations using the Trait Meta-Mood Scale. *Psychology and Health*.
- Salovey, P., Woolery, A., y Mayer, J. D. (2001). Emotional intelligence: Conceptualization and measurement. En G.J.O. Fletcher & M. S. Clark (Eds). *Blackwell Handbook of Social Psychology: Interpersonal Processes*. Malden, MA: Blackwell Publishers. Pp.279-307.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J. y Dornheim, L. (1998). Development and validation of measure of emotional intelligence. *Personality & Individual Differences*, 25, 167-177.
- Schutte et al. (2002). Characteristic emotional intelligence and emotional well-being. *Cognition and Emotion*, 16 (6), 769-785.
- Ugarriza, N. (2001): *La evaluación de la Inteligencia Emocional a través del Inventario de Bar-On (I-CE) en una muestra de Lima Metropolitana*. Lima: Ediciones Libro Amigo.
- Vallés, A. y Vallés, C. (1999). *Desarrollando la Inteligencia Emocional*. 5 Vols. Madrid: EOS.
- Vallés, A. y Vallés, C. (2000). *Inteligencia emocional. Aplicaciones educativas*. Madrid: EOS.
- Vallés, A. (en prensa). *Habilidades emocionales 4*. Nivel 4º Educación Secundaria Obligatoria. Alcoy: Marfil.
- Vallés, A. (2003). *Emoción-ate con Inteligencia. Programa de tutoría para ESO*. Valencia. Promolibro.
- Vallés, A. (2001). *Inteligencia emocional y Habilidades sociales para el afrontamiento de la conflictividad escolar*. Cuaderno de prácticas y CD Presentaciones PowerPoint. Valencia: Promolibro.
- Vallés, A. y Vallés, C. (2003): *Psicopedagogía de la Inteligencia emocional*. Promolibro. Valencia.

AMBIENTE FAMILIAR Y PRÁCTICA DE VALORES

Íbamos en el Taunus (viejo auto) de mi padre, por algún lugar del camino que une Lima con Ancash, cuando de pronto nos tuvimos que detener para permitir que atravesaran el camino una pareja con sus ocho hijos descalzos que pastaban sus carneros. Este alto en el camino, hubiera sido sólo uno más de los muchos que ya habíamos tenido, de no ser porque mi padre nos dijo: “ A ver chicos, quítense todos las botas y pónganse sus zapatos para el resto del camino”. Recuerdo que en ese momento no entendía por qué mis cinco hermanos y yo, teníamos que quitarnos nuestras botas de jebe Bata Rimac, compradas especialmente para ese viaje y con las que nos divertíamos caminado sobre los charcos de agua y el barro; no entendía por qué teníamos que quitárnoslas para regalárselas a unos desconocidos a los que probablemente no volveríamos a ver jamás. (caso 1)

La primera vez que leí el nombre de mi padre en un periódico, fue en el diario La Prensa, en la columna “ a sus órdenes”. En esta columna, el diario publicaba cartas de sus lectores, que tenían alguna necesidad de información, gestión o algún problema de salud; para lo cual solicitaban la ayuda de otros lectores (personas naturales o instituciones).

Eventualmente, aparecía en la misma columna alguna nota de reconocimiento o agradecimiento a quien voluntariamente colaboraba con alguno de esos pedidos.

Fue ahí donde leí el nombre de mi padre, y fue a partir de ahí que empecé a entender porque a veces le pagaban sus servicios con patos, cuyes, conejos, maíz o algún licorcito artesanal. (caso 2).

Recuerdo, en otra ocasión, que mi madre me envió a comprar al mercado; para ese entonces no andaba tan preocupado por el dinero como ahora, razón por la cual con mucha frecuencia no contaba el vuelto. Y eso fue lo que ocurrió en aquella ocasión, pues al darle el vuelto a mi madre, notó de inmediato que había más de lo debido.

La “casera” de mamá no me conocía, por lo que era casi imposible que me asociara con ella, aún cuando hubiera llegado a identificarme como aquél a quien le dio más vuelto del debido. No obstante, mamá me dijo: “Anda rápido donde la **casera**, devuélvele su dinero y pídele disculpas por habértelo traído” (caso 3).

No recuerdo que papá o mamá nos hayan sentado alguna vez a mis hermanos y a mí para darnos discursos respecto de la importancia de practicar y vivir en función de valores; pero, fueron siempre sus ejemplos los que nos sirvieron de orientación. Ellos se encargaron de crear una ambiente favorable para convencernos que tenía sentido vivir practicando y respetando los valores.

Tal vez, la formación en Valores sólo se trate de eso, de promoverlos a través de la práctica de los mismos en todos los actos de nuestra vida . Pero esa simplicidad, es al mismo tiempo la mayor dificultad en el esfuerzo de educar en

valores. Nadie puede dar lo que no tiene; y para formar en valores, primero hay que practicarlos.

Mis padres no me “discursearon” sobre la importancia de los valores simplemente vivieron de acuerdo a ellos; y si los casos anteriormente descritos, no fueron lecciones magistrales de solidaridad y honestidad, no sé entonces qué habrían sido.

Tal vez lo más difícil de **formar en valores**, sea el desarrollar la habilidad de **convertir cualquier situación u ocurrencia en un acto educativo** que fortalezca la práctica de los mismos.. Y es por eso que me tomaré la libertad de recomendar el siguiente libro, como una bibliografía básica para el objetivo arriba mencionado: “La vida cotidiana como recurso didáctico. Hacia una escuela más auténtica. El caso de la educación en valores”, de Alejandro Spiegel. Publicado en el año 2000, por Ediciones Homo Sapiens.

Pedro Millán Henostroza

EL SENTIDO DEL HUMOR

El sentido del humor estaría estrechamente relacionado con el conocimiento de sí mismo, que podría entenderse como una magnitud o escala en la que las diversas personas ocupan posiciones que van desde un gran conocimiento a un conocimiento muy escaso o nulo de sí. Es decir, el reconocer defectos y virtudes.

El sentido del humor sería tal vez la más destacada correlación del conocimiento de sí mismo.

Se podría entender el sentido del humor como la capacidad de reírse de lo que uno ama; incluyendo al propio sujeto y a todo lo que le pertenece.

El sentido del humor debe distinguirse del sentido de lo cómico; ya que éste último consiste, por lo general, en absurdos, juegos de palabras o broma gruesa. En su mayoría, se basa en ridiculizar a alguien.

En el sentido cómico el impulso agresivo está muy poco disimulado; y dentro de esta categoría se encuentra la risa que producen las historietas "subidas de tono", que provendría de la liberación de las prohibiciones. Los instintos agresivos y sexuales, se podrían considerar, por lo tanto, dentro de lo que se considera cómico.

En lo que se refiere al desarrollo de la persona; ésta pasaría desde el sentido cómico al sentido del humor. El niño tiene un agudo sentido de lo cómico, pero no se ríe de sí mismo. En la adolescencia, los defectos producirían más dolor que risa. Por lo que se podría ver que las personas con bajos valores estéticos y teóricos prefieren lo cómico y carecerían de sentido del humor, que se basaría en la realidad.

La asociación que se produciría entre el conocimiento de sí mismo y el sentido del humor estaría en que serían, en el fondo, el mismo fenómeno; la autoobjetivación. La persona que conoce sus cualidades y valores es capaz de percibir situaciones absurdas e incongruentes de las que forma parte.

Todo lo anteriormente expuesto podría verse desde una perspectiva cognoscitivista, donde se incluyen los pensamientos que las personas tienen sobre sí mismos y sobre los demás, a través de la motivación y las expectativas sobre lo que se espera que ocurra y lo que realmente ocurrirá.

Elaborado por Romina Perfetti M. (1999)

APRENDIZAJE COOPERATIVO E INTERACCIÓN SOCIAL

El proceso educativo lo asumimos como un proceso básicamente interactivo, que supone transmisión de mensajes sociales entre quienes participan en el desarrollo de las actividades educativas. Son las relaciones interpersonales que se activan en las aulas, las que influyen decididamente en la calidad de los logros educativos en la escuela, pues contribuyen social y afectivamente en el desarrollo de capacidades, actitudes y valores individuales..

Es por esta razón que se hace tan trascendente la evaluación de la frecuencia y características de las interacciones en el aula, las cuales tienen que ver con canales de comunicación interindividuales e intragrupal. Estos procesos comunicativos van a tomar en cuenta las estructuras y características de los grupos, el tipo de relaciones que fluye entre los estudiantes y de éstos con los docentes, los roles, amistades y ejercicios de liderazgo que se patentizan en la interacción.

Una estrategia para afianzar el desarrollo de interacciones sociales, lo constituye la práctica del aprendizaje cooperativo en el aula. Representa una forma de trabajo grupal que se caracteriza por la asunción de una metodología activa y experiencial que responde a un modelo interaccionista de aprendizaje/enseñanza. centrado en el estudiante .

Se operativiza a través de la reunión de pequeños grupos de trabajo, de tres, cuatro o cinco alumnos que trabajan juntos para la consecución de una tarea, la solución de un problema o la planificación de una actividad. A través del proceso de comunicación interpersonal se motiva hacia la optimización de los aprendizajes individuales y del grupo. El profesor actúa como mediador observando y acompañando el desarrollo de las interacciones y la manifestación de habilidades y actitudes, y orientando las determinaciones de los estudiantes.

El aprendizaje cooperativo se caracteriza por lo tanto, por ser un proceso interactivo de organización del trabajo en el aula, según el cual los alumnos aprenden unos de otros así como de su profesor y del entorno". Permite la confrontación de distintos puntos de vista, de perspectivas diferentes que van a permitir un trabajo cohesionado para la resolución de conflictos cognitivos, la visión objetiva del entorno y la manifestación de capacidades que favorezcan el desarrollo del pensamiento creativo y crítico y las habilidades comunicacionales, que conecten al estudiante consigo mismo, con los otros y con su ambiente natural, social y cultural.

El aprendizaje cooperativo constituye un trabajo colaborativo, que como tal reúne las siguientes características (Ovejero 2000):

- Se encuentra basado en una fuerte relación de interdependencia de los diferentes miembros que lo conforman, de manera que el alcance final de las metas concierna a todos los miembros.

- Hay una clara responsabilidad individual de cada miembro del grupo para el alcance de la meta final.
- La formación de los grupos en el trabajo colaborativo es heterogénea en habilidad, características de los miembros; en oposición, en el aprendizaje tradicional de grupos éstos son más homogéneos.
- Todos los miembros tienen su parte de responsabilidad para la ejecución de las acciones en el grupo.
- La responsabilidad de cada miembro del grupo es compartida.
- Se persigue el logro de objetivos a través de la realización (individual y conjunta) de tareas.
- Existe una interdependencia positiva entre los sujetos.

El trabajo colaborativo, en el aprendizaje cooperativo exige a los participantes: habilidades comunicativas, relaciones simétricas y recíprocas y deseo de compartir la resolución de tareas. No se trata, por tanto, de una sumatoria de esfuerzos sino de un compromiso afectivo cognitivo que sostiene la intencionalidad de las interacciones sociales.

El aprendizaje cooperativo sustentado desde el afianzamiento de las interacciones sociales significativas requiere:

- Respetar las diferencias individuales y rescatar las iniciativas y aportes singulares.
- Compartir las responsabilidades individuales dentro del grupo y asumir que es este, como una unidad cohesionada quien determina las decisiones y caracteriza como colectivo la expresión grupal.
- Poner en juego habilidades comunicativas que posibiliten la participación, el diálogo y el intercambio de ideas entre los estudiantes.
- Fomentar nexos afectivos y canales democráticos de intervención para la toma de decisiones, en función del consenso argumental que se deriva de las interacciones comunicativas.

Augusto Zavala

ESTIMULANDO EL DESARROLLO DE LA AUTOESTIMA Y AUTONOMÍA EN NUESTROS ALUMNOS

Las siguientes actividades están propuestas para alumnos de secundaria (entre 12 y 16 años)

- ¡SOY CAPAZ DE HACERLO!

Objetivo:

Fortalece el sentimiento de poder para realizar determinadas actividades, plantearse metas; contando con sus capacidades para salir adelante frente a situaciones de aprendizaje.

Descripción de la Situación

Algunos alumnos tienen dificultades en la clase para realizar algunas tareas y trabajos. Sus frases más comunes son: “Yo no puedo hacer eso”, “hacerlo es muy difícil”. Los profesores han manifestado en algún momento que son muy lentos, muy torpes y es difícil que aprendan. Sus compañeros piensan igual que el profesor. Podemos encontrar expresiones comunes como esta: -“No queremos trabajar con ellos porque son “burros” –

Actividad

1. El maestro prepara **frases positivas** para alentar a los alumnos a realizar las tareas y trabajo. (evitar usar frases negativas que atentan contra la autoestima de los alumnos)
2. Invita a los alumnos a escribir las frases que solemos decir cuando no realizamos alguna tarea (algunos ejemplos: “no puedo”, “es muy difícil”...)
3. Comentar en grupos pequeños sobre la historia del Aguilucho

“Un campesino encontró en el campo un aguilucho herido, lo curó y lo crió con sus gallinas. El animalito asumió los comportamientos de las gallinas. Un naturalista lo vio un día y decidió enseñar al aguilucho de acuerdo a las posibilidades de la especie. Después de muchos esfuerzos para animarlo, el aguilucho que estaba muy temeroso de volar, lo hizo y disfrutó del aire, y de su libertad....”

- ¿Cuáles son mis fortalezas?
 - ¿Cuáles son mis posibilidades?
 - ¿Qué mensaje recibo de esta historia?
4. Dialogar con toda la clase sobre los sentimientos de cada uno, sobre las frases que les gusta escuchar y que les animan a trabajar
 5. Discutir en pequeños grupos sobre los términos: meta y objetivo.
 6. Realizar el ejercicio de escribir algunas metas y objetivos personales para trabajar en un periodo corto (considerar cosas que nos gustan

hacer y podemos realizar, así mismo las que no sabemos y debemos aprender a hacerlas).

Un aprendizaje será significativo si se desarrolla a partir de los conocimientos previos de los alumnos

7. Realizar un plenario donde todos escuchen las metas y objetivos de los demás. Si el aula fuera numerosa, pueden escribirse en una hoja personal y pegarse en la pizarra.
8. Invitar a expresar sus opiniones ante hechos de su realidad y las ayudas que necesitan para cumplir con sus metas.
9. El profesor puede dar metas sencillas para el cumplimiento de tareas a corto plazo, a los alumnos con dificultades. Tendrá que evaluarse el cumplimiento de las metas para desarrollar la conciencia de poder y realización.

Piensa en tus objetivos propuestos:

¿Qué lograste?
¿Cómo lo lograste?
¿Cuáles fueron los contratiempos para no lograrlos?
Si algún objetivo no pudo conseguirse. ¿Qué crees que ha fallado? (poco esfuerzo, mal planificado, demasiado difícil,...)
¿Cómo te sentiste al conseguir tus objetivos?

Recuerda que:

- Una de las condiciones para generar conciencia positiva de sí mismo es el reconocimiento público y la posibilidad de demostrar con hechos lo que hacemos.
- La autoestima se relaciona con el reconocimiento público.
- Las metas son algo que perseguimos y hacia lo que nos dirigimos con la esperanza de conseguir. Sin nuestro esfuerzo no podremos llegar a cumplir lo que nos proponemos. Los objetivos son pequeños retos, a corto plazo, que nos motivan a cambiar y avanzar.
- Al evaluar nuestra metas y poder difundir nuestros logros elevamos nuestra autoestima.

- AUTOESTIMA ¿QUÉ OPINAS TÚ?

Objetivos

- Comprender que lo característico del ser humano es la identidad personal y que las diferencias son las que nos hacen irrepitibles unos a otros.
- Despertar en los alumnos el sentido de la tolerancia frente a las opiniones de los demás.

Descripción de la Situación

En una clase de 40 alumnos, sólo participan 5 de ellos que monopolizan la atención y están al tanto del desarrollo del tema, expresando sus opiniones al respecto. Los demás están fastidiados, temerosos, realizando otras actividades o indiferentes.

Actividad ¿Qué hacer?

1. Comentan la frase: “Los seres humanos son irrepetibles, no hay ninguno exactamente igual al otro”. ¿Qué me diferencia de mis compañeros?
2. Completan una ficha sobre sus características físicas y sus cualidades personales. Utilizan un gráfico para la categorización de sus cualidades y sus rasgos físicos. Luego lo comentan libremente en pequeños grupos.
3. Se desarrolla la dinámica de “El muro”
 - Se divide el espacio del aula en dos, podemos usar el patio si es necesario, el maestro se pone al centro y explica que su derecha es el lado de SI y su izquierda el lado de NO
 - Frente a la lista: El silencio es importante, las discusiones, la familia, el alcohol, la justicia existe, la mentira es necesaria, la verdad ante todo.. el maestro dice un tema, los alumnos lo piensan y deciden si están de acuerdo o no, dirigiéndose al lado correspondiente del muro.
 - Se da una palmada, y cada alumno desde su lugar debe tomar en cuenta que compañeros suyos opinan como él y discutir brevemente sus razones. (Muchas veces nuestros amigos no piensan igual que nosotros, y alumnos con los cuales no tengo trato si, es importante asumir que cada uno puede tener una opinión diferente a las personas de su entorno).
 - Reflexionar y debatir: ¿Es fácil decidir nuestra opinión ante temas de conflicto?. ¿Elegiste las mismas opciones que tus amigos? ¿Cómo te sentiste cuando estabas al otro lado del muro?
 - Conversar sobre el significado de la tolerancia y el respeto, cuando expresamos opiniones divergentes.
 - Discutir sobre los sentimientos que se generan cuando los compañeros no permiten a todos expresar su opinión
 - Comentar sobre las ventajas y desventajas de escuchar a los demás

Recuerda que:

- Somos personas diferentes y con experiencias diferentes, por ello nuestras ideas y opiniones no pueden ser las mismas.
- La presión del grupo puede bloquear la participación de algunas personas, porque es importante sentirse aceptados.
- Detectar a los alumnos que no suelen participar por temor, puede ayudar al profesor. Así podrá conversar con ellos la posibilidad de participar, de expresarse como riqueza para los demás.
- Los alumnos prefieren repetir las ideas de otros por temor. Ayudémosles a decir lo que piensan.

“Cuando nace de la necesidad de decir, a la voz humana no hay quien la pare. Si le niegan la boca, ella habla por las manos, o por los ojos, o por los poros, o por donde sea. Por lo que todos, toditos, tenemos algo que decir a los demás, alguna cosa que merece ser por los demás celebrada o perdonada”

Celebración de la voz humana 2, Eduardo Galeano

- “CONCIENCIA DEL SER INDIVIDUAL. ¿CUÁNDO SOY AUTÓNOMO?”

Objetivos

- Comprender la importancia de desarrollar la autonomía y de actuar con responsabilidad ante situaciones de la vida cotidiana
- Entender que la dependencia es parte del proceso de desarrollo hacia la independencia e interdependencia.

Situación

En el desarrollo del trabajo en el aula, un primer signo característico de la no – autonomía es cuando los alumnos culpan a otros, o al profesor por las calificaciones que obtienen. Otro rasgo, es cuando los alumnos están realizando un trabajo y llaman constantemente la atención del profesor: “no entiendo esta pregunta, profe”,. y esperan que el profesor les señale la respuesta. También tenemos aquellos alumnos que cada cinco minutos nos preguntan si está bien lo que están haciendo. Esperan del profesor las pautas para presentar su trabajo y ceñirse a esquemas propuestos.

Actividad

1. Podemos cuestionar a los alumnos sobre la libertad y la autonomía, ¿Qué significa ser libre?. En parejas, los alumnos expresan diversos comportamientos que hablan de la libertad en su aula.

Soy libre.....

Cuando hago.....

Cuando digo.....

2. El maestro pueda elaborar en su Área, pautas o fichas guías de trabajo (sobre diversos temas, se refieren a consignas para el trabajo) y conversar con los alumnos sobre la mejor manera de resolverlas:

- Leerlas con detenimiento una o dos veces, hasta comprender lo que debemos hacer.
- Comentar con el compañero más cercano sobre el trabajo a realizar, compartir sus impresiones y clarificar ideas

La cooperación en un sentido más amplio nos revela relaciones justas e interacción para aprender nuevas cosas y vivir feliz.

Aprendiendo a preguntar y responder los alumnos pueden desarrollar su curiosidad.

- Escribir nuestras respuestas en forma individual
- Comparar con nuestro compañero las respuestas y corregirla si fuera necesario.

Vygotsky, señalaba que el aprendizaje está en relación a la posibilidad del alumno de resolver con independencia los diversos problemas planteados en su vida cotidiana. Se refería a la Zona de Desarrollo próximo, como

aquel espacio del aprendizaje donde el alumno resuelve problemas, aprende, con ayuda de alguien (que puede ser el maestro o sus propios compañeros)

3. Reflexionar sobre las situaciones en las que no queremos hacer las cosas por nosotros mismos ¿Por qué?. Escriben una lista, primero en forma individual, luego en parejas, luego en grupos de cuatro y de ocho. Para llegar a un consenso.
4. Se realiza un plenario sobre las causas que nos impiden hacer las cosas por nosotros mismos.

Los alumnos escriben un compromiso individual, de como puede hacer las cosas por si mismos, y en que oportunidades necesita apoyarse en los demás, sin por ello perder su iniciativa.

Recuerda que:

- Reconocerse como ser independiente y autónomo implica hacerse responsable de nuestras acciones frente a los demás. ¿Pueden los alumnos hacerse responsables?
- Muchas personas tienen dificultades para asumir su autonomía y hacen responsables a otros de sus errores. Sólo aceptan las cosas que les salen bien. ¿Nuestros alumnos quieren autonomía o realmente no la desean?
- El ser autónomo implica que cada uno toma decisiones, planifica, actúa con relación a sus deseos, evalúa y asume las consecuencias de sus actos.
 - Para ser autónomos debemos reconocer qué hemos hecho, si lo hemos hecho bien o mal y en que debemos mejorar.
 - Promover la autonomía es ofrecer al alumno, otras posibilidades de actuación. Pero es necesario siempre elegir y sustentar, defender nuestra elección. Sólo de esta manera la independencia, será asumida con responsabilidad.

- HABLAMOS CON LOS DEMÁS

Objetivos

- Comprender que a través del aprendizaje cooperativo podemos trabajar las relaciones afectivas, desde el recibir y dar mensajes positivos.
- Reconocer que la comunicación es importante para vivir la verdad y reconciliación.

Situación

Durante un trabajo en grupo, algunos alumnos resuelven las tareas solicitadas y manifiestan sus puntos de vista, cada uno de ellos quiere hacer prevalecer lo que piensa sin tomar en cuenta la opinión o parecer de sus compañeros, los demás juegan y desarrollan otros cursos, y entonces esta situación se convierte en una “costumbre”

Actividad

1. Los alumnos observan los dibujos de la historieta y trabajan con ella:
 - Se ubican con un personaje en una determinada situación. (Gráfica de Caloi. "Nos morimos de comunicación").
 - Por grupos analizan el papel de los personajes, en cada viñeta y las situaciones que se suelen dar en el aula.
 - Contestan: ¿Por qué se puede morir de comunicación? ¿Cuándo puede suceder eso?
 - En Plenario expresan las necesidades que tiene el aula para mejorar su comunicación. ¿Qué mensajes solemos dar? ¿Qué mensajes debemos dar?
2. En forma individual completan la información en el siguiente cuadro:
(El profesor puede comentar algún caso de conflicto o problemática de comunicación de su aula)

EXPRESIÓN DE SENTIMIENTOS Y NECESIDADES	ESCUCHA ACTIVA
Lo que veo	Cuando veo y escucho....
Me siento (sentimiento)	Me siento
Por que quisiera (deseo, necesidad)	Por que quisiera
Lo que me gustaría pedir a los demás..	Me gustaría.....

Los alumnos pueden conversar sobre ¿cuándo somos justos y cuándo injustos con los demás?. ¿Qué frase usamos para criticar a los demás?. ¿Tenemos prejuicios frente a los compañeros de la clase? ¿Qué le puedo decir a mi compañero para expresarle que lo comprendo, que entiendo su mensaje?.

Recuerda que:

- La comunicación permite entender a los demás.
- Los trabajos en grupo permiten desarrollar el diálogo y la empatía, siempre que se explique la finalidad de la comunicación.
- La comunicación que tiene en cuenta los intereses de los demás puede aumentar nuestra habilidad para la comunicación, la percepción del entorno, hacer observaciones claras, evaluar y juzgar, solicitar la cooperación de los demás y comprender y respetar los sentimientos de los otros, aunque no los hayan expresado.

**Carpeta metodológica para ayudar a vivir la verdad, justicia y reconciliación en la Escuela
Comisión de la verdad . Perú 2003**

ESPACIOS PARA LA REFLEXIÓN

PROPUESTA DE RELACIONES INTERPERSONALES

*Quiero que me oigas sin juzgarme
Quiero que opines sin aconsejarme
Quiero que confíes en mí sin exigirme
Quiero que me ayudes sin intentar decidir por mí
Quiero que me cuides sin anularme
Quiero que me mires sin proyectar tus cosas en mí
Quiero que me abrasces sin asfixiarme
Quiero que me animes sin empujarme
Quiero que me sostengas sin hacerte cargo de mí
Quiero que me protejas sin mentiras
Quiero que te acerques sin invadirme
Quiero que conozcas las cosas mías que más te disgusten
Que las aceptes y no pretendas cambiarlas
Quiero que sepas... que hoy puedes contar conmigo...
Sin condiciones.*

JORGE BUCAL, Cuentos para pensar.

Boletín Nº 07 de la Asociación Española de Orientación y Psicopedagogía

Fútbol

juega con la tierra
como con una pelota

báilala
estréllala
reviéntala

no es sino eso la tierra
tú en el jardín
mi guardavalla mi espantapájaros
mi atila mi niño

la tierra entre tus pies
gira como nunca
prodigiosamente bella

BLANCA VARELA

El fútbol es poesía colectiva

por Jorge Echeverri González

Porque, después de muchos años en que el mundo me ha permitido variadas experiencias, lo que más sé, a la larga, acerca de moral y de las obligaciones de los hombres, se lo debo al fútbol.

Albert Camus

¿Qué ingredientes tiene el fútbol para que convoque tantos intereses? Un análisis superficial nos podría llevar a la conclusión de que este deporte masivo despierta interés en masas amorfas que se unifican alrededor de ídolos contruidos por el poder de los medios y de la publicidad. Pero nuestro asombro aumenta cuando encontramos que personajes notables, por ejemplo intelectuales de renombre han dedicado páginas elogiosas al fútbol. Y sus nombres son garantía de que no son individuos amorfos perdidos en una masa, pues por sus escritos sabemos que están curados de ser ovejas sumisas que siguen al rebaño. Tal es el caso de Alberto Camus, o Edgar Morin, por ejemplo. Umberto Eco no ha sido indiferente al fenómeno y lo ha analizado desde su perspectiva de la cultura de masas.

Alberto Camus dedicó una bella página a este deporte la que tituló "[Lo que debo al fútbol](#)" la cual es citada insistentemente cuando se toca el tema. Según su afirmación el fútbol le inspiró su saber moral y de comportamiento de los hombres. Según Camus, entonces, en el fútbol podemos aprender tanto como de la filosofía práctica. Podríamos pensar que Camus dice esto desde una perspectiva en que el fútbol todavía no se había contaminado de la comercialización de la publicidad que ahora lo invade. Sin embargo, más recientemente Edgar Morin también le dedicó afirmaciones elogiosas como la que inspira el título de esta columna: "No veo el fútbol como una forma de alienación moderna, lo siento más bien como una poesía colectiva". Este filósofo y científico francés, quien preside la comisión que creó el consejo científico nacional francés para la reforma del pensamiento y de la enseñanza, declaró a la prensa, en el reciente mundial de fútbol en ese país: "He anulado todas mis citas y mis compromisos durante el mundial para dedicarme a ver los partidos". Tal vez comparta la apreciación de Camus: "no hay un lugar de mayor felicidad humana que un estadio lleno de fútbol".

El novelista checo Milán Kundera los acompaña en sus elogios: "creo que el fútbol es un pensamiento que se juega, y más con la cabeza que con los pies". Kundera acompañó al equipo francés, según el reportaje del periodista y escritor Germán Santamaría, enviado especial para este evento del periódico El Tiempo de Bogotá, quien agrega esta poética frase: "tal vez ellos (los jugadores) tengan la hermosura y la tragedia de las mariposas, que vuelan tan, tan alto y tan bello pero que jamás pueden apreciar y admirarse en la belleza de su vuelo". Este periodista cita también a la octogenaria Francoise Sagan: "el fútbol me recuerda viejos e intensos amores, porque en ningún otro lugar como en el estadio se puede querer u odiar tanto a alguien".

El fútbol permite sacar a relucir la faceta lúdica del ser humano. Esa faceta que permite al niño empezar a construir su mundo simbólico y que no debemos perder nunca. La faceta lúdica permite una gratificación individual o de grupo desinteresada. Pero también desarrolla necesidades de defensa individual y de especie. El juego es el principal elemento constructor de los esquemas de socialización y de respeto de reglas. Y el juego físico, el deporte, en el que se emplea el cuerpo en sus mejores expresiones, no sólo físicas sino también pasionales debería contribuir a la estetización de la vida cotidiana. "Es algo bellísimo; al menos tan hermoso como el sexo, la reflexión filosófica y los juegos de azar en que se apuestan frijolitos" al decir de U. Eco.

Pero el fútbol en su actual versión se ha desfigurado. No es juego para los jugadores profesionales, sino trabajo y tormento. Para el espectador tiene tanto de manía (de nuevo Eco) como el comportamiento de quien fuera domingo a domingo a ver parejas que hacen el amor o fingen hacerlo. En los equipos nos quieren hacer ver el símbolo de las nacionalidades y nos apasionamos por ello, sin para mientes en que es un espectáculo montado para producir dividendos económicos. Ya no es tan importante en la

camiseta el nombre del país como el de las marcas que pagan por aparecer en las pantallas que las enfocan. Pero aún así, conserva su poesía. La poesía del cuerpo en acción que todos deseáramos tener. La poesía de la plasticidad física. Y es este ingrediente de la poesía el que finalmente todavía salva al fútbol. Como finalmente salva la vida.

© Jorge Echeverri González (**Todos los derechos reservados por el autor**)

✉ Preguntas, comentarios o referencias: jorgeche@col2.telecom.com.co

<<< [Textos y Con-textos](#)



Obdulio

Yo era chiquilín y futbolero, y como todos los uruguayos estaba prendido a la radio, escuchando la final de la Copa del Mundo. Cuando la voz de Carlos Solé me transmitió la triste noticia del gol brasileño, se me cayó el alma al piso. Entonces recurrí al más poderoso de mis amigos. Prometí a Dios una cantidad de sacrificios a cambio de que Él se apareciera en Maracaná y diera vuelta el partido. Nunca conseguí recordar las muchas cosas que había prometido, y por eso nunca pude cumplirlas. Además, la victoria de Uruguay ante la mayor multitud jamás reunida en un partido de fútbol había sido sin duda un milagro, pero el milagro había sido más bien obra de un mortal de carne y hueso llamado Obdulio Varela. Obdulio había enfriado el partido, cuando se nos venía encima la avalancha, y después se había echado el cuadro entero al hombro y a puro coraje había empujado contra viento y marea. Al fin de aquella jornada, los periodistas acosaron al héroe. Y él no se golpeó el pecho proclamando que somos los mejores y no hay quien pueda con la garra charrúa: —*Fue casualidad* —murmuró Obdulio, meneando la cabeza. Y cuando quisieron fotografiarlo, se puso de espaldas. Pasó esa noche bebiendo cerveza, de bar en bar, abrazado a los vencidos, en los mostradores de Río de Janeiro. Los brasileños lloraban. Nadie lo reconoció. Al día siguiente, huyó del gentío que lo esperaba en el aeropuerto de Montevideo, donde su nombre brillaba en un enorme letrero luminoso. En medio de la euforia, se escabulló disfrazado de Humphrey Bogart, con un sombrero metido hasta la nariz y un impermeable de solapas levantadas. En recompensa por la hazaña, los dirigentes del fútbol uruguayo se otorgaron a sí mismos medallas de oro. A los jugadores les dieron medallas de plata y algún dinero. El premio que recibió Obdulio le alcanzó para comprar un Ford del año 31, que fue robado a la semana.

Eduardo Galeano

Del Prefacio del libro DEMIAN de H. Hesse.

Mi historia me interesa más que a cualquier poeta la suya, pues es la mía propia y además es la historia de un hombre: no la de un ser inventado, posible, ideal o no existente, sino la de un hombre real, único y vivo... He sido un hombre que busca, y aún lo sigo siendo; pero ya no busco en las estrellas y los libros, sino que comienzo a escuchar las enseñanzas que me comunica mi sangre.

... Mi historia no es agradable, no es dulce y armoniosa como las historias inventadas. Tiene un sabor a disparate y a confusión, a locura y a sueño, **como la vida de todos los hombres que ya no quieren seguir engañándose a sí mismos...**

Ningún hombre ha llegado a ser el mismo por completo; sin embargo, cada cual aspira a llegar, los unos a ciegas, los otros con más luz, cada cual como puede... Unos no llegan nunca a ser hombres; se quedan en rana, lagartija u hormiga...pero cada uno tiende a su propia meta...

Podemos entendernos los unos a los otros; pero interpretar, es algo que sólo puede hacer cada uno conmigo mismo.

Adaptación y subrayado Pedro Millán Henostroza

CORRESPONDENCIA

Comentaron KUSKA PURISUN 6 y nos escribieron:

FELIX RAMÓN VALDIVIESO

Gracias me parece muy interesante la reflexión de las categorías axiológicas

LUCIANO TROYES

Estimado Augusto:

Gracias por compartirnos la revista, esta interesante. me gustaría ver mas sobre el aprendizaje en equipo y el pensamiento sistémico

Te cuento mi estimado Augusto, que actualmente estoy de Director del Área de Gestión Pedagógica de la UGE-JAEN, a ver si me brindas y regalas algunas orientaciones.

Con profundo aprecio

Luciano - lutrori@hotmail.com

GERARDO GUERRA

Gracias!!

TERESA PINTO

Te cuento que no puedo leer la revista N° 06, no se si puedas pasármela en otro formato.

Las anteriores si me parecieron interesantes. Felicitaciones, se lo difícil que es hacer cosas como estas aquí.

Tere

Hola, y muchas gracias por el nuevo envío.

Está excelente la revista.

MARTHA GIRALDO

Mi estimado amigo

Los artículos están muy buenos, pero debo darte una opinión: creo que los artículos deben enfocar mas la realidad de nuestros docentes, de las aulas y de los niños y niñas. Este número tiene artículos buenos pero muy generales, creo que el fin de una revista no solo es compartir con los lectores un buen articulo como el que se refiere a la Educación Holística, sino también redactar para los maestros

Te felicito y espero que tomes a bien estas opiniones.

Te ofrezco un pequeño artículo que se publicará en el boletín virtual de INDECI escrito por esta humilde servidora, con algunas fallas de redacción, pero todo salió de mi cabeza, lo titule " Niños y niñas prevenidos, adultos responsables", no es muy extenso, solamente tiene cara y media, si te interesa puedo mandártelo, no es gran cosa, pero está en el marco del primer articulo sobre la educ holistica. Si todo eso se pusiera en práctica ,hubiéramos superado la emergencia educativa.

Amigo, ya ves me leí toda la revista, mi hora de almuerzo y muchos minutos mas fueron para nuestra hija virtual.

Te mando un beso

Cuídate mucho, con mucho cariño

Martha ·Forjadora de la creación de la Revista

HUGO MONTES DE OCA

Muchas gracias Augusto, ya leí un par de artículos, el de desarrollo personal y el de valores. están interesantes y buenos. En dos meses, saco un artículo sobre inteligencia, como para generar polémica. Te lo enviaré para publicar en la revista,

Un abrazo,

Hugo

PACO PEREZ

Estoy profundamente agradecido por la VI edición de Kuska Purisun, y los felicito muy de veras por tan interesante documento. En verdad, me permite hacer las cosas bien en mi centro educativo. Sigán adelante. Ya enviaré algunos aportes con temas de interés.

PACO PEREZ PAJUELO C.N. DANIEL CARRION - PASCO

e-mail: papepa25@hotmail.com

MARTHA VILLAVICENCIO

Estimado Augusto:

Mil gracias.

Un abrazo,

Martha

DAWN MICHELLE

Gracias Augusto por el envío , ya había leído la revista, muy interesante, este número recién lo voy a revisar

Buen viaje a Trujillo para ti y para todo el equipo!!!!

Dawn

WILSON IZQUIERDO

Recién esta semana he podido echarle un vistazo más detenido al contenido de tu revista. Todavía me falta releerla y analizarla con más detenimiento y tranquilidad. No sé cuando se cumpla esa aspiración, por la vida cargada de cosas que solemos llevar acá en el Ministerio, como bien tu sabes. Sin embargo, puedo decirte con mucha satisfacción que tu esfuerzo y de los que te ayudan en esa tarea, es muy meritoria y digna de todo elogio. Te felicito con sinceridad. Te pido, además, que sigas llevando esta tarea a cuestras. Creo que vale la pena. Si te parece bien, me avisas para colaborar con un artículo. Gracias por tu envío. Wilson.

JUVENAL REYES CACERES

Previo un cordial saludo, estimado profesor responsable de la revista kuska purisun, le pido por favor que me haga llegar los contenidos de las revistas, puesto que obtuve información al respecto que dice que trata sobre temáticas de tutoría en secundaria.

De igual manera si fuera posible un modelo de ficha personal que se debe elaborar de los estudiantes de secundaria, para poder trabajarla.

Esperando su cordial atención, me despido hasta otra oportunidad.

Atentamente.

Juvenal Reyes Caceres.-tayacaja37@hotmail.com

Profesor de Area CTA

CSM Industrial "Federico Villarreal"

Salinas, Andahuaylas.

WILFREDO JESÚS BAUTISTA SULLÓN

Ante todo tengo el agrado de saludarlos Señores del Ministerio de Educación, a bien de felicitarlos por el nuevo fascículo de KUSKA PURISUN N6 .

A la vez les pido por favor que toda información nueva me la puedan enviar a este mi correo electrónico, ya que me interesa por ser un estudiante en Educación que desea superarse.

Ojalá este correo les llegue y me concedan la dicha de tener toda la información actualizada.

Se despide su mas atento servidor un joven humilde y de Chimbote.

ATTE Wilfredo Jesus Bautista Sullon.- willybautista@hotmail.com

Estudiante de educacion en secundaria: Ciencias Naturales

hoy denominado C.T.A

ELSA NOGUEIRA

Estimado amigo: No sabia lo de esa revista creo que es algo interesante. Desconocía su existencia, puedes enviarla cada vez que la editen y pueden también pedir colaboración. Chao amigo y gracias por considerarme en el círculo de amigos.

JOSE AGUIRRE

Te pasaste Augusto, especialmente sobre las caricaturas de la última parte. Ya extrañábamos las revistas, tu amigo José Aguirre Neyra, Especialista de la DRE Junín, Huancayo.- jeanross52@hotmail.com

ANTONIO VALLÉS

From: Antonio Vallés Arándiga <avalles@ctv.es>

To: "Marco Mallqui" <mmallqui@hotmail.com>

Subject: Artículo IE

Date: Sun, 4 Apr 2004 17:42:43 +0200

Apreciado Marcos:

Te envío el artículo para la revista.

Recibe un cordial saludo

Antonio Vallés

LEONIDAS PEDRO RAMOS BOZA

De mi mayor consideración.

Gracias a este medio de comunicación, me ha facilitado encontrar su correo electrónico, como docente de la Institución Educativa "Micaela Bastidas Puyucagua" de la Región de Educación Huancavelica, deseo expresar a la institución que están investigando los temas más importante de TUTORIA y por la publicación de la revista de KUSKA PURISUN, por bien de la educación de nuestro país especialmente de mis alumnas del colegio. Estimado profesor quiero pedirle un favor si fuera tan amable de donarnos la colección de las revistas que publican, porque tienen contenidos muy importantes referente a Tutoría que en la actualidad viene a ser un espacio destinado a la orientación de Niños y Jóvenes de ambos sexos el mismo que ha de ser de gran utilidad y así impartir conocimientos básicos a nuestras alumnas, además quedare agradecido eternamente, por bien de la educación huancavelicana. Mi correo electrónico es leopeter@latin.mailcom. esperando su respuesta.

Atentamente,

Leonidas Ramos Boza.- leopeter@latinmail.com