

UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

UNIDAD DE POSGRADO

Diferencia de los niveles de inteligencia emocional-social (IES) y de personalidad eficaz entre los estudiantes católicos practicantes y no practicantes de un colegio privado del distrito de Surco

TESIS

Para optar el Grado Académico de Magister en Gerencia en Psicología
con mención en Psicología Educativa

AUTOR

Carmen Sandra Paola Anchorena Ortiz

ASESOR

Mg. Oswaldo Orellana Manrique

Lima – Perú

2015

*A Dios, amor infinito, hacia quien se
dirigen todas mis aspiraciones,
voluntad y sentimientos de amor
más profundos*

*A la Virgen María Santísima,
ejemplo de mujer y madre
¡Bendita tú entre las mujeres!*

AGRADECIMIENTOS

A Dios Padre, Hijo y Espíritu Santo, creador de vida y verdad.

A María Santísima, ejemplo y guía.

A mi madre y mis hermanas Catherine y Nadhya por su amor y comprensión.

A mis amigas Angélica, Jessie y Dina.

A mi asesor, Mg. Oswaldo Orellana Manrique.

A los profesores, Mg. Ricardo Pomalaya Verástegui, Mg. María Atalaya Pisco y Mg. Rosa Elena Huerta Rosales por sus acertadas indicaciones.

A las secretarias, señoras Fanny Muro y Norka Marticorena por su ayuda.

Al colegio católico privado, a los tutores de cuarto y quinto de secundaria que me apoyaron en la aplicación de las pruebas, y a Violeta, que me permitieron acceder a la muestra.

A los jóvenes estudiantes de cuarto y quinto de secundaria del colegio católico privado, gracias a cuya colaboración desinteresada, entusiasta y sincera pude realizar el presente trabajo de investigación.

¡Dios los bendiga!

ÍNDICE GENERAL

	Pág.
DEDICATORIA	II
AGRADECIMIENTOS	III
ÍNDICE GENERAL	IV
ÍNDICE DE TABLAS	VI
ÍNDICE DE FIGURAS	VIII
RESUMEN Y PALABRAS CLAVES	IX
ABSTRACT Y KEY WORDS	X
INTRODUCCIÓN	11
CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO	14
1.1 Situación problemática	14
1.2 Formulación del problema	20
1.3 Justificación	21
1.4 Objetivos	23
1.5 Limitaciones	24
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO	25
2.1 Antecedentes de investigación	25
2.1.1 A nivel internacional	25
2.1.2 A nivel nacional	27
2.2 Bases teóricas del estudio	31
2.2.1 El paso de la inteligencia cognitiva a la inteligencia emocional	31
2.2.2 Teoría de las inteligencias múltiples	34
2.2.3 La inteligencia emocional	42
2.2.4 La inteligencia emocional-social	48
2.2.5 Teoría del aprendizaje social	55
2.2.6 Autoeficacia	61
2.2.7 La variable personalidad eficaz	67
2.2.8 Católico practicante	69
2.2.9 La Iglesia Católica	70

2.2.10 La Misa dominical	76
	Pág.
2.2.11 Psicología de la religión y de la espiritualidad	76
2.2.12 La fe	79
2.3 Definición de términos	88
2.4 Formulación de hipótesis	94
CAPÍTULO III: METODOLOGÍA	95
3.1 Tipo de investigación	95
3.2 Diseño de investigación	95
3.3 Población de estudio	96
3.4 Tamaño y selección de la muestra	97
3.5 Descripción del colegio de procedencia de la muestra	98
3.6 Identificación de variables	99
3.7 Instrumentos	101
3.7.1 EQ-i:YV (Inventario de cociente emocional versión joven) de BarOn	101
3.7.2 Cuestionario de Personalidad Eficaz para adolescentes	104
3.8 Procedimiento para la recolección de datos	108
3.9 Técnicas para el procesamiento de datos	108
CAPÍTULO IV: RESULTADOS	113
4.1 Análisis psicométrico del Inventario de BarOn ICE: NA o EQi: YV	113
4.2 Análisis psicométrico del Cuestionario de Personalidad Eficaz para adolescentes	118
4.3 Resultados descriptivos de la investigación	125
4.4 Resultados de la correlación entre las variables	132
4.5 Resultados para la comprobación de hipótesis	133
CAPÍTULO V: DISCUSIÓN	135
CONCLUSIONES	165
RECOMENDACIONES	166
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	169

ANEXOS

174

ÍNDICE DE TABLAS

	Pág.	
Tabla 1	Criterios para determinar una inteligencia	38
Tabla 2	Modelo de habilidad de inteligencia emocional (adaptado de Mayer y Salovey, 1997)	44
Tabla 3	Las escalas del inventario de cociente emocional (EQ-i) y lo que evalúan	53
Tabla 4	Distribución muestral según sexo	97
Tabla 5	Distribución muestral según edad	97
Tabla 6	Distribución muestral según grado de instrucción	98
Tabla 7	Distribución muestral según frecuencia de asistencia a Misa	98
Tabla 8	Coficiente Alfa de Cronbach del EQi: YV en la muestra	114
Tabla 9	Coficientes Alfa de Cronbach de las subescalas del EQi: YV en la muestra	114
Tabla 10	KMO y prueba de Bartlett para el análisis factorial	115
Tabla 11	Análisis factorial del EQi: YV con la muestra	116
Tabla 12	Correlación ítem-test del Cuestionario de Personalidad Eficaz para adolescentes	120
Tabla 13	Coficiente Alfa de Cronbach del Cuestionario de Personalidad Eficaz para adolescentes en la muestra	121
Tabla 14	Coficientes Alfa de Cronbach de las subescalas del Cuestionario de Personalidad Eficaz en la muestra	121
Tabla 15	KMO y prueba de Bartlett para el análisis factorial	122
Tabla 16	Análisis factorial del Cuestionario de Personalidad Eficaz	123
Tabla 17	Estadísticos descriptivos de la prueba de inteligencia emocional-social (IES)	125
Tabla 18	Niveles de inteligencia emocional-social según frecuencia de asistencia a Misa	125

Tabla 19	Niveles de la subescala Intrapersonal según frecuencia de asistencia a Misa	126
		Pág.
Tabla 20	Niveles de la subescala Interpersonal según frecuencia de asistencia a Misa	126
Tabla 21	Niveles de la subescala Manejo del estrés según frecuencia de asistencia a Misa	127
Tabla 22	Niveles de la subescala Adaptabilidad según frecuencia de asistencia a Misa	127
Tabla 23	Niveles de la subescala Estado de ánimo según frecuencia de asistencia a Misa	128
Tabla 24	Estadísticos descriptivos de la prueba de personalidad eficaz	128
Tabla 25	Niveles de personalidad eficaz según frecuencia de asistencia a Misa	129
Tabla 26	Niveles de la subescala Fortalezas del yo según frecuencia de asistencia a Misa	130
Tabla 27	Niveles de la subescala Demandas del yo según frecuencia de asistencia a Misa	130
Tabla 28	Niveles de la subescala Retos del yo según frecuencia de asistencia a Misa	131
Tabla 29	Niveles de la subescala Relaciones del yo según frecuencia de asistencia a Misa	131
Tabla 30	Valores de r de Pearson en la muestra y submuestras	132
Tabla 31	Estadísticos de la prueba de inteligencia emocional-social y sus dimensiones según frecuencia de asistencia a Misa	133
Tabla 32	Prueba t de Student de la inteligencia emocional-social y sus dimensiones con los grupos de católicos practicantes y no practicantes	134
Tabla 33	Estadísticos de la prueba de personalidad eficaz y sus dimensiones según frecuencia de asistencia a Misa	134

ÍNDICE DE FIGURAS

		Pág.
Figura 1	Representación esquemática del determinismo recíproco	57
Figura 2	La autoeficacia de Albert Bandura	64
Figura 3	Gráfico de sedimentación mostrando los factores de primer orden del EQi: YV	117
Figura 4	Gráfico de sedimentación mostrando los factores de primer orden del Cuestionario de Personalidad Eficaz para adolescentes	124

RESUMEN

Esta investigación consistió en medir los niveles de las variables Inteligencia emocional-social (IES) y Personalidad eficaz en adolescentes de cuarto y quinto de secundaria de un colegio católico privado del distrito de Surco en Lima Metropolitana, se dividió la muestra en dos grupos para hacer las comparaciones de los niveles de las variables. Para la formación de los grupos se utilizó el criterio de “católico practicante” y “católico no practicante”. Para efectos de la investigación el primer grupo estuvo conformado por los estudiantes que asisten a Misa todos los domingos y fiestas religiosas ó todos los domingos ó una o dos veces al mes ó cada dos meses; se consideró como miembro del grupo de católicos no practicantes al estudiante que asiste a Misa cada tres meses ó una o dos veces al año; se excluyó a los estudiantes que no eran católicos. Se utilizó el Inventario de Cociente Emocional para adolescentes (EQ-i: YV) de Bar-On y el Cuestionario de Personalidad Eficaz para adolescentes, ambos instrumentos adaptados a la población peruana. Luego de aplicar estas pruebas, se encontró que los estudiantes católicos practicantes obtuvieron mejores puntajes, alcanzando mayores niveles en ambas pruebas y en todas sus dimensiones o sub-escalas. Finalmente se aplicó la prueba t de Student encontrándose diferencias significativas en inteligencia emocional-social (IES) y en dos de sus dimensiones o sub-escalas, Interpersonal y Manejo del estrés, a favor de los estudiantes católicos practicantes.

Palabras clave: Misa, Espiritualidad, Católico, Inteligencia emocional-social, Personalidad eficaz.

ABSTRACT

This research consisted of measure the levels of Emotional-social intelligence (ESI) and Effective personality in adolescents on fourth and fifth secondary grade of a private Catholic school at the district of Surco in Lima. The sample was divided into two groups to compare the levels of the variables. For group formation, the criteria “practicing catholic” and “non-practicing catholic” was used. For purposes of the investigation, in the first group were the students who attend Mass on Sundays and religious holidays or every Sunday or once or twice a month or every two months; it was considered as a member of the group of non-practicing catholics the student attending Mass every three months or once or twice a year; students who were not catholics were excluded. The Bar-On Emotional Quotient Inventory Young Version (EQ-i: YV) and the Effective Personality Questionnaire for adolescents were used, both instruments adapted to the Peruvian population. After applying these tests, it was found that practicing catholic students scored higher, reaching higher levels in both tests and in all its dimensions or sub-scales. Finally, the Student t test had significant differences in Emotional-Social Intelligence (ESI) and two of its dimensions or subscales, Interpersonal and Stress Management, where practicing catholic students outscored the non-practicing catholic students.

Keywords: Mass, Spirituality, Catholic, Emotional-social intelligence, Effective personality.

INTRODUCCIÓN

En un mundo tan competitivo como el actual, ya no bastan los grados académicos para alcanzar el éxito profesional y menos aún para alcanzar lo más importante y que incluye el anterior: el éxito personal integral es decir llegar a ser humano, desarrollado y feliz.

Primero se pensó que llegaríamos a este tan ansiado éxito personal integral desarrollando nuestra inteligencia emocional, la cual demostró ser tan importante como la inteligencia cognitiva o racional. Han surgido también conceptos determinantes como la Autoeficacia, el cual también contribuye y posibilita este desarrollo integral del ser humano.

Las variables inteligencia emocional-social y personalidad eficaz han solucionado en gran parte el problema, sin embargo el problema persiste. Es entonces que surge la respuesta y observamos en el mundo un interés redescubierto hacia la vida espiritual o espiritualidad. El hombre vuelve la mirada hacia lo que un día conoció y que luego dejó de lado y que acaso sea la razón por la que ahora se ve envuelto en tanta violencia e infelicidad.

Es por esto que en el mundo se está empezando a reconocer la gran importancia y el gran impacto que tiene la vida espiritual para el ser humano y su pleno desarrollo personal.

La espiritualidad (a veces llamada inteligencia espiritual) comienza a ser tomada en cuenta por personas que en el mundo actual han alcanzado el éxito profesional y personal y que son célebres conocedores de Psicología como Goleman (2012) y Fischman (2014).

Al respecto, Fischman (2014) nos refiere el siguiente caso:

Enrique es el CEO de una importante transnacional. Racionalmente, es muy inteligente, sabe trabajar en equipo, tiene empatía y mucho empuje, es tolerante y seguro de sí mismo. Enrique no entiende lo que le pasa porque sabe que tiene todo para sentirse bien: un extraordinario éxito profesional y material. Aparentemente, Enrique tiene inteligencia racional y emocional pero, quizás, le falte inteligencia espiritual para encontrar una mayor felicidad y sentido a la vida.

Actualmente se vive un momento difícil en las nuevas generaciones, jóvenes, adolescentes y hasta niños; en donde parece haber una ausencia de sentido, un vacío en el propósito de las vidas de muchos de ellos, no sólo en nuestro país, sino también a nivel mundial. De este problema, la sensación de falta de sentido, el vacío existencial, ya hablaba Víctor Frankl en sus escritos y señalaba que iba aumentando y extendiéndose en medida tal que se le podía denominar legítimamente como una neurosis de masas (Beltrán, Torres, Martínez, Beltrán & Calderón, 2011).

Para la Organización Mundial de la Salud, los seis sectores actualmente considerados como decididamente importantes para la calidad de la vida en todas las culturas son: Los factores físicos (materiales, económicos), los factores psicológicos, el nivel de independencia de la persona, las relaciones sociales, el entorno de cada uno y **la espiritualidad / la religión** / las creencias de cada persona (Larson, 2001; Ortiz, 2007; citado por Salgado, 2012).

Hoy, el término inteligencia espiritual empieza a aparecer en los negocios. Gurús como Peter Senge, entre otros, lo mencionan en sus libros. Prestigiosas universidades americanas ofrecen cursos de pregrado y posgrado de liderazgo y espiritualidad y de inteligencia espiritual (Fischman, 2014).

Inteligencia espiritual, además, implica traer nuestro espíritu a nuestra actividad en el trabajo. De nada sirve zambullirse en el agua espiritual y llegar al trabajo y ser un energúmeno. Las personas con inteligencia espiritual incorporan a cada uno de sus actos las cualidades innatas del espíritu: compasión, amor, felicidad y paz. Además, son personas desapegadas, es decir, capaces de vivir en paz al margen de las dificultades. Eso no significa que sean irresponsables; al contrario, al tener mayor tranquilidad toman mejores decisiones (Fischman, 2014).

Finalmente, las personas con inteligencia espiritual entienden y sienten que todos somos parte de un gran todo. Comprenden que hacer daño a otro es también hacerse daño a uno mismo y que ayudar nos da una felicidad profunda. En el plano espiritual todos estamos conectados (Fischman, 2014).

Si las personas tuvieran más inteligencia espiritual se acabarían los conflictos laborales, los problemas interpersonales, la competencia interna. Además, se serviría al cliente no por la función sino porque le nacería a las personas. En el mundo se acabaría la pobreza extrema, las guerras y reinaría la paz (Fischman, 2014).

El camino de buscar la inteligencia espiritual es largo, poco emocionante y requiere mucha perseverancia. Pero es un camino que, además de hacernos más felices, nos permitirá ayudar a este mundo a mejorar (Fischman, 2014).

En esta investigación se ha querido demostrar cómo la vida espiritual o espiritualidad influye directa o indirectamente en todas las demás áreas de la vida del ser humano, para bien o para mal según qué espiritualidad se escoja seguir, y si somos coherentes con nuestra fe. Para medir la espiritualidad se ha tomado como variable controlada la frecuencia de asistencia a Misa de los estudiantes de la muestra, dividiéndolos en católicos practicantes y católicos no practicantes.

Luego se hace una comparación entre los niveles de inteligencia emocional social (IES) y de personalidad eficaz obtenidos por los estudiantes católicos practicantes y no practicantes.

En el primer capítulo se hace el planteamiento del estudio, se brinda la justificación, se indican los objetivos de la investigación y sus limitaciones.

El segundo capítulo presenta el marco teórico, señalando los antecedentes a nivel nacional e internacional, las definiciones conceptuales y las bases teóricas; desde los descubrimientos de Gardner hasta llegar al concepto de inteligencia emocional-social (IES). Luego se aborda el concepto de Autoeficacia (sobre el cual fue construida la variable personalidad eficaz), partiendo desde su origen: la teoría cognitiva social de Bandura basada a su vez en la teoría del aprendizaje social. Se trata también el tema de la vida espiritual por medio de la fe católica, y la asistencia a Misa lo que constituye una práctica fundamental y propia de la religión católica. Finalmente se plantean las hipótesis.

El tercer capítulo comprende la metodología, donde se señala el tipo y diseño de investigación, la población y muestra, las variables de investigación, los instrumentos utilizados y las técnicas de recolección, procesamiento y análisis de datos.

En el cuarto capítulo, se muestran los resultados obtenidos.

En el quinto capítulo se presenta la discusión de los resultados.

Finalmente las conclusiones y las recomendaciones.

En la última parte se incluyen las referencias bibliográficas y los anexos.

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL ESTUDIO

1.1 SITUACIÓN PROBLEMÁTICA

En los últimos años se viene observando que son cada vez más las personas que alcanzan el éxito personal, laboral y/o profesional en base a su inteligencia emocional y a una personalidad que reúna una serie de características de aceptación, valoración y confianza en sí mismo, quedando muchas veces relegadas las personas que solamente se preocupan de su desarrollo intelectual académico, o que creen como antiguamente se pensaba que el coeficiente intelectual era lo único necesario para la realización del sujeto. Al respecto, Salguero, Fernández-Berrocal, Ruiz-Aranda, Castillo, y Palomera (2011) indican que la inteligencia emocional (IE), definida como la habilidad para percibir, usar, comprender y regular las emociones, se ha mostrado como una variable importante a la hora de explicar el ajuste psicosocial de las personas.

Lamentablemente en la educación escolar de nuestro país no se le da la importancia debida a las variables inteligencia emocional-social y personalidad eficaz, y en su lugar los colegios se preocupan solamente del rendimiento académico. Esto ocasiona ansiedad, tanto en los alumnos como en los padres de familia, por obtener altas calificaciones, no importando ya cómo las obtengan o si realmente éstas corresponden a su aprendizaje.

Además la falta de un adecuado nivel de autoeficacia, autoconcepto, autoestima, valoración y confianza en sí mismo (factores reunidos, además de otros, en la variable personalidad eficaz la cual se basa en el concepto de Autoeficacia de Albert Bandura) es una de las principales razones por las cuales el/la joven que termina la secundaria no sepa qué estudiar en la universidad ni para qué, o que simplemente no sepa qué hacer con su vida. Otra de las causas de este problema es la falta de conocimiento que tienen los jóvenes de sí mismos y el escaso o nulo desarrollo de las habilidades sociales, todo lo cual constituye la inteligencia emocional-social.

Las personas emocionalmente inteligentes son aquellas que saben atender a las emociones originadas en su entorno, comprenden las posibles causas y consecuencias de esas emociones y, en consecuencia, desarrollan estrategias para regular o manejar esos estados emocionales (Mayer & Salovey, 1997; Mayer, Salovey & Caruso, 2000; citado en Pena, Extremera & Rey, 2011).

Nuestra inteligencia no cognitiva es un factor importante en la determinación de la habilidad para tener éxito en la vida, influyendo directamente en el bienestar general y en la salud emocional (Ugarriza, 2001).

En la actualidad, las líneas de investigación abiertas buscan analizar los vínculos de la inteligencia emocional con una gran cantidad de aspectos educativos y variables relevantes como la autoestima, la percepción de felicidad, el optimismo, el clima familiar, la agresividad y la ira, o el consumo de sustancias adictivas, entre otros (Extremera & Fernández-Berrocal, 2003).

Es durante la adolescencia que los jóvenes deben afirmar y construir su propia identidad, para lo cual les sería sumamente útil cultivar una personalidad eficaz. Además cotidianamente deben enfrentarse a innumerables peligros e interacciones sociales, los cuales en caso de no ser resueltos por medio de la inteligencia emocional-social (saber decir no, no dejarse manipular por los demás, saber escoger amigos, evitar relacionarse o alejarse de personas dañinas, no ceder a la presión del grupo, etc.) podrían perjudicar al joven con consecuencias para el resto de su vida. También el joven podría perder oportunidades para su futuro en caso de no haber desarrollado su inteligencia emocional-social.

Según los datos del U.S. Department of Health and Human Services [Departamento de la salud y servicios humanos de los Estados Unidos] del 2003,

entre un 20% y 30% de los adolescentes se implican en múltiples peligros para su salud física y mental, tales como el consumo de drogas, conductas sexuales de riesgo, conducción temeraria de automóviles y motos, violencia, etc. (Fernández & Extremera, 2005).

En nuestro país, en el ámbito urbano, adolescentes de 13 años en promedio inician el consumo de tabaco en un 37%, alcohol en un 28.5%, drogas ilegales en un 12.8% y drogas médicas en un 13.4% según datos del III Estudio Nacional de Prevención y Consumo de Drogas en Estudiantes de Secundaria 2009-DEVIDA (Cueto, Saldarriaga & Muñoz, 2011).

Para afrontar estos múltiples problemas las instituciones han reconocido que además de información y formación intelectual los niños y los adolescentes necesitan aprender otro tipo de habilidades no cognitivas. En definitiva, han suscrito la importancia del aprendizaje de los aspectos emocionales y sociales para facilitar la adaptación global de los ciudadanos en un mundo cambiante, con constantes y peligrosos desafíos (Lopes & Salovey, 2004; Mayer & Cobb, 2000; citados por Fernández-Berrocal & Extremera, 2005).

Las habilidades sociales e interpersonales han sido de creciente interés durante los últimos años, tal y como señalan Eceiza, Arrieta y Goñi en el 2008 (Ferrándiz, Hernández, Bermejo, Ferrando, & Sáinz, 2012).

Además, la inteligencia emocional-social puede prevenir y evitar la violencia en las escuelas y el bullying. Ya que un niño o adolescente emocional y socialmente inteligente no se dejaría victimizar por algún par y manejaría mejor todo tipo de relaciones.

Al respecto, Garaigordobil y Oñederra (2010) realizaron una investigación en España con 248 estudiantes de entre 12 y 16 años para analizar las relaciones existentes entre ser víctima de acoso escolar y ser agresor con parámetros asociados a la inteligencia emocional. Los resultados obtenidos confirmaron que: 1) adolescentes que habían sufrido repetidas conductas de intimidación o bullying, tuvieron bajo nivel de inteligencia emocional, baja emotividad, baja autoestima, baja tolerancia a la frustración, baja eficacia, y poca actividad; y 2) Los adolescentes que tenían un nivel alto de conductas antisociales-delictivas mostraban bajo nivel de inteligencia emocional, de eficacia, de actividad, de responsabilidad, y de tolerancia. De ahí la importancia de implementar programas para fomentar la inteligencia emocional con la finalidad de prevenir el acoso escolar.

La falta de conocimiento de sí mismo (aspecto comprendido por la inteligencia intrapersonal que a su vez es una dimensión de la inteligencia emocional-social) también trae como consecuencia que el joven estudie una profesión que no le agrada realmente o para la cual carece de aptitudes y luego no logre ser un buen profesional y en cambio no desarrolle las habilidades y aptitudes que posee en una disciplina que corresponda a éstas últimas. Esto ocasiona un desbalance entre el número de profesionales dentro de cada disciplina existentes en el país y el que debería haber o el que es necesario.

También se observa que el mundo de hoy satura al adolescente y al joven con excesiva información o más bien desinformación en muchos casos, causándole inseguridad de sí mismo y presentándole al sexo, las drogas, el dinero y la apariencia física como objetivos de vida.

Nizama, 2010 (citado en Salgado, 2012) al reflexionar sobre la espiritualidad en la posmodernidad, señala que vivimos en una sociedad del conocimiento que muestra como contraparte la vacuidad, la cual la concibe como “la carencia de contenido espiritual en la persona; un foso profundo en la interioridad humana. La orfandad de amor a sí mismo e incapacidad de amar al prójimo sumerge a la persona en una inmensa soledad... en el sin sentido de la existencia y ausencia de un proyecto de realización personal; al igual que en la egolatría, infelicidad y permanente actitud evasiva, en una búsqueda insaciable de felicidad artificial”. La vacuidad se caracteriza por la sensación de inexistencia interior, soledad, hastío, carencia de voluntad de sentido (Frankl, 1994, 2000 y 2003; Nizama, 2010; citado en Salgado, 2012), de sentido de existencia (Frankl, 2001, 2003; Nizama, 2010; citado en Salgado, 2012) y de proyecto de vida (Nizama, 2010; citado en Salgado, 2012).

Este vacío espiritual es multicausal y es generado principalmente por la ausencia de amor en la familia. El modelo de familia natural, fuente de amor, se encuentra en extinción y es sustituida aceleradamente por el modelo de familia moderna, liberal y asistencialista con pérdida del rol de los padres, quienes han abdicado su autoridad, su rol protector y formativo, para convertirse básicamente en padres proveedores. Proceden de familias disfuncionales a cuyos padres, mayormente, les interesan los aspectos materiales y financieros, generalmente no forman espiritualmente ni se interesan frecuentemente por el desarrollo humano

integral de sus hijos, por lo que habitualmente desconocen cómo se encuentran ellos espiritualmente (Nizama, 2010; citado en Salgado, 2012).

No obstante, consideramos que no sólo es la familia, la que evidencia su falta de cumplimiento de sus más fundamentales roles como es la formación integral de la persona, sino que es la sociedad en su conjunto, la que actualmente se caracteriza por una presencia de disvalores, donde lo “bueno” se ha vuelto “malo” o ridículo o poco inteligente de seguirse, pues no da tan buenos resultados. Los principios no se enseñan, ni respetan y mucho menos se siguen, el sentimiento de soledad es tan grande que a temprana edad se intenta sustituir con apegos marcados a las redes sociales, con un despertar cada vez más temprano de la sexualidad, con un consumismo muchas veces desenfrenado reflejado en un deseo intenso de usar ropas de marca, como respuesta a una constante agresión de los medios masivos de comunicación para consumir, y como una manera de encontrar una identidad de referencia como joven (Salgado, 2012).

Este mundo posmoderno no dice nada sobre el verdadero objetivo de vida que todo ser humano debería tener, que es lo único que lo haría realmente feliz, este objetivo es el propio desarrollo personal. Y es a éste desarrollo personal que contribuyen grandemente las variables mencionadas de personalidad eficaz e inteligencia emocional-social, y a éstas a su vez, la religión católica. Debido a que la persona que cultiva su espiritualidad desarrolla más su inteligencia emocional y que la religión es el camino que utiliza el hombre para llegar o comunicarse con Dios. Entre las grandes religiones existentes, Goleman menciona a la religión católica porque practica la contemplación (reflexión detenida e intensa sobre Dios, sus atributos divinos y los misterios de la fe), la cual potencia el desarrollo de la mente y en consecuencia de la inteligencia emocional-social.

Enseñar habilidades emocionales y sociales a los niños desde que tienen 5 años hasta la universidad es muy eficaz, los vuelve mucho más cívicos, mucho mejores estudiantes. Es un error pensar que la cognición y las emociones son dos cosas totalmente separadas; es la misma área cerebral, de modo que ayudar a los niños a gestionar mejor sus emociones, significa que pueden aprender mejor. Ahora estamos estudiando los métodos contemplativos que se han venido utilizando durante siglos, y en el catolicismo también por cierto, no sólo en el budismo. Toda gran

religión ha utilizado alguna vez algún tipo de práctica contemplativa de desarrollo de la mente (Goleman en el programa Redes con Eduard Punset, 2012).

Con respecto a la contemplación, el Papa Francisco nos dice lo siguiente: Una oración que no conduce a la acción concreta hacia el hermano pobre, enfermo, necesitado de ayuda, el hermano en dificultad, es una oración estéril e incompleta. Pero, del mismo modo, cuando no se reserva tiempo para el diálogo con Él [Dios] en la oración, se corre el riesgo de servirse a sí mismo y no a Dios presente en el hermano necesitado. San Benito resumía el estilo de vida que indicaba a sus monjes en dos palabras: “ora et labora”, reza y trabaja. Es de la contemplación, de una fuerte relación de amistad con el Señor donde nace en nosotros la capacidad de vivir y llevar el amor de Dios, su misericordia, su ternura hacia los demás. Y también nuestro trabajo con el hermano necesitado, nuestro trabajo de caridad en las obras de misericordia, nos lleva al Señor, porque nosotros vemos precisamente al Señor en el hermano y en la hermana necesitados (S.S. Francisco en Discurso del Ángelus, 21 de julio de 2013).

Es muy alentador saber que la inteligencia emocional se aprende y se desarrolla, en ese caso: ¿Qué nos ayudaría a lograr su desarrollo?

Hay otros factores que también hacen relevante reconsiderar las relaciones entre lo religioso y lo psicológico. Se ha encontrado que la creencia en la religión es un predictor significativo de muchas actitudes y conductas importantes para psicólogos y profesionales de la salud mental (Tucker, 2002; citado en Scharrón del Río, 2010), y que el compromiso religioso está relacionado al bienestar y a la salud. También, muchas personas de diversas culturas, clases sociales y grupos raciales creen que la religión y la espiritualidad impactan positivamente sus vidas, proveyendo consuelo, alegría, placer y sentido a las mismas (Scharrón del Río, 2010).

Conocer y entender la percepción de la calidad de la relación con un Poder Superior de las personas que asisten a terapia puede ayudar a los terapeutas a desarrollar un mayor entendimiento de los problemas psicológicos e interpersonales de las mismas (Richards & Bergin, 1997; citado en Scharrón del Río, 2010).

La psicología y la religión necesitan aprender más la una de la otra para poder servir mejor a las personas (Tucker, 2002; citado en Scharrón del Río, 2010).

Señalo que no se trata de aprender una de la otra (psicología y religión) sino de dar a cada una el lugar que le corresponde, sólo de esta manera ambas contribuyen

al desarrollo del ser humano. Debido a que la religión no es una ciencia medible sino que pertenece a otro campo distinto, el de la espiritualidad. Y que la psicología sola no puede solucionar los problemas del hombre.

Hay que tener extremo cuidado de qué grupo, ideología o religión se sigue porque el remedio podría ser peor que la enfermedad en caso de seguir una equivocada o una que no tenga bases sólidas o una fundada por tantas personas que toman a la religión como un medio de lucro, fama o poder.

1.2 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

1.2.1 Problema General

¿Qué diferencias existen entre los estudiantes católicos practicantes y no practicantes de un colegio privado del distrito de Surco, con respecto a la inteligencia emocional-social (IES) y la personalidad eficaz?

1.2.2 Problemas Específicos

- ¿Existe relación significativa entre las variables inteligencia emocional-social (IES) y personalidad eficaz de los estudiantes católicos de un colegio privado del distrito de Surco?
- ¿Cuál es el nivel de inteligencia emocional-social (IES) de los estudiantes católicos practicantes de un colegio privado del distrito de Surco?
- ¿Cuáles son los niveles de las dimensiones de la inteligencia emocional-social (IES) de los estudiantes católicos practicantes de un colegio privado del distrito de Surco?
- ¿Cuál es el nivel de inteligencia emocional-social (IES) de los estudiantes católicos no practicantes de un colegio privado del distrito de Surco?
- ¿Cuáles son los niveles de las dimensiones de la inteligencia emocional-social (IES) de los estudiantes católicos no practicantes de un colegio privado del distrito de Surco?

- ¿Cuál es el nivel de personalidad eficaz de los estudiantes católicos practicantes de un colegio privado del distrito de Surco?
- ¿Cuáles son los niveles de las dimensiones de personalidad eficaz de los estudiantes católicos practicantes de un colegio privado del distrito de Surco?
- ¿Cuál es el nivel de personalidad eficaz de los estudiantes católicos no practicantes de un colegio privado del distrito de Surco?
- ¿Cuáles son los niveles de las dimensiones de personalidad eficaz de los estudiantes católicos no practicantes de un colegio privado del distrito de Surco?

1.3 JUSTIFICACIÓN

La razón principal de realizar este trabajo es hacer tomar conciencia a los padres de familia y educadores de la importancia que tiene para la persona el desarrollar su espiritualidad, paradójica y perjudicialmente tan dejada de lado en la actualidad. Una sana espiritualidad influye positivamente en todos los demás aspectos de la vida de cada persona, de ahí la importancia de cultivarla. En esta investigación se midió la influencia de la espiritualidad, expresada en la religión católica, sobre la inteligencia emocional-social y la personalidad eficaz.

La prueba de personalidad eficaz también mide la motivación hacia los estudios, lo que la hace útil para el ámbito académico (educación básica y superior).

La variable inteligencia emocional ha evolucionado durante su larga historia, en este trabajo se toma la acepción de inteligencia emocional-social por ser la más completa, actual y la que reúne un mayor rango de aspectos de la inteligencia no cognitiva.

Ferrándiz et al. (2012), citaron a los siguientes autores quienes han estudiado a la inteligencia emocional-social (IES), la cual se ha mostrado como un constructo valioso en el campo de la psicología y la educación y se ha relacionado con algunos aspectos del comportamiento y el desempeño humano como la salud física y psicológica (Bar-On, 2003, 2004; Krivoy, Weyl Ben-Arush y Bar-On, 2000), el bienestar (Bar-On, 2005), la interacción social (Bar-On, 1997), el rendimiento

académico (Bar-On, 2003; Ferrando et al., 2010; García-Ros y Pérez-González, 2011; Parker et al., 2004), y el rendimiento laboral (Bar-On, 2004; Bar-On, Handley, y Fund, 2005).

Se empleó el EQ-i:YV que es el instrumento creado por Bar-On para la valoración de la inteligencia emocional-social de jóvenes porque mide un amplio rango de habilidades emocionales y sociales, es de fácil aplicación y está adaptada para niños y adolescentes.

Este trabajo es importante porque permite conocer el grado de desarrollo de la inteligencia emocional-social y de la personalidad eficaz de los alumnos de secundaria próximos a terminar su educación básica e iniciar estudios superiores.

Esta investigación insiste en la importancia que tienen estas dos variables para la sociedad, por esto se reporta en el párrafo siguiente la gran repercusión que ha tenido el aspecto emocional en otros países esperando que también la tenga en el nuestro.

En Estados Unidos se ha propuesto como objetivo educativo indispensable el aprendizaje de las habilidades emocionales, sociales y prácticas para asegurar un desarrollo saludable en la adolescencia y durante todo el curso de la vida (Lopes y Salovey en prensa). En España también empiezan a aparecer programas de alfabetización emocional y de aprendizaje socio-afectivo que educan al alumno en una serie de capacidades elementales y necesarias para el bienestar individual y la convivencia humana como son las habilidades sociales, de autocontrol, asertividad, empatía, manejo del estrés, autoestima, resolución de conflictos, presión de grupo (Bisquerra, 2000; Díaz-Aguado, Royo, Segura y Andrés, 1999; Sánchez Doreste, 2002; Vallés y Vallés, 1999; citado en Extremera & Fernández-Berrocal, 2003).

Este trabajo tiene suma importancia para los padres de familia, pues es en la familia donde principalmente se desarrolla y aprende sobre los aspectos espirituales y emocionales que comprenden estas variables, esto implica una convivencia más sana y adecuada y un desarrollo de estos aspectos también en los mismos padres de familia, ya que nadie puede enseñar lo que no conoce ni ser ejemplo de lo que no practica y esto tiene que ver también con la enseñanza de la espiritualidad y de las prácticas religiosas.

Finalmente, se indica la importancia de este trabajo para los profesores y psicólogos de los colegios ya que al tomar conciencia de la importancia de la inteligencia emocional-social, de la personalidad eficaz y de la espiritualidad para el

desarrollo integral de los estudiantes, implementarán programas para el progreso de estos aspectos en los estudiantes y se preocuparán en desarrollarlas en ellos mismos para poder enseñar con el ejemplo, que es la forma en la que los estudiantes mejor aprenden.

1.4 OBJETIVOS

1.4.1 Objetivo General

Identificar las diferencias que existen entre los estudiantes católicos practicantes y no practicantes de un colegio privado del distrito de Surco, con respecto a la inteligencia emocional-social (IES) y a la personalidad eficaz.

1.4.2 Objetivos Específicos

- Determinar si existe una relación significativa entre las variables inteligencia emocional-social (IES) y personalidad eficaz de los estudiantes católicos de un colegio privado del distrito de Surco.
- Determinar el nivel de inteligencia emocional-social (IES) de los estudiantes católicos practicantes de un colegio privado del distrito de Surco.
- Determinar los niveles de las dimensiones de la inteligencia emocional-social (IES) de los estudiantes católicos practicantes de un colegio privado del distrito de Surco.
- Determinar el nivel de inteligencia emocional-social (IES) de los estudiantes católicos no practicantes de un colegio privado del distrito de Surco.
- Determinar los niveles de las dimensiones de la inteligencia emocional-social (IES) de los estudiantes católicos no practicantes de un colegio privado del distrito de Surco.
- Determinar el nivel de personalidad eficaz de los estudiantes católicos practicantes de un colegio privado del distrito de Surco.

- Determinar los niveles de las dimensiones de la personalidad eficaz en los estudiantes católicos practicantes de un colegio privado del distrito de Surco.
- Determinar el nivel de personalidad eficaz de los estudiantes católicos no practicantes de un colegio privado del distrito de Surco.
- Determinar los niveles de las dimensiones de la personalidad eficaz en los estudiantes católicos no practicantes de un colegio privado del distrito de Surco.

1.5 LIMITACIONES

Debido a que la investigación se realizó en un colegio particular católico del distrito de Surco en Lima Metropolitana, los resultados no podrán ser generalizados a colegios estatales, ni a otras provincias ni regiones, ni a otros colegios privados de diferente nivel socioeconómico ni de diferente formación y práctica religiosa.

CAPÍTULO II : MARCO TEÓRICO

2.1 ANTECEDENTES DE INVESTIGACIÓN

2.1.1 A nivel internacional

Ramírez y Canto y Rodríguez (2007) desarrollaron el estudio titulado “Desarrollo y evaluación de una escala de autoeficacia en la elección de carrera en estudiantes mexicanos”. La muestra estuvo compuesta por 343 estudiantes de dos escuelas de bachillerato. Se diseñó un instrumento a partir de la versión en español del Career Decision-Making Self-efficacy Scale (Taylor y Betz, 1983), la versión final del instrumento quedó conformada por 55 ítems distribuidos en 5 subescalas: Autoconocimiento, Información ocupacional, Selección de metas, Solución de problemas y Planeación que explican el 42.2% de la varianza total. Se encontró que el factor de Autoconocimiento explica la varianza principalmente (30.4%) y que el instrumento tiene una fiabilidad total alta (Alfa de Cronbach = 0.95). Es importante observar que el factor Autoconocimiento tiene mucho peso para explicar la autoeficacia para la elección de la carrera.

Fueyo, Martín y Dapelo (2010) realizaron un estudio titulado “Personalidad Eficaz y Rendimiento Académico: Una Aproximación integrada”, el cual examina la relación existente entre el constructo Personalidad Eficaz y el rendimiento académico, estimado por profesores/tutores de 599 escolares de 2º y 3º ciclo de educación primaria de 21 centros de Asturias (España). Los resultados obtenidos de la aplicación del cuestionario de Personalidad eficaz en niños elaborado por Fueyo (2010) permiten identificar dos factores de personalidad eficaz “autoestima académica” y “autoestima personal” que pueden incidir significativamente en el rendimiento académico de los estudiantes, con interesantes implicaciones de investigación e intervención educativa.

González, Castro y Martín (2011) realizaron un estudio titulado “Personalidad Eficaz en Estudiantes Chilenos de Ingeniería de Primer Año”, para el que se utilizó como instrumento el Cuestionario de Personalidad Eficaz en Contextos Educativos. Se analizaron las propiedades psicométricas del cuestionario aplicado a una muestra de 450 estudiantes universitarios chilenos. Se obtuvo así un cuestionario con 25 ítems con una fiabilidad por consistencia interna de 0.88, con cuatro factores que explican el 48% de la varianza total. En un análisis de segundo orden se obtuvo un único factor que explica el 58% de la varianza total. Los resultados son consistentes con otros estudios realizados con muestras chilenas y españolas, avalan la solidez del constructo Personalidad Eficaz, y presentan evidencia sobre la posibilidad de contar con una sola versión del instrumento para estudios transculturales. Se concluyó que es necesario complementar los resultados de estudios con capacidad predictiva para establecer la validez del instrumento para detectar a los estudiantes que tendrán dificultades de adaptación a la universidad.

Martín, Di Giusto, Castellanos y García (2011) desarrollaron la investigación titulada “Tipologías modales multivariadas de personalidad eficaz en alta capacidad”, con una muestra formada por un total de 34 niños y 20 adolescentes de la Asociación de Padres de Alumnos de Altas Capacidades del Principado de Asturias (APADAC). El objetivo de la investigación fue la identificación de tipologías de personalidad eficaz en niños y adolescentes de altas capacidades, para facilitar una posterior intervención psicoeducativa. Se utilizó dos instrumentos de

evaluación: el Cuestionario de Personalidad Eficaz en segundo y tercer ciclo de Educación Primaria de Fueyo (2010) y el Cuestionario Abreviado de Personalidad Eficaz (CAPE) (Martín del Buey, Zapico, Morís, Marcone y Dapelo, 2004). Los resultados indican la existencia de cuatro perfiles diferentes en cada una de las muestras, marcando la pauta para una intervención específica en función de las fortalezas y debilidades de cada tipología.

2.1.2 A nivel nacional

Escurra y Delgado (2001) realizaron una investigación titulada “Inteligencia Emocional y Necesidad Cognitiva en Estudiantes Universitarios”. Se analizaron las relaciones entre la inteligencia emocional y la necesidad cognitiva. Los participantes correspondían a una muestra aleatoria de 365 alumnos del primer semestre de la UNMSM pertenecientes de manera representativa a las 19 facultades de las cinco áreas de especialización de la universidad. Utilizaron la Prueba de Inteligencia Emocional construida por Escurra en 1999 y la Escala de Necesidad Cognitiva (ENC) adaptada por Delgado en 1997. Se encontró diferencias significativas entre varones y mujeres en inteligencia emocional. En la comparación por áreas de especialización se obtuvieron diferencias en empatía, autoconocimiento emocional, automotivación. En cuanto a la necesidad cognitiva no se observaron diferencias significativas en ninguna variable de comparación. Finalmente se obtuvieron correlaciones positivas y estadísticamente significativas entre los constructos estudiados.

Ugarriza (2001) realizó la evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de Bar-On (ICE), este instrumento se aplicó a una muestra representativa de 1996 sujetos de Lima Metropolitana, varones y mujeres, de 15 años en adelante. El análisis factorial confirmatorio de segundo orden sobre los componentes del ICE ha verificado la estructura factorial 5-1 propuesta por el modelo ecléctico de la inteligencia emocional de Bar-On (1997). Se halló que la inteligencia emocional tiende a incrementarse con la edad, y que el sexo tiene efectos

diferenciales para la mayoría de los componentes factoriales. El coeficiente alfa de 0.93 para el CE total revela la consistencia interna del inventario. Se presentan normas de administración, calificación e interpretación.

Sotil y Quintana (2002) realizaron el trabajo titulado “Influencias del clima familiar, estrategias de aprendizaje e Inteligencia emocional en el rendimiento académico”, el cual tuvo como finalidad hacer un estudio empírico de la contribución de los efectos combinados del clima familiar las estrategias de aprendizaje y la inteligencia emocional sobre el rendimiento académico, investigación realizada en una muestra de 250 estudiantes de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Se utilizaron los instrumentos: El Cuestionario Fases III de Olson, Sprenkle y Rusell (el cual mide la adaptabilidad y la cohesión familiar, identificando 3 tipos de familia: Balanceada, Rango medio y Extrema), la Escala de Estrategias de Aprendizaje (ACRA) y el EQ-i de Bar-On. Encontrando como resultado que en cuanto al Clima Familiar predominan las familias de rango medio y balanceadas mientras que respecto a la inteligencia emocional, se observa una capacidad emocional por debajo del promedio en los componentes intrapersonales. Por último es de resaltar que si bien existe una correlación estadísticamente significativa entre los tipos de familia, la inteligencia emocional y las estrategias de aprendizaje; sin embargo, entre estas variables y el rendimiento académico evaluado a través del promedio ponderado de las calificaciones obtenidas por los estudiantes durante su permanencia en la universidad, no existe una correlación estadística significativa.

Matalinares et al. (2005) realizaron la investigación titulada “Inteligencia emocional y autoconcepto en colegiales de Lima metropolitana”, la que tuvo como objetivo principal establecer si existía o no relación entre la Inteligencia Emocional y el Autoconcepto, en los colegiales de Lima Metropolitana. Para su realización, se evaluó inicialmente a 601 colegiales de ambos sexos, cuyas edades fluctuaban entre 15 y 18 años, que cursaban el quinto de secundaria, procedentes de ocho centros educativos estatales de Lima Metropolitana, a quienes se aplicó el Inventario de Inteligencia Emocional, propuesto por Bar-On, y el test de Evaluación de Autoconcepto, propuesto por Musitu, García y Gutiérrez. Los criterios de exclusión

de ambas pruebas, determinaron una muestra final de 203 colegiales. Los resultados arrojaron una correlación positiva entre ambas variables. Se encontró también, relación entre la Inteligencia Emocional y los componentes social y emocional del Autoconcepto. Se encontró, además, relación positiva entre el Autoconcepto y la comprensión emocional de sí y el cociente emocional de la Prueba de Inteligencia Emocional. Al comparar el autoconcepto de varones con mujeres, se encontró diferencias significativas en el componente académico, a favor de las mujeres, y en el componente emocional, a favor de los varones. Por último, al comparar varones y mujeres en Inteligencia Emocional, se encontró diferencias significativas a favor de las mujeres, en el cociente emocional interpersonal de la Prueba de Inteligencia Emocional.

López (2008) en su investigación “La Inteligencia emocional y los Estilos de aprendizaje como predictores del rendimiento académico en estudiantes universitarios”, trabajó con estudiantes ingresantes a la Universidad Nacional Federico Villarreal el año 2005, utilizando un diseño multivariado y aplicó los instrumentos ICE de Bar-On y la escala de Estrategias de Aprendizaje ACRA. Encontró una relación positiva entre rendimiento académico e inteligencia emocional y una relación altamente significativa entre las estrategias de adquisición, codificación, recuperación y apoyo al procesamiento de la información y el rendimiento académico en la población estudiada. El modelo final predictivo quedó constituido por cinco escalas de la inteligencia emocional (intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, manejo de tensión, estado de ánimo general) y la estrategia de codificación, con un 16% de explicación de la variación total del rendimiento académico. Las mujeres obtienen mayor rendimiento académico que los varones y más altos puntajes en las subescalas Intrapersonal, Interpersonal y de Adaptabilidad, no existiendo diferencias en Manejo de Tensión y Estado de ánimo general. Con respecto a la inteligencia emocional general, los estudiantes presentan inteligencia promedio en las subescalas: Intrapersonal, Interpersonal y Estado de ánimo general y niveles bajos en las sub escalas de Adaptabilidad y Manejo de Tensión.

Jaimes (2011) realizó una investigación titulada “Estilos de pensamiento e inteligencia emocional en estudiantes de Psicología de dos universidades públicas” (San Marcos y Hermilio Valdizán de Huánuco). La muestra estuvo constituida por 289 estudiantes del primero al quinto año de Psicología a quienes se les aplicó el Inventario de Estilos de Pensamiento de Robert Sternberg y el Inventario de Inteligencia Emocional de Bar-On. El diseño empleado fue el descriptivo correlacional y comparativo. Se encontró una relación significativa entre los tipos de pensamiento y los componentes de la Inteligencia Emocional. Se observa que en los estilos Ejecutivo, Local, Anárquico e Interno los evaluados se distribuyen por debajo de la mediana y en los estilos Liberal, Jerárquico, Monárquico y Externo se distribuyen por encima de la mediana. Existen diferencias significativas en los estilos de pensamiento en los estudiantes de Psicología de las dos Universidades públicas de la ciudad de Lima y de Huánuco de acuerdo al año de estudios, se han encontrado diferencias significativas entre las dos universidades en la distribución de la mediana sólo en los estilos Ejecutivo, Jerárquico, Oligárquico y Externo. Existen diferencias significativas en los componentes y subcomponentes de la inteligencia emocional de acuerdo a la universidad de origen, se han encontrado diferencias significativas sólo en los subcomponentes Prueba de la realidad y Empatía, en ambos casos los evaluados se distribuyen por debajo de la mediana.

Echavarría (2012) realizó la investigación “Estrategias de afrontamiento al estrés en relación con la inteligencia emocional en niños de 7 a 12 años de edad víctimas de desastre” en una muestra de 227 niños. Para establecer la relación entre dichas variables se utilizó el diseño correlacional. Se aplicó la Escala de Estrategias de Afrontamiento al Estrés en Niños, la que fue creada por el investigador, cuya validez se estableció mediante el criterio de jueces y la confiabilidad a través del análisis interno donde se obtuvo un alfa de Cronbach de .787 para la Estrategia de Afrontamiento Centrado en el Problema y de .696 para la Estrategia de Afrontamiento Centrado en la Emoción; se empleó el Inventario de Inteligencia Emocional de Bar-On ICE:NA, que fue adaptado y estandarizado a una muestra limeña por Ugarriza y Pajares (2005). Los resultados del análisis de correlación Rho de Spearman indicaron que existe una relación estadísticamente significativa entre las estrategias de afrontamiento al estrés centradas en el problema y el cociente

emocional total, siendo la misma de 0.36 ($p < .01$); igualmente, se encontró una relación significativa y moderada entre las estrategias de afrontamiento centradas en la emoción y el cociente emocional total, con una correlación de 0.41 ($p < .01$).

Salgado (2012) realizó una investigación titulada “Efectos del bienestar espiritual sobre la resiliencia en estudiantes universitarios de Argentina, Bolivia, Perú y República Dominicana”, con una muestra conformada por 308 estudiantes de primer año de Psicología de universidades de los países mencionados. Como instrumentos se utilizaron la subescala de medición de la Dimensión Religiosa de la Escala de Bienestar Espiritual de Paloutzian y Ellison y la Escala de Resiliencia de Wagnild y Young. Entre los principales resultados se encontró que (1) La cultura ejerce un impacto en el efecto de la dimensión religiosa del bienestar espiritual sobre la resiliencia, y (2) Se halló que existe asociación significativa entre los niveles de la dimensión religiosa del bienestar espiritual y los niveles de resiliencia (con sus respectivos factores de competencia personal y aceptación de uno mismo y de la vida) en los estudiantes de Psicología de las universidades nacionales de Bolivia y República Dominicana.

2.2 BASES TEÓRICAS

2.2.1 El paso de la inteligencia cognitiva a la inteligencia emocional

En 1983, Howard Gardner escribió un libro titulado *Frames of Mind* [Estructuras de la mente] en donde expuso su teoría acerca de la inteligencia humana. Su objetivo era lograr un enfoque del pensamiento humano que fuera más amplio y completo que el que podía derivarse de los estudios cognitivos realizados hasta el momento. Gardner propone dejar de hablar de inteligencia y considerar el concepto de “inteligencias múltiples”. Utiliza el concepto de “múltiples” con el objetivo de resaltar el número desconocido de capacidades humanas, desde la inteligencia

musical hasta la inteligencia aplicada en el conocimiento de uno mismo, que no han sido tomadas en cuenta en el estudio tradicional de la inteligencia. Con el sustantivo de “inteligencias” Gardner resalta que estas capacidades son tan fundamentales, como las que tradicionalmente detecta el test de CI. Su teoría acaba con la veracidad de la afirmación que en 1923 llevó a cabo Boring cuando definió la inteligencia como “lo que miden esos tests”. Desde su concepción de inteligencia, lo que miden esos tests no es inteligencia, sino sólo una parte de ella (adaptado de Molero, Saíz & Esteban, 1998).

Gardner (1983, 1999) se ha rebelado contra una concepción monolítica y estable de la inteligencia, el desafío para él no se trata sólo de saber qué es la inteligencia o cómo la podemos desarrollar, sino de saber combinar la inteligencia y la ética para crear un mundo en el que todos queramos y podamos vivir. Después de todo, una sociedad dirigida por personas inteligentes bien podría saltar por los aires o acabar con todo el planeta. La inteligencia es valiosa, pero la personalidad es más importante (Gardner, 1999; citado en Pérez & Beltrán, 2006).

El descontento y la rebeldía con la interpretación psicométrica no era sólo cosa de psicólogos, anidaba también entre los neurocientíficos que recelaban de los supuestos psicológicos sobre la inteligencia y pensaban que era más sensato pensar que el cerebro albergaba una cantidad indeterminada de capacidades intelectuales cuya relación era necesario clarificar (Pinker, 1997; citado en Pérez & Beltrán, 2006). Asimismo, los profesionales de la informática y de la inteligencia artificial han ido contradiciendo, con el tiempo, la presencia de una sola inteligencia de carácter general. El desarrollo de una máquina que tenga una inteligencia general parece hoy un objetivo imposible de conseguir (Pérez & Beltrán, 2006).

Las concepciones anteriores acerca de la cognición humana (la del CI, la piagetiana y la del procesamiento de la información) se han centrado en habilidades lógicas o lingüísticas y han ignorado la biología, el problema de la creatividad y la diversidad cultural. Gardner se inscribe a sí mismo dentro del enfoque de “Sistemas Simbólicos”, que encuentra sus fundamentos en la filosofía contemporánea de mediados del siglo XX con filósofos como Susan Langer, Federic Northon, entre otros, quienes sostienen que la capacidad comunicativa del hombre da lugar al desarrollo de su capacidad para la creación de símbolos. Capacidad que le permite al

ser humano distinguirse de los animales y desarrollar su cognición. Dentro de este enfoque encontramos un cambio de paradigma en la ciencia pues se pasa de una preocupación por establecer la relación mente-cuerpo al interés por estudiar la capacidad comunicativa y de creación de símbolos, que se constituye en fuente de la cognición humana (Amarís, 2002).

Para Gardner es importante destacar las capacidades simbólicas del ser humano en la comprensión de la inteligencia. En este orden de ideas, Feldman señaló que ciertos logros, como los lógico-matemáticos, son universales, pero otros están sólo en determinadas culturas; por ejemplo, leer puede ser algo más valorado en ciertas culturas que en otras. Por otro lado, están los dominios simbólicos singulares, presentes en uno o en muy pocos individuos, lo que motivó a Feldman a estudiar al niño prodigio, en el cual podría considerarse la conjunción de varios factores: una inclinación inicial, educación familiar, la educación formal, etc. Ajeno a estas consideraciones, Piaget no explica, por ejemplo, cómo puede alguien ser precoz en un área y en otra no, como sucede en los prodigios. Hay muchos sistemas simbólicos posibles, y de esta diversidad no informan las teorías anteriores sobre la inteligencia. Se puede señalar, además, que estas teorías han dejado de lado la relación del intelecto con el sistema nervioso en cuanto a su organización, su desarrollo y sus fallas o dificultades (Amarís, 2002).

En este contexto, Gardner asume una posición crítica frente al concepto tradicional de inteligencia, pues contempla que la inteligencia ha sido, en términos generales, concebida dentro de una visión uniforme y reduccionista, expresada en un constructo unitario y/o un factor general; se ha considerado que se puede medir en forma pura con la ayuda de instrumentos estándares; hasta el momento su estudio se ha realizado en forma descontextualizada y abstracta, con independencia de los factores situacionales y desafíos y oportunidades que le ofrece la cultura. Lo que explica por qué se ha mantenido la presunción de que es una propiedad estrictamente individual, propia de la persona y no de su entorno, en las interacciones con otras personas, en la acumulación de conocimientos, en la asimilación de las herramientas que le brinda la cultura (Amarís, 2002).

2.2.2 Teoría de las inteligencias múltiples

La teoría de las Inteligencias múltiples (IM) de Gardner (1983) ha contribuido, junto con otras, a cambiar los puntos de vista tradicionales sobre la inteligencia humana excesivamente centrados en el CI, abriendo nuevos espacios a la intervención psicoeducativa, con la esperanza de ofrecer una educación de calidad y, sobre todo, de mejorar el funcionamiento cognitivo de los alumnos (Pérez & Beltrán, 2006).

Gardner ha manifestado repetidamente un profundo sentimiento de insatisfacción con la definición del poder de la mente humana reducido a la visión ortodoxa de una inteligencia única definida por el CI que cada 25 años parece revisarse entre los psicólogos americanos. Al igual que otros psicólogos (Guilford, 1967; Thurstone, 1939) y especialmente Sternberg (1985), -que defiende el carácter triárquico de la inteligencia- va mucho más allá de la concepción monolítica de la inteligencia, y adopta una visión pluralista que describe la competencia cognitiva en términos de un conjunto de inteligencias perfectamente definidas. Además, a diferencia de otros psicólogos partidarios de una inteligencia estable e inmodificable desde el nacimiento como Herrnstein y Murray en 1994, Gardner concibe la inteligencia como algo que cambia y se desarrolla en función de las experiencias que el individuo pueda tener a lo largo de su vida. En línea con otros investigadores como Feuerstein, Rand, Hoffman y Miller en 1980, sostiene que la inteligencia es el resultado de la interacción entre los factores biológicos y ambientales y, por lo mismo, es educable. Lo mismo que otros atributos personales, la inteligencia depende de alguna manera del contexto (Brown, Collins & Duguid, 1989; Resnick, 1976; citado en Pérez & Beltrán, 2006), de ahí la importancia de los elementos contextuales y educativos para el desarrollo de la misma (Pérez & Beltrán, 2006).

Gardner no sólo se aparta de la ortodoxia de la inteligencia única sino que se aparta igualmente del modo de identificar la inteligencia por medio de tests, y rompiendo con esta ortodoxia lanza su enunciado más importante al afirmar que se define mejor a los humanos indicando que poseen una serie de inteligencias relativamente independientes que afirmando que tienen una sola inteligencia definida por el CI. Se trata pues de un enfoque racional, no apoyado en la investigación empírica y cuantitativa, sino en un análisis factorial subjetivo. Más en concreto,

Gardner (1983, 1999) afirma que hay muchas maneras de ser inteligente, al menos, estas:

- 1) **Inteligencia Lingüística:** Se trata de la inteligencia relacionada con la capacidad verbal, el lenguaje y las palabras. Se refiere a la adecuada construcción de las oraciones, la utilización de las palabras de acuerdo con sus significados y sonidos, al igual que la utilización del lenguaje de conformidad con sus diversos usos.
- 2) **Inteligencia Lógico-matemática:** Se relaciona con el pensamiento abstracto, centrado en la precisión y organización mediante pautas o secuencias. Referida a la facilidad para manejar cadenas de razonamiento e identificar patrones de funcionamiento.
- 3) **Inteligencia Espacial o Visual:** Se refiere a la habilidad para integrar elementos, percibirlos y ordenarlos en el espacio, estableciendo a continuación relaciones metafóricas entre ellos, y a la capacidad de visualizar objetos desde perspectivas diferentes.
- 4) **Inteligencia Cinestésica-corporal:** Señala la capacidad para manejar el cuerpo en la realización de movimientos en función del espacio físico y para manejar objetos con destreza.
- 5) **Inteligencia Musical:** Se refiere al uso adecuado del ritmo, melodía y tono en la construcción y apreciación musical.
- 6) **Inteligencia Interpersonal:** Habilidad y capacidad para establecer relaciones con otros individuos, también para reconocer las emociones y sentimientos derivados de las relaciones entre las personas y sus grupos.
- 7) **Inteligencia Intrapersonal:** Señala la capacidad que tiene una persona para conocer su mundo interno, es decir, sus propias y más íntimas emociones y sentimientos, así como sus propias fortalezas y debilidades.
- 8) **Inteligencia Naturalista:** Se refiere a la habilidad para discriminar y clasificar los organismos vivos existentes en la naturaleza. Estas personas se reconocen parte del ecosistema ambiental.
- 9) **Inteligencia Existencial:** últimamente admitida por el autor y que él define como la inteligencia de las grandes preguntas (Gardner, 2005b; citado en Pérez & Beltrán, 2006). Señala la sensibilidad por la existencia del ser humano, por reflexiones sobre la trascendencia humana.

Sostiene asimismo que cada persona posee todas las inteligencias y la mayor parte de la gente puede desarrollar cada inteligencia en un adecuado nivel de competencia. Por último, las inteligencias funcionan habitualmente juntas de manera compleja, siempre están interactuando unas con otras. Cualquier actividad humana inteligente demuestra que en su ejecución se activan todas las inteligencias. Las inteligencias son independientes unas de otras pero actúan conjuntamente. Por ejemplo, un buen bailarín sólo puede sobresalir si tiene una buena inteligencia musical, para comprender los ritmos musicales, una inteligencia interpersonal para comprender cómo hacer vibrar al público con sus movimientos y una buena inteligencia cinestésica-corporal para darle agilidad y gracia a sus movimientos y de esa manera realizarlos con éxito (Pérez & Beltrán, 2006).

Considera, asimismo, otro momento crucial, el de su definición de inteligencia y el establecimiento de los criterios adecuados para justificarla. Es, según Gardner, lo más original de su trabajo. Gardner (1983) define la inteligencia como la capacidad de resolver problemas o crear productos que son valiosos en una o más culturas. Casi dos décadas después (1999), Gardner ofreció una definición más refinada. La define como un potencial biopsicológico para procesar información que se puede activar en un marco cultural para resolver problemas o crear productos que tienen valor para una cultura. El cambio significa que las inteligencias no son algo que se puede ver o contar sino que son potenciales neurales, posiblemente, que se activan o no en función de los valores de una cultura determinada, de las oportunidades disponibles en esa cultura y de las decisiones tomadas por cada persona, su familia o sus profesores y otras personas (Pérez & Beltrán, 2006).

2.2.2.1 Fundamento de la teoría de las inteligencias múltiples

Gardner sostiene que el fundamento o base de la inteligencia es doble, por una parte, biológica y, por otra, cultural. De acuerdo con las investigaciones neurológicas, diferentes tipos de aprendizaje cristalizan en conexiones sinápticas en diferentes partes del cerebro, de manera que un daño en el área de Broca se traduce en la pérdida de la capacidad para la comunicación verbal, pero no elimina la capacidad para la comprensión sintáctica. Pero la cultura también juega un papel importante en el desarrollo de la inteligencia (Gardner 1983). De hecho, todas las

sociedades valoran diferentes clases de inteligencia. De esta forma, mientras determinadas inteligencias pueden desarrollarse en un alto nivel en determinadas personas de una cultura, esas mismas inteligencias pueden no estarlo tanto en los individuos de otra cultura (Pérez & Beltrán, 2006).

Aunque ha sido acusado de ello, Gardner no ha basado su teoría en la pura intuición. Lo ha hecho apoyándose en una serie de criterios para determinar con fundamento lo que es y lo que no es una inteligencia. Ocho de ellas han pasado las pruebas establecidas para ello. Estos son los criterios determinantes (ver Tabla 1).

Después de veinte años de elaboración de la teoría, Gardner, 2005b (citado en Pérez & Beltrán, 2006) ha expresado algunas ideas y deseos en relación con ella. En primer lugar, la voluntad de promover nuevas inteligencias. Su segundo deseo está relacionado con un fenómeno que le fascina, como es el de la forma en que emergen las áreas de conocimiento y cómo se configuran periódicamente, o lo que es igual, cómo se enfrenta la mente humana a los estudios interdisciplinarios. Y, por último, la evidencia biológica de las inteligencias múltiples continuamente confirmada (Pérez & Beltrán, 2006).

La controversia no se ha hecho esperar, provocada según Gardner, sobre todo, por el nerviosismo de los psicólogos ante la propuesta de prescindir de los tests y las reservas a llamar inteligencia lo que simplemente podría seguir llamándose talentos (Pérez & Beltrán, 2006).

Tabla 1

Criterios para determinar una inteligencia

Criterio	Reconocimiento
1. Aislamiento potencial por daño cerebral.	Por ejemplo, las habilidades lingüísticas pueden verse afectadas o no afectadas por derrames cerebrales.
2. La existencia de individuos prodigio, sabios y superdotados.	Estos individuos permiten que la inteligencia sea observada de forma relativamente aislada.
3. Una operación nuclear identificable, o un conjunto de operaciones identificables.	La inteligencia musical, por ejemplo, consiste en una sensibilidad de las personas a la melodía, armonía, ritmo, timbre y estructura musical.
4. Una historia evolutiva característica dentro de un individuo, junto con una naturaleza definible de ejecución experta.	Se examinan las habilidades de, por ejemplo, un atleta experto, comerciante o naturalista, así como los pasos para alcanzar dicha pericia.
5. Una historia evolutiva y credibilidad evolutiva.	Uno puede examinar las formas de inteligencia espacial en los mamíferos o la inteligencia musical en los pájaros.
6. Apoyo por parte de los tests de psicología experimental.	Los investigadores han elaborado tareas que indican específicamente qué habilidades están relacionadas unas con otras y cuáles son discretas.
7. Apoyo de los hallazgos psicométricos.	Baterías de tests revelan qué tareas reflejan el mismo factor subyacente y cuáles no.
8. Susceptibilidad para codificar en un sistema simbólico.	Códigos tales como lenguaje, aritmética, mapas y expresión lógica, entre otros, revelan los importantes componentes de las inteligencias respectivas.

Fuente: Pérez y Beltrán (2006).

El mismo Gardner se ha hecho eco de la crítica (1999) que le ha llegado desde todos los puntos de vista políticos, psicológicos y pedagógicos. Se desacredita su teoría por su carácter multicultural (abierto) y por elitista (por ser de Harvard); se la considera demasiado flexible (porque acepta actividades artísticas) o rígida (porque sostiene que todo se debería enseñar de varias maneras); se le dice que va contra las normas o que impone demasiadas. Como respuesta, Gardner trata de evitar reacciones defensivas, escuchar lo que pueda haber de razonable en todas ellas y afrontar con serenidad el reto aprendiendo de los que le critican (Pérez & Beltrán, 2006).

Una de las críticas más serias que ha recibido Gardner es que su identificación de las inteligencias ha sido más bien el resultado de una intuición que de una fundamentación comprensiva y rigurosa de la investigación empírica. Es más, se le acusa de que todavía no existe una batería de tests para identificar y medir las diferentes inteligencias. Algunos comentarios de Sternberg, en 1985 y en 1996, parecen compartir este disgusto contra la teoría de Gardner. Para los investigadores y profesores que han identificado la inteligencia como “lo que miden los tests”, el trabajo de Gardner será siempre problemático. Ellos pueden invocar una larga y sustancial tradición investigadora que demuestra una correlación entre diferentes capacidades y defienden la existencia de un factor general de inteligencia (Pérez & Beltrán, 2006).

Gardner en 1993, discute esa pretendida evidencia tradicional sobre el tema y dice que no es posible todavía conocer cuánto correlacionan actualmente las inteligencias. Es verdad que alguna vez pensó crear una batería de tests para, luego, determinar la correlación entre las puntuaciones en diferentes pruebas. Pero nunca ha querido apoyarse en los tests, ya que, en la práctica, conducen a la estigmatización y al etiquetado (Pérez & Beltrán, 2006).

Otra crítica frecuente relacionada con la primera, pero todavía más enconada, es la de haber llamado inteligencias a lo que en el lenguaje psicológico se han llamado siempre habilidades o talentos. El ataque va especialmente dirigido a las inteligencias identificadas como musical y cinestésica porque se cree que son más bien talentos. Posiblemente esta licencia para llamarlas inteligencia se ha diluido en el marco del lenguaje español porque se ha traducido frecuentemente la palabra

ability como habilidad o destreza cuando su verdadera significación es la de capacidad. La capacidad es un rasgo estable de la persona y expresa una potencialidad que predispone a la acción y cristaliza en forma de habilidades. Las habilidades son pues el resultado de la capacidad y, por lo mismo, no se pueden confundir con ella y, consecuentemente, tampoco con la inteligencia (Pérez & Beltrán, 2006).

A Gardner, 2005b (citado en Pérez & Beltrán, 2006) no le asustaba esta crítica. También ha llegado a decir que no tendría inconveniente en seguir llamado a esas inteligencias talentos con tal de que se llamara también talento al razonamiento lógico o lingüístico. Gardner y los defensores de la teoría señalan que la inteligencia nunca ha sido rigurosamente definida, invitando así a realizar nuevos esfuerzos, aunque Gardner (1983) dice aceptar el supuesto de que ciertas capacidades humanas son inteligencia y otras no (Pérez & Beltrán, 2006).

Entre los valores de esta teoría, quizá el más destacado y significativo desde el punto de vista de la Psicología de la Educación, es haber puesto de relieve la variabilidad interindividual en el aula. Todos admiten teóricamente las diferencias individuales. Incluso las respetan. Pero pocos las cuidan y las desarrollan. El mérito de Gardner al admitir y consagrar esta variabilidad es haber recordado que hay muchas maneras de aprender, al menos tantas cuantas inteligencias humanas existen (Bransford, Brown & Cocking, 2000; citado en Pérez & Beltrán, 2006). Y, por lo mismo, hay distintas formas de enseñar. Al haber tantas formas diferentes de aprender y enseñar, la posibilidad de mejorar el rendimiento académico evidentemente se multiplica. Más aún, si como dice Gardner, cada alumno, a lo largo de su desarrollo, ha ido combinando, construyendo, su propia manera inteligente de aprender, al final se convierte en un ser único, y esto abre nuevas rutas a la innovación educativa de enorme trascendencia al exigir diseños instruccionales individualizados. En este sentido, las inteligencias serían las categorías aconsejables para identificar las diferencias de representación mental (Pérez & Beltrán, 2006).

Otra ventaja de la teoría de Gardner es que tiene muchas aplicaciones directas a la práctica educativa. Lo primero que se pone de relieve es que mientras la educación tradicional estaba centrada casi exclusivamente en el desarrollo de las dos inteligencias clásicas, verbal y lógico-matemática, la teoría de Gardner pone de

relieve que la educación tiene que desarrollar toda la persona y, por lo mismo, debe activar todas las inteligencias existentes. De ahí que la tarea del psicólogo educativo se ensancha y enriquece abandonando la estrechez de la consideración lógica y verbal para ampliar su campo de atención al resto de las inteligencias hasta ahora marginadas. Concentrarse de forma exclusiva en las capacidades lingüísticas y lógicas durante la escolaridad puede suponer una estafa para los individuos que tienen capacidad en otras inteligencias (Gardner, 1995; citado en Pérez & Beltrán, 2006).

Como señala Gardner en 1994, la esencia de la teoría es respetar las diferencias que hay entre los individuos, las variaciones múltiples en las maneras como aprenden; los distintos modos por los cuales podemos evaluarlos y el número casi infinito de modos en que éstos pueden dejar su huella en el mundo. También ha suministrado a los educadores nuevos criterios, modelos e instrumentos de evaluación que permitan conocer con exactitud lo que significa una persona desarrollada, educada, en crecimiento permanente (Pérez & Beltrán, 2006).

Por último, la teoría ofrece recursos suficientes para que el alumno llegue a conocer su verdadero perfil intelectual y, en consecuencia, diseñar esperanzadamente su proyecto de vida porque, con la ayuda de sus profesores, será capaz de identificar las fuerzas que tiene que capitalizar y las debilidades que debe compensar, si quiere lograr su satisfacción personal y el éxito profesional en sus tareas (Pérez & Beltrán, 2006).

De las variedades de inteligencia propuestas por Gardner nos interesa destacar las dos formas de inteligencia personal. La inteligencia interpersonal definida como la capacidad para entender a las otras personas: lo que les motiva, cómo trabajar con ellos de forma cooperativa, etc., y la inteligencia intrapersonal definida como la capacidad correlativa, pero orientada hacia dentro. Es decir, la capacidad de formarse un modelo ajustado, verídico de uno mismo y de ser capaz de usar este modelo para desenvolverse eficazmente en la vida (Gardner, 1983; citado en Molero et al., 1998).

Gardner (1983) indicó que *“la **Inteligencia Interpersonal** se construye a partir de una capacidad nuclear para sentir distinciones entre los demás: en particular, contrastes en sus estados de ánimo, temperamentos, motivaciones e*

intenciones. En formas más avanzadas, esta inteligencia permite a un adulto hábil leer las intenciones y deseos de los demás, aunque se hayan ocultado... ”

También se refirió a la **Inteligencia Intrapersonal** relacionándola con “*El conocimiento de los aspectos internos de una persona: el acceso a la propia vida emocional, a la propia gama de sentimientos, la capacidad de efectuar discriminaciones entre las emociones y finalmente ponerles un nombre y recurrir a ellas como un medio de interpretar y orientar la propia conducta*”.

El motivo por el que resaltamos estos dos tipos de inteligencia es porque ambos han contribuido de forma importante a un nuevo concepto dentro del marco teórico general acerca de la Inteligencia, que en el año 1990 fue denominado por Mayer y Salovey como Inteligencia Emocional (Molero et al., 1998).

2.2.3 La Inteligencia Emocional

2.2.3.1 Modelo de Peter Salovey y John Mayer

El término “inteligencia emocional” fue acuñado por Salovey y Mayer en 1990, y definido por estos autores como un tipo de inteligencia social que engloba la habilidad para dirigir y controlar nuestras propias emociones y las de los demás, así como para discriminar entre ellas y utilizar la información que nos proporciona para guiar nuestro pensamiento y acciones, de tal forma que resulten beneficiosas para nosotros mismos y para la cultura a la que pertenecemos. Para Mayer y Salovey en 1993, la inteligencia emocional incluye la evaluación verbal y no verbal, la expresión emocional, la regulación de la emoción en uno mismo y en los otros y la utilización del contenido emocional en la solución de problemas (Ugarriza, 2001).

Salovey y Mayer en 1990 recogen las inteligencias personales, que Gardner presentó en 1983, en su definición básica de inteligencia emocional expandiéndolas en cinco dominios principales (Molero et al., 1998):

- 1) **Conocer las propias emociones.** Para los autores el conocimiento de uno mismo, de nuestros propios sentimientos es la piedra angular de la inteligencia emocional. El reconocer nuestros sentimientos nos da un mayor control sobre nuestras vidas, por el contrario la incapacidad para reconocerlos nos deja a su merced.
- 2) **El manejo de las emociones.** La inteligencia emocional no se fundamenta sólo sobre el autoconocimiento de nuestras emociones, ya que es importante también la capacidad de manejarlas de forma apropiada evitando los sentimientos prolongados de ansiedad, irritabilidad, etc.
- 3) **El motivarse a uno mismo.** La capacidad de automotivarse, es decir, de regular las emociones al servicio de una meta es fundamental para prestar atención, conseguir dominar una dificultad y para la creatividad.
- 4) **El reconocer las emociones en los demás.** La empatía es la habilidad relacional más importante, ya que supone la antesala del altruismo y comprende la capacidad de sintonizar con los deseos y las necesidades de los demás.
- 5) **La capacidad de relacionarse con los demás.** Se refiere a la habilidad para la competencia social, que en buena medida implica el manejo de las emociones de los sujetos con los que se interactúa.

En su modelo teórico, Mayer y Salovey enumeran, en orden ascendente, las diferentes habilidades emocionales que integran el concepto, desde los procesos psicológicos más básicos (percepción emocional) hasta los de mayor complejidad (regulación de los estados afectivos). Este modelo se resume en la Tabla 2.

Tabla 2

Modelo de habilidad de inteligencia emocional (adaptado de Mayer y Salovey, 1997)

Percepción, evaluación y expresión de emociones:

- Habilidad para identificar emociones en nuestros estados físicos y psicológicos.
- Habilidad para identificar emociones en otras personas u objetos.
- Habilidad para expresar emociones con seguridad y expresar las necesidades relacionadas a esos sentimientos.
- Habilidad para discriminar la expresión de emociones honestas y deshonestas, exactas o inexactas.

Facilitación emocional del pensamiento:

- Habilidad para redirigir y priorizar nuestro pensamiento basado en los sentimientos asociados a objetos, eventos u otras personas.
- Habilidad para generar y revivir emociones con el fin de facilitar juicios o recuerdos.
- Habilidad para capitalizar las oscilaciones emocionales para tomar múltiples puntos de vista; habilidad para integrar esas perspectivas inducidas por nuestros sentimientos.
- Habilidad para usar los estados emocionales para facilitar la solución de problemas y la creatividad.

Comprensión y análisis de la información emocional; utilización del conocimiento emocional:

- Habilidad para comprender cómo se relacionan las diferentes emociones.
- Habilidad para percibir las causas y las consecuencias de los sentimientos.
- Habilidad para interpretar los sentimientos complejos tales como las emociones contradictorias y las combinaciones de sentimientos múltiples.
- Habilidad para comprender y predecir las transiciones y evoluciones entre emociones.

Regulación de emociones:

- Habilidad para estar abierto a los sentimientos, tanto aquellos que son placenteros como a los desagradables.
 - Habilidad para escuchar y reflexionar sobre nuestras emociones.
 - Habilidad para captar, prolongar o distanciarse de un estado emocional determinado, dependiendo de si su significado es útil e informativo.
 - Habilidad para manejar las emociones propias y las de los demás.
-

Fuente: Extremera y Fernández-Berrocal (2003).

2.2.3.2 Modelo de Goleman

Goleman en 1996 presentó su definición de inteligencia emocional basándose en los trabajos desarrollados por Mayer y Salovey en 1993, sin embargo agregó muchas cosas que él presentó como inteligencia emocional, como es el caso de la inclusión de variables que podrían considerarse más como "*rasgos de personalidad*" que como componentes de inteligencia emocional; así por ejemplo, incluyó el optimismo, la perseverancia y la habilidad de retardar la satisfacción como aspectos relevantes de la inteligencia emocional (Escurra & Delgado, 2001).

Goleman definió a la inteligencia emocional como la capacidad para reconocer y manejar nuestros propios sentimientos, motivarnos y monitorear nuestras relaciones. Este modelo comprende una serie de competencias que facilitan a las personas el manejo de las emociones en uno mismo y hacia los demás, formula la Inteligencia Emocional en términos de una teoría del desarrollo y propone una teoría del desempeño aplicable de manera directa al ámbito laboral, centrado en el pronóstico de la excelencia laboral. Por ello ésta perspectiva es considerada como una teoría mixta, basada en la cognición, personalidad, motivación, emoción, inteligencia y neurociencia; es decir, incluye procesos psicológicos cognitivos y no cognitivos. La estructura de este modelo está compuesta por cinco áreas: entendimiento de nuestras emociones, manejo de emociones, auto motivación, reconocimiento de las emociones en otros y manejo de las relaciones (Jaimes, 2011).

A pesar del interés que despertó el tema de la inteligencia social desde las distintas tradiciones psicológicas, durante los últimos años la tradición cognitiva ha sido el modelo del que han partido la mayoría de las investigaciones, por este motivo los estudios dentro del campo psicológico, y en especial dentro del campo de la inteligencia han estado sesgados hacia lo cognitivo (Goleman, 1996). Para este autor, la inteligencia emocional puede resultar tan decisiva, y en ocasiones mucho más, que el cociente intelectual de la persona, para predecir la satisfacción personal a lo largo de la vida (Molero et al., 1998).

Así, en la década de los noventa los investigadores han comenzado a darse cuenta de que la teoría cognitiva no lo explica todo y comienzan a adentrarse en el campo emocional, destacando y enfatizando la importancia de las emociones en el desarrollo y la adaptación social (Molero et al., 1998).

Los resultados de los estudios recientes de Herrnstein y Murray en 1994 y de Gardner en 1995 (citados en Goleman, 1996) ponen de manifiesto que el CI sólo

predice en un 20% el éxito relativo en la vida, de lo que puede deducirse que la teoría cognitiva, a pesar de su gran avance y sofisticación no puede por sí sola explicar muchos de los problemas que se plantean y que todavía no han obtenido una respuesta convincente. Después de muchos años de esfuerzos dirigidos a la construcción de instrumentos que pudieran medir la inteligencia y predecir de esta forma el éxito de un individuo en la vida, produce extrañeza la existencia de una gran discrepancia entre los resultados de las pruebas que miden inteligencia y los de la vida práctica. La pregunta que se plantean los investigadores se dirige al estudio de los factores de los que depende predecir el otro 80% de varianza, que explicaría el éxito en la vida de un individuo. La respuesta a esta cuestión está dirigiendo la mayor parte de las investigaciones actuales dentro del campo de la inteligencia (Molero et al., 1998).

Si se define la inteligencia desde un punto de vista cognitivo como la capacidad de recibir información, elaborarla y producir respuestas eficaces, se restringe la inteligencia a una serie de operaciones de cómputo de información cometiendo una reducción injustificable. Es cierto que inteligencia es la capacidad de resolver ecuaciones diferenciales, pero ante todo es la aptitud para organizar los comportamientos, descubrir valores, inventar proyectos, mantenerlos, ser capaz de liberarse del determinismo de la situación, solucionar problemas y ante todo plantearlos (Marina, 1993; citado en Molero et al., 1998). Actualmente los investigadores apuntan a que capacidades tales como motivación personal y persistencia ante las dificultades, el control del impulso y la demora de la gratificación, la empatía, la capacidad de mantener la esperanza y la habilidad en mantener un buen control emocional, podrían explicar gran parte de este 80% de varianza restante, que no pueden explicarlos tests de inteligencia o el llamado cociente intelectual. Estas capacidades forman parte de lo que denominan inteligencia emocional (Goleman, 1996). Este autor defiende la importancia de las emociones en el desarrollo y la adaptación personal y social partiendo de la siguiente definición de emoción: “Me refiero tanto a un sentimiento como a sus pensamientos distintivos, estados psicológicos y biológicos y al conjunto relacionado de propensiones para actuar”. Desde su punto de vista las emociones son inteligentes porque cada una de ellas desempeña un papel único en predisponer al cuerpo a un tipo diferente de respuesta para su adaptación y supervivencia. El objetivo de Goleman es intentar comprender e investigar cómo la mente procesa los sentimientos

con el objetivo de delimitar o definir qué es lo que significa ser inteligente. Su tesis es que para predecir el éxito en la gente, el poder de la mente medido con el cociente intelectual mediante tests estandarizados de conocimientos, puede importar menos que las cualidades de la mente conocidas como carácter (Molero et al., 1998).

Actualmente y desde los distintos campos, los investigadores reclaman un acercamiento a la comprensión y conocimiento de nuestro mundo emocional, al darse cuenta de cómo éste domina nuestra vida. Diariamente las noticias acerca de muertes y agresiones violentas van cada vez más en aumento, esto hace evidente que existe una creciente pérdida de control sobre las emociones en nuestras vidas y en las vidas de quienes nos rodean. Tanto es así que desde el campo social se habla de un cierto “malestar emocional” o “crisis emocional colectiva” (Goleman, 1996). Desde la perspectiva clínica, Greenberg (1996, en comunicación personal) afirma que nos pasamos gran parte de nuestra vida intentando justificar nuestras emociones y desde la educación, los pedagogos comienzan a conocer la importancia de las emociones al darse cuenta de que los estudiantes deprimidos o enfadados, así como los niños con problemas de aceptación entre sus compañeros, tienen de dos a ocho veces más probabilidades de abandonar sus estudios (Molero et al., 1998).

El concepto de inteligencia emocional surge como un intento de responder a esta cuestión, es decir, resaltar el papel que tienen las emociones en nuestra vida intelectual y nuestra adaptación social y equilibrio personal. Para Goleman, el concepto de inteligencia emocional es importante porque entre otras cosas constituye el vínculo entre los sentimientos, el carácter y los impulsos morales (Molero et al., 1998).

2.2.3.3 Definiciones de la Inteligencia Emocional (IE)

1) **La IE como habilidad** se define como la destreza en el procesamiento de la información con contenido emocional y exige una evaluación de la IE a través de instrumentos de ejecución o rendimiento (Mayer & Salovey, 1997; citado en Ferrándiz et al., 2012).

2) **Los modelos mixtos de la IE** utilizan instrumentos de cuestionarios y medidas de auto-informe. Esta definición o modelo de la IE es llamada mixta porque comprende tanto factores intelectuales como personales (Ferrando et al., 2010;

Matthews, Zeidner & Roberts, 2002; Mayer et al., 1999; citado en Ferrándiz et al., 2012). Entre los modelos mixtos más conocidos se encuentran:

- a. El modelo de Goleman (1995)
- b. El modelo de competencia socio-emocional de Bar-On (1997)
- c. El modelo de la IE como rasgo propuesto por Petrides y Furnham (2001)

La IE como rasgo se define como una constelación de disposiciones emocionales localizada en los niveles más bajos de la personalidad y requiere una evaluación de la IE basada en instrumentos de auto-informe o auto-percepción (Petrides, Furnham & Mavroveli, 2007; citado en Ferrándiz et al., 2012).

2.2.4 La Inteligencia Emocional-Social (IES)

“La Inteligencia Emocional” se ha convertido en un tema importante de interés tanto en los círculos científicos como para el público desde la publicación de un bestseller del mismo nombre en 1995 por Goleman. A pesar de este elevado nivel de interés en esta *nueva idea* en la última década, los académicos han estado estudiando este constructo durante la mayor parte del siglo XX (Bar-On, 2006).

Las publicaciones empezaron a aparecer en el siglo XX con el trabajo de Edward Thorndike sobre la inteligencia social en 1920. Muchos de estos primeros estudios se centraron en describir, definir y evaluar el comportamiento socialmente competente (Chapin, 1942; Doll, 1935; Moss & Hunt, 1927; Moss et al., 1927; Thorndike, 1920). Edgar Doll publicó el primer instrumento diseñado para medir el comportamiento socialmente inteligente en los niños pequeños (1935). Posiblemente influenciado por Thorndike y Doll, David Wechsler incluye dos subescalas (“Comprensión” y “Combinación de imágenes”) en su bien conocido test de inteligencia cognitiva que parece haber sido diseñado para medir aspectos de la inteligencia social. Un año después de la primera publicación de esta prueba en 1939, Wechsler describió la influencia de los factores no intelectivos en el comportamiento inteligente que sin embargo, era otra referencia a esta construcción (1940). En la primera de un número de publicaciones siguientes a esta descripción además argumentó que nuestros modelos de inteligencia no estarían completos hasta que podamos describir adecuadamente estos factores (1943). (Bar-On, 2006).

Los académicos comenzaron a cambiar el enfoque de su atención que estaba centrada en describir y evaluar la inteligencia social, a entender el propósito del comportamiento interpersonal y el papel que desempeña en la capacidad de adaptación efectiva (Zirkel, 2000; citado en Bar-On, 2006). Esta línea de investigación ayudó a definir la efectividad humana desde la perspectiva social, así como fortalecer un aspecto importante de la definición de Wechsler sobre la inteligencia general: “La capacidad del individuo para actuar con un propósito” (1958, p.7). Además, esto ayudó a la inteligencia social para posicionarse como parte de la inteligencia general (Bar-On, 2006).

Las primeras definiciones de la inteligencia social influyeron en la forma en que la inteligencia emocional fue posteriormente conceptualizada. Los teóricos contemporáneos como Peter Salovey y John Mayer vieron inicialmente a la inteligencia emocional como parte de la inteligencia social (Salovey & Mayer, 1990, p. 189; citado en Bar-On, 2006), lo que sugiere que ambos conceptos están relacionados y pueden, con toda probabilidad, representar componentes interrelacionados del mismo constructo (Bar-On, 2006).

Más o menos al mismo tiempo en que los investigadores comenzaron a explorar diversas formas para describir, definir y evaluar la inteligencia social, la investigación científica en esta área empezó a centrarse en la alexitimia (MacLean, 1949; Ruesch, 1948; citado en Bar-On, 2006), que es la esencia de la inteligencia emocional-social que se basa en la capacidad (o más bien incapacidad) de reconocer, comprender y describir las emociones (Bar-On, 2006).

Dos nuevas concepciones paralelas y que posiblemente nacieron a partir de la alexitimia fueron: *la mentalidad psicológica* por Appelbaum en 1973 y *la conciencia emocional* por Lane y Schwartz en 1987 (Bar-On, 2006).

La investigación que explora los circuitos neuronales que rigen la conciencia emocional por Lane en 2000, así como aspectos emocionales y sociales adicionales de este concepto (Bar-On et al., 2003; Bechara & Bar-On, 2004; Bechara et al., 2000; Damasio, 1994; Lane & McRae, 2004; LeDoux, 1996; citado en Bar-On, 2006), ha comenzado a proporcionar evidencia tangible de la bases anatómicas de este amplio constructo [IES] que algunos han cuestionado como un mito intangible (Davies et al., 1998; Matthews et al., 2003; Zeidner et al., 2001; citado en Bar-On, 2006).

La literatura revela varios intentos de combinar los componentes emocionales y sociales de esta construcción. Por ejemplo, Howard Gardner (1983) explica que su

conceptualización de las inteligencias personales está basada en la inteligencia intrapersonal (emocional) y en la inteligencia interpersonal (social). Por otra parte, he demostrado que la inteligencia emocional-social, se compone de un número de competencias intrapersonales e interpersonales, habilidades y facilitadores que se combinan para determinar el comportamiento humano efectivo (1988, 1997b, 2000). Basado en lo anterior, es más preciso referirse a este constructo como “inteligencia emocional-social” (IES) en lugar de “inteligencia emocional” o “inteligencia social” como yo sugerí por algún tiempo (2000), Bar-On (2006).

Desde la época de Thorndike, en 1920, han aparecido un número de diferentes conceptualizaciones de IES que han creado una interesante mezcla de confusión, controversia y la oportunidad del mejor acercamiento a la definición y medición de este constructo. En un esfuerzo por ayudar a aclarar esta situación, la *Enciclopedia de Psicología Aplicada* (Spielberger, 2004; citado en Bar-On, 2006), sugirió recientemente que en la actualidad hay tres grandes modelos conceptuales:

(a) el modelo de Salovey-Mayer (Mayer & Salovey, 1997) el cual define esta construcción como la capacidad de percibir, entender, gestionar y utilizar las emociones para facilitar el pensamiento, medida por una prueba basada en la capacidad (Mayer et al., 2002), (b) el modelo de Goleman (1998) que ve a esta construcción como una amplia gama de competencias y habilidades que impulsan el desempeño gerencial, medidas por múltiples evaluaciones de un observador externo (Boyatzis, 2006; Boyatzis, Goleman, & HayGroup, 2001), y (c) el modelo de Bar-On (1997b, 2000), que describe una sección transversal de competencias emocionales y sociales interrelacionadas, habilidades y facilitadores que afectan el comportamiento inteligente, medido por el autoinforme (1997a, 1997b) en un enfoque multimodal potencialmente expandible que incluye la entrevista y evaluación múltiple de un observador externo (Bar-On & Handley, 2003a, 2003b; citado en Bar-On, 2006).

2.2.4.1 El fundamento teórico del modelo de Bar-On

Los primeros trabajos de Darwin sobre la importancia de la expresión emocional para la supervivencia y la adaptación (1872/1965) han influido en el desarrollo continuo del modelo de Bar-On, que tanto subraya la importancia de la expresión emocional y de los resultados de la conducta emocional y socialmente

inteligente en términos darwinianos de la adaptación efectiva. Una influencia adicional sobre mi pensamiento se remonta a la descripción de Thorndike de inteligencia social y su importancia para el funcionamiento humano (1920), así como las observaciones de Wechsler relacionadas con el impacto de los factores no cognitivos y conativos que él denomina “comportamiento inteligente” (1940, 1943). La descripción de alexitimia de Sifneos (1967) en el extremo patológico del continuo de IES y la conceptualización de mentalidad psicológica de Appelbaum (1973) en el extremo eupsíquico [psique o mente normal o sana] de este continuo también tuvieron impacto en el desarrollo progresivo del modelo de Bar-On (Bar-On, 2006).

Desde Darwin hasta el presente, la mayoría de las descripciones, definiciones y conceptualizaciones de la inteligencia emocional-social han incluido uno o más de los siguientes componentes principales (Bar-On, 2006):

(a) la capacidad de reconocer, comprender y expresar emociones y sentimientos, (b) la capacidad de comprender cómo otros se sienten y se relacionan con ellos, (c) la capacidad de gestionar y controlar las emociones, (d) la capacidad de cambiar, adaptarse y resolver problemas de naturaleza personal e interpersonal, y (e) la capacidad de generar afecto positivo y automotivarse.

El modelo de Bar-On proporciona la base teórica para el **EQ-i**, que fue desarrollado originalmente para evaluar diversos aspectos de este constructo, así como para examinar su conceptualización. Según este modelo, *la inteligencia emocional-social es un conjunto interrelacionado de competencias, habilidades y facilitadores emocionales y sociales que determinan cómo efectivamente nos entendemos y expresamos, comprendemos a otros y nos relacionamos con ellos, y hacemos frente a las demandas diarias*. Las competencias emocionales y sociales, las habilidades y facilitadores referidos en esta conceptualización incluyen los cinco componentes principales descritos anteriormente, y cada uno de estos componentes comprende una serie de competencias estrechamente relacionadas, habilidades y facilitadores que se describen en la (Tabla 4). De acuerdo con este modelo, ser emocional y socialmente inteligente es entenderse y expresarse efectivamente, comprender y relacionarse bien con los demás, y hacer frente con éxito a las demandas, retos y presiones diarias. Esto se basa, primero y principalmente, en la propia capacidad intrapersonal de ser consciente de uno mismo, para entender las

propias fortalezas y debilidades, y para expresar los sentimientos y pensamientos propios de una forma no destructiva. A nivel interpersonal, ser emocional y socialmente inteligente abarca la capacidad de ser consciente de las emociones, sentimientos y necesidades de los demás, y de establecer y mantener relaciones de cooperación constructiva mutuamente satisfactorias. En última instancia, ser emocional y socialmente inteligente significa gestionar eficazmente el cambio personal, social y ambiental por medio de un afrontamiento realista y flexible de la situación inmediata, resolviendo problemas y tomando decisiones. Para ello, tenemos que manejar las emociones para que trabajen para nosotros y no contra nosotros, y tenemos que ser lo suficientemente optimistas, positivos y motivados (Bar-On, 2006).

Este modelo resulta interesante en la medida que combina habilidades cognitivas propias de las definiciones de IE como habilidad, con facetas o disposiciones emocionales relacionadas con la IE como rasgo (Ferrándiz et al., 2012).

El autor propone 15 subescalas para definir la IES. De éstas, diez son consideradas como capacidades básicas y se refieren a aspectos esenciales de la IES (autoconciencia emocional, autoconsideración, asertividad, empatía, relaciones interpersonales, tolerancia al estrés, control del impulso, validación, flexibilidad y solución de problemas); y cinco consideradas como capacidades facilitadoras de la IES (optimismo, autorrealización, alegría, independencia emocional y responsabilidad social). Estas quince subescalas se organizan en cinco grandes dimensiones para el estudio de las características emocionales y sociales de los sujetos: intrapersonal (habilidad para comprender las propias emociones y su comunicación a los otros); interpersonal (habilidad para entender y apreciar las emociones de los otros); manejo de las emociones (habilidad para dirigir y controlar las propias emociones); adaptabilidad (flexibilidad y eficacia para resolver conflictos); y escala de estado de ánimo general (habilidad para tener una actitud positiva ante la vida). Se trata de un inventario amplio que proporciona información acerca de las competencias emocionales y sociales y que permite trazar un perfil social y afectivo (Bar-On, 1997; Bar-On & Parker, 2000; citado en Ferrándiz et al., 2012).

En la Tabla 3, se presenta una breve descripción de todos los componentes del Inventario de Cociente Emocional (EQ-i).

Tabla 3

Las escalas del inventario de cociente emocional (EQ-i) y lo que evalúan

Escalas EQ-i	Las competencias de la IES y las habilidades evaluadas por cada escala
Intrapersonal (D)	Conciencia de sí mismo y auto-expresión:
<i>Auto-conciencia emocional (Fact.)</i>	<i>Percibirse con precisión, comprenderse y aceptarse a sí mismo.</i>
<i>Asertividad (Fact.)</i>	<i>Expresar las emociones propias de una manera eficaz y constructiva.</i>
<i>Auto consideración (Fact.)</i>	<i>Ser consciente y comprender las propias emociones.</i>
<i>Auto realización (Facil.)</i>	<i>Tratar de lograr los objetivos personales y actualizar su potencial.</i>
<i>Independencia emocional (Facil.)</i>	<i>Ser autosuficiente y libre de la dependencia emocional de los demás.</i>
Interpersonal (D)	Conciencia social y relación interpersonal:
<i>Empatía (Fact.)</i>	<i>Ser consciente de y comprender cómo se sienten los demás.</i>
<i>Responsabilidad social (Facil.)</i>	<i>Identificarse con un grupo social y cooperar con él.</i>
<i>Relación interpersonal (Fact.)</i>	<i>Establecer relaciones satisfactorias mutuas y llevarse bien con los demás.</i>
Manejo del estrés (D)	Manejo y regulación emocional:
<i>Tolerancia al estrés (Fact.)</i>	<i>Manejar las emociones de manera constructiva y efectiva.</i>
<i>Control del impulso (Fact.)</i>	<i>Controlar las emociones de manera constructiva y efectiva.</i>
Adaptabilidad (D)	Manejo del cambio:
<i>Solución de problemas (Fact.)</i>	<i>Resolver problemas personales e interpersonales de manera efectiva.</i>
<i>Validación (Fact.)</i>	<i>Validar objetivamente los sentimientos y el pensamiento con la realidad externa.</i>
<i>Flexibilidad (Fact.)</i>	<i>Adaptar y ajustar los pensamientos y emociones propios a situaciones nuevas.</i>
Estado de ánimo general (D)	Auto-motivación:
<i>Alegría (Facil.)</i>	<i>Estar contento con uno mismo, con los demás, y con la vida en general.</i>
<i>Optimismo (Facil.)</i>	<i>Ser positivo y mantener una actitud positiva ante la vida.</i>

Nota: D = Dimensión; Fact. = Factor; Facil. = Facilitador.

Fuente: Bar-On (2005, 2006) y Férrandiz et al. (2012).

2.2.4.2 El Inventario de Cociente Emocional (EQ-i)

Para evaluar la IES, Bar-On ha desarrollado el Emotional Quotient Inventory (EQ-i) en 1997. Consta de 133 ítems en los que el sujeto valora sus competencias, habilidades y facilitadores emocionales y sociales en una escala Likert de 5 puntos (1=casi nunca; 5=con mucha frecuencia), Ferrándiz et al. (2012).

El EQ-i es adecuado para individuos a partir de los 17 años de edad y toma aproximadamente 40 minutos completarlo (Bar-On, 2006).

Ferrándiz et al. (2012) indican que se ha evidenciado una fiabilidad adecuada del instrumento por numerosos autores (Bar-On, 2004; Matthews, Roberts & Zeidner, 2004; Newsome, Day & Catano, 2000; Petrides & Furnham, 2000; Regner, 2008). La validez de constructo de la IES también ha sido analizada, encontrando coincidencia del 4% con la inteligencia cognitiva (Van Rooy, Pluta & Viswesvaran, 2004), del 15% para la personalidad (Bar-On, 2004), y del 36% con otras medidas de IE (Bar-On, 2004), lo que indica que la IES describe aspectos de la IE más que otros constructos psicológicos (citado en Ferrándiz et al., 2012).

Las puntuaciones son generadas por ordenador. Las puntuaciones directas son automáticamente tabuladas y convertidas en puntuaciones estándar sobre la base de una media de 100 y una desviación estándar de 15. Esto se asemeja a las puntuaciones del IQ o CI (Cociente Intelectual), lo que era mi intención cuando acuñé el término “EQ” (“Cociente Emocional”) durante mis estudios de doctorado (1988). Una puntuación por encima del promedio en el EQ-i sugiere que el encuestado es eficaz en el funcionamiento emocional y social. A puntajes más altos, más positiva es la predicción de eficacia en el funcionamiento para atender las demandas y desafíos diarios. Por otro lado, los puntajes bajos en los resultados de EQ-i sugieren una incapacidad para ser eficaces y la posible existencia de problemas emocionales, sociales y/o de comportamiento (Bar-On, 2006).

El EQ-i tiene un factor de corrección incorporado que automáticamente ajusta los puntajes de la escala basándose en los resultados obtenidos a partir de dos de los índices de validez del instrumento (Impresión Positiva e Impresión Negativa). Esta es una característica importante de las medidas de auto-informe ya que reduce los efectos potencialmente distorsionadores de sesgo de respuesta aumentando de este modo la exactitud de los resultados (Bar-On, 2006).

2.2.5 Teoría del Aprendizaje Social

La teoría del aprendizaje social o TAS consiste en que las personas aprenden nuevas conductas a través del refuerzo o castigo, o a través del aprendizaje observacional de los factores sociales de su entorno. Si las personas ven consecuencias deseables y positivas en la conducta observada, es más probable que la imiten, tomen como modelo y la adopten.

2.2.5.1 Teoría del Aprendizaje Social de Miller y Dollard

Neal Miller y John Dollard se inspiraron en varias teorías del aprendizaje, incluidas las de Pavlov, Thorndike, Hull y Skinner. De esos teóricos tomaron prestados los principios básicos del condicionamiento: estímulo, respuesta, recompensa, generalización, discriminación y extinción. Miller y Dollard en 1941 sintetizaron los conceptos principales de la teoría del aprendizaje al sugerir que “para aprender, se debe desear algo, advertir algo, hacer algo y obtener algo” (p.2). Esas condiciones corresponden a los conceptos de la teoría del aprendizaje del impulso (desear algo), señal (notar algo), respuesta (hacer algo) y recompensa (obtener algo) (Cloninger, 2003).

Miller y Dollard hicieron avanzar la teoría del aprendizaje al sugerir que es posible aprender por imitación. Intentaban formular el concepto psicoanalítico de identificación en términos de la teoría del aprendizaje (Cloninger, 2003).

2.2.5.2 Teoría del Aprendizaje Social de Rotter

La teoría del aprendizaje social (Rotter et al., 1972; citado en Marín et al., 1974) propone que cualquier comportamiento nuevo, es un comportamiento socialmente aprendido que puede ser explicado relacionando variables de personalidad psicosocial del sujeto con variables del medio ambiente social.

Jessor et al. en 1968 y en 1973, y Saldava en 1972 han ampliado la teoría del aprendizaje social al especificar una serie de variables que influyen en el aprendizaje de comportamientos nuevos. Por una parte está la influencia de las variables de

personalidad psicosocial tales como un sentido de independencia, la creencia en el control interno o externo del comportamiento del sujeto, las expectativas académicas del sujeto, la motivación de logro, así como las actitudes del sujeto hacia el comportamiento en cuestión. Las variables del medio social básicamente incluyen la presencia de refuerzos según Skinner en 1953 y de modelos según Bandura y Walters en 1963 (citado en Marín et al., 1974).

Julian B. Rotter se distanció de las teorías basadas en la psicosis y del conductismo radical, y desarrolló una teoría del aprendizaje basada en la interacción. En *Social Learning and Clinical Psychology* (1954), Rotter sugiere que el resultado de la conducta tiene un impacto en la motivación de las personas para realizar esa conducta específica. Las personas desean evitar las consecuencias negativas, y obtener las positivas. Si uno espera un resultado positivo de una conducta, o piensa que hay una alta posibilidad de que produzca un resultado positivo, entonces habrá más posibilidades de ejecutar dicha conducta. La conducta se refuerza, con consecuencias positivas, llevando a la persona a repetirla. Esta teoría del aprendizaje social sugiere que la conducta es influenciada por factores o estímulos del entorno, y no únicamente por los psicológicos.

2.2.5.3 Teoría Cognitiva Social de Bandura

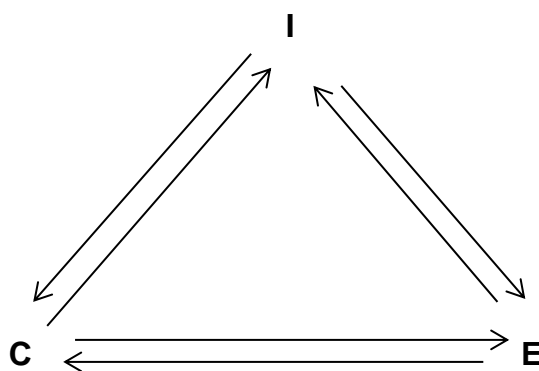
En 1941, Miller y Dollard propusieron la teoría del aprendizaje social. En 1963 Bandura y Walters ampliaron esta teoría con los principios del aprendizaje por observación y refuerzo vicario (Universidad de Twente, 2013).

El conductismo, con su énfasis sobre los métodos experimentales, se focaliza sobre variables que pueden observarse o medirse y manipular o rechaza todo aquello que sea subjetivo, interno y no disponible (por ejemplo, lo mental). En el método experimental, el procedimiento estándar es manipular una variable y luego medir sus efectos sobre otra. Todo esto conlleva a una teoría de la personalidad que dice que el entorno de uno causa nuestro comportamiento (Boeree, 1998).

Bandura consideró que esto era demasiado simple para el fenómeno que observaba (agresión en adolescentes) y por tanto decidió añadir algo más a la fórmula: El ambiente causa la conducta. Ciertamente. Pero también la conducta causa el

ambiente. Definió este concepto con el nombre de **determinismo recíproco**: el mundo y el comportamiento de una persona se causan mutuamente (Boeree, 1998).

Más tarde, fue un paso más allá. Empezó a considerar a *la personalidad como una interacción entre tres factores: el ambiente, la conducta y los procesos psicológicos de la persona* (ver Figura 1). Estos procesos consisten en nuestra habilidad para abrigar imágenes en nuestra mente y en el lenguaje. Desde el momento en que introduce la imaginación en particular, deja de ser un conductista estricto y empieza a acercarse a los cognitivistas (Boeree, 1998).



I : Representa los factores internos del individuo (cognitivos, afectivos y biológicos).

C : Representa la conducta.

E : Representa el entorno o ambiente.

Figura 1. Representación esquemática del determinismo recíproco. Bandura (1996, p. 6) y Chacón (2006).

Los tres factores están constantemente influyéndose mutuamente. La conducta no es simplemente el resultado del ambiente y la persona, al igual que el ambiente no es simplemente el resultado de la persona y la conducta.

El añadido de imaginación y lenguaje a la mezcla permite a Bandura teorizar más efectivamente que B.F. Skinner con respecto a dos cosas que muchas personas consideran “el núcleo fuerte” de la especie humana: el aprendizaje por la observación (modelado) y la auto-regulación (Boeree, 1998).

La teoría cognitiva social explica cómo las personas adquieren y mantienen ciertos patrones de conducta, mientras que también proporciona la base para las estrategias de intervención (Bandura, 1997; citado en Cherry, 2013).

"El aprendizaje sería sumamente laborioso, por no hablar de peligroso, si la gente tuviera que confiar únicamente en los efectos de sus propias acciones para saber qué hacer. Afortunadamente, el comportamiento humano es aprendido por observación a través del modelado: De la observación de los demás uno se forma una idea de cómo se llevan a cabo nuevas conductas, y en ocasiones posteriores esta información codificada sirve como una guía para la acción" (Bandura, 1977; citado en Cherry, 2013).

Bandura creó su Teoría de Aprendizaje Social, a la cual denomina desde 1988 Teoría Cognitiva Social (Andrade, 2008).

Hay tres ideas centrales en esta teoría. La primera es que las personas pueden aprender a través de la observación. Luego, que los estados mentales internos son una parte esencial de este proceso. Por último, esta teoría reconoce que lo aprendido no siempre ocasiona un cambio en el comportamiento (Cherry, 2013).

2.2.5.3.1 *Aprendizaje vicario o por observación o por modelado*

La teoría de Bandura añade un elemento social, argumentando que la gente puede aprender nueva información y conductas observando a otras personas. Conocido como el aprendizaje por observación (o modelado), este tipo de aprendizaje se puede utilizar para explicar una amplia variedad de comportamientos (Cherry, 2013).

Bandura identificó tres modelos básicos de aprendizaje por observación (Cherry, 2013):

1. Un modelo en vivo, lo que implica a una persona real demostrando o actuando un comportamiento.
2. Un modelo de instrucción verbal, que incluye descripciones y explicaciones de un comportamiento.

3. Un modelo simbólico, que consiste en personajes reales o ficticios que muestran comportamientos en libros, películas, programas de televisión o medios de comunicación en línea.

No todos los comportamientos observados se aprenden con eficacia, pues los factores relacionados con el modelo y el alumno pueden jugar un papel en si el aprendizaje social es exitoso o no. Para esto es necesario que ciertos requisitos y pasos sean seguidos. Los siguientes pasos están involucrados en el aprendizaje por observación y el proceso de modelado:

- **Atención.** Para aprender, es necesario prestar atención. Cualquier distractor va a tener un efecto negativo en el aprendizaje por observación. Si el modelo es interesante o presenta un aspecto novedoso, hará que toda la atención se enfoque en el aprendizaje (Cherry, 2013).
- **Retención.** Debemos ser capaces de retener (recordar) aquello a lo que le hemos prestado atención. Aquí es donde la imaginación y el lenguaje entran en juego: guardamos lo que hemos visto hacer al modelo en forma de imágenes mentales o descripciones verbales. Una vez “archivados”, podemos hacer resurgir la imagen o descripción de manera que podamos reproducirlas con nuestro propio comportamiento (Boeree, 1998).
- **Reproducción.** Debemos ser capaces de reproducir el comportamiento. Puedo pasarme todo un día viendo a un patinador olímpico haciendo su trabajo y no poder ser capaz de reproducir sus saltos, ya que ¡no sé nada sobre patinar! Por otra parte, si pudiera patinar, mi demostración de hecho mejoraría si observo a patinadores mejores que yo.
Además nuestra habilidad para imitar mejora con la práctica de los comportamientos envueltos en la tarea. Y nuestras habilidades mejoran ¡aún con el solo hecho de imaginarnos haciendo el comportamiento! Muchos atletas, por ejemplo, se imaginan el acto que van a hacer antes de llevarlo a cabo (Boeree, 1998).
- **Motivación.** Para que el aprendizaje por observación tenga éxito, debe existir la motivación para imitar el comportamiento que se ha modelado. El refuerzo y el castigo desempeñan un papel importante en la motivación (Cherry, 2013). Hay tres tipos de refuerzo y de castigo: a) pasado, como en el conductismo tradicional o clásico, b) prometido, incentivos o amenazas, y c)

vicario, ver a otro recibir un refuerzo o un castigo (adaptado de Boeree, 1998).

2.2.5.3.2 *Autorregulación*

La autorregulación (controlar nuestro propio comportamiento) es la otra piedra angular de la personalidad humana. Bandura sugiere tres pasos (Boeree, 1998):

1. **Auto-observación.** Nos observamos a nosotros mismos y a nuestro comportamiento.
2. **Juicio.** Comparar lo que vemos con un estándar. Por ejemplo, comparar nuestros actos con otros tradicionalmente establecidos, como “reglas de etiqueta”; o crear algunos nuevos, como “leeré un libro a la semana”; o competir con otros, o con nosotros mismos.
3. **Auto-respuesta.** Una valoración positiva en la comparación con nuestro estándar, provoca respuestas de recompensa a nosotros mismos. Una valoración negativa, provoca auto-respuestas de castigo.

La teoría socio-cognitiva integra la cognición, metacognición y los mecanismos motivadores de autorregulación. La metacognición, implica el conocimiento de procedimientos y acciones en la resolución de problemas y el desarrollo de la capacidad para experimentar y ejercitar los procesos cognitivos. La motivación incluye factores afectivos en términos de metas personales, juicios de autoeficacia, resultado de expectativas y monitoreo. Bandura en 1997, argumenta que el aprendizaje requiere tanto de motivación como de estrategias cognitivas y metacognitivas en un proceso de autorregulación que “lleva al individuo a comparar lo que sabe en relación con la meta que se propone y, en consecuencia, busca adquirir el conocimiento requerido” (p. 228). De acuerdo con este planteamiento, la gente se forma creencias acerca de lo que es capaz de hacer (cognición) y durante ese proceso anticipa resultados positivos o negativos de su expectativas, se fijan metas y planifican acciones (citado en Chacón, 2006).

2.2.6 Autoeficacia

El constructo autoeficacia inicialmente se originó de la teoría del aprendizaje social de Rotter en 1966 y de la teoría sociocognitiva de Bandura en 1986 (Chacón, 2006).

Bandura en 1997 define la percepción de autoeficacia como “las creencias del individuo en relación con sus capacidades personales para organizar y emprender las acciones requeridas para producir resultados esperados” (p. 3), Chacón (2006).

Las creencias de autoeficacia se refieren a los juicios que cada individuo hace acerca de sus capacidades para llevar a cabo una tarea. Bandura plantea que los individuos poseen un sistema interno que les permite ejercer control sobre sus propias acciones, conductas y pensamientos, siendo este sistema un componente fundamental de influencia en el logro de las metas que cada quien se propone. Al respecto, Bandura en 1997 expresa [cursivas añadidas]: “*Las creencias de autoeficacia constituyen un factor decisivo en el logro de metas y tareas de un individuo. Si las personas creen que no tienen poder para producir resultados, no harán el intento para hacer que esto suceda*” (p. 3). En general, para Bandura el control y la competencia personal que los individuos poseen como agentes creadores de su propio entorno no sólo les permite responder a su ambiente sino que los capacita para transformarlo mediante su actuación o desempeño, proporcionando a la persona un mecanismo de referencia a partir del cual se percibe y evalúa el comportamiento humano. De ello se desprende que, si el sujeto se juzga capaz y confía en sus habilidades de ejecución de una tarea específica, esta autopercepción contribuirá al éxito de su desempeño. Parafraseando a Bandura, podría afirmarse que el éxito esperado en el logro de una meta se relaciona de manera directa con las expectativas de resultado que el sujeto anticipa (Chacón, 2006).

Este sistema interno de creencias proporciona un marco referencial determinante de la percepción, regulación y evaluación de la conducta del individuo. De allí la importancia de considerar las creencias de autoeficacia, como el juicio personal sobre las capacidades o autoconfianza en la ejecución de tareas propuestas en el momento de llevar a cabo lo que se intenta hacer. Las preconcepciones o juicios que la persona establece acerca del éxito o fracaso de su desempeño, proporcionan

información, y a su vez, alteran las creencias de autoeficacia percibida que se reflejarán en desempeños posteriores (Chacón, 2006).

En la teoría de Bandura, los individuos evalúan sus propias experiencias mediante la autorreflexión, de manera que el juicio o creencias personales sobre las capacidades y logros previos ejercen una fuerte influencia en las actuaciones futuras. En tal sentido, las creencias de autoeficacia pueden anticipar mejor el comportamiento futuro del sujeto que la actuación previa. Sin embargo, vale la pena aclarar que en la teoría de la autoeficacia las tareas que una persona es capaz de ejecutar no pueden ir más allá de sus capacidades, ya que no basta sólo con creer en las capacidades que se poseen, sino que se requiere de las habilidades y conocimientos necesarios para el logro de una competencia adecuada (Chacón, 2006).

También es necesario acotar que *las creencias de autoeficacia se diferencian de la autoestima, el autoconcepto y los juicios valorativos que el sujeto posee sobre su “imagen global”* (Bandura, 1997, p. 11; citado en Chacón, 2006). Mientras que la autoeficacia se refiere a juicios acerca de las capacidades individuales en el desempeño de tareas determinadas, la autoestima tiene que ver con juicios valorativos hacia sí mismo. Por tanto, un individuo con eficacia baja no necesariamente posee autoestima baja, pues la autoeficacia personal se juzga en términos de capacidades, no imagen o valores. Por otra parte, el sentido de eficacia personal es un constructo dinámico y por tanto, la eficacia percibida tiende a cambiar con el tiempo como resultado de nuevas experiencias que se viven en distintas circunstancias y contextos donde se requiere de habilidades particulares que influyen el desempeño de cada individuo (Gist & Mitchell, 1992; citado en Chacón, 2006).

2.2.6.1 Las fuentes de autoeficacia

Las creencias de autoeficacia se empiezan a formar en la primera infancia cuando los niños se enfrentan a una amplia variedad de experiencias, tareas y situaciones. Sin embargo, el crecimiento de la autoeficacia no termina en la juventud, sino que sigue evolucionando a lo largo de la vida cuando las personas adquieren nuevas habilidades, experiencias y conocimientos.

Según Bandura, hay 4 fuentes principales de autoeficacia (Cherry, 2013):

1. Experiencias de dominio

"La forma más eficaz de desarrollar un fuerte sentido de eficacia es a través de experiencias de dominio", explicó Bandura. La realización de una tarea con éxito fortalece nuestro sentido de autoeficacia. Sin embargo, no realizar adecuadamente una tarea o desafío puede socavar y debilitar la autoeficacia.

2. Modelado Social

Ser testigo de otras personas que realizaron exitosamente una tarea es otra fuente importante de autoeficacia. Según Bandura, "Ver gente similar a uno mismo teniendo éxito por el esfuerzo sostenido, incrementa las creencias de los observadores de que ellos también poseen la capacidad de dominar actividades comparables y tener éxito."

3. Persuasión Verbal

Bandura también afirmó que las personas pueden ser persuadidas de creer que tienen las habilidades y capacidades para tener éxito. Por ejemplo cuando alguien dice algo positivo y alentador, ayuda a la persona a quien se lo dijo a lograr una meta. Obtener estímulo verbal de los demás ayuda a las personas a superar la duda y más bien centrarse en hacer su mejor esfuerzo para realizar la tarea propuesta.

4. Respuestas psicológicas y físicas

Nuestras propias respuestas y reacciones emocionales ante las situaciones también desempeñan un papel importante en la autoeficacia. Los estados de ánimo, estados emocionales, reacciones físicas y los niveles de estrés pueden afectar sobre cómo una persona se siente acerca de sus habilidades personales en una situación particular. Una persona que se siente nerviosa antes de hablar en público, desarrollará un débil sentido de autoeficacia en estas situaciones.

Sin embargo, Bandura también señala que "no es la gran intensidad de las reacciones emocionales y físicas lo importante, sino la forma en que son percibidos e interpretados." Al aprender cómo minimizar el estrés y elevar el estado de ánimo cuando se enfrentan a tareas difíciles o desafiantes, las personas pueden mejorar su sentido de auto-eficacia.

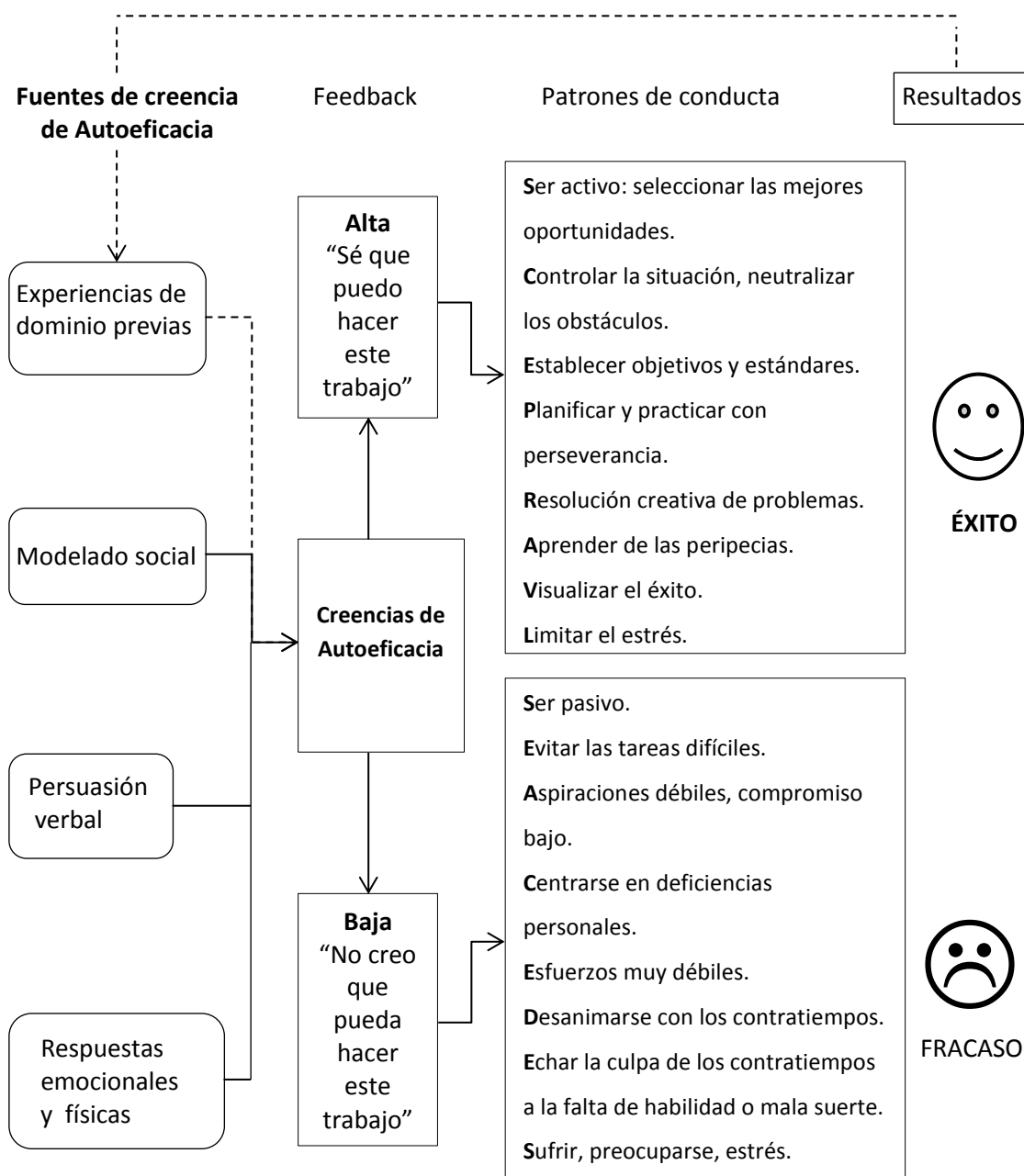


Figura 2. La autoeficacia de Albert Bandura. Modelo tomado de Bandura (1989, a y b), de Kreitner y Kinicki (1997), adaptado por Méndez Benavides (2009).

2.2.6.2 La autoeficacia y la motivación

Las creencias de autoeficacia son trascendentales en la autorregulación cognitiva de la motivación. La gente que se percibe altamente eficaz persevera e insiste en sus esfuerzos hacia el logro de las metas propuestas ejerciendo asimismo control sobre el entorno (Bandura, 1993, 1997; citado en Chacón, 2006). Estos

individuos tienden a escoger retos y persisten ante el fracaso y ante los obstáculos; mientras, aquellos que se perciben poco capaces o desconfían de sus capacidades tienden a abandonar la meta ya que sus esfuerzos se debilitan rápidamente (Chacón, 2006).

La autorregulación se entiende como la capacidad de monitorear, valorar, evaluar y corregir las estrategias utilizadas, las deficiencias, el conocimiento, y así sucesivamente. Por ello, Bandura en 1997 afirma que [cursivas añadidas], “*las creencias de autoeficacia tienen una función fundamental en la autorregulación de la motivación*” (p. 129), la cual influye en el esfuerzo emprendido hacia el logro de metas futuras (citado en Chacón, 2006).

Para Bandura, la eficacia percibida interviene como motivador cognitivo. Los individuos de autoeficacia alta atribuyen sus fracasos a falta de esfuerzo, lo cual los lleva a insistir y comparar las metas que guían sus esfuerzos con su satisfacción personal y autorrealización. Por otra parte, quienes se perciben con autoeficacia baja tienden a considerar sus fracasos como carencia de habilidad o capacidad. En conclusión, la motivación es movilizada por el desempeño (performance) del individuo, las creencias de la autoeficacia y el reajuste de las metas personales a la luz del progreso de cada sujeto. De manera que, el sentido de autoeficacia ejerce influencia en la motivación ya que “ésta determina las metas planteadas, el esfuerzo dedicado y el tiempo invertido en la perseverancia para vencer las dificultades, así como su resiliencia al fracaso” (Bandura, 1993, p. 131; citado en Chacón, 2006).

2.2.6.3 Las creencias de autoeficacia afectan al comportamiento

Las creencias de autoeficacia afectan al comportamiento humano de cuatro formas (Pajares, 2002; citado en Martín del Buey, Fernández, Morís, Marcone & Dapelo, 2004):

- 1.** Influyen en la elección de actividades y conductas. Las personas tienden a elegir y comprometerse en actividades en las que se consideran altamente eficaces y tienden a evitar aquellas en las que se consideran ineficaces.

2. Determinan el grado de esfuerzo a invertir en una actividad, así como su perseverancia. Cuanto mayor sea la autoeficacia, mayor será el grado de esfuerzo invertido y la persistencia de las personas en la actividad.

3. Influyen en los patrones de pensamiento y las reacciones emocionales, así como en las atribuciones causales que el individuo realiza frente al éxito o el fracaso en las actividades.

4. Permiten al sujeto ser productor de su propio futuro y no un simple predictor (imponiéndose retos, autorregulando sus esfuerzos, reduciendo el estrés y ampliando su abanico de intereses).

2.2.6.4 El papel de la autoeficacia

Prácticamente todas las personas pueden identificar los objetivos que quieren lograr y las cosas que les gustaría cambiar. Sin embargo, la mayoría de las personas también se dan cuenta de que poner estos planes en acción no es tan simple. Bandura y otros han encontrado que la autoeficacia de un individuo desempeña un papel importante en cómo se abordan los objetivos, tareas y desafíos (Cherry, 2013).

Las personas con un fuerte sentido de autoeficacia:

- Ven los problemas difíciles como tareas a ser dominadas.
- Desarrollan un interés más profundo en las actividades en las que participan.
- Forman un mayor sentido de compromiso con sus intereses y actividades.
- Se recuperan rápidamente de reveses y decepciones.

Las personas con un débil sentido de la autoeficacia:

- Evitan tareas difíciles.
- Creen que las tareas y las situaciones difíciles sobrepasan sus capacidades.
- Se enfocan en sus fallas personales y resultados negativos.
- Pierden rápidamente la confianza en sus capacidades personales.

2.2.7 La variable Personalidad eficaz

Para que esta variable sea construida, ha pasado un largo tiempo y han habido teorías y conceptos que la han antecedido y le han dado forma. Esta variable fue creada por Francisco Martín del Buey, teniendo como base el concepto de la Autoeficacia creado por Albert Bandura quien a su vez creó este concepto en base a su propia Teoría Cognitiva Social. Esta última nació en base a la Teoría del Aprendizaje Social, la cual tuvo diferentes autores.

2.2.7.1 La Personalidad eficaz

La formación profesional de los futuros docentes constituye, en estos tiempos de incertidumbre y cambio acelerado, un desafío cada vez más creciente para las instituciones de Educación Superior y, a la vez, una fuerte demanda del sistema educativo nacional por la obtención de logros académicos que posibiliten mejorar la calidad de la educación. En este aspecto, se ha establecido que los profesores deberán adquirir un conjunto de competencias que les permitan trabajar en contextos diferenciados, con alumnos provenientes de culturas diversas, con variadas capacidades, habilidades cognitivas, afectivas y sociales, motivaciones y expectativas sobre el presente y futuro. Además deberán aprender a utilizar eficazmente sus recursos para interactuar positiva y recíprocamente con equipos de profesionales, asumir tareas complejas, tomar decisiones, resolver problemas e incorporar las nuevas tecnologías de la comunicación e información en su quehacer profesional. Desde esta perspectiva, *necesitarán construir adecuadas representaciones mentales de sí mismos, una justa valoración de su persona, creencias realistas sobre su autoeficacia y adquirir o fortalecer un conjunto de habilidades sociales* [cursivas añadidas] que faciliten su interacción en contextos diferenciados (Dapelo & Martín del Buey, 2006).

En este contexto, la educación aparece como el medio más efectivo para el cambio deseado, ella juega un papel trascendente en los procesos de formación y desarrollo del ser humano. La educación debe "... permitir a todos, sin excepción,

hacer fructificar sus talentos y todas sus capacidades de creación...” (Delors, 12: 1996; citado en Dapelo & Martín del Buey, 2006).

Ligado a lo anterior, Brémaud en 2001 (citado en Dapelo & Martín del Buey, 2006), destaca el valor de la autonomía, preguntándose acerca de cuáles son las capacidades que la desarrollan, y propone cuatro "grandes familias interconectadas de capacidades": capacidad de autoconfianza, capacidad de pensar, capacidad de vivir con los demás, capacidad de buscar el sentido.

En esta óptica es posible establecer una clara vinculación entre las características personales de los estudiantes ligadas al “aprender a ser, aprender a conocer y aprender a vivir juntos” elucidados por Delors en 1996 y las variables que en el constructo persona eficaz se integran en cuatro esferas del yo (Dapelo & Martín del Buey, 2006).

Por su parte, Rivas en 2003 (citado en Dapelo, Marcone, Martín del Buey, Martín & Fernández, 2006) plantea que entre los rasgos de personalidad que mejor orientan la conducta vocacional estarían el autoconcepto y autoestima, locus de control, las expectativas de autoeficacia, el estilo atribucional y de afrontamiento.

En este contexto, Albert Bandura señala que entre las creencias que poseen las personas para controlar su ambiente están las creencias de autoeficacia, definiéndola como las creencias en la propia capacidad para organizar y ejecutar acciones requeridas para manejar situaciones futuras (Bandura, 1990, 1992, 1993; Sanjuán, Pérez & Bermúdez, 2000; citado en Dapelo et al., 2006).

Teniendo como base los aportes citados, Martín del Buey en 2004 (citado en Dapelo et al., 2006) ha señalado que la personalidad eficaz es un constructo teórico-empírico compuesto por cuatro esferas del yo: Fortalezas (autoconcepto y autoestima); Demandas (motivación, atribución y expectativas -de autoeficacia-); Retos (afrontamiento de problemas y toma de decisiones) y Relaciones (comunicación, empatía y asertividad).

Esas esferas funcionarían de manera interactiva, influyéndose mutuamente, generando un tipo de respuesta (conducta) considerada eficaz frente a los desafíos que enfrenta la persona. No pueden ser consideradas de forma autónoma e independiente. Son complementarias entre sí y además tienen imperiosa necesidad de ser trabajadas en bandas múltiples (Martín del Buey et al., 2004).

En esta línea de análisis, se podría establecer que un alumno que posee ciertos rasgos considerados propios de una personalidad eficaz, en los diversos contextos psicosociales en que participe, se caracterizaría por : un amplio conocimiento de sí mismo (autoconcepto) y una adecuada valoración de sí mismo (autoestima); motivación para estudiar y para afrontar los retos que el campo educativo le ofrece (motivación); esperanza de conseguir aquello que se propone (expectativas) valorando en todo momento cuáles son las causas de lo que le ocurre (atribuciones); sabiduría para afrontar eficazmente los impedimentos que surjan al tratar de conseguir aquello para lo que está motivado (afrontamiento de problemas) y para elegir la mejor opción entre las alternativas que implican las diversas decisiones (toma de decisiones); y capacidad para convivir en un ambiente social en el que tendrá que interactuar con otros sabiendo expresar sus opiniones y sentimientos sin ofender a los demás (asertividad), sabiendo ponerse en el lugar de los otros (empatía) y pudiéndose comunicar de manera útil y fluida (comunicación) (Martín del Buey et al., 2004, 2008).

De hecho, en general se observa que los sujetos con una imagen positiva de sí mismos suelen mostrarse más efectivos socialmente, son más persistentes y constantes en el esfuerzo para el logro de sus objetivos, son más competitivos y están motivados para el rendimiento efectivo, manifiestan menos ansiedad ante situaciones complicadas o difíciles, controlan mejor las situaciones y suelen atribuir sus fracasos a la falta de trabajo y esfuerzo antes que a otras causas (falta de capacidad, mala suerte ...) Saura, 1995 (citado en Martín del Buey et al., 2004).

2.2.8 Católico practicante

Lo primero que generalmente se constata, es que cuando alguien dice que es católico, pero que no es practicante, generalmente se está refiriendo a que no suele ir habitualmente a la Iglesia, no participa de la Misa, etc. (Pezzarini, 2015)

En realidad ser católico practicante, es mucho más que el hecho de participar de la Misa, de las oraciones, de “ir a la Iglesia”, todo lo cual es necesario para encontrar el alimento y la fuerza para en mi vida cotidiana poder llevar a la práctica

esa fe católica que tengo. Por lo tanto, ser practicante, creo que es demostrarlo en cada momento de mi vida, cuando puedo ir a la Iglesia, pero sobre todo en mis tareas habituales, en mi familia, en mi actividad, en mi estudio, en mi recreación, en mi descanso. Sabemos que de nada valdría mi presencia en un templo, si luego mi vida va por otro camino totalmente distinto (Pezzarini, 2015)

Ser practicante es llevar una vida lo más coherente posible con la fe que profeso, y que en definitiva es la búsqueda de imitar a Jesús, quien es la Revelación de Dios y a quien debemos seguir (Pezzarini, 2015)

Debemos mostrar con nuestras actitudes en cada momento que Jesús es el centro de nuestra vida, que pertenecemos a la Iglesia que Él ha fundado y que el hecho de ser practicantes no debe quedarse en la repetición de determinados ritos, en cumplir algunas prescripciones o en concurrir a determinados lugares y ciertos días, donde sin dudas que no nos costará tanto el vivir esos momentos como personas de Fe (Pezzarini, 2015).

Vemos y escuchamos a muchos decir su “título” de católicos, pero más que pregonarlo se debería pensar en si cada una de las actitudes que tenemos, si nuestras decisiones, si nuestras palabras, si nuestros gestos son de personas que pertenecen a la Iglesia Católica, o muchas veces no son más que “títulos vacíos” con los que incluso pretendemos quedar tranquilos con nuestras conciencias (Pezzarini, 2015).

Hoy más que nunca es necesario el testimonio de los Católicos, de aquellos que en cada momento de su vida, en cada lugar que les toca, en la vivencia de sus responsabilidades y obligaciones, muestren a los demás que es posible vivir de acuerdo a la fe que tienen. Entonces sí, estoy seguro, que podremos decir que hay “católicos practicantes” (Pezzarini, 2015).

2.2.9 La Iglesia Católica

El Catecismo de la Iglesia Católica (#774-776), siguiendo la enseñanza milenaria de la Iglesia y citando al Concilio Vaticano II, nos recuerda que la Iglesia Católica es “instrumento de salvación universal” (Lumen Gentium 9). Y añade en el #780: “La Iglesia es, en este mundo, el sacramento de la salvación, el signo y el instrumento de la comunión con Dios y entre los hombres” (Buena Nueva).

Entendida esta afirmación “de modo positivo significa que toda salvación viene de Cristo-Cabeza por la Iglesia que es su Cuerpo” (Buena Nueva).

Sin embargo, la afirmación de que no hay salvación fuera de la Iglesia no se refiere a los que, sin culpa suya no conocen a Cristo y a la Iglesia por Él fundada. Y, citando nuevamente al Concilio, nos dice el Catecismo en el #847 (Vaticano II, LG 16) que si éstos “buscan a Dios con sincero corazón e intentan en su vida, con la ayuda de la gracia, hacer la voluntad de Dios, conocida a través de lo que les dice su conciencia, pueden conseguir la salvación eterna” (Buena Nueva).

Sabemos que Cristo dejó bien especificada la necesidad de la fe y el bautismo para la salvación: “El que crea y se bautice se salvará. El que se resista a creer se condenará” (Marcos 16: 16). Además, instituyó su Iglesia como instrumento de salvación, en la que entramos a formar parte desde el momento de nuestro Bautismo. De allí que no podrían salvarse aquéllos que, sabiendo que Cristo (Dios) fundó su Iglesia como necesaria para la salvación, sin embargo no hubieran querido entrar a ella o hubieran escogido separarse de la misma, cf. Catecismo de la Iglesia Católica #846 (Buena Nueva).

Aclaremos un poco más: para todos aquéllos que rechazan la doctrina de Cristo, que evaden la pertenencia a la Iglesia, o que se separan formalmente o informalmente de ella, que es el instrumento de salvación que Dios mismo nos ha dejado, y esto lo hacen con pleno conocimiento y con pleno consentimiento, ponen en grave peligro su salvación eterna (Buena Nueva).

Pero existe la posibilidad de salvación para muchas personas fuera de la Iglesia de Cristo. Por ejemplo, aquéllos que vivieron antes de Cristo y que no formaron parte del pueblo de Israel, que era la prefiguración de la Iglesia en el Antiguo Testamento. Igualmente también tenían y tienen posibilidad de salvación los que no conocieron o no conocen de Cristo y de su Iglesia (Buena Nueva).

Sin embargo el documento más reciente y más amplio que ha emitido la Iglesia Católica sobre este tema es la Declaración “Dominus Iesus” del año 2000. He aquí lo que dice al respecto (Buena Nueva):

“Ante todo debe ser firmemente creído que la ‘Iglesia peregrinante es necesaria para la salvación, pues Cristo es el único Mediador y el camino de salvación presente a nosotros en su Cuerpo, que es la Iglesia’ (Vaticano II, LG #14). Esta doctrina no se contrapone a la voluntad salvífica universal de Dios; por tanto, ‘es necesario mantener unidas estas dos verdades, o sea, la posibilidad real de la

salvación en Cristo para todos los hombres y la necesidad de la Iglesia en orden a esta misma salvación' (RM #9)".

“Para aquéllos que no son formal y visiblemente miembros de la Iglesia, ‘la salvación de Cristo es accesible en virtud de la gracia, que, aun teniendo una misteriosa relación con la Iglesia, no les introduce formalmente en ella, sino que los ilumina de manera adecuada en su situación interior y ambiental. Esta gracia proviene de Cristo; es fruto de su sacrificio y es comunicada por el Espíritu Santo’ (RM # 10).” (Buena Nueva).

No significa todo esto que porque algunos puedan salvarse fuera de la Iglesia de Cristo, los católicos estamos excusados de cumplir el mandato de Jesucristo de evangelizar, pues todos los seres humanos, pertenecientes o no a otras religiones, están llamados a formar parte de la Iglesia Católica, instrumento de salvación universal que el mismo Cristo nos dejó, ver Catecismo de la Iglesia Católica # 846, 847, 848, (Buena Nueva).

Tampoco significa todo esto que los que pertenecemos a la Iglesia Católica estamos automáticamente salvados por el hecho de pertenecer a ella. **Es necesaria nuestra cooperación a las gracias que nos vienen de Cristo a través de su Iglesia y que el Espíritu Santo derrama continuamente sobre cada uno de nosotros** (Buena Nueva).

Aprovechar todas esas gracias de salvación que se encuentran a plenitud y en sobreabundancia en la Iglesia Católica, especialmente en los Sacramentos, es ya opción de cada católico (Buena Nueva).

En efecto, dice el Catecismo en el #1128: “Los Sacramentos obran ex opere operato (por el hecho mismo de que la acción es realizada), es decir, en virtud de la obra salvífica de Cristo, realizada de una vez por todas. Sin embargo, **los frutos de los Sacramentos dependen también de las disposiciones del que los recibe**” (Buena Nueva).

Para salvarse es necesario antes que nada: desear la salvación, desear ser salvado por los méritos de Jesucristo, nuestro Señor. Y, además, sentirse necesitado de salvación, reconocer que sólo la gracia divina nos salva (Buena Nueva).

Ahora bien, necesitamos responder adecuadamente a todas esas gracias que continuamente están a nuestra disposición, es decir, se requiere nuestra colaboración a esas gracias. Pero, adicionalmente, debemos recibir esas gracias en humildad,

sabiendo que hasta nuestra capacidad de respuesta a la gracia, es también gracia de Dios (Buena Nueva).

Responder a la gracia es aprovechar todas las gracias sacramentales (las que nos vienen a través de los Sacramentos) y las gracias actuales (las que se nos dan cada momento de nuestra vida), para ir conformando nuestra voluntad con la Voluntad de Dios. Esto equivale a decir que debemos aprovechar la libertad -don maravilloso de Dios a los seres humanos- para optar libremente por la Voluntad de Dios (Buena Nueva).

No quiere decir esto que nunca pequemos, pues la naturaleza humana herida por el pecado original, es débil y propensa al pecado. Significa que debemos tratar de no caer, para lo cual contamos con todas las gracias necesarias, pero que, cuando caigamos, debemos aprovechar las gracias actuales de conversión que se nos dan cada vez que pecamos y nos apartamos del camino de Dios, para retomar ese camino, a través del arrepentimiento, del propósito de enmienda y del Sacramento de la Confesión (Buena Nueva).

Y hay que retomar ese camino de conformación con la Voluntad Divina cada vez que caigamos, pues se requiere también nuestra perseverancia hasta el final, de manera que nos encuentre el Señor preparados en el momento de nuestra muerte (Buena Nueva).

2.2.9.1 ¿Por qué la religión Católica es la verdadera?

Porque es la única religión fundada por Dios mismo. Así de simple y sencillo. Todas las demás religiones, monoteístas y politeístas, cristianas y no-cristianas, anteriores y posteriores a Cristo, han sido fundadas por hombres, no por Dios (Buena Nueva).

Hay personas buenas y sinceras en todas las religiones, pero la buena intención no puede cambiar la Verdad. En realidad, en cada religión hay verdades parciales además de muchos errores, pero la plenitud de la Verdad, la Verdad completa, está en la religión Católica. Además, la Verdad es una sola y lo que es contrario a la Verdad no es Verdad (Buena Nueva).

No quiere decir esto que sólo los católicos y todos los católicos se salvarán. Dios premiará o castigará a todos, católicos y no-católicos, según su Misericordia y su Justicia, que son infinitas (Buena Nueva).

Fuera de la Católica, todas las religiones y/o sectas han sido inventadas por hombres. Se escapa a este criterio el Judaísmo, que es una religión revelada por Dios, pero que aún está esperando el Mesías prometido, pues no cree que Jesucristo es Dios, y aunque creen en el Antiguo Testamento de la Biblia como Palabra inspirada por Dios, **pasan por alto las profecías que sobre Jesús están allí y que se cumplieron ya:** su nacimiento en Belén (Miqueas 5: 1-2), su nacimiento de una Virgen (Isaías 7: 14), los grandes milagros que realizaría (Isaías 35: 5-6), el rechazo de su propia gente (Isaías 53: 3), la traición de uno de sus amigos y el precio pagado (Salmos 41: 9; Zacarías 11: 12-13), los eventos de su pasión y muerte (Isaías 53, Isaías 50: 6; Salmos 22: 17), (Buena Nueva).

La otra religión monoteísta (un solo Dios) es el Islam, fundada por Mahoma, tampoco cree que Jesucristo es Dios, sino un profeta inferior a Mahoma. Sin embargo, el dios del Islam no es el Dios Amor del Cristianismo, origen de todo amor, que ama a los seres humanos independientemente de si le aman o no (1 Juan 4: 9-10 y 16). Según el Corán, el dios del Islam ama condicionalmente: ama a quien lo ama y lo siga, y no ama a quien no lo ame. “En verdad Alá es enemigo de los incrédulos ... Alá ama a los beneficientes” (Corán, II-92 y 191), (Buena Nueva).

Las religiones no-teístas, que no rinden culto a ninguna divinidad, fueron también fundadas por hombres: Budismo (por Buda), Confucionismo (por Confucio). Y las politeístas, que creen que hay, no una, sino varias divinidades, como el Hinduismo y Shintoísmo, aunque no tienen fundador específico, son de origen humano. Y entre las sectas modernas politeístas: el Mormonismo, fundada por Joseph Smith (Buena Nueva).

Las Religiones cristianas (las que enseñan que Cristo es Dios) están más cerca de la Verdad que el Mormonismo, por ejemplo, ya que creen en un solo Dios y el Mormonismo cree en muchos dioses (Buena Nueva).

Entre las religiones cristianas, originadas en la Reforma Protestante están: la Luterana (fundada por Lutero), la Reformada (por Calvino), la Presbiteriana (por John Knox). Luego fueron fundadas la Anglicana (por Enrique VIII), la Bautista (por John Smith), de donde se derivan las Evangélicas. Existen muchas, muchas más, todas fundadas por hombres, no por Dios (Buena Nueva).

La religión Ortodoxa se creó con el Cisma de Oriente (1054) causado por viejas diferencias entre la Iglesia Griega y la Santa Sede. Los ortodoxos están más cerca de la Verdad que los Protestantes, ya que además de creer que Jesucristo es

Dios, creen en su presencia real en la Eucaristía, además de otras verdades que también están en el Catolicismo, aunque mantienen independencia del Papa (Buena Nueva).

De allí que sea la Iglesia Católica la única que puede trazar su historia, sin interrupción, desde el primer Papa, San Pedro, designado por Jesucristo, su Fundador, hasta el Papa actual (Buena Nueva).

Así fue como Jesucristo fundó su única Iglesia: San Pedro fue el primero en confesar la fe en Jesucristo Dios: “Tú eres el Mesías, el Hijo de Dios vivo”. Y en ese mismo momento Jesús le anunció que ya no se llamaría Simón, sino “Pedro” (roca-piedra) y que sobre él edificaría su Iglesia (Mateo 16: 13-19), (Buena Nueva).

El Catecismo de la Iglesia Católica nos dice al respecto: La Iglesia fue fundada por las palabras y las obras de Jesucristo (Catecismo de la Iglesia Católica #778). El Señor Jesús comenzó su Iglesia con el anuncio de la Buena Noticia, es decir, con el anuncio de la llegada del Reino de Dios, el cual había sido prometido desde hacía siglos en la Sagrada Escritura (Catecismo de la Iglesia Católica #763). El germen y el comienzo de la Iglesia fue “el pequeño rebaño” que Jesucristo reunió en torno suyo y del cual El mismo es su Pastor (Catecismo de la Iglesia Católica #764), (Buena Nueva).

Sin embargo el Señor Jesús también dotó a su Rebaño de una estructura, que permanecerá hasta el Fin de los Tiempos. Esa estructura consiste en la elección de los Apóstoles, con Pedro a la cabeza. Así, con sus actuaciones en la tierra, Cristo fue preparando y edificando su Iglesia. (Catecismo de la Iglesia Católica #765) “Tú eres Pedro (o sea, Roca-Piedra), y sobre esta piedra edificaré mi Iglesia; los poderes del Infierno jamás la podrán vencer. Yo te daré las llaves del Reino de los Cielos: lo que ates en la tierra quedará atado en el Cielo, y lo que desates en la tierra quedará desatado en el Cielo” (Mateo 16: 18-19), (Buena Nueva).

Y prometió a sus Sucesores, los Apóstoles, y a los sucesores de éstos, los Obispos y los Sacerdotes, que lo que decidieran aquí, Él lo aprobaría en el Cielo (Mt. 16, 19), y que para esto la Iglesia por Él fundada tendría la asistencia del Espíritu Santo hasta el Fin de los Tiempos (Mt 28: 20), (Buena Nueva).

La Iglesia Católica enseña que, aunque otras religiones contienen verdades, la plenitud de lo que Dios ha revelado a la humanidad se encuentra en la religión Católica. Y, aunque puede haber salvación en otras religiones, la plenitud de los medios de salvación están también en la Iglesia Católica (Buena Nueva).

2.2.10 La Misa dominical

El Papa Juan Pablo II ha insistido en la Misa no sólo como precepto sino también como acción prioritaria para los católicos (Buena Nueva).

En efecto, desde su Carta Apostólica *Novo Millennio ineunte*, escrita al comienzo del Tercer Milenio, nos propuso la Misa Dominical como un compromiso pastoral prioritario. Allí nos habló de “la revalorización del domingo y, con éste, la celebración eucarística... Redescubrir el significado del Domingo y de la Eucaristía constituye un compromiso prioritario de la Iglesia” (Buena Nueva).

Y, más recientemente, en la Fiesta de Corpus Christi del 2002 explicó lo que nos quiso decir en *Novo Millennio ineunte* (El Nuevo Milenio que comienza): “la Eucaristía es el centro motor de la comunidad y su tesoro más precioso: Cristo realmente presente bajo las especies del pan y del vino consagrados... Es Cristo resucitado que camina por los caminos de la humanidad y sigue ofreciendo su carne a los hombres como auténtico pan de vida. Y continuaba el Papa Juan Pablo II: “El domingo es el día del descanso y de la alabanza, pero sin la Eucaristía se pierde su verdadero significado” (Buena Nueva).

¿Por qué traer el tema de la Misa Dominical? **No sólo porque el Papa Juan Pablo II nos ha pedido que le demos su debida prioridad y nos explica por qué, sino debido a que el cumplimiento de este precepto es lo más indicativo que tenemos para medir la práctica religiosa de los Católicos** (Buena Nueva).

2.2.11 Psicología de la religión y la espiritualidad

A principios del siglo XX, la psicología da un carácter científico a los fenómenos del comportamiento espiritual-religioso con lo cual surge la llamada *psicología de la religión*, que tuvo aportaciones de todas las corrientes psicológicas en su desarrollo, como el conductismo, el psicoanálisis, la psicología humanista y transpersonal, especialmente en Europa y Estados Unidos donde surge como un área de la psicología propiamente. La psicología de la religión es la rama de la psicología aplicada y de la ciencia de la religión, que abarca las manifestaciones psicológicas

vinculadas a la práctica religiosa. El centro de estudio son las creencias, actividades y experiencias religiosas desde el punto de vista psicológico (Font, 1999; citado en Quiceno & Vinaccia, 2009).

Entre los primeros fundadores se considera a Friedrich Schleiermacher con su obra "*Psychologi*" (1862), y como primer gran clásico de la especialidad de la corriente del pragmatismo, al psicólogo y filósofo William James con su obra "*La variedad de la experiencia religiosa*" (1902). Entre sus aportes está la diferencia entre la religión como institución (grupos religiosos y su organización), la religión como práctica personal (vivir experiencias místicas, independientemente de la cultura) y la diferencia entre religiosidad sana y religiosidad enfermiza. Para William James, factores emotivo-cognitivo-conductuales operaban en las experiencias religiosas (Quiceno & Vinaccia, 2009).

Otros precursores de la época que dieron los primeros aportes científicos a la psicología de la religión fueron Edwin Starbuck en el año 1899, Stanley Hall del periodo de 1904-1917 y George Coe del año 1900 (Yoffe, 2007; citado en Quiceno & Vinaccia, 2009). Entre los teóricos principales del siglo XX se encuentran Sigmund Freud, Carl Jung, Alfred Adler, Gordon Allport, Daniel Batson, Erik H. Erikson, Erich Fromm, Abraham Maslow y Viktor Frankl. Todos ellos hacen énfasis en la existencia de un Dios, en las prácticas y experiencias religiosas y categorizan a la religión como buena o mala, como medio de crecimiento y motivación o de enajenación del hombre y la sociedad (Faller, 2001; citado en Quiceno & Vinaccia, 2009).

Gordon Allport en su libro *The Individual and His Religion* en 1950, ilustra cómo la gente puede usar la religión de formas diferentes y hace una distinción entre la religión madura, en la que la persona es dinámica y de mente abierta, y la religión inmadura, en la que la persona es egoísta y generalmente representa los estereotipos negativos que tiene sobre la religión. Más adelante, esta diferencia se define como "religión intrínseca" (fe genuina, sentida, devota) y "religión extrínseca" (asistencia a la iglesia para obtener el estado social). Luego, Daniel Batson, en 1993, define otra orientación: "religión como medio", "religión como final" y "religión como búsqueda" (Rivera-Ledesma & Montero-López, 2007; citado en Quiceno & Vinaccia, 2009).

Es, entonces, a mediados del siglo XX que comienzan a tener auge las investigaciones relacionadas con espiritualidad, religión y salud (González, 2004; Hill et al., 2000; citado en Quiceno & Vinaccia, 2009). Más concretamente, en las tres últimas décadas se han venido publicando investigaciones en revistas médicas y psicológicas, en las cuales Harold G. Koenig, Kenneth I. Pargament, Pamela G. Reed, David B. Larson y Jeffrey S. Levin, aparecen como algunos de los pioneros que abrieron una nueva etapa para la investigación científica de la religión y la espiritualidad en el área de la salud (Moreira-Almeida, Lotufo & Koenig, 2006; citado en Quiceno & Vinaccia, 2009). Lo anterior permitió que se incorporara académicamente el estudio de la espiritualidad, con lo cual surge el término “Psicología de la Religión y la Espiritualidad”, que hace referencia a las experiencias y formas de participación religiosa, creencias y prácticas espiritual-religiosa, el afrontamiento religioso, la conversión y la fe (Yoffe, 2007; citado en Quiceno & Vinaccia, 2009). Para Koenig, McCullough y Larson, 2001 (citado en Quiceno & Vinaccia, 2009) la espiritualidad es la búsqueda personal para entender las respuestas a las últimas preguntas sobre la vida, su significado, y la relación con lo sagrado o lo trascendente, que puede o no conducir al desarrollo de rituales religiosos y la formación de una comunidad, mientras que la religión es un sistema organizado de creencias, prácticas, rituales, y símbolos diseñados para facilitar la cercanía a lo sagrado o trascendente (Dios, un poder más alto, o la verdad o la realidad última). Según Hood, 2003 (Riso, 2006, p. 229; citado en Quiceno y Vinaccia, 2009).

La espiritualidad es un acto incuestionablemente vital, en tanto que su relación vital con el alma alude, en cierto modo, a la capacidad de trascendencia. Tal concepto conlleva la percepción de la espiritualidad como un proceso de interacción entre nuestra conciencia y la interrelación con Dios o con un poder superior, en función de lo que denominamos fe (Pinto, 2007; citado en Salgado, 2012).

Pues como afirma Osorio y Romero, 2001 (Salgado, 2005b; citado en Salgado, 2012) la religión brinda la capacidad para averiguar el significado, sentido o coherencia en cuanto ocurre en la vida, en estrecha relación con la vida espiritual y la fe religiosa. La religión es una forma de ayudar a encontrar lo positivo y a profundizar en la realidad, lo que puede repercutir en las personas brindándoles un sentido de trascendencia, de valía personal, aún en medio de las dificultades.

2.2.12 La fe

Cabe indicar que si una persona decide asistir a Misa todos los domingos y fiestas religiosas, en el mejor de los casos lo hará porque cree en Dios, es decir porque tiene fe.

La psicología ha intentado estudiar a la fe, sin lograrlo, se ha acercado a estudiar la espiritualidad y la religión en: psicología de la religión y la espiritualidad, como se vio en el punto anterior. Pero la fe no puede ser estudiada dentro del mundo natural o del campo de la ciencia porque no puede ser producida humanamente ya que es un don sobrenatural (es decir un regalo de Dios). Por esto si se quiere saber sobre la fe es imprescindible basarse en personas que tienen una vida espiritual muy desarrollada, que tienen comunicación con Dios por medio de la oración constante y con autoridad moral dada por el mismo Dios como es el caso de los Papas.

La fe es un don de Dios. Es la adhesión personal de la inteligencia y voluntad a la revelación divina. La fe es un don sobrenatural porque para creer el hombre necesita el auxilio divino (Catecismo Menor, 2012).

Pero la fe no es un acto mágico, ni es arbitraria, pues no sólo depende de Dios sino también del hombre. Porque para creer hay que querer creer, la fe es una decisión personal; en este aspecto, la fe es un acto humano porque para creer la inteligencia y voluntad del hombre cooperan con la gracia divina (Catecismo Menor, 2012).

La fe, en última instancia, es un don. Por tanto, la primera condición es permitir que nos donen algo, no ser autosuficientes, no hacerlo todo nosotros mismos, porque es imposible, sino abrirnos con la conciencia de que el Señor nos la da realmente (S.S. Benedicto XVI, encuentro con el clero de la diócesis de Roma, 2 de marzo, 2006).

La fe además es un acto comunitario, porque la fe que profesamos es la fe de la Iglesia, nuestra Madre, y todos los creyentes en su seno recibimos la fe (Catecismo Menor, 2012).

Nadie cree solo por sí mismo. Nosotros creemos siempre en la Iglesia y con la Iglesia. El Credo es siempre un acto compartido, un dejarse insertar en una comunión de camino, vida, palabra y pensamiento. Nosotros no “hacemos” la fe,

pues es ante todo Dios quien la da. Pero no la “hacemos” tampoco en cuanto que no debemos inventarla. Por así decirlo, debemos dejarnos insertar en la comunión de la fe, de la Iglesia (S.S. Benedicto XVI, encuentro con el clero de la diócesis de Roma, 2 de marzo, 2006).

A partir de la creación, esto es, del mundo y de la persona humana, el hombre, con la sola razón, puede con certeza conocer a Dios como origen y fin del universo y como sumo bien, verdad y belleza infinita. Pero para conocer a Dios con la sola luz de la razón, el hombre encuentra muchas dificultades. Además no puede entrar por sí mismo en la intimidad del misterio divino. Por ello, Dios ha querido iluminarlo con su Revelación, no sólo acerca de las verdades que superan la comprensión humana, sino también sobre verdades religiosas y morales, que, aun siendo de por sí accesibles a la razón, de esta manera pueden ser conocidas por todos sin dificultad, con firme certeza y sin mezcla de error (Catecismo de la Iglesia Católica, 2005).

Como criterio de racionalidad se ha afirmado de modo cada vez más exclusivo el de la demostración mediante el experimento. Así, las cuestiones fundamentales del ser humano, como vivir y morir, quedan excluidas del ámbito de la racionalidad y se dejan a la esfera de la subjetividad...Por tanto, el gran desafío..., consiste en hacer ciencia en el horizonte de una racionalidad verdadera, diversa de la que hoy domina ampliamente, según una razón abierta a la trascendencia, a Dios (S.S. Benedicto XVI, discurso a la Universidad Católica de Roma, 25 de noviembre, 2005).

Aunque la fe supera a la razón, no puede nunca haber contradicción entre la fe y la ciencia, ya que ambas tienen su origen en Dios. Es Dios mismo quien da al hombre tanto la luz de la razón como la fe (Catecismo de la Iglesia Católica, 2005).

La fe no es simplemente la adhesión a un conjunto de dogmas completo en sí mismo, que apagaría la sed de Dios presente en el alma humana. Al contrario, proyecta al individuo, en camino en el espacio, hacia un Dios siempre nuevo en su infinitud. Por eso, el cristiano al mismo tiempo busca y encuentra (S.S. Benedicto XVI, *Angelus*, 28 de agosto, 2005).

La fe es la virtud teologal por la que creemos en Dios y en todo lo que Él nos ha revelado, y que la Iglesia nos propone creer, dado que Dios es la Verdad misma. Por la fe, el hombre se abandona libremente a Dios; por ello, **el que cree trata de**

conocer y hacer la voluntad de Dios, ya que “la fe actúa por la caridad” (Gal 5:6 tomado de la Biblia; Catecismo de la Iglesia Católica, 2005).

2.2.12.1 Fe y bien común

Al presentar la historia de los patriarcas y de los justos del Antiguo Testamento, la Carta a los Hebreos pone de relieve un aspecto esencial de su fe. La fe no sólo se presenta como un camino, sino también como una edificación, como la preparación de un lugar en el que el hombre pueda convivir con los demás. El primer constructor es Noé que, en el Arca, logra salvar a su familia (cf. *Hb* 11,7). Después Abrahán, del que se dice que, movido por la fe, habitaba en tiendas, mientras esperaba la ciudad de sólidos cimientos (cf. *Hb* 11,9-10). Nace así, en relación con la fe, una nueva fiabilidad, una nueva solidez, que sólo puede venir de Dios. Si el hombre de fe se apoya en el Dios del Amén, en el Dios fiel (cf. *Is* 65,16), y así adquiere solidez, podemos añadir que la solidez de la fe se atribuye también a la ciudad que Dios está preparando para el hombre. La fe revela hasta qué punto pueden ser sólidos los vínculos humanos cuando Dios se hace presente en medio de ellos. No se trata sólo de una solidez interior, una convicción firme del creyente; la fe ilumina también las relaciones humanas, porque nace del amor y sigue la dinámica del amor de Dios. El Dios digno de fe construye para los hombres una ciudad fiable (S.S. Francisco, 2013).

Precisamente por su conexión con el amor (cf. *Ga* 5,6), la luz de la fe se pone al servicio concreto de la justicia, del derecho y de la paz. La fe nace del encuentro con el amor originario de Dios, en el que se manifiesta el sentido y la bondad de nuestra vida, que es iluminada en la medida en que entra en el dinamismo desplegado por este amor, en cuanto que se hace camino y ejercicio hacia la plenitud del amor. La luz de la fe permite valorar la riqueza de las relaciones humanas, su capacidad de mantenerse, de ser fiables, de enriquecer la vida común. La fe no aparta del mundo ni es ajena a los afanes concretos de los hombres de nuestro tiempo. Sin un amor fiable, nada podría mantener verdaderamente unidos a los hombres. La unidad entre ellos se podría concebir sólo como fundada en la utilidad, en la suma de intereses, en el miedo, pero no en la bondad de vivir juntos, ni en la alegría que la sola presencia del otro puede suscitar. La fe permite comprender la arquitectura de las relaciones

humanas, porque capta su fundamento último y su destino definitivo en Dios, en su amor, y así ilumina el arte de la edificación, contribuyendo al bien común; su luz no luce sólo dentro de la Iglesia ni sirve únicamente para construir una ciudad eterna en el más allá; nos ayuda a edificar nuestras sociedades, para que avancen hacia el futuro con esperanza. La Carta a los Hebreos pone un ejemplo de esto cuando nombra, junto a otros hombres de fe, a Samuel y David, a los cuales su fe les permitió “administrar justicia” (*Hb* 11,33). Esta expresión se refiere aquí a su justicia para gobernar, a esa sabiduría que lleva paz al pueblo (cf. *1 S* 12,3-5; *2 S* 8,15). Las manos de la fe se alzan al cielo, pero a la vez edifican, en la caridad, una ciudad construida sobre relaciones, que tienen como fundamento el amor de Dios (S.S. Francisco, 2013).

2.2.12.2 La fe es luz para la vida en sociedad

Asimilada y profundizada en la familia, la fe ilumina todas las relaciones sociales. Como experiencia de la paternidad y de la misericordia de Dios, se expande en un camino fraterno. En la “modernidad” se ha intentado construir la fraternidad universal entre los hombres fundándose sobre la igualdad. Poco a poco, sin embargo, hemos comprendido que esta fraternidad, sin referencia a un Padre común como fundamento último, no logra subsistir. Es necesario volver a la verdadera raíz de la fraternidad. Desde su mismo origen, la historia de la fe es una historia de fraternidad, si bien no exenta de conflictos. Dios llama a Abrahán a salir de su tierra y le promete hacer de él una sola gran nación, un gran pueblo, sobre el que desciende la bendición de Dios (cf. *Gn* 12,1-3). A lo largo de la historia de la salvación, el hombre descubre que Dios quiere hacer partícipes a todos, como hermanos, de la única bendición, que encuentra su plenitud en Jesús, para que todos sean uno. El amor inagotable del padre se nos comunica en Jesús, también mediante la presencia del hermano. La fe nos enseña que cada hombre es una bendición para mí, que la luz del rostro de Dios me ilumina a través del rostro del hermano (S.S. Francisco, 2013).

¡Cuántos beneficios ha aportado la mirada de la fe a la ciudad de los hombres para contribuir a su vida común! Gracias a la fe, hemos descubierto la dignidad única de cada persona, que no era tan evidente en el mundo antiguo. En el siglo II, el pagano Celso reprochaba a los cristianos lo que le parecía una ilusión y un engaño:

pensar que Dios hubiera creado el mundo para el hombre, poniéndolo en la cima de todo el cosmos. Se preguntaba: “¿Por qué pretender que [la hierba] crezca para los hombres, y no mejor para los animales salvajes e irracionales?”. “Si miramos la tierra desde el cielo, ¿qué diferencia hay entre nuestras ocupaciones y lo que hacen las hormigas y las abejas?”. En el centro de la fe bíblica está el amor de Dios, su solicitud concreta por cada persona, su designio de salvación que abraza a la humanidad entera y a toda la creación, y que alcanza su cúspide en la encarnación, muerte y resurrección de Jesucristo. Cuando se oscurece esta realidad, falta el criterio para distinguir lo que hace preciosa y única la vida del hombre. Éste pierde su puesto en el universo, se pierde en la naturaleza, renunciando a su responsabilidad moral, o bien pretende ser árbitro absoluto, atribuyéndose un poder de manipulación sin límites (S.S. Francisco, 2013).

La fe, además, revelándonos el amor de Dios, nos hace respetar más la naturaleza, pues nos hace reconocer en ella una gramática escrita por Él y una morada que nos ha confiado para cultivarla y salvaguardarla; nos invita a buscar modelos de desarrollo que no se basen sólo en la utilidad y el provecho, sino que consideren la creación como un don del que todos somos deudores; nos enseña a identificar formas de gobierno justas, reconociendo que la autoridad viene de Dios para estar al servicio del bien común. La fe afirma también la posibilidad del perdón, que muchas veces necesita tiempo, esfuerzo, paciencia y compromiso; perdón posible cuando se descubre que el bien es siempre más originario y más fuerte que el mal, que la palabra con la que Dios afirma nuestra vida es más profunda que todas nuestras negaciones. Por lo demás, incluso desde un punto de vista simplemente antropológico, la unidad es superior al conflicto; hemos de contar también con el conflicto, pero experimentarlo debe llevarnos a resolverlo, a superarlo, transformándolo en un eslabón de una cadena, en un paso más hacia la unidad (S.S. Francisco, 2013).

Cuando la fe se apaga, se corre el riesgo de que los fundamentos de la vida se debiliten con ella, como advertía el poeta T. S. Eliot: “¿Tenéis acaso necesidad de que se os diga que incluso aquellos modestos logros / que os permiten estar orgullosos de una sociedad educada / difícilmente sobrevivirán a la fe que les da sentido?”. Si hiciésemos desaparecer la fe en Dios de nuestras ciudades, se debilitaría la confianza entre nosotros, pues quedaríamos unidos sólo por el miedo, y la

estabilidad estaría comprometida. La Carta a los Hebreos afirma: “Dios no tiene reparo en llamarse su Dios: porque les tenía preparada una ciudad” (*Hb* 11,16). La expresión “no tiene reparo” hace referencia a un reconocimiento público. Indica que Dios, con su intervención concreta, con su presencia entre nosotros, confiesa públicamente su deseo de dar consistencia a las relaciones humanas. ¿Seremos en cambio nosotros los que tendremos reparo en llamar a Dios nuestro Dios? ¿Seremos capaces de no confesarlo como tal en nuestra vida pública, de no proponer la grandeza de la vida común que Él hace posible? La fe ilumina la vida en sociedad; poniendo todos los acontecimientos en relación con el origen y el destino de todo en el Padre que nos ama, los ilumina con una luz creativa en cada nuevo momento de la historia (S.S. Francisco, 2013).

2.2.12.3 Fe y religión

El hombre es un ser religioso por naturaleza. Ser religioso significa que en el corazón del hombre está inscrito el deseo de Dios, de vivir en amistad con Él, en quien encuentra su felicidad (Catecismo Menor, 2012).

Sin Dios, el hombre no encuentra el sentido verdadero de su vida ni la felicidad plena (Catecismo Menor, 2012). Es Dios, en quien únicamente encuentra el hombre la vida y la felicidad para las que ha sido creado y a las que aspira (Catecismo de la Iglesia Católica, 2005).

Dios, infinitamente perfecto y bienaventurado en sí mismo, en un designio de pura bondad ha creado libremente al hombre para hacerle partícipe de su vida bienaventurada. En la plenitud de los tiempos, Dios Padre envió a su Hijo como Redentor y Salvador de los hombres caídos en el pecado, convocándolos en su Iglesia, y haciéndolos hijos suyos de adopción por obra del Espíritu Santo y herederos de su eterna bienaventuranza (Catecismo de la Iglesia Católica, 2005).

“Tú eres grande, Señor, y muy digno de alabanza...Nos has hecho para ti y nuestro corazón está inquieto mientras no descansa en ti” (San Agustín)

Dios mismo, al crear al hombre a su propia imagen, inscribió en el corazón de éste el deseo de verlo. Aunque el hombre a menudo ignore tal deseo, Dios no cesa de

atraerlo hacia sí, para que viva y encuentre en Él aquella plenitud de verdad y felicidad a la que aspira sin descanso. En consecuencia, el hombre, por naturaleza y vocación, es un ser esencialmente religioso, capaz de entrar en comunión con Dios. Esta íntima y vital relación con Dios otorga al hombre su dignidad fundamental (Catecismo de la Iglesia Católica, 2005).

La vida humana es una relación. Sólo podemos mantenerla, no encerrados en nosotros mismos, y la relación fundamental es con el Creador; al contrario, las demás relaciones son frágiles. Por tanto, lo esencial es escoger a Dios. Un mundo vacío de Dios, que se olvida de Él, pierde la vida y cae en una cultura de muerte (S.S. Benedicto XVI, encuentro con el clero de la diócesis de Roma, 2 de marzo, 2006).

Recuperar la conexión de la fe con la verdad es hoy aún más necesario, precisamente por la crisis de verdad en que nos encontramos. En la cultura contemporánea se tiende a menudo a aceptar como verdad sólo la verdad tecnológica: es verdad aquello que el hombre consigue construir y medir con su ciencia; es verdad porque funciona y así hace más cómoda y fácil la vida. Hoy parece que ésta es la única verdad cierta, la única que se puede compartir con otros, la única sobre la que es posible debatir y comprometerse juntos. Por otra parte, estarían después las verdades del individuo, que consisten en la autenticidad con lo que cada uno siente dentro de sí, válidas sólo para uno mismo, y que no se pueden proponer a los demás con la pretensión de contribuir al bien común. La verdad grande, la verdad que explica la vida personal y social en su conjunto, es vista con sospecha. ¿No ha sido esa verdad –se preguntan-- la que han pretendido los grandes totalitarismos del siglo pasado, una verdad que imponía su propia concepción global para aplastar la historia concreta del individuo? Así, queda sólo un relativismo en el que la cuestión de la verdad completa, que es en el fondo la cuestión de Dios, ya no interesa. En esta perspectiva, es lógico que se pretenda deshacer la conexión de la religión con la verdad, porque este nexo estaría en la raíz del fanatismo, que intenta arrollar a quien no comparte las propias creencias. A este respecto, podemos hablar de un gran olvido en nuestro mundo contemporáneo. En efecto, la pregunta por la verdad es una cuestión de memoria, de memoria profunda, pues se dirige a algo que nos precede y, de este modo, puede conseguir unirnos más allá de nuestro “yo” pequeño y limitado. Es la pregunta sobre el origen de todo, a cuya luz se puede ver la meta y, con eso, también el sentido del camino común (S.S. Francisco, 2013).

La luz del amor, propia de la fe, puede iluminar los interrogantes de nuestro tiempo en cuanto a la verdad. A menudo la verdad queda hoy reducida a la autenticidad subjetiva del individuo, válida sólo para la vida de cada uno. Una verdad común nos da miedo, porque la identificamos con la imposición intransigente de los totalitarismos. Sin embargo, si es la verdad del amor, si es la verdad que se desvela en el encuentro personal con el Otro y con los otros, entonces se libera de su clausura en el ámbito privado para formar parte del bien común. La verdad de un amor no se impone con la violencia, no aplasta a la persona. Naciendo del amor puede llegar al corazón, al centro personal de cada hombre. Se ve claro así que la fe no es intransigente, sino que crece en la convivencia que respeta al otro. El creyente no es arrogante; al contrario, la verdad le hace humilde, sabiendo que, más que poseerla él, es ella la que le abraza y le posee. En lugar de hacernos intolerantes, la seguridad de la fe nos pone en camino y hace posible el testimonio y el diálogo con todos (S.S. Francisco, 2013).

Por otra parte, la luz de la fe, unida a la verdad del amor, no es ajena al mundo material, porque el amor se vive siempre en cuerpo y alma; la luz de la fe es una luz encarnada, que procede de la vida luminosa de Jesús. Ilumina incluso la materia, confía en su ordenamiento, sabe que en ella se abre un camino de armonía y de comprensión cada vez más amplio. **La mirada de la ciencia se beneficia así de la fe: ésta invita al científico a estar abierto a la realidad, en toda su riqueza inagotable. La fe despierta el sentido crítico, en cuanto que no permite que la investigación se conforme con sus fórmulas y la ayuda a darse cuenta de que la naturaleza no se reduce a ellas. Invitando a maravillarse ante el misterio de la creación, la fe ensancha los horizontes de la razón para iluminar mejor el mundo que se presenta a los estudios de la ciencia** (S.S. Francisco, 2013).

La luz de la fe en Jesús ilumina también el camino de todos los que buscan a Dios, y constituye la aportación propia del cristianismo al diálogo con los seguidores de las diversas religiones. La Carta a los Hebreos nos habla del testimonio de los justos que, antes de la alianza con Abrahán, ya buscaban a Dios con fe. De Henoc se dice que “se le acreditó que había complacido a Dios” (*Hb* 11,5), algo imposible sin la fe, porque “el que se acerca a Dios debe creer que existe y que recompensa a quienes lo buscan” (*Hb* 11,6). Podemos entender así que **el camino del hombre religioso pasa por la confesión de un Dios que se preocupa de él y que no es**

inaccesible. ¿Qué mejor recompensa podría dar Dios a los que lo buscan, que dejarse encontrar? Y antes incluso de Henoc, tenemos la figura de Abel, cuya fe es también alabada y, gracias a la cual el Señor se complace en sus dones, en la ofrenda de las primicias de sus rebaños (cf. *Hb* 11,4). El hombre religioso intenta reconocer los signos de Dios en las experiencias cotidianas de su vida, en el ciclo de las estaciones, en la fecundidad de la tierra y en todo el movimiento del cosmos. Dios es luminoso, y se deja encontrar por aquellos que lo buscan con sincero corazón (S.S. Francisco, 2013).

Imagen de esta búsqueda son los Magos, guiados por la estrella hasta Belén (cf. *Mt* 2,1-12). Para ellos, la luz de Dios se ha hecho camino, como estrella que guía por una senda de descubrimientos. La estrella habla así de la paciencia de Dios con nuestros ojos, que deben habituarse a su esplendor. El hombre religioso está en camino y ha de estar dispuesto a dejarse guiar, a salir de sí, para encontrar al Dios que sorprende siempre. Este respeto de Dios por los ojos de los hombres nos muestra que, cuando el hombre se acerca a Él, la luz humana no se disuelve en la inmensidad luminosa de Dios, como una estrella que desaparece al alba, sino que se hace más brillante cuanto más próxima está del fuego originario, como espejo que refleja su esplendor. La confesión cristiana de Jesús como único salvador, sostiene que toda la luz de Dios se ha concentrado en él, en su “vida luminosa”, en la que se desvela el origen y la consumación de la historia. No hay ninguna experiencia humana, ningún itinerario del hombre hacia Dios, que no pueda ser integrado, iluminado y purificado por esta luz. Cuanto más se sumerge el cristiano en la aureola de la luz de Cristo, tanto más es capaz de entender y acompañar el camino de los hombres hacia Dios (S.S. Francisco, 2013).

Al configurarse como vía, la fe concierne también a la vida de los hombres que, aunque no crean, desean creer y no dejan de buscar. En la medida en que se abren al amor con corazón sincero y se ponen en marcha con aquella luz que consiguen alcanzar, viven ya, sin saberlo, en la senda hacia la fe. Intentan vivir como si Dios existiese, a veces porque reconocen su importancia para encontrar orientación segura en la vida común, y otras veces porque experimentan el deseo de luz en la oscuridad, pero también, intuyendo, a la vista de la grandeza y la belleza de la vida, que ésta sería todavía mayor con la presencia de Dios. Dice san Ireneo de Lyon que Abrahán, antes de oír la voz de Dios, ya lo buscaba “ardientemente en su corazón”, y

que “recorría todo el mundo, preguntándose dónde estaba Dios”, hasta que “Dios tuvo piedad de aquel que, por su cuenta, lo buscaba en el silencio”. Quien se pone en camino para practicar el bien se acerca a Dios, y ya es sostenido por Él, porque es propio de la dinámica de la luz divina iluminar nuestros ojos cuando caminamos hacia la plenitud del amor (S.S. Francisco, 2013).

“No se contenten con una religiosidad exterior. A Dios no le basta que su pueblo lo venere con los labios; quiere nuestro corazón y nos da su gracia si no nos alejamos o separamos de Él” (S.S. Benedicto XVI, discurso a los obispos de Austria en visita *ad limina*, 5 de noviembre, 2005).

2.3 DEFINICIÓN DE TÉRMINOS

Ambiente: Los factores físicos y sociales externos a la persona.

Aprendizaje por observación: Adquisición de conductas, que ocurre al observar las acciones y los resultados del comportamiento de los demás, incluye modelos creíbles de la conducta planificada.

Asistencia a Misa: La asistencia a Misa es una práctica fundamental y propia de la religión Católica. Al considerarla en esta investigación se midieron sus efectos en los asistentes para compararlos con los que no asisten o lo hacen con menor frecuencia; para esto se dividió la muestra entre católicos practicantes y católicos no practicantes respectivamente.

Auto-control: Regulación personal de la conducta dirigida a metas o ejecución. Proporciona oportunidades de auto-monitoreo, logro de metas, resolución de problemas, y auto-recompensa.

Autoeficacia: Confianza de la persona en realizar una conducta determinada. Promueve el cambio de comportamiento por pequeños pasos para asegurar el éxito.

Autoeficacia percibida: Las creencias de la gente acerca de su capacidad para producir efectos.

Autorregulación: El ejercicio de influencia sobre la propia motivación, los procesos de pensamiento, estados emocionales y patrones de comportamiento.

Católico practicante: Persona que ha recibido el sacramento del Bautismo en la religión Católica y que a lo largo de su vida ha seguido recibiendo los demás sacramentos correspondientes, y que se esfuerza por vivir de acuerdo a los Mandamientos de Dios y de la Iglesia Católica Apostólica y Romana y por cumplirlos; es por esto que un verdadero católico no puede ser comunista ni creer en supersticiones ni practicar brujería. Para efectos de esta investigación se ha considerado como católico practicante al estudiante católico que asiste a Misa todos los domingos y fiestas religiosas ó todos los domingos ó una o dos veces al mes ó cada dos meses.

Católico no practicante: Persona que a pesar de haber recibido el sacramento del Bautismo en la religión Católica, no se preocupa ni le interesa cumplir con los Mandamientos de Dios y de la Iglesia Católica Apostólica y Romana. Por esto en muchos casos, apoya y promueve leyes, usos y costumbres contrarios a la moral y a la Iglesia Católica Apostólica y Romana y no respeta ni obedece al Papa ni a sus Arzobispos. Para efectos de esta investigación se considera como católico no practicante al estudiante católico que asiste a Misa cada tres meses ó una o dos veces al año.

Coficiente intelectual: También conocido como cociente intelectual, es un número que resulta de la realización de una evaluación estandarizada que permite medir las habilidades cognitivas de una persona en relación con su grupo de edad. Este resultado se abrevia como CI o IQ, por el concepto inglés de intelligence quotient. Como estándar, se considera que el CI medio en un grupo de edad es 100. Esto quiere decir que una persona con un CI de 110 está por sobre la media entre las personas de su edad. Lo más normal es que la desviación típica de los resultados sea de 15 o 16 puntos, ya que las pruebas se diseñan de tal forma que la distribución de los resultados sea aproximadamente una distribución normal. Se considera como superdotados a aquellos que se sitúan por encima del 98% de la gente (Definicion.de, 2013).

Determinismo recíproco: La interacción dinámica de la persona, el comportamiento y el entorno en el que se realiza la conducta. Considera múltiples vías para el cambio de comportamiento, incluyendo el ambiente, la habilidad y el cambio personal.

Discriminación: Significa que sólo se responde a señales particulares. Entre más se generaliza una respuesta, existe menos discriminación. Si ocurren experiencias repetidas de aprendizaje en las cuales sólo se recompensan las respuestas ante señales muy específicas y no ante otras similares, el aprendiz discriminará entre esas señales de estímulo. Por ejemplo, si sólo un gato en la casa ronronea cuando se le acaricia, el niño aprenderá a acariciar sólo a ese gato (Cloninger, 2003).

Extinción: Sucede cuando una respuesta no es recompensada, entonces se vuelve menos frecuente y deja de ocurrir gradualmente. Para las respuestas bien aprendidas (que han sido recompensadas en el pasado) la extinción puede ser un proceso muy lento. El temor y la ansiedad pueden disminuir con la extinción, pero nunca se eliminan por completo; esto es congruente con la evidencia clínica de los problemas duraderos creados por experiencias traumáticas (Cloninger, 2003).

Espiritualidad: Es la búsqueda personal para entender las respuestas a las últimas preguntas sobre la vida, su significado, y la relación con lo sagrado o lo trascendente (Koenig, McCullough & Larson, 2001; citado en Quiceno & Vinaccia, 2009).

Expectativas: Resultados anticipatorios de una conducta. Modelo de resultados positivos del comportamiento saludable.

Generalización: Aunque las respuestas hayan sido aprendidas en una situación de estímulo, también ocurren en otras situaciones que proporcionen señales similares a las que estuvieron presentes cuando tuvo lugar el aprendizaje. Este fenómeno se llama generalización del estímulo. Por ejemplo, un niño que aprendió a temer a un perro que lo mordió, también temerá a otros perros. El temor se generaliza a otros perros. La respuesta (en este ejemplo, es el temor) será más probable o fuerte para señales que sean similares a las señales presentes en el aprendizaje y menos probable o débil ante señales menos parecidas. Si fue mordido por un perro grande, el niño tendrá más miedo a los perros grandes que a los perros pequeños. La generalización también contribuye a otras conductas. La tendencia a seguir a los líderes se basa en la

generalización del estímulo; las tendencias infantiles a obedecer a los padres se generaliza a los líderes que proporcionan señales para la obediencia (Cloninger, 2003).

Homilía: Discurso o sermón sencillo que pronuncia en público un sacerdote y que contiene explicaciones o instrucciones sobre ciertas materias religiosas, a menudo relacionadas con la sociedad o la actualidad.

Inteligencia: Según la Etología y la Psicología: La inteligencia o facultad intelectual, definida en todos los animales como la capacidad general de adaptación a situaciones nuevas en virtud de las diversas posibilidades de informarse sobre el entorno de aprender y de memorizar, así como de variar el propio comportamiento, y en el hombre, además, como la capacidad de manejar y relacionar símbolos abstractos. Facultad de conocer y comprender (Salvat, 2004). Después de los experimentos de W. K. Köhler y otros psicólogos, se admite en el animal un tipo de inteligencia práctica. La inteligencia humana difiere de la animal por la capacidad de establecer relaciones nuevas entre los distintos datos o elementos almacenados en la memoria y porque el móvil de estas reestructuraciones no está ligado necesariamente al cumplimiento de las necesidades instintivas. Los tests de inteligencia han puesto de manifiesto que entre diversos individuos o grupos de individuos puede haber diferencias no sólo de grado, sino también de estilo o forma. Además, entre quienes utilizan estos tests existe la opinión generalizada, aunque no unánime, de que la llamada inteligencia es un término que abarca numerosos componentes, factores o aptitudes (verbales, espaciales, mecánicos, etc.), Salvat (2004).

Inteligencia Emocional-Social: BarOn utiliza el término “inteligencia emocional y social” para denominar un tipo específico de inteligencia que difiere de la inteligencia cognitiva. El autor opina que los componentes factoriales de la inteligencia no cognitiva se asemejan a los factores de la personalidad, pero, a diferencia de ellos, la inteligencia emocional y social puede modificarse a través de la vida (Ugarriza, 2001). Bar-On (2006) define la inteligencia emocional-social como un conjunto de habilidades personales, emocionales y sociales y de destrezas que influyen en nuestra habilidad para adaptarnos y enfrentar las demandas y presiones del medio.

La persona emocionalmente inteligente es por lo general optimista, flexible, realista y exitosa a la hora de resolver problemas y hacer frente al estrés, sin perder el control (Bar-On, 1997; citado en Ferrándiz et al., 2012).

Misa: Ceremonia religiosa de la Iglesia Católica en la que se celebra el sacramento de la Eucaristía y se hace el memorial de la muerte y la resurrección de Jesús. Consta de una primera parte en la que se leen las lecturas bíblicas del día y el sacerdote hace la homilía y una segunda parte en la que tiene lugar la consagración del pan y del vino y se reparte la comunión. En el Catecismo Menor de la Iglesia Católica (2012) encontramos que, los que conscientemente faltan a la Misa cometen pecado grave, porque le niegan el culto debido a Dios y rechazan su gracia.

Motivación: La activación de la acción. El nivel de motivación se refleja en la elección de los cursos de acción, y en la intensidad y la persistencia de esfuerzo.

Personalidad eficaz: Mide cuánto una persona se conoce y lidera a sí mismo, toma la iniciativa cuando es conveniente, conoce la realidad, basa sus logros en resultados concretos, afronta los problemas que se le presentan, es responsable de sus actos, hace buen uso de su tiempo, es fuerte y tenaz internamente y tiene expectativas de autoeficacia alta.

Procesos afectivos: Procesos que regulan los estados emocionales y de elicitación de reacciones emocionales.

Procesos cognitivos: los procesos de pensamiento involucrados en la adquisición, organización y uso de la información.

Refuerzos: Respuestas a la conducta de una persona que aumentan o disminuyen la probabilidad de recurrencia. Promueven recompensas e incentivos por iniciativa propia.

Religión: Es un sistema organizado de creencias, prácticas, rituales, y símbolos diseñados para facilitar la cercanía a lo sagrado o trascendente (Dios, un poder más alto, o la verdad o la realidad última), Koenig, McCullough y Larson, 2001 (citado en Quiceno & Vinaccia, 2009).

Religiosidad: Práctica y cumplimiento esmerado de las obligaciones religiosas.

Respuestas de afrontamiento emocional: Estrategias y tácticas que son utilizados por una persona para hacer frente a los estímulos emocionales, proporcionan capacitación en resolución de problemas y manejo del estrés.

Sacramentos: Son signos eficaces de la gracia, instituidos por Jesucristo y confiados a la Iglesia, por los cuales no es dispensada la vida divina. Los sacramentos son siete: Bautismo, Confirmación, Eucaristía, Confesión, Unción de los enfermos, Orden sacerdotal, y Matrimonio. Los Sacramentos son eficaces en sí mismos, porque en ellos actúa directamente Cristo. En cuanto signos externos también tienen una finalidad pedagógica: alimentan, fortalecen y expresan la fe. Cuanto mejor es la disposición de la persona que recibe los sacramentos, más abundantes son los frutos de la gracia (ACI Prensa, 2015).

2.4 FORMULACIÓN DE HIPÓTESIS

2.4.1 HIPÓTESIS GENERAL

Existe diferencia significativa entre los estudiantes católicos practicantes y no practicantes de un colegio privado del distrito de Surco, con respecto a la inteligencia emocional-social (IES) y a la personalidad eficaz.

2.4.2 HIPÓTESIS ESPECÍFICAS

- H1 Existe diferencia significativa entre los estudiantes católicos practicantes y no practicantes de un colegio privado del distrito de Surco, con respecto a la inteligencia emocional-social (IES).
- H2 Existe diferencia significativa entre los estudiantes católicos practicantes y no practicantes de un colegio privado del distrito de Surco, con respecto a las dimensiones o sub-escalas de la inteligencia emocional-social (IES).
- H3 Existe diferencia significativa entre los estudiantes católicos practicantes y no practicantes de un colegio privado del distrito de Surco, con respecto a la personalidad eficaz.
- H4 Existe diferencia significativa entre los estudiantes católicos practicantes y no practicantes de un colegio privado del distrito de Surco, con respecto a las dimensiones o sub-escalas de la personalidad eficaz.

CAPÍTULO III : METODOLOGÍA

3.1 TIPO DE INVESTIGACIÓN

Esta investigación es aplicada pues se centra en generar cambios en una realidad estudiada, trata de unir la investigación con la práctica a través de la aplicación, y se orienta en la toma de decisiones. Es la utilización de los conocimientos en la práctica, para aplicarlos, en la mayoría de los casos, en provecho de la sociedad (Vargas, 2009).

3.2 DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

El diseño de esta investigación es no experimental, cuantitativo, transversal, descriptivo comparativo, pues busca comparar los niveles de las variables inteligencia emocional-social y personalidad eficaz en un momento determinado entre los estudiantes católicos practicantes y los no practicantes de cuarto y quinto de secundaria en un colegio católico privado (Hernández, Fernández & Baptista, 2010).

$$\begin{array}{lll}
 M_1 & \text{—————} & O_{1x}, O_{1y} & O_{1x} \neq O_{2x}, O_{1y} \neq O_{2y} \\
 M_2 & \text{—————} & O_{2x}, O_{2y} & O_{1x} \neq O_{2x}, O_{1y} \neq O_{2y}
 \end{array}$$

Donde:

- M** : Muestra de investigación ($M = M_1 + M_2$)
- M₁** : Estudiantes católicos practicantes. Para efectos de esta investigación se considera como miembro de este grupo al estudiante católico que asiste a Misa todos los domingos y fiestas religiosas ó todos los domingos ó una o dos veces al mes ó cada dos meses.
- M₂** : Estudiantes católicos no practicantes. Para efectos de esta investigación se considera como miembro de este grupo al estudiante católico que asiste a Misa cada tres meses ó una o dos veces al año.
- O_{1x}, O_{2x}** : Observaciones de la variable inteligencia emocional-social (x) en cada una de las submuestras.
- O_{1y}, O_{2y}** : Observaciones de la variable personalidad eficaz (y) en cada una de las submuestras.

3.3 POBLACIÓN DE ESTUDIO

Todos los estudiantes de cuarto y quinto de secundaria, varones y mujeres, con edades comprendidas entre 14 y 18 años matriculados en los colegios católicos privados del distrito de Surco en Lima Metropolitana en el año 2013.

3.4 TAMAÑO Y SELECCIÓN DE LA MUESTRA

Todos los estudiantes de cuarto y quinto de secundaria, varones y mujeres, con edades comprendidas entre 14 y 18 años de un colegio católico privado del distrito de Surco en Lima Metropolitana matriculados en el año 2013, entre los cuales se utilizó el criterio de exclusión de pertenecer a otras religiones, sectas o ser ateos. Resultando un tamaño de muestra de 148 estudiantes, de los cuales 127 fueron considerados católicos practicantes y 21 no practicantes de acuerdo a su frecuencia de asistencia a Misa.

Tabla 4

Distribución de la muestra según sexo

Sexo	Frecuencia	Porcentaje
Hombre	58	39.2
Mujer	90	60.8
Total	148	100.0

Tabla 5

Distribución de la muestra según edad

Edad	Frecuencia	Porcentaje
14	1	0.7
15	62	41.9
16	68	45.9
17	17	11.5
Total	148	100.0

Tabla 6

Distribución de la muestra según grado de instrucción

Grado de instrucción	Frecuencia	Porcentaje
4ºsecundaria	75	50.7
5ºsecundaria	73	49.3
Total	148	100.0

Tabla 7

Distribución de la muestra según frecuencia de asistencia a Misa

Frecuencia de asistencia a Misa	Frecuencia	Porcentaje
Católico practicante	127	85.8
Católico NO practicante	21	14.2
Total	148	100.0

3.5 DESCRIPCIÓN DEL COLEGIO DE PROCEDENCIA DE LA MUESTRA

Este colegio es una institución educativa católica promovida por religiosas franciscanas que buscan brindar una formación integral de calidad a niños y adolescentes, basada en los valores marianos y franciscanos, con una propuesta pedagógica socio cognitivo humanista cristiana, para construir una sociedad justa y fraterna desde la perspectiva del Evangelio. Fue fundado hace 130 años.

Este colegio tiene como base los siguientes principios:

- Principio Cristo céntrico Mariano: Cristo es su eje y María es el modelo de mujer.
- Principio Humanístico Cristiano: El amor y los valores que enaltecen la dignidad de la persona son el fundamento de su axiología.
- Principio de la propiedad del ser sobre el tener, el espíritu sobre la materia.
- Principio de la solidaridad y de compromiso fraterno.

Los valores promovidos en la comunidad educativa son:

Amor a Dios, Paz y bien, minoridad, fraternidad, servicio y trabajo, solidaridad, alegría y conciencia ecológica.

Para lograr el desarrollo de estos valores y de los principios mencionados, en este colegio se llevan a cabo las siguientes actividades:

- Una vez al año hacen un retiro espiritual.
- Cada año hacen la consagración a la Virgen María.
- Misa de asistencia obligatoria para todos los estudiantes en el colegio cada 2 meses, se administra el sacramento de la Confesión el día anterior.
- Misa familiar una vez al año para cada grado de estudios.
- 2 horas semanales del curso de Religión en Inicial, Primaria y Secundaria.
- Administración de los sacramentos: Primera comunión y Confirmación.
- Todos los días se comienza la jornada escolar con la oración de la mañana.
- Muchos estudiantes pertenecen al grupo JUFRA (juventud franciscana), son acólitos ó catequistas.

Es importante indicar que:

- Casi todos los estudiantes están bautizados en la religión Católica desde que son niños pequeños.

3.6 IDENTIFICACIÓN DE VARIABLES

3.6.1 Variables evaluadas

- Inteligencia emocional-social (IES)
- Personalidad eficaz

3.6.2 Variables controladas

- Grado de instrucción
- Sexo
- Edad
- Nivel socioeconómico
- Frecuencia de asistencia a Misa

3.6.3 Operacionalización de las variables

Variables	Concepto	Dimensiones	Indicadores
Inteligencia emocional-social (IES)	Conjunto de habilidades personales, emocionales y sociales, y de destrezas que influyen en nuestra habilidad para adaptarnos y enfrentar las demandas y presiones del medio.	<ul style="list-style-type: none"> - Intrapersonal - Interpersonal - Manejo del Estrés - Adaptabilidad - Estado de ánimo general 	<p>Es consciente de sus emociones y sentimientos y los expresa asertivamente.</p> <p>Es empático, sensible, colaborador, respeta y valora a los demás.</p> <p>Sabe controlar y regular sus emociones y evitar el estrés.</p> <p>Se adecúa a los cambios del entorno y a la realidad para resolver los problemas.</p> <p>Es optimista y se siente contento consigo mismo y con la vida en general.</p>
Personalidad eficaz	Mide cuánto una persona se conoce y lidera a sí misma, toma la iniciativa cuando es conveniente, conoce la realidad, basa sus logros en resultados concretos, afronta los problemas que se le presentan, es responsable de sus actos, hace buen uso de su tiempo, es fuerte y tenaz internamente y tiene expectativas de autoeficacia alta.	<ul style="list-style-type: none"> - Fortalezas del yo - Demandas del yo - Retos del yo - Relaciones del yo 	<p>Tiene un alto nivel de autoconcepto y autoestima.</p> <p>Tiene expectativas de éxito, el cual atribuye a sus capacidades, esfuerzo y motivación.</p> <p>Afronta los problemas y toma decisiones eficaces.</p> <p>Se comunica eficazmente, con empatía y asertividad. Es hábil socialmente.</p>

3.7 INSTRUMENTOS

3.7.1 EQ-i:YV (Inventario del Cociente Emocional versión joven) de BarOn

Ficha Técnica

Nombre Original	EQ-i:YV Bar-On Emotional Quotient Inventory: Youth Version
Autor	Reuven Bar-On y James Parker
Año de creación	2000
Procedencia	Toronto, Canadá
Adaptación peruana	Nelly Ugarriza Chávez y Liz Pajares
Año de adaptación	2005
Administración	Individual o colectiva
Formas	Completa (60 ítems) y Abreviada (30 ítems)
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
Significación	Evaluación de las habilidades emocionales y sociales

El EQ-i:YV de Bar-On (2000), consiste en un cuestionario para la valoración de la Inteligencia Emocional-Social (IES) basado en la versión de adultos, consta de 60 ítems en su forma completa para evaluar las cinco grandes dimensiones de la IES en una escala Likert de 4 puntos (1 = casi nunca me pasa, 4 = casi siempre me pasa).

Férrandiz et al. (2012) refieren que el interés de la Inteligencia Emocional en poblaciones adolescentes se ha incrementado en los últimos años debido a la evidencia que arrojan algunos estudios sobre la importancia de la IE en edades tempranas para variables como el rendimiento académico (Bar-On, 2003; Ferrando et al., 2010; Parker et al., 2004), la interacción social (Bar-On, 1997), el consumo de sustancia tóxicas (Limonero, Tomás-Sábado & Fernández-Castro, 2006) o la adaptación académica y social (Mestre, Guil, López, Salovey & Gil-Olarte, 2006). Sin embargo, los instrumentos que permiten evaluar la IE en niños y adolescentes son todavía recientes y se encuentran en proceso de validación empírica. En este sentido, Bar-On ha desarrollado un instrumento para la valoración de la IES de jóvenes: el Emotional Quotient Inventory Youth Version (EQ-i:YV), (Bar-On & Parker, 2000). Los estudios

que han analizado esta versión del instrumento han evidenciado características psicométricas adecuadas, replicando la estructura factorial propuesta por el autor en muestras de diferentes nacionalidades: americana (Parker et al., 2005), libanesa (Hassam & Sader, 2006), y peruana (Ugarriza & Pajares, 2005).

El EQ-i:YV es aplicable a individuos de 8 a 18 años de edad y toma aproximadamente 15 minutos completarlo (Bar-On & Parker, 2000; citado en Bar-On, 2006).

Desarrollo del inventario de **Bar-On ICE:NA** (Inventario de Cociente Emocional: Niños y Adolescentes) en la muestra peruana

En la adaptación y estandarización peruana que tuvo lugar en Lima en el año 2002, se procedió en primer término a la traducción del inventario del inglés al castellano, participaron seis psicólogos peruanos con conocimiento del inglés y se examinó la concordancia entre las diferentes versiones, seleccionándose aquellos reactivos que por su contenido expresaban las definiciones operacionales del constructo. Luego, esta versión fue examinada por una traductora norteamericana con dominio del castellano confirmándose la equivalencia lingüística y el significado de los diferentes ítems.

Así mismo, la versión preliminar fue aplicada en niños de 7 a 10 años para asegurar el nivel de comprensión de cada reactivo. De esta manera se obtuvo la versión final del instrumento que se aplicó a la muestra de estandarización (Ugarriza & Pajares, 2005).

La muestra normativa constó de 3374 niños y adolescentes varones y mujeres entre 7 y 18 años estudiantes de colegios estatales y particulares de Lima Metropolitana, los cuales resolvieron el Bar-On ICE: NA en sus dos formas (completa y abreviada).

Características principales del Bar-On ICE: NA forma completa

Debido a que nuestra investigación se llevará a cabo con adolescentes de entre 14 y 18 años de edad, utilizaremos la forma completa del instrumento.

El Bar-On ICE: NA usa una escala de tipo Likert de 4 puntos en la cual los evaluados responden a cada ítem según los siguientes puntajes y opciones de respuestas: (1) "muy rara vez", (2) "rara vez", (3) "a menudo" y (4) "muy a menudo".

Más de 6 omisiones invalidan la prueba.

Esta forma del instrumento contiene 60 ítems distribuidos en 7 escalas:

- Interpersonal
- Intrapersonal

- Adaptabilidad
- Manejo del estrés
- Estado de ánimo general
- Impresión positiva
- Índice de inconsistencia

El cociente de Inteligencia emocional-social Total se obtiene sumando los puntajes obtenidos en las cuatro primeras escalas. Los puntajes altos indican niveles elevados de inteligencia emocional-social. Los puntajes estándares por encima de 109 identifican a las personas con niveles superiores al promedio de la inteligencia emocional. Por el contrario, los puntajes de escala inferiores a 90 identifican los individuos con niveles por debajo del promedio de la inteligencia emocional.

El nivel del Estado de ánimo general del examinado es otro factor que debe tomarse en cuenta cuando se evalúa el verdadero nivel de inteligencia emocional de la persona; ya que la inteligencia emocional y el estado de ánimo general están correlacionados significativamente. Los individuos con alto nivel de inteligencia emocional frecuentemente son más optimistas (y menos disfóricos) que los individuos con niveles más bajos. Contrariamente, los individuos que son más pesimistas y/o disfóricos (o deprimidos) se califican a sí mismos de manera más baja con respecto a las diversas habilidades que abarcan los ítems. Así, los puntajes de estos individuos pueden no reflejar su “verdadero” nivel de inteligencia emocional (Ugarriza & Pajares, 2005).

La escala de impresión positiva está diseñada para detectar a aquellas personas que quieren dar una impresión positiva exagerada de sí mismos. Los puntajes que se encuentran 2 desviaciones estándar por encima de la media (130 y más) son fuertes indicadores de respuestas de impresión altamente positivas; sin embargo, los puntajes elevados en esta escala también pueden indicar desesperanza o falta de autocomprensión antes que un intento de dar una impresión positiva. Cuando se interpretan los resultados también se debe considerar por qué el examinado trata de dar una impresión exageradamente positiva de sí mismo (Ugarriza & Pajares, 2005).

El índice de inconsistencia es un buen indicador de las respuestas al azar. Indica que existen considerables inconsistencias en el modo en que las personas responden a ítems similares, pueden no haber comprendido las instrucciones ó respondido al azar o sin cuidado. Un índice de inconsistencia mayor a 10 invalida toda la prueba (Ugarriza & Pajares, 2005).

Confiabilidad

Con la forma completa en adolescentes entre 13 y 18 años se obtuvo una fiabilidad por coeficiente de Alfa de Cronbach de entre .73 y .79 para el cociente de Inteligencia emocional-social Total; en las escalas los coeficientes de fiabilidad fueron los siguientes: Escala Intrapersonal entre .46 y .58, escala Interpersonal entre .70 y .73, escala Adaptabilidad entre .73 y .80, escala Manejo del estrés entre .67 y .69, escala Estado de ánimo general entre .87 y .88 (Ugarriza & Pajares, 2005).

Validez

La estructura factorial de los 40 ítems de las escalas intrapersonal, interpersonal, manejo del estrés y adaptabilidad fueron examinadas mediante un análisis factorial exploratorio en una muestra normativa peruana de niños y adolescentes de Lima Metropolitana ($N = 3374$). Se utilizó un análisis de los componentes principales con una rotación Varimax (Ugarriza & Pajares, 2005).

Para la muestra total, en la forma completa, se hallaron como factores más importantes la escala de Adaptabilidad (varianza 8.03%), seguido del Manejo del estrés (varianza 7.30%), del Interpersonal (varianza 7.20%), y el más bajo la escala Intrapersonal (varianza 5.52%), Ugarriza y Pajares (2005). Estos 4 factores explican el 28.05% de la varianza.

3.7.2 Cuestionario de Personalidad Eficaz para adolescentes (Dapelo et al., 2006)

Ficha Técnica

Nombre Original	Cuestionario de personalidad eficaz para adolescentes
Autor	Dapelo, Marcone, Martín del Buey, Martín y Fernández
Año	2006
Procedencia	Valparaíso, Chile
Adaptación peruana	Sandra Anchorena
Administración	Individual o colectiva
Forma	Única (23 ítems)
Duración	Sin límite de tiempo (10 minutos aproximadamente)
Aplicación	Adolescentes entre 12 y 18 años
Significación	Evaluación de la autoeficacia

El Cuestionario de Personalidad Eficaz está conformado por un conjunto de ítems que pertenecen a las distintas variables implícitas en el constructo personalidad eficaz. Originalmente, está formado por 58 ítems (Martín del Buey et al., 2004). En la construcción del instrumento se revisaron otras escalas, entre las que se pueden señalar: el AF5 de García y Musitu (1999); ACS: escala de afrontamiento para adolescentes, de Fryndenberg y Lewis (1997); EHS: escala de habilidades sociales, de Gismero (2000). A ellos se agregan la batería MATEX, conformada por los cuestionarios MAPE I (Motivación hacia el aprendizaje), EAT (Estilos atributivos), ECO (Expectativas de control), la batería MAT y EMA II (Escala multidimensional de atribuciones) de Alonso Tapia et al., 1992 (Dapelo et al., 2006).

Uno de los productos de la investigación de Martín del Buey ha sido la construcción en España del Cuestionario de Personalidad Eficaz en la Educación Secundaria [el cual consta de 58 ítems] junto a un programa progresivo para su desarrollo (Dapelo et al., 2006). El citado programa está en una fase experimental y está recogiendo una experiencia amplia en torno a cinco años de implantación y seguimiento en centros españoles y chilenos. Igualmente se ha ampliado su campo de acción a nivel de formación profesional y universitario (Martín del Buey et al., 2008).

En base a este constructo y al programa que se deriva del mismo se creó un instrumento inicial de evaluación denominado “Cuestionario de personalidad eficaz en contextos educativos” (Martín y Fernández, 2003) que fue adaptado a distintos niveles educativos de la educación secundaria obligatoria, y bachillerato (Martín et al., 2004) con muestra española y a la etapa proto y meso adolescente y universitaria chilena (Dapelo et al., 2006; Dapelo & Martín del Buey, 2006).

La última versión española del PECE [Cuestionario de Personalidad Eficaz en Contextos Educativos] para educación secundaria, compuesto por 28 ítems, alcanza un coeficiente total igual a 0,88. Una estructura factorial de cuatro factores de primer orden que explican el 41,306% de la varianza y un factor general de segundo orden que explica el 47,42% (Martín del Buey, 2005). Los resultados nos permiten contar con una escala de elevada fiabilidad compuesta por pocos ítems, que presenta una estructura factorial muy acorde con el planteamiento teórico que la sustenta y los resultados obtenidos por otros investigadores del campo como Bandura en su Escala de Autoeficacia para niños de Bandura (Carrasco, 2002; citado en Martín del Buey et al., 2004).

A su vez en Chile, también partiendo de la versión original del Cuestionario de Personalidad Eficaz en secundaria que consta de 58 ítems, se realizó la adaptación chilena del Cuestionario de Personalidad Eficaz para adolescentes por un equipo de investigadores chilenos como Bianca Dapelo Pellerano y Rodolfo Marcone Trigo al lado de investigadores españoles como Francisco de Asís Martín del Buey, Eugenia Martín Palacio y Ana Fernández Zapico. Esta prueba consta de 23 ítems y es la que se utilizará en nuestra investigación. El formato de respuesta responde a una escala tipo Likert que valora de uno a cinco, en un continuo que va de “Nunca” (1) a “Siempre” (5).

La personalidad eficaz (Martín del Buey, 1997, 2000) es un constructo teórico-empírico compuesto por cuatro esferas del yo: Fortalezas (autoconcepto y autoestima), Demandas (motivación, atribución y expectativas), Retos (afrentamiento de problemas y toma de decisiones) y Relaciones (comunicación, empatía y asertividad), Martín del Buey et al. (2004).

El primer componente [obtenido del análisis factorial], conformado por ocho ítems, referidos a fortalezas del yo: autoconcepto como estudiante y demandas del yo: motivación académica, expectativas y atribuciones de desempeño académico. El análisis del contenido de los ítems permite apreciar una fuerte interrelación entre el conocimiento personal y atribución de éxito a una definida y positiva capacidad y esfuerzo para el estudio, la motivación por el aprendizaje y el logro, y expectativas futuras favorables. Este componente incluye 5 ítems adaptados y tres originales de la versión española, por lo tanto, se mantiene su conceptualización como “Autorrealización académica” (Dapelo et al., 2006).

El segundo componente [obtenido del análisis factorial], conformado por seis ítems, corresponde a la esfera de relaciones del yo, ya que involucra habilidades de comunicación, empatía y asertividad. El análisis lógico del factor permite señalar que los ítems corresponden más específicamente a las autopercepciones de capacidad o competencia para establecer y mantener relaciones con los otros y a las expectativas de éxito en sus relaciones sociales. De esta manera se ha denominado a este factor “Autorrealización social”. Es importante señalar aquí que cinco de sus ítems integran el factor 2 “autorrealización socioafectiva” de la versión original (Dapelo et al., 2006).

El tercer componente [obtenido del análisis factorial], conformado por cinco ítems, corresponde a la esfera retos del yo. El análisis lógico del factor permite apreciar que integra los ítems que miden indicadores propios del proceso de toma de decisiones y la

resolución de problemas, específicamente el conocimiento de las estrategias de afrontamiento eficaz a los desafíos, la toma de decisiones ajustadas a las demandas propias de la situación con una actitud positiva. Se denomina “Autoeficacia resolutiva”. Este factor mantiene cinco de los seis ítems de la versión original (Dapelo et al., 2006).

El cuarto componente [obtenido del análisis factorial], conformado por cuatro ítems, corresponde a las fortalezas del yo, ya que integra los aspectos valorativos de la persona. Dado que los ítems miden indicadores de autoestima global, se ha decidido denominarlo “Autoestima” (Dapelo et al., 2006).

Confiabilidad

Se aplicó la versión original del Cuestionario de Personalidad Eficaz (58 ítems) a 594 estudiantes de tercero y cuarto curso de enseñanza media de cuatro establecimientos educacionales particulares subvencionados de la Comuna de Viña del Mar comprendidos entre los 16 y 18 años, obteniéndose la nueva versión del instrumento (23 ítems) que obtuvo una fiabilidad por coeficiente de Alfa de Cronbach de .85. La fiabilidad de los diversos componentes fluctúa entre .72 y .80, considerándose como buena. Estos componentes poseen los siguientes coeficientes de fiabilidad: Autorrealización académica .79, autorrealización social .80, eficacia resolutiva .72 y autoestima .77 (Dapelo et al., 2006).

La aplicación del instrumento se realizó entre los meses de agosto-septiembre del año 2004. La actividad fue desarrollada en cada curso por orientadores de cada establecimiento, con reconocida experiencia profesional y entrenamiento previo (Dapelo et al., 2006).

Validez

El análisis factorial revela una estructura de cuatro componentes que explican un 50.42% de la varianza total. Estos componentes, que poseen una gran similitud con el instrumento original, son denominados: autorrealización académica (23.247% de la varianza), autorrealización social (12.358% de la varianza), eficacia resolutiva (7.928% de la varianza) y autoestima (6.892% de la varianza). El análisis factorial de segundo orden revela una estructura conformada por un solo componente que explica un 43.28% de la varianza total, confirmando, de esta manera, la presencia de un factor único que correspondería al constructo personalidad eficaz postulado (Dapelo et al., 2006).

3.8 PROCEDIMIENTO PARA LA RECOLECCIÓN DE DATOS

Para la aplicación de las pruebas en la institución educativa, se solicitaron los permisos necesarios a la dirección del colegio, redactando una solicitud para acceder a la muestra.

Se explicó a los estudiantes sobre las pruebas y se pidió su colaboración, ellos aceptaron entusiastamente participar en la investigación. Entonces se aplicaron las pruebas que consistían en cuestionarios, en forma grupal. Se les indicó que las pruebas eran anónimas y que debían responder con la mayor sinceridad. Las pruebas fueron aplicadas por la investigadora con ayuda de los tutores de cada aula, quienes estuvieron presentes durante toda la prueba. La investigadora absolvió las preguntas de los estudiantes durante la prueba.

Se evaluaron 6 aulas, obteniéndose 170 cuestionarios de los cuales se eliminaron 10 por estar incompletos en los ítems o en los datos de información general o por tener un alto índice de inconsistencia en la prueba de Inteligencia emocional-social de BarOn. Finalmente se eliminaron las pruebas de los estudiantes que no pertenecían a la religión Católica, resultando un total de 148 cuestionarios.

3.9 TÉCNICAS PARA EL PROCESAMIENTO DE DATOS

Los datos obtenidos fueron procesados por medio del paquete estadístico SPSS versión 20.

Para analizar los datos y verificar las hipótesis se empleó tanto la Estadística descriptiva como la inferencial.

Se emplearon las medidas de tendencia central, análisis de frecuencias, varianza y desviación estándar y la prueba de t de Student por ser la más adecuada para estos datos y el diseño de esta investigación.

Media aritmética: Es el promedio aritmético de una distribución. En este caso las puntuaciones alcanzadas por los estudiantes en cualquiera de las dos pruebas, de Inteligencia emocional-social o de Personalidad eficaz. Siendo X la puntuación de cada estudiante y n el tamaño de la muestra. La fórmula de la media aritmética es la siguiente:

$$\bar{X} = \frac{\sum X}{n}$$

La desviación estándar: Es el promedio de desviación de las puntuaciones con respecto a la media. Cuanto mayor es la dispersión de los datos alrededor de la media, mayor es la desviación estándar. Su fórmula es la siguiente:

$$S = \sqrt{\frac{\sum (X - \bar{X})^2}{n}}$$

La varianza: Es la desviación estándar elevada al cuadrado. Su símbolo es S^2 .

La t de Student: Esta prueba permite evaluar si dos grupos difieren significativamente entre sí con respecto a sus medias. Su fórmula es la siguiente:

$$t = \frac{\bar{X}_1 - \bar{X}_2}{\sqrt{\frac{S_1^2}{n_1} + \frac{S_2^2}{n_2}}}$$

Donde:

\bar{X}_1 = es la media de un grupo.

\bar{X}_2 = es la media del otro grupo.

S_1 = es la desviación estándar de un grupo.

S_2 = es la desviación estándar del otro grupo.

n_1 = es el tamaño de la muestra de un grupo.

n_2 = es el tamaño de la muestra del otro grupo.

Grados de libertad: Constituyen el número de maneras en que los datos pueden variar libremente y son determinantes porque indican qué valor se debe esperar de “t”, (Wiersma, 1986; citado en Hernández, Fernández y Baptista, 2000).

$$gl = (n_1 + n_2) - 2$$

Nivel de significación: En esta investigación se trabajó a un nivel de 0.05% de confianza.

Análisis psicométrico: Para cada uno de los dos instrumentos se determinó la confiabilidad y la validez y se realizó el análisis de la relación ítem-test.

a) Análisis de la relación ítem-test:

Consiste en determinar el grado con el cual un ítem diferencia válidamente entre las personas que poseen un alto nivel de alguna habilidad o característica, de aquellos que tienen un bajo nivel de la habilidad o característica estudiada. Generalmente se utilizan los coeficientes de correlación ítem-test para cuantificarlo, mientras más se acerque el coeficiente a 1 es mejor; siendo el criterio empírico para aceptar el ítem, que su coeficiente ítem-test sea igual o mayor a 0.20 (Kline, 1993; citado en Delgado, 2004).

La correlación ítem-total es de gran importancia porque indica la correlación lineal entre el ítem y el puntaje total (sin considerar el ítem en evaluación). Una baja correlación entre el ítem y el puntaje total puede deberse a diversas

causas, ya sea de mala redacción del ítem o que el mismo no sirve para medir lo que se desea medir.

b) Confiabilidad:

Se determinó por medio del método de consistencia interna, el cual está basado en el alfa de Cronbach y permite estimar la fiabilidad de un instrumento a través de un conjunto de ítems que miden el mismo constructo o dimensión teórica.

La medida de la fiabilidad mediante el alfa de Cronbach asume que los ítems (en escala tipo Likert) miden un mismo constructo y que están altamente correlacionados (Welch & Comer, 1988; citado en Frías-Navarro, 2014). Cuanto más cerca se encuentre el valor del alfa a 1, mayor es la consistencia interna de los ítems analizados. **La fiabilidad de la escala debe obtenerse siempre con los datos de cada muestra para garantizar la medida fiable del constructo en la muestra concreta de investigación.**

Como criterio general, George y Mallery (2003, p. 231; citado en Frías-Navarro, 2014) sugieren las recomendaciones siguientes para evaluar los coeficientes de alfa de Cronbach:

- Coeficiente alfa > 0.9 es excelente
- Coeficiente alfa > 0.8 es bueno
- Coeficiente alfa > 0.7 es aceptable
- Coeficiente alfa > 0.6 es cuestionable
- Coeficiente alfa > 0.5 es pobre
- Coeficiente alfa < 0.5 es inaceptable

La fórmula para calcular el coeficiente de Alfa de Cronbach es la siguiente (Cronbach, 1972; Mehrens & Lehmann, 1982; citado en Delgado, 2004):

$$\alpha = \frac{K}{K - 1} \cdot \frac{(\sigma_T)^2 - \sum (\sigma_i)^2}{(\sigma_T)^2}$$

Donde:

K = número de reactivos o ítems.

$(\sigma_T)^2$ = varianza de la puntuación total de la prueba o escala.

$\sum (\sigma_i)^2$ = sumatoria de las varianzas de cada reactivo o ítem.

c) Validez:

Es el grado en el que un test mide lo que debe medir (Brown, 1996; Anastasi & Urbina, 1998; citado en Delgado, 2004). En esta investigación se evaluó la validez de constructo, la cual se define cómo el grado en que una prueba mide y evalúa una característica psicológica, demostrando las construcciones teóricas que explican en cierta medida el resultado encontrado (Brown, 1996; Muñiz, 1996; Anastasi & Urbina, 1998; citado en Delgado, 2004).

Para cada instrumento, la validez de constructo se determinó a través del análisis factorial.

CAPÍTULO IV : RESULTADOS

4.1 ANÁLISIS PSICOMÉTRICO DEL INVENTARIO DE BAR-ON ICE: NA o EQi: YV

4.1.1 Análisis de la relación ítem-test

En el caso de la muestra medida con la prueba de inteligencia emocional-social de BarOn, se obtuvo que en todos los casos (excepto cinco) los valores de la correlación ítem-test corregida obtienen coeficientes mayores a 0,20 lo que indica que deben permanecer en el instrumento (Kline, 1993; citado en Delgado, 2004).

También se analizó los ítems de cada una de las subescalas independientemente, encontrándose que todos los valores de la correlación ítem-test corregida son mayores a 0.20.

4.1.2 Confiabilidad

El análisis de confiabilidad de esta prueba dio como resultado los siguientes valores del coeficiente de Alfa de Cronbach para la prueba total y para las diferentes subescalas o dimensiones.

Tabla 8

Coficiente Alfa de Cronbach del EQi: YV en la muestra

Alfa de Cronbach	N de elementos
0.9	60

Tabla 9

Coficientes Alfa de Cronbach de las subescalas del EQi: YV en la muestra

Subescalas o dimensiones del EQi: YV	Alfa de Cronbach	N de elementos
Intrapersonal	0.81	6
Interpersonal	0.76	12
Manejo del estrés	0.88	12
Adaptabilidad	0.84	10
Estado de ánimo general	0.89	14

Estos resultados indican que la prueba de Inteligencia emocional-social de BarOn es confiable ya que el coeficiente de Alfa de Cronbach fue 0.9. Y los valores referentes a las diferentes sub-escalas de la prueba indican que los coeficientes de Alfa de Cronbach se encuentran entre 0.76 en Interpersonal y 0.89 en Estado de ánimo general lo cual indica que las sub-escalas son confiables y que la consistencia interna de las cinco subescalas es satisfactoria.

4.1.3 Validez

En cuanto a la validez del instrumento, se estableció por la validez de constructo la cual se comprobó a través del análisis factorial.

La prueba de Kolmogorov-Smirnov dio un resultado de 1.055 lo que significa que los datos obtenidos con la prueba de IES en la muestra se ajustan a una distribución normal, por lo que se utilizaron pruebas paramétricas.

La medida de adecuación muestral de KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) tuvo como resultado .703 lo que indica que es adecuado realizar el análisis factorial con la muestra que se está estudiando.

La prueba de esfericidad de Bartlett resultó en 4415.040 con un valor de significación de .000 lo cual indica que la matriz de correlaciones no es una matriz identidad es decir que existen correlaciones significativas entre las variables y por lo tanto el modelo factorial es pertinente o adecuado para explicar los datos.

Tabla 10

KMO y prueba de Bartlett para el análisis factorial

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin		.703
Prueba de esfericidad de	Chi-cuadrado aproximado	4415.040
Bartlett	gl	1770
	Sig.	.000

El análisis factorial reveló que el instrumento está conformado por cinco factores (las cinco dimensiones o subescalas de la inteligencia emocional-social: Intrapersonal, Interpersonal, Adaptabilidad, Manejo del estrés y Estado de ánimo general) y éstas a su vez están conformadas por 17 subescalas (15 conforman las dimensiones, una escala de Impresión positiva y una de Índice de inconsistencia). Tal como lo fundamenta la teoría.

El primer factor explica el 16.91% de la varianza, el segundo factor explica el 7.56% de la varianza, el tercer factor explica el 6.56% de la varianza, el cuarto factor explica el 5.73% de la varianza y el quinto factor explica el 5.04% de la varianza. El conjunto de factores explicaron el 41.8% de la varianza.

Tabla 11

Análisis factorial del EQi: YV con la muestra

Dimensiones	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4	Factor 5
Adaptabilidad				0.529	
Estado de ánimo general	0.798				
Manejo del estrés			0.603		
Intrapersonal					0.441
Interpersonal		0.640			
Varianza explicada total = 41.8 %	16.91 %	7.56 %	6.56 %	5.73 %	5.04 %

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.
Tamaño de muestra: 148 estudiantes.

El gráfico de sedimentación o Scree-test creado por Raymond Cattell en 1966, determina el número de factores que conforman la estructura factorial. Para esto se debe encontrar el punto en que el cambio brusco de la pendiente produce un cambio de dirección en la curva, el número de factores que se encuentran en la parte izquierda de la curva antes de este punto de inflexión representan el número óptimo de factores que se deberían extraer. Este criterio de extracción de factores es el más empleado en la actualidad.

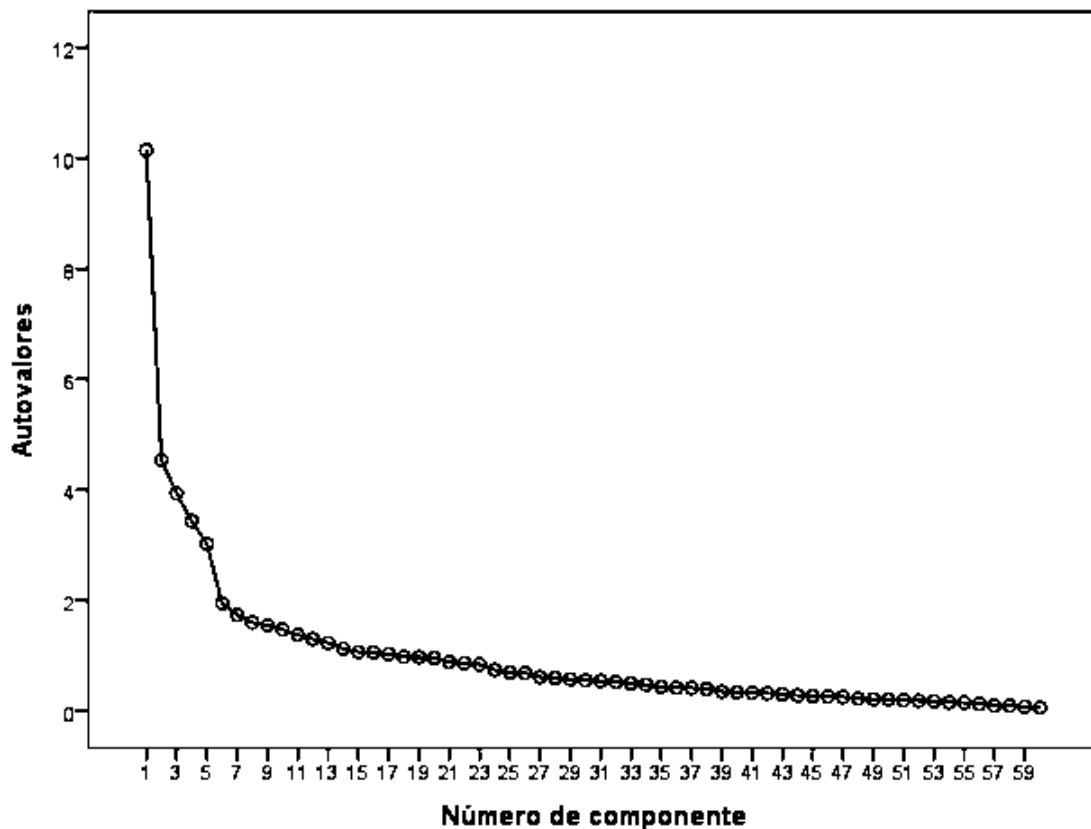


Figura 3. Gráfico de sedimentación mostrando los factores de primer orden del EQi: YV

Este gráfico de sedimentación indica que el instrumento EQi: YV está conformado por cinco factores, debido a que hay un cambio de dirección en la curva entre los componentes 5 y 6.

Se realizó también un análisis factorial de segundo orden, teniendo como resultado un primer factor que explica la mayor cantidad de varianza común a las cuatro dimensiones que conforman la inteligencia emocional-social, es decir debido a lo que las dimensiones tienen en común y que corresponde a la inteligencia emocional-social. Su valor fue 35.87 % de varianza explicada.

Todo lo anterior permite afirmar que el Inventario de Inteligencia Emocional-Social versión joven, de Bar-On, tiene validez de constructo.

4.2 ANÁLISIS PSICOMÉTRICO DEL CUESTIONARIO DE PERSONALIDAD EFICAZ PARA ADOLESCENTES

4.2.1 Prueba piloto

En el mes de junio de 2013 se aplicó el Cuestionario de Personalidad Eficaz para adolescentes, el cual consta de 23 ítems, a una muestra piloto conformada por 26 estudiantes varones (12) y mujeres (14) de cuarto y quinto de secundaria con edades comprendidas entre 15 y 16 años, habiendo un estudiante de 14 años, otro de 17 y uno de 19 años, de un colegio particular del distrito de San Borja en Lima Metropolitana.

Se obtuvo el coeficiente de confiabilidad Alfa de Cronbach para la prueba total de Personalidad eficaz el cual fue de 0.71, y para las dimensiones: Demandas del yo fue de 0.78, Fortalezas del yo fue de 0.65, Relaciones del yo fue de 0.2 y Retos del yo fue de 0.67.

Este instrumento resultó con una confiabilidad de 0.71 cuando se aplicó, si bien es aceptable o confiable es un valor bajo y también es menor que la confiabilidad dada por los autores la cual es de 0.85.

Esto probablemente sucedió porque esta prueba fue adaptada con adolescentes chilenos, fue aplicada en Chile, además se observa que la construcción sintáctica y léxica de los ítems no es fácilmente entendible por los adolescentes peruanos.

Debido a lo citado, se hicieron las correcciones lingüísticas correspondientes y se cambiaron las palabras de la escala de respuesta “Nunca”(1) y “Siempre”(5) por “Casi nunca” (1) y “Casi siempre” (5); obteniéndose la adaptación peruana del Cuestionario de Personalidad Eficaz para adolescentes.

4.2.2 Análisis psicométrico con la muestra de investigación

4.2.2.1 Análisis de la relación ítem-test

En el caso de la muestra de investigación medida con el cuestionario de Personalidad eficaz, se obtuvo que en todos los casos (excepto uno) los valores de la correlación ítem-test corregida obtienen coeficientes mayores a 0.20 (ver Tabla 12), lo que indica que deben permanecer en el instrumento (Kline, 1993; citado en Delgado, 2004). Esta correlación expresa en qué medida el responder correctamente a un ítem, está relacionado con puntuar alto en todo el test (Morales, 2012).

También se analizó los ítems de cada una de las subescalas independientemente, encontrándose que todos los valores de la correlación ítem-test corregida son mayores a 0.20.

Tabla 12
Correlación ítem-test del Cuestionario de Personalidad Eficaz para adolescentes

Número de ítem	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
1. Mis éxitos en los estudios se deben a mi esfuerzo y dedicación	.403	.826
2. Me es fácil hacer amigos	.260	.831
3. Para tomar una decisión reúno toda la información que puedo encontrar	.312	.830
4. Creo que aprobaré todas las asignaturas de este semestre	.389	.827
5. Me llevo mal con los demás por mi falta de habilidad para hacer amigos	.285	.830
6. Me acepto tal y como soy, con mis virtudes y defectos	.477	.822
7. Analizo las posibles consecuencias de mis decisiones antes de tomarlas	.262	.832
8. Mis éxitos en los estudios se deben a mi capacidad personal	.407	.826
9. Me llevo bien con los demás porque tengo habilidad para hacer amigos	.416	.825
10. Estoy contento con mi aspecto físico	.478	.822
11. Cuando tengo un problema dedico tiempo y esfuerzo para resolverlo	.423	.825
12. Me considero un buen estudiante	.457	.824
13. Creo que me voy a llevar muy bien con la gente que conozca en el futuro	.478	.824
14. Me siento feliz y orgulloso de mí mismo	.592	.817
15. Cuando tengo que tomar una decisión, planifico cuidadosamente lo que voy a hacer	.392	.826
16. Estudio porque me gusta superar los retos que me presentan las materias	.489	.822
17. Pienso que por mi forma de ser, tendré problemas con los demás	.266	.832
18. Me considero una persona valiosa para los demás	.452	.824
19. Cuando tengo un problema trato de ver el lado positivo de la situación	.240	.833
20. Estudio porque yo quiero hacerlo, no porque alguien me obligue	.425	.825
21. Cuando conocí a mis amigos, fueron ellos los que iniciaron la conversación	.154	.835
22. Estoy convencido que tendré éxito cuando trabaje	.468	.824
23. Estudio porque me interesa aprender cosas nuevas	.410	.826

4.2.2.2 Confiabilidad

El análisis de confiabilidad de esta prueba dio como resultado los siguientes valores del coeficiente de Alfa de Cronbach para la prueba total y para las diferentes subescalas o dimensiones.

Tabla 13

Coeficiente Alfa de Cronbach del Cuestionario de Personalidad Eficaz para adolescentes en la muestra

Alfa de Cronbach	N de elementos
0.83	23

Tabla 14

Coeficientes Alfa de Cronbach de las subescalas del Cuestionario de Personalidad Eficaz para adolescentes en la muestra

Subescalas o dimensiones del Cuestionario de Personalidad Eficaz	Alfa de Cronbach	N de elementos
Fortalezas del yo	0.80	4
Demandas del yo	0.81	8
Retos del yo	0.68	5
Relaciones del yo	0.70	6

Estos resultados indican que la prueba de Personalidad eficaz es confiable porque el coeficiente Alfa de Cronbach tuvo un valor de 0.83. Y los valores referentes a las diferentes subescalas de la prueba indican que los coeficientes de Alfa de Cronbach se encuentran entre 0.68 en Retos del yo y 0.81 en Demandas del yo, lo cual indica que las subescalas son confiables y que la consistencia interna de las cuatro subescalas es satisfactoria.

4.2.2.3 Validez

En cuanto a la validez del instrumento, se estableció por la validez de constructo la cual se comprobó a través del análisis factorial.

La prueba de Kolmogorov-Smirnov dio un resultado de 0.942 lo que significa que los datos obtenidos con la prueba de Personalidad eficaz en la muestra se ajustan a una distribución normal, por lo que se utilizaron pruebas paramétricas.

La medida de adecuación muestral de KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) tuvo como resultado .785 lo que indica que es adecuado realizar el análisis factorial con la muestra que se está estudiando.

La prueba de esfericidad de Bartlett resultó en 1164.416 con un valor de significación de .000 lo cual indica que la matriz de correlaciones no es una matriz identidad es decir que existen correlaciones significativas entre las variables y por lo tanto el modelo factorial es pertinente o adecuado para explicar los datos.

Tabla 15
KMO y prueba de Bartlett para el análisis factorial

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin		.785
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	1164.416
	gl	253
	Sig.	.000

El análisis factorial reveló que el instrumento está conformado por cuatro factores (las cuatro dimensiones o subescalas de la Personalidad eficaz: Fortalezas, Demandas, Retos y Relaciones del yo) tal como lo fundamenta la teoría.

Dados los antecedentes teóricos que permitieron configurar la estructura previa del instrumento se extrajeron cuatro componentes, que corresponde al número de factores que señala el estudio original de Martín del Buey et al. (2004).

El primer factor explica el 22.93% de la varianza, el segundo factor explica el 13.65% de la varianza, el tercer factor explica el 8.07% de la varianza, el cuarto factor explica el 6.25% de la varianza. El conjunto de factores explicaron el 50,9% de la varianza.

Tabla 16

Análisis factorial del Cuestionario de Personalidad Eficaz para adolescentes

Dimensiones	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4
Relaciones del yo			0.656	
Fortalezas del yo	0.798			
Retos del yo				0.583
Demandas del yo		0.669		
Varianza Explicada Total = 50.9 %	22.93 %	13.65 %	8.07 %	6.25 %

Método de extracción: Análisis de Componentes principales.
Tamaño de muestra: 148 estudiantes.

El gráfico de sedimentación determina el número de factores que conforman la estructura factorial. El criterio es encontrar el punto en el que un cambio brusco de la pendiente produce un cambio mayor en la dirección de la curva. Este procedimiento es el Scree-test creado por Raymond Cattell en 1966.

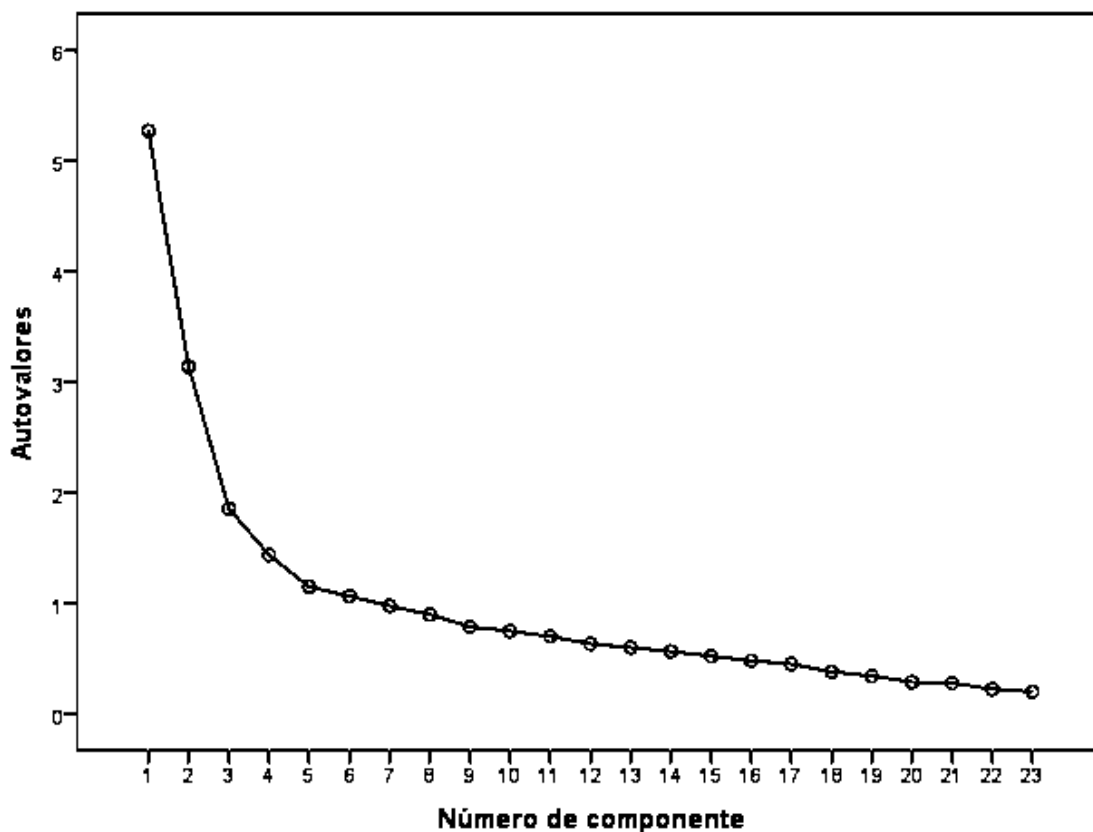


Figura 4. Gráfico de sedimentación mostrando los factores de primer orden del Cuestionario de Personalidad Eficaz para adolescentes

Este gráfico de sedimentación indica que el instrumento que mide la personalidad eficaz está conformado por cuatro factores, debido a que hay un cambio de pendiente más marcado entre los componentes 4 y 5.

Se realizó también un análisis factorial de segundo orden, teniendo como resultado un primer factor que explica la mayor cantidad de varianza común a todas las dimensiones, es decir debida a lo que las dimensiones tienen en común y que corresponde a la Personalidad eficaz. Su valor fue 46.41 % de varianza explicada.

Todo lo anterior permite afirmar que el Cuestionario de Personalidad Eficaz para adolescentes tiene validez de constructo.

Además esta adaptación peruana del Cuestionario coincide con la adaptación chilena en el número de factores y en los porcentajes de varianza explicada.

4.3 RESULTADOS DESCRIPTIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

La tabla 17 muestra los valores de los estadísticos descriptivos, tal como los puntajes mínimo y máximo, la media y la desviación estándar (S), obtenidos por los estudiantes de la muestra en la prueba de inteligencia emocional-social versión jóvenes, de BarOn.

Tabla 17

Estadísticos descriptivos de la prueba de inteligencia emocional-social (IES)

	<i>N</i>	Mínimo	Máximo	Media	S	CV
Total IES	148	83	149	116.18	12.14	0.10

Nota: *n* = Tamaño muestral CV = Coeficiente de variación

La tabla 18 muestra las cantidades tanto en números como en porcentajes de los estudiantes divididos en 2 grupos, católico practicante y no practicante, ubicados en los niveles de inteligencia emocional-social alcanzados.

Tabla 18

Niveles de inteligencia emocional-social según frecuencia de asistencia a Misa

Inteligencia emocional-social	Frecuencia de asistencia a Misa		Total
	Católico practicante	Católico NO practicante	
Baja	1 0.8%	1 4.8%	2 1.4%
Adecuada	35 27.6%	10 47.6%	45 30.4%
Alta	33 26.0%	5 23.8%	38 25.7%
Muy alta	39 30.7%	4 19.0%	43 29.1%
Excelente	19 15.0%	1 4.8%	20 13.5%
Total	127 100.0%	21 100.0%	148 100.0%

Las siguientes tablas muestran las cantidades tanto en números como en porcentajes de los estudiantes divididos en 2 grupos (católico practicante y no practicante) ubicados en los niveles bajo, medio y alto de las diferentes subescalas o dimensiones de la variable inteligencia emocional-social.

Tabla 19
Niveles de la subescala Intrapersonal según frecuencia de asistencia a Misa

Niveles dimensión INTRAPERSONAL		Frecuencia de asistencia a Misa		Total
		Católico practicante	Católico NO practicante	
Bajo	6-10	21	6	27
		16.5%	28.6%	18.2%
Medio	11-17	76	13	89
		59.8%	61.9%	60.1%
Alto	18-24	30	2	32
		23.6%	9.5%	21.6%
Total		127	21	148
		100.0%	100.0%	100.0%

Tabla 20
Niveles de la subescala Interpersonal según frecuencia de asistencia a Misa

Niveles dimensión INTERPERSONAL		Frecuencia de asistencia a Misa		Total
		Católico practicante	Católico NO practicante	
Bajo	12-34	11	8	19
		8.7%	38.1%	12.8%
Medio	35-44	99	12	111
		78.0%	57.1%	75.0%
Alto	45-48	17	1	18
		13.4%	4.8%	12.2%
Total		127	21	148
		100.0%	100.0%	100.0%

Tabla 21

Niveles de la subescala Manejo del estrés según frecuencia de asistencia a Misa

Niveles dimensión MANEJO DEL ESTRÉS		Frecuencia de asistencia a Misa		Total
		Católico practicante	Católico NO practicante	
Bajo	12-25	16	5	21
		12.6%	23.8%	14.2%
Medio	26-38	81	14	95
		63.8%	66.7%	64.2%
Alto	39-48	30	2	32
		23.6%	9.5%	21.6%
Total		127	21	148
		100.0%	100.0%	100.0%

Tabla 22

Niveles de la subescala Adaptabilidad según frecuencia de asistencia a Misa

Niveles dimensión ADAPTABILIDAD		Frecuencia de asistencia a Misa		Total
		Católico practicante	Católico NO practicante	
Bajo	10-24	14	4	18
		11.0%	19.0%	12.2%
Medio	25-34	93	14	107
		73.2%	66.7%	72.3%
Alto	35-40	20	3	23
		15.7%	14.3%	15.5%
Total		127	21	148
		100.0%	100.0%	100.0%

Tabla 23

Niveles de la subescala Estado de ánimo general según frecuencia de asistencia a Misa

Niveles dimensión ESTADO DE ÁNIMO GENERAL	Frecuencia de asistencia a Misa		Total
	Católico practicante	Católico NO practicante	
Bajo 23-38	18 14.2%	4 19.0%	22 14.9%
Medio 39-52	90 70.9%	15 71.4%	105 70.9%
Alto 53-56	19 15.0%	2 9.5%	21 14.2%
Total	127 100.0%	21 100.0%	148 100.0%

La tabla 24 muestra los valores de los estadísticos descriptivos, tal como los puntajes mínimo y máximo, la media y la desviación estándar (S), obtenidos por los estudiantes de la muestra en la prueba de personalidad eficaz.

Tabla 24

Estadísticos descriptivos de la prueba de personalidad eficaz

	N	Mínimo	Máximo	Media	S	CV
Total Personalidad eficaz	148	47	107	85.26	10.1	0.12

Nota: N = Tamaño muestral CV = Coeficiente de variación

La tabla 25 muestra las cantidades tanto en números como en porcentajes de los estudiantes divididos en 2 grupos, católico practicante y no practicante, ubicados en los niveles de personalidad eficaz alcanzados.

Tabla 25

Niveles de personalidad eficaz según frecuencia de asistencia a Misa

Personalidad eficaz	Frecuencia de asistencia a Misa		Total
	Católico practicante	Católico NO practicante	
Muy baja	4 3.1%	1 4.8%	5 3.4%
Baja	13 10.2%	3 14.3%	16 10.8%
Media	89 70.1%	15 71.4%	104 70.3%
Alta	19 15.0%	2 9.5%	21 14.2%
Muy alta	2 1.6%	0 0%	2 1.4%
Total	127 100.0%	21 100.0%	148 100.0%

Las siguientes tablas muestran las cantidades tanto en números como en porcentajes de los estudiantes divididos en 2 grupos (católico practicante y no practicante) ubicados en los niveles bajo, medio y alto de las diferentes subescalas o dimensiones de la variable personalidad eficaz.

Tabla 26

Niveles de la subescala Fortalezas del yo según frecuencia de asistencia a Misa

Niveles dimensión FORTALEZAS DEL YO		Frecuencia de asistencia a Misa		Total
		Católico practicante	Católico NO practicante	
Bajo	6-11	19	5	24
		15.0%	23.8%	16.2%
Medio	12-18	91	13	104
		71.7%	61.9%	70.3%
Alto	19-20	17	3	20
		13.4%	14.3%	13.5%
Total		127	21	148
		100.0%	100.0%	100.0%

Tabla 27

Niveles de la subescala Demandas del yo según frecuencia de asistencia a Misa

Niveles dimensión DEMANDAS DEL YO		Frecuencia de asistencia a Misa		Total
		Católico practicante	Católico NO practicante	
Bajo	15-23	18	2	20
		14.2%	9.5%	13.5%
Medio	24-34	93	17	110
		73.2%	81.0%	74.3%
Alto	35-40	16	2	18
		12.6%	9.5%	12.2%
Total		127	21	148
		100.0%	100.0%	100.0%

Tabla 28

Niveles de la subescala Retos del yo según frecuencia de asistencia a Misa

Niveles dimensión RETOS DEL YO		Frecuencia de asistencia a Misa		Total
		Católico practicante	Católico NO practicante	
Bajo	9-13	12 9.4%	4 19.0%	16 10.8%
Medio	14-21	99 78.0%	16 76.2%	115 77.7%
Alto	22-25	16 12.6%	1 4.8%	17 11.5%
Total		127 100.0%	21 100.0%	148 100.0%

Tabla 29

Niveles de la subescala Relaciones del yo según frecuencia de asistencia a Misa

Niveles dimensión RELACIONES DEL YO		Frecuencia de asistencia a Misa		Total
		Católico practicante	Católico NO practicante	
Bajo	11-19	13 10.2%	3 14.3%	16 10.8%
Medio	20-27	101 79.5%	16 76.2%	117 79.1%
Alto	28-30	13 10.2%	2 9.5%	15 10.1%
Total		127 100.0%	21 100.0%	148 100.0%

4.4 RESULTADOS DE CORRELACIÓN ENTRE LAS VARIABLES

El valor r de Pearson obtenido para el grupo de católicos practicantes fue de 0.65, para el grupo de católicos no practicantes fue de 0.817 y para toda la muestra en su totalidad fue de 0.682. Las correlaciones tienen una significación de .000 (bilateral).

Estos valores indican que las variables inteligencia emocional-social y personalidad eficaz están correlacionadas, existe una relación positiva significativa entre estas dos variables.

Tabla 30

Valores de r de Pearson en la muestra y submuestras

Grupo	r de Pearson	Sig. (bilateral)*
Católico practicante	0.65	.000
Católico no practicante	0.82	.000
Total	0.68	.000

* $p < .01$

4.5 RESULTADOS PARA LA COMPROBACIÓN DE HIPÓTESIS

La tabla 31 presenta los valores de los estadísticos de la prueba que mide la inteligencia emocional-social en los 2 grupos en los que se dividió la muestra, tanto en la escala total como en las dimensiones o subescalas.

Tabla 31

Estadísticos de la prueba de inteligencia emocional-social y sus dimensiones según frecuencia de asistencia a Misa

Dimensiones o subescalas	Frecuencia de asistencia a Misa			
	Católico practicante <i>n</i> = 127		Católico NO practicante <i>n</i> = 21	
	Promedio	Desviación estándar	Promedio	Desviación estándar
▪ Intrapersonal	14.49	± 4.180	13.33	± 4.017
▪ Interpersonal	39.83	± 4.088	37.10	± 4.949
▪ Manejo del estrés	33.52	± 6.894	29.90	± 7.259
▪ Adaptabilidad	29.33	± 4.424	29.81	± 5.115
▪ Estado de ánimo general	46.06	± 6.064	43.57	± 8.687
Inteligencia emocional - social	117.17	± 11.914	110.14	± 12.022

La tabla 32 indica los valores obtenidos con la prueba t de Student, mostrando sólo las subescalas o dimensiones donde se encontraron diferencias significativas entre los 2 grupos (católicos practicantes y no practicantes). También se muestran los valores de la escala total porque se encontraron diferencias significativas.

Tabla 32

Prueba t de Student de la inteligencia emocional-social y sus dimensiones entre católicos practicantes y no practicantes

Subescalas	t	gl	Sig. (bilateral)*
▪ Interpersonal	2.758	146	.007
▪ Manejo del estrés	2.210	146	.029
Inteligencia Emocional-Social	2.502	146	.013

* $p < .05$

La tabla 33 presenta los valores de los estadísticos de la prueba que mide la personalidad eficaz en los 2 grupos en los que se dividió la muestra, tanto en la escala total como en las dimensiones o subescalas.

Tabla 33

Estadísticos de la prueba de personalidad eficaz y dimensiones según frecuencia de asistencia a Misa

Dimensiones o subescalas	Frecuencia de asistencia a Misa			
	Católico practicante $n = 127$		Católico NO practicante $n = 21$	
	Promedio	Desviación estándar	Promedio	Desviación estándar
▪ Fortalezas del yo	15.13	± 3.137	14.90	± 3.562
▪ Demandas del yo	29.44	± 4.882	28.24	± 5.338
▪ Retos del yo	17.61	± 3.300	16.38	± 3.721
▪ Relaciones del yo	23.61	± 3.157	22.52	± 3.945
Personalidad eficaz	85.80	± 9.782	82.05	± 11.612

Se realizó el análisis del instrumento que mide la personalidad eficaz con la prueba t de Student, no encontrándose diferencias significativas en ninguna de las dimensiones o subescalas ni en la escala total entre los dos grupos.

CAPÍTULO V : DISCUSIÓN

El estudio de los efectos de la espiritualidad sobre variables psicológicas como la inteligencia emocional-social o la personalidad eficaz y en consecuencia sobre el desarrollo personal integral, es nuevo en nuestro medio, sin embargo es cada vez más importante en el exterior.

Estudios recientes sugieren que la religión desempeña dos tareas cultural y psicológica fundamentales: Permite la construcción de un mundo posible, un orden plausible y aceptable, dando un sentido al caos fenomenal de la experiencia; y permite al hombre dar sentido a su sufrimiento. Por lo tanto, **en la perspectiva de las ciencias sociales y psicológicas contemporáneas, la religión ya no se ve como un simple sistema defensivo o de alienación**. Su papel como institución social, organizador de la experiencia subjetiva, ha sido enfatizado tanto por los científicos sociales como por los investigadores en las áreas de salud mental (Dantas, Pavarin & Dalgarrondo, 1999; citado en Gastaud et al., 2006).

Es evidente que el concepto integral del hombre, supone que el hombre no es tan sólo un ser biopsicosocial, sino también espiritual y religioso (Jaramillo et al., 2008; citado en Salgado, 2012). Prescindir de esta dimensión de la vida del ser humano sería desconocer aspectos medulares del desarrollo de la persona (Salgado, 2012).

El fenómeno religioso ha sufrido una metamorfosis profunda, caracterizada por una espiritualidad más personal, subjetiva y libre, experimentando ésta un boom a nivel global a partir del siglo XX. Este hecho fue motivado, quizá, por un acelerado desarrollo social basado en la tecnología, el consumo y la búsqueda del bienestar material que, al ahogar las aspiraciones fundamentales de trascendencia, impulsó en las personas una búsqueda acentuada de significado, propósito y sentido a través de la espiritualidad en sus más diversas manifestaciones. El mayor interés científico por la espiritualidad, evidenciado desde mediados del siglo XX, se ha debido en parte a este fenómeno, en el cual fue notoria una relación importante entre las búsquedas individuales y colectivas de **espiritualidad y los mejores estados de bienestar emocional y físico alcanzados por quienes la experimentaban** (Rodríguez, Fernández, Pérez y Noriega, 2011).

Diferentes estudiosos de la psicología han planteado la necesidad de considerar la **dimensión espiritual** del ser humano como un fenómeno que pertenece a la **naturaleza humana** (James, 1999; Rodríguez, 2006; citado en Salgado, 2012). La literatura documenta las diferentes formas en que las personas experimentan la espiritualidad y la admiten como una **condición universal** (Stoll, 1979; Burnard, 1988; Sánchez, 2009b; citado en Salgado, 2012).

El reciente interés en este tema es indicativo de la concientización en varios **sectores académicos y profesionales** sobre la necesidad de considerar la **espiritualidad** como una **parte esencial e integral del desarrollo de la personalidad del ser humano** (Richard & Bergin, 1997; Corey, 1996; Pérez-Santiago, 2007; citado en Salgado, 2012).

Incluso en campos como en la Psiquiatría se está volviendo a prestar atención a la dimensión trascendente que representa la religiosidad y la espiritualidad a través de numerosos trabajos científicos en los que al menos se tiene en cuenta como una variable más a considerar habiéndose incluido incluso en el DSM-IV una nueva categoría diagnóstica que se refiere a problemas religiosos o espirituales (Turner et al., 1995; Weaver et al., 1998; Rodríguez, 2006; citado en Salgado, 2012).

Es claro que el ámbito de **la espiritualidad, vincula lo profundamente personal con lo universal y es esencialmente unificador** (Jiménez, 2005; citado en Salgado, 2012).

Esto lo manifestó Jesucristo hace más de 2000 años, (en Juan 17: 21) “Que todos sean uno, como tú, Padre, estás en mí y yo en ti. Que ellos también sean uno en nosotros, para que el mundo crea que tú me has enviado”. Nótese que al llamar Padre a Dios, incide en que los seres humanos somos hermanos por tener un Padre en común (otra razón por la que la espiritualidad es unificadora).

Los seres humanos son espirituales, y muchos de ellos, religiosos (Sánchez, 2009b; citado en Salgado, 2012).

Actualmente, se cuenta con más de 1.200 estudios sobre espiritualidad y religión en el área de la salud, y es en los últimos veinte años cuando más se ha encontrado una fuerte relación entre religiosidad-espiritualidad y salud física y mental en todo tipo de enfermedad. Incluso se ha abordado en procesos de divorcio y crisis emocionales (Koenig et al., 2001; Baldacchino & Buhagiar, 2003; Moreira-Almeida et al., 2006; citado en Quiceno y Vinaccia, 2009).

En cuanto a la salud física los estudios han estado centrados particularmente en la actividad inmunológica, las neoplasias y enfermedades cardiovasculares, cerebrovasculares, neurológicas y dolor (Koenig et al., 2001; Guimarães & Avezum, 2007; Peres, Arantes, Lessa & Caous, 2007), y en cuanto a la salud mental los estudios han estado enfocados en las adicciones, el suicidio, la delincuencia, la ansiedad-depresión, el estrés, la esquizofrenia, el psicoticismo y los trastornos bipolares (Koenig et al., 2001; Mueller, Plevak & Rummans, 2001; Moreira-Almeida et al., 2006; Dalgalarondo, 2007; Koenig, 2007^a; citado en Quiceno y Vinaccia, 2009). En general, en todos estos estudios se han encontrado relaciones positivas y causales (Guimarães & Avezum, 2007; citado en Quiceno y Vinaccia, 2009).

Las investigaciones basadas en la evidencia plantean que aunque las personas no sean sumamente religiosas en su diario vivir, pueden serlo en momentos de enfermedad, debido a la **experiencia de pérdida de control personal**, frente a la situación que los lleva a la búsqueda de un poder más alto o un Dios para encontrar los propósitos de la vida y enfrentar situaciones estresantes (Koenig, George & Siegler, 1988; citado en Quiceno y Vinaccia, 2009).

Se ha destacado que el ser humano necesita a Dios porque constituye la solución al problema de su muerte; a su incapacidad de evadir su propia muerte; la

solución al miedo, a la ansiedad de vivir en el sin sentido, de vivir una vida sin propósito; es el problema de la finitud humana lo que lleva al hombre a preguntarse sobre la existencia de Dios (Tillich, 1952a, 1952b; Meadow & Kahoe, 1984; Rivera, 2007; Sánchez, 2009b; citado en Salgado, 2012).

Probablemente estas sean las razones por la cuales el ser humano es profundamente espiritual, lo cual es evidente **en todas las culturas y tiempos**, es decir, **la espiritualidad es una dimensión esencial de la vida humana** (Salgado, 2012).

En nuestro país la falta de investigación sobre espiritualidad se debe posiblemente al desconocimiento de lo que es realmente la religión católica, por lo que no se le da la importancia que tiene como vehículo eficaz hacia el desarrollo de la espiritualidad o vida espiritual de cada ser humano y en consecuencia del desarrollo integral de la persona; otra razón sería la gran confusión que causa la proliferación de sectas, brujos(as) y chamanes que mucha gente por ignorancia piensa que son religiones o que es lo mismo que la religión católica, cuando es precisamente lo contrario.

Al respecto Rodríguez et al., (2011) citan a los siguientes autores: Las últimas tendencias espirituales denotan una especie de retorno al paganismo animista, mágico y chamánico prehistórico o de la época medieval (Roguero, 2008), mediante la creencia de un cosmos habitado por entidades y fluidos espirituales con los que podemos estar siempre en contacto para evitar el caos existencial. Entre estas tendencias se destacan por su popularidad y difusión ampliamente globalizada: la astrología, la medicina alternativa (Lenoir, 2005), la santería (Rivero, 2010), la brujería o hechicería (Kemp, 1993), el espiritismo (Skrzypczak, 1991), la Nueva Era (Merlo, 2007) y, recientemente, la llamada espiritualidad ecológica (Mahony, 2010).

El Censo del 2007, revela que en el país 81,3% de la población censada de 12 y más años de edad profesan la religión Católica; sigue en importancia la población que profesa la religión Evangélica que alcanzó el 12,5%, otras religiones 3,3% mientras que el 2,9% no profesan ninguna religión. En el Censo de 1993, el 89% de la población profesaba la religión Católica, el 6,8% la religión Evangélica, el 2,8% otra religión y el 1,4% ninguna religión. Si bien, en el año 2007 la mayoría de la población profesa la religión Católica, comparada con los resultados del Censo de

1993, ha disminuido en 7,7 puntos porcentuales, mientras que ha aumentado en 5,7 puntos porcentuales la población Evangélica. Asimismo, aumenta en 0,5 punto porcentual la población que profesa otras religiones y en 1,5 puntos porcentuales los que no tienen religión (INEI, 2008).

En la presente investigación se encontró que una espiritualidad más cultivada lleva también a mejores niveles de inteligencia emocional-social, como se observa en la Tabla 18, donde se constata que los estudiantes católicos practicantes alcanzan mayores niveles de inteligencia emocional-social (IES) y en mayor número que los estudiantes católicos no practicantes. Debido a que los dos grupos tienen tamaños diferentes, se calcularon los porcentajes de estudiantes que se encuentran en cada nivel de desarrollo de IES tanto en el grupo de católicos practicantes como no practicantes, encontrándose que a mayor frecuencia de asistencia a Misa mayor nivel de desarrollo de inteligencia emocional-social. Ya que como se estableció para esta investigación se considera como católico practicante a los estudiantes que asisten a Misa como mínimo cada 2 meses y como católico no practicante a los estudiantes que asisten a Misa cada 3 meses o en forma más distanciada en el tiempo.

Durante la Misa se desarrollan momentos de oración tanto personal como colectiva. Al respecto Koenig en 2002 (citado en Quiceno & Vinaccia, 2009) explica que las estrategias de afrontamiento religiosas pueden ser realizadas de forma individual (rezo/oración personal) como colectiva (rezar u orar en grupos, participación en sitios de adoración) que activan mecanismos de adaptación por una relación personal con Dios o poder más alto que les puede dar esperanza en tiempos de crisis. **Estas prácticas religiosas proveen al individuo el crecimiento espiritual continuo, apoyo psicológico, propósito en la vida e interacción social** (Quiceno & Vinaccia, 2009).

Es así como las estrategias de afrontamiento religiosas y existenciales pueden ayudar a la gente a afrontar las enfermedades crónicas en el tiempo y, consecuentemente, el afrontamiento espiritual-religioso puede mejorar la calidad de vida, brindar bienestar psicológico, felicidad, emociones positivas, disminuir los niveles de ansiedad, depresión y los comportamientos adictivos y suicidas, como ha sido planteado en algunos estudios en los que se ha evaluado la influencia positiva del afrontamiento espiritual-religioso en enfermedades como VIH, neoplasias,

Enfermedad Pulmonar Obstructiva Crónica (EPOC) e, incluso, el estrés postraumático causado por terrorismo (MoreiraAlmeida et al., 2006; Koenig, 2007b; Panzini, Da Rocha, Bandeira & Fleck, 2007; Peres, MoreiraAlmeida, Nasello & Koenig, 2007; Meisenhelder & Marcum, 2009; citado en Quiceno y Vinaccia, 2009).

Ya en otros países se ha comprobado la relación existente entre el desarrollo de la espiritualidad y el desarrollo o mejora en las demás áreas del ser humano, como se detalla en la Introducción y en las siguientes investigaciones.

Smith y Faris en 2002 investigaron en Estados Unidos la espiritualidad como factor de protección con **adolescentes religiosos** en comparación con aquellos que no practicaban ninguna religión; se encontró que la atención regular a servicios religiosos, la importancia subjetiva de la fe y el pertenecer a grupos religiosos por años, se asociaba claramente a formas de vida más seguras, más sanas y más constructivas. Los que participaron en actividades religiosas tenían menos probabilidad de participar en actividades de delincuencia y comportamientos de alto riesgo (Ortiz, 2007; citado en Salgado, 2012).

La influencia de la espiritualidad en la salud física, mental y social ha sido ampliamente demostrada. Existen evidencias crecientes de que la religiosidad (una de las dimensiones de la espiritualidad) está asociada con la salud mental. Se sabe que la presencia de la religiosidad puede ser tanto un factor protector como perjudicial para la salud mental. En un estudio de revisión, se demostró una asociación positiva en el 50% de los casos y negativa en el 25% de ellos. En esta revisión, la religiosidad fue considerada como un factor de protección para el suicidio, abuso de drogas y alcohol, conducta delictiva, insatisfacción marital, angustia psicológica y algunos diagnósticos de psicosis funcionales (Levin & Chatters, 1998; citado en Gastaud et al., 2006).

Cuando la religión y el secularismo carecen de los elementos trascendentes de la espiritualidad (el significado, el propósito, la conexión con los demás o con Dios, la esperanza) y se viven como meras prácticas rituales exteriores o como simples filosofías sin valores trascendentes que no respetan la vida ni la dignidad de o entre los seres humanos, ambos podrían aumentar el riesgo de padecer patologías psicológicas. Esto incidiría indirectamente en la salud física dado el efecto negativo de dichas patologías sobre el sistema inmune (Rodríguez et al., 2011).

La influencia positiva de la espiritualidad no es nueva, pues la humanidad experimentó un gran progreso y evolución cuando el catolicismo se extendió por toda Europa y luego al mundo. El año 480 nace Benito de Nursia, el padre del monacato occidental, que marcará el camino para la evangelización de la multitud de pueblos que se extienden por Europa. De hecho los monasterios benedictinos configuraron la unidad del continente, desde las costas mediterráneas a la península escandinava, desde Irlanda hasta Polonia. **Pablo VI decía que los hijos de San Benito “llevaron con la cruz, el libro y el arado, la civilización cristiana”**. En la Edad Media la fe y la razón no se separaron, la oración y el trabajo encontraron su perfecta armonía. El lema de la orden benedictina “Ora et labora” (Reza y trabaja) señala que el amor a Dios no puede separarse del amor a los hombres, porque **una fe que se encerrara en sí misma no sería comprensible desde el punto de vista cristiano** (Espiritualidad y Fe, 11 de julio de 2011).

La espiritualidad es el caminar por la vida desde la fragmentación, desarmonía y desintegración hacia la totalidad, armonía e integración en las **relaciones con Dios, con uno mismo, con los demás y con la creación** (Bek, 2007; Ortiz, 2007; citado en Salgado, 2012).

Como seres humanos necesitamos vivir en la verdad, conocerla, y es a éste conocimiento de la verdad a lo que nos lleva la espiritualidad por medio de la fe. "La fe y la razón son como las dos alas con las cuales el espíritu humano se eleva hacia la contemplación de la verdad". Esta frase, con la que se inicia la encíclica Fides et ratio [Fe y razón] de Juan Pablo II, es una síntesis de su contenido central: **la cuestión de la verdad, que es la cuestión fundamental de la vida y la historia de la humanidad. Juan Pablo II defiende la capacidad de la razón humana para conocer la verdad, y pide que la fe y la filosofía vuelvan a encontrar su unidad profunda** (Contreras, 1998).

Al margen de las diferencias de cultura, raza o religión, todo hombre se plantea los mismos interrogantes sobre su propia identidad, su origen, su destino, la existencia del mal, el enigma que sigue a la muerte. Es decir, busca una verdad última que dé sentido a su vida. Para buena parte de la mentalidad actual, sin embargo, se trata de una búsqueda inútil, pues el hombre sería incapaz de alcanzar esa verdad. El Papa quiere salir al paso de esta situación cultural que ha plasmado un

modo de pensar según el cual todo es opinión: la verdad sería el resultado del consenso. Es un clima de incertidumbre que afecta a todos, pero son las nuevas generaciones quienes están más expuestas: carecen de puntos de referencia, o se les ofrecen "propuestas que elevan lo efímero a rango de valor". Por todo ello, la Iglesia "quiere afirmar la necesidad de reflexionar sobre la verdad" (Contreras, 1998).

Una sana colaboración entre la fe y la razón mejora la vida humana al mismo tiempo que promueve el respeto de toda la Creación. Se hace cada vez más necesario un conocimiento real del mensaje cristiano (Sedeño, 2011).

En la niñez, adolescencia y juventud, la espiritualidad actuaría como un amortiguador del impacto de situaciones adversas como exposición a la violencia, maltrato físico o abuso sexual, inestabilidad o abandono familiar, o elevado estrés psicosocial (como el de los adolescentes en sus medios académicos). Entonces, **la espiritualidad favorece el sano desarrollo de la personalidad durante el tránsito a la vida adulta, en un marco de relativa estabilidad emocional**, sin la cual los niños y jóvenes, al ser más vulnerables, serían más propensos que los adultos a presentar diversos trastornos. En personas adultas, la espiritualidad parece promover una actitud proactiva frente a la adversidad (enfermedades crónicas, situaciones de estrés laboral que demandan liderazgo o exposición continua a frustración, dolor o pérdidas humanas, o desplazamiento migratorio forzado). Es decir, fomenta la consolidación de proyectos vitales tales como: salud, estabilidad familiar y éxito profesional. Además, la espiritualidad favorece el fortalecimiento de la autoestima y de la propia identidad, en el caso de quienes sufren discriminaciones o exclusión por razones culturales, étnicas o religiosas. Las investigaciones en familias, otro de los grupos en los que ha ido acrecentándose la investigación sobre espiritualidad y resiliencia, demuestran que, en situaciones de elevado estrés por pérdidas económicas, enfermedades y muerte de algún miembro, o circunstancias ambientales que las desestabilizan, la espiritualidad permite transformar dichos eventos amenazantes en oportunidades para que sus miembros descubran y pongan en práctica los valores, creencias y actitudes que les permiten salir fortalecidos de tales adversidades, pese al dolor que ello implica. El apoyo social al interior y alrededor de la familia, motivado por convicciones de fe, infunde en sus miembros los sentimientos de afirmación, optimismo, apoyo, amistad y esperanza que necesitan para saberse amados y para encontrar un sentido, individual y compartido, al

sufrimiento. **El promover la espiritualidad familiar puede ser un elemento clave para la formación humana y la prevención de muchos trastornos.** Muchos de éstos son consecuencia del mal funcionamiento de la familia nuclear, principalmente por la falta de cohesión en torno a valores o principios morales y espirituales fundamentales para el desarrollo de relaciones armónicas basadas en el aprecio, la aceptación, el cariño mutuo, el respeto, la comunicación, la solidaridad, la tolerancia, la fidelidad, el amor a la verdad y a la vida (Rodríguez et al., 2011).

En la Tabla 18, se observa que mientras el grupo de estudiantes católicos practicantes alcanza niveles de desarrollo de IES excelentes (15%) y muy altos (30.7%) el grupo de no practicantes apenas llega en 4.8% al nivel excelente y en 19% al nivel muy alto. En el nivel alto, el grupo católico practicante alcanza un 26% frente al 23.8% del otro grupo. En el nivel medio, el grupo católico practicante presenta un 27.6% mientras el grupo católico no practicante presenta en este nivel su mayor porcentaje de 47.6%. Aquí se observa que mientras el mayor porcentaje de estudiantes del grupo católico no practicante se concentra en el nivel medio de IES, en el grupo católico practicante el mayor porcentaje de estudiantes se concentra en el nivel muy alto de IES. Finalmente en el nivel bajo o por debajo del promedio de IES se encuentra sólo un 0.8% del grupo católico practicante mientras que del grupo católico no practicante un 4.8%.

Debe notarse la diferencia encontrada en la medición de la variable entre los dos grupos, se observa que a pesar de que los dos grupos son católicos, hay una gran diferencia entre un católico practicante y uno no practicante. Se indica que en la actualidad, en la que sufrimos un relativismo exagerado, mucha gente se declara católica pero ignora lo que significa ser realmente católico o quiere acomodar la doctrina católica a lo que le gustaría que fuera para que vaya de acuerdo a sus propios intereses. Pero un católico practicante o verdadero, cultiva su espiritualidad siguiendo lo que le indica su Iglesia (pues esta última recoge las enseñanzas de Jesucristo) y frecuentando los sacramentos (Confesión, Comunión, etc.) que también fueron instituidos por el mismo Jesucristo. Existen personas que creen que ya son católicas porque alguna vez fueron bautizadas o porque se declaran así sin ningún fundamento, pero no viven la fe católica y despotrican contra la Iglesia católica y contra sus representantes como Su Santidad el Papa, o nuestro Cardenal Juan Luis Cipriani. El Bautismo es un sacramento de iniciación, pero tenemos que seguir

cultivando nuestra espiritualidad. Por ejemplo: una persona que se bautiza en la religión católica y que no sigue su doctrina es como aquella persona que ingresa a la universidad (está iniciando algo) pero jamás estudia, no se preocupa por su formación profesional y ni siquiera asiste a clases pero al cabo de cinco años pretende que le otorguen el título profesional porque cree estar preparado para ejercer la profesión y además se queja de su universidad diciendo que es tan mala que no aprendió nada en ella.

Es importante acotar, que la espiritualidad va más allá de la afiliación religiosa (Jiménez, 2005). En nuestro continente podremos decir que a comparación del resto del mundo, existe mayor presencia de católicos, pero hay que tener cautela en cómo interpretar este hecho, pues no es suficiente decir que se es de tal o cual religión, sino que es fundamental, no quedarse en apariencias externas, y actuar de modo coherente, viviendo a plenitud nuestra fe en Dios (Salgado, 2012).

Esta es la diferencia en la vida de las personas de acuerdo a la religión; es decir, aquellos que sean practicantes van a presentar una mejor relación con Dios, traducido en un nivel más alto de dimensión religiosa del bienestar espiritual. En otras palabras, no basta decir, “Creo en Dios”, hay que vivirlo de modo coherente, que realmente sea capaz de transparentarlo a los demás, teniéndolo presente en la vida día a día (Salgado, 2012).

Por eso es que la manera como hablamos de la Fe en Dios, de cómo la vivimos y la practicamos debe de cambiar, debemos darnos cuenta que es necesario construir estilos más coherentes entre lo que decimos sentir (componente afectivo) y lo que creemos (componente cognitivo), con lo que hacemos (componente comportamental) en relación a Dios (Salgado, 2012). Como afirma Garrido, 1996 (citado en Salgado, 2012), si en nuestras catequesis seguimos empeñados en enseñar “verdades” y no suscitamos experiencia personal, la fe quedara reducida a un sistema de convicciones sin conexión real con el corazón del hombre. Si queremos que esto sea diferente, pues entonces, **debemos procurar que la espiritualidad se convierta en el camino a seguir para encontrar a Dios, de acuerdo a la huella que el mismo Dios deja en el alma de la persona** (Sánchez Griese, 2007; citado en Salgado, 2012). Esta verdad fue resumida hace muchos siglos (año 397 d.C.) por un patriarca

de la Iglesia Católica, San Agustín, quien escribió en su libro *Confesiones*: **“Nos has hecho para Ti y nuestro corazón está inquieto mientras no descansa en Ti”**.

Es claro que si bien no todas las personas tienen una religión, todas tienen, de alguna manera, inquietudes espirituales (Beca, 2008; citado en Salgado, 2012). Es entonces posible hablar de espiritualidad, aun en aquellos que no creen en Dios (Jiménez, 2005; Salgado 2012). Para Frankl (1999^a; Rodríguez, 2006; citado en Salgado, 2012) la religiosidad afecta a las decisiones más personales que puede tomar el hombre, llegando incluso a afirmar que incluso en la persona que aparenta más irreligiosidad, habría una religiosidad latente.

Lo que sigue comprueba científica y académicamente, lo afirmado por el gran místico católico San Agustín (obispo de Hipona), sobre la huella que el mismo Dios deja en el alma de cada persona (en negrita, líneas arriba): Un proyecto internacional de investigación de tres años de duración y dirigido por dos académicos (Justin Barrett y Roger Trigg) de la Universidad de Oxford, en el Reino Unido, ha descubierto que **el ser humano tiene una tendencia natural a creer en dioses o agentes sobrenaturales, así como en la vida después de la muerte**. Roger Trigg, por su parte, señala que “hemos reunido un corpus de evidencias que sugieren que **la religión es un factor común de la naturaleza humana, y que se produce en sociedades muy diversas**. Esto supone que los intentos por suprimir la religión tenderán a tener una corta vida porque el pensamiento humano hunde sus raíces en conceptos religiosos, como la existencia de agentes sobrenaturales o dioses, y la posibilidad de que exista la vida después de la muerte o la vida antes del nacimiento” (Espiritualidad y Fe, 19 de julio de 2011).

Al respecto se encuentra en la *Biblia*: “Ustedes son mis testigos, dice Yavé, y son mi servidor, que he elegido; sépanlo, pues, y crean en mí, y comprendan que Yo Soy. Ningún Dios fue formado antes de mí, y ningún otro existirá después” (Isaías 43: 10).

Algunos psicólogos, como Carl Jung, describieron la espiritualidad como un proceso mental que no surge instintivamente de la fisiología humana y mediante el cual el “sí mismo” o centro de la psique emerge a la conciencia (el ego o “yo”), en un movimiento continuo que la persona lleva a cabo para lograr su propio desarrollo, crecimiento, autoliberación o realización (Jaffé, 2005; citado en Rodríguez et al.,

2011). Más tarde, Víctor Frankl desarrolla su logoterapia (del griego “logos”, que significa “palabra”, es decir, significado), basado en el supuesto de que existe en cada ser humano el “inconsciente espiritual”, capacidad innata y no intencional que le permite relacionarse con Dios y como un lugar donde nace y desarrollan la moralidad, la creencia y la actitud religiosa, también de forma inconsciente. **Considera a la persona como un ser libre, porque no está sujeta a la dictadura de los impulsos**, que puede decidir la actitud que tomará ante el futuro o el sufrimiento; y a la vez, un ser responsable ya que, al tener que enfrentar la **necesidad o el anhelo de los valores y del sentido** (de cumplir con una tarea, papel o misión en la vida), debe también rendir cuentas ante “alguien” [Dios] sobre la búsqueda y realización de los mismos (Gómez, 2002; citado en Rodríguez et al., 2011).

En las sub-escalas o dimensiones de la IES (ver Tablas 19, 20, 21, 22 y 23) el grupo de estudiantes católicos practicantes alcanza niveles altos de desarrollo en cada una de las dimensiones en mayor porcentaje que los del otro grupo, cuyo porcentaje se concentra en el nivel medio y es mayor o mucho mayor que el grupo católico practicante en el nivel bajo.

En la Tabla 19 se muestran los resultados de la Dimensión Intrapersonal de la IES, la cual consiste en conocerse a sí mismo y saber expresar los propios sentimientos y emociones. Se observa que el estudiante católico practicante tiene un mejor desarrollo en esta dimensión o sub-escala porque cuanto más la persona se acerca a Dios, más se conoce a sí misma. Como explica Maturin (1909) existen dos esferas del conocimiento en las que hay que profundizar para lograr el crecimiento espiritual: conocimiento de Dios y conocimiento de sí. La santidad consiste en la amistad con Dios. El crecimiento del conocimiento de sí es tan necesario para la vida espiritual como lo es el conocimiento de Dios. Es a la vez condición y efecto de ese conocimiento. Mientras más conocemos a Dios, más nos conocemos, y si hemos de conocer a Dios, tiene que haber algún conocimiento de sí. El alma ha sido creada a imagen de Dios y no puede acercársele sin percibir qué distinta es de aquel a cuya imagen fue creada. Conocer a Dios es conocerse. No conocer a Dios es caminar en tinieblas y compararnos. Aquellos que se cierran a Dios completamente viven en una tonta, sino feliz, ignorancia del fracaso que son sus vidas (Maturin, 1909).

Puede ser que tengamos un profundo conocimiento del temple moral del ser humano en general y a la vez ser profundamente ignorantes del propio. Más aún, hemos de recordar que el auto conocimiento poco tiene que ver con la astucia o la profundidad intelectual; es más bien un conocimiento primordialmente moral. En esta era de gran conciencia de sí en la que pasamos mucho tiempo haciendo cosas para nosotros mismos, es sorprendente encontrarnos con tan poco conocimiento de sí (Maturin, 1909).

El alma que despierta a Dios, despierta a la conciencia de su ignorancia de sí y a la imposibilidad de lograr un avance significativo sin conocerse. Es en los momentos de recogimiento u oración que podemos reconocer nuestra naturaleza espiritual y encontrar la fuente de nuestros más grandes fracasos. A veces encontramos que, sin saberlo nosotros, un enemigo ha penetrado el alma, ha puesto ahí su tienda y ha usado su poder para lastimar al alma y deshonorar a Dios (Maturin, 1909).

Es importante que no nos olvidemos de Dios, junto con todos los demás conocimientos que hemos adquirido mientras tanto, y que son muchos. Pero resultan todos problemáticos, a veces peligrosos, si falta el conocimiento fundamental que da sentido y orientación a todo: el conocimiento de Dios creador (S.S. Benedicto XVI, Catequesis de la audiencia general, 11 de enero de 2006).

Un psicólogo que no toma en cuenta, no entiende lo suficiente o ignora la dimensión religiosa/espiritual del individuo o de la comunidad, viéndola en algunos casos como un obstáculo cognoscitivo o un campo de la psiquis poco importante para el desarrollo humano, estaría negando o subestimando el aspecto quizás más medular de su paciente y de sí mismo como instrumento de sanación e incluso, de resiliencia mutua, a través de la relación de ayuda (Rodríguez et al., 2011).

En la Tabla 20 se muestran los resultados de la Dimensión Interpersonal de la IES, la cual consiste en poseer conciencia social y habilidades sociales, ser empático y sensible, respetar y valorar a los demás, ser sociable y servicial. Se observa que el estudiante católico practicante tiene un mucho mejor desarrollo en esta dimensión o sub-escala porque la base de la religión católica es el amor pues Dios es amor y cuando uno ama cuida del otro, lo respeta, busca hacerle el bien y no dañarlo. La empatía y la amabilidad, un católico las aprende de Jesucristo quien se comportó de

esta forma como consta en los Evangelios. La empatía ha sido descubierta, denominada y conceptualizada hace poco tiempo por los psicólogos, pero ya era practicada por Jesucristo desde hace más de 2000 años. En la *Biblia*, 1 Juan 4: 7-9 encontramos: “Queridos míos, amémonos unos a otros, porque el amor viene de Dios. Todo el que ama ha nacido de Dios y conoce a Dios. El que no ama no ha conocido a Dios, pues Dios es amor. Miren cómo se manifestó el amor de Dios entre nosotros: Dios envió a su Hijo único a este mundo para que tengamos vida por medio de él”.

Hemos creído en el amor de Dios: así puede expresar el cristiano la opción fundamental de su vida. No se comienza a ser cristiano por una decisión ética o una gran idea, sino por el encuentro con un acontecimiento, con una *Persona*, que da un nuevo horizonte a la vida y, con ello, una orientación decisiva (S.S. Benedicto XVI, encíclica *Dios es amor*, publicada el 25 de enero de 2006).

“Dios es amor”. No es un amor sentimental, emotivo, sino el amor del Padre que está en el origen de cada vida, el amor del Hijo que muere en la cruz y resucita, el amor del Espíritu que renueva al hombre y el mundo. Pensar en que Dios es amor nos hace mucho bien, porque nos enseña a amar, a darnos a los demás como Jesús se dio a nosotros, y camina con nosotros. Jesús camina con nosotros en el camino de la vida. (S.S. Francisco, discurso del Ángelus, 26 de mayo de 2013)

Un Dios “que se hace cercano por amor —añadió— y camina con su pueblo. Y este caminar llega a un punto inimaginable: jamás se podría pensar que el Señor mismo se hace uno de nosotros y camina con nosotros, y permanece con nosotros, permanece en su Iglesia, se queda en la Eucaristía, se queda en su Palabra, se queda en los pobres y se queda con nosotros caminando. Esta es la cercanía. El pastor cercano a su rebaño, a sus ovejas, a las que conoce una por una”. (S.S. Francisco, homilía en la Misa de la solemnidad del Sagrado Corazón de Jesús, 7 de junio de 2013)

A las tres preguntas de Jesús a Pedro sobre el amor, sigue la triple invitación: Apacienta mis corderos, apacienta mis ovejas. Nunca olvidemos que el verdadero poder es el servicio, y que también el Papa, para ejercer el poder, debe entrar cada vez más en ese servicio que tiene su culmen luminoso en la cruz; debe poner sus ojos en el servicio humilde, concreto, rico de fe, de san José y, como él, abrir los brazos para custodiar a todo el Pueblo de Dios y acoger con afecto y ternura a toda la

humanidad, especialmente a los más pobres, los más débiles, los más pequeños; eso que Mateo describe en el juicio final sobre la caridad: al hambriento, al sediento, al forastero, al desnudo, al enfermo, al encarcelado (cf. Mt 25,31-46). Sólo el que sirve con amor sabe custodiar. Guardemos a Cristo en nuestra vida, para guardar a los demás, para salvaguardar la creación (S.S. Francisco, comienzo del ministerio petrino, 19 de marzo de 2013).

La Iglesia, por su parte, siempre se esfuerza por el desarrollo integral de las personas. En este sentido, insiste en que el bien común no debe ser un simple añadido, una simple idea secundaria en un programa político. La Iglesia invita a los gobernantes a estar verdaderamente al servicio del bien común de sus pueblos. (S.S. Francisco, discurso a los embajadores con respecto a la situación financiera, 16 de mayo de 2013).

Vosotros nos decís que amar a Dios y al prójimo no es algo abstracto, sino profundamente concreto: quiere decir ver en cada persona el rostro del Señor que hay que servir, y servirle concretamente. Y vosotros sois, queridos hermanos y hermanas, el rostro de Jesús. (S.S. Francisco, palabras durante la visita a la casa de acogida “Dono di Maria”, 21 de mayo de 2013)

Para nosotros, cristianos, el amor al prójimo nace del amor de Dios y es de ello la más límpida expresión. Aquí se busca amar al prójimo, pero también dejarse amar por el prójimo. Estas dos actitudes caminan juntas; no puede haber una sin la otra. En el papel con membrete de las Misioneras de la Caridad están impresas estas palabras de Jesús: “Todo lo que hayáis hecho a uno de estos, mis hermanos más pequeños, a mí me lo hicisteis” (Mt 25: 40). Amar a Dios en los hermanos y amar a los hermanos en Dios. (S.S. Francisco, palabras durante la visita a la casa de acogida “Dono di Maria”, 21 de mayo de 2013)

Una fe vivida de modo serio suscita comportamientos de caridad auténtica [la caridad es otro nombre del amor]. (S.S. Francisco, discurso a los socios del Círculo de San Pedro, 31 de octubre de 2013)

Benedicto XVI ha dicho que “cerrar los ojos ante el prójimo nos convierte también en ciegos ante Dios”, y que el amor es en el fondo la única luz que “ilumina constantemente a un mundo oscuro y nos da la fuerza para vivir y actuar”. Por lo tanto, **cuando vivimos la mística de acercarnos a los demás [empatía] y de buscar su bien [amor], ampliamos nuestro interior para recibir los más hermosos**

regalos del Señor. Cada vez que nos encontramos con un ser humano en el amor, quedamos capacitados para descubrir algo nuevo de Dios. Cada vez que se nos abren los ojos para reconocer al otro, se nos ilumina más la fe para reconocer a Dios. Como consecuencia de esto, si queremos crecer en la vida espiritual, no podemos dejar de ser misioneros. (S.S. Francisco, encíclica *Evangelii Gaudium*, n° 272, 24 de noviembre de 2013).

Cuando los cardenales me eligieron como Obispo de Roma y Pastor universal de la Iglesia católica, tomé el nombre de “Francisco”, un santo muy famoso, que amó profundamente a Dios y a todo ser humano, hasta el punto de ser llamado “hermano universal”. Él amó, ayudó y sirvió a los necesitados, a los enfermos y los pobres; tuvo también gran cuidado de la creación (S.S. Francisco, mensaje a los musulmanes por el fin del Ramadán, 10 de julio de 2013).

El aporte de la Iglesia en el mundo actual es enorme. . . . (Los cristianos) ayudan a tanta gente a curarse o a morir en paz en precarios hospitales, o acompañan personas esclavizadas por diversas adicciones en los lugares más pobres de la tierra, o se desgastan en la educación de niños y jóvenes, o cuidan ancianos abandonados por todos, o tratan de comunicar valores en ambientes hostiles, o se entregan de muchas otras maneras que muestran ese inmenso amor a la humanidad que nos ha inspirado el Dios hecho hombre (S.S. Francisco, encíclica *Evangelii Gaudium*, n° 76, 24 de noviembre de 2013).

Al respecto, Salgado (2012) nos refiere los resultados encontrados en las siguientes investigaciones: **La religión** juega un papel importante en el afrontamiento de la enfermedad y el estrés psicológico (Handal, Black- López & Moergen, 1989; Williams, Larson, Buckler, Heckmann & Pyle, 1991; Pargament, 1997), **está asociada a la capacidad de perdonar** [se aclara que sólo el cristianismo tiene este componente del perdón, del cual carecen el islamismo y el judaísmo, ya que esta cualidad fue instituida por Jesucristo] (Rye et al., 2000), **la amabilidad** (Ellison, 1992) y **la compasión** (Wuthnow, 1991) y **la implicación en la iglesia es a menudo un predictor de altruismo, voluntariado y filantropía** (Hodgkinson, Weitzman & Kirsch, 1990; Schervish, 1990; Regnerus, Smith & Sikkink, 1998; Smith, Fabricatore & Peyrot, 1999; Mattis et al., 2000; Martínez Martí, 2006).

En la Tabla 21 se muestran los resultados de la Dimensión Manejo del estrés de la IES, la cual consiste en poseer paz interior, mantener la calma y tranquilidad, y controlar las emociones e impulsos. Se observa que el estudiante católico practicante tiene un mucho mejor desarrollo en esta dimensión o sub-escala porque cuando uno se acerca verdaderamente a Dios, Él le da su paz, esto lo dijo el mismo Jesucristo en Juan 14: 27, “Les dejo la paz, les doy mi paz. La paz que yo les doy no es como la que da el mundo. Que no haya en ustedes angustia ni miedo”.

De acuerdo a lo anterior y a los resultados de la Tabla 21, Rodríguez et al. (2011) citan a los siguientes autores: La espiritualidad se asocia con un mejor funcionamiento del sistema inmune (Lee, Kim y Ryu, 2005), con la prevención de accidentes cardiovasculares y de problemas neurológicos, al igual que con un afrontamiento efectivo del dolor (Peres, Arantes, Lessa y Caous, 2007). En la salud mental, la espiritualidad se relaciona con un efecto positivo en el tratamiento o prevención de adicciones, suicidio, delincuencia, ansiedad-depresión, estrés, esquizofrenia, trastornos bipolares y otras afectaciones psicológicas o psiquiátricas (Guimaraes y Avezum, 2007).

Al respecto, Salgado (2012) refiere que, hay diversos estudios que relacionan las creencias religiosas con el mantenimiento y recuperación de la salud, abordando temas desde la evolución positiva de síntomas y conductas, hasta las intervenciones. Por ejemplo, la relevancia que tiene la religión para la psicoterapia (Bergin, 1991), el fomento del estado de ánimo más positivo (de Miguel, 1994), la satisfacción hacia la vida (de Miguel, 1996), la menor probabilidad de implicarse en la conducta de fumar (de Miguel, 1994, 1996), la recuperación ante el alcoholismo (Vaillant, 1995) y el de uso de drogas en general (Avants, Warburton & Margolin, 2001; Ahmed, Brown, Gary & Saadatmand, 1994), el control de la tensión arterial (Steffen, Hinderliter, Blumenthal & Sherwood, 2001), el pronóstico del cáncer (Feher & Maly, 1996), la reducción de la ansiedad (Koenig et al., 1993), el alivio de la depresión (Commerford & Reznikoff, 1996) y de los eventos estresantes (Shams & Jackson, 1993) en general (González, 2004).

Asimismo, los efectos positivos de la religiosidad en la salud mental se han explicado en función de los siguientes parámetros: menor consumo de drogas entre las personas religiosas, mayores posibilidades de apoyo social, encontrar un sentido a

las situaciones adversas en base a un sistema de creencias que les da dicho sentido y tener un recurso adicional para afrontar el estrés (Smith, McCullough & Poll, 2003; Rodriguez, 2006; citado en Salgado, 2012).

Un estudio reciente ha sido realizado por científicos de la Universidad Noruega de Ciencia y Tecnología (NTNU) quienes a partir de un extenso análisis longitudinal sobre la salud noruega denominado HUNT, basado en 120 000 personas, ha permitido integrar datos familiares e individuales, así como relacionar estas informaciones con los registros sanitarios nacionales, hallando que **la asistencia a la iglesia** está asociada a una baja presión sanguínea. Los investigadores descubrieron que existía, concretamente, una relación positiva entre el tiempo que se pasa en la iglesia y una presión sanguínea baja, tanto en hombres como en mujeres, constatándose que cuanto más a menudo iban las personas participantes a la iglesia, más baja era su presión sanguínea. En otras palabras, aquellas personas que eran religiosamente más activas estaban más sanas que las que no eran religiosamente activas (Lorenzo, 2012; citado en Salgado, 2012).

Otros hallazgos asociados a la influencia de la espiritualidad en la salud física, señalan que las personas que regularmente **asisten a la iglesia**, oran individualmente y leen la Biblia, tienen una presión sanguínea diastólica mucho más baja que los menos religiosos, sufren menos hospitalizaciones, tienden a tener estilos de vida más saludables, tienden a evitar el abuso de alcohol y drogas y los comportamientos sexuales riesgosos. Las personas que asisten regularmente a servicios religiosos tienen sistemas inmunes más fuertes que sus contrapartes menos religiosos, y muestran significativamente mejores resultados al sufrir alguna enfermedad que los no religiosos (Koenig, 2001; San Martin, 2007; citado en Salgado, 2012).

La religiosidad-espiritualidad se mostró como factor inversamente asociado a trastornos psiquiátricos menores [depresión, ansiedad, problemas psicosociológicos, somatización, obsesión-compulsión, hipersensibilidad, hostilidad, fobias, paranoias, psicoticismo] en estudiantes de Psicología (Gastaud et al., 2006).

Y esto hace pensar en la gran cantidad de personas que sufren estrés, ansiedad, que son irascibles y que viven insultando a todos a su alrededor. Es porque no tienen paz interior, tal vez poseen tranquilidad financiera y los medios

económicos suficientes con los cuales poder gozar incluso de lujos y diversiones (paz del mundo) pero esto produce un placer efímero que no se compara a la paz permanente que no depende de nada material y que sólo Dios puede dar.

Sólo un pueblo que conoce a Dios y defiende los valores espirituales y morales puede realmente ir hacia la paz profunda, y convertirse también en una fuerza de paz para el mundo, para los demás pueblos (S.S. Benedicto XVI, Catequesis de la audiencia general, 25 de enero de 2006).

Es tarea entonces de todos los hombres construir la paz, a ejemplo de Jesucristo, a través de estos dos caminos: promover y practicar la justicia, con verdad y amor; contribuir, cada uno según sus posibilidades, al desarrollo humano integral, según la lógica de la solidaridad (S.S. Francisco, discurso en el aniversario de la *Pacem in Terris*, 3 de octubre de 2013).

Desde un punto de vista espiritual, el mundo en que vivimos, marcado a menudo por el consumismo desenfrenado, por la indiferencia religiosa y por un secularismo cerrado a la trascendencia, puede parecer un desierto no menos inhóspito que aquel “inmenso y terrible” (Dt 8: 15), del que nos habla la primera lectura, tomada del libro del Deuteronomio (S.S. Benedicto XVI, homilía en la Misa de clausura del XXIV Congreso eucarístico nacional en Bari, 29 de mayo de 2005).

Antes se pensaba y se creía que, apartando a Dios y siendo nosotros autónomos, siguiendo nuestras ideas, nuestra voluntad, llegaríamos a ser realmente libres, para poder hacer lo que nos apetezca, sin tener que obedecer a nadie. Pero cuando Dios desaparece, el individuo no llega a ser más grande; al contrario, pierde la dignidad divina y el esplendor de Dios en su rostro. Al final se convierte sólo en el producto de una evolución ciega, del que se puede usar y abusar. Eso es precisamente lo que ha confirmado la experiencia de nuestra época. El ser humano es grande sólo si Dios es grande (S.S. Benedicto XVI, homilía en la Misa con ocasión de la solemnidad de la Asunción de María, 15 de agosto de 2005).

Siendo la empatía una habilidad cognitiva puede ser aprendida, el Papa Benedicto XVI (durante el Ángelus del 11 de julio de 2011) nos indica cuáles son las tentaciones que debemos vencer en nosotros mismos, si queremos ser personas **empáticas**: “La tentación de autoafirmarse y el deseo de ponerse a sí mismo en el

centro; la tentación de la sensualidad; y, por último, la tentación de la ira y de la venganza. San Benito estaba convencido de que sólo después de haber vencido estas tentaciones podía dirigir a los demás palabras útiles para sus situaciones de necesidad”. “Tras pacificar su alma, podía controlar plenamente los impulsos de su yo, para ser artífice de paz a su alrededor. Sólo entonces decidió fundar sus primeros monasterios”, reiteró Benedicto XVI, poniendo de relieve el lema ‘Ora et labora’. Es decir, la oración como cimiento de toda actividad: Sin oración no hay experiencia de Dios. Pero la espiritualidad de san Benito no era una interioridad alejada de la realidad. En la inquietud y en el caos de su época, vivía bajo la mirada de Dios y precisamente así nunca perdió de vista los deberes de la vida cotidiana ni al hombre con sus necesidades concretas. Al contemplar a Dios comprendió la realidad del hombre y su misión. En su Regla... subraya que la oración es, en primer lugar, un acto de escucha (Pról. 9-11), que después debe traducirse en la acción concreta. “El Señor espera que respondamos diariamente con obras a sus santos consejos” (Espiritualidad y Fe, 11 de julio de 2011).

El Papa reconoce las dificultades culturales de nuestro tiempo para descubrir el auténtico rostro de Dios, debido a las “patologías y las enfermedades mortales de la religión y de la razón” que han destruido la imagen de Dios a causa del odio y del fanatismo. Por eso señala, **es importante decir con claridad que el Dios en que creemos los cristianos es un Dios que ha asumido un rostro humano: ha salido a nuestro encuentro, se ha manifestado como hombre y ha demostrado hasta qué punto nos ama dejándose clavar por nosotros en la cruz** (S.S. Benedicto XVI, homilía de la Misa en la explanada de Isling en Ratisbona, 12 de setiembre de 2006), citado en Blanco (2012).

Por este motivo, el encuentro con Jesucristo en la fe es incompatible con el miedo hacia Dios que está en la raíz del ateísmo moderno: “Solo este Dios nos salva del miedo del mundo y de la ansiedad ante el vacío de la propia vida. Solo mirando a Jesucristo, nuestro gozo en Dios alcanza su plenitud, se hace gozo redimido” (S.S. Benedicto XVI, homilía de la Misa en la explanada de Isling, Ratisbona, 12 de setiembre, 2006). **La fe no es fiarse de una persona cualquiera, sino de Jesucristo: “Crear quiere decir entablar un vínculo personalísimo con nuestro Creador y Redentor, en virtud del Espíritu Santo que actúa en nuestro corazón, y hacer de este vínculo el fundamento de toda la vida”** (S.S. Benedicto XVI,

discurso a los participantes en la asamblea eclesial de la Diócesis de Roma, 5 de junio de 2006), citado en Blanco (2012).

En la Tabla 22 se muestran los resultados de la Dimensión Adaptabilidad de la IES, la cual consiste en adecuarse a los cambios, enfrentarse a los problemas y buscar la mejor forma de resolverlos. Un mejor desarrollo en esta dimensión o sub-escala podría ser alcanzada en proporción a la confianza puesta en Dios, quien jamás defrauda, es Él quien da la fuerza y valentía para enfrentarse a todo tipo de problemas y situaciones a veces muy dolorosas, sin desfallecer ni enloquecer.

Esta dimensión se observa en la vida de personas reconocidas en su grandeza moral y espiritual por toda la humanidad como son los santos católicos San Juan Pablo II y la Beata Teresa de Calcuta, quienes se enfrentaron a toda clase de dificultades que lograron vencer pues tenían su confianza puesta en Dios. Para el católico verdadero, Dios está en el centro de su vida y en primer lugar, por esto para él los fines jamás justificarán los medios y siempre buscará resolver sus problemas según los mandamientos divinos y no siguiendo caminos o formas contrarias a la ley de Dios.

Al respecto, se encuentra en la Biblia lo siguiente: “Que tus ojos miren de frente, que tu mirada sea franca. Tantea primero el suelo bajo tus pies, para que tu andar sea seguro. No te vuelvas a derecha ni a izquierda, sino que aléjate del mal” (Proverbios 4: 25-27). “Y ahora, así te habla Yavé, que te ha creado, Jacob, o que te ha formado, Israel. No temas, porque yo te he rescatado; te he llamado por tu nombre, tú eres mío. Si atraviesas el río, yo estaré contigo y no te arrastrará la corriente. Si pasas por medio de las llamas, no te quemarás, ni siquiera te chamuscarás. Pues yo soy Yavé, tu Dios, el Santo de Israel, tu Salvador” (Isaías 43: 1-3). “No temas, pues, ya que yo estoy contigo” (Isaías 43, 5a). En otro pasaje de la Biblia, Jesús, Dios Hijo, poco antes de su Ascensión, les repite a sus apóstoles las mismas palabras que había dicho hace muchos siglos por medio de su profeta Isaías: “Yo estoy con ustedes todos los días hasta el fin de la historia” (Mateo 28: 20).

A los que nos toca vivir esta hora grandiosa de la Historia, nos resultará siempre actual aquel grito que nos lanzó el Papa Juan Pablo II al inaugurar su pontificado (García, 2014):

¡No tengáis miedo! ¡Abrid las puertas a Jesucristo! No le tengáis miedo y abridle las puertas. Vosotros, que tenéis ya la dicha inestimable de creer. Vosotros, que vais buscando todavía a Dios. Y también vosotros, que camináis atormentados por la duda. ¡No tengáis miedo!

Y es que Jesucristo es un verdadero revolucionario de almas. Es imposible aceptarlo y no sentir una transformación total. Desaparece la vejez del pecado y aparece la novedad de la vida de Dios. Realiza Jesucristo lo que promete en el Apocalipsis: “Mirad que hago nuevas todas las cosas” (García, 2014).

Jesucristo nos sigue enseñando y guiando por los Pastores de la Iglesia, especialmente por su Vicario el Papa, y estaremos siempre atentos a la Doctrina de los Apóstoles, como aquella comunidad de Jerusalén, la de nuestros primeros hermanos en la fe (García, 2014).

Las personas más capaces de sobreponerse a las dificultades son aquellas que tienen un propósito por el cual vivir, una tarea que realizar (Frankl, 1983; Manrique, 2011; citado en Salgado, 2012). ¿Y quién podría darnos el mayor sentido a nuestras vidas?, si no es Dios, el tipo de relación que establezcamos con Él, una relación de amor y confianza, o por el contrario, de temor y recelo, o de negación completa. No cabe duda que muchas de nuestras vidas y nuestros quehaceres serán diferentes en función de reconocer a Dios como centro de nuestras vidas o no hacerlo (Salgado, 2012).

Con respecto a la adaptabilidad a los cambios, en la actualidad se menciona constantemente el término “progreso” incluso acusando a los que no siguen las ideas de moda como “retrógrados”, pero ¿qué es realmente el progreso?, la gran sabiduría de nuestro Papa emérito (en la Catequesis de la audiencia general del 4 de enero de 2006) nos da la respuesta: “Progreso es todo lo que acerca a Cristo y así nos acerca a la humanidad unida, al verdadero humanismo. Estas indicaciones implican también un imperativo para nosotros: trabajar por el progreso que queremos todos. Podemos hacerlo trabajando por el acercamiento de los seres humanos a Cristo; podemos hacerlo configurándonos personalmente con Cristo, yendo así en la verdadera línea del progreso”.

Progreso es entonces dejar de actuar como animales para transformarnos en seres humanos cada vez más parecidos a Cristo, verdadero Hombre; en esto consiste el verdadero humanismo. “Todos nos movemos por la misma motivación fundamental y tenemos los ojos puestos en el mismo objetivo: un verdadero humanismo, que reconoce en el ser humano la imagen de Dios y quiere ayudarlo a realizar una vida conforme a esta dignidad” (S.S. Benedicto XVI, encíclica *Dios es amor*, n°30b, 2005).

En concordancia con lo anterior, Salgado (2012) refiere las siguientes investigaciones: El compromiso religioso y espiritual temprano desempeña un papel importante en la promoción de valores prosociales (Mattis et al., 2000), y la religiosidad se ha asociado, en niños y adolescentes, con menos actividades antisociales (Johnson, Larson, Li & Jang, 2000) y mejor rendimiento académico (Donahue & Benson, 1995). Los jóvenes con mayor grado de participación religiosa perciben el mundo como un lugar más coherente (Bjarnason, 1998), y diversos estudios ofrecen correlaciones positivas entre diversas medidas de espiritualidad y religiosidad y varios aspectos personales y familiares adaptativos (Martínez Martí, 2006).

En la Tabla 23 se muestran los resultados de la Dimensión Estado de ánimo general de la IES, la cual consiste en ser alegre, optimista, seguro de sí mismo y autoaceptarse. Se observa que el estudiante católico practicante tiene un mejor desarrollo en esta dimensión o sub-escala porque Dios es un Dios alegre, y esto nos lo enseñó Jesús, quien es una persona muy alegre y segura de sí, como consta en los Evangelios, por ejemplo en este pasaje de la *Biblia* donde Jesús pide a su Padre por sus apóstoles antes de su pasión: “Pero ahora que voy a ti, y estando todavía en el mundo digo estas cosas para que tengan en ellos la plenitud de mi alegría” (Juan 17: 13).

San Pablo en su carta a los Filipenses, les recomienda: “Estén siempre alegres en el Señor; se lo repito, estén alegres y tengan buen trato con todos. El Señor está cerca. No se inquieten por nada” (Fil 4: 4-5).

También los santos a ejemplo de su Maestro Jesucristo, han sido personas muy alegres, optimistas y seguras de sí, defendiendo muchas veces a costa de su

propia vida la verdadera doctrina de la Iglesia católica enfrentándose a poderes y dictadores en favor de los pobres y necesitados.

San Juan Bosco decía: “Alegría, oración y comunión son el secreto de nuestra resistencia”, “Al Señor le agrada que le sirvan con gusto, porque haciéndolo con alegría y de corazón, se ama más a Dios”, “Alegría, estudio y piedad: es el mejor programa para hacerte feliz y que más beneficiará tu alma”, “Dios favorece al hombre alegre”, “Vuestras plegarias y alabanzas para que sean agradables a Dios, hacedlo no solamente con recogimiento de espíritu, sino con gozo y alegría de corazón”, “Si quieres una vida alegre y tranquila, procura estar siempre en gracia de Dios”, “El demonio no puede resistir a la gente alegre”.

Las siguientes son frases de otros santos sobre la alegría:

“Los santos, mientras vivían en este mundo, estaban siempre alegres, como si siempre estuvieran celebrando la Pascua”. San Atanasio, carta 14.

“Los seguidores de Cristo viven contentos y alegres y se glorían de su pobreza más que los reyes de su diadema”. San Juan Crisóstomo.

“El amor produce en el hombre la perfecta alegría. En efecto, sólo disfruta de veras el que vive en caridad”. Santo Tomás de Aquino.

“En la tierra hasta la alegría suele parar en tristeza; pero para quien vive según Cristo, incluso las penas se truecan en gozo”. San Juan Crisóstomo.

“Vivid en santa alegría”. San Pío de Pietrelcina.

Santa Teresa de Calcuta decía lo siguiente sobre la alegría: “En todo el mundo la gente está hambrienta y sedienta del amor de Dios. Satisfacemos esa hambre derramando alegría”, “La alegría del Señor es nuestra fuerza. Todos nosotros, si tenemos a Jesús dentro nuestro, debemos llevar la alegría como novedad al mundo”, “La alegría es oración, la señal de nuestra generosidad, de nuestro desprendimiento y de nuestra unión interior con Dios”, “Las personas más desdichadas que he conocido no son las más enfermas, ni las más pobres, ni las más ignorantes, sino las que no sienten amor a Dios, y las que no tienen alegría”.

San Josemaría Escrivá de Balaguer, nos explica que un cristiano no puede ser un ser triste: “¿No hay alegría? Piensa: hay un obstáculo entre Dios y yo. Casi siempre acertarás” (Camino, nº 662). “Estad alegres, siempre alegres. Que estén tristes los que no se consideren hijos de Dios”, “Caras largas..., modales bruscos..., facha ridícula..., aire antipático: ¿Así esperas animar a los demás a seguir a Cristo?”

El Papa Francisco, que también es un hombre alegre, en diferentes ocasiones nos ha hablado sobre la alegría:

“El cristiano es un hombre o una mujer alegre. Esto nos enseña Jesús, nos enseña la Iglesia, en este tiempo de forma especial” (10 de mayo 2013).

“El cristiano es un testigo de la verdadera alegría, la que da Jesús” (10 de mayo 2013).

“Nuestra alegría no es algo que nace de tener tantas cosas, sino de haber encontrado a una persona, Jesús” (24 de marzo 2013).

Gallego-Pérez et al, 2007 (citado en Salgado, 2012) refiere las siguientes investigaciones donde detalla la influencia de la espiritualidad y de la religión sobre la alegría, optimismo y felicidad: Hadaway y Roof (1978) hallaron que **las personas que consideraban importante la religiosidad expresaban un mayor contenido existencial y una esperanza más elevada de poder configurar su propia vida**, que aquellos que no la apreciaban en absoluto. Diener (1984) concluyó, en un trabajo de revisión, que **la religión, la fe y el respeto a la tradición se asociaban positivamente al bienestar subjetivo**. Asimismo, Witter, Stock, Okun y Haring (1985), en una revisión de 556 estudios, hallaron que 28 de ellos informaban de la **correspondencia entre religiosidad y contenido existencial, actitud positiva ante la vida y sentimiento de felicidad**. En otro estudio de revisión, Cox y Hammonds (1988) hallaron que **las actitudes y las conductas religiosas están ligadas a la satisfacción vital y las medidas de bienestar**.

Además Salgado (2012), refirió las siguientes investigaciones al respecto: Peterson y Seligman (2004) citan una serie de estudios en los que se hacen patentes los beneficios de **la espiritualidad**, así como de **la religiosidad y de las instituciones que las fomentan. Al proporcionar un marco moral claro, ayudan a construir significado y ofrecen un sentido de propósito, esperanza y apoyo emocional** (Maton & Pargament, 1987; Dull & Skokan, 1995). **Existe una relación**

entre religiosidad, felicidad y propósito en la vida (French & Joseph, 1999), y **entre compromiso religioso y bienestar físico y psicológico** (Krause, 1997; Levin, 1997).

Con respecto a la Personalidad eficaz, en la Tabla 25 se observa que, los estudiantes católicos practicantes alcanzan mayores niveles de desarrollo en esta variable y en mayor número que los estudiantes católicos no practicantes. Debido a que los dos grupos tienen tamaños diferentes, hemos calculado los porcentajes de estudiantes que se encuentran en cada nivel de desarrollo de Personalidad eficaz tanto en el grupo de católicos practicantes como no practicantes, encontrándose que a mayor frecuencia de asistencia a Misa mayor nivel de desarrollo de Personalidad eficaz. Como se estableció para esta investigación, se considera como católico practicante a los estudiantes que asisten a Misa como mínimo cada 2 meses y como católico no practicante a los estudiantes que asisten a Misa cada 3 meses o en forma más distanciada en el tiempo.

En concordancia con los mejores resultados obtenidos por los estudiantes católicos practicantes en esta variable encontramos que: La espiritualidad es definida como la confianza en el amor personal y la ayuda amistosa de Dios, que permite al individuo gozar de un mayor bienestar psicológico al incrementar su capacidad de control interno, dominio, autodeterminación, autoeficacia y autoestima; dentro de esta relación dinámica, la participación en la comunidad y en las prácticas o actividades religiosas, serían una manera importante y privilegiada de hacer efectiva y de fortalecer dicha convicción (Maton & Pargament, 1987; citado en Rodríguez et al., 2011).

En la Tabla 25 se observa que solamente el grupo de estudiantes católicos practicantes alcanzó el nivel de desarrollo muy alto de Personalidad eficaz (1.6%) mientras que ningún estudiante del grupo no practicante llegó a este nivel. El nivel alto fue alcanzado por el 15% de los estudiantes católicos practicantes mientras que los estudiantes del otro grupo alcanzaron este nivel en un porcentaje menor (9.5%). La mayoría de estudiantes, en ambos grupos, se encuentra en un nivel medio de desarrollo de la personalidad eficaz. En el nivel bajo de desarrollo de la personalidad eficaz encontramos un 10.2% de estudiantes católicos practicantes y en mayor porcentaje (14.3%) a los estudiantes no practicantes. Finalmente en el nivel muy bajo

encontramos un 3.1% del grupo católico practicante mientras que del grupo católico no practicante encontramos a un 4.8%.

La investigación realizada por Rehm y Allison, 2009 (citado en Rodríguez et al., 2011) basada en la Teoría Fundamentada, se centró en el papel de la espiritualidad en la preparación universitaria de 25 jóvenes. Todos los participantes consideraron que la espiritualidad era tanto la relación con un firme poder superior, como un recurso flexible para adquirir resiliencia mediante: (a) la transformación de las luchas de la infancia en una fuente de sentido y significado profundo para la vidas y/o de pasión por la carrera elegida; (b) la atribución de que el desarrollo de sus trayectorias profesionales formaba parte de un plan Superior de mayor lógica; y (c) el suministro de recursos y respuestas para la toma de decisiones óptimas. Ellos creían en los beneficios de la oración, de asistir a servicios religiosos y de otras prácticas, señalando que no siempre buscaban el éxito al recurrir a éstas. Este estudio sugiere que los jóvenes estudiantes creen que la espiritualidad es un recurso eficaz para mantener tanto la coherencia como la capacidad de adaptación, pues aumenta la autoeficacia, el deseo de alcanzar el potencial completo y el compromiso.

Respecto a las sub-escalas o dimensiones de la Personalidad eficaz, se muestran en la Tabla 26 los resultados de la dimensión Fortalezas del yo, donde se observa que los estudiantes católicos practicantes se encuentran en 15% en un nivel bajo mientras que los no practicantes se encuentran en este nivel en un porcentaje mayor (23.8%) y que los estudiantes católicos practicantes se encuentran en un 71.7% en el nivel medio mientras que los no practicantes en un 61.9%; en el nivel alto de desarrollo de esta dimensión los dos grupos se encuentran casi en el mismo porcentaje. Lo anterior indica que hay un mayor desarrollo de esta dimensión en los estudiantes católicos practicantes posiblemente debido a que en la religión católica se enseña que todos los bautizados somos hijos de Dios y que Él nos ama a cada uno como un ser único e irrepetible, lo cual es motivo de una autoestima más elevada y de un autoconocimiento, autoconcepto positivo y autoaceptación en los cuales se basa la dimensión Fortalezas del yo.

En la investigación realizada, en México, por las enfermeras Zabala, Vázquez y Whetsell, 2006 (citado en Rodríguez et al., 2011) en 190 pacientes con Diabetes Mellitus tipo 2, con edades entre 35 y 85 años de edad se encontró que **a mayor**

espiritualidad, menor ansiedad. Se concluyó que la mayoría de los pacientes tenía altos niveles de bienestar debido a una relación íntima con Dios y a una fe que les motivaba a adaptarse a un estilo de vida saludable y a tener más aprecio por ellos mismos.

La religión, en especial, la asistencia a la iglesia, brinda sentimientos de **autoestima positiva y control** como resultado de actividades de devoción públicas y privadas, tales como ritos religiosos, oración y meditación al establecer y sostener una relación personal con un ser divino (Levin, 1994; Pérez et al., 2005; citado en Salgado, 2012).

La Tabla 27 muestra los resultados de la dimensión Demandas del yo la cual reúne las expectativas de éxito, el cual atribuye a sus capacidades, esfuerzo y motivación. Se observa que si bien el grupo de católicos practicantes alcanza un mayor porcentaje en el nivel alto, también lo hace en el nivel bajo. Esto podría deberse a que un católico que tiene fe (en consecuencia practicante) sabe que los seres humanos somos limitados y que no lo podemos hacer todo, y que el éxito en lo que nos proponemos no sólo depende de nosotros sino principalmente de la voluntad de Dios, sin embargo esto no es excusa para dejar de esforzarnos pues Él espera que nosotros hagamos nuestra parte para Él ayudarnos con lo que está fuera de nuestras manos, tal como lo expresó hace siglos un santo patriarca de la Iglesia católica, San Agustín, “Ora como si todo dependiera de Dios y trabaja como si todo dependiera de ti”.

Otro aspecto comprendido por esta dimensión es la motivación, estos resultados podrían estar indicando que no ha habido una adecuada internalización del motivo fundamental para un católico, el cual consiste en santificarse a través del trabajo, es decir hacer lo mejor posible nuestro trabajo para que sea digno de ofrecerse a Dios. San José María Escrivá de Balaguer (fundador del Opus Dei) enseñó a buscar la santidad en el trabajo, lo que significa esforzarse por realizarlo bien, con competencia profesional, y con sentido cristiano, es decir, por amor a Dios y para servir a los hombres. Así, decía, el trabajo ordinario se convierte en lugar de encuentro con Cristo. Esto constituye el pensamiento base del Opus Dei (en latín “Obra de Dios”).

Según algunos autores, la religión ofrece un sentido de propósito **que otros tipos de apoyo social no pueden proveer** (Antonovsky, 1979; Ellison, Gay & Glass, 1991; Ferraro & Koch, 1994; Pargament & Hahn, 1986; Pérez et al., 2005; citado en Salgado, 2012).

En la Tabla 28 se muestran los resultados obtenidos por los estudiantes en la dimensión Retos del yo, la cual consiste en afrontar los problemas con responsabilidad, analizando las consecuencias que tendrían sus acciones; informándose, organizando un plan de acción y notando el lado positivo de la situación. En el nivel bajo de desarrollo de esta dimensión se encuentran el 9.4% de los estudiantes católicos practicantes mientras que los no practicantes en 19%. En el nivel medio se observan porcentajes similares y en el nivel alto se encuentran un 12.6% de estudiantes católicos practicantes y sólo un 4.8% del otro grupo. Esto indica que los estudiantes católicos practicantes tienen un mayor desarrollo de esta dimensión, lo cual significa que afrontan los problemas adecuadamente, informándose y planificando las acciones a tomar para solucionarlo pero analizando las consecuencias que sus decisiones podrían tener y tratando de ver el lado positivo de la situación. Según Dapelo et al. (2006) estos ítems están referidos a los indicadores propios del proceso de toma de decisiones y la resolución de problemas, específicamente el conocimiento de las estrategias de afrontamiento eficaz a los desafíos, la toma de decisiones ajustadas a las demandas propias de la situación con una actitud positiva.

En la Tabla 29 se muestran los resultados de la dimensión Relaciones del yo, donde se observan porcentajes similares en todos los niveles en ambos grupos, con una ligera superioridad en el grupo de estudiantes católicos practicantes. Esta dimensión mide esencialmente cuán hábil socialmente se percibe o cree ser el sujeto. Involucra habilidades de comunicación, empatía y asertividad. Los ítems corresponden a la autopercepción de capacidad o competencia para establecer y mantener relaciones con los otros y a las expectativas de éxito en sus relaciones sociales (Dapelo et al., 2006).

Al respecto Griffith, English y Mayfiel en 1980 y Hadaway en 1978 (Pérez et al., 2005; citado en Salgado, 2012) han encontrado que diferentes actividades

asociadas a la afiliación religiosa, tales como **pertenecer a grupos de oración o congregaciones, son fuentes de apoyo psicológico e instrumental.**

Los resultados de la correlación entre la inteligencia emocional-social y la personalidad eficaz indican que existe una relación significativa positiva entre estas variables (r de Pearson = 0.68; $p < .05$); lo cual es corroborado por la investigación de León, García-Izquierdo y Ramos-Villagrasa (2007) donde la relación entre la inteligencia emocional y la autoeficacia tuvo un valor r de Pearson de 0.45 ($p < .01$).

En la Tabla 31 se observa que los puntajes promedio obtenidos en las diferentes subescalas y en la escala total de Inteligencia emocional-social son mayores en el grupo de estudiantes católicos practicantes que en el de no practicantes. La prueba t de Student tuvo como resultado que estas diferencias entre los dos grupos son significativas en las dimensiones o subescalas Interpersonal ($p = .007$), Manejo del estrés ($p = .029$) y en la escala total de Inteligencia emocional-social ($p = .013$), como se observa en la Tabla 32. Por lo anterior se aceptan las hipótesis específicas que afirman que existe diferencia significativa entre los estudiantes católicos practicantes y no practicantes con respecto a la Inteligencia emocional-social y a sus componentes o subescalas.

En la Tabla 33 se muestra que los puntajes promedio obtenidos en las diferentes sub-escalas y en la escala total de Personalidad eficaz son mayores en el grupo de estudiantes católicos practicantes que en el de no practicantes. Pero la prueba t de Student dio como resultado que estas diferencias entre los dos grupos no son significativas en ninguna de las subescalas ni en la escala total. Por lo tanto se rechazaron las hipótesis específicas que afirman que existe diferencia significativa entre los estudiantes católicos practicantes y no practicantes con respecto a la Personalidad eficaz y a sus dimensiones o subescalas.

Finalmente se acepta la hipótesis general, que afirma que existen diferencias significativas entre los estudiantes católicos practicantes y no practicantes de un colegio privado de Surco, con respecto a la Inteligencia emocional-social (IES) y a la Personalidad eficaz.

CONCLUSIONES

- Existe relación significativa entre las variables inteligencia emocional-social y personalidad eficaz en los estudiantes católicos de un colegio privado de Surco (r de Pearson = 0.68).
- Existen diferencias significativas entre los estudiantes católicos practicantes y no practicantes de un colegio privado de Surco, con respecto a la Inteligencia emocional-social (IES) y a la Personalidad eficaz.
- Existe diferencia significativa entre los estudiantes católicos practicantes y no practicantes con respecto a la Inteligencia emocional-social (IES) y a sus dimensiones o subescalas Interpersonal y Manejo del estrés.
- No existe diferencia significativa entre los estudiantes católicos practicantes y no practicantes con respecto a la Personalidad eficaz y a sus dimensiones o subescalas.
- La vida espiritual es sumamente importante para el ser humano, a tal punto que su desarrollo lo humaniza y contribuye al progreso de sus otras áreas.
- La asistencia a Misa es importante para el desarrollo y progreso de la Inteligencia emocional-social, especialmente en las subescalas Interpersonal y Manejo del estrés.
- La asistencia a Misa es favorable al desarrollo de la personalidad eficaz.

RECOMENDACIONES

- Es para el ser humano sumamente necesario conocer a Dios, cuanto más cerca está de Él, es más feliz, por lo tanto no privemos a nuestros niños o jóvenes de esta gran alegría y fuente de desarrollo humano.

- Dios es esencial especialmente para los jóvenes que empiezan a tomar las grandes decisiones que orientarán el resto de su vida, de ahí la importancia de que ellos desarrollen su vida espiritual es decir una sólida relación con Dios. Al respecto, encontramos en la Biblia: “Acuérdate de tu Creador en los días de tu juventud” (Eclesiastés 12: 1).
 “No anden tan preocupados ni digan: ¿tendremos alimentos?, o ¿qué beberemos?, o ¿tendremos ropas para vestirnos? Los que no conocen a Dios se afanan por esas cosas, pero el Padre del Cielo, Padre de ustedes, sabe que necesitan todo eso. Por lo tanto, busquen primero su reino y su justicia, y se les darán también todas esas cosas” (Mateo 6: 31-33).
 Y nuestro Papa emérito Benedicto XVI, el 25 de julio de 2005, nos dio sus sabias palabras para señalar nos la importancia de la vida espiritual para el desarrollo integral del joven: “Construir la vida, el futuro, exige también paciencia y sufrimiento. En la vida de los jóvenes no puede faltar tampoco la cruz, y no es fácil hacerlo comprender. Los montañistas saben que para realizar una gran escalada deben afrontar sacrificios y entrenarse; del mismo modo, también los jóvenes deben comprender que en la ascensión al futuro de la vida es necesario el ejercicio de una vida interior”.

- Debido a la proliferación de sectas, religiones, “iluminaciones”, creencias particulares y/o “filosóficas”, ideologías, espiritismos, brujerías, supersticiones, etc.; la recomendación es desarrollar la vida espiritual propia según la Iglesia Católica Apostólica y Romana que a diferencia de todas las

demás es la única que fue fundada por Dios y no por algún ser humano. La Iglesia Católica guarda y sigue las enseñanzas de Jesucristo, Hijo de Dios, y las difunde a través del Papa, Vicario de Cristo. Al respecto consta en la Biblia en Mateo 16: 18-20 (Pedro fue el primer Papa):

“Y ahora yo te digo: Tú eres Pedro (o sea Piedra), y sobre esta piedra edificaré mi Iglesia; los poderes de la muerte jamás la podrán vencer. Yo te daré las llaves del Reino de los Cielos: lo que ates en la tierra quedará atado en el Cielo, y lo que desates en la tierra quedará desatado en el Cielo”. Entonces Jesús les ordenó a sus discípulos que no dijeran a nadie que él era el Mesías”.

Así habla el rey de Israel y su redentor, Yavé de los Ejércitos: “Yo soy el primero y el último; no hay otro Dios fuera de mí” (Isaías 44: 6).

Jesús contestó: “Yo soy el Camino, la Verdad y la Vida. Nadie va al Padre sino por mí” (Juan 14: 6). “Yo soy la vid y ustedes los sarmientos. El que permanece en mí y yo en él, ése da mucho fruto, pero sin mí no pueden hacer nada” (Juan 15: 5).

- El problema de mucha gente es que dice ser católica pero no lo es realmente, es decir no cumple los mandamientos de Dios y no sigue a la Iglesia, entonces no accede al desarrollo de su vida espiritual y en consecuencia tampoco a su desarrollo integral como ser humano. El fundador del Opus Dei explicaba que el cristiano no debe “llevar como una doble vida: la vida interior, la vida de relación con Dios, de una parte; y de otra, distinta y separada, la vida familiar, profesional y social”. Por el contrario, señalaba San Josemaría, “hay una única vida, hecha de carne y espíritu, y ésa es la que tiene que ser —en el alma y en el cuerpo— santa y llena de Dios”.
- Los colegios y universidades deben preocuparse por incluir en sus currículos el desarrollo de la espiritualidad de sus estudiantes, proporcionándoles una formación acorde con la verdadera doctrina de la Iglesia Católica, la cual tiene vasta y valiosa información escrita por los Papas, Patriarcas y doctores de la Iglesia en materia de Doctrina social, Sexualidad (Teología del cuerpo), etc.

- Los docentes y padres de familia deben poner especial énfasis en el desarrollo de su espiritualidad, para que puedan educar y guiar mejor a sus hijos, y que éstos a su vez puedan tener un ejemplo de hombre o mujer humanizados desarrollados integralmente.
- Los padres de familia deberían preocuparse por bautizar a sus hijos, lo más tempranamente posible, para que ellos puedan empezar a desarrollar su vida espiritual y puedan iniciar una relación filial con Dios.
- Los colegios deberían preocuparse por la asistencia a Misa de sus estudiantes y las familias deberían tratar de asistir a Misa juntos especialmente cuando los hijos son niños o adolescentes.
- Las familias deberían asistir a Misa todos los domingos y fiestas religiosas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACI Prensa (2015). *Los siete Sacramentos de la Iglesia*. Recuperado de: <https://www.aciprensa.com/Catecismo/sacramentos.htm>
- Andrade, F. (2008). Reseña de “Teoría Social Cognitiva: Conceptos básicos” de Bandura. *Psicología Escolar e Educativa*, 12 (2), 461-462.
- Amarís, M. (2002). Las múltiples inteligencias. *Psicología desde el Caribe*, 10 (2), 27-38.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI) [El modelo de Bar-On de inteligencia emocional-social (IES)]. *Psicothema*, 18, 13-25.
- Beltrán, F., Torres, I., Martínez, G., Beltrán, L. y Calderón, M. (2011). Valoración del sentido de vida y la autoestima en estudiantes universitarios de psicología. *Revista electrónica Medicina, Salud y Sociedad*, 1 (3). Recuperado de: <http://cienciasdelasaluduv.com/revistas/index.php/mss/article/view/33/40>
- Blanco, P. (2012). *Benedicto XVI habla sobre fe y nueva evangelización*. Madrid, España: Palabra.
- Boeree, G. (1998). *Albert Bandura*. Recuperado de: <http://www.psicologia-online.com/ebooks/personalidad/bandura.htm>
- Buena Nueva. Recuperado de: <http://www.buenanueva.net/index.html> y http://www.buenanueva.net/Teologia/1_5salvacionFueraIgl.htm
- Catecismo de la Iglesia Católica (1997). S.S. Juan Pablo II. Recuperado de: http://www.vatican.va/archive/catechism_sp/lettera-apost_sp.html
- Catecismo de la Iglesia Católica. Compendio. (2005). Lima, Perú: Paulinas.
- Catecismo Menor. (2012). Lima, Perú: Arzobispado de Lima.
- Chacón, C. (2006). Las creencias de autoeficacia: un aporte para la formación del docente de inglés. *Acción Pedagógica*, 15, 44-54.
- Cherry, K. (2013). Social Learning Theory. *About.com Guide*. Recuperado de: <http://psychology.about.com/od/developmentalpsychology/a/sociallearning.htm>
- Cloninger, S. (2003). *Teorías de la personalidad*. México: Pearson Educación.
- Contreras, D. (1998). *Fe y razón, las dos alas para elevarse a la verdad. Una invitación para volver a pensar*. Recuperado de: <http://www.aceprensa.com/articulos/fe-y-raz-n-las-dos-alas-para-elevarse-a-la-verdad/>

- Cueto, S., Saldarriaga, V. y Muñoz, I. (2011). Conductas de riesgo entre adolescentes peruanos: un enfoque longitudinal. *Salud, interculturalidad y comportamientos de riesgo*. Lima: GRADE. 119-164.
- Dapelo, B. y Martín del Buey, F. (2006). El Cuestionario Personalidad Eficaz en Contextos Educativos Diferenciados: Un estudio en el ámbito universitario. *Revista de orientación educacional*, 20 (8), 65-79.
- Dapelo, B., Marcone, R., Martín del Buey, F., Martín, E. y Fernández, A. (2006). Adaptación chilena del Cuestionario de Personalidad Eficaz para adolescentes. *Psicothema*, 18 (1), 130-134.
- Definición.de (2013). En WordPress. Recuperado de: <http://definicion.de/coeficiente-intelectual/>
- Delgado, A. (2004). *Relación entre los estilos de aprendizaje y los estilos de pensamiento en estudiantes de maestría considerando las especialidades profesionales y el tipo de universidad* (Tesis doctoral). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima - Perú.
- Echavarría, L. (2012). Estrategias de afrontamiento al estrés en relación con la inteligencia emocional en niños de 7 a 12 años de edad víctimas de desastre. *Revista de investigación en Psicología (IIPSI)*, 15(1), 163-179.
- Escurrea, L. y Delgado, A. (2001). Inteligencia emocional y necesidad cognitiva en estudiantes universitarios. *Revista de investigación en Psicología (IIPSI)*, 4 (2), 83-96.
- Espiritualidad y Fe. Eremita urbano. (11 de julio de 2011). El Papa invita a los católicos a aprender de San Benito “a poner a Dios siempre en primer lugar”. (19 de julio de 2011). El ser humano tiende a creer en dioses y en la vida después de la muerte. Recuperados de: <http://pauinterior.wordpress.com/category/espiritualidad-y-fe/page/10/>
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de Educación*, 332, 97-116.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2005). La inteligencia emocional y la educación de las emociones desde el modelo de Mayer y Salovey. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 19 (3), 63-93.
- Ferrándiz, C., Hernández, D., Bermejo, R., Ferrando, M. y Sáinz, M. (2012). La inteligencia emocional y social en la niñez y adolescencia: validación castellana de un instrumento para su medida. *Revista de Psicodidáctica*, 17 (2), 309-339.
- Fischman, D. (2014). Inteligencia emocional vs. Inteligencia espiritual. Recuperado de la página Web de David Fischman – Artículos. <http://www.davidfischman.com/articulos/detalle.php?lang=es&id=116>
- Frías-Navarro, D. (2014). Alfa de cronbach y consistencia interna de los ítems de un instrumento de medida. Recuperado de: <http://www.uv.es/~friasnav/AlfaCronbach.pdf>

- Fueyo, E., Martín, M. y Dapelo, B. (2010). Personalidad eficaz y rendimiento académico una aproximación integrada. *Revista de Orientación Educativa*, 24(46), 57-70.
- Garaigordobil, M. y Oñederra, J. (2010). Inteligencia emocional en las víctimas de acoso escolar y en los agresores. *European Journal of Education and Psychology*, 3(2), 243-256.
- García, Pro. Pedro. (2014). *¡No tengas miedo!*. Recuperado de: <http://es.catholic.net/aprendeorar/32/399/articulo.php?id=853>
- Gardner, H. (1983). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. Colombia: Fondo de Cultura Económica.
- Gardner, H. (1999). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. España: Paidós.
- Gastaud, M., de Mattos Souza, L., Braga, L., Horta, C., de Oliveira, F., Sousa, P. y da Silva, R. (2006). Bem-estar espiritual e transtornos psiquiátricos menores em estudantes de Psicologia: estudo transversal. *Revista de Psiquiatria do Rio Grande do Sul*, 28(1), 12-18.
- Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional*. Argentina: Javier Vergara.
- González, M., Castro, P. y Martín, M. (2011). Personalidad eficaz en estudiantes chilenos de ingeniería de primer año. *Formación Universitaria*, 4(5), 3-12.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- INEI (2008). *Censos Nacionales 2007: XI de Población y VI de Vivienda*. Perfil Sociodemográfico del Perú. Recuperado de: http://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1136/libro.pdf
- Jaimes, M. A. (2011). *Estilos de pensamiento e inteligencia emocional en estudiantes de psicología de dos universidades públicas* (Tesis de maestría). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima - Perú.
- Leahey, Thomas Hardy (1998). *Historia de la Psicología. Principales corrientes en el pensamiento psicológico*. Recuperado de: <http://es.scribd.com/doc/93363008/Historia-de-la-Psicologia>
- León, A., García-Izquierdo, M. y Ramos-Villagrasa, P. (2007). *Anales de Psicología*, 23(2), 231-239.
- López, O. (2008). *La inteligencia emocional y las estrategias de aprendizaje como predictores del rendimiento académico en estudiantes universitarios* (Tesis de maestría) Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima - Perú.
- Marín, G., Astrálaga, M., Carvalho, G., Correa, E., Samper de, S. y Velásquez, B. (1974). El aprendizaje social como factor explicativo de las farmacodependencias: una comprobación latinoamericana. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 6(3), 321-329.

- Martín, M., Di Giusto, C., Castellanos, S. y García, J. (2011). Tipologías modales multivariadas de personalidad eficaz en alta capacidad. *Magister: Revista miscelánea de Investigación*, 24, 23-35.
- Martín del Buey, F., Fernández, A., Martín, E., Dapelo, B., Marcone, R. y Granados, P. (2008). Cuestionario de personalidad eficaz para la formación profesional. *Psicothema*, 20(2), 224-228.
- Martín del Buey, F., Fernández, A., Morís, J., Marcone, R. y Dapelo, B. (2004). Evaluación de la personalidad eficaz en contextos educativos: primeros resultados. *Revista Orientación Educativa*, 33, 34, 79-101.
- Matalinares, M., Arenas, C., Dioses, A., Muratta, R., Pareja, C., Díaz, G., ... y Chávez, J. (2005). Inteligencia emocional y autoconcepto en colegiales de Lima metropolitana. *Revista de Investigación en Psicología (IIPSI)*, 8(2), 41-55.
- Maturin, B. (1909). *Conócete*. Recuperado de: http://www.mercaba.org/ARTICULOS/C/Conocete_Maturin.htm
- Molero, C., Saíz, E. y Esteban, C. (1998). Revisión histórica del concepto de inteligencia: una aproximación a la inteligencia emocional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 30(1), 11-30.
- Morales, P. (20 de mayo de 2012). *Análisis de ítems en las pruebas objetivas*. Universidad Pontificia Comillas, Madrid. Recuperado de: <http://web.upcomillas.es/personal/peter/otrosdocumentos/analisisitemspruebasobjetivas.pdf>
- Pena, M., Extremera, N. y Rey, L. (2011). El papel de la inteligencia emocional percibida en la resolución de problemas sociales en estudiantes adolescentes. *REOP*, 22(1), 69-79.
- Pérez, L. y Beltrán, J. (2006). Dos décadas de “inteligencias múltiples”: implicaciones para la psicología de la educación. *Papeles del psicólogo*, 27(3), 147-164.
- Pezzarini, Pro. Oscar (2015). *¿Católico practicante?*. Recuperado de: <http://es.catholic.net/op/articulos/21536/cat/132/catolico-practicante.html>
- Punset, E. (Escritor y Director). (2012). *Aprender a gestionar emociones*. Redes. Barcelona: La 2 de Televisión Española.
- Quiceno, J. M. y Vinaccia, S. (2009). La salud en el marco de la psicología de la religión y de la espiritualidad. *Diversitas. Perspectivas en psicología*, 5(2), 321-336.
- Ramírez, M. & Canto y Rodríguez, J. (2007). Desarrollo y evaluación de una escala de autoeficacia en la elección de carrera en estudiantes mexicanos. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 5(11), 37-56.
- Rodríguez, M., Fernández, M., Pérez, M. y Noriega, R. (2011). Espiritualidad variable asociada a la resiliencia. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, 11(2), 24-49.

- Rotter, J. (1954). *Social Learning and Clinical Psychology* [Aprendizaje Social y Psicología Clínica]. New Jersey, EE.UU.: Prentice-Hall.
- Salgado, A. (2012). *Efectos del bienestar espiritual sobre la resiliencia en estudiantes universitarios de Argentina, Bolivia, Perú y República Dominicana*. (Tesis de doctorado). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima - Perú.
- Salguero, J., Fernández-Berrocal, P., Ruiz-Aranda, D., Castillo, R. y Palomera, R. (2011). Inteligencia emocional y ajuste psicosocial en la adolescencia: El papel de la percepción emocional. *European Journal of Education and Psychology*, 4(2), 143-152.
- Salvat (2004). *La Enciclopedia* (Vol. 11, pp. 8158-8159). Madrid, España: Salvat.
- Scharrón del Río, M. R. (2010). Supuestos, explicaciones y sistemas de creencias: ciencia, religión y psicología. *Revista Puertorriqueña de Psicología*, 21, 85-112.
- Sedeño, C. (2011) *¿Qué es la Nueva Era?* Publicado por Espiritualidad y Fe el 30 de julio 2011. Recuperado de:
<http://pauinterior.wordpress.com/category/espiritualidad-y-fe/page/10/>
- Sotil, A. y Quintana, A. (2002). Influencias del clima familiar, estrategias de aprendizaje e inteligencia emocional en el rendimiento académico. *Revista de investigación en Psicología (IIPSI)*, 5(1), 53-69.
- S.S. Benedicto XVI. (2007). *Pensamientos espirituales (Abril 2005 – Marzo 2006)*. Bogotá, Colombia: San Pablo.
- S.S. Francisco. (2013). *LUMEN FIDEI. Sobre la fe*. Carta Encíclica. Lima, Perú: Paulinas.
- USCCB (United States Conference of Catholic Bishops), (2013). *Citas seleccionadas del Papa Francisco por tema*. Recuperado de: <http://www.usccb.org/beliefs-and-teachings/what-we-believe/catholic-social-teaching/upload/citas-seleccionadas-del-papa-francisco-por-tema.pdf>
- Ugarriza, N. (2001). La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de BarOn (I-CE) en una muestra de Lima Metropolitana. *Persona*, 4, 129-160.
- Ugarriza, N. y Pajares, L. (2005). Adaptación y estandarización del inventario de inteligencia emocional de BarOn ICE: NA, en niños y adolescentes. Manual técnico. Lima, Perú.
- University of Twente (2013). *Social Cognitive Theory* [Teoría Cognitiva Social]. Recuperado de:
http://www.utwente.nl/cw/theorieenoverzicht/Theory%20clusters/Health%20Communication/Social_cognitive_theory.doc/
- Vargas, Z. (2009). La investigación aplicada: una forma de conocer las realidades con evidencia científica. *Educación*, 1(33), 155-165.

ANEXOS

ANEXO A

Cuestionario de Personalidad Eficaz para adolescentes (Dapelo, Marcone, Martín del Buey, Martín y Fernández, 2006) - Adaptación peruana

Contesta las siguientes preguntas, escribiendo en la casilla en blanco el número que mejor te describe: **1 (casi nunca), 2 (pocas veces), 3 (algunas veces), 4 (muchas veces), 5 (casi siempre).**

1.	Mis éxitos en los estudios se deben a mi esfuerzo y dedicación	
2.	Me es fácil hacer amigos(as)	
3.	Para tomar una decisión reúno toda la información que puedo encontrar	
4.	Creo que aprobaré todas las asignaturas de este semestre	
5.	Me llevo mal con los demás por mi falta de habilidad para hacer amigos	
6.	Me acepto tal y como soy, con mis virtudes y defectos	
7.	Analizo las posibles consecuencias de mis decisiones antes de tomarlas	
8.	Mis éxitos en los estudios se debe a mi capacidad personal	
9.	Me llevo bien con los demás porque tengo habilidad para hacer amigos	
10.	Estoy contento(a) con mi aspecto físico	
11.	Cuando tengo un problema dedico tiempo y esfuerzo para resolverlo	
12.	Me considero un(a) buen(a) estudiante	
13.	Creo que me voy a llevar muy bien con la gente que conozca en el futuro	
14.	Me siento feliz y orgulloso(a) de mí mismo(a)	
15.	Cuando tengo que tomar una decisión planifico cuidadosamente lo que voy a hacer	
16.	Estudio porque me gusta superar los retos que me presentan las materias	
17.	Pienso que por mi forma de ser, tendré problemas con los demás	
18.	Me considero una persona valiosa para los demás	
19.	Cuando tengo un problema trato de ver el lado positivo de la situación	
20.	Estudio porque yo quiero hacerlo, no porque alguien me obligue	
21.	Cuando conocí a mis amigos(as), fueron ellos(as) los(as) que iniciaron la conversación	
22.	Estoy convencido(a) que tendré éxito cuando trabaje	
23.	Estudio porque me interesa aprender cosas nuevas	

ANEXO B

**Inventario de Cociente Emocional para niños y adolescentes (ICE: NA) de
BarOn (Adaptación peruana de Ugarriza y Pajares, 2005)**

INSTRUCCIONES	
<p>Lee cada oración y elige la respuesta que mejor te describe, hay cuatro posibles respuestas:</p> <p align="center"> 1. Muy rara vez 2. Rara vez 3. A menudo 4. Muy a menudo </p> <p>Dinos cómo te sientes, piensas o actúas LA MAYOR PARTE DEL TIEMPO EN LA MAYORÍA DE LUGARES. Elige una, y sólo UNA respuesta para cada oración y coloca un ASPA sobre el número que corresponde a tu respuesta. Por ejemplo, si tu respuesta es "Rara vez", haz un ASPA sobre el número 2 en la misma línea de la oración. Esto no es un examen; no existen respuestas buenas o malas. Por favor haz un ASPA en la respuesta de cada oración.</p>	

		Muy rara vez	Rara vez	A menudo	Muy a menudo
1.	Me gusta divertirme.	1	2	3	4
2.	Soy muy bueno (a) para comprender cómo la gente se siente.	1	2	3	4
3.	Puedo mantener la calma cuando estoy molesto.	1	2	3	4
4.	Soy feliz.	1	2	3	4
5.	Me importa lo que les sucede a las personas.	1	2	3	4
6.	Me es difícil controlar mi cólera.	1	2	3	4
7.	Es fácil decirle a la gente cómo me siento.	1	2	3	4
8.	Me gustan todas las personas que conozco.	1	2	3	4
9.	Me siento seguro (a) de mi mismo (a).	1	2	3	4
10.	Sé cómo se sienten las personas.	1	2	3	4
11.	Sé como mantenerme tranquilo (a).	1	2	3	4
12.	Intento usar diferentes formas de responder las preguntas difíciles.	1	2	3	4
13.	Pienso que las cosas que hago salen bien.	1	2	3	4
14.	Soy capaz de respetar a los demás.	1	2	3	4
15.	Me molesto demasiado de cualquier cosa.	1	2	3	4
16.	Es fácil para mí comprender las cosas nuevas.	1	2	3	4
17.	Puedo hablar fácilmente sobre mis sentimientos.	1	2	3	4
18.	Pienso bien de todas las personas.	1	2	3	4
19.	Espero lo mejor.	1	2	3	4
20.	Tener amigos es importante.	1	2	3	4
21.	Peleo con la gente.	1	2	3	4
22.	Puedo comprender preguntas difíciles.	1	2	3	4
23.	Me agrada sonreír.	1	2	3	4

		Muy rara vez	Rara vez	A menudo	Muy a menudo
24.	Intento no herir los sentimientos de las personas.	1	2	3	4
25.	No me doy por vencido (a) ante un problema hasta que lo resuelvo.	1	2	3	4
26.	Tengo mal genio.	1	2	3	4
27.	Nada me molesta.	1	2	3	4
28.	Es difícil hablar sobre mis sentimientos más íntimos.	1	2	3	4
29.	Sé que las cosas saldrán bien.	1	2	3	4
30.	Puedo dar buenas respuestas a preguntas difíciles.	1	2	3	4
31.	Puedo fácilmente describir mis sentimientos.	1	2	3	4
32.	Sé cómo divertirme.	1	2	3	4
33.	Debo decir siempre la verdad.	1	2	3	4
34.	Puedo tener muchas maneras de responder una pregunta difícil, cuando yo quiero.	1	2	3	4
35.	Me molesto fácilmente.	1	2	3	4
36.	Me agrada hacer cosas para los demás.	1	2	3	4
37.	No me siento muy feliz.	1	2	3	4
38.	Puedo usar fácilmente diferentes modos de resolver los problemas.	1	2	3	4
39.	Demoro en molestarme.	1	2	3	4
40.	Me siento bien conmigo mismo (a).	1	2	3	4
41.	Hago amigos fácilmente.	1	2	3	4
42.	Pienso que soy el (la) mejor en todo lo que hago.	1	2	3	4
43.	Para mí es fácil decirle a las personas cómo me siento.	1	2	3	4
44.	Cuando respondo preguntas difíciles trato de pensar en muchas soluciones.	1	2	3	4
45.	Me siento mal cuando las personas son heridas en sus sentimientos.	1	2	3	4
46.	Cuando estoy molesto (a) con alguien, me siento molesto (a) por mucho tiempo.	1	2	3	4
47.	Me siento feliz con la clase de persona que soy.	1	2	3	4
48.	Soy bueno (a) resolviendo problemas.	1	2	3	4
49.	Par mí es difícil esperar mi turno.	1	2	3	4
50.	Me divierte las cosas que hago.	1	2	3	4
51.	Me agradan mis amigos.	1	2	3	4
52.	No tengo días malos.	1	2	3	4
53.	Me es difícil decirle a los demás mis sentimientos.	1	2	3	4
54.	Me disgusta fácilmente.	1	2	3	4
55.	Puedo darme cuenta cuando mi amigo se siente triste.	1	2	3	4
56.	Me gusta mi cuerpo.	1	2	3	4
57.	Aún cuando las cosas sean difíciles, no me doy por vencido.	1	2	3	4
58.	Cuando me molesto actúo sin pensar.	1	2	3	4
59.	Sé cuando la gente está molesta aún cuando no dicen nada.	1	2	3	4
60.	Me gusta la forma como me veo.	1	2	3	4