

## El Proyecto Limpopo: evidencia empírica sobre el concepto de inteligencia emocional-social<sup>1</sup>

Kobus MAREE

Correspondencia:

Kobus Maree

Correo electrónico:  
kobus.maree@up.ac.za

Teléfono:  
+ 27 (0)12 420 2130

Dirección postal:  
Room 3-103  
Aldoel Building  
Groenkloof Campus  
University of Pretoria  
Pretoria 2 (South Africa)

Recibido: 1 de septiembre de 2011  
Aceptado: 21 de septiembre de 2011

### RESUMEN

En este artículo recojo información sobre un proyecto que comenzó en el año 2003. Una serie de jóvenes de raza negra con altas capacidades fueron seleccionados para estudiar en la Universidad de Pretoria (Sudáfrica) dentro de un proyecto que buscaba centrarse en los retos a los que se enfrentan tantos niños sudafricanos que sufren diariamente condiciones adversas en su lucha por conseguir una educación que les permita ganarse la vida y contribuir al desarrollo del país. Reflexiono sobre los retos multifacéticos en una Universidad caracterizada por la diversidad e intento determinar el rol que juega la inteligencia emocional-social en el éxito de los alumnos que perseveran a pesar de las numerosas dificultades. Espero contribuir al debate actual sobre el desarrollo de un modelo de orientación en el que se reconozca a los grupos sociales pertenecientes a los extremos más necesitados de la estructura de poder de la sociedad, especialmente dentro de los campos de la Educación y la Psicología.

**PALABRAS CLAVE:** *Estudiantes desaventajados, Inteligencia emocional-social, Superdotación, CI, Pobreza, Enseñanza, Transformación de la educación, Universidad.*

## The Limpopo Project: Empirical support for the concept of emotional-social giftedness<sup>2</sup>

### ABSTRACT

In this article, I report on a project that commenced in 2003. A number of gifted black youths were recruited to study at the University of Pretoria in a project that sought to address the challenges faced

---

<sup>1</sup> Este artículo está construido a partir de los siguientes trabajos: MAREE, J.G. (2005) y MAREE, J.G. & MOLEPO, J.M. (2003). El editor de la revista concedió el permiso para basar el presente artículo en los dos artículos citados.

<sup>2</sup> This article is built on the following articles: MAREE, J.G. (2005) and MAREE, J.G. & MOLEPO, J.M. (2003). Permission was obtained from the Editor of the journal to base the current article on the two articles referred to.

by so many children from South Africa who daily face adverse conditions in their struggle to gain education so that they can earn a living and contribute to the development of the country. I reflect on the multifaceted challenges at a South African university signified by diversity and attempt to determine the role of emotional–social intelligence in the success of students who persevered despite many odds. My hope is to contribute to the current debate about developing a counselling mode giving recognition to social groups belonging to the middle and lower ends of society's power structure – especially as played out in the realm of education and psychology.

**KEY WORDS:** *Disadvantaged students, Emotional–social intelligence, Giftedness, IQ, Poverty, Teaching, Transformation of education, University.*

### **Introducción: la crisis de la profesión docente en Sudáfrica / *Orientation: Crisis in the Teaching Profession in South Africa***

La enseñanza está perdiendo rápidamente su atractivo como profesión entre los estudiantes de Sudáfrica, sobre todo en los varones de raza negra, por lo que la Educación se enfrenta a un futuro sombrío en Sudáfrica. El creciente número de maestros en servicio que muere o abandona la profesión docente a causa del SIDA, y el hecho de que el sistema esté lleno de profesores poco cualificados, indica que la crisis de la oferta y la calidad de los docentes tendrá un impacto muy negativo en la educación y en la enseñanza de las nueve provincias de Sudáfrica. Por tanto, se necesitan estrategias nuevas, innovadoras y valientes para atraer a estudiantes talentosos de raza negra a los programas de enseñanza, y para darles la posibilidad de convertirse en profesionales cualificados y motivados que contribuyan a la transformación educativa y social de Sudáfrica.

En una encuesta nacional (ELRC, 2005), el 55% de los profesores entrevistados indicaron que consideraban dejar la profesión docente. De acuerdo con Papenfus (1998: 62), de todas las profesiones, “*la enseñanza ha sido la que más de cerca se ha examinado por los egresados de la escuela. Nuestros alumnos [estudiantes de Bachillerato] son muy conscientes de que sus profesores están descontentos, molestos por sus contratos "temporales" y por el estancamiento de su promoción profesional*”. De acuerdo con Jansen (2001: 32), de las 17 universidades que han incorporado la enseñanza pre– universitaria en sus centros educativos, cerca de 1.900 estudiantes de primer año se matricularon para prepararse para ser profesores en el curso académico 2001. Esto es trascendental para un país que hace sólo cinco años podría presumir de contar con más de 100.000 maestros en

*With teaching having fast lost its lure as the profession of choice among South African students, particularly black male students, education is facing a bleak future in South Africa. The growing number of in–service teachers dying or departing from the teaching profession because of HIV&AIDS, and the fact that the system is cluttered with under–skilled teachers, indicate that the crisis of both supply and quality will have severe negative impacts on education and teaching delivery in all nine provinces in South Africa. New, innovative and courageous strategies are required to attract gifted black students to teaching programmes, and to empower them to become qualified and motivated professionals of the sort required to aid educational and social transformation in South Africa.*

*In a national survey (ELRC, 2005) 55% of all teachers interviewed indicated that they considered leaving the profession. According to Papenfus (1998: 62) of all professions, teaching is the one which has been most closely scrutinized by school leavers. Our current matriculants [Grade 12 learners] are well aware that their teachers are unhappy, angry about their 'temporary' contracts and the deferment of promotion. According to Jansen (2001: 32) of the 17 universities that had incorporated colleges of education, a total of about 1900 first–year students had enrolled to study teaching in the 2001 academic year. This is remarkable for a country that only five years ago could boast more than 100 000 pre–service student teachers in post–school education. In South Africa, indeed, the ever–declining enrolment of teachers (female, but especially male) has already assumed the proportions of a*

formación en la educación post–escolar. En Sudáfrica, de hecho, el constante descenso de matriculas en la profesión (de mujeres, pero sobre todo de hombres) ya ha asumido las proporciones de una crisis nacional. Según Crouch (2001: 2) y Pretorius & Heard (2002:1), la crisis que se avecina es consecuencia, entre otras cosas, del hecho de que las instituciones de educación superior de Sudáfrica producen aproximadamente 5.000 maestros al año, mientras que serían necesarios más de 33.000 nuevos maestros para evitar una grave escasez de maestros en el futuro próximo. Dependiendo de la brecha entre la demanda de profesores y la oferta docente que uno considere, la demanda (necesidad de *producir* profesores) se situará entre los 11.000 y 57.000 maestros por año (CROUCH, 2001: 35).

Según Bloch (2009: 58), la educación en Sudáfrica es un desastre nacional. Esto viene ejemplificado por el hecho de que un escolar de raza negra sólo tenía una probabilidad del 28% de lograr finalizar Bachillerato en Sudáfrica en 2003, mientras que el 58% de su grupo original de compañeros había abandonado la escuela antes de finalizar Bachillerato. Por otro lado, un escolar de raza blanca tenía una probabilidad del 10% de lograr una calificación de sobresaliente en el año 2003, mientras que sólo el 0,1% de los alumnos de raza negra alcanzó una calificación de sobresaliente (ELRC, 2007; JANSEN, 2002).

Las nuevas matriculaciones por parte de los maestros siguen siendo insuficientes. Los factores que contribuyen a la falta de interés de los alumnos de Bachillerato por el área de la Educación incluyen la baja imagen y el estatus de la profesión, la percepción pesimista sobre las oportunidades de trabajo y el entorno de los (nuevos) docentes, y las muchas oportunidades que se han hecho disponibles para (sobre todo) los estudiantes de raza negra en los campos que se vieron anteriormente limitados por la legislación del Apartheid y por las prácticas institucionales del momento. La profesión docente sigue sin atraer a los chicos académicamente mejor preparados y a los estudiantes de raza negra. Lamentablemente para muchos estudiantes, la Educación es a menudo un campo de estudio de último recurso. En este sentido, es evidente que la formación de los nuevos profesores es un imperativo nacional (MAREE, 2010).

*national crisis. According to Crouch (2001: 2) and Pretorius and Heard (2002:1), the looming crisis stems, inter alia, from the fact that higher education institutions in South Africa (SA) produce approximately 5 000 teachers a year at the moment, whereas more than 33 000 new teachers a year are needed to avoid a serious shortage in the near future. Depending on which scenario or conditional forecast of the gap between teacher demand and supply one accepts, the demand (needed 'production' of teachers) will be between 11 000 and 57 000 teachers per year (CROUCH, 2001: 35). According to Bloch (2009: 58), [s]chooling in South Africa is a national disaster. This is exemplified by the fact that a black! South African schoolboy in 2003 had only a 28% chance of achieving a Grade 12 pass while 58% of his original grade peer group would have dropped out of school before grade 12. A white schoolboy, on the other hand, had a 10% chance of achieving an A aggregate in 2003. While only 0,1% of black learners achieved an A aggregate, more than 0,05% of these children were not attending historically black schools (ELRC, 2007; JANSEN, 2002).*

*New teacher enrolments remain inadequate. Factors that contribute to Grade 12 learners' lack of interest in studying in this field include the low image and status of the profession, pessimistic perceptions about the job opportunities and environments for (new) teachers, and the many opportunities that have become available to (especially) black students in fields that were formerly constrained by apartheid legislation and institutional practices at the time. The teaching profession continues to fail to attract academically strong males and black students. Sadly, for many students, education is often a last resort field of study. Clearly, training new teachers is a national imperative (MAREE, 2010).*

## Antecedentes: el proyecto para el Centro para el Desarrollo de la Ciencia (CSD) / *Background: The Centre for Science Development (CSD) project*

El Proyecto de Limpopo (MAREE & MOLEFO, 2003; MAREE, 2005) fue concebido en 2001, cuando mis compañeros y yo recibimos fondos del CSD para tratar de influir en la orientación de los alumnos, de manera que pudiéramos mejorar su rendimiento en matemáticas mediante el trabajo conjunto con profesores y sus alumnos.

Nuestro proyecto para el CSD contó con profesores de diez escuelas de la provincia de Limpopo, entrenados brevemente en base a un enfoque de aprendizaje basado en problemas, dirigido hacia la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas y a la forma en la que este enfoque influye en la orientación de estudio de los alumnos. Los participantes del estudio fueron todos los alumnos de 14–15 años y 16–17 años que cursaban matemáticas en las escuelas de Educación Secundaria de la provincia de Limpopo que contaban con una matrícula de al menos 400 alumnos. La intervención fue dirigida a profesores y alumnos adscritos a las escuelas del grupo experimental. En un principio, la formación estuvo destinada a facilitar la comprensión de los docentes y el desarrollo de un enfoque centrado en el problema (resolución de problemas) hacia el estudio de las matemáticas. Por una parte, los maestros del grupo experimental fueron entrenados para introducir estos principios en su propia enseñanza en general y en el aprendizaje de las matemáticas en particular. Por otra parte, los profesores del grupo de control utilizaron un enfoque *tradicional* para la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas.

Nos sentimos profundamente conmovidos por lo que descubrimos en este estudio (MAREE & MOLEFO, 2004). A pesar de que el propósito inicial era ayudar a los estudiantes a mejorar su orientación hacia el estudio en el área de matemáticas, pronto nos comenzamos a preguntar cómo era posible mejorar su rendimiento en dicha área en unas condiciones tan extremas como las que se descubrieron en algunas partes de la provincia de Limpopo. Por poner sólo algunos ejemplos, el material de apoyo a los estudiantes a menudo era casi inexistente –las pizarras habían sido retiradas de las paredes, las puertas de las aulas y las ventanas estaban rotas (en muchos casos no había puertas en absoluto)–; los niños habían caminado entre 7 y 12 kilómetros hasta la escuela sin haber comido nada; los alumnos, mareados por el hambre, se desmayaban

*The Limpopo Project (MAREE & MOLEFO, 2003; MAREE, 2005) was conceived in 2001 when my researchers and I received funding from the CSD then to establish the possibility of influencing learners' study orientation in ways that primarily impact on their performance in mathematics, through working with teachers and learners.*

*Our CSD project had teachers in ten schools in the Limpopo Province briefly trained in a problem-centred approach towards the teaching and learning of mathematics and the way in which this approach impacts on learners' study orientation, especially their achievement in mathematics. The population for the CSD study was defined as all earners in Grades 9 and 11 taking mathematics in secondary schools in the Limpopo Province, and that had an enrolment of at least 400 learners. Intervention was aimed at teachers and learners attached to schools from the experimental group. Initially training was intended for facilitating teachers' understanding and development of a problem-centred (problem-solving) approach towards the study of mathematics. Teachers in the experimental group received training and were expected to introduce these principles into their own teaching and learning of mathematics, as well as to apply these principles in mathematics classes. Teachers in the control group utilized the 'traditional' approach to the teaching and learning of mathematics.*

*However, we were deeply touched by what we discovered (MAREE & MOLEFO, 2004). Although we initially set out to help learners improve their study orientation in mathematics, we soon wondered how it was at all possible to facilitate achievement in mathematics in conditions as depressing as those they discovered in some parts of the Limpopo Province. Learner support material was often almost non-existent – blackboards were detached from the walls, classroom doors and windows were broken, and, in many cases, there were no doors at all. Learners, dizzy with hunger, fainted while standing in queues listening to their headmaster's address. These children had walked between seven and 12 kilometres to school without having had anything to eat. The majority of the learners either had no guardians or they had parents who were so poor they would never be able to fund their children's tertiary study. Very few of*

mientras estaban de pie en las aulas escuchando a sus profesores; la mayoría de los alumnos, o bien no tenían padres, o bien tenían padres tan pobres que no podían financiar el estudio de sus hijos; muy pocos de estos estudiantes tenían una dirección o números de contacto; etc.

*these learners had any contact addresses or contact numbers.*

## El Proyecto Limpopo / *The Limpopo Project*

La Universidad de Pretoria desarrolló posteriormente el Proyecto Limpopo como una forma de apoyar y alentar a los estudiantes superdotados de raza negra a escoger la docencia como una profesión, ofreciéndoles la oportunidad de educarse en la Universidad y en las escuelas asociadas alrededor de Pretoria durante su formación práctica. En 2002, la Facultad comenzó a articular una estrategia que abordaba los problemas expuestos anteriormente. Los objetivos de esta estrategia fueron tres:

- Capacitar a los jóvenes desfavorecidos para convertirse en profesionales de la enseñanza calificados y motivados.
- Contribuir a la transformación positiva de la Educación de Sudáfrica y de la sociedad.
- Enriquecer y diversificar la cultura de la enseñanza y el aprendizaje en la Universidad de Pretoria.

En junio de 2002, la Facultad se dispuso a reclutar a algunas de las mentes jóvenes más brillantes en la provincia de Limpopo para entrar en la Universidad de Pretoria como docentes en formación a partir del año 2003. Limpopo fue elegida de entre todas las regiones porque considerarse una de las provincias más pobres de Sudáfrica, con una población predominantemente rural, caracterizada por altos niveles de pobreza y desempleo, y por la falta de acceso a la infraestructura social y económica

Para reclutar a los candidatos, la Facultad implementó un proceso de selección. A principios de junio de 2002 se obtuvieron los nombres de los estudiantes que podían optar a estas posiciones, atendiendo a los siguientes criterios:

- Ser huérfano o tener a los padres con vida, pero sin empleo y/o sin poder pagar la educación de sus hijos.

*The University of Pretoria subsequently developed the Limpopo Project as a way of encouraging and supporting gifted young black students to take up teaching as a career by exposing them to the best training at the University and during their practical training in the partner schools around Pretoria. In 2002 the Faculty began to articulate a strategy that would address the problems outlined above. The objectives of this strategy were threefold:*

- *To empower disadvantaged youth to become qualified and motivated teaching professionals;*
- *To contribute to the positive transformation of South African education and society; and*
- *To enrich and diversify the culture of teaching and learning at the University of Pretoria.*

*In June 2002 the Faculty set out to recruit some of the brightest young minds in the Limpopo Province to enter the University of Pretoria as first-time student teachers in 2003. Limpopo was targeted because it remains one of the poorest provinces in South Africa, with a predominantly rural population characterized by high levels of poverty and unemployment and lack of access to social and economic infrastructure.*

*The Faculty implemented a vigorous selection process. At the beginning of June 2002, we obtained the names of learners who qualified for these bursaries on the following grounds:*

- *Being orphaned.*
- *Parents alive, but unemployed and/ or unable to pay for their children's education.*
- *Having expressed interest in studying teaching.*
- *Achieved excellent academic results.*

- Haber expresado su interés por el estudio de la enseñanza.
- Haber alcanzado excelentes resultados académicos.

Trabajando con los directores y antiguos alumnos de la Universidad de Pretoria, la Facultad (a través de su sección de Marketing) reclutó a 10 estudiantes de 10 escuelas diferentes en Limpopo, creando un grupo de 100 candidatos. Sin embargo, sólo 60 alumnos fueron admitidos en la Universidad de Pretoria en 2003, principalmente por no obtener resultados suficientemente altos en las pruebas de selección. Posteriormente, dos estudiantes abandonaron el programa debido a razones personales. Esto significa que un total de 58 estudiantes se matricularon como estudiantes de primer año en la Facultad en el marco del Proyecto Limpopo.

La Universidad de Pretoria invirtió recursos considerables en esta iniciativa, por ejemplo, a partir de la financiación para albergar a los 100 candidatos en la Universidad de Pretoria en el día de la Apertura de Curso celebrada el 3 de agosto de 2002. Posteriormente, la Facultad de Educación gastó alrededor de 300.000 rand (26.950 euros aproximadamente) para cubrir las tarifas iniciales del examen de ingreso, cuotas de alojamiento y varios costos de papelería, libros y ropa. Además de la financiación, la plantilla de profesores de la Universidad ha dedicado mucho tiempo y su experiencia a la iniciativa como voluntarios para servir como mentores. La Facultad designó también a un asistente de investigación dedicado a reunirse con los estudiantes todos los martes y jueves para discutir sus estudios, monitorear su progreso y proporcionar ayuda práctica cuando fuera necesario.

El programa se fundamentó en la creencia de que los beneficiarios directos (es decir, los estudiantes) debían asumir la responsabilidad en los gastos de su educación. En consecuencia, en su primer año de estudios, cada estudiante solicitó y recibió un préstamo del Plan de Nacional de Ayuda Financiera del Estudiante (NSFAS) por valor de 18.000 rand (1.617 euros aproximadamente). Esto quiere decir que ya en el primer año de aplicación, cada alumno fue asumiendo la responsabilidad del 52% del coste total anual de su formación y desarrollo profesional. Este proceso se repitió en 2004, y el monto se incrementó significativamente en los años siguientes.

*Working with school principals and former University of Pretoria graduates, the Faculty (via its Marketing section) recruited 10 learners from 10 different schools in Limpopo, creating a pool of 100 candidates. However, only 60 learners were admitted to the University of Pretoria in 2003, mainly because a number either failed or did not obtain sufficiently high matriculation results. Subsequently, two students dropped out of the programme due to personal reasons, and this meant that a total of 58 students had enrolled as first-year students in the Faculty.*

*The University of Pretoria has invested considerable resources in this initiative, starting with the provision of finance to host the 100 candidates at the University of Pretoria Open Day held on 3 August 2002. Subsequently, the Education Faculty spent about R300 000 (£ 25 862) to cover initial entrance test fees, miscellaneous hostel fees, and various other costs for stationery, books, clothing and pocket money. In addition to funding, senior Faculty staff and lecturers have devoted considerable time and expertise to the initiative, for instance by volunteering to serve as mentors. The Faculty appointed a dedicated research assistant to meet with the students every Tuesday and Thursday to discuss their studies, monitor their progress and provide practical assistance where needed.*

*The programme was predicated on the belief that the direct beneficiaries (i.e. the students) should assume responsibility towards the costs of their education. Accordingly, in their first year of study, each student applied for and received a National Student Financial Aid Scheme (NSFAS) loan to the amount of R 18 000, 00 (\$ 2 500, 00). This means that already in the first year of implementation, each student was assuming responsibility for 52% of the total annual cost of his or her professional training and development. This process was repeated in 2004, and the amount was significantly increased in subsequent years.*

## Informe después de tres años / *Report back after three years*

### *Asuntos académicos: Visión de los profesores*

En general, el profesorado informó que la mayoría de los estudiantes fueron positivos, entusiastas, trabajadores y estuvieron dispuestos a cooperar. Inicialmente, sin embargo, algunos profesores tuvieron una percepción negativa hacia los estudiantes como grupo. Se experimentaron algunos problemas.

*Problemas generales.* Los estudiantes tuvieron dificultades en particular con la química, la física, la economía y las matemáticas. El sistema de instrucción era un problema. Cuando las clases se presentaban solamente en el idioma afrikaans, los estudiantes estaban totalmente perdidos. Algunos miembros del personal también experimentaron problemas en el dominio de la segunda lengua. Se sugirió que las clases de inglés y afrikaans se llevaran a cabo por separado. Esto tuvo consecuencias inevitables a nivel de recursos humanos, calendario y financiación.

Típicamente el gráfico del rendimiento de los alumnos mostró una curva ascendente. Por lo general, les fue mejor en el segundo semestre que en el primero, y en 2004 que en 2003. Parece que en el segundo semestre y al año siguiente ya habían comenzado a adaptarse bien, se sentían más en casa y, en consecuencia, alcanzaron resultados cada vez mejores.

*Problemas específicos.* El logro de los estudiantes en relación a las Ciencias Económicas y Empresariales fue particularmente bajo. La cuestión lingüística causó numerosos problemas en este sentido. Por ejemplo, el que las conferencias tuvieran que presentarse de manera bilingüe significó que, en algunos casos, el 95% del tiempo se dedicara a presentar conferencias en afrikaans.

Al principio, casi todos los estudiantes tuvieron problemas con el trabajo práctico. La falta de equipamiento en las escuelas jugó un papel importante (ver fotografías 1 y 2). Además, los estudiantes no fueron respetuosos con sus profesores en algunas ocasiones. Algunos estudiantes faltaron al respeto y amenazaron a los profesores cuando consideraban que deberían haberles concedido una nota más alta. Estos estudiantes no podían entender por qué los demás estudiantes habían obtenido calificaciones más altas que ellos a pesar de que los criterios de evaluación se habían detallado previamente y habían sido entregados por escrito.

### *Academic Matters: Lecturers' Views*

*In general staff members reported that most students were positive, enthusiastic and conscientious and willing to co-operate. Initially, however, some lecturers felt negative towards the students as a group.*

*The following general problems were experienced:*

*General problems. The students struggled particularly with chemistry, physics, economic subjects and mathematics. The medium of instruction was a particular contributing problem. When certain classes were presented mainly in Afrikaans, the students were totally lost. Although they were not unwilling to help, some staff members also experienced problems in proficiency in the second language. It was suggested that the English and Afrikaans classes be held separately, but this would inevitably result in human resources, timetable and financial problems.*

*Typically the students' achievement graph showed an upward curve and they generally fared better in the second than in the first semester and in 2004 than in 2003. It would thus appear that in the second semester and in the subsequent year they had begun to adapt well, felt more at home and accordingly attained increasingly better results.*

*Specific problems. Specific problems include the fact that achievement of students with regard to the Economic and Management Sciences was particularly inadequate. The language question caused many problems, especially the fact that lectures had to be given bilingually, which in some cases means that 95% of the time was spent on lecturing in Afrikaans.*

*Initially, almost all students struggled with the practical work. The lack of equipment at schools probably played a major role here (photographs 1 and 2, below). Furthermore, students were not always aware of etiquette. Some students had the habit of treading on the lecturers' toes and taking up a threatening attitude if they thought that they should have been awarded higher marks. Such students could not understand why other students obtained higher marks than they did in spite of the fact that the assessment criteria were spelt out to them, and that they also had been given the criteria in writing.*





FOTOGRAFÍA 1



FOTOGRAFÍA 2

*Aspectos administrativos.* En primer lugar, muchos de los estudiantes no pudieron suministrar las direcciones de contacto o sus números de teléfono. Esto causó demoras innecesarias y significó que muchos estudiantes descubrieron que no habían pasado el proceso de selección una vez el curso había comenzado. El personal administrativo también expresó la idea de que se debía enseñar con urgencia a los estudiantes a manejar mejor su dinero. Aunque inicialmente algunos estudiantes obtuvieron calificaciones bajas en los exámenes y los profesores se quejaron de que los estudiantes entregaban sus trabajos finales con retraso, hacia el final del año los estudiantes y los profesores consiguieron una marcada mejoría en esta situación. Así, 49 de los 58 estudiantes matriculados en el primer año aprobaron y se matricularon para su segundo año de estudios en 2004, y 46 de los 49 alumnos matriculados en el segundo curso se matricularon en su tercer año de estudios en 2005.

Frans Magoele (fotografía 3), Bopape Naomi y Portia Leshika (fotografía 4) son de la provincia de Limpopo. Al igual que muchos de sus compañeros, son de familias humildes. Nunca habían visitado Pretoria antes de 2003; nunca habían entrado a un banco para abrir una cuenta; todos ellos estudiaron para su examen de Bachillerato en aulas repletas con un número de entre 72 y 103 estudiantes. Sin embargo, a pesar de sus humildes comienzos, lograron excelentes calificaciones en la Universidad. Además, sin contar con entrenamiento previo alguno, Frans destacó como un artista brillante (algunas de sus obras de arte aparecen en la segunda fotografía).

*Administrative aspects.* First and foremost, many (if not most) students could not supply contact addresses/ telephone numbers. This caused unnecessary delays and meant that many students only found out whether they had failed in the beginning of the year. Administrative staff also expressed the view that students should urgently be taught to manage their money affairs better. Although, initially, some students reported poor achievement in tests and lecturers complained about students handing in their assignments late, towards the end of the year both students and lecturers reported a marked improvement in the situation. This was borne out by the fact that 49 out of 58 students passed and enrolled for their second year of study in 2004, while 46 of 49 students enrolled for their third year of study in 2005.

Frans Magoele (photograph 3), Naomi Bopape, and Portia Leshika (photograph 4, below) are from the Limpopo Province. Like so many of their peers, they are from destitute backgrounds. They had never visited Pretoria before 2003, and they had never visited a bank to open an account; they studied for their Grade 12 examination in crammed classrooms with between 72 and 103 learners. Yet, despite their humble beginnings, they achieved excellent marks at university. In addition, and despite any prior training whatsoever, Frans excelled as a brilliant artist (a few of his art works appear in the second photograph).





FOTOGRAFÍA 3



FOTOGRAFÍA 4

Muchos estudiantes expresaron su intención de cambiar a otras carreras después de haber completado su primer año en la Facultad de Educación. A finales de 2003, ocho estudiantes se inscribieron y fueron aceptados en otros campos de estudio (por ejemplo, Ciencias Actuariales, Informática y Planificación Urbana y Regional). En 2005, por la misma razón, sólo 19 estudiantes se matricularon para estudiar en la Facultad de Educación. Además, algunos de estos estudiantes manifestaron su intención de no trabajar como profesores en el futuro, sino que se matricularon para utilizar su formación en la búsqueda de un empleo adecuado en otro lugar. En 2006, sólo seis estudiantes permanecían en el proyecto; el resto habían solicitado y habían sido aceptados en otras carreras (antes mencionadas).

*Problemas específicos mencionados por los estudiantes*

La información proporcionada por los estudiantes mediante debates y discusiones, así como resultado de un análisis detallado de las respuestas a diferentes cuestionarios, pusieron de manifiesto los siguientes asuntos.

*Campo de estudio.* Lamentablemente, se hizo evidente que la Educación como profesión había perdido en gran medida su atractivo, especialmente entre los estudiantes de raza negra. Después de sólo una semana en el campus, incluso hasta el más ardiente e idealista estudiante de enseñanza parecía haber rechazado la idea de convertirse en maestro a pesar de todo. Incluso aquellos estudiantes que habían participado en el estudio de la Educación de manera regular, expresaron la opinión de que sólo lo utilizaban como un trampolín para ser aceptados en otro campo potencialmente más lucrativo.

Por lo tanto, no fue una sorpresa cuando apreciamos que el 90% de los estudiantes del grupo de Limpopo se había retirado del

*Many students expressed the intention to switch to other courses after having completed their first year in the Education Faculty. At the end of 2003 eight students applied for and were accepted into 'other' fields of study (e.g. BSc Actuarial Sciences, BCur, BCom Informatics and City and Regional planning). In 2005, for the same reason, only 19 students enrolled for studies in teaching, and a number of these students expressed their intention of not entering the teaching profession, but, rather to use their training to find suitable employment elsewhere. By 2006, only six students were left in the project, the rest having applied for and having been accepted into 'other' fields of study (referred to above).*

*Specific problem areas mentioned by students*

*The following matters became evident from discussions with students and careful analysis of students' responses to questionnaire.*

*Field of study.* Regrettably, it became clear that education as a profession had greatly lost its lure, particularly among black students. Even after only one week on campus, even the most ardent and idealistic prospective teaching student seemed to either have had second thoughts or rejected the idea of becoming a teacher altogether. Even those students who carried on studying education regularly expressed the view that they would only use it as a stepping-stone to be accepted to another, potentially more lucrative career.

*It came as no surprise when we learnt that 90% of students in the Limpopo group had dropped out of the project by 2006 to enroll in different fields of study. This migration was prompted by a number of factors, including the following: Students were afforded the opportunity to present themselves for career assessment. In the majority of these cases, student profiles showed a number of significant changes from the profiles obtained during*

proyecto en el año 2006 para inscribirse en otros campos de estudio. Esta migración fue impulsada por una serie de factores, incluyendo los siguientes: los estudiantes tuvieron la oportunidad de presentarse a una prueba para evaluar su calificación de acceso a la Universidad. En la mayoría de los casos, los perfiles de los estudiantes mostraron una serie de cambios significativos con respecto a los perfiles obtenidos en evaluaciones anteriores. Además se hizo evidente que los estudiantes fueron advertidos (tanto por sus compañeros como por sus profesores) con ideas como que *la educación como profesión era un callejón sin salida*, o que *nunca iban a encontrar un trabajo continuando en el campo de la educación*. Más importante aún, después de haber estado expuestos a un repertorio mucho más amplio de carreras durante ese tiempo y, sobre todo, después de haber crecido como personas más allá de sus expectativas más optimistas, resulta evidente que sus necesidades, intereses y valores habían cambiado drásticamente, provocando un cambio importante en la configuración de su carrera profesional.

Muchos de los estudiantes manifestaron su intención de cambiar a otros cursos al poco tiempo de llegar a la Universidad de Pretoria. Este hecho podría ser explicado si tenemos en cuenta que todos los estudiantes Limpopo fueron alojados en dos residencias, compartiendo espacio con estudiantes de otras titulaciones como, por ejemplo, Informática. Los estudiantes fueron informados de inmediato: *estás perdiendo el tiempo, nunca te contratarán si te conviertes en un maestro*. El impacto de esta fase no puede ser subestimado. Un número significativo de estudiantes que inicialmente se mostraron extremadamente positivo en relación al estudio de la Educación, pronto expresó su deseo de cambiar de titulación.

*Aspectos culturales.* Desde una etapa temprana del programa, se hizo evidente que todavía queda un largo camino por recorrer antes de que se lleguen a respetar todas las culturas. Incluso la Universidad de Pretoria no estaba suficientemente preparada para acomodar a personas de diversas culturas en aquel entonces. Un ejemplo bastará para ilustrar este punto. Cuando un estudiante de Limpopo (miembro de una familia numerosa) perdió a su abuela (la persona que lo había criado desde su nacimiento), resultó prácticamente imposible convencer a los profesores de su necesidad de asistir al funeral. Aparte de los aspectos emocionales, sociales y académicos, los aspectos financieros unidos a la organización y asistencia al funeral fueron un elemento de

*previous assessments. Furthermore it became clear that they were cautioned (by both fellow students and lecturers) that education as a field of study was a cul de sac, and that You will never find a job if you carry on studying education. More importantly, after having been exposed to a much wider repertoire of careers, and, especially, having grown as persons beyond their wildest expectations, clearly, their needs, interest profiles and values, to name but a few, had changed drastically, prompting a major shift in career configuration.*

*Many students even expressed their intention to switch to other courses after having arrived at the University of Pretoria already, when all Limpopo students were accommodated in two hostels, which they shared with, inter alia, a number of BCom students. Students were immediately informed: You are wasting your time, you will never be employed if you become a teacher. The impact of this phase cannot be underestimated. A number of students that, initially, were extremely positive about studying education, soon expressed their desire to follow a different course of study.*

*Cultural aspects.* It became clear at an early stage that a long road lay ahead before we would enter the smoother path of respecting different cultures. Clearly, even the University of Pretoria was not sufficiently geared towards accommodating people from diverse cultures back then. One example should suffice to make this point: When a Limpopo student (member of an extended family) lost his grandmother (the person who had raised him from birth), it proved almost impossible to convince lecturers of his need to attend the funeral. Apart from the emotional-social and academic aspects, the financial aspects attached to arranging and attending the funeral were a deterrent, with very few people on campus (if any) showing empathy.

*Management of personal affairs.* This area proved to be a particularly difficult hurdle to negotiate. Almost every student expressed the desire for more guidance – guidance regarding finances, time management, study habits, personal problems, etc.

*Perception of lecturers.* By and large, students perceived lecturers to be accommodating. However, in some instances, lecturers were perceived as being biased against black students. In some cases, it seemed, especially in the early stages, students were lectured in Afrikaans only, a matter which placed unnecessary strain on them. One student had the following to say in this regard:

discusión por el que muy pocas personas en el campus mostraron empatía.

*Gestión de los asuntos personales.* Este asunto resultó ser un obstáculo particularmente difícil de negociar. Casi todos los estudiantes expresaron el deseo de una mayor orientación respecto a las finanzas, la gestión del tiempo, hábitos de estudio, problemas personales, etc.

*La percepción de los profesores.* En general, los estudiantes percibieron a los profesores como complacientes. Sin embargo, en algunos casos se percibió que los profesores tenían algún sesgo en contra de los estudiantes de raza negra. En algunos casos, sobre todo en las primeras etapas, los estudiantes fueron enseñados sólo en afrikaans, un tema que puso una presión innecesaria sobre ellos. Un estudiante dijo lo siguiente al respecto: “*A todos nos costó adaptarnos al principio. Si no hubiera sido por mis compañeros estudiantes del proyecto y la capacidad de superación que hemos adquirido durante todos los años de penurias en nuestros lugares de origen, dudo que hubiera llegado hasta aquí*”.

*La aceptación de los estudiantes fuera del proyecto de Limpopo.* Este parece haber sido un gran obstáculo. Los estudiantes se quejaron continuamente de racismo, por ejemplo, diciendo que les ponían apodosos y no eran saludados por los estudiantes de raza blanca. Un estudiante describió este fenómeno de la siguiente manera: “*Muchos de nosotros fuimos víctimas de la discriminación este año. Parece como si los blancos creyeran que, sólo porque eres negro y pobre y proveniente de Limpopo, eres un animal. Traté a los blancos con educación, pero no tenían tiempo para saludarme o escucharme*”. Otro exclamó: “*los estudiantes blancos me miran como si fuera un fantasma o alguien de otro planeta*”. Un tercer estudiante comentó: “*La vida en la residencia puede ser definida con las siguientes palabras: RACISMO, [se repite 16 veces]... Y EL AISLAMIENTO DE LOS ESTUDIANTES EXTERNOS A NUESTRO PROYECTO*”. Un estudiante de cuarto tenía que decir lo siguiente al respecto: “*Me tomó 18 meses convencer a los estudiantes fuera de nuestro grupo de que somos personas normales que se llevan bien con todo el mundo*”.

Por mucho que los estudiantes se quejaron de este asunto, en general lo aceptaron como un mal necesario. En algunos casos, sin embargo, percibieron los motivos subyacentes raciales, así como una persistente amargura y rencor. Un estudiante lo expresó así: “*Muchas personas no respetan mi cultura. Me sentí obligado a hacer cosas en contra de mi voluntad*”. Otro estudiante contestó: “*Era como*

*We all struggled to adapt in the beginning. If it had not been for my fellow project students and the resilience we had had to endure during many years of hardship where we come from, I doubt if we would have made it here.*

*Acceptance by students outside of the Limpopo project. This appeared to have been a major stumbling block. Students consistently complained about racism, for instance, being called names and not being greeted in return by white students, no matter what. One student described this phenomenon as follows<sup>3</sup>: Many of us were victims of discrimination this year. It seems as if whites think that, just because you're black and poor and coming from Limpopo, you are an animal. I tried to befriend whites, but they didn't have time to greet me or listen to me. Another exclaimed: White students looked at me as if I were a ghost or someone from another planet. A third student remarked: Hostel life can be explained in the following words: RACISM, [REPEATED 16 TIMES] ... AND ISOLATION BY STUDENTS OUTSIDE OUR PROJECT. A fourth student had the following to say: It took me 18 months to convince students outside of our group that we are normal people who get on well with everybody.*

*Orientation. Much as students complained about this matter, on the whole they accepted it as a necessary evil. In some instances, though, they perceived the underlying racial motives it created, as well as lingering bitterness and animosity. As one student put it: Many people did not respect my culture. I felt forced to do things against my will. Another student retorted: It was like a second circumcision, only this time it was unnecessary. Yet another student commented: If it hadn't been for the support of my fellow project students, I would in all likelihood not have made it.*

*Financial arrangements. This proved to be the most frustrating of all the problems. Students were driven up the wall on finding on many an occasion that money had not been paid into their accounts, that they were forbidden to access their marks, and that they were forbidden to go to the main campus to discuss their problems.*

*Health aspects. Students who took ill, were allowed to consult the campus doctor... however, it soon proved impossible to obtain the prescribed medicine. Furthermore, it was not at all clear who should be consulted in the event of a student fracturing a leg or an arm,*

<sup>3</sup> The verbatim responses have been only lightly edited to preserve the authenticity of what they articulate.

*una segunda circuncisión, sólo que esta vez no era necesario*". Otro estudiante comentó: "Si no hubiera sido por el apoyo de mis compañeros estudiantes del proyecto, no lo habría hecho con toda probabilidad".

*Asuntos financieros.* Éste resultó ser el más frustrante de todos los problemas. Los estudiantes se irritaron enormemente en más de una ocasión cuando descubrieron que no se les había pagado el dinero, cuando se les prohibió el acceso de sus calificaciones e ir al campus para discutir sus problemas.

*Aspectos de salud.* Los estudiantes que enfermaron pudieron ser atendidos por el médico del campus. Sin embargo, en algunas ocasiones fue imposible obtener el medicamento recetado. Además, no estaba del todo claro a quién se debía acudir en caso de que un estudiante se fracturase una pierna o un brazo, por ejemplo. En estos casos, se indicó a los estudiantes acudir al Hospital Académico de Pretoria. Sin embargo, los estudiantes no tenían los medios para llegar allí.

*Cuestiones administrativas menores.* Se manifestaron problemas relacionados de carácter general como, por ejemplo, cuándo o dónde comprar los uniformes de las residencias, o quién debía pagar por el acto de final de curso en las residencias. Los estudiantes lucharon por encontrar un equilibrio entre no pasar hambre y gastar el dinero en alimentos innecesarios (por ejemplo, dulces o refrescos). En cuanto al programa de mentores, muchos estudiantes no se presentaron a las citas con los profesores (esto incluye incluso a aquellos estudiantes que tuvieron al Decano de la Facultad como su mentor).

for instance. Students were told to go to Pretoria Academic Hospital, yet, they did not have the means to get there.

*Administrative matters. (Minor) Problems mainly related to run-of-the-mill aspects, e.g. when/ where to buy hostel track suits, who was to pay for the end-of-the-year hostel function, etc. Students battled to find a golden midway between going hungry and spending their daily allowance on unnecessary foods (e.g. sweets and cold drinks). As far as the mentor programme was concerned: many students failed to show up for appointments with lecturers (this even included those students who had the Dean of the Faculty as their mentor).*

## Objetivo del estudio / Goal of the Study

He mirado hacia atrás en relación al proyecto de la provincia de Limpopo de la Universidad de Pretoria. Más particularmente, este trabajo tiene por objetivo analizar la presencia de los factores de la inteligencia emocional-social en los estudiantes que tuvieron éxito en el proyecto de la provincia de Limpopo.

*I looked back at the Limpopo Province project at the University of Pretoria. More particularly, I investigated the existence of emotional-social intelligence factors in the success of students who succeeded in the Limpopo province project at the University of Pretoria.*

## Métodos / Methods

En la sección final de este artículo se informa sobre el análisis de los datos que hemos obtenido de los estudiantes que participaron en el proyecto a lo largo de los últimos nueve años.

*In the concluding section of this article, I report on an analysis of the data that I had obtained from students involved in the project over the course of the past nine years. I took*

Hemos sido conscientes del hecho de que no existen estudios puramente inductivos (BERNARD & RYAN, 2010: 107). En concreto, se ha utilizado un estilo deductivo de análisis para analizar si se puede encontrar evidencia de la existencia de los cinco principales factores predeterminados de la inteligencia emocional-social (EI) (BAR-ON, 1997; 2001; 2003; 2006), es decir, interpersonal, intrapersonal, manejo del estrés, adaptación y estado de ánimo general.

*Recolección de datos*

Los datos fueron obtenidos a través de las siguientes técnicas cualitativas de recolección de datos:

- a) Entrevistas de grupos focales.
- b) Entrevistas individuales entre el autor del artículo y los estudiantes, así como con los profesores.
- c) Cuestionario (preguntas abiertas).
- d) Observación y reflexión.

*Análisis de datos: estrategia analítica*

Se utilizó la técnica de análisis de datos de Creswell (2003) (ver Tabla 1), teniendo en cuenta los pasos como una guía para el procedimiento de análisis de datos.

*cognizance of the fact that, no matter how hard we try there are no purely inductive studies (BERNARD & RYAN, 2010: 107). More particularly, I used a deductive style of analysis to see if evidence could be found for the existence of the five predetermined, main factors of emotional-social intelligence (EI) (BAR-ON, 1997; 2001; 2003; 2006), namely Interpersonal, Intrapersonal, Stress Management, Adaptability and General Mood. (For the purposes of this article, I use the word emotional-social intelligence when I refer to the five main factors of the Bar-On model because I believe that it is more correct to refer to emotional-social intelligence than to limit any such discussion to a narrow conversation about emotional intelligence-related factors only.)*

*Data Gathering*

*Data were obtained by means of the following qualitative data gathering techniques*

- a) focus group interviews,*
- b) individual interviews between myself and students, as well as between myself and lecturers,*
- c) questionnaire (open ended questions), and*
- d) observation and reflection.*

*Data analysis: Analytic Strategy*

*I used Creswell's (2003) data analysis technique (Table 1), keeping in mind that one step does not follow on another but that steps are a guideline for the ongoing process of data analysis.*

<i>Pasos</i>	<i>Técnicas de análisis de los datos</i>
1: Organización de los datos	Después de recoger los datos, éstos fueron preparados para el análisis. El autor organizó y transcribió al pie de la letra los datos grabados de las entrevistas individuales. Se tuvo en cuenta la importancia de saber cuándo, dónde, cómo y por qué los datos fueron recolectados y categorizados en un determinado orden, para ser capaces de recuperar los datos y contextualizar las partes que serán utilizadas (NIEUWENHUIS, 2010).
2: Lectura de los datos	La lectura repetida en varias ocasiones de los datos es imprescindible para poder familiarizarse con los datos y tener una visión completa de los mismos (DE VOS, 2005A; 2005B). A través de la lectura y relectura de los datos se escribieron impresiones preliminares indicando lo que se desprende de los mismos (NIEUWENHUIS, 2010).
3: Comienzo de un análisis detallado de los datos	Se hizo uso de códigos pre-existentes o <i>a priori</i> que guiaron el proceso de investigación (CRESWELL, 2007). Estos códigos <i>a priori</i> se identificaron a través de una revisión de la literatura a fondo y el marco teórico sobre las siguientes dimensiones de la capacidad de adaptación profesional: inquietud, control, curiosidad y confianza. El autor es consciente de que hacer uso de códigos ya existentes puede limitar el análisis en lugar de presentar las opiniones de los participantes (CRESWELL, 2007). Por lo tanto, se mantuvo especial atención a la expresión mostrada por los participantes en esta investigación.
4: Identificación y descripción de las	En esta fase del análisis se procesaron las formas y las partes integrales de la fase anterior. Las categorías y subcategorías fueron identificadas y codificadas a partir de los códigos <i>a</i>

categorias y subcategorias	<i>priori.</i>
5: Discusión de las categorías y subcategorias	Durante esta fase se discutió la significación de las categorías y subcategorias identificados. Se identificó también la relación entre conceptos. Se necesitó presentar una estructura de la investigación utilizando texto, tablas y figuras (CRESWELL, 2007).
6: Síntesis e interpretación de las categorías	En esta fase del análisis se intentó sintetizar e interpretar los datos para explicar el significado de la información.

TABLA 1. *Técnicas de análisis de los datos*

<i>Steps</i>	<i>Data analysis techniques</i>
<i>1: Organization of data</i>	<i>After data has been collected it is prepared for analysis. I organized the data and transcribed – verbatim, the audio recorded individual interviews. It is important to know when, where, how and why data was collected and categorise it as such in order to be able to retrieve data and recontextualise parts of data that will be used (Nieuwenhuis, 2010).</i>
<i>2: Reading of data</i>	<i>Reading through the data several times is imperative so that I could become familiar with the data and have a thorough overview of all data (De Vos, 2005a; 2005b). Through reading and re-reading data I could write down preliminary impressions from the data indicating what I had been learning from the data (Nieuwenhuis, 2010).</i>
<i>3: Starting a detailed analysis of data</i>	<i>I made use of pre-existing or a priori codes that guided the research process (Creswell, 2007). These a priori codes were identified through the in-depth literature review and theoretical framework as the dimensions of career adaptability, namely: concern, control, curiosity and confidence. I realize that making use of pre-existing codes can limit the analysis rather than presenting the views of participants (Creswell, 2007). Thus, I had to be aware of this throughout the analysis process and remain open to the representation of the voice of the participants.</i>
<i>4: Identification and description of themes and subthemes</i>	<i>This phase of the analysis process forms an integral part of the previous phase. From the identification of the a priori codes, themes and subthemes are identified and coded.</i>
<i>5: Discussion of themes and subthemes</i>	<i>During this phase I have to discuss the meaningfulness of identified themes and subthemes. The relation between concepts would also be indicated. I needed to present an in-depth picture of the research using narrative, tables or figures (Creswell, 2007).</i>
<i>6: Synthesis and interpretation of data</i>	<i>At this point in the analysis process I attempt to synthesize and interpret the data in order to explain the meaning of the data and research.</i>

TABLE 1. *Data analysis techniques**Cuestiones éticas*

Se solicitó el permiso de los participantes para llevar a cabo la investigación y el informe de los resultados por escrito. Los participantes fueron informados del objetivo y del progreso de la investigación en todo momento.

*Ethical Issues*

Written permission was obtained from all participants to conduct the research and report the findings. Participants were informed about the aim and progress of the research and participants' permission was obtained for the results (including photographs) to be published.

## Resultados / Results

A continuación se presenta la evidencia de la existencia de los cinco factores principales predeterminados de la inteligencia emocional-social: interpersonal, intrapersonal, manejo del estrés, adaptabilidad y estado de ánimo general (BAR-ON, 1997; 2001; 2006). Por razones de espacio, no se informa sobre los subtemas que emergieron inductivamente durante la investigación.

### *Facetas intrapersonales*

Andrew mencionó las siguientes razones para su éxito: *“He aprendido a confiar en mí mismo, mantener la concentración en mis propias metas y pasiones, y crear mi propia felicidad y éxito – nadie más puede hacerlo por ti mismo”*. Alvin hizo un comentario similar: *“No es la Universidad la que tiene la culpa si uno no tiene éxito. Descubrí que el éxito es algo personal: si uno es infeliz y culpa a los demás, no se hace responsable de sus acciones”*.

### *Facetas interpersonales*

La gran mayoría de participantes dio pruebas de habilidades interpersonales adecuadas. Peter (se utilizan seudónimos) disfrutó muchísimo de la vida en la residencia: *“Esto fue lo mejor de todo: Estar entre mis amigos, ayudarlos y ser ayudado por ellos”*. Siphon comentó: *“La socialización fue mi experiencia más positiva”*. Moipone comentó: *“La vida social era excelente, lo más destacado de mis estudios”*. Emily ha comentado: *“Fue muy divertido comunicarme con otros estudiantes de nuestro grupo... y, después de algún tiempo, también con los demás”*. Elías se refiere a los muchos amigos que había hecho, así como los aspectos interpersonales (cuidar y abrazar: *“Nos ayudamos entre todos en el espíritu de Ubuntu”*) y las actitudes de sus compañeros como una explicación de su éxito. James se refirió a la importancia de *“asociarte con la gente que con la que te sientes cómodo y ser paciente con lo que no te gusta”*.

### *Facetas de manejo del estrés*

La gran mayoría de los estudiantes informó sobre su habilidad para manejar el estrés adecuadamente: una habilidad que habían adquirido durante muchos años luchando contra todas las dificultades de su lugar de origen. Ramadugoane hizo la siguiente observación: *“Me he acostumbrado a tratar con mucho estrés, estoy aplicando las destrezas que he usado todo el tiempo”*. Mpho dijo lo siguiente sobre los exámenes y pruebas: *“Mi estrés y las preocupaciones se redujeron pronto,*

*Evidence of the existence of the five predetermined, main factors of emotional-social intelligence, namely Interpersonal, Intrapersonal, Stress Management, Adaptability and General Mood (BAR-ON, 1997; 2001; 2006) are presented below. For reasons of space, I do not report on subthemes that emerged inductively.*

### *Intrapersonal Facets*

*Andrew mentioned the following reasons for his success: I have learnt to trust myself, keep focused on my own goals and passions and create my own happiness and success – no one else can do it for you. Alvin made a similar comment: It is not the university itself that is to blame if one is not successful. I discovered that success is a personal thing: If one is unhappy and blaming others, one does not take responsibility for one’s actions and that sets one up for failure.*

### *Interpersonal Facets*

*The vast majority gave evidence of adequate interpersonal skills. Peter (pseudonyms are used) thoroughly enjoyed hostel life: This was the best of everything: To be among so many of my friends, to support them and be supported by them. Siphon commented: Socialization was my most positive experience. Moipone remarked: Social life was excellent, the highlight of my studies. Emily commented: It was so much fun to communicate with other students from our group... and, after some time, the others as well. Elias referred to the many friends he had made, as well as the warm hands (caring and embracing: We all help each other in the spirit of ubuntu) attitudes of fellow students as a reason for their success. James referred to the importance to associate with people that you feel comfortable with and be patient with those that do not like you.*

### *Stress Management Facets*

*The vast majority of students reported on their acquired ability to manage stress adequately; an ability that they had acquired during many years of struggling against many odds at home. Ramadugoane made the following philosophical comment: I have grown accustomed to dealing with much stress; I am applying the skills I have used all along. Mpho had the following to say about the examinations and tests: My stress and worries soon became less because I realized that I had to familiarize myself with the work before tests*



porque me di cuenta de que tenía que familiarizarme con el trabajo antes de las pruebas y exámenes para ayudar a reducir mis niveles de estrés”. Jim utilizó las siguientes palabras para reflexionar sobre su primer año: “En un principio, no había nadie a quien llorar... Eso fue muy difícil para mí. Pero seguí adelante, hablé con mis compañeros y con mi mentor y con el tiempo aprendí a lidiar con mis problemas... trabajando más duro y manteniendo la atención en mis metas, sobre todo adquiriendo las habilidades para poder marcar la diferencia en mi comunidad algún día”. Anna tenía una solución práctica para su estrés: “Voy a estudiar mucho todos los días para no estresarme en la época de exámenes”.

#### *Facetas de adaptabilidad*

Prácticamente todos los comentarios de los estudiantes reflejan excelentes habilidades de adaptación. Temba tenía que decir lo siguiente al respecto: “Yo sabía que la Universidad de Pretoria ofrece la mayoría de las clases en afrikaans, pero me adapté rápidamente al sistema de tutorías”. Temi comentó: “Hice grandes esfuerzos para conocer y utilizar las instalaciones de los estudiantes, tales como la biblioteca (¡a pesar de que cierran muy temprano!), los ordenadores e internet como ayuda para resolver todos los desafíos. Eso me ayudó mucho”. Nana dijo que luchó sobre todo durante el primer mes, pero “pronto descubrí [mis] debilidades y fortalezas y aproveché la mayor parte de mis puntos fuertes”. Pinky observó que era fantástico ir a las bashes (fiestas) y reuniones de oración, “pero pronto me di cuenta de que no sería capaz de hacer frente a todas las demandas a menos que me empezara a administrar mejor mi tiempo. Sin duda, ¿una tiene que trabajar como un esclavo para vivir como una reina?” Winnie explicó su decisión de cambiar su campo de estudio de la enseñanza a la enfermería de la siguiente manera: “Uno tiene que hacer los cambios necesarios cuando se encuentra en un callejón sin salida. Ahora sé que nunca se debe hacer un curso sobre el que no estás realmente interesado. En su lugar, se debe cambiar de campo de estudio cuando no sea el adecuado para ti”. Joanna declaró que le “resultaba difícil sobrevivir hasta que empezó a conocer otros campos de estudio que me ofrecían algo más que mi actual campo de estudio”. Alfred se acercó a la situación de una manera práctica: “Pronto descubrí que había una gran diferencia entre lo que uno tenía que hacer para salirse con la suya en la escuela y lo que uno tiene que hacer en la Universidad para tener éxito. El trabajo fue muy difícil y muchas veces me dio dolores de cabeza, pero no era

and examinations to help my lower my stress levels. Jim used the following words to reflect on his first year: Initially, there was no one to cry to... That was a disaster to me. But I kept going, talked with my fellow students and my mentor and eventually learnt how to deal with my worries... by working harder and keeping my eye on my goals, mainly to equip myself with skills to make a difference in my community one day. Anna had a practical solution for her stress: I will study hard each and every single day so that in times of exams I will not get stressed out.

#### *Adaptability Facets*

Virtually all students' comments reflected excellent adaptability skills. Temba had the following to say in this regard: I knew the University of Pretoria offered most classes in Afrikaans but I quickly adapted to the tutoring system. Temi remarked: I took great pains to find out about and utilize student facilities such as the library (even though they close so early!), computers and the internet to help me deal with the many challenges. This helped me a lot. Nana stated that she struggled especially during the first month but soon discovered [her] weaknesses and strengths and made the most of my strengths. Pinky observed that It was lovely to go to bashes (parties) and prayer meetings but I soon became aware that I would not be able to cope unless I started managing my time better. To be sure, one has to work like a slave to live like a queen! Winnie motivated her decision to change her field of study from teaching to nursing as follows: One has to make the necessary changes when one ends up in a dead end street. I now know that one should never do a course that you are not really interested in; instead, one should change one's field of study if it is not the right one for you. Joanna stated that she found it difficult to survive until she started finding out about other fields of study that offered her more than [my] current field of study. Alfred approached the situation in a practical manner: I soon discovered that there was a huge difference between what one get away with at school and what one needs to do at university to succeed. The hard work was very challenging and often gave me headaches but not impossible. The assignments became easy when I learnt where to get information that would help me complete them.

#### *General Mood*

On the whole, the mood among students was predominantly happy, despite the initial shock when they arrived on campus, far away from home and in a totally different

*imposible. Las tareas se hicieron más fáciles cuando me enteré dónde obtener la información que me ayudara a completarlas”.*

#### *Facetas de estado de ánimo*

En general, el estado de ánimo predominante entre los estudiantes fue la felicidad, a pesar de la conmoción inicial cuando llegaron en el campus, lejos de casa y en un ambiente totalmente diferente a los que estaban acostumbrados. Matthews señaló: *“Ese año pasó a ser el año de mi felicidad, a pesar de los múltiples desafíos. Tomados en su conjunto, nuestro grupo estaba feliz, a pesar de las muchas quejas acerca de cosas como la comida, el idioma de instrucción, el campo de estudio, etc. Lo bueno fue que nuestros profesores nos recordaban constantemente que podríamos cambiar estas cosas si trabajábamos duro y queríamos”.* Jenny resumió la situación con bastante claridad: *“Todo ha ido bien al final, a pesar de que muchas cosas no empezaron bien en las primeras etapas”.* Matsemela aportó este comentario: *“La atención prestada nos hizo sentir bien y seguros, a pesar de los muchos desafíos y la tristeza”.* El siguiente comentario, muy perspicaz, fue hecho por Jenny: *“Yo aprendí a tomar medidas audaces cuando me sentía mal... Estudiar más, una sonrisa, y nunca, nunca perder la esperanza. Lo mejor es: A todos nos educaron para una vida mucho mejor. Mi consejo es mantener en el corazón la idea de que de que pronto se convertirán en maestros, abogados, veterinarios y muchas otras cosas”.*

De este análisis cualitativo se desprende que los estudiantes aportan evidencia sobre las habilidades sociales y emocionales desarrolladas. Parece plausible sugerir que estas habilidades han contribuido significativamente a su éxito.

## **Discusión / Discussion**

La intervención supuso una contribución concreta a la transformación de la Educación en Sudáfrica en varios frentes. En primer lugar, el programa contribuyó a diversificar y enriquecer de este modo la cultura de la enseñanza y el aprendizaje en la Universidad de Pretoria, donde la mayoría de los estudiantes y profesores solía ser de raza blanca. En segundo lugar, el programa contribuyó a acelerar la transformación dentro de la Universidad por traer nuevas experiencias y expectativas a la palestra –en este caso, las experiencias y expectativas de sudafricanos talentosos de raza negra provenientes de entornos de pobreza, ruralidad y marginación

*environment than the environments they were used to. Matthews noted that This year happened to be the year of my happiness, despite the multiple challenges. Taken as a whole, our group was happy, despite the many complaints about many things such as food, language of instruction, field of study and others. The good thing is, we were constantly reminded by our prof that we could at least change these things if we really worked hard and wanted to. Jenny summed the situation up rather neatly: Everything went well in the end, even though many things weren’t good at different stages. Matsemela had one comment only: The care that was given to us made us feel good and safe, despite many challenges and sadness. The following, very insightful comment was made by Jenny: I learnt to take bold steps whenever I felt bad... Study harder, smile, never, ever lose hope. The best thing is: We all get educated for a much better life. My advice to others is to keep heart in the knowledge that that will soon become teachers, lawyers, veterinarians and so many other things.*

*It would seem from this qualitative analysis that these students gave ample evidence of displaying enhanced emotional–social intelligence skills. It seems plausible to suggest that these skills contributed meaningfully to their success.*

*The intervention has, along several fronts, made a concrete contribution to the transformation of education in South Africa. Firstly, the programme helped to diversify and thus enrich the culture of teaching and learning at the University of Pretoria, where the vast majority of students and faculty members used to be white. Secondly, the programme helped to expedite transformation within the University by bringing new experiences and expectations to the fore – in this case the experiences and expectations of poor, rural, economically marginalized gifted black South Africans (photographs 5 and 6, below). In both instances the programme helped to expedite the*

económica (ver fotos 5 y 6)–. El programa contribuyó a acelerar la creación de una sociedad más equitativa y dinámica en Sudáfrica.

Sin embargo, el proyecto puso de relieve una serie de cuestiones que merecen la atención de todas las personas interesadas en proyectos de la misma naturaleza.



FOTOGRAFÍA 5

En primer lugar, las cuestiones económicas necesitan un replanteamiento serio. No es suficiente prometer a los futuros estudiantes que se hará todo lo que necesario para obtener financiación para el proyecto. Esto lleva a la ira improductiva. La financiación debe mejorarse para atraer a los estudiantes. Esto tiene que incluir costos como el transporte, el dinero para gastos personales, libros, ropa y otros gastos varios ocasionados en las residencias durante el año.

En segundo lugar, al comienzo de cada curso académico, algunos estudiantes se encuentran en lista de espera (*wagly*s) y la administración parece indiferente en cuanto a dónde se van a alojar. Esta práctica necesita un replanteamiento serio. Poner a los estudiantes aceptados en lista de espera condena a los estudiantes (que no tienen estructuras de apoyo en la región de Tshwane) a una vida en las calles de los suburbios adyacentes hasta que (con suerte) puedan recuperar el acceso a las residencias. Los líderes del proyecto tendrán que manejar este aspecto de manera profesional y compasiva en el futuro, teniendo en cuenta el cambio de las circunstancias socioeconómicas y el versátil perfil demográfico de los campus universitarios.

En tercer lugar, resulta sumamente importante que al menos un miembro académico informado y compasivo del personal y otro de la administración se asignen a este tipo de proyectos a tiempo completo, con el fin de reclutar a los futuros estudiantes y para coordinar su introducción a la vida universitaria. Estas personas también tienen que estar disponibles para ayudar a los

*creation of a more equitable and dynamic South Africa.*

*However, that the project highlighted a number of matters that deserve the attention of all persons concerned with fledgling projects of a similar nature.*



FOTOGRAFÍA 6

*First and foremost, financial matters need a serious rethink. It is not sufficient to promise prospective students that everything possible will be done to obtain funding for the project. This leads to unproductive anger. Finance needs to be made available to attract students. This will have to include 'other' costs, such as transport, pocket money, books, clothing, and miscellaneous costs incurred in hostels during the year.*

*Secondly, at the beginning of every academic year, some students are put on the waiting list (*wagly*s) and administration appears unconcerned as to where they are going to stay. This practice needs a serious rethink. Putting those students who passed on a waiting list, almost inevitably 'doom' the students (who have no support structures in the Tshwane region) to a life of roaming the streets of adjacent suburbs until they (hopefully) one day are lucky enough to regain access to residences. Conversely, these students turn to squatting as a way of handling an untenable situation with little or no help from administration. Project leaders will need to manage this aspect professionally and compassionately, against the frame of reference of changing socio-economic circumstances and the changing demographic profile of university campuses.*

*Thirdly, it seems crucially important that at least one knowledgeable, compassionate academic member of staff and one from administration are allocated to this type of project on a full-time basis, in order to recruit prospective students and to coordinate their induction into university life. These persons*

estudiantes en la elaboración de sus perfiles y para firmar los formularios necesarios.

En cuarto lugar, en cuanto a la idea original de atraer a los futuros profesores se refiere, es necesario tener en cuenta que se necesita restaurar el atractivo de la Educación como profesión si se quiere tener alguna posibilidad de atraer a los mejores estudiantes de raza negra a esta profesión. Cross & Sehoole (1997: 50) sostienen que en Sudáfrica los profesores en prácticas entran en el cuerpo docente sin un compromiso para desempeñar la carrera elegida. Estos autores sugieren que muchos de los futuros maestros no tienen el deseo de enseñar, una afirmación que es corroborada por las pruebas presentadas en este artículo. Los resultados de una encuesta nacional (COSSER, 2002: 2–3) resultan relevantes para el presente artículo. Los cinco primeros factores que influyen en la elección de la carrera por parte de un futuro estudiante se clasifican de la siguiente manera:

1. Probabilidad de mejora de las oportunidades de encontrar empleo.
2. Interés intrínseco de los alumnos en un tema.
3. La idea de que la Educación Superior facilitará un mayor salario.
4. Presión familiar sobre un estudiante para acceder a la Educación Superior.
5. La disponibilidad de becas.

Está claro que la gran mayoría de los alumnos ve la formación universitaria como una *puerta de acceso al empleo*. Por tanto, estos aspectos deben ser incorporados en cualquier estrategia de reclutamiento en el futuro.

En quinto lugar, parece clara la necesidad de una definición más amplia del término superdotación o talento en el proyecto. Madge (1979: 55) señaló que:

*“Nadie ha sugerido que una medida de la inteligencia o CI puede estimar las probabilidades de que un individuo se convierta en un miembro activo y responsable de la sociedad, su papel como líder de la comunidad, sus contribuciones a la humanidad, o su habilidad para llevarse bien con la gente. Hay muchas cualidades humanas como la cordialidad, la alegría, la sencillez, la valentía y la empatía, que no tienen relación alguna con el coeficiente intelectual... [que] ciertamente, no puede informar sobre todas las cualidades del niño”.*

*also have to be available to assist students in compiling their subject sets and to sign the necessary forms.*

*Fourthly, as far as the original idea of attracting prospective teachers is concerned: The lure of education as a profession needs to be restored if we are to stand any chance of attracting top black students into this profession. Cross and Sehoole (1997: 50) maintained that South African many trainee teachers enter the teaching profession without a commitment to actually profess their chosen career. These authors suggest that many prospective teachers have no desire to teach, a statement which is borne out by the evidence provided in this article. The following findings from a national survey (Cosser, 2002, p. 2–3) bear relevance to the current article: The first five factors which exert an influence on learner choice of a future are ranked as follows:*

- 1) It will probably enhance employability.*
- 2) Learners' intrinsic interest in a subject.*
- 3) The notion that higher education will facilitate a higher income.*
- 4) Family pressure on a learner to enter higher education.*
- 5) The availability of bursaries.*

*It is clear that employability is viewed by far the majority of learners as a gateway to employment. Future recruitment needs to factor these aspects into any recruitment strategy.*

*Fifthly, the need for a more comprehensive definition of giftedness thus seems clear. Madge (1979: 55) pointed out that:*

*No one has ever suggested that a measurement of intelligence or IQ can estimate an individual's chance of becoming an active, responsible member of society, his role as a community leader, his contributions to mankind, or his ability to get along with people. There are many human qualities such as warmheartedness, cheerfulness, unpretentiousness, courage and empathy, which have no relationship whatsoever with IQ... [and which is] certainly not intended to tell everything about a child.*

*Even before the term “emotional intelligence” became popular, Hoffman, Wasson and Christianson (NEWELL, 1989: 98) suggested the following criterion to identify gifted underachievers:*

Incluso antes de que el término *inteligencia emocional* se hiciera popular, Hoffman, Wasson & Christianson (NEWELL, 1989: 98) sugieren el siguiente criterio para identificar el talento con bajo rendimiento:

*“Un típico [superdotado] de bajo rendimiento tiene un alto coeficiente intelectual, pero muestra una discrepancia entre el rendimiento previsto y el real, no es coherente en el cumplimiento de metas, muestra niveles bajos de confianza en sí mismo, presenta sentimientos de inferioridad, culpa a otros de sus propios problemas, y no es capaz de terminar sus tareas”.*

Esta cita también implica que un alto coeficiente intelectual no garantiza el logro satisfactorio de la vida, sino que se deben considerar otros factores cuando se trata de explicar la varianza en el rendimiento entre los individuos con talento. Cualquier discusión de este tipo debe incluir referencias sobre los aspectos de inteligencia emocional-social.

Por último, desde la perspectiva de la inteligencia emocional-social, existe una preocupación sobre la sorprendentemente escasa facilitación de la inteligencia emocional-social en nuestras escuelas. Curiosamente, en todo el país, los directores se muestran reacios a invertir tiempo para desarrollar programas de investigación sobre la inteligencia emocional-social (aludiendo como excusa la imposibilidad de desarrollar habilidades *suaves* en contextos escolares hacinados). Sin embargo, los profesionales coinciden en que es crucial para las personas el reconocer sus propias emociones y las de los demás, para comprender sus emociones y expresarlas de una manera no destructiva (MAREE & MOKHUANE, 2007). Después de todo, un alto índice de inteligencia o aptitudes no garantiza un rendimiento académico satisfactorio. Mientras que el coeficiente intelectual o aptitud puede ayudar a los estudiantes a lograr buenas calificaciones en la escuela, no se puede negar el valor de la inteligencia emocional-social como un predictor del éxito mucho mejor en el ámbito profesional. La investigación ha demostrado una y otra vez que el rendimiento escolar, la aptitud y el CI predicen sólo un 9% del éxito de los alumnos en el futuro lugar de trabajo, mientras que la inteligencia emocional-social predice entre 36% y 40% de este tipo de éxito (BAR-ON, 2006). Sin embargo, las escuelas todavía se centran en el aumento de la capacidad cognitiva, las competencias y habilidades para la adquisición de nuevos conocimientos, en recordar hechos y cifras, y

*A typical [gifted] underachiever has a high IQ, but shows a discrepancy between expected and actual performance, is inconsistent in accomplishing goals, displays impaired levels of self-confidence, reveals feelings of inferiority, blames others for his or her own troubles, and provides evidence of withdrawal.*

*This quote, too, implies that a high IQ alone does not guarantee satisfactory achievement in life but that other factors need to be considered when attempting to explain the variance in achievement among gifted individuals. Quite the opposite: Any such discussion should include due references to emotional-social intelligence aspects as well.*

*Lastly, from an emotional-social intelligence perspective, concern needs to be expressed about the puzzling lack of emotional-social intelligence facilitation in our schools. Curiously, across the country, headmasters appear reluctant if not unwilling to give time to research programmes on emotional-social intelligence (the standard excuse being that overcrowded syllabuses allow no room for facilitating the “softer” skills). Yet, professionals agree that it is crucial for individuals to recognize their own and other people’s emotions, to understand these emotions and to express them in a non-destructive way (MAREE & MOKHUANE, 2007). After all, a high IQ or aptitudes alone do not ‘guarantee’ satisfactory achievement. Whereas IQ or aptitude may help learners achieve good marks at school, over time, there is no denying the value of emotional-social intelligence as a much better predictor of success in the workplace. Research has time and again shown that school achievement, aptitude and IQ predict only about 9% of learners’ future success in the workplace, while emotional-social intelligence predicts between 36% and 40% of such success (BAR-ON, 2006). Yet, by and large, schools still focus on increasing cognitive capacity, competencies and skills like acquiring new knowledge, recalling facts and figures and applying this information to reasoning, understanding and solving problem (BAR-ON, 2003). The excessive emphasis placed by departments of education on only certain facets of the comprehensive syllabus at the cost of programmes that have greater meaning for learners in the long term is plainly short-sighted. Teachers should be trained on how to promote emotional-social intelligence in their classrooms, and they should be encouraged to apply these skills on an ongoing basis.*

en aplicar esta información para el razonamiento, la comprensión y la resolución de problemas (BAR–ON, 2003). El excesivo énfasis de los departamentos de educación en ciertos aspectos del plan de estudios integral en vez de en programas que tienen una mayor significación para los estudiantes a largo plazo es claramente equivocado. Los maestros deben estar capacitados para promover la inteligencia emocional–social en sus aulas, y deben ser alentados a aplicar estas habilidades sobre una base continua.

#### *Limitaciones*

Debido a que sólo se ha investigado un proyecto, el alcance del estudio y las posibilidades de generalización son limitadas. A pesar de las medidas específicas adoptadas para mejorar la fiabilidad y la credibilidad del estudio, la interpretación subjetiva del investigador puede ser vista como una limitación.

#### **Conclusión / Conclusion**

En general, si los comentarios del personal administrativo, los alumnos y los profesores a lo largo de nueve años pueden ser una indicación del grado de éxito del proyecto, éste proyecto tuvo un éxito enorme. Este proyecto debe servir como modelo para muchos proyectos similares en el futuro, y también puede ser utilizado como un ejemplo para garantizar el éxito de la integración de los estudiantes talentosos en desventaja en nuestras universidades. Con el fin de asegurar el éxito de muchos de nuestros estudiantes talentosos, un entorno de cuidado, comprensión y apoyo resultan fundamentales. Por otra parte, parece imprescindible enseñar y promover las habilidades de la inteligencia emocional–social entre los estudiantes para garantizar no sólo mayores tasas de rendimiento en las universidades, sino para mejorar también las posibilidades de estos estudiantes de ganarse la vida de una manera respetable y ayudarles a diseñar una vida exitosa. Estas habilidades se pueden enseñar, y los padres de familia deben ser incluidos en el proceso, debiendo empezar antes de que los estudiantes lleguen a la Universidad para asegurar su máximo beneficio (BAR–ON & MAREE, 2009; MAREE, BAR–ON & ELIAS, 2009; STERN & ELIAS, 2007).

#### *Limitations*

*Because only one project was investigated, the scope of the study and generalization possibilities are limited. Although specific steps were taken to enhance the trustworthiness and credibility of the study, the subjective interpretation of the researcher could be viewed as a limitation.*

*If the collective comments of the administrative staff, learners and lecturers over nine years are any indication of the degree of success of the project, it was hugely successful. This project should serve as a blueprint for many similar projects in the near future, and it can also be used as an example to ensure the successful integration of gifted disadvantaged students in our universities. In order to ensure success for many of our gifted students, a caring, understanding and supportive environment is of prime importance. Furthermore, it seems imperative to teach and promote emotional–social intelligence skills among students in an attempt to ensure not only higher throughput rates at universities but, more importantly, to improve these students' chances of earning a respectable living but, more importantly, to help them design successful lives. These skills can be taught and parents and caretakers should be included in the process, which should, in fact, commence long before students arrive at university to ensure maximum effect (BAR–ON & MAREE, 2009; MAREE, BAR–ON & ELIAS, 2009; STERN & ELIAS, 2007).*

---

**Referencias bibliográficas / Bibliographic references**

- BAR-ON, R. (1997). *Bar-On Emotional Quotient Inventory: Technical manual*. Toronto: Multi-Health Systems.
- BAR-ON, R. (2001). "Emotional intelligence and self-actualization". En J. CIARROCHI, J.P. FORGAS & J.D. MAYER (eds.), *Emotional intelligence in everyday life: A scientific enquiry*. Philadelphia: Psychology Press, 82–97.
- BAR-ON, R. (2003). "How important is it to educate people to be emotionally and socially intelligent, and can it be done?" *Perspectives in Education*, 21(4), 3–16.
- BAR-ON, R. (2006). "How important is it to educate people to be emotionally intelligent, and can it be done?" En R. BAR-ON, J.G. MAREE & M.J. ELIAS (eds.), *Educating people to be emotionally intelligent*. Sandton: Heinemann, 1–16.
- BAR-ON, R. & MAREE, J.G. (2009). "In search of emotional-social giftedness: A potentially viable and valuable concept". En LARISA V. SHAVININA (ed.), *The handbook on giftedness*. New London: Springer Science, 559–570.
- BERNARD, H.R. & RYAN, G.W. (2010). *Analyzing qualitative data: Systematic approaches*. Albany: SAGE.
- BLOCH, G. (2009). *The toxic mix: What's wrong with South Africa's schools and how to fix it*. Cape Town: Tafelberg.
- COSSER, M. (2002). *Factors affecting student choice behaviour in the course of secondary education with particular reference to entry into higher education. Research Report*. Pretoria: Human Sciences Research Council.
- CRESWELL, J.W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. London: SAGE.
- CRESWELL, J.W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. London: SAGE.
- CROSS, M. & SEHOOLE, T. (1997). *Rethinking the future of teacher education in South Africa. The role of partnerships*. South African Journal of Higher Education, 11(1), 48–56.
- CROUCH, L. (2001). *Turbulence or orderly change? Teacher supply and demand in the age of AIDS*. Pretoria: Department of Education.
- DE VOS, A.S. (2005A). "Scientific theory and professional research". En A.S. DE VOS (ed.), *Research at grass roots: For the social sciences and human service professions*. Pretoria: Van Schaik, 27–43.
- DE VOS, AS. (2005B). "Qualitative data analysis and interpretation". En A.S. DE VOS (ed.), *Research at grass roots: For the social sciences and human service professions*. Pretoria: Van Schaik, 333–349.
- EDUCATION LABOUR RELATIONS SURVEY COUNCIL (ELRC). (2005). *Study of demand and supply of educators in South African public schools*. Pretoria: Human Sciences Research Council.
- EDUCATION LABOUR RELATIONS COUNCIL (ELRC). (2007). "International study visits". *The New Negotiator*, 1(1), 7–11.
- JANSEN, J.D. (2001). "Changing institutional research cultures". *Quarterly Review of Education and Training in South Africa*, 8 (2), 28–36.
- JANSEN, J.D. (2002). "Political symbolism as policy craft: Explaining Non-Reform in South African Education after Apartheid". *Journal of Education Policy*, 17 (2), 199–215.
- MADGE, E.M. (1979). "The intelligent use of intelligence tests". *Education Bulletin*, 23 (2), 54–62.
- MAREE, J.G. (2005). "The torn learning sprockets: stars in the ascendant". *Gifted Education International*, 20 (2), 112–122.
- MAREE, J.G. (2010). "Critical appraisal of the system of education and prospects of meeting the manpower and developmental needs of South Africa". *Africa Insight*, 40 (2), 85–108.
- MAREE, J.G., ELIAS, M. J. & BAR-ON, R. (2009). "Emotional intelligence, giftedness, creativity and talent". En B. KERR (ed.), *Encyclopedia of Giftedness, Creativity, and Talent*. New York: Sage, 320–322.



- MAREE, J.G. & MOKHUANE, Q. (2007). “First steps in developing a community–based teacher training programme designed to educate children to be emotionally intelligent”. En BAR–ON, R., MAREE, J. G. & ELIAS, M.J. (eds.), *Educating people to be emotionally intelligent*. New York: Praeger, 139–153.
- MAREE, J.G. & MOLEPO, J.M. (2003). “The torn learning sprockets: judge this film by its sequel”. *Gifted Education International*, 17 (3), 287–296.
- MAREE, J.G. & MOLEPO, J.M. (2004). “Facilitating postmodern career counselling in the Limpopo Province of South Africa: A rocky ride to hope”. *Australian Journal of Career Development*, 13 (3), 47–54.
- NEWELL, M. (1989). “Adapting the triads model to serve gifted underachievers”. *Gifted Education International*, 6, 98–101.
- NIEUWENHUIS, J. (2010). “Analysing qualitative data”. En K. MAREE (ed.), *First steps in Research*. Pretoria: Van Schaik, 99–117.
- PAPENFUS, A. (1998). “Teaching: A career path or dead–end?” *Education Practice*, 1 July, 58–62.
- PRETORIUS, C. & HEARD, J. (2002). *Shock teacher shortage looms: Dramatic fall in enrolments at training institutions will trigger education crisis within two years*. [Online]. Available URL: <http://www.aegis.com/news/suntimes/1999/ST990503.html>. Accessed: 4 September 2011.
- STERN, R. & ELIAS, M. J., (2007). “Emotionally intelligent parenting”. En R. BAR–ON, J.G. MAREE & M.J. ELIAS (eds.), *Educating people to be emotionally intelligent*. Westport, Connecticut: Praeger, 37–48.