



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE PSICOLOGIA

229

LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN ESTUDIANTES
UNIVERSITARIOS : ENTRENAMIENTO EN SOLUCION
DE PROBLEMAS

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:
LICENCIADA EN PSICOLOGIA
P R E S E N T A :
GALDINA YESSEL RODRIGUEZ GUZMAN

DIRECTORA: LIC. MARQUINA TERAN GUILLEN

REVISOR: MTR. SAMUEL JURADO CARDENAS

REVISOR ESTADISTICO: DRA. DOLORES MERCADO CORONA



CIUDAD UNIVERSITARIA

2002

TRABAJOS CON
FALLA DE ORIGEN



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Universidad Nacional Autónoma De México

Facultad De Psicología

**La Inteligencia Emocional En Estudiantes Universitarios:
Entrenamiento En Solución De Problemas.**

Tesis,

Para obtener el título de
Licenciada En Psicología

Presenta:

Rodríguez Guzmán Galdina Yessel

Directora: Lic. Marquina Terán Guillén.

Revisor: Mtro. Samuel Jurado Cárdenas.

Revisor estadístico: Dra. Dolores Mercado Corona.

Ciudad Universitaria

2002

Mi sincero agradecimiento a:

La Universidad Nacional Autónoma de México por darme la oportunidad de estudiar en ella y contribuir en mi educación.

A la Maestra Marquina Terán Guillén, quien con su valioso tiempo y apoyo me orientó, motivó y compartió sus conocimientos, no solo para la consecución de este trabajo, sino para poder desarrollar esta profesión.

A la Dra. Dolores Mercado Corona, por su incondicional ayuda, y sus invaluable sugerencias.

A: Lic. Rosa Ma. Córdoba Aguilar, Mtro. Samuel Jurado Cárdenas y Mtro. Sotero Motero Camacho por aceptar ser mis Sinodales y brindarme su experiencia y dedicación.

Al Profesor Juan José Lara por permitirme formar parte de su "Lugar de los Encuentros" y proporcionar todas las facilidades para la impartición del taller.

A mis padres:

Jesús y Ma. Eugenia, quienes me dieron su amor, comprensión, respeto y ayuda, un espacio para desarrollarme, aprender y reflexionar, les dedico con mucho cariño este trabajo, que para mí representa no solo la culminación de una educación a nivel licenciatura, sino el comienzo de una nueva etapa con muchas metas e ilusiones.

A mis Hermanas:

Astrid y Marú quienes con su apoyo y amor, me enseñaron mucho, esperando de alguna manera retribuir toda su ayuda y cuidados en los momentos difíciles, les dedico lo siguiente:

INDICE

Introducción.....	4
I.- Emociones.....	8
1.- Definición	8
2.- Cuáles son las emociones.....	9
2.1 Sorpresa.....	9
2.2 Miedo.....	10
2.3 Rabia o Enojo.....	10
2.4 Asco.....	11
2.5 Angustia.....	12
2.6 Alegría.....	12
2.7 Interés.....	13
3.- Teorías.....	14
3.1 Evolutiva.....	14
3.2 Biológica.....	17
3.3 Psicodinámica.....	19
3.5 Conductual.....	22
3.6 Cognitiva.....	25
II.- Desarrollo de las emociones.....	34
III.- Factores para el desarrollo.....	45
3.1.- Familia.....	45
1.1.- Apego.....	47
1.2.- Calidad de interacción.....	52
1.3.- Cultural.....	55
IV.- Adolescencia.....	64
1.- Definición.....	64
2.- Cómo afectan las emociones al adolescente.....	67
3.- La importancia del control de las emociones.....	68
4.- Causas de los disturbios emocionales.....	70
V.- Inteligencia Emocional.....	73
1.- Definición de Inteligencia (CI)	73
2.- Definición de Inteligencia Emocional (CE).....	84
2.1. Elemento de la Personalidad.....	87
2.2.- Componentes o Habilidades.....	96
2.2.1.- Autoconocimiento.....	96
2.2.2.- Autocontrol.....	98
2.2.3.- Empatía.....	100
2.2.4- Optimismo.....	104
3.-Relación con el Pensamiento Crítico	105
4.-Relación con algunos Tratamientos.....	107
4.1.- Terapia Racional Emotiva.....	108
4.2.- Terapia Cognitivo Conductual.....	111
VI.- Solución de problemas	117

VII.- Método.....	123
VIII.- Resultados.....	136
IX.- Discusión y Conclusiones.....	146
X.- Referencias.....	155
XI.- Anexos	164

INTRODUCCION

Entre los aspectos cruciales del desarrollo emocional del ser humano están: la interacción con los integrantes de la familia, el ambiente social y posteriormente la relación con los miembros de las instituciones docentes y la sociedad en general. Todo esto influye en la adquisición de pautas de comportamiento, en el desenvolvimiento que adquiera en su entorno y la calidad de vida que logre, lo cual repercutirá en la manera en que se relacione consigo mismo y con los demás, en general, la adaptación que obtenga en su medio.

En la actualidad uno de los principales problemas a los que se enfrentan los adolescentes son: el aumento en el consumo de drogas, los altos niveles de delincuencia y agresión, la depresión, los suicidios. De acuerdo con informes de la Procuraduría General de Justicia del D.F. en la capital mexicana se registran los siguientes promedios diarios de delitos: en 2001, 58.59 robo a transeúntes; 34.15 robo a negocios; 32.61 robo a transporte; 104.41 robo a vehículos; 2.16 homicidios; 40.45 lesiones y robo a casa habitacional 18.78.

Todo lo anterior exige desarrollar y aprovechar al máximo pautas de comportamiento que favorezcan soluciones eficaces a los problemas a los que tienen que enfrentarse día con día y no optar por alternativas que pueden ser dañinas para ellos mismos y para la población en general.

Es indispensable afrontar esta situación con soluciones en las que se tomen en cuenta las habilidades emocionales para resolver con mayores y mejores herramientas los problemas, es decir, desarrollar la inteligencia emocional para contar con mayor éxito en la vida, según Goleman (1995) estas personas son socialmente equilibradas, saben combatir el aislamiento o los problemas sociales; la ansiedad y la depresión; tienen capacidad para prestar atención, y controlar sus emociones; son alegres, cuentan con capacidad de compromiso, asumen sus responsabilidades, tienen una vida emocional rica y apropiada, se sienten cómodos con ellos mismos, con los demás y con el universo social en donde viven.

Por lo anterior es necesario entrenar a los adolescentes, en la solución de problemas basándose en las habilidades de la inteligencia emocional, ya que al desarrollarla se obtendrán mejoras en los siguientes aspectos:

- 1.- Educativo, Elder (1997) menciona la importancia del papel que juegan los sentimientos para lograr el aprendizaje; su buen desarrollo aumentará la autoestima y esto beneficiará, tal y como lo afirma Wallace y Mc. Loughlin (1979) a evitar que tengan problemas de aprendizaje que frecuentemente se caracterizan por una pobre autoestima y se rehusan a realizar cualquier nueva actividad por temor al fracaso.

2.- Social, al controlar las emociones hay menos gente impulsiva, menos índice delictivo disminuyendo así la violencia y la agresividad; beneficiándose la interacción con los demás, mejorándose de acuerdo con O' Niel (1996) la relación de pareja, favoreciéndose la comunicación, con lo que se disminuyen los divorcios (Gibbs, 1995). Según Basile (1997) mejoran las relaciones interpersonales, porque se muestra gran sensibilidad a los propios sentimientos y a los de los otros.

3.- Laboral de acuerdo con los resultados obtenidos en una investigación sobre la medición de las aptitudes, McClelland (1973) planteó que el rendimiento escolar y el C.I. tienen escasa relación con el éxito ocupacional, y propuso una serie de aptitudes específicas (empatía, autodisciplina e iniciativa) como elementos importantes para determinar el éxito en el desempeño laboral. Es decir, en este aspecto la gente aumenta su productividad pues trabaja con optimismo según afirma Leichtling (1995). Un aspecto muy importante a desarrollar en los adolescentes, ya que pronto incursionaran en el campo laboral.

El presente trabajo contiene nueve capítulos, el primero de ellos, contendrá aspectos de las emociones, su definición y una breve reseña de las principales teorías que explican esta temática. En el segundo capítulo se explicará el desarrollo de las emociones. En el tercer capítulo se mencionarán los factores que contribuyen para lograr este desarrollo (la familia, el apego, la

calidad de interacción y el aspecto social- cultural.) En el cuarto capítulo se hablará a cerca de la adolescencia, explicando cómo le afectan las emociones a esta población, la importancia de su control y las causas de los disturbios emocionales. En el quinto capítulo se abordará la inteligencia emocional con sus cuatro habilidades (el autoconocimiento, autocontrol, la empatía y el optimismo.) En el sexto capítulo se establecerá la estrategia para la solución de problemas. En el séptimo capítulo se mencionará la metodología a seguir, en el octavo capítulo se darán a conocer los resultados y por último en el noveno se expondrá el análisis de resultados, finalmente se presenta un anexo que contiene el Cuestionario de medición de las habilidades emocionales (pre- test y post – test), el Inventario de solución de problemas de Heppner y Petersen con su hoja de respuesta, el Programa de actividades con las hojas de trabajo y el cuestionario de evaluación final.

I.- Emociones

1.- Definición

De acuerdo con Reeve (1994), las emociones son estados afectivos subjetivos, que engloban un aspecto *fisiológico, funcional y expresivo*. Es decir, las emociones son respuestas biológicas, reacciones *fisiológicas* que incluyen la actividad del sistema autónomo y hormonal, que preparan al cuerpo para la acción adaptativa.

Las emociones también son *funcionales* esto plantea la cuestión de cómo se beneficia la persona de la emoción, tiene una importancia en la escala evolutiva, porque las emociones permiten al ser humano ser más efectivo en el momento de interactuar con su entorno, ya que preparan para lo que viene, por ejemplo, la rabia prepara para la lucha contra un enemigo.

Finalmente las emociones son fenómenos *sociales o expresivos*, ya que producen expresiones faciales y corporales; mediante las posturas, los gestos, las vocalizaciones, la conducta facial, se envían señales emocionales y se infieren los sentimientos privados de los otros a través de sus expresiones públicas, es decir, se comunican las experiencias emocionales internas a los demás. Carroll Izard (1989) estableció varias funciones sociales de la emoción, entre estas se encuentran: 1.- la facilitación de la comunicación de los estados afectivos, 2.- regular la manera en que los otros nos responden, 3.- facilitar las interacciones sociales y 4.- promover la conducta prosocial (empatía).

Buck en 1985 (Darley, 1990) ha sugerido que las emociones pueden verse como indicaciones o indicadores del potencial motivacional.

2.- ¿Cuáles son las emociones?

Muchos teóricos han tratado de responder esta pregunta, con diversas argumentaciones, según Ekman y Friesen en 1975 (Darley, 1990). Las emociones más comunes son la sorpresa, el miedo, el enojo, el asco, la angustia, y el interés; estas emociones también se les conoce como "emociones fundamentales".

2.1.- La sorpresa

Es la más breve de las emociones, neurológicamente, hay un aumento repentino en la tasa de descarga neuronal, los acontecimientos inesperados producen una sorpresa, que también se puede dar después de que se produzcan consecuencias o resultados inesperados o interrupciones de la actividad en curso. Por su breve duración, suele convertirse rápidamente en otra emoción. El significado funcional es el de preparar al individuo para afrontar de forma efectiva los acontecimientos repentinos e inesperados y sus consecuencias. Fisiológicamente, la sorpresa limpia al sistema nervioso central de la actividad en curso, preparando a la persona para que dedique toda su atención al objeto de sorpresa, así mismo provoca un rápido aumento de la actividad cognoscitiva, la memoria a corto plazo queda libre de los

pensamientos que ocupaban la conciencia en los segundos previos al acontecimiento inesperado.

2.2.- El miedo

Además de ser una emoción, es un motivador, es decir, una emoción desagradable puede servir como motivador, pues el organismo se siente motivado para terminar con ese sentimiento. Se activa por la percepción de daño o peligro, con lo que se ve amenazado el bienestar físico y psicológico, desde el punto de vista adaptativo, el miedo permite la motivación de protección que se manifiesta típicamente mediante la huida y la retirada o respuestas de afrontamiento, es decir, si la huida no es posible o quizá no es deseada, el miedo motiva a la persona a afrontar los peligros.

2.3.- La rabia o el enojo

El control y la frustración, el ser herido, engañado o traicionado pueden activarlo. El control puede ser físico o psicológico, un ejemplo de control físico sería cuando alguien está en contra de su voluntad, el control psicológico se manifiesta mediante las reglas, las normas o las propias limitaciones. A nivel neurológico, el enojo es una emoción de alta densidad que se caracteriza por una tasa persistentemente alta de descarga neuronal, cuando las personas no encuentran una manera de reducir la tasa de descarga neuronal, la sensación de enojo continua hasta que la persona logra encontrar una manera de reducir la alta densidad de su descarga neuronal. Es la emoción más peligrosa ya que

su propósito funcional es el de destruir las barreras en el ambiente, hay destrucción y causa daños innecesarios, así mismo es altamente productiva cuando energizan los intentos de recuperar el control perdido sobre el ambiente. Desde una perspectiva evolutiva, la rabia moviliza la energía hacia la auto-defensa, caracterizada por el vigor, fuerza y resistencia.

De acuerdo con Sartre, (1971) "La ira no es un instinto, ni una costumbre, ni un calculo razonado. Es una solución brusca de un conflicto. Al no poder hallar, en estado de alta tensión, la solución delicada y precisa de un problema, actuamos sobre nosotros mismos, nos rebajamos y nos transformamos en un ser al que le bastarán unas soluciones burdas y menos adaptadas. Así pues la ira se manifiesta como una evasión: el sujeto se parece a un hombre que, al no poder deshacer el nudo de las cuerdas que le atan, se retuercen en todas las direcciones."

2.4.- El asco

Es una emoción compleja, implica una respuesta de huida o de rechazo ante un objeto deteriorado o pasado. Acontecimientos físicos (como comida, olores, contaminación) y acontecimientos psicológicos (como los chistes de mal gusto y los valores morales) activan impulsos de repudio y la emoción de asco. Su significado funcional es el rechazo, la persona asqueada esta dispuesta a eliminar y apartar objetos impresentables o poco higiénicos, a cambiar sus

costumbres, si la fuente de asco se encuentra en ellos. El asco es una emoción que mantiene y promueve la salud y la higiene.

2.5.- La angustia

Es la emoción más negativa y aversiva. Los activadores principales son la separación, el fracaso y el dolor. A nivel neurológico, implica una tasa de descarga neuronal sostenida moderadamente alta. Motiva a las personas a realizar cualquier conducta necesaria para aliviar las circunstancias que le han provocado, es decir, motiva a hacer que el ambiente vuelva al estado en que estaba antes de producirse la angustia. Si esta emoción persiste, puede conducir a la depresión. Entre sus aspectos positivos se puede mencionar que facilita la cohesión de los grupos sociales, dado que al ser separado de los otros causa angustia y que es una sensación tan desagradable, anticiparla motiva a las personas a seguir cohesionadas con sus seres queridos.

2.6.- La alegría

Se activa neurológicamente mediante un fuerte descenso en la tasa neuronal. El alivio del dolor físico, resolver un problema difícil y ganar un concurso que provoca ansiedad son ejemplos de un patrón descendente de la activación neurológica de la alegría, la cual es activada por los acontecimientos positivos, las sensaciones placenteras, los acontecimientos que confirman el concepto de auto-valía. Su significado funcional es doble. Por una parte es una sensación positiva derivada de una sensación de satisfacción y triunfo; lo

agradable contrarresta las experiencias vitales inevitables de frustración, decepción y afecto negativo en general. La alegría facilita la voluntad de las personas de participar en actividades sociales, es decir, la alegría expresada es un pegamento social que establece uniones como las de madre-hijo, compañeros de trabajo y de equipo.

2.7.- El interés

Es la emoción que está más presente en el funcionamiento diario de los seres humanos. En la conciencia hay siempre un nivel de interés suponiendo que la persona se encuentre libre de pulsiones u otra emoción fuerte como la furia, rabia o enojo. A nivel neurológico, implica un leve incremento en la tasa de descarga neuronal. Los acontecimientos ambientales, los pensamientos y los actos de descubrimiento inician un incremento de la actividad neuronal y activan el interés. También motiva las conductas de exploración, investigación y manipulación, tanto ambientales como epistémicas. Subyace el deseo de ser creativos, de aprender y desarrollar nuestras competencias y habilidades.

Después de esta clasificación, se presentarán varios enfoques que se han encargado de estudiar lo referente a las emociones, a continuación se presenta una breve revisión de algunas teorías que han predominado en esta materia.

3.- Teorías de la emoción:

3.1 Evolutiva

Como punto de partida se encuentra Charles Darwin, quién publicó en su libro titulado "La expresión de las emociones en el hombre y los animales" los siguientes principios: las expresiones faciales en los seres humanos son innatas y no aprendidas, son universales para todas las razas; tienen su origen en las expresiones faciales de los animales. Así mismo describió los detalles de las posturas, los gestos y las expresiones faciales de las emociones en los seres humanos y los animales, llegando incluso a mencionar por su nombre a cada uno de los músculos que intervienen en cada caso. (Darwin, 1872).

Darwin para llegar a la conclusión acerca del carácter innato de las expresiones emocionales empleo cuatro tipos de evidencias, la primera de ellas se refiere a algunas expresiones emocionales que aparecen en formas similares en muchos animales inferiores; la segunda es que algunas expresiones emocionales aparecen de la misma forma en niños muy pequeños y en adultos, antes de que haya habido aprendizaje; la tercera se menciona que algunas expresiones se muestran de modo idéntico en los que nacen ciegos como en los que poseen una vista normal; por último en algunas expresiones emocionales aparecen en forma semejante en razas y grupos de hombres sumamente distintos. (Plutchik, 1987). Es decir, Darwin tenía por objeto

ilustrar la continuidad básica en las expresiones emocionales desde los animales inferiores hasta los humanos.

Para Darwin las expresiones emocionales desempeñan ciertas funciones de supervivencia, es decir, actúan como señales y como preparación para la acción, comunican información de un animal a otro sobre lo que es probable que les ocurra.

Es importante distinguir entre las expresiones faciales de las emociones - que son innatas y universales- y los gestos que están determinados culturalmente. Morris y colaboradores en 1979 (Darley, 1990) realizaron un estudio sobre el uso de las manos y la cabeza en muchas partes del mundo, informaron que un gesto determinado puede significar una cosa en un lugar y algo totalmente diferente en otro. Es decir, los gestos pueden variar según la situación histórica, cultural y geográfica del lugar.

Sin embargo, Darwin a pesar de afirmar la naturaleza innata de muchas expresiones emocionales, comprendía con claridad que algunas de ellas son simples gestos que se han aprendido como las palabras de un idioma, y al emplearlas en forma deliberada y consciente, son empleados como medios de comunicación (Plutchik, 1987).

Darwin reconoció que el proceso de evolución no sólo se aplicaba a las estructuras anatómicas, sino también a la "mente" del animal, incluyendo su comportamiento. Supuso que la inteligencia, la habilidad para razonar, la memoria y las emociones tenían una historia evolutiva y se podían identificar en diferentes niveles filogenéticos.

Se han realizado investigaciones sobre la universalidad, las expresiones faciales y la capacidad para comprender las emociones detrás de una expresión facial.

Algo del carácter de las descripciones de Darwin se revela a través de su discusión en uno de los signos expresivos de temor e ira, con respecto al incremento del tamaño del cuerpo. Escribió "casi ningún movimiento expresivo es tan general como la erección de los pelos, las plumas y otros apéndices dérmicos, esto es común dentro de las tres grandes clases vertebradas. Estos apéndices se ponen erectos bajo la excitación del enojo o del terror, sobre todo cuando estas emociones se combinan, o se siguen una a la otra con rapidez. La acción sirve para hacer aparecer al animal más grande y aterrador ante sus enemigos o rivales, así mismo por la emisión de sonidos salvajes". Señaló que el gesto de cólera en el ser humano se asemeja a la mueca de un perro o gato cuando esta encolerizado. Cuando se les hacen cosquillas debajo los brazos, los chimpancés jóvenes pueden responder con sonidos que se parecen mucho a la risa del hombre. (Darwin, 1965).

En un experimento Ekman y Friesen, 1971 (citado en Darley, 1990) mostraron fotografías a los Fore de Nueva Guinea, un pueblo que no había tenido ningún contacto con las culturas occidentales y orientales. Con ayuda de un traductor, los experimentadores leían una historia sencilla a los sujetos, por ejemplo, "Ahora ella está mirando algo que huele feo" y pidieron al sujeto que eligiera el rostro que correspondía a la historia. Los sujetos Fore señalaron la imagen "correcta" con excepción de diferenciar entre el miedo y la sorpresa.

3.2 Biológica

Así mismo, las emociones se han estudiado desde el campo anatómico y fisiológico, en donde se afirma que la emoción es una reacción principalmente biológica y enfatizando al sistema límbico porque participa en la regulación de las emociones.

El sistema límbico está involucrado con las manifestaciones características del ser humano, en especial con las emociones, la conducta y los estados emocionales. Tiene conexiones con la memoria, el control de las funciones viscerales por medio del sistema nervioso autónomo. (Noback y colaboradores, 1989).

El sustrato anatómico del sistema límbico consta del lóbulo límbico, incluye el giro del cíngulo, istmo, giro parahipocampal, formación hipocámpica (la cual esta constituida por hipocampo y giro dentado) y el uncus (corteza

olfatoria primaria). El sistema límbico recibe un vasto rango de aferencias directas e indirectas de muchas fuentes sensitivas. Sus aferencias se envían a lo largo de dos vías, la primera de ellas es: la vía del hipotálamo y tegmento mesencefálico al tallo cerebral y medula espinal y la segunda vía es a la hipófisis y por el sistema endocrino.

La teoría de Cannon-Bard engloba aspectos fisiológicos de la emoción:

Cannon situó el centro de las emociones en el tálamo, que se encuentra en el centro del cerebro. Cuando se percibe un estímulo que excita una emoción, el tálamo envía impulsos al sistema nervioso simpático, el cual produce las reacciones psicológicas. Al mismo tiempo, el tálamo envía impulsos a la corteza cerebral con lo cual se produce una sensación consciente de emoción. La hipótesis implica que los cambios corporales y la sensación de emoción ocurren de manera simultánea. La neurofisiología moderna no apoya la idea de la participación del tálamo en la emoción. Ahora se piensa que el hipotálamo y el sistema límbico son las partes del cerebro que tienen que ver con la respuesta emocional (Darley, 1990).

Cannon y sus colegas realizaron experimentos con gatos a quienes se les extirparon partes del cerebro, descubriendo que se podía eliminar la corteza sin afectar la capacidad del animal para mostrar comportamiento emocional. (Plutchik, 1987). Con lo cual Cannon concluyó que los cambios fisiológicos

desempeñan un papel relativamente insignificante en lo que era la experiencia emocional.

En resumen se puede decir que para Cannon primero esta la percepción que produce una excitación hipotalámica, lo que produce conjuntamente el sentimiento emocional y cambios corporales.

3.3.- Psicodinámica

Desde esta perspectiva, en 1895 Sigmund Freud (Plutchik, 1987) publicó en su libro "Studies on Hysteria" en el cual describe además del desarrollo de su teoría del origen de ésta y sentó las bases para una teoría de la emoción. Freud trató a pacientes utilizando la hipnosis, con lo que se eliminaron los síntomas en forma gradual, como resultado de sus observaciones, Freud concluyó que sus pacientes sufrían por recuerdos que habían sido olvidados o reprimidos de manera activa. Los tipos de recuerdos eran los asociados con alguna emoción fuerte, aún cuando el paciente pudiera no estar consciente de ella. Freud sugirió que el síntoma histérico actúa como una especie de representación disfrazada de la emoción reprimida, de acuerdo con Freud la represión de las memorias cargadas emotivamente era la base de todos los síntomas neuróticos y no solo de los asociados con la histeria.

Freud abandonó la hipnosis como técnica terapéutica sustituyéndola con la asociación libre para ayudar a identificar los recuerdos y emociones

reprimidas de los pacientes. Las ideas de Freud sobre los afectos se basan en su teoría de pulsiones, éstas deberían considerarse como estímulos internos que afectan el comportamiento de cada individuo regulando su dirección y tipo de acción.

Freud en 1915 propuso que los afectos eran básicamente una forma de energía que requería alguna clase de expresión directa o indirecta, si existía represión o inhibición del afecto, entonces la energía de la emoción tenía que expresarse en forma de mecanismos de "desborde" neurótico, como las fobias, las obsesiones o los rituales compulsivos.

Freud conjeturó que pueden ocurrir varios desplazamientos y transformaciones en la expresión de un afecto, pero que las señales indirectas de su presencia son siempre evidentes. Por ejemplo, si alguien frunce siempre el entrecejo, rechina los dientes y tiene sueños de que la gente es asesinada, se pudiera concluir, que la persona se encuentra enojada aunque lo niegue.

Una emoción es un estado complejo del individuo que se infiere sobre la base de varios tipos de comportamiento, es decir, se depende de las asociaciones libres, los lapsus, las posturas, las expresiones faciales y la calidad de la voz, para llegar a conclusiones sobre las emociones reprimidas de una persona.

Cualquier emoción tiene una historia compleja, que tiene elementos que se remontan hasta la infancia, una emoción quizá tenga varios orígenes diferentes de motivación y puede incluir una mezcla de sentimientos y reacciones.

Este enfoque, elimina el problema de la secuencia y afirma que tanto el sentimiento y el cambio corporal resultan de una evaluación inconsciente. Hace hincapié en que algunos aspectos de la emoción son inconscientes, por lo tanto no se pueden examinar sólo con la introspección.

Sartre, (1971) afirma que sólo puede comprenderse la emoción buscando en ella una significación que por índole es funcional, lo que nos lleva a hablar de una finalidad de la emoción, la cual supone una organización sintética de las conductas, que no son sino el inconsciente de los psicoanalistas o la conciencia, se podría decir que la ira o el miedo son los medios utilizados por unas tendencias inconscientes para satisfacerse simbólicamente, para romper el estado de tensión insoportable. La emoción es aquí una huida ante la revelación a punto de manifestarse, aunque la emoción no siempre será una evasión, se vislumbra en los psicoanalistas una interpretación de la ira como satisfacción simbólica de tendencias sexuales, tampoco cabe duda que la ira puede significar sadismo. La interpretación psicoanalítica concibe el fenómeno consciente como la realización simbólica de un deseo reprimido por la censura.

3.5 Conductual

La teoría de James-Lange, se puede citar como un antecedente de la postura conductual. Para James los cambios corporales siguen de modo directo a la percepción de un evento excitante y que la sensación de estos cambios corporales constituye la emoción, la cual definió como un estado de sentimientos: introspectivo, subjetivo, personal e idiosincrásico. Esta teoría se aplica a lo que él llamó "emociones más ordinarias" que son la aflicción, miedo, ira y amor. (Plutchik, 1987).

Sugiere que las experiencias emocionales se producen después de los cambios corporales. La vivencia de la emoción es la percepción de un patrón de activación corporal por lo que la secuencia de acontecimientos sería: estímulo-reacción fisiológica- emoción. Esta teoría se basa en dos postulados, el primero se refiere a que el cuerpo reacciona de forma distinta a distintos estímulos elicítadores de la emoción y el segundo postulado afirma que los estímulos no emocionales no elicitan cambios corporales. Las reacciones corporales instantáneas se dan siguiendo patrones muy bien definidos y la experiencia emocional es nuestra interpretación de estas reacciones corporales. Es decir, si estos cambios corporales no se produjeran entonces no habría emociones. Las emociones emanan de la interpretación de los patrones de activación fisiológica. (Reeve, 1994).

James distingue en la emoción dos grupos de fenómenos: un grupo fisiológico y otro psicológico o estado de conciencia; lo esencial de esta postura radica en que el estado de conciencia llamado "alegría, ira, etc." No es más que la conciencia de las manifestaciones fisiológicas, su proyección en la conciencia por así decirlo (Sartre, 1971).

La teoría de James-Lange asevera que para experimentar emociones fuertes es necesario tener cierta respuesta del cuerpo, alguna indicación de que ocurren reacciones fisiológicas, cuando estas reacciones están ausentes, es posible que las emociones se sientan con menor intensidad (Darley, 1990).

En resumen, para James-Lange primero está la percepción, después hay una reacción motora, hay una excitación visceral lo que da por resultado el sentimiento emocional.

Desde la Teoría Conductual: Watson y Morgan describieron en el bebé tres pautas de reacción que consideraron emociones innatas, estas son: miedo, ira y amor. Watson (Plutchik, 1987) después de observar a muchos infantes expuestos a los estímulos antes mencionados, llegó a la conclusión de que mostraban tres patrones principales de reacción que pudieran denominarse X, Y, Z. Luego indicó que hay otros términos psicológicos comunes que pudieran designar estos patrones, pero los propuso con grandes titubeos; esos términos

son temor, rabia y amor. Entre paréntesis, Watson afirmó que su empleo del vocablo amor era más o menos el mismo uso de Freud de la palabra sexo.

Watson (Watson, Jersild y Anderson, 1965) menciona que las principales situaciones que provocan reacciones de *miedo* son las siguientes, primero, privar al bebé de toda clase de sustentación, segundo cuando el bebé se adormila, tirar súbitamente de la sabana, tercero, los ruidos fuertes, cuarto, cuando el niño se acaba de dormir, un repentino empujón, Las reacciones de estos dos últimos, son bruscas, hay interrupción del aliento, tratan de agarrarse de algo, parpadean, hay fruncimiento de los labios y luego llanto. Con esto se afirma que las reacciones de miedo aparecen por primera vez desde el nacimiento.

Las situaciones que producen *ira* en el bebé, son las que obstaculizan su movimiento, si se le sujeta la cara o la cabeza, el bebé llora y casi enseguida se pone a gritar. El cuerpo se pone rígido y se presentan movimientos bastante bien coordinados de manos y brazos como para golpear, las piernas y pies se encogen y extienden, el niño retiene la respiración hasta que su cara enrojece. En los niños mayores los movimientos de golpear en manos y pies están mejor coordinados y aparecen otros como patear, arañar, empujar, etc. Estas reacciones continúan hasta que la situación irritante desaparece.

Las situaciones originales productoras de las reacciones de *amor* que pueden observarse en el bebé parecen ser las caricias en ciertas zonas erógenas, cosquillear, mecer. La respuesta varía, si el bebé esta llorando; deja de hacerlo, puede esbozar una sonrisa, arrullar y finalmente en niños mayores aparece la extensión de los brazos. La sonrisa y la risa se les puede clasificar como tendencias de respuesta originarias, íntimamente conectadas desde la infancia con la estimulación de las zonas erógenas.

3.6 Cognitiva

Dentro de este enfoque se presenta una revisión de los postulados de Piaget, Wallon, Ajuriaguerra y Arnold que abarcan desde la niñez hasta la adolescencia.

Piaget (Voizot, 1985) involucra dentro de su teoría genética, el desarrollo afectivo, menciona que en la etapa de la inteligencia sensoriomotriz aparece al final de este período una diferenciación de las relaciones establecidas con los objetos, la afectividad se vuelve más coherente, las reacciones del niño más previsible, así mismo comienza a fijarse en las personas que lo rodean, los descubre y los quiere.

De los dos a los siete años el niño desarrolla sus sentimientos, sus relaciones interindividuales con los adultos, con sus compañeros de la escuela, sus acciones se tornan más sociables.

En el período de las operaciones concretas (siete u ocho años a once o doce años), los procesos afectivos permiten una mejor atención al trabajo escolar y la colaboración efectiva en una tarea encomendada al grupo, los sentimientos morales siguen desarrollándose y la organización de la voluntad conduce a una vida afectiva más dominada, en esta época aparecen los sentimientos de justicia y de equidad.

En el período de las operaciones formales, es la edad de los grandes ideales, de las teorías abstractas y confusas, la vida afectiva del adolescente se afirma mediante la conquista de la autonomía de su personalidad y de su inclusión en el mundo de los adultos.

Wallon (1977) asevera que la afectividad en el ser un humano es un acto motor, que lo lleva al movimiento y a la acción. Cuando el niño nace persisten sistemas definidos de gestos y actitudes, en respuestas a estímulos determinados. En particular, son los reflejos cervicales y laberínticos de Magnis y Kleojn, así mismo el niño está en función completa del tono que llega a su logro final mediante etapas sucesivas; las relaciones entre las manifestaciones del tono y la psique resultan estrechas como consecuencia del equilibrio, de las actitudes y, por consiguiente, de las conexiones que existen en el cerebro medio entre los centros de la sensibilidad afectiva y aquellos de los diferentes automatismos en los que las funciones de postura tiene un papel considerable.

El niño, en un principio, es presa de conjunto de gestos, los que aparecen primero son los más difusos y los más macizos, le será necesario mucho tiempo para llegar a disociarse en sistemas más particulares y mejor dispuestos a adaptarse a la diversidad de las cosas y de las circunstancias.

Para que el niño empiece a reproducir los gestos, es necesaria la percepción, para que dé paso a la imitación y a la reproducción. Entre la observación y la reproducción transcurre habitualmente un periodo de incubación que puede ser de días, horas o semanas.

Wallon (Ajuriaguerra, 1973) menciona que el desarrollo del niño comprende cinco estadios. El primero de ellos recibe el nombre de "*impulsivo puro*", la principal característica del recién nacido es la actividad motora en donde atribuye gran importancia a la aparición de las primeras muestras de orientación hacia el mundo del hombre: la alegría o la angustia, la sonrisa y cólera.

El segundo estadio inicia a los seis meses de edad del niño, también se le conoce como el *estadio emocional*, se caracteriza por la simbiosis afectiva que sigue inmediatamente a la auténtica simbiosis de la vida fetal, el niño necesita muestras de afecto por parte de quienes le rodean, porque la emoción domina absolutamente las relaciones del niño con su medio, no sólo extraen unas

emociones del ambiente, sino que tiende a compartirlas con su o sus compañeros adultos.

El tercer *estadio sensitivomotor o sensoriomotor*, aparece al final del primer año o al comienzo del segundo, lo denomina "sociabilidad incontinente", el niño se orienta hacia intereses objetivos y descubre el mundo de los objetos. El andar y la palabra, contribuyen al cambio total del mundo infantil.

El cuarto estadio llamado *proyectivo*, la acción es estimuladora de la actividad mental o de lo que Wallon llama la conciencia, el niño conoce el objeto únicamente a través de su acción sobre él mismo, el niño siente necesidad de proyectarse en las cosas para percibirse, es decir, sin movimiento, sin expresión motora, no sabe captar el mundo exterior.

El quinto estadio llamado del *personalismo*, esta marcado por el "sincretismo diferenciado" (con matices de celo o simpatía), el niño llega a prescindir de situaciones en que se halla implicado y a reconocer su propia personalidad como independiente de las situaciones. Llega a la conciencia del yo, que nace cuando se es capaz de tener formada una imagen de sí mismo, que se afirmará con el negativismo y la crisis de oposición entre los dos y tres años.- Al tener conciencia de sí mismo, da a entender, por primera vez, el excesivo grado de sensibilización ante los demás, es la llamada "reacción de prestancia", el estar en disgusto o el sentirse avergonzado por lo que hace, cosa

que de momento pone en entredicho su adaptación. Pasado el tiempo en que sienta esta vergüenza característica motivada por el hecho de representarse a sí mismo tal como lo ven los demás, de verse como lo ven los otros, se afirmará y extraerá las consecuencias propias de su afirmación.

Según Magda Arnold (citado en Reeve, 1994) existen factores determinantes de la experiencia emocional que se caracterizan por percepciones y evaluaciones cognitivas inmediatamente después del encuentro con un objeto.

Para que se establezca esta experiencia emocional es necesario hacer una evaluación (cognición) del acontecimiento- estímulo. Esta evaluación inicial del estímulo, como "bueno o malo" es el mecanismo cognoscitivo clave que conduce tanto a los aspectos fisiológicos como a la experiencia emocional subsiguiente. Las evaluaciones producen cambios fisiológicos y la mezcla de evaluación es vivida como una emoción. Es decir, la emoción se da sólo después de que un estímulo- acontecimiento haya sido percibido y evaluado. La evaluación informa del efecto que probablemente tendrá el acontecimiento en relación con el bienestar de la persona. Es decir, la evaluación del estímulo como "bueno" o "malo" produce una "tendencia sentida" (o actividad fisiológica) que hace que la persona se aproxime a o evite el acontecimiento- estímulo.

Para este autor hay tres cuestiones de vital importancia dentro de esta experiencia emocional:

La primera de ellas es *De la percepción a la evaluación*, es decir, es cómo la percepción de un objeto ambiental produce una evaluación "buena o mala", la información que entra por los sentidos tiene conexiones neuronales aferentes con el tálamo, la formación reticular y el lóbulo límbico de la corteza. Estas estructuras cerebrales le permiten evaluar grandes rasgos. Sin embargo, la mayoría de los estímulos son evaluados correctamente sólo cuando se les compara con estímulos similares y la manera en que estos estímulos han afectado a la persona en el pasado. Igualmente las evaluaciones cognitivas dependen de la estimulación sensorial y también de la memoria.

La segunda se refiere *De la evaluación a la emoción sentida*, es decir, de cómo la percepción buena/mala produce la emoción. Una vez que se ha evaluado un objeto - estímulo como bueno o malo, sigue inmediatamente la experiencia de gustar o no gustas, esto es la emoción sentida.

La última habla acerca *De la emoción a la acción*, es decir, de cómo la emoción sentida se manifiesta en la expresión y la acción. Mientras evalúa, la persona hace uso de la memoria y de la imaginación para elegir la respuesta conductual adecuada al objeto ambiental. Cuando se decide por una acción, el circuito hipocampal envía impulsos a la formación reticular, el cerebelo y el área premotora del lóbulo frontal que activa las células de la corteza motora que a su vez llevan a la acción conductual. La estimulación de la corteza motora inicia la acción de los músculos, la formación reticular aporta el estado

de "arousal" y el cerebelo organiza y coordina las acciones conductuales para que se produzcan de manera fluida

Desde este enfoque no sólo se enfatiza el aspecto cognoscitivo, sino conductual y hasta neuroanatómico. En términos generales se puede decir que estos teóricos reflejan la inquietud que tiene para el ser humano el conocer, los factores que intervienen en el desarrollo de las emociones.

Se puede concluir que las teorías anteriormente citadas consideran tanto la dotación genética y el ambiente como factores importantes para el desarrollo emocional del niño; la diferencia radica en el énfasis en que predominan algunos de estos factores.

A continuación se concluirá lo que aporta cada una de las teorías al tema, lo que se rescata de cada una de ellas para este trabajo:

Desde el enfoque *Evolucionista*, cuyo principal exponente es Darwin, destaca que las expresiones faciales en los seres humanos son innatas y universales, cuyo origen se encuentra en los animales, esto desempeña funciones de supervivencia, porque actúan como señales y preparan para la acción. Si la expresión de las emociones es universal, los niños podrían aprender a reconocerlas, lo que lo ayudaría a prepararse para la acción, la gran ventaja de reconocerlas en el rostro, es que se puede actuar con respecto a ello,

siendo, si la situación lo requiere más empático, solidario, etc., lo que le permitirá obtener una relación más estrecha con sus pares.

En el campo *Anatómico* lo que aporta al tema es, que junto con las emociones, ocurren cambios en el ámbito fisiológico, lo que ayuda a poder reconocer y enfatizar la presencia de emociones, estos indicios, favorece el autoconocimiento que puede dar lugar al autocontrol.

Desde la postura *Psicodinámica* Freud converge con Darwin en algunos aspectos, por ejemplo en la relevancia del aspecto biológico; el interés por observar y analizar los gestos, las posturas, como indicadores emocionales; en el establecimiento de las primeras experiencias como determinantes de la conducta posterior y por último la premisa de que la clave para la sobrevivencia psicológica abarca el ajuste de los impulsos a lo impuesto por la sociedad. La relevancia de esta postura radica en que la familia al ser el primer agente de socialización, brindará un clima para el desarrollo de la Inteligencia Emocional, esto influiría en conductas posteriores, los niños se aleccionarían para reconocer y controlar sus emociones, permitiendo una mejor adaptación al medio.

Desde el punto de vista *Conductual* se sostiene una teoría rígidamente ambiental, enfatizando que las emociones o las reacciones hacia los estímulos pueden aprenderse; esto da pauta a poder instruir las reacciones emocionales

para que se les pueda controlar. Este enfoque apoya y sustenta lo mencionado por Cooper (1997) acerca de que la Inteligencia Emocional puede ser aprendida a cualquier edad.

Desde la corriente *Cognoscitiva* la relevancia radica en que la afectividad lleva a la acción, es decir, las emociones son un motivador, que ayudan a buscar soluciones a problemas. Arnold (citado en Reeve, 1994) establece que para que exista una emoción debe haber primero una percepción, evaluación del acontecimiento, esto es importante ya que al percibir y evaluar una situación o un problema y saber lo que esta sintiendo, favorece el autoconocimiento, al pasar a la evaluación de la emoción se tiene el conocimiento "si le gusto o no", por último esta la acción que lleva a la búsqueda de la solución del problema.

II.- Desarrollo de las emociones

El desarrollo emocional de acuerdo con Magnusson (1983) envuelve tanto a factores biológicos (propios de la especie), como a factores del ambiente social.

El reforzamiento específico de las conductas emocionales comienza en la niñez y puede ser modificado a expresiones emocionales en particular, es decir, las conductas emocionales pueden aprenderse, ser modificadas por los padres, hermanos, maestros, amigos, compañeros, por ejemplo, un niño puede aprender a expresar su enojo a través de gritos, empujones, etc.

Las expresiones emocionales reflejan una combinación entre lo innato, un programa neuromuscular (factor personal o biológico, el cual sigue patrones universales) y reglas sociales que gobiernan la expresión de la conducta en una sociedad en particular (factor social).

Existen dos modelos que explican el desarrollo emocional, el primero de ellos "El no-interactivo," se deriva de la teoría de Darwin menciona que el desarrollo emocional ocurre como consecuencia de fuertes fuerzas biológicas y no se debe a factores sociales, la universalidad de las expresiones emocionales se usa para argumentar que éstas no están controladas por factores culturales sino que están determinadas por mecanismos biológicos.

II.- Desarrollo de las emociones

El desarrollo emocional de acuerdo con Magnusson (1983) envuelve tanto a factores biológicos (propios de la especie), como a factores del ambiente social.

El reforzamiento específico de las conductas emocionales comienza en la niñez y puede ser modificado a expresiones emocionales en particular, es decir, las conductas emocionales pueden aprenderse, ser modificadas por los padres, hermanos, maestros, amigos, compañeros, por ejemplo, un niño puede aprender a expresar su enojo a través de gritos, empujones, etc.

Las expresiones emocionales reflejan una combinación entre lo innato, un programa neuromuscular (factor personal o biológico, el cual sigue patrones universales) y reglas sociales que gobiernan la expresión de la conducta en una sociedad en particular (factor social).

Existen dos modelos que explican el desarrollo emocional, el primero de ellos "El no-interactivo," se deriva de la teoría de Darwin menciona que el desarrollo emocional ocurre como consecuencia de fuertes fuerzas biológicas y no se debe a factores sociales, la universalidad de las expresiones emocionales se usa para argumentar que éstas no están controladas por factores culturales sino que están determinadas por mecanismos biológicos.

Sin embargo, el factor social es de suma importancia, 1.-Lewis y Michalson 1983, mencionan que los niños de 3 años de edad son capaces de disociar entre sus expresiones y su estado emocional 2.-las expresiones emocionales en ocasiones no corresponden a lo que en realidad se está sintiendo, esto es utilizado en el proceso terapéutico, en el cual se les enseña a identificar correctamente y monitorear sus estados internos.

Finalmente el desarrollo emocional es una interacción de procesos tanto de factores biológicos como ambientales, lo importante es cómo y cuándo expresar estas emociones.

El segundo modelo: "El interactivo, el Modelo social del desarrollo emocional" tiene tres fases o periodos, en el primero de ellos los estados y expresiones emocionales no llevan sincronía, en la segunda fase ya cuenta con sincronía y en la última regresan a un período asincrónico.

En la primera fase: los estados emocionales son indiferenciados e independientes de las expresiones faciales, porque, por lo general se deben a la actividad del Sistema Nervioso Central.

En el segundo período el desarrollo es marcado por una gran sincronía entre las expresiones faciales y los estados emocionales, esta relación se da porque los factores biológicos se unen con los factores de socialización que aún

no se separan de la estructura cognoscitiva del niño porque no ha madurado lo suficiente para apartar el control de las expresiones emocionales a los estados emocionales.

En el tercer período las expresiones emocionales y los estados emocionales vuelven a ser independientes, esto se debe a la maduración de la estructura cognoscitiva y a los efectos de la presión social.

El desarrollo emocional sigue estos tres estados, las diferentes emociones se desenvuelven en diferentes momentos, porque cada emoción tiene su propio tiempo (determinado por la parte biológica y por la socialización), por lo que no es posible determinar una edad específica para el desarrollo de cada emoción.

El ambiente social tiene un impacto tan fuerte que llega a establecer la naturaleza e interpretación de las expresiones emocionales, todo esto a través de la observación de las expresiones en un contexto.

El desarrollo emocional incluye los afectos, sentimientos, valores, las expresiones faciales que pueden estar impregnados por estos factores biológicos y sociales, principalmente.

En términos generales, Arnold (1960) menciona que el sentimiento: se utiliza para indicar un estado de ánimo, indica la conciencia de algún estado

corporal o psicológico que se experimenta directamente, ese mismo estado puede sentirse ya como agradable o desagradable. También asevera que la emoción: indica una actitud ante un objeto a diferencia de los sentimientos que se refieren a solamente uno de sus aspectos, es decir, la emoción se enfoca sobre el objeto, mientras que el sentimiento revela un estado de ánimo momentáneo.

Este autor define los sentimientos como experiencia de intensidad moderada mientras que las emociones significa que estamos fuertemente conmovidos, se puede decir que existe una distinción de grado y no de especie. Las emociones varían en especie; hay miedo, ira, regocijo, amor u odio. Los sentimientos son positivos o negativos, agradables o desagradables, las mismas emociones pueden ser agradables o desagradables. Las emociones pueden asemejarse a los sentimientos en que ambos indican que alguna cosa es agradable o atractiva y otra cosa desagradable o repulsiva, pero difieren de los sentimientos, en que las emociones se proyectan hacia un objeto mientras que los sentimientos meramente indican nuestras reacciones a un aspecto particular de un objeto o una situación. Los sentimientos pueden variar mientras que la emoción permanece igual.

A continuación se presentarán las etapas para el desarrollo de las emociones desde el punto de vista de Gesell y Amatruda (1992) quienes en términos generales aseveran que el desarrollo de las emociones y su

entendimiento dependen de la maduración y de las experiencias a las que se enfrentan.

Las habilidades socio-emocionales son aprendidas en la diaria interacción de los hijos con sus padres y parientes, compañeros y profesores, (Wallace, 1979).

Otros autores como, Harrington (1997) han mencionado que las ventajas de un desarrollo emocional son el aumento de la autoestima que se ve reflejado en el mejoramiento de las relaciones interpersonales, al unirse a grupos, gracias a la empatía y las metas sociales se encuentran caminos para ganar respeto, estabilidad y sentido de pertenencia y responsabilidad de los propios actos.

Para Gesell (uno de los principales representantes que ha descrito la maduración) y Amatruda (1992) el desarrollo es un proceso de moldeamiento, los productos conductuales finales de la totalidad de este proceso son la consecuencia de la continua interacción entre la dotación genética y el ambiente. Definen la emoción como un sentimiento personal de actitudes motrices provocadas por las situaciones de la vida diaria y a medida que cambia el sistema de acción, también varían las situaciones y el modo de reaccionar. Cada año que pasa se liberan nuevos potenciales emocionales, lo

que determina reajustes entre el organismo en transformación y el medio circundante.

Son cinco los campos de la conducta que son representativos de los diferentes aspectos del crecimiento, estos son: la conducta adaptativa, motriz gruesa, motriz fina, la conducta del lenguaje que es toda forma de comunicación, incluye imitación y comprensión de lo que expresan otras personas. El niño logra entre el segundo y tercer año de vida articular palabras y frases y muestra una positiva propensión a comprender su ambiente y satisfacer las exigencias culturales impuestas por éste. Por último está, la conducta personal-social la cual comprende las reacciones personales del niño ante la cultura social en que vive, aclarando que el moldeamiento de la conducta está determinado fundamentalmente por los factores intrínsecos del crecimiento, es decir, las habilidades y actitudes del niño, que son exigencias culturales, pero su adquisición dependen primordialmente de su maduración.

Aun cuando la conducta personal-social está particularmente sujeta a los objetivos propuestos por la sociedad y a diferencias individuales. El niño de 3 años personifica muchos de los rasgos conductuales que fundamentan la cultura humana, reconoce la existencia de otros y de "lo otro", sabe esperar su turno, efectúa trueques, coopera en el juego con otros niños, está aprendiendo a disociar las palabras habladas de los correspondientes movimientos y posturas corporales. Esto le permitirá, a su debido tiempo, emplear las

palabras como vehículos para la comunicación de experiencias previas, primordial estructura de la conducta del hombre como creador y portador de cultura.

Gesell (1974) enfatiza que la base evolutiva de las emociones se halla en la constitución instintiva del niño y a quienes las sanciones y tabúes de la cultura transforman o reorientan sólo en grado secundario.

Este autor asevera que la sonrisa, la risa y el sentido del humor, son elementos fundamentales de los aspectos placenteros de la vida emocional.

El desarrollo de la risa, va asociada al goce y a la digestión de los alimentos, la risa comienza cuando el niño esta bien alimentado, es en este momento cuando sonríe por satisfacción; a la edad de ocho semanas sonríe socialmente a la vista de quien lo atiende, a los dieciséis meses sonríe fuerte y decididamente y durante toda la infancia pasa desde el bullicio jovial hasta el escondite y mil juegos para estimular sus ojos, oídos, en general, a estimular la totalidad de su ser físico, lo que hace que se ría.

En los niños hay una risa espontánea, carente de significado, parte de esta risa se puede considerar fisiológica, pero poco a poco se amplía a situaciones sociales. A la edad de un año, el niño gusta de repetir actos que hacen reír a sus mayores. A los dos años, puede iniciar juegos humorísticos y

“seguirlos” con sus compañeros de juego. A los tres, su juego va acompañado de abundantes risas. A los tres y medio el niño no ríe tan libremente, le atrapan las rigideces del ritualismo, perseverancia y del negativismo, el niño en esta etapa es muy serio. Si los padres reaccionan con una rigidez análoga, las cosas irían de mal en peor.

Éste es el momento ideal para disolver las tensiones y aumentar la flexibilidad mental, impidiéndole salirse de sus límites.

A los tres años de edad, el humor del niño comienza a adquirir mayor expresión verbal, a los siete, hace bromas trilladas, parece percibir el aspecto social del humor y hará deliberadamente algo ridículo para despertar la risa de los demás, pero esta aún restringido por su subjetividad. Demostrará mejor su humor y hará mejor uso de él, al año siguiente. A los nueve y diez años, el sentido del humor madura, no sólo es capaz de perpetuar bromas sino de aceptar las que son a costa de él.

En general, el sentido del humor está sometido a las leyes del crecimiento, cuando el niño aplica el humor por sí mismo y por otras personas, le ayuda a salvaguardar su salud mental.

Las emociones no son inmutables, cambian con la edad a través de la infancia, la niñez y la adolescencia, el cambio viene de adentro, se produce

naturalmente mediante procesos ocultos e innatos del crecimiento. Existen ciertas características emocionales persistentes que podrían atribuirse al carácter innato, hay otras características individuales que se remontan a experiencias vitales más o menos distantes, pero a pesar de todo esto hay secuencias y patrones de naturaleza evolutiva.

Los estados anímicos moderados, íntimos y secretos, que se presentan espontánea y compulsivamente, también desempeñan su papel en la formación de patrones de la personalidad adolescente. Existen, además, formas voluntarias del sentimiento que el joven procura adquirir a través de su reflexión y su esfuerzo por lograr dominio de sí mismo; estos sentimientos entrañan un significado moral y evolutivo, este cambio del adolescente se explica también porque el yo madura.

El yo emocional crece a través de cierta asimilación de la experiencia y una intrincada red de relaciones interpersonales; lo que conduce a un mayor control; en el adolescente la vida emocional no se halla limitada a las grandes emociones como la ira, miedo, amor, celos, sino que abarca una innumerable cantidad de situaciones en que surgen o son reprimidos muchos sentimientos sin nombre que tiñen su vida y no hay una sola actividad de la mente o de la personalidad que no reciba el inevitable influjo de algunos de estos sentimientos.

Un adulto se considera emocionalmente maduro cuando es capaz de manejar sus propios asuntos en forma responsable y de evaluar las actitudes y responsabilidades de los demás. Este grado de madurez se alcanza después de los veinte años, aunque ya se haya figurado en el nivel cronológico de los dieciséis.

Otros teóricos han planteado etapas en las que explican las características en que se desarrollan las emociones, tal es el caso de Harter y Whitessell que en 1989 (Aldridge y Wood, 1997) identificaron cinco niveles de desarrollo en que los niños logran entender las emociones.

Mencionan que en el nivel "cero", los niños tienen un promedio de edad de 5.2 años, estos niños han desarrollado una sola representación para emociones separadas como la alegría, la tristeza y el miedo.

En el nivel "uno" la edad del niño fluctúa en promedio entre los 7.3 años, los niños muestran una primera apreciación de la coexistencia de diferentes emociones.

En el nivel "dos", la edad promedio es de 8.7, los niños pueden tener dos valencias del mismo sentimiento que surgen simultáneamente, pero son incapaces de entender que coexisten sentimientos de valencias opuesta, por

ejemplo: "No pude sentirme feliz y aterrado al mismo tiempo, yo tendría que ser dos personas en una".

En el nivel "tres" el promedio de edad de los niños es de 10.1, los niños pueden entender simultáneamente sentimientos de valencia opuestos. Aunque estas emociones pueden ser dirigidas hacia diferentes blancos. Los niños son incapaces de apreciar que este mismo blanco pueda tener aspectos negativos y positivos.

En el nivel "cuatro" el promedio de edad de los niños es de 11.3, ellos son hábiles para describir los sentimientos con valencia contraria, por ejemplo: yo estaría feliz si yo consiguiera un regalo, pero estaría enojada si no fuera exactamente lo que yo quisiera.

Otro de los elementos que influyen en el desarrollo emocional de los niños es la fantasía en el juego, tal y como lo afirma Robins y Christiano (1999) en su estudio encontraron que los niños que expresan sus emociones mediante el juego, en las historias que inventan, desarrollan la habilidad de expresar sus emociones a una temprana edad y es más probable que se mantenga a través del tiempo.

III.- Factores para el desarrollo

Al referirse a los factores que intervienen en el desarrollo emocional se hace referencia al apego que se establece con el hijo; la familia; la calidad de interacción con los padres y los aspectos socioculturales. A continuación se presenta una breve explicación de cada uno de ellos.

1.- Familia

De acuerdo con Nagera (1972), para que un recién nacido evolucione y llegue a ser un adulto normal, con todas las características que enaltecen al hombre y lo hacen superior al resto de la creación animal, hace falta que un ser humano (la madre), establezca con él un contacto afectivo que lo enseñe y lo convierta en otro ser humano con todas las características del mismo.

Por lo anterior, se puede afirmar que para el desarrollo emocional del niño y del adolescente es de suma importancia no sólo el apego que establezca con los miembros de la familia sino también la intervención con ambos padres, los modelos de crianza, el patrón educativo que se utilice tal y como afirma González Núñez (1989) la madre da seguridad en los primeros meses de vida y el padre brinda la sensación de protección. El padre se convierte en determinado momento en ese gran "Superman" capaz de proteger al hijo de todos los temores y fantasías terroríficas que posee.

Dar protección no es sólo una función económica que tiene el padre, sino también emocional. Dar protección al hijo permite a este sentirse querido y apreciado por el padre, desarrollando en esta forma su autoestima. En este sentido el padre posee la importante función de ayudar al hijo en el control de sus impulsos, dándole la sensación de que no es malo y monstruoso.

Al ayudar al hijo en el control de impulsos, el padre esta colaborando también, a que aprenda a regirse mediante el proceso secundario estableciendo la capacidad de demora, tan necesaria para adaptarse a la realidad.

Aunque no se puede soslayar el papel de la madre, quien en los primeros meses de vida tienen un papel fundamental, son cada vez más los estudios que documentan la participación del padre en la crianza de los hijos como una variable fundamental para el desarrollo psicológico sano, tanto de los hijos como de las hijas. De acuerdo con Hernández Guzmán y Sánchez Sosa, (1992) el comportamiento del padre, en contraste con el de la madre, influye más sobre el desarrollo emocional de su(s) hijo(a)s; así mismo la conducta desadaptativa parece asociarse más consistentemente con el rechazo del padre que con el de la madre. Cuando el padre participa y lleva una buena relación con sus hijos contribuye a la promoción de su salud. La participación activa del padre en la crianza infantil, a través de la relación afectuosa contribuye a su desarrollo.

Asimismo la imagen que se le vaya inculcando al niño con respecto a la figura paterna, influye en su desarrollo, tal y como lo afirma Nagera (1972) que en ocasiones la familia utiliza al padre como el "coco", es decir, no es un ser cariñoso, afectuosos o querido, sino que se pretende atemorizar y dominar al niño. Los niños necesitan del padre para su desarrollo, la situación anterior lo perjudica, porque el padre se convierte en una figura odiada y temida, con lo que puede dejar de ser una influencia adecuada para su desarrollo. Entre otros problemas, los niños al llegar a ser adultos sentirán miedo e inseguridad frente a cualquier persona que represente cierta autoridad. La figura paterna es tan importante que incluso el niño puede llegar a imitarla, el niño desea ser como él, lo que implica una identificación con la masculinidad.

Con lo anterior se puede afirmar que la relación del padre con el niño varón es uno de los elementos que moldea su personalidad e interviene en su integración. Con respecto a la niña, también necesita de la figura paterna, ya que del tipo de relación que tenga con él, se formará una idea de lo que es un hombre, de este tipo de relación dependen las futuras emociones con otros hombres.

1.1.- Apego

Los padres (en general la familia) son las personas que están interactuando con los niños y los adolescentes, son quienes establecen, regulan y modifican las pautas de comportamiento. Su papel es clave en la socialización

del hijo, ya que se apropia de los patrones conductuales, de las normas y valores que los hacen ser aceptado dentro de su grupo social.

En cada relación la solidez del apego entre padres-hijos afecta la conducta socio-emocional de los hijos. Las figuras de apego son por definición fuentes de protección y bienestar. (Lamb, citado Schaffer, 1983).

Al comienzo el recién nacido vive en simbiosis con su madre, poco se desprende de ella para explorar y dominar el mundo que lo rodea, ese movimiento primitivo hacia la autonomía se reproduce, transformándose en los siguientes años. La manera de separarse en el niño de su madre influye en su afectividad y más tarde en su inteligencia. Una niña que permaneció dependiendo de una madre a la que teme y ama al mismo tiempo, tendrá muchas dificultades para trabajar sola: cuando se trata de aprender o de hacer nuevos ejercicios, se negará a ello, por intenso miedo a lo desconocido. (Voizot, 1985).

El contacto parece ser el factor más importante que determina la formación del apego a una persona determinada: el niño forma una relación de apego con aquellas personas que han estado dedicadas a él constante y consistentemente durante los primeros 6-8 meses, según Ainsworth, 1973 (citado en Schaffer, 1983). Es importante que el adulto interactúe con el niño

respondiendo adecuadamente a sus señales y atendiendo a sus necesidades como el de contacto físico agradable.

En lo que respecta a la capacidad de percibir con precisión las señales del niño y responder a ellas adecuada y prontamente, existen evidencias de que las madres y los padres responden de modo similar a las imperiosas necesidades del niño. Es la madre quien está pendiente del niño, por lo común, es su cara la que el niño encuentra con mayor probabilidad cuando está despierto, ella es quien le proporciona alimento a su malestar. En virtud de esa disponibilidad y responsabilidad consistente de las madres es de esperar que el niño establezca el apego con ella fundamentalmente y así parece ocurrir en la mayoría de los niños, de acuerdo con Lamb, 1980 (citado en Schaffer, 1983).

A partir de 6 u 8 meses, el niño comienza a responder selectivamente a la separación de su madre, empieza a buscar en ella refugio ante la presencia de un extraño o cualquier otra circunstancia angustiosa. Al final del primer año la situación cambia un poco. Aunque los niños sigan sin mostrar preferencia por ninguno de los padres en situaciones familiares o en aquellas carentes de problemas, recurren preferentemente a su madre cuando están angustiados. Lamb, 1976.

Ainsworth (citado en Schaffer, 1983) menciona que cuando las madres respondían con sensibilidad a sus hijos durante el primer año de vida, éstos

establecían apegos firmes hacia ellas, cuando las madres eran insensibles, resultaban relaciones inseguras, estos niños evitan activamente a sus padres en el reencuentro.

Los apegos implican una tendencia a depender o confiar en determinadas personas más que en otras, cuando el hijo se encuentra inseguro, angustiado, asustado, cansado o incomodo, busca la proximidad o contacto con determinadas personas para atender a sus necesidades de comodidad y seguridad cuando éstas aparecen.

Para que los niños dependan o confíen en determinados adultos, éstos deben haber sido responsables, tener una conducta predecible y consistente hacia el niño en los primeros meses. Esta confianza se desarrolla cuando los adultos emitieron respuestas inmediatas, consistentes y apropiadas a las señales del niño.

Para que el niño pueda aprender es necesario que pase por la frustración (ausencia de realización inmediata del deseo, crea un vacío que le permite al niño abrirse a las nuevas experiencias y assimilarlas), de no existir este vacío, si el niño vive colmado a todas horas por la presencia y acción de la madre, no deseará aprender y permanecerá pasivo. Esta frustración debe ser, soportable: si es demasiado intensa provocará solamente reacciones de ansiedad y la búsqueda angustiada de la madre o de una persona tranquilizante. El niño no

podrá tolerar esta frustración más si adquirió cierta madurez, si se encuentra lo bastante seguro para aceptar sin temor la soledad. Los autores psicoanalistas dicen que integró en su personalidad suficientes buenas experiencias en los primeros años de su existencia para soportar una tensión pasajera. Este hecho es de observación frecuente: un niño educado correctamente en los primeros meses sabe por experiencia que no estará hambriento eternamente, su madre acudirá a alimentarlo. Por otra parte, ha tenido con ella momentos agradables y esos recuerdos permanecerán fijos en su memoria. Un niño que ha sido educado con serenidad se acostumbró a esperar poco a poco el biberón, soporta mucho mejor la molestia de una situación frustrante. Por el contrario, un bebe que fue educado por 3 o 4 personas distintas y que vio pocas veces a su madre, soportará menos fácilmente la frustración, puesto que resulta peligroso para él: de acuerdo con sus experiencias, sus lágrimas no conducirán siempre al arribo de su madre o de la misma persona. Se constituirá entonces en él un sentimiento de inseguridad. (Voizot, 1985).

Ainsworth (citado en Schaffer, 1983) afirma que los adultos que responden predecible y adecuadamente tendrán hijos que acudan a ellos sin dudar cuando estén asustados o necesiten consuelo. Los adultos que sean bastante consistentes pero que se comporten con frecuencia aversivamente tendrán hijos que esperen respuestas inadecuadas de sus padres y que, por tanto, tiendan a evitarlos, cuando estén angustiados.

Al mismo tiempo que desarrollan expectativas específicas acerca de las tendencias comportamentales de las figuras de apego, los niños están también aprendiendo algo sobre sí mismos, concretamente sobre su capacidad para provocar respuestas en los demás, controlando así o al menos influyendo en sus propias experiencias.

Main, 1973 (citado en Schaffer, 1983) concluyó según los resultados de su investigación, que los niños al año de edad tenían un apego firme hacia sus madres, se mostraban más cooperativos y amistosos hacia una mujer desconocida 8 meses más tarde que los niños de apego inseguro, asimismo la sociabilidad era más estable a lo largo del tiempo cuando la firmeza del apego era temporalmente estable. Por último Arend, Gove y Sroufe en 1980 concluyeron que los niños de apego seguro mostraban más control y resistencia en su yo que los niños de apego inseguro al cabo de varios años.

Un niño que ha establecido relaciones inseguras con ambos padres es más susceptible de desarrollarse por debajo de lo que sería óptimo que otro que tiene un apego seguro con ellos, especialmente si la conducta de los padres y las circunstancias son razonablemente consistentes a lo largo de los años.

1.2.- Calidad de interacción

Otro de los factores que intervienen en el desarrollo emocional es la calidad de interacción con sus padres. Tal y como menciona Mussen (1983)

existen por lo menos cuatro tipos de factores que desempeñan un papel determinante en las características de la personalidad y del comportamiento de un hijo. El primer tipo es el *Biológico* e incluye la dotación genética, el temperamento, el aspecto físico y la tasa de maduración. El segundo es la *Pertenencia a un grupo cultural*, ya que cada cultura tiene sus propias características, un determinado patrón de motivos, metas, ideales y valores que van adquiriendo conforme se van desarrollando. La tercera influencia, que el autor considera la más importante, es la *Historia de las experiencias* del niño con otras personas, en particular con los miembros de su familia. El cuarto tipo es la *Situación*, son los estímulos directos que inciden sobre el individuo en cualquier momento particular. Todos estos factores están relacionados, están interactuando y afectando el desarrollo emocional.

Se puede decir, que Mussen enfatiza la relevancia que tienen las experiencias familiares o la calidad de interacción en el desarrollo emocional.

Winder y Rau (1962) afirman que la baja autoestima de las madres y la alta ambivalencia, la alta punitividad y castigo físico, se relaciona con conductas desviadas en sus hijos, como la agresión, dependencia y depresión.

Baumrind (1966) definió tres tipos de prácticas disciplinarias de los padres hacia la conducta de los niños. El primero se refiere a los padres que, aceptan de manera positiva los impulsos, deseos y acciones de los hijos, es

decir, estos *padres no son punitivos*. El segundo tipo son los *padres autoritarios*, son quienes intentan formar, controlar y evaluar la conducta y actitudes del hijo de acuerdo a un conjunto estándar absoluto de conductas. Este estilo es responsable de inseguridad, autoestima baja, dependencia y falta de asertividad. Esta práctica disciplinada más el no-control (permisivo) pueden impedir que el hijo logre una interacción vigorosa con los demás. El tercer y último tipo son los *padres autoritativos* quienes dirigen las actividades del niño de una manera racional y orientada, puede lograr una conformidad responsable con los estándares del grupo, sin perder la autonomía individual o la autoasertividad.

En México existen estudios sobre las relaciones padres-hijos, algunos autores como Hernández Guzmán y Sánchez Sosa (1991) manifiestan que entre los factores que explican, predicen y controlan buena parte del comportamiento adaptativo y la estabilidad emocional; se encuentran: la competencia social formada en la niñez, las formas específicas de expresión del afecto, las estrategias en el manejo del estrés y de la presión social, la conformación temprana de autoestima y las habilidades de análisis del entorno.

Estos mismos autores y Jurado-Cardenas (1992) señalaron que la interacción familiar y los patrones de crianza son factores de riesgo que afectan los estados emocionales de los hijos y su desarrollo individual, que pueden desencadenar neurosis o desordenes de personalidad. Los resultados de esta

investigación señalaron seis expresiones concretas de los estilos de crianza como predictores del desarrollo de estos problemas:

1) la carencia o escasez de muestras de afecto entre los padres, 2) el que los padres pelen en presencia de los hijos, más específicamente, 3) que en sus enfrentamientos los padres discutan a gritos, 4) que en estas contiendas las agresiones acaben en violencia física, 5) que uno o ambos padres amenacen con separarse o divorciarse y por último 6) que el estilo de interacción del padre con el hijo (a) se haya caracterizado por dar a éste órdenes en tono duro u ofensivo. Estas características de crianza se correlacionan con episodios de angustia severa en los hijos.

1.3.- La Cultura

Otra de las cuestiones que influyen en las pautas de comportamiento que tienen los padres hacia los hijos, las cuales van favoreciendo o inhibiendo su desarrollo, es el sexo de los hijos y el lugar que ocupen en la familia (hijo único, el primogénito, etc.).

En culturas como México se enseñan diferentes pautas de acción, normas o valores, dependiendo del género, por ejemplo: al niño no se le permite expresar sus sentimientos, porque se le cuestiona su masculinidad, así mismo la forma en que los padres ejercen control varía si se trata del hijo o de la hija, es poco frecuente que a la niña se le permita expresar su enojo. Tal y como lo

afirma Holtzman, Díaz - Guerrero y Swartz, (1975) en la cultura mexicana los padres tienden a reforzar más las conductas agresivas y de logro en los niños que en las niñas.

De acuerdo con Nagera (1972) cuando el hijo es único, puede existir la tendencia por parte de los padres a crear un tipo de relación con el niño que puede ser perjudicial desde el punto de vista de la formación de su carácter y la integración adecuada de su personalidad. Con el primer hijo, los padres se sienten más atemorizados, inseguros y más preocupados con respecto a la responsabilidad que la crianza de un niño representa, por decirlo de alguna manera, el primer hijo es la tropa de choque con los criterios, prejuicios, inseguridades de los padres. Este hecho, tratándose de padres maduros, no tiene particular importancia. Con frecuencia los padres de un solo hijo tienen la tendencia a sobreprotegerlo, sus temores de que al niño le suceda algo pueden ser mayores, precisamente por ser uno solo. Esto hace que al mismo muchacho no se le permitan hacer cierto tipo de cosas, ni se le dé la misma libertad que a la generalidad de los niños. Son con frecuencia miedosos, precisamente porque los padres no les dieron la oportunidad de ser independientes como otros muchachos. Cuando son varios hermanos, la atención está obligadamente dividida y no se concentra excesivamente en un solo hijo. Otra dificultad que plantea el hijo único es la falta de compañeros de juego, ya que carece de hermanos, viéndose obligado a jugar siempre con adultos, aunque en este

ambiente los primos o compañeros de la escuela son con quienes se puede jugar.

Todos los seres humanos abrigan una serie de temores y de dudas frente al nacimiento del primer hijo, cuando posteriormente nacen más niños, ya las cosas son más fáciles, los padres se sienten más seguros de su capacidad para el manejo de los mismos. Sin embargo, si se trata de padres en los que estos temores y preocupaciones están aumentados por trastornos emocionales, es indiscutible que todos estos hechos van a tener una influencia marcada en la educación del niño, y, por lo tanto en la estructura de personalidad. Cuando nacen los hermanos, ya los padres estarán menos inseguros, serán menos rígidos con el nuevo hijo y habrán aprendido de manera práctica como es un muchacho, cuál es su comportamiento y conocerán diferentes formas de manejarlo.

Los niños necesitan a los hermanos para aprender, a través de ellos, y para competir con ellos. Por eso se ve a los menores imitar a los mayores, lo cual en los primeros años de vida puede ser muy útil, y la etapa de transición lógica, para la posterior imitación y competencia con los adultos. La expresión de muchos sentimientos en la infancia es más fácil con los hermanos, que con los padres. Por ejemplo, la hostilidad se expresa más fácilmente hacia un hermano, que hacia la figura del padre o de la madre. Si los padres no llenan adecuadamente su papel, pero los hermanos son varios, pueden estos

encontrar, aun desde muy pequeños, entre ellos mismos y en sus relaciones, el apoyo, la comprensión y el afecto que sus padres no son capaces de darles. El hijo único no tiene este recurso. El primer hijo puede confrontar determinadas dificultades que debemos considerar mas en detalle.

Si permanecen sin mas hijos, los padres estarán sometidos a las eventualidades del hijo único, pudiendo caer en los extremos de la sobreprotección o de una severidad excesiva por su inexperiencia en el manejo de los niños.

Un hecho que llama con frecuencia la atención, es el lugar o posición en que nacen los hijos: el orden de nacimiento: por ejemplo, Shulm & Mosak, 1977 (citado en Skinner, 1997) mencionan que los primogénitos a diferencia de los demás hermanos muestran mayor vulnerabilidad al estrés, son más sensibles al dolor (Defee & Himelstein, 1969) y se apegan más a la autoridad. Skinner (1994) argumenta que el común denominador en el primogénito es la falta de experiencia por parte de los padres, la relación de la pareja que en ocasiones no es muy fuerte y llega a ser patológica.

En la situación del segundo de tres hermanos, en otras palabras, "el hermano del medio". A veces estos niños se convierten en un problema de cuidado, pues se encuentran que no tienen por un lado las habilidades del mayor, ni pueden lograr la atención del menor. Inclusive, ocasionalmente, el

mayor, resentido por el nacimiento del segundo, se convierte en un aliado del tercero, ocasionándose con este recién llegado en una guerra sorda contra el hermano del medio. (Skinner, 1997)

Otros factores que interviene en el desarrollo emocional e intelectual son: la educación y el nivel socioeconómico en donde se lleve a cabo el crecimiento del niño y adolescente, los cuales van afectando o influyen en las relaciones que tienen hacia ellos mismos y con los demás, en el autoconcepto, autoestima, la expresión de las emociones, el autocontrol y en general con todas aquellas habilidades emocionales que determinarán la calidad de relación que tenga con el mundo que le rodee.

El papel de la escuela, desde la infancia le permite al niño socializar, aprender a jugar solo y luego en grupo, a considerar los deseos de los demás y el propio, desarrollar su expresión oral, gráfica y gestual, acostumbrarse a ser autónomo y activo. Es decir, es de gran peso la influencia que tienen las instituciones educativas en el desarrollo no sólo intelectual sino emocional del niño y posteriormente del adolescente.

De acuerdo con Nagera (1972) la contribución de la escuela, no sólo es en el aspecto de la educación y del aprendizaje, sino contribuye al desarrollo emocional de los seres humanos, es decir, la escuela va a llenar una serie de necesidades en el pequeño, que varían de acuerdo con su edad. Por ejemplo: la

asistencia al Kinder implica una separación con la madre, lo que para algunos niños implica un esfuerzo para adaptarse, lo cuál no solo depende del niño, sino de la maestra y del ambiente que en general exista. Todo este nuevo ambiente le implica al niño nuevas relaciones con su grupo social y hace sus primeros intentos de independencia maternal, el niño se divierte y aprende a convivir con otros niños y adultos, diferente (si es el caso) de los hermanos y los padres, va a aprender a trabajar en grupo, en cooperación con otros. Con mayor edad los niños, aceptan mejor los grupos mayores y no solo los toleran sino que los necesitan, así es como surgen las pandillas y la infinidad de clubes de la época, el niño necesita sentirse parte de un grupo, lo cual lo prepara para integrarse a la vida adulta. En estos grupos aprenderá a respetar y ser respetado, a considerar a los demás y a ser considerado, a convivir felizmente con otros seres humanos (lo cual dependerá del ajuste al medio social y la facilidad con que lo haga), también aprenderá a competir con sus compañeros, a salir victoriosos y a perder, sin aplastarse por la derrota, así ira creciendo con independencia y seguridad.

Asimismo es notable la participación o influencia que tiene el maestro no sólo en el desarrollo intelectual sino también en el ámbito emocional tal y como afirma Voizot (1985) el maestro es quién enseña y quien esta en contacto permanente con el niño, la escolaridad es una formación de hábitos, por ejemplo, en la primaria el maestro encarna la imagen del padre prohibidor (agente de la censura) pero también el ideal. Es en función de los sentimientos

desarrollados con la imagen paterna o materna que llegarán a amar o rechazar la escuela. Llega el momento en el que el maestro debe empezar a imponer las reglas de ortografía, esta ley universal ante la cual el niño deberá de aceptar, porque ese movimiento de sumisión se integra dentro de la formación emocional e intelectual. El maestro trata de conducir a los alumnos a que aprendan a trabajar solos, *a controlarse*, a no molestar a los demás, *respetarlos*, es así como también se va llevando a cabo el desarrollo emocional.

La relación maestro-alumno, una de las primeras relaciones importantes establecidas fuera de la familia, es vivida de manera pasiva, en especial por los niños, el maestro es el elemento activo: es él quien enseña, pone las reglas, es la autoridad, les atribuye ciertas características (positivas o negativas), el niño se sitúa en una situación de dependencia y docilidad.

Murray (1999) asevera en su artículo sobre la "mala educación emocional" que reciben los niños/niñas para llegar a ser hombres/mujeres (a los niños varones no se les enseña a expresar sus sentimientos, ni a ser empáticos; sin embargo, están expuestos a películas y juegos agresivos con poca supervisión por parte de los adultos y a las niñas se le enseña el estereotipo de la belleza, la pasividad y el estar delgado), esta mala educación se refuerza también en las escuelas, en donde las actividades para los niños y las niñas son diferentes, los maestros siguen los lineamientos anteriormente citados, es decir, muestran una disciplina más estricta y severa para los niños

a diferencia de las niñas, los niños no se pueden mostrar sensibilidad, por lo que no lo aprenden y se les dificulta su manejo.

Las expectativas que tiene la familia sobre la calidad de la escolaridad es otro punto a considerar dentro de este desarrollo intelectual y emocional, por ejemplo, en ciertos medios socioculturales, el éxito escolar importa poco: el niño acude a la escuela durante un largo número de horas y si no hay interés en lo que haga en ella, se comprende que también él se desinterese en una actividad de la que no puede informar a sus padres. Sin embargo, en las familias, que dan prueba de excesiva ansiedad, estorban al niño, toda dificultad, todo progreso, adquieren proporciones anormalmente importantes, un pequeño fracaso se convierte en un problema familiar, muy pronto el niño se encuentra completamente inhibido ante esas reacciones exageradas, y se niega a trabajar solo.

Ciertos autores subrayan la existencia de desordenes afectivos y de trastornos del comportamiento asociados con los retrasos o las dificultades escolares; por ejemplo un estudio realizado por R. Cahn y Mouton en 1967 (ibidem) muestran como los trastornos afectivos pueden entorpecer los progresos en la lectura y en ortografía. En ciertos casos, aprender a leer se vive como un conflicto entre el placer y la prohibición; cargado de angustia este aprendizaje es entonces negado, de manera inconsciente por el niño.

Tal y como se menciona en este capítulo son varios los factores que intervienen en el desarrollo de las emociones, principalmente esta la familia, sobre todo con la madre, aquí radica la importancia del apego, las relaciones con cada uno de los integrantes y la calidad de interacción que se da con ellos, las practicas disciplinarias o los patrones de crianza y por último se encuentra la cultura en la que se desarrolla y crece, matizada por normas o valores, el lugar que se ocupa dentro de la familia, la educación, el nivel socioeconómico, la escuela y poco a poco las relaciones interpersonales que van teniendo lugar. Todos estos factores van moldeando este desarrollo lo que hace que se cuente o no con determinadas habilidades.

IV.- Adolescencia

Todo lo anterior nos brindó un marco de referencia a cerca del desarrollo de las emociones, los factores que contribuyen para ello, desde el nacimiento, la niñez hasta la adolescencia, ésta etapa, se ve impregnada por las pautas de comportamiento que fueron inculcadas por los padres y en general por los integrantes de la familia y todos aquellos factores antes mencionados, los cuales en su conjunto establecen la forma en que los adolescentes expresan sus emociones, aunado a las características propias de este período.

1. - Definición.

La etapa de la adolescencia algunos teóricos la dividen en inicial, media y final, otros llaman a esta última, adultez temprana o juventud.

La Organización Mundial de la Salud en 1984 (Cuminsky y colab. 1994) discutió el tema de la adolescencia y concluyó que ella constituye una fase de desarrollo específica, de marcada inestabilidad y cuyas características dependen de la interacción de factores psicosociobiológicos. Mencionó que a pesar de las diferencias individuales y de los factores ambientales, algunos aspectos son comunes a todas las culturas.

Se puntualizaron las siguientes tareas evolutivas del adolescente:

- a) Adaptación a los cambios fisiológicos y anatómicos asociados con la pubertad y la integración de una sexualidad madura y conformación de un modelo personal de conducta.
- b) Resolución progresiva de las formas tempranas de vinculación con los padres y la familia y desarrollo a través de sus pares, de una mayor capacidad para desplegar una intimidad interpersonal.
- c) Establecimiento de la individualidad, por medio de la incorporación de una identidad sexual y el ajuste a roles sociales.
- d) Utilización de una competencia intelectual más rica en virtud de la adquisición de un sentido de comunidad y una "visión del mundo".
- e) El desarrollo de potencial para la realización de actividades ocupacionales y recreativas, asumiendo un compromiso gradual hacia aquellas relevantes para sí mismo y para la comunidad.

Se dividió a la adolescencia en tres fases: temprana (de 10 a 14 años), media (de 14 a 17 años) y final o tardía (de 17 a 20 años), reservándose el nombre de juventud para las edades comprendidas entre los 20 y 24 años.

Las Naciones Unidas definieron a la juventud como el período comprendido entre los 15 y los 24 años de edad.

Sheehy (1984) a la segunda década de la vida la llama "los penosos veinte", a esta edad la gente atraviesa por un "período de adultez provisional"

menciona que el principal problema es la incursión en el mundo adulto, se preguntan ¿Cómo pongo en marcha mis aspiraciones? ¿Cuál es la mejor forma de empezar?, ¿Quién puede ayudarme?, ¿Cómo lo hicieron ustedes?

En esta etapa hay una gran necesidad de confiar en uno mismo y en los otros, se buscan hombres e ideas cuyo servicio parecería valer la pena, es importante probar que uno mismo es digno de confianza. Al mismo tiempo se teme contraer un compromiso tonto que implique demasiadas expectativas, por lo cual, paradójicamente, expresará su necesidad de fé con una desconfianza ruidosa y cinica. Busca tener el consentimiento de los otros, también experimenta el miedo mortal de verse forzado a realizar actividades en las que se sentiría expuesto al ridículo o dudando de sí mismo.

Los objetivos de este período son tan grandiosos como estimulantes: dar forma a un sueño, la visión de las propias posibilidades del mundo, prepararse para una vida de trabajo y conformar la capacidad para la intimidad.

Este período se caracteriza por "*tengo que*", que son definidos por el destino familiar, la cultura y los prejuicios de los padres. Uno de los aspectos terribles de los veinte años es la convicción de que las elecciones que se hacen son irrevocables, esto es fundamentalmente falso, se debe a que en esta etapa se es neófito en el aspecto de hacer importantes elecciones y es difícil

imaginarse que más adelante se presentarán posibilidades de una mejor integración, cuando haya tenido lugar algún crecimiento interior.

El desarrollo emocional que opera durante esta etapa es, principalmente, continuación de la que comenzó mucho antes de la pubertad, pero es hasta la adolescencia que presenta sus propios cambios característicos: a razón de las numerosas experiencias de la vida, del desarrollo intelectual, la intensidad de las emociones, por lo que las tendencias emocionales del joven se modifican y constituyen la organización total de caracteres llamado Personalidad.

2. Cómo afectan las emociones al adolescente

A continuación se describe brevemente la importancia de algunas emociones y su valor en la vida diaria del adolescente, de acuerdo con Brooks (1959).

La IRA, el intelecto del individuo que esta bajo esta emoción está perturbado, su percepción puede ser defectuosa; su juicio confuso y su coordinación y oportunidad en actividades complejas muy deficiente. La vida moderna presenta relativamente pocas situaciones para las cuales la ira sea una reacción preparatoria útil.

El MIEDO, cuando es muy extremo es un obstáculo para escapar del peligro; es un impedimento para la salud mental y disminuye la efectividad de

las respuestas a situaciones que requieren gran precisión de la actividad muscular o pensamiento claro y firme. A medida que el individuo crece, llega a la adolescencia y alcanza finalmente la edad adulta, el temor, como medio de control, ejerce sobre él, por lo común, menos influencia.

Las emociones nacidas del instinto sexual figuran entre las más intensas y más importantes para el hombre, si bien ciertos caracteres de las emociones sexuales indudablemente aparecen mucho antes de la pubertad, su intensidad se acrecienta enormemente en la adolescencia.

3. La importancia del control de las emociones en la adolescencia.

El dominio emocional, es necesario para proteger al adolescente de los efectos perturbadores y desintegrantes de la caótica agitación interna, características de los estados afectivos intensos, proporcionándole la estabilidad y la autodirección independiente, que debe desarrollarse a medida que avanza hacia la edad adulta.

El control adecuado es una ayuda para la salud mental, para el carácter moral y la efectividad personal en general, porque reduce la agitación interior y hace lugar a la autodirección personal y a los impulsos que conducen a la acción explícita.

Entre las condiciones que ayudan a conseguir un adecuado equilibrio o control emocional, están primeramente la "buena salud en general", se refiere a que exista buena nutrición, que duerma abundantemente y con regularidad, que participe en juegos y actividades recreativas adecuadas, es más capaz de dominar sus emociones que el niño desnutrido, cansado, inactivo y de poca salud. Otro factor que interviene es la evitación de los hechos muy excitantes, es decir, los niños pequeños deben ser resguardados de la conmoción que producen los hechos demasiado excitante, protegerlos de situaciones que despertarían reacciones emocionales muy intensas: como ser testigos de las disputas de los padres, es importante evitarlos tanto para el adolescente como para el adulto.

El joven necesita aclimatarse gradualmente a los acontecimientos excitantes, frecuentemente mediante la sustitución de estos por otros menos perturbadores.

El control emocional se puede dar por dos formas primordialmente: por la inhibición de la expresión de la emoción y por la modificación de la interpretación de los estímulos.

La inhibición de la expresión de la emoción: que desde la primera infancia hasta la edad adulta, la sociedad, por medio de la familia, opinión pública, etc. Ejercen presión sobre el individuo para inducirlo a abandonar los medios de

expresión de sus emociones. Si bien la expresión externa puede ser inhibida, las "repercusiones" psíquicas pueden presentarse con gran intensidad y a veces llegan a ser causas de disturbios de la personalidad.

La modificación de la interpretación de los estímulos es el medio más efectivo de regular las emociones intensas, el cual consiste en modificar los aspectos de estos estímulos que provocan las emociones, es decir, se asigna una interpretación o reclasificación diferente a los hechos hasta entonces excitantes, es poder llegar a ver el hecho bajo un aspecto distinto.

4. Causas de los disturbios emocionales en los adolescentes.

En la adolescencia el afecto ya no es solamente a la madre, de modo que su padre y compañeros adquieren cada vez más importancia, hasta que en esta etapa los amigos ocupan un lugar preponderante. Sin embargo, las madres demasiado cariñosas continúan a veces prodigando al muchacho atenciones y afecto infantiles y consciente o inconscientemente, mantienen un dominio tal sobre sus afectos, que impiden los cambios normales indicados y obstaculizan así su desarrollo emocional.

Un padre dominador, puede ser tan frío e imponente que el preadolescente no sienta por él el cariño que normalmente sentiría o debiera sentir. Un padre muy ocupado dispone de tan pocas oportunidades de ver a su hijo, que no tiene tiempo para ser su compañero y el hijo escapa de su cariño.

De acuerdo con Healy y Groves en 1994, (ibidem) las causas más comunes de disturbios emocionales durante la infancia y adolescencia son las siguientes:

- La vergüenza, especialmente en la adolescencia, la que proviene de los padres, el hogar a causa de sus propios defectos de lenguaje o deformidades físicas.
- La soledad, la nostalgia del hogar y el sentimiento de que es incomprendido por sus padres o amigos más íntimos, con lo que presentan inclinación a ser introvertidos.
- Cambios en las creencias religiosas, especialmente los universitarios, deben hacer frente al problema de armonizar un conocimiento científico más amplio y más exacto con sus convicciones religiosas.
- La idea de que se carece de atractivos.
- El sexo, que a menudo es reprimido por la sociedad, específicamente en la adolescencia, si el joven no ha sido preparado, mediante una instrucción sexual prudente y comprensiva puede presentar graves conflictos emocionales.
- Restricciones irrazonables, la vigilancia paterna aumenta imprudentemente en la adolescencia, él gana a menudo su libertad sólo mediante un aparente repudio de su hogar y de sus padres. El cariño por los padres y la autoaserción, aparecen en conflicto.

Debido a la necesidad que tiene el adolescente de contar con el dominio emocional a medida que avanza hacia la edad adulta, es inexcusable que desarrolle las habilidades de la inteligencia emocional que le permitan enfrentar situaciones para mayores oportunidades de éxito.

V.- Inteligencia emocional

Uno de los aspectos importantes a considerar en el desarrollo de las habilidades emocionales ha sido el concepto de inteligencia emocional, que en los últimos años se le ha dado mucho auge, antes de hablar de esto, es necesario hablar del concepto de inteligencia.

1.- Definición de Inteligencia

Durante la última parte del siglo XIX, el filósofo Spencer y el científico Galton, motivados por los escritos de Darwin acerca del origen de las diferencias entre las especies, volvieron a introducir el término latín: *Inteligencia* para referirse a las diferencias individuales en la capacidad mental. (Aiken, 1996). Según Burt en 1955 (citado en Vernon, 1982) la palabra inteligencia se remonta a Aristóteles que distinguió *orexis* como las funciones emocionales y morales, de *dianoia*, las funciones cognitivas e intelectuales. Cicerón tradujo la última palabra como *intelligentia* (*inter-dentro, leger-reunir, escoger, discriminar*).

Galton intentaba demostrar sus fundamentos hereditarios, ya que, creía que existía un grado innato de inteligencia general. Posteriormente, el psicólogo francés Alfred Binet al definir la inteligencia: "la capacidad para juzgar bien, razonar bien, y entender bien" sostuvo que la inteligencia de una persona se manifiesta en su desempeño en una variedad de tareas y puede medirse por

medio de las respuestas a una muestra de esas tareas. Desde los primeros trabajos de Binet se han realizado muchas pruebas, investigaciones y teorías de la inteligencia. (Aiken, 1996).

Aiken (1996) menciona que los educadores, consideran a la inteligencia como la capacidad para aprender, los biólogos como la capacidad para adaptarse al entorno, los psicólogos como la capacidad para deducir las relaciones entre los objetos y eventos y los teóricos de la información como la capacidad para procesar información. Pero Wechsler, 1958 (ibídem) la definió como "el conjunto o capacidad global del individuo para actuar con un fin, pensar de modo racional y enfrentarse con eficacia a su ambiente".

La teoría de Spearman, 1927 (citado en Gardner, 1983) señaló que la inteligencia no era una acumulación de destrezas específicas, sino que era muy general y única, útil para formar conceptos y resolver problemas. Las investigaciones de Spearman sobre una serie de pruebas mentales, por lo que surgió un factor "g", el cual se representó como la energía mental en general, que activa los diversos mecanismos o motores de la mente que corresponden a los factores "s" o específicos -destrezas específicas- (Vernon, 1982). Para este teórico la inteligencia era una clase de energía mental que influía en cada acción (Morris, 1987).

Sin embargo, muy poco tiempo después de que propuso su teoría, se hizo evidente que su obra no representaba la diversidad y complejidad de los factores específicos que podrían presentarse en una gran serie de pruebas mentales (Bergan, 1976).

Thurstone argumentó que la inteligencia no estaba conformada por un sólo factor, como planteaba Spearman sino por varios factores, por lo que, propuso un método de análisis multifactorial, para su estudio (Morris, 1987) es decir, en lugar de concentrarse sobre el factor central (el factor g de Spearman) sugirió que se tomara mas en cuenta el análisis de los factores s, que eran los patrones que subagrupaban los reactivos de una prueba dentro de una serie. Thurstone concluyó que existían siete capacidades primarias para explicar la mayor parte de la inteligencia que podrían ser evaluadas por determinados tests. Estas siete capacidades fueron: 1. comprensión verbal, 2. fluidez verbal, 3. razonamiento inductivo, 4. visualización espacial, 5. números, 6. memoria, 7. velocidad perceptual.

La teoría opuesta a la de Spearman, fue el modelo propuesto por Guilford quien investigó más allá de los factores inmediatos del momento y agrupó los numerosos esquemas de clasificación sugeridos por el análisis de las capacidades múltiples (Vergan, 1976). Propuso entender a la inteligencia de manera tridimensional, al que llamo estructura del intelecto- modelo tridimensional de la inteligencia- (Guilford, 1961). Su estructura del intelecto es

un modelo que incluyo más de 120 factores, que constituyen la mente. Para Guilford la inteligencia podría ser entendida en función de un cubo que representaba la interacción de tres dimensiones: operaciones, contenidos y productos; es decir, este modelo estaba compuesto de operaciones ejecutadas en contenidos con un producto resultante (Morris, 1987).

Las **operaciones** son procesos cognoscitivos que se refieren a la comprensión, que incluyen: el reconocimiento perceptivo; la memoria; el pensamiento convergente, que es el tipo de pensamiento que conduce a una sola respuesta correcta y a la mejora de un problema dado; el pensamiento divergente, que es el que conduce a la producción de varias posibles respuestas a un determinado problema; y la evaluación, que es la capacidad de tomar decisiones relativas a la conveniencia, exactitud o corrección de una solución (Guilford, 1961). Tales procesos mentales convergen en productos.

Las cinco operaciones intelectuales identificadas por Guilford, se reúnen en el proceso de resolución de problemas. La cognición proporciona los datos iniciales, que sirven de base para formular una hipótesis a cerca de la naturaleza de un problema y sus posibles soluciones. La memoria permite que el individuo utilice la información proveniente de cogniciones anteriores, que puede influir sobre la resolución de problemas. Las producciones divergentes y convergentes se utilizan principalmente en el descubrimiento de soluciones. Los procesos divergentes ofrecen soluciones alternativas, en los casos que se

examinan varias alternativas, antes de elegir la mejor solución. La producción convergente se utiliza para problemas que requieren una solución, la evaluación tiene lugar en cada etapa de la resolución de problemas, pero es particularmente importante cuando se compara lo adecuado de cada solución (Guilford, 1961).

Los **contenidos** son las clases de términos que aparecen en un problema, tal como la semántica (palabras), símbolos (números), visual (pinturas) y conducta (lo que la gente hace). Este último tipo de contenido fue incluido en el modelo de 1956, sobre una base hipotética, pero en 1966 Guilford mencionó que parecía digna de investigación y que podría llamarse inteligencia social (Bergan, 1976).

Los **productos** son las clases de respuestas requeridas, las cuales son: unidades, clases, relaciones, sistemas, transformaciones e implicaciones.

Cattell planteó un modelo de inteligencia jerárquica, usando métodos similares a los de Spearman, halló pruebas convincentes de la existencia de dos factores, en el campo del intelecto, a los que llamo gf (inteligencia o aptitud fluida) y gc (inteligencia o aptitud cristalizada) declaró que la inteligencia general incluía dos grupos de capacidades, "inteligencia cristalizada" y "inteligencia fluida" (Cattell, 1971).

Otra categoría es la inteligencia fluida la que requiere de comprensión y abstracción; es decir, de capacidades visuales, espaciales y memoria mecánica (Cattell, 1971); esta inteligencia se refiere a la aptitud innata o potencialidad genética, que puede orientarse a cualquier actividad (Eysenck, 1982), permitiendo desarrollar técnicas con el fin de solucionar problemas nuevos e inusuales, desde la perspectiva de quien lo resuelve. En cambio la inteligencia cristalizada representa la acumulación de conocimientos y abarca las capacidades de razonamiento verbal y numérico (Cattell, 1971); esta inteligencia se refiere más bien a la cultura que hemos ido adquiriendo; es decir, se puede considerar, como el resultado de la experiencia, el aprendizaje, y los factores ambientales (Eysenck, 1982), por lo que es la habilidad para poner en práctica métodos de resolución de problemas previamente adquiridos, a menudo gracias al ambiente, que rodea a la persona, esto implica que la persona que resuelve los problemas conoce los métodos y reconoce cuando estos son importantes, para la situación en que se encuentra (Cattell, 1971).

Las clasificaciones obtenidas en los tests de inteligencia fluida, reciben un influjo mucho menor de la experiencia y de la educación formal. Cattell, señaló la existencia de una relación jerárquica entre los factores, y consideró que la inteligencia general: verbal o numérica domina sobre componentes más específicos (Cattel, 1971).

Gardner en 1983 (citado en Darley, 1990) propone que la inteligencia consiste en siete cualidades diferentes: 1. lingüística, 2. lógico - matemática, 3. espacial, 4. corporal - cinestésica, 5. sensibilidad hacia otras personas, 6. conocimiento de sí mismo. Estas dos últimas las denomina "Inteligencias Personales". Se puede decir que estas dos "cualidades" de Garden se refieren a la empatía y autoconocimiento habilidades de la inteligencia emocional.

Ferguson, 1954 (citado en Vernon, 1982). Consideró la inteligencia como técnicas generalizadas de aprendizaje, comprensión, resolución de problemas, pensamiento y nivel conceptual general que ha cristalizado debido a las experiencias cognoscitivas, durante la crianza del individuo en el hogar y la escuela. Estos hábitos y estrategias tienen un amplio valor de transferencia una gran variedad de problemas o nuevos aprendizajes; se produce el sobreaprendizaje y con ello se logra una estabilidad y una consistencia considerable.

Hoffman, Paris y Hall (1996) consideran a la inteligencia como "observar cómo la gente realiza las tareas sencillas que requieren memorización, cálculo, comprensión y resolución de problemas" (pag. 119). Así mismo menciona que en los aspectos prácticos de la inteligencia se encuentra la visión de que el desarrollo es un proceso activo de adaptación al entorno que dura toda la vida, puesto que el desarrollo humano tiene lugar en un contexto social, la inteligencia se estudia mejor dentro del contexto en el que se utiliza, por lo

tanto la forma adecuada de medir la inteligencia del adulto es a través de la habilidad de las personas para resolver las exigencias de las tareas de sus vidas cotidianas. En esta visión contextual, los investigadores suponen que el conocimiento general acumulado, la experiencia y la maestría de un individuo en varios campos afecta el modo en que las personas piensan y realizan tareas.

De acuerdo con Baltes, 1987 (citado en Hoffman y colab., 1996) la inteligencia está formada por dos procesos generales, este modelo del proceso dual, consiste en la mecánica y la pragmática. Con respecto a la mecánica de la inteligencia incluye las operaciones básicas del pensamiento utilizado en el proceso de la información y en la resolución de problemas, llegan probablemente a su máximo desarrollo hacia finales de la adolescencia y desde esa época permanecen relativamente estables, se pueden perturbar por enfermedad o una salud débil. La pragmática de la inteligencia incluye todos los procedimientos que relacionan el conocimiento almacenado, la pericia, y las habilidades cognitivas básicas (mecánica) de la vida cotidiana, estas funciones continúan desarrollándose durante la etapa adulta, aportando lo que denominamos "sabiduría".

En la teoría de Schaie (citado en Hoffman y colab., 1996) los cambios cognitivos que tienen lugar antes de la etapa adulta reflejan formas cada vez más eficientes de adquirir nueva información, los cambios durante la etapa adulta reflejan distintas formas de emplear la información. Por esta razón sitúa

a la niñez y la adolescencia en una misma etapa "adquisitiva" en este período están ocupados en aprender nuevas habilidades y adquirir conocimientos, aunque se ocuparán generalmente en el futuro, la pregunta motivante para los jóvenes es ¿qué debo saber?. La juventud es el momento de la segunda etapa: "de logros" la pregunta es ¿cómo debo usar lo que sé?, Aquí se aplica el conocimiento que se ha acumulado durante años, los jóvenes que están trabajando empiezan a usar sus conocimientos en sus metas laborales. La etapa que prepara a los jóvenes para las etapas cognitivas de la mediana edad: la etapa "responsable" y la etapa "ejecutiva": requieren aplicar la inteligencia de una forma socialmente responsable, se dedican a las obligaciones con los miembros de la familia y sus compañeros de trabajo. En la mediana edad se atraviesa por la etapa "reintegrativa" la exigencia por adquirir conocimiento ha disminuido y las consecuencias de tomar decisiones son limitadas, la pregunta motivante es ¿qué debo saber?, se centran principalmente en una sola área: la jubilación, la iglesia, la comunidad, etc. Cabe mencionar que el paso de una de esas etapas a la otra no sólo está determinado por la edad, sino también por las tareas del desarrollo.

Para Voizot (1985) la inteligencia no es sólo una función intelectual, sino también se refiere a la manera de adaptarse al mundo, para comprenderlo y dominarlo, así mismo considera tanto a la inteligencia y la afectividad como dos elementos subentendidos alimentados por una fuerza biológica de crecimiento, una energía para ser vivida: el impulso vital. Es decir, el

desarrollo intelectual y afectivo están estrechamente asociados con la evolución de la personalidad.

Para Greenspan (1997) basándose en investigaciones sobre el desarrollo de niños normales y autistas, plantea que las experiencias emocionales y no la estimulación cognitiva constituyen los cimientos de la mente; asimismo indica que la inteligencia también tiene sus orígenes en las experiencias emocionales. Por lo que, define a la inteligencia humana como: “la capacidad de crear ideas a partir de la experiencia emocional vivida, para reflexionar sobre ellas y comprenderlas en el contexto de otra información”. Su definición indica una interacción entre las habilidades cognoscitivas y emocionales; por lo que señala una teoría de la inteligencia debe integrar los procesos cognoscitivos y emocionales.

De acuerdo con Brockert y Braun (1997) tanto “la inteligencia emocional y el CI se complementan, ambos se adecuan perfectamente bien a la definición de la inteligencia: como la capacidad para responder de la mejor manera posible a las demandas que el mundo nos presenta” (pp. 26).

Stenberg (1997) considera que la inteligencia está constituida por la sensibilidad que poseemos, para reaccionar a los contenidos variables que nos rodean. Propone que hay tres tipos de inteligencia: 1.- Analítica, 2.- Creativa, 3.- Práctica.

1.- La inteligencia analítica involucra la dirección consciente de los procesos mentales, para encontrar una solución a determinados problemas. El pensamiento analítico puede ser usado para diferentes propósitos: evaluar ideas, solucionar problemas y en la toma de decisiones, es aplicada más allá de la escuela.

2.- La inteligencia creativa es necesaria para generar nuevas e interesantes ideas. Implica habilidades cognoscitivas y emocionales; concebir una idea creativa es un acto cognoscitivo, pero determinar su importancia, desarrollarla o llevarla a cabo requiere de aptitudes emocionales, tales como la confianza en uno mismo, la iniciativa, la tenacidad y la capacidad de persuadir. Exige también una variedad de aptitudes de autorregulación emocional, para manejar las limitaciones intrínsecas que plantean las propias emociones.

3.- La inteligencia práctica, no sólo es necesaria para aplicar los conocimientos teóricos en la solución de problemas de la vida real, sino también para determinar las estrategias para su aplicación. Estas estrategias son cognoscitivas, sociales y emocionales.

El balance de estas tres estrategias le llama inteligencia exitosa, estas personas son flexibles en la adaptación de los roles sociales que desempeñan, organizan sus habilidades para determinar los medios necesarios para

desempeñar su trabajo, de acuerdo a la situación en la que se encuentran; Asimismo, analizan los cambios que se pueden realizar y los llevan a cabo.

Cabe mencionar que este tipo de teoría hace hincapié en que la solución de problemas no sólo implica habilidades cognoscitivas, sino también de tipo emocional y social. Con estas últimas teorías se entiende que el concepto de Inteligencia es más complejo, ya que no solo implica habilidades cognoscitivas, sino también aspectos o habilidades emocionales, entre estas propuestas esta la inteligencia emocional.

2.- Definición de Inteligencia Emocional

El Doctor Salovey de la Universidad de Yale, señaló que: “que todos conocemos individuos que parecen conocer una considerable inteligencia analítica... pero presentan una gran dificultad para desenvolverse en sus relaciones personales o laborales... para triunfar en la vida se necesita algo más que poseer, lo que los psicólogos han denominado inteligencia (Salovey, Bedell, Detweiler and Mayer, 1997). Existe otra clase de inteligencia que va más allá de las nociones analíticas, sobre lo que se considera “ser listo”. Esta clase de inteligencia predice el éxito en la vida, y claramente tiene que ver con las habilidades emocionales -los individuos se diferencian en la manera en que entienden, perciben, expresan y regulan los fenómenos emocionales - (Salovey, Bedell, Detweiler and Mayer, 1997)

Salovey y Mayer en 1990 publican la primera definición formal de la inteligencia emocional: "La definimos de acuerdo con las habilidades que la envuelven: la habilidad para monitorear sentimientos y emociones tanto propias como las de los demás, para discriminar entre ellas y regularlas y para utilizar esta información basada en la emoción como guía de nuestro pensamiento y acción" En 1997 mencionan: "Pero esta definición nos parece vaga en el sentido de que sólo habla de percibir y regular las emociones, omite el pensamiento acerca de los sentimientos. Después de la revisión se corrige este problema quedando la definición de la inteligencia emocional: "como la habilidad para percibir, evaluar-apreciar y expresar las emociones; la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para entender las emociones, tener conocimiento de ellas; la habilidad para regular las emociones, para promover un crecimiento emocional e intelectual." (Internet, 2000).

El término de inteligencia emocional sugiere que el éxito no depende necesariamente del C.I., sino de la capacidad para poder vivir y controlar las emociones adecuadamente, un manejo adecuado de la inteligencia emocional permite una vida satisfactoria (Goleman, 1995).

Goleman (1995) basa el concepto de inteligencia emocional en los puntos establecidos por Salovey y Meyer, mencionando las siguientes características:

- El conocimiento de lo que tú y los demás sienten y qué pueden hacer al respecto.
- El conocimiento de los sentimientos positivos y los negativos y cómo cambiar los negativos a positivos.
- El autoconocimiento de las emociones, la sensibilidad y el control ayudan a maximizar la felicidad y a sobrevivir.

Según Goleman (ibídem) la inteligencia emocional son las habilidades de autoconocimiento, autocontrol, empatía y motivación, que permiten tener éxito en la vida, construir relaciones interpersonales fuertes, tener desarrollo personal, vivir bien, tener la capacidad de enfrentar contratiempos, superar obstáculos y ver las dificultades bajo una óptica distinta.

La inteligencia emocional marca la interacción entre dos componentes de la personalidad: la cognición y el sistema emocional (Mayer y Salovey, 1995). Los estándares de la inteligencia son comúnmente aplicados al desempeño cognoscitivo y los estándares de adaptación a las reacciones emocionales. Cuando un criterio de inteligencia es aplicado para explicar las emociones, generalmente se llega a concluir que ciertas emociones son más inteligentes que otras.

Cooper (1997) menciona que una buena noticia acerca de la inteligencia emocional es que puede ser aprendida a cualquier edad, es decir, incluso los profesionistas pueden aprender a desarrollar las habilidades de la inteligencia emocional y utilizarlas en su área de trabajo, con lo que se incrementaría la intuición, la capacidad de confiar y de ser confiable; el sentido de integridad y autenticidad, la habilidad de encontrar soluciones a circunstancias difíciles y tomar las decisiones acertadas, incrementar la energía y la efectividad bajo presión.

O'Neil (1996) menciona que debido a la enorme maleabilidad del cerebro durante la niñez, se pueden aprender las habilidades de la inteligencia emocional; además, los centros regulatorios del cerebro para las respuestas emocionales, son las últimas partes que maduran anatómicamente y que continúan su desarrollo durante la adolescencia.

2.1. Elemento de la Personalidad

La inteligencia emocional se puede ubicar como un elemento de la personalidad básicamente por las siguientes dos premisas: La parte emocional del cerebro y las similitudes entre las habilidades de la inteligencia emocional y las habilidades sociales.

Goleman (1995) establece que contamos con dos mentes: la mente racional que piensa y la mente irracional que siente.

La primera de ellas: la mente racional, es la forma de comprensión de la que estamos típicamente conscientes, es más destacada en cuanto a la conciencia, reflexión, capaz de analizar y meditar. Sin embargo, la mente irracional: es un sistema de conocimiento, impulsivo y poderoso, aunque a veces ilógico.

Goleman (ibidem) menciona que en la mente emocional hay vías rápidas y lentas hacia la emoción, la primera mediante la percepción inmediata y la segunda a través del pensamiento reflexivo.

Con respecto a la vía rápida hacia la emoción de la mente emocional se pone en acción sin detenerse ni un instante a pensar en lo que está haciendo, su rapidez descarta la reflexión deliberada y analítica que es el sello de la mente pensante, es resultado de la evolución. Estas acciones acarrean una sensación de certeza especialmente fuerte, se puede ver de forma sencilla y simple, lo que puede ser desconcertante para la mente racional.

En el ámbito cerebral, el mecanismo que evalúa la percepción lo hace en milésimas de segundo, en ocasiones es tan rápida que no entra en la conciencia, sacrificando la exactitud. La gran ventaja es que puede interpretar la realidad emocional (él esta furioso conmigo, ella está mintiendo, esto lo entristece, etc.) emitiendo los juicios intuitivos que nos dicen con quién se debe ser cuidadoso o cauteloso, es el radar para percibir el peligro. El inconveniente

es que estos juicios intuitivos y estas impresiones, debido a su rapidez, pueden ser erróneas o falsas. Para que las emociones duren más, lo que las pone en acción debe estar sustentado, cuando los sentimientos persisten durante horas, suelen hacerlo cómo estados de ánimo que ponen un tono afectivo.

Existe una segunda clase de reacción emocional, un poco más lenta, que fermenta primero en nuestros pensamientos antes de conducir al sentimiento, esta segunda vía activa las emociones de forma deliberada y la persona es consciente de los pensamientos que conducen a ella, hay una evaluación, es decir, la cognición juega un papel clave en la determinación de qué emociones serán provocadas, por ejemplo: "este taxista me esta engañando" , o "este bebé es adorable" una vez hecha esta evaluación, se produce una respuesta emocional adecuada. Esta secuencia es más lenta, el pensamiento más articulado precede al sentimiento.

La lógica de la mente emocional es asociativa: toma elementos que simbolizan una realidad, o dispara un recuerdo de la misma, para ser igual a esa realidad, por esto los símiles, las metáforas y las imágenes hablan directamente a la mente emocional, lo mismo que el arte: novelas, películas, poesía, canciones, teatro, ópera.

Si la mente emocional sigue esta lógica y estas reglas, con un elemento que representa a otro, las cosas no necesariamente deben estar definidas por

su identidad objetiva: lo qué importa es cómo son percibidas, las cosas son lo que parecen. Otra de las características de esta mente emocional es que es un pensamiento categórico (todo parece blanco o negro, no hay puntos intermedios), es personalizado (que los acontecimientos son percibidos con una tendencia a centrarse en uno mismo).

La principal diferencia entre estas dos mentes, está en que por lo general la mente emocional no decide qué emociones "deberíamos tener", los sentimientos surgen, sin embargo, la mente racional puede controlar regularmente el curso de estas reacciones, al margen de algunas excepciones, nosotros no decidimos cuando estar tristes, etc. En la mente emocional el pensamiento es asociativo, categórico y personalizado, mientras que en la mente racional las convicciones son tentativas; una nueva evidencia puede descartar una creencia y reemplazarla por una nueva, ya que razona mediante la evidencia objetiva y la mente irracional considera sus convicciones como absolutamente ciertas y deja, por lo tanto de lado cualquier evidencia en contra. Por esto resulta tan difícil razonar con alguien que esta emocionalmente perturbado.

Es indispensable establecer las similitudes entre las habilidades sociales y las emocionales:

Mishel en 1973 (citado en Unzueta, 1986) expone el modelo del aprendizaje social aseverando que una habilidad es un conjunto de variables personales construidas por alguien en condiciones particulares, más que una inferencia a la manera de rasgos, es un estereotipo que se aprende a través de la observación y se organiza merced a reglas, convenciones sociales, expectativas y valores subjetivos en un esquema cognoscitivo.

El origen de las habilidades sociales se remonta a los escritos de Salter en 1949 y Wolpe en 1958 (citado en Unzueta, 1986) sobre la conducta asertiva, la cual según Wolpe, es la expresión de sentimientos de afección, agrado y amistad, liberados de cualquier vestigio de ansiedad. La expresión de dichos sentimientos inhibe recíprocamente la ansiedad desadaptativa.

La definición según Conger y Conger en 1982 (ibídem) de habilidad social en términos genéricos es la designación del grado de éxito que puede lograr una persona en situaciones de interacción o transacción que tienen lugar en un contexto interpersonal, independientemente del lugar, los objetivos personales o los participantes implicados.

Se puede decir que una habilidad social es un repertorio de conductas cuya emisión depende de la operabilidad de ciertas condiciones medio-ambientales específicas y de un bagaje histórico precurrente, al que se tiene acceso a través del aprendizaje sociocultural.

Desde el punto de vista de Kelly (1987) el entrenamiento en las habilidades sociales tiene por objeto ampliar el repertorio de competencias conductuales a través de una variedad de situaciones, como parte del proceso interactivo en el cual los individuos se sienten cómodos, tanto consigo mismo como en su relación con los demás. Incluye el manejo de déficits interpersonales y específicos que incluyen la falta de oposición y aceptación asertiva, de habilidades heterosociales, de petición de citas, habilidades conversacionales. De acuerdo con Unzueta (1986) con el manejo de las habilidades sociales se puede mejorar el control de la agresión, el consumo de drogas y alcohol, la depresión, ansiedad, el rechazo social, principalmente.

En general son individuos que tiene la capacidad de relacionarse con los demás de forma eficaz y que resulta reforzante para aquellos con quienes interactúan, entablan relaciones con facilidad, conversan con otros, transmiten y recaban información sin tropiezos durante las conversaciones, expresan con claridad sus puntos de vista u opiniones personales, consiguen que los demás piensen que entiende y valora sus opiniones y expresa su desacuerdo sin que los demás se sientan atacados.

En términos globales, las habilidades sociales son las estrategias que emplea la gente para obtener consecuencias reforzantes del ambiente, y a medida en que el repertorio interpersonal de un cliente permita la consecución de los objetivos que él considere reforzantes, es probable que se autoevalúe en

términos positivos, por lo tanto la autoevaluación favorable (incluyen la autoestima y la confianza en sí mismo) constituyen una consecuencia del repertorio de habilidades sociales que permiten la consecución de objetivos significativos para el individuo. Además a medida que las habilidades sociales se practican, son reforzadas y dirigidas al objetivo, es más probable que sigan manifestándose y que el repertorio del cliente se vaya haciendo más elaborado (Kelly, 1987).

Tal y como lo menciona el autor anterior la autoestima va muy relacionada con las habilidades sociales, Bruno (1988) menciona que la autoestima guarda una estrecha relación con el concepto de sí mismo, pues se refiere a lo mucho o a lo poco que uno valora sus condiciones personales, que se van desarrollando cuando el individuo interactúa con su medio (que son los mismo factores que también van desarrollando las emociones).

La autoestima se desarrolla por la forma de cómo se perciben las actitudes de otras personas hacia las propias acciones. Coopersmith (1967) afirma que la autoestima es la evaluación que el individuo hace o mantiene sobre sí mismo, expresa una actitud de aprobación o desaprobación que indica el grado en que el individuo se cree capaz, importante, exitoso y valioso, es el juicio personal de valor, que se expresa en las actitudes que el individuo mantiene a cerca de sí mismo. La cual varía dependiendo de la experiencia, el sexo, edad y los roles sociales.

La autoestima de una persona que asume diferentes roles se forma por los sentimientos que otras personas tengan hacia ella, Vite San Pedro (1988) menciona que el individuo ocupa una serie de posiciones en las cuales la persona tiene que ejecutar ciertos roles sociales conforme el individuo se mueve en la estructura social, se le colocan varias categorías de rol. A medida que ejecuta estos roles su autoconcepto y autoestima son influidos por las formas en que los demás los ven y por la manera en que él ejecuta estos roles.

Esta misma autora menciona que los factores relevantes en el desarrollo de la autoestima son: la cantidad de respeto, aceptación e interés que un individuo recibe de las personas que son importantes para él (nos evaluamos como somos evaluados), así como la historia de triunfos y el estatus que se alcanza, ya que brindan reconocimiento; las experiencias que son interpretadas y modificadas de acuerdo con los valores y aspiraciones individuales, por último el control y la defensa que son las capacidades individuales para definir un evento con consecuencias e implicaciones negativas utilizándolas para minimizar, distorsionar o suprimir las acciones degradantes, provenientes de los que le rodean, así como las fallas o fracasos de si mismo.

Coopersmith (ibídem) realizó un estudio con jóvenes de clase media examinando la autoestima, aptitudes, rasgos de personalidad, actitudes, comportamiento y panorámica familiar, mas tarde observaron como eran sus relaciones y las exigencias sociales a medida que iban creciendo. Encontró que

los jóvenes con un alto grado de autoestima eran individuos activos, expresivos, tendientes a tener éxito académico y social; dirigen las discusiones en vez de escuchar, están deseosos de expresar opiniones, no son particularmente sensibles a la crítica, se interesan mucho por los asuntos públicos, confían en sus propias percepciones, reacciones y esperan que sus esfuerzos se vean coronados por sus éxitos, se acercan a otras personas con la expectativa de que serán bien recibidos y su optimismo general surge de la estimación de sus aptitudes, destrezas o habilidades sociales y cualidades personales. No están concentrados en sí mismos.

A continuación se muestra cómo a través del entrenamiento en habilidades sociales como proceso terapéutico, se entrena a las personas logrando el mantenimiento de la conducta deseada:

El tipo de habilidad más comúnmente entrenada en los pacientes depresivos es: la expresión de sentimientos positivos: hacer cumplidos, expresar afecto, elogiar, ofrecer aprecio y pedir disculpas, ya que ellos al estar deprimidos no suelen emitir respuestas que los aproximen socialmente. Otro punto es la asertividad negativa, se entrena para respetar sus derechos, negociar, expresar enojo y desaprobación. Por último en las habilidades de conversación, intenta generar repertorios para la iniciación, mantenimiento y finalización de conversaciones. Caplan, 1985, ha propuesto que la familia debería presentar lo siguiente: retroalimentación en lo referente a eventos

sociales: la formación ideológica de valores y creencias: el desarrollo de habilidades interpersonales, de planificación y autodirectivas, así mismo la prestación de respaldo, ayuda, consejo y guía en períodos de crisis permite una función de referencia y control social, lo cual es fuente de identidad y equilibrio emocional. (Unzueta, 1986).

Se puede decir, que las habilidades de la inteligencia tienen similitudes con las habilidades sociales (designa el grado de éxito que puede lograr una persona en situaciones de interacción) sin embargo, las habilidades emocionales manejan y trabajan otros aspectos, más personales como el autoconocimiento, automonitoreo, la empatía, la comunicación, que permiten el grado de éxito en la vida.

2.2.- Componentes o Habilidades de la Inteligencia Emocional

Goleman (1995) establece que la inteligencia emocional son las habilidades de autoconocimiento, autocontrol, empatía y motivación, las cuales a continuación se especifican:

2.2.1. Autoconocimiento

Consiste de acuerdo con Goleman (1995) en estar consciente de sí mismo, conocer la propia existencia y la conciencia de uno mismo se basa en el sentido de una atención progresiva a los propios estados internos. Solovey

afirma que el tener conciencia de uno mismo, es la clave de la inteligencia emocional, ya que al no advertir los auténticos sentimientos nos deja a merced de los mismos. Las personas que tienen una mayor certidumbre con respecto a sus sentimientos son mejores guías de su vida y tienen una noción más segura de lo que sienten realmente con respecto a las decisiones personales, desde con quién casarse hasta qué trabajo aceptar. Este tipo de conciencia esta relacionada con lo que Freud llamo "atención libremente flotante" que recomendaba a aquellos que hicieran psicoanálisis. Este tipo de atención en los sentimientos abarca todo lo que pasa por la conciencia de una forma imparcial. Se refiere a la auto-observación que permite una conciencia de sentimientos, conciencia de uno mismo, de nuestro humor y de nuestras ideas de ese humor.

El estar consciente de si mismo, también implica que el niño conozca su propio cuerpo, este consciente de él y lo utilice con eficacia, tal y como lo menciona Ames (1996) la exploración del movimiento y el ejercicio proporcionan al niño las experiencias de aprendizaje físico que sirven como base de buena parte de su vida: percepción del yo físico o imagen corporal, conciencia sensorial, sentido de espacio y dirección, apreciación de la forma, así mismo una base necesaria para aprender es tener conocimientos del cuerpo de uno mismo y de la forma de moverlos con eficacia y de dónde se encuentra uno en el espacio. Una de las primeras tareas de cualquier niño es descubrir qué partes de su mundo están unidas a él y cuáles de ellas puede controlar.

2.2.2.- Autocontrol

Para Goleman (1995) el control de los impulsos es una herramienta psicológica importante, ya que es la raíz de todo autocontrol emocional, dado que las emociones por naturaleza llevan a uno u otro impulso a entrar en acción. El autocontrol consiste en demorar la gratificación y regular el humor. Salovey (1990) menciona que es la capacidad de controlar los sentimientos de un momento a otro siendo fundamental, saberlos manejar para que sean adecuados, lo que requiere la capacidad de tener conciencia de uno mismo. Es la capacidad de serenarse, de liberarse de la irritabilidad, la ansiedad y melancolía excesiva, al desarrollar esta capacidad pueden recuperarse con mayor rapidez de los reveses y trastornos de la vida.

Domínguez y colab. (1998) opinan que la autorregulación emocional esta asociada con la habilidad que tenemos para ponernos tranquilos y relajados, de esta manera somos capaces de pensar objetivamente.

Ante situaciones que se salen de control o situaciones inesperadas, los individuos tienden a reacciones fisiológicas, emocionales, conductuales y cognoscitivas que interfieren en el manejo adecuado de tales situaciones o en otras posteriores, para que su desempeño no se vea afectado, es necesario que los individuos posean un control de tales reacciones. El control de los impulsos es manejar un equilibrio entre todos estos aspectos, ya que el equilibrio es la clave para el bienestar emocional.

El objetivo es el equilibrio no la supresión emocional, pero lo que se quiere es la emoción adecuada, sentir de manera proporcional a las circunstancias. Cuando las emociones son demasiado "apagadas" crean aburrimiento y distancia; cuando están fuera de control y son demasiadas extremas y persistentes, se vuelven patológicas.

Un importante estudio longitudinal muestra lo fundamental que resulta la capacidad de contener las emociones y de ese modo demorar el impulso, en el cual se desafió a niños de 4 años de edad diciéndoles: Si esperas a que esa persona termine la tarea que está haciendo, podrás recibir dos bombones de obsequio. Si no puedes esperar sólo conseguirás uno, pero podrás recibirlo de inmediato. La elección constituye una prueba reveladora, lo que implica resistir el impulso. Estos niños fueron observados doce o catorce años más tarde, quienes fueron capaces de esperar los interminables 15 o 20 minutos, de resistir la tentación, como adolescentes eran más competentes en el plano social: personalmente eficaces, seguros de sí mismo y más capaces de enfrentarse a las frustraciones de la vida, tenían menos probabilidades de derrumbarse, paralizarse o experimentar una regresión en una situación de tensión, aceptaban desafíos, procuraban resolverlos en lugar de renunciar a ellos. Sin embargo, los niños que se quedaron con un sólo bombón mostraron estas cualidades en menor medida, pero compartían rasgos psicológicos relativamente más conflictivos, durante la adolescencia rehuían los contactos sociales, eran tercos e indecisos, se quedaban paralizados ante el estrés, eran

propensos a los celos y a la envidia y seguían siendo incapaces de poder postergar la gratificación.

Al conocer y comprender los propios sentimientos, se puede tener autocontrol de las emociones, lo cual ayudaría a disminuir la delincuencia, según afirma O'Neil (1996) los niños más impulsivos tienden a cometer crímenes y son más violentos.

La American Psychological Association (1999) en el artículo acerca del control del enojo menciona que lo importante es reducir las emociones, aprendiendo a controlar las reacciones, mediante la relajación, (respirando profundamente, desde el diafragma, con ayuda de la imaginaria), también mediante la buena comunicación (por ejemplo cuando se está en una seria discusión, es preferible detenerse y pensar lentamente en las respuestas, no decir lo primero que viene a la cabeza, sino calmarse y pensar cuidadosamente lo que se quiere decir, así mismo es importante escuchar lo que esta diciendo la otra persona y tomarse un tiempo antes de contestar) y por último el sentido del humor para enfrentar los problemas de forma constructiva.

2.2.3.- Empatía

Es otra de las habilidades que se basa en la autoconciencia emocional, es el tener "buen oído emocional", despierta el altruismo. Son personas mucho

más adaptadas a las sutiles señales sociales que indica lo que otros señalan o sugieren.

Las raíces de la empatía se encuentran desde la infancia, es decir, de acuerdo con Goleman (ibídem) los bebés sienten una preocupación solidaria incluso antes de darse cuenta plenamente de que existen como seres separados de los demás, incluso pocos meses después del nacimiento, los bebés reaccionan ante la perturbación de quienes los rodean como si esa perturbación fuera algo propio. Titchner, 1920, en su teoría afirmaba que la empatía surge de una especie de imitación física de la aflicción de otro, que evoca entonces los mismos sentimientos en uno mismo. Le suele llamar "mimetismo motriz", el cual desaparece del repertorio de los niños aproximadamente a partir de los dos años y medio, momento en el que se dan cuenta que el dolor de los demás es diferente al de ellos, y son más capaces de consolarlos.

Daniel Stern (1987) un investigador preocupado por los pequeños y repetidos intercambios entre padres e hijos, quien piensa que las lecciones básicas de la vida emocional se asientan en esos momentos de intimidad, siendo los más críticos aquellos que hacen que el niño sepa que sus emociones son recibidas con empatía, aceptadas y correspondidas, es un proceso que llama "sintonía". Es decir, mediante la sintonía, las madres hacen saber a sus hijos que tienen idea de lo que ellos sienten, la sintonía implica que se conoce

lo que hizo y lo que sintió, hacerle saber que se percibió lo que él sintió. La ausencia prolongada de sintonía entre padres e hijos, estos últimos dejan de expresarse e incluso pueden llegar a no sentir, es decir, quedan anuladas diversas emociones del repertorio de relaciones íntimas, sobre todo si a lo largo de la infancia estas emociones siguen siendo ocultas o abiertamente desalentadas.

Mientras la negligencia emocional entorpece la empatía, se produce un resultado paradójico a partir del abuso emocional intenso y sostenido, incluidas las humillaciones y las amenazas crueles y sádicas, los chicos que soportan estos abusos se vuelven hiperalertas a las emociones de quienes los rodean, esta preocupación obsesiva por los sentimientos de los demás es típica de niños que han sufrido abuso psicológico.

Según Darley (1990) por medio de la empatía se puede adivinar las emociones de los demás, es decir, se puede adivinar cómo se sentiría la persona que se acaba de enterar que se sacó la lotería.

Las personas con esta habilidad se desempeñan bien en cualquier cosa que dependa de la interacción serena con los demás. Ser capaz de entender las emociones de otro es la esencia del arte de mantener relaciones, lo primero que se debe de alcanzar es el autodomínio (el comienzo de aliviar su propia ira, aflicción, impulsos y excitación), para poder lograr la sintonía con otros exige

un mínimo de serenidad de uno mismo. Las señales tentativas de esta habilidad para manejar sus propias emociones surgen en los pequeños, en el momento en que dan sus primeros pasos, comienzan a ser capaces de esperar sin quejas, ni discusiones para conseguir lo que quieren en lugar de usar la fuerza. Las señales de empatía surgen alrededor de los 2 años. Para el manejo de las emociones del otro se requiere de la madurez de dos habilidades emocionales: autogobierno y empatía.

El lenguaje emocional ocupa un lugar muy importante en la habilidad para ponerse en el lugar de los demás, ya que permite discriminar entre varias emociones dando como resultado rótulos o etiquetas emocionales cada vez más precisas (por ejemplo Enojo vs. Frustración) si los individuos tienen las etiquetas emocionales que les ayudan a organizar sus sentimientos y a distinguir entre dos o más estados emocionales, una situación dada va a ser explicada con mayor precisión y mejor entendida por los demás, es decir, el lenguaje emocional ayuda tanto a discriminar como a clarificar (Vaño, 1996).

Poseer las etiquetas emocionales adecuadas es el punto crítico, que permite clarificar las experiencias internas y comunicarlas a los demás. La importancia de una comunicación clara y efectiva, tiene implicaciones tanto para los niños como para los adultos. La investigación ha demostrado que mientras mayor sea la capacidad de comunicar efectivamente los estados internos, mejor es la interacción social (Buck, 1984).

2.2.4- Optimismo

Consiste en ordenar las emociones al servicio de un objetivo, es esencial para prestar atención a la automotivación, el dominio y la creatividad. El autodomio emocional sirve de base a toda clase de logros. Y ser capaz de internarse en un estado de "fluidez" permite un desempeño destacado en muchos sentidos, son personas mucho más productivas y eficaces en cualquier tarea que emprendan.

Con un alto nivel de esperanza se puede trabajar arduamente y pensar en una variedad de cosas que podían intentar. Según Synder (1994) los alumnos que abrigan muchas esperanzas se fijan metas más elevadas y saben como trabajar arduamente para alcanzarlas y define la esperanza como creer que uno mismo, teniendo la voluntad y los medios para alcanzar sus objetivos, sean estos cuales fueran, menciono que el C.I. puede ser el mismo en los alumnos; sin embargo, lo que marcó la diferencia es el control de las emociones y el pensamiento positivo (tener esperanza), lo que suministra seguridad y motivación. Los estudiantes con desesperanza se caracterizan por no poseer confianza en sí mismos, son pesimistas, carecen de iniciativa y de la capacidad de automotivación.

Ser optimista es un gran motivador, significa tener grandes expectativas, que las cosas saldrán bien en la vida a pesar de los contratiempos y las frustraciones, es una actitud que evita que la gente caiga en apatía, la

desesperanza o la depresión ante la adversidad. Seligman (ibidem) define el optimismo en función de la forma en que la gente se explica a ella misma sus éxitos y fracasos.

De acuerdo con Mayer y Bremer (1985) los individuos que experimentan una variedad de emociones, también experimentan una variedad de pensamientos a lo largo de ellas. Las personas con estado de ánimo positivo, suelen percibir de esta manera los acontecimientos, es decir, los perciben como mejores y los eventos negativos como menos malos; lo contrario es cuando las personas tienen estados de ánimo displacenteros.

Los individuos que poseen emociones y pensamientos positivos, tienen mayor facilidad para plantearse un mayor número de soluciones ante sus problemas, que las personas que poseen pensamientos y emociones negativos (Mayer y Salovey, 1993).

3.-Relación de la Inteligencia Emocional Con El Pensamiento Crítico y Pensamiento Divergente.

Un punto crucial que va de la mano en la solución de problemas basándose en las habilidades de la inteligencia emocional es el Pensamiento crítico. Elder (1997) menciona que la medida de la inteligencia emocional puede ser concebida cómo el grado en el cual una persona triunfa o tiene éxito, para lo cual aplica el juicio o la razón. Es decir, habla de un vínculo entre la

cognición y las emociones, entre la inteligencia y las emociones. Explica que la mente humana tiene tres funciones básicas: *Pensamientos, Sentimientos Y Deseos*. Las cuales tienen que ver con las relaciones interpersonales.

La primera de estas funciones: Los pensamientos, es decir, el componente cognoscitivo en el cual se analiza, compara, asume, infiere, cuestiona, contrasta y se evalúan los hechos.

El segundo de ellos: Los sentimientos o el componente emocional funciona con la parte de la mente que automonitorea, la cual informa qué es lo que se está haciendo en alguna situación, es una medida que nos dice cómo lo estamos haciendo (bien o mal), e influye en el estado de ánimo.

La tercera función, la motivación o el deseo, es la parte que incluye los propósitos, metas, objetivos, deseos y valores. Con todo esto la mente nos pone activos y nos mueve hacia la acción o pone freno a determinada conducta.

Para poder cambiar un sentimiento o emoción, primero se debe identificar, una vez identificado se puede cambiar por medio del pensamiento. Así mismo, el pensamiento puede llevar a un cambio en la motivación y con posterioridad a un cambio en la acción, porque el pensamiento determina la calidad de las emociones, que el pensamiento crítico establece un enlace entre la inteligencia y las emociones. Es decir, la inteligencia emocional es la

herramienta necesaria para entender cómo funciona el razonamiento y el por qué de esos sentimientos.

Con respecto al pensamiento divergente también es un elemento que interviene en la solución de problemas. Murray (1999) en un estudio longitudinal encontró que los niños que mostraban altos niveles de fantasía en sus juegos, tendía a tener mayor expresión de sus emociones y lograban mayores puntajes en el test de pensamiento divergente (habilidad para generar diferentes ideas a cerca de un tema). Esto se debe a que en el momento en que los niños están empleando la fantasía en sus juegos hay diferentes formas de expresar sus ideas, tomando diferentes roles y voces, con esto practican el pensamiento divergente y tienen diversas alternativas de solución de problemas.

4.- Relación con algunos Tratamientos o enfoques en Psicología

La aplicación de la inteligencia emocional para solucionar algunos de los problemas psicosociales, parece ser una alternativa prometedora, que permite ayudar tanto a un mejor entendimiento de ellos mismos como de las personas que los rodean, así como a los retos que enfrentan. (Salovey, Bedell, Detweiler y Mayer, 1997).

Algunos puntos de la inteligencia emocional se han retomado o se relacionan con los siguientes enfoques:

4.1.- Terapia Racional Emotiva

Albert Ellis (1990) desarrolló la terapia Conductual Racional Emotiva, en donde conjuga procesos emocionales, conductuales y cognoscitivos para lograr un cambio profundo. Ellis opina que la psicoterapia es un proceso educativo y no solamente un proceso basado en la línea del cliente, es decir, conjuga estos tres elementos para lograr la solución de un problema.

Ellis (1994) define su terapia como un tratamiento psicológico en donde no sólo se toman en cuenta aspectos emocionales y conductuales sino también el pensamiento, asevera que los problemas psicológicos provienen de malas percepciones y errores cognoscitivos de lo que la gente percibe, lo que les ocasiona problemas que creen que no podrán resolver. Así mismo menciona la importancia de concentrarse en el presente, aprendiendo de las experiencias, ya que no se puede cambiar el pasado, lo que se puede cambiar es como el pasado influye en la manera en que somos y la forma en que seremos mañana, en términos generales Ellis opina que esta terapia: es una aproximación optimista de vivir y solucionar problemas.

Esta teoría se basa en el supuesto de que las reacciones emocionales son causadas por evaluaciones conscientes e inconscientes, interpretaciones y filosofías o formas de ver la vida, por ejemplo: nos sentimos ansiosos o depresivos porque se está muy convencido que esto es "terrible".

Desde el punto de vista de la Terapia Racional Emotiva (TRE) de acuerdo con la Dra. Patricia Leal (1998) Fundadora y Directora del ITREM México, cuando los pacientes describen un evento problemático en sus vidas, el acontecimiento contiene 3 elementos: 1.- Lo que ocurrió; 2.- Cómo *percibió* el paciente lo que ocurrió y por último 3.- Cómo *evaluó* lo que ocurrió. Los dos primeros elementos son aspectos del A, evento activador, el último se relaciona con el sistema de creencias del cliente. Sé esta distinguiendo entre la realidad objetiva (se refiere al consenso social de lo que en realidad ocurrió) y la realidad percibida (que es la que los clientes describen y es la que ellos creen).

Se aplica el modelo ABC de la TRE, es decir, A (real): Es el evento activante tal y como lo percibirá un grupo de observadores. A (percibido) es lo que el paciente *percibió*, esto es la *descripción subjetiva* de un evento, es el sistema de creencias. B es la *evaluación* del cliente de lo que percibió y C es la *consecuencia* emocional y conductual.

En el elemento A la tarea del terapeuta es básicamente aprender a distinguir que la percepción del cliente del elemento activador, no causa por sí mismo la reacción emocional desadaptativa, trabajan bajo el supuesto que los eventos activadores se pueden cambiar. Dentro del elemento B la tarea terapéutica *consiste en ayudar a discriminar las creencias racionales* (son consistentes con la realidad y verificables empíricamente, se expresan como un deseo, esperanza o preferencia, tiene como resultado una emoción moderada y

puede ayudar a lograr metas) *de las irracionales* (no se derivan de la realidad, puede iniciar con una premisa incorrecta y llevará a conclusiones falsas, tienden a ser evaluaciones extremas de una situación, se expresa como una demanda, necesidad o un "debería"). Cambiar estas creencias es la piedra angular, sólo si los clientes asumen la responsabilidad de sus emociones y reconocen que son ellos quienes los propician y solamente son ellos quienes pueden cambiarlos; no culparán a los factores externos de su sufrimiento. Con respecto al elemento C un punto a desarrollar es que el terapeuta comunique que existen situaciones en las que la emoción está justificada.

Esta teoría argumenta que cuando una consecuencia emocional muy intensa (C) sigue a un evento activador (A) este constituye una "causa" parcial de C. La TRE parte de la hipótesis de que las alteraciones emocionales o las conductas disfuncionales, son creadas "causadas" por B, es decir, por el conjunto de creencias que la gente mantiene respecto de A. De aquí que la persona, por ejemplo, al estar enojada se cuestione: ¿Cómo se siente?, ¿Por qué esta enojada?, ¿Cuánto tiempo va a permanecer así?.

Con respecto a la solución de problemas la TRE es una forma de terapia orientada cognitivamente, los pacientes son inducidos a ver que sus problemas o perturbaciones "emocionales" y "conductuales" derivan de la solución inefectiva de problemas que han usado y a obtener mejores métodos para meditar las cosas. Al mismo tiempo que se les ayuda a debatir y cambiar sus

creencias irracionales básicas en el punto B, también se les ayuda a retroceder a los eventos que van mal en sus vidas, en el punto A y a encontrar mejores soluciones para algunos de estos sucesos. Se enseña a aceptarse independientemente de su actuación y de que la gente les quiera o no. Mientras comienza a ganar este tipo de auto-aceptación incondicional, a menudo se les enseñan habilidades sociales, personales, afirmativas y académicas. Es decir, la TRE está diseñada para los problemas emotivo-conductuales, si el paciente tiene un problema ambiental o vocacional, la TRE no será el tratamiento adecuado.

4.2.- Terapia Cognitivo Conductual

En la literatura conductual, el entrenamiento a los individuos en habilidades de solución de problemas se ha etiquetado como *Terapia de Solución de Problemas Sociales* (Caballo, 1991) este término se utiliza para resaltar el contexto social e interpersonal en el que se desarrolla la solución de problemas. Nezu en 1987 definió la solución de problemas sociales como el proceso metacognitivo por el que los individuos comprenden la naturaleza de los problemas y dirigen sus intentos hacia la modificación de, bien el carácter problemático de la situación misma o bien sus reacciones hacia ella.

Los *problemas* bajo este enfoque se definen como situaciones específicas de la vida que exigen respuestas para el funcionamiento adaptativo, pero que no reciben respuestas de afrontamiento eficaces provenientes de las personas

que se enfrentan con las situaciones, debido a la presencia de distintos obstáculos (la ambigüedad, incertidumbre, exigencias contrapuestas, la falta de recursos). Básicamente los problemas representan una discrepancia entre la realidad de una situación y los objetivos deseados. Las demandas de la situación problemática pueden originarse en el ambiente o dentro de la persona.

Una *solución*, bajo este modelo se define como cualquier respuesta de enfrentamiento destinada a cambiar la naturaleza de la situación problemática, las propias reacciones emocionales negativas o ambas.

Soluciones eficaces son las respuestas de afrontamiento que no sólo logran esos objetivos, sino que maximizan otras consecuencias positivas y minimizan otras negativas, que incluyen aplicaciones a corto y largo plazo de la solución, así como las consecuencias personales para el individuo y el impacto que la solución tiene sobre otras personas significativas.

En este modelo de solución de problemas hay dos suposiciones principales: En primer lugar, debido a las complejas capacidades cognitivas y las demandas de la sociedad, los seres humanos son activos "solucionadores" de problemas. En segundo lugar el ajuste psicológico se relaciona con la destreza en la solución de problemas de carácter tanto interpersonal como intrapersonal. Determinadas habilidades conductuales y cognitivas median

tanto las reacciones emocionales como el ajuste psicológico general. Este modelo postula que las habilidades de la solución de problemas constituyen determinantes significativos de la competencia social (definida como la capacidad de enfrentarse de forma eficaz con el amplio rango de problemas de la vida diaria) y que la competencia social es un componente clave del ajuste psicológico general.

La solución de problemas eficaz requiere cinco procesos que interactúan, cada uno de los cuales aporta una determinada contribución:

1. Orientación hacia el problema:

Requiere la percepción del problema (su reconocimiento y clasificación); Atribuciones sobre las causas del problema; Valoración o significado del problema para el bienestar personal-social; Control personal (que el problema se perciba como controlable y con solución y que el sujeto piense que puede resolver el problema por medio de sus esfuerzos); por último el compromiso de tiempo y esfuerzo (consiste en la estimación precisa del tiempo que se tardará en solucionar con éxito y la disposición del individuo a dedicar tiempo y esfuerzo necesarios).

2. Definición y formulación del problema:

Consiste en evaluar la naturaleza de la situación e identificar un conjunto de objetivos o metas realistas. Las tareas son las siguientes: Contar con toda la

información sobre el problema (el paciente se convierte en un "reportero de investigación personal" separa los hechos de las inferencias y las suposiciones, básicamente son 5 preguntas: quién está implicado en este problema, qué estoy sintiendo, dónde ocurre el problema, cuándo empezó este problema y cuándo lo solucionaré y por qué ocurrió este problema, por qué me estoy sintiendo así); Comprensión del problema (organizar toda la información); Establecimiento de objetivos (planearlos en términos específicos, evitar que sean poco realistas e inalcanzables, pueden ser centrados en *el problema*: se refiere a situaciones en las que se puede cambiar o centrados en *la emoción*: se relaciona con objetivos que tratan de reducir o minimizar el impacto del malestar asociado con experimentar un problema); Re-evaluación del problema (se identifican los obstáculos que impiden alcanzar los objetivos).

3. Generación de alternativas:

Se toma en cuenta el principio de cantidad (se alienta al paciente a que genere el mayor número de ideas); de aplazamiento del juicio y de la variedad (alienta al paciente a pensar en un número amplio de soluciones a través de una variedad de estrategias o tipos de enfoque).

4. Toma de decisiones:

Implica identificar un amplio rango de consecuencias (que podrían ocurrir si esa alternativa se pone realmente en práctica, se toma en cuenta los resultados a corto y largo plazo, así como las consecuencias personales y

sociales); Evaluar los resultados de cada solución (tomando en cuenta el bienestar personal - social, el tiempo y esfuerzo empleado); Preparación de una solución.

5. Puesta en práctica de la solución y verificación:

Implica la aplicación de las opciones de solución escogidas; autorregistro (autoobservación de la puesta en práctica de la solución y su resultado); autoevaluación (de la solución, del bienestar personal-social, de la cantidad de tiempo y esfuerzo); Autorreforzamiento (si el trabajo es satisfactorio); Si la discrepancia entre el resultado obtenido y el esperado no es satisfactorio se Recapitula y recicla (se vuelve al proceso de la solución de problemas y se hacen las correcciones para una solución más eficaz).

En términos generales, se puede concluir que desde el enfoque de la terapia cognitivo conductual, el modelo de la solución de problemas converge con los postulados de la inteligencia emocional, es decir, para el primer paso Orientación hacia el problema para la percepción y atribución del problema se requiere del **autoconocimiento**, así mismo para la valoración no sólo se requiere de esta habilidad sino también de la **empatía**, para el control personal se refieren al **autocontrol** y por último en el compromiso de tiempo y esfuerzo se requiere de **optimismo**. En la Definición y formulación del problema, con respecto a "reportero de investigación personal" y el establecimiento de objetivos se requiere el **autoconocimiento**, para la comprensión del problema

la **empatía**. En la Generación de alternativas al hablar del principio de variedad se requiere del **autoconocimiento**, **empatía**, **optimismo** y del pensamiento crítico, del **autocontrol** para la claridad de pensamiento. En la Toma de decisiones al identificar un amplio rango de consecuencias se requiere del **autoconocimiento** y **empatía**. En la Puesta en práctica de la solución y verificación: se requiere el **autoconocimiento** y el **optimismo**.

VI.- Solución De Problemas

Es importante hablar de la importancia que juegan las emociones para la solución de problemas, y cuales han sido los pasos o elementos que se han propuesto a fin de llevarla a cabo.

De acuerdo con Salovey y Mayer (1990) las emociones y los estados de ánimo, influyen en algunos de los componentes y estrategias involucradas en la solución de problemas como:

- 1.- Las emociones como la felicidad, pueden fácilmente generar múltiples planes futuros.
- 2.- Las emociones positivas pueden modificar la organización de la memoria y el material cognitivo puede ser mejor integrado.
- 3.- Las emociones proveen de sistemas complejos, que permiten enfocare la atención en diferentes niveles de pensamiento.
- 4.- Las emociones y los estados de ánimo, pueden ser usadas para motivar y ayudar a ejecutar tareas intelectuales complejas.

La propuesta de estos autores sobre la inteligencia emocional hace referencia a que las emociones implican procesos mentales como: la percepción, monitoreo, evaluación y regulación, que son necesarios no sólo para que el individuo solucione problemas de carácter emocional, sino también intelectual.

La solución de problemas: consiste en la creación de nuevas ideas para cualquier situación en la que se trate de alcanzar alguna meta y se debe encontrar algún método para hacerlo (Woolfolk, 1996), en la que exista alguna desviación entre lo que “debería ser” según el sujeto y lo que en realidad existe. (Rodríguez, 1989).

Existen varias estrategias para la solución de problemas autores como Bransford y Stein (Woolfolk, 1996) mencionan un modelo representado por las siglas IDEAL en la que cada letra denota un aspecto de la acción de pensar que tiene importancia en la resolución de problemas.

- ❖ **Identificación del problema**, se refiere a la posibilidad de mejorar diversas situaciones.
- ❖ **Definición y representación del problema** con toda la precisión y cuidado que sea posible.
- ❖ **Exploración de posibles estrategias, vías o métodos de resolución del problema**, lo que requiere analizar cómo se está reaccionando en ese momento ante el problema
- ❖ **Actuación fundada en una estrategia o un plan.**
- ❖ **Logros, observación y evaluación de los efectos de las actividades.**

Rodríguez (1989) menciona que para el manejo de conflictos, como primer paso está el diagnosticar el problema tras formularse una serie de preguntas

para definir cómo está uno viviendo la situación. Posteriormente hay que reconocer la forma en que las propias actitudes contribuyen a crear o continúan el problema y aclarar los propios valores al respecto. Después hay que encontrar y ubicar todas las alternativas de acción y por último hay que decidir la alternativa más adecuada y una estrategia para implementarla. Se puede concluir que las fases son:

- ❖ Ver cuál es el problema
- ❖ Analizar alternativas posibles
- ❖ Llegar a una conclusión
- ❖ Moverse hacia la acción.

Conjuntando las diferentes estrategias para la solución de problemas, autores como Bransford y Stein (1984) y Rodríguez (1989), mencionan que el primer paso es saber cuál es el problema, plantearlo y analizarlo; posteriormente se hace un desarrollo de las alternativas, considerando y evaluándolas; por último se toma una alternativa, se llega a una conclusión, lo que lleva a moverse hacia la acción.

Para Heppner Y Petersen, (Heppner, 1982) la solución de problemas consta de cinco etapas:

1.-Orientación general: Esta primera etapa involucra un bagaje mental de las personas, que influye para comportarse en cierta forma, la cual puede

facilitar u obstruir la solución, dependiendo de sí acerca o aleja a la persona de un proceder efectivo al enfrentarse a un problema.

Este bagaje mental óptimo estimula la emisión de tres clases distintas de conductas:

a) Aceptar el hecho de que las situaciones problemáticas constituyen una parte real de nuestra vida y que es posible enfrentarse con esas situaciones de manera efectiva.

b) Reconocer las situaciones problemáticas, cuando estas ocurren y etiquetarlas cómo tales (estímulo discriminativo).

c) E inhibir la tendencia a responder "impulsivamente" o "no hacer nada".

2.- Definición del problema: el propósito es ayudar a entender una situación problemática ayudándose por la siguiente secuencia:

a) Reunir información acerca del problema.

b) Definir todos los aspectos de la situación en términos operacionales.

c) Clasificar apropiadamente los elementos de la situación, separando la información relevante de la irrelevante, identificando las metas principales, así como las relaciones con los eventos externos para una comprensión clara del problema.

3.- Generación de alternativas: es generar posibles soluciones que sean apropiadas a una situación problemática con el propósito de maximizar la probabilidad de que la respuesta sea la más efectiva entre todas las generadas.

4.- Toma de decisiones: es elegir una de las alternativas: identificando las consecuencias tanto personales como sociales, tomando los resultados a corto y mediano plazo.

5.- Evaluación: analizar la situación de los cursos de acción que han sido generados y las decisiones que han sido hechas sobre la base de las predicciones acerca de la utilidad de cada opción disponible. Se da después de haber elegido el curso de acción y de haberlo llevado a cabo, es diseñado para evaluar los resultados actuales, y para posibles autocorrecciones.

El objetivo de este trabajo es unir las habilidades de la inteligencia emocional para utilizarse en la solución de problemas de la siguiente manera:

Las habilidades de autoconocimiento, autocontrol, optimismo y empatía permiten que los individuos puedan resolver los distintos problemas a los que se tienen que enfrentar, es decir, en el primer paso de la solución de problemas: *Definición, planteamiento y análisis del problema* se obtendrán mejores resultados si se aplican las habilidades de la inteligencia emocional (Autoconocimiento, Autocontrol, Empatía y Motivación), es decir, es necesario

que el estudiante cuente con el autoconocimiento, sé de cuenta del problema ya que él es parte de éste, conozca cómo se siente, su participación o contribución, tenga autocontrol y empatía para poder entender y comprender las respuestas de los demás que también están involucrados en el problema.

Con respecto al segundo paso: *Desarrollar las alternativas posibles y evaluarlas*: es necesario que los estudiantes dominen las habilidades de autoconocimiento y autocontrol para saber lo que esta al alcance de sus potencialidades, saber sus valores, que pueden interferir en la apertura de las alternativas de solución; así mismo que sea optimista, creativo, que cuente con claridad y flexibilidad de pensamiento, tomando en cuenta sus emociones, con lo cual ampliara su abanico de posibilidades.

Por último en el tercer gran eslabón: *Llegar a una conclusión y realizarla*: Es indispensable que los estudiantes universitarios cuenten con una actitud positiva, con motivación y optimismo para llevar a cabo estas nuevas ideas.

De aquí que el objetivo del presente trabajo consista en fomentar y desarrollar en los estudiantes universitarios el autoconocimiento, el autocontrol, la empatía y el optimismo para desarrollar la inteligencia emocional y lograr otras alternativas de solución de problemas, consiguiendo una mejor calidad de vida.

VII. – Método

• **PLANTEAMIENTO Y JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA**

¿El entrenamiento en habilidades emocionales facilitará la solución de problemas en estudiantes universitarios?

Este entrenamiento intenta enseñar habilidades a los estudiantes universitarios que les permitan desarrollar la inteligencia emocional lo que les permitirá una mejor solución de problemas. También fomentará el interés por conocerse a sí mismo, el control y manejo de las emociones, se promoverá la adquisición de diversas formas de socialización.

• **HIPÓTESIS**

Hipótesis de Investigación:

Existen diferencias en las habilidades para la solución de problemas de los estudiantes universitarios entre el grupo que recibió el entrenamiento en habilidades emocionales y el grupo que no se entrenó.

Hipótesis estadística:

Hipótesis Nula: No existen diferencias estadísticamente significativas en las respuestas al cuestionario de medición de habilidades emocionales entre el pre-test y el post-test del grupo control y experimental.

Hipótesis Alternativa: Si existen diferencias estadísticamente significativas en las respuestas al cuestionario de medición de habilidades emocionales entre el pre-test y el post-test del grupo control y experimental.

Hipótesis Nula: No existen diferencias estadísticamente significativas en las respuestas al Inventario de solución de problemas Problemas de Heppner y Petersen entre el pre-test y el post-test del grupo control y experimental.

Hipótesis Alternativa: Si existen diferencias estadísticamente significativas en las respuestas al Inventario de solución de problemas Problemas de Heppner y Petersen entre el pre-test y el post-test del grupo control y experimental.

• SUJETOS

34 estudiantes universitarios, 20 mujeres 14 hombres y cuyas edades fluctúan entre los 17 y 25 años, que asisten a la Facultad de Estudios Superiores Campus Zaragoza en la Carrera de Químico- Farmacéutico-Biológico e Ingeniería en Alimentos, que cursan el tercer y quinto semestre de esta carrera. 17 formaron el grupo experimental y 17 el control. El grupo experimental se formó por una invitación abierta y el grupo control estuvo conformado por apareamiento con los sujetos del grupo experimental de acuerdo con: la edad, sexo, carrera y semestre de los integrantes. Se estableció el contacto con la Facultad de Estudios Superiores Campus Zaragoza, con el

apoyo del Ing. Juan José Lara Padilla, catedrático de las siguientes carreras: Químico-Farmacéutico-Biológico e Ingeniería en Alimentos.

En el caso del Grupo Experimental el muestreo fue No Probabilístico Accidental, porque se formó con sujetos voluntarios que respondieron a una invitación y el Grupo Control se formó apareando a sujetos de acuerdo con las variables: edad, sexo, carrera y semestre.

- **TIPO DE ESTUDIO**

De campo porque "Es un estudio de investigación en una situación realista, en la que una o más variables independientes son manipuladas por el experimentador en condiciones tan cuidadosamente controladas como lo permita la situación (Kerlinger, 1975, 423).

- **DEFINICION DE VARIABLES**

Variable independiente:

Entrenamiento en habilidades emocionales (autoconocimiento, autocontrol, empatía y optimismo).

Variables dependientes:

Las respuestas obtenidas en el cuestionario de medición de habilidades emocionales que refleja el aprendizaje y aplicación de estas habilidades por parte de los estudiantes universitarios.

Las respuestas obtenidas en el Inventario de solución de problemas de Heppner y Petersen.

• DEFINICIÓN CONCEPTUAL DE LAS VARIABLES

Variable independiente:

Programa de Entrenamiento en habilidades emocionales para la solución de problemas desarrolló:

- 1) **Autoconocimiento:** Consiste en estar consciente de sí mismo, conocer la propia existencia y ante todo el propio sentimiento de la vida, la conciencia de uno mismo se basa en el sentido de una atención progresiva a los propios estados internos, es decir, observar, reconocer y responsabilizarse de las propias emociones, sentimientos, sensaciones, capacidades, logros, éxitos, debilidades o limitaciones y valores. (Goleman, 1995).
- 2) **Autocontrol:** Consiste en controlar el impulso, demorar la gratificación y regular el humor, es decir, conocer el propio comportamiento ante situaciones desagradables, estresantes, molestas e incómodas y aprender a relajarse (utilización de las técnicas de relajación *de respiración profunda y muscular*) para manejar y controlar las emociones. (Goleman, 1995).
- 3) **Empatía:** Se refiere a la autoconciencia emocional, es el tener “buen oído emocional”, despierta el altruismo. Es la sensibilidad para entender los sentimientos de los demás desde su perspectiva. Es la sensibilidad, el interés y respeto por los propios sentimientos y los de los demás, apreciando

las diferencias en la manera de sentir y comunicarse. Son personas mucho más adaptadas a las sutiles señales sociales que indica lo que otros señalan o sugieren. (Goleman, 1995).

- 4) **Optimismo:** Se refiere a ordenar las emociones al servicio de un objetivo para prestar atención a la automotivación, el dominio, y la creatividad, a tener la voluntad y los medios para alcanzar sus objetivos, afrontando los contratiempos o fracasos. Que el éxito no se debe a cuestiones de suerte, de azar o accidentes, sino que se debe al propio trabajo y esfuerzo. Contar con una actitud positiva para vencer las dificultades, cumpliendo con las metas que se propongan y saber que se puede planear el futuro e ir en busca de logros. (Goleman, 1995).

Variables dependientes:

1.- Las habilidades emocionales: son el autoconocimiento, el autocontrol, la empatía y el optimismo que intervienen en la solución de problemas. Para Goleman (1995) las emociones implican procesos mentales como: la percepción, monitoreo, evaluación y regulación, que son necesarios no sólo para que el individuo solucione problemas de carácter emocional, sino también intelectual.

2.- La solución de problemas: consiste en la creación de nuevas ideas para cualquier situación en la que se trate de alcanzar alguna meta y se debe encontrar algún método para hacerlo (Woolfolk, 1996), en la que exista alguna

desviación entre lo que “debería ser” según el sujeto y lo que en realidad existe (Rodríguez, 1989).

• DEFINICIÓN OPERACIONAL DE LAS VARIABLES

VARIABLES DEPENDIENTES:

a) Las respuestas al cuestionario de medición de habilidades emocionales, las cuales están en formato de Likert con 4 espacios: Totalmente de acuerdo, de acuerdo, desacuerdo y totalmente desacuerdo. Se obtiene una puntuación mínima 82 y máxima de 328 puntos, las puntuaciones máximas indican un mejor desarrollo en las habilidades de la inteligencia emocional.

b) En el Inventario de solución de problemas: las respuestas a los items están en un rango de 1 (totalmente de acuerdo) a 6 (totalmente en desacuerdo). La puntuación mínima y máxima que se puede obtener en el inventario es 32 y 192, respectivamente. Las bajas puntuaciones indican conductas y actitudes típicamente asociadas con solucionadores de problemas exitosos.

• DISEÑO

Es un diseño de dos grupo con pretest y postest.

• INSTRUMENTOS O MATERIALES

Se elaboró un cuestionario de medición de habilidades emocionales y el Inventario de solución de problemas de Heppner y Petersen, los cuales a continuación se detallan:

a) Cuestionario de medición de habilidades emocionales en los estudiantes universitarios para la solución de problemas:

En función de un análisis de la bibliografía (Los Tests de la inteligencia emocional (1997) de Brockert y Braun, de algunos cuestionarios de inteligencia emocional consultados en Internet y de bibliografía de dinámicas de grupos) que se revisó, se elaboraron las 82 preguntas del cuestionario que exploran las siguientes habilidades:

- 1.- Autoconocimiento, incluye 26 reactivos, de los cuales 13 son negativos.
- 2.- Autocontrol incluye 16 reactivos, con 7 negativos.
- 3.- Empatía con 25 ítems, de los cuales 11 son negativos.
- 4.- Optimismo con 15 reactivos con 4 ítems negativos.

Los reactivos se ordenaron aleatoriamente.

b) El Inventario de solución de problemas de Heppner y Petersen (1982) se diseñó para evaluar las percepciones de las personas sobre su habilidad de solución de problemas y estilos para resolverlos. Consta de 32 reactivos,

ordenados al azar, redactados con el mismo número de oraciones positivas y negativas de las 5 etapas de solución de problemas:

1.- Orientación general, 2.- Definición del problema, 3.- Generación de alternativas, 4.- Toma de decisiones, 5.- Evaluación.

El análisis factorial reveló tres factores:

1.- Confianza en la solución de problemas: son 11 reactivos.

2.- Estilos de aproximación-evitación: son 16 reactivos.

3.- Control personal: son 5 ítems.

En esencia las personas que se perciben como solucionadores efectivos de problemas, tienen confianza y control personal, se aproximan a los problemas, tienen calificaciones bajas en el Inventario de solución de problemas, mientras que aquellos que se perciben como inefectivos no tienen confianza y control personal, evitan los problemas y presentan calificaciones altas en el Inventario de solución de problemas.

Con respecto a la confiabilidad del inventario, se tiene la siguiente estimación de la consistencia interna para cada uno de los tres factores y para el total del Inventario:

1.- Confianza en la solución de Problemas $\alpha = .85$

2.- Estilos de aproximación-evitación	alfa =.84
3.- Control personal	alfa =.72
4.- Total del Inventario	alfa =.90

• **PROCEDIMIENTO**

Para llevar a cabo la impartición del entrenamiento en la Facultad de Estudios Superiores Campus Zaragoza en las Carreras: Químico-Farmacéutico-Biológico e Ingeniería en Alimentos se requirió del apoyo del Ing. Juan José Lara Padilla, catedrático de dicha Institución.

Para la conformación del grupo experimental: se invitó a los alumnos mediante una publicación en la revista interna de dicha Facultad "UNAM, Comunidad": "Curso donde desarrollarás habilidades emocionales para la solución de problemas" con la información para llevar acabo la inscripción.

Las personas interesadas que asistieron a la inscripción fueron inscritas al taller, los datos que se registraban eran: escolaridad (carrera y semestre), sexo y edad.

Una vez conformada la muestra del grupo experimental se buscó a los sujetos que cubrieran con los mismos criterios (escolaridad -carrera y semestre-, sexo y edad) para formar al grupo control.

Al iniciar el Entrenamiento se evaluó la aplicación de las habilidades emocionales en la solución de problemas mediante un pre-test al grupo experimental mediante el cuestionario de medición de las habilidades emocionales, con las siguientes instrucciones:

“Los presentes cuestionarios tienen como finalidad conocer las habilidades con las que cuentan, por lo que requerimos su apoyo y disponibilidad para contestarlo. Cabe mencionar que esta información es estrictamente confidencial”.

A continuación se les entregó el cuestionario de medición de las habilidades emocionales solicitándoles que anotaran los siguientes datos: (realización con lápiz).

- Iniciales del nombre completo
- Fecha
- Edad
- Sexo
- Escolaridad (Carrera y semestre)

Se les pidió que cada quien leyera las instrucciones específicas de este primer cuestionario, al término se les señaló lo siguiente: “Es necesario que contesten todas las preguntas, eligiendo sólo una respuesta, cruzando la opción deseada. No hay respuestas correctas o incorrectas, buenas o malas, solamente

se indica el grado de acuerdo o desacuerdo, para lo cual no hay límite de tiempo." Y de no existir alguna aclaración o duda se procedía a contestarlo.

Una vez que terminaron de contestarlo les entregó el inventario de solución de problemas: en el cual después de escribir sus datos, leyeron las instrucciones específicas de la prueba. Les comentó lo siguiente "Al marcar la respuesta en la hoja de contestaciones, se asegurarán que el número de la oración correspondiera con el número de respuesta que tienen en la hoja de contestaciones". Al no haber dudas se daba inicio.

Al mismo tiempo que se evaluó al grupo experimental, se evaluó al grupo control empleando las mismas instrucciones para el cuestionario de medición de habilidades emocionales y el Inventario de solución de problemas de Heppner y Petersen.

Posteriormente en el grupo experimental se inició con la fase de entrenamiento: Se realizaron dinámicas de rompimiento del hielo, se le pidió que se presentaran, comentaran sus expectativas de este entrenamiento y se les explicó la forma de trabajo.

La duración del entrenamiento fué de 16 horas, es decir, cuatro horas por cada habilidad (autoconocimiento, autocontrol, empatía y optimismo). El entrenamiento además de ser informativo también fue vivencial.

Para la elaboración de las dinámicas del taller se tomaron en cuenta diferentes fuentes (Rodríguez 1988, 1989 y 1995), modificándose cada una de ellas según los objetivos de los cuatro módulos. (Ver anexo).

El entrenamiento en la solución de problemas se enfocó en cuatro módulos de 4 horas cada uno de ellos:

- Autoconocimiento, el cual incluyó 7 dinámicas.
- Autocontrol incluyendo 5 dinámicas.
- Empatía con 4 dinámicas.
- Optimismo con 2 dinámicas.
- Todos estos puntos estuvieron encaminados a la solución de problemas.

Al término del entrenamiento se evaluó a este grupo (experimental) mediante un Post-test empleando: el cuestionario de medición de habilidades emocionales y el Inventario de solución de problemas de Heppner y Petersen con las mismas instrucciones que en el pre-test.

Posteriormente se les solicitó que contestaran un cuestionario de evaluación final en donde evaluaron los objetivos, la estructura del programa, la aplicación de los contenidos, el desempeño del instructor, con un apartado para sugerencias (Ver anexo).

Al finalizar el entrenamiento los sujetos del grupo control: también contestaron los mismos cuestionarios bajo las mismas condiciones (ver anexo).

VIII.- Resultados

• ANALISIS ESTADISTICO DE LOS DATOS:

Se realizó un análisis de varianza de 2 vías con una variable independiente (grupo experimental y control) y una variable correlacionada o repetida (pre-test y post-test), con dos grupos (experimental y control), con medidas de pre-test y post-test en ambos grupos.

El análisis de varianza se aplicó porque es una técnica avanzada que permite la evaluación de más de una variable a la vez; permite la determinación de posible interacción entre las variables y analiza la información acerca de cada variable, de las interacciones entre variables y del error (Runyon, 1984).

Los resultados se analizaron por separado (primero el cuestionario de medición de habilidades emocionales y por último el Inventario de solución de problemas) con análisis de varianza de dos vías (2x2) en donde una variable (entrenamiento) produjo observaciones independientes y la otra variable (momento de la medición pre y post test) fue sobre medidas repetidas.

A continuación se detallan los resultados del cuestionario de medición de habilidades emocionales y por último el Inventario de solución de problemas:

I.- Resultados del cuestionario de medición de habilidades emocionales:

En la tabla 1, se muestran las medias de las respuestas del cuestionario de medición de habilidades emocionales en ambos grupos, se observa que el grupo control tanto en el pre-test como en el post-test, son muy semejantes y solo tiene una diferencia de 0.13 y en el grupo experimental la diferencia en cuanto al momento de medición es de 46.3.

En la tabla 2, se representan los resultados del análisis de varianza, sobre las respuestas al cuestionario de medición de habilidades emocionales, se observa que el factor tratamiento no produjo resultados significativos $F= 1.46$ y $p \geq .05$. Sin embargo, el factor (momento de medición) arrojó un valor de $F= 32.22$ con $p \leq .005$ y la interacción (tratamiento x momento de medición) una $F=32.89$ con $p \leq .005$, produciendo resultados significativos.

En la Gráfica 1. Se representan las medias de los resultados obtenidos en la aplicación del grupo control y experimental en el pre-test y post-test. En donde se aprecia que el grupo control se mantuvo casi en línea recta a través del momento de medición y el grupo experimental hubo un ascenso.

II.- Con respecto a los resultados obtenidos en el Inventario de solución de problemas se detalla lo siguiente:

En la tabla 3, se muestra las medias de las respuestas del Inventario de solución de problemas en ambos grupos, tanto en el pre-test como en el post-

test, en el grupo control hubo un aumento de 28.18 en el post-test y en el caso del grupo experimental un aumento de 40.12 también en el post-test.

En la tabla 4, se representan los resultados del análisis de varianza, en el caso del Inventario de solución de problemas, en donde se observan resultados significativos tanto en el que el factor tratamiento, que produjo $F= 14.47$ y $p\leq .005$, en el factor (momento de medición) arrojó una $F= 53.79$ con $p\leq .005$ y en la interacción (tratamiento x momento de medición) una $F=65.68$ con una $p\leq .005$.

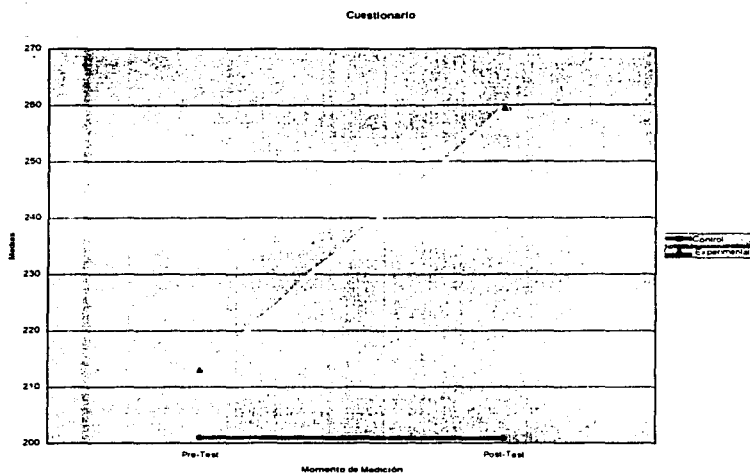
En la Gráfica 2. Se muestran las medias de los resultados en el del Inventario de solución de problemas en el grupo control y experimental, en el pre-test y el post-test, en donde se refleja el ascenso del grupo experimental en el post-test.

Tabla 1. Medias de las respuestas al cuestionario de medición de habilidades emocionales en el grupo control y experimental, en el pre-test y post-test.

Grupo	Pre-Test	Post-Test
Control	201	200.87
Experimental	213.05	259.35

Tabla 2. Resultados del análisis de varianza de los resultados del cuestionario de medición de habilidades emocionales.

Fuente de la Variación	Suma de cuadrados	Grados de libertad	Media de cuadrados	F	P
Tratamiento	21000.36	1	2100.36	1.46	$\geq .05$
S(A): Error (a)	46192.95	32	1443.52		
Momento de medición (Pre-Post test)	9153.81	1	9153.81	33.22	$\leq .005$
Interacción (AXT)	9063.23	1	9063.23	32.89	$\leq .005$
S(A)XT: Error (b)	8817.46	32	275.54		
Total	94227.81	67			



Gráfica 1. Medias de los resultados obtenidos en la aplicación del cuestionario de medición de habilidades emocionales en el grupo control y experimental, en el pre-test y post-test.

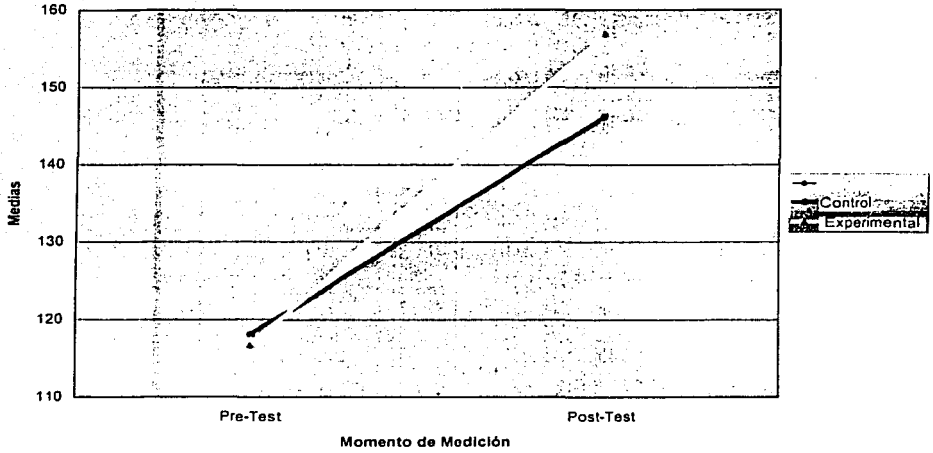
Tabla 3. Medias de las respuestas al Inventario de solución de problemas en el grupo control y experimental, en el pre-test y post-test.

Grupo	Pre-Test	Post-Test
Control	118.05	146.23
Experimental	116.76	156.88

Tabla 4. Resultados del análisis de varianza de los resultados obtenidos en la aplicación del Inventario de solución de problemas en el grupo control y experimental, en el pre-test y post-test.

Fuente de la Variación	Suma de cuadrados	Grados de libertad	Media de cuadrados	F	P
Tratamiento	6640.95	1	6640.95	14.47	≤.005
S(A): Error (a)	14687.82	32	458.99		
Momento de medición (Pre-Post test)	6175.05	1	6175.05	53.79	≤.005
Interacción (AXT)	7539.04	1	7539.04	65.68	≤.005
S(A)XT: Error (b)	3672.94	32	114.78		
Total	38715.8	67			

Inventario



Gráfica 2. Medias de los resultados en el Inventario de solución de problemas en el grupo control y experimental, en el pre-test y post-test.

• ANALISIS CUALITATIVO DE LOS DATOS:

Conjuntando lo que se presenta en el Programa de Actividades en la columna "Observaciones durante la realización" (ver anexo) y las respuestas al "Cuestionario Final" (ver anexo) se puede decir que el grupo experimental tuvo varios cambios:

Mencionaron que no se conocían así mismos tal y como ellos lo habían pensado, en cuanto a emociones, sentimientos y no tomaban en cuenta que este autoconocimiento interfería con la manera de solucionar problemas; que aprendieron a observar, detectar cómo está todo su cuerpo e identificar cómo se sienten para reconocer sus emociones; a responsabilizarse de las alternativas con las que contaron para solucionar algunos problemas.

Mencionaron que conocieron cuándo y ante que situaciones se molestan, y aprendieron qué hacer para relajarse o a tranquilizarse.

Afirmaron que no era muy frecuente ponerse en el lugar del otro, reconociendo que hay diferencia entre lo que ellos y los demás piensan, de un mismo evento, que conocieron que es el -saber escuchar-.

Comentaron que "es muy padre, darse cuenta que tú mismo puedes hacer que tu vida se vaya para donde tu quieras, que de ti depende el llegar a ser lo que tu anhelas y no depende de la estrella con la que nazcas"

También resaltaron la importancia de tener mas talleres como estos, en donde no sea solo teórico, sino donde se convine la parte personal, se pueda aprender más no solo de la carrera sino en del ámbito individual.

Algunos cambios de los integrantes:

- Una compañera le costaba mucho trabajo hablar en público, su voz era muy suave y baja, mantenía la mirada hacia el suelo y tenía las manos atrás, en la espalda. Al final el taller, habló con mayor soltura, expresando que podía hablar más y sin sonrojarse.
- Otra persona era muy desesperada, quería que todo fuera rápido, sólo consideraba su propio punto de vista y en trabajos en equipo gritaba dando ordenes. En las dinámicas "Combinando fallas y limitaciones" en "Letreros" y en "Comunicación" (que le tocó -impaciente-) mencionó que es muy complicado trabajar con alguien que se pone difícil, que no sabe escuchar los puntos de los demás, que cuando vio al compañero exagerar esa "falla" pensó el por qué, incluso sus propias amigas, no querían trabajar en equipo con ella.
- Otra persona afirmó que prefería trabajar de manera individual, ya que por equipo "siempre es un relajo, todos quieren hablar al mismo tiempo y no se ponen de acuerdo". En la dinámica "Formando cuadros" mencionó que le fue difícil recibir ayuda sin solicitarla, sobre todo porque -estoy acostumbrada a dirigir y aquí no podíamos hablar, iba dirigiendo quien terminara primero su cuadro, pero al ver que tampoco podía pedir piezas, solo podía darlas, no quería soltar ninguna mía, hasta que un compañero me dio una. Entendí, si no me la hubiera dado, no habría terminado mi

cuadro-. Afirmando -A veces se puede terminar muy rápido el trabajo sobre todo si es en equipo, si todos cooperamos.

- Otra compañera relató los problemas con su madre: “ella no me entiende, trabaja todo el día, como soy la mayor tengo que cuidar a mi hermanito toda la tarde, hago el aseo de la casa, la comida y ella no me deja salir a fiestas”. En las dinámicas “Problemas”, “Naufragos” y “Comunicación” sus comentarios giraban en torno a su problemática para poder decir sin enojarse y gritar cuando no estaba de acuerdo con lo que su mamá le decía. Al final del taller comento que había podido conversar con su mamá de manera tranquila.

Es importante mencionar que al finalizar el taller, se llevó a cabo un convivio y me sorprendió mucho que la mamá de esta persona, no solo preparará un pay de limón, sino que llegará al final del taller a “conocer al grupo” dándole gracias al Profesor Lara y a una servidora por preocuparse por los jóvenes y sobre todo el fomentar la comunicación con su familia.

IX.- Discusión Y Conclusiones

1.- En el cuestionario de medición de habilidades emocionales no hay diferencias estadísticamente significativas entre el grupo control y grupo experimental, es decir, estos grupos inician (pre-test) con una diferencia en medias de 12.05 unidades y terminan con 58.48, se rechaza la H_0 . no hay diferencias estadísticamente significativas en el cuestionario de medición de habilidades emocionales en el grupo control y experimental, ya que se encontró una $F= 1.46$ con $p \geq .05$. Sin embargo, la gráfica muestra diferencias en los comportamientos de ambos grupos.

La falta de diferencia se puede deber a que los sujetos del grupo experimental obtienen una mayor media en el pre-test porque hay diferencias en el interés, motivación y expectativas, que ocurren cuando la gente acepta ir al entrenamiento y que no aparece en la gente que no le interesa, por esto los grupos inician con una diferencia de 12.05 unidades de diferencia. Otra explicación sería un artefacto estadístico que no permitió observar las diferencias perceptibles en la gráfica, debido al comportamiento de las varianzas.

Pero se acepta la H_0 . Debido a que el resultado de la Prueba F para el momento de medición fue de 33.22 $p \leq .005$, es decir, si existen diferencias estadísticamente significativas en el cuestionario de medición de habilidades

emocionales entre el pre-test y el post-test; este efecto se debe al grupo experimental ya que en el control no ocurrió cambio.

Lo anterior se puede afirmar que los grupos (control y experimental) inician con una diferencia de 12.05 unidades, hay diferencias estadísticamente significativas en el momento de medición, ya que al terminar el entrenamiento el grupo experimental tiene 58.48 unidades más que el grupo que no recibió en entrenamiento. Es decir, pese a que la estadística muestre que los grupos al inicio no son equivalentes hubo un aumento de 58.48 unidades en el Post-test del grupo que fue entrenado. Con lo que se puede afirmar que las habilidades emocionales (autoconocimiento, autocontrol, empatía y motivación) se incrementaron en el grupo experimental y permanecieron sin cambio en el control, las cuales pueden utilizarse para la solución de problemas, se pueden modificarse y aprenderse mediante entrenamiento teórico y vivencial.

II.- En el Inventario de solución de problemas se acepta la segunda H_1 encontrándose una $F= 14.47$ con una $p \leq .005$. es decir, si existen diferencias estadísticamente significativas en el Inventario de solución de problemas de Heppner Y Petersen entre el pre-test y el post-test del grupo control y experimental. En otras palabras, si hay diferencias estadísticamente significativas entre el grupo control y grupo experimental, que se deben al entrenamiento, los dos grupos iniciaron con una diferencia de 1.29 unidades y concluyeron con una diferencia de 10.65. Por lo tanto, la capacidad para la

solución de problemas es susceptible de cambio, se puede entrenar y modificar.

Con respecto al momento de medición también se acepta la H_1 : hay diferencias significativas ya que se obtuvo una $F = 53.79$ con una $p \leq .005$., es decir, los sujetos que fueron entrenados mostraron mejores puntuaciones en el Post-test con lo que se puede afirmar que los alumnos que tomaron el entrenamiento cuentan con mayores habilidades (confianza para la solución de problemas, estilos de aproximación - evitación y control Personal) para la solución de problemas.

Por lo tanto en el Inventario de solución de problemas, en el grupo experimental los alumnos obtuvieron mayores puntajes, los sujetos que recibieron el entrenamiento tienen mayor desarrollo de las habilidades emocionales y conductas y actitudes típicamente asociados con los solucionadores de problemas exitosos, a comparación del grupo control, es decir, la gente que decidió tomar y concluyó el taller tienen mayor autoconocimiento y se perciben a ellos mismos como solucionadores efectivos de problemas, confían en ellos mismo, cuentan con mayor grado de control personal y se aproximan a los problemas ya que cuentan con las siguientes herramientas: 1.-orientación general (perciben que el problema es una parte real de nuestra vida y que es posible enfrentarse con esas situaciones de manera efectiva, reconociendo las situaciones problemáticas, e inhibiendo la

tendencia a responder "impulsivamente") 2.- definición del problema (reunir información acerca del problema, separando la información relevante de la irrelevante, identificando las metas principales, así como las relaciones con los eventos externos para una comprensión clara del problema) 3.- generación de alternativas (generar posibles soluciones) 4.- toma de decisiones (seleccionar una alternativa) y 5.- evaluación (analizar la situación de los cursos de acción que se han tomado).

Por lo tanto, la capacidad para la solución de problemas es susceptible de cambio, se puede entrenar.

Se observó que de las 2 medidas (cuestionario de medición de habilidades emocionales y el Inventario de solución de problemas) solamente una demostró ser susceptible de cambio (el Inventario) de manera significativa las posibles razones son:

En el cuestionario de medición de habilidades emocionales (el cual no presenta diferencias significativas) en el pre-test los sujetos inician con una diferencia en medias de 12.05 unidades, y en el Inventario en el Pre-test los mismos sujetos inician con una diferencia de 1.29, por lo que en la primera variable se demuestra que los grupos no son equivalentes, esto se puede deber a que este cuestionario no ha sido trabajado psicométricamente, no se conocen sus cualidades psicométricas y tiene fallas para discriminar las habilidades.

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

A pesar de que estadísticamente los resultados no fueron significativos entre el grupo que fué o no entrenado, en el cuestionario de medición de habilidades emocionales, se puede observar tanto en la tabla.-1 como en la Gráfica.-1 que en el post-test entre el grupo control y experimental hay un aumento de 58.48 unidades y en el pre-test la diferencia sólo era de 12.05, por lo anterior se puede afirmar que pese a que la estadística no muestra diferencias significativas hay un aumento en las puntuaciones del cuestionario de medición de habilidades emocionales en el grupo que fue entrenado. Pero debido a la mala calidad psicométrica de instrumento (cuestionario) hay muchas variables extrañas que producen una gran variabilidad por eso los resultados no son significativos. Sin embargo si se observan las diferencias en la comparación pre-test y la interacción.

En el caso del grupo experimental tanto en el cuestionario como en el inventario en el pre-test y post-test si hay diferencias estadísticamente significativas, con lo que se puede afirmar que las personas que recibieron el entrenamiento en habilidades emocionales para la solución de problemas, al tomar el taller, aumentan sus habilidades, logrando aumentar sus habilidades de solución de problemas.

En términos generales se puede concluir que las personas que recibieron el entrenamiento en habilidades emocionales logran mayores puntajes en el inventario de solución de problemas, por lo que logran solucionar sus

problemas con nuevas alternativas, tomando en cuenta las habilidades de la inteligencia emocional. Así mismo se puede afirmar la importancia que tiene para el desarrollo del ser humano, el contar con estas habilidades emocionales no sólo para la solución de problemas, sino para lograr una mejor y mayor integración y equilibrio consigo mismos y con el mundo que les rodea.

• **SUGERENCIAS Y LIMITACIONES**

Se sugiere que se lleve a cabo un programa de entrenamiento en habilidades emocionales para la solución de problemas enfocado a los padres para que desde la infancia, desde el núcleo familiar, -como primer agente de socialización- los niños aprendan a solucionar los problemas con mayores habilidades, lo que ayudara a afrontar las etapas del desarrollo con más herramientas, para una mejor calidad de vida.

Se recomienda que en el nivel de Educación Superior, no sólo se enfoque a la formación en el aspecto teórico o técnico, sino también se enfatizen las habilidades emocionales en los planes de carrera. Todo esto a fin de que los alumnos cuenten con mayores herramientas para comprender, adaptarse y hacer aportaciones al medio que les rodea. Logrando que las nuevas generaciones de profesionistas, tengan mayores oportunidades de éxito, que les permita solucionar problemas no sólo en el aspecto emocional, sino también social y laboral, contribuyendo a una mejor calidad de vida.

A fin de cerciorarse del aprendizaje y dominio de las habilidades por parte del grupo experimental se recomienda utilizar un cuestionario que le permita pasar a la siguiente etapa del taller (1.- autoconocimiento, 2.-autocontrol, 3.- empatía y 4.- optimismo).

• **APORTACIONES**

Se espera que a los alumnos a quienes se les entreno puedan aplicar las habilidades para la solución de problemas y para su vida en general.

Al finalizar el entrenamiento el alumno desarrolló el autoconocimiento, el autocontrol, la empatía y el optimismo para que pueda comprender y dar solución a los problemas que se le presenten, logrando mayores posibilidades de éxito, ya que cuenta con una visión más amplia, mayor información, no sólo del problema, sino también de sus actores y en general de toda la situación.

El programa de entrenamiento para desarrollar las habilidades de la inteligencia emocional para la solución de problemas brindará estrategias de apoyo en el campo laboral del psicólogo a fin de que fomente el autoconocimiento, el autocontrol, la empatía y el optimismo para la solución de problemas.

El objetivo de este trabajo fue unir las habilidades de la inteligencia emocional para utilizarse en la solución de problemas de la siguiente manera:

Las habilidades de autoconocimiento, autocontrol, optimismo y empatía permiten que los individuos puedan resolver los distintos problemas a los que se tienen que enfrentar, es decir, en el primer paso de la solución de problemas: *Definición, planteamiento y análisis del problema* se obtendrán mejores resultados si se aplican las habilidades de la inteligencia emocional (autoconocimiento, autocontrol, empatía y motivación), es decir, es necesario que el estudiante cuente con el autoconocimiento, sé de cuenta del problema ya que él es parte de éste, conozca cómo se siente, su participación o contribución, tenga autocontrol y empatía para poder entender y comprender las respuestas de los demás que también están involucrados en el problema.

Con respecto al segundo paso: *Desarrollar las alternativas posibles y evaluarlas*: es necesario que el estudiante domine las habilidades de autoconocimiento y autocontrol para saber lo que está al alcance de sus potencialidades, saber sus valores, que pueden interferir en la apertura de las alternativas de solución; así mismo que sea optimista, creativo, que cuente con claridad y flexibilidad de pensamiento, tomando en cuenta sus emociones, con lo cual ampliará su abanico de posibilidades.

Por último en el tercer gran eslabón: *Llegar a una conclusión y realizarla*: Es indispensable que los estudiantes universitarios cuenten con una actitud positiva, con motivación y optimismo para llevar a cabo estas nuevas ideas.

De aquí que el objetivo del presente trabajo consista en fomentar y desarrollar en los estudiantes universitarios el autoconocimiento, el autocontrol, la empatía y el optimismo para desarrollar la inteligencia emocional y lograr otras alternativas de solución de problemas, consiguiendo una mejor calidad de vida.

Así mismo los estudiantes de la Facultad de Estudios Superiores Campus Zaragoza de la Carrera de Químico- Farmacéutico Biológico e Ingeniería en Alimentos, que cursan el tercer y quinto semestre de esta carrera que formaron parte del grupo experimental: conocerán y aplicarán nuevos métodos que les permitirán contar con diferentes habilidades para relacionarse con los demás, mejorando sus relaciones interpersonales, ya que al unirse a grupos, gracias a estas habilidades y a las metas sociales, podrán encontrar otros caminos para ganar respeto, estabilidad y sentido de pertenencia y responsabilidad de los propios actos. Así mismo tendrán mayores oportunidades de éxito, logrando una mayor comprensión y solución de los problemas, contando con la capacidad de enfrentar contratiempos, superar los obstáculos y evaluarlos con un enfoque distinto.

Para futuros investigadores se espera que este trabajo aporte más información a cerca de este tema y que les amplíe estos conceptos.

X.- Referencias

- 1) Aiken, L., R. (1996). Test Psicológicos y Evaluación. México: Prentice Hall Hispanoamerica
- 2) Ajuriaguerra, J. D. (1973). Manual de Psiquiatría Infantil. Barcelona: Toray -Masson.
- 3) Aldridge, M., y Wood, J. (1997). Talking about feelings: young children's ability to express emotions. Child Abuse & Neglect, 21, No.12, pp. 1221-1233.
- 4) American Psychological Association (1999). Controlling Anger - Before it Controls You. APA Public Communications.
- 5) Ames. L. B., Y Ames, Ch. J. (1986). Cómo Guiar al Niño sin Presión. México: Pax-México.
- 6) Arnold, M. (1960). Emoción y Personalidad I, Aspectos Psicológicos. Buenos Aires: Losada.
- 7) Basile, F. (1997). EQ is a better predictor of success than IQ. Indianapolis Business Journal, 17, No. 53.
- 8) Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. Child Development, 37, 887-907.
- 9) Bergan, J. R. (1976). Psicología Educativa. México: Limusa.
- 10) Brooks, F. D. (1959). Psicología del Adolescente. Argentina: Kapelusz.
- 11) Brockert, S. y Braun, G. (1997). Los Tests de la Inteligencia Emocional. México: Océano - Robin Book.

- 12) Bruno, M. (1988). Diccionario de términos Psicológicos fundamentales. México: Paidós.
- 13) Buck, R. (1984). The Communication of Emotion. Nueva York: Guilford Press.
- 14) Caballo, V. E. (1991). Manual de Técnicas de Terapia y Modificación de Conducta. México: Siglo Veintiuno.
- 15) Cattell, R.B. (1971). Abilities: Their Structure, Growth and Action. Boston: Houghton M.
- 16) Cooper R. K. (1997). Applying Emotional Intelligence in the Workplace. Training & Development. December 97, Vol. 51 Issue 12.
- 17) Coopermith, S. (1967). The antecedents of self steem. San Francisco: Freeman and Company.
- 18) Cuminsky, Moreno y Suárez. (1994). Crecimiento y desarrollo. México: Organización panamericana de la Salud.
- 19) Darley, J. M., Glucksberg, S. y Kinchla, R. (1990). Psicología. México: Prentice-Hall.
- 20) Darwin, Ch., (1965). The Expression of the Emotions in Man and Animals. Londres, 1872. Reimpreso por la University of Chicago Press.
- 21) Defee, J. E. JR. y Himelstein, E (1969). Children's fear in a dental situation as a function of birth order. Journal of Genetic Psychology, 115; 253-255.
- 22) Domínguez, B., Olvera, Y., Pérez, S.L. Valderrama, P., y Cruz, A. (1993). Manual para el Taller Teórico-Práctico: Manejo del Estrés. México: UNAM.

- 23) Elder, L. (1997). Critical Thinking: The Key to Emotional Intelligence. Journal of Developmental Education. Fall 97, Vol. 21 Issue 1.
- 24) Ellis, A., Dryden, W. (1990). The My Pshilosophy of Psychotherapy. Nueva York: Albert Ellis Institute..
- 25) Ellis, A., (1994). Questions and Answers about Rational Emotive Behavior Therapy. Nueva York: Albert Ellis Institute.
- 26) Eysenck, H.J. (1982). Estructura y Medición de la Inteligencia. Barcelona: Editorial Herder.
- 27) Gadner, H. (1983). Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences. Nueva York: Basic Books.
- 28) Gesell, A. y Amatruda, C. (1992). Diagnostico del Desarrollo Normal y Anormal del niño. México: Paidos.
- 29) Gesell, A. (1974). Emociones, Actividades e Intereses del niño de 5 a 16 años. Buenos Aires: Paidos.
- 30) Gibbs, N. (1995). The EQ factor. New brain research suggests that emotions, not IQ, may be the true measure of human intelligence. Time, Oct. 2.
- 31) Greenspan, S. I., y Benderly, B.L. (1997). El crecimiento de la mente. Buenos Aires: Paidos.
- 32) Goleman, D. (1995). La inteligencia emocional. México: Javier Vergara Editor.
- 33) González, N. J. J. (1989). La Función Integradora del Padre. Revista Mexicana de Psicología, 6, No. 2.

- 34) Guilford, J. P. (1961). Factorial Angles to Psychology. Psychological Review. Vol. 68, pp.1-20.
- 35) Harrington, L. D. (1997). Students need emotional intelligence. The Education Digest. September.
- 36) Heppner, P. P. y Peterson, Ch. H. (1982) The Development and implications of personal problems – solving Inventory. Journal of Counseling Psychology.
- 37) Hernández, G. L. y Sánchez, S. J. (1991). Prevención primaria del deterioro psicológico: Factores de riesgo y análisis etiológico a través de un modelo interactivo. Revista Mexicana de Psicología, 8, No. 1 y 2.
- 38) Hernández, G. L. y Sánchez, S. J. (1992). La relación con el padre como factor de riesgo psicológico en México. Revista Mexicana de Psicología, 9, No. 1.
- 39) Hernández, G. L., Sánchez, S. J. y Jurado-Cardenas, S. (1992). Episodios agudos de angustia severa en adolescentes: Análisis etiológico de predictores en la crianza y la interacción familiar. Revista Mexicana de Psicología, 9, No. 2.
- 40) Hoffman, L., Paris S. y Hall E. (1996). Psicología del Desarrollo Hoy. Vol. 2, México: McGraw-Hill.
- 41) Holtzman, W. H., Diaz-Guerrero, R. y Swartz, J. D. (1975). Desarrollo de la personalidad en dos culturas: México y Estados Unidos. México: Trillas.
- 42) Internet, 2000 <http://cqi.org/>

- 43) Izard, C.E. (1989). The Estructure and Functions of Emotions: Implications for Cognition, Motivation and Personality. En I.S. Cohen (Ed.) The G. Stanley Hall Lecture Series. Vol.9, Washintong, DC: American Psychological Asssociation.
- 44) Kelly, J. A., (1987). Entrenamiento en las Habilidades Sociales. Barcelona: Biblioteca de Psicología Desclée de Brouwer.
- 45) Kerlinger, F. (1975). Investigación del Comportamiento. México: Trillas.
- 46) Leal, V.P., (1998). Procedimientos Clínicos TRE. Instituto de Terapia Racional Emotiva en México. México: Alcalá.
- 47) Leichtling, B. (1995). EQ VS. IQ. Debate can Assist Hiring Decisions. Denver Bussiness Journal, 47, No. 10, Nov 17.
- 48) Magnusson, D., Allen, V. (1983). Human Development. An Interactional Perspective. Nueva York, Academic Press.
- 49) Mayer, J.D., y Bremer, D. (1985). Assessing Mood with Affect-Sensitive Task. Journal of Personality Assessment. No. 49, pp. 95-99.
- 50) Mayer, J.D., y Salovey, P. (1993). The Intelligence of Emotional Intelligence. Intelligence. No. 17, pp. 433-442
- 51) Mayer, J.D., y Salovey, P. (1995). Emotional Intelligence and the Construction and Regulation of Feelings. Applied and Preventive Psychology. No. 4, pp. 197-208
- 52) McClelland, D.C. (1973). Testing for Competence Rather than for "Intelligence". American Psychologist. No.28, pp. 1-4

- 53) Morris, Ch. G. (1987). Psicología. Un nuevo Enfoque. Quinta edición en español. México: Prentice-Hall, Hispanoamericana.
- 54) Murray, B. (1999). Boys to men: Emotional Miseducation. American Psychological Association, Vol. 30, Number 7, August.
- 55) Murray, B. (1999). Imaginative youngsters become creative problem-solvers; study finds. American Psychological Association, Vol. 30, Number 10, November.
- 56) Mussen, P., Conger, J. J. Y Kagan, J. (1983). Desarrollo de la personalidad en el niño. México: Trillas.
- 57) Nagera, P. H. (1972). Educación y Desarrollo Emocional del niño. México, La Prensa Medica Mexicana.
- 58) Noback, Ch. R., Strominger, N. L. y Demarest, R. J. (1989). El sistema nervioso. Introducción y repaso, México: Interamericana- McGraw-Hill.
- 59) O' Niel, J. (1996). On Emotional Intelligence: A conversation with Daniel Goleman. Educational Leadership, Sep. 01
- 60) Plutchik, R. (1987). Las emociones, México: Editorial Diana.
- 61) eeve, J. (1994). Motivación y Emoción. México: McGraw-Hill.
- 62) Robins, A. y Christiano B. (1999). Creativity Research Journal. Vol.12, No. 2.
- 63) Rodríguez, E. M. (1988). Autoestima . México: Manual Moderno.
- 64) Rodríguez, E. M. (1988). Relaciones Humanas. México: Manual Moderno.
- 65) Rodríguez, E. M. (1989). Manejo de Conflictos. México: Manual Moderno.

- 66) Rodríguez, E. M. (1995). Mil Ejercicios de Creatividad Clasificados. México: McGraw-Hill.
- 67) Runyon, P. R. (1984). Estadística para las Ciencias Sociales. México: Fondo Educativo Interamericano.
- 68) Salovey, P., Bedell, B. T., Detweiler, J. B., y Mayer, J. D. (1997). Coping Inteligently: Emotional Intelligence and the coping process. En C. R. Snyder (Ed.). The Psychology of Coping. Nueva York: Oxford University Press.
- 69) Salovey, P., y Mayer, J.D. (1990). Emotional Intelligence. Imagination, Cognition and Personality. No. 9, 185-211
- 70) Sartre, J. P. (1971). Bosquejo de una Teoría de las Emociones. Madrid: Alianza Editorial.
- 71) Schaffer, H. R. (1983). El mundo Social del Niño. Madrid: Visor Libros.
- 72) Skinner, Nicholas F. (1997). Journal of the Royal Anthropological Institute, Jun: 97, Vol. 3, Issue 2, 1 Chart.
- 73) Sheehy, G. (1984). La Crisis de la Edad Adulta. México: Grijalbo.
- 74) Stern, D. (1987). The interpersonal World of the Infant. Nueva York: Basic Books.
- 75) Stenberg, R. J. (1997) Successful Intelligence. How Practical and Creative Intelligence Determine Success in Life. Nueva York: A Plume Book.
- 76) Snyder, M. (1994). The development of social intelligence in psychotherapy: Emphatic and dialogic processes. Journal of Humanistic Psychology, Winter 94, Vol. 34 Issue 1.

- 77) Unzueta, E. R. (1986). Competencia Social. El cambio del comportamiento individual en la comunidad. México: Trillas.
- 78) Vaño, A. (1996). Emotional Vocabulary in Children Hispanics. Unpublished doctoral dissertation. Dallas Texas: South Methothist University.
- 79) Vernon, P.E. (1982). Inteligencia, Herencia y Ambiente. México: Manual Moderno.
- 80) Vite San Pedro S. (1988). Autoestima de madres con trabajo doméstico y madres con trabajo remunerado. Tesis de Licenciatura, Facultad de Psicología. UNAM.
- 81) Voizot, B. (1985). El desarrollo de la Inteligencia en el Niño. México: Ediciones Roca.
- 82) Wallace, G. y Mc. Loughlin, J. (1979). Learning Disabilities Concepts and characteristics. Chicago: Merril.
- 83) Wallon, H. (1977). La Evolución Psicológica del Niño, México: Editorial Grijalbo.
- 84) Watson, J. B., Jersild A. T. y Anderson, J. E. (1965). Las Emociones del Niño Pequeño. Buenos Aires: Paidos.
- 85) Wechsler, D. (1958) The Measurment and Appraisal Of Adult Intelligence. Baltimore: Williams and Wilkins
- 86) Winder, C. L. y Rau, L. (1962). Parental attitudes associated with social deviance in preadolescents boys. Journal of Abnormal and Social Psychology, 64, 418-424.

87) Wolfolk, A. (1996). Psicología Educativa, México: Prentice Hall
Hispanoamericana.

ANEXO

Cuestionario de Medición de las Habilidades Emocionales

NOMBRE _____
ESCOLARIDAD _____
EDAD _____ SEXO _____ FECHA _____

A fin de evaluar el aprendizaje del curso contesta las siguientes oraciones marcando con una cruz tu respuesta, indicando el grado de acuerdo o desacuerdo con cada una de las preguntas:

Pregunta	Totalmente de acuerdo	Acuerdo	Desacuerdo	Totalmente desacuerdo
1. Hay aspectos de mi mismo que desconozco.				
2. Con las emociones del momento (enojo, estrés, etc.) tomo las mejores decisiones.				
3. Tengo más defectos o fallas que los demás.				
4. Al estar en una discusión, para entender a una persona me pongo en su lugar.				
5. Al conocer a una persona me dejo llevar por la primera impresión.				
6. Al enfrentar un problema me siento incapaz de tener éxito en lo que quiero hacer.				
7. Solamente pienso en una opción para la solución de un problema.				
8. Cuando las cosas no son de mi agrado, grito, aviento los objetos que están en mi alrededor.				
9. Cuando alguien a primera vista no me agrada, dejo de convivir con ella.				
10. Los valores intervienen en la búsqueda de alternativas de solución de problemas.				
11. En una situación que me incomoda me retiro y regreso.				
12. Dirijo mi vida hacia donde creo conveniente				
13. Pienso que en la vida hay que dejarse llevar por el destino.				
14. Desarrollo habilidades para lograr lo que quiero.				
15. Realizo mi trabajo con poca satisfacción.				
16. Cuando no resolví un problema de forma exitosa pienso que "hice lo que pude"				
17. Para solucionar mis problemas me es difícil recibir ayuda de los demás.				
18. Cuando resuelvo un problema analizo por qué se dio ese resultado.				
19. Los fracasos me enseñan cosas positivas.				
20. Cuando estoy con mi familia sé cómo me siento.				
21. Para resolver un problema pido información a la parte que considero más afectada				
22. En diferentes situaciones (con mis amigos, familia, compañeros) me siento y comporto igual.				
23. El conocer mis habilidades y debilidades me ayudan a buscar mejores soluciones a mis problemas.				
24. Todos tenemos los mismos valores.				
25. Cuando resuelvo un problema me pregunto como me siento.				
26. Al resolver el problema me quedo con la primera alternativa de solución que pense.				
27. Utilizo todas mis habilidades, fortalezas y sentimientos.				
28. Cuando estoy enojado puedo pensar mejor.				
29. Para poder controlar mis emociones necesito saber que es lo que me estresa, molesta o enoja.				
30. Cuando estoy en una situación molesta expreso mi punto de vista sin enojarme				
31. Conozco en qué situaciones suelo tener fallas o defectos.				
32. Cuando estoy en una situación que me estresa, empiezo a respirar profundamente.				
33. Cuando estoy en una situación estresante, incomoda o molesta, suelo pensar qué fue lo que me hizo ponerme así.				
34. Al resolver un problema distingo en los cambios de mi cuerpo, mis emociones y sensaciones.				
35. Ante las situaciones que no me gustan, me retiro y las evito.				
36. Para tomar buenas decisiones ante un problema es indispensable estar calmado.				

37.	El observar los gestos y ademanes nos habla de cómo se siente la otra persona.			
38.	No puedo hablar, me paraliza, ante una discusión.			
39.	El trabajo en equipo obstaculiza la resolución de problemas.			
40.	Cuando la solución de un problema no fue favorable, me olvido de todo el asunto, es decir, no suelo pensar en ello.			
41.	Apoyo a los demás siempre y cuando ellos me lo soliciten.			
42.	Para solucionar un problema difícil pienso en que voy a llegar a la mejor solución.			
43.	Los defectos no son universales.			
44.	Cuando estoy discutiendo distingo o percibo cómo me siento.			
45.	Mis contratiempos y fracasos se deben a la mala suerte.			
46.	Al estar discutiendo solamente yo hablo.			
47.	Cuando alguien habla conmigo, observo el movimiento de su cuerpo (brazos, manos, gestos).			
48.	La interpretación o descripción de una situación o problema depende de cómo se haya percibido.			
49.	En la percepción de los problemas no intervienen los valores o creencias.			
50.	Para solucionar un problema, analizo cada alternativa con sus pros y sus contras.			
51.	Para ponerse en el lugar del otro es necesario escucharlo.			
52.	Para la formulación de las alternativas de solución basta con considerar una de las partes involucradas.			
53.	Para elegir una alternativa de solución es necesario saber escuchar a los demás y ponerse en su lugar.			
54.	Al conversar suelo mirar hacia otra parte (suelo, las personas que van pasando, la computadora, etc.)			
55.	Me mantengo muy callado cuando estoy escuchando a alguien.			
56.	Cuando quiero resolver un problema pregunto lo que sucedió a todas las partes involucradas.			
57.	No distingo entre que situaciones o personas me ponen triste o contento.			
58.	Escucho solamente a la persona que me cae bien.			
59.	Veo y me gusta que me vean a los ojos cuando estoy platicando con alguien.			
60.	Para contar con mayor información para la solución de un problema pongo atención al lenguaje corporal.			
61.	Cuando escucho a alguien, trato de seguir lo que me dice con una sonrisa, un eh, ah.			
62.	Hago un resumen de lo que me dijo y pregunto si eso fue lo que me quiso decir.			
63.	Al describir un problema o situación no interfiere la propia visión del problema, los valores o creencias.			
64.	La diferencia en los puntos de vista se debe a la diferencia en valores, creencias y sentimientos.			
65.	La percepción que tengo de un problema no afecta mi toma de decisión.			
66.	El no contar con toda la información no interfiere en las relaciones humanas.			
67.	Para la solución a un problema tomo en cuenta los sentimientos, valores y creencias, tanto propios como los de los demás.			
68.	La forma en cómo me siento interfiere en cómo actúo.			
69.	Después de un fracaso pienso en lo qué me llevo a que las cosas fueran así.			
70.	El futuro no se puede planear.			
71.	Con suficiente tiempo y esfuerzo resuelvo la mayoría de mis problemas.			
72.	Cuanto con habilidades para resolver nuevos y difíciles problemas.			
73.	Cuando estoy discutiendo, no puedo pensar en lo que esta sintiendo el otro.			
74.	El éxito en la solución de un problema es cuestión de suerte.			
75.	El tener una actitud positiva ante los problemas, influye en su solución.			
76.	Al proponerme una meta, la puedo llegar a cumplir.			
77.	Después de un éxito, analizo el por qué obtuve ese resultado.			
78.	Para solucionar un problema primero lo defino.			
79.	Busco alternativas de solución tratando de tener toda la información.			
80.	La interpretación de los hechos rara vez coincide con lo que sucedió.			
81.	Llevo a cabo la mejor alternativa de solución			
82.	Pienso que la satisfacción y felicidad depende de mi mismo.			

Inventario De Solución De Problemas De Heppner Y Petersen

Lee cada oración e indica tu grado de acuerdo o desacuerdo con cada una basándote en la siguiente escala

1	2	3	4	5	6
Totalmente de acuerdo					Totalmente en desacuerdo

Anota el número que corresponda a la opción seleccionada.

1. Cuando fracaso en la solución intentada a un problema no investigo porqué no funcionó.
2. Cuando me enfrente a un problema complejo no me molesto en desarrollar una estrategia para reunir información y así definir exactamente, cuál es el problema.
3. Cuando mis primeros esfuerzos por resolver un problema fallan dudo acerca de mi habilidad para manejar la situación.
4. Después de haber resuelto el problema no analizo que hice bien o que hice mal.
5. Generalmente soy capaz de aportar formas alternativas y creativas para resolver un problema.
6. Después de haber intentado resolver un problema con cierto tipo de acción, tomo tiempo y comparo el resultado real, con lo que en mi opinión debería haber sucedido.
7. Cuando tengo un problema, pienso en muchas formas posibles de manejarlo, hasta que ya no se me ocurren más ideas.
8. Cuando me enfrente con un problema examino en forma consistente mis opiniones para saber qué esta pasando en esa situación o problema.
9. Tengo la habilidad para resolver la mayoría de los problemas, inclusive aquellos que no tienen una solución aparente.
10. Muchos problemas me parecen demasiado complejos para que los resuelva.
11. Tomo decisiones y me siento orgulloso de ellas, más tarde.
12. Cuando me enfrente con un problema tiendo a hacer la primera cosa que pienso para solucionarlo.
13. Algunas veces no reflexiono sobre mis problemas y no trato de resolverlos, sino que tomo una actitud irreflexiva.
14. Cuando decido sobre una idea o posible solución a un problema, no me pongo a analizar las oportunidades del éxito de cada alternativa.
15. Cuando me enfrente con un problema me detengo y pienso acerca de él antes de dar el siguiente paso.
16. Generalmente me voy con la primera buena idea que viene a mi mente.
17. Cuando tomo una decisión evalúo las consecuencias de cada alternativa y las comparo entre sí.
18. Trato de predecir el resultado final, cuando aplico una estrategia particular de acción.
19. Cuando intento pensar en varias soluciones aun problema no se me ocurren muchas alternativas.
20. Con suficiente tiempo y esfuerzo creo que puedo resolver la mayoría de los problemas a los que me enfrente.
21. Cuando me enfrente con situaciones nuevas, tengo confianza en que puedo manejar los problemas que surjan.
22. Aunque haya trabajado en un problema algunas veces siento que divago y no llego a la verdadera esencia de lo que sucede.
23. Hago juicios precipitados y luego me arrepiento.
24. Confío en mi habilidad para resolver nuevos y difíciles problemas.
25. Tengo un método sistemático para comparar alternativas y tomar decisiones.
26. Cuando me enfrente con un problema generalmente no analizo que situaciones externas puedan estar contribuyendo al problema.
27. Cuando está confundido con un problema, una de las primeras cosas que pienso es hacer un examen cuidadoso de la situación y considerar todas las piezas de información relevante.
28. Algunas veces me siento tan abrumado emocionalmente que soy incapaz de considerar otras opciones para enfrentar mis problemas.
29. Después de haber tomado una decisión el resultado que espero generalmente coincide con el resultado obtenido.
30. Cuando me enfrente con un problema estoy inseguro de poder manejar la situación.
31. Cuando detecto problema una de las primeras cosas que hago es tratar de averiguar exactamente cuál es el problema.

HOJA DE RESPUESTAS

NOMBRE _____			
ESCOLARIDAD _____			
EDAD _____	SEXO _____	FECHA _____	

Marca con una cruz tu respuesta teniendo cuidado que el número de la pregunta del cuestionario coincida con el número que aparece en esta hoja de respuesta. Indicando el grado de acuerdo o desacuerdo con cada una de las preguntas:

1.- (1) (2) (3) (4) (5) (6)

2.- (1) (2) (3) (4) (5) (6)

3.- (1) (2) (3) (4) (5) (6)

4.- (1) (2) (3) (4) (5) (6)

5.- (1) (2) (3) (4) (5) (6)

6.- (1) (2) (3) (4) (5) (6)

7.- (1) (2) (3) (4) (5) (6)

8.- (1) (2) (3) (4) (5) (6)

9.- (1) (2) (3) (4) (5) (6)

10. (1) (2) (3) (4) (5) (6)

11. (1) (2) (3) (4) (5) (6)

12. (1) (2) (3) (4) (5) (6)

13. (1) (2) (3) (4) (5) (6)

14. (1) (2) (3) (4) (5) (6)

15. (1) (2) (3) (4) (5) (6)

16. (1) (2) (3) (4) (5) (6)

17. (1) (2) (3) (4) (5) (6)

18. (1) (2) (3) (4) (5) (6)

19. (1) (2) (3) (4) (5) (6)

20. (1) (2) (3) (4) (5) (6)

21. (1) (2) (3) (4) (5) (6)

22. (1) (2) (3) (4) (5) (6)

23. (1) (2) (3) (4) (5) (6)

24. (1) (2) (3) (4) (5) (6)

25. (1) (2) (3) (4) (5) (6)

26. (1) (2) (3) (4) (5) (6)

27. (1) (2) (3) (4) (5) (6)

28. (1) (2) (3) (4) (5) (6)

29. (1) (2) (3) (4) (5) (6)

30. (1) (2) (3) (4) (5) (6)

31. (1) (2) (3) (4) (5) (6)

32. (1) (2) (3) (4) (5) (6)

PROGRAMA DE ACTIVIDADES

AUTOCONOCIMIENTO

Objetivo Particular:

Que el estudiante adquiera conciencia, observe, reconozca y se responsabilice de sus emociones, sentimientos, sensaciones, capacidades, logros, éxitos, debilidades o limitaciones, valores y reconozca su influencia y uso en la interacción con los demás, en la toma de decisiones y en la búsqueda de alternativas de solución en un problema.

Dinámica	Objetivo	Instrucciones	Comentarios finales del instructor.	Observaciones durante la realización	Material
Mi mano	Fomentar el autoconocimiento aclarando los aspectos de ellos mismos que no se conocen.	Se dará inicio preguntando a los estudiantes "¿se conocen tan bien cómo a la palma de su mano?" Posteriormente pedirles que tracen el contorno de su mano izquierda, con la palma pegada hacia la hoja en blanco. Pedir que tracen de memoria todas las líneas de la palma de su mano derecha, en el contorno que acaban de realizar. Pedir que confronten con el original (su mano), con el dibujo que realizaron. Pedir comentarios de la experiencia.	Al término de la dinámica se enfatizará que hay algunos aspectos de sí mismo que se creen conocer, o se creen tener, pero que en realidad se desconocen, por lo tanto al no saber que están ahí, no se pueden utilizar. Al siempre estar en contacto con sus manos, al ser algo tan común y usual, que aunque esta muy cerca de ellos, no lo conocen del todo y lo mismo sucede con ellos mismos, que existen ciertos aspectos que de ellos mismos no conocen o no se han percatado de que los tienen.	La mayoría del grupo afirmó que ellos sí se conocían, al finalizar la dinámica: afirmaron que a pesar de ser la mano una parte del cuerpo que se utiliza con mucha frecuencia no la conocían del todo: me faltaron muchas rayitas, realmente no sabía que existían tantas líneas. Así como la mano hay partes que no conozco de mí.	Hoja y lápiz música de fondo.
Mi árbol	Reconocer las propias habilidades,	Pedir que dibujen un árbol y escriban: en el tronco su nombre, en la raíz sus	Al finalizar la dinámica se enfatizará la importancia de conocer y valorar los propios	Al finalizar la dinámica dos personas empezaron a llorar, al	Hoja y lápiz. Música instrumental

	<p>logros, capacidades y éxitos.</p>	<p>habilidades, en las ramas sus logros o éxitos. Pedir comentarios de esta experiencia. Mencionar que este árbol deberá tenerse durante todo el entrenamiento para que puedan añadirse raíces y ramas, al hacer más consciente más capacidades y logros. Preguntar sus experiencias al realizar su árbol.</p>	<p>aspectos positivos, que la mayoría de las veces no se toman en cuenta. Se mencionó que de ellos dependía el fortalecer su árbol: es decir, ir ensanchando y haciendo mas sólido su árbol, desarrollando mas raíces y agregando más y mas ramas a su árbol.</p>	<p>preguntarles, si querían compartir con nosotros sus sentimientos, expresaron que se sentían muy contentas de saber que habían logrado realizar varias metas. El resto del grupo afirmo que primero les había costado mucho trabajo identificar sus habilidades o destrezas y que al ir las desglosando se dieron cuenta que probablemente son habilidades tan pequeñas, pero que en conjunto hacen una muy buena habilidad y que por pequeña o insignificante que pareciese en realidad todas son importantes y útiles. Al preguntarles como sentían, todos respondieron: "muy relajados, muy agusto, contentos, por darse cuenta de lo que habían</p>	<p>de fondo</p>
--	--------------------------------------	---	--	--	-----------------

				logrado” Así mismo se comento la importancia que tiene el valorar las cosas positivas, de tomar en cuenta los aspectos pequeños y valorarlos. Una persona mencionó “creo que me estaba apapachando, porque nunca me había puesto a pensar en todas las cosas buenas que tengo”	
Combinando fallas y limitaciones	Promover la autoaceptación reconociendo que todos tenemos fallas y limitaciones	Se reparten 3 hojas de trabajo de 10x 15cm., se les pide que escriban, en forma anónima 3 limitaciones o defectos. En grupos de 4 personas se les pidió que doblaran sus hojas, se revolverían y se distribuyeran. Cada participante volverá a tener 3 tarjetas y escogerá una de ellas, la cual tendrá que actuar exagerándola, y los demás integrantes la adivinarán.	Se les pregunta: ¿Cómo se sintieron al escribir sus defectos? ¿fue difícil escribirlos? ¿qué sintieron al ver a sus compañeros exagerar o actuar su defecto? ¿se repitieron defectos en el grupo?	Comentaron que se sintieron extraños, raros al escribir sus defectos e incluso trataron de que nadie pudiera ver lo que escribían. Que fue más fácil escribir sus defectos que sus cualidades. Al ver actuar a sus compañeros, sus defectos, mencionaron lo que sintieron cuando una persona se comporta de esa forma. Les hice hincapié en la	

				<p>empalpa en percibir lo que los demás sienten al respecto y que esto nos ayuda a entender al otro.</p> <p>Se dieron cuenta que muchos de los defectos se comparten en el grupo.</p>	
Letreros	<p>Promover la flexibilidad de pensamiento y la tendencia al cambio.</p> <p>Mencionar que en la interacción con los demás intervienen los valores.</p>	<p>En la frente de todos los estudiantes se ponen cintas adhesivas con algún adjetivo, sin que ellos sepan cual tienen en la frente.</p> <p>Se forman grupos de 5 integrantes cada uno, les da un tema polémico el cual tienen que platicar en grupo durante 5 minutos.</p> <p>A cada miembro del equipo se les pide que traten a los integrantes según diga el letrado que traen en la frente. (inteligente, líder, pesimista, flojo, impaciente)</p> <p>Al finalizar la conversación se invita a que cada participante que mencione sus experiencias y se le hacen las siguientes preguntas: ¿Que lo llevo a adivinar su</p>	<p>Se enfatizara que lo que no conocen de ellos mismo, no lo pueden aprovechar y que el etiquetar a las personas limita la interacción, que no se da la oportunidad de apreciar otras cualidades o características en las personas.</p> <p>Se recalcará la importancia del autoconocimiento, para explotar al máximo todas las habilidades, fortalecer su árbol y sobre todo saber, conocer e identificar cuando utilizan esos defectos, porque en la manera en que se conozcan, y se controlen, podrán cambiar su conducta.</p> <p>Se enfatizo en darse la oportunidad de conocer a las demás personas y no dejarse influenciar por la primera impresión o la primera</p>	<p>Mencionaron las personas quienes le tocó el letrado de inteligente, que ellos sintieron una gran carga, que les fue difícil esa postura porque todo el grupo les exigía que aportarían nuevas ideas.</p> <p>A los que les tocó el letrado de impaciente, mencionaron que no los dejaban hablar lo que hizo que se sintieran como si no fuesen tomados en cuenta.</p>	Cintas adhesivas

		<p>propio letrero (si es que lo adivino). Mencionar si le gusto su papel explicando por qué sí o por qué no.</p> <p>¿qué sucede cuando se etiqueta a las personas y así se les trata?</p> <p>¿qué sucede cuando ellos mismos asumen el papel que ya les asignaron y no se dan la oportunidad de explotar otras cualidades o habilidades, porque ya asumieron un rol negativo?</p>	<p>“etiqueta”, para verificar si en realidad es así o no .</p>		
<p>Reflexión de Autoestima alta y Autoestima baja</p>	<p>Conocer y diferenciar las características de una Autoestima alta y baja. Hacer conscientes los sentimientos que se tienen en la Autoestima alta, es decir, cuando se ha tenido éxito. Y en la Autoestima</p>	<p>Realizar ejercicios de respiración y relajación profunda. Posteriormente se les pide que recuerde una ocasión reciente en donde tomaron una decisión importante en la que tuvieron éxito, enfatizando la sensación y los sentimientos que se tuvieron y qué ellos reflexionen acerca de lo que los llevo al logro o éxito. Decirles que traten de volver a ese momento y revivan la sensación y los sentimientos que se tuvieron.</p>	<p>Mencionarles que así es como se siente un individuo con la autoestima alta ¿qué tan seguido se sienten así?</p> <p>Mencionarles que una persona con alta autoestima dirige su vida hacia donde cree conveniente, desarrollando habilidades que hacen posible este logro, que ejecuta su trabajo con satisfacción, lo hace bien y aprende a mejorar. Conoce, respeta y expresa sus sentimientos y permite que lo hagan los demás. Al finalizar se les menciona que de los errores o fracaso</p>	<p>Dos hombres del grupo, en la retroalimentación mencionaron que en el momento de recordar la experiencia desagradable no se siguieron: “me desconecte”, “ya no te escuche, incluso pense que me iba seguir así cuando la mayoría se reincorporará”</p> <p>Los demás integrantes mencionaron que se sintieron muy bien al</p>	<p>Música para relajación</p>

	baja	<p>Posteriormente se les pide que recuerde una ocasión reciente en donde tomaron una decisión importante en la que no tuvieron éxito, o cometieron una falta grave o un error irreparable en donde se sintieron incapaces de enfrentar un problema difícil. Enfatizando la sensación y los sentimientos que se tuvieron y qué hicieron ellos para obtener esos resultados.</p> <p>Pedirles que traten de volver a ese momento y revivan la sensación y los sentimientos que se tuvieron.</p> <p>Al finalizar pedir comentarios de la experiencia.</p>	<p>siempre se aprende algo positivo, se enfatiza que es lo que puede llevar a un resultado poco satisfactorio en la solución de un problema</p>	<p>congelar el cuadro desagradable al irlo retirando y acercando.</p> <p>En general los comentarios fueron positivos.</p>	
Creo tener	<p>Que se den cuenta que el autoconcepto es relativo al estado de ánimo, las circunstancias y el tema.</p>	<p>Repartir la hoja de trabajo, la cual consta de tres columnas del lado izquierdo.</p> <p>El estudiante escribirá de acuerdo con el contenido de la primera columna (la cual contiene algunos conceptos) en qué ocasiones cree tener o no ese autoconcepto.</p> <p>Al finalizar se pediría que se comente la experiencia.</p>	<p>Se concluirá que los conceptos que se tengan de sí mismo, varían dependiendo de las personas, el lugar, el estado de ánimo en que nos encontremos en ese momento.</p>	<p>Mencionaron que les costo mucho trabajo, porque, son varias las situaciones en las que se sienten de una misma forma. Que aprendieron a distinguir que dependiendo de la situación y las condiciones en las que</p>	Cuestionario

				se encuentren será la manera en que se comporten	
Problemas	Identificar que en la solución de problemas es necesario el autoconocimiento, ya que también interviene en las alternativas de solución.	Contestar en la hoja de trabajo los Problemas en donde se pone en juego el autoconocimiento, los valores y la forma en que ellos los solucionan.	Mencionar que en la solución de problemas es necesario el autoconocimiento, el conocer cuáles son sus valores porque éstos interviene en la forma en que se percibe el problema en la búsqueda de las alternativas de solución de un problema. Mencionar que los valores son muy subjetivos depende de las personas, son individuales y que estos marcan algunas pautas de comportamiento y orientaciones en la búsqueda de alternativas de solución ante un problema	Mencionaron que les fue difícil saber si su respuesta había sido la correcta y que en la solución de problemas, por eso son tan variadas las opciones de respuesta ya que cada quien actuaría según sus creencia o valores.	Cuestionario

MI MANO

MI ÁRBOL

TECNICA DE RELAJACIÓN A TRAVÉS DE LA RESPIRACIÓN PROFUNDA

CONTRAINDICACIONES PARA SU USO:

No es recomendable practicarla si se presentan problemas cardiovasculares.

INSTRUCCIONES:

- Que los participantes se coloquen en una posición cómoda, de preferencia se aislen de ruidos intensos que puedan distraer su atención, se utilizará música de fondo.
- Pedir que aleje de su mente cualquier pensamiento que le pueda incomodar o preocupar.
- Pedir que centre su atención en su propio cuerpo.
- Sienta su respiración y dirija su atención a ésta: Percátese y goce al sentir cómo entra el aire a su organismo y cómo lentamente usted controla su salida.
- Respire suave y profundamente de la siguiente forma:
 - El aire será inhalado por la nariz pausadamente, muy pausadamente; realizará inhalaciones profundas llenando primero el vientre, después el tórax y finalmente el pecho; sienta como sus pulmones se llenan de aire. Una vez que haya llenado hasta su pecho de aire, reténgalo por cuatro segundos y exhale lentamente por la nariz. En el caso de que se le dificulte retenerlo por cuatro segundos disminuya el tiempo de retención y recuerde: se trata de relajarse y no de preocuparse por retener el aire. Conforme vaya pudiendo retener más tiempo el aire, vaya aumentando progresivamente el tiempo de retención.
 - Piense en lo agradable de la situación, disfrútela. Es una sensación agradable; anime a su cuerpo a relajarse, usted controla su respiración, la controla...
 - Realizar el ejercicio 5 veces. Imaginando el cuerpo totalmente relajado al realizar la respiración.
 - Mencionar que progresivamente, se irá sintiendo cómo su cuerpo se relaja. Usted controla cada vez más a su organismo y su respiración. Es una sensación que permite que su cuerpo descanse y se relaja. **SE RELAJA CADA VEZ MÁS.**
 - Su respiración se vuelve cada vez más rítmica y armoniosa; es una sensación muy agradable.
 - Cada uno de sus músculos de su cuerpo están muy pesados, cada vez están más pesados. Sienta su cuerpo cada vez más descansado, es una sensación muy agradable. Concéntrese en su cuerpo, y en esa sensación agradable, en su respiración tan rítmica y armoniosa. ... descanse.
 - Antes de abrir los ojos piense que al abrirlos su cuerpo se quedará con una sensación agradable de descanso y de que su cuerpo estará **TOTALMENTE RELAJADO y DESCANSADO, MUY DESCANSADO.**

- Pedir que abra lentamente sus ojos.
- Mencionar que practiquen está técnica cada vez que puedan.

TECNICA DE RELAJACIÓN DE TENSION -DISTENSION MUSCULAR

CONTRAINDICACIONES PARA SU USO:

No practicar está técnica si se tiene alguna luxación en alguna articulación, o si se tiene desgarro o inflamación en algún tendón.

INSTRUCCIONES :

1. Practicar esta técnica sentado o acostado, en una postura que le resulte cómoda.
2. Pedir que cierre los ojos.
3. Inhalar el aire por la nariz, ensanchando el abdomen y exhale por la nariz.
4. Comenzar el ejercicio con la mano derecha: cierre el puño, relájese abriendo los dedos y afloje la mano.
5. Disminuya poco a poco la fuerza y tensión de su puño; relájese abriendo los dedos y afloje la mano.
6. Continué con este proceso de tensión - relajación y pedir que sienta la diferencia de sus músculos cuando están tensos y cuando están relajados, siguiendo este orden:

- a) Mano izquierda y ambas manos.
- b) Doble los brazos tensando los bíceps y tríceps.
- c) La frente y cejas, lo logrará frunciendo fuertemente el ceño.
- d) Los párpados al cerrar fuertemente los ojos.
- e) Tense los músculos de los maxilares, apretando los dientes y colocando la barbilla sobre el pecho.
- f) Eleve los hombros en dirección a las orejas y aplique fuerza en sus músculos.
- g) Ahora tense el pecho.
- h) Contraiga fuertemente los músculos abdominales.
- i) Apriete con fuerza los glúteos.
- j) Las piernas jalando las puntas de los dedos de los pies hacia dentro y hacia fuera.
- k) Finalmente tense todo el cuerpo como si fuera una sola pieza.
- l) Pedir que sienta la tensión.

Durante este proceso se pedirá poner atención y concentración tanto en la tensión como en la relajación muscular. Sentir cómo la sensación de relajación es mucho más agradable. Pedir que comparen la tensión con el relajamiento.

CREO TENER

	Creo tenerla cuando	No creo tenerla cuando
Inteligencia		
Paciencia		
Sumisión		
Alegria		
Aceptación		
Respeto		
Comprensión		
Seguridad		
Valentia		
Tolerancia		
Humildad		
Constancia		
Prudencia		
Creatividad		
Pesimismo		
Indiferencia		
Responsabilidad		
Inseguridad		
Imprudencia		
Rutinaria		
Bondad		
Rencor		
Independencia		
Indecisión		

PROBLEMA

Una mujer estaba a punto de morir debido a un tipo especial de cáncer. Había una medicina que los doctores creían que podía salvarla. Era una forma de radio que un químico del mismo pueblo había descubierto de manera reciente. La medicina era costosa de fabricar, pero el químico estaba cobrando diez veces más de lo que le costaba hacerlo. Él pagaba 200 pesos por el radio y cobraba 2000 por una pequeña dosis.

El marido de la mujer enferma, Heinz, acudió a cada uno de sus conocidos para pedirles dinero prestado, pero sólo pudo reunir aproximadamente mil. Le dijo al químico que su mujer se estaba muriendo y le pidió que le vendiera más barata la medicina o que le dejara pagar después, pero el químico le dijo "No, yo descubrí la medicina y voy a ganar dinero con ella". Heinz estaba desesperado y pensó entrar en la tienda del químico para robar la medicina.

¿Qué alternativas de solución tiene Heinz? Llena el siguiente cuadro:

Posibilidades	Ventajas	Desventajas

¿Qué alternativa de solución escoges y por qué? _____

¿La gente debe hacer todo lo posible por salvar la vida del otro? ¿Por qué sí o por qué no? _____

Si Heinz no ama a su esposa ¿debería robar la medicina para ella? ¿Por qué sí o por qué no? _____

Si Heinz decide robar la medicina ¿debería ser acusado de robo? _____

¿Qué valores están en juego? _____

PROBLEMA

Ana es una niña de ocho años a la que le gusta trepar a los árboles. Es la mejor trepadora de todo el vecindario. Un día, mientras subía a un árbol alto, se cayó de la rama más baja pero no se lastimó. Su padre la vio caer. Él está preocupado y le pide que ya no se suba a los árboles nunca más. Ana se lo promete. Esa tarde, Ana y sus amigos conocieron a Susana.

El gato de Susana está atrapado en el árbol y no puede bajar, se tiene que hacer algo inmediatamente o el gatito puede caer. Ana es la única que se trepa a los árboles lo suficientemente bien para alcanzar al gato y bajarlo, pero ella se acuerda de la promesa que le hizo a su padre.

¿Ana debe treparse al árbol? Sí o no ¿Por qué? _____

¿Cómo se sentiría el papá de Ana si supiera que se subió al árbol? _____

¿Cómo se sentiría Ana si no trepa al árbol para bajar al gato de su amiga? _____

¿Qué posibilidades tiene Ana de actuar y cual le conviene más?

Posibilidades	Ventajas	Desventajas

¿Cuál es la alternativa de solución por la cuál tú te decidirías y por qué? _____

¿Qué valores están en juego? _____

AUTOCONTROL

Objetivo Particular:

Fomentar el conocimiento del propio comportamiento ante situaciones desagradables, estresantes, molestas e incómodas y aprender que la utilización de las técnicas de relajación (de respiración profunda y muscular) ayuda a manejar y controlar las emociones, lo que favorecerá la claridad de pensamiento en cuanto a la identificación de un problema, la búsqueda y evaluación de alternativas de solución.

Dinámica	Objetivo	Instrucciones	Comentarios Finales Del Instructor.	Observaciones durante la realización	Material
Situaciones estresantes	Fomentar el autoconocimiento, para saber que situaciones le hacen sentir estrés ante las cuales tendrá que mostrar mayor capacidad de autocontrol	Pedir a los estudiantes que anoten todas las situaciones que lo hagan sentir estresado, molesto, incómodo o preocupado. Al final pedir comentarios: ¿Les fue difícil escribirlo? ¿Les costo trabajo? ¿Cómo se sintieron en ese momento?.	Mencionar que es importante identificar las situaciones estresantes, además de conocerlas, para poder controlarlas, lo que beneficiaría la tranquilidad para la solución de problemas. Se les aclarara la importancia de permitirse sentir las emociones y la relevancia que tiene el poderlas controlar.	La mayoría respondió que no les había costado trabajo, escribirlas, pero que al recordarlas se sintieron angustiados o preocupados. Mencionaron que les fue evidente que la mayoría de las cosas que les molestan tienen que ver con ellos mismos.	Cuestionario música.
Técnica de relajación a través de la respiración profunda y Técnica de relajación de tensión-distensión	Identificara las técnicas de relajación como medidas de autocontrol. Brindar la oportunidad de aprender a relajarse ante	Seguir las instrucciones para la relajación. Posteriormente se les pide que piensen en un problema reciente, en las alternativas de solución, valoren cada una de ellas, que analicen	Preguntar cómo se sintieron y para qué creen que sirve este ejercicio. Pedir comentarios al respecto y preguntar si creen que el estar relajados, se ven de diferente manera los problemas. Mencionarles que las ventajas de estas técnicas ayudan a	Mencionaron que al estar tranquilos, les ayuda ver las cosas de manera diferente, una persona comento que al pensar sobre su problema se empezó a angustiarse y a sentirse mal, pero cuando	Cuestionario

<p>muscular</p>	<p>situaciones estresantes, molestas o incomodas Fomentara el autoconocimiento, identificando situaciones desesperantes y conocerá que la relajación ayuda al autocontrol, con lo que se facilita la búsqueda de alternativas de solución de problemas. Con las respuestas al cuestionario "Me enojo cuando..." el sujeto identificará ante las situaciones que lo impacientan alternativas de solución y</p>	<p>cuál de ellas les trae como consecuencia mayores ventajas. responderá el cuestionario "Me enojo cuando..."</p>	<p>controlar el enojo y por lo tanto se pueden tomar mejores decisiones. Mencionar que al estar tranquilos: se pueden tomar en cuenta mayores elementos del problema, pues al estar tranquilos hay mayores posibilidades de claridad de pensamiento lo que ayuda a la búsqueda de alternativas de solución.</p>	<p>empezó a pensar en qué podía hacer al respecto, ella se tranquilizo y vio su problema con varias soluciones. Se llevo a la conclusión que el estar relajados o tranquilos, ayuda a poder ver las cosas de distinta manera: a tomar en cuenta mayores elementos del problema que ayudan a la búsqueda de alternativas de solución</p>	
-----------------	---	---	---	---	--

		<p>adivino). Mencionar si le gusto su papel explicando por qué sí o por qué no.</p> <p>¿qué sucede cuando se etiqueta a las personas y así se les trata?</p> <p>¿qué sucede cuando ellos mismos asumen el papel que ya les asignaron y no se dan la oportunidad de explotar otras cualidades o habilidades, porque ya asumieron un rol negativo?</p>	<p>realidad es así o no.</p>		
<p>Reflexión de Autoestima alta y Autoestima baja</p>	<p>Conocer y diferenciar las características de una Autoestima alta y baja.</p> <p>Hacer conscientes los sentimientos que se tienen en la Autoestima alta, es decir, cuando se ha tenido éxito. Y en la Autoestima baja</p>	<p>Realizar ejercicios de respiración y relajación profunda.</p> <p>Posteriormente se les pide que recuerde una ocasión reciente en donde tomaron una decisión importante en la que tuvieron éxito, enfatizando la sensación y los sentimientos que se tuvieron y qué ellos reflexionen acerca de lo que los llevo al logro o éxito. Decirles que traten de volver a ese momento y revivan la sensación y los sentimientos que se tuvieron.</p> <p>Posteriormente se les pide</p>	<p>Mencionarles que así es como se siente un individuo con la autoestima alta ¿qué tan seguido se sienten así?</p> <p>Mencionarles que una persona con alta autoestima dirige su vida hacia donde cree conveniente, desarrollando habilidades que hacen posible este logro, que ejecuta su trabajo con satisfacción, lo hace bien y aprende a mejorar.</p> <p>Conoce, respeta y expresa sus sentimientos y permite que lo hagan los demás.</p> <p>Al finalizar se les menciona que de los errores o fracaso siempre se aprende algo</p>	<p>Dos hombres del grupo, en la retroalimentación mencionaron que en el momento de recordar la experiencia desagradable no se siguieron: "me desconecte", "ya no te escuche, incluso pense que me iba seguir así cuando la mayoría se reincorporará"</p> <p>Los demás integrantes mencionaron que se sintieron muy bien al congelar el cuadro</p>	<p>Música para relajación</p>

	mencionará algunos aspectos que le ayuden a mantenerse sereno.				
--	---	--	--	--	--

<p>Ejercicios</p> <ul style="list-style-type: none"> *La polilla comelona. *La cruz griega. *La pulsera enigmática. 	<p>Que el alumno reconozca que ante problemas o situaciones frustrantes se genera agresión y es necesario el autocontrol. Reconozca que para que se obtenga la solución a un problema es necesario emplear la creatividad.</p>	<p>Pedir a los alumnos que en equipos de tres personas resuelvan los siguientes ejercicios: "La Polilla comelona", "La cruz griega" y "La pulsera enigmática"</p> <p>Cada ejercicio se resolverá por separado, para cada uno se darán 10 minutos, siguiendo las instrucciones de la hoja de trabajo.</p> <p>Si en cinco minutos el grupo no llega a la solución correcta se les explicará cómo se llega a ésta; si por el contrario alguien lo resuelve satisfactoriamente se le pide que expliquen cómo llegaron a ésta.</p> <p>Al finalizar los tres ejercicios pedir comentarios de la experiencia.</p>	<p>Se mencionará que ante situaciones frustrantes, (las cuales se definen como aquellas en las que se presenta una barrera que se interpone entre una necesidad y el logro de una meta) se puede presentar agresión o enojo, ante lo cual es benéfico mantenerse calmados y concentrados, no desesperarse, lo que beneficiará la búsqueda creativa de alternativas de solución. Así mismo el autocontrol favorece la claridad de pensamiento, la toma de decisiones y la creatividad, lo que se ve reflejado en las opciones contempladas como alternativas de solución</p>	<p>Mencionaron que estos ejercicios "están muy padres" ya que pensaban que la inteligencia emocional no se relacionaba con el pensamiento abstracto, crítico o analítico.</p> <p>Con respecto al ejercicio "Polilla Comelona" ninguna persona llegó a la solución correcta, se les enfatizó en la necesidad de comprender lo que se va a realizar para guiar los resultados hacia esa dirección.</p> <p>En la "Cruz Griega" Uno de los hombres fue el único que llegó a la solución correcta en el minuto 3, se les mencionó que se podía resolver si pasaban del plano dimensional al tridimensional.</p> <p>En "la pulsera</p>	<p>Hojas de trabajo.</p>
--	--	--	---	--	--------------------------

				enigmática" solamente dos personas lograron resolverlo.	
Formando cuadrados	<p>Recordar la importancia de la comunicación no verbal, en la adquisición y comprensión de sentimientos y emociones de los demás, es decir, que ayudan a la obtención de información.</p> <p>Fomentar el autocontrol en una situación de estrés e identificar que por medio de éste se llega a mejores alternativas de solución.</p> <p>Fomentar valores como el respeto, la ayuda hacia los demás y la</p>	<p>Pedir a los integrantes agruparse en 5. A cada uno se le darán 3 figuras (triángulos), es decir, en todo el equipo habrán 15 figuras (triángulos), entre todas ellas se formaran 5 cuadrados, el problema a solucionar consiste en que cada persona debe formar su propio cuadrado, pero con las figuras que cuenta no lo puede hacer.</p> <p>Las limitantes son que no se puede hablar, solo se esta permitido hacer gestos y ademanes; no se pueden pedir figuras, solo se pueden obsequiar. Se tendrán 10 minutos para que el equipo resuelva el problema.</p> <p>La situación es estresante porque no se puede usar el lenguaje oral para transmitir un mensaje y hay presión de tiempo.</p>	<p>Pedir comentarios y enfatizando en los aspectos claves del objetivo de la dinámica.</p>	<p>Los equipos terminaron antes de tiempo; el primero de ellos al minuto 5; el segundo equipo, 1 minuto después, el último equipo al minuto 7.</p> <p>Se comento la importancia que tiene el observar al otro, ver todo su cuerpo.</p> <p>Algunas personas comentaron que les fue incomodo o difícil aceptar ayuda.</p> <p>Que el trabajo fue más fácil al ser en equipo, ya que todos juntos al buscar un mismo fin, resolver estos problemas en conjunto fue más rápido.</p>	Figuras que formen cuadrados.

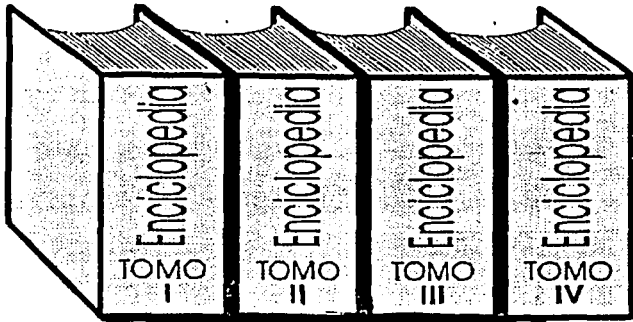
generosidad, ya que en algún momento el participante se queda sin figuras (triángulos) y tiene que dar alguna ficha, también puede suceder que el participante que haya solucionado su problema, ayude al compañero, que no pueda construir su cuadrado. Identificar la importancia de la cooperación y el trabajo en equipo para la solución de problemas, ya que todos persiguen un fin en común.

061

SITUACIONES ESTRESANTES

Anota todas las situaciones que te hacen sentir estresado, molesto, incomodo o preocupado. Trata de centrar tu atención y esfuérzate en identificarlas.

EJERCICIO
LA POLILLA COMELONA

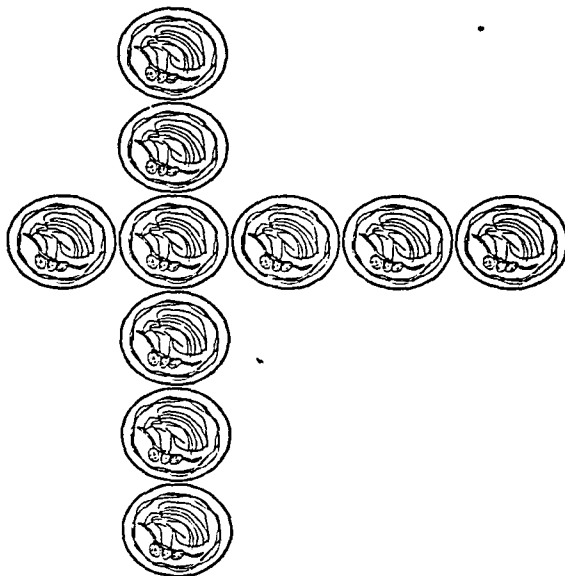


La Enciclopedia que se muestra consta de cuatro tomos. En todos ellos, cada una de las pastas tiene un grosor de cinco milímetros y el grueso de las hojas es de diez centímetros.

Se metió una polilla que hizo una perforación a partir de la primera página del tomo uno, hasta la última del tomo cuatro. No hay ningún espacio entre los tomos.

¿De qué longitud hizo la perforación? ¡ANOTA TU RESPUESTA EN HOJA SEPARADA!.

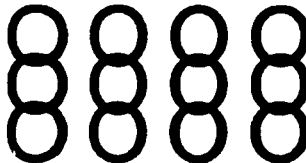
EXERCICIO
LA CRUZ GRIEGA



Mueve de posición dos monedas para formar una cruz que tenga los cuatro lados del mismo tamaño (cruz griega) y que el eje vertical y el horizontal sumen seis monedas respectivamente.

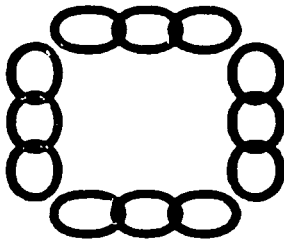
Puedes emplear monedas reales u otros objetos si ello te facilita resolver el problema.

EJERCICIO
LA PULSERA ENIGMÁTICA



Una señora compró cuatro tramos de oro de tres eslabones cada uno. (Tal como se muestra arriba).

Como deseaba una pulsera toda unida (sin broche), la llevó a un joyero, mismo que acomodó las piezas como se muestra en el dibujo de abajo y le dijo: " Yo cobro N\$5.00 por corte y N\$5.00 por unión; entónces el trabajo le cuesta N\$40.00".



La señora le contestó: "Acepto sus precios, no voy a regatearle ni un centavo; sin embargo es posible que haga el trabajo por solo N\$30.00. Piense la solución y haga el trabajo".

EN REALIDAD LA SEÑORA TENÍA TODA LA RAZÓN.

¿ QUÉ TUVO QUE HACER EL JOYERO PARA NO DEJAR IR ESE TRABAJO ?

EMPATIA

Objetivo Particular:

Identificar, fomentar la sensibilidad, el interés y respeto por los propios sentimientos y los de los demás, apreciando las diferencias en la manera de sentir y comunicarse.

Emplear en la solución de problemas la empatía, es decir, que el estudiante reconozca que es necesario ponerse en el lugar del otro, tomando en cuenta que en las relaciones interpersonales esta presente la subjetividad en las percepciones e interpretaciones de una situación; también la necesidad de saber escuchar y "leer" el lenguaje corporal para poder contar con la mayor información para la búsqueda de alternativas de solución y la toma de decisiones.

Dinámica	Objetivo	Instrucciones	Comentarios Finales Del Instructor.	Observaciones durante la realización	Material
Náufragos	Fomentar la empatía: practicar el ponerse en el lugar del otro.	<p>Pedir que formen grupos de cinco personas.</p> <p>Pedir a los miembros del grupo que se imaginen que están en un barco que se va a hundir porque no soporta mucho peso y el cupo de la lancha salvavidas es tal que, si no se elimina a un pasajero, zozobrá.</p> <p>Dar 5 minutos y pedir al grupo que analice cuáles son sus alternativas de solución y cómo se sienten al respecto.</p> <p>El grupo debe elegir un capitán, quien estará destinado a perecer. No se admiten voluntarios. El designado saldrá del aula. En</p>	<p>Mencionar que es importante el ponerse en lugar del otro para poder entenderlo,</p> <p>Así mismo enfatizar la distancia entre los hechos y las interpretaciones y suposiciones ante una misma situación y cómo tiende a olvidarse esta distinción en las relaciones humanas, que se tiende a asumir lo que los otros sienten o piensan, sin recurrir a la comunicación, herramienta principal de la empatía.</p>	<p>Se formaron tres equipos de trabajo. En uno de ellos no coincidieron los sentimientos del capitán con los que el grupo penso que iba a tener, es decir, el grupo creyó que el capitán se había sentido triste, porque "a nadie le gusta saber que en ese momento se va a morir". El capitán mencionó que se sentía orgulloso por ser él quien tuviera que morir para que todos los demás siguieran</p>	Hoja de trabajo

este momento se le pedirá a los estudiantes que se quedaron en el bote salvavidas que respondan las siguientes preguntas:
¿Cómo se sentiría la persona que se salió (el capitán) y cómo se sienten ellos? Y se le pedirá al grupo que intercambien sus opiniones, es decir, que comenten cómo creen que se sintió el capitán y posteriormente el capitán les comente lo que en realidad sintió. Analizar si hay o no diferencias.
Posteriormente, se pedirá al capitán que se incorpore al grupo, pero en esta ocasión, será el capitán quien designe a la persona que quedará fuera del bote, lo hará sin consultar a nadie.
Cada participante escribirá por qué creen que el capitán se decidió por esa persona y cómo creen que se sintió la persona que fue designada para salirse.
Al finalizar el capitán mencionará por qué sacó a

con vida.
En otro equipo hubo una chica embarazada, que al ser la primera en descartarse, todo el grupo pensó que ella se sentía "aliviada" porque no "figuró en la votación para escoger al capitán" Ella mencionó que sintió "cómo si no fuera tomada en cuenta por el solo hecho de estar embarazada, sentí como si no fuera importante para que me tomarán en cuenta"

		<p>ese integrante y se compararán las respuestas de cada uno. Así mismo se le preguntará a cada persona que se tuvo que salir que sintió y se compararán las respuestas: (de los miembros del grupo y los de las propias personas involucradas).</p> <p>Por último se les pedirán sus comentarios y experiencias.</p>			
Comunicación	<p>Que el alumno reconozca la importancia y necesidad de la comunicación no verbal: los gestos, el tono de voz, la postura, en general: el lenguaje corporal para poder entender al otro y lo que desea transmitir y evitar "la pobre escucha" en las</p>	<p>Pedir que cada quien escoja una pareja; mencionar que:</p> <ul style="list-style-type: none"> 1° que cada quien debe platicar un evento feliz y uno triste en su vida, cada quien tendrá 3 minutos para cada tema, esta conversación se realizará con los ojos cerrados, no habrá contacto visual. <p>Por último se les preguntará ¿qué aprendieron de este ejercicio y cómo se sintieron, primero cuando les tocó hablar y no veían la reacción de su compañero y cuando estaban escuchándolos y no</p>	<p>Se enfatizará la importancia de la comunicación, para poder entender al otro, contar con mayor información y tener una idea más amplia de lo que está sucediendo.</p> <p>Una "pobre escucha" no permite una buena conversación, mencionar que una "pobre escucha" se caracteriza por no establecer contacto visual cuando se platica o conversa con alguien; por mostrar falta de interés en la platica: como bostezar o mirar aburridamente, o mirar el reloj.</p>	<p>Mencionaron que se dieron cuenta de la importancia que tiene el lenguaje verbal y sobre todo el contacto visual, porque te ayuda a tener más información. Algunos alumnos comentaron que cuando estaban escuchando solamente, estando con los ojos cerrados "no me podía aguantar, necesitaba ver lo que me estaba diciendo, aunque me imaginaba que estaba</p>	---

	conversaciones.	lo podían observar?.		moviendo sus brazos o sus manos, quería abrir mis ojos rápidamente.	
La figura	La importancia de todos los elementos de la comunicación, para poder entender lo que la otra persona esta diciendo y poder ponemos en su lugar. Así mismo al resolver un problema es necesario tener toda la información o una visión completa, para poder buscar alternativas de solución y tener claro que en las relaciones en general, siempre están presentes la subjetividad y la relatividad en las	<p>Pedir un voluntario, quien deberá dictar a los demás miembros del grupo una figura (conformada por círculos, cuadrados, estrellas, triángulos, líneas) sin que el grupo la vea, es decir, debe describir-platicar lo que esta viendo (incluyendo el tamaño y la posición en la hoja). El grupo debe tratar de dibujarla.</p> <p>Al finalizar el dibujo de la figura se cotejarán los resultados, es decir se les mostrará la figura que tiene el voluntario y se comparará con la figura que cada quien realizo.</p> <p>Al finalizar se les preguntara: ¿es similar la figura que dibujaron a la que tiene el voluntario y a qué creen que se deba?</p>	<p>Encaminar los comentarios para que el estudiante compare: la información que se obtiene al tener solo un punto de vista, es decir, que al relatar un evento o situación la persona que lo describe, lo hace desde su propia perspectiva y esto encierra su propia visión, valores, creencias, dimensiones de la situación.</p> <p>Así mismo recalcar la importancia que tiene, cuando se esta resolviendo un problema, el tener toda la información o una visión completa de la situación, para poder buscar alternativas de solución y tener claro que en las relaciones interpersonales, siempre está presente la subjetividad y la relatividad en las percepciones o puntos de vista.</p>	<p>Ninguna de las figuras dibujadas por el grupo fue igual a la figura original.</p> <p>La chica que decidió dictarle al grupo, estaba muy nerviosa y apenada porque la figura que ella narró no coincidió con la del grupo.</p> <p>Se le preguntó al grupo al finalizar, cómo creen que se siente una persona cuando se da cuenta que las personas no entienden lo que se les quiere comunicar. Posteriormente le pregunte a la chica que sintió.</p>	Hoja y lápices.

	percepciones.				
Palabra enmascarada	<p>Cómo afecta nuestra percepción en la toma de decisión.</p> <p>Enfatizar la importancia de la claridad de pensamiento y no dejarse llevar por la primera impresión ya que las falsas percepciones no solo ocurren con los objetos, dibujos, sino con las ideas y soluciones.</p>	<p>Se pondrá en el pizarrón la palabra NATIONAL, la cual tiene una parte reflejada en espejo, lo que hace que la palabra no se perciba claramente.</p> <p>Pedir al grupo que escriban lo que perciben, preguntándoles ¿qué es esto?</p> <p>Pedirles que alguien pase a doblar por la mitad (horizontalmente) la hoja, doblando la figura por la mitad, de tal forma que la parte superior quede descubierta y se pueda leer la palabra "NATIONAL".</p> <p>Posteriormente se les mostrará una figura realizada con papel lustre blanco y negro de Una copa en el centro de color blanca y la parte negra (el fondo) son dos rostros de perfiles en contracara. Se les preguntará ¿qué observan?</p>	<p>Dialogar sobre las repercusiones que la percepción origina en las relaciones humanas, que en ocasiones estas falsas percepciones entorpecen las relaciones.</p> <p>Enfatizar la importancia de la claridad de pensamiento y no dejarse llevar por la primera impresión ya que las falsas percepciones no solo ocurren con los objetos, dibujos, sino con las ideas y soluciones.</p> <p>Así mismo mencionar que parte de la solución de un problema es ver el "Todo", no solamente ver la figura (lo que esta frente a nosotros, lo evidente) sino poder tomar en cuenta todos los eventos de la situación, las opiniones, eventos, sentimientos que son parte de un todo.</p>	<p>La primera persona que descubrió la palabra lo hizo en 3 minutos.</p>	<p>La imagen de la palabra "NATIONAL".</p>

NÁUFRAGOS

Las alternativas tengo son:

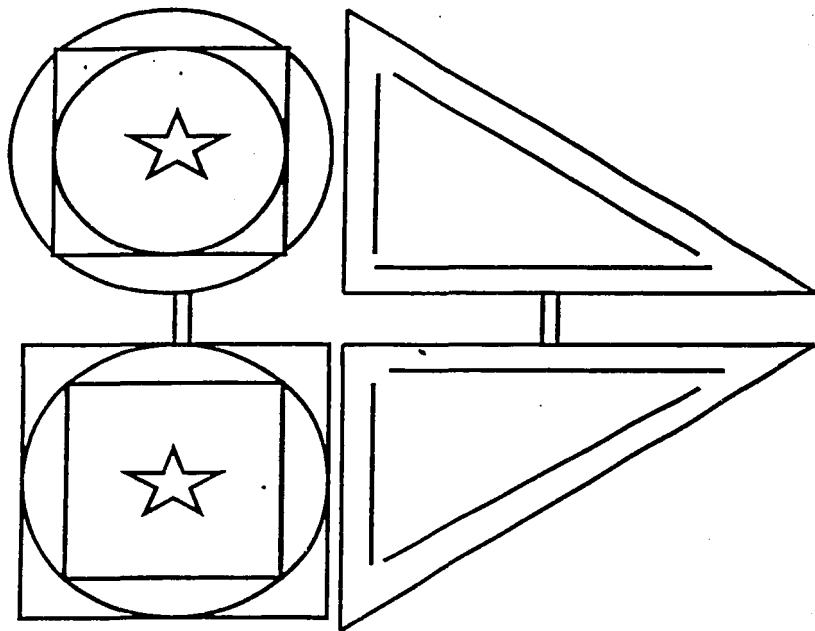
- Lo elegí como capitán porque _____
- Creo que cuando se le dijo que él se tenía que salir, él se sintió _____
- Yo me siento _____

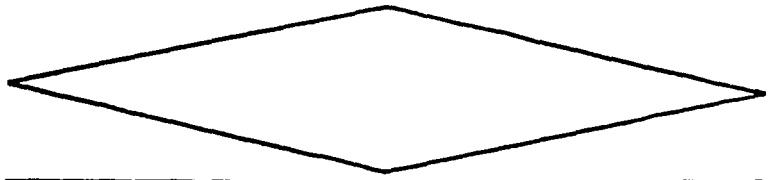
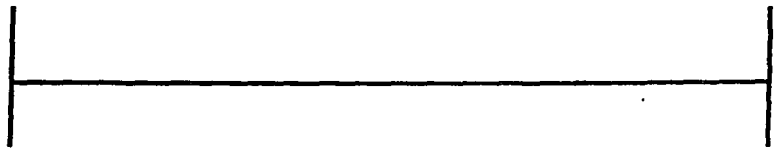
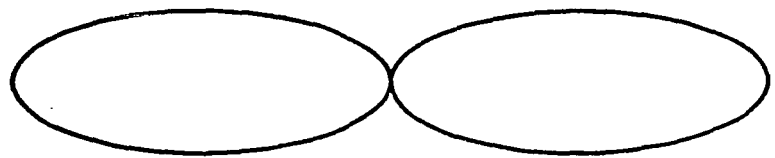
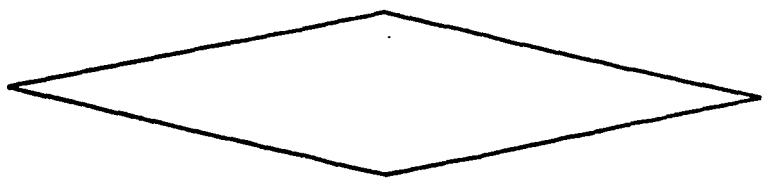
- ❖ El capitán designó a la primera persona porque _____

- ❖ Creo que esta primera persona se siente _____

- ❖ Yo me siento _____

LA FIGURA





207

OPTIMISMO

Objetivo Particular:

Fomentar la idea de que los contratiempos o fracasos se deben a circunstancias que ellos mismos pueden cambiar o mejorar y que éstos se debieron a la ausencia de esfuerzo, trabajo o dedicación y sobre todo el no culpar a los demás por los propios fracasos.

Fomentar la idea de que el éxito no se debe a cuestiones de suerte, de azar o accidentes, sino que se debe al propio trabajo y esfuerzo.

Fomentar una actitud positiva para vencer las dificultades, cumplir las metas que se propongan y se pueda planear el futuro e ir en busca de logros.

Dinámica	Objetivo	Instrucciones	Comentarios Finales Del Instructor.	Observaciones durante la realización	Material
Una larga y alegre vida	Concientizar que la vida es aquí y ahora, que se puede planear el futuro e ir en busca de los logros, pero que la felicidad y satisfacción, es una labor del propio individuo.	En la hoja de trabajo se encuentra una línea horizontal, se pedirá que al inicio coloquen la fecha de su nacimiento, y poner un punto a lo largo de esta línea que represente en donde se están ahora, al final de esta línea poner la fecha estimada de la muerte, con el número de años que se crea se va a vivir. En el espacio que se formo entre la fecha de nacimiento y la fecha actual se escribirán algunas palabras que representen lo que han logrado hasta ahora. Entre el espacio de la fecha actual y la fecha de la	Mencionar lo que se desea se puede cumplir con esfuerzo y dedicación, que el futuro se puede planear y se puede ir en busca de los logros, pero que la felicidad y satisfacción, es una labor del propio individuo.	A la mayoría le fue difícil establecer la fecha probable de su muerte. Incluso una persona mencionó que ella nunca ha pensado en la muerte, por lo que no iba a escribir esa fecha.	Hoja de trabajo

		muerte se escribirán las cosas que se desean experimentar y mencionar brevemente las próximas metas. Pedir comentarios de esta experiencia.			
Siesta energetiza- dora	El estudiante reconozca los sentimientos que tienen cuando se ha tenido éxito y enfatizar que éste se debió al propio trabajo o esfuerzo. Conozca que aspectos de la solución de problemas utilizan: 1.-Definición del problema. 2.- Búsqueda de alternativas 3.- Decidir la mejor alternativa y llevarla a cabo.	Llevar a cabo las instrucciones que se manejan en la hoja de trabajo. Al finalizar pedir comentarios de la experiencia.	Mencionar que es importante reconocer las emociones que se tuvieron cuando se tuvo éxito en la solución de un problema. Así mismo, comentar después de que cada quien reflexione en los pasos que hicieron que llegaran a esta solución satisfactoria y conjuntar todas las sugerencias, tratando de incorporarlas a estos tres grandes aspectos: 1.-Definición del problema. 2.- Búsqueda de alternativas 3.- Decidir la mejor alternativa y llevarla a cabo	Al preguntar cómo se sentían mencionaron que muy tranquilos, relajados, con ciertas ganas de realizar y finalizar sus metas.	Hoja de trabajo.

UNA LARGA Y ALEGRE VIDA

Fecha de mi
nacimiento

Fecha probable
de mi muerte

CUESTIONARIO FINAL

ESCOLARIDAD		SEXO	
EDAD		FECHA	

El propósito de este cuestionario es conocer tu opinión a cerca de los aspectos más relevantes del programa, marca con una "x" tu respuesta.

	Totalmente Desacuerdo	Desacuerdo	De acuerdo	Completamente De acuerdo
	1	2	3	4
Objetivos				
Los objetivos del taller fueron claros.				
Se cubrieron los objetivos en su totalidad.				
Se cumplieron las expectativas que tenías.				
Hubo relación entre los temas tratados y los objetivos.				
Estructura del programa				
Las instrucciones de las dinámicas y ejercicios fueron claras.				
La cantidad de material empleado fue adecuado.				
La calidad y el contenido del material fueron suficientes.				
Las actividades presentadas siguieron un orden lógico y comprensible.				
El tiempo dedicado a la realización y retroalimentación de cada ejercicio fue suficiente.				
Aplicación				
El contenido de los temas tratados servirán para tu desarrollo personal y profesional.				
Adquiriste habilidades para la solución de problemas.				
Consideras que el nivel de aprendizaje que lograste relevante.				
Desempeño del instructor				
El conocimiento del instructor sobre el tema fue apropiado.				
El instructor logró adecuadamente la integración de los miembros del grupo.				
El instructor aclaró todas las dudas que se presentaron.				
El instructor se expresó con claridad.				
El instructor promovió el interés y motivo a los integrantes del grupo a participar.				
El instructor enfatizó los puntos más importantes de cada dinámica o ejercicio.				

¿Qué sugerencias tienes para el entrenamiento? _____

¿Qué aspectos faltaron por considerarse? _____

¿Qué necesita mejorar el instructor? _____