



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

Ψ

Taller para desarrollar habilidades de inteligencia emocional en estudiantes de una Universidad Tecnológica.

TESIS QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE: LICENCIADA EN PSICOLOGÍA, PRESENTA:

Erica Mercado Moreno

Directora de Tesis: Maestra Piedad Aladro Lubel.

Revisora de Tesis: Dra. Irene Muria Vila.

MÉXICO, D.F. JUNIO DEL 2002.

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



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.

PAGINACIÓN

DISCONTINUA

Taller para desarrollar habilidades de inteligencia emocional en
estudiantes de una Universidad Tecnológica

*Todo lo que vivamente imaginamos, ardientemente deseamos,
sinceramente creemos y entusiastamente emprendemos...
Inevitablemente sucederá.*

*La vida está compuesta de millones de momentos,
pero sólo vivimos un momento cada vez.*

Trinidad Huast.

Agradecimientos

Quiero mostrar mi agradecimiento a todas aquellas personas que de una u otra forma me han apoyado y han estado conmigo a lo largo del camino. ¡Muchas gracias! Es lo que hoy me permite compartir este logro más.

A mis padres, que sirva ésta como una pequeña muestra de amor , por ayudarme a ser lo que soy y a lograr lo que hasta ahora he logrado.

A mis hermanos por que siempre me han manifestado su apoyo incondicional.

A mis amig@s por su presencia constante en mi camino.

A mi Universidad UNAM por su respaldo inquebrantable, orgullo y formación.

A mi Facultad de Psicología y a todos mis maestr@s por la enseñanza recibida, por que comparten dedicación y entusiasmo con su experiencia:

☞ **Maestra Piedad Aladro por compartir su conocimiento, tiempo e interés, así como sus bellas palabras de aliento en los momentos adecuados.**

☞ **Dra. Irene Muria por su interés, confianza y sugerencias.**

☞ **Maestra Milagros Figueroa por mostrarme el bello camino de la psicología educativa.**

☞ **Maestra Patricia Moreno, por su gran disposición**

☞ **Lic. José de Jesús Carlos Guzmán, gracias.**

☞ **Dra. Susan Pick por su disposición incondicional y asesoría para finalizar este trabajo.**

☞ **Dra. Emily Ito por sus consejos de metodología.**

☞ **Maestra Silvia Lizarraga por su paciencia, apoyo y entusiasmo en la corrección de la redacción.**

☞ **Maestra Estela Cordero por su ayuda en el instrumento realizado.**

☞ **Lic. Ma de Carmen Gerardo por su valiosas opiniones.**

★ A la Universidad Tecnológica de Tecamac, por las facilidades otorgadas, por creer en mi y sobretodo por darme la oportunidad de aprender y ser parte de este gran modelo educativo.

Taller para desarrollar habilidades de inteligencia emocional en estudiantes de una Universidad Tecnológica.

Contenido temático:

i) Resumen.	i
i) Introducción.	ii
CAPITULO 1.	
1. LA INTELIGENCIA:	1
1.1. Enfoque filosófico.	1
1.2. Aspectos biológicos de la inteligencia.	2
1.3. Enfoque psicológico.	2
1.3.1. Corrientes psicométricas.	3
1.3.2. La teoría psicogenética.	6
1.3.3. La teoría sociocultural.	7
1.3.4. Paradigma cognoscitivista.	7
1.3.5. Corriente contextual de inteligencia.	10
1.4. Conceptualización de inteligencia.	12
CAPITULO 2.	
2. LAS EMOCIONES DESDE DIFERENTES PERSPECTIVAS:	15
2.1. Perspectiva filosófica.	16
2.2. Perspectiva fisiológica.	19
2.3. Perspectiva psicológica.	21
2.3.1. Corriente psicoanalítica.	21
2.3.2. Corriente conductista.	24
2.3.3. Corriente fisiológico-cognoscitiva.	24
2.4. Funciones de la emoción.	27
2.5. Diferencias entre afecto, emoción y sentimiento.	28
CAPITULO 3.	
3. INTERACCIÓN AFECTIVO-INTELLECTUAL:	32
3.1. Fundamentos neurobiológicos	33
3.2. Enfoque psicológico	34
3.2.1. Corriente de la terapia racional-emotiva	35
3.3. Inteligencia emocional.	36

3.3.1. Habilidades de la inteligencia emocional	39
3.3.2. Aplicación de la inteligencia emocional en diferentes áreas.	42
3.4. Implicaciones educativas de la inteligencia emocional	44
3.4.1. Estrategias de entrenamiento en habilidades de inteligencia emocional.	52
3.4.2. Algunas formas de trabajo con las emociones.	53
4. MÉTODO:	
4.1. Justificación del problema.	57
4.1.2. Planteamiento del problema	58
4.2. Objetivos.	58
4.3. Hipótesis.	59
4.4. Variables.	59
4.5. Sujetos.	60
4.6. Muestreo.	60
4.7. Tipo de estudio.	60
4.8. Diseño de Investigación.	60
4.9. Escenario.	61
4.10. Materiales.	61
4.11. Instrumentos.	61
4.12. Procedimiento.	62
5. RESULTADOS.	
5.1 Resultados.	64
5.2 Resultados cualitativos de las sesiones en el taller	72
6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.	
6.1. Discusión	75
6.2. Conclusiones	77
6.2.1. Limitaciones	78
6.2.2. Sugerencias	79
7. BIBLIOGRAFIA.	80
8. ANEXOS	85
8.1. Cuestionario de habilidades de inteligencia emocional	
8.2. Cartas descriptivas del taller para el desarrollo de habilidades de Inteligencia emocional.	

RESUMEN

En el presente trabajo se diseñó un taller para el desarrollo de habilidades de inteligencia emocional de acuerdo con el enfoque estructurado por Mayer y Salovey (1990), que considera 5 habilidades: autoconocimiento, autorregulación, motivación, empatía y habilidades sociales. Dicho taller se instrumentó en una Universidad Tecnológica, con un grupo de 20 sujetos, hombres y mujeres, con una media de edad de 24 años, estudiantes a nivel Técnico Superior que cursan el 5° cuatrimestre del área económico-administrativa. El diseño de investigación que se utilizó fue el pretest-intervención-posttest. Para el análisis de datos se utilizó la prueba t de student que permite comparar medias de pruebas relacionadas. El análisis estadístico reportó diferencias significativas entre las medias del pretest y posttest, lo cual apoya que tras la participación en el taller se logró un incremento en las estimaciones de Inteligencia Emocional. Resultados que se confirman al analizar las medias pretest - posttest de cada una de las 5 áreas que lo conforman, en donde también se encontraron diferencias significativas. Los reportes estadísticos apoyan la hipótesis nula, por lo tanto se infiere que se lograron cambios significativos en cuanto a la sensibilización a la Inteligencia Emocional posterior a la participación en el taller "desarrollo de habilidades de Inteligencia Emocional". La diferencia indica que, en la segunda medición de las estimaciones de Inteligencia Emocional en cada una de las áreas que la conforman (autoconocimiento, autocontrol, automotivación, relaciones sociales y empatía) se acercan más a los niveles esperados de las características que muestran los sujetos que han desarrollado Inteligencia Emocional.

INTRODUCCION

En las últimas dos décadas se ha enfatizado la importancia de la interacción entre la vida afectiva y cognoscitiva del ser humano, y se propone un modelo al que denominaron inteligencia emocional, de donde derivan 5 habilidades que son importantes en el desarrollo humano (Salovey y Mayer, 1990). Se considera que tradicionalmente se ha dado mayor orientación al desarrollo intelectual y se ha dejado al mundo de las emociones para ser aprendido sobre la marcha, así esta propuesta busca un equilibrio entre la inteligencia y la emotividad. Los estudios neurológicos sobre la diferenciación de funciones de los hemisferios cerebrales, marcaron también una diferencia en cuanto a la educación tradicional que centra su propuesta de enseñanza-aprendizaje en las funciones que se le atribuyen al hemisferio izquierdo, lógico y racionales; por otro lado, la educación afectiva en torno de la emotividad y creatividad principalmente como funciones del hemisferio derecho se dejan un poco de lado para ser aprendidas en el camino de la vida.

La inteligencia y la emoción, a lo largo de la historia habían sido estudiados por separado, como polos opuestos. En épocas pasadas se consideraba a la emoción como una respuesta impredecible ante las situaciones de la vida, es decir una forma de descarga de alguna pasión. Lo contrario a este concepto era la razón como una actividad voluntaria de la mente, que permitía controlar y planificar el comportamiento (Lazarus y Lazarus, 2000). Esta separación entre dos áreas de estudio se ejemplifica con el dicho popular "pensar con la cabeza y no con el corazón", que refleja la creencia de que en una sociedad civilizada lo importante es saber conducirse racionalmente (Greenspan y Benderly, 1997).

Aun cuando se reconoce que la conducta y los pensamientos del individuo combinan aspectos afectivos y socio-cognoscitivos, los dos campos son distintos, por lo que han sido estudiados cada uno por separado (Vernon, 1979). Un ejemplo de ello es la concepción de autores como Freud, quien consideró a la razón guiando y controlando la energía psíquica de los afectos (emociones); o bien la concepción de Piaget que se refirió a la importancia de las emociones cuando investigó las estructuras cognoscitivas que el individuo forma a través de sus acciones, sin embargo no profundizó el papel del afecto al considerarlo independiente de la inteligencia (Greenspan y Banderly, 1997).

Es así cómo se refleja una aparente división entre el estudio de la emoción y de la inteligencia, razón por la cual se presenta una revisión de estos términos: en el primer capítulo se aborda el estudio de la inteligencia desde diferentes perspectivas y en el segundo capítulo lo referente al estudio de las emociones. En un proceso que permitirá comprender porqué en las últimas décadas dicha separación se va reduciendo y complementando para formar el vínculo a que refiere la "Inteligencia Emocional", que se presenta en el tercer capítulo, partiendo de la idea de

que las habilidades de Inteligencia Emocional se pueden aprender y así contribuir con una propuesta orientada en el modelo propuesto por Salovey Y Mayer (1990). Estos tres capítulos cubren el marco teórico y a través de los cuales se pretende sustentar el presente trabajo.

En el cuarto capítulo se presenta la parte metodológica que muestra la conducción empírica, la instrumentación y evaluación del taller de desarrollo de habilidades de Inteligencia Emocional. El quinto capítulo se refiere a los resultados obtenidos y la formulación de conclusiones. Como anexo se presentan las cartas descriptivas del Taller "*Desarrollo de habilidades de inteligencia emocional*", diseñado para sensibilizar a los participantes de los cambios que pueden lograrse con el desarrollo de habilidades de inteligencia emocional, si se actúa intencional y voluntariamente, mediante un taller que promueve el desarrollo de habilidades en las áreas de autoconocimiento, autocontrol, automotivación, empatía y relaciones sociales, agrupadas en el modelo de inteligencia emocional. Así como el instrumento elaborado para estimar los cambios del pretest - postest.

CAPITULO 1. INTELIGENCIA

*El inteligente no es aquel que lo sabe todo
sino aquel que sabe utilizar lo poco que sabe.*
Sebastián Cohen Saavedra

1. INTELIGENCIA

A lo largo de la historia se han presentado numerosos intentos por definir, describir e incluso medir la inteligencia, lo que ha dado lugar a diversas teorías en los contextos: filosófico, fisiológico y psicológico, entre otros. Una breve evolución de este concepto será presentada a continuación:

1.1. ENFOQUE FILOSÓFICO

Los antecedentes filosóficos de la inteligencia, se cuenta con las aportaciones de Platón y Aristóteles, que destacan el pensamiento racional y las formas del conocimiento.

Platón, al referirse a la mente o alma distinguía tres elementos: inteligencia, emoción y voluntad. La inteligencia orientaba al individuo, en tanto que la emoción y voluntad eran la fuerza para actuar de acuerdo a la guía de los pensamientos. Existe una idea de selección para las diversas funciones que deben desempeñar los individuos dentro de la sociedad, de acuerdo a sus capacidades individuales, las cuales considera que tienen bases innatas y que se manifiestan en el comportamiento del individuo en los diversos contextos (Eysenck, 1978).

Por su parte, Aristóteles (384 -322 a.C.), estudió las funciones cognitivas e intelectuales que denominó *dianoia*, palabra que tiempo después, Cicerón tradujo como *intelligentia* que etimológicamente refiere: *inter*, dentro y *leger*, reunir, escoger o discriminar (citado en Vernon, 1979). En la lógica, Aristóteles desarrolló reglas para establecer un razonamiento secuencial que, si se respetaba, produciría conclusiones verdaderas. Las formas básicas en el razonamiento eran los silogismos: proposiciones que, en su conjunto, proporcionaban una nueva conclusión, de ahí la importancia del pensamiento e imágenes mentales, "no se piensa sin imágenes" (Mayer, 1983). La conducta dependía de alguna capacidad latente, que se puede deducir a través de la observación y que denota la idea de actitud; de esta forma la mayor parte del conocimiento se deriva de la experiencia (Eysenck, 1978).

Herbert Spencer (1855, citado en Eysenck,1978)) formuló una teoría de la inteligencia sobre la base de que todos los rasgos de un organismo eran hereditarios, expuso que el conocimiento incluía un doble proceso: analítico o discriminativo y sintético o integrativo; cuya función principal fue capacitar al organismo para su adaptación a éste medio cambiante. Reconoció que durante la evolución de las especies y durante el desarrollo de los niños la capacidad cognoscitiva "se va diferenciando en una serie jerárquica de aptitudes cada vez más especializadas". Es decir que conforme el niño crece aumenta sus capacidades cognitivas en busca de una mayor adaptación al medio ambiente .

1.2. ASPECTOS BIOLÓGICOS DE LA INTELIGENCIA

En los antecedentes biológicos de la inteligencia se reportan evidencias de mecanismos innatos generales a una especie, que se reflejan en la conducta y determinan gran parte de su adaptación.

Stenhouse (1974) explicó la evolución de la inteligencia humana como resultado de las exigencias del entorno, que se ha presentado a través de un desarrollo gradual en las capacidades sensoriales, motoras y de memoria, entre otros recursos humanos.

Las investigaciones sobre inteligencia se han orientado principalmente a las capacidades de aprendizaje, pensamiento, razonamiento, solución de problemas y conocimiento.

El estudio del Sistema Nervioso ha revelado una estructura organizada y específica para las diferentes funciones de cada parte del cerebro (Gardner, 1983)¹.

Nebes (1974) expuso que los hemisferios cerebrales tienen funciones distintas, por ejemplo, cada hemisferio regula las capacidades motoras y sensoriales del lado opuesto del cuerpo; un hemisferio es el dominante lo cual determina si un individuo es diestro (hemisferio izquierdo dominante) o zurdo (hemisferio derecho dominante); en la mayoría de los individuos diestros, al hemisferio izquierdo se le atribuyen los procesos verbales y temporales y al hemisferio derecho los espaciales y visuales.

La especificidad de las funciones cognoscitivas se relaciona de forma precisa con regiones de la corteza cerebral humana. Así en el individuo normal las funciones cognoscitivas se vinculan con áreas particulares del cerebro (Gardner, 1983).

1.3. ENFOQUE PSICOLÓGICO

En 1879 con el establecimiento de la psicología experimental, se iniciaron las investigaciones para determinar el funcionamiento de la mente. Para Wundt (1879, citado en Garnham y Oakhill, 1996) la tarea principal de la psicología era el estudio de la estructura de la conciencia, formada por las sensaciones, los sentimientos, las imágenes, la memoria, la atención, la percepción del tiempo y el movimiento. Debido a que el estudio se centraba en los contenidos y elementos de la conciencia, la principal herramienta de estudio fue la introspección: el propio sujeto refiere o analiza el contenido de su conciencia.

En contraposición a los métodos introspectivos, a principios del siglo XX, surge el conductismo que pone énfasis en el comportamiento observable; los conductistas centran su atención en lo que hace la persona, todas las conductas, por más complejas que sean, pueden ser analizadas a través de estímulos y respuestas, y también la inteligencia reside en la propia conducta. En esta corriente no se negaba la existencia de los fenómenos psíquicos internos, pero esas experiencias

¹ Para mayor información ver López. 1990.

no podían ser objeto de estudio científico porque no eran observables. El aprendizaje se presentaba a través de una asociación de ideas. Algunos autores de esta corriente reconocían únicamente asociaciones entre estímulos y respuestas y otros explicaban la inteligencia como un proceso de mediaciones entre el estímulo y la respuesta, idea que tiempo después retoman los modelos del procesamiento de información (Darley, 1990). Se realizaron trabajos experimentales orientados al aprendizaje y la conducta que permiten mostrar que si los individuos son reforzados cada vez que realizan un acto determinado, y castigados cada vez que no lo hacen, su conducta puede cambiar, de tal forma que los individuos pueden continuar realizando alguna actividad reforzada o eliminar alguna conducta al no reforzarla, así el aprendizaje se considera como una secuencia de estímulos ambientales (Ellis and Harper, 1975). Es decir que el aprendizaje depende de las relaciones entre los estímulos antecedentes a las conductas y sus consecuencias; tanto el ambiente físico predominantemente y el social determina la forma como se comportan los individuos.

De acuerdo a la psicología de la Gestalt algunos de los procesos psicológicos eran innatos, de ahí la importancia de estudiar la organización psicológica, así como los procesos perceptivos organizados que incluyen relaciones entre los elementos que la conforman además de los elementos mismos, también estudiaron los procesos de aprendizaje, memoria y el papel del insight como la comprensión o la solución repentina de problemas (Garnham y Oakhill, 1996). El proceso de resolución de problemas era una búsqueda de elementos de una situación que se pueda aplicar a otra, así cada persona elabora en su mente sus propias estructuras cognoscitivas, esto implica reorganizar todos los elementos del problema para solucionarlo; esto denota la noción de creatividad en la inteligencia (Mayer, 1983). Muchas de las ideas de esta corriente son retomadas por la corriente cognoscitivista (Good y Brophy, 1996).

1.3.1. Corriente psicométrica

Durante gran parte del siglo XIX la inteligencia se estudió desde un enfoque psicométrico, basado en la medición de las capacidades mentales, por lo cual surgieron las pruebas destinadas a este fin. Este enfoque se sitúa entre la psicología teórica y la aplicada, con el propósito de seleccionar de forma objetiva personas para trabajos u oportunidades educativas (Garnham y Oakhill, 1996).

Francis Galton (1883, citado en Darley, 1990) fue uno de los primeros investigadores que se interesó por el estudio sistemático de las diferencias individuales en la capacidad mental. Atribuyó las diferencias en inteligencia a factores hereditarios, basando sus informes en pruebas de laboratorio sobre los tiempos de reacción y mediciones de la capacidad sensorial de los individuos. Convencido de los determinantes innatos, le interesaban aquellos factores que hacían

que las personas fueran diferentes y elaboró métodos estadísticos para clasificar a los seres humanos con base en sus características físicas e intelectuales, dando así un impulso para generar pruebas mentales. Galton (citado en Gardner, 1983) identificó dos cualidades que diferenciaban a las personas más inteligentes: la primera fue mayor energía o capacidad para trabajar y la segunda, mayor sensibilidad ante los estímulos que le rodean; las personas menos inteligentes presentaban un menor nivel de estos dos elementos. En 1905 Alfred Binet desarrolló un instrumento de evaluación de la inteligencia para niños bajo el encargo del ministerio Francés de la instrucción pública, lo que se convirtió en la primer prueba de inteligencia publicada. Binet junto con su colaborador Théodore Simon, sobre la base de que conforme el niño crece, aumenta su capacidad intelectual, entrevistaron y examinaron a niños escolares normales e identificaron cuál era su nivel promedio de ejecución en cada edad (formando reactivos que la mayor parte de los niños pudieran contestar de acuerdo a su edad), así surgió el concepto de edad mental. En 1916 la nueva versión del Stanford-Binet que es una versión traducida y modificada por Lewis Therman profesor de la universidad de Stanford, y así apareció por primera vez el concepto de cociente intelectual (CI) que se calculaba dividiendo la edad mental del niño entre su edad cronológica y multiplicarla por 100(citado en Darley, 1990).

Este concepto es la base de las pruebas de inteligencia, que se basan en resultados de la ejecución de diversas tareas y se clasifica de acuerdo a los puntajes de CI para cada población; ante la idea de tener un resultado que pueda predecir el desempeño futuro.

Alfred Binet definió la inteligencia como un conjunto de cualidades que incluían: la identificación de un problema y una búsqueda de la solución, para hacer adaptaciones de acuerdo a los objetivos del individuo y la autocritica de sus propios pensamientos y acciones. De estas cualidades la fundamental era el denominado sentido práctico, que incluía iniciativa y flexibilidad para adaptarse (Binet y Simon, 1905; citado por Vernon,1979)

Spearman (1923 citado en Vernon, 1979 y Darley 1990) investigó sobre una serie de pruebas mentales e identificó que las combinaciones de pruebas seleccionadas median lo mismo, es decir un factor común. Sobre éste postulado fundamentó su teoría, en la cual consideró que la inteligencia consistía en dos tipos de factores: el factor general (G) de carácter innato, representado por la energía mental que activa los mecanismos intelectuales a los que él denominó factores específicos (S), éstos se aprenden y estaban representados por una parte específica del conocimiento como por ejemplo la facilidad de palabra o la capacidad espacial; se consideraba que entre más alto fuera el factor G más inteligente sería la persona. De acuerdo a esto, los resultados en diferentes tipos de pruebas mentales debían ser constantes, esperando, por ejemplo, que si una persona obtiene puntajes elevados en vocabulario los obtenga también en razonamiento

En su perspectiva Thorndike (1926, citado en Sternberg, 1990) postuló que la operación intelectual es una función de varias conexiones estímulo-respuesta que el individuo ha formado. Así el aprendizaje refleja el establecimiento de una asociación estímulo respuesta debido a que se fortaleció con un acontecimiento satisfactorio o recompensa recibida, y por lo tanto la intensidad de una conexión puede incrementarse con el uso, de esta forma, los animales y humanos resuelven sus problemas por ensayo y error, a lo cual denomina como "ley del efecto" (los efectos del premio y el castigo) y los principios del refuerzo (se aprende aquella acción cuyo resultado es más satisfactorio), esta idea representa el punto de vista asociacionista, que sustenta que para cualquier problema hay asociaciones con varias respuestas posibles (Klein, 1994).

Thurstone (1938, citado en Sternberg, 1990) a diferencia de Spearman, consideró que para el estudio de la inteligencia era más importante análisis de los factores específicos que considerar el factor G. Propuso que la inteligencia constaba de siete aptitudes mentales que tiene relativa interdependencia entre si y se miden con distintas tareas:

1. Comprensión verbal, estimada mediante pruebas de vocabulario.
2. Expresión fluida, estimada con la rapidez para completar un texto.
3. Numérica, estimada con problemas aritméticos
4. Visualización espacial, estimada con tareas de completar patrones.
5. Memoria, medida por recuerdos
6. Razonamiento, estimada con problemas de analogía.
7. Velocidad perceptual, medida con la rapidez para detectar letras en series de palabras.

Al extremo opuesto de la concepción propuesta por Spearman se encuentra Guilford (1967, citado en Vernon, 1979) que argumentó que la llamada inteligencia general no existía, así que un individuo puede proyectarse inteligente en algunas actividades y no en otras, y no es necesario que haya relación entre ellas. A través de un modelo tridimensional, al que llamó estructura del intelecto, llega a proponer 120 aptitudes mentales todas independientes entre sí. Representó este modelo mediante un cubo que ejemplifica la interacción de tres dimensiones: operaciones, contenidos y productos. Las operaciones son procesos cognoscitivos que refieren a la comprensión, la memoria, el pensamiento convergente (que es el tipo de pensamiento que reduce o descarta posibilidades para llegar a una solución del problema), el pensamiento divergente (que implica un conjunto de soluciones alternativas y por lo tanto conduce a varias posibilidades de respuesta a un problema) es decir la creatividad y por último, la evaluación (que es la capacidad de tomar decisiones de acuerdo a la eficacia de la solución). Los contenidos son los elementos del problema planteado, por ejemplo la semántica, los símbolos y la conducta. Los

productos son las respuestas a la situación, por ejemplo, las clases, las relaciones, las implicaciones y las transformaciones.

Cattell y Horn (1967, citado en Vernon, 1979) distinguieron dos clases de inteligencia que presenta Cattell (1970) en el modelo de Inteligencia jerárquica, en cual se presentaban dos factores: la inteligencia fluida y la inteligencia cristalizada.

La inteligencia fluida es innata y permite la resolución de problemas prácticos, razonar con lógica, descubrir relaciones entre ideas, considerar todos los aspectos de un problema al formar el propio criterio. El concepto de inteligencia cristalizada refiere a la facilidad para utilizar la información que incluye la educación y la cultura, permite entender al mundo; por lo tanto es aprendida y pone en práctica la solución de problemas. Así Cattell relacionó trabajos factoriales como lo son los de Spearman y Thurstone con la idea sobre herencia que da como resultado la inteligencia fluida y el ambiente que influye en la inteligencia de tipo cristalizada. En las teorías revisadas se proyecta la psicometría como un enfoque que intenta descubrir la estructura de las capacidades mentales humanas a partir del análisis de los resultados de las pruebas elaboradas. Se establece que la inteligencia puede ser entendida en función de diferencias individuales o factores, los autores difieren en el número de los factores que proponen. No obstante se proyecta interés en un amplio conjunto de habilidades cognoscitivas y proponen diferentes actividades que permiten medir cada una de ellas; así el resultado (CI) pueda determinar medidas de éxito o a las exigencias escolares y laborales.

1.3.2. La teoría psicogenética:

Los trabajos de Jean Piaget y su teoría sobre el desarrollo intelectual contrasta con las posturas de la psicometría ya que concibe al individuo no como un organismo que responde a los estímulos del entorno sino, como un participante activo en el proceso de obtención de conocimiento ya que éste atiende selectivamente a los estímulos, procesa y organiza la información; de esta forma el conocimiento es un proceso obtenido por medio de una relación activa del individuo con el entorno físico y social, a través de un modelo biológico del crecimiento en el cual, la maduración física regula la aparición de las funciones cognoscitivas, así que los niños se desarrollan a través de etapas evolutivas de inteligencia, a las que denominó estadios, para adquirir y organizar su conocimiento; así la conducta se hace progresivamente más inteligente ya que considera la inteligencia como un proceso biológico de adaptación que se estructura en esquemas, y que tiende a buscar el equilibrio. (Piaget, 1967).

1.3.3. Teoría sociocultural:

Por su parte Vigotsky (1925) describió el desarrollo mental a través de su teoría sociocultural. Desde el punto de vista de Díaz y Hernández (1996) algunas de las características de este enfoque son las siguientes:

- a) El desarrollo de los procesos y funciones psicológicas del ser humano, dependen del contexto sociocultural en que se encuentran los individuos. De esta manera la cultura influye en el curso del desarrollo psicológico personal, así los elementos intrapersonales tienen su referencia en el contexto cultural que se proyectan en las relaciones sociales.
- b) El comportamiento se entiende al estudiar el proceso de desarrollo de las funciones psicológicas, de esta forma es posible explicar la dinámica y causas de este.
- c) El ser humano vive en un contexto social, donde existen instrumentos culturales que han sido desarrollados por generaciones pasadas, por lo que tienen historia y una función social, estos instrumentos pueden ser materiales como por ejemplo las herramientas de trabajo y conceptuales como por ejemplo los signos lingüísticos.

La teoría sociocultural plantea que las tendencias instintivas de los niños se regulan por medio de la ayuda de los adultos y por lo tanto de la sociedad. Así las llamadas capacidades superiores como son el pensamiento, lenguaje, conciencia, memoria e imaginación se construyen en condiciones sociales y son el resultado de utilizar instrumentos de mediación que facilitan la relación con el medio y son de dos tipos: las herramientas que facilitan la relación con el medio externo por ejemplo cualquier instrumento laboral y los signos que están orientados hacia el interior como recordar, comparar, elegir entre otros. Se enfoca en el desarrollo del lenguaje y sus relaciones con el pensamiento. El lenguaje realiza las funciones de descarga emocional, contacto social e intelectual, esto último permite guardar y transmitir información así como regular el comportamiento; como capacidad superior se halla relacionado con la conciencia y el pensamiento.

Piaget y Vigotsky describieron el desarrollo mental o cognoscitivo como un proceso constructivo del individuo desde su nacimiento, por lo que estudiaron el comportamiento de los niños con el propósito de conocer los antecedentes cognoscitivos de los adultos (Martínez, 1994).

1.3.4. Paradigma cognoscitivista.

El cognoscitivismismo se ocupa de los procesos a través de los cuales el individuo obtiene conocimiento del mundo y toma conciencia de su entorno, así como de sus resultados. Trata describir y explicar los procesos cognoscitivos que guían la conducta del individuo (Hernández, 1998). La psicología cognoscitiva recibe influencias de la Psicología Gestalt, la psicología genética de Piaget, los trabajos de Vigotsky, Ausubel, Bruner y Gagné, por citar sólo algunos.

El paradigma cognitivo también es llamado procesamiento de información, ya que toma la analogía del funcionamiento de una computadora, busca conocer los procesos de creación y construcción de significados, así como los símbolos que usa el hombre para conocer su entorno; describir y explicar la naturaleza de las representaciones mentales para determinar como influyen en el comportamiento (ib).

La tendencia cognitiva en el ámbito educativo ha subrayado que la educación debería orientarse al logro de aprendizaje significativo y al desarrollo de habilidades de aprendizaje (Coll, 1988; citado en Hernández 1998), por lo que se derivan propuestas en cuanto a las teorías de la instrucción, está propone reglas, criterios y condiciones psicoeducativas para el logro de una aprendizaje significativo. Por ejemplo las aportaciones de Ausubel, Bruner y Gagné.

Ausubel (1983) plantea que existen diferentes tipos de aprendizaje que ocurren dentro de la escuela como son el aprendizaje receptivo, el aprendizaje por descubrimiento guiado o bien el aprendizaje por descubrimiento autónomo; estos tipos de aprendizaje pueden ser ubicados en dos dimensiones la del aprendizaje de tipo memorístico o bien aprendizaje significativo, este último implica que el individuo relacione la información nueva con sus ideas o conocimientos previos, de manera que extraiga lo más importante. Así para que sé de el aprendizaje significativo se requiere de un material que contenga un significado lógico, que permita relacionar significativamente el conocimiento previo con el nuevo, de acuerdo a la madurez cognoscitiva del individuo; y también la disponibilidad o actitud del alumno para aprender significativamente y no de memoria.

Para Ausubel (1983) la tarea del educador es transmitir el conocimiento de manera organizada y clara con la finalidad de que sea aprendido por el alumno de manera significativa. La enseñanza involucra la manipulación de variables que influyen en el aprendizaje y pueden ser de dos tipos: factores internos como son la estructura de conocimientos que el alumno ya posee, la etapa de desarrollo intelectual en que se encuentre el sujeto, su capacidad intelectual, motivación y actitud y los factores de personalidad; y los factores externos relacionados a la situación de aprendizaje como son la práctica, el orden de los materiales, los factores sociales y de grupo, así como las características del profesor.

Por su parte Bruner (1969, citado en Aladro, 1999) al igual que Piaget, considera que el desarrollo cognitivo se da mediante la secuencia de etapas, cuando el individuo se encuentra en desbalance y debe recuperar su equilibrio, a través de un proceso activo por parte del individuo. La diferencia radica en que Bruner enfatiza la importancia de la relación del individuo con su ambiente para el crecimiento cognoscitivo; por lo tanto las personas representan su ambiente

mediante la acción o manipulación activa de su entorno, bien mediante imágenes mentales o mediante símbolos como el lenguaje; a través de los cuales el individuo trabaja y transforma su mundo. Y de esta forma se puede aprender por descubrimiento. De esta manera enlista cuatro características principales de una teoría de la instrucción:

- a) Condiciones que favorecen una predisposición para aprender.
- b) Estructurar los conocimientos para que el alumno pueda aprenderlo.
- c) Especificar el orden para presentar los materiales que se aprenderán.
- d) Especificar la naturaleza y ritmo de las recompensas y castigos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Apoiado en el modelo de procesamiento de la información, en donde se considera al aprendizaje como un proceso de adquisición o reorganización de estructuras cognoscitivas por medio de las cuales se procesa y almacena información, Gagné (1979, citado en Aladro, 1999), consideró los procesos internos del aprendizaje que se ven afectados por los elementos externos o instruccionales, éstos son:

- a. Fase de motivación: el individuo puede contar con motivación para alcanzar un objetivo de aprendizaje o puede ser fomentada presentado los resultados que se pueden lograr.
- b. Fase de aprehensión: dirige la atención del estudiante hacia los estímulos y material importante.
- c. Fase de retención: se organiza la información para lograr un repaso.
- d. Fase de evocación: se recupera la información.
- e. Fase de generalización: se aplica lo recientemente aprendido a nuevas situaciones.
- f. Fase de Actuación: se ejecuta lo que se ha aprendido.
- g. Fase de retroalimentación: se obtiene información del grado de obtención de los objetivos propuestos y los logros.

A través de estas fases se logran desarrollar 5 clases de capacidades que permiten al individuo responder, transformar y controlar su ambiente.

- Obtiene información verbal que usa en su vida cotidiana y es un elemento indispensable para el pensamiento.
- Destrezas intelectuales que le permiten comprender cómo responder a su ambiente.
- Estrategias cognoscitivas como son la atención, memoria, lectura y pensamiento.
- Actitudes del individuo que lo predisponen a actuar
- Destrezas motoras para ejecutar la conducta.

Por lo tanto el enfoque cognoscitivo se propone describir detalladamente los pasos del desempeño de un individuo, en la conducta y el pensamiento, es decir un medio para examinar

los procesos como son: la formación de conceptos, las bases de la comprensión humana y las estructuras del lenguaje.

1.3.5. Corriente contextual de inteligencia.

Howard Gardner (1999) considera que hay más de un tipo de inteligencia, y propone su teoría de las nueve inteligencias múltiples e independientes: lingüística, lógico-matemática, espacial, musical, cinestésica, personal, interpersonal, naturalista y existencial; la mayoría de los seres humanos las poseen en mayor o menor medida, éstas inteligencias están determinadas, en parte, genéticamente, y están asociadas a distintas estructuras cerebrales, tienen su propio sistema de símbolos y forma de operar, además se desarrollan de acuerdo a las actividades familiares y culturales. Los individuos poseen una dotación diferente de éstas inteligencias que les permiten resolver problemas o diseñar productos. Así la inteligencia esta formada de múltiples facetas que a través de su desarrollo en diferentes culturas se generan diferentes capacidades. Por lo que define la inteligencia como la capacidad para resolver problemas, o para elaborar productos que son de gran valor para un determinado contexto comunitario o cultural (Gardner, 1983).

Con la idea de estudiar estos elementos en la interacción del individuo con su ambiente cotidiano, identifica el perfil de la inteligencia de un individuo y utiliza esta información para canalizar sus oportunidades y opciones en la educación. Debido a que cada una de las inteligencias opera con sus propios procedimientos y tiene sus propias bases genéticas, no es posible comparar las inteligencias ya que cada una se rige por sus propios sistemas y reglas (ib).

Continuando con una enfoque que enfatiza la importancia del contexto donde se desarrolla en un individuo, Sternberg (1997) expresa que las pruebas de inteligencia convencionales, miden sólo una parte de la inteligencia pero dejan de lado aspectos importantes, por lo que propone la teoría triarquica de la inteligencia, en la cual describe tres tipos de inteligencia: analítica, creativa y práctica.

La inteligencia analítica relaciona la inteligencia con el mundo interno de la persona en función de los mecanismos y procesos cognoscitivos que conducen a la representación de los problemas y la búsqueda de su solución; en la resolución de los test se mide en parte esta habilidad.

La inteligencia creativa, se refiere al papel del aprovechamiento de la experiencia y la habilidad para afrontar situaciones novedosas y es necesaria para generar ideas nuevas e implica tanto habilidades cognoscitivas para concebir las ideas, como habilidades emocionales para llevar esa idea a la realidad.

La inteligencia práctica o también llamada "social" relaciona el mundo externo del individuo y su adaptación al contexto social y cultural, e incluye estrategias cognoscitivas, sociales y emocionales. Se distinguen 3 tipos de acciones: la adaptación ambiental a los valores de cada

cultura, la selección de ambientes convenientes y cuando fracasan los intentos de adaptación y es prematuro seleccionar otro ambiente, la acción es reformar el medio.

Se ponen en práctica tres procesos que tienen la función de identificar y comprender conceptos y relacionarlos con su contexto:

a) codificación selectiva: separando la información relevante de la irrelevante.

b) combinación selectiva: se combina la información relevante con la experiencia previa en una idea integrada.

c) comparación selectiva: se contrasta la información previa con la recientemente adquirida.

Así la inteligencia implica un aspecto analítico, para entender los problemas, otro creativo, para decidir cómo resolverlos y otro práctico para llevar a cabo las soluciones. Por lo tanto la inteligencia humana actúa de acuerdo a la demanda de la tarea permitiendo el desarrollo de habilidades de planificación, ejecución y supervisión. A su vez se utilizan los conocimientos adquiridos, con la intuición y la perspicacia ante situaciones novedosas a las que se enfrenta la persona, es por ello que el ser humano se comporta de acuerdo a su conocimiento y sus sentimientos (Sternberg, 1987).

Sternberg (1997) sugiere que el equilibrio de éstos tres tipos de inteligencia da lugar a lo que él denomina inteligencia exitosa, lo cual permite a los individuos una conducta flexible, para saber cómo y cuándo usar las habilidades. De esta forma Sternberg (1997) sugiere que el éxito no obedece a un talento teórico: consiste más bien en una mezcla de diferentes actitudes y aptitudes y señala las 20 más comunes en las personas que consiguen lo que quieren:

- Están automotivadas.
- Controlan sus impulsos.
- Saben perseverar.
- Traducen las ideas en acción.
- Se orientan hacia el resultado.
- Completan las tareas.
- Sacan partido de sus habilidades
- Tienen iniciativa.
- No temen al fracaso.
- No rétrasan compromisos.
- Aceptan la crítica.
- Rehusan la autocompasión.
- Son independientes.
- Tratan de superar las dificultades personales
- Se centran en sus objetivos
- No hacen demasiadas cosas a la vez, ni demasiado pocas.
- Saben aplazar la gratificación.
- Saben distinguir lo relevante.
- Tienen autoconfianza.
- Equilibran el pensamiento analítico, práctico y creativo.

Sternberg (1987) propone que la investigación de la inteligencia tiene lugar en un contexto social que incluye valores, fines, expectativas, exigencias y valores, por lo que está determinada por normas culturales y sociales; le da un valor adaptativo que además de la explicación biológica, consiste en la capacidad para resolver problemas, representa a través una conducta que se enfrenta a los desafíos internos o externos.

Las diferencias de conocimiento son una fuente de diferencias individuales que pueden deberse a diferencias contextuales, no obstante la inteligencia es modificable, cada individuo puede aumentar o disminuirla, lo importante es equilibrar los tres tipos de inteligencia. Ello implica el conocimiento de las propias fuerzas y debilidades, para sacar el máximo partido de las primeras y corregir o remediar las segundas.

1.4. CONCEPTUALIZACIÓN DE INTELIGENCIA

Desde un punto de vista biológico la inteligencia se define como la capacidad de adquirir conocimiento o entendimiento y de utilizarlo en las diferentes circunstancias de la vida.

Se considera que la inteligencia es uno de los elementos necesarios en la vida cotidiana, donde los individuos tienen que analizar nueva información para poder dirigir sus acciones hacia metas determinadas. No obstante, hay diferentes opiniones en cuanto a la formulación precisa del alcance y funciones de la inteligencia, por lo que en la literatura sobre el tema se encuentran diversas definiciones, aun no hay una en la cuál todos estén de acuerdo, por ejemplo, Boring (1921, citado en Vernon, 1979) en el simposio sobre inteligencia estableció una definición operacional al decir que "inteligencia es lo que miden las pruebas de inteligencia". Este argumento pone énfasis en el valor del coeficiente intelectual (CI) como restado de la aplicación de las pruebas psicométricas, enfoque que ha dado paso a consideraciones funcionales y descriptivas (Gardner, 1983).

Wechsler (1939), definió la inteligencia como "la capacidad global del individuo para actuar propositivamente, para pensar racionalmente y para conducirse adecuada y eficientemente en su ambiente" (Barragán, Benavides, Brugman y Lucio, 1996).

Ferguson (1954) define este término como: hábitos y estrategias de aprendizaje, comprensión, resolución de problemas, pensamiento y conceptualización, formado a través de las experiencias cognoscitivas, vividas en el hogar y escuela, que se pueden aplicar a diferentes ámbitos. Lo que coincide con la definición de Humphreys (1971, citado en Vernon, 1979) quien expone a la inteligencia como las habilidades adquiridas, conocimiento, aprendizaje y generalización que se pueden aplicar en cualquier momento.

En un compendio sobre los diferentes enfoques de la inteligencia Sternberg y Detterman (1986) realizan un análisis de los conceptos utilizados para referirse a este término y concluye que los diversos estudiosos de la inteligencia han tratado de definir este concepto y señalan tres

principales localizaciones de ésta: dentro del individuo, en el medio ambiente o bien en la interacción ambiente - individuo. Se presenta un resumen de las diferentes conceptualizaciones:

Goodnow (1976) considera la inteligencia como un juicio o atribución, por lo tanto para comprender la inteligencia se deben considerar las atribuciones que hacen las personas sobre sí mismas y sobre los demás en lo referente a su inteligencia.

Eysenck (1978) estudia la inteligencia desde sus bases biológicas, que tiene características genéticamente transmitidas.

Anastasi (1984) define a la inteligencia como una cualidad adaptativa de la conducta, que permite decidir las formas eficaces de atender a las demandas del medio ambiente que cambia constantemente.

Carroll (1986) considera a la inteligencia en su perspectiva social y la aplica a tres campos: académico, social y práctico. En donde excluye las tendencias motivacionales y las capacidades físicas, considerando únicamente las capacidades cognitivas.

Glasser (1986) considera que la inteligencia es una competencia que se adquiere tanto en campos artificiales diseñados principalmente con la formación académica, como en áreas naturales que se adquiere de manera informal y espontánea con el contacto del mundo cotidiano y esta se puede separar de la cognición emocional.

Gardner (1983) considera que no hay una única inteligencia sino inteligencias múltiples e independientes y que permite solucionar problemas o diseñar productos valorados dentro de una o más culturas.

Sternberg (1986) considera que la inteligencia proporciona los medios para autodirigir los pensamientos y acciones con el fin de organizarlos de manera coherente y responsable con respecto a las necesidades internas y del ambiente.

Dhen y Shank (1986) llegaron a la conclusión de que un ingrediente esencial de rendimiento inteligente es la organización del conocimiento de una manera que lo haga accesible y conveniente, ya que los individuos considerados inteligentes pueden utilizar sus bases de conocimiento para decidir de forma eficaz qué información es importante para cada situación (Sternberg, 1987).

La revisión de éstas definiciones muestra que no hay un consenso en la definición de inteligencia, existe un punto de vista en donde se hace énfasis en la inteligencia como adquisición de destrezas (Glasser, 1986), como una conducta adaptativa (por ejemplo Wechsler, 1939; Sternberg, 1986), compuesta de varias dimensiones (Snow, 1986), dirigida a un fin y que esta determinada por normas culturales y sociales (Gardner, 1983; Goodnow, 1986).

De acuerdo a lo anterior se observa que la concepción de la inteligencia ha evolucionado en la explicación del concepto que los filósofos trataron como el estudio de la mente, y también desde

un gran interés por la perspectiva psicométrica, hacia un mayor interés por el procesamiento de la información, por el contexto cultural y por las interrelaciones entre estos elementos.

La psicometría representa una tradición de la psicología. Se ocupaba de cuestiones sobre el pensamiento y razonamiento, así como la explicación de las capacidades intelectuales en ideas como la de Coeficiente Intelectual. Uno de los puntos más controvertidos fue el de si la inteligencia tenía un componente general a través del cual los individuos solucionan sus problemas como lo sugirió Spearman (1923), o si había habilidades separadas para solucionar problemas específicos como lo propusieron Thurstone (1938) y Guilford (1967).

El enfoque cognoscitivo ofrece una nueva forma de investigar las capacidades intelectuales, los investigadores de esta corriente se interesan en describir detalladamente los procesos de la formación de conceptos, las bases de la comprensión humana y las estructuras del lenguaje. Se considera que el proceso del aprendizaje humano, la información puede ser archivada, clasificada y recuperada para aplicarse de una forma organizada; esto implica que la inteligencia se explica en función de operaciones mentales y su estudio puede ser abordado a partir de los procesos que la conforman y no por los resultados de la ejecución como lo ha planteado el enfoque psicométrico.

La propuesta de Gardner (1983) coincide con la de Thurstone (1938), al proponer siete inteligencias, no obstante son de naturaleza diferente, además Gardner trata una visión diferente a las anteriores en el sentido que contextualiza a las inteligencias, es decir que las inteligencias están ligadas a las circunstancias y los recursos tanto humanos como materiales del medio que rodea al individuo.

El concepto de la inteligencia exitosa de Sternberg critica el enfoque psicométrico y Coeficiente Intelectual y propone una concepción de inteligencia como un equilibrio de los aspectos: analítico, creativo y práctico, que todo ser humano puede modificar de acuerdo a sus necesidades.

Al parecer los investigadores de la inteligencia parecen haber recorrido camino hacia la comprensión de las bases cognoscitivas y culturales de las puntuaciones de los test, no obstante la teoría de inteligencia esta todavía en etapas de formación (Sternberg, 1987).

Para efectos del presente trabajo se considera la inteligencia como la capacidad general del individuo que le permite responder adecuadamente a las exigencias del medio en que vive.

CAPITULO 2. LAS EMOCIONES DESDE DIFERENTES PERSPECTIVAS

*Existe un lenguaje que va más allá de las palabras,
un lenguaje en el mundo que todos comprenden.
Paulo Coelho.*

2. LAS EMOCIONES DESDE DIFERENTES PERSPECTIVAS

Históricamente la vida emocional ha sido considerada un elemento importante en la vida del individuo, asociada con la evolución y supervivencia del ser humano, por lo que se ha estudiado desde diferentes perspectivas: antropológica, sociológica, psiquiátrica, filosófica, fisiológica y psicológica (Lazarus, 1991), para efectos del presente trabajo se revisarán las tres últimas, con el propósito de integrar una definición de emoción.

2.1. PERSPECTIVA FILOSÓFICA

Dentro de la literatura filosófica se observa como a través del tiempo se ha presentado interés en conocer que son y porqué se presentan situaciones de rabia, amor, alegría, tristeza y otras emociones. Las primeras descripciones y clasificaciones de emoción se presentan en el pensamiento filosófico del cual hacen una extensa reseña en su obra Calhoun y Solomon (1984) que se expone brevemente a continuación:

Aristóteles (384 -322 a.C.) consideró el concepto de emoción en su obra *Ética Nicomaquea*, como "aquello que hace que la condición de una persona se transforme, a tal grado que su juicio quede afectado, y algo que va acompañado de placer y dolor". En su obra *Anima* no hace separación entre mente y cuerpo al considerarlos como una unidad, ya que la mayoría de las condiciones del alma como son el temor, el odio, el valor y cualquier sensación, necesita alguna conexión con el cuerpo para su expresión. Esto se proyecta a las emociones, que se componen de creencias y expectativas (elemento cognoscitivo) y sensaciones corporales (elemento físico), unidas en la conducta; las emociones pueden ser racionales e irracionales en diversos grados de complejidad, algunas son provocadas y otras espontáneas, a su vez se pueden moldear con la educación y el hábito. Distingue dos tipos de virtud: la moral y la intelectual. Una virtud moral es el punto medio de los extremos en toda actividad, en las reacciones se busca un equilibrio. "La expresión de emociones bien ejercitadas son sabias al tener la función de guiar el pensamiento y los valores del individuo", sin embargo con frecuencia no se ejercitan adecuadamente ya que la dificultad esta en expresarlas apropiadamente a la situación. El pensamiento de Aristóteles sobre las emociones se resume en la siguiente frase:

"Cualquiera puede ponerse furioso... eso es fácil. Pero estar furioso con la persona correcta, en la intensidad correcta, en el momento correcto, por el motivo correcto y de la forma correcta... eso no es fácil" (Goleman, 1995 p.13).

Rene Descartes (1641) sostuvo que las emociones se encuentran divididas entre mente y cuerpo. El cuerpo es conocido a través de las percepciones y permite al individuo enfrentarse al ambiente; la mente se representa mediante los pensamientos y creencias. Las emociones se derivan de un grupo general de fenómenos psíquicos que llamó pasiones: define a las emociones como "sentimientos de agitación física y excitación", provocados por espíritus internos que estimulan la glándula que se encuentra en medio del cerebro (ubicación del alma), desde donde se proyecta al resto del cuerpo por medio de los nervios y la sangre para llevarlos a todos los miembros y cuyo funcionamiento es dar fuerza y conservar los pensamientos necesarios.

Describe 6 emociones simples o primitivas: asombro, amor, odio, deseo, alegría y tristeza, así como las percepciones y las creencias relacionadas con éstas, por ejemplo el asombro se percibe como algo novedoso, que se cree es importante, y el odio es la percepción de algo dañino por lo que se asocia al deseo de evitarlo. De la combinación de las emociones simples surgen el resto de emociones que experimenta el ser humano y que denominó emociones compuestas.

David Hume (1751) trató a las emociones dentro de su concepción sobre los "sentimientos morales", cuyo fundamento es que al hacer un juicio, el individuo se guía por sentimientos de aprobación y desaprobación. Describe las emociones como "diferentes grados de agitación física y posiblemente mental", causados por los valores de una persona; entre las que hay emociones "calmadas" que sólo se sienten mentalmente, como por ejemplo los sentimientos morales de poca agitación y emociones "violentas" que se relacionan con trastornos fisiológicos, como el amor y la cólera. En la búsqueda de las causas de la emoción, describe dos categorías: directa e indirecta. Las emociones directas son causadas por sentimientos de placer y dolor, como son el gozo, el dolor, la pena, la alegría, el miedo, el menosprecio, la seguridad y la esperanza, y las emociones indirectas son causadas también por placeres o dolores, aunado a alguna creencia y asociados con alguna persona, éstas son, el amor, el odio, la humildad, la ambición, la vanidad, la envidia, la piedad, la malicia, la generosidad y el orgullo; estas últimas agregan fuerza a las emociones directas ya que aumentan el deseo o aversión hacia el objeto .

Franz Brentano (1889) planteó a las emociones como actos mentales, que involucran la intención del individuo y las actitudes a favor o en contra de las situaciones, a través de las cuales se forma una evaluación. La secuencia propuesta es: una idea, un juicio que acepte o rechace esa idea, tras lo cual se adopta una actitud emocional, así se experimenta la verdad de los juicios de valor, por medio de considerar "lo correcto" para cada individuo; la emoción es el juicio de la situación, las cuales son opiniones verdaderas o falsas. A su vez distinguió entre los fenómenos mentales que se caracterizan por que están dirigidos a un objeto (por ejemplo cualquiera que esta enojado tiene un porqué) y los fenómenos físicos que no necesariamente

tienen referencia en algún objeto. A esta noción de dirección hacia el objeto se le llama intencionalidad.

Max Scheler (1916) definió las emociones como actos mentales informativos, tanto evaluativas como no evaluativas. Las emociones evaluativas son la parte funcional, la intención de conocer el mundo, por ejemplo cuando se disfruta una obra de teatro y se evalúa como buena o mala; en cambio las no evaluativas que son la mayoría de las emociones, son los estados de la emoción, la reacción que ya se calificó, como el gozo, temor o cólera, que suceden por alguna causa a la que no le atribuye intención. A través de ambos tipos de emoción el individuo reconoce su entorno e identifica valores y por ello son principalmente cognoscitivas. Sugiere que hay un orden de los valores, que inicia con los valores de agrado y desagrado, los valores éticos y el final es lo que se siente o conoce a través de las emociones, se experimentan lo que él denominó sentimientos de valor o funciones del sentimiento, como son la gracia, generosidad y vitalidad, entre otros rasgos valiosos que hay en el mundo, y que tienen un lugar en las respuestas emocionales.

Jean Paul Sartre (1939) señaló que el individuo se construye a sí mismo por medio de las elecciones o decisiones que toma en las diferentes situaciones a las que se enfrenta (citado en Hernández, 1999), por lo tanto es responsable de todo lo que es y hace, incluyendo las emociones. Éstas, plantea Sartre, son provocadas por alguna situación problemática que, mediante juicios de valor o creencias no expresadas, transforman la situación para dar lugar a una nueva estructura de valores, esta transformación que se otorga a la situación no requiere de una reflexión por parte del individuo porque no es intencional. La emoción cambia subjetivamente situaciones problemáticas de acuerdo con las evaluaciones personales y los cambios fisiológicos corroboran esta perspectiva del mundo; la conducta emotiva cambia las relaciones con el entorno al modificarlo para que el individuo tenga una visión más agradable del mundo.

Robert. C. Solomon (1973) sugirió que las emociones son racionales y conllevan una intencionalidad, con el propósito de servir al individuo para que elija una emoción como línea de conducta. Se expresan como reacciones apresuradas ante situaciones poco usuales o difíciles, cuyas causas son diferentes, aun cuando siguen algunas generalizaciones; son similares a las creencias y con frecuencia a los juicios morales que pueden debilitarse o aumentarse al considerar otros argumentos, por ejemplo, la cólera es el juicio de daño personal que se hace de la situación. Las emociones son obra y responsabilidad personal que no pueden separarse de los motivos, creencias e intenciones, este último

elemento no implica que sean deliberadas. Solomon al otorgar un sentido de responsabilidad personal a las emociones proyecta la idea de dominio emocional que consiste en darse cuenta de lo que se experimenta, al examinar las normas asociadas a la expresión de las emociones y utilizarlas

adecuadamente: tener el control.

Estas teorías de la corriente filosófica coinciden en cuanto a la forma en que se establece un vínculo entre las emociones y los juicios de valor a las situaciones en donde se presentan; el acuerdo de que las emociones dependen de dichas evaluaciones denota la idea de racionalidad y proyectan un esfuerzo por abordar un elemento cognoscitivo.

2.2.PERSPECTIVA FISIOLÓGICA

Desde un punto de vista puramente fisiológico, la emoción es una reacción principalmente biológica para movilizar el cuerpo hacia una acción específica; así se postulan las teorías que consideran que los cambios fisiológicos son la emoción en sí. Posteriormente dentro de este enfoque ha intentado establecer la relación entre las manifestaciones emocionales y la conducta mediante una base orgánica, lo cual ha dado origen a investigaciones que centran su atención en los mecanismos cerebrales indispensables para la experiencia emocional.

William James (1884) consideró a la emoción como la percepción de los cambios fisiológicos, explicada en la secuencia: estímulo- reacción fisiológica - emoción. Sostuvo que las reacciones corporales instantáneas se dan siguiendo patrones muy definidos y la experiencia emocional es la interpretación personal de esas reacciones corporales provocadas por estímulos específicos. "El estímulo que parte de los receptores, es percibido en la corteza cerebral, la cual produce activación en los efectores somáticos y viscerales, los cambios producidos son nuevamente enviados a la corteza y la percepción determina la experiencia emocional" (citado en López, 1980 p.591).

Carl Lange (1985,citado en Darley, 1990) complementa la Teoría de James con la hipótesis de que las emociones eran los cambios vasomotores y el exceso de sangre en los órganos, es por ello que, tradicionalmente, a este planteamiento se le da el nombre de la Teoría de las emociones James y Lange El sustento de esta teoría es que se experimenta emoción como resultado de experimentar al mismo tiempo cambios corporales.

En 1890, James declara que la naturaleza humana posee instintos que guían su comportamiento con propósitos y direcciones (por ejemplo, rivalidad, simpatía, miedo, sociabilidad y amor), que tienen una cualidad mental, y se presentan en mayor cantidad en los humanos que en los animales (Klein, 1994).

Según James, su teoría se aplicaría sólo a lo que denominó "emociones ordinarias" tales como la aflicción, el miedo, la ira y el amor y no a las emociones más "sutiles" a las que describió como "sentimientos intelectuales y estéticos" ,aunque no profundizó en su planteamiento (Plutchik, 1980).

Walter Cannon (1927) a diferencia de la teoría James-Lange (1884) sugirió que los cambios viscerales en la emoción y también la descarga talámica produce una experiencia emocional como una serie de cambios corporales. Bard (1934) elaboró la teoría de Cannon basado en lo que se conocía del cerebro en la época, por lo que esta teoría Talámica se denomina de Cannon y Bard. Según la cual se percibe un estímulo que excita una emoción, el tálamo envía impulsos tanto al sistema nerviosos simpático (por lo que las sensaciones adquieren un tono "afectivo"), como a la corteza cerebral (lo que produce una sensación consciente de emoción). Lo cual denota que los cambios corporales y la sensación de emoción ocurren de manera simultanea (Darley, 1990). Esta concepción esta relacionada principalmente a reacciones de urgencia: alarma, defensa, ataque. Cannon (1939, citado en (López, 1980) complementa su teoría al incluir la participación del hipotálamo como principal regulador visceral

Papez (1937) concibe a la emoción como una "función cuyo mecanismo es tan importante que debe ser situado en una base estructural" por lo que propone un circuito a través del cual se relaciona el hipocampo, la circunvolución del cíngulo y el hipotálamo para integrar la emoción. Al nivel del tálamo las vías sensoriales que provienen de los receptores, se distribuyen en tres rutas: una conduce impulsos al cuerpo estriado para efectuar el *movimiento*; la segunda ruta proyecta impulsos al tálamo y de ahí a la corteza lateral del hemisferio para efectuar el *pensamiento* y la tercer ruta lleva impulsos a la corteza medial a través del subtálamo e hipotálamo para un elemento de *afectividad* (López, 1980).

A partir de éste trabajo, en las últimas décadas se han relacionado algunas regiones del sistema límbico con los estados emocionales, sobretodo se han generado numerosas investigaciones sobre el papel de la amígdala en la conducta emocional (ib).

LeDoux (1997) en sus investigaciones experimentales sobre las emociones y el cerebro, reporta que las señales sensoriales viajan primero al tálamo y luego, mediante una única sinapsis, a la amígdala y en una segunda señal del tálamo a la neocorteza. Así la amígdala puede desencadenar una respuesta emocional mientras la neocorteza integra las diferentes impresiones sensoriales para dar una interpretación a la experiencia. Es por ello que concluye que la amígdala es el núcleo del sistema emocional cerebral. El interés sobre el papel que juega el sistema límbico en las emociones se ha ido enriqueciendo constantemente y se continúa desarrollando investigación sobre la integración de la emoción.

Exceptuando la Teoría de James y Lange que manifiestan que la emoción es causada por la percepción de los cambios corporales, dentro de ésta perspectiva, no se considera que los cambios fisiológicos desempeñaran el papel principal en la experiencia emocional, sino que se plantea que la activación fisiológica acompaña, regula y establece el contexto de la emoción pero no la causa directamente (Darley, 1990). Se han reportado investigaciones que permiten sustentar una base orgánica de las emociones en alguna parte específica del cerebro humano, señalando al sistema límbico, como el lugar en donde se encuentran regulados los estados emocionales.

2.3. PERSPECTIVA PSICOLÓGICA

La psicología tiene grandes implicaciones en el mundo de las emociones y a través de las diferentes corrientes que la conforman se han trazado diversas explicaciones de las emociones como fenómenos psíquicos que entre otros enfoques son tratados por los psicoanalistas, conductistas, cognoscitivistas y psicofisiólogos.

2.3.1. Corriente psicoanalítica

Dentro de esta perspectiva no se propone una teoría de la emoción (o como prefieren llamarla los psicoanalistas "afectos"), sin embargo se proporcionaron las bases para las interpretaciones psicoanalíticas de los afectos (Plutchik, 1980). Freud expone principalmente sobre dos afectos: la ansiedad y la depresión, en su representación y relación con el inconsciente. Posteriormente la visión sobre el afecto se continúa expresando en los trabajos de Jones, M. Brierley, M. Rapaport, E. Jacobson y M. Klein, entre otros autores (Green, 1975).

Las ideas de Freud (1895) sobre emociones se basan en su teoría de pulsiones, que son consideradas como estímulos internos que afectan el comportamiento de cada individuo regulando la dirección y tipo de acción. La causa de la emoción era la energía psíquica que requería alguna clase de expresión directa o indirecta, si existía represión o inhibición, entonces la energía de la emoción tenía que expresarse en forma de mecanismos de "desborde neurótico" (citado en Calhoun y Solomon, 1984).

Freud (1926, citado en Green, 1975) consideró a la angustia como el resultado de la evaluación de aspectos peligrosos del ambiente externo o interno que cumplía una función adaptativa. Para Freud la emoción es un estado complejo del individuo que se infiere a través del comportamiento y puede tener varios orígenes diferentes de motivación y puede incluir una mezcla de sentimientos y reacciones. Con las descripciones de las historias clínicas denota que las emociones aun inconscientes, pueden influir drásticamente en la conducta de una persona (citado en Calhoun y Solomon, 1984).

Freud (1915, p.110) escribió: " la esencia de una emoción es que debemos sentirla, es decir que deba entrar en la conciencia, así las emociones, sentimientos y afectos son conscientes". Sin embargo sostuvo que las creencias en las que las emociones están basadas pueden ser inconscientes, ya que a veces son señales que recibe el organismo para centrar su atención en algo importante y actuar al respecto.

Brierley (1937-1949) por su parte habla de inclinaciones afectivas, es decir de disposiciones a vivir ciertos afectos que son inconscientes. Ve al afecto como un derivado de la pulsión, es el resultado de la tensión o de la descarga; idea que complementa la concepción de Freud al considerar que además de afectos de descarga de energía, existen afectos de tensión. Lo que coincide con Fenichel (1941) quién considera que el afecto puede deberse tanto a un exceso súbito de estímulos internos como a una acumulación de tensiones no descargadas, es así como "los afectos gobiernan al yo" (citado en Green, 1975).

La concepción psicoanalítica del afecto en David Rapaport (1950), que es asociado al punto de vista de Hartmann, considera que los afectos tienen una función de descarga y un papel socio-comunicativo que se expresa de acuerdo a predisposiciones hereditarias. "La normalidad afectiva se representa por afectos variados y modulados y los estados patológicos se caracterizan por la rigidez e intensidad".

Este autor resume estos conceptos al decir que la noción psicoanalítica de los afectos presupone:

- 1) Ocurre un proceso inconsciente entre la percepción del estímulo que produce la emoción y el cambio periférico autónomo o visceral.
- 2) El sentimiento de emoción son procesos de descarga de energía.
- 3) Todas las emociones son mixtas, ya que son expresiones de conflictos.

Tanto los cambios fisiológicos como el afecto en sí resultan de una evaluación inconsciente y en todas las emociones participan los conflictos.

Así la carga afectiva es representativa del instinto (el cual tiene su origen en el organismo y se hace consciente en las representaciones), es la energía y se manifiesta en emoción.

El papel del afecto en la vida del ser humano también ha sido estudiado por Jacobson (1953, citado en Green , 1975) quien propone una clasificación de los afectos,:

1. Afectos simples y compuestos que se generan internamente, tanto los afectos que representan las pulsiones como la rabia o la excitación sexual como los afectos que se generan por tensiones como son el dolor, amor, odio e interés.
2. Afectos simples y compuestos que se generan de tensiones inter-sistémicas, como son el miedo, disgusto, vergüenza, piedad y la culpa.

Un estímulo interno o externo genera aumento en la tensión y esto provoca la necesidad de la descarga, así el afecto es el resultado de fenómenos de tensión y descarga

Por su parte M. Klein (1975, citado en Klein, 1984) expone su estudio sobre los periodos de desarrollo tempranos de la vida mental y emocional de los niños. Desarrolla los conceptos de las emociones como el amor, la culpa y la necesidad de reparar el daño que el individuo siente haber cometido, en la fantasía o en la realidad a sus seres queridos y otorga al papel de las emociones un elemento importante en la formación de los niños, ya que lo preparan para la estabilidad psíquica futura; al observar a los bebés y analizar sus ansiedades y defensas se puede conocer las necesidades emocionales, así una actitud comprensiva de la madre puede disminuir los conflictos del bebé y ayudarlo a manejar eficazmente sus ansiedades

Bowlby (1991) plantea que los afectos, sentimientos y emociones tienen la función de evaluar el estímulo y seleccionar la conducta adecuada a la situación y de acuerdo con los resultados obtenidos anteriormente, estos forman tres fases de la evaluación que hace el individuo tanto de su organismo como de los impulsos que lo llevan a actuar, así como del entorno al que se enfrenta cotidianamente, con la finalidad de controlar la conducta y facilitar la comunicación con los demás.

Los estímulos sensoriales son de dos tipos básicos: los relacionados con la condición del organismo y los referidos a las condiciones ambientales. Por medio de ambos se evalúa, regula e interpreta la información y se determina su importancia para la acción, al final se juzgan las consecuencias de la acción.

El lenguaje de los sentimientos es un medio indispensable para determinar el modo en que se evaluará la situación y describir los sistemas de conducta (Bowlby, 1991).

Las teorías de Fromm hacen especial hincapié en la idea de que el individuo y la sociedad no son fuerzas opuestas ni separables, en que la naturaleza de la sociedad viene determinada por su pasado histórico y en que las necesidades y deseos de las personas están en gran medida determinados por su contexto social. También hizo hincapié en la importancia que tiene para los individuos desarrollar su capacidad para utilizar plenamente su potencial perceptivo, emocional e intelectual.

Los trabajos dentro del psicoanálisis reflejan interés en explicar lo que sucede en el individuo entre el estímulo afectivo y su respuesta, en donde las emociones son un medio de comunicación interna y externa que puede ser tanto consciente como inconsciente.

2.3.2. Corriente Conductista

Las distintas teorías conductistas manifiestan la importancia de observar la experiencia emocional, por lo que dirigen la atención hacia el comportamiento y la fisiología como evidencia de las emociones.

Los estudios experimentales efectuados en niños por Watson y Morgan (1917, citado en Klein, 1994) reportan tres respuestas emocionales innatas a las que llamaron básicas: miedo, rabia y amor, provocadas por estímulos específicos, por ejemplo el miedo era provocado por sonidos fuertes, el amor provocado por caricias y la rabia provocada por restricciones de los movimientos corporales en los bebés, y a su vez los patrones de respuesta podrían ser generados por estímulos asociados a aquellos que de manera innata provocan la respuesta. Por lo que suponían que toda conducta era aprendida, incluso las reacciones emocionales. Según esta teoría, todas las formas complejas de comportamiento como son las emociones, los hábitos, el pensamiento y el lenguaje se analizan como cadenas de respuestas simples musculares o glandulares que pueden ser observadas y medidas. Así Watson (1924, citado en Plutchik, 1980) definió a la emoción como "un patrón de reacción hereditario que implica cambios profundos en la totalidad del mecanismo corporal, pero de manera especial en sus sistemas visceral y glandular" la respuesta emocional se manifiesta frecuentemente y en el mismo orden de secuencia cada vez que se presenta el estímulo excitante.

Skinner (1975), al igual que Watson, consideró que la psicología debe ser el estudio del comportamiento observable de los individuos en interacción con el medio que les rodea, sin embargo los fenómenos internos, como los sentimientos, debían excluirse del estudio. Sostenía que estos procesos internos debían estudiarse por los métodos científicos habituales, haciendo hincapié en los experimentos controlados tanto con animales como con seres humanos. Señaló que la emoción es un estado particular de fuerza o debilidad (parecido a un impulso) en una o más respuestas, inducido por algún estímulo. Posteriormente Holland y Skinner (1961) presentan la idea de que la emoción es "un síndrome de activación" que consiste en cambios notables en las vísceras y los músculos del esqueleto, así las emociones crean predisposiciones para actuar. La manera como un individuo juzga la existencia de la emoción en otra persona es observando los cambios en la manifestación de ciertas respuestas aprendidas (Plutchik, 1980).

2.3.3. Corriente fisiológico - cognoscitiva.

Con los conocimientos sobre la experiencia emocional de la época, surge una corriente que enfoca su atención a dos elementos principales de la experiencia emocional: fisiológico y cognoscitivo. Aun cuando las ideas precedentes no descartan este vínculo, esta concepción se enfoca a la interacción de estos dos elementos como parte de la emoción.

Mc Dougal (1928, citado en Plutchick 1980) propuso a la emoción como el conocimiento de los cambios corporales reflejados por los instintos, que incluye sentimientos complejos desarrollados por las funciones cognoscitivas. Las conductas instintivas pueden ser modificables ya que incluyen a la afectividad, a la cognición y la relación entre éstos dos elementos. Así cada instinto tiene su correspondiente emoción. Por ejemplo el instinto de huida se relaciona con el miedo. También clasificó a las emociones en simples y complejas: las primeras estaban relacionadas con la percepción de las reacciones fisiológicas principalmente las viscerales y las emociones complejas son la combinación de las simples, un ejemplo de sentimiento compuesto es el odio que incluye enojo, miedo y disgusto.

Magda Arnold (1960) señala que la emoción es la interacción entre el estado fisiológico y la cognición, lo cual es importante en la integración de la personalidad; la emoción se da con la percepción de un objeto, se evalúa este acontecimiento o estímulo como "bueno" o "malo" a través del mecanismo cognoscitivo que, a su vez, conduce a la activación fisiológica (que llamó "tendencia sentida") la cual permite al individuo hacer uso de la memoria e imaginación para elegir la respuesta conductual de acuerdo al objeto ambiental, así cuando una emoción se repite, destaca de las demás e influye en el funcionamiento corporal y toda esta mezcla de elementos se vive como experiencia emocional. Por lo tanto las emociones ayudan al individuo al logro de metas, facilitan la acción y evitan lo que disgusta.

Los postulados principales de esta teoría son:

- a) La percepción de un objeto ambiental produce una evaluación buena o mala.
- b) La evaluación produce la emoción.
- c) Los cambios fisiológicos se manifiestan en la expresión y la acción, que tiene dos posibilidades: aproximarse o evitar el estímulo.

Schachter (1962) expresó que un estado emocional se compone de dos partes: una son los cambios fisiológicos inducidos por el sistema simpático y la otra es el elemento cognoscitivo que le permite al individuo interpretar la situación; es decir, el resultado de la interacción entre activación fisiológica (que determina la intensidad de la emoción) y la evaluación cognitiva de la situación, (lo que determina el tipo de emoción vivida); cada experiencia subjetiva de emoción se basa en los sentimientos de los propios estados corporales y puesto que se reconocen las diferencias entre emociones, esto debe ser a causa de los distintos patrones de estimulación (Plutchik,1980).

Mandler (1962, citado en Reeve, 1994) sostuvo que la conducta humana se encuentra principalmente bajo control cognoscitivo: la conducta sigue un orden programado y secuencial; si de pronto las circunstancias impiden completar el plan de acción programado, los individuos se

desorganizan y entonces se experimenta la emoción, dicha desorganización activa fisiológicamente al organismo y hace que se prepare para la acción, reuniendo información de la situación e interpretándola; este proceso se presenta como la experiencia emocional. Las personas tienen un plan de actividad bien organizado al que llama esquemas, y es a través de la experiencia, que se construye una serie de predicciones y expectativas; cuando la experiencia se contradice con lo que se espera, entonces se produce la incongruencia que puede ser emocionalmente negativa o positiva. Si el pensamiento solo necesita de una pequeña modificación para ajustarse, se presenta lo que el autor llama la asimilación, si el pensamiento es inadecuado a las necesidades se presentará la acomodación o cambio de nuevas expectativas y predicciones; así existen diferentes grados de incongruencia entre los planes y la vida real, lo que explica diferencias en la intensidad de la emoción (Plutchik, 1980).

Richard Lazarus (1966,1968,1982, citado en Lazarus 2000), coincide con el trabajo de Arnold (1962) y agrega que la evaluación de un estímulo productor de emoción, además de ser bueno o malo, podría tener más características evaluativas como por ejemplo: la valoración de la persona de acuerdo a la acción adaptativa y sus recursos para enfrentar la amenaza. El enfrentamiento es parte de la regulación de los estados emocionales y se puede presentar ya sea de manera deliberada ante la reflexión de la persona o bien automatizado las respuestas como un mecanismo de autoprotección, que también puede establecerse como una manera de relacionarse con el ambiente. Acepta la autorregulación de las emociones porque el individuo valora los requerimientos personales y sociales de una situación emocional.

Bernard Weiner (1980) expresa que el individuo hace un análisis de atribuciones, de tal forma que ante un estímulo emotivo, las personas hacen dos evaluaciones: una cuando se percibe el estímulo y otra cuando se detectan los resultados en el ambiente tras la conducta elegida, es por ello que se considera que la emoción conduce al éxito o fracaso. Tanto las evaluaciones inmediatas de los estímulos, las evaluaciones específicas de las situaciones y las atribuciones de resultados, se consideran los elementos cognoscitivos fundamentales que participan en el proceso de la emoción.

Ross Buck (1984) sugiere que hay un sistema fisiológico, innato y espontáneo que reacciona en forma involuntaria ante los estímulos emocionales por la acción de estructuras y vías corticales y se integra al sistema de base cognitiva, el cual es adquirido a través de la historia social y del aprendizaje cultural único de la persona; estos dos sistemas son complementarios y trabajan conjuntamente para activar y regular la experiencia emocional.

Para evitar el problema que otros autores habían planteado sobre la secuencia tanto de la cognición como los cambios fisiológicos en las emociones Plutchik (1980) sugiere que la emoción es un proceso, dentro de una cadena de acontecimientos en un sistema de retroalimentación.

Lo anterior proyecta la idea de que tanto los cambios fisiológicos y la conducta que se observa durante una emoción, así como los factores culturales y creencias personales son elementos que se integran para formar parte de la experiencia emocional.

2.4. FUNCIONES DE LA EMOCIÓN

Uno de los componentes de la emoción es la función o propósitos que cumple, aspecto considerado por Charles Darwin (1872, citado en Plutchick, 1980) en su trabajo titulado "La expresión de las emociones en el hombre y los animales", su idea fue que la evolución incidía tanto en las características expresivas como en las físicas y que ambas tenían un significado funcional para el mecanismo que se estaba adaptando; las expresiones emocionales actúan como señales y como preparación para la acción, la mayoría de ellas son innatas pero admite que algunas de ellas son simples gestos que se han aprendido o también que pueden inhibirse voluntariamente. (Plutchik, 1980). Cada conducta producida por una emoción facilita la adaptación del individuo a los cambios del entorno.

Lazarus y Lazarus (2000) coinciden en la función adaptativa de las emociones ya que, a fin de sobrevivir, el organismo tiene que identificar y eliminar los estímulos que no son importantes para él, esta identificación o evaluación determina el sentimiento emocional y la respuesta adaptativa. Define emoción como un trastorno complejo que incluye tres componentes principales: afecto subjetivo, cambios fisiológicos relacionados con formas específicas de movilización para la adaptación, y de impulsos para actuar con cualidades tanto instrumentales como expresivas. El trastorno fisiológicos son causados por impulso a actuar, que en parte define a la emoción en particular. La cualidad e intensidad de la emoción, así como el impulso de acción, dependen de la evaluación del significado para el bienestar de la persona.

Robert Plutchik (1980), sugiere que la conducta emocional tiene ocho propósitos distintos: protección, destrucción, reproducción, reintegración, afiliación, rechazo, exploración y orientación. Para cada situación ambiental los seres humanos han desarrollado una reacción emocional adaptativa correspondiente.

Carroll Izard en 1977, concibe a la emoción como una experiencia definida por procesos evolutivos hereditarios y la considera como la experiencia más motivadora y significativa de la vida humana con funciones de adaptabilidad ya que también cumplen esta función en el entorno social.

Plantea una lista de estas funciones sociales de la emoción:

- 1) Facilitan la comunicación de los estados afectivos, ya que las expresiones emocionales son mensajes verbales y no verbales de comunicación.
- 2) Regulan la manera en la que los otros responden a nosotros, la expresión emocional puede provocar reacciones conductuales específicas en otra.
- 3) Facilitan las interacciones sociales, ya que las expresiones emocionales a menudo son motivadas socialmente.
- 4) Promueven la conducta prosocial, si las emociones están bajo una influencia positiva.

Sylvan S. Tomkins (1970) supone, al igual que Plutchik, la existencia de ocho emociones básicas (cabe mencionar que no hace distinción entre emoción y afecto) divididas en positivas y negativas:

- Afectos negativos: Angustia, ira, repulsión, temor y vergüenza.
- Afectos positivos: interés, sorpresa, júbilo.

Estas emociones son "respuestas de patrón innato" de estímulos específicos que provocan una conducta particular; es decir existe una base genética relacionada con la especie para la expresión de las emociones en la cual hay programas específicos almacenados en áreas subcorticales del cerebro para cada afecto (Plutchick, 1980).

2.5. DIFERENCIAS ENTRE AFECTO, SENTIMIENTO Y EMOCION:

En la revisión de la literatura sobre emociones se encontró que algunos autores han utilizado de manera indistinta los términos: pasión, afecto, emoción y sentimiento.

Por ejemplo, dentro del ámbito filosófico, Aristóteles (384 a 322 a.C.) se refirió a las condiciones del alma, de las cuales se derivan las *pasiones* en especial la cólera y el temor que se incluyen en la clasificación general de emociones. Según Descartes (1641) y Hume (1751) las emociones se describen como percepciones sensoriales, en el mismo plano de un sentimiento, lo cual coincide con la concepción fisiológica de James (184) de la emoción como un tipo de reacción fisiológica. Dentro de la corriente fisiológica-cognoscitiva otorgan a la emoción una cualidad interpretativa, en donde aceptan las creencias y evaluaciones como parte de ésta. Así la concepción del término emoción evoluciona al aceptar que son sentimientos pero que además están dirigidas intencionalmente y permiten elegir la conducta ante la situación que se presenta.

Estas observaciones han generado la necesidad de establecer diferencias entre los eventos afectivos a los que se refieren.

C. Izzard (1977) explicó que las emociones incluyen a los sentimientos, los procesos del Sistema Nervioso Central y las respuestas físicas observables, mientras que los sentimientos refieren a los fenómenos internos auto percibidos.

Los psicoanalistas usan la palabra afecto para referirse entre otros elementos a las emociones como la ansiedad o la culpa, Bowlby (1991) considera que tradicionalmente el afecto denota experiencias sensibles como son la tristeza, el amor, el temor o la cólera; la palabra sentimiento se emplea en el mismo plano que los afectos, la emoción son los sentimientos o afectos vinculados con la acción.

De acuerdo con Posadas (1980) los sentimientos forman un aspecto de la vida interior del hombre, que refleja las relaciones que éste establece con los objetos que satisfacen o no sus necesidades naturales y culturales; las emociones son las formas concretas a través de las cuales se viven los sentimientos.

Frijda, Mesquita, Sonnemans y Van Goozen (1991) buscan diferenciar estos términos de acuerdo a la duración de la experiencia afectiva y reportan que las pasiones son fenómenos afectivos que están contenidas en las metas a largo plazo y por lo tanto tienen una duración indefinida, las emociones involucran componentes evaluativos, acción, expresiones, respuestas fisiológicas que pueden durar unas cuantas horas. Los sentimientos son valoraciones o creencias con respecto a algún objeto, de duración indefinida.

Plutchik (1980) sugiere que la utilización de estos términos puede tener implicaciones teóricas o prácticas, y que cada elemento ha contribuido a delinear mejor una teoría general de las emociones.

A continuación se define los términos asociados con las emociones:

- ❖ Afecto: totalidad de estados y procesos como son las emociones, sentimientos y pasiones, que determinan o afectan la conducta del individuo.
- ❖ Emociones: son fenómenos multidimensionales, compuestos de la interrelación de los siguientes elementos: cognoscitivo - subjetivo: que denota el elemento afectivo a través de una experiencia con significado personal; biológico en las interacciones reciprocas del sistema nervioso autónomo y endocrino; funcional en interacción del individuo con su entorno; y el expresivo que proyecta el componente conductual y social.
- ❖ Sentimientos: son procesos afectivos basados en percepción, imaginación y experiencias de las situaciones que previamente produjeron excitación; recuerdos de lugares, situaciones, personas; experiencia que involucra tanto ideas como sensaciones viscerales, una predisposición hacia ciertos tipos de acciones. Por ejemplo: sentimiento de culpabilidad, de inferioridad o superioridad, de responsabilidad, de excitación - inhibición, de realidad, de tensión relajación, estético, entre otros.

De acuerdo a los anterior se puede decir que las emociones son respuestas a corto plazo, involucran acciones y son intencionales, a diferencia de los sentimientos que son vividos en la imaginación o recuerdos y no en acciones concretas y expresivas como en el caso de las emociones.

No obstante Young (1978) al hacer un análisis de las diferencias entre los conceptos de emoción y sentimiento afirma que ambos son las formas mediante las cuales el individuo responde, ve y evalúa, las situaciones de la vida. La manera en que se aprendió a reaccionar determina la adaptación al entorno.

Se considera que las emociones juegan un papel importante en la vida del ser humano, ya que están presentes en la mayoría de las reacciones y decisiones a las que se enfrenta cotidianamente. De ahí el interés de muchos autores quienes desde diferentes perspectivas han propuesto numerosas explicaciones que aportan elementos para su comprensión, en cuanto a la definición, clasificación, funciones, así como un intento por descubrir su base orgánica y psíquica. La noción filosófica, identifica la existencia de los cambios corporales en las emociones, no obstante, dirige su estudio hacia las creencias y la evaluación de las situaciones en las que se presentan, considerándolas como fenómenos mentales. Autores como Descartes y Hume, consideraron que las emociones eran irracionales por su evidente excitación y agitación, en cambio Aristóteles, Brentano, Scheler, Sartre y Solomon sugirieron que podían ser racionales y el individuo era responsable de sus reacciones por lo tanto era capaz de controlarlas de acuerdo a la situación aun cuando esto fuera una tarea difícil. Partiendo de que las emociones tienen bases biológicas, la perspectiva fisiológica ha hecho un intento por describir lo que sucede internamente en cada una de las emociones y al mismo tiempo explicar la combinación racional y de afectividad que acompaña a esta experiencia.

La corriente fisiológica-cognoscitiva, orienta su estudio a la interacción de éstos dos elementos, es decir que se reconoce la existencia de una base orgánica, manifestada tanto interna como externamente (cambios viscerales y de conducta) asociada a la razón en la cual se identifica la participación de la memoria e imaginación que permitan al individuo interpretar la situación y elegir el plan de acción, incorporando así el aprendizaje en la emoción.

La corriente psicoanalítica presenta la vida afectiva del ser humano, en donde se incluye a las emociones, como un fenómeno interno similar a los instintos, de carácter inconsciente que conectados con una idea se interpreta la situación y así influyen en el comportamiento. Dicha influencia se plantea en la importancia de las experiencias afectivas desde la infancia y a lo largo de la vida para la integración de la personalidad.

Dentro de la corriente conductista se considera la emoción como una reacción a un estímulo emotivo que la provoca, respuesta que podía ser innata ante determinados estímulos y que también podía ser asociado a otros estímulos mediante reforzamiento, por lo que dirige su atención en la respuesta emotiva sobre el comportamiento.

Se ha otorgado a las emociones la función de facilitar la adaptación del individuo a su entorno ya que se considera que preparan al organismo para dar una respuesta conductual apropiada a la situación, función que se hace extensiva al entorno social. En una perspectiva general las

emociones son mecanismos que ayudan al individuo a reaccionar rápidamente ante acontecimientos inesperados, tomar decisiones e interactuar con los demás. Un elemento innegable de la emoción en todos los enfoques es su base biológica, que comunica a los demás por medio de la conducta y las expresiones. A su vez se denota un elemento funcional adaptativo del individuo con su entorno físico y social.

Es importante observar que después de una extensa revisión bibliográfica no se encontró una definición general de emoción; por lo que de acuerdo a las diferentes teorías expuestas en el presente capítulo y para efectos del presente trabajo se considera la emoción como: *una serie compleja de interacciones entre factores afectivos conscientes e inconscientes, donde intervienen los sistemas neuronal y hormonal, generalmente acompañado de respuestas fisiológicas y expresivas, dentro de un contexto cognoscitivo que cumple con funciones adaptativas, estas situaciones implican una relación entre organismo y medio ambiente como parte de la vida misma.*

CAPITULO 3. LA INTERACCION AFECTIVO-INTELLECTUAL

No es la fuerza, sino la perseverancia de los altos sentimientos la que hace a los hombres superiores.
Nietzsche.

3. INTERACCION AFECTIVO-INTELCTUAL

Como se ha revisado en los capítulos anteriores la inteligencia y la emoción se han estudiado por separado, sin embargo conforme se avanza en las investigaciones al respecto, se han encontrado fundamentos que permiten establecer un vínculo entre estos dos campos de estudio, algunos de los cuales se presentan a continuación:

3.1. FUNDAMENTOS NEUROBIOLÓGICOS:

Dentro del ámbito neurobiológico Greenspan y Banderly(1997) reportan las investigaciones de S. Porges, quien sugiere que la especialización del cerebro en el neonato esta implicada tanto en la regulación de las emociones como en la cognición.

La importancia de la experiencia emocional se confirma con estudios que demuestran que las áreas cerebrales responsables de la regulación e interacción emocional (asociados al córtex prefrontal) incrementan su actividad metabólica durante los primeros 6 meses de edad, época de gran aprendizaje. Las experiencias afectivas pueden provocar cambios hormonales; esto es, las caricias parecen liberar hormonas de crecimiento y oxitocina, que están relacionadas con el sentido de filiación y proximidad en los seres humanos, por lo cual se sugiere que determinado tipo de educación emocional puede favorecer tanto la salud física como la emocional, así una experiencia emocional adecuada ayuda a superar tareas cognoscitivas (Greenspan y Banderly, 1997). En los últimos años se han encontrado orígenes comunes para la inteligencia y los aspectos afectivos. En las etapas fundamentales del crecimiento inicial del cerebro se requieren determinadas experiencias emocionales, que forman parte de las bases mentales primarias, y de la experiencia cognoscitiva; ambos tipos de estimulación son indispensables para un desarrollo adecuado del individuo (ib).

Los fisiólogos han reportado que la razón sí juega un papel importante en la aparición y control de las emociones, el córtex cerebral es la zona donde se da principalmente el pensamiento abstracto, que posibilita la planificación. Los lóbulos frontales del córtex se relacionan con las emociones, concluyendo que las emociones y la razón son interdependientes, en la emoción el individuo hace una valoración de la situación y responde de acuerdo a las señales biológicas determinadas, ya que existe una extensa red de comunicaciones entre el cerebro primitivo y el más avanzado. Así las emociones y la inteligencia han evolucionado por que facilitan la supervivencia de tres maneras: movilizandoo al individuo ante los estímulos, centrando la atención en los aspectos relevantes y comunicando a los demás (Lazarus & Lazarus, 2000).

Tanto la emoción como la razón están representadas en todo el cerebro y funcionan juntas como resultado de complejas interconexiones. Durante las investigaciones de predominio cerebral se ha descubierto que cada hemisferio del cerebro (izquierdo y derecho) tiende a especializarse en diferentes funciones (ver cuadro 1).

Funciones del hemisferio derecho	Funciones del hemisferio izquierdo
Creatividad Síntesis Motivación Cualidades emocionales y sociales. Decide a partir de intentos y errores.	Reflexión Análisis. Evalúa detalles. Cualidades racionales Capacidad de abstracción. Decide según la lógica Verbal.

Cuadro 1. Funciones asociadas a cada hemisferio cerebral (citado en Ginger & Ginger, 1993).

El individuo usa ambos hemisferios, sin embargo por lo general prevalece uno; no obstante los hemisferios están interconectados por el cuerpo calloso, así los dos hemisferios trabajan en asociación constante; la información llega a los dos hemisferios y cada uno extrae lo que le corresponde debido a su especialización, después cada hemisferio comunica al otro los resultados de su proceso, de tal forma que lo ideal es desarrollar una buena comunicación entre los dos hemisferios, para conocer qué requiere la situación y elegir la respuesta adecuada a la situación. El cerebro tiene la capacidad de desempeñar diferentes funciones y cuando se toma conciencia de sus diversas aptitudes, se puede emplear deliberadamente en las funciones más adecuadas (Covey, 1996).

Existen diversas formas de promover el uso del hemisferio derecho entre las que se encuentran las técnicas de visualización y afirmaciones (Gwain, 2000) o técnicas de gimnasia cerebral (Ibarra, 1997).

3.2. ENFOQUE PSICOLÓGICO

Dentro del ámbito psicológico J.M. Dolle (1980) analiza las teorías que tradicionalmente han considerado separadas, tanto de Freud sobre el psicoanálisis en el estudio de los afectos como de Piaget sobre el desarrollo cognoscitivo, en donde concluye que éstos no son contrarios y que es posible encontrar elementos que permitan integrarlos, es decir que la afectividad no puede ser considerada como un elemento separado de la inteligencia, ambas son maneras de adaptación

al entorno, ya que el individuo no es afectivo por una parte e intelectual por otra, sino ambos, aunque a veces predomine alguna inclinación en determinadas situaciones; así tanto la afectividad como la inteligencia obedecen a procesos reales expresados en conducta. La conjunción de las capacidades cognoscitivas y afectivas llevan a formar al sujeto social y así la posibilidad de una adecuada interacción. La afectividad, por tanto, no puede ser considerada independientemente de la inteligencia o viceversa, ambas son maneras de adaptación al entorno físico y social. Es así como diversas corrientes en psicología han enfocado su atención considerando unidas a la inteligencia y la emoción. Una de esas corrientes y para efectos de este trabajo se presenta a continuación:

3.2.1. Corriente de la Terapia racional-emotiva.

En el año de 1955 Albert Ellis funda un sistema terapéutico enfocado en las áreas cognoscitiva, conductual y afectiva del individuo, la Terapia Racional Emotiva (TRE) que se desarrolla a través de la siguiente modelo: cuando el individuo piensa, también siente y actúa, es decir que son elementos interrelacionados. por lo tanto el ser humano tiene capacidades cognoscitivas y puede pensar sobre sus propios pensamientos.

De esta manera las personas elaboran gran parte de sus síntomas psicológicos por sus propias actitudes e interpretación de las situaciones a las que se enfrentan día a día; posiblemente las alteraciones se originaron en la infancia y como resultado de continuar con el mismo sistema de creencias se ha aprendido a reaccionar de esa manera, por lo que continúa con las mismas creencias en la edad adulta. No obstante el individuo tiene la capacidad para cambiar actitudes conscientemente y eliminar o disminuir sus síntomas y volverse menos susceptibles a alteraciones futuras. De esta forma las personas son responsables de sus propias emociones y conductas, incluyendo sus trastornos emocionales, por lo tanto la terapia basada en este enfoque busca encontrar una solución a los problemas emocionales mediante la práctica y el esfuerzo consciente para abandonar las creencias irracionales; incluso los pensamientos y sentimientos inconscientes pueden ser reconocidos mediante la racionalización, lo que les permite renunciar a sus mecanismos de defensa contraproducentes en determinadas situaciones. Ellis y Harper (1975) señalan que pensar con claridad es el medio de adquirir control emocional, también son importantes las auto-verbalizaciones, ya que el pensamiento se ve distorsionado en parte por el empleo de un lenguaje impreciso lo que a su vez es consecuencia de un pensamiento confuso.

Los pensamientos irracionales generan perturbaciones que se pueden sanar con el método reconstructivo del pensamiento, en donde el individuo reconoce sus creencias irracionales y busca sustituirlas por ideas reales; es por ello que uno de los principales objetivos de la TRE es

reeducar al sujeto para que utilice mejor sus recursos personales y alcance una mejor adaptación a su entorno.

El terapeuta orientado a este enfoque, tiene el objetivo de interpretar los pensamientos, las emociones y los actos de sus pacientes. Y definir los pensamientos racionales, los sentimientos apropiados y los comportamientos afectivos, en busca de la supervivencia y felicidad del individuo.

Dentro de este enfoque se incluye diversas técnicas tanto cognoscitivas, como de formación emocional y conductuales, y se consideran los aspectos cognoscitivos y filosóficos orientados a los valores de la personalidad humana.

Se considera que en general una persona racional busca los siguientes objetivos: la realidad, vivir socialmente, relacionarse afectivamente, comprometerse en un trabajo productivo y tener libertad para seleccionar sus propias actividades. Las propuestas de A. Ellis se interrelacionan con las teorías de Maslow (1954, citado en Ellis 1975), en donde las personas nacen con inclinaciones a actualizarse ellas mismas, pensar en lo que están haciendo y esforzarse por una mayor autorealización.

Con recursos de la terapia racional emotiva se busca disminuir los trastornos emocionales del individuo, no obstante se reconoce a éste como un ser social en interacción cotidiana con su entorno y consigo mismo, que se encuentra en constante cambio, por lo que se puede recaer en los síntomas, y por tanto en la terapia también se busca prevenir y salir de las recaídas con los recursos creados en terapia, es decir que los individuos son autores de su propio cambio y se pueden modificar sus pensamientos, sentimientos y acciones para el resto de sus vidas. Para medir el cambio de personalidad se adopta un método práctico: la meta de terapia es ayudar a las personas a estar mejor y no simplemente a sentirse mejor, lo cual indica que las personas en tratamiento experimenten cambios profundos en sus actitudes hacia sí mismos, hacia los demás y hacia el ambiente que los rodea (Ellis, 1995).

Dentro de este enfoque se plantea que los trastornos humanos tienen elementos biológicos, ya que el individuo es un ser biológico y por tanto tiene ciertas predisposiciones a los trastornos incluyendo los emocionales, también establece que las personas tienen un amplio grado de elección que determina en parte como sentir o actuar.

Este enfoque tiene sus raíces en la ideología humanista, por ejemplo el planteamiento de que el ser humano nace con potencial tanto para un pensamiento racional como irracional, y poseen recursos para crecer o detener su propio desarrollo personal.

3.3. INTELIGENCIA EMOCIONAL

Un modelo que también se nutre implícita o explícitamente de la combinación de numerosas corrientes filosóficas, fisiológicas, psicológicas, algunas de las cuales se han presentado en este

trabajo, surge el concepto de inteligencia emocional, un nombre nuevo para una idea que tiene marcados precursores.

Al parecer el primero en hablar de inteligencia emocional en la década de los ochenta fue el psicólogo israelí Reuven Bar - On, que en su tesis doctoral creó un modelo que incluía 15 habilidades personales, sociales y emocionales que influyen sobre la capacidad de triunfar ante las exigencias del ambiente y las dividió en cinco áreas generales: intrapersonales, interpersonales, adaptabilidad, estrategias para afrontar el estrés y efectos motivacionales en general (Goleman, 1999). Por su parte H. Gardner (1983, 1999) reformula el concepto de inteligencia a través de la teoría de Inteligencias Múltiples que ha sido desarrollado en el capítulo 1 del presente trabajo. En donde propone nueve tipos de inteligencia, dos de las cuales se relacionan con la competencia social, y hasta cierto punto emocional: la inteligencia intrapersonal e interpersonal:

"La Inteligencia Intrapersonal es el conocimiento de los aspectos internos de una persona: el acceso a la propia vida emocional, a la propia gama de sentimientos, la capacidad de efectuar discriminaciones entre las emociones y finalmente ponerles un nombre y recurrir a ellas como un medio de interpretar y orientar la propia conducta" (Gardner, 1983, p. 288).

"La Inteligencia Interpersonal se construye a partir de una capacidad nuclear para sentir distinciones entre otros individuos y en particular entre los, contrastes en sus estados de ánimo, temperamentos, motivaciones e intenciones. En formas más avanzadas, esta inteligencia permite a un adulto hábil leer las intenciones y deseos de los demás, aunque se hayan ocultado " (Gardner, 1983, p. 288).

Aunado a esta nueva concepción de la inteligencia Robert Sternberg acuña el término de "inteligencia exitosa", refiriendo la importancia de las habilidades prácticas, analíticas y sociales para considerar a un individuo inteligente, por las implicaciones de adaptación y éxito que denota este concepto. Es ante estas nuevas perspectivas que se genera el concepto de Inteligencia Emocional (IE). El término Inteligencia Emocional fue propuesto por los psicólogos Peter Salovey de la universidad de Yale y John Mayer de la Universidad New Hampshire (1990), para describir cualidades como la comprensión de los propios sentimientos y de los demás, así como el control de la emoción de forma adecuada a las situaciones.

De acuerdo a Salovey y Mayer (1990) las emociones, influyen en la solución de problemas ya que por ejemplo, se ha reportado que la felicidad puede ayudar a formular planes futuros, organizar la memoria e integrar el conocimiento, o bien que los estados de ánimo pueden ser usados para motivar y ayudar en las tareas intelectuales complejas. Al cuestionar por que usar el término IE, explican que fue debido a que se formula como un grupo de habilidades mentales que son necesarias para procesar la información cargada emocionalmente. Así definen la inteligencia emocional como un tipo de inteligencia social que incluye la habilidad de supervisar y entender

las propias emociones y las de los demás, discriminar entre ellas, y usar la información para guiar el pensamiento y las acciones (Mayer y Salovey, 1990).

Definición que más tarde complementaron: Inteligencia Emocional involucra la habilidad para percibir, evaluar y expresar emociones; la habilidad para acceder y generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para el entendimiento y el conocimiento emocional, y la habilidad para regular las emociones, para promover el crecimiento intelectual y emocional (Mayer y Salovey, 1997).

Se considera que es importante un equilibrio entre la emoción y la razón ya que:

- las emociones surgen con un juicio de valores acerca del significado de los que esta ocurriendo
- tanto la emoción como la inteligencia son recursos personales que ayudan a la supervivencia.
- las emociones son una fuente importante del autoconocimiento.
- las emociones se relacionan con la realidad del individuo.
- el ser humano siempre tiene sus propias razones para actuar o sentir de determinada manera, tanto sean válidas como no. (Lazarus & Lazarus, 2000).

Para Mayer y Salovey (1990) las emociones primarias como son el miedo, el amor, la rabia y la sorpresa, presentadas en la infancia implican reacciones ante estímulos de tipo adaptativo y que la participación de cognición más compleja se hace presente conforme el desarrollo humano, es decir que las reacciones emocionales se asocian a pensamientos complejos, lo cual permite desarrollar emociones cognoscitivamente más complejas como son la culpa o el arrepentimiento. Estas reacciones emocionales pueden ser evaluadas de acuerdo a su consistencia lógica y por tanto con su inteligencia (Salovey y Mayer, 1990).

Así la emoción y la inteligencia son adaptativas, funcionales y organizan actividades tanto cognoscitivas, como de conducta (Mayer y Salovey, 1997).

Por su parte Daniel Goleman (1995) retoma los estudios realizados sobre el tema y los recapitula en el libro titulado *Inteligencia Emocional*, en donde la idea fundamental es que parece ser que la Inteligencia Emocional (IE) es el factor clave para una adaptación exitosa en las diferentes situaciones de la vida, que es un conjunto de habilidades que pueden ser aprendidas. Plantea que el coeficiente emocional (CE) no es lo opuesto al coeficiente intelectual (CI) sino que es una interacción del mundo afectivo con el cognoscitivo, que tiene fundamentos en las investigaciones que reportan que la capacidad de una persona para controlar la tensión afecta a la capacidad de concentrarse y usar la inteligencia (Goleman, 1995).

La inteligencia emocional se aprende e incrementa durante toda la vida y se desarrolla a partir de las experiencias, por lo cual las habilidades en este sentido podrán continuar creciendo en el transcurso de la vida. Si bien es cierto que la familia y la escuela son fundamentales en el

desarrollo de la inteligencia emocional, nunca es tarde para efectuar correcciones y adquirir nuevas habilidades en esta área.

También reconoce que no existen pruebas para determinar la inteligencia emocional similares a las ya estandarizadas pruebas que miden el coeficiente intelectual (CI) de las personas. La inteligencia emocional es una cualidad compleja y de múltiples facetas que representan conceptos intangibles como la conciencia personal, la comprensión, la perseverancia y la destreza social. Sin embargo, algunos aspectos se pueden medir, por ejemplo, el optimismo es una medida útil de la autoestima. El

modo en que las personas responden ante los contratiempos de forma optimista o pesimista, es un indicativo del éxito en el colegio, en los deportes y en algunas clases de trabajo. Goleman (1995) sugiere que las personas tienen los dos tipos de inteligencia, en distinta medida.

Mayer, Salovey y Caruso (1997, citado en Cruz 2000) por su parte, critican a quienes sugieren que la inteligencia emocional puede medirse con pruebas psicométricas, ya que eso lo reduce a una medida de Coeficiente Emocional. Así estos autores proponen medirla en base a tareas, ejercicios y autorreportes, por lo cual han desarrollado una Escala Multidimensional de la Inteligencia Emocional (EMIE).

3.3.1. Habilidades de la inteligencia emocional:

Este concepto implica la existencia de habilidades que pueden ser categorizadas en cinco competencias o dimensiones: autoconocimiento, autoregulación, motivación, empatía y habilidades sociales, divididas las tres primeras en aptitudes personales y las dos últimas en aptitudes sociales (Salovey y Mayer, 1990; Mayer y Salovey, 1993; Goleman, 1995 y Goleman 1999).

1.- *El conocimiento de las propias emociones.* Es decir, el conocimiento de sí mismo al reconocer las emociones en el momento en que aparecen y como éstas afectan al comportamiento y orientan al individuo en la toma de decisiones; esto permite formar una idea realista de las cualidades y defectos para crear una sólida confianza basada en uno mismo.

Dentro del autoconocimiento se encuentran tres subaptitudes:

- ✓ Conciencia emocional: reconocer las propias emociones y sus efectos.
- ✓ Autoevaluación precisa: conocer las propias fuerzas y sus límites.
- ✓ Confianza en uno mismo: la certeza sobre el propio valor y facultades.

La intuición y las sensaciones viscerales, son mensajes internos al individuo que le informan sobre los recuerdos emocionales y su futura utilización, como parte de este conocimiento de sí mismo (Goleman,1999).

2.- *La capacidad para controlar las emociones.* La conciencia de sí mismo es una habilidad básica que permite controlar las emociones y adecuarlas a la situación, al ser cuidadosos y demorar la gratificación a fin de alcanzar los objetivos y poder recobrase bien de las tensiones emocionales.

Dentro de la autoregulación existen 5 subaptitudes:

- ✓ Autocontrol: manejo de las emociones y los impulsos perjudiciales.
- ✓ Confiabilidad: mantenimiento de normas de honestidad e integridad.
- ✓ Responsabilidad: aceptar las consecuencias del desempeño personal.
- ✓ Adaptabilidad: flexibilidad para manejar el cambio.
- ✓ Innovación: estar abierto y bien dispuesto para las ideas y los enfoques novedosos y la nueva información.

La autorregulación permite conocer las reacciones personales ante situaciones de estrés y su posible adaptación a los cambios, aprender a mantener la claridad y calma para enfrentar las exigencias cotidianas, esto no significa negar o reprimir los verdaderos sentimientos, más bien está relacionado con el autoconocimiento, lo que permite mantener bajo control emociones e impulsos inadecuados a la situación; se considera que solo en la medida en que un individuo pueda reflexionar y analizar que le sucede ante un éxito o fracaso, es posible pensar en instancias diferentes en el desarrollo personal.

3.- *La capacidad de motivarse a sí mismo.* El ordenar las emociones de acuerdo a los objetivos propuestos y perseverar frente a los contratiempos y las frustraciones.

Dentro de la motivación existen 4 subaptitudes:

- ✓ Compromiso: aliarse a las metas del grupo u organización.
- ✓ Deseo de triunfo: metas planteadas.
- ✓ Iniciativa: disposición para aprovechar las oportunidades.
- ✓ Optimismo: tenacidad para buscar el objetivo, pese a los obstáculos y los reveses.

Las personas con afán de triunfo llevan consigo la esperanza de mejorar o destacarse, por lo que se orientan hacia los resultados con metas fijadas, buscan reducir la incertidumbre para desempeñarse mejor a la vez que aprenden sobre la marcha logrando así una retroalimentación. La iniciativa se manifiesta cuando las personas están dispuestas a aprovechar cualquier oportunidad, van tras los objetivos con una perseverancia superior a lo que de ellas se espera.

Con esto Salovey y Mayer, y más tarde Goleman, sugieren que el control de la vida emocional para el logro de una meta puede resultar esencial para mantener la atención, la motivación y la creatividad. Este aspecto se relaciona también con el concepto de Inteligencia Exitosa propuesto por Sternberg (1997).

4.- *La empatía.* El reconocimiento de las emociones ajenas es decir, la capacidad para poder identificar las señales sociales que indican qué necesitan o qué quieren los demás, y poder así ver los hechos desde su perspectiva para cultivar la afinidad con una amplia diversidad de personas. En general es la capacidad de reconocer en el otro, sus motivaciones, conflictos, estados de animo, necesidades y personalidad, y fomentar una adecuada comunicación y por lo tanto relaciones sociales efectivas.

Dentro de empatía existen 5 subaptitudes:

- ✓ Comprender a los demás: percibir los sentimientos y perspectivas ajenas e interesarse activamente en su preocupación.
- ✓ Ayudar a los demás a desarrollarse: es percibir las necesidades de desarrollo ajenas y fomentar sus aptitudes.
- ✓ Orientación hacia el servicio: es prever, reconocer y satisfacer las necesidades del cliente.
- ✓ Aprovechar la diversidad: cultivar oportunidades a través de diferentes tipos de personas.
- ✓ Conciencia política: interpretar las corrientes emocionales de un grupo y sus relaciones de poder.

5.- *El control de las relaciones.* Manejar bien las emociones en una relación e interpretar adecuadamente las situaciones y las redes sociales; interactuar, utilizar estas habilidades para persuadir y dirigir, negociar y resolver disputas, para cooperación y el trabajo de equipo.

Dentro de las habilidades sociales existen 8 subaptitudes:

- ✓ Influencia: aplicar tácticas efectivas para la persuasión.
- ✓ Comunicación: ser capaz de escuchar abiertamente y transmitir mensajes claros y convincentes.
- ✓ Manejo de conflictos: negociar y resolver los desacuerdos.
- ✓ Liderazgo: inspirar y guiar a grupo e individuos.
- ✓ Catalizador de cambio: iniciar o manejar el cambio.
- ✓ Establecer vínculos: alimentar las relaciones instrumentales.
- ✓ Colaboración y cooperación: trabajar con otros para alcanzar metas compartidas.
- ✓ Habilidades de equipo: crear sinergia grupal para alcanzar las metas colectivas.

Las reacciones emocionales que en algún momento no son las adecuadas pueden ser transformadas cuando el individuo las identifique y planea adecuadamente.

Estas habilidades de la inteligencia emocional son posibles gracias a los siguientes tres mecanismos:

- a. Emocionalidad propia: Las diferencias individuales también explican la diferencia en la experiencia emocional de los individuos ante la misma situación ya que involucra pensamientos.
- b. Regulación de información emocional: El individuo puede regular la experiencia emocional a través de sus pensamientos, lo cual va acompañado de los cambios físicos correspondientes; esto representa el intento para manejar sus estados de ánimo.
- c. Mecanismos neurales: El vínculo afectivo-intelectual tiene sus fundamentos a nivel neurológico. Ya que se ha encontrado diversas conexiones cerebrales que se encuentran relacionadas al pensamiento, imaginación, creatividad y otras capacidades cargadas afectivamente (Mayer y Salovey, 1993).

3.3.2. Aplicación de la inteligencia emocional en diferente áreas.

Las carencias emocionales son frecuentes, Stavemann (1995) reporta que el riesgo de enfermar por trastornos depresivos o de ansiedad a lo largo de la vida es un 20% para los hombres y 31% para las mujeres, lo que coloca a los problemas emocionales en fenómenos frecuentes.

Se han realizado investigaciones orientadas al desarrollo de habilidades sociales, ya que se ha visto un alto grado de incidencia de problemas ocasionados por evitación, timidez y angustia social a mayor parte orientado a adolescentes

Hidalgo y Abarca (1999) recopilan investigaciones que reportan que los problemas más frecuentes expresados por jóvenes británicos "normales" son: la autoestima, la adecuación social y los logros académicos. Muchos de los problemas estaban claramente relacionados a las habilidades sociales: 66% de las jóvenes y el 48 % de los hombre tenían hablar en público en la sala de clases, 35% de las mujeres y 46% de los hombres manifestaban dificultades al acercarse a otros. Se afirma la relevancia que tiene el problema de la expresión afectiva de los individuos, remarcado principalmente en grupos de adolescentes y adultos jóvenes. En países latinos se reportan investigaciones que indican que un 37% de los jóvenes universitarios muestra problemas en el comportamiento interpersonal, de acuerdo a los bajos puntajes obtenidos en las escalas de asertividad y a los altos puntajes en escalas de ansiedad social.

Por lo anterior en el contexto de la salud, industria y educación, se han creado diversos programas en base en las habilidades de inteligencia emocional, para mostrar que el adecuado manejo de las emociones tiene ventajas para el individuo, independientemente del ámbito en el que se desenvuelva, ya que la inteligencia emocional es una herramienta que permite que los individuos se entiendan a sí mismos, a los demás y a las situaciones de su entorno.

SALUD:

Lazarus y Lazarus (2000) exponen que las emociones pueden afectar a la salud principalmente en trastornos psicosomáticos y enfermedades infecciosas, ya que durante la ansiedad o enojo crónicos se producen y segregan hormonas que en exceso disminuyen el funcionamiento del sistema inmunitario del organismo, creando enfermedades. Por el contrario en la alegría se segregan hormonas que fomentan un equilibrio corporal y ello protege contra la enfermedad o ayuda a contrarrestarla. Goleman (1999) reporta que las personas que experimentan ansiedad crónica, periodos prolongados de tristeza y pesimismo corren el doble de riesgo de contraer enfermedades como dolores de cabeza, úlceras y problemas cardiacos. O que en la depresión, tristeza y autocompasión interfieren con la recuperación de una enfermedad grave, a diferencia de las personas optimistas (Goleman, 1999). Goleman (1995) señala la importancia de un trabajo conjunto entre el médico y psicólogo, ante los estudios que demuestran que el cuerpo y la mente forman una unidad, de ahí las implicaciones prácticas de un manejo inteligente de las emociones.

INDUSTRIA:

En la aplicación de la inteligencia emocional a la industria se menciona que algunas de las estrategias actuales para el manejo productivo de las empresas dependen de las capacidades de su personal, es por ello que actualmente se valoran más las siguientes características en un empleado: flexibilidad ante los cambios para enfrentarse a los obstáculos, trabajo bajo presión, motivación y optimismo; ya que un empleado que se siente bien consigo mismo y con su trabajo puede apoyar más a la empresa (Goleman, 1999).

Con base en estas ideas, en Michigan en la empresa Weatherhead se aplicó un programa llamado JOBS a los empleados de la empresa, en donde se implementó un programa de motivación y control de emociones, con el propósito de alentar a las personas a partir de sus propios valores, metas y esperanzas, apoyándose en los recursos que tienen a su alcance para mejorar su vida personal y con ello brindar un beneficio a la empresa. El programa JOBS también se aplicó a personas que habían sido despedidas de sus trabajos, con el propósito de desarrollar habilidades prácticas que les fueran útiles para conseguir buenas ofertas de trabajo. El objetivo del programa fue fomentar las capacidades de automotivación, confianza en sí mismo, establecimiento de redes de contacto y autocontrol emocional para que los éxitos o fracasos no interfieran negativamente con sus actividades (Goleman, 1999).

EDUCACIÓN:

Dentro del área educativa por ejemplo, en una escuela en Nueva York, se ha aplicado un programa titulado "Ciencia del yo". Se planean materias de habilidades sociales, habilidades prácticas, aprendizaje social y emocional; se instruye a los niños como comunicar sus emociones

y a relacionarlas con sus pensamientos y con sus acciones, al mismo tiempo que se les orienta para aprender a través de las ideas de los demás (Goleman, 1995).

Märtin y Boeck (1997) citan el programa aplicado en una escuela primaria denominado aprendizaje integral, el cual se diseñó como una clase abierta, en donde se da a los niños la libertad de trabajar en la actividad que más les agrada de acuerdo con su estado de ánimo, también se fomenta el trabajo de equipo; así se permite a los niños experimentar el aprendizaje emocional que se representa, por ejemplo, con el entusiasmo puesto en las diversas actividades y sus resultados, respeto hacia los demás al tener que compartir materiales, la ayuda mutua y la solución de conflictos; el objetivo es complementar la educación académica con el desarrollo de competencias emocionales y sociales.

Se puede sugerir que el modelo de Inteligencia Emocional se fundamenta en la interacción de pensamiento y afectividad, expresado entre otros elementos como una respuesta adaptativa a las diferentes circunstancias de la vida. Se reconoce que la gente difiere en su capacidad de expresar y comprender y evaluar sus emociones, habilidades que pueden ser aprendidas a partir de la experiencia, nunca es tarde para efectuar correcciones y adquirir nuevas habilidades en las áreas del autoconocimiento, automotivación autocontrol, empatía y relaciones sociales, con la finalidad de contribuir a la salud mental del individuo y lograr un adaptación más efectiva a su ambiente físico y social, a partir de sus principios y valores básicos.

3.4. IMPLICACIONES EDUCATIVAS DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

El reflexionar sobre la importancia del desarrollo de habilidades de IE en el ámbito educativo conlleva a buscar una formación integral del ser humano; por lo tanto es importante considerar que entre algunos de sus antecedentes el modelo de inteligencia emocional se nutre de ideas centradas en el paradigma humanista y su aplicación en el ámbito educativo, en el constructivismo; por lo que en este apartado se revisarán algunas de reflexiones entorno a estos paradigmas. Así como algunos ejemplos de programas que se han propuesto para promover el desarrollo de humano desde un contexto educativo.

De acuerdo a lo anterior el modelo de inteligencia emocional se nutre, entre otros, de algunos de los conceptos generados desde el paradigma humanista. Ya que se considera al ser humano dentro de un proceso en un continuo desarrollo personal o propio, que se comprende desde su contexto interpersonal y social. Así se busca estudiar y promover los procesos totales del individuo, considerando los elementos cognitivos, afectivos y sociales (Hernández, 1998).

Bugental (1965) y Villegas (1986) enlistan algunos de los principales postulados del paradigma humanista (citado en Hernández 1998):

- El individuo es una totalidad, por lo que los procesos psicológicos humanos son considerados de manera integral a la personalidad de la persona.

- El individuo tiende de forma natural a su autorrealización.
- El individuo es un ser social, por lo que se debe considerar dentro de su contexto.
- El individuo es consciente de sí mismo.
- El individuo tiene facultades para decidir ya que posee libertad y conciencia propia que le permite decidir y por lo tanto construir su propia vida.
- El individuo es intencional, tiene propósitos y voluntad.

Así el paradigma humanista se aplica al ámbito educativo subrayando la formación integral de la personalidad de los alumnos. Al reconocer que todos los individuos son diferentes y por tanto algunos de los objetivos de la educación propuestos desde este paradigma consideran la posibilidad de ayudar a los alumnos a asumir su propia individualidad y, apoyar en el desarrollo de sus propias potencialidades a fin de construir su autorrealización en cada una de las áreas de su vida. Los alumnos son considerados como individuos únicos, que poseen iniciativa, afectos, intereses y valores particulares (Hernández, 1998).

Roberts (1978, citado en Hernández, 1998) plantea los siguientes objetivos educacionales para los programas educativos dentro del humanismo:

- ⇒ Centrarse en el crecimiento personal del individuo, por ejemplo, ayudar a los alumnos a conocerse y comprenderse a sí mismos.
- ⇒ Promover la creatividad e imaginación
- ⇒ Facilitar experiencias interpersonales dentro de los grupos.
- ⇒ Incluir contenidos que involucren la vida cognitiva y afectiva del individuo.

Por su parte Carl Rogers (1978, citado en Hernández, 1998) sugiere una educación centrada en la persona. Para ello se consideran los siguientes elementos:

1. La persona es responsable de sí misma, por lo tanto también de su propio aprendizaje.
2. El contexto educativo puede crear condiciones favorables para facilitar el autoaprendizaje del individuo.
3. La educación debe considerar los aspectos intelectuales, los afectivos y los sociales.
4. La educación debe fomentar la iniciativa, determinación y sentido de colaboración en los individuos.

Es así como dentro del contexto educativo, un aprendizaje significativo se logra cuando el individuo involucra en su experiencia procesos afectivos y cognitivos, de una manera participativa.

El constructivismo plantea que el proceso enseñanza- aprendizaje, influye en capacidades de tipo cognitivas, afectivas y relacionales. La persona aprende una representación de la propia situación del aprendizaje, la cual esta cargada afectivamente. Aprender exige actividades intelectuales como son el atender, seleccionar, establecer relaciones entre elementos, tomar conciencia de dichas relaciones, evaluar, etc. De esta manera se requiere de disposición para aprender significativamente, y atribuir sentido las actividades que involucran componentes motivacionales, afectivos y relacionales (Solé, 1995).

Ausubel (1983) considera que un aprendizaje significativo debe cumplir con las siguientes condiciones:

- a) un material potencialmente significativo, así el contenido de aprendizaje debe relacionar el material nuevo con su conocimiento previo de manera lógica.
- b) la disponibilidad o actitud del alumno para aprender

El sentido que se puede atribuir al aprendizaje es un requisito indispensable para el aprendizaje significativo. Es lo que mueve al individuo a aprender. La construcción de significados del aprendizaje, involucra tomar decisiones que favorezcan el dominio de procedimientos, actitudes, la comprensión de conceptos, generar sentimientos de autoestima, confianza y de respeto hacia uno mismo.

Ausubel menciona que la enseñanza involucra variables tanto internas como externas al individuo. Las primeras incluyen los conocimientos que ya tiene el sujeto, la etapa del desarrollo intelectual en que se encuentra, la capacidad intelectual, la motivación y actitud, así como la personalidad del alumno. Y las segundas son variables situacionales como la práctica, la organización del contenido y los materiales a aprender, los factores sociales y las características del profesor.

El profesor más que desempeñar un papel de transmisor de conocimientos, supervisor, o guía del proceso constructivo juega un papel de organizador y de mediador entre el alumno y el conocimiento que proporciona ayuda pedagógica de acuerdo a su propia competencia (Díaz y Hernández, 1996).

Bruner (1969) coinsidera al individuo como un ser que construye su mundo, ya que participa activmente en el proceso de adquisición de conocimiento, selecciona, organiza e integra la información que recibe y formula hipótesis que ha de probar. El individuo tiene tres formas de representación, o en otras palabras, tres modos de trabajar con el ambiente: el primer modo de representación es la manipulación activa del ambiente, el segundo son las imágenes mentales y el tercero es el simbólico que se logra mediante el lenguaje. Lo cual ha de ser considerado en los programas instruccionales como un esfuerzo para promover el desarrollo intelectual del individuo; la estrucutra del conocimiento seguirá la secuencia de los modos de representación, es decir, primero a través de acciones que permitan alcanzar resultados, luego mediante imágenes o

gráficas que representen un concepto sin definirlo y al final mediante el uso de símbolos como por ejemplo el lenguaje que permiten al individuo organizar e integrar su conocimiento.

Gagné (1979) considera que el pensamiento humano funciona de manera similar a como lo hace una computadora; los procesos del aprendizaje son internos y pero pueden los elementos externos, de esta manera algunos de los objetivos de la instrucción son, activar, facilitar o mejorar el aprendizaje del alumno.

El proceso enseñanza-aprendizaje se da en un contexto compartido, de tal forma que al alumno tiene la seguridad de sus propios logros y a su vez el respaldo de un experto que puede apoyarlo a llegar a donde todavía no puede hacerlo solo. Así se asegura que el alumno pueda mostrarse progresivamente autónomo para plantearse sus objetivos, planificar sus acciones y ejecutarlas con responsabilidad (ello implica autodirección y autocontrol del proceso de aprendizaje). El valorar sus resultados en relación a sus capacidades y al esfuerzo realizado parece fomentar la autoestima y la motivación por continuar aprendiendo (Solé, 1995).

Todo esto dentro de un marco de interacciones afectivas, en las que cabe la posibilidad de equivocarse y por tanto aprender también de los errores. En el curso de las interacciones que se establecen dentro y fuera de la escuela se forman las personas en todas sus capacidades (ib).

De esta manera el aprendizaje escolar tiene implicaciones individuales e internas (representaciones personales) además de la actividades social y de la experiencia compartida. Esta concepción es similar al modelo de inteligencia emocional que integra las principales habilidades del individuo en dos categorías: las intrapersonales que refieren a las características propias del individuo y las interpersonales que involucran la experiencia del sujeto en el contexto social. Así el ser humano construye el conocimiento tanto individual como socialmente, con la mediación de los otros, en un momento y contexto cultural particular.

Gallego, Alonso, Cruz y Lizama (1999) señalan que el modelo de habilidades de inteligencia emocional tiene aplicaciones en cada una de las áreas que lo conforman, algunas de las cuales se mencionan a continuación:

⇒ **Implicaciones educativas de la autoconciencia:**

Como se ha descrito la capacidad de autoconocimiento puede aprenderse, en este sentido el educador es una pieza clave para modelar y moldear un desarrollo emocional sano. La ventaja de ayudar al individuo a conocer sus propios sentimientos y emociones, evita las explosiones incontrolables, y permiten aprender que todas las emociones pueden ser aceptables, y por tanto un factor más de aceptación de sí mismos. Ya que para lograr la conciencia emocional es importante considerar, entre otros elementos, la valoración de las propias capacidades que permita un proceso de autorreflexión sobre los puntos débiles y fuertes y un sentido de confianza

personal. Cuando el individuo madura, el autoconocimiento se convierte en un adecuado cimiento para expresar sentimientos y emociones sanamente (Heindrick, 1990).

De acuerdo a Costa y López (1991) el proceso de aprendizaje emocional que puede propiciarse en el ámbito educativo debe atender los siguientes elementos:

- Atención y percepción de las emociones propias y de los demás.
- El pensamiento de las emociones percibidas.
- Emociones y sentimientos.
- Expresión de las emociones.
- Conductas.

De esta forma se atiende a lo que el sujeto percibe y cómo esta percepción influye en los procesos de pensamiento, que a su vez incide en la forma de sentir y expresar las emociones. Dicha expresión influye en la conducta, que a su vez hace reflexionar al individuo sobre sus consecuencias. Explicando así la interrelación de cada uno de estos elementos a considerar en la habilidad del autoconocimiento (Gallego et al., 1999).

⇒ **Implicaciones educativas del autocontrol:**

Cuando se enseña a los individuos a expresar sus sentimientos y emociones, también es importante que comprendan la diferencia que existe en la forma de expresarlos en cada situación. El autocontrol implica asumir la responsabilidad y consecuencias de las acciones y por lo tanto actuar de acuerdo con los resultados, en la escuela, por ejemplo; permite superar bloqueos emocionales que ciertas situaciones pueden provocar, (por ejemplo la ansiedad ante un examen, el estrés al inicio de un nuevo curso, etc.). El individuo que se controla internamente elige por sí mismo y es capaz de regular sus impulsos de acuerdo a la situación.

Gallego et al. (1999) menciona que en el contexto educativo se han propuesto algunas técnicas para mejorar el autocontrol, que servirán tanto para que los educadores las tengan en cuenta para si mismos, como para que las enseñen a sus alumnos a saber:

1. Resolución de problemas, es una técnica que sistematiza y facilita el problema para encontrar varias soluciones y escoger de entre ellas la mejor. Este proceso incluye los siguiente pasos:
 - a. Describir el problema y valorar su intensidad
 - b. Determinar las características del problema
 - c. Establecer los objetivos que quieren alcanzarse
 - d. Redefinir el problema con esta información
 - e. Buscar posibles soluciones y valorar cada una de ellas
 - f. Seleccionar la mejor o mejores soluciones

- g. Elaborar planes precisos de acción
 - h. Evaluar la intensidad del problema y la puesta en práctica.
2. Reestructuración cognitiva, es una técnica psicológica que busca identificar, analizar y modificar las interpretaciones o pensamientos erróneos o negativos que las personas experimentan en determinadas situaciones. Este proceso consta a grandes rasgos de los siguientes pasos:
- a. Reflexionar sobre la incidencia que tienen los pensamientos o interpretaciones sobre las emociones y conductas.
 - b. Ser conscientes de que los pensamientos son hipótesis que pueden ponerse a prueba.
 - c. Identificar esos pensamientos o interpretaciones
 - d. Analizarlos para comprobar que tanto se ajustan a la realidad
 - e. Buscar pensamientos alternativos más ajustados a la realidad.
3. Entrenamiento asertivo, es aprender habilidades que permitan defender o hacer respetar los derechos e intereses personales en las situaciones de interacción con fines de una mejor comunicación, que consiste en:
- a. Conocer la diferencia entre conocimiento asertivo, agresivo y pasivo.
 - b. Eliminar los obstáculos cognitivos que impiden el comportamiento asertivo
 - c. Adquisición de habilidades necesarias.

⇒ **Implicaciones educativas de la automotivación**

Aprender a luchar ante la adversidad, ser persistentes en el esfuerzo y luchar por conseguir las metas personales son algunas de las implicaciones necesarias en el ámbito educativo. Debido a los frecuentes problemas de falta de motivación escolar se ha propuesto que los educadores pueden ayudar a formar una adecuada motivación, considerando los siguientes recursos:

- Permitir que los individuos determinen sus propias metas infundiéndoles confianza en su desempeño.
- Señalar las posibles dificultades de la tarea o acción a la vez de promover confianza en la posibilidad de alcanzar la meta.

La exploración, el descubrimiento, los retos, las metas auto-determinadas y la retroalimentación interna o externa favorecen la motivación. Es importante señalar y enfatizar que la motivación intrínseca surge desde dentro de la persona y por lo tanto es un compromiso personal con la tarea adecuada a las capacidades y expectativas personales.

⇒ **Implicaciones educativas de la empatía**

La empatía es la base de las interacciones sociales. La capacidad para asumir el punto de vista del otro y la sensibilidad hacia los sentimientos de los demás, cuando el individuo comprende las reacciones de los otros, puede responder a sus necesidades, mostrar actitudes de respeto y convivencia sana.

Escuchar activamente las emociones y sentimientos de los alumnos es entender sus motivos y al mismo tiempo, mostrarles que son comprendidos y que hay alguien que se preocupa por ellos. Así el primer paso es generar un ambiente de confianza que permita la libre expresión de emociones. El segundo paso sería escucharlos, reducir sus temores y crear un ambiente más favorable a la comunicación interpersonal. Por otra parte es importante mencionar que muchas veces los maestros sirven de modelo a quienes les rodean (especialmente a los alumnos).

⇒ **Implicaciones educativas de las habilidades sociales.**

En el contexto escolar se producen interacciones entre los propios alumnos y con los profesores. Esto conlleva a la necesidad de establecer una convivencia adecuada.

Aunque existen diferentes opiniones sobre cómo socializan los niños (Heindrick, 1990) se puede sugerir que aprende a relacionarse con ellos, a través de un proceso de identificación, imitación de modelos y reforzamiento. Pero el aprendizaje sólo por imitación de modelos no es suficiente, además es necesaria una intencionalidad por parte de los programas educativos ya que la escuela es uno de los principales formadores de habilidades sociales, por lo que debe considerarse su importancia de manera formal y no dejarse como una enseñanza implícita.

Por la relevancia del comportamiento social, Hidalgo y Abarca (1999) desarrollaron un programa que permite orientar a educadores y terapeutas en talleres entrenamiento para habilidades sociales aplicado a grupos de adolescentes y adultos jóvenes. Lo cual ha reportado grandes beneficios no solo en un incremento de interacciones sociales asertivas, sino sentimientos de confianza y adecuación en lo jóvenes.

Los esfuerzos por promover las habilidades para el desarrollo humano se ven reflejados por ejemplo en la Organización Mundial de la Salud, que reconoce los constantes cambios culturales que generan diferentes estilos de vida en la actualidad, es por ello que, cada vez más frecuentemente los niños y jóvenes de hoy no cuentan con las destrezas necesarias para enfrentar los desafíos y presiones del mundo actual. Por lo tanto dicha Institución ha impulsado la Educación de Habilidades para la Vida en escuelas, esto refiere a: " la habilidad de una persona para enfrentarse exitosamente a las exigencias y desafíos de la vida diaria" (OMS, 1997 p.14). Son habilidades que le facilitan comportarse en forma saludable, siempre y cuando sea su

intención y tengan la oportunidad de ponerlas en práctica, ya que muchas veces se asume que los individuos aprenden esas habilidades "por el camino", es decir por la experiencia de la vida.

Esta ideología esta estrechamente relacionada con los conceptos de competencia psicosocial e inteligencia emocional. Como propuesta de formación complementaria busca facilitar el desarrollo humano integral y fortalecer la capacidad de las personas para tomar decisiones más acertadas y convenientes para su vida dentro de su entorno social. Cada habilidad está compuesta por uno o más elementos y está determinada por las normas y valores que definen lo que es un comportamiento apropiado en cada contexto social y cultural. Es por esto que la enseñanza de estas habilidades requiere una aproximación metodológica en la que la visión del papel del maestro o instructor es la de facilitador que guía al estudiante a través de un proceso de aprendizaje social y de cambio; utilizando para ello un repertorio amplio de métodos interactivos. Las sesiones de enseñanza no son clases sino talleres con objetivos establecidos, éste es un proceso más que informativo, dinámico que requiere de la interacción de información, participación activa y aplicación de las habilidades de conocimiento de sí mismos, empatía, comunicación efectiva, relaciones interpersonales, toma de decisiones, solución de problemas y conflictos, pensamiento creativo, pensamiento critico, manejo de sentimientos y emociones, manejo de tensiones y estrés al medio práctico (OMS,1997).

Existe una gran variedad de estrategias psicopedagógicas tanto productivas como constructivas que pueden usarse durante las sesiones de desarrollo de habilidades, por ejemplo:

- Ø Dibujos
- Ø Estudios de caso
- Ø Discusiones en grupo y en parejas
- Ø Lluvia de ideas
- Ø Dramatizaciones
- Ø Canciones
- Ø Proyectos
- Ø Modelaje
- Ø Demostraciones
- Ø Debates
- Ø Historias y cuentos
- Ø Juego de Roles

Las estrategias motivacionales específicas deben ser significativas, intangibles, generadoras de nuevo conocimiento y propiciadoras de la resolución de problemas.

3.4.1. Estrategias de entrenamiento en habilidades de inteligencia emocional.

Actualmente los programas de desarrollo de habilidades de IE tienen como objetivo apoyar a los individuos en su desempeño ante las demandas y exigencias de la vida. Dentro de este marco, se han propuesto una amplia gama de entrenamientos, como parte de programas educativos y terapéuticos (Hidalgo y Abarca, 1999).

Un aspecto importante en la consideración de entrenamiento para el desarrollo de habilidades de inteligencia emocional es el proceso grupal por las ventajas que presenta:

1. Crea un ambiente social que provee una mayor variedad de modelos, al incluir a individuos con diferentes experiencias, estilos de vida etc., lo que permite aprender sobre sí mismo mediante la observación de los otros miembros del grupo
2. Presenta oportunidades de aprendizaje en vivo, así como la retroalimentación de la experiencia grupal y por lo tanto la posibilidad de decidir entre diferentes tipos de respuestas.
3. Existe la oportunidad de hablar al grupo acerca de los problemas y preocupaciones personales.
4. Experimentar una sensación de pertenencia y apoyo.
5. Aprender que los problemas propios no son únicos ni lo más graves.
6. Es un puente entre el aprendizaje de la habilidad y su posterior práctica fuera del grupo, para utilizar las habilidades recién adquiridas en la vida diaria.
7. Maximiza los recursos humanos y materiales (Sarason, 1996; Hidalgo y Abarca, 1999).

Para el entrenamiento de habilidades en un contexto grupal se recomienda trabajar con grupos de 8 a 12 miembros, con sesiones de 30 minutos a 2 horas y media de duración (Caballo, 1991).

Hay información teórica y clínica que demuestra que el contexto para los grupos de entrenamiento en habilidades sociales sea mixto, ya que grupos formados tanto por hombres como mujeres, de cierta manera reproducen un contexto social natural, lo cual facilita la posibilidad de recrear a través del juego de roles múltiples situaciones sociales. Además la participación activa del grupo enriquece la retroalimentación constante en el proceso grupal.

En cuanto a los programas de entrenamiento de habilidades se considera a la planeación, la enseñanza y la evaluación como elementos indispensables del diseño. Planear la instrucción facilita el proceso de enseñanza aprendizaje, dando la pauta para que el aprendizaje sea significativo, tenga una secuencia y sea integral al relacionar las habilidades cognitivas y socio-afectivas (Andueza, 1986).

Mediante la selección de actividades de aprendizaje se plantean las tareas, técnicas, recursos y procedimientos. Algunos parámetros útiles en la selección de actividades son:

- a. Que el alumno viva experiencias acordes con la conducta objetivo propuesta, lo cual enfatiza la importancia de especificar claramente el objetivo.

- b. Que las actividades de aprendizaje propicien satisfacción del alumno por medio de aprendizajes significativos.
- c. Que se consideren las actividades en función de las posibilidades del alumno.
- d. Las actividades sean diversas para el logro del objetivo y adaptables a las necesidades específicas del grupo y situación.
- e. Una actividad puede lograr diversos objetivos de aprendizaje (ib).

Las técnicas didácticas se utilizan considerando los objetivos de aprendizaje y las siguientes condiciones:

- El aquí y ahora del grupo.
- El tamaño
- Espacio, tiempo y recursos
- Características de los participantes.
- Conocimiento y Habilidad del instructor (ibidem).

Para la elaboración de los programas de intervención psicopedagógica generalmente se seleccionan las técnicas a emplear en función de los objetivos propuestos y la población hacia la cual van dirigidos.

3.4.2. Algunas formas de trabajo con las emociones.

Nuestra sociedad parece considerar algunas emociones como peligrosas y asume que es mejor para la persona negarlas. En realidad se ha observado que las emociones consideradas negativas como son el enojo, el miedo y la tristeza si se reconocen, aceptan y expresan normalmente pueden ser controladas, pero si se reprimen a largo plazo se manifiestan con mayor intensidad.

Se ha considerado que la mayoría de las personas buscan encontrar la felicidad y evitar el sufrimiento, pero el buscarlas fuera del individuo ya sea en bienes materiales y presiones sociales, muchas veces proporcionan satisfacciones momentáneas (Goleman, 1995). La opción es buscar la felicidad dentro de si mismo, en donde tanto el pensamiento como las emociones juegan un papel importante (Donaldson, 1996).

En las diferentes culturas se tienen diversas formas de considerar a las emociones y sus relaciones con

la conducta. Por ejemplo en las culturas occidentales se tiene la idea de poder controlar el pensamiento y la conducta, pero no las emociones; esto se ejemplifica con la frase: "no puedo evitar lo que siento" generalmente en referencia a las emociones de odio, amor o ira. Sin embargo también se cree en la posibilidad de obtener algún tipo de control; frases como "alégrate" o "mantén la calma" son un ejemplo de ello.

En la búsqueda por conseguir una mejor adaptación del individuo a su entorno, se han desarrollado métodos con los que se busca reducir el sufrimiento humano y encontrar la felicidad

(Donaldson, 1996). Un ejemplo de ello se observa en la ideología de las culturas orientales en las que algunos pensadores se han dado a la tarea de encontrar medios de reducir el sufrimiento de la humanidad. Por ejemplo el Budismo, se orienta hacia la experiencia humana, a partir del cual se busca aprender de la naturaleza de todas las cosas, como un intento de desarrollar destrezas para abandonar conscientemente emociones o pensamientos negativos. El desarrollo humano se puede promover, por ejemplo los textos budistas proponen dos rutas de escape que Paúl Griffiths llama *el cultivo de la tranquilidad* y *el cultivo de la comprensión*, siendo el primero un intento por superar el apego a las cosas y situaciones conocidas y el segundo un intento por superar la ignorancia, parece ser que las dos rutas conducen a los modos emocionales e intelectuales respectivamente. De esta manera se han generado herramientas en busca de un equilibrio psíquico en el ser humano, algunas de las cuales se enlistan a continuación:

- Una de las estrategias es la meditación aunque esta tiene muchas variedades, se tiene el objetivo de adiestrar y guiar la atención lo más fijamente posible en un único proceso como la respiración, en un objeto ó en una imagen, en otras palabras, es poner una disciplina a la mente. Paramananda (1997) la define como el arte de estar con uno mismo, un método que permite al individuo estar consiente de sí mismo para poder construir una base de emociones positivas.
- El entrenamiento para la relajación, es un método que hace especial énfasis en la tensión y relajación de los diferentes grupos de músculos, se alienta al individuo para que observe las diferencias entre sentirse tenso y sentirse relajado. El entrenamiento para la relajación involucra la meditación, el individuo aprende a concentrarse en un pensamiento, sensación, palabra, objeto o estado mental. En la actualidad existen variedades y modelos de relajación (Sarason, 1996).
- La Visualización creativa o también llamada imaginaria, es la técnica de usar la imaginación para crear una imagen clara, una idea o sensación de algo que se desea. Cuando se desea algo, siempre se crea en el pensamiento, lo que precede a la manifestación (Gawain, 1999). Es así como al producir imágenes, éstas pueden facilitar el contacto con los sentimientos, emociones y experiencias pasadas, a fin de liberar el pensamiento y acercarse a la resolución de conflictos.

Por lo anterior se infiere que el modelo de la inteligencia emocional, refiere a la promoción de los procesos integrales del ser humano. Así se reconoce la importancia, entre otros elementos, de la vida afectiva y cognitiva del individuo, como elementos que interactúan e influyen en la calidad de vida de una persona.

Si el individuo tiende a fomentar su propia realización en forma intencional, será el agente de su propio desarrollo personal, ya que tiene la libertad para decidir a través de sus intenciones y

voluntad. Por lo tanto es responsable de sí mismo, de su propio conocimiento, control, motivación y sus relaciones con el entorno. Por lo que un proceso psicoeducativo en cada una de las áreas que conforman el modelo de inteligencia emocional tiene aplicaciones e implicaciones en cada uno de los ámbitos en los que el sujeto se desenvuelve. De esta manera se considera importante la sensibilización de los individuos con respecto a la importancia de un adecuado desarrollo de habilidades de inteligencia emocional, asumiendo la importancia de factores motivacionales que permitan actuar con respecto a la búsqueda de objetivos de mejora personal, logros propios y comunes, que con el apoyo psicoeducativo, se promueva el aprendizaje y facilite la participación activa del individuo en el contexto en el cual está inmerso.

CAPITULO 4. MÉTODO

4.1. JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA:

La inteligencia emocional (IE) establece que es conveniente valorar igualmente el intelecto y la afectividad, ya que el desarrollo personal depende de la relación entre ambos y no de uno sólo de estos elementos; sin embargo en la educación formal se fomenta en mayor medida el desarrollo de habilidades intelectuales y se deja de lado una parte fundamental que es el desarrollo afectivo (Covey, 1997; Goleman, 1995). Lo que da como resultado una serie de problemas emocionales que inciden negativamente, en lo que se considera un aumento del "descontrol emocional" reportado frecuentemente por la mayoría de personas que asisten a terapia (Madera y Sánchez, 2001); que en gran parte se debe al desconocimiento sobre sí mismos. Aunado al acelerado ritmo de vida contemporánea y la sociedad de consumo, el hombre vive en la desesperanza y la depresión, las neurosis, las obsesiones aumentan. Es una de tantas razones por las cuales el modelo de Inteligencia emocional se enfoca en el desarrollo de habilidades en 5 principales áreas: autoconocimiento, autocontrol, automotivación, relaciones sociales y empatía; y busca preparar al individuo para responder de la mejor manera a las exigencias del entorno. Éstas exigencias adaptativas son remarcadas en la sociedad actual por el constante cambio en que vivimos, cambios que se hacen extensivos también en el área laboral, ya que la estructura del trabajo está cambiando, sobre todo por las necesidades de interacción laboral entre las personas. Como el individuo es la base de las organizaciones laborales, refleja ahí su propio desarrollo personal, por ello en la actualidad se buscan trabajadores que cuenten con características como son el optimismo, entusiasmo, flexibilidad ante los cambios, creatividad, confianza en si mismos, agrado por el trabajo en equipo, capacidad de negociación y capacidad para relacionarse adecuadamente con sus compañeros de trabajo; características que refieren a las habilidades propuestas por el modelo de inteligencia emocional.

Se reconoce que la gente difiere en su capacidad de expresar, comprender y evaluar sus emociones, éstas habilidades pueden ser aprendidas a partir de la experiencia ya que nunca es tarde para efectuar correcciones en el ámbito de la inteligencia emocional (Goleman, 1999). La familia y la escuela son fundamentales en el desarrollo de dichas habilidades y por lo tanto la educación universitaria es una de las etapas determinantes ya que los estudiantes están cada vez más cerca de enfrentarse al mundo laboral, y requieren de habilidades que les permitan una adecuada adaptación a las circunstancias a las que se enfrentarán. El desarrollo de habilidades de inteligencia emocional permite que el individuo cuente con recursos para desempeñarse de manera funcional en diferentes situaciones. Estudios recientes demuestran que las personas más exitosas son aquellas que responden con madurez ante su entorno, por que han logrado alcanzar el conocimiento de sí mismos,

el control emocional, la motivación y entusiasmo para el logro de metas, respeto por los demás y adecuada convivencia social, que son algunas características de las personas que han desarrollado un alto grado de IE (Goleman, 1995).

Por lo tanto en el presente trabajo se diseñó un taller para el desarrollo de habilidades de inteligencia emocional con el fin de sensibilizar a los participantes respecto a la trascendencia y utilidad de fomentar el aprendizaje de recursos cognitivo-conductuales y socio-afectivos basados en el modelo propuesto por Salovey y Mayer (1990).

Se busca de algún modo contribuir al desarrollo humano y se reconoce, que si bien este taller no basta para generar cambios observables en todas las áreas que integran la inteligencia emocional, esta experiencia de intervención puede ser una estrategia de gran utilidad para potenciar las habilidades propuestas y que mediante la práctica de los recursos aprendidos éstas puedan mejorarse y a largo plazo contribuir a mejorar la calidad de vida de los participantes en el taller.

4.1.2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA:

¿Cuál es el efecto del taller para promover el desarrollo de habilidades de inteligencia emocional en jóvenes universitarios, que incide sobre las áreas del autoconocimiento, autocontrol, automotivación, relaciones sociales y empatía?

4.2. OBJETIVOS:

Objetivo general:

1. Diseñar, instrumentar y evaluar un taller para el desarrollo de habilidades de Inteligencia Emocional (IE) dirigido a estudiantes universitarios a fin de proporcionar estrategias que promuevan el desarrollo de habilidades en las áreas de autoconocimiento, autocontrol, automotivación, empatía y relaciones sociales.

Objetivos específicos:

1. Diseñar un taller para promover el desarrollo de habilidades de IE a un grupo de estudiantes universitarios que cursan el 5º cuatrimestre en el área económico - administrativa en una Universidad Tecnológica.
2. Instrumentar el taller "Desarrollo de habilidades de IE".
3. Comparar los cambios con respecto a las habilidades de inteligencia emocional reportada por lo participantes antes y después de la participación en el taller.
4. Analizar las experiencias reportadas por los estudiantes después de participar en el curso.

4.3. HIPÓTESIS

Hipótesis de trabajo:

Después de la participación en el taller *Desarrollo de habilidades de Inteligencia Emocional* los participantes se mostrarán sensibilizados acerca de la trascendencia y utilidad de las habilidades de autoconocimiento, automotivación, autocontrol, relaciones sociales y empatía.

Hipótesis nula: No hay diferencia en las estimaciones reportadas en el cuestionario de habilidades de inteligencia emocional en el pretest y postest.

Hipótesis alterna: Si hay diferencia en las estimaciones reportadas en el cuestionario de habilidades de inteligencia emocional en el pretest y postest.

4.4. VARIABLES

Variable independiente:

- Programa de Intervención psicoeducativo Taller "Desarrollo de habilidades de inteligencia emocional".

Variables dependientes: 5 habilidades de la inteligencia emocional.

- Autoconocimiento, autocontrol, automotivación, empatía y relaciones personales

DEFINICIÓN CONCEPTUAL DE VARIABLES

Variable independiente:

Taller educativo: forma de trabajo grupal que integra conocimientos y habilidades en torno a las exigencias de la práctica y experimentación (Fernández, González, Glazman y Figueroa, 1998).

Variables dependientes:

Autoconocimiento: darse cuenta de los propios pensamientos y emociones, que afectan el comportamiento y orientan al individuo en la toma de decisiones.

Autocontrol: dominar las reacciones personales ante situaciones de tensión, ansiedad, tristeza y su posible adaptación a las circunstancias.

Automotivación: identificar los móviles o alicientes internos o externos que dirigen nuestra conducta hacia el logro de los objetivos propuestos .

Empatía: reconocer en los demás sus sentimientos y creencias para responder adecuadamente a sus necesidades y entender su comportamiento.

Relaciones sociales: conductas de interacción personal en donde se expresan los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos.

DEFINICION OPERACIONAL DE LAS VARIABLES:

Taller educativo: Taller diseñado de acuerdo con el modelo de inteligencia emocional propuesto por Mayer y Salovey (1990), consta de 5 sesiones de información y práctica de habilidades en las áreas de autoconocimiento, autocontrol, automotivación, empatía y relaciones personales, con una duración aproximada de 120 minutos cada sesión.

Inteligencia emocional: Estimación reflejada en el cuestionario de habilidades de inteligencia emocional que mide las áreas de autoconocimiento, autocontrol, automotivación, relaciones sociales y empatía.

4.5. SUJETOS: 20 participantes, 8 hombres y 12 mujeres, de edades entre 19 a 30 años, con un promedio de 24 años, estudiantes a nivel técnico superior en el área económico - administrativa que cursan el 5º cuatrimestre de la Universidad Tecnológica de Tecamac, ubicada en la carretera México- Pachuca Km. 37.5. Tecamac, Estado de México.

4.6. MUESTREO: No probabilística, con un grupo de voluntarios.

4.7. TIPO DE ESTUDIO: El presente estudio es una investigación cuasi-experimental, de campo y de tipo exploratorio (Hernández Sampieri, 1999; Kerlinger, 1998 y Zinser, 1993).

Se entiende por estudio exploratorio un acercamiento a la realidad social, de acuerdo con Katz es aquel estudio que "busca hechos sin preocuparse por predecir las relaciones existentes, tiene 3 objetivos: descubrir las variables significativas en la situación de campo, detectar las relaciones entre las variables y poner los cimientos para una demostración más sistemática y rigurosa de las hipótesis" (citado en Kerlinger, 1998). Su propósito es recabar ideas o sugerencias que permitirán corregir la metodología y seleccionar estrategias para formular con mayor exactitud el esquema de investigación definitivo.

El interés en el presente trabajo no es la generalización, sino el encontrar alternativas que brinden ideas para investigaciones posteriores.

4.8. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN:

Clasificado como pre-experimento, se establece un diseño de pretest, postest con un solo grupo (Hernández, Fernández y Baptista ,1999).

Que consiste en:

Pretest: preevaluación de las habilidades de inteligencia emocional.

Intervención psicoeducativa: aplicación del taller de desarrollo de habilidades de inteligencia emocional.

Postest: postevaluación de las habilidades de inteligencia emocional.

La aplicación del curso taller se efectuará en 5 sesiones de 2 horas cada una.

4.9. ESCENARIO: Se utilizó el auditorio y, en ocasiones, los salones de clases de la Universidad, en donde se ordenaron las sillas de manera que todos los participantes pudieran verse entre sí y ver, al mismo tiempo, a la coordinadora del taller.

4.10. MATERIALES: Rotafolio, tripié, pintarrón, marcadores de varios colores, hojas, lápices, acetatos, proyector de acetatos, cinta adhesiva, música, radio grabadora.

4.11. INSTRUMENTOS:

A) Taller "desarrollo de habilidades de inteligencia emocional".

B) El cuestionario de habilidades de Inteligencia Emocional, elaborado como un instrumento para estimar las habilidades de Inteligencia Emocional en el diseño del presente trabajo.

La elaboración de este instrumento se describe a continuación:

1. Se compararon los diversos instrumentos utilizados para medir la inteligencia emocional; no se encontró ningún instrumento válido y confiable aplicado a la población universitaria Mexicana. De tal modo que se inició la construcción de un instrumento con la definición de variables que incluye el modelo de Inteligencia emocional, se revisó como se ha medido cada una de las variables.
2. Se identificaron cinco áreas que explora la inteligencia emocional: el autoconocimiento, autocontrol, automotivación, la empatía y las habilidades sociales.
3. Se redactaron los reactivos correspondientes a cada una de las 5 áreas.
4. Se seleccionaron un promedio de 13 afirmaciones de cada una de las áreas o habilidades contrastando y comparando estos con los antecedentes teóricos consultados, bajo la corrección y supervisión de la Maestra Piedad Aladro Lubel.
5. Se eligieron 10 afirmaciones por cada una de las 5 habilidades de la inteligencia emocional, formadas en un 50 % con una dirección positiva o favorable y el otro 50% con dirección negativa. Se asignaron 3 puntos de respuesta, cada uno con valoración numérica 1, 2 y 3. (La calificación del instrumento se obtiene sacando un promedio de calificación general y a su vez un promedio por área).
6. Una vez formado el instrumento se solicitó a 8 profesores de la Facultad de Psicología evaluar el cuestionario y anotar sus observaciones, respecto a la construcción gramatical de los reactivos: sintaxis, errores ortográficos y la utilización de términos familiares; la pertinencia

de los reactivos con relación a los conceptos: autoconocimiento, automotivación, relaciones sociales, autocontrol y empatía; también sí, la escala de medición es la apropiada y el número de reactivos es suficiente por área.

7. Se analizaron los comentarios y se formó el instrumento que consta de 10 afirmaciones de cada una de las habilidades de inteligencia emocional, formando 50 en total. Esté fue piloteado en una muestra de 220 universitarios hombres y mujeres en edades de 20 a 28 años de la Universidad Tecnológica de Tecámac. Cuyos datos no fueron analizados en su totalidad por cuestiones de tiempo, sin embargo se cuenta con un primer acercamiento de datos que permitirá en un futuro establecer la validez y confiabilidad de este instrumento.
8. El instrumento realizado se muestra en el anexo 1.

Cabe mencionar que los valores presentados corresponden a la estimación de las respuestas en un rango de 1,2,y 3 (valores preestablecidos para este instrumento). El valor general es un indicador del promedio de todas las áreas.

Este cuestionario solo refleja las habilidades de inteligencia emocional en las áreas que fueron tomadas en consideración, y no pretende de ninguna manera ser determinante ni exhaustivo.

4.12. PROCEDIMIENTO:

El primer paso fue conseguir la autorización para la presente investigación por lo que se contactó con el Rector de la Universidad Tecnológica y se propuso el taller. El cual fue aceptado y de inmediato se otorgaron todas las facilidades y ayuda necesaria.

Una vez acordada la fecha y lugar, se invitó a los sujetos a participar en la presente experiencia, por medio de carteles que enlistaban las características de la población y se inscribió al taller a 20 participantes. La inscripción se realizó en la División de Educación Continua de la Universidad.

En la fecha acordada se instrumentó el taller que se llevó a cabo durante 5 sesiones de 2 horas cada una, dando un total de 10 horas frente al grupo y complementado con tareas en cada de cada uno de los participantes (ver anexo 2).

• Primera sesión:

-Presentación de la instructora, los participantes y los objetivos meta.

-Administración del cuestionario de las habilidades de inteligencia emocional (pretest).

-Introducción al la estructura del taller

-Instrumentar el contenido de la sesión mediante información teórica y ejercicios prácticos

• En las sesiones subsiguientes(sesión dos, tres y cuatro el procedimiento consistió en diversas modalidades instruccionales en donde se varió el orden de presentación de la información teórica y las actividades prácticas. (Ver anexo 3). La variación en la sesión final se presentó como sigue:

• Quinta sesión:

-Contenido de la sesión

-Administración del cuestionario de habilidades de inteligencia emocional (posttest).

-Cierre del taller.

Cabe mencioar que en cada sesión se hacía una breve evaluación de la sesión anterior y se trabajaba en función de los objetivos previamente determinados para cada una de estas.

Una vez terminado el taller se analizaron los datos para dar paso al tratamiento estadístico.

Por el diseño de investigación utilizado se usó la prueba estadística para pruebas relacionadas como es la prueba t de student, que permite estimar las diferencias entre el pretest - posttest, y saber si se presentan cambios estadísticamente significativos.

A su vez se procedió a realizar un breve análisis de la experiencia vivida durante el taller, lo que permitió generar una descripción cualitativa de los resultados en generados en el taller "desarrollo de habilidades de inteligencia emocional.

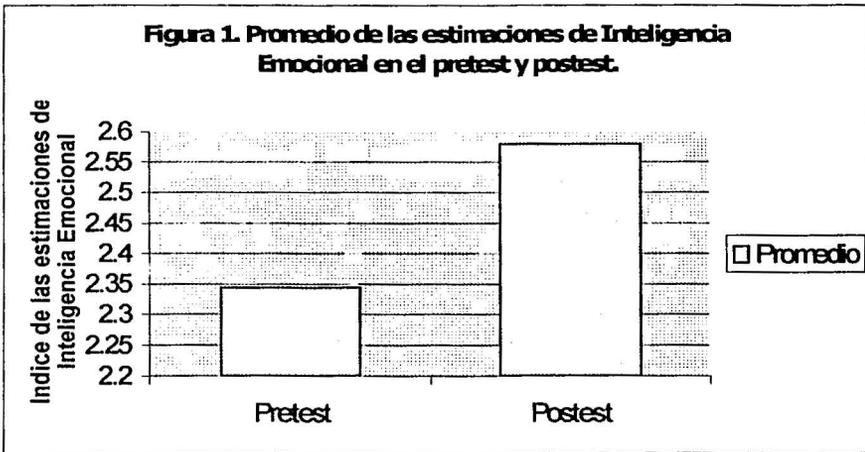
Cabe mencionar que a lo largo del taller 4 sujetos faltaron a 3 de un total de 5 sesiones por lo que sus puntajes no fueron considerados en el análisis de resultados. Contando así con un total de 16 sujetos.

CAPITULO 5. RESULTADOS

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

5. RESULTADOS

A continuación se realiza una descripción gráfica de los resultados que generó el diseño de este trabajo. Para tratar los datos obtenidos de el pretest-postest se utilizó la prueba "t de student" para muestras dependientes, lo cual permitió comparar la diferencia entre la estimación de habilidades inteligencia emocional, previa y la posterior al taller, tanto de la estimación promedio de inteligencia emocional, como de cada una de las áreas que la conforman (autoconocimiento, autocontrol, automotivación, habilidades sociales y empatía), realizando un análisis por cada uno de los participantes.



En la figura 1 se muestra que el promedio de estimaciones de Inteligencia Emocional en el pretest fue de 2.34 y en el postest de 2.58, esto significa que hubo un aumento de 0.2362 en las estimaciones reportadas por el grupo después de su participación en el taller de "Desarrollo de habilidades de Inteligencia Emocional".

Tabla 1
 Estimaciones de Inteligencia Emocional de cada sujeto antes y después de participar en el taller "Desarrollo de habilidades de Inteligencia Emocional"

Habilidades de inteligencia emocional

	Pretest	Postest
	2.50	2.72
	2.42	2.56
	2.38	2.60
	2.16	2.42
	2.22	2.28
	2.64	2.76
	2.46	2.54
	2.26	2.58
	2.14	2.54
	2.14	2.42
	2.70	2.70
	2.50	2.72
	2.38	2.60
	2.36	2.62
	2.14	2.54
	2.10	2.68
X=	2.34375	2.58

Con el fin de probar la Ho y la Ha, se aplicó la prueba t de student para medidas repetidas: pretest - postest, y se encontró una diferencia significativa. $t = -6.50$ con $30gl$, $p < .05 > 1.6973$. Por lo tanto se rechaza la Ho y se acepta la Ha.

Ha: Si existen diferencias significativas en la estimación de habilidades de Inteligencia Emocional antes y después de participar en el taller.

Figura 2. Estimaciones de Inteligencia Emocional antes y después de participar en el taller

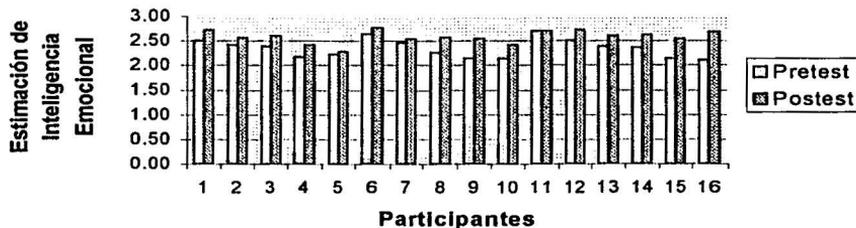


Tabla 2.

Estimaciones del área de autoconocimiento de cada sujeto antes y después de participar en el taller "Desarrollo de habilidades de Inteligencia Emocional".

Autoconocimiento	
Pretest	Postest
2.60	2.60
2.50	2.50
2.30	2.80
2.80	2.80
2.10	2.50
3.00	3.00
2.80	2.40
2.30	2.80
2.60	2.60
2.00	2.60
2.60	2.60
2.30	2.80
2.30	2.80
2.60	2.60
2.30	2.70
2.80	3.00
X=	2.49375 2.69375

t= -2.78 con 30 gl $p < 0.5 > 1.6973$.

Por lo tanto se rechaza la Ho y se acepta la Ha. Si existen diferencias significativas en el área de autoconocimiento antes y después de participar en el taller.

Figura 3. Estimaciones de autoconocimiento antes y después de la participación en el taller

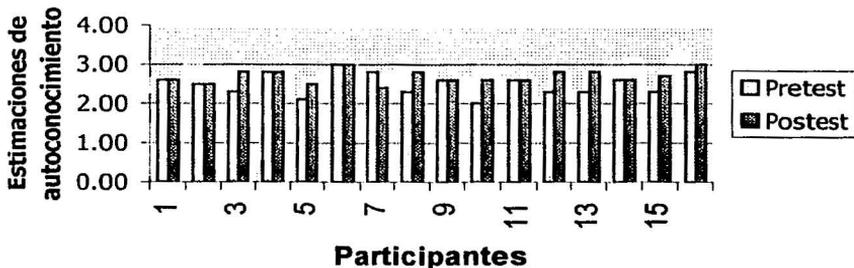


Tabla 3.

Estimaciones del área de autocontrol de cada sujeto antes y después de participar en el taller "Desarrollo de habilidades de Inteligencia Emocional".

Autocontrol	
Pretest	Postest
2.60	2.80
2.10	2.30
2.30	2.30
1.50	1.90
2.30	2.30
2.20	2.20
2.00	2.20
2.10	2.40
1.90	2.60
1.90	2.20
2.60	2.90
2.60	2.80
2.30	2.30
2.10	2.50
1.90	2.60
2.0	2.30
X= 2.15	2.41

t= -4.80 con 30 gl $p < 0.5 > 1.6973$.

Por lo tanto se rechaza la H_0 y se acepta la H_a . Si existen diferencias significativas en el área de autocontrol antes y después de participar en el taller.

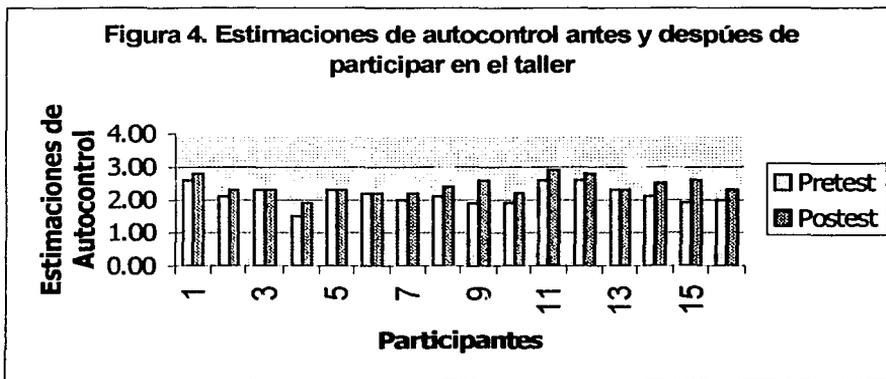


Tabla 4

Estimaciones del área de automotivación de cada sujeto antes y después de participar en el taller "Desarrollo de habilidades de Inteligencia emocional"

Automotivación	
Pretest	Posttest
2.10	2.50
2.10	2.50
2.20	2.40
2.40	2.50
2.40	2.20
2.40	2.80
2.40	2.40
2.20	2.40
2.30	2.40
2.30	2.40
2.60	2.30
2.10	2.50
2.20	2.40
2.30	2.40
2.30	2.40
2.00	2.90
X= 2.26875	2.4625

t= -2.80 con 30 gl $p < 0.05 > 1.6973$.

Por lo tanto se rechaza la H_0 y se acepta la H_a . Si existen diferencias significativas en el área de automotivación antes y después de participar en el taller.

Figura 5. Estimaciones de automotivación antes y después de la participación en el taller

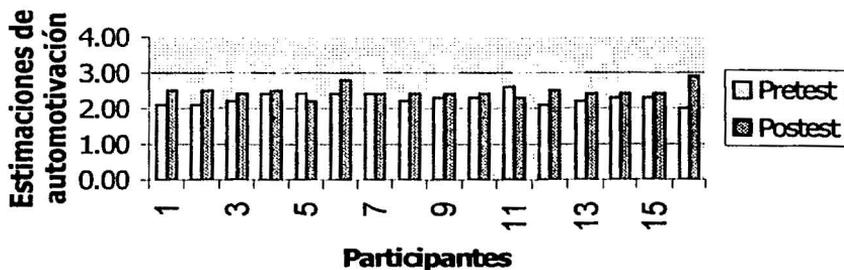


Tabla 5

Estimaciones del área de habilidades sociales de cada sujeto antes y después de participar en el taller "Desarrollo de habilidades de Inteligencia emocional"

Habilidades sociales	
Pretest	Posttest
2.40	2.80
2.60	2.60
2.50	2.50
1.80	2.30
1.70	1.90
2.70	2.80
2.30	2.90
2.50	2.30
1.70	2.70
2.60	2.70
2.60	2.70
2.40	2.80
2.50	2.50
2.30	2.50
1.70	2.70
2.00	2.60
X= 2.26875	2.58125

t= -3.53 con 30 gl $p \alpha 0.5 > 1.6973$.

Por lo tanto se rechaza la H_0 y se acepta la H_a . Si existen diferencias significativas en el área de relaciones sociales antes y después de participar en el taller.

Figura 6. Estimaciones de habilidades sociales antes y después de participar en el taller

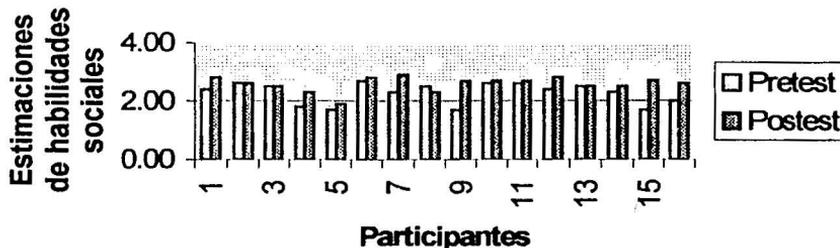


Tabla 6.

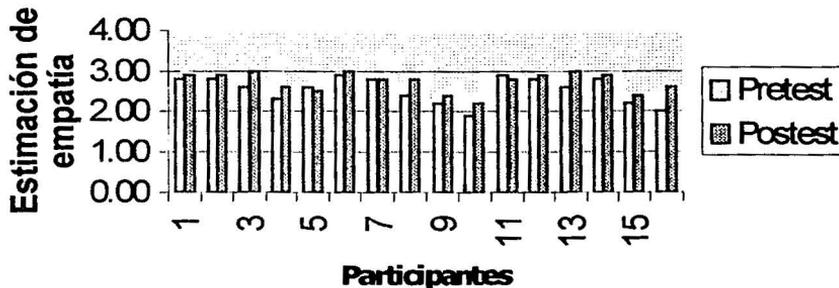
Estimaciones del área de empatía de cada sujeto antes y después de participar en el taller "Desarrollo de habilidades de Inteligencia emocional"

Empatía	
Pretest	Postest
2.80	2.90
2.80	2.90
2.60	3.00
2.30	2.60
2.60	2.50
2.90	3.00
2.80	2.80
2.40	2.80
2.20	2.40
1.90	2.20
2.90	2.80
2.80	2.90
2.60	3.00
2.80	2.90
2.20	2.40
2.00	2.60
x= 2.5375	2.73125

t= -3.98 con 30 gl $p < 0.5 > 1.6973$.

Por lo tanto se rechaza la H_0 y se acepta la H_a . Si existen diferencias significativas en el área de empatía antes y después de participar en el taller.

Figura 7. Estimaciones de empatía antes y después de participar en el taller.



Resultados cualitativos de las sesiones en taller:

Durante el taller "Desarrollo de habilidades de inteligencia emocional" al final de cada sesión se generó un espacio de discusión sobre los principales puntos revisados y su aplicación a la vida diaria, de esta manera una reflexión grupal de cada una de las áreas que conforman la inteligencia emocional.

Se confirma que el área de autoconocimiento es la base para lograr un desarrollo de habilidades de inteligencia emocional y sobre la cual se tiene que trabajar inicialmente para generar resultados en las demás áreas. Ya que resulta indispensable un proceso de reflexión sobre sí mismo, la atención y la voluntad personal permiten entender la relación que existe entre las emociones, pensamientos y el comportamiento, estos indicadores pueden ser de utilidad para orientarse en las diferentes situaciones a las que se enfrenta el individuo.

En el área de autocontrol se observó que la mayoría de los participantes considera una opción necesaria, trabajar en sus emociones, sobretodo las consideradas como negativas, tales como son el enojo y la tristeza. Al análisis grupal al que se llegó en el área de autocontrol supone que la persona pueda decidir entre alternativas posibles y reaccionar ante los acontecimientos. En general se logró sensibilizar a los participantes en cuanto a la búsqueda de opciones para el autocontrol de los extremos emocionales.

En el área de automotivación se detectó que de acuerdo a los reportes verbales de los participantes lo consideraron un elemento externo y difícil de modificar, tras la participación en este taller asumieron la responsabilidad propia de los procesos de motivación. Se reconoce que cada uno es responsable de sus acciones y por lo tanto de prever errores y posibilidades de alternativas. La automotivación esta relacionada una evaluación de las capacidades propias. Cabe destacar que una de las participantes dijo " no puedo alcanzar lo que quiero, por que casi siempre me siento como capturada por mis sentimientos y pensamientos derrotistas, pero ya me doy cuenta de que es necesario construir una percepción real de lo que quiero, junto con mis esfuerzos para lograrlo".

Los participantes reportaron que un problema frecuente son deficiencias en sus habilidades sociales, el taller permitió que unos a otros se retroalimentaran con sus habilidades y diferencias, enlistando nuevas opciones de acción, esto corrobora una de las ventajas de la participación en grupos (González, Monrroy, y Siberstein, 1994).

Con la revisión del área de empatía los participantes se identificaron la importancia de ver desde la perspectiva de los otros para entender su comportamiento, así como el respeto en sí mismos influye en el respeto por los demás para lograr una convivencia social sana. Se reconoce que en la mayoría de los casos ellos mismos se dan cuenta de los que sienten los demás por sus expresiones, lo difícil es darse la oportunidad, el interés y el tiempo de comprender a los demás. La empatía es

un característica personal que debe promoverse ya que muchos de los problemas sociales se dan por la falta de interés por los otros.

A lo largo de las 5 sesiones los participantes se mostraron entusiastas y participativos en el taller.

En la última sesión y tras clausurar el taller, 12 de los participantes redactaron una reflexión del taller de manera voluntaria y espontánea en el reverso de su cuestionario del postest. En general estos mensajes reflejan lo siguiente:

- la utilidad futura de los temas revisado en el taller.
- la posibilidad de extender este curso a más alumnos.
- la importancia de reflexionar en sus propias habilidades.
- agradecer la experiencia vivida.

Durante el taller se dio la oportunidad de observar y conocer a los participantes lo cual reflejo que se encuentran interesados en su propia superación, en buscar alternativas que les permitan ser mejores, más alla de este boom de información o de lo novedoso que pueda resultar el tema de la inteligencia emocional.

CAPITULO 6. DISCUSI3N Y CONCLUSIONES.

Como el roble está latente en el fondo de la bellota, la plenitud de la persona, la totalidad de sus pensamientos, posibilidades creadoras y espirituales está latente en el ser humano completo que espera en silencio la oportunidad de aflorar.

Ira Progoff.

6.1. DISCUSIÓN:

En el presente estudio, los reportes estadísticos apoyan la hipótesis de que se lograron cambios significativos en cuanto a la sensibilización a la inteligencia emocional posterior a la participación en el taller "desarrollo de habilidades de inteligencia emocional". La diferencia indica que, en la segunda medición de las estimaciones de Inteligencia Emocional en cada una de las áreas que la conforman (autoconocimiento, autocontrol, automotivación, relaciones sociales y empatía) se acercan más a los niveles esperados de las características que muestran los sujetos que han desarrollado inteligencia emocional.

Al hacer una análisis de cada uno de los participantes con respecto de los cambios mostrados en el pretest-postest. Se observa lo siguiente:

En el área de autoconocimiento el 62.5% presenta algún cambio y el 37.5% no muestra cambio.

En el área de autocontrol el 75% de los participantes reflejaron cambios, contra el 25% que obtuvo los mismos puntajes. Cabe mencionar que durante esta sesión se llevó a cabo una lluvia de ideas para encontrar elementos que les permitieran trabajar con sus emociones, la mayoría de los participantes reconocen varias opciones de acción.

En el área de automotivación el 93.75% de los participantes mostraron cambios y el 6.25% continuo con el mismo puntaje, antes y después de la intervención, lo que probablemente se ve reflejado en el entusiasmo proyectado durante el taller.

En el área de las relaciones sociales, el 81.25% reflejó cambios y el 18.75% permaneció con los mismos puntajes.

En el área de empatía el 93.75% proyectó cambios en contra del 6.25 % que reflejo los mismos puntajes en el pretest y postest.

De esta manera se observa que, aun cuando la prueba estadística refleja cambios significativos en los resultados mostrados por el pretest-postest, en algunos participantes no se presentan cambios. Esto puede referir entre otras variables a las diferencias individuales; de ahí la importancia de estudiar las áreas de la inteligencia emocional en su ambiente cotidiano (Gardner, 1983).

Sternberg (1987) considera también que la investigación de la inteligencia tiene lugar en un contexto social que incluye valores, fines, expectativas, exigencias y valores; y está determinada por normas sociales y culturales, lo que a su vez son una fuente de las diferencias individuales.

Vale la pena reflexionar acerca de cuál es la modalidad de entrenamiento más efectiva, para qué y para quiénes, de esta manera se podran elegir métodos más eficaces debido a las características de cada persona o grupo en particular.

Los resultados obtenidos de esta experiencia psicoeducativa se refleja que las habilidades de inteligencia emocional pueden promoverse a través de un proceso que requiere de tiempo y práctica, así como la voluntad y la atención para llevarlo a cabo.

Las habilidades de inteligencia emocional son flexibles, cada individuo puede desarrollarlas o limitarlas, lo importante es conocer lass propias fuerzas para aprovecharlas y de ser posible remediar las debilidades que se detectan a partir del autoconocimiento.

Cabe mencionar que durante el taller se proporcionó información de cada una de las áreas que conforman la inteligencia emocional así como un espacio para la expresión de dudas y retroalimentación grupal, por lo que se incidió no únicamente a nivel informativo sino también en las creencias y habilidades que se pueden aprender, de acuerdo a las necesidades de los sujetos.

Como lo señala Goleman (1995), las habilidades de inteligencia emocional se desarrollan durante toda la vida, a partir de las experiencias, y nunca es tarde para trabajar en la formación personal.

Los participantes expresaron claro interés en contar con una formación integral que complemente su educación académica, lo cual refuerza la concepción de Hernández (1998), al plantear que para promover los procesos totales del individuo es fundamental contar con elementos cognitivos, afectivos y sociales.

Así es posible decir que este taller influyó para que los participantes, dentro de un contexto grupal, se mostrarán cooperativos y con deseos de aprender, lo que llevó a un ambiente favorable, que, a su vez facilitó la comunicación, un elemento indispensable para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Con estos resultados se puede suponer que los participantes se muestran sensibilizados a una busqueda de opciones para el desarrollo de habilidades, lo que probablemente promueve la disposición para llevar a cabo conductas más adaptativas en cada una de estas áreas, al permitir esclarecer dudas e identificar su problemática en los otros miembros de grupo, así como facilitar su participación en un cambio intencional, y en camino a formar, ó por lomenos, promover las habilidades de inteligencia emocional, que les permita en un futuro, relacionarse con su entorno de forma madura en las áreas de autoconocimiento, autocontrol, automotivación, empatía y habilidades sociales, en cualquier ámbito en el que se desarrolle el individuo.

6.2. CONCLUSIONES:

Los resultados estadísticos apoyan la percepción de que el taller genero cambios significativos en las habilidades de IE concuerdan con las observaciones del instructor en el transcurso del taller, de cada uno de los participantes, ya que la oportunidad de vivir un taller como este, aporta experiencias que parten de la propia perspectiva de los sujetos. Sobre todo se observó interés para buscar soluciones a sus extremos emocionales; en general los participantes se mostraron entusiasmados y manifestaron su deseo de que más estudiantes tuvieran el acceso a vivir esta experiencia. Esta experiencia refleja que hay una enorme necesidad en los jóvenes por recibir formación que promueva el desarrollo humano integral.

Entre las aportaciones de este trabajo se encuentra el considerar una intervención psicoeducativa como una herramienta introductoria a la necesidad de dar a conocer este enfoque que integra tanto la vida afectiva como cognitiva, para formar individuos que busquen promover su inteligencia emocional, sobre todo en un contexto universitario, ya que los estudiantes están en una etapa de constantes cambios que los acercan cada vez más al ámbito laboral, lo cual implica otros compromisos y desafíos del entorno.

Lo importante es que la superación es un proceso constante y permanente y no un evento aislado, el cual durará mientras estemos dispuestos a cambiar para crecer.

A su vez los resultados del presente estudio apoyan que este programa constituye un estrategia de intervención efectiva, breve, de costo relativamente bajo y de fácil aplicación.

Por lo anterior se puede decir que el taller " Desarrollo de habilidades de Inteligencia Emocional" es una actividad formativa de tipo introductorio al los principales elementos que conforman la Inteligencia Emocional de los estudiantes que participaron en éste, ya que facilita la sensibilización hacia la importancia de este modelo y promueve opciones de integración emocional y cognitiva a fin de buscar una mejor adaptación del individuo a su ambiente.

El trabajar con este modelo implica indagar en sobre el ser humano en su conjunto, la mayoría de la gente experimenta una amplia gama de emociones, con diferentes intensidades, e implicaciones cognitivas y por lo tanto se genera un gran universo del conocimiento humano y quizás interminable sin embargo el propósito principal de la presente tesis ha sido explorar el modelo de la inteligencia emocional para llevarlo a la práctica y dar inicio a una serie de investigaciones al respecto de su aplicación en las diferentes áreas en donde se desarrolla el individuo.

Por otro lado estoy consciente que para lograr un cambio en las habilidades de inteligencia emocional no es suficiente este taller psicoeducativo. Si bien se puede decir que tras la participación en el taller se generaron cambios significativos, se reconoce que en estos cambios pudieran existir una diversidad de variables implicadas. Sin embargo este es una primera aproximación de intervención que ayudará a diseñar propuestas formales y con resultados a más largo plazo.

Además no debemos olvidar que la inteligencia emocional es un proceso de vida, y como tal es bastante complejo y para poder medir cualquier tipo de cambio se requieren de instrumentos más finos de medición, ya que esta se ve reflejada en la vida diaria, de la forma en que el sujeto se relaciona con el mundo.

Finalmente se considera que el presente trabajo aporta elementos para retomar la importancia de una visión integral del mundo emocional y cognitivo del ser humano ya que nuestro equilibrio personal depende de ambos interrelacionados, y por tanto se reconoce la importancia de promover el desarrollo de habilidades en las áreas de autoconocimiento, autocontrol, automotivación, relaciones sociales y empatía, en busca de una formación afectiva e intelectual del individuo inmerso en un mundo social.

Por lo anterior se concluye que el desarrollo de habilidades de inteligencia emocional es un proceso constante y permanente y no un evento aislado, el cual durará mientras estemos dispuestos a cambiar para crecer, para ser mejores, para superarnos y sirva este trabajo como el inicio de mayores investigaciones al respecto.

Por último, aunque la investigación presentada sea un primer intento por generar conocimiento con respecto a opciones de desarrollo humano en el ámbito integrativo del intelecto y las emociones, la experiencia y su referente bibliográfico parecen apuntar que, el entrenamiento en habilidades de inteligencia emocional, fomenta o promueve el bienestar de los individuos.

6.2.1 LIMITACIONES:

- El diseño del taller "Desarrollo de habilidades de Inteligencia Emocional" es un primer intento para promover una formación integrativa entre la vida afectiva y la cognitiva del ser humano, se recuerda que el interés en el presente trabajo no es la generalización, sino el encontrar alternativas que brinden ideas para investigaciones posteriores.
- Se reconoce que es necesario un proceso de seguimiento en la intervención psicoeducativa para dar continuidad al proceso de formación de grupos, sin embargo por las opciones de tiempo no fue posible llevarlo a cabo.
- Se reconoce que la inteligencia emocional no es algo que se pueda medir asignándole un cociente, aun así hay formas de percibir su estado en función de la manera en que el individuo se relaciona con los demás y consigo mismo. Por lo que se sugiere tomar en consideración este punto y quizás enriquecer los resultados a través de entrevistas a los participantes.
- Los resultados del presente estudio muestran la necesidad de seguir investigando en el área de instrumentos de evaluación de las habilidades de IE para detectar los cambios en sus diversas áreas y factores.

6.2.3 SUGERENCIAS

- Se identificó la necesidad de favorecer un trabajo interdisciplinario con lo profesores y administrativos de la Universidad, en donde se enfatizó la importancia que tiene el desarrollo de habilidades de Inteligencia Emocional en esta etapa de formación de los estudiantes.
- El taller para el desarrollo de habilidades de inteligencia emocional es un programa extracurricular que requiere de seguimiento más detallado.
- Considero relevante el papel de los educadores y psicólogos a guiar éstos talleres que promuevan el desarrollo de habilidades de inteligencia emocional, ya que se requiere de una formación especializada.

ESTA TESIS NO SALIR
DE LA BIBLIOTECA

7. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Aládro, L. (Com.) (1999) Principios psicoinstruccionales de orientación cognitiva-conductual: Ausubel, Bruner y Gagné. Programa de publicaciones. Facultad de psicología. UNAM.
- Andueza, M. (1986). Dinámica de grupos en educación. México: Trillas.
- Ausubel, P.(1983) Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo. México: Trillas
- Arnold, M. B (1960) Emotion and personality. New York: Columbia University Press.
- Bandura, A. (1969) Principles of behavior modification. New York: Holt Rineheart.
- Barragan, L, Benavides,J, Brurgman ,A, y Lucio E. (1996) El uso del WAIS y WISC en la Psicología Clínica. Programa de publicaciones. Facultad de Psicología UNAM.
- Bowlby, J.(1991)Vínculos afectivos: Formación desarrollo y perdida. Madrid: Morata
- Brockert, S. y Braun, G. (1996) Los test de la inteligencia emocional. México: Oceano.
- Buck, R.(1984)The communication of emotion. New York: Guilford.
- Bruner, J. (1969)Hacia una teoría de la instrucción. Manuales UTHEA. México.
- Caballo, V.E.(com). (1991) Manual de técnicas de terapia y modificación de conducta. España: Siglo XXI.
- Calhoun, Ch. y Solomon, R. (1984) ¿Qué es una emoción? México: Fondo de Cultura Económica.
- Clark & Isen (1982). Personality moderates de interaction of mood and cognition. En J. M. Jenkins, k. Oatley and N.L.Stein.(Eds.),Human emotions. A reader. pp 87-99.Oxford:Blackwell publishers.
- Costa, C. Y López, M.(1991). Manual para el educador social. Centro de Publicaciones de Ministerio de Asuntos Sociales: Madrid.
- Covey, S. (1996) 7 hábitos de la gente altamente efectiva. México: Paidós.
- Cruz, M. A.(2000) El desempeño académico a corto plazo de inteligencia emocional en estudiantes de ingeniería de la Escuela Superior de Ingeniería, Mecánica y Eléctrica del IPN. Tesis de licenciatura. Facultad de psicología UNAM.
- Darley, J, Glucksberg, S y Kinchla, R. (1990) Psicología. México: Prentice- Hall Hispanoamericana.
- Davis, M., Robbin, E. y Mckay, M. (1982) Técnicas de autocontrol emocional. España: Martínez Roca.

Díaz Barriga, A. y Hernández, R. (1996) Las aportaciones de los enfoques psicogénético, cognitivo y sociocultural al campo de la tecnología de la educación. Programa de publicaciones. Facultad de Psicología UNAM.

Díaz Barriga, A. y Hernández, R. (1998) Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México: Mc Graw Hill.

Dolle, J.M.(1980) De Freud a Piaget: elementos para un enfoque integrador de la afectividad y la inteligencia. México: Paidós.

Donaldson, M. (1996)Una exploración de la mente humana. Madrid: Ed. Morata.

Ekman, P. (1983) Autonomic nervous system activity distinguishes between emotions. Science. 221, 1208-1210.

Ellis, A., and Harper R. A.(1975).A new guide to rational living. California: Wilshire.

Ellis, A. (1995) ¡Basta ya! Enféntese con éxito a las presiones de los demás. Barcelona: Grijalbo.

Eysenck, H. (1983) Estructura y medición de la inteligencia. Barcelona: Herder.

Fernández, D., González, L., Glazman, N. y Figueroa, C. (1998).Consideraciones para la elaboración de programas de cursos. México: Universidad Autónoma de Nuevo León.

Freud, S. (1926) Inhibitions, symptoms and anxiety. Londres: Hegarth Press.

Frijda, N., Mesquita, B., Sonnemasn, y Van Goozen (1991) The duration of affective Phenomena or Emotions, sentiments and pasions. International Review of studies on emotion. Vol 1. New York.

Gagné.M.R. (1979) Principios básicos del aprendizaje para la instrucción. México: Diana.

Gallego ,D., Alonso, C., Cruz, A., y Lizama, L.(1999). Implicaciones educativas de la Inteligencia Emocional. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia

Garnham, A, Oakhill, J. (1996)Manual de psicología del pensamiento. Barcelona: Paidós Iberica.

Gawain, S. (1999) Visualización creativa. México: Alfaguara.

Gardner, H. (1983) Estructuras de la mente: La teoría de las inteligencias múltiples (Fernández Everes, Trad.). Colombia: Fondo de Cultura Económica.

Gardner, H. (1999) La inteligencia reformulada. México: Paidós.

Ginger, S. y Ginger, A. (1993) La Gestalt: una terapia de contacto. México: El manual moderno.

Good, T. y Brophy, J. (1996) Psicología educativa contemporánea (Velásquez Arellano Trad.). México: Mc Graw Hill.

Goleman, D.(1995). Inteligencia Emocional. México: Javier Vergara.

- Goleman, D.(1999). Aplicación de la inteligencia emocional. Barcelona: Kairos.
- González, N., Monroy, V. y Siberstein, K. (1994) Dinámica de grupos: Técnicas y tácticas. México: Pax
- Green, A. (1975)La concepción psicoanalítica del afecto.(Litovsky de Eiger Trad.) México: Diana.
- Greenspan, S. y Banderty, B. (1997). El crecimiento de la mente. Buenos Aires: Paidós.
- Hernández, R. G. (1998) Paradigmas en psicología de la educación. México: Paidós.
- Hernández, R. G. (1999). Implicaciones educativas del Paradigma Humanista. Programa de publicaciones. Facultad de Psicología. UNAM.
- Hendrick, J.(1990) Educación infantil. Dimensión física, afectiva, social. España: CEAC.
- Hernández, S.,Fernández, C. y Baptista,L.(1997) Metodología de la investigación. México: McGraw Hill.
- Hidalgo,C y Abarca, M. (1999)Comunicación interpersonal: programa de entrenamiento en habilidades sociales. Universidad Católica de Chile: Alfaomega.
- Ibara,L.M.(1997). Gimnasia cerebral. México: Garnik
- Isen, A.M., Daubman K.A., and Nowicki. (1987) Positive affect facilitates creative problem solving. Journal of Personality and Social Psychology. 52, 288-297.
- Izard, C.E (1997) Human emotions. New York: Plenum.
- Kerlinger, F.N. (1975). Investigación del comportamiento: técnicas y metodología. México: Interamericana.
- Klein, S. (1994) Aprendizaje: Principios y aplicaciones. Madrid: Mc Graw Hill.
- Lazaruz, R.S.(1994)Emotion and adaptation. New York: Oxford University.
- Lazarus, R.S. y Lazarus, B.N.(2000) Pasión y razón: la comprensión de nuestras emociones. (M.Ribas. Trad.) España: Paidós. (Trabajo original publicado en 1994).
- LeDoux, J.E. (1995). Emotion: Clues from de Brain. Annual Review of Psychology. 46, 209-235.
- López, A. (1990) Anatomía Funcional del Sistema Nervioso. México: Limusa.
- Martín, D. y Böeck, K.(1997) E.Q. ¿Que es la inteligencia emocional?.Madrid: EDAF
- Marrero, H. y Navarro, G. (1989) Inteligencia humana: más allá de lo que miden los test. Barcelona: Labor Universitaria.
- Mayer, J.D.,and Salovey, P. (1990) Perceiving the affective content in ambiguous visual Stimuli: A component of emotional intelligence. Journal of Personality Assessment. 50, 772-781.

- Mayer, J.D. and Salovey, P. (1993) The intelligence of emotional intelligence. Intelligence, 17, 433-442.
- Mayer, J.D. and Salovey, P. (1997) What is Emotional Intelligence? En P. Salovey and D.J. Sluyter. (Eds.). Emotional development and emotional intelligence: Educational Implications. New York: Basic Books.
- Martínez, C. G. (1994) Piaget y Vigotsky . En V. Bermejo (Ed.). Desarrollo cognoscitivo. España: Ed. Síntesis.
- Mc Donaldson (1996). Una exploración de la mente humana. Madrid: Morata.
- Organización Mundial de la Salud. (1997). Life Skills Education in Schools. Ginebra, Suiza
- Panebaker (1996) Cognition and emotion. 10, pp 601-626.
- Piaget, J. (1952) The origins of intelligence in children. New York: International Universities Press.
- Pick, S. Y López, A. (1998) Como investigar en ciencias sociales. México: Trillas.
- Plutchik, R. (1980) Las emociones (J. Ochoa Alvarez, Trad.). México: Diana
- Reeve, J. (1994) Motivación y emoción. México: McGraw Hill.
- Riso, W. (1988) Entrenamiento asertivo. Medellín: Ediciones Rayuela.
- Rodríguez, E.M (1997) Pensamiento creativo integral. México: McGraw Hill.
- Rubio S. B. (2000) La inteligencia emocional docente como elemento que favorece el proceso comunicativo del aula. Tesis de Licenciatura. UNAM.
- Salovey, P., and Mayer, J.D. (1990). Emotional Intelligence. Imagination, Cognition and Personality, 9, 185-211.
- Sarason (1996) Psicología anormal. 7a ed. México: Prentice Hall Hispanoamericana
- Schachter, S. y Singer, J.E. (1962) Cognitive social and pshysiological determinants of emotional state. Psychological Review, 69, 379-399.
- Siegel, S. (1974) Estadística no paramétrica aplicada a las ciencias de la conducta. México: Trillas.
- Sole, I. (1995) Disponibilidad para el parentizaje y sentido del parentizaje. En El constructivismo en el aula. Coll, C. Martín, E., Mauri, T., Onrubia, J. Sole, I. y Zabala A. Barcelona: Editorial Graó.
- Staveman, H. (1995) Emotionale turbulezen. Psychology Vertags Union.
- Sternberg, R. y Dettnerman, D. (1986) ¿Qué es la inteligencia? enfoque actual de su naturaleza y definición. Madrid: Pirámide.

Sternberg, R. (1987) Inteligencia humana. (Vol. 1). España: Paidós.

Sternberg, R. (1990) Más allá del Cociente Intelectual. España: Desclee de Brouwer.

Sternberg, R. (1997) La inteligencia exitosa. Como una inteligencia práctica y creativa determina el éxito en la vida. España: Paidós

Vernon, P. (1979) Inteligencia, herencia y ambiente (Agustín Contin, Trad.). México: El manual moderno.

Young, P. (1978) Como comprender mejor nuestros sentimientos y emociones. (P. Rivera Trad.) México: El Manual Moderno.

Zinser, O. (1993) Psicología experimental. México: Mc Graw Hill.

8. ANEXOS

Carta descriptiva

Habilidades de inteligencia emocional							
TEMATICA	OBJETIVOS	MATERIALES	ACTIVIDADES	TIEMPO	AREAS SENSORIALES	AREAS EXPRESIVAS	EVALUACION
Sesión 1 Presentación	Crear un clima de confianza en el grupo	Salón amplio Gafetes o tarjetas adheribles en blanco.	Rompe hielos	20 min.	Visual, cinestésica y auditiva	Verbal	Cualitativa
Sesión 1 Pretest	Identificar estimaciones con respecto a las habilidades de la IE.	Escala de habilidades de inteligencia emocional.	Contestar los reactivos	20 min			Cuantitativa
Sesión 1 Auto conocimiento	Analizar el desarrollo de habilidades para el autoconocimiento	Acetatos, proyector de acetatos, marcadores, hojas, lápices, radiograbador a, música.	Introducción "Conociéndome" "Sensaciones perceptuales"	20 min 30 min 30 min	Visual y auditiva Visual, auditiva y kinestésica Visual, auditiva y kinestésica	Verbal y motora Verbal y motora	Cualitativa
Sesión 2 Autocontrol	Reflexionar en torno del área de autocontrol	Acetatos, proyector de acetos, cartulina, plumones, hojas, lápices, radiograbador a, casete de relajación	Estilos de respuesta emocional. Equilibrio de respuesta emocional. Los excesos emocionales: manejo de la ira, ansiedad y depresión	30 min 15 min 40 min 35 min	Visual y auditiva y auditiva Auditiva y kinestésica Visual y auditiva	Verbal y motora Verbal Verbal y motora Verbal	Cualitativa
Sesión 3 Automotivación	Destacar la importancia de la motivación	Hojas, plumas, colores, acetatos, proyector de acetatos	Resumen de sesiones anteriores Autobiografía Visualización creativa	20 min 44 min 55 min	Visual y auditiva Visual, auditiva y kinestésica Visual	Verbal Verbal y motora Verbal	Cualitativa

TEMATICA	OBJETIVOS	MATERIALES	ACTIVIDADES	TIEMPO	AREAS SENSORIALES	AREAS EXPRESIVAS	EVALUACION
Sesión 4 Relaciones Sociales	Experimentar que vivir es convivir	Hojas, plumas, colores, acetatos, proyector de acetatos, cartulinas, plumines	Analizar su grupo Identificar genios sociales Listar recursos	50 min 40 min 30 min	Visual y kinestesico Auditivo Auditivo y kenestesico	Verbal Verbal Verbal y motora	Cualitativa
Sesión 5 Empatia	Examinar el concepto de empatia	Hojas, plumas, colores, acetatos, proyector de acetatos, cartulinas, plumines	Expresiones Dramatización	30 min 40 min	Visual auditiva y kinestesica	Verbal Verbal y motora	Cualitativa
Sesión 5 Postest	Identificar estimaciones con respecto a las habilidades de la IE.	Escala de habilidades de inteligencia emocional.	Contestar los reactivos	20 min	Visual, kinestesica y auditiva	Motora	Cuantitativa
Sesión 5 Clausura.	Integrar la experiencia del taller	Hojas, plumas, colores, acetatos, proyector de acetatos.	Intercambio de experiencias	30 min	Visual, kinestesica y auditiva	Verbal y motora	Cualitativa

Taller: "Desarrollo de habilidades de inteligencia emocional"

Psic. Erica Mercado Moreno
Facultad de Psicología U.N.A.M

I. Objetivo general:

Sensibilizar a los participantes de los cambios que pueden lograrse con el desarrollo de habilidades de inteligencia emocional, si se actúa intencional y voluntariamente, mediante un taller que promueve el desarrollo de habilidades en las áreas de autoconocimiento, autocontrol, automotivación, empatía y relaciones sociales, agrupadas en el modelo de inteligencia emocional.

II. Duración:

Taller diseñado en 5 sesiones de información y práctica de habilidades en las áreas de autoconocimiento, autocontrol, automotivación, empatía y relaciones personales, con una duración de 2 horas cada sesión.

III. Contenido:

PRIMERA SESIÓN

AUTOCONOCIMIENTO

1. Objetivo general: Analizar el desarrollo de habilidades en las áreas de autoconocimiento.

1.1. Objetivo específico: Lograr la ruptura de hielo para crear un clima de confianza en el grupo.

Tiempo aproximado: 20 minutos.

Materiales: Gafetes o tarjetas adheribles en blanco.

Desarrollo: Se entrega a cada persona un gáfete o una etiqueta adherible a presión y se le pide escriba en ella su nombre de pila. También, que anote cinco palabras o frases breves que digan algo de ella misma y que sirvan para facilitar el inicio de una conversación. Los ejemplos pueden ser el lugar de nacimiento, aficiones, etc., como en el siguiente ejemplo:

Isabel ("Pecas")

1. Residente en la capital
2. Nacida en Nuevo León
3. Le encanta el fútbol
4. Practica la caminata
5. Entusiasta del rock

Se concede al grupo unos 5 minutos para escribir sus cinco datos y los participantes se subdividen en grupos de dos o tres personas como máximo. Se pide que los grupos cambien de compañeros en periodos regulares, procurando que conozcan a la mayor cantidad de personas.

Después de aproximadamente 5 minutos se discuten las siguientes preguntas

- ¿Fue útil este ejercicio para conocer a algunas otras personas?
- ¿Cuáles fueron los datos que más le llamaron la atención?
- ¿Cómo se siente con su participación en este grupo?

1.2. Objetivo específico: Identificar las estimaciones en las habilidades de inteligencia emocional.

Tiempo aproximado: 20 min.

Materiales: Escala de habilidades de inteligencia emocional

Desarrollo: Se entrega a cada participante una fotocopia de la escala de habilidades de inteligencia emocional, se pide que anoten los datos solicitados en la parte superior de la escala y el espacio de nombre pueden cambiarlo por un sobrenombre que recordará a lo largo del taller, se leen las instrucciones en voz alta y se resuelven dudas.

1.3. Objetivo específico: Analizar el tema de inteligencia emocional de manera introductoria.

Tiempo aproximado: 20 minutos

Materiales: Acetatos, rotafolios, radio grabadora, música.

Desarrollo: Se exponen las definiciones de inteligencia y emoción. A continuación se escucha en la grabadora una canción pregrabada con la frase "tropecé de nuevo con la misma piedra", y se analiza el mensaje, haciendo hincapié en que una de las formas de cambio positivo para el desarrollo humano es la propuesta del modelo de inteligencia emocional y se reflexiona sobre las habilidades que lo componen.

Se analizan las funciones cerebrales asociadas a cada uno de los hemisferios, las cuales son complementarias e igualmente importantes.

1.4. Objetivo: Reconocer la importancia a nivel cognitivo y emocional del autoconocimiento como proceso que permite al individuo comprender la relación existente entre las emociones y pensamientos que generan acciones.

1.4.1. Objetivo específico: qué los participantes identifiquen cualidades y defectos en sí mismos

Tiempo aproximado: 30 min..

Materiales: Hojas impresas y lápices.

Conociéndome.

Desarrollo: Se distribuyen las hojas impresas a los participantes, indicando que expresen en el espejo que corresponda, las cualidades y los defectos que reconocen en sí mismos, empleando para ello dibujos o bien la escritura. Se integrará al grupo pidiendo voluntarios que compartan lo que sintieron y pensaron durante esta reflexión. Las dificultades que tuvieron para completar las diferentes áreas y cual fue de éstas fue la más difícil de llenar. Concluir la técnica con una reflexión acerca de los vínculos entre los sentimientos, pensamientos, palabras y acciones y

cómo influyen en la vida cotidiana.

1.4.2. **Objetivo específico:** qué los participantes expresen la importancia del conocimiento de sí mismos de forma gráfica.

Tiempo aproximado: 40 min.

Material: cartulinas, hojas, lápices de colores, crayolas, plumones.

Desarrollo: Se pide a los participantes expresen espontáneamente sus sentimientos con respecto a música barroca, en una hoja de papel con el material a su disposición, promoviendo la libertad, indicando que no tienen importancia si son buenos dibujantes o no. En participación general mostrar los dibujos y describir sus vivencias al elaborarlo. Relacionar sus experiencias en torno al conocimiento de sí mismos.

1.4.3 **Objetivo específico:** Que los participantes compartan la importancia del autoconocimiento de sus sensaciones perceptuales.

Material: hojas blancas, plumas, lápices, hojas de rotafolio, plumones.

Tiempo aproximado: 25 min.

El coordinador hace un preámbulo que destaca la importancia de la expresión de sentimientos y emociones para el conocimiento propio e interpersonal. La evocación de situaciones gratas a nivel individual es una forma para que esta manifestación se realice. Así se solicita a los participantes que expresen en la hoja impresa tres preferencias para cada uno de los sentidos perceptuales, lo que le gusta a cada participante oler, ver, oír, paladear, tocar; en 7 minutos (ver anexo). Se pasa a formar subgrupos de 4 personas para ponerse de acuerdo en un posible listado de gustos en conjunto. Se les entrega una hoja de rotafolio y un plumón por equipo para que anoten sus conclusiones. Se formulan conclusiones en función del autoconocimiento. Finalmente se concluye el tema en plenario y se presenta una exposición de autoconocimiento para cerrar la sesión.

Actividad suplementaria:

Objetivo específico: qué los participantes compartan experiencias en sus formas de expresión emocional.

Tiempo aproximado: 30 minutos.

Materiales: Acetatos y rotafolios, hojas de papel, lápices.

Desarrollo: Se expone el tema de autococimiento y a continuación se lleva a cabo la dinámica "cebolla" que consiste en hacer una bola, con varias capas de papel, representando una cebolla. En cada capa de papel se pide a los participantes recuerden alguna situación emocional importante para ellos en el contexto familiar, social, laboral (un ejemplo de un contexto para

cada participante) y anoten las respuestas a las siguientes preguntas:

¿Cuales fueron mis actitudes?

¿Que me digo o pienso cuando estoy en medio de la situación emotiva.

Compartir sus experiencias y reflexiones

Los alumnos se lanzan la "cebolla", participando cada uno con la situación correspondiente, y la solución adecuada de acuerdo a su propia percepción. Los otros alumnos intervienen con opiniones y retroalimentación.

SEGUNDA SESION

AUTOCONTROL

2. Objetivo general: Revisar el tema de control de los pensamientos y emociones como una habilidad que permite a las personas hacerse cargo de las situaciones, decidir entre alternativas posibles y reaccionar de la mejor manera posible ante los acontecimientos.

2.1 Objetivo específico: Identificar el estilo de afrontar las emociones para promover un cambio en caso de ser necesario.

Tiempo aproximado: 30 min.

Materiales: acetato, proyector de acetatos, hojas, lápices.

Desarrollo: Se presenta el tema de los estilos de respuesta emocional, y emociones principales. Enseguida se pide que reflexionar y escribir su estilo de respuesta emocional y cual es la emoción predominante en sí mismos. Se forman subgrupos de 5 y se pide que decidan entre ellos el orden de participación. Se indica que cada uno compartirá su reflexión y hablará durante 3 minutos, sin que nadie le interrumpa. El coordinador señala después de 3 minutos que puede comenzar la participación del el siguiente miembro del equipo, de acuerdo al orden que indique el coordinador y todos escuchan. Una vez terminada la ronda se invita voluntariamente a participar al grupo en general la experiencia.

2.2. Objetivo específico: Contrastar las estrategias que permitan generar un equilibrio entre las emociones y las circunstancias.

Tiempo aproximado: 15 min.

Materiales: acetato, proyector de acetatos, hojas, lápices

Desarrollo: Se expone que todas las emociones son positivas ya que cumplen funciones específicas, sin embargo los extremos son peligrosos:

La ira incontrolable, la ansiedad crónica y la depresión

2.2.1. Objetivo específico: Ejemplificar el uso de la relajación como medio para un control de los excesos emocionales.

Tiempo aproximado: 40 min.

Materiales: casete con narración de relajación (método Silva), radiograbadora, salón amplio y ventilado, sillas cómodas.

Manejo de la ira

Desarrollo: Ejercicio de relajación muscular progresiva.

En una posición cómoda sentarse con la espalda erguida y seguir las indicaciones del audio casete, como guía para lograr la relajación. Una vez terminado el ejercicio formar subgrupos de 4 participantes y discutir sobre las siguientes preguntas:

Que sentiste?

Que sensaciones fisiológicas experimentaste?

Que aprendí con el ejercicio de relajación?

Se forman subgrupos de 4 participantes y se pide que discutan:

3 cosas que te ayudan a enfriarte fisiológicamente

3 cosas que puedan distraerte en los momentos de enojo

Con retroalimentación se hace una lista con posibilidades de acción.

2.2.2. Objetivo específico: Examinar algunas ideas irracionales que provocan estados de ansiedad.

Tiempo aproximado: 35 min.

Materiales: hojas, lápices, acetatos, proyector de acetatos.

Manejo de la ansiedad:

Desarrollo. Se pide que escriban lo siguiente:

3 preocupaciones crónicas constantes.

3 pensamientos o imágenes que disparan el proceso de ansiedad.

3 cuestionamientos críticos de las suposiciones.

Se formarán subgrupos de 4 participantes y se pedirá que compartan a los demás su reflexión, los participantes que lo escuchan deben debatir las anotaciones de sus compañeros, con hechos reales.

2.2.3. Objetivo específico: Listar sugerencias para el manejo adecuado de la tristeza y depresión.

Tiempo aproximado: 15 min.

Material: hojas de rotafolio, plumones, hojas blancas, lápices, acetatos, proyector de acetatos.

Manejo de la depresión:

Se expone presenta una lista de posibilidades de acción para el manejo de la tristeza y depresión, que se complementa con sugerencias y vivencias de los participantes.

Actividad suplementaria.

Objetivo: Representar habilidades para el manejo de emociones consideradas extremo.

Tiempo aproximado: 30 min.

Materiales: revistas, tijeras, pegamento, cartulinas, plumones.

Desarrollo: En subgrupos de 5 participantes se elabora un collage representando estrategias para el manejo de la ira, ansiedad y depresión y se comenta en grupo.

TERCER SESIÓN

AUTOMOTIVACIÓN

Objetivo : Resumir los temas revisados en las dos sesiones anteriores.

Tiempo aproximado : 20 min.

Materiales: Rotafolio, hojas de rotafolio, marcadores.

Desarrollo: Se genera un cuadro resumen de los principales temas de los temas y la experiencia generada hasta el momento (dos sesiones anteriores). Y se solicitan sugerencias o aportaciones para continuar con el taller. Retroalimentación.

3. Objetivo general: Analizar la automotivación como una medio para el logro de metas.

3.1. Objetivo específico: Expresar la motivación personal orientada en el logro de metas.

Tiempo aproximado: 45 min.

Materiales: hojas, plumas, colores.

Desarrollo: Se pedirá a los participantes que escriban su autobiografía centrada en los intereses y propósitos que los han guiado a través de los años, hasta el presente. Reflexionar en la importancia de la motivación y el coordinador cierra con una retroalimentación de los factores como la capacidad de automotivación, perseverancia y entusiasmo para superar los retos de la vida cotidiana.

3.2. Objetivo específico: Practicar la visualización creativa como estrategia para estructuras las metas personales.

Tiempo aproximado: 55 min.

Materiales: acetatos, CD de música barroca (Ibarra, 1997) , radio grabadora, hojas y lápices.

Visualización creativa de Gawain (1999).

Desarrollo!: Se indicarán las siguientes instrucciones a los participantes:

1. En una hoja blanca anota las siguientes categorías: educación, trabajo o carrera, relaciones, auto expresión creativa, dinero, estilo de vida, tiempo libre.

2. Ahora teniendo en mente tu situación actual, escribe debajo de cada categoría algunas cosas que te gustaría tener, cambiar o mejorar en un futuro cercano, escribe cualquier idea que venga a tu mente como una buena posibilidad.
3. En otra hoja de papel, escribir el título "Si pudiera ser, hacer y tener todo lo que quiero, esta sería mi escena ideal". Hacer la misma lista de categorías de la primer hoja y después de cada una, describe tu situación de vida ideal, tanto como puedas imaginar acerca de ella.
4. Una vez terminado el ejercicio releerlo y en otra hoja basado en lo más significativo de la escena ideal que creaste arriba, escribir una lista de las diez cosas más importantes para ti en este momento y ponerle el plazo fijado para el logro de esta meta. Esta lista es una guía que se puede revisar y modificar en cualquier momento.

Se comunicará como el canalizar nuestras emociones y estados de ánimo se relacionan con el pensamiento y en su conjunto, promueven la capacidad de movernos a nosotros mismos, encontrar formulas para hacer frente a las dificultades para un logro de metas.

Se enlistarán algunas sugerencias basadas en las reglas de la visualización creativa (Gawain, 1999).

3.3.Objetivo específico : Expresar la relación entre motivación y actitud personal para el logro de metas.

Tiempo aproximado: 30 min.

Material: Hojas, lápices.

Desarrollo: Se forman subgrupos de cuatro participantes, que preparan un breve discurso sobre el tema: la relación entre la motivación y mi actitud ante los retos. Retroalimentación grupal.

Leer esta pagina titulada "El sendero de la cabra" de Sam Walter Foss:

"Cierta día por un bosquecito pasó una cabra buscando su redil; saltaba rauda en zig-zag sin fin, y abrió una brecha en su ansioso ir.

Desde ese entonces, 300 años han pasado, la cabra murió, dejando aquel sendero tras de sí; de donde saco la moraleja aquí: siguiendo aquel sendero un perro solía caminar. Luego un pastor de ovejas solía llevar día tras día sobre aquel zig- zag su rebaño a yantar. Y así fue como en el remoto bosque, el sendero de nuestra historia se formó. Cientos de hombres lo transitaron, no si quejarse de su zig-zag, y aunque más de uno dio algún traspie, siempre seguían el zig-zag aquel. Nuestra verdad se hizo camino, que vueltas daba sin gran razón; este camino se retorció....

Años pasaron, y aquel camino por una aldea llegó a pasar, y con el tiempo se convirtió en una calle muy principal de conocida y gran ciudad; y por dos siglos se transitó tras las huellas del bruto aquel.

Esto nos dice cuánto ascendiente tiene un precedente".

"la moraleja del cuanto es: todos tendemos a seguir lo que otros suelen hacer, aunque ellos sigan

un paso incierto, y den mil vueltas si avanzar, porque es costumbre seguir sus pasos sin detenernos a preguntar”.

Se promueven comentarios al respecto de la rutina, el cambio, las metas y objetivos.

Actividad suplementaria.

CUARTA SESIÓN:

RELACIONES SOCIALES

4. **Objetivo general:** Experimentar que vivir es convivir, analizando sus propias relaciones interpersonales para emprender un manejo adecuado de las relaciones humanas.

4.1. **Objetivo específico :** Analizar las relaciones interpersonales en el grupo de trabajo

Tiempo aproximado: 50 min.

Material: hojas, lápices, crayolas, plumones, lista de 40 palabras comunes.

Desarrollo: Se reparte a los participantes una hoja de papel, en la que dibujarán el tema: “como me siento en este grupo. Luego explicarán a subgrupos de 5 personas su dibujo y discutirán sobre el grupo como instrumento de superación personal y cuales son las características de relaciones interpersonales ideales.

En subgrupos de 5 participantes hacer una lista de factores que en la actualidad hacen más necesarias y difíciles las relaciones humanas.

4.2. **Objetivo específico:** Elaborar una lista de recursos para un manejo adecuado de las relaciones interpersonales.

Tiempo aproximado: 40 min.

Materiales: cartulinas, plumones de colores.

Desarrollo: Imaginarse a algún personaje famoso, alguien a quien se considere un ser humano hábil socialmente y pensar en las estrategias que podemos deducir. Por medio de una tormenta de ideas hacer una lista de posibilidades de acción para mejora las relaciones interpersonales.

4.3. **Objetivo específico:** Identificar habilidades en el manejo de las relaciones sociales.

Tiempo aproximado: 30 min.

Material: hojas, lápices.

Ejercicio facultades:

Desarrollo: Durante 5 minutos reflexionar sobre los puntos fuertes que se tengan en el campo de las relaciones interpersonales. Pensar sobre cualquier cualidad, habilidad, conocimiento o rasgo de carácter positivo para comunicarse con otros, por ejemplo la fuerza, la claridad, tolerancia y la habilidad para escuchar.

Después un voluntario iniciará la ronda con los puntos fuertes que se le han ocurrido respecto de

sí mismo y el resto del grupo puede aportar puntos fuertes que piensen que él tiene y que no mencionó. Todos participarán en el ejercicio.

Actividad suplementaria

Objetivo: comprobar que los beneficios del trabajo de equipo.

Tiempo aproximado: 20 min.

Material: Lista con palabras. hojas, lápices.

Desarrollo: El coordinador lee 40 palabras, nombres a cosas comunes y familiares a todos. Se debe advertir que mientras las lee nadie puede escribir, pero al finalizar deben reconstruir de memoria la lista; ver cuántas palabras es capaz de recordar cada uno. Se realiza una lista individual, en parejas, en grupos de 5 para tratar de aumentarla. Se expondrá en plenaria la experiencia los resultados que se obtuvieron individualmente y en equipo, reflexionando la importancia del trabajo cooperativo.

QUINTA SESION

EMPATIA

5. Objetivo general: Ejemplificar las actitudes asociadas a la empatía.

5.1. Objetivo específico: Interpretar las expresiones emocionales de los demás.

Tiempo aproximado: 30 min.

Material: acetato con dibujos de diferentes expresiones de emociones, proyector de acetatos.

Lectura de caras:

Desarrollo: identificar las emociones que expresan 9 dibujos (Ver anexo 3) . El participante anotará sus respuestas en el sitio que corresponda: miedo, alegría, tristeza, reflexión, asombro, cólera, sorpresa, asco, insatisfacción.

Un voluntario pasará a exponer un problema que desee compartir con el grupo. Dos compañeros pasarán a ayudarlo, uno por uno. El primero deberá tomar una actitud ayuda diciendo " yo lo resolvería de tal y cual modo" el segundo se abstendrá de aconsejar y únicamente le hará sentir que lo comprende y que empatiza con él, reflejando las actitudes y sentimientos del participante que expone su problema.

5.2. Objetivo específico: Valorar la responsabilidad en las relaciones sociales y de la similitud de sentimientos en el ser humano.

Tiempo aproximado: 40 min.

Material: Cartulina, plumones.

Desarrollo. Se pide a dos participantes que dramaticen esta escena: cuando un amigo de Calímaco, poeta de Alejandría, contó a éste que un vecino suyo le había hablado muy mal de él, Calímaco respondió: " No te hubiera dicho todas esas cosas si no supiera que tú las escuchabas con gusto". Una vez observada la representación, en subgrupos de 4 participantes dialogan sobre:

¿Que pasa cuando dos personas hablan mal de otra?

¿Que hago cuando alguien me dice que ha hablado mal de mi?

¿Como podría yo interpretar esta situación en el aspecto de la empatía?

Al fina se comenta en el grupo la interpretación que han dado al ejercicio y el coordinador expone el tema de relaciones sociales.

5.3. Objetivo específico: Ejemplificar la importancia de escuchar y observar simultáneamente.

Tiempo aproximado: 20 min.

Material: un salón amplio y ventilado, cartulinas con frases.

Ejercicio charadas: Se forman 3 subgrupos, el coordinador del taller da a uno de los subgrupos una frase escrita en una cartulina que debe transmitirse a un segundo grupos. Únicamente se pueden utilizar ruidos y /o gestos para trasmitir la frase. No se permite hablar.

Un tercer grupo ejercerá como observador, sin posibilidad de participar en la adivinanza, juzgará el manejo de información de los otros equipos para retroalimentar. El grupo que tiene que adivinar la frase puede formular preguntas al actor siempre y cuando se conteste "si" o "no" de manera mímica. Cada equipo tendrá su turno para trasmitir, adivinar u observar.

En mesa redonda se analiza el desarrollo del ejercicio y se sacan conclusiones con respecto a la importancia de la comunicación no verbal, del escuchar con atención y del manejo adecuado de las preguntas.

Actividad suplementaria.

Objetivo: Identificar los elementos afectivos y cognoscitivos involucrados en las relaciones sociales.

Tiempo aproximado: 30 min.

Material: cuaderno de notas, plumas.

Desarrollo: dos voluntarios dramatizan la siguiente escena:

La persona A esta esperando desde hace una hora a la persona B; para asistir a esta cita A cancelo un compromiso importante, pero B no llega.

La persona B llega. En el primer acto se dejará que actúen con reacciones. No se dirá que decidir ni como actuar. En el segundo acto se dirá a los actores que tienen que usar su imaginación, abrir alternativas, que piensen y reflexionen sus respuestas.

Terminada la actuación, que los actores digan cómo se sintieron en cada uno de los actos, cómo los manejan. Los demás participantes aportarán lo que percibieron y sintieron.

5.3 Objetivo específico: emplear el manejo creativo de la comunicación verbal escrita.

5.4 Objetivo específico: experimentar el intercambio emocional gratificante.

5.5 Objetivo específico: fortalecer la autoimagen de los alumnos para clausurar el taller.

Tiempo aproximado: 30 min.

Material: Hojas tamaño carta, lápices y mesas de trabajo.

Desarrollo: se solicita a los participantes tomen dos o tres hojas carta y la doblen en ocho pedazos, cortándolas posteriormente lo mejor que puedan.

En cada uno de los pedazos tienen que escribir por el anverso, uno a uno, los nombres de sus compañeros. Por el reverso, escriben en dos líneas o renglones, un pensamiento, un deseo, verso, o una combinación de estos, dirigido al compañero designado en cada pedazo de papel. Al terminar son entregados a los destinatarios en su propia mano.

Posteriormente se formarán subgrupos de 4 ó 5 personas para discutir la experiencia. Cada subgrupo nombra a un reportero para ofrecer en reunión plenaria sus experiencias.

Finalmente se llega a las conclusiones del taller.

5.6. Objetivo: identificar las estimaciones en las habilidades de inteligencia emocional.

Tiempo aproximado: 20 min.

Materiales: Escala de habilidades de inteligencia emocional

Desarrollo: se entrega a cada participante una fotocopia de la escala de habilidades de inteligencia emocional, se pide que anoten los datos solicitados en la parte superior de la escala y el espacio de nombre anotan el mismo sobrenombre que escribió en la primer parte de esta prueba, se leen las instrucciones en voz alta y se resuelven dudas.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN