

51921
8



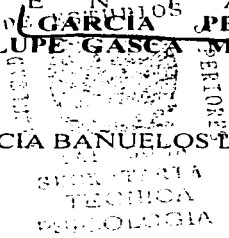
**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO**

**FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES
ZARAGOZA**

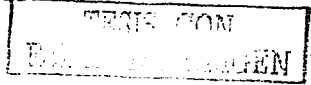
**TALLER PARA ADOLESCENTES:
EDUCANDO CON INTELIGENCIA EMOCIONAL**

**INFORME FINAL DE
SERVICIO SOCIAL
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LIC. EN PSICOLOGÍA
P R E S E N T A N:
KARLA JANNET GARCÍA PERAZA
MIRIAM GUADALUPE GASCA MUJICA**

ASESOR: LIC. PATRICIA BANUELOS LAGUNES



ABRIL 2003



A



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.

GRACIAS A:

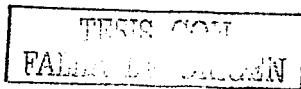
Mis padres por su apoyo y comprensión durante toda mi vida; por enseñarme a luchar por mis ideales y llegar a alcanzar mis metas.

A mi hermana por enseñarme a ser fuerte y por estar conmigo cuando más lo he necesitado.

L O S A M O

A Paty Bañuelos por su apoyo durante este proyecto y darle las gracias también por permitirme llegar a conocerla.

KARLA JANNET



ESTE PROYECTO ES SÍNTESIS DE LO VIVIDO A LO LARGO DE LA CARRERA. TODO TIPO DE VIVENCIAS POSITIVAS SE REFLEJAN AQUÍ.

DURANTE ESTE TIEMPO, DIVERSAS PERSONAS CONTRIBUYERON PARA QUE YO PUDIERA SALIR ADELANTE.

ES POR ELLO QUE EXPRESO MI PROFUNDO Y RESPETUOSO AGRADECIMIENTO A TODOS USTEDES QUE ESTUVIERON CONMIGO EN TODO MOMENTO.

MIRIAM

TESIS CON
FALSO DE ORIGEN

ÍNDICE

TEMA	PÁGINAS
INTRODUCCIÓN	2
CAPÍTULO 1	
ADOLESCENCIA	4
1.1. DEFINICIÓN DE ADOLESCENCIA	4
1.2. DESARROLLO FÍSICO Y PSICOLÓGICO DEL ADOLESCENTE	7
1.3. ANTECEDENTES Y TEORÍAS SOBRE EL ESTUDIO DEL ADOLESCENTE	8
1.4. PERSPECTIVAS TRANSCULTURALES	22
1.5. PROBLEMAS DEL DESARROLLO DEL ADOLESCENTE	25
CAPÍTULO 2	
INTELIGENCIA EMOCIONAL (IE)	30
2.1. EMOCIÓN Y SENTIMIENTO	30
2.2. RESPUESTA FISIOLÓGICA ANTE LAS EMOCIONES	32
2.3. HEMISFERIOS CEREBRALES	34
2.4. DESARROLLO DEL CEREBRO	37
2.5. INTRODUCCIÓN A LA INTELIGENCIA EMOCIONAL	40
2.6. CONCEPTOS SOBRE INTELIGENCIA EMOCIONAL	44
2.7. C.I. VS I.E.	53
2.8. HABILIDADES SOCIALES	54
2.9. INVESTIGACIONES	55
CAPÍTULO 3	
PROGRAMAS PARA ADOLESCENTES	61
CAPÍTULO 4	
TALLER PARA ADOLESCENTES: EDUCANDO CON INTELIGENCIA EMOCIONAL	78
PROBLEMÁTICA	127
PROPÓSITO	128
ACTIVIDADES DESARROLLADAS	129

D

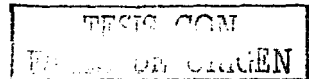
TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

ANÁLISIS132
CONCLUSIONES181
BIBLIOGRAFÍA185
ANEXO 1 LISTA DE ASISTENCIA192
ANEXO 2 PRETEST-POSTEST194
ANEXO 3 CUESTIONARIOS POR SESIÓN206
ANEXO 4 MATERIAL DE APOYO PARA LOS ALUMNOS209
ANEXO 5 ENTREVISTA PARA EL MAESTRO220
ANEXO 6 FORMATO DE ENTREVISTA INICIAL222

TESIS CON
FALTA DE CARGEN

RESUMEN

Goleman (1995), Güell y Muñoz (2000) afirman que el desarrollo de la Inteligencia emocional abarca aspectos como la imaginación, el autoconocimiento, la resolución de conflictos, la regulación emocional y que para obtener una educación escolar integral se necesita no solo enseñar y desarrollar habilidades académicas, sino también tener un espacio para desarrollar habilidades sociales y emocionales. Los problemas de habilidades de interacción social y emocionales en los adolescentes de secundaria constituyó la problemática central de este trabajo. La relevancia social de este taller es que al incrementar las relaciones interpersonales de los adolescentes con su entorno social, reconociendo y desarrollando sus propias aptitudes; se mejoraría entre otros puntos: el rendimiento académico, la comunicación, estabilidad emocional, entre otras. Así como resolver un problema práctico dentro de la secundaria (bajo rendimiento escolar y problemas de comportamiento de los alumnos hacia los profesores), teniendo como propósito: Diseñar un taller grupal de habilidades de interacción social; su aplicación y evaluación del desarrollo de las habilidades en cada sesión, y finalmente; evaluación del taller con un cuestionario pretest-postest. La población atendida se situó en la secundaria Nicolás Bravo, en el Municipio de Ecatepec, con un nivel socioeconómico medio bajo. Las funciones profesionales desarrolladas fueron: asesoría a casos particulares, colaboración para mejorar el rendimiento académico de alumnos, asesoría a padres y a profesores.



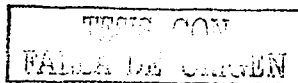
INTRODUCCIÓN

El servicio social fue realizado en el programa "Comunicación Interpersonal en la Familia y en la Escuela", registrado por la Psicóloga Patricia Bañuelos Lagunes, ubicado en la clínica UMAI Tamaulipas de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza. Los objetivos del programa comprendieron 6 áreas:

- Asesoría a padres
- Orientación a adolescentes
- Atención a niños con problemas emocionales y de comportamiento
- Desarrollo emocional y social de niños y adolescentes dentro del aula
- Capacitación a profesionales y paraprofesionales de la educación
- Estudio de la familia mexicana

La problemática general abordada en la secundaria donde se trabajó durante el servicio social fue la relación existente entre maestros y alumnos, la cual generaba rebeldía, agresividad, falta de interés hacia las clases, baja en el rendimiento académico, dificultad para acatar órdenes.

Debido a esta situación, se desarrolló un taller sobre Inteligencia Emocional, teniendo como objetivo: "Fomentar en los adolescentes habilidades de interacción social: El reconocimiento y desarrollo de sus emociones".



La relevancia social de este taller fue que al incrementar las relaciones interpersonales de los adolescentes con su entorno social, reconociendo y desarrollando sus propias aptitudes; se mejoraría entre otros puntos: la comunicación, estabilidad emocional, el desarrollo integral del estudiantado a nivel medio básico, entre otras.

El enfoque teórico abordado dentro de este estudio comprendió principalmente los conceptos básicos de la Inteligencia Emocional (que incluye habilidades sociales y emocionales) y el enfoque sistémico aplicado al cambio.

Las funciones profesionales realizadas en el servicio social fueron: En la secundaria, el diseño y la aplicación del taller, asesoría a casos particulares ayudando al estudiantado en los casos más demandados dentro de la institución, colaboración para el mejoramiento del rendimiento académico en algunos alumnos, asesoría para padres y profesores.

En la clínica Tamaulipas, la atención individual y grupal de niños y adolescentes con problemas emocionales y de comportamiento, asesoría a padres y desarrollo de boletines informativos dirigidos para los mismos.

CAPÍTULO 1 “ADOLESCENCIA”

1.1. DEFINICIONES DE ADOLESCENCIA

En su desarrollo el ser humano pasa por una serie de etapas hasta convertirse en un ser adulto “maduro”, esto es, convertirse en una persona autónoma capaz de valerse por sí misma en todos los aspectos. En este apartado citaremos algunas definiciones sobre el tema de adolescencia:

- La palabra adolescencia viene del verbo latino *adolescere*, que significa “crecer” o “llegar a la madurez” (Golinko, 1984; citado por Rice, 1997). La adolescencia es un periodo de crecimiento que comienza en la pubertad y termina con el inicio de la vida adulta; este periodo puede comprender de los 11 o 12 años hasta los 17 o 18 años.
- En este largo proceso la adolescencia representa un paso entre la infancia y la edad adulta; el individuo ya no es un niño, pero todavía no es un adulto. Este doble movimiento, pérdida de la infancia por un lado y búsqueda de un estado adulto estable por el otro, constituye lo que algunos autores llaman en nuestra cultura la “crisis” del proceso psíquico por la que todo adolescente atraviesa (Marcilli, Braconnier: 1986 –citados por la Universidad Autónoma de Puebla, 2000).
- La adolescencia es el periodo del crecimiento y desarrollo humano que transcurre entre la pubertad y la edad juvenil. Su aparición está señalada por la pubertad, pero

- la aparición de este fenómeno biológico es únicamente el comienzo de un proceso continuo y más general, tanto en el plano somático como el psíquico y que se prosigue por varios años hasta la formación completa del adulto (Alderson, 1971).
- El término adolescencia se usa generalmente para referirse a una persona que se encuentra entre los 13 y los 19 años de edad, periodo típico entre la niñez y la adultez. Este periodo empieza con los cambios fisiológicos de la pubertad, y termina cuando se llega al pleno status sociológico del adulto (McKinney, Fitzgerald y Strommen, 2000).
 - Powell (1975) define a la adolescencia como un periodo durante en cual se alcanza la madurez; un periodo de transición entre la niñez y la adultez. Un periodo en el cual el individuo (inmaduro) se acerca al término de su crecimiento físico y mental.
 - Aguirre (1996) dice que para algunos autores la adolescencia es un invento de los adultos, para otros se trata de un tema reciente y sin embargo el tema de la adolescencia es omnipresente en la cultura actual.
 - Lewin (1890-1947) y su teoría del campo definen a la adolescencia como un periodo de transición de la niñez a la edad adulta. Esta transición se caracteriza por cambios profundos y trascendentales, por la rapidez con que se efectúan dichos cambios y por la diferenciación del espacio vital en comparación con la última etapa de la infancia. También se caracteriza por el hecho de que el individuo entra en una región cognoscitivamente no estructurada, cosa que provoca inseguridad en la conducta (Muuss, 1984).
 - Hall considera que "la adolescencia es un nuevo nacimiento; los rasgos humanos surgen en ella más completos; las cualidades del cuerpo y del espíritu son más nuevas; el desenvolvimiento es menos gradual y más violento. El crecimiento

proporcional de cada año aumenta, siendo muchas veces el doble del que correspondería y aun más, surgen funciones importantes hasta ayer inexistentes" (Carneiro, 1960).

- El Grupo para el Desarrollo de la Psiquiatría (1968) considera que "la adolescencia es un fenómeno de desarrollo exclusivo del hombre...Por consiguiente, la prole humana pasa por un periodo muy prolongado de dependencia de la madre o de ambos progenitores, mientras que el periodo de dependencia de los demás animales en comparación, es relativamente corto" (McKinney, et al. 2000). Esta transición de la dependencia hacia la responsabilidad se produce por diversas razones: el adolescente está madurando física, intelectual y sexualmente; de modo que está listo para aceptar la responsabilidad de sus actos. El adolescente desplaza el centro de su atención de los padres a los compañeros, y todo el mundo espera de él que sea independiente. La mayoría de los adolescentes están dispuestos a aceptar la responsabilidad de sus vidas y empiezan de modo natural a pensar acerca de sus carreras, de su matrimonio y de su futuro, lejos de control paterno. Los rápidos cambios físicos, emocionales y sociales que tienen lugar durante la adolescencia producen algunos conflictos para el adolescente corriente. Sobresalen principalmente entre estas dificultades la desilusión, las cuestiones de obediencia y los problemas de competencia.

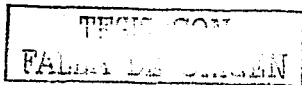
Si logramos sintetizar las definiciones anteriores sobre adolescencia podemos observar que éstas concuerdan en lo siguiente: un crecimiento gradual, el cual no solo es físico, sino también psicológico y sexual. Consideramos de vital importancia este proceso para el desarrollo del ser humano para que alcance una madurez con el paso del tiempo, dicho

proceso tiene diferentes etapas que se presentan entre los 11 y los 19 años. Esta madurez no se ha definido claramente y puede estar sujeta a aspectos culturales como son optar por una carrera universitaria, formar una familia, trabajar, obtener licencia de manejo o credencial de elector; finalmente, los adolescentes presentan conflictos en esta etapa como puede ser desobediencia, crisis de identidad, cambios repentinos de humor, etc.

1.2. DESARROLLO FÍSICO Y PSICOLÓGICO DEL ADOLESCENTE

El desarrollo físico del adolescente es un fenómeno complejo que se inicia desde el mismo momento de la fecundación y termina con la muerte del individuo. Comparado con el crecimiento de otras especies, este proceso es generalmente más lento. A continuación se dará una explicación breve de lo que ocurre en el proceso de adolescencia del ser humano.

Las modificaciones morfológicas tanto en niños como en niñas al final del periodo infantil están provocadas fundamentalmente por una secreción diferente de hormonas como la GH (hormona del crecimiento) y la tiroidea (las cuales provocan, por una parte la maduración de los cartilagos de las epifisis y el aumento del tamaño celular). Los rasgos morfológicos presentados en los hombres son: el vello púbico, axilar y facial, desarrollo de la genitalia, cambio de voz y primera eyaculación. En mujeres: vello pubiano y axilar, desarrollo mamario y primera menstruación (menarquia). Dependiendo de la velocidad de desarrollo del adolescente, la manifestación de los caracteres sexuales secundarios puede ser tipificada en una serie de estadios, los cuales se presentan en las mujeres dos años antes que en el hombre (Tanner, 1966 -citado en Aguirre, 1996-).

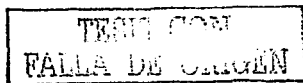


Por otra parte, la sociedad en general describe al adolescente como indeciso y torpe, descontento y rebelde, o como idealista y retraído. Es probable que el adolescente corriente sea todas estas cosas y algunas más en diversos momentos durante el desarrollo. La razón principal de que las sociedades modernas reconozcan a la adolescencia como un periodo especial está en la prolongada preparación educacional actualmente necesaria para el óptimo desarrollo del adolescente en la misma.

El adolescente corriente se enfrenta a intervalos cada vez más largos para la educación; tan solo en Estados Unidos en la generación anterior menos de la mitad de jóvenes terminaban la escuela secundaria, en tanto que actualmente un número equivalente termina la escuela superior. Los adolescentes se han hecho cada vez más dependientes de sus padres por lo que se refiere al apoyo financiero y han empezado al mismo tiempo a experimentar con estilos de vida alternativos. El resultado ha consistido en un interés y una atención crecientes dedicados a los ideales, las emociones y los actos de los jóvenes (Rice, 1997).

1.3. ANTECEDENTES Y TEORÍAS SOBRE EL ESTUDIO DEL ADOLESCENTE

Platón y Aristóteles contribuyeron notablemente para entender la adolescencia; ambos reconocieron la existencia de una jerarquía de acontecimientos evolutivos – etapas diferenciadas de socialización – y otorgaron especial importancia al progreso de la capacidad de raciocinio durante la adolescencia.



Platón consideraba que el ambiente del niño debía estar libre de miedos, dolores y preocupaciones. Para educar el alma abogaba por la música y para la educación del cuerpo aconsejaba la gimnasia. Recomendaba que se educara a los adolescentes en matemáticas y otras ciencias abstractas, con el fin de estimular la crítica de los conocimientos sensoriales conseguidos mediante las emociones y los apetitos. Platón creía que todos los adolescentes podían llegar a conseguir el alma divina, para lo que recomendaba que se impusieran austeridades como la prohibición de que los muchachos bebieran vino antes de los 18 años, con el fin de apartar todos los engaños que pudieran alterar el desarrollo de la razón pura (Muuss, 1966; citado por Grinder, 2001).

Aristóteles por su parte estaba de acuerdo que el adolescente estudiara matemáticas y geometría, ya que éstas le proporcionarían el conocimiento de los ideales eternos, pero era complemento necesario de su socialización adquirir un conocimiento de la naturaleza, a base de experimentación personal. Razonaba, por lo tanto, que el muchacho podía llegar a ser matemático, puesto que se trataba de una disciplina abstracta, pero que al carecer de experiencia práctica, tal vez no llegaría a ser filósofo o físico.

En la edad media, los niños andaban mezclados con los adultos (especialmente en las clases inferiores), particularmente en su trabajo. Los niños eran compañeros de los adultos y no se distinguían de estos en la indumentaria. Tan pronto como el niño dejaba las fajas (prenda que le envolvía el cuerpo ajustadamente durante la infancia) se le vestía como a hombre o a mujer.

Durante el siglo XVII la educación de los niños cobro redoblada importancia. Se consideraba que se debía educar con carácter y razón. En los siglos XVIII Y XIX se regularizaron los ciclos escolares anuales, con la asistencia de todos los alumnos a la misma secuencia de clases y no a unas cuantas, además hubo correspondencia de las edades de los alumnos y el aula que les correspondía (Grinder, 2001).

En 1904 Hall fundó el movimiento para el estudio del niño y fue el primero en describir la adolescencia como un periodo de gran "tormenta y estrés" que correspondía al tiempo en que la raza humana se encontraba en una etapa turbulenta de transición (Rice, 1997).

Hall tomó el concepto darwiniano de evolución biológica y lo elaboró como una teoría psicológica en el cual aseguró que de la misma forma en que la humanidad ha evolucionado a través de las etapas, el individuo desarrolla algunas fases hasta llegar a la adultez: infancia, niñez, juventud y adolescencia.

La infancia y la niñez corresponden al estadio primitivo humano; la juventud representa la transición de la humanidad, mientras que la adolescencia supone la fase avanzada del desarrollo previo a la madurez.

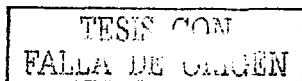
- Infancia (0-4 años). Etapa animal que implica un desarrollo sensorial de autoprotección intuitiva.
- Niñez (4-8 años). Etapa cultural, relativa al hombre cazador, recolector; en la que el niño juega al escondite, vaqueros e indios, construye chozas y cuevas, etc.

- Juventud (8-12 años). Etapa preadolescente de latencia en la cual se desarrolla una vida educativa un tanto monótona, que tiene relación con el salvajismo.
- Adolescencia (12-22-25 años). Etapa tormentosa, la sexualidad será el gran motor adolescente que permitirá pasar del amor a sí al amor a la humanidad y hasta el amor a dios (Aguirre, 1996).

Para Hall, la pubertad representa un tiempo de trastorno e incapacidad emocional en la que el estado de ánimo del adolescente oscila entre la energía y el letargo, la alegría y la depresión o el egotismo y autodepreciación; donde se afirma que el final de la adolescencia marca el nacimiento de los rasgos adultos que corresponden al inicio de la civilización moderna. Aunque Hall era psicólogo, su explicación de los diferentes cambios en la adolescencia era biológica (Rice, 1997).

Hall menciona un aspecto fundamental para construir el presente trabajo, lo cual se refiere al desequilibrio emocional que presentan algunos adolescentes, siendo fundamental enseñarles a regular sus sentimientos y emociones, ya que si no se logra se podría interpretar como el inicio de una tormenta como lo maneja el autor. Asimismo, al abordar el crecimiento del individuo por etapas se muestra el desarrollo gradual que va manifestando la persona.

Sigmund Freud (1856-1939) avanzó un poco más, colocando la sexualidad no genital a partir del nacimiento, la infancia fue dignificada a costa de la adolescencia, casi en un camino inverso a Hall. Freud parte también del mito de la recapitulación: niñez y

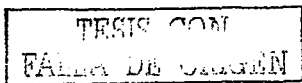


adolescencia, los cuales fueron considerados como periodos filogenéticos, por esto al igual que Hall, Freud defiende la necesidad y universalidad biológica de las etapas.

Para Freud, los 5 primeros años de vida son los más importantes en el desarrollo de la personalidad; constituyéndose el complejo de Edipo hacia los 5 años. Las fases que considera en el desarrollo humano son:

- Fase oral o canibalística (0-1 año). Organizada en torno a la boca.
- Fase sádico-anal (1-3 años). En relación a la retención-evacuación anal.
- Fase fálica (4-5 años). Organizada en torno a los órganos genitales.
- Y entre los 6-10 años transcurre el periodo de latencia, que va desde la articulación del complejo de Edipo hasta la aparición de la pubertad en la cual se reorganiza la personalidad (Powell, 1975).

Después en 1964, Ana Freud recapitula los postulados de su padre y empieza a dar una explicación de la adolescencia, la cual afirma que es un periodo de desequilibrio psíquico, conflicto emocional y conducta errática. Explica la pubertad como una conducta conflictiva en la cual se presentan pulsiones instintivas: se incrementa el exhibicionismo y la rebeldía, se intensifica el hambre física, reaparecen los intereses oral y anal y los hábitos de limpieza cedon el lugar a la suciedad y al desorden. Las fuerzas instintivas que habían quedado latentes desde la niñez temprana reaparecen en la pubertad. Afirma, que durante la adolescencia si no es resuelto el conflicto *ello-yo-superyo*, se produce una perturbación emocional; de esta afirmación surgen los mecanismos de defensa para mantener el control



por parte del yo. Sin embargo, considera que en la mayoría de los adolescentes normales, la armonía entre el *ello* el *yo* y el *superyo* es posible y finalmente ocurre (Aguirre, 1996).

Erickson (1950-1959), señala que la principal tarea psicosocial de la adolescencia es el logro de la identidad, donde ésta tiene muchos componentes, características sexuales, sociales, físicas, psicológicas, morales, ideológicas y vocacionales que componen al *yo* en su totalidad. Afirmando así que los individuos pueden ser identificados por sus características físicas, apariencia y figura; por su sexo biológico y representación de los roles de género; por sus habilidades en la interacción social y la pertenencia a los grupos; por su elección de carrera y logro académico; por su militancia política, afiliación religiosa, moral, valores y filosofía.

La identidad es personal e individual: no es solo el *yo*, sino también social y colectivamente "el nosotros" dentro de grupos y de la sociedad. De acuerdo con Erickson la duración de la adolescencia y el grado de conflicto emocional experimentado por los adolescentes varían en sociedades diferentes (Rice, 1997).

Erickson retoma el planteamiento Freudiano de las fases y lo reelabora desde las aportaciones de la antropología de su tiempo, extendiendo estas etapas a todo el ciclo vital. En estas etapas, describe el desarrollo del hombre haciendo referencia a una organización, relativamente completa de la personalidad. Las ocho etapas en el desarrollo del ser humano son:

1. Confianza contra desconfianza (fase oral freudiana). Confianza de base con respecto a la madre, confianza de ser digno de la confianza de los demás, si sus necesidades

son satisfechas esto le genera confianza, si se frustra en la satisfacción de sus necesidades tendrá desconfianza.

2. Autonomía contra vergüenza y duda (fase anal freudiana). El control efectivo de esfínteres produce autonomía, el descontrol interior produce inseguridad exterior, la vergüenza (que aparece antes que la culpa) está producida por la inseguridad de ser visto y no aceptado, la duda se manifiesta a través de la incapacidad de salir de sus propios límites.
3. Iniciativa contra culpa (fase fálica freudiana). Aparición del complejo de Edipo, el deseo de autonomía lleva a la iniciativa, la frustración de la iniciativa edípica produce culpa, la intrusión fálica alcanza al derredor del niño.
4. Laboriosidad contra inferioridad (periodo de latencia freudiana). Nuevas habilidades para lograr cosas, creatividad para hacer cosas, la inferioridad puede significar un regreso a la protección materna.
5. Identidad contra difusión de la identidad (fase genital freudiana). Nueva realidad corporal de la pubertad, búsqueda de nueva identidad, superación de la confusión de identidad, confrontación de identidad en las relaciones heterosexuales.
6. Intimidad contra aislamiento (adolescencia). Desde la identidad se buscan relaciones de intimidad, aislamiento cuando la identidad se vivencia como angustiada, intimidad como verdadera genitalidad objetal, aislamiento como temor a la intimidad como promiscuidad.
7. Fecundidad contra estancamiento (adultez). De los 25 a los 45 años periodo de máxima productividad, procreación y preocupación por nuevas generaciones, sin productividad generatriz se llega al estancamiento, en la madurez aparece el poder creador.

8. Integridad del yo contra desesperación (vejez). Integridad como base de superación de todos los conflictos, temporalización y percepción crítica de la vida, filosofía de la vida y de la muerte, desesperación es no aceptarse como seres (Aguirre, 1996).

La percepción de Erickson aborda la noción de ver al adolescente como un ente social, el cual lo ayuda a un desarrollo óptimo (social, psicológico, moral e ideológico). El eje dentro de la teoría de este autor es la relación entre los diferentes grupos (relaciones sociales); pero no podemos descartar el pensamiento freudiano en el cual se basa Erickson considerando también nuevas cosas dentro de la misma.

La teoría interpersonal de Sullivan (1892-1949) considera que la esencia de la personalidad es el trato interpersonal, el individuo no puede existir como algo distinto de sus relaciones con otras personas. La definición que hace de uno mismo está entrelazada de relaciones; es decir, toda persona es una o varias de las siguientes cosas: padre, hermano, primo, amigo, novio, estudiante o hermana, hija, sobrina, confidente, vecina o compañera de cuarto. Cada una de estas relaciones recíprocas supone "otra persona con algún significado" para la propia definición de sí mismo y para poderse comprender a sí mismo.

Un concepto base de la teoría de Sullivan es el de dinamismo que se define como el patrón relativamente estable de transformaciones de energía que caracteriza a las relaciones interpersonales. La transformación de energía se da en una gran variedad de relaciones sociales, actitudes o comportamientos. Señala dos tipos de dinamismos de tensión: dinamismos conjuntivos (por ejemplo, la necesidad de intimidad), que conducen a la unión o a superar la separación, y que dan por resultado la integración de una situación y a

reducción de tensión; y dinamisimos disyuntivos (por ejemplo, ansiedad), que conducen a la desintegración psicosocial.

Sullivan divide la adolescencia en tres etapas, a saber:

- **Preadolescencia.** Se caracteriza por una necesidad de intimidad personal por personas del mismo sexo (isofílico). La intimidad de que habla Sullivan no es necesariamente un acercamiento o intimidad física, sino más bien una relación interpersonal en la que uno valida su propio valor persona, se refiere a un acercamiento psicológico y no supone un acercamiento genital, esta relación se considera como algo saludable e integrador en lugar de algo patológico y debilitante.
- **Adolescencia temprana.** En este periodo se desarrolla la concupiscencia (son los sentimientos sexuales que van asociados con la satisfacción genital), con esto también se abre paso a un interés heterofílico en lugar de isofílico. Sullivan hace notar que el sentido que uno tiene de su valor personal y la estima que uno tiene de sí mismo, pueden pasar por momentos difíciles ante el desarrollo de la necesidad de concupiscencia, especialmente cuando los intereses genitales son considerados como inmorales. El despertar de estos intereses puede hacer que el adolescente se sienta confuso, avergonzado, o ambas cosas. Además, la necesidad de intimar y la necesidad de concupiscencia puede también entrar en conflicto. Así, puede presentarse cierta torpeza cuando un individuo se relaciona con el sexo opuesto en una forma nueva. Se necesita una nueva habilidad para cuando uno quiere intimar y ser correcto sexualmente al mismo tiempo. Falta de seguridad, vergüenza,

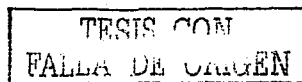
precaución excesiva y audacia desmedida, son reacciones que Sullivan describe como resultados potenciales en este conflicto.

- **Adolescencia tardía.** Una vez que el adolescente ha hecho de la heterosexualidad su modo preferido y definitivo de relacionarse con otros sexualmente, el reducir esta actividad a patrones específicos se lleva a cabo durante la adolescencia tardía. Este es el periodo de los encuentros heterosexuales, el periodo cuando se establece un repertorio plenamente maduro de conductas interpersonales, y cuando se aspira a nuevas relaciones de este tipo y a beneficiarse de ellas. En esta etapa el adolescente establece relaciones heterosexuales poco formales, es el periodo de experimentar pero ya con una madura forma de relaciones interpersonales (McKinney, et al. 2000).

Es muy importante destacar el aspecto de relación interpersonal que maneja el autor. El tipo de relación que fomenta la persona no puede dejar de lado la relación social (escuela, familia, entorno). La interacción del individuo es bi-direccional y manifiesta también una comunicación global en el sujeto.

La Universidad Autónoma de Puebla (2000), menciona que debido a lo prolongada que puede ser la etapa de la adolescencia en algunas culturas, se ha subdividido en adolescencia temprana, adolescencia media y adolescencia tardía.

- **Adolescencia temprana.** El individuo se parece más a un niño escolar, aún es muy dependiente del núcleo familiar, la escuela constituye un foco importante de su atención y empieza a mostrar mayor interés por relacionarse con sus compañeros de sexo contrario. Adicionalmente, muestra preocupación por su esquema corporal



- cambiante, ya sea porque está creciendo demasiado o porque no crece, porque aparecen los caracteres sexuales secundarios y las primeras manifestaciones de una sexualidad adulta.
- **Adolescencia media.** Corresponde típicamente al periodo de la educación secundaria y del principio de la educación media superior. Es esta etapa el desarrollo de los procesos del pensamiento alcanza el nivel de manejo de las operaciones mentales que menciona Piaget; es decir, que puede operar con proposiciones verbales o símbolos sin ninguna otra base; manipula ideas, comprende teorías y conceptos abstractos, puede hacer proyectos a futuro, concebir ideales e intereses a largo plazo y apasionarse por ideas, ideales e ideologías. En esta etapa la sexualidad se aviva, se replantean los valores adquiridos en la infancia y la influencia del grupo de contemporáneos adquiere gran relevancia. Asimismo, busca más el desprendimiento de los padres, trata de ser más independiente; sin embargo, todavía no es capaz de organizar y conciliar su mundo interno con las exigencias del exterior, lo que genera conflictos al tratar de adaptarse a ese mundo que no comprende.
 - **Adolescencia tardía.** Se remite más a la crisis de identidad. El adolescente se cuestiona ¿Quién soy? ¿Hacia dónde voy? En este periodo el individuo tiene que tomar decisiones para su futuro y consecuentemente delimitar su identidad, la cual se sustenta en tres puntos: grupos, proceso de identificación y esquema corporal. El joven necesita dar respuesta a una serie de sentimientos encontrados sobre su identidad como: ¿Quién es y quién no es? ¿Quién quisiera ser y quién no quisiera ser? ¿Quién cree que debe ser y quién cree que no debe ser? ¿Quién se permite ser y quién no se permite ser?. De la manera en que afronte y resuelva su "crisis de

identidad" surgirá o no una síntesis; es decir, se consolidará como una persona que se conoce a sí misma, con una identidad propia.

De hecho, si el individuo no logra consolidar una identidad, el resultado es la confusión de roles, la ausencia de dirección en la noción que tiene de sí mismo. La confusión de roles se refleja en la incapacidad para seleccionar una profesión u oficio a la cual quisiera dedicarse y por ende tendrá dificultad para seleccionar los estudios y la capacitación que debe realizar, en muchos casos dudará sobre la carrera a seguir (o el área de especialización en la preparatoria que le permitirá seguir una carrera). La confusión de roles también puede llevar al sujeto a identificarse en exceso con los héroes o grupos populares, o incluso con los antihéroes, como una forma de llenar el vacío (Carver: 1997). De cualquier manera, la confianza en sí mismo y el desarrollo de la identidad dependen de la fortaleza, recursos y maneras de responder a situaciones estresantes, además del apoyo familiar, escolar y social con los que el muchacho cuente. Si un adolescente resuelve el conflicto de identidad con éxito, es entonces cuando culmina el periodo de adolescencia para que inicie otra nueva fase llamada "juventud" (Universidad Autónoma de Puebla, 2000).

La Universidad Autónoma de Puebla genera dentro de su explicación una parte en lo social pero también analiza o discute como entender el comportamiento de un adolescente, de hecho se hace un análisis en donde se afirma que si no se tiene una identidad bien definida esto provoca en el individuo un desconcierto, confusión, etc, resultando ser un impedimento para su desarrollo; de igual manera se afirma que el adolescente tiene los recursos suficientes para motivar un ajuste adecuado logrando así encontrar su identidad.

Por otra parte, en el enfoque cognitivo de la adolescencia, Inhelder y Piaget (1955) centran su estudio en los estadios del desarrollo infanto-juvenil a través de los procesos del pensamiento: sensoriomotor (0-2 años), preoperacional (2-7 años), operaciones concretas (7-11 años) y operaciones formales (11-15 años); dejando para investigaciones posteriores el periodo de 15 a 20 años (Powell 1975).

Piaget afirma, que las etapas cognitivas de la adolescencia se han reducido a una: el estadio de las relaciones formales; donde el hablar del pensamiento formal supone hablar del pensamiento adulto, de pensamiento científico como si el adolescente a partir de los 11 años determinara su desarrollo cognitivo. Los adolescentes son capaces de utilizar la lógica propositiva para la solución de problemas hipotéticos y para derivar conclusiones. Son capaces de emplear el razonamiento inductivo para sistematizar sus ideas y construir teorías sobre ellas. Son capaces también de pasar de lo que es real a lo que es posible, pueden pensar en lo que podría ser proyectándose en el futuro y haciendo planes (Aguirre, 1996).

Otro enfoque, el psicosocial de la adolescencia fue expuesto por autores como Davis (1944) en su trabajo de socialización y personalidad adolescente y por Havighust (1951) en las tareas de desarrollo y educación.

Para Davis, la socialización era una suerte de enculturación mediante la cual el individuo aprende y adopta normas, creencias, valores y cultura formal para incorporarlo a su personalidad. Cabe hacer la aclaración de que cada socialización-enculturación, son diferentes de una cultura a otra; entonces aquí se afirma que la organización de la adolescencia y sus fases dependen de la forma de cada cultura. En este proceso

enculturador, el individuo experimenta una coacción cultural, a la que Davis llama "ansiedad socializada" la cual en cada cultura tiene por objetivo la integración social del adolescente (Aguirre, 1996).

Havighust (1972) buscó desarrollar una teoría psicosocial de la adolescencia al combinar la consideración de demandas sociales con las necesidades del individuo (Klaczynski, 1990; citado por Rice, 1997). Para Havighust las motivaciones sociales son las que guían el desarrollo del adolescente, ya que toda tarea de desarrollo se halla a la mitad de camino entre la necesidad individual y la exigencia social. También describió ocho tareas psicosociales importantes que deben ser cumplidas durante la adolescencia de la siguiente manera:

- Aceptar el físico propio y usar el cuerpo de manera efectiva.
- Lograr independencia emocional de los padres y otros adultos.
- Lograr un rol social-sexual masculino o femenino.
- Formar relaciones nuevas y más maduras con compañeros de la misma edad y de ambos sexos.
- Desear y alcanzar una conducta socialmente responsable.
- Adquirir un conjunto de valores y un sistema ético para guiar la conducta.
- Prepararse para una carrera económica.
- Prepararse para el matrimonio y la vida familiar (Rice, 1997).

En este apartado se han citado las teorías más renombradas sobre la adolescencia, y también las teorías con las que coincidimos sobre la concepción sobre el tema. Consideramos un acierto el que Sullivan puntualice que la concepción que se tiene sobre la

personalidad esté basada en las relaciones interpersonales que establece el sujeto, sobre todo en la adolescencia que son tan importantes (principalmente con sus iguales). Por otra parte, la Universidad Autónoma de Puebla menciona las etapas por las que pasa el adolescente; dichas etapas creemos que se adecuan muy bien a las características propias de los adolescentes mexicanos.

Finalmente resulta fundamental tomar en cuenta las teorías psicosociales sobre la adolescencia (como el proceso enculturador) si se quiere entender cómo el ambiente social afecta y moldea la forma en que el adolescente entiende, actúa e interviene en el mismo.

1.4. PERSPECTIVAS TRANSCULTURALES

Los antropólogos ven a la adolescencia de manera diferente; por lo general rechazan las teorías que afirman que los niños pasan por varias etapas del desarrollo en edades diferentes. Por ejemplo, Mead (1975) afirmaba que los niños samoanos siguen un patrón relativamente continuo de crecimiento en el cual hay poco cambio de una edad a la siguiente; no se espera que los niños se comporten de una manera y los adultos de otra. A los niños de la cultura occidental se les enseña a ser sumisos pero se espera que cuando adultos sean dominantes (Aguirre, 1996).

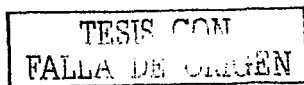
Los antropólogos dicen que la tormenta o el estrés durante la adolescencia no son inevitables, por ejemplo, que la menstruación sea o no una experiencia perturbadora depende de la interpretación que se haga de ella. Así, una tribu enseña a la chica que al

menstruar puede secar el manantial o asustar a la presa; otra tribu puede considerar su condición como una bendición (un sacerdote podría obtener una bendición al tocarla o ella podría aumentar las reservas de comida). Una chica a la que se enseña que la menstruación es un maleficio reaccionará y actuará diferente de una muchacha a la que se enseña que es una cosa positiva. Aquí se afirma que las tensiones y los estresores de los cambios físicos de la pubescencia pueden ser causados por enseñanzas negativas de la cultura y no por alguna tendencia biológica heredada.

En nuestra cultura, desde el punto de vista antropológico, es evidente que la adolescencia es una creación, un periodo crecientemente prolongado de transición de la niñez a la vida adulta; durante el cual el individuo es educado y socializado para tomar su lugar como adulto en la sociedad. En las sociedades urbanas e industrializadas el proceso de alcanzar la vida adulta es más complicado y se lleva más tiempo que en las culturas primitivas. Hay temor en los padres de que sus adolescentes "nunca van a crecer" (Rice, 1997).

Cada teoría de la adolescencia brinda solo una imagen parcial, después de todo los adolescentes son creaciones biológicas que están psicológica y sociológicamente condicionados por la familia, la comunidad y la sociedad a la que pertenecen. Uno debe permanecer en muchos lugares y mirar desde muchos puntos de vista para desarrollar la plena comprensión de los adolescentes (Mead, 1974; citada en Rice, 1997).

En la adolescencia se establecen los ritos de iniciación. Por iniciación se entiende generalmente un conjunto de ritos y enseñanzas orales que tienen como finalidad la modificación radical de la condición religiosa y social del sujeto iniciado, al final de las



pruebas el neófito goza de una vida totalmente diferente de la anterior a la iniciación: se ha convertido en otro (Eliade, 1975; citado en Powell, 1975).

En algunas culturas, cuando el niño alcanza la pubertad se realizan ceremonias para celebrar el paso a la madurez. Una vez que el niño pasa con éxito las pruebas preescritas, es aceptado como miembro de la sociedad adulta. Con frecuencia las ceremonias son atemorizantes y dolorosas. El rito más común para los adolescentes es la circuncisión, realizada en ocasiones con un afilado cuchillo de piedra. Una tribu en el pacífico sur exige que los adolescentes se lancen de cabeza desde una plataforma construida en un árbol a 30 metros de altura, sin nada más que una cuerda de 28 metros atada a sus pies. La soga lo detiene justo antes de que su cabeza se estrelle contra el suelo, pero hay ocasiones en que errores de cálculo provocan un daño permanente o hasta la muerte; si el adolescente es lo suficientemente valiente para pasar por esta experiencia, se le considera digno de ser un adulto.

Para las adolescentes, los ritos de iniciación se centran alrededor de la obtención de la capacidad reproductiva marcada por el inicio de la menstruación. Las mujeres son preparadas de antemano mediante la instrucción sobre los deberes domésticos y parentales, los asuntos sexuales y la forma de vestir. En tiempos anteriores eran diseñadas algunas ceremonias para asegurar su fertilidad. En algunas culturas árabes a las adolescentes se les corta el clitoris y en otras sociedades son marcadas para llevar cicatrices de belleza en la piel (Rice, 1997).

Los ritos iniciativos actuales ya no son como los antiguos pero no dejan de tener la misma fuerza psicológica en su integración grupal; por ejemplo, el primer viaje al final de los estudios, obtener el permiso de conducir, empezar a fumar o a beber en grupo, pasar la primera noche fuera del contexto familiar, graduarse en los estudios medios y superiores, acceder al primer trabajo y cobrar el primer sueldo, afeitarse o raparse el cabello, y hasta a veces tomar drogas; y sobre todo, la autonomía económica y de vivencia respecto a los padres. Ahora una de las problemáticas para los jóvenes ya no son tanto los ritos específicos de los adolescentes, sino la búsqueda de la identidad de cada uno de ellos (Aguirre, 1996).

1.5. PROBLEMAS DEL DESARROLLO ADOLESCENTE

- **Deserción de la escuela.** Son numerosos los factores que se relacionan con la deserción de la escuela, la desventaja económica no es su única causa, contribuyen también el deseo de abandonarla, la inteligencia escasa, la frustración y la falta de comprensión resultantes. Al desertor de la escuela le falta motivación; para algunos adolescentes la escuela constituye una pesadilla académica y social. No participan en tantas actividades sociales como sus maestros y otros compañeros, comparten pocos valores de éstos y se sienten inadecuados y molestos por las diferencias entre ellos y sus demás compañeros. Quienes desertan pueden tener una tasa mayor de inasistencias injustificadas a la escuela, a su vez, es menos probable que los estudiantes que faltan continuamente vivan con ambos padres y que tengan puntajes en habilidad y logro académico que los estudiantes que asisten de manera regular.

Un estudio demostró que los estudiantes que estaban en riesgo de desertar tenían actitudes significativamente menos positivas hacia su experiencia escolar, un pobre autoconcepto, mayor orientación al control externo y consideraban a sus padres como menos demandantes y de expectativas más casuales (Browne y Rife, 1991; citados por Rice, 1997).

- **Delincuencia.** Además de la clase social, la inteligencia y la motivación de éxito, también la personalidad y la familia del adolescente deciden si éste será o no delincuente. Confer y Miller (1966) ha sugerido que los muchachos delincuentes son menos considerados, menos amables, menos responsables, más impulsivos y más rebeldes frente a la autoridad que un grupo de adolescentes no delincuentes, de IQ, edad, posición socioeconómica y sexo comparables. Estas diferencias personales entre muchachos delincuentes hicieron su primera aparición durante su niñez temprana y fueron seguidas de resultados mediocres en la escuela y malos hábitos de trabajo en la niñez posterior. Resultados semejantes se encontraron para las mujeres delincuentes. Estas estaban menos ajustadas social, emocional y académicamente que los compañeros no delincuentes. A las mujeres delincuentes se les juzgó como menos maduras emocionalmente, menos equilibradas socialmente, menos amables y menos simpáticas, siendo rechazadas, por lo general por sus compañeros de edad. Las diferencias principales entre los delincuentes femeninos y masculinos se observaron en el ajuste y la conformidad emocionales. Asimismo, las diferencias entre los jóvenes delincuentes y no delincuentes se observaron en áreas de habilidad creativa, de confianza en sí y de relaciones sociales con los compañeros. La atmósfera familiar de los muchachos y las muchachas delincuentes se caracterizaba por una disciplina relajada, incongruente, hostil y por una gran

cantidad de castigo físico. Muchos jóvenes delincuentes expresaban hostilidad hacia sus padres y la falta de identificación con ellos. Un número creciente de investigadores sostiene que existen dos tipos totalmente distintos de delincuencia: uno, que ellos designan como el delincuente individual y otro que designan como delincuente social. Estos autores señalan que, en algunas secciones de la sociedad, la delincuencia es una forma de vida, y que el delincuente social no hace más que identificarse simplemente con el patrón social disponible y actuar de acuerdo con él. Distinguen al delincuente social de aquel que no logra adaptarse a la sociedad y ha recurrido a una vida de crimen, violencia y sexualidad ilícita, que es el delincuente individual. Muchos autores que han estudiado la delincuencia juvenil creen que el delincuente social si tiene rehabilitación, especialmente si se le descubre tempranamente. Son más pesimistas acerca del futuro de los delincuentes individuales, de quienes creen que está tan trastornado emocionalmente, es tan inferior intelectualmente al promedio y está socialmente tan debilitado, que existen pocas esperanzas para su rehabilitación. Junto con esta amenaza se encuentra el aumento del uso y abuso de drogas entre los jóvenes. En general las causas de la delincuencia pueden agruparse en tres categorías principales: factores psicológicos que incluyen factores emocionales y de personalidad así como dificultades en las relaciones interpersonales, factores sociológicos que incluyen influencias sociales y culturales y factores biológicos que incluyen los efectos de elementos orgánicos y físicos (Caspi, 1993; citado en Rice, 1997).

- Drogas. Se ha producido un aumento pronunciado en el uso y el abuso de casi todas las drogas por parte de la gente joven, el aumento más pronunciado en su uso ha tenido lugar entre los adolescentes en edad de la escuela secundaria y más arriba.

Las drogas de las que se abusa más generalmente se agrupan en ciertas categorías: alcohol, nicotina, narcóticos, estimulantes, depresivos, alucinógenos, marihuana e inhalantes, y últimamente en mayor grado la cocaína. Es posible identificar cinco patrones de consumo de droga: 1) consumo recreativo-social, que ocurre principalmente entre conocidos o amigos como parte de la socialización; 2) consumo experimental, motivado principalmente por la curiosidad o el deseo de probar a corto plazo nuevos sentimientos y es raro el consumo diario de la droga; 3) consumo circunstancial-situacional, que es una indulgencia para lograr un efecto conocido y deseado (estimulantes para permanecer despiertos o tomar sedantes para aliviar la tensión y poder dormir); 4) consumo intensificado de la droga, conlleva el uso de drogas al menos una vez al día por un largo periodo para lograr el alivio de una situación estresante o un problema persistente; 5) consumo compulsivo de la droga, que es el uso extensivo y frecuente por tiempos relativamente largos de sustancias que producen dependencia psicológica y adicción física (Pedersen, 1990; citado en Rice, 1997).

A lo largo del presente capítulo se expusieron algunas definiciones, antecedentes y teorías sobre el adolescente; así como las características físicas y psicológicas de los mismos y finalmente los ritos de iniciación y los problemas más frecuentes en estas etapas.

Si analizamos el papel que tienen las emociones en todo lo descrito anteriormente, se puede observar por ejemplo: que los adolescentes que consumen droga, lo hacen principalmente como parte de la socialización teniendo implícito el deseo de aceptación, identificación con su grupo social para finalmente aumentar su autoestima. Este ejemplo pone en relieve la

importancia de las emociones y los sentimientos dentro del comportamiento del individuo (entenderse, amarse, aceptarse y tomar decisiones en base a sus sentimientos y emociones, conjuntamente con la razón). Es por eso que en el siguiente capítulo se abordará ampliamente el tema de la inteligencia emocional, qué es y cómo se aplica.

CAPÍTULO 2 “INTELIGENCIA EMOCIONAL”

2.1. EMOCIÓN Y SENTIMIENTO

Thompson (1977) afirma que las vivencias emocionales del hombre se diferencian en dos grupos fundamentales: las emociones, en el sentido estricto de esta palabra y los sentimientos.

Las emociones son las vivencias afectivas más simples relacionadas con la satisfacción o la insatisfacción de las necesidades orgánicas, como por ejemplo, alimentarse, cubrirse del frío, defenderse de las situaciones que ponen en peligro la vida, etc. Las reacciones afectivas de las emociones se relacionan con sensaciones como colores, sonidos, olores y constituyen el tono emocional de las emociones.

Los sentimientos se diferencian de las emociones, en que están relacionados con las necesidades que han aparecido en el curso del desarrollo histórico de la humanidad. La aparición de los sentimientos depende de las condiciones en que vive el hombre y sobre todo de las necesidades ligadas a las relaciones entre la gente: la necesidad de tener relaciones sociales, de cumplir exigencias de la sociedad, de efectuar una actividad, de gozar del aprecio de la sociedad, etc. Los sentimientos están ligados inseparablemente a las necesidades culturales o psicológicas. Mientras que las emociones pueden estar motivadas

por cualidades aisladas de los objetos, los sentimientos dependen de objetos y fenómenos en conjunto (Thompson, 1977).

La relación que establece el autor respecto a las emociones y los sentimientos es que forman un todo en donde las dos partes se complementan una con otra; tal vez la diferencia más notoria es que las emociones son más innatas y reflejas, en tanto que los sentimientos son más elaborados y requieren de la sociedad que va moldeándolos para así tener una respuesta específica de acuerdo al medio social del sujeto.

Las vivencias emocionales son distintos tipos de actividad subjetiva hacia la realidad, distintas maneras de sentir lo que actúa sobre el sujeto. Solamente motiva una reacción emocional aquello que de una manera directa o indirecta sirve para satisfacer las necesidades del sujeto y esta ligado a las exigencias sociales.

La aparición de vivencias emocionales positivas o negativas dependen de que se satisfagan o no las necesidades. Los objetos y fenómenos que permiten satisfacer las necesidades o que corresponden a las exigencias sociales causan una vivencia emocional positiva (satisfacción, alegría, amor, etc.). Por el contrario, aquello que dificulta la satisfacción de las necesidades o no esta de acuerdo con las exigencias de la sociedad, motiva vivencias emocionales negativas (insatisfacción, angustia, miedo, etc.) -Thompson, 1977-

Dentro de éste párrafo se reitera lo complementario que son las emociones y sentimientos para establecer una vivencia emocional como lo menciona Thompson (1977), comprender y darle un significado al medio ambiente que rodea al sujeto. De hecho como lo maneja el

autor es difícil distinguir claramente entre los dos estados emocionales, por lo tanto la distinción establecida al inicio sirve más para fines teóricos que prácticos.

Por otra parte, Goleman (1995) considera que las emociones son impulsos para actuar, planes instantáneos para enfrentarnos a la vida que la evolución nos ha inculcado. La raíz de la palabra emoción, es *moiere*, del verbo latino "mover", además del prefijo "e", que implica alejarse, lo que sugiere que en toda emoción hay implícita una tendencia a actuar. Que las emociones conducen a la acción es muy evidente cuando observamos a los niños y a los animales; solo es en los adultos "civilizados" en los que tan a menudo encontramos la gran anomalía del reino animal: emociones -impulsos arraigados que nos llevan a actuar-divorciadas de la reacción evidente.

2.2. RESPUESTA FISIOLÓGICA ANTE LAS EMOCIONES

En nuestro repertorio emocional, cada emoción juega un papel singular. Con nuevos métodos para explorar el cuerpo y el cerebro, los investigadores (Levenson, Ekman, Friesen, 1990; citados por Goleman, 1995) están descubriendo más detalles fisiológicos acerca de cómo cada emoción prepara al organismo para una clase distinta de respuesta:

- Con la ira, la sangre fluye a las manos y así resulta más fácil tomar un arma o golpear a un enemigo; el ritmo cardíaco se eleva y el aumento de hormonas como la adrenalina genera un ritmo de energía lo suficientemente fuerte para originar una acción.

- Con el miedo, la sangre va a los músculos esqueléticos grandes, como los de las piernas, y así resulta, más fácil huir y el rostro queda pálido debido a que la sangre deja de circular por él (creando la sensación de que la sangre "se hiela"). Al mismo tiempo el cuerpo se congela, aunque solo sea por un instante, tal vez permitiendo que el tiempo determine si esconderse sería una reacción más adecuada.
- Entre los principales cambios biológicos de la felicidad hay un aumento de la actividad en un centro nervioso que inhibe los sentimientos negativos y favorece un aumento de la energía disponible, y una disminución de aquellos que generan pensamientos inquietantes. Pero no hay un cambio determinado de la fisiología salvo una tranquilidad, que hace que el cuerpo se recupere más rápidamente del despertar biológico de las emociones.
- Con el amor, los sentimientos de ternura y la satisfacción sexual dan lugar a un despertar parasimpático: el opuesto fisiológico de la movilización "lucha o huye" que comparten el miedo y la ira. La pauta parasimpática, también llamada "respuesta de la relajación", es un conjunto de reacciones de todo el organismo, que genera un estado general de calma y satisfacción, facilitando la cooperación.
- El levantar las cejas en expresión de sorpresa permite un mayor alcance visual y también que llegue más luz a la retina. Esto ofrece más información sobre el acontecimiento inesperado, haciendo que resulte más fácil distinguir con precisión lo que está ocurriendo e idear el mejor plan de acción.
- La expresión de disgusto es igual en el mundo entero y envía un mensaje idéntico: algo tiene un sabor o un olor repugnante, o lo es en sentido metafórico. La expresión facial de disgusto —labio superior torcido a un costado mientras la nariz se

frunce ligeramente- tiene la finalidad de bloquear las fosas nasales para evitar un olor nocivo.

- Una función importante de la tristeza es ayudar a adaptarse a una pérdida significativa, como la muerte de una persona cercana o una decepción grande. La tristeza produce una caída de la energía y el entusiasmo por las actividades de la vida, sobre todo por las diversiones y los placeres y a medida que se profundiza y se acerca a la depresión, hace más lento el metabolismo del organismo.

Estas tendencias biológicas están moldeadas a actuar además por nuestra experiencia de la vida y nuestra cultura (Goleman 1995).

2.3. HEMISFERIOS CEREBRALES

Goleman (1995) asegura que el ser humano para conocer el mundo que le rodea se vale de dos hemisferios cerebrales: el derecho y el izquierdo (emocional y racional respectivamente). El racional es la forma de comprensión consciente: más destacado en cuanto a la conciencia, reflexivo, capaz de analizar y meditar. Pero junto a este existe otro sistema de conocimiento, impulsivo y poderoso, aunque a veces ilógico: el emocional. Existe un declive constante en el índice del control racional-a-emocional sobre la mente; cuando más intenso es el sentimiento, más dominante se vuelve la mente emocional y más ineficaz la racional. Asimismo, este autor menciona que por lo general existe un equilibrio entre mente emocional y racional en el que la emoción alimenta e informa las operaciones de la mente racional y la mente racional depura y a veces veta la energía de entrada de las emociones. En la mayoría de los casos los sentimientos son esenciales para el pensamiento

y el pensamiento lo es para el sentimiento, pero cuando aparecen las pasiones la mente emocional domina y aplasta la mente racional. Sin embargo, lo emocional y lo racional son facultades semi-independientes y, cada uno refleja la operación de un circuito distinto pero interconectado del cerebro.

Sabemos de antemano que los hemisferios cerebrales tienen diferentes funciones y características, los cuales forman parte esencial de la persona. En este sentido "emocional-racional" es sólo la interpretación expuesta por el autor, en donde a veces se presentan situaciones en las cuales lo emocional interviene de manera directa en las decisiones de una persona, lo cual al momento de analizarlo puede tener diferentes puntos de vista. Por lo cual a continuación se citan otras formas de abordar la relación de los hemisferios cerebrales.

Dantzer (1989) expone que en el hombre, el lenguaje y las posibilidades de abstracción están controladas por el hemisferio izquierdo, mientras que el hemisferio derecho interviene en la representación espacial. Asimismo, las lesiones del hemisferio izquierdo van acompañadas a menudo de reacciones catastróficas: los pacientes se preocupan por el futuro y caen en crisis de llanto que no pueden controlar; esto ocurre más cuando hay una lesión frontal que cuando la lesión es más posterior; por el contrario, las lesiones del hemisferio derecho van acompañadas de una total indiferencia o crisis de carcajadas incontenibles. La lesión del hemisferio derecho disminuye también las posibilidades de decodificación de los índices visuales y auditivos de las emociones negativas; la misma tendencia existe en el hemisferio izquierdo en lo referente al reconocimiento de las emociones positivas.

La presentación de dibujos animados en el campo visual izquierdo provoca reacciones más intensas que cuando se efectúa la proyección en el campo visual derecho; cuando se trata de películas de terror o espanto, sucede lo contrario.

Con todo lo expuesto anteriormente Dantzer (1989) concluye que el hemisferio derecho interviene preferentemente en las emociones negativas, en tanto que el hemisferio izquierdo se implica más en las emociones positivas.

Springer y Deutsch (1990) relatan una serie de investigaciones realizadas sobre los hemisferios cerebrales, con los resultados obtenidos se puede deducir que el hemisferio derecho está involucrado tanto en el procesamiento de información emocional como en la producción de expresiones emocionales en mayor grado que el izquierdo; esto se aplica también para los desórdenes afectivos que comprometen en alguna medida al hemisferio derecho.

Al igual que Goleman, Springer y Deutsch (1990) mencionan que el hemisferio izquierdo es más racional, analítico, lógico, tiende a cambios rápidos en el tiempo y a analizar estímulos en términos de detalles y características, mientras que el derecho tiene relaciones simultáneas y patrones más globales.

Por todo lo expuesto anteriormente se puede observar que en general el hemisferio derecho interviene más a fondo que el izquierdo en cuanto a lo emocional, místico, y la totalidad. En cuanto al hemisferio izquierdo interviene en el aspecto racional y analítico. Sin

embargo, se puede observar que los dos hemisferios intervienen en aspectos que todavía faltan por exponer claramente como lo menciona Dantzen (1989) en cuanto a las implicaciones de las emociones negativas por parte del hemisferio derecho y de las emociones positivas por parte del izquierdo, ya que si analizamos lo que afirma este autor, se genera la siguiente pregunta ¿tendrá alguna implicación esta afirmación sobre las personas que tienen dominio sobre el hemisferio derecho o izquierdo?

Estas diferentes concepciones sobre los hemisferios destacan las ambigüedades sobre la actividad que desempeñan cada uno de los mismos y sus implicaciones sobre el comportamiento del sujeto.

2.4. DESARROLLO DEL CEREBRO

El cerebro humano con casi kilo y medio de células y jugos nerviosos, tiene un tamaño aproximadamente tres veces mayor que el de nuestros parientes más cercanos en la escala evolutiva, los primates no humanos. En el curso de millones de años de evolución, el cerebro ha crecido de abajo hacia arriba, y sus centros más elevados se desarrollaron como elaboraciones de partes más inferiores y más antiguas.

La parte más primitiva del cerebro, es el tronco cerebral que rodea la parte superior de la médula espinal, el cual regula las funciones vitales básicas como la respiración y el metabolismo de los otros órganos del cuerpo, además de controlar los movimientos y las reacciones estereotipadas. A partir del tronco cerebral surgieron los centros emocionales;

millones de años más tarde, a partir de estas áreas emocionales evolucionaron el cerebro pensante o "neocorteza", el gran bulbo de tejidos enrollados que formaron las capas superiores; donde al hablar del cerebro pensante surgió la relación que existe entre pensamiento y sentimiento; el cerebro emocional existió mucho antes que el racional.

La raíz más primitiva de la vida emocional es el sentido del olfato o, más precisamente, en el lóbulo olfativo, las células que toman y analizan los olores. A partir de este lóbulo empezaron a evolucionar los antiguos centros de la emoción, haciéndose por fin lo suficientemente grandes para rodear la parte superior del tronco cerebral (Goleman 1995). Son muchas las partes que relacionan las emociones dentro del cerebro, son conexiones las cuales interactúan de manera directa para su funcionamiento.

El lugar donde se asienta este tronco se llama sistema límbico, de la palabra *limbus* la cuál significa borde; forman parte de este sistema el hipocampo, área septal, amígdala, giro del cíngulo, corteza piriforme, endocrinal y prefrontal (Thompson, 1977).

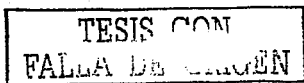
El sistema límbico consta del lóbulo límbico y ciertas áreas de sustancia gris bajo la corteza cerebral. El lóbulo límbico incluye el giro del cíngulo, istmo, giro parahipocampal, formación hipocámpica (la cual está constituida por hipocampo y giro dentado) y el uncus (corteza olfatoria primaria). Las áreas de sustancia gris del sistema límbico son principalmente amígdala, núcleo habenuar, área septal, hipotálamo y tegmento mesencefálico. El área septal comprende los núcleos septales y la corteza inmediata rostral a la comisura anterior. El tegmento mesencefálico incluye neuronas de la formación reticular. En un contexto más amplio, se considera que la corteza prefrontal del lóbulo

frontal es la representación neocortical del sistema límbico. El sistema límbico recibe un vasto rango de aferencias directas e indirectas de muchas fuentes sensitivas. Sus eferencias se envían a lo largo de: a) vías del hipotálamo y tegmento mesencefálico al tallo cerebral y médula espinal (por medio de las vías autonómicas, vías reticulares descendientes y sistema nervioso somático), y b) vías a la hipófisis y por el sistema endocrino (Norback, Strominger, Demarest, 1994).

El sistema límbico relaciona estructuras cerebrales y mesencefálicas; además participa en las emociones, en las respuestas viscerales y conductuales asociadas con ellas. Se integra a actividades de autopreservación del organismo (p. ej, alimentación, lucha y miedo) al igual que a otros de preservación de la especie (es decir, apareamiento, procreación y cuidado de los hijos). Se cuenta con razones para relacionar al sistema límbico con la conducción de la motivación e incluso con la percepción, pensamiento y autoconciencia (Norback, et al. 1994).

De nuevo se presenta la relación entre emoción y sentimiento, lo cual muestra la integración de estos dentro de una postura fisiológica manifestada en el organismo de la persona.

El sistema límbico esta relacionado con la afectividad donde el hipocampo interviene en el mecanismo de la memoria a corto plazo, el área septal está implicada junto con la amígdala en la conducta agresiva y la rabia; finalmente, la corteza prefrontal se relaciona con procesos emocionales e intelectuales.



La neocorteza es el asiento del pensamiento, contiene los centros que comparan y comprenden lo que perciben los sentidos. Añade a un sentimiento lo que pensamos sobre él, y nos permite tener sentimientos con respecto a las ideas, el arte, los símbolos y la imaginación. La neocorteza permite distinguir temas complejos como los sentimientos con respecto a nuestros sentimientos (Thompson, 1977).

La amígdala es la encargada de transmitir una respuesta emocional, dependiendo de la información que recibe puede provocar una respuesta por medio de los diferentes órganos y sistemas del cuerpo humano como es el sistema cardiovascular, muscular, esquelético, etc. (Thompson, 1977).

Por otra parte, el hipocampo está diseñado para registrar y dar sentido a lo que capta por medio de la percepción, proporciona una memoria perfecta del contexto en donde se desarrolla la acción. Mientras el hipocampo recuerda los datos simples, la amígdala retiene el clima emocional que acompaña a estos datos. La amígdala y el hipocampo trabajan de común acuerdo; cada uno almacena y recupera su información especial de manera independiente. Mientras el hipocampo recupera información, la amígdala decide si esa información tiene alguna relevancia emocional (Goleman 1995).

2.5. INTRODUCCIÓN A LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

Molero y Saiz (1998) hacen una recopilación sobre las bases filosóficas de la inteligencia, en específico, de la emocional. Mencionan que Galton (1822-1911) fue uno de los primeros

investigadores que se dedicó al estudio sistemático de las diferencias individuales en la capacidad mental, demostrando que las personas difieren unas de otras en los procesos básicos, lo que causaba las diferencias en su capacidad mental. Galton creía que las diferencias individuales más importantes (morales, intelectuales y caracteriales), no son adquiridas. Su meta más importante era demostrar que no son innatas, es decir, que derivan de la herencia.

Posteriormente, Catell en 1890 y Binet en 1905 aportan sus pruebas y test para medir la capacidad mental de los individuos. En 1920 Thorndike señala la existencia de tres tipos de inteligencia: la inteligencia abstracta, la inteligencia mecánica y la inteligencia social. La inteligencia abstracta comprende el manejo de palabras, números, fórmulas químicas, etc. La inteligencia mecánica es la habilidad para entender y manejar objetos o utensilios tales como armas. Finalmente, la inteligencia social es la habilidad de entender y manejar a hombres y mujeres, en otras palabras, de actuar sabiamente en las relaciones humanas.

Molero y Saiz (1998) mencionan que en 1921 se convocó a un simposio sobre la palabra inteligencia donde 14 expertos dieron su opinión sobre el carácter de la inteligencia, en el cual no se llegó a ningún acuerdo en cuanto a las definiciones propuestas, algunas que mencionan dichos autores son: "el poder de dar buenas respuestas desde el punto de vista de la verdad o el hecho" (Thorndike); "la capacidad de pasar a un pensamiento abstracto" (Terman); "la capacidad de adaptarse adecuadamente a la vida en situaciones relativamente nuevas" (Pintner) y "la capacidad para adquirir capacidad" (Woodrow). Años después no se pudieron poner de acuerdo en cuanto a una definición.

En la década de los 30 comienza el auge del conductismo, en esta corriente se concibió la inteligencia como asociaciones entre estímulos y respuestas (Watson, 1930, Thorndike, 1931 y Guthrie, 1935). Es muy importante marcar como Thorndike y sus colaboradores afirman que las formas superiores del funcionamiento intelectual son idénticas a una simple formación de asociación o conexión, es decir, que el problema de la inteligencia queda resuelto desde su punto de vista como un problema de cantidad donde la persona que dispone de una inteligencia mayor, superior o mejor, diferenciándose no en una nueva clase de proceso psicológico, sino simplemente por un mayor número de conexiones que la clase ordinaria.

Tiempo después, en el año de 1939, Wechsler diseña la escala Wechsler-Bellevue que evalúa los procesos intelectuales de los adolescentes y adultos, y que se presenta como una alternativa a la escala de Stanford Binet, la cual con el tiempo presenta modificaciones para adaptarlas en niños.

Molero y Saiz (1998) también mencionan que otras escuelas psicológicas contribuyeron al desarrollo de la inteligencia, entre ellas las teorías de la Gestalt, que introdujo el concepto de discernimiento que se caracteriza por el pensamiento productivo mas que por el reproductivo (de memoria).

En la década de los 50, durante la segunda guerra mundial los procesos cognitivos adquieren mayor importancia con el desarrollo del estructuralismo, que fue la primera propuesta de la Psicología cognitiva. El estructuralista más destacado fue Jean Piaget (1896-1980) su teoría del desarrollo intelectual contrasta de modo visible con los enfoques

psicométricos y también con el enfoque del procesamiento de la información; el objetivo de su trabajo consistió en describir los símbolos que son manipuladores (la representación) e identificar los que son manipulados (el procesamiento).

En la década de los 80 y 90, diferentes autores nuevamente tratan de definir que es la inteligencia, abarcando otros aspectos que anteriormente no se mencionaban:

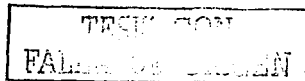
- Mayer (1983) la define como "las características cognitivas internas relativas a las diferencias individuales en el rendimiento para la resolución de problemas".
- Scarr y Carter-Saltzman (1989) consideran que el término inteligencia se maneja en diferentes niveles que no están necesariamente relacionados entre sí. Ellos mencionan cuatro niveles que son el nivel cultural, el de organización social, el de pequeños grupos, y finalmente, el nivel individual.
- Marina (1993) clasifica las definiciones de inteligencia en dos grandes grupos: primero, considera a la inteligencia como un proceso computacional; segundo, considera a la inteligencia como una actividad dirigida a un fin.
- Gardner (1995) afirma que existe un número extenso de inteligencias, aunque él solo describe siete: cinético-corporal, lógico-matemática, espacial, intrapersonal, interpersonal, musical y lingüística.
- Goleman (1996) considera que los últimos avances dentro de la inteligencia se caracterizan por incluir la parte emotiva y afectiva de las personas, a la vez que se intenta describir y explicar cómo la razón y la emoción se unen y conforman el aspecto distintivo de la inteligencia humana (Molero y Saiz 1998).

Al analizar todas las definiciones anteriores, se puede hacer énfasis en las diferencias individuales que existen en la persona, como la parte afectiva y cognitiva que puede llegar a influir en el individuo y a su vez influir en su entorno social.

Por otra parte, en las últimas décadas se da un paso agigantado en cuanto a la comprensión que se tenía sobre la inteligencia y su repercusión para situar y clasificar a los individuos. Sin embargo, se debe de tomar en cuenta que falta mucho camino por recorrer en cuanto a la comprensión de la inteligencia.

2.6. CONCEPTOS DE INTELIGENCIA EMOCIONAL

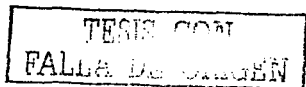
Howard Gardner (1997) plantea que una inteligencia implica la habilidad necesaria para resolver problemas o para elaborar productos que son de importancia en un contexto cultural o en una comunidad determinada. Considera que cada inteligencia comienza con una habilidad modeladora en bruto (que generalmente predomina durante el primer año de vida). En la siguiente etapa, se llega a la inteligencia mediante un sistema simbólico (por ejemplo, se llega al lenguaje por medio de historias, a la comprensión espacial por medio de dibujos). A medida que avanza el desarrollo, se representa cada inteligencia, acompañada de un sistema simbólico, mediante un sistema notacional (que en la mayoría de los casos se adquiere en el sistema educativo formal). Finalmente, en la adolescencia y la edad adulta, las inteligencias se expresan a través de las carreras vocacionales o aficiones.



Asimismo, considera que no existe una sola clase de inteligencia, sino afirma que existe un número extenso de ellas, de hecho él solamente describe siete tipos de inteligencia pero no descarta la posibilidad de que existan más. Las inteligencias que Gardner propone son las siguientes:

- **Cinético-corporal.** Es la habilidad para utilizar el propio cuerpo con el fin de expresar una emoción (como en la danza), para competir en un juego (como en el deporte), o para crear un nuevo producto (como en el diseño de una invención) constituyen la evidencia de las características cognitivas de uso corporal.
- **Lógico-matemática.** Son las áreas que se miden por lo regular en los test de CI.
- **Espacial.** Es la capacidad de construirse mentalmente un modelo del mundo y de poder operar y maniobrar ese modelo.
- **Interpersonal.** Es el conocimiento de los sentimientos, motivaciones y conducta de los demás.
- **Intrapersonal.** Constituye la propia vida emocional, la capacidad de efectuar discriminaciones entre estas emociones y finalmente asignarles un nombre, recurriendo a ellas como medio de orientar la propia conducta.
- **Musical.** Es la capacidad de percibir, entender, interpretar y componer música y letra.
- **Lingüística.** Es la que nos lleva a resolver problemas a partir del uso de palabras que se representan por medio de símbolos (letras).

En el siguiente párrafo se hace hincapié en la inteligencia interpersonal y la intrapersonal debido a la importancia que tienen estas dos para los fines del presente trabajo, como



inteligencias personales para describirlas en cada fase del ser humano. El infante desde sus primeros días experimenta toda una gama de sentimientos y de afectos; llega a conocer sus propias reacciones corporales y a diferenciarlas entre sí, también llega a formar distinciones entre otros individuos y entre los estados de ánimo desplegados por otros "conocidos". El niño de 2 a 5 años de edad sufre una importante revolución intelectual, a medida que va empleando diversos símbolos para referirse a sí mismo (a mí, mi), a otros individuos (tu, usted, él y mami) y a sus propias experiencias (mi cumpleaños, mi idea); mediante el habla, juego de simulación, gestos, dibujos, el niño conoce el mundo que le rodea. El niño en edad escolar ha logrado un conocimiento social de primer nivel, se puede relacionar en forma más flexible con otros individuos interactuando en diferentes áreas y respetando el punto de vista de los otros. En la niñez media, existen continuas tendencias a adquirir mayor sensibilidad social, un sentido más agudo de las motivaciones de los demás y un sentido más completo de las competencias y faltas propias.

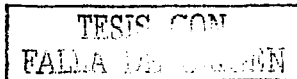
El adolescente busca amigos que lo valoren por sus discernimientos, conocimientos y sensibilidad propios, más que por su fuerza y posesiones materiales; aunque siguen teniendo el deseo de ser apreciados y amados por los demás, deben ser conscientes de mantener algunas cosas para sí mismos; también es importante que se llegue a un acuerdo con sus propios sentimientos personales como motivaciones y deseos, incluyendo los sexuales. En el adulto, se tiene la opción de volverse cada vez más autónomo, integrado o actualizado por sí mismo, puede hacer cosas apropiadas y lograr una postura adecuada de aceptar lo que no se puede alterar (Gardner, 1995).

Antunes (2000) retoma las inteligencias propuestas por Gardner, incrementando dos más: la inteligencia pictográfica (capacidad de comunicación a través de la magia del trazo) y la naturista (que está presente en las personas que se descubren como parte integrante del mundo animal y vegetal).

El término de Inteligencia Emocional fue acuñado por Salovey y Mayer en 1990, el cual es definido como un tipo de inteligencia social que engloba la habilidad de controlar nuestras propias emociones y las de los demás, así como discriminar entre ellas y utilizar la información que nos proporcionan para guiar nuestro pensamiento y nuestras acciones, para estos autores la IE incluye la evaluación verbal y no verbal, la expresión emocional, la regulación de la emoción en uno mismo y en los otros y la utilización del contenido emocional en la solución de problemas (Molero y Saiz 1998).

Salovey y Mayer (Goleman, 1995), incluyen las inteligencias personales de Gardner en su definición básica de inteligencia emocional, englobando estas capacidades a cinco esferas principales:

1. Conocer las propias emociones. La consecuencia de uno mismo —el reconocer un sentimiento mientras ocurre— es la clave de la inteligencia emocional.
2. Manejar las emociones. Manejar los sentimientos para que sean adecuados es una capacidad que se basa en la conciencia de uno mismo. Las personas que carecen de esta capacidad luchan constantemente contra sentimientos de aflicción, mientras aquellas que la tienen desarrollada pueden recuperarse con mucha más rapidez de los reveses y trastornos de la vida.



3. La propia motivación. Ordenar las emociones al servicio de un objetivo es esencial para prestar atención, para la automotivación y el dominio, y para la creatividad. El autodominio emocional – postergar la gratificación y contener la impulsividad- sirve de base a toda clase de logros.
4. Reconocer emociones en los demás. La empatía, otra capacidad que se basa en la autoconciencia emocional, es la “habilidad” fundamental de las personas.
5. Manejar las relaciones. El arte de las relaciones es, en gran medida la habilidad de manejar las emociones de los demás.

Salovey y Mayer (Goleman, 1995) no diferencian como Gardner entre inteligencia interpersonal e intrapersonal y lo engloban en inteligencia emocional (expresión y manejo de las emociones). Estas diferencias se podrían clasificar más en algo filosófico que práctico porque en las dos investigaciones se les da importancia a ser emocionalmente inteligente tanto con uno mismo como con los demás.

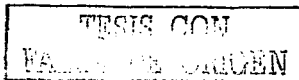
Dentro de la misma línea Goleman defiende la importancia de las emociones en el desarrollo y la adaptación personal y social partiendo de la siguiente definición de emoción: “me refiero tanto a un sentimiento como a sus pensamientos distintivos, estados psicológicos y biológicos y al conjunto relacionado de propensiones para actuar”. Desde su punto de vista las emociones son inteligentes porque cada una de ellas desempeña un papel único en predisponer al cuerpo a un tipo diferente de respuesta para su adaptación y supervivencia. El objetivo de Goleman es intentar comprender e investigar como la mente procesa los sentimientos con el objetivo de delimitar o definir que es lo que significa ser inteligente.

También afirma que la inteligencia emocional (IE) consta de habilidades tales como ser capaz de motivarse y persistir frente a las decepciones, controlar el impulso y demorar la gratificación, regular el humor y evitar que los trastornos disminuyan la capacidad de pensar, mostrar empatía y abrigar esperanzas (Goleman 1995).

Steiner (1998) plantea que una educación emocional está conformada por tres capacidades: la capacidad para comprender las emociones, la capacidad para expresarlas de una manera productiva y la capacidad para escuchar a los demás y para sentir empatía respecto de sus emociones. Tener capacidades emocionales significa ser capaz de manejar las emociones de una manera tal que uno llegue a mejorar su desarrollo personal y su calidad de vida. La educación emocional mejora las relaciones, crea posibilidades afectivas entre las personas, hace más cooperativo el trabajo y facilita el sentimiento de comunidad.

Asimismo, este autor comenta que la inteligencia emocional consta de 5 habilidades (dos diferentes a las que mencionan Salovey y Mayer):

- Conocer sus propios sentimientos. Es la capacidad de definir los sentimientos que una persona experimenta como son: amor, vergüenza, orgullo, alegría, etc.
- Experimentar empatía. Esta es la habilidad de "sentir con los demás", de experimentar las emociones de los otros como si fuesen propias.
- Aprender a manejar nuestras emociones. Es necesario saber cuándo y cómo la expresión de las emociones o su ocultamiento afecta a los demás.
- Reparar el daño emocional. Debemos aprender a reconocer lo que hemos hecho y a repararlo. Para eso, debemos hacernos responsables, pedir perdón y enmendarnos.



- Combinarlo todo. El autor menciona que esto es "interactividad emocional", esto significa reconocer los sentimientos de los demás y darse cuenta de sus estados emocionales para así interactuar con ellos de manera efectiva.

Salovey y Mayer coinciden con Steiner que la inteligencia emocional abarca aspectos como conocer los propios sentimientos y emociones, manejar dichas emociones y mostrar empatía. Sin embargo, Salovey y Mayer mencionan otros dos aspectos: la propia motivación, ordenar las emociones al servicio de un objetivo y manejar las relaciones con los demás. Steiner difiere en estos dos aspectos, como se puede observar anteriormente considera que la inteligencia emocional abarca además: reparar el daño emocional ocasionado a los demás; y combinarlo todo como se cita anteriormente, teniendo como resultado la llamada "interactividad emocional".

La conciencia emocional para Steiner significa: saber lo que sentimos, saber lo que otros sienten, descubrir las causas de esos sentimientos y conocer el probable efecto de nuestros sentimientos sobre los demás. Para tener una aproximación al nivel de conciencia emocional, maneja un cuestionario y una escala, en la cual se pueden distinguir las siguientes áreas:

1. Adormecimiento. Las personas que se encuentran en este estado no tienen conciencia de nada en lo referente a los sentimientos o emociones.
2. Sensaciones físicas. En este estado se experimentan las sensaciones físicas que acompañan a las emociones, pero no se tiene conciencia de las emociones mismas.

3. Experiencia prístina. La persona es consciente de sus emociones pero las experimenta como un elevado nivel de energía que no logra comprender ni expresar en palabras.
4. Diferenciación. Este nivel de conciencia revela un paso hacia el reconocimiento de las diferentes emociones y de su respectiva intensidad y de la posibilidad de hablar a los demás acerca de ellas.
5. Causalidad. Es cuando comprendemos la composición exacta de nuestros sentimientos, las causas que los originan y los acontecimientos que disparan nuestras respuestas emocionales.
6. Empatía. Consiste en estar completamente abierto para experimentar intuitivamente los sentimientos de los demás, a veces tan claramente como los propios.
7. Interactividad. Tiene que ver con la comprensión de la manera en que las emociones, cual productos químicos, se combinan para crear nuevas sustancias que uno no podría prever observando los componentes aislados.

Steiner (1998) comenta que el proceso de educación emocional consta de tres pasos:

- Abrir el corazón: acariciar, pedir caricias, aceptar y rechazar caricias y acariciarnos a nosotros mismos.
- Examinar el panorama emocional: afirmaciones de acción / sentimiento, aceptar afirmaciones de acción / sentimiento, expresar nuestras intuiciones, convalidar nuestras intuiciones.
- Hacerse responsable: disculparse de los errores, aceptar o rechazar disculpas, pedir perdón, dar o negar el perdón.

Güell y Muñoz (2000) consideran que un programa de alfabetización emocional debe tener como objetivo el desarrollar la inteligencia emocional de los alumnos mediante un programa de entrenamiento que contenga los siguientes aspectos:

- Tener y aumentar la autoestima
- Aumentar y analizar el autoconocimiento
- Aumentar la empatía
- Conocer y mejorar las habilidades de comunicación
- Incrementar el autocontrol emocional
- Superar las situaciones estresantes
- Mejorar las relaciones interpersonales
- Aumentar la asertividad y evitar conductas agresivas y pasivas
- Saber tomar decisiones
- Saber resolver problemas
- Descubrir las capacidades creativas
- Conocer las posibilidades de cambio y saber cambiar
- Saber expresarse emocionalmente

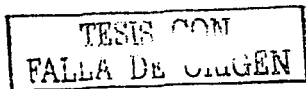
Con los autores citados anteriormente, se tiene una idea general sobre la complejidad de la IE, ya que las emociones están presentes en cualquier momento, desde actos tan simples como la relación existente con uno mismo, hasta en aspectos más complejos como interactuar con un grupo amplio. El determinar el momento, lugar y a quién expresar nuestras emociones y sentimientos es lo que distingue al ser humano de los demás animales. Considerando éste el punto clave para entender la importancia del estudio y

desarrollo de la IE; la cual puede ser de gran ayuda para manejar mejor nuestro entorno social y ser más felices.

2.7. CI vs. IE

CI e IE no son conceptos opuestos, sino más bien distintos. Hay una mezcla entre el intelecto y la agudeza emocional; las personas que poseen un elevado CI pero una IE escasa (o un bajo CI y una elevada IE) son, a pesar de los estereotipos, relativamente pocas. Existe una ligera correlación entre el CI y algunos aspectos de la IE, aunque lo suficientemente baja para que resulte claro que estas son entidades totalmente independientes. A diferencia de las conocidas pruebas de CI, hasta ahora no se conoce ningún test escrito que proporcione una "puntuación de Inteligencia Emocional", y tal vez nunca exista.

Block en 1995 utiliza el concepto de elasticidad del ego en lugar de Inteligencia Emocional pero señala que sus principales componentes incluyen la autorregulación emocional, un control del impulso, un sentido de eficacia personal e inteligencia social; Block analiza algunos datos de un estudio longitudinal (100 hombres y mujeres en edades comprendidas entre la adolescencia y principios de la juventud); en los cuales utilizó métodos estadísticos para evaluar la correlación de personalidad y conducta de un elevado CI independientemente de la IE y de la IE separada del CI, en la cual descubrió que existe una modesta correlación entre CI y la elasticidad del ego pero ambos son estructuras independientes.



Las mujeres que pertenecen al tipo de CI elevado tienen la seguridad intelectual esperada, expresan fluidamente sus ideas, valoran las cuestiones intelectuales y poseen una amplia variedad de intereses intelectuales y estéticos. En contraste, las mujeres emocionalmente inteligentes suelen ser positivas y expresan sus sentimientos abiertamente, y se muestran positivas con respecto a ellas mismas; para ellas la vida tiene significado.

2.8. HABILIDADES SOCIALES

El concepto de habilidad social se relaciona con lo que Gardner (1995) llama la Inteligencia Interpersonal, por otra parte, la IE se relaciona más con la llamada Inteligencia Intrapersonal. Estos dos conceptos se encuentran entrelazados para mejorar y mantener la relación del sujeto con su entorno social y con él mismo, incluso en ocasiones es difícil diferenciar claramente entre los dos conceptos. Para entender estos dos puntos se mencionaran algunas definiciones de habilidad social.

Gil y León (1998) las definen como "la capacidad de ejecutar aquellas conductas aprendidas que cubren nuestras necesidades de comunicación interpersonal y/o responden a las exigencias y demandas de las situaciones sociales de forma efectiva, o si se prefiere es una clase de respuestas pertinentes para desempeñar con eficacia las siguientes funciones: conseguir reforzadores en situaciones de interacción social, mantener o mejorar la relación con otra persona en la interacción interpersonal, impedir el bloqueo del refuerzo social o mediado socialmente y mantener la autoestima y disminuir el estrés asociado a situaciones interpersonales conflictivas".

Monjas (1999) define las habilidades sociales como las conductas o destrezas sociales específicas requeridas para ejecutar competentemente una tarea de indole interpersonal (por ejemplo, hacer amigos o negarse a una petición). El término habilidad se utiliza aquí para indicar que nos referimos a un conjunto de comportamientos adquiridos y aprendidos y no a un rasgo de personalidad. Entendemos que las habilidades sociales son un conjunto de comportamientos interpersonales complejos en la interacción con otras personas.

Si analizamos lo presentado en la última década, se ve claramente un concepto más elaborado sobre la inteligencia, generándose diferencias respecto a los años anteriores; es así como se comienza a hablar de las siguientes ideas: la inteligencia interpersonal e intrapersonal, las cuales muestran una idea más vasta del comportamiento de cada una de las personas y la interacción compleja de las mismas. De esta forma lo social no queda de lado ni tampoco el aspecto individual del sujeto.

2.9. INVESTIGACIONES

En los siguientes párrafos se abordaran diversas investigaciones relacionadas con el tema de este capítulo, tratando de rescatar lo más relevante de las mismas y analizarlas.

Cameras, Galindo & Pérez-Rincón (1994) publican una investigación llamada "La neuropsicología y el procesamiento de la información emocional por medio de la expresión facial", en la cual describen diversas investigaciones hechas sobre el proceso de

comunicación humana, sobre el lenguaje verbal y no verbal, específicamente sobre el segundo y su relevancia para expresar el aspecto emocional en el proceso de comunicación.

De hecho se menciona que el mensaje que se quiere expresar puede tomar un cambio drástico, dependiendo de la entonación, la actividad gestual, la expresión facial y que el hemisferio derecho desempeña un papel primordial en la comunicación no verbal y en la expresión emocional, así como en el manejo de la prosodia y de la comprensión del valor emocional de los estímulos visuales o auditivos. Sin embargo, hay quienes sostienen que ambos hemisferios poseen mecanismos para procesar emociones en el rostro, pero que cada uno de ellos se especializa en el manejo de una valencia en particular, positiva o negativa: el hemisferio izquierdo, en las primeras, mientras que el derecho, en las segundas.

En esta publicación se considera a la comunicación de la emoción como una conducta multideterminada en la que participan diferentes canales (facial, prosódico / entonacional, léxico / contenido del discurso, gestual postural) y por medio de la alteración de cualquiera de los canales mencionados pueden observarse clínicamente los trastornos del procesamiento emocional. Asimismo, Borod plantea la hipótesis de la existencia de un procesador central en el cerebro humano, para todos los canales de comunicación emocional o representaciones independientes que puedan operar. Plutchik definió en 1984, la respuesta emocional como la reacción a un estímulo, en la que intervienen la percepción cognoscitiva, el sentimiento subjetivo, el alertamiento neuronal central y autonómico, la conducta expresiva, y la actividad dirigida a metas; es decir, como el resultado de un proceso complejo.

Ekman menciona la universalidad de la expresión facial, en contraste con el lenguaje verbal, que varía de acuerdo con la geografía. Por otra parte, Izard propuso que para todo ser humano existen diez emociones fundamentales: interés, alegría, sorpresa, angustia, cólera, disgusto, desprecio, miedo, vergüenza y remordimiento. Todas poseen propiedades motivacionales y fenomenológicas únicas que corresponden a una experiencia interna particular y conducen a respuestas específicas.

Finalmente, los resultados de la investigación clínica y experimental analizados aquí sugieren que la capacidad para el reconocimiento y la expresión de las emociones, es el resultado de una actividad muy compleja, a la que subyacen diferentes procesos, que son producto de mecanismos neurofisiológicos distintos, que hasta el momento no han sido identificados por completo (Cameras et. al, 1994).

Por otra parte, en un artículo Fernández y Edo (1994), plantean la relación entre las relaciones humanas y la salud. Explicando que las emociones no influyen en la salud a través de un único mecanismo, sino que pueden ejercer esta influencia de varias maneras distintas que, además, inciden en diferentes momentos del proceso de enfermar. De esta manera se muestra que: a) las emociones negativas constituyen un riesgo para la salud, uno de los más conocidos es el Síndrome General de Adaptación, normalmente conocido por estrés, cuando se convierte en crónico representa un aumento de la vulnerabilidad entendida de una manera específica ante las enfermedades; b) los estados emocionales crónicos afectan a los hábitos de salud, donde está comprobado que los efectos negativos que tiene el estrés sobre la salud provienen del hecho de que las personas sometidas a estrés, especialmente de tipo laboral, tienen hábitos de salud peores que las personas que no sufren

estrés. Se realizó un estudio reciente donde se demostró este efecto: en una muestra de 1346 maestros se observó que los más afectados por el estrés docente tenían unas puntuaciones significativamente inferiores en hábitos de salud y se contemplaron cuatro factores principales: ejercicio físico, precauciones ante contagios, enfriamientos, accidentes, etc., condiciones generales y hábitos alimenticios; c) los episodios emocionales agudos pueden agravar ciertas enfermedades, por ejemplo las cefaleas, el asma o la diabetes y las convulsiones emocionales pueden precipitar el inicio de una crisis o el agravamiento de la condición patológica y en este caso las emociones afectan al desarrollo de la enfermedad y no a su inicio y; d) las emociones pueden distorsionar la conducta de los enfermos; y también hacer que tome decisiones o que adopte actitudes que en realidad, dificultan el proceso de curación.

Carretié e Iglesias (1993), afirman la importancia biológica de las expresiones faciales de emociones la cual ha sido reconocida en diversos estudios, los cuales han indicado que tales estímulos constituyen manifestaciones visuales que regulan los intercambios sociales de primates humanos y no humanos. El propósito de este trabajo fue explorar el efecto que sobre los potenciales evocados producen las expresiones faciales de emociones. La escasez de datos obligó a realizar una especie de exploración general. Ellos utilizaron 42 sujetos diestros todos estudiantes de la universidad Autónoma de Madrid, pero solamente se analizaron 32 de ellos (11 hombres y 21 mujeres), con edades comprendidas entre 21 y 33 años. Los estímulos que se utilizaron fueron 4 diapositivas en color de cuatro expresiones faciales diferentes, todas ellas simuladas por la misma modelo femenina, las expresiones faciales representaban: a la alegría, ira, tristeza y además una expresión neutra.; cada una de estas diapositivas se les presentaban 32 veces. Los sujetos recibieron la instrucción de

observarlas con atención y de intentar evitar el parpadeo o mirar fuera del área de proyección. Los resultados obtenidos fueron los siguientes: se mostraron respuestas similares ante las expresiones de alegría e ira, por una parte y ante la tristeza y la neutra, por otra. siendo el registro obtenido frente a las primeras más negativo que frente a las segundas. Los autores se hicieron la siguiente pregunta: ¿qué rasgo sobresaliente comparten las expresiones de alegría e ira, por una parte y la tristeza y neutra del otro?, ellos hablaron de la más obvia la cual era el grado en el que son más visibles los dientes, algunos de los estudios neurofisiológicos en primates no humanos indican que parte de las neuronas especializadas en procesar rostros parecen encargarse de procesar su expresión; así pues un grupo de estas neuronas es sensible a la configuración de la boca, los autores afirman que es importante considerar a los potenciales evocados como una herramienta útil en el estudio del procesamiento humano de las expresiones faciales de emociones.

También, se ha constatado que la expresión de las emociones mediante la comunicación no verbal cambia totalmente la dirección del mensaje y a su vez predispone al receptor para una respuesta amable o no; asimismo se puede observar la importancia del aspecto emocional en la salud, emociones positivas afectan positivamente al sujeto al igual que las emociones negativas afectan negativamente a la salud.

En las investigaciones anteriores se destaca otro aspecto importante dentro de la IE: la comunicación no verbal para la expresión de las emociones; resulta importante subrayar lo caro que cuesta ser analfabeta emocional, no solo por la posible precaria comunicación con otros, sino también por las repercusiones negativas que esto puede conllevar a un aspecto clave para cualquiera, por ejemplo: la salud.

Al final del primer capítulo se mencionó la importancia que tiene el aspecto emocional. Durante el desarrollo de este segundo capítulo se ha explicado cuáles son los elementos que integran una comunicación emocionalmente inteligente y las habilidades sociales que el individuo debe tener para desarrollar dicha comunicación. En el siguiente capítulo se abordarán algunos programas hechos especialmente para adolescentes con la finalidad de poner en práctica habilidades que sirvan para un mejor manejo del entorno social que rodea al adolescente.

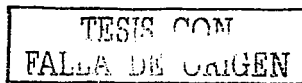
CAPÍTULO 3 “PROGRAMAS PARA ADOLESCENTES”

En este capítulo se analizarán diversos programas para adolescentes en donde se destaca la relevancia de las habilidades sociales para lograr el desarrollo óptimo del individuo en el proceso de socialización dentro del entorno que le rodea.

Flores, Martínez y Ochoa (1995) realizaron un taller para adolescentes con el objetivo de informar y prevenir a los mismos sobre los diversos cambios que se generan y los riesgos a los que se enfrentan en esta etapa; asimismo se pidió la asistencia de los padres de familia para trabajar con sus hijos adolescentes. La mayoría de los temas que abordaron en su taller fueron orientados a los cambios que experimentan los adolescentes en esta etapa:

- relaciones sociales
- amigos y noviazgo
- alcoholismo
- drogadicción
- delincuencia y prostitución
- relaciones sexuales

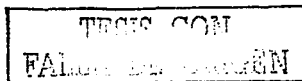
La forma de evaluación que utilizaron fue por medio de un cuestionario pretest-postest y un cuestionario para cada sesión. El taller fue impartido en una escuela oficial, con 33 adolescentes de tercer grado de secundaria y con 25 padres de estos mismos adolescentes.



Las autoras concluyen que el objetivo del taller se logró cubrir debido a que el rendimiento académico de los adolescentes mejoró considerablemente al finalizar el taller en comparación con su situación inicial, en cuanto a su participación fue muy activa durante las sesiones. Respecto a los padres de familia, su participación resulto escasa y finalmente se les tuvo que presionar por medio de las autoridades académicas para que asistieran a una junta informativa. Por otra parte, se reportó una baja participación y poco interés de los profesores hacia el taller, aunque ellos no tuvieron una participación directa en el mismo. Por consiguiente, con los datos obtenidos Flores et al. (1995) proponen una participación más activa por parte de los profesores hacia los alumnos con la finalidad de asesorarlos, esto sería apoyándose de instituciones como: Centros de Integración Juvenil, Centros de Salud, entre otros, ya que "el taller resultó ser una muestra de que si el educador se involucra con el joven, este no pierde su estatus, sino por el contrario entra en contacto directo con él, lo que enriquece su labor y le brinda más alternativas para el manejo de los cambios suscitados en esta etapa" (Flores, et al. 1995).

En esta misma línea, pero años más tarde Guevara (2001) realiza un taller que consistió en dos partes: la primera fue trabajar con adolescentes abordando temas como:

- qué es la pubertad y la adolescencia
- la autoestima
- conociendo el cuerpo
- la sexualidad
- la amistad
- comunicación
- responsabilidad



- cómo llegar al éxito

La segunda parte del taller consistió en trabajar con los padres en donde además de explicarles los temas tratados, se realizaron dinámicas grupales y vivenciales, se abordaron temas como:

- conocer los cambios que presentan los adolescentes en la pubertad y la adolescencia
- la comunicación familiar
- valores
- la función del padre y la madre
- la conciencia de ser dos compartiendo la vida.

En cuanto a la evaluación, la participación en los dos talleres fue constante en ambos casos; “ los objetivos planeados fueron logrados durante la realización de los talleres, los padres tomaron conciencia, reflexionaron, analizaron y llegaron a aceptar que sus hijos tienen que cambiar y que esto es algo normal que sucede durante el periodo de la pubertad y la adolescencia, que para lograr que sus hijos sigan por el buen camino van a necesitar de la comprensión, entendimiento y orientación de parte de los padres y lograr así una buena relación entre padres e hijos. Los adolescentes a través del taller vivencial se sintieron satisfechos de poder encontrar un ambiente de cordialidad en el cual podían expresar sus sentimientos, ideas y experiencias vividas durante este periodo que para ellos es difícil y al convivir con compañeros que estaban pasando por situaciones similares había comprensión y entendimiento del grupo” (Guevara, 2001).

Por otra parte, Flores (1994) hace una evaluación del significado semántico de la asertividad y otros conceptos relacionados a estilos de interacción social por medio de redes semánticas. En el estudio participaron 139 personas de la Ciudad de México, de las cuales el 43.16% (60) fueron hombres y el 56.83% (79) mujeres, divididos por grupos de edad (15-30 y 31-60 años) y por nivel de escolaridad (primaria vs. secundaria, preparatoria vs. profesional). Los conceptos a definir fueron siete:

- asertividad
- derechos
- abnegación
- agresividad
- cortesía
- enfrentamiento
- confianza en sí mismo.

Los resultados que expone el autor, señalan que la asertividad es un concepto desconocido por los sujetos, situación que se observa al analizar las definiciones dadas por los mismos (acertar, cierto, correcto, acertado, etc), es decir, las definiciones que se dieron fueron producto quizás de una asociación fonética entre ellas o bien una asociación en su forma de escribir, con lo cual podría suponerse que se dio probablemente una asociación libre. Por otra parte, la agresividad y el enfrentamiento se evalúan de manera negativa a diferencia de la abnegación, cortesía y la confianza en sí mismo que presentan una riqueza conceptual amplia y acorde a la cultura. Asimismo, al analizar los conceptos se observa que para definirlos, se usan, las mismas palabras, lo cual revela, el desgaste semántico que tienen por el uso indiscriminado de los términos (Flores, 1994).

Martínez, (1988) realizó un taller llamado "Juventud y Sociedad". A partir de una experiencia colectiva y bajo la instrumentación de diferentes técnicas pedagógicas (técnicas de grupo: presentación en parejas, discusión en pequeños grupos, lluvia de ideas, sociodrama, conferencias...) se trata de contribuir al desarrollo de habilidades sociales en el joven, con base en algunos elementos teóricos experimentados en los grupos operativos formados para ese taller. Para llevar a cabo el mismo se decidió trabajar con alumnos de escuela por diferentes razones: son la razón de ser de la institución, forman la mayoría de la población, son los que enfrentan una mayor problemática personal y social dentro de la institución. Como objetivo del taller, se determinó desarrollar en los jóvenes cambios de pensamiento personal y social, a partir de una aproximación al conocimiento de su sociedad, su institución y de su propia personalidad. (aprender de sí mismos, saber distinguir entre un estado de tensión y otro de relajación, distinguir entre una actitud pasiva, agresiva y asertiva, conocer la importancia de la comunicación, conocer como se dan las relaciones familiares, valorar la importancia y alcance de las situaciones sociales y conocer un método de solución de problemas). Los temas de las sesiones fueron los siguientes:

1ª. Sesión:

- la integración grupal con dinámicas
- relajación física e integración grupal
- la representación del joven y de sí mismo
- el conocimiento de sí mismo
- la sexualidad
- el amor
- la familia
- la comunicación y su importancia social

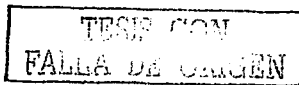
- el método para una mejor convivencia social (la asertividad, la sumisión y la agresión)

2ª. Sesión

- integración grupal
- los jóvenes, la sociedad y las necesidades humanas
- situación ideológica de la sociedad mexicana
- situación económica actual
- método de solución de problemas
- evaluación del taller

Los resultados que obtuvo Martínez (1988) fueron los siguientes: el joven requiere desarrollar sus habilidades y características personales, asertividad, comunicación, autoconocimiento; para mejorar su relación personal y social. El joven requiere conocer su cuerpo, cómo funciona y su sexualidad, para poder expresar con él sensaciones placenteras; finalmente, conocer el funcionamiento del cuerpo (saber como funciona y por qué, así como aceptarse a sí mismo).

Asimismo, se afirma que al inicio del taller los jóvenes mostraron poca habilidad para desenvolverse en el grupo, ya sea participando activamente o tomando iniciativa para incorporarse a las tareas, para lo cual demandaron confianza, respeto a sus opiniones y mayor movilidad física en las dinámicas y esto facilitó posteriormente su integración al grupo y su mejor desarrollo personal en las últimas sesiones del taller.



En cuanto al conocimiento que los jóvenes manifestaban tener previo al taller, hubo un incremento al finalizar el mismo, generando en ellos una atmósfera de mayor confianza personal, ubicando muchas de las situaciones que influyen y afectan en ellos como son los fenómenos sociales.

La tesis afirma que los talleres para jóvenes pueden ser una alternativa en el proceso educativo de este grupo, ya sea como una opción diferente a lo que se imparte en orientación educativa del nivel medio o como apoyo al proceso educativo y formativo de los jóvenes.

Azu & Contreras (1994), realizaron una evaluación de las habilidades sociales en los adolescentes, con el fin de hacer un estudio observacional para conocer como se distribuyen las habilidades en los adolescentes de 12 a 15 años, que cursaban la secundaria al momento de la investigación. Para ello se aplicó una escala con el fin de evaluar las habilidades sociales en los jóvenes y fue aplicada en grupos constituidos por 3 secundarias del distrito federal (eligiéndose a un alumno por cada uno de los grupos que constituyen las secundarias), que en conjunto formaban un total de 290 adolescentes. Las secundarias participantes fueron: la secundaria federal 221 con 95 alumnos, la secundaria diurna 64 con 91 alumnos y la secundaria diurna 94 con 104 alumnos.

Respecto a la distribución de las habilidades sociales aplicadas fueron las siguientes (áreas y reactivos de la escala para habilidades sociales):

AREA	NUMERO DE REACTIVOS	HABILIDADES
I. Habilidades de Inicio	8	1. escuchar 2. Iniciar conversación 3. mantener conversación 4. preguntar 5. agradecer 6. presentarse 7. presentar a otros 8. hacer cumplidos
II. Habilidades Avanzadas	6	9. pedir ayuda 10. compartir 11. dar instrucciones 12. seguir instrucciones 13. disculparse 14. convencer a otros
III. Habilidades para manejar los sentimientos	6	15. conocer sus sentimientos 16. permitir que otros conozcan sus sentimientos 17. entender sentimientos de otros 18. expresar sentimientos a otros. 19. encarar el miedo 20. autovalorarse
IV. Habilidades alternativas a la agresión	10	21. lograr permiso 22. pedir permiso 23. ofrecer ayuda 24. ayudar a otros cuando lo necesiten 25. negociar 26. autocontrolarse 27. defender sus derechos

		<p>28. afrontar la burla</p> <p>29. evitar problemas con otros</p> <p>30. evitar peleas</p>
V. Habilidad para manejar el estrés	12	<p>31. quejarse</p> <p>32. responder a la queja de otros</p> <p>33. reconocer los logros de otros</p> <p>34. afrontar la vergüenza</p> <p>35. encarar la frustración</p> <p>36. defender a un amigo</p> <p>37. responder a la persuasión</p> <p>38. afrontar el fracaso</p> <p>39. interpretar un mensaje confuso</p> <p>40. afrontar una acusación</p> <p>41. expresar opciones en una conversación difícil</p> <p>42. afrontar la presión de grupo</p>
VI. Habilidades de planeación	8	<p>43. decidir que hacer</p> <p>44. identificar las causas de un problema.</p> <p>45. establecer una meta.</p> <p>46. conocer sus habilidades</p> <p>47. saber obtener información</p> <p>48. reconocer problemas por orden de importancia.</p> <p>49. tomar decisiones.</p> <p>50. saber planear actividades.</p>

Azu & Contreras (1994) hacen una comparación entre las medias de las habilidades en los adolescentes de secundaria, encontrando un porcentaje mayor de lo esperado en las áreas 1,4,5 y 6 para cuya adquisición y mantenimiento, la familia y la escuela juegan un papel importante. En las áreas 2 y 3 ellos afirman que se pueden ver afectados por todo lo que implica la entrada al periodo adolescente, en otras palabras a las nuevas exigencias, tanto

por el cambio y adaptación de su contexto interaccional escolar, como por las expectativas de la sociedad respecto a ellos. En cuanto a las habilidades obtenidas por cada género se encontró que en general hombres y mujeres tienen una ejecución semejante, con algunas particularidades, como es el hecho de que un número mayor de mujeres reportaron ser más hábiles en las áreas de inicio, avanzadas, alternativas a la agresión y manejo de sentimientos, sin embargo se recuerda que las habilidades avanzadas y de manejo de sentimientos resultaron tener una distribución menor a la esperada por lo que se puede decir que aunque las mujeres resultaron ser más hábiles, la población en general está muy baja. En las habilidades que ambos sexos manejaron mejor se encontraron las de planeación y en estrés no se encontraron diferencias. Dentro de este programa se creó que es conveniente entrenar a los muchachos en habilidades avanzadas y de manejo de sentimientos, a lo que las escuelas podían contribuir y proporcionar un ambiente que le permita al adolescente adaptarse a su nuevo rol y desarrollarse hacia la adultez, así como aprender a resolver las nuevas exigencias, para las que no han sido entrenados.

Moyano (2001), realiza una investigación con el objetivo de observar si existe una relación entre la autoestima y el logro escolar en los adolescentes, se pretendió elaborar un instrumento que evaluara la autoestima en los adolescentes. Este instrumento fue aplicado a la población estudiantil del CCH Azcapotzalco, dentro de este instrumento las preguntas se agruparon de la siguiente manera: imagen corporal, evasión, familia, amigos, compañeros, adolescentes- maestros, adolescentes- escuela y adolescentes- comportamiento. Esta agrupación en las preguntas tienen elementos positivos y negativos. Los elementos positivos son sentimientos o situaciones que le permiten al individuo demostrar sus

capacidades para alcanzar los objetivos que se proponen o al no tenerlos poder seguir con una actitud positiva ante la adversidad.

Las preguntas que caen dentro de actitudes positivas estaban: las de imagen corporal, adolescentes- maestros, familia, amigos, compañeros y adolescentes, comportamiento. Los elementos negativos permiten que el individuo se desvalore, se culpe, no esté a gusto con lo que tiene ya sea físico o material y para esto se utilizaron palabras como: miedo, culpa, nervioso, timidez, etc.

Las preguntas que caen dentro de una actitud negativa fueron: evasión, imagen corporal, adolescentes- maestros, familia, amigos, compañeros, adolescentes- escuela y adolescentes- comportamiento. Los autores hacen la aclaración de que algunas de las preguntas caen en ambas categorías, ya que se ven vinculadas a través de palabras como: amigos, camaradas o compañeros, familiares, etc. El análisis realizado a las preguntas, mostró que la agrupación a priori que se hizo no se verificaba empíricamente, por lo que el instrumento se tuvo que ver en conjunto y no por sus partes. Antes de la aplicación se habían hechos tres estudios pilotos para probar fallas en el instrumento y por último se hizo una aplicación experimental con una población de 3033 personas que habían entrado al primer semestre en el CCH Azcapotzalco, donde se tuvo la posibilidad de conocer del cuestionario su consistencia interna, la relación de sus calificaciones con otras, los rangos de la autoestima, la significancia de algunos factores y la relación a priori entre grupos de preguntas.

De todo esto se hizo un análisis estadístico con alfa de Cronbach, la T de Student, la correlación de Pearson y el análisis factorial (varimax). En el transcurso del trabajo se pudo

ver que la autoestima alta permite al individuo relacionarse consigo mismo y después con el entorno donde éste se desenvuelve, permitiéndole ser exitoso, lograr las metas que se haya planteado, tener una buena relación de amistad, noviazgo, etc. De manera contraria cuando el individuo presenta en forma negativa lo anterior se notó una autoestima baja en éste. Se plantea que después de lo vivido a través de este trabajo con el cuestionario se podrán dar las siguientes sugerencias: exponer el I.E.A.A. a nuevas investigaciones que les permita ver alguna relación interna, dirigir la investigación hacia otros elementos personales del individuo, por ejemplo: tendencias sexuales y familiares. Una de las sugerencias que se expone es que este tipo de cuestionario ayudaría a detectar en la población estudiantil a las personas con baja autoestima y la cual se podría canalizar a talleres que les permitan trabajarla, donde en este tipo de talleres se debería de tomar al individuo como eje de desarrollo donde se busque el conocer sus valores, actitud, aptitud, etc. Conocer más a la familia, a la pareja.

Monjas (1999) propone un programa para la enseñanza de habilidades de interacción social. Dentro de este programa la autora resalta la importancia que tiene el intervenir en las escuelas para que apliquen un programa en el cual exista el entrenamiento de las habilidades de interacción social. Donde esta enseñanza tendría que hacerse del mismo modo que se hace la enseñanza de otros aspectos, es decir, hay que enseñar habilidades sociales de modo directo, intencional y sistemático. Asimismo, menciona que las habilidades no mejoran por la simple observación ni por la instrucción informal, se necesita una instrucción directa, donde lo más factible sería que esta área tuviera su propio horario, planificación y estrategias de evaluación como otras áreas curriculares, esto implicaría asumir proyectos educativos de los centros de área interpersonal tanto a nivel conceptual

como metodológico y organizativo, incluyendo la competencia social como uno de los objetivos generales de centro, ciclo y curso para todas las alumnas y alumnos. También sugiere que es conveniente la instrucción del profesorado en el campo de las habilidades interpersonales tanto en el aspecto estrictamente personal, como en el profesional.

Afirma que todo este plan se debería implementar desde la primaria, secundaria y así sucesivamente, todo esto con un doble objetivo, por una parte de promoción en todo el alumnado de la adecuada competencia social y de prevención de posibles desajustes y por otra parte, de intervención con los alumnos de riesgo y con los que presentan problemas de incompetencia social. A continuación se presenta los temas del programa que ellos sugieren para un buen entrenamiento en habilidades de interacción social:

Programa de Habilidades de Interacción Social

Área 1. Habilidades Básicas de Interacción Social

- 1.1. Sonreír y Reír
- 1.2. Saludar
- 1.3. Presentaciones
- 1.4. Favores
- 1.5. Cortesía y Amabilidad

Área 2. Habilidades para hacer Amigos y Amigas

- 2.1. Reforzar a los otros
- 2.2. Iniciaciones sociales

2.3. Unirse al juego con otros

2.4. Ayuda

2.5. Cooperar y Compartir

Área 3. Habilidades Conversacionales

3.1. Iniciar conversaciones

3.2. Mantener conversaciones

3.3. Terminar conversaciones

3.4. Unirse a la conversación de otros

3.5. Conversaciones de grupo

Área 4. Habilidades relacionadas con los sentimientos, emociones y opiniones

4.1. Autoafirmaciones positivas

4.2. Expresar emociones

4.3. Recibir emociones

4.4. Defender los propios derechos

4.5. Defender las propias opiniones

Área 5. Habilidades de solución de problemas interpersonales

5.1. Identificar problemas interpersonales

5.2. Buscar soluciones

5.3. Anticipar consecuencias

5.4. Elegir una solución

5.5. Probar la solución

Área 6. Habilidades para relacionarse con los adultos

- 6.1. Cortesía con el adulto
- 6.2. Refuerzo al adulto
- 6.3. Conversar con el adulto
- 6.4. Peticiones al adulto
- 6.5. Solucionar problemas con adultos

Como se ha podido observar, en las anteriores investigaciones se manejan algunos aspectos importantes. En primer lugar las habilidades sociales a la hora de relacionarnos con los demás. En la adolescencia estas herramientas resultan de vital importancia ya que al adolescente se le dificulta entender el mundo en el que vive y suena alentador para él que se pueda comunicar de manera óptima con sus iguales, con los cuales experimenta una comunicación en el mismo nivel. Si no se cuenta con estas herramientas, se pueden diseñar talleres, cursos o dinámicas para que los adolescentes las adquieran y les permitan una integración sana y enriquecedora con sus iguales y con la sociedad en general.

La participación de los padres de familia en los talleres para adolescentes resulta primordial para obtener resultados positivos ya que consideramos que al adolescente le puede beneficiar un taller en donde entienda qué es lo que pasa y por qué se siente así, pero sería mucho más enriquecedor si sus padres también entienden por qué su hijo se comporta de tal forma y cómo lo pueden ayudar a vivir y disfrutar de esta etapa del desarrollo humano, sin recriminarlo.

Dentro de los diferentes programas que se abordaron en este capítulo podemos resaltar que sobresale la deficiencia que existe en el manejo de habilidades sociales en los adolescentes o bien el poco manejo de los diferentes temas que rigen su vida cotidiana. Algunos de los programas tienen varios puntos en común como lo son los siguientes: amigos, noviazgo, comunicación, información sobre las relaciones sexuales, participación de los padres de familia como eje principal dentro de la vida de los adolescentes, entre otros.

Como ya se abordó anteriormente la comunicación forma parte esencial dentro del trabajo realizado; ya que sin una buena comunicación resulta difícil poder acercarse a los adolescentes y poder orientarlos sobre diferentes temas, logrando fomentar en ellos una enseñanza de forma directa, intencional y sistemática.

El apoyo de las escuelas hacia estos talleres, cursos o dinámicas es esencial para el desarrollo de los adolescentes, en los últimos años se ha visto mayor participación sobre estos temas; este tipo de interés se ha generado en los últimos años y es de vital importancia lograr que sean tomados en cuenta para posteriores investigaciones.

Así podemos concluir que es fundamental abordar dentro de las diferentes instituciones un programa completo sobre habilidades sociales. Dentro de nuestro propio taller nos dimos cuenta de la falta de información dada a los adolescentes sobre estos temas y otros afines, como una buena comunicación, negociación, empatía, regulación de emociones, entre otros; para que se logre un desarrollo óptimo del alumnado en su vida cotidiana.

En los anteriores capítulos se han abordado conceptos generales sobre la adolescencia, la IE y algunos programas hechos para los adolescentes. Con base a lo anterior se ha desarrollado

un taller para adolescentes sobre IE, el cual es abordado detalladamente en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO 4 “TALLER PARA ADOLESCENTES: EDUCANDO CON INTELIGENCIA EMOCIONAL”

En los currículos tradicionales del mundo, al hablar de la enseñanza se entiende preparar al estudiantado en habilidades académicas como: el lenguaje, el cálculo matemático, la información sobre el mundo social. Sin embargo, se dejan de lado otros aspectos de la inteligencia como son la imaginación, la sensibilidad, la expresión corporal, el autoconocimiento, las habilidades sociales, la regulación emocional, la resolución de conflictos, etc. En los últimos años, diversos investigadores han constatado que el pleno desarrollo de la inteligencia exige también una dedicación especial a estos aspectos un tanto olvidados. A raíz de estos descubrimientos, en muchos países se han diseñado programas con el fin de entrenar y educar a los alumnos en este tipo de habilidades sociales.

Entre los objetivos más resaltados dentro de una reforma educativa destacan los siguientes aspectos: formarse una imagen ajustada de sí mismo con el fin de desarrollar su propia autoestima; capacidad de desarrollarse con los demás y actividad en grupo; adoptar actitudes de flexibilidad, solidaridad, interés y tolerancia, entre otros.

En la práctica educativa se ha confirmado que en el caso de los alumnos de secundaria existe un gran vacío en la formación de la inteligencia emocional. Esto tiene como consecuencia que un alumno brillante dentro de las actividades académicas a veces tiene

una carencia de tipo social, son personas con poca empatía con graves dificultades comunicativas o actitudes egocéntricas y esto repercute claramente en su relación cotidiana dentro de la escuela, con sus compañeros y en el ambiente en el cual se desenvuelve. Asimismo, un estudiante con bajo o regular rendimiento escolar puede presentar las características descritas anteriormente, o bien otras como son agresividad, apatía, falta de atención, etc.

La variedad de sentimientos, así como los pensamientos, los estados psicológicos y biológicos y la voluntad de acción que provoca cada sentimiento concreto, hacen que este tema sea infinitamente complejo. La vida emocional es un ámbito que al igual que las matemáticas y la lectura, puede manejarse con mayor o menor destreza y el cual requiere un singular conjunto de habilidades. Considerando así, que la actitud emocional es una meta-habilidad la cual puede determinar lo bien que podemos utilizar cualquier otro talento, incluido por supuesto el intelecto.

Logrando así que las personas con habilidades emocionales bien desarrolladas también tengan más probabilidades de sentirse satisfechas y ser eficaces en su vida.

OBJETIVO: Fomentar en los adolescentes habilidades de interacción social: el reconocimiento y desarrollo de sus emociones.

El presente taller se impartió los días miércoles por un lapso de dos horas en un período de siete semanas.

El orden que se siguió en la presentación y aplicación del taller, correspondió a la particularidad del grupo al que se le impartió el mismo: El tema de "la comunicación" ocupó el primer lugar debido a que es un pilar fundamental dentro de la IE, es un elemento indispensable para transmitir claramente ideas, sentimientos y emociones. Por otra parte, el tema de "formación del trabajo en grupo y aprendizaje" se eligió en segundo lugar porque el grupo al que se le aplicó el taller tenía problemas de cohesión e interacción grupal, se consideró importante establecer un clima emocional agradable en los alumnos de forma grupal para continuar con temas más delicados y personales (sus estados emocionales). El tema de "autoconocimiento emocional" siguió en orden con el fin de conocer algunos sentimientos y emociones y con ello lograr un aumento en el vocabulario emocional. "La autoestima" es una pieza base para expresar una postura, tomar una decisión, superar una dificultad, enfrentar una vergüenza, etc. Con los elementos anteriores del taller, se puede lograr una "asertividad" o sea entender los sentimientos de los otros y poder actuar de la mejor forma posible en una situación específica. El penúltimo tema "toma de decisiones" se basa en una estabilidad emocional para no dejarse llevar por las decisiones de otros, observar las ventajas y desventajas de una decisión, etc. Finalmente, para que se de una "autorregulación emocional" se necesita conocer, entender y reconocer cada estado

emocional que se tiene, para con todo ello actuar de la manera más idónea. El contenido temático fue el siguiente:

1ª SESIÓN "LA COMUNICACIÓN"

2ª SESIÓN " FORMACIÓN DEL TRABAJO EN GRUPO Y APRENDIZAJE"

3ª SESIÓN " EL AUTOCONOCIMIENTO EMOCIONAL"

4ª SESIÓN "LA AUTOESTIMA"

5ª SESIÓN " LA ASERTIVIDAD"

6ª SESIÓN "TOMA DE DECISIONES"

7ª SESIÓN " LA AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL"

1ª SESIÓN "LA COMUNICACIÓN"

OBJETIVO GENERAL: Fomentar la capacidad comunicativa en los adolescentes como herramienta fundamental para lograr una expresión óptima de sus sentimientos.

OBJETIVOS PARTICULARES:

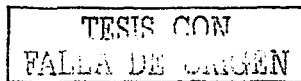
- El alumno comprenderá qué es la comunicación y cuáles son los elementos que la integran.
- El alumno comprenderá cuál es la diferencia entre el oír y escuchar.
- El alumno aprenderá a iniciar, mantener y finalizar una conversación.
- El alumno distinguirá entre comunicación verbal y no verbal.

1. DINÁMICA EL ESTAMBRE

MATERIAL: una madeja de estambre

TIEMPO ESTIMADO: 20 minutos

INSTRUCCIONES.- La siguiente dinámica será para conocernos mejor. Haremos un círculo, yo tomaré la punta de éste estambre, diré mi nombre de pila y algo que me guste; después me quedaré con la punta y pasaré la bola de estambre a la persona que se encuentre a mi lado. La otra persona hará lo mismo que yo hasta que todo el estambre se deshaga y todos los que estamos presentes participemos. Con esta dinámica pretendemos conocernos un poco para lograr una interacción grupal en las diferentes actividades que desarrollaremos.



2. INFORMACIÓN TEÓRICA.- LA COMUNICACIÓN Y SUS ELEMENTOS.

TIEMPO ESTIMADO: 10 minutos

La comunicación es el proceso para la transmisión de mensajes mediante signos comunes entre emisor y receptor con una reacción o efecto determinado. El mensaje transmitido puede ser informal o emocional.

Los elementos que intervienen en el proceso de comunicación son: el emisor, el mensaje, el canal, el receptor y la respuesta o retroalimentación.

El emisor es el que da a conocer el mensaje; el mensaje es la información que se transmite cuando nos comunicamos; el canal es el medio a través del cual se transmite el mensaje; el receptor es quien recibe el mensaje y la retroalimentación es la reacción del receptor ante el mensaje recibido.

Dentro del proceso de comunicación se pueden dar perturbaciones que no permiten que la comunicación se lleve a cabo naturalmente, dichas perturbaciones reciben el nombre de sonido y se clasifican en:

- ruido físico, si interviene como agente externo (ejemplo cafetería, vía pública, etc.)
- ruido fisiológico, cuando hay un problema en el habla del emisor o en el oído del receptor u otros sentidos
- ruido psicológico, cuando intervienen condiciones internas del individuo que participan en el acto comunicativo
- ruido semántico, cuando el significado de una palabra o frase es distinto para el emisor que para el receptor
- ruido técnico, si en el proceso participan aparatos que interfieran en la calidad del mensaje

3. DINÁMICA EL TELEFONO DESCOMPUESTO.

MATERIAL: 27 hojas impresas, 27 hojas blancas, 27 lápices y 27 gomas.

TIEMPO ESTIMADO: 15 minutos

INSTRUCCIONES.- Se formarán equipos de tres integrantes, enumerándose. Al primer integrante de cada equipo se le dará una hoja con un mensaje escrito; posteriormente regresará con sus compañeros y sin mostrar el papel dirá dicho mensaje al segundo integrante en forma verbal (el tercer integrante estará afuera), el segundo integrante tendrá que representar ese mismo mensaje pero de forma analógica al tercero (que ingresará en ese momento y el primero saldrá); y finalmente, el tercer integrante le informará el mensaje al primero dibujándolo. Cuando terminen se compararán el mensaje original y mensaje final. Esta dinámica pretende resaltar el valor de la comunicación en la interacción con los demás. Al mismo tiempo, podremos observar cómo se presentan algunas perturbaciones de las mencionadas anteriormente y cómo pueden afectarnos para comunicarnos con los demás.

Mensaje para equipos 1:

- Estaba en mi casa y cuando me metí a bañar se terminó el agua y me quede enjabonado (a) y tuve que salir a conectar la bomba.

Mensaje para equipos 2:

- Estaba en mi casa y me comí unas palomitas y me hicieron daño, todo el día me sentí mal.

4. INFORMACIÓN TEÓRICA.- IMPORTANCIA DEL OÍR Y ESCUCHAR

TIEMPO ESTIMADO: 10 minutos

¿Es lo mismo oír que escuchar? No. Oír no implica necesariamente ninguna actitud o interés, es una actividad pasiva. Escuchar en cambio exige estar atento, fijarse en lo que se está escuchando, requiere cierta actividad por parte de quien quiere escuchar. Evidentemente la buena comunicación no es posible si no sabemos escuchar atentamente con interés lo que nos quieren comunicar.

Para poder escuchar activamente, es necesario responder a éstas preguntas: ¿por qué escucho?, ¿Qué espero saber?, ¿Qué es lo que me importa de lo que me dicen? Cuando escuchamos a un profesor en clase o a nuestros padres, estas preguntas tienen varias respuestas.

Aprender a escuchar implica también interesarse por el otro, ponerse en su lugar, comprender su punto de vista. El escuchar tiene ventajas: escuchar es una manera de afirmar el carácter de la otra persona, de darle importancia, seguridad y autoestima; escuchar nos permite conocer mejor al otro. Cuando alguien nota que una persona le escucha con interés se siente seguro y se muestra tal como es. Y para acabar, escuchar es necesario para establecer cualquier relación.

Escuchar correctamente es cosa de dos. De quien habla y de quien escucha. A veces no escuchamos bien a causa de un problema por parte de la persona que habla; para acabar queremos recordar que escuchar es una actitud que se aprende.

5. DINÁMICA LOS RUIDOS

MATERIAL: ninguno

TIEMPO ESTIMADO: 10 minutos

INSTRUCCIONES.- Nos colocaremos en círculos y cerraremos los ojos, cada uno de nosotros nos concentraremos en los ruidos que se escuchan fuera del aula. Posteriormente, escucharemos los del interior y para terminar, cada uno se debe concentrar en los ruidos

que provienen de nosotros mismos. Después abriremos los ojos y explicaremos lo que hemos escuchado. (Secretaría de Salubridad y Asistencia -SSA-, 1983)

6. INFORMACIÓN TEÓRICA.- COMO INICIAR, MANTENER Y FINALIZAR UNA CONVERSACIÓN.

TIEMPO ESTIMADO: 15 minutos

La conversación es un ejemplo de comunicación entre dos personas. El iniciar, mantener y finalizar una conversación es una de las habilidades sociales máspreciadas que permite conocer a la gente, hacer amistades, alejar al fantasma de la soledad y movernos cómodamente en nuestro entorno. Comunicarse, iniciar una conversación no quiere decir "ligar".

Existen personas que son capaces de iniciar conversaciones con cualquiera y de una manera fácil, rápidamente hacen amigos, son abiertas y curiosas, siempre tienen a punto una palabra amable, no tienen miedo al ridículo o a una negativa. Pero existen otras personas que son totalmente lo contrario, no saben comenzar una conversación, tienen miedo de que el otro les conteste mal, no saben como continuar o finalizar un diálogo.

Para poder iniciar una conversación se puede hacer lo siguiente:

- Hacer preguntas o comentarios sobre la situación o actividad en la que se está implicado.
- Alabar a los demás sobre algún aspecto de su conducta, apariencia o alguna otra característica.
- Realizar una observación o una pregunta casual sobre lo que alguien está diciendo.
- Preguntar si puedes unirse o compartir algo con otra persona o pedir que colabore contigo.

- Solicitar ayuda, consejo u opinión a otra persona.
- Compartir las experiencias, los sentimientos o las opiniones personales.
- Saludar y presentarse.

Supongamos que ya iniciamos una conversación, ahora se intentará mantenerla. Existen algunos niveles básicos que son:

Nivel 1. - clichés, son frases de apertura (hola, ¿cómo te va?, ¿Qué haces?)

Nivel 2. - hechos,

Nivel 3. - opiniones, son puntos de vista personales y permiten un mejor conocimiento de los demás

Nivel 4. - sentimientos, no habla de hechos ni de opiniones; sino de vivencias o estados de ánimo.

La libre información hace referencia a informaciones que propiciamos sin haber sido interrogados directamente a partir de este tema determinado, podemos dar mucha información personal a fin de permitir que la otra persona pueda continuar hablando.

Cuando nos damos cuenta de que la otra persona muestra síntomas de cansancio o desinterés, conviene acabar la conversación. Si somos nosotros los que tenemos que partir porque es tarde o tenemos otro trabajo que realizar, es mejor manifestarlo claramente. También conviene finalizar las conversaciones que no nos gustan y también las que nos apetezcan y sentar las bases para futuras conversaciones cuando nos despedimos.

7. DINÁMICA EL JUEGO DE LA FIESTA

MATERIALES: 51 sillas, grabadora y cassettes. TIEMPO ESTIMADO: 20 minutos.

INSTRUCCIONES.- Haremos equipos de 4 integrantes, de preferencia que no sean amigos. Simularemos que estamos en una fiesta, habrá dos participantes que simularán que ya se

conocen y cada uno acompaña a un amigo que no conoce a los demás. Primero ustedes dos presentan a los recién llegados, después los dos recién llegados inician una conversación siguiendo el esquema fijado y por último tendrán que darle fin a la conversación, hasta que se quede solo el voluntario que organizaba la fiesta. Con esta actividad se pondrá en práctica la información que les hemos dado anteriormente (Güell y Muñoz, 2000).

2ª SESIÓN “FORMACIÓN DEL TRABAJO EN GRUPO Y APRENDIZAJE”

OBJETIVO GENERAL: Mejorar la capacidad del trabajo en grupo y aceptar las diferencias intelectuales dentro del mismo.

OBJETIVOS PARTICULARES:

- Mejorar la forma de trabajo grupal en los adolescentes.
- Demostrar la diversidad intelectual entre los miembros del grupo.
- Evidenciar la variedad de características positivas que puede tener un individuo.

1. INFORMACIÓN TEÓRICA.- FORMACIÓN DE TRABAJO EN GRUPO

TIEMPO ESTIMADO: 10 minutos

Socialmente en todo grupo se distribuyen las tareas y se eligen responsables; un grupo está constituido por un conjunto de personas en interacción que se han reunido por diversas razones: vida familiar, actividades culturales o profesionales, política o deportiva y amistad o religión.

Se puede decir que la tarea es el factor por el cual se reúne un grupo y esta nos va a servir para llegar a un fin; podríamos hablar de la tarea latente la cual se refiere a los intereses, metas y objetivos que mueven al grupo.

Podemos hablar de que también se asumen roles dentro del mismo, donde un rol es una actitud tomada por cada uno de los miembros. Cuando un conjunto de personas se reúnen

con el fin de realizar una tarea, se somete a una interacción grupal. El grupo puede favorecer el cambio por lo cuál la diversidad de este puede aumentar su dinamismo: ésta diversidad ya sea en aptitudes, actitudes o ideas permite la creación de un clima adecuado que también favorece la creatividad.

Existen varios tipos de grupos:

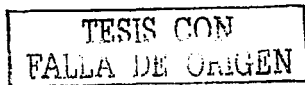
- Grupos autoritarios, las decisiones sobre la organización del trabajo y sobre sus objetivos las toma únicamente un responsable. El "director" del grupo está normalmente separado de los miembros, en estos grupos predominan comportamientos de apatía o de agresividad y el clima afectivo es bajo.
- Grupos democráticos, en cada momento se justifican los acuerdos tomados ante los demás componentes del grupo. El coordinador está integrado en la vida del grupo.
- Grupos que "dejan que los demás hagan lo que quieran", el jefe adopta un comportamiento pasivo, hay por tanto una completa libertad solamente interviene si lo solicita alguno de los miembros.

2. DINÁMICA TRABAJO GRUPAL

MATERIAL: 27 hojas impresas y 27 lápices.

TIEMPO ESTIMADO: 15 minutos

INSTRUCCIONES.- Formaremos equipos de 3 integrantes. Posteriormente repartiremos una hoja impresa, donde cada equipo tendrá que resolver la unión de los 9 puntos de la hoja que les dimos, sólo con cuatro líneas y sin despegar el lápiz. Traten de hacerlo todos en grupo, aunque solamente uno de los integrantes es el que trazará las líneas y los otros solamente le dirán cómo hacerlo. Tienen siete minutos para resolverlo. El propósito de la dinámica es fomentar en cada uno de ustedes la cooperación y participación en grupo. (1)



3. DINÁMICA CONSTRUCCIÓN DE UNA TORRE

MATERIAL: 6 hojas de instrucción para el observador, 60 vasos de unisel, recortes de papel lustre en diversos colores, 6 frascos de pegamento de 250 ml. 6 rectángulos de cartón de 40 x 14 cm., 2 cajas de clips.

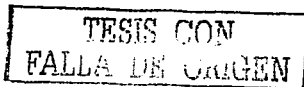
TIEMPO ESTIMADO: 20 minutos

INSTRUCCIONES.- Formaremos grupos de 8 personas de los cuales 7 serán participantes y uno observador. Cada grupo tendrá que construir la mejor torre con los materiales que les proporcionamos. Es importante que la torre represente el esfuerzo de su grupo, iniciaremos tan pronto como les demos las instrucciones, ninguno de los integrantes podrán hablar entre sí hasta que concluya el trabajo. El observador tendrá que anotar las reacciones de cada uno de los participantes del grupo en la construcción de la torre (quién es el líder, quien participa menos, quien es más cooperativo, etc.); realizaremos el trabajo en 7 minutos (pasados los 7 minutos y dependiendo de su desarrollo les indicaremos a los alumnos que cuentan con otros 7 minutos y si todavía no concluyen les daremos unos minutos más). El objetivo de esta dinámica es observar situaciones de cooperación que surgirán espontáneamente en los miembros del grupo (SSA, 1983).

4. INFORMACIÓN TEÓRICA.- APRENDIZAJE GRUPAL

TIEMPO ESTIMADO: 10 minutos

Para que se de un aprendizaje grupal son fundamentales tres elementos: Información, emoción y producción. La emoción es esencial para el proceso de aprendizaje grupal, porque ayuda a que la persona reciba la información que le es transmitida en forma de instrumento y no en forma mecánica; esto es, digerir la información y no sólo memorizarla. El coordinador, la tarea, el grupo como totalidad y los integrantes



individualmente, aparecen como los vínculos fundamentales en donde se juega el intercambio de información

La manipulación de la información se convierte en una de las cuestiones centrales del aprendizaje y su extensión alcanza desde la opinión de cada uno de los integrantes, hasta hacer una especie de debate entre los puntos de vista de las personas. El elemento que surge con esta participación y sobre el cual más llama la atención fue la emoción o mejor dicho la afectividad que se pone en movimiento frente a la información.

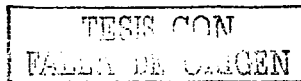
La producción en el aprendizaje constituye otro punto importante, marcando la diferencia de aprender mecánicamente o memorizando y el aprender como el sujeto afectivo que somos (podemos darle el nombre, como escuela fácil o los grupos que manejan la información "porque toda la tienen"). Lo podemos abordar desde el punto de vista del educador-educando en el cual aparecen nuevos elementos, es decir, la forma como el educador o maestro realiza sus dinámicas para hacerlo de una forma activa y amena para los estudiantes y esto se lograra a través de la elaboración de la información, la afectividad y la circunstancias en las que se esta desarrollando.

Podemos decir que en el aprendizaje grupal, el aprender aparece después de una cierta resolución grupal y tiene que haber de antemano cierta unión en la información y se puede afirmar que si este funcionamiento grupal se desarrolla de manera óptima, aparece dentro de éste como lo esencial (ubicar, delimitar y observar la manera de realizar la tarea en grupo o salón de clases).

5. DINÁMICA EL MAESTRO

MATERIAL: tema a elegir, plumones y borrador

TIEMPO ESTIMADO: 20 minutos



INSTRUCCIONES.- Se dividirá el grupo en 4 secciones, cada sección tendrá aproximadamente 13 integrantes. Cada sección tratará de idear la forma más atractiva para dar una clase, pensando de antemano que tiene que ser una idea lógica para poderla llevar a cabo favorablemente; el tema será a gusto de ustedes. Tienen 10 minutos para idear la clase y tendrán 3 minutos de exposición. Cada una de las secciones pasará al frente a exponer su idea y las demás secciones les darán una calificación del 0 al 10 (los criterios para dar una calificación se basarán en el desarrollo de una clase activa y amena). Al final analizaremos cada una de las propuestas para lograr una manera óptima de aprender.

* para la próxima sesión a las mujeres se les pedirá que traigan short.

3ª SESIÓN "AUTOCONOCIMIENTO EMOCIONAL"

OBJETIVO GENERAL: Aumentar y analizar el autoconocimiento emocional de los alumnos.

OBJETIVOS PARTICULARES:

- Se analizará qué es el miedo y como se expresa.
- Se analizará qué es la tristeza y como se expresa.
- Se analizará qué es la vergüenza y como se expresa.
- Se analizará qué es la alegría y como se expresa.

1. INFORMACIÓN TEÓRICA.- EMOCIONES Y SENTIMIENTOS. EL MIEDO.

TIEMPO ESTIMADO: 15 minutos

A menudo existe cierta confusión entre los conceptos de sentimiento, afecto, emoción, pasión, etc. Para que podamos trabajar en este tema definiremos cada uno de los conceptos, aunque en algunos diccionarios se considera que emoción y sentimiento son sinónimos, nosotros diferenciaremos entre estos conceptos.

Emoción.- Son activaciones físicas breves que se presentan como respuestas a estímulos que alteran nuestra conducta. Las emociones tienen manifestaciones físicas muy notorias como el ponerse colorado, sudar, etc. Las emociones básicas son: sorpresa, miedo, disgusto, cólera, tristeza y alegría.

Estas emociones son fundamentales para nuestra vida porque provocan una actividad o una determinada conducta y éstas nos sirven para la supervivencia y la autodefensa. Tanto las emociones positivas como la alegría y las negativas como el miedo son fundamentales; por ejemplo, gracias al miedo las personas tenemos conductas como la de huir de un peligro o buscar una solución.

Sentimiento.- Este es un estado psíquico complejo que parte de las emociones pero que es consciente y tiene una duración superior a la emoción. Los sentimientos nos permiten tener consciencia de nuestro estado de ánimo que colorea toda nuestra conducta.

La gama de sentimientos es mucho más amplia. Marina (1994) propone la siguiente lista de sentimientos o campos sentimentales: interés, aburrimiento, atracción, aversión y envidia, felicidad, frustración, resignación, impotencia, amor, alivio, inseguridad, angustia, desesperación, culpa, remordimiento, vergüenza y orgullo.

Enseguida definiremos algunas emociones y sentimientos:

Miedo.- Es una emoción desagradable y una sensación de amenaza ante algún peligro actual, anticipado o fantástico. Los tipos de miedo dependen de la personalidad de cada uno de nosotros, de nuestra experiencia y vivencia. Los miedos habituales de nuestra cultura son: miedo de los extraños, de las personas desconocidas, de los espacios abiertos o cerrados, de la oscuridad, de la soledad, de la muerte, y de algunos animales e insectos, de aspectos sobrenaturales, hablar en público.

Las características físicas del miedo son, cejas levantadas y fruncidas al mismo tiempo, arrugas en el centro de la frente, párpado superior levantado, boca abierta, labios tensos, aumento de tensión muscular. Psicológicamente el miedo provoca un malestar que bloquea el resto de las actividades psíquicas. Entre las causas del miedo, podemos distinguir causas racionales ó lógicas y causas irracionales; no es lo mismo tener miedo de un león salvaje

que se ha escapado en medio de la calle, que tener miedo de un gato doméstico y pacífico que está tumbado en el interior de la casa de una persona conocida.

2. DINÁMICA ¡DÉJATE CAER!

MATERIAL: 1 mesa, 51 sillas y 4 colchonetas. TIEMPO ESTIMADO: 20 minutos

INSTRUCCIONES.- Colocaremos en el centro del salón 1 mesa, un voluntario se subirá y permanecerá de pie. El resto de los compañeros se colocarán delante de la mesa en fila de dos en dos con los brazos entrelazados formando una especie de red. A la cuenta de 3 el voluntario se dejará caer estirado y con los ojos cerrados sobre la red de brazos de los compañeros que evitarán que se caiga al suelo. El objetivo es experimentar diferentes emociones y sentimientos (Güell y Muñoz, 2000).

3. INFORMACIÓN TEÓRICA.- LA TRISTEZA

TIEMPO ESTIMADO: 10 minutos

La tristeza es una emoción que se caracteriza ya sea por la sensación de pérdida de alguna cosa que valoramos, o bien la imposibilidad de realizar deseos, necesidades o proyectos. Esta misma produce actitudes de aislamiento, soledad, apatía y ganas de no hacer nada. Como todas las emociones la tristeza es una respuesta normal ante determinados estímulos que podemos incluso calificar como necesaria. La muerte de alguien cercano, el mal funcionamiento de una relación o un fracaso escolar, nos puede causar tristeza.

Las características físicas y psicológicas de la tristeza son, ángulos internos de los ojos hacia arriba, frente arrugada, y triángulos en la piel de las cejas, comisuras de los labios hacia abajo y labios temblorosos, tensión muscular baja, posible palidez, ritmo respiratorio y cardíaco lentos, desinterés, desmotivación y falta de deseo.

Cualquier situación conflictiva o frustrante puede ser causa de tristeza, no se puede hablar con exactitud de causas estrictamente biológicas ni de alteraciones bioquímicas del cerebro como causas directas de la tristeza, tal y como sucede en la depresión la cual implica ansiedad, cansancio, insomnio, y pensamientos pesimistas.

4. DINÁMICA ¿QUÉ HARÍAS?

MATERIAL: 51 hojas impresas y 51 lápices

TIEMPO ESTIMADO: 20 minutos

INSTRUCCIONES.- Una alternativa para salir de un estado de tristeza que dura demasiado es el análisis y la acción, cada uno va a reflexionar sobre esta emoción y se autoobligará a darle una resolución. Les vamos a dar algunas situaciones sobre las que se tendrá que intentar elaborar una reflexión racional y al mismo tiempo un plan de acción, en el cual el objetivo es buscar la mejor alternativa posible para solventar su problema.

- a) tu novio (a) te dejó
- b) te recogieron un examen muy importante porque se terminó el tiempo de responderlo
- c) perdiste un objeto o recuerdo personal que significa mucho para ti
- d) tu mejor amigo se va a vivir a otro estado o país
- e) no te admitieron en un club deportivo al que deseabas ingresar
- f) una persona muy cercana a ti acaba de fallecer

Posteriormente algunos voluntarios comentarán lo que escribieron y sobre esas respuestas se realizará un análisis por parte de todo el grupo (Güell y Muñoz, 2000).

5. INFORMACIÓN TEÓRICA.- LA VERGÜENZA

TIEMPO ESTIMADO: 10 minutos

Esta emoción consiste en una sensación de humillación interior que afecta a la propia dignidad y que provoca un estado de derrota e inferioridad. El sentimiento de vergüenza es un sentimiento íntimo, personal, que proviene de lo más hondo de nosotros mismos, podemos enfatizar que cuando se presenta la vergüenza no es necesario que haya nadie ante nosotros, podemos sentir vergüenza estando solos.

Las características físicas y psíquicas son, bajar la mirada, dejar caer la cabeza, ponerse colorado, volver la cara para evitar mirar directamente, cruzarse de brazos y piernas; esta también produce ganas de ocultarse, de huir y empequeñecer para evitar ser observado por los demás.

El sentimiento más importante asociado a la vergüenza es el sentimiento de culpabilidad, esta afecta a toda la conducta de una persona, nuestra autoestima y nuestras relaciones con los demás.

6. DINÁMICA TRÁGAME TIERRA

MATERIAL: ninguno

TIEMPO ESTIMADO: 15 minutos.

INSTRUCCIONES.- Se formaran equipos de 5 integrantes, en cada equipo uno de los integrantes describirá una anécdota que le haya causado vergüenza y al mismo tiempo explicará cómo hizo para controlar ese estado. Todos contarán una anécdota. Al final analizaremos las diferentes experiencias y cómo pudieron resolverlas. El objetivo de esta dinámica es experimentar que todos podemos sentir alguna vez vergüenza.

7. INFORMACIÓN TEÓRICA. LA ALEGRÍA

TIEMPO ESTIMADO: 10 minutos

La alegría es una emoción que se caracteriza por un estado generalizado de bienestar, tranquilidad, excitación, placer y serenidad. La alegría también es una clara manifestación de que nuestras expectativas, deseos y necesidades se están realizando y cumpliendo tal y como esperábamos. Esto nos lleva a la acción porque nos va a servir de refuerzo para continuar haciendo lo que nos proponíamos o para volver a ver a personas o lugares. También se va a asociar a un estado de buena percepción y apertura hacia los demás.

Características físicas y psicológicas. Los rastros del rostro son comisura de labios hacia arriba y atrás, boca abierta, sonriente, enseñando los dientes o no, ojos abiertos y brillantes y mejillas levantadas.

El cuerpo manifiesta un estado de relajación y bienestar general. Se genera una buena tensión muscular y en general, de todos los órganos del cuerpo. Podemos asociar a la alegría con todo lo que nos causa placer. La causa de la alegría puede ser un éxito intelectual, una noticia favorable, un paisaje, un determinado alimento, etcétera.

La alegría puede relacionarse con muchas emociones cercanas o sentimientos más complejos. Una lista puede ser: gozo, tranquilidad, diversión, placer, euforia, satisfacción, éxtasis y dignidad. La felicidad es un sentimiento difícil de definir pero en la que la alegría tiene un papel importante. El amor también va ligado a la alegría, a partir de la siguiente definición: "Noto que amo a una persona por la alegría que experimento cuando esta presente". Esto explica la relación directa entre el enamoramiento y persona alegre o bien que la expectativa de un posible enamoramiento genere alegría.

El optimismo también es otro sentimiento que requiere de la alegría como elemento importante, el optimismo es una actitud que nos impide caer en la apatía y la depresión, es también una excelente herramienta de motivación y de buenos resultados académicos.

8. DINÁMICA ELABORACIÓN DE UN DICCIONARIO

MATERIAL: plumones y borrador

TIEMPO ESTIMADO: 30 minutos

Anteriormente se dijo que la alegría es uno de los elementos de la felicidad, es bueno que tengamos presentes situaciones, objetos y personas que nos provoquen alegría. La siguiente actividad consiste en elaborar una relación de personas, situaciones y objetos que crees que producen alegría a la mayoría de las personas. La finalidad de la actividad es elaborar entre todos una especie de diccionario de la alegría. Por ejemplo:

Persona = los amigos, papás, novio (a), primos, etc.

Situación = pasear por un bosque, ir al cine, teatro, zócalo, Garibaldi, etc.

Objeto = mochila, cuaderno, camisa, perfume, etc.

Al finalizar el ejercicio lo comentaremos entre todos y darán su opinión acerca de cada una de las propuestas dadas. Y así completar el diccionario estando todos de acuerdo.

En esta sesión les propondremos a los alumnos un debate sobre las emociones que no se han tratado en esta sesión. Los puntos del debate pueden ser: ¿Qué emociones no tratadas consideran que son más habituales entre nosotros?, ¿Les gustaría comentar sobre alguna emoción en particular?, ¿Cuál creen que es la emoción más importante para cada una de ustedes y porqué? (Güell y Muñoz, 2000).

4ª SESIÓN "LA AUTOESTIMA"

OBJETIVO GENERAL: Aumentar la autoestima

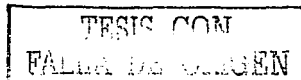
OBJETIVOS PARTICULARES:

- Que el alumno conozca cómo se conforma la autoestima.
- Que el alumno distinga cuáles son las distorsiones cognitivas
- Que el alumno conozca los elementos que minimizan la autoestima.

1. INFORMACIÓN TEÓRICA.- LA AUTOESTIMA

TIEMPO ESTIMADO: 10 minutos

La autoestima es la conciencia de uno mismo, es decir, la capacidad que uno tiene de establecer la propia identidad y atribuirle un valor. Los estudios sobre niños pequeños han demostrado claramente que la educación en los tres o cuatro primeros años de su vida determinan o constituyen el inicio de la autoestima. Posteriormente, aunque el entorno es importante para constituir la autoestima, no es la única ni la principal causa de este concepto. Más bien, el verdadero origen de la autoestima está en nuestro interior, en las ideas que tengamos. Un concepto que tiene mucho que ver con la autoestima es la distorsión cognitiva y se define como los hábitos de pensamiento que utilizamos para deformar negativamente la realidad. Las distorsiones cognitivas se pueden dividir en:



- Etiquetado, es cuando haces una definición negativa y global de ti mismo, por ejemplo: soy un "fracaso total" ó "completamente estúpido", aunque esta idea no es realista, ya que nadie es o será completamente rechazable o maravillosamente atractivo.
- Hipergeneralización, a partir de un hecho aislado, haces una regla general. Si una cosa te sale mal una vez, piensas que siempre saldrá así. Utilizamos expresiones como: nunca, siempre, todo, nada, nadie, etc.
- Filtrado, sólo eres capaz de percibir los elementos negativos de las situaciones.
- Autoacusación, es una forma de distorsión que te empuja a asumir toda clase de culpabilidad sin que tu seas directamente culpable de los hechos. Tiendes a sentirte responsable de cosas que se encuentran completamente fuera de tu control. Un síntoma observable es la disculpa continua.
- Polarización o también llamado pensamiento dicotómico en donde el sujeto piensa que todo es o blando o negro, en la que no existe el gris. Por ejemplo, piensas que todo debe ser perfecto, si no, no vale la pena.
- Lectura del pensamiento, es el suponer sin tener evidencia completa que las otras personas te desprecian. Esta forma de organizar el pensamiento, hace que creas que tu percepción es real y por tanto, reaccionarás agresivamente con mucha frecuencia.
- El error del adivino, cuando tiendes a hacer continuamente predicciones negativas sobre tu vida... y se cumplen, ya que trabajas fielmente para que ello se cumpla.
- Magnificación y minimización, la magnificación hace que aumentemos la importancia de los errores cometidos, mientras que la minimización empobrece nuestras cualidades.
- Razonamiento emocional, esto es que lo que sentimos, no es la realidad. Ejemplo "me siento como un inútil, por tanto, es que debo realmente ser un inútil".

- El deber, es cuando pensamos que deberíamos hacer un montón de cosas. Esta forma de ver la vida crea angustia y resentimiento si no materializamos todos nuestros proyectos. La mejor manera de luchar contra esta idea es amoldar las expectativas de vida a la propia realidad y ser flexibles.

Todos estos puntos mencionados forman parte de una distorsión cognitiva y para evitarla se debe hacer una reestructuración mental, apreciando todo lo que hacemos realmente bien y a la vez convivir con nuestras propias deficiencias.

2. DINÁMICA AUTOIMÁGEN

MATERIAL: 51 hojas impresas

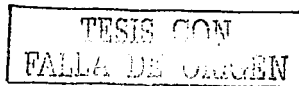
TIEMPO ESTIMADO: 15 minutos

INSTRUCCIONES.- Se les repartirá una hoja que tiene impresa una figura humana, sin detenerse a pensarlo mucho contesten según lo que indica cada parte del cuerpo humano en la gráfica. Tienen 5 minutos. Al final comentaremos el ejercicio. El objetivo es que los estudiantes tengan una percepción clara sobre si mismos (Duarte, 1994).

3. INFORMACIÓN TEÓRICA.- MINIMIZANDO Y AUMENTANDO LA AUTOESTIMA

TIEMPO ESTIMADO: 10 minutos

Existen cosas que hacemos que poco a poco van deteriorando el concepto que tenemos sobre nosotros mismos. Una de estas cosas es el reprocharnos demasiado los errores que cometemos; cuando hacemos esto, no consideramos que los errores son algo natural y que todos los cometemos. Además, si consideramos que tenemos una percepción cambiante de las cosas y en un momento determinado tomamos una decisión inoportuna, hay que tener



en cuenta que fue de acuerdo con nuestra mentalidad en aquel instante, pero como se mencionó anteriormente nuestra percepción es cambiante.

Otro elemento que deteriora la autoestima es emitir juicios continuamente. Algunas personas tienden a definir siempre lo que esta mal o bien de una persona o situación; si bien el emitir juicios es algo natural como lo son los errores, es más conveniente evitar hacer siempre valoraciones personales. Esto es, no hay que darse prisa por evaluar la conducta de nadie como buena o mala; tampoco es conveniente comparar a las personas, lo mejor es tratar de entender las diferencias que existen entre las personas, no se puede cambiar a los demás si ellos no están dispuestos a hacer estos cambios. Finalmente, algo que no ayuda a nuestra autoestima es autoetiquetar nuestra conducta como deseable o indeseable.

Lo que puede ayudar a elevar nuestra autoestima son los elogios, pero si se necesita la continua aprobación de los demás para ser feliz estamos hablando de una dependencia hacia los demás, se podría decir que en estos casos estamos dejando que el otro o los otros decidan mi propia autoestima. Una forma de dependencia lo constituye la gente que necesita urgentemente un amor ya que considera que no vale nada si no está al lado de alguien que le haga valer.

Ciertas cosas que podemos hacer para mejorar las relaciones con nosotros mismos y con los demás son:

- No menospreciarse, resistir a la autocrítica.
- Ser más independiente y quererse a si mismo.
- Interesarse realmente por las cosas que hace la gente y a la vez decir lo que nos gusta y nos desagrada de nosotros.

4. DINÁMICA LA REUNIÓN

MATERIAL: ninguno

TIEMPO ESTIMADO: 15 minutos

INSTRUCCIONES.- Se formarán equipos de 5 o 6 integrantes y platicarán de cualquier tema que les agrade, pero con la diferencia de que a uno de los integrantes se le criticará sobre su participación y los demás integrantes observarán como se defiende el sujeto y sus reacciones. Se elegirá al azar 1 integrante de cada equipo y se les pedirá que salgan del salón por unos minutos en lo que se les dan las instrucciones a los demás. Al final se comentará la actividad. Como objetivo dentro de la sesión es tener claro lo que se debe hacer para aumentar la autoestima.

Para finalizar se leerá a los estudiantes una metáfora de Virginia Satir (1988) pág. 93, 94.

5ª SESIÓN "LA ASERTIVIDAD"

OBJETIVO GENERAL: El alumno aumentará el grado de asertividad

OBJETIVOS PARTICULARES:

- El alumno aprenderá a clasificar las conductas agresiva, pasiva y asertiva.
- El alumno distinguirá entre las creencias de conductas pasiva, asertiva y agresiva.
- El alumno pondrá en práctica diversas técnicas a fin de modificar las conductas agresivas y pasivas y utilizar las asertivas.

1. INFORMACIÓN TEÓRICA.- LA ASERTIVIDAD

TIEMPO ESTIMADO: 10 minutos

La asertividad es un concepto desarrollado por los psicólogos que trabajan en el campo de las habilidades sociales. Podemos decir que la conducta asertiva se define como "la expresión adecuada de las emociones en las relaciones sociales sin que se produzca ansiedad o agresividad". Esto tiene que ver con que nadie tiene el derecho a aprovecharse de los demás, surgiendo así la igualdad entre las personas y el derecho de cada uno de manifestar su opinión (autoafirmación). Uno de los objetivos fundamentales de la asertividad es mejorar la comunicación entre las personas y abrir caminos y compromisos cuando los intereses de las personas son opuestos.

Las conductas no asertivas son la conducta agresiva y la pasiva. Por lo que respecta a la conducta pasiva se ha comprobado que esta relacionada con sentimientos de culpabilidad,

ansiedad y sobre todo baja autoestima, son personas que siempre tienen miedo de molestar a los demás, no saben afrontar una negativa o un rechazo y padecen de sentimiento de inferioridad. La conducta agresiva se caracteriza porque implica la defensa de los derechos personales y la expresión de los sentimientos, pensamientos y opiniones de manera inapropiada; violando los derechos de las demás personas.

2. DINÁMICA BANCO DE NIEBLA

MATERIAL: 2 sillas

TIEMPO ESTIMADO: 20 minutos

INSTRUCCIONES.- Dos voluntarios que quieran pasar al frente para hacer un ejercicio y que se conozcan bien. Antes de iniciar se les preguntará cuál de los dos expresará lo que le molesta del otro, entonces este saldrá del salón mientras se le dan instrucciones al que escuchará. Se sentarán uno frente al otro, el primero le dirá a su compañero todo lo que no le parezca de él y este, sólo contestará con las siguientes expresiones: "puede que sí", "no digo que no", "pudiera ser", pero sin llegar a dar la razón y sin llegar a contracritica.

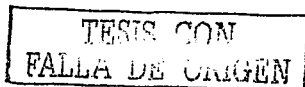
Dependiendo del tiempo pasarán cuantas parejas sean necesarias. El objetivo de esta dinámica es lograr una asertividad adecuada en cada uno de los integrantes. Asimismo, conocer algunas palabras que nos puedan permitir autorregulamos (Güell y Muñoz, 2000).

3. INFORMACIÓN TEÓRICA.- LAS CREENCIAS

TIEMPO ESTIMADO: 15 minutos

Algunas creencias de la conducta asertiva son las siguientes:

- Todo el mundo tiene derecho a intentar conseguir lo que considere mejor siempre que no repercuta negativamente sobre otras personas.
- Todo el mundo tiene derecho a ser respetado.



- Todo el mundo tiene derecho a pedir ayuda -no a exigirla- y a negarse a ayudar a otras personas.
- Todo el mundo tiene derecho a sentir emociones (miedo, tristeza, ira y angustia) y a expresarlas sin herir los sentimientos de los demás.
- Todo el mundo tiene derecho a tener su propia opinión sobre algún tema y a expresarlo sin ofender a otras personas.
- Todo el mundo tiene derecho a equivocarse en sus actitudes, opiniones y comportamientos y a ser responsables de ellos.

Algunas creencias del comportamiento agresivo son:

- Sólo yo tengo derecho a intentar conseguir mis objetivos y a defender mis derechos.
- Solo yo debo ser respetado (aquí, en esta circunstancia) porque yo soy... y los demás son... (o no son...) y por tanto no merecen mi respeto.
- Sólo yo tengo derecho a pedir que me ayuden y los demás no pueden negarse a ello. Sólo yo puedo negarme a brindar ayuda.
- Sólo yo tengo derecho a sentirme... y a decirlo a.. los sentimientos de los demás no me interesan en lo absoluto, son su problema.
- Sólo yo tengo derecho a opinar sobre... los demás no tienen por qué...
- Sólo yo puedo equivocarme y no me importan las consecuencias de mis actos u opiniones.

Algunas creencias del comportamiento pasivo son:

- Comportarse de manera asertiva defendiendo mis intereses y derechos personales, es negativo. Si actúo así las otras personas pueden molestarse y dejar de apreciarme como amigo (a).
- Yo no merezco el respeto de... porque él (ella) es... y en cambio yo soy...
- Yo no tengo derecho a pedir ayuda a.. en cambio, no puedo negarle mi ayuda a... aunque me cueste mucho hacerlo.
- No tengo derecho a sentirme triste, enfadado, asustado, etc. Y mucho menos expresarlo a...
- Yo no tengo derecho a opinar sobre... sólo lo tiene él (ella) porque...
- No puedo equivocarme ni en mis opiniones ni en mis comportamientos.

4. DINÁMICA DALE NOMBRE

MATERIAL: 51 hojas impresas y 51 lápices

TIEMPO ESTIMADO: 15 minutos

INSTRUCCIONES.- Les daremos una hoja con una serie de enunciados en los cuales tendrán que identificar los tipos de conductas que anteriormente les explicamos.

De las siguientes situaciones, identifica y anota qué actitud tienen los personajes a, b, y c; de acuerdo con la clasificación anterior entre asertivo, pasivo y agresivo.

1. Un compañero de clase y amigo le pide a Pedro sus apuntes, él los necesitas porque al día siguiente tiene un examen. Si él:

- a) Le dice que no se los presta _____
- b) Se los presta pero piensa que hubiera sido mejor no hacerlo _____
- c) Le dice que lo deje en paz, que no se los prestará _____

2. Lorena está formada para entrar al cine y una persona sin decirle nada se mete a la fila delante de ella. Lorena:

- a) Le dice que es un maleducado y que no tiene vergüenza _____
- b) No le dice nada porque todavía falta para que comience la función _____
- c) Le dice que ella estaba antes que él _____

3. El hermano de Pablo le estropea sin querer un disco compacto que significa mucho sentimentalmente. Pablo:

- a) Le reclama gritándole _____
- b) Le explica que se siente mal y que era un recuerdo personal _____
- c) Se resigna y piensas que ya comprará otro _____

4. Un profesor le quita un examen antes de tiempo a Gerardo. El profesor tiene fama de tener muy mal genio. Gerardo cree que el examen no está bien calificado. Él :

- a) Piensa que si va a reclamar puede ser peor _____
- b) Solicita una entrevista con su profesor y le expone su punto de vista _____
- c) Difunde por toda la escuela que el profesor lo trae de encargo y no es honesto _____

Al final se analizarán las respuestas de los participantes. El objetivo de esta dinámica es que los integrantes distingan cada una de las clasificaciones antes mencionadas (Güell y Muñoz, 2000).

5. INFORMACIÓN TEÓRICA.- TÉCNICAS ASERTIVAS

TIEMPO ESTIMADO: 10 minutos

Estas técnicas son actividades de entrenamiento que tienen como finalidad modificar las conductas pasiva y agresiva y facilitar la conducta asertiva, aunque solamente la práctica posibilita que las actividades sean totalmente útiles. Las técnicas asertivas que se van a abordar son las siguientes:

- a) Libre información. Consiste en aprender a escuchar atentamente a los demás y captar la información que nos dan. Esta habilidad nos va a permitir iniciar y continuar una conversación. Además de proponer un tema que le pueda interesar al interlocutor.
- b) Autorrevelación. Se trata de proporcionar información sobre nosotros mismos gratuitamente sin que nos la pidan. También hace referencia a poder manifestar lo que pensamos del tema de conversación. Dar este tipo de información a otra persona es una manera de facilitar las relaciones y demostrar nuestro interés, esta técnica complementa a la de la libre información.
- c) Aprender a establecer pactos. Ante una dificultad o discusión, una salida es la de establecer un pacto y este pacto tiene que cumplir las siguientes condiciones: no debe ir contra la propia autoestima, no tiene que perjudicar a ninguna de las partes, no debe afectar de una manera emocional a la persona.
- d) Aprender a decir que no. Consiste en repetir de manera tranquila, serena y constante nuestros deseos y emociones. La constancia sería la virtud esencial para esta técnica, cuando conviene decir que no, que no queremos un objeto, que no deseamos ir a una fiesta o cuando no queremos dejar nuestra bicicleta, hay que hacerlo con seguridad, sin dar excusas, sin gritar ni dejarse llevar por el mal genio. Es una de las técnicas más difíciles, pero es la clave para iniciar una conducta de total autoafirmación.

6. DINÁMICA ROLE PLAYING

MATERIAL: 4 hojas impresas

TIEMPO ESTIMADO: 20 minutos

INSTRUCCIONES.- Vamos a hacer pequeñas representaciones de teatro a partir de situaciones y personajes determinados. Nosotros les daremos las características de estas situaciones y ustedes las llevarán a cabo. Voluntarios en equipos de 4 personas, 4 equipos. Los demás intentarán adivinar que técnica asertiva está utilizando cada equipo.

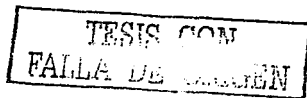
Situación 1. Te encuentras en una fiesta en la que sólo conoces al amigo que te llevo. Ves una persona que te llama la atención, te acercas e inicias una conversación sin ánimo de ligar, solamente por conocer a alguien (técnica de autorrevelación).

Situación 2. Hace tres meses que comenzó el año escolar y no has hablado casi nunca con uno de tus compañeros, a no ser sobre cuestiones académicas. En una actividad el maestro elige que te sentarás a su lado, como le harías?, ¿cómo iniciarías una conversación? (técnica de libre información).

Situación 3. Tus amigos están organizando unas vacaciones juntos; todos quieren viajar pero no se ponen de acuerdo ni sobre el lugar de destino ni sobre la duración del viaje. (técnica para establecer pactos).

Situación 4. Tus amigos deciden ir a una tardeada que a ti no te gusta en absoluto y además no quieres salir. Ellos insisten mucho y tu tienes que decir que no, quien haga el papel de amigo no tiene que ceder y debe argumentar con insistencia para conseguir que el otro diga que sí. (técnica para aprender a decir que no)

El objetivo de esta dinámica es saber utilizar adecuadamente las técnicas asertivas descritas anteriormente (Güell y Muñoz, 2000).



6ª SESIÓN "TOMA DE DECISIONES"

OBJETIVO GENERAL: Los alumnos entenderán que elementos se deben tener en cuenta para una toma responsable de decisiones y las consecuencias de la misma.

OBJETIVOS PARTICULARES:

- El alumno conocerá la importancia de los objetivos en la toma de decisiones
- El alumno conocerá los errores comunes en la toma de decisiones
- El alumno aprenderá a hacer una toma responsable de decisiones

1. INFORMACIÓN TEÓRICA.- TOMA DE DECISIONES Y OBJETIVOS

TIEMPO ESTIMADO: 10 minutos

El estudio de la toma de decisiones es uno de los principales temas de psicología en los últimos 25 años. Se hablan de dos observaciones que han hecho varios psicólogos: las personas sin un entrenamiento adecuado no son conscientes de que toman decisiones continuamente y tampoco saben analizarlas; y las habilidades o técnicas que es necesario aprender para establecer decisiones ante un problema pueden desarrollarse mediante una actividad o un entrenamiento adecuado.

Un punto importante para la toma de decisiones es contar con objetivos los cuales se pueden definir como: el querer alcanzar y regular nuestra actuación durante un tiempo concreto; aunque sería igualmente posible definir un objetivo como un sueño que queremos alcanzar y por el cual trabajamos duramente.

Podemos hablar de tres tipos de objetivos: a corto plazo, a mediano y a largo plazo. Independientemente del tipo de objetivo, todos tienen que tener ciertas características como son:

- a) Los objetivos tienen que ser concretos, es decir, deben especificar claramente que queremos conseguir y cuando lo queremos conseguir por lo que siempre será mejor formularlos imitando la siguiente expresión: "estudiaré dos horas más cada día entre las 6 y las 8"
- b) Los objetivos tienen que ser importantes para ti porque, de lo contrario, no estaría justificado esforzarte tanto, podríamos imitar la siguiente forma: "este año quiero ir de vacaciones, porque me gustan mucho las actividades al aire libre", en vez de "tengo que leer más porque si no todo el mundo pensará que soy un inculto"
- c) Los objetivos tienen que estar bajo tu control, es decir, has de poder conseguirlos básicamente con tu esfuerzo aunque estará justificado si buscas la colaboración de personas que te puedan ayudar por lo que siempre será mejor formular estos objetivos diciendo "trabajaré para ganar dinero y poderme comprar una moto", en vez de "quiero que mis padres me compren una moto"

2. DINÁMICA SOÑAR DESPIERTO

MATERIAL: plumones, borrador, 51 hojas blancas y 51 hojas impresas, 51 lápices

TIEMPO ESTIMADO: 15 minutos

INSTRUCCIONES.- Vamos a jugar a soñar despiertos para poder contestar las preguntas que se escribirán en el pizarrón. Tómense el tiempo que sea necesario para contestarlas.

- ¿Cómo te ves de aquí a tres años?
- ¿Cómo te ves de aquí a seis años?

- ¿Cómo te ves de aquí a diez años?

Ahora, imagínense objetivos a corto, mediano y largo plazo y los escribirán en las hojas que les proporcionaremos.

Objetivo de cambio a largo plazo _____

Pasos que hay que seguir _____

Objetivos de cambio a mediano plazo _____

Pasos que hay que seguir _____

Objetivos de cambio a corto plazo _____

Pasos que hay que seguir _____

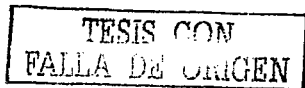
El objetivo de la dinámica es tener una visión más clara de una planeación.

3. INFORMACIÓN TEÓRICA.- LOS ERRORES MÁS COMUNES

TIEMPO ESTIMADO: 15 minutos

A veces al tomar decisiones las cosas no son tan fáciles porque dentro de cualquier toma de decisión intervienen muchos factores como ir de prisa, eludir las responsabilidades, dejarse llevar por la inercia, escoger a ciegas o ser egoísta, entre otros. A continuación se describirán brevemente errores muy comunes que pueden afectar para tomar una decisión acertada y sin prisa:

- a) Rapidez.- No podemos correr cuando se decide una cosa sobre todo si es importante. Aquí la velocidad multiplica el riesgo de error. Por ejemplo: cuando compramos un producto nos dejamos llevar por "una oferta instantánea".



- b) Aplazamiento.- La peor manera de encarar una decisión es la evasión: la costumbre de posponerla indefinidamente. Para muchos de nosotros tener que decidir algo es un verdadero tormento, lo que quiere decir que tampoco aprovechamos ese tiempo para deliberar las alternativas del problema, sino sencillamente para intentar evitarlo. Por ejemplo: cuando dejamos de un día tras otro la elección para mañana, la mejor solución es establecer un plazo de tiempo máximo para decidir.
- c) Inercia.- En muchos casos no dejamos ni que el problema se plantee, aunque sabemos que existe. Dejar las cosas tal como están nos resulta mucho más cómodo y nos ahorra tener que tomar una decisión. Por ejemplo: una pareja que no funciona pero que no acaba de plantearlo abiertamente porque esto implicaría buscar una solución, entre otras tal vez la separación.
- d) Traslación.- Poner en manos de otra persona la facultad de decidir una cosa que nos atañe a nosotros. Por ejemplo: dejar que los padres decidan que vas a estudiar.
- e) Inmediatez.- No considerar las consecuencias de una actuación a medio y largo plazo. Por ejemplo: al consumir sustancias que puedan crear adicción.
- f) Reduccionismo.- Reducir el problema a un solo componente de forma que nuestra decisión este condicionada por este planteamiento inicial erróneo. Por ejemplo: al elegir un oficio valorando únicamente las posibles ganancias económicas.
- g) Egoísmo.- No consideramos las consecuencias de nuestras acciones valorando cómo pueden afectar a otras personas y sólo pensando en nosotros mismos. Por ejemplo: tomar la decisión de conducir después de haber bebido.
- h) Oposición.- Se plantea la toma de decisiones como una lucha en la que se enfrentan dos puntos de vista y sólo optar por el que yo defiendo, no tanto porque considero que es el

mejor, sino porque es el mío. Por ejemplo: al hacer lo contrario de lo que nos dicen nuestros padres.

- i) Ceguera.- No tener la suficiente información del tema sobre el que hemos de tomar la decisión. Por ejemplo: al valorar un candidato en unas elecciones sin conocer su programa.
- j) Fantasía.- Utilizamos la imaginación como un sistema para plantear objetivos que no se pueden realizar. Este método temporalmente permite mantener un equilibrio artificial de todas las cosas que no nos gustan de nosotros mismos o de la realidad que nos rodea sin que se plantee en ningún momento la posibilidad de hacer alguna cosa para cambiar la situación. Por ejemplo: al expresar nuestros deseos de ser más ricos, más guapos. o más afortunados en el amor.

4. DINÁMICA EL SENDERO EQUIVOCADO

MATERIALES: 51 hojas impresas y 51 lápices TIEMPO ESTIMADO: 15 minutos

INSTRUCCIONES.- Intenta reconocer en cada uno de los enunciados que a continuación te presentamos, que tipo de error comete en el proceso de toma de decisiones.

- Vas al centro comercial y llevas poco dinero para comprar cosas que necesitas cuando de repente ves que el departamento de discos y compactos tiene un "sorprendente 50% de descuento en todo el departamento" y aunque eso no es lo que necesitas, te dejas llevar por la insistencia del empleado y realizas la compra.
- El chico (a) que peor te cae dentro del salón de clases escoge un taller determinado y tu escoges justamente el contrario.
- Tienes que escoger donde ir de vacaciones entre dos lugares sin tener información de ninguno de ellos.

- Salirte de clases sin evaluar las consecuencias.
- A ti te gusta mucho la música y tus padres quieren que estudies medicina.
- Quieres ser integrante de un grupo musical muy famoso pero no tienes ningún conocimiento de música.
- Decides mantener relaciones sexuales sin tomar precaución alguna.
- Irás al gimnasio aunque sea el mes entrante.
- Hay un chico (a) en el salón de clases que te molesta constantemente, prefieres quedarte callado que hablar con él para que ya no te moleste.
- Aceptas participar en los concursos de conocimiento en tu escuela sólo para "conseguirte un (a) novio (a)" (Güell y Muñoz, 2000).

5. INFORMACIÓN TEÓRICA.- LOS PASOS A SEGUIR

TIEMPO ESTIMADO: 10 minutos

Para aprender a decidir lo primero que hay que hacer es detenerse (rojo) o sea no actuar sin reflexionar. Lo segundo es pensar (amarillo) en todas las alternativas que tenemos a nuestro alcance, cuál es la mejor, qué problemas acarrearán, que características tienen y cuáles son las consecuencias de cada una de las elecciones (las consecuencias pueden ser buenas o malas); además debemos tener en cuenta cuáles son los objetivos que queremos conseguir. Lo tercero es llevarlo a cabo o actuar (verde) teniendo en cuenta todo lo anterior.

Una forma de recordar la información que te dimos es por medio del semáforo, el rojo significa detente, el amarillo es preventivo y el verde es avanza o actúa.

6. DINÁMICA SEMÁFORO

MATERIAL: un semáforo de cartón, diurex.

TIEMPO ESTIMADO: 15 minutos

INSTRUCCIONES.- Ahora utilizaremos el semáforo para intentar resolver entre todos algunas tomas de decisiones, recordando la información que les proporcionamos anteriormente. ¿Alguien quiere comentar alguna decisión difícil que este por tomar o que haya tomado?... (se trabajarán algunas experiencias que comenten los alumnos). El objetivo de esta dinámica es aprender a lograr un control de nuestras emociones (Goleman, 1995).

7°. SESIÓN AUTORREGULACIÓN EMOCIONAL

OBJETIVO GENERAL. Incrementar en los alumnos una autorregulación emocional.

OBJETIVOS PARTICULARES:

- El alumno aprenderá a regular situaciones de estrés.
- El alumno aprenderá a distinguir entre pensamientos racionales e irracionales.
- El alumno conocerá algunas sugerencias para controlar la ira.

1. INFORMACIÓN TEÓRICA. - ¿QUÉ ES EL ESTRÉS?

TIEMPO ESTIMADO: 15 minutos

Al analizar los estudios sobre las emociones se toma en cuenta la posibilidad biológica y psicológica del control emocional.

Se puede hacer hincapié sobre las palabras disciplina, control y otras parecidas las cuales acostumbran a ser odiosas y también en nosotros provocan actitudes de rechazo. En cambio si hablamos de palabras como libertad, felicidad, autonomía parecieran ser mágicas y bienvenidas. Pero podemos también decir que dejarse llevar siempre por las emociones, por los sentimientos, por los deseos no equivale a ser feliz o a ser libre. A menudo este "dejarse llevar" nos puede convertir en esclavos de nosotros mismos.

Y podemos hablar de ejemplos como: el no controlar el estrés, este nos puede causar dolor de cabeza, dolor de estómago y vivir tenso sin poder dormir tranquilo y no poder disfrutar de todo lo que nos rodea.

El estrés significa una determinada conducta, una respuesta del organismo ante algún estímulo, un cambio ambiental, por el cual el organismo se prepara para responder. Una respuesta del estrés puede ser negativa o positiva. Por ejemplo, una situación estresante positiva es comenzar a andar con alguien y una situación estresante negativa es terminar esa relación; pero si esta respuesta de estrés dura mucho tiempo, las consecuencias para la persona son muy negativas.

Las conductas que genera el estrés pueden ser de 3 clases:

- Conductas Fisiológicas. Aumento del ritmo cardíaco, sudor, temblor muscular, alteración en la respiración, problemas digestivos.
- Conductas Motoras. Cualquier acción que realizamos caminar rápidamente gritar más, dar un puñetazo, llamar a alguien, apretar el acelerador de la moto, beber compulsivamente.
- Conductas Cognitivas. Nuestros pensamientos, creencias, sentimientos, opiniones, ideas, imágenes, interpretaciones, por ejemplo; pensar que los vecinos tienen la música alta para molestarme.

Cuando realizamos algún examen escrito u oral y las entrevistas con adultos, como por ejemplo, los tutores, profesores, padres o personas que te pueden dar un empleo, conceder un favor o algo similar, son situaciones con alto grado de estrés. Para afrontar con éxito un examen o una entrevista son necesarias:

- Preparación Fisiológica. Relajación y respiración, respetar las horas de sueño y establecer una dieta equilibrada.
- Preparación Cognitiva. Conciencia de la capacidad propia para realizar un examen.

- Preparación Motora. Establecer un programa de estudio y preparación del examen, redactar un horario de trabajo y cumplirlo, analizar los aspectos conflictivos del examen y búsqueda de soluciones o trabajar en equipo para preparar el examen.

2. DINÁMICA PÁNICO AL EXAMEN

MATERIAL: 51 hojas de registro, 51 lápices

TIEMPO ESTIMADO: 20 minutos

INSTRUCCIONES.- Cada uno de ustedes recibirá una hoja de registro, donde tendrán que poner la actitud que adoptaron cuando presentaron su último examen. Les vamos a pedir que sean lo más sinceros posible. No le escribirán su nombre y después comentaremos cada una de las respuestas y opinaremos sobre las mismas.

La hoja de registro contendrá lo siguiente:

- Registro Fisiológico.
- Registro Motor.
- Registro Cognitivo (Güell y Muñoz, 2000).

3. DINÁMICA TÉCNICA DE RELAJACIÓN

MATERIAL: ninguno

TIEMPO ESTIMADO: 20 minutos

INSTRUCCIONES.- Se utilizarán los ruidos externos e internos para esta técnica de relajación.

4. INFORMACIÓN TEÓRICA.- PENSAMIENTOS EQUIVOCADOS

TIEMPO ESTIMADO: 10 minutos

Este es uno de los aspectos que más trabajo nos cuesta controlar y en especial los pensamientos irracionales. Para poder aprender a controlar los pensamientos irracionales es necesario, en primer lugar, distinguirlos de los racionales. Los rasgos que caracterizan a los pensamientos irracionales son:

- Racionalización, las cosas son blancas o negras.
- Generalización, se utilizan expresiones como "siempre", "todo el mundo".
- Catastrofismo, verlo todo como algo terrible, trágico.
- Distorsión exagerada de la realidad.
- Poco científico, injustificado, confuso.
- Idealización exagerada, romanticismo, situaciones imposibles.
- Muy exigente y obsesivo.

Para poder mostrar las diferencias entre pensamientos racionales e irracionales podemos citar una lista de situaciones que las refleja como:

Pensamientos irracionales	Pensamientos racionales
- es espantoso	- es un contratiempo
- no lo puedo soportar	- puedo tolerar lo que no me gusta
- todo sale mal siempre	- a veces, puede que a menudo las cosas salgan mal
- cada vez que pruebo una cosa me equivoco	- a veces me equivoco
- nada funciona	- las cosas fallan más a menudo de lo que yo desearía
- tendría que haberlo hecho	- hubiera preferido hacerlo mejor pero hice lo que pude
- soy un fracaso	- soy una persona que a veces fracasa

5. DINÁMICA REACCIÓN INMEDIATA

MATERIAL: 51 hojas blancas, 51 lápices, plumones y borrador.

TIEMPO ESTIMADO: 20 minutos

INSTRUCCIONES.- Les vamos a dar hojas blancas en las cuales ustedes tendrán que responder a las preguntas que les escribiremos en el pizarrón. Se van a imaginar alguna situación que les haya causado problemas, trataremos de identificar si en algún momento hubo ideas irracionales cuando se presentó el problema.

1. ¿Qué pasó? (A. Hecho o suceso)
2. ¿Qué sentí? (Ce. Consecuencias emocionales)
3. ¿Qué hice? (Cc. Consecuencias conductuales)
4. ¿Qué pensé al actuar de ese modo (B. Creencias)
5. ¿Qué consecuencias provocó a corto plazo sentir, pensar y actuar de éste modo?
6. ¿Y a largo plazo?
7. Si volviera a repetirse la situación (A) o una parecida, ¿Cómo me gustaría sentirme?
8. ¿Cómo me gustaría actuar?
9. ¿Cómo me gustaría pensar?
10. Estos nuevos sentimientos, pensamientos y conductas, ¿Aumentarían la posibilidad de mejores resultados a corto plazo?
11. ¿Y a largo plazo?

Se analizarán algunos casos voluntarios. El objetivo de la actividad es distinguir entre pensamientos racionales e irracionales (Güell y Muñoz, 2000).

6. INFORMACIÓN TEÓRICA.- LA IRA

TIEMPO ESTIMADO: 10 minutos

Al hablar de la ira, el enojo o estar enfadado con alguien son emociones que nos pueden traer problemas, malestar, incomodidad y aunque parezca mentira las podemos controlar.

Podemos decir que las causas por las que las personas tienen respuestas agresivas son, el aprendizaje que han recibido cuando eran pequeños en su casa y el aprendizaje social que han recibido imitando las conductas que ven. Si una persona ha vivido en un ambiente familiar y social en el que los conflictos se resolvían con agresividad, con gritos, enfadándose, ésta repetirá las mismas conductas cuando sea adulto.

A menudo cuando estamos enfadados nos parece que los demás no nos tratan como deseáramos o porque las cosas no funcionan según nuestros gustos. Ante este tipo de situaciones es necesario creer en los siguientes principios:

- a) Yo soy responsable de mi conducta.
- b) Los demás no tienen por qué resolver mis problemas.
- c) Las necesidades de las personas son, habitualmente opuestas y están en conflicto.
- d) Que mi vida funcione y sea satisfactoria, depende exclusivamente de mis acciones para conseguir lo que deseo.

Algunas sugerencias que podemos dar cuando en nuestras relaciones con las demás personas nos enfadamos o no nos sentimos felices son las siguientes:

- cambiar y buscar nuevas estrategias
- preocuparme de mi mismo
- buscar otras relaciones que me resulten satisfactorias
- aprender a decir que no
- negociar con seguridad
- librarme de la relación

7. DINÁMICA NO ME ENOJARÉ

MATERIALES: ninguno

TIEMPO ESTIMADO: 20 minutos

INSTRUCCIONES.- En las siguientes situaciones que les vamos a leer tendrán ustedes que decir cuáles de las seis sugerencias anteriores nos servirían para superar los estados de ira de los protagonistas de esas situaciones:

- a) Mi amigo (a) siempre llega una hora tarde cuando quedamos. Yo me pongo de mal humor mientras espero en mi casa o en el lugar donde nos citamos. Cuando llega empieza con excusas y se pasa todo el rato platicando de sus cosas sin preocuparse en absoluto de mí y todavía me enfado más.
- b) Jorge y yo somos amigos íntimos, jugamos juntos, vamos al cine y a jugar cartas y hablamos de la vida. Pero cuando se interesa por alguien siempre me deja plantado, no se acuerda de nuestras actividades y entonces yo me enfado hasta llegar a odiarlo; aunque sé que cuando ya no le interese esa persona volverá a ser como antes.
- c) Mi amigo (a) sólo se interesa por los estudios. Lee, hace trabajos, asiste a cursos, estudia idiomas. sus estudios son más importantes que salir un fin de semana juntos, ir al cine o simplemente platicar un rato. Yo siempre estoy agresivo (a), irritado (a) y de mal humor.

El objetivo de la dinámica es que los alumnos pongan en práctica las sugerencias para regular los estados de ira (Güell y Muñoz, 2000).

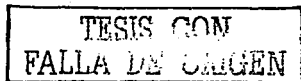
PROBLEMÁTICA

El problema específico abordado dentro de este trabajo fue: El desarrollo de habilidades de interacción social y emocionales en los adolescentes de secundaria.

Dentro de la secundaria en un número considerable de alumnos, existían problemas de comportamiento. Específicamente los alumnos a los cuales se les impartió el taller eran considerados por los profesores como: distraídos, rebeldes, agresivos, flojos, inquietos, con falta de interés hacia las clases.

El objetivo del taller, estuvo dirigido a que el alumnado adquiriera habilidades sociales como: empatía, autoconocimiento, autorregulación emocional, formación de trabajo en grupo y aprendizaje, toma de decisiones, asertividad, autoestima: tomando en cuenta que esta serie de técnicas que educan en la llamada Inteligencia emocional, sirven para la formación integral y completa del alumno.

Este tipo de taller es una herramienta no sólo para los alumnos, sino también para los profesores o escuelas que abordan cuestiones fundamentales en la vida del alumno. Mediante el reconocimiento y desarrollo de sus emociones por medio de dinámicas, el alumno aprenderá a manejar sus estados emocionales que a menudo afectan su rendimiento escolar.



PROPÓSITO

Para el desarrollo de habilidades de interacción social y emocionales en los adolescentes de secundaria, el propósito fue:

- Diseñar un taller grupal de habilidades de interacción social para alumnos de secundaria.
- Aplicación del taller al estudiantado.
- Evaluación del desarrollo de habilidades de interacción social en cada sesión del taller.
- Evaluación del taller con un cuestionario pretest-postest.

ACTIVIDADES DESARROLLADAS

Las actividades desarrolladas durante el servicio social fueron las siguientes:

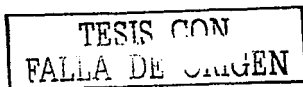
- Atención psicológica dentro de la Clínica Tamaulipas, la cual fue dividida en: a) grupales para niños no mayores de 12 años con bajo rendimiento escolar, trabajando en áreas emocionales como son: Identificación, reconocimiento y expresión de las emociones; autorregulación emocional, habilidades de interacción social y solución de problemas. El número total de niños atendidos fue de 8 b) individuales, para adolescentes o niños. El número total fue de 10 pacientes atendidos.
- Atención psicológica en la Secundaria Nicolás Bravo #110, a) individual para alumnos de los diferentes grados escolares. El número total de alumnos atendidos fue de 14, b) Con la mayoría de los alumnos se trabajó en conjunto con sus padres y maestros, cuando se consideró conveniente.
- Revisión bibliográfica. Al iniciar el Servicio Social la revisión bibliográfica consistió en leer material con Enfoque Sistémico, Factores Protectores, Inteligencia Emocional y Programación Neurolingüística. Al preparar los talleres, se revisó material específico para los mismos como tesis, artículos y libros, en diferentes instituciones.
- Elaboración y desarrollo del taller "Taller para adolescentes: Educando con Inteligencia Emocional". El programa destinado a los estudiantes de secundaria incluyó los siguientes temas: comunicación, formación del trabajo en grupo y

aprendizaje, autoconocimiento emocional, autoestima, asertividad, toma de decisiones, autorregulación emocional. En cada tema se incluyeron dinámicas específicas. A partir del 31 de Octubre se comenzó la aplicación del taller, finalizando el 26 de Noviembre. Con una duración total de 14 horas, dos horas por sesión. El grupo de segundo de secundaria destinado estaba constituido por un total de 51 alumnos.

- Asesoría. El jueves se dedicó principalmente a la revisión de casos, además de la revisión de los talleres, algún trabajo o actividad encomendada dentro del mismo.
- Capacitación. Se asistió al Curso-Taller "Cambio en los patrones de relación padres-hijos". Con una duración total de 22 horas. Del 15 de junio de 2001 al 14 de Septiembre del mismo año. Se asistió también al Curso-Taller "Procesos de cambio con hipnosis Ericksoniana". Con una duración total de 10 horas. Del 21 de Septiembre de 2001 al 19 de Octubre del mismo año.
- Participación en la organización del Foro "Educación y Familia, Trabajando con Padres".
- Participación en la elaboración de boletines para padres de familia.

La población atendida durante el servicio social fue:

- La primera corresponde a la atendida en la clínica UMAI Tamaulipas. Ubicada en la colonia Tamaulipas del Municipio de Nezahualcóyotl, Estado de México. El nivel socioeconómico de la población es bajo. La mayor parte de la población no cuenta con IMSS, ISSSTE, asistiendo solamente a SSA y a clínicas dependientes de la UNAM.



- La segunda población atendida corresponde a la atendida en la secundaria Nicolás Bravo, ubicada en el Municipio de Ecatepec, Estado de México. El nivel socioeconómico de la población es medio bajo. Parte de la población cuenta con IMSS o ISSSTE.

Los instrumentos utilizados fueron:

a) Para el Taller:

- Lista de asistencia grupal -Ver Anexo 1-
- Cuestionario pretest-postest -Ver Anexo 2-
- Cuestionario para cada sesión (al inicio y al término de la misma) -Ver Anexo 3-
- Material de Apoyo para los alumnos (por cada una de las sesiones) - Ver Anexo 4-
- Entrevista para el profesor (antes y después de aplicado el taller) - Ver Anexo 5-

b) Para la atención Individual:

- Formato para entrevista inicial (Bañuelos, 1999) -Ver Anexo 6-

ANÁLISIS

POBLACIÓN

El taller se impartió en una secundaria ubicada en Ecatepec de Morelos, Estado de México, con una población constituida por 51 alumnos de segundo grado; de los cuales 21 alumnos fueron hombres y 26 fueron mujeres. Las edades de los adolescentes fluctuaron en 13 años (25 alumnos), 14 años (13 alumnos), 12 años (6 alumnos) y finalmente 15 años (4 alumnos).

El número de hermanos que tienen los adolescentes en promedio son 2 (22 alumnos), seguido por 3 (10 alumnos), empatando esta 1 y 4 hermanos (4 alumnos), y 5, 7 y 9 hermanos (2 alumnos).

La mayoría de los adolescentes viven con ambos padres (35 alumnos); 8 alumnos viven con su madre solamente y 3 con viven con abuelos o tíos pero sin sus padres; finalmente 11 alumnos aparte de sus padres y hermanos, viven con ellos otros familiares como son tíos, primos, abuelos o sobrinos.

INFORMACIÓN GENERAL

En el cuestionario del pretest, se anexó un apartado de información general. A continuación se analizarán las respuestas que se obtuvieron, y que permiten tener una idea general de cómo estos adolescentes perciben el mundo que les rodea, cómo son tratados y que pueden hacer para mejorar su relación con sus semejantes.

En los siguientes párrafos se citará textualmente la pregunta del pretest, seguida de las respuestas más contestadas por los alumnos, finalmente, englobaremos toda esta información para tener un bosquejo sobre la percepción que tienen los alumnos sobre su medio ambiente.

¿Cómo crees que la sociedad considera a los adolescentes?

- La mayoría coincidió en conceptos negativos; no los toman en cuenta, los consideraban agresivos, revoltosos, inquietos, problemáticos, drogadictos, rebeldes, no saben lo que quieren, les falta madurar, ignorantes, no muy importantes. Los alumnos que utilizaron conceptos positivos fueron: son el futuro de México, tranquilos, jóvenes estudiantes, algunos buenos y otros malos.

¿Qué diferencias crees que existen entre un niño, un adolescente y un adulto?

- Un niño es travieso, juega y no sabe lo que hace, no tiene responsabilidades, tiene otros pensamientos, es más chico físicamente, no comprende, no puede tomar decisiones, no tiene malicia, todavía no sabe de su vida.
- Un adolescente pone más empeño en su estudio, no comprenden bien, hace lo que le conviene a él, es enojón, rebelde, tiene novia, cree que ser adulto es difícil, está aprendiendo de la vida, no puede mantener una familia, tiene derechos, cree que es muy importante, solo piensa en el relax, tiene menos conocimientos, piensa que los niños son tontos.
- Un adulto toma responsabilidades mayores, es más nervioso, se enoja de todo, es más maduro, sabe de la vida, tiene obligaciones, tiene experiencia, razona mejor, mejor mentalidad y madurez, diferente tipo de opinión, sabe expresarse, tiene opiniones mejores.

¿Estás conforme con el trato que se te da como adolescente en tu familia y en tu escuela?

Y ¿Qué es lo que te gustaría cambiar?

- Los alumnos que están conformes con el trato que se les da como adolescente fueron 31, los alumnos que no están conformes con el trato que se les da como adolescentes fueron 12.
- Los cambios que les gustaría se hicieran son: más libertad, no dudar de sus capacidades como adolescente, no tratarlos como niños, cambiar su forma de ser, ser más comprensivos con ellos, que ya no les peguen ni los regañen, cambiar su comportamiento y ser más responsables, más comunicación entre sus compañeros.

cambiar el comportamiento del grupo, que les hagan caso cuando hablan, que sean menos estrictos con ellos.

¿En tu opinión personal, cómo debe o tiene que ser un adolescente?

- Estudioso, amable, tranquilo, responsable, maduro y consciente. realizar deberes, sincero, comprensivo, con buenos pensamientos, no hacer cosas que no se le permitan, travieso y desconsiderado, ya no ser tan niños, con derechos, trabajadores, salir con amigos, disfrutar su adolescencia, tolerante, respetarse a sí mismo, tener libertad y diversión, no ser tan agresivo, echar relajo pero todo a su tiempo, ser buen adolescente, ir creciendo, sin ningún vicio, bien portado, que razone, tomar decisiones, darse tiempo para estudiar.

¿Crees que al adolescente se le deja tomar decisiones importantes? Y ¿Por qué?

- Los alumnos que contestaron afirmativamente fueron 28, los alumnos que contestaron que no fueron 19.
- Los que creen que si, es porque las opiniones de los adolescentes valen, papa y mama le dejan tomarlas, es miembro de la familia, porque tiene el ejemplo, tiene quien lo oriente y corrija, ya son adolescentes, las personas creen que pueden ser importantes sus opiniones, son seres humanos.
- Los que creen que no, porque no les importa a los demás lo que opinan, piensan que son metiches, todavía no tiene la experiencia para tomar decisiones, todavía no son adultos, tiene que empezar a ser responsable, la gente cree que son ignorantes.

piensan que aún no sabe, no sabe a lo que se expone, no toma en cuenta las consecuencias, no son capaces de salir adelante.

Como adolescente, ¿Qué harías para que te dejen tomar decisiones importantes?

- Respetar y obedecer. platicar los derechos, que no los hagan a un lado, poner interés, hablar con sus padres, poner más empeño en las pláticas, acercarse a sus padres, ser responsables, expresarse, esperar a ser mayor de edad, responder por sí mismo, no hacer cosas malas, ganarse la confianza de sus padres, trabajar y mantener a su familia unida, pensar mejor las cosas, respetar a sus familias, demostrar su madurez y responsabilidad, saber cuales comentarios hacer, pedir opinión, ganarse el respeto, demostrar a la gente que puede salir adelante, tener confianza en sí mismo, hablar y expresar su punto de vista, exigirselos, tener nuevos conocimientos.

¿Qué es lo que esperas del taller?

- Que le ayude a resolver problemas, abrir su mente, enseñarles cosas sobre los adolescentes, cambiar su comportamiento, nuevas cosas que aprender, cosas que les ayuden a mejorar como grupo, orientarlos en sus problemas, que los conozcan mejor, consejos, levantar autoestima, reflexionar, salir adelante en calificaciones, mejorar modos de pensar, ayudar a expresar sus sentimientos, tener buenos resultados.

¿Y para qué crees que te servirá esta información?

- Conocer más acerca de sus familias y de otras personas, para sentir más cosas, para su futuro, reflexionar y pensar, decir sus opiniones, captar cosas, para que sepan un poco como son, como punto de apoyo, saber cómo salir adelante como adolescente, entender a las demás personas, no sentirse solos, saber si tienen problemas, tener mayor expresión con sus familias, poder orientar a otros, aprender sobre sus derechos, aprender sus responsabilidades, llevarse mejor con sus compañeros, mejorar personalmente, tratar de cambiar y mejorar su persona, tener conocimientos más amplios, saber más o menos lo que hacen.

Por medio de este cuestionario, podemos apreciar que los adolescentes saben que se ubican en un período del desarrollo en el cual exploran su entorno inmediato y en el cual ya no son visualizados como niños pero tampoco como adultos. Por lo anterior, y conscientes de sus limitaciones la mayoría de los adolescentes piden que se les permitan tomar decisiones de menor a mayor grado de complejidad dependiendo de las características propias de cada familia, así como también, que no se les juzgue tan duramente.

ANÁLISIS DEL PRETEST-POSTEST

Los datos que a continuación se presentan son el resultado de la aplicación del cuestionario sobre Inteligencia Emocional. El cual consta de 14 preguntas de información general y 32 ítems relacionados con el taller. Asimismo, 4 situaciones hipotéticas*.

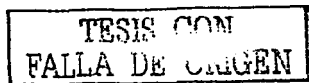
Para realizar el análisis se tomaron en cuenta los 32 ítems. Los reactivos positivos (1,3,5,7,9,11,13,16,18,20,22,24,25,27,29,31) se sumaron como tal, los reactivos negativos (2,4,6,8,10,12,14,15,17,19,21,23,26,28,30,32) se reinvirtieron para su conteo. Obteniendo los siguientes puntajes:

Media = 96 puntos Puntaje superior = 160 Puntaje inferior = 32

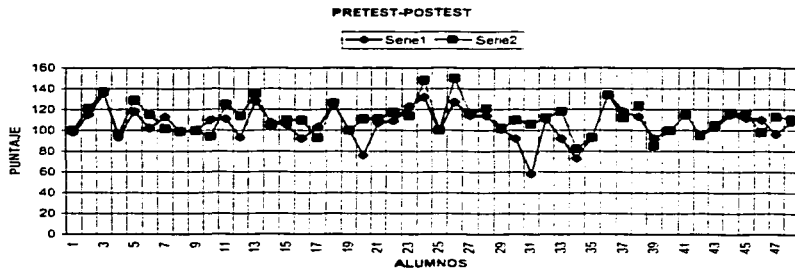
S = SUJETO A = PRETEST D = POSTEST

S	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21
A	98	115	136	93	---	118	102	113	99	100	110	111	93	128	107	105	92	103	125	100	76
D	100	121	137	96	96	129	115	102	99	100	94	125	114	135	105	110	110	93	126	100	111

S	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41
A	102	107	109	123	132	100	127	114	114	101	92	58	111	92	73	93	134	118	113	92
D	---	111	117	114	148	100	150	116	121	102	110	56	112	118	82	93	134	112	124	85



S	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51
Δ	100	115	95	103	115	112	110	96	108	---
D	100	115	95	105	117	116	96	113	111	99



PRETEST

POSTEST*

11 alumnos por debajo de la media

6 alumnos por debajo de la media

33 alumnos por encima de la media

42 alumnos por encima de la media

* 3 alumnos fueron eliminados del análisis por no presentarse a la aplicación de los 2 cuestionarios, ya sea el pretest o el posttest.

Los puntajes obtenidos demuestran que 31 alumnos tuvieron un avance por encima de la media de acuerdo a su pretest-posttest. Asimismo, 9 alumnos se ubicaron con los mismos porcentajes tanto en el pretest como en el posttest. Los alumnos que obtuvieron mayor puntaje en el pretest fueron 8.

ANÁLISIS DE ÍTEMS POR ÁREAS

En la siguiente tabla se puede observar el puntaje obtenido por cada uno de los ítems, antes y después de la aplicación del taller, asimismo su total.

ÍTEMS	PRETEST	POSTEST	TOTAL
1	129	164	293
2	152	175	327
3	157	168	325
4	136	150	286
5	147	178	325
6	147	151	298
7	123	119	242
8	138	154	292
9	137	147	284
10	173	176	349
11	125	159	284
12	185	208	393
13	129	150	279
14	148	158	306
15	184	192	376
16	159	177	336
17	164	182	346

18	183	185	368
19	147	152	299
20	136	162	298
21	178	168	346
22	123	150	273
23	127	140	267
24	159	187	346
25	128	152	280
26	167	195	362
27	140	170	310
28	89	152	241
29	133	134	267
30	124	160	284
31	166	163	329
32	172	190	362

Como se puede observar el ítem que más contestaron los alumnos fue el número 12, el cual corresponde a "solo yo tengo derecho a pedir ayuda y los demás no pueden negarse a ello".

En contraparte, el ítem que menos contestaron fue el número 28, correspondiente a "cuando llegas acompañado de amigos a un lugar donde hay personas que solo a ti te conocen. no los presentas". Un dato curioso, es que los ítems más y menos contestados corresponden a reactivos negativos.

Para englobar este análisis se debe revisar la siguiente tabla que contiene los ítems por áreas, para complementar la información.

ÁREA	ÍTEMS	PRETEST	POSTEST
comunicación	1	129	164
	15	184	192
	22	123	150
	28	89	152
Trabajo en grupo	2	152	175
	9	137	147
	24	159	187
	12	185	208
Autoconocimiento Emocional	3	157	168
	8	138	154
	10	173	176
	29	133	134
	30	124	160
Toma de decisiones	4	136	150
	11	125	159
	17	164	182
	25	128	152
	31	166	163

Asertividad	5	147	178
	16	159	177
	18	183	185
	24	159	187
Autoestima	6	147	151
	13	129	150
	19	147	152
	27	140	170
	32	172	190
Autorregulación	7	123	119
Emocional	14	148	158
	20	136	162
	21	178	168
	23	127	140

De acuerdo a la anterior información, el área donde siempre hubo un puntaje alto fue el correspondiente al trabajo grupal, ya que el puntaje más bajo dentro de esta área se situó en 137, y el más alto superando a todas las áreas fue de 208. Teniendo buenos resultados en esta sesión.

Asimismo, podemos resaltar que el área que obtuvo menor puntaje desde el inicio fue el correspondiente a la comunicación, sumando 89 puntos inicialmente y terminando con tan solo 192 puntos. Reflejando esto la falta de comunicación con su medio ambiente.

ANÁLISIS EN COMPARACIÓN CON LA ASISTENCIA AL TALLER

Los alumnos que no tuvieron ninguna falta durante el taller fueron 29, de los cuales 19 subieron su puntaje en comparación del pretest al postest, 4 no presentaron variaciones en cuanto a sus puntajes, 4 presentaron mayor puntuación en el pretest que en el postest; y finalmente, a 2 alumnos no se les tomo en cuenta debido a que no asistieron durante la aplicación del pretest.

De los alumnos que tuvieron de 1 a 3 inasistencias durante la aplicación del taller, fueron 22, de los cuales 12 subieron su puntaje, 5 manejaron mismo puntaje y 4 tuvieron mejor puntaje en el pretest que en el postest, 1 se anulo por no presentarse en el postest.

ANÁLISIS POR GÉNERO

En total fueron 51 alumnos a los que se les aplicó el taller, 26 mujeres y 25 hombres (3 hombres fueron eliminados por inasistencia al pretest-postest).

Analizando lo anterior podemos concluir que la mayoría de los alumnos tuvieron una mejora en cuanto a su puntaje después de la aplicación del taller.

ANÁLISIS DE SITUACIONES HIPOTÉTICAS

Al realizar el análisis sobre las situaciones hipotéticas del pretest-postest, mediante sus respuestas nos percatamos que algunos alumnos no comprendían este apartado, pero otros

si contestaban correctamente. Algunas de las respuestas dadas ante estas situaciones fueron las siguientes:

Situación hipotética: "Todo sale mal siempre"

RESPUESTAS	ANALISIS
<p>Cuando hago algo mal, cuando me corio, cuando estoy arreglando algo, cuando estoy en la escuela, en todas situaciones, cuando piensan que soy burro, en algunas clases, cuando estoy molesta(o), cuando repruebo una materia, cuando tengo algún problema.</p>	<p>Todas estas respuestas nos aseguran que todos los alumnos han llegado a sentirse mal por alguna circunstancia, sobre todo cuando mencionan que están molestos por algo y como consecuencia generalizan todas las situaciones en "todo sale mal siempre".</p>

Situación hipotética: "Soy un fracaso"

RESPUESTAS	ANALISIS
<p>Cuando algo me sale mal, cuando no me siento bien, cuando algo no resulta como lo esperaba, cuando juego basketball, cuando repruebo un periodo, cuando saco malas calificaciones, cuando la riego con los demás, y por último, nunca la uso.</p>	<p>Consideramos importante en esta situación, hacer énfasis sobre la respuesta "cuando algo me sale mal", ya que la frecuencia de esta respuesta fue alta. Podemos afirmar que en esta situación se refleja la baja autoestima de los alumnos.</p>

Situación hipotética: "Hubiera preferido hacerlo mejor, pero hice lo que pude"

RESPUESTAS	ANALISIS
<p>Cuando no hago las cosas bien, cuando no hago un examen, cuando hago mis trabajos, cuando hago la tarea, cuando intento las cosas y no salen bien.</p>	<p>En esta situación, las respuestas fueron muy parecidas, ya que todos concordaban en la misma, reflejándose en el ámbito académico.</p>

Situación hipotética: "No lo puedo soportar"

RESPUESTAS	ANÁLISIS
<p>Cuando estoy de malas, cuando me inyectan, cuando me siento mal, cuando repruebo, cuando me hacen enojar, cuando tengo un problema, cuando algo me inquieta, cuando alguien no me cae bien, cuando hay algo que ya no puedo aguantar, cuando discriminan a la gente.</p>	<p>Como se observa en las respuestas de los alumnos, la última situación es una de las frases donde más se ven reflejadas las respuestas negativas; ya que cualquier momento difícil que se presente en los adolescentes es tomado de forma personal, pudiéndoles afectar en su comportamiento.</p>

ANÁLISIS POR SESIÓN

Durante la primera sesión hubo presentación por parte de las psicólogas, asimismo se les explicó a los alumnos cómo se trabajaría: al inicio y al término de cada sesión se les aplicaría un cuestionario con la finalidad de evaluar los conocimientos adquiridos durante esa misma sesión. Asimismo, durante la sesión se les impartiría información teórica seguida de una dinámica con relación a esta información. Antes de dar inicio a la información teórica, se les preguntaría a los alumnos que entendían por el tema abordado en esos momentos. Además, se les explicó que al final de cada sesión se dejaría un espacio para los comentarios finales y para dudas que quedaran sin resolver.

PRIMERA SESIÓN

En esta sesión asistieron 39 alumnos. Debido a la falta de tiempo se omitió la dinámica del estambre y se comenzó por dar la explicación de la primera información teórica. Al inicio de la dinámica "teléfono descompuesto" y al momento de dividir al grupo por equipos, cada grupo que salía del salón preguntaba a la psicóloga que se encontraba con ellos, qué utilidad en su vida cotidiana les daría al taller y qué temas se abordarían en el mismo; se trataron de resolver el mayor número posible de dudas.

En cuanto a la dinámica algunos alumnos manifestaron timidez al participar, pero en el transcurso de la misma, todos terminaron participando activamente. Al final de la sesión se dieron cuenta de la importancia de una buena comunicación y las deformaciones que se pueden dar cuando no existe ésta.

Después de la dinámica se les explicó la información teórica "La importancia del oír y escuchar", al término de ésta, se inició la dinámica "Los ruidos", en la cual algunos alumnos hacían bromas: roncar, reírse, etc. Sin embargo, pusieron atención a las instrucciones logrando así percibir los ruidos externos e internos (ruidos que emitan el estómago, el corazón y la respiración). Esta dinámica fue del agrado de los alumnos.

En la información teórica sobre "La conversación" los alumnos estuvieron muy atentos y algunos comentaron que esto les serviría para relacionarse con sus compañeros y con su familia en la dinámica "El juego de la fiesta", los alumnos no querían que terminara porque se sentían muy a gusto y decían que si les funcionó la información teórica impartida anteriormente.

Mediante las dinámicas que se aplicaron se puede decir que se cubrieron los objetivos fijados al inicio de la sesión. Además, al revisar el pretest y el postest se encontraron diferencias en cuanto a la información que obtuvieron los alumnos al término de la primera sesión (ver gráfica 1).

FRECUENCIA EN LAS RESPUESTAS DE LOS CUESTIONARIOS POR SESIÓN

R.A. = Respuesta acertada.

R.I. = Respuesta Incompleta

NUM. PREGUNTA	PRETEST	NUM. PREGUNTA	POSTEST
1	30 RA, 4 R.I.	1	32 RA, 5 R.I.
2	12 RA, 3 R.I.	2	30 RA, 6 R.I.
3	7 RA, 10 R.I.	3	28 RA, 7 R.I.
4	10 RA, 5 R.I.	4	14 RA, 7 R.I.

En la primera sesión, durante la aplicación de los cuestionarios pretest y postest, la pregunta que más contestaron los alumnos fue "¿Qué es para ti la comunicación y cuales son los elementos que la integran?". En el pretest 30 alumnos la contestaron acertadamente, y 4 tuvieron una idea de la respuesta correcta. En el postest 32 alumnos la contestaron correctamente y 5 alumnos tuvieron una idea de la respuesta correcta.

Asimismo, la pregunta menos contestada en el pretest fue "¿Cuáles son los elementos que consideras importantes para iniciar, mantener y finalizar una conversación?", con solo 7 alumnos que acertaron, y 10 que tuvieron la idea de la respuesta correcta. Cabe mencionar que hubo un avance notorio en esta misma pregunta durante el postest ya que fue contestada acertadamente por 28 alumnos y 7 alumnos tuvieron una idea de la respuesta correcta.

SEGUNDA SESIÓN

En esta sesión asistieron 50 alumnos. En la información teórica "Formación del trabajo en grupo", los alumnos estaban muy inquietos debido a que tenían que entregar un trabajo de matemáticas a la siguiente hora, se les hizo la aclaración de que durante el taller no estaba permitido hacer cosas de otras materias y que si sobran algunos minutos de la hora se les permitiría terminar su tarea.

Se terminó de dar la información teórica y al iniciar la dinámica "Trabajo grupal", los alumnos comentaron que ese juego ya lo habían realizado; por lo cual no se tardaron mucho en resolverlo. En la siguiente dinámica "Construcción de una torre" se les dificultó el no poder hablar durante la actividad y por lo mismo reían, algunos no terminaron de construir la torre por no ponerse de acuerdo. Se les informó que tomarían su clase de matemática y a la siguiente hora se continuaría con el taller.

Al reiniciar el taller se explicó la información teórica "Aprendizaje grupal"; en esta sesión los alumnos pusieron más atención que en la primera etapa. Al continuar la dinámica "El maestro", cuando pasó al frente el representante de cada equipo, los demás alumnos los abuchearon y dijeron que no le entendían a su clase; con esto se dio cuenta el grupo de las dificultades que se presentan al tratar de explicar de forma amena cualquier tema.

En esta sesión, los alumnos entendieron la información teórica; sin embargo, a la hora de realizar las dinámicas a algunos alumnos se le dificultó el trabajo en equipo, por lo cual en

la dinámica "Construcción de una torre", algunos alumnos no pudieron terminarla. Además al organizarse para dar una clase atractiva, les hizo falta aceptar las diferentes propuestas por parte de todo el equipo. Es por eso que consideramos que en esta sesión, el primer objetivo particular no fue cubierto. Verificar los resultados del pretest y del postest en la gráfica 2.

FRECUENCIA EN LAS RESPUESTAS DE LOS CUESTIONARIOS POR SESIÓN

R.A. = Respuesta acertada.

R.I. = Respuesta Incompleta

NUM. PREGUNTA	PRETEST	NUM. PREGUNTA	POSTEST
1	17 RA, 27 R.I.	1	29 RA, 19 R.I.
2	16 RA, 18 R.I.	2	37 RA, 9 R.I.

La pregunta más contestada durante el pretest fue "¿Por qué crees que se realizan algunos trabajos en grupo?", con un total de 17 respuestas acertadas, y 27 alumnos que tuvieron la idea de la respuesta acertada. Por el contrario en el postest, la pregunta más contestada fue "Para que se de un aprendizaje grupal, ¿Qué crees que se necesite?", con 37 respuestas acertadas y 9 alumnos tuvieron una idea de la respuesta correcta.

TERCERA SESIÓN

En esta sesión asistieron 50 alumnos. En la información teórica "Emociones y sentimientos, miedo", los alumnos se mostraron participativos haciendo comentarios sobre situaciones como: ver una película de terror, abandono de novio(a), regaños de parte de sus padres, la muerte. En la dinámica "Déjate caer", hubo modificaciones en cuanto a que se utilizaron 2 colchonetas, las cuales se sacaron al patio y se formaron 2 equipos; en cada equipo estuvo una psicóloga para seguridad del mismo. El equipo formaba un círculo, en donde un integrante se colocaba en medio con los pies juntos y los brazos cruzados al pecho, con los ojos cerrados y balanceándose hacia enfrente, atrás y a los lados. Cada integrante del círculo, impulsaba al que estaba en medio suavemente sin dejarlo caer, se fueron rotando los turnos para estar en medio del círculo. En esta dinámica se noto más participación por parte de los hombres, ya que a las mujeres les daba miedo de que sus compañeros las dejaran caer. Al final se les preguntó qué sentimientos y emociones habían experimentado; algunos comentaron las siguientes: miedo, seguridad de que no los iban a dejar caer, nervios y algunos dijeron que no habían sentido nada.

En la información teórica "La tristeza", conforme se les iba dando la explicación los alumnos trataban de imitar las características físicas y psicológicas de la misma. En la dinámica "Qué harías", algunos alumnos se mostraron indiferentes ante las situaciones a reflexionar.

En la información teórica "La vergüenza" algunos alumnos comentaron a todo el grupo experiencias que les habían causado vergüenza (caerse de la bicicleta, olvidar ponerse el brassier), cómo se habían sentido y las diferentes soluciones que le habían dado. En la dinámica "Trágame tierra", siguieron contando anécdotas de vergüenza, y los demás integrantes trataban de alentarlos a no sentirse mal. Participación activa por parte del grupo.

En la información teórica "La alegría", también se comentaron anécdotas dentro del grupo y en la dinámica "La elaboración de un diccionario" los resultados fueron los siguientes:

- Persona: familia, amigos, novia(o) y el perro.
- Situación: pasar sus exámenes, fiestas, cine y platicar.
- Objeto: ropa, bicicleta, nintendo o play station y televisión.

En esta sesión nos dimos cuenta que los alumnos conocían los sentimientos y emociones, pero se les dificultaba explicarlos claramente. Sin embargo en las dinámicas y en los cuestionarios nos dimos cuenta de que se cubrieron los objetivos para la sesión de manera satisfactoria. Ver gráfica 3.

FRECUENCIA EN LAS RESPUESTAS DE LOS CUESTIONARIOS POR SESIÓN

R.A. = Respuesta acertada.

R.I. = Respuesta Incompleta

NUM. PREGUNTA	PRETEST	NUM. PREGUNTA	POSTEST
1	38 RA	1	39 RA, 1 R.I.
2	29 RA, 4 R.I.	2	41 RA, 3 R.I.
3	33 RA, 7 R.I.	3	44 RA, 1 R.I.

4	31 RA, 3 R.I.	4	43 RA, 4 R.I.
5	40 RA, 4 R.I.	5	41 RA, 2 R.I.

La pregunta más contestada en el pretest fue "Trata de elaborar una definición de alegría", que obtuvo 40 respuestas acertadas y 4 alumnos tuvieron una idea de la respuesta correcta. En el postest, la pregunta más contestada (aunque no con mucha diferencia) fue "Trata de elaborar una definición de tristeza", con 44 respuestas acertadas y 1 alumno que tuvo una idea de la respuesta correcta.

Por el contrario, la pregunta menos contestada durante el pretest fue "Trata de elaborar una definición de miedo", con 29 respuestas acertadas y 4 alumnos tuvieron una idea de la respuesta correcta. En el postest, la pregunta menos contestada fue (aunque no con mucha diferencia) fue "¿Consideras que existen diferencias entre una emoción y un sentimiento?", con 39 respuestas acertadas y sólo 1 alumno que tuvo una idea de la respuesta correcta.

Cabe mencionar que en esta sesión se obtuvo una respuesta positiva por parte de los alumnos, resultando con ello puntajes altos en todas las preguntas.

CUARTA SESIÓN

En esta sesión asistieron 47 alumnos. En general durante la sesión nos percatamos de que carecían de conocimiento sobre el tema, incluso en las dinámicas se les tuvo que repetir varias veces las instrucciones, y aún así se tuvo que asistir individualmente a algunos alumnos. Por ejemplo, en la dinámica "Autoimagen", no sabían qué capacidades intelectuales tenían, dudaban de sus metas, de sus valores o habilidades. El apartado de los defectos lo contestaron sin ningún problema.

En la dinámica "La reunión", algunos alumnos no reaccionaron positivamente a las críticas y se molestaron, incluso una alumna se levantó y acudió con nosotras diciendo que ya no participaría dentro de la dinámica.

Al revisar las actividades plantadas con los alumnos, se puede considerar que no quedó totalmente claro el tema en cuanto a las distorsiones cognitivas (no recordaban los nombres), esto puede ser entendible ya que eran 10 y resultaba difícil acordarse de cada una de estas. Por lo anterior, el objetivo general no se cumplió al 100%. Es importante ampliar los elementos que pueden aumentar la autoestima.

FRECUENCIA EN LAS RESPUESTAS DE LOS CUESTIONARIOS POR SESIÓN

R.A. = Respuesta acertada.

R.I. = Respuesta Incompleta

NUM. PREGUNTA	PRETEST	NUM. PREGUNTA	POSTEST
1	3 RA. 6 R.I.	1	24 RA. 9 R.I.
2	4 RA. 7 R.I.	2	26 RA. 4 R.I.
3	5 RA. 3 R.I.	3	24 RA. 3 R.I.

En esta sesión, durante el pretest se obtuvieron puntajes muy bajos, como lo muestra la tabla anterior. Ya en el postest, los puntajes se elevaron considerablemente, no habiendo diferencias significativas entre ellos; sin embargo, las respuestas acertadas obtenidas reflejan poco aprendizaje por parte de los alumnos.

QUINTA SESIÓN

En esta sesión asistieron 50 alumnos. Los alumnos no tenían conocimiento del concepto de asertividad y los elementos que la integran, en la dinámica "Banco de niebla", se eligieron a los alumnos más agresivos dentro del salón y al desarrollarse la dinámica se dieron cuenta que podían conversar con otro sin molestarse, ni insultarlo, aprendiendo a utilizar las frases adecuadas. Todo el grupo percibió lo mismo.

En la información teórica "Las creencias", conforme se iban explicando las características del comportamiento asertivo, agresivo y pasivo, los alumnos iban catalogando a sus compañeros en cada uno de estos rubros. En la dinámica "Dale nombre", los alumnos pudieron distinguir las características de cada comportamiento (asertivo, pasivo y agresivo), pero se confundían en los nombres.

En la dinámica role playing, ya no dio tiempo de representar las situaciones, solamente se leyó cada situación y los alumnos decían qué técnica se estaba utilizando en cada una de ellas, de acuerdo a la información brindada previamente.

Por medio de las dinámicas y el pretest- postest; así como la participación de los alumnos en la sesión. Consideramos que se cubrieron los objetivos plantados para la misma, notándose diferencias significativas antes y después de la aplicación de la sesión (ver gráfica 5).

FRECUENCIA EN LAS RESPUESTAS DE LOS CUESTIONARIOS POR SESIÓN

R.A. = Respuesta acertada.

R.I. = Respuesta Incompleta

NUM. PREGUNTA	PRETEST	NUM. PREGUNTA	POSTEST
1	5	1	35 RA, 5 R.I.
2	16	2	21 RA, 24 R.I.
3	23 RA, 7 R.I.	3	48 RA, 1 R.I.

La pregunta más contestada en el pretest y postest fue "¿Qué entiendes por conducta agresiva?", obteniendo puntajes en el pretest de 23 respuestas acertadas y 7 alumnos que tuvieron una idea de la respuesta correcta. En el postest, 48 respuestas acertadas y sólo 1 alumno que tuvo la idea de la respuesta correcta.

La pregunta menos contestada durante el pretest fue "¿Qué entiendes por conducta asertiva?", con sólo 5 alumnos que tuvieron una idea de la respuesta correcta. A diferencia del postest, la pregunta menos contestada fue "¿Qué entiendes por conducta pasiva?", con 21 respuestas acertadas y 24 alumnos que tuvieron una idea de la respuesta correcta.

SEXTA SESIÓN

En esta sesión asistieron 46 alumnos. En la información teórica "Toma de decisiones y objetivos", los alumnos prestaron atención a la información dada pero, en la dinámica "Soñar despierto" ellos mismos presentaron problemas para visualizar sus propios objetivos, por lo cual se les tuvo que asistir individualmente. En la información teórica "Los errores más comunes" no se presentaron problemas, pero al realizarse la dinámica "El sendero equivocado", los alumnos olvidaron los nombres de los errores, por lo cual se les mostró de nuevo el rotafolio con esta información.

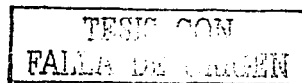
En la información y dinámica del semáforo, varios alumnos pusieron ejemplos de cómo se podría utilizar favorablemente esta actividad. Participación activa por parte de los alumnos. Mediante las dinámicas y la información teórica se puede decir que los objetivos para esta sesión fueron cubiertos, excepto el último; creemos que para cubrir este objetivo se necesita trabajar y poner en práctica lo aprendido. Ver gráfica 6.

FRECUENCIA EN LAS RESPUESTAS DE LOS CUESTIONARIOS POR SESIÓN

R.A. = Respuesta acertada.

R.I. = Respuesta Incompleta

NUM. PREGUNTA	PRETEST	NUM. PREGUNTA	POSTEST
1	18 RA, 64 R.I.	1	36 RA, 5 R.I.
2	7 RA, 15 R.I.	2	33 RA, 9 R.I.



En esta sesión, la pregunta más contestada durante el pretest y el postest fue "¿Qué elementos tendrías en cuenta para una toma de decisiones?", con un puntaje en el pretest de 18 respuestas acertadas y 6 alumnos que tuvieron una idea de la respuesta correcta. En el postest, 36 respuestas acertadas y 5 alumnos que tuvieron una idea de la respuesta correcta.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

SÉPTIMA SESIÓN

En esta sesión asistieron 45 alumnos. En la información teórica "El estrés", los alumnos comprendieron las diferentes conductas que genera el estrés y como poderse preparar, mejorar y poder afrontarlo, Un punto importante se presentó dentro de la dinámica "Pánico al examen" los alumnos se confundían con los nombres, aunque sabían las características de las mismas, por tal motivo se les tuvo que asistir individualmente.

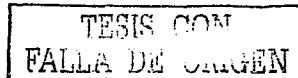
En la técnica de relajación la mayoría participó activamente. En la información teórica "Pensamientos equivocados", se trabajó con algunos ejemplos para que los entendieran mejor. La dinámica "Reacción inmediata", se realizó con lentitud debido a que los alumnos se detenían a hacer comentarios, sin embargo; la mayoría contestó lo que se le pedía. Por falta de tiempo no se hizo el análisis de casos voluntarios.

La información teórica "La ira" y la dinámica correspondiente se realizaron sin ningún contratiempo dentro de la sesión. Por medio de las dinámicas, el pretest y el postest, se puede decir que se cubrieron los objetivos fijados en la sesión. Ver gráfica 7.

FRECUENCIA EN LAS RESPUESTAS DE LOS CUESTIONARIOS POR SESIÓN

R.A. = Respuesta acertada.

R.I. = Respuesta Incompleta



NUM. PREGUNTA	PRETEST	NUM. PREGUNTA	POSTEST
1	18 RA . 2 R.I.	1	43 RA
2	15 RA. 2 R.I.	2	29 RA

En la última sesión, la pregunta más contestada en el pretest y el postest fue "¿Qué entiendes por estrés?", con un puntaje en el pretest de 18 respuestas acertadas y 2 alumnos que tuvieron una idea de la respuesta correcta. En el postest, se obtuvieron 43 respuestas acertadas.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

GRÁFICAS

Para todas las gráficas, la serie 1 significa el pretest y la serie 2 el postest.

GRÁFICA 1

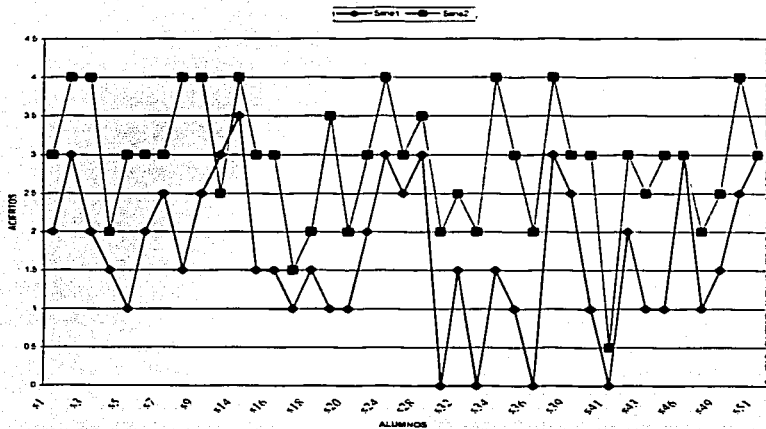
S = SUJETO A = PRETEST D = POSTEST

S	1	2	3	4	5	6	7	9	10	12	14	15	16	17	18	19	20	21	24
A	2	3	2	1.5	1	2	2.5	1.5	2.5	3	3.5	1.5	1.5	1	1.5	1	1	2	3
D	3	4	4	2	3	3	3	4	4	2.5	4	3	3	1.5	2	3.5	2	3	4

S	25	28	31	32	33	34	35	36	38	39	40	41	42	43	44	46	47	49	50	51
A	2.5	3	0	1.5	0	1.5	1	0	3	2.5	1	0	2	1	1	3	1	1.5	2.5	3
D	3	3.5	2	2.5	2	4	3	2	4	3	3	0.5	3	2.5	3	3	2	2.5	4	3

TESIS CON
FALLA DE CARGEN

PRIMERA SESION



TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

GRÁFICA 2

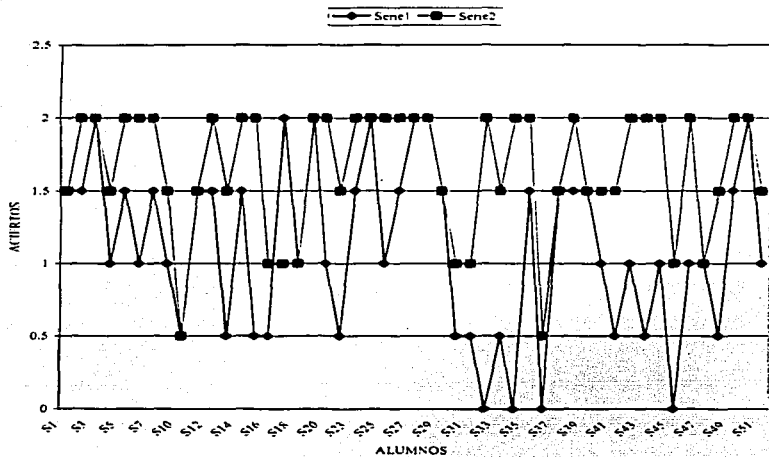
S = SUJETO A = PRETEST D = POSTEST

S	1	2	3	4	5	6	7	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	23	24	25	26	27
A	1.5	1.5	2	1	1.5	1	1.5	1	0.5	1.5	1.5	0.5	1.5	0.5	0.5	2	1	2	1	0.5	1.5	2	1	1.5	2
D	1.5	2	2	1.5	2	2	2	1.5	0.5	1.5	2	1.5	2	2	1	1	1	2	2	1.5	2	2	2	2	2

S	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51
A	2	1.5	0.5	0.5	0	0.5	0	1.5	0	1.5	1.5	1.5	1	0.5	1	0.5	1	0	1	1	0.5	1.5	2	1
D	2	1.5	1	1	2	1.5	2	2	0.5	1.5	2	1.5	1.5	1.5	2	2	2	1	2	1	1.5	2	2	1.5

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

SEGUNDA SESION



TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

GRÁFICA 3

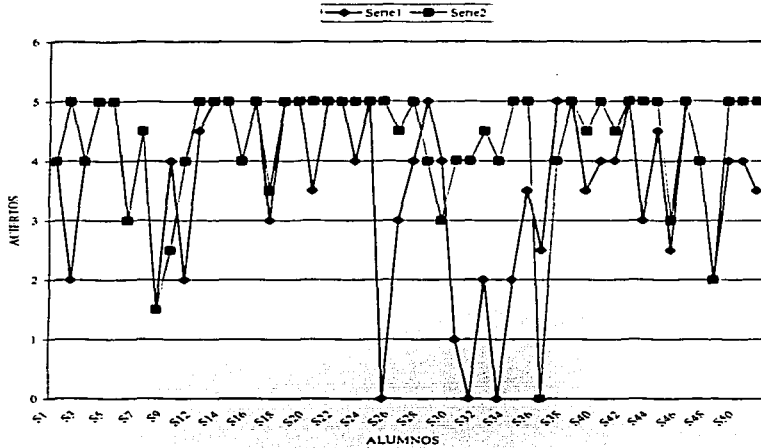
S = SUJETO A = PRETEST D = POSTEST

S	1	2	3	4	5	6	7	8	9	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26
A	4	2	4	5	5	3	4.5	1.5	4	2	4.5	5	5	4	5	3	5	5	3.5	5	5	4	5	0	3
D	4	5	4	5	5	3	4.5	1.5	2.5	4	5	5	5	4	5	3.5	5	5	5	5	5	5	5	5	4.5

S	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51
A	4	5	4	1	0	2	0	2	3.5	2.5	5	5	3.5	4	4	5	3	4.5	2.5	5	4	2	4	4	3.5
D	5	4	3	4	4	4.5	4	5	5	0	4	5	4.5	5	4.5	5	5	5	3	5	4	2	5	5	5

TESIS CON
FALLA DE CARGEN

TERCERA SESION



TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

GRÁFICA 4

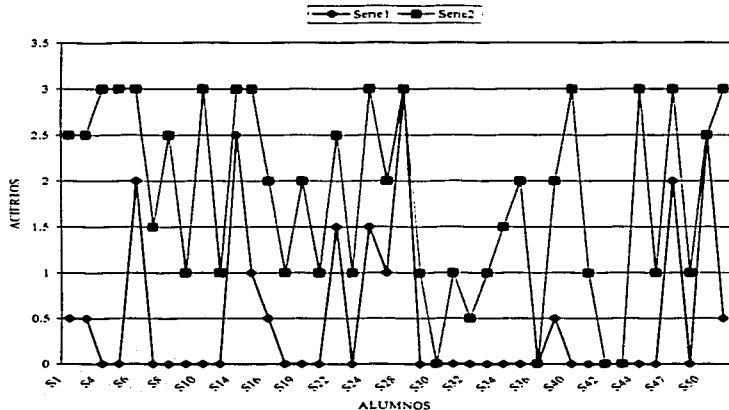
S = SUJETO A = PRETEST D = POSTEST

S	1	2	4	5	6	7	8	9	10	12	14	15	16	17	19	20	22	23	24	27	28
Δ	0.5	0.5	0	0	2	0	0	0	0	0	2.5	1	0.5	0	0	0	1.5	0	1.5	1	3
D	2.5	2.5	3	3	3	1.5	2.5	1	3	1	3	3	2	1	2	1	2.5	1	3	2	3

S	29	30	31	32	33	34	35	36	39	40	41	42	43	44	45	47	48	49	50	51
Δ	0	0	0	0	0	0	0	0	0.5	0	0	0	0	0	0	2	0	0	2.5	0.5
D	1	0	1	0.5	1	1.5	2	0	2	3	1	0	0	3	1	3	1.5	1	2.5	3

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

CUARTA SESION



GRÁFICA 5

S = SUJETO A = PRETEST D = POSTEST

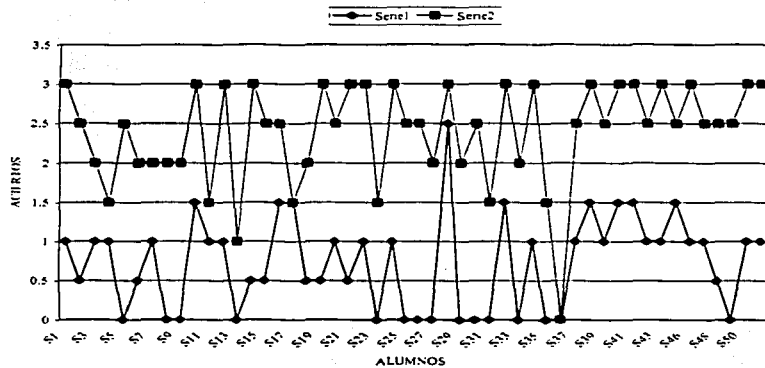
S	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21
A	1	0.5	1	1	0	0.5	1	0	0	1.5	1	1	0	0.5	0.5	1.5	0.5	0.5	0.5	1	0.5
D	3	2.5	2	1.5	2.5	2	2	2	2	3	1.5	3	1	3	2.5	2.5	1.5	2	3	2.5	3

S	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41
A	1	0	1	0	0	0	2.5	0	0	0	1.5	0	1	0	0	1	1.5	1	1.5	1.5
D	3	1.5	3	2.5	2.5	2	3	2	2.5	1.5	3	2	3	1.5	0	2.5	3	2.5	3	3

S	42	43	44	46	47	48	49	50	51
A	1	1	1.5	1	1	0.5	0	1	1
D	2.5	3	2.5	3	2.5	2.5	2.5	3	3

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

QUINTA SESION



TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

GRÁFICA 6

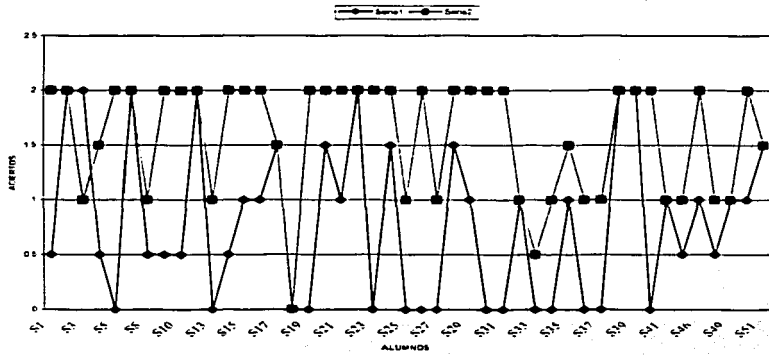
S - SUJETO A - PRETEST D - POSTEST

S	1	2	3	4	5	6	8	9	10	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23
Δ	0.5	2	2	0.5	0	2	0.5	0.5	0.5	2	0	0.5	1	1	1.5	0	0	1.5	1	2	0
D	2	2	1	0.5	2	2	1	2	2	2	1	2	2	2	1.5	0	2	2	2	2	2

S	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42	46
Δ	1.5	0	0	0	1.5	1	0	0	1	0	0	1	0	0	2	2	0	1	0.5	1
D	2	1	2	1	2	2	2	2	1	0.5	1	1.5	1	1	2	2	2	1	1	2

S	47	49	50	51
Δ	0.5	1	1	1.5
D	1	1	2	1.5

SEXTA SESION



TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

GRÁFICA 7

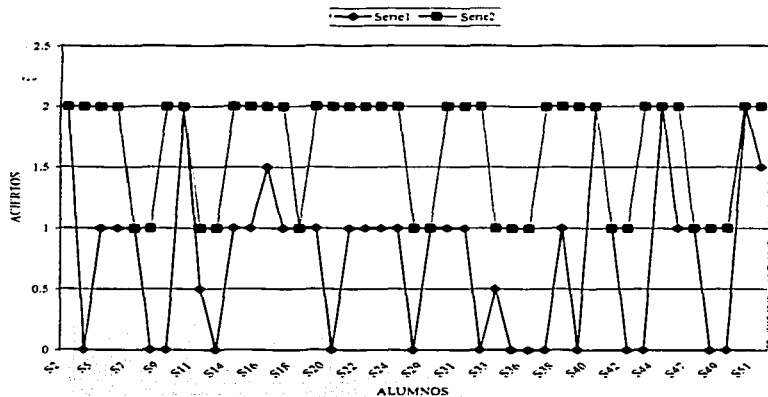
S - SUJETO A - PRETEST D - POSTEST

S	2	3	5	6	7	8	9	10	11	12	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
A	2	0	1	1	1	0	0	2	0.5	0	1	1	1.5	1	1	1	0	1	1	1	1
D	2	2	2	2	1	1	2	2	1	1	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2

S	25	29	30	31	32	33	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44	45	47	48	49	50	51
A	0	1	1	1	0	0.5	0	0	0	1	0	2	1	0	0	2	1	1	0	0	2	1.5
D	1	1	2	2	2	1	1	1	2	2	2	2	1	1	2	2	2	1	1	1	2	2

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

SEPTIMA SESION



TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

ANÁLISIS DE LA ENTREVISTA A LOS PROFESORES

Se consideró conveniente hacer una entrevista escrita a cada uno de los profesores del grupo al cual se le impartió el taller, siguiendo la misma mecánica que en las evaluaciones para el alumnado. A continuación se presentan los datos obtenidos de las entrevistas realizadas a los profesores antes de la aplicación del taller:

GRÁFICA "A"

PREGUNTAS	RESPUESTAS
1	Indisciplinados, flojos, inquietos, inseguros, latosos, inmaduros, con bajo rendimiento escolar, con baja autoestima, con pocos hábitos de estudio, con desinterés por el trabajo grupal y con problemas de comportamiento.
2	Introvertidos, distraídos, rebeldes, flojos, inquietos, agresivos, incomprensidos, desprotegidos.
3	Sujeto 11, 18, 21, 22, 27, 30, 34, 38, 45, 47, 48, 49, 51.
4	Sexualidad, drogadicción, alcoholismo, motivación grupal, tema de relaciones humanas.

Asimismo, la siguiente tabla muestra los datos obtenidos durante la aplicación de la entrevista al profesor después de la realización del taller:

GRÁFICA "B"

PREGUNTAS	RESPUESTAS
1	Si = 8, No = 1
2	Si = 6, No = 1, Algunos casos = 2
3	Sujeto 4, 16, 17, 18, 20, 23, 27, 30, 45, 47, 51.
4	Sujeto 2, 4, 13, 15, 17, 18, 22, 25, 27, 30, 34, 36, 43, 47, 48.

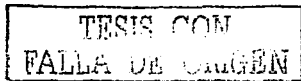
De acuerdo a las preguntas realizadas en la entrevista previa, se analizaron las respuestas dadas por los profesores del plantel:

- En la descripción del grupo al cual se le aplicó el Taller, las respuestas dadas por los profesores fueron variadas (véase gráfica A), sin embargo, un calificativo con el cual coincidieron varios profesores para designar al grupo fue "flojo".
- En la segunda pregunta se le pidió a los profesores que dieran un adjetivo al comportamiento del grupo y sus respuestas fueron muy parecidas; los adjetivos "introvertidos", "distruidos" y "rebeldes", aparecieron con mayor frecuencia que otros.

- En la tercera pregunta se les pidió que detectan a los alumnos más conflictivos dentro del salón de clases, pero en este caso como en los anteriores los profesores concordaron con los sujetos 11, 27, 38 y 45.
- En la cuarta pregunta se pidió a los profesores que citaran temas que a su consideración faltaran de abordar, los que más se repitieron fueron: sexualidad, drogadicción; comunicación familiar.

Posteriormente al finalizar el taller se aplicó de nuevo una entrevista para conocer el punto de vista del profesorado. Las respuestas obtenidas fueron las siguientes:

- La respuesta a la primera pregunta fue que los profesores, si notaron cambios en el comportamiento de los alumnos. Sin embargo, un profesor afirmó no haber observado ningún cambio.
- En la segunda pregunta se les preguntó a los profesores si podían distinguir a los alumnos que tuvieron un cambio más notorio, la respuesta dada por la mayoría de los profesores fue que Sí, solamente un profesor dijo que No.
- En la tercera pregunta la respuesta obtenida fue que los alumnos donde se notó más el cambio fue en primer lugar el sujeto 45, seguido por el sujeto 27 y por último el sujeto 20.
- De igual manera, los profesores detectaron algunos alumnos que a su parecer no presentaron cambios en su comportamiento, los sujetos fueron el 38, 18, 15 y finalmente 22. Un dato curioso fue que el sujeto 27 había sido detectado por algunos maestros como un alumno que sí había presentado cambios en su comportamiento; sin embargo, también fue repetido por varios profesores como un alumno que no tuvo cambios en su comportamiento.



Por otra parte, analizando los datos sobre las entrevistas al profesorado podemos resaltar que el Taller para Adolescentes: "Educando con Inteligencia Emocional", resultó satisfactorio para el avance del grupo en general. Pero para que se de un avance continuo en el comportamiento de los alumnos, hay que reforzar la implementación de Talleres para mejorar el ambiente, tanto escolar, como familiar de toda la población.

CONCLUSIONES

De acuerdo a los datos obtenidos anteriormente se puede afirmar que el taller impartido sobre Inteligencia Emocional mejoró considerablemente los conocimientos que tenían los adolescentes sobre sus estados emocionales relacionados con ellos mismos y con su medio ambiente.

Como se mencionó en el análisis del pretest- postest y de acuerdo a los puntajes obtenidos 31 alumnos de 51 que era el total, obtuvieron puntajes superiores después de la aplicación del taller; 9 alumnos no tuvieron variaciones sobre sus puntajes y finalmente 8 alumnos obtuvieron puntajes mayores antes de la aplicación del taller que después del mismo. Con esto podemos afirmar que debido al taller se obtuvieron avances significativos en cuanto al objetivo del mismo "Que el alumnado adquiera habilidades sociales como: empatía, autoconocimiento, autorregulación emocional, formación de trabajo en grupo y aprendizaje, toma de decisiones, asertividad, autoestima".

Con respecto al puntaje por áreas se notaron cambios a través de las diferentes sesiones, ya que al principio de cada una de ellas existió un total desconcierto por parte de los alumnos, aunque al finalizar la sesión se disiparon las dudas que surgieron en el lapso de la misma. Durante la segunda sesión "Trabajo Grupal" se observó una respuesta favorable por parte de los alumnos; sin embargo, la sesión correspondiente a la Comunicación fue muy baja, sobre este punto cabe mencionar que los alumnos consideraban que algunos profesores que

"no los comprendían", tal vez debido a la falta de herramientas que poseían los alumnos para poder expresarse sin parecer agresivos.

En cuanto al cambio manifestado por los alumnos después de la aplicación del taller, los profesores y directivos del plantel consideraron que el alumnado obtuvo cambios positivos en el grupo después de la aplicación del taller, pero consideran que hay que reforzar la implementación de talleres para mejorar el ambiente tanto escolar como familiar de toda la población. Asimismo se resalta el interés por parte de los directivos del plantel para lograr un buen ambiente de trabajo y así poder mejorar el bienestar tanto físico como emocional del alumnado.

Recomendamos a las personas que les interese trabajar sobre estos temas, enfatizar más sobre el tema de comunicación (en especial como iniciar, mantener y finalizar una conversación), de igual manera reforzar el tema de autoestima, considerando que los alumnos no absorbieron por completo dicha información. Asimismo desarrollar temas sobre sexualidad, drogadicción y comunicación familiar; ya que fueron los temas que más interesaron tanto alumnos como profesores del plantel, para que fueran abordados

La atención psicológica brindada de manera individual dentro de la secundaria Nicolás Bravo resultó satisfactoria ya que los pacientes atendidos dentro de la misma lograron un avance tanto individual como académico, ya que la mayoría reportaba tener más de dos materias reprobadas por bimestre al momento de iniciar el trabajo. Conforme se fue trabajando con ellos durante el ciclo escolar se obtuvieron cambios positivos en cuanto al rendimiento académico y grupal. Durante este trabajo se solicitaba también el apoyo del



padre o madre de familia para obtener mejores resultados dentro de la atención psicológica, cabe subrayar que en algunos casos resultó muy difícil hacer que los padres y madres de familia aceptaran esta forma de trabajo, por lo cual en estos casos se procedió a trabajar solamente con el alumno.

Por otra parte y de acuerdo a la información teórica obtenida sobre nuestro marco teórico y diferentes programas sobre Inteligencia Emocional, nos dimos cuenta que es vital para el desarrollo del adolescente contar con esta información y así poder utilizarla en su vida cotidiana. Aunque en teoría estos temas son muy importantes para los adolescentes, dentro de los servicios psicoeducativos no existe este apoyo, ya que lo único que proporciona este departamento es reportes de mala conducta, falta de interés por parte de los alumnos hacia las clases y enfermedades físicas que presentan éstos; la única solución que presentan es reportarlos con los directivos para que estos se encarguen de dar una solución (que generalmente termina ya sea en reporte por mala conducta o en casos más graves, expulsión definitiva del plantel).

Dentro del servicio social se maneja el enfoque sistémico, el cual nos proporcionó una forma de solución específica en los diferentes casos atendidos dentro de la clínica Tamaulipas; logrando dar de alta a la mayoría de la población atendida y de la cual sabemos de antemano que son familias de escasos recursos económicos que pueden afectar la eficacia de la practica profesional, debido a la ignorancia y al miedo del servicio de Psicología en los diferentes niveles.

Cabe resaltar que la implementación de talleres fuera del plan curricular dentro de las secundarias resulta difícil de ser aplicado, ya que esto resulta novedoso tanto para directivos como profesorado del plantel y en muchas ocasiones no se dan facilidades para la aplicación del mismo.

Debido a ello se propone tomar en cuenta una reforma en el sistema educativo, en el cual se pudiera implementar gradualmente actividades o materias que tiendan a ocuparse por el desarrollo integral del estudiantado.

BIBLIOGRAFÍA

Aguirre, A. (Ed). 1996. Psicología de la adolescencia. Colombia: Alfaomega Grupo Editor, S.A. de C.V.

Antunes, C. (2000). El desarrollo de la personalidad y la inteligencia emocional. En diálogos que ayudan a crecer. (Sánchez, J. Trads). España: Gedisa.

Azua, E., & Contreras, R.,(1994). Evaluación de habilidades sociales en adolescentes: Diferencias de Género. Reporte de Trabajo Profesional de Licenciatura en Psicología. Escuela Nacional de Estudios Superiores, Iztacala.

Bruckert, S., & Braun, G., (1997) Los test de la inteligencia emocional. Técnicas y ejercicios para comprobar y desarrollar su coeficiente emocional. Barcelona. España: Ediciones Robinbook, S.L.

Cameras, G., Galindo, G., & Pérez-Rincón, H. (1994). La neuropsicología y el procesamiento de la información emocional por medio de la expresión facial. Salud Mental, México, 17, (2), 61-66.

Carneiro, A. (1960). Adolescencia: sus problemas y su educación. Hernández, S. (Trads). México: Uteha.

Carretié, L., Iglesias, J. (1993). Potenciales evocados en respuesta a expresiones faciales de emociones. Estudios de Psicología, España, 50, 75-86.

Cruz, M. (1994). Programa de prevención primaria con adolescentes de alto riesgo de adicción al alcohol, tabaco e inhalación de solventes en una secundaria técnica. Tesis de Maestría en Psicología Social. Facultad de Psicología, UNAM. México.

Duarte, B. (1994). Taller de prevención y tratamiento de la violencia intrafamiliar: El trabajo con adolescentes. Tesis de licenciatura en Psicología. Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala, UNAM. México.

Eliás, M. J., Tobías, S. E., & Friedlander, B. S., (1999) Educación con Inteligencia emocional, Antón, P. (Trad.) México: Plaza & Janes Editores S.A.

Enciclopedia de Pedagogía y Psicología visual (1997) Barcelona, España: Programa educativo de la cuenca S. A.

Fernández, J., & Edo, S. (1994). Emociones y salud. Anuario de Psicología, España, 61 (2), 25-32.

Flores, M. (1994). Asertividad: Conceptualización, medición y su relación con otras variables. Tesis de Doctorado en Psicología Social. Facultad de Psicología. UNAM. México.

Flores, S., Martínez, M. & Ochoa, B. (1995). Taller de adolescencia: Una alternativa para el manejo de los cambios que experimenta el individuo en esta etapa. Tesis de Licenciatura en Psicología. Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala, UNAM. México.

Fox, Q. V. (2001) Programa nacional de educación (2001-2006) Por una educación de buena calidad para todos, un enfoque educativo para el siglo XXI. México: Secretaría De Educación Pública.

Gardner, H. (1995). Las inteligencias personales. En Cognición y desarrollo humano. Inteligencias Múltiples. La teoría en la práctica. (286-306). España: Paidós.

Gardner, H. (1997). Una versión madurada. Estructuras de la mente. La teoría de las Inteligencias Múltiples. (31-50). Bogotá, Colombia: Fondo de Cultura Económica.

Gil, F., & León, J., (1998) Habilidades Sociales. Teoría, Investigación e Intervención. Madrid, España: Síntesis.

Goleman, D. (1995) Inteligencia emocional. Mateo, E. (Trad). México: Javier Vergara Editor S.A. de C.V.

González, C. (1992). Estrés psicosocial y respuestas de enfrentamiento: impacto sobre el estado emocional en adolescentes. Tesis de Maestría en Psicología Social. Facultad de Psicología, UNAM. México.

Grinder, R. (2001). Adolescencia. México: Limusa.

Güell, B. M., & Muñoz, R. J., (2000) Desconóctete a ti mismo. Programa de alfabetización emocional. Del Barrio E. L., (Trads).Barcelona. España: Paidós

Guevara, E. (2001). Taller para adolescentes. una propuesta teórica metodológica para trabajo con padres y adolescentes. Reporte de Trabajo Profesional de Licenciatura en Psicología. Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala, UNAM. México.

Hernández, S. R., Fernández, C. C., & Baptista, L. P. (1991) Metodología de la investigación. (2ª Ed.). México: McGraw-Hill.

Manual de estilo de publicaciones de la American Psychological Association Adaptada para el español por Editorial El Manual Moderno. (1998) Chávez, M. M., Padilla, S. G., Inzunza, . M., Alcyone S.A. de C.V.(Trads). México: El Manual Moderno.

Martinez, G. (1988). Taller "Juventud y Sociedad". Una alternativa al desarrollo de la autoconciencia y la conciencia social. Reporte de Trabajo Profesional de Licenciatura en Psicología. Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala, UNAM. México.

McKinney, J., Fitzgerald, H. & Strommen, E. (2000). Psicología del desarrollo. Rivera, P. (Trads). México: Manual Moderno.

Molero, C., & Saiz, E. (1998). Revisión histórica del concepto de inteligencia: una aproximación a la inteligencia emocional. Revista Latinoamericana de Psicología, España, 30 (1), 11-30.

Molero, C., & Saiz, E. (1998). Revisión histórica del concepto de inteligencia: una aproximación a la inteligencia emocional. Revista Latinoamericana de Psicología, España, 30 (1), 11-30.

Monjas, M. (1999). Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS). Para niños / as y adolescentes. Madrid: Ciencias de la Educación Preescolar y Especial.

Morales, A. (2002). El papel del psicólogo como orientador de valores y actitudes en el CONALEP Huixquilucan. Reporte de Trabajo Profesional de Licenciatura en Psicología. Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala, UNAM. México.

Moyano, J. (2001). Propuesta de un instrumento que evalué la autoestima en la adolescencia. Reporte de Trabajo Profesional de Licenciatura en Psicología. Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala, UNAM. México.

Muuss, R. (1984). Teorías de la Adolescencia. México: Paidós.

Norback, C., Strominger, N. & Demarest, R. (1994). El sistema reticular y el sistema límbico. (Sandoval, A. Trad). El sistema nervioso. Introducción y repaso. (4ª ed. pp. 337-347). México: Interamericana McGraw-Hill.

Powell, M. (1975). La Psicología de la adolescencia. Tercero, L (Trads). México: Fondo de Cultura Económica.

Rice, F. (1997). Desarrollo humano. Estudio del ciclo vital. Ortiz, M. (Trads). México: Pearson Educación.

Salinas D. G. C. (1992) Acuerdo nacional para la modernización de la educación básica. México: Secretaría de Educación Pública.

Satir, V. (1988). Tus distintos rostros. Pasos para ser amado. México: Pax.

Secretaría de Salubridad y Asistencia. (1983). Dinámicas vivenciales. México.

Steiner, C., & Perry, P. (1998). La educación emocional. Buenos Aires, Argentina: Javier Vergara Editor.

Thompson, R. (1977). Introducción a la Psicología Fisiológica. México: Harla.

Universidad Autónoma de Puebla (2000). Psicología y Orientación Educativa III. Guía para el alumno. Puebla, México: Editorial UAP

Vázquez, G. (1994). Una escala para la medición del enojo en adolescentes. Tesis de Maestría en Psicología Clínica. Facultad de Psicología. UNAM. México.

www.sep.gob.mx/

ALMA

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

ANEXO 1

LISTA DE ASISTENCIA

SUJETO	31-OCT	7-NOV	14-NOV	16-NOV	22-NOV	23-NOV	26-NOV
1	*	*	*	*	*	*	/
2	*	*	*	*	*	*	*
3	*	*	*	/	*	*	*
4	*	*	*	*	*	*	/
5	*	*	*	*	*	*	*
6	*	*	*	*	*	*	*
7	*	*	*	*	*	/	*
8	/	/	*	*	*	*	*
9	*	*	*	*	*	*	*
10	*	*	/	*	*	*	*
11	/	*	*	/	*	/	*
12	*	*	*	*	*	*	*
13	/	*	*	*	*	*	*
14	*	*	*	*	*	*	*
15	*	*	*	*	*	*	*
16	*	*	*	*	*	*	*
17	*	*	*	*	*	*	*
18	*	*	*	/	*	*	*
19	*	*	*	*	*	*	*
20	*	*	*	*	*	*	*
21	*	*	*	*	*	*	*
22	/	/	*	*	*	*	*
23	/	*	*	*	*	*	*
24	*	*	*	*	*	*	*
25	*	*	*	*	*	*	*
26	/	*	*	/	*	*	/

27	/	*	*	*	*	*	/
28	*	*	*	*	*	*	/
29	/	*	*	*	*	*	*
30	/	*	*	*	*	*	*
31	*	*	*	*	*	*	*
32	*	*	*	*	*	*	*
33	*	*	*	*	*	*	*
34	*	*	*	*	*	*	*
35	*	*	*	*	*	*	*
36	*	*	*	*	*	*	*
37	/	*	*	*	*	*	*
38	*	*	*	*	*	*	*
39	*	*	*	*	*	*	*
40	*	*	*	*	*	*	*
41	*	*	*	*	*	*	*
42	*	*	*	*	*	*	*
43	*	*	*	*	*	/	*
44	*	*	*	*	*	/	*
45	/	*	*	*	/	/	*
46	*	*	*	*	*	*	/
47	*	*	*	*	*	*	*
48	/	*	*	*	*	/	*
49	*	*	*	*	*	*	*
50	*	*	*	*	*	*	*
51	*	*	*	*	*	*	*

ANEXO 2

PRETEST

¿Cuál es tu nombre y cuantos años tienes?

¿Eres hombre o mujer?

¿En qué año de secundaria estas?

¿Cuántos hermanos tienes?

¿Quiénes viven en tu casa?

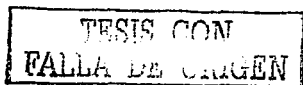
Contesta las siguientes preguntas, de acuerdo a lo que piensas (no es una evaluación, solamente queremos conocer tu opinión)

¿Cómo crees que la sociedad considera a los adolescentes?

¿Qué diferencias crees que existen entre un niño, un adolescente y un adulto?

¿Estas conforme con el trato que se te da como adolescente en tu familia y en tu escuela?

Y, ¿Qué es lo que te gustaría cambiar?



¿En tu opinión personal como debe o tiene que ser un adolescente?

¿Crees que el adolescente se le deja tomar decisiones importantes? Sí _____ No _____ Por
qué _____

Como adolescente, ¿Qué harías para que te dejen tomar decisiones importantes?

¿Qué es lo que esperas de este taller?

¿Y para qué crees que te servirá esta información?

Nos gustaría saber qué es lo que piensas en cuanto a los siguientes enunciados. **Recuerda que no te estamos evaluando.**

Lee cuidadosamente cada una de las siguientes frases y marca con una **X** el número que mejor describa lo que piensas o haces en cada situación que se te muestra. Marca tus respuestas de acuerdo al siguiente código:

- 1 **Nunca**
- 2 **Raras veces**
- 3 **Algunas veces**
- 4 **Frecuentemente**
- 5 **Siempre**

Expreso claramente si las cosas me van bien o mal

_____ 1 2 3 4 5

Estas realizando un trabajo en grupo con tus compañeros y a ti no te gusta

que te digan lo que tienes que hacer y lo haces como tu quieres _____ 1 2 3 4 5

Identificas tus sentimientos y conoces tus emociones en un determinado momento

_____ 1 2 3 4 5

Tomas decisiones "desde lo más profundo de las entrañas, o sea, según el sentir

y no según la lógica" _____ 1 2 3 4 5

Si algo me molesta lo digo claramente _____ 1 2 3 4 5

A veces pienso que no soy bueno _____ 1 2 3 4 5

Soy muy tranquilo, incluso es muy raro que me moleste _____ 1 2 3 4 5

Es fácil que cambie de estado de ánimo _____ 1 2 3 4 5

En el trabajo de equipo decides la mejor forma de tomar parte en una

actividad de grupo _____ 1 2 3 4 5

Cuando te sientes alegre lo más seguro es que lo expresas a tus compañeros

haciéndoles bromas pesadas _____ 1 2 3 4 5

Al fijarte un objetivo, visualizas a futuro tanto las acciones positivas

como las negativas _____ 1 2 3 4 5

Sólo yo tengo derecho a pedir ayuda y los demás no pueden negarse a ello

_____ 1 2 3 4 5

Siento que tengo buenas cualidades _____ 1 2 3 4 5

Soy muy temperamental _____ 1 2 3 4 5

No se escuchar a los demás, les interrumpo y algunas veces incluso continúo sus

frases _____ 1 2 3 4 5

Tratas de entender las emociones de otras personas, respetando lo que están

sintiendo _____ 1 2 3 4 5

Hago lo que me gusta sin pensar en las consecuencias _____ 1 2 3 4 5

Cuando requieres de un permiso lo pides directamente a la persona indicada

_____ 1 2 3 4 5

Siento que soy feo o poco atractivo _____ 1 2 3 4 5

Controlas tu carácter si consideras que las cosas no pueden ser de otra manera

_____ 1 2 3 4 5

A menudo uso un tono de voz tan duro que los demás se sienten heridos

_____ 1 2 3 4 5

Cuando llegas a una reunión donde te encuentras con personas que no conoces te presentas por iniciativa propia para familiarizarte con ellas

_____ 1 2 3 4 5

Soy muy enojón (a) _____ 1 2 3 4 5

Soy capaz de hacer tan bien las cosas como los demás _____ 1 2 3 4 5

Antes de tomar una decisión, consideras las diferentes posibilidades en términos de ventajas y desventajas para elegir la que consideras será la mejor

_____ 1 2 3 4 5

Yo no tengo derecho a pedir ayuda, en cambio no puedo negarle mi ayuda a otras personas _____ 1 2 3 4 5

Tomo una actitud positiva hacia mí mismo _____ 1 2 3 4 5

Cuando llegas acompañado de amigos a un lugar donde hay personas que solo

a ti te conocen, no los presentas _____ 1 2 3 4 5

Cuando otros se burlan de ti puedes mantener el control de ti mismo

_____ 1 2 3 4 5

Nunca estoy del todo seguro sobre cómo debo expresarme ante otras personas

_____ 1 2 3 4 5

Cuando estás en una situación conflictiva te tranquilizas, piensas en el problema y

después buscas la mejor solución _____ 1 2 3 4 5

Estoy inclinado a sentir que soy un fracaso _____ 1 2 3 4 5

¿En qué situación utilizas las siguientes frases? :

Todo sale mal

siempre _____

Soy un

fracaso _____

Hubiera preferido hacerlo mejor, pero hice lo que
pude _____

No lo puedo
soportar _____

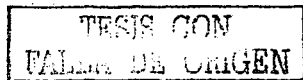
POSTEST

NOMBRE: _____

Nos gustaría saber qué es lo que piensas en cuanto a los siguientes enunciados. **Recuerda que no te estamos evaluando.**

Lee cuidadosamente cada una de las siguientes frases y marca con una **X** el número que mejor describa lo que piensas o haces en cada situación que se te muestra. Marca tus respuestas de acuerdo al siguiente código:

- 1 **Nunca**
- 2 **Raras veces**
- 3 **Algunas veces**
- 4 **Frecuentemente**
- 5 **Siempre**



Expreso claramente si las cosas me van bien o mal _____ 1 2 3 4 5

Estas realizando un trabajo en grupo con tus compañeros y a ti no te gusta
que te digan lo que tienes que hacer y lo haces como tu quieres _____ 1 2 3 4 5

Identificas tus sentimientos y conoces tus emociones en un determinado momento
_____ 1 2 3 4 5

Tomas decisiones "desde lo más profundo de las entrañas, o sea, según el sentir
y no según la lógica" _____ 1 2 3 4 5

Si algo me molesta lo digo claramente _____ 1 2 3 4 5

A veces pienso que no soy bueno _____ 1 2 3 4 5

Soy muy tranquilo, incluso es muy raro que me moleste _____ 1 2 3 4 5

Es fácil que cambie de estado de ánimo _____ 1 2 3 4 5

En el trabajo de equipo decides la mejor forma de tomar parte en una
actividad de grupo _____ 1 2 3 4 5

Cuando te sientes alegre lo más seguro es que lo expreses a tus compañeros

haciéndoles bromas pesadas _____ 1 2 3 4 5

Al fijarte un objetivo, visualizas a futuro tanto las acciones positivas

como las negativas _____ 1 2 3 4 5

Sólo yo tengo derecho a pedir ayuda y los demás no pueden negarse a ello

_____ 1 2 3 4 5

Siento que tengo buenas cualidades _____ 1 2 3 4 5

Soy muy temperamental _____ 1 2 3 4 5

No se escuchar a los demás, les interrumpo y algunas veces incluso continúo sus

frases _____ 1 2 3 4 5

Tratas de entender las emociones de otras personas, respetando lo que están

sintiendo _____ 1 2 3 4 5

Hago lo que me gusta sin pensar en las consecuencias _____ 1 2 3 4 5

Cuando requieres de un permiso lo pides directamente a la persona indicada

_____ 1 2 3 4 5

Siento que soy feo o poco atractivo _____ 1 2 3 4 5

Controlas tu carácter si consideras que las cosas no pueden ser de otra manera

_____ 1 2 3 4 5

A menudo uso un tono de voz tan duro que los demás se sienten heridos

_____ 1 2 3 4 5

Cuando llegas a una reunión donde te encuentras con personas que no conoces
te presentas por iniciativa propia para familiarizarte con ellas

_____ 1 2 3 4 5

Soy muy enojón (a) _____ 1 2 3 4 5

Soy capaz de hacer tan bien las cosas como los demás _____ 1 2 3 4 5

Antes de tomar una decisión, consideras las diferentes posibilidades en términos
de ventajas y desventajas para elegir la que consideras será la mejor

_____ 1 2 3 4 5

Yo no tengo derecho a pedir ayuda, en cambio no puedo negarle mi ayuda
a otras personas _____ 1 2 3 4 5

Tomó una actitud positiva hacia mí mismo _____ 1 2 3 4 5

Cuando llegas acompañado de amigos a un lugar donde hay personas que solo a ti te conocen, no los presentas _____ 1 2 3 4 5

Cuando otros se burlan de ti puedes mantener el control de ti mismo _____ 1 2 3 4 5

Nunca estoy del todo seguro sobre cómo debo expresarme ante otras personas _____ 1 2 3 4 5

Cuando estás en una situación conflictiva te tranquilizas, piensas en el problema y después buscas la mejor solución _____ 1 2 3 4 5

Estoy inclinado a sentir que soy un fracaso _____ 1 2 3 4 5

¿En qué situación utilizas las siguientes frases? :

Todo sale mal

siempre _____

Soy un

fracaso _____

Hubiera preferido hacerlo mejor, pero hice lo que

pude _____

No lo puedo

soportar _____

TRON CON
FALLA DE ORIGEN

ANEXO 3

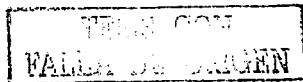
CUESTIONARIOS POR SESION

1ª SESIÓN

1. ¿Qué es para ti la comunicación y cuales son los elementos que la integran?
2. ¿Cuál crees que es la diferencia entre el oír y el escuchar?
3. ¿Cuáles son los elementos que consideras importantes para iniciar, mantener y finalizar una conversación?
4. ¿Qué entiendes por comunicación verbal y comunicación no verbal?

2ª SESIÓN

1. ¿Por qué crees que se realizan algunos trabajos en grupo?
2. ¿Para que se de un aprendizaje grupal, qué crees que se necesite?

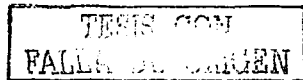


3ª SESIÓN

1. ¿Consideras que existen diferencias entre una emoción y un sentimiento?
2. Trata de elaborar una definición del miedo
3. Trata de elaborar una definición de la tristeza
4. Trata de elaborar una definición de la vergüenza
5. Trata de elaborar una definición de la alegría

4ª SESIÓN

1. ¿Qué es para ti la autoestima?
2. ¿Qué cosas piensas que reducen la autoestima?
3. ¿Qué cosas piensas que aumentan la autoestima?



5ª SESIÓN

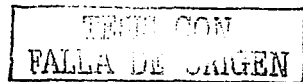
1. ¿Qué entiendes por conducta asertiva?
2. ¿Qué entiendes por conducta pasiva?
3. ¿Qué entiendes por conducta agresiva?

6ª SESIÓN

1. ¿Qué elementos tendrías en cuenta para una toma de decisión?
2. Para ti, ¿qué errores se pueden cometer en una toma de decisión?

7ª SESIÓN

1. ¿Qué entiendes por estrés?
2. ¿Cuál sería la forma más efectiva para controlar tu ira?



ANEXO 4

MATERIAL DE APOYO PARA LOS ALUMNOS

1ª SESION

- DINÁMICA EL TELEFONO DESCOMPUESTO

Estaba en mi casa y cuando me metí a bañar se terminó el agua y me quede enjabonado (a) y tuve que salir a conectar la bomba.

Estaba en mi casa y me comí unas palomitas y me hicieron daño, todo el día me sentí mal.

2ª SESION

- DINÁMICA CONTRUCCIÓN DE UNA TORRE. HOJA DEL OBSERVADOR

Tu tarea consiste en observar detenidamente como construyen la torre tus compañeros. Observa quien es el que da las ordenes, quien no esta cooperando, quien sigue al que da las ordenes, quien habla durante el ejercicio y quien no respeta a sus demás compañeros. Anota todo lo que veas importante.

3ª SESION

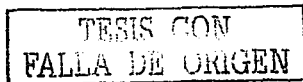
- DINÁMICA ¿QUÉ HARÍAS SI....?

a) Tu novio (a) te dejó

b) Te recogieron un examen muy importante porque se terminó el tiempo de responderlo

c) Perdiste un objeto o recuerdo personal que significa mucho para ti

d) Tu mejor amigo se va a vivir a otro estado o país



e) No te admitieron en un club deportivo al que deseabas ingresar

f) Una persona muy cercana a ti acaba de fallecer

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

4ª SESION

- AUTOIMAGEN

Nombre: _____

Personas que han influido

1. _____
2. _____
3. _____

Capacidades Intelectuales

1. _____
2. _____
3. _____

Valores

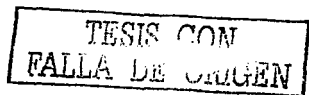
1. _____
2. _____
3. _____

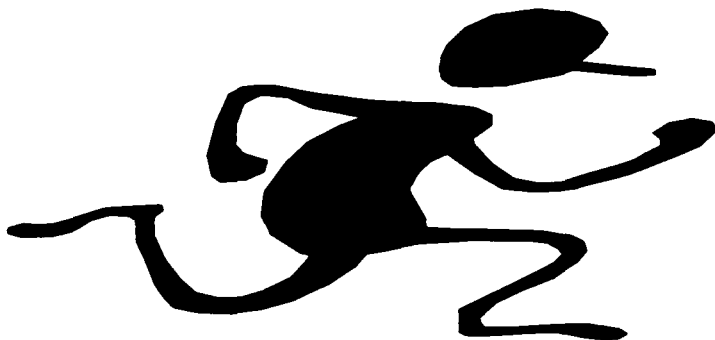
Metas

1. _____
2. _____
3. _____

Habilidades

1. _____
2. _____
3. _____





Cosas que me molestan

1. _____

2. _____

3. _____

Mis Defectos

1. _____

2. _____

3. _____

5ª SESION

- DINÁMICA DALE NOMBRE

De las siguientes situaciones, identifica y anota qué actitud tienen los personajes a, b, y c:
de acuerdo con la clasificación anterior entre asertivo, pasivo y agresivo.

1. Un compañero de clase y amigo le pide a Pedro sus apuntes, él los necesita porque al día siguiente tiene un examen. Si él:

- a) Le dice que no se los presta _____
- b) Se los presta pero piensa que hubiera sido mejor no hacerlo _____
- c) Le dice que lo deje en paz, que no se los prestará _____

2. Lorena está formada para entrar al cine y una persona sin decirle nada se mete a la fila delante de ella. Lorena:

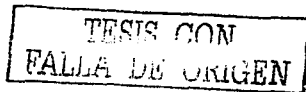
- a) Le dice que es un maleducado y que no tiene vergüenza _____
- b) No le dice nada porque todavía falta para que comience la función _____
- c) Le dice que ella estaba antes que él _____

3. El hermano de Pablo le estropea sin querer un disco compacto que significa mucho sentimentalmente. Pablo:

- a) Le reclama gritándole _____
- b) Le explica que se siente mal y que era un recuerdo personal _____
- c) Se resigna y piensa que ya comprará otro _____

4. Un profesor le quita un examen antes de tiempo a Gerardo. El profesor tiene fama de tener muy mal genio. Gerardo cree que el examen no está bien calificado. Él:

- a) Piensa que si va a reclamar puede ser peor _____
- b) Solicita una entrevista con su profesor y le expone su punto de vista _____
- c) Difunde por toda la escuela que el profesor lo trae de encargo y no es honesto _____



- DINÁMICA ROLE PLAYING

Situación 1. Te encuentras en una fiesta en la que sólo conoces al amigo que te llevo. Ves una persona que te llama la atención, te acercas e inicias una conversación sin ánimo de ligar, solamente por conocer a alguien (técnica de autorrevelación).*

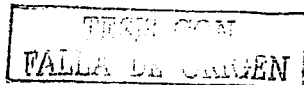
Situación 2. Hace tres meses que comenzó el año escolar y no has hablado casi nunca con uno de tus compañeros, a no ser sobre cuestiones académicas. En una actividad el maestro elige que te sentarás a su lado, como le harías?, ¿cómo iniciarías una conversación? (técnica de libre información).*

Situación 3. Tus amigos están organizando unas vacaciones juntos; todos quieren viajar pero no se ponen de acuerdo ni sobre el lugar de destino ni sobre la duración del viaje. (técnica para establecer pactos).

Situación 4. Tus amigos deciden ir a una tardeada que a ti no te gusta en absoluto y además no quieres salir. Ellos insisten mucho y tu tienes que decir que no. quien haga el papel de amigo no tiene que ceder y debe argumentar con insistencia para conseguir que el otro diga que sí. (técnica para aprender a decir que no)

6ª SESION

- DINÁMICA SOÑAR DESPIERTO



Ahora, imaginense objetivos a corto, mediano y largo plazo y los escribirán en las hojas que les proporcionaremos.

Objetivo de cambio a largo plazo

Pasos que hay que seguir

Objetivos de cambio a mediano plazo

Pasos que hay que seguir

Objetivos de cambio a corto plazo

Pasos que hay que seguir

- EL SENDERO EQUIVOCADO

Intenta reconocer en cada uno de los enunciados que tipo de error se comete en el proceso de toma de decisiones.

- Vas al centro comercial y llevas poco dinero para comprar cosas que necesitas cuando de repente ves que el departamento de discos y compactos tiene un "sorprendente 50% de descuento en todo el departamento" y aunque eso no es lo que necesitas, te dejas llevar por la insistencia del empleado y realizas la compra.
-

- El chico (a) que peor te cae dentro del salón de clases escoge un taller determinado y tu escoges justamente el contrario.
-

- Tienes que escoger donde ir de vacaciones entre dos lugares sin tener información de ninguno de ellos.
-

- Salirte de clases sin evaluar las consecuencias.
-

- A ti te gusta mucho la música y tus padres quieren que estudies medicina.
-

- Quieres ser integrante de un grupo musical muy famoso pero no tienes ningún conocimiento de música.
-

- Decides mantener relaciones sexuales sin tomar precaución alguna.
-

- Irás al gimnasio aunque sea el mes entrante.
-

- Hay un chico (a) en el salón de clases que te molesta constantemente, prefieres quedarte callado que hablar con él para que ya no te moleste.
-

- Aceptas participar en los concursos de conocimiento en tu escuela sólo para "conseguirte un(a) novio(a)".
-

7ª SESION

- PÁNICO AL EXÁMEN

- Registro fisiológico _____
- Registro motor _____
- Registro cognitivo _____

- REACCIÓN INMEDIATA

1. ¿Qué pasó? (A. Hecho o suceso)
2. ¿Qué senti? (C. Consecuencias emocionales)
3. ¿Qué hice? (C. Consecuencias conductuales)
4. ¿Qué pensé al actuar de ese modo (B. Creencias)
5. ¿Qué consecuencias provocó a corto plazo sentir, pensar y actuar de éste modo?
6. ¿Y a largo plazo?
7. Si volviera a repetirse la situación (A) o una parecida, ¿Cómo me gustaría sentirme?
8. ¿Cómo me gustaría actuar?
9. ¿Cómo me gustaría pensar?
10. Estos nuevos sentimientos, pensamientos y conductas, ¿Aumentarían la posibilidad de mejores resultados a corto plazo?
11. ¿Y a largo plazo?

ANEXO 5

ENTREVISTA PARA EL MAESTRO

1. ¿Cómo puede describir al grupo 2° E?
 2. Si pudiera darle un adjetivo al comportamiento de los alumnos; ¿cuál sería? (Ejemplo: rebeldes, agresivos, distraídos, introvertidos, etc.)
 3. ¿Para usted, cuáles alumnos son los más conflictivos dentro del grupo?
 4. Aparte de los siguientes temas: comunicación, formación en grupo y aprendizaje, autoconocimiento emocional, toma de decisiones, asertividad, autoestima y autorregulación emocional; ¿considera que se deben abordar otros temas durante el taller?
-

EVALUACIÓN DEL TALLER POR PARTE DE LOS MAESTROS

1. ¿Notó cambios en el 2°E a partir del taller impartido de "Inteligencia Emocional"?
2. ¿Puede distinguir si en algunos alumnos fue más notorio que en otros este cambio?

3. ¿En cuales alumnos?

4. A su criterio, ¿Cuáles serian los alumnos que no obtuvieron un cambio visible?

COMENTARIOS:

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

ANEXO 6

FORMATO DE ENTREVISTA INICIAL

1. Integrantes de la familia (incluir a todos los que viven en la misma casa donde vive el paciente)

Nombre Completo	Parentesco	Edad	Escolaridad	Ocupación
-----------------	------------	------	-------------	-----------

_____	_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____	_____

Dirección:

Teléfono: _____

Nombre y Dirección de la escuela a la que acude el niño o adolescente

Grado Escolar _____

¿Ha repetido años escolares? (especifique cuántos y cuáles)

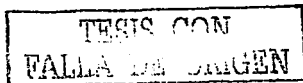
Vivienda: propia () rentada () prestada () de los abuelos () otros ()

Números de cuartos _____

Función de cada cuarto _____

Servicios: luz () agua () drenaje () otros ()

Ingresos (si hay varios ingresos en la familia, especificar la cantidad con la que contribuyen al ingreso familiar y el total del ingreso familiar)



Observaciones _____

Psicólogo que realizó la entrevista _____

Fecha: _____

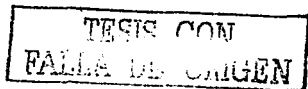
Se debe distinguir el genograma de la familia

ENTREVISTA PARA CASOS DE PROBLEMAS EMOCIONALES O DE CONDUCTA

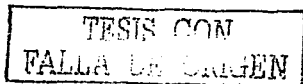
1. ¿Cuál es el problema que presenta su hijo (a)? (anotar los problemas mencionados)

Para cada uno de los problemas mencionados en la pregunta 1, hacer las siguientes preguntas:

2. Si se dio como problema un adjetivo como lento, rebelde, grosero, llorón, miedoso, etcétera; preguntar ¿a qué se refieren con eso de.... (Especificar el adjetivo usado por el entrevistado) ¿qué es lo que hace específicamente el hijo (a)? Si el problema es en la escuela ¿como se convierte en un problema para los padres?
3. ¿Desde cuando se presenta el problema? (en caso de que no recuerde la fecha, preguntar alguna situación de referencia, grado escolar en el que iba, la edad, etcétera)



4. ¿Qué diferencia hay entre la forma en que se inició y la forma en que se presenta ahora?
5. ¿En donde se presenta el problema? (casa de los padres, de los abuelos, en la calle, en la escuela, etcétera)
6. ¿Cuándo se presenta el problema? (considera hora, presencia o ausencia de personas, situaciones como al realizar una tarea que se le asigna o cuando debe hacer algo o cuando quiere algo, etcétera)
7. ¿Con que frecuencia o duración se presenta? (considerar, según el caso, por día o por semana o por mes)
8. ¿De qué forma afecta a los padres ese problema?
9. ¿De qué manera cree usted que el problema le afecta a su hijo (a)?
10. ¿Cómo han tratado de resolver ese problema? Pedir por lo menos tres, después de la respuesta del primer intento de solución preguntar ¿qué otra cosa ha hecho? Y luego ¿cuál otra cosa ha hecho? ¿Cuál ha sido el resultado de esos intentos de solución?
11. ¿Qué personas intervienen en cada forma del intento de solución y como intervienen?
12. Excepciones. ¿En qué situaciones, donde podía haberse presentado el problema, no se ha presentado? (por ejemplo, en lugar de agredir a alguien por que le quitan algo, que es su respuesta habitual, en una determinada ocasión dio otra respuesta. También interesa saber cuál fue esa otra respuesta)
13. ¿Qué es lo que quieren lograr los padres (meta específica)? (se tiene que describir los comportamientos específicos que espera del hijo)
14. ¿Para que quiere lograr esa meta los padres? (qué esperan que pase una vez lograda la meta)



15. ¿Es una meta realista para la situación y edad del hijo?
16. Observaciones
17. Psicólogo que realizó la entrevista
18. Fecha
19. ¿Qué persona (determinar la relación respecto al niño) solicita el servicio.

Una vez concluida la entrevista hacer una descripción detallada de una ocasión específica en que se halla presentado el problema. La descripción tiene que ser como el guión de una película. Con que acción o con que palabras se inició, después que pasó (quien hizo o dijo qué), y después que pasó, y después que pasó. Hasta que lleguen a final de la interacción. Si dice pues lo regañe y ya, preguntar y que pasó con si hijo (a) después del regaño y después que paso. Se tiene que saber también que ocurrió con lo que inicialmente tenía que hacer el hijo (a) o con lo que se supone no podría hacer.

Una vez concluida la descripción de la interacción (acciones y lenguaje), se pregunta por lo que pensó en los momentos clave. Por ejemplo, en el momento en que no le hizo caso ¿qué pensó usted?, cuando le contestó ahorita lo hago y no lo hizo ¿qué pensó usted?

Una vez concluido el interrogatorio sobre sus sentimientos, preguntar sobre sus pensamientos para los mismos momentos clave. Por ejemplo, en el momento en que no le hizo caso ¿qué pensó usted?

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN