



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO
FACULTAD DE PSICOLOGÍA



Tesis:

Taller teórico-vivencial para el desarrollo de competencias en
inteligencia emocional: una experiencia con adolescentes de
secundaria del Distrito Federal.

GONZÁLEZ RIVAS OLIVIA REBECA
VARGAS MARTÍNEZ SOLEDAD

Director de tesis:

Dr. MARCO ANTONIO RIGO LEMINI

Revisora:

MTRA. PIEDAD ALADRO LUBEL

Ciudad Universitaria, Noviembre 2010



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

A los directivos, profesores y alumnos de la secundaria N° 92, por ser parte importante en nuestro trabajo, por todas las experiencias que nos compartieron y las facilidades que nos otorgaron para realizar nuestra investigación.

Al Dr. Marco Antonio Rigo Lemini, profesor queremos externar nuestro agradecimiento por el apoyo brindado durante todo este proceso, por su paciencia y confianza por ser nuestro guía en este proyecto tan importante y crucial de nuestras vidas, agradecemos el tiempo y espacio que nos proporcionó, por sus aportaciones, sugerencias, por sus palabras de ánimo en esos momentos en donde creíamos que la situación se tornaba complicada, por compartirnos sus conocimientos y experiencias, es usted un gran ejemplo, gracias profesor.

A la profesora Piedad Aladro, por su apoyo, comentarios y aportaciones que enriquecieron nuestro trabajo.

Al profesor Miguel A. Luna, profesor muchas gracias por su apoyo, sin duda fue una pieza clave en este proyecto, por su tiempo, sus aportaciones y sugerencias, pero sobre todo por el compromiso que adquirió con nosotras durante la tesis, gracias profesor.

A la profesora Gaby Lugo, gracias Gaby por que fue contigo que se inició esta aventura, por brindarnos las bases y motivarnos para concluir este proyecto.

A la profesora Patricia Moreno, gracias por su apoyo, sugerencias, contribución y tiempo brindado a nuestro proyecto.

Olivia y Soledad.

Gracias...

A mi familia por estar siempre presente, por ser mi principal motivación y apoyo para salir adelante, los quiero mucho.

A mi Mamá por ser la persona más importante en mi vida, por acompañarme en los momentos difíciles, por ser mi consejera, por todo el amor, la comprensión, mil gracias.

A mi Tío Gerar por el cariño y apoyo, por ser parte fundamental de nuestras vidas, sin duda el haber llegado hasta aquí, en gran parte se lo debo a usted, de corazón gracias.

A mis hermanos Marisol y Ricardo, por todas las veces que me acompañaron, por las desveladas, por los buenos y malos momentos que compartimos ya que de cada uno hemos aprendido, gracias hermanos por estar siempre que los necesito.

A la UNAM, por formarme como profesional ya que dentro de esta institución descubrí excelentes profesores los cuales compartieron sus conocimientos y experiencias, además de encontrar excelentes compañeros y amigos.

A todas esas personas que he encontrado en mi camino y a las que se encuentran hoy a mi lado, las cuales me han brindado su amistad, por todos los momentos vividos a su lado que me han hecho ser mejor persona.

Ale gracias amiguis por compartir conmigo tantos momentos agradables por la confianza y amistad.

Mariana muchas gracias por tu amistad, por ayudarnos en nuestro proyecto, por tus sugerencias, por las aventuras que hemos vivido dentro y fuera de la escuela y las que faltan.

A mi colega, amiga y compañera de este proyecto, Soledad, gracias por todo, fue un gusto trabajar contigo, por la confianza, porque juntas aprendimos de esta experiencia, por haber alcanzado esta meta de las muchas que nos faltan por cumplir.

A la familia Vargas Martínez, por todo su apoyo, por sus atenciones hacia conmigo, por motivarnos a seguir adelante, gracias.

Olivia González.

A mí abuela francisca, gracias por tu amor, por tu fe, por la vida de entrega que le diste a esta familia, ha sido muy difícil superar tu partida, no estás físicamente, pero sé que siempre acompañas mi camino, dándome tu bendición como lo hacías en cada una de mis salidas, las palabras no son suficientes para externarte mi cariño y admiración, eres ejemplo de superación, de fuerza, de lucha, gracias por ser mi ejemplo de vida. Te quiero abuela.

A mí abuelo amando, gracias por tu cariño, por qué fuiste como un padre, siempre inculcándome el valor que tiene la familia y el significado de la misma, gracias abuelo por tu amor y paciencia, pero sobre todo por tu sencillez, gracias por el acompañamiento y apoyo que le diste a mis padres, Te quiero abuelo.

A mí papá, gracias por tu apoyo, por tu cariño, por tu paciencia, por tus consejos, por tu nobleza, por tus pláticas, por tu acompañamiento, por compartir y estar en los momentos tan primordiales en mi vida, gracias por el compromiso que adquiriste con tu familia, gracias por ser mi padre.

A mí mamá, gracias por ser tan luchona, gracias por enseñarme que con esfuerzo y entrega se obtienen las cosas, por tu cariño, por tu amor, por tu entrega, por aferrarte a la vida en esos días tan complicados, por dejarme compartir este momento importante de mi vida y que sin duda fuiste mi plataforma, esto es resultado de tu esfuerzo, te quiero mamá.

Papá y mamá, son la bendición más grande que la vida me ha dado, son mi base, mi apoyo, mi ejemplo, dios me dio a los padres más maravillosos del mundo jamás podré pagarles todo lo que han hecho por mí, los amo.

A mí hermana, gracias por ser tu, comprometida, sensible, noble, por esforzarte y salir adelante, por tus alegrías, tus chistes y comentarios que me robaban una sonrisa hasta en esos momentos en donde mi ánimo no era el más adecuado y sin saberlo alegrabas mi día. Gracias por ser mi cómplice en muchas cosas, mi apoyo, te quiero mucho, estoy muy orgullosa de tí y de todo lo que has logrado. Te quiero y admiro hermana.

A Víctor, gracias por ser mi guía en momentos tan cruciales de la vida, por compartir alegrías, tristezas, por brindarme tu apoyo, por ser un ejemplo de persistencia y tenacidad ante las adversidades, demostrándome que eso te ha llevado al éxito, gracias por tus consejos,

sugerencias, por el tiempo y acompañamiento que brindas a cada uno de mis proyectos, gracias por ser mi hermano, mi amigo y confidente, te quiero mucho.

A Fr. Juan, gracias por enseñarme el significado de la humildad, por tu acompañamiento, por tus palabras, por tu cariño sincero de amigo y hermano. Gracias por enseñarme el verdadero valor de la amistad. Te quiero hermano.

A Fr. Miguel, padrino muchas gracias por aceptar el compromiso de acompañarme en este camino.

A Olivia, mi colega, compañera, amiga y hermana, fuiste una pieza fundamental en este proyecto, apoyándome en cada momento, iniciamos juntas un sueño, fuiste mi respaldo, Olí jamás tendré con que agradecerte todo el apoyo que me brindaste, siempre acompañándome en los momentos más difíciles, compartiendo alegrías y tristezas, estoy muy agradecida contigo por la persistencia, compromiso y entrega que brindaste a la tesis. Muchas gracias amiga.

A Mariana, mi amiga y compañera, gracias por estar en los momentos buenos y malos, por escucharme y brindarme tu apoyo, te quiero mucho amiga.

Al Sr. Enrique, quien ha sido un ejemplo de fuerza y persistencia, gracias por el apoyo que le ha brindado a mi familia, gracias por compartirnos su vida, por dejarnos ser parte de ella, y gracias por formar ahora parte de la mía. Lo queremos mucho.

A Froy: gracias por tu cariño, por el acompañamiento, por compartir tristezas y alegrías, por apoyarme y siempre estarme motivándome en cada uno de mis proyectos, te quiero.

Soledad Vargas.

ÍNDICE

	PÁGINA
RESUMEN	4
INTRODUCCIÓN	5
CAPITULO 1. ADOLESCENCIA	8
1.1 TEORÍAS SOBRE LA ADOLESCENCIA.....	9
1.2 EL ADOLESCENTE EN EL MUNDO	16
1.3 EL ADOLESCENTE MEXICANO	20
CAPITULO 2. INTELIGENCIA, EMOCIÓN, INTELIGENCIA EMOCIONAL .	28
2.1 TEORÍAS DEL DESARROLLO INTELECTUAL	29
2.2 EMOCIÓN	36
2.2.1 EMOCIONES BÁSICAS	42
2.2.2 EL ADOLESCENTE Y SUS EMOCIONES.....	45
2.3 INTELIGENCIA EMOCIONAL	46
2.3.1 INVESTIGACIONES SOBRE INTELIGENCIA EMOCIONAL	51
2.4 COMPETENCIAS	55
2.4.1 COMPETENCIAS DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL	56
2.4.2 AUTOCONOCIMIENTO	56
2.4.3 AUTORREGULACIÓN	57
2.4.4 EMPATÍA.....	57
2.4.5 ASERTIVIDAD	58
CAPITULO 3. EDUCACIÓN EMOCIONAL	60
3.1 LA EDUCACIÓN EMOCIONAL: LOS PROGRAMAS EDUCATIVOS EN DIFERENTES PAÍSES.	65
3.2 ESCUELA SECUNDARIA EN MÉXICO.....	72
MÉTODO	83
PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN.....	84
VARIABLES	85
ESQUEMA DE CONJUNTO DE LA INVESTIGACIÓN	86
CONTEXTO INSTITUCIONAL	89
ESCENARIOS DE OBSERVACIÓN Y TRABAJO	89
INSTRUMENTOS	90
MATERIALES.....	91
PROCEDIMIENTO	91
RESULTADOS	96
I. CARACTERIZACIÓN DESCRIPTIVA DE LAS MUESTRAS.....	96
I A. CARACTERÍSTICAS DE LA MUESTRA INICIAL	96
I B. CARACTERÍSTICAS DEL GRUPO 3º “C”	98
II. ANÁLISIS POR INSTRUMENTO.....	100

II A. RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN PRE-TEST Y POST-TEST, “CUESTIONARIO SOBRE INTELIGENCIA EMOCIONAL PARA ADOLESCENTES”.	100
II B. ENTREVISTAS A PROFESORES Y ALUMNOS	107
II C. LISTA DE COTEJO Y CUESTIONARIO SOBRE INTELIGENCIA Y EMOCIÓN.	117
II D. EVALUACIÓN A TRAVÉS DE PRESENTACIÓN DE CASOS	119
II E. RESULTADOS DE LA ACTIVIDAD DE AUTOCONOCIMIENTO.	121
II F. EVALUACIONES DE DIBUJOS.	122
II G. BITÁCORAS.	124
III. SÍNTESIS DE LAS RESPUESTAS A LAS PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN.	129
CONCLUSIONES	135
REFERENCIAS	139
ANEXOS	145
ANEXO 1 CARTAS DESCRIPTIVAS DEL TALLER “MI PRIMER ENCUENTRO CON LA INTELIGENCIA EMOCIONAL”	146
ANEXO 2 CUESTIONARIO SOBRE INTELIGENCIA EMOCIONAL PARA ADOLESCENTES	159
ANEXO 3 GUÍA PARA UNA ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA PARA ADOLESCENTES...	164
ANEXO 4 GUÍA PARA UNA ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA PARA PROFESORES	165
ANEXO 5 BITÁCORA	166
ANEXO 6 LISTA DE COTEJO.	167
ANEXO 7 CUESTIONARIO SOBRE LOS TEMAS DE INTELIGENCIA Y EMOCIÓN.	168
ANEXO 8 ACTIVIDAD AUTOCONOCIMIENTO	170

ÍNDICE DE TABLAS

	<i>PÁGINA.</i>
<i>Tabla 1. Contenido temático del taller.</i>	<i>94</i>
<i>Tabla 2. Medias de los alumnos según su grupo de edad, en la aplicación pre-test y post-test.</i>	<i>106</i>
<i>Tabla 3. Se muestran las medias de hombres y mujeres en ambas aplicaciones..</i>	<i>106</i>
<i>Tabla 4. Resultados de las medias de padres solos y padres juntos.</i>	<i>107</i>

RESUMEN

La inteligencia emocional ha revolucionado la forma de cómo los seres humanos captamos la realidad. Éste tipo de inteligencia permite que el individuo sea capaz de regular y entender sus emociones y comprender a los demás, para comportarse de manera adecuada en cada situación. Si estas competencias se desarrollan adecuadamente el individuo logra un bienestar en su vida.

En este trabajo se implementó un taller para desarrollar las competencias de la inteligencia emocional. Se trabajó con adolescentes de la Escuela Secundaria Diurna N° 92.

Se aplicó un cuestionario sobre inteligencia emocional a los 125 alumnos de tercer grado, 78 obtuvieron un nivel de inteligencia emocional medio, 24 un nivel bajo y 23 un nivel alto. Para realizar el taller de Inteligencia Emocional, se seleccionó solo a un grupo de tercer grado.

El taller que se realizó fue teórico-vivencial, se trabajó con 45 alumnos del grupo 3° "C", las competencias que se abordaron fueron; autoconocimiento, autorregulación, asertividad y empatía. El taller consistió en 10 sesiones con una duración de 30 a 100 minutos cada una, con diferentes actividades a lo largo de las mismas. Posteriormente se realizaron entrevistas a 18 alumnos que participaron en el taller. También se entrevistó a 8 profesores de las diferentes asignaturas para explorar sus conocimientos sobre la inteligencia emocional y si hay aplicación de la misma en las aulas.

Se realizó un cuestionario pre-test y post-test para medir el nivel de inteligencia emocional de los alumnos del grupo 3° "C", obteniendo que la media en la primera aplicación fue de 31.71 y en la segunda de 30.88, se concluyó que no existieron diferencias en el nivel de inteligencia emocional antes y después. Al hacer un análisis sobre los puntajes de las competencias, se observó que la empatía, autoconocimiento y autocontrol, fueron las de mayor puntaje por parte de los alumnos.

INTRODUCCIÓN

Hasta hace poco la inteligencia y las emociones se concebían como dos conceptos por separado, sin embargo Peter Salovey y John Mayer en 1990, introdujeron el término inteligencia emocional, no obstante se considera a Daniel Goleman como el principal difusor. La inteligencia emocional conjuga estos dos términos, esta nueva forma de ver la inteligencia tuvo algunos antecesores como Gardner, que considera que la inteligencia abarca diferentes habilidades.

La inteligencia emocional se concibe como la capacidad de conocer y manejar las propias emociones, así mismo el poder reconocer las emociones de los demás.

La inteligencia emocional abarca diferentes habilidades o competencias que el individuo puede desarrollar a lo largo de su vida, estas son: conocimiento de las propias emociones, autorregulación de las emociones, el reconocer las emociones de los demás (empatía) y la asertividad. Si el individuo desarrolla adecuadamente dichas competencias tendrá la capacidad de adaptarse mejor a su medio social, laboral y familiar.

Erikson (1950) nos dice que la adolescencia es una etapa de crisis de identidad y confusión, refiriéndose a identidad como una concepción coherente entre lo que se hace y se piensa, formada por metas, valores y creencias con las cuales una persona está sólidamente comprometida, el adolescente va formando su identidad modificando los modelos adquiridos en la infancia (Rice, 2000).

La confusión se da principalmente porque los adolescentes no tienen un rol específico y la sociedad les demanda cada vez más, ya que empiezan a adquirir responsabilidades. Un concepto que Erikson emplea es el de moratoria psicosocial, definiéndolo como un proceso en donde los adolescentes prorrogan la llegada a la etapa adulta (Rice, 2000).

En esta investigación se trabajó con los adolescentes para que desarrollaran competencias de inteligencia emocional permitiéndoles hacer más llevadera esta etapa, se sabe que los adolescentes son una

población vulnerable, por el hecho de sufrir cambios tanto físicos, psicológicos y cognitivos. Por eso la importancia de contribuir al desarrollo de competencias en inteligencia emocional en esta población, Bisquerra (2000), menciona que el objetivo de la educación emocional es ayudar a que los individuos aprendan a utilizar estas competencias en diferentes situaciones, como en la prevención del consumo de drogas, del estrés, de la depresión, de problemas alimenticios, entre otros.

En la actualidad el estilo de vida del adolescente se ve influenciado por una serie de factores, que han hecho de tal etapa un tema de interés y preocupación, dichos aspectos son:

- a) la falta de comunicación entre padres e hijos,
- b) alto índice de divorcios,
- c) carencia de límites,
- d) imitación de modelos no adecuados,
- e) mayor acceso a sustancias como alcohol, drogas, fármacos, etcétera.
- f) bullying (acoso escolar),
- g) alto índice de reprobación.

Todo ello nos llevó a interesarnos en la educación emocional, para ayudar al bienestar de los adolescentes, ya que si se tienen las competencias adecuadas se pueden prevenir todas estas situaciones.

Se observa que la escuela es una institución promotora de valores y conocimientos, sin embargo, no siempre se proporciona la educación emocional necesaria, para promover el desarrollo integral de los adolescentes.

Por lo que es importante implementar programas de inteligencia emocional para una educación adecuada de las emociones, por ello se desarrolló un taller en donde se implementaron las competencias de la inteligencia emocional. Los objetivos de dicho trabajo son:

1. Identificar el nivel de desarrollo de las competencias en inteligencia emocional en adolescentes de la Escuela Secundaria Diurna N° 92.

2. Establecer cómo es la educación emocional en la Escuela Secundaria Diurna N° 92.
3. Determinar los factores que se relacionan con la inteligencia emocional en adolescentes de secundaria.
4. Desarrollar un taller para adolescentes donde se promuevan las competencias de la inteligencia emocional.
5. Explicar las características y componentes que integran un taller sobre inteligencia emocional.
6. Aportar información a futuros proyectos relacionados con el tema.

Capítulo 1. ADOLESCENCIA

La adolescencia es la etapa de desarrollo que ocurre entre la infancia y la edad adulta, es un periodo crítico. Es un tiempo de cambios profundos. Ocurren cambios biológicos de importancia conforme los adolescentes alcanzan la madurez sexual y física. Al mismo tiempo también existen cambios sociales, emocionales y cognitivos que ocurren mientras los adolescentes buscan su independencia y avanzan hacia la etapa adulta (Feldman, 2002).

Adolescencia etimológicamente proviene del verbo latino *adoleceré*, que significa crecer, desarrollarse; por tanto adolescencia significa “crecimiento”, periodo en el que el individuo, deja de ser niño, pero aun no es joven, representa una etapa de tránsito entre la niñez y la edad adulta (Madrigal de León y Nuño, 2004).

La Organización Mundial de la Salud (OMS) considera que la adolescencia es un periodo de vida en donde el individuo adquiere la capacidad de reproducirse, transita de los patrones psicológicos de la niñez a la adultez y consolida su independencia económica.

Ingersoll define la adolescencia como:

Periodo del desarrollo personal durante el cual un joven debe establecer un sentido personal de identidad individual y sentimientos de mérito propio que comprenden una modificación de su esquema corporal, la adaptación a capacidades intelectuales más maduras, la adaptación a las exigencias de la sociedad con respecto a una conducta madura, la internalización de un sistema de valores personales y la preparación para roles adultos (cit. Dulanto, 2000).

Stanley Hall, se considera como el primero que se interesó en el estudio científico de la adolescencia, sus primeras ideas se publicaron en dos volúmenes titulados *adolescence* en 1904.

Para él, la adolescencia es el período entre los 13 y 23 años de edad y se caracteriza por la tempestad y el estrés. El enfoque de la tempestad y el estrés es la idea de que la adolescencia es una etapa turbulenta dominada por los conflictos y los cambios anímicos. Según Hall, las ideas, sentimientos, pensamientos y acciones de los adolescentes oscilan entre la vanidad y la humildad, el bien y la tentación, la alegría y la tristeza (Santrock, 2004).

El punto de vista de Hall implica la hipótesis de que todos los seres humanos, necesariamente, sufrimos un choque muy intenso durante esta etapa de nuestra vida, sin embargo como es obvio, muchos otros autores discrepan, no sin razón, que la influencia cultural y ambiental es muy grande en cuanto a la forma en que este proceso de conformación de las personas se lleva a cabo (García, E. 2003).

Aunque existen diversas definiciones de adolescencia los autores antes mencionados coinciden en que se trata de una etapa de transición donde sufren distintos cambios psicológicos, físicos y emocionales.

1.1 Teorías sobre la adolescencia

Existen diferentes enfoques que tratan de explicar la etapa de la adolescencia entre ellos está el psicoanalítico, cognitivo y biológico; en este apartado se hablará de los principales representantes de cada teoría, exponiendo algunos de sus conceptos.

En el caso del enfoque psicoanalítico encontramos como representantes a Sigmund Freud, Anna Freud y Erikson, este último hizo modificaciones a la teoría psicosexual de Freud, haciendo una teoría psicosocial.

En la teoría Psicoanalítica se concibe al desarrollo fundamentalmente como un proceso inconsciente y teñido por las emociones. Los psicoanalistas consideran que el comportamiento es una característica superficial y para entender verdaderamente el desarrollo, se tienen que analizar los significados simbólicos del comportamiento y el funcionamiento de la mente.

Además consideran que las experiencias tempranas con los padres moldean considerablemente el desarrollo (Santrock, 2004).

Según Sigmund Freud la pubertad es la culminación de una serie de cambios destinados a terminar con la vida sexual infantil, dando lugar a una forma diferente de experimentar la sexualidad. Puesto que en la infancia el placer está vinculado con las actividades orales (**la etapa oral**), los niños emplean un objeto sexual fuera de sus propios cuerpos, por medio de este objeto los niños obtienen satisfacción física, calor, placer y seguridad. Gradualmente los niños comienzan a obtener placer y satisfacción en actividades que pueden desarrollar ellos mismos.

En torno a los dos o tres años el interés y el placer se centran en las actividades anales y de eliminación (**fase Anal**), después de este periodo sigue la fase fálica donde el placer se centra en el propio cuerpo y por el examen de los propios órganos sexuales. La siguiente etapa Freud la denominó como **etapa de latencia** que va aproximadamente de los seis a los doce años donde los intereses sexuales del niño no son tan intensos y continúan relacionándose con otras personas que les ayudan y que satisfacen sus necesidades de afecto.

La **etapa genital** es la última etapa de la teoría del desarrollo psicosexual de Freud, durante la cual los impulsos sexuales dan lugar a la búsqueda de otros medios y objetos para descargar la tensión sexual.

Freud destacó dos elementos importantes en el objetivo sexual del adolescente: el físico y el sensual. En los hombres el propósito está constituido por el deseo de producir efectos sexuales acompañados de placer. Y en las mujeres el deseo está más inhibido. Otro elemento del propósito sexual del adolescente es psíquico; es el componente afectivo, que es más pronunciado en las mujeres y que es similar a la expresión de la sexualidad en los niños. Es decir, el adolescente desea satisfacción emocional al igual que descarga física.

Una parte importante del proceso de maduración en la adolescencia es la pérdida de los lazos emocionales infantiles con los padres (Rice, 2000).

Anna Freud (1946,1958) se interesó por el periodo de la adolescencia, trabajó más sobre el proceso de desarrollo adolescente y los cambios en la estructura psíquica de la pubertad. La adolescencia fue caracterizada por Anna Freud como un período de conflicto interno, de desequilibrio psíquico, de conducta errática (Rice, 2000).

Los adolescentes son, por un lado, egoístas, contemplándose a sí mismos como el único objeto y el centro del universo; pero, por otro lado, son también capaces del sacrificio y la devoción. Forman relaciones de amor apasionado, solo para romperlos drásticamente. En ocasiones desean una implicación social completa y participación en grupo y otras veces desean soledad (Rice, 2000).

Los impulsos para satisfacer los deseos de acuerdo con el principio del placer, denominados como el **ello**, aumentan durante la adolescencia. Estos impulsos instintivos presentan un reto directo al **yo** y al **superyó** individual. Anna Freud entendía al **yo** como la suma de los procesos mentales que tienen la función de salvaguardar la actividad mental. El **yo** es el poder evaluador, razonador, del individuo (Rice, 2000).

Al **superyó** lo entendía como el **yo ideal** y la conciencia que proviene de la adopción de los valores sociales del progenitor del mismo sexo. En consecuencia, el renovado vigor de los instintos en la adolescencia desafía directamente las capacidades de razonamiento y los poderes de la conciencia del individuo (Rice, 2000).

Erikson (1950), en su teoría psicosocial describió ocho etapas por las que pasa el individuo, en cada etapa la persona debe superar una tarea psicosocial. La confrontación con cada tarea produce conflicto, si el conflicto se resuelve con éxito, se construye una cualidad positiva en la personalidad y se produce desarrollo. Si el conflicto persiste o se resuelve de forma no satisfactoria, el **yo** resulta dañado, y una cualidad

negativa se incorpora dentro de él. Las etapas que establece Erikson son:

1. **Infancia:** *confianza contra desconfianza,*
2. **Niñez temprana:** *autonomía frente a vergüenza y duda.*
3. **Edad del juego:** *iniciativa frente a culpa.*
4. **Edad escolar:** *destreza frente a inferioridad.*
5. **Adolescencia:** *Identidad frente a confusión,*
6. **Edad adulta temprana:** *intimidad frente a aislamiento,*
7. **Madurez:** *productividad frente a estancamiento y*
8. **Vejez:** *integridad del yo frente a disgusto y desesperanza (Rice, 2000).*

La adolescencia no se caracteriza por la formación de la identidad ya que es un proceso que se desarrolla a lo largo de toda la vida. Erikson destacó que la adolescencia es una fase normal de conflicto incrementado, caracterizada por una fluctuación en la fuerza del yo. Durante este tiempo, el adolescente debe establecer un sentido de la identidad personal y evitar los peligros de la confusión de funciones y la disfunción de la identidad.

Así, la adolescencia es el momento en que el individuo integra en una identidad propia las pasadas experiencias de identificación, lo que en este momento del ciclo vital implica la adopción de creencias, valores y compromisos prácticos.

Alteraciones de este proceso pueden producir dos tipos de consecuencias: en primer lugar, la confusión de identidad, que consiste en una paralización y regresión del adolescente, incapaz de atender un nuevo conjunto de demandas (elección profesional, intimidad sexual, responsabilidad, etcétera) que se plantean; la otra posibilidad, es la difusión de la identidad, que se manifiesta en forma de apatía, de falta de concentración o, por el contrario, de concentración absorbente en una única actividad.

El proceso de adquisición, de autonomía personal e independencia social. Proceso en que la familia desempeña un papel importante, en el sentido de promoverlo o dificultarlo. A medida que este proceso se

desarrolla, el adolescente establece un nuevo estilo de relación con su familia, sustituyendo a ésta por el grupo de iguales. La adolescencia es la edad de los grupos de amigos y amigas que lo comparten absolutamente todo: inquietud, malestar, ocio y diversiones, trabajo escolar, problemas familiares y de relación; además de un papel regulador de las ansiedades propias del momento, en muchos sentidos parecida a la función que en la infancia ejercía la familia.

Aunque la influencia familiar sea necesaria, el adolescente siente la necesidad de experimentar un cierto distanciamiento del mundo adulto en general, buscando un espacio de autonomía e independencia donde pueda aprender a ser él mismo, o donde pueda desarrollar otros vínculos de dependencia distintos de los familiares. El grupo se vuelve fundamental para el aprendizaje social, pues es el espacio privilegiado para afirmar el propio **yo** y para encontrar referentes de conducta para uno mismo, analizando los comportamientos de los demás.

Un aspecto interesante de la teoría psicosocial es el concepto de la adolescencia como una moratoria psicosocial, un periodo intermedio admitido socialmente, durante el cual el individuo puede encontrar un puesto en la sociedad por medio de la libre experimentación de funciones, es decir el adolescente posterga su participación en la sociedad, para facilitar la integración de los componentes de su identidad infantil en lo que será su identidad final.

La adolescencia se convierte en un período para analizar y probar varios roles sin la responsabilidad de asumir ninguno de ellos (Rice, 2000).

Otro enfoque que explica el proceso de la adolescencia es el cognitivo que se centra en cómo el pensamiento está implicado en el conocimiento, por lo que el estudio del desarrollo cognitivo es entender cómo cambian los procesos mentales con la edad.

Entre los representantes de la teoría cognitiva se encuentra Piaget quien sostiene que las personas construyen activamente su comprensión del mundo y pasan por cuatro estadios de desarrollo cognitivo (Santrock, 2004).

Las cuatro etapas del desarrollo cognitivo son:

Estadio sensoriomotor; se extiende desde el nacimiento hasta los dos años aproximadamente, en este período los niños construyen la comprensión del mundo coordinando experiencias sensoriales (como la visión y la audición) y acciones físicas. En este período los recién nacidos sólo tienen patrones reflejos y al finalizar el estadio los niños de dos años poseen esquemas sensoriomotores complejos y empiezan a utilizar símbolos.

Estadio preoperacional; se extiende aproximadamente de los dos a los siete años, en éste estadio los niños empiezan a representar el mundo con palabras, imágenes y dibujos. Todavía no pueden pensar lógicamente.

En el **estadio de las operaciones concretas**, que se extiende aproximadamente entre los siete y once años, los niños se caracterizan por ser capaces de realizar operaciones, y el razonamiento lógico sustituye al pensamiento intuitivo, siempre y cuando se aplique a ejemplos concretos y específicos.

Estadio de las operaciones formales, aparece a los once años, y es el período donde se ubican los adolescentes. En esta etapa los adolescentes piensan de una manera abstracta y lógica. Elaboran imágenes mentales de situaciones hipotéticas. A la hora de resolver problemas, son más sistemáticos, formulan hipótesis sobre el porqué de las cosas y las ponen a prueba utilizando la deducción. Pueden pensar sobre lo que podría ser, proyectándose en el futuro y haciendo planes sobre él.

Vygotsky al igual que Piaget, creía que los niños construyen activamente su conocimiento. Su teoría es considerada como cognitiva sociocultural ya que enfatiza la importancia del análisis evolutivo y el papel que desempeñan el lenguaje y las relaciones sociales.

Basa su teoría en tres ideas principales; **a)** las habilidades cognitivas de los niños y adolescentes se entienden mejor cuando se analizan e interpretan evolutivamente, es decir que se deben examinar sus orígenes y transformaciones desde formas más tempranas a formas

más tardías. Por lo que un acto mental no puede considerarse aisladamente, sino que se debe evaluar como un paso más en un proceso de desarrollo gradual; **b)** las habilidades cognitivas están mediadas por las palabras, el lenguaje y las formas de discurso, que actúan como herramientas psicológicas para facilitar y transformar la actividad mental, logrando que a través de estas herramientas los niños y adolescentes planifiquen sus actividades y resuelvan problemas; **c)** las habilidades cognitivas tienen su origen en las relaciones sociales y están inmersas en un trasfondo sociocultural. Vygotsky creía que el desarrollo de la memoria, la atención y el razonamiento implica aprender a utilizar las herramientas que ha creado la sociedad, tales como el lenguaje, el sistema matemático y las estrategias nemotécnicas entendidas como habilidades empleadas para facilitar la memorización (Santrock, 2004).

La teoría de Vygotsky fue muy influyente ya que destacó la relación del aprendizaje y el desarrollo, además refleja, que el funcionamiento cognitivo tiene un origen social.

También la adolescencia ha sido vista desde la perspectiva biológica, la cual visualiza este período como de maduración física y sexual durante el cual tienen lugar importantes cambios evolutivos en el cuerpo del niño. La visión biológica también señala los factores genéticos como causa de cualquier cambio conductual y psicológico en el adolescente.

Gesell, es representante de la teoría biológica, se interesó en las manifestaciones conductuales del desarrollo de la personalidad. Sugiere que la maduración está mediada por los genes y la biología, los cuales determinan el orden de aparición de rasgos conductuales y tendencias evolutivas. Así, las capacidades y las habilidades aparecen sin la influencia de un entrenamiento especial o práctica (Rice, 2000).

Gesell intentó destacar que los cambios son graduales y se solapan, aunque sus descripciones indican cambios profundos y repentinos de una edad a la siguiente. También resaltó que el desarrollo no es solo ascendente, sino en espiral, caracterizado tanto

por los cambios descendentes y ascendentes así como los que causan alguna repetición en diferentes edades (Rice, 2000).

Las teorías psicoanalítica, cognitiva y biológica, nos hablan del desarrollo del ser humano ubicando la etapa adolescente como aquella que tiene más conflictos, debido a que se adquieren nuevas responsabilidades, así como nuevas perspectivas de lo que será la vida futura, pues los adolescentes experimentan diferentes roles para poder definir su identidad que se ve modificada en esta etapa, pues ahora ya no solo prestan atención a los padres, también buscan diferentes modelos e independencia de su familia considerando a los amigos como parte fundamental de su desarrollo.

1.2 El adolescente en el mundo

De acuerdo con la Unicef, la adolescencia es un periodo de transición que depende de muchas variables y factores que influyen y determinan el bienestar de los adolescentes. No se trata de un grupo homogéneo. Los adolescentes viven en diversas circunstancias con diferentes necesidades y experiencias que varían no solamente en relación al género, sino también al origen étnico, la cultura, la discapacidad, la situación económica, la educación y el estatus social.

El ser joven se construye en razón del contexto histórico que le ha tocado vivir, del modelo o modelos de sociedad propuesto, de los grupos sociales que la componen, de los valores dominantes en ascenso y descenso, de los diferentes agentes de socialización etcétera.

En el año 2003 la Organización Mundial de la Salud (OMS) publicó un artículo llamado, “**Orientaciones estratégicas para mejorar la salud y el desarrollo de los niños y adolescentes**”, en donde menciona que a pesar de estar extendiendo información sobre la prevención de enfermedades, así como brindar servicios de salud con calidad a los adolescentes, aún falta trabajo por realizar, de acuerdo a la OMS la adolescencia se ve con un periodo vulnerable por la falta de

información, generando graves problemas, por ejemplo; el adquirir el VIH se ve con más frecuencia en esta edad, ya que muchas veces los adolescentes se involucran en prácticas peligrosas sin tomar precauciones poniendo en riesgo su integridad física, psicológica y social.

El artículo también menciona que los niños y **adolescentes** representan el 40% de la población a nivel mundial, y están dentro de los grupos más vulnerables. Proponiendo que, para reducir estos riesgos, es necesario dar prioridad a las siguientes áreas:

- Nutrición
- Enfermedades transmisibles
- Lesiones y violencia
- Entorno físico
- Salud del adolescente
- Desarrollo psicosocial y mental

En dicho documento se plantea que los niños y adolescentes provenientes de países con bajos ingresos e ingresos medios, son los más vulnerables a enfermedades. Alrededor de 1 millón de niños y adolescentes mueren cada año por causa de traumatismo y de violencia. Se menciona que 1200 millones de personas son adolescentes, la idea general que se tiene es que los adolescentes son sanos al haber sobrevivido a la primera etapa de la infancia, sin embargo esta idea ha sido errónea, un ejemplo de ello es que aproximadamente la mitad de las infecciones de VIH en el 2000, se produjeron en este grupo de edad.

Se calcula que 1.4 millones de jóvenes entre 10 y 19 años de edad, pierden la vida, principalmente por suicidios, violencia, complicaciones relacionadas con el embarazo y patologías prevenibles o tratables. Los problemas de salud reproductiva son la principal causa de muerte en las mujeres, entre 15 y 19 años de edad.

Tienen asimismo consecuencias negativas sobre la educación, la capacidad de conseguir un empleo y el potencial de generar ingresos.

Los jóvenes de 15 a 24 años de edad aún conforman los índices más elevados en la adquisición de enfermedades de transmisión sexual. En el año 2000, la violencia causó la muerte de más de 350,000 jóvenes de 10 a 19 años de edad. El uso de sustancias psicoactivas como las anfetaminas y cocaína, también está en aumento en muchas regiones del mundo, la inyección de algunas de estas sustancias es una importante vía de transmisión del VIH.

La nutrición del adolescente sigue siendo un problema en todas las regiones. Una alimentación no adecuada en las mujeres se asocia a resultados adversos del embarazo; la alimentación insalubre y la falta de actividad física fomentan un rápido aumento de la obesidad en los jóvenes. Muchas muertes prematuras de adultos se deben a comportamientos iniciados durante la adolescencia, incluidos la adopción de malos patrones alimentarios y de actividad física, así como los ejemplos obvios del consumo de alcohol y tabaco.

Las principales preocupaciones por los niños y adolescentes van más allá de su supervivencia y el crecimiento físico, abarcan también su **desarrollo psicosocial y salud mental**. El periodo de la adolescencia puede resultar estresante, corriendo el riesgo de abusar de sustancias y desarrollar otras conductas nocivas.

Los problemas de salud mental pueden interferir con el pensamiento, el estudio y las relaciones sociales. Los problemas no resueltos de identidad, ira o depresión pueden llevar a la violencia o incluso al suicidio. En el mundo, se estima que 90,000 adolescentes se quitan la vida cada año.

La adolescencia también es un periodo durante el cual se pueden manifestar algunos trastornos mentales, en particular la esquizofrenia, las ansiedades y fobias. En los casos en que las familias se vean especialmente afectadas por la pobreza, el conflicto y la migración forzada, el sostén que el sujeto necesita para un buen desarrollo intelectual y social puede verse alterado. Estas barreras tienen serias consecuencias a largo plazo para el bienestar y la productividad del individuo.

El Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) publicó en febrero del 2007 que casi la mitad de la población del mundo, unos 3,000 millones de personas, tiene menos de 25 años. Entre la población total de adolescentes, 1.300 millones se encuentran en los países en desarrollo y más de 500 millones son niñas adolescentes.

En abril del 2010 Unicef organizó un “seminario donde se destacaba la importancia de los derechos de las niñas en el marco del desarrollo”, aportando los siguientes datos: 2,000 millones de personas, las cuales constituyen la tercera parte de la población mundial son menores de 25 años, provenientes de países en desarrollo o pobres de las cuales más de 500 son niñas adolescentes.

Mencionando que las adolescentes tienen más probabilidades de sufrir hambre, pobreza, discriminación y violencia, niñas marginadas que en la actualidad en algunos países son obligadas por sus padres a contraer matrimonio, sin embargo las chicas se muestran resistentes a tener un trato diferente al de sus hermanos.

En los últimos años, Unicef se ha dado a la tarea de crear proyectos con el fin de involucrar a los adolescentes en actividades que les ayuden a prosperar a nivel personal y social. Por ejemplo en mayo de 2010 UNICEF y sus aliados presentaron un proyecto en Katmandú Nepal, donde aprovecharon el uso que los jóvenes hacen de la tecnología (telefonía móvil, internet, etcétera) invitándolos a participar, por medio del envío de sus comentarios, opiniones e ideas sobre los temas que se ponían a debate ya que a través de estos medios ahora la comunicación puede traspasar fronteras nacionales e internacionales.

En la actualidad el adolescente ha sido objeto de importantes estudios e investigaciones esto con el fin de comprender el periodo por el que transitan, sin embargo, aún falta mucho por descubrir, considerando importante y exhortando a la realización de más investigaciones.

1.3 El adolescente mexicano

El termino adolescencia ha sido usado para definir a un individuo que transita por una etapa de cambios físicos, psicológicos y sociales.

De acuerdo a la Unicef la adolescencia es un período de preparación inmediata para la vida adulta, llena de retos, oportunidades, proyectos de vida, inquietudes y aprendizajes.

En los últimos años en varios países se han dado a la tarea de abordar e investigar sobre el tema de adolescencia tomando importancia a esta etapa de la vida, fundamental de todo ser humano, sin embargo, en México a pesar de ser un tema importante, poco se ha desarrollado sobre el mismo, el adolescente mexicano muestra algunas características similares a las de adolescentes de otras naciones; cambios corporales, emocionales, de gustos, de actitud y sociales sin embargo, cada país tiene un perfil para identificar o referirse a la población adolescente.

En México es común que al adolescente se le asocie con problemas de adicciones, conductas suicidas, delictivas, así como conflictos referentes a la sexualidad, embarazos no deseados, enfermedades de trasmisión sexual, temas que por ser tan frecuentes en tal población se consideran altamente peligrosos.

En el 2004 UNICEF creó un documento donde hace un análisis de los aspectos principales que envuelven al adolescente mexicano, por ejemplo menciona que las principales causas de mortalidad fueron por, accidentes de tránsito, homicidios y suicidios, así como que 3,864,580 adolescentes no asistieron a la escuela por causa de problemas económicos, representando un gran conflicto ya que al no poseer orientación especializada se limita al adolescente a compartir sus dudas, inquietudes e ideas, teniendo como consecuencias dedicarse totalmente al trabajo e incluso la emigración hacia otros países, dejando totalmente a un lado su preparación académica.

La UNICEF en México menciona que en nuestro país hay un total de 12.8 millones de adolescentes entre 12 y 17 años de edad en 2009, de los cuales 6.3 son mujeres y 6.5 son hombres. El 55.2% de los adolescentes mexicanos son de escasos recursos, uno de cada 5 adolescentes tiene ingresos familiares y personales tan bajos que no son suficientes ni para la alimentación mínima requerida.

En 2008 casi 3 millones de adolescentes entre 12 y 17 años no asistían a la escuela. Del total de niños y jóvenes que no asistían a la escuela, correspondían a este grupo de edad 48.6% de hombres y 44.1% de mujeres. Dejar la escuela antes del tiempo establecido representa un riesgo de continuar y adquirir un aprendizaje en las calles. Con esto, las capacidades y oportunidades de los adolescentes se ven recortadas de manera drástica, y sus riesgos de salud aumentan. La mayoría de ellos vivirán en situaciones de pobreza.

Hay muchas razones por las que los adolescentes dejan de ir a la escuela, entre ellas la baja calidad de la educación, especialmente en las escuelas públicas; la discriminación que muchos jóvenes enfrentan, la falta de oportunidades y de oferta educativa, así como la necesidad de trabajar.

Casi tres millones (aproximadamente uno de cada tres varones y una de cada ocho chicas) de este grupo de edad trabajan. Esta situación es más severa si sólo se considera a los adolescentes que no estudian (dos de cada tres varones y una de cada tres chicas). Su bajo nivel de educación en muchos casos los obliga a aceptar trabajos mal pagados, peligrosos o incluso en condiciones de explotación (UNICEF).

La falta de orientación y de oportunidades también se refleja en el alto número de adolescentes que mueren cada año en México por accidentes de tránsito, homicidios y suicidios. Según los datos oficiales, éstas son las tres principales causas de muerte entre los jóvenes de 12 a 17 años de edad en México. En el 2007, morían diariamente tres adolescentes por accidentes de tránsito; cada semana eran asesinados ocho jóvenes y ocho cometían suicidio.

Otro impacto de la falta de orientación es el alto número de embarazos prematuros. Casi medio millón de mexicanas menores de 20 años dieron a luz en el año 2005. En 2005 hubo 144,670 casos de adolescentes con un hijo o un primer embarazo entre los 12 y 18 años que no han concluido su educación de tipo básico.

La paternidad y la maternidad tempranas conducen a las niñas, de manera abrupta, a un mundo adulto para el cual no están preparadas, con efectos desfavorables sobre su vida y la de sus hijos.

En 2008 según la UNICEF se registró un alto porcentaje de adolescentes que no estudiaban y estaban casadas, el 19.2% vivían en unión libre y eran divorciadas, y el 4.5% de los hombres del mismo grupo de edad se encontraban en la misma situación.

La orientación callejera, la curiosidad y la presión social también propician que muchos adolescentes contraigan adicciones al alcohol, al tabaco y a los estupefacientes, lo que constituye un grave problema que es cada vez mayor en México. En 2009, 44% de los adolescentes y jóvenes en México convive en el hogar con fumadores; 7% fumó por primera vez a los diez años; el 45% inició el consumo entre 11 y 14 años, el 48% entre 15 y 17 años.

Los datos revelan que la relación por género en el consumo de tabaco es ya de uno a uno. De hecho, 20% de los estudiantes de secundaria son fumadores activos. De los 14 millones de fumadores que había en México en 2008, 10 millones comenzaron a fumar antes de los 14 años.

La difícil situación de muchos adolescentes en México también se relaciona con el hecho de que la sociedad los considera, muchas veces, más como una amenaza, que como lo mejor de sí mismos. No obstante, el número de adolescentes en conflicto con la ley no es más alto que en otros países: en el año 2005, de acuerdo con estadísticas del Consejo de Menores Federal, había 8,481 menores de edad infractores, privados de libertad en centros de readaptación.

La mayoría de ellos se encontraban internos por haber cometido delitos del fuero común, como el robo y otros delitos no graves, que constituyen casi el 80% de los casos registrados.

La precariedad de las condiciones de vida de muchos adolescentes y niños los obliga a viajar solos para intentar cruzar la frontera con los Estados Unidos y reunirse con sus padres o mejorar su calidad de vida, exponiéndose a los múltiples riesgos de migración. Estos niños y adolescentes ponen en riesgo su salud física, mental y emocional, son expuestos a situaciones humillantes y son vulnerables a la explotación sexual o laboral.

En México el 13% de los jóvenes en edad productiva no trabaja, cifra que, según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) podría llegar a 17% en 2011 (Sánchez, 2010).

De los 18 millones de mexicanos entre 15 y 29 años, el 13% no tiene empleo y la cifra podría subir, según las previsiones realizadas en noviembre de 2009, en el Panorama Económico de la OCDE.

Una de las principales quejas que manifiestan los jóvenes, es que no hay igualdad de salarios entre ellos y los adultos, por lo que una tercera parte opta por la economía informal.

El Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) reveló que de los **12 millones 500 mil empleos informales** registrados en el primer trimestre de 2010, cerca de una tercera parte corresponden a personas de entre 14 y 29 años, por lo que tres millones 705 mil jóvenes están en la informalidad (Sánchez, 2010).

Es evidente que factores como la falta de oportunidades, laborales y académicas adecuadas producen en los adolescentes incertidumbre, desesperanza y angustia sobre su futuro, por lo que en provincia, donde se ve en mayor grado el desempleo, los jóvenes eligen emigrar a otros países en busca de mejores oportunidades académicas y laborales, con la esperanza de optimizar su calidad de vida.

El desempleo es un factor alarmante ya que dicha población puede ser presa fácil de conductas delictivas, por ejemplo hoy en día en México se habla de los “**ninis**”, seudónimo empleado para referirse

adolescentes y jóvenes que “**ni trabajan, ni estudian**”, siendo jóvenes vulnerables que caen en desesperación y se involucran en actividades no adecuadas. En México esta situación es cada vez más preocupante, aunque existen controversias con el número de jóvenes que ni estudian ni trabajan, según cifras de la secretaría de gobernación y de la secretaria de educación pública solo existen 285 mil jóvenes “*ninis*” mientras que el rector de la Universidad Nacional Autónoma de México, José Narro dijo, “ no podemos afirmar que sólo 285 mil jóvenes no estudian ni trabajan”, debido a que la Encuesta Nacional de la Juventud 2005, revela que 22 por ciento de los jóvenes de 12 a 29 años, es decir, poco más de 7 millones, son *ninis*” (Jiménez, 2010).

Es importante mencionar que en México también se dan ciertas diferencias entre el adolescente ciudadano y rural por ejemplo; en el área metropolitana el adolescente tiene mayor acceso a la educación y en los estados por la fuerte pobreza que existe, los adolescentes ven lejana la posibilidad de estudiar ya que ellos tiene que empezar a laborar para apoyar en la economía del hogar.

En el 2005 se publicó un artículo analizando los resultados presentados por la encuesta nacional de salud (ENSA) 2000, planteando el perfil del comportamiento sexual en adolescentes mexicanos de 12 a 19 años, donde el 69.2% de los adolescente refirió conocer al menos un método anticonceptivo, un 16.4% mencionó haber tenido relaciones sexuales y 37% utilizaron algún método anticonceptivo en la primera relación sexual, y el 55.7% de las mujeres que iniciaron su vida sexual, han estado embarazadas (González, Rojas, Hernández, Olaiz, 2005).

En el año 2006, en México se publicó que 65 pacientes adolescentes de entre 12 y 17 años habían tenido “**intento suicida**” por primera vez y que ya lo habían intentado, el 75% por depresión y 42% tenían diagnóstico de impulsividad (Sauceda, Lara, Fócil-Márquez, 2006).

México es un país donde es común ver que los adolescentes participan o pertenecen a algún grupo en donde comparten ideologías o creencias, por ejemplo, el caso más reciente: los **emos** aunque también existen los darketos, skatos, punketos, etcétera. Es así como el adolescente al ir definiendo su personalidad va seleccionando a sus amigos, animándose incluso a participar en tales movimientos, esta creación de grupos suele ser con mayor frecuencia en el área metropolitana que en los estados de la república.

En el aspecto educativo el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2009), en su informe sobre los **Exámenes para la Calidad y el Logro Educativos (EXCALE)** aplicados en 2008, y los cuales evalúan los avances en las materias de español, matemáticas, biología y formación cívica y ética, señala que la asignatura en la que los resultados nacionales de los alumnos de tercero de secundaria es la de menor logro es la de matemáticas, encontrando que la mayoría de los estudiantes, 52%, se encuentra en el nivel *por debajo del básico*, y 27% en el nivel *básico*. En español, poco más de la tercera parte de los estudiantes se encuentra en el nivel *por debajo del básico* (36%), y una cantidad igual se encuentra en el nivel *básico*.

En biología, casi una cuarta parte de los alumnos están en el nivel *por debajo del básico* (24%) y un 63% está en el nivel *básico*. Al sumar los porcentajes de estos dos niveles en biología, el resultado es mayor que al sumar los porcentajes de los mismos niveles en cualquier otra asignatura. Finalmente, formación cívica y ética tiene un 17% de estudiantes en el nivel *por debajo del básico* y 61% en el nivel *básico*. En este caso, al igual que en Biología, aunque los porcentajes en el nivel más bajo son relativamente pequeños, existe una cantidad muy importante de estudiantes que alcanzan apenas el nivel *básico* (INEE, 2009).

Los niveles de logro alcanzados en los EXCALE da un panorama de lo que debe cambiar en términos de logro educativo. Es necesario que, a mediano plazo, el porcentaje de alumnos en el nivel *por debajo del básico* disminuya, y que tienda a desaparecer al paso del tiempo.

Dentro de dicho informe también se mencionan datos sobre la violencia escolar entre los cuales se encuentran aquellos que fueron proporcionados por los alumnos, dos de cada diez estudiantes de tercero de secundaria revelaron que en sus escuelas existen altos niveles de consumo de drogas y sustancias tóxicas, portación de armas, golpes y peleas.

Más del 50% reportaron un nivel medio de violencia escolar. Al comparar los grupos de las diferentes modalidades educativas se encontró que, en las Telesecundarias y la modalidad Privada, se observan mayores porcentajes de opiniones que indican bajo nivel de violencia escolar. Por otro lado en las secundarias técnicas y generales, muestran distribuciones casi iguales entre sí, ya que en estas escuelas existe una mayor incidencia de violencia (INEE, 2009).

El informe también mostró que los estados con mayores niveles de *violencia escolar*, en opinión de los alumnos son; las dos Baja Californias, Distrito Federal, Quintana Roo, Estado de México y Chihuahua. Mientras que los estados con poca violencia son; Campeche, Puebla, Veracruz, Oaxaca y Chiapas. Resultando interesante que entre los estados en donde se percibe más violencia se encuentran varios que por lo general, obtienen mejores resultados de logro, mientras tanto, entre los que reportan menos violencia dentro de sus planteles se encuentran varios de los estados con menor rendimiento escolar.

Sin embargo, es importante mencionar que aún y cuando la violencia parezca no tener relación con los resultados del aprendizaje, estudios realizados por el INEE (Aguilera, Muñoz y Orozco, 2007) revelan que la manifestación de hechos violentos dentro de los planteles está asociada a factores tanto familiares como personales de los alumnos.

También debe considerarse que existen factores de organización escolar, los cuales parecen tener relación con el fenómeno de la violencia. Tal es el caso de la forma y el grado como se ejercen la disciplina y la exigencia académica (INEE, 2009).

Estos datos nos permiten conocer aspectos relevantes sobre lo que ocurre en torno a los adolescentes de nuestro país principalmente aquellos que hacen énfasis en la educación, relaciones personales y familiares. Siendo importante para la obtención de estas características y aspectos de la población adolescente mexicana, las encuestas, los censos sociodemográficos y epidemiológicos.

Este tipo de artículos son una muestra clara de la dirección que se le ha dado al tema de adolescencia en el país, a pesar de existir organizaciones como Mexfam y el Instituto Mexicano de la Juventud que brindan y apoyan en la difusión de la misma aun son escasas las investigaciones referidas a este sector de la población, por lo que se tiene que trabajar arduamente con la finalidad de brindar a los jóvenes de México las herramientas necesarias para un mejor y prospero porvenir.

Capítulo 2. INTELIGENCIA, EMOCIÓN, INTELIGENCIA EMOCIONAL

El concepto de inteligencia ha sido un tema estudiado por filósofos, científicos, psicólogos, etcétera quienes se han dado a la tarea de dar su interpretación, algunos la definen como una capacidad general, conjunto de habilidades o facultades, la capacidad de responder y actuar adecuadamente ante las situaciones, se han creado pruebas con el fin de obtener cifras, números para conocer el nivel estándar de la población, sin embargo, en las últimas décadas del siglo XX el término inteligencia ya no se ve simplemente como la habilidad de razonamiento, ahora también se le involucra con el aspecto emocional y social.

El estudio de la inteligencia es común hoy en día, sin embargo, el uso de la misma varía de acuerdo a la rama epistemológica en la cual sea usada; por ejemplo: los educadores la consideran como la capacidad para comprender, los biólogos como la capacidad de adaptación al entorno, los teóricos de la información como la capacidad para procesar datos, los psicólogos conductistas como la capacidad para deducir la relación entre objetos y eventos (Castelló, 2001).

El estudio de la inteligencia se inicia desde las aportaciones de la filosofía, en donde fue abordada como un elemento integrante de la naturaleza humana. Cicerón, fue uno de los primeros en utilizar el término de *Inteligencia* mencionando que la inteligencia es una lectura que hace el individuo sobre sí mismo, simbolizando la capacidad cognitiva, intelectual y esencial del humano (Castelló, 2001).

Otro investigador interesado por el estudio sistemático de las diferencias individuales en la capacidad mental fue Galton quien dirigió su interés en los factores que hacen a las personas diferentes (Buzan y Buzan, 1996).

Catell en 1890 inició con el uso de pruebas mentales con el fin de convertir a la psicología en una ciencia aplicada. Posteriormente Binet en el año de 1905 desarrolló un instrumento para evaluar la inteligencia en los niños, en 1916 se hace por primera vez el uso del concepto de cociente intelectual (Castelló, 2001).

Spearman y Jones (1950) mencionan “tres doctrinas fundamentales de la habilidad humana” tres conceptos de funcionamiento intelectual que se han presentado en diversas formas durante muchos siglos y que son: primero, **monarquía**, mira la inteligencia cómo una sola habilidad, **oligarquía**, contempla la inteligencia integrada por varios factores amplios como, habilidades mentales primarias de Thurstone o las inteligencias múltiples de Gardner y **anarquía**, contempla la inteligencia compuesta por muchas habilidades específicas.

La inteligencia se percibía como la capacidad del humano en la resolución de problemas matemáticos y físicos, dejando a un lado las capacidades personales, sin embargo hoy se está reconociendo la importancia de los aspectos emocionales en el humano y cómo influyen en el pensamiento del mismo.

2.1 Teorías del desarrollo intelectual

La teoría de Howard Gardner (1983/1993) mejor conocida como la teoría de las **inteligencias múltiples** se interesa en las habilidades intelectuales que nunca se tomaban en cuenta en el desarrollo de los instrumentos de pruebas. Gardner intenta explicar la amplia gama de desempeños inteligentes que son valorados en diferentes sociedades (Anderson, 2004).

La teoría de Inteligencias Múltiples no intenta explicar los resultados presentados por estas pruebas, sin embargo, sí le interesa describir la variedad de roles en los adultos, que existente en las culturas. Gardner intenta elaborar una teoría amplia del intelecto, que no sólo se enfoque en el aspecto de maduración, sino que también resuelva problemas educativos y culturales.

Por consiguiente la teoría de las Inteligencias Múltiples presenta una amplia definición de la inteligencia: **la capacidad de solucionar problemas o productos de moda que son de importancia en un ambiente o comunidad cultural en particular** (Gardner 1983/1993).

Inteligencia es un término para organizar y describir las capacidades humanas en relación con los contextos culturales en que se desarrollan, se usan y se les da un significado (Anderson, 2004).

Gardner definió ocho criterios que cumple la inteligencia:

1. **Inteligencia lingüística:** describe la capacidad de percibir o producir lenguaje hablado o escrito. Ejemplos de inteligencia lingüística son los poetas, abogados y periodistas.

2. **Inteligencia lógica/matemática:** incluye el uso y la apreciación numérica, causal, abstracta o las relaciones lógicas. Algunos ejemplos son los matemáticos, científicos y periodistas.

3. **Inteligencia espacial:** describe la capacidad para percibir información visual o espacial, transformar y modificar esta información, además de crear imágenes visuales incluso sin referencia a un estímulo físico original. La inteligencia espacial se utiliza en el arte visual, el dibujo mecánico y la navegación.

4. **Inteligencia musical:** se refiere a la capacidad de crear, comunicar y comprender significados obtenidos del sonido.

Se puede observar en los músicos y los críticos musicales, aunque también fuera de la esfera musical (por ejemplo los mecánicos automotrices y cardiólogos hacen diagnósticos basados en escuchar atentamente patrones de sonido).

5. **Inteligencia corporal/cinestética:** incluye controlar toda parte del propio cuerpo para solucionar problemas o productos de moda. Se puede observar por ejemplo en el atletismo, danza y caminata.

6. **Inteligencia interpersonal:** incluye la capacidad de reconocer y hacer distinciones entre los sentimientos, creencias e intenciones de otras personas. Es la que permite que las personas se comuniquen con otros y realicen su trabajo de manera efectiva.

7. **Inteligencia intrapersonal:** permite a las personas formarse de un modelo mental de sí mismas y aprovecharlo para tomar decisiones. Entre estos ejes está la capacidad para distinguir los sentimientos propios y prever reacciones a cursos de acción futura.

8. Inteligencia naturista incluye la capacidad de comprender y trabajar en forma afectiva en el mundo natural. Ejemplos de esta inteligencia, son los biólogos, los zoólogos y naturalistas.

La teoría de las inteligencias múltiples no se enfoca en un procesador o ejecutivo central prominente. Las inteligencias simplemente se coordinan para realizar una tarea y la efectividad de esta combinación restringe el desempeño de dicha tarea. Así mismo, es posible que exista un ejecutivo “silencioso” que coordina las inteligencias pero que tiene poca importancia intelectual por sí mismo.

Gardner también ha especulado que la inteligencia intrapersonal puede llegar a funcionar como un ejecutivo, puesto que esta inteligencia participa en el autoconocimiento de la persona y en el uso deliberado del conocimiento y la habilidad (Anderson, 2004).

Otro teórico importante interesado por el estudio de la inteligencia es Jerry Fodor (1983,1985) quien ha argumentado a favor de la **modularidad de la mente**, explicada por Fodor como la composición del cerebro por “módulos” independientes y sistemas centrales. Proporciona un análisis más detallado en los mecanismos de entrada de información, mencionando que las inteligencias son facultades más amplias que provienen de múltiples sistemas de percepción.

El cerebro es comparado con una cantidad enorme de ordenadores independientes entre sí que envían datos a un ordenador central. Los módulos cerebrales son conjuntos de neuronas fuertemente interconectadas entre sí, con una localización anatómica precisa y con una función específica.

Fodor postula un grupo de módulos basados en sistemas de información: oído, vista, gusto, tacto más lenguaje. Basados en los reflejos, según Fodor las principales características de los módulos es que son de acción rápida, obligatorios, automáticos y están directamente conectados, al mismo tiempo se encuentran encerrados, es decir, no aceptan datos provenientes de los demás o del procesador central.

Los "**sistemas centrales**" insinuados por Fodor examinan simultáneamente las representaciones que suministran los distintos sistemas de entrada y la información almacenada en la memoria, elaboran la hipótesis más probable acerca del estado de cosas de la realidad. Los sistemas centrales corresponden a la conciencia humana, y lo que llega a ella es el resultado del trabajo sectorial de los módulos cerebrales.

Fodor ha argumentado que las teorías que establecen la modularidad del pensamiento, por ejemplo la de las Inteligencias Múltiples, representan el hecho de que la teoría de la modularidad se ha vuelto loca, ya que el papel de un sistema central es relevante en la teoría de Fodor, sin embargo, es un punto de desacuerdo con Gardner, pues los módulos de Fodor al estar cerrados requieren de algún mecanismo que permita se concentre la información recibida de los diferentes módulos, por lo que se requiere de un procesador central (Anderson, 2004).

Anderson, centra su atención en el aspecto del cálculo o procesamiento de información en donde el procesador específico de Anderson "pensamiento proposicional" abarca el lenguaje y las matemáticas, que se manejan por separado en la teoría de Inteligencias Múltiples (Anderson, 2004).

Anderson no proporciona criterios mediante los cuales se nombra a los procesadores específicos: simplemente refiere que tales procesadores específicos explican un patrón (e interpretación) en particular de hallazgos. Se propone procesadores y módulos específicos porque algunas personas demuestran déficit cognitivos en particular; sin embargo, Anderson adjudica los trastornos a mecanismos deteriorados.

Robert Sternberg, psicólogo destacado por sus investigaciones sobre el tema de Inteligencia, manifestó que es la actividad mental que tiene el propósito de adaptarse y hacer selecciones del entorno. Sternberg dice que hay tres tipos de personas inteligentes, **a)** quienes tienen desarrollada la inteligencia analítica, **b)** las personas que

desarrollan habilidades sintéticas y **c)** personas que relacionan la inteligencia con el mundo exterior.

Sternberg asocia el funcionamiento de la mente con una serie de componentes: metacomponentes, los componentes de ejecución, de adquisición, retención y componentes de transferencia. Los componentes son procesos en donde el desarrollo intelectual se produce como resultado de la interacción dinámica de todos los componentes.

Menciona que la inteligencia exitosa es aquella que emplea el aspecto **analítico, creativo y práctico**, equilibrar los tres aspectos tiene como finalidad lograr las metas de la vida. Indicando que estos están relacionados, el pensamiento analítico resuelve problemas y juzga la calidad de las ideas, la inteligencia creadora formula problemas y buenas ideas, el pensamiento práctico usa y aplica las ideas de manera eficaz en la vida.

Es así como Robert Sternberg desarrolla la Teoría de la Inteligencia Triádica refiriéndola en tres aspectos:

- 1) *La relación de la inteligencia con el mundo interior del individuo.*
- 2) *Busca la relación de la inteligencia con la experiencia del individuo, es decir cómo afectan las experiencias en la inteligencia de la persona y cómo la inteligencia influye en la experiencia.*
- 3) *La relación de la inteligencia con el mundo exterior del individuo.*

Subteoría componencial: Aborda los procesos de información, ayudando a entender la conducta inteligente. Esta teoría explica los tres tipos de componentes: metacomponentes, de rendimiento y de adquisición del conocimiento.

Los metacomponentes de gran relevancia que explican la inteligencia son:

- Reconocer y definir un problema es la capacidad para definir el procedimiento más adecuado para enfrentar el mismo.
- Seleccionar una serie de componentes para resolverlo.
- Seleccionar la estrategia más apropiada y eficaz para combinar dichos componentes.

- Elaborar una representación mental de la información para tener una imagen clara de la estrategia elegida.
- Localizar las fuentes necesarias para resolver el problema.
- Controlar los procesos de solución del problema.

Componentes de rendimiento: son los procesos de orden inferior, ejecutando lo que le mandan los metacomponentes. Distinguiendo principalmente los siguientes componentes de ejecución:

- **Codificar:** identificar los atributos de un estímulo utilizando la información almacenada.
- **Inferir:** supone establecer relaciones entre los estímulos.
- **Mapping:** establecer relaciones entre las relaciones.
- **Aplicar inferencia ante las situaciones nuevas:** extrapolar la regla inducida a situaciones nuevas.
- **Comparar:** decidir cuál de las alternativas es la mejor para solucionar un problema.
- **Justificar:** supone decidir si la solución elegida es buena para resolver el problema.

Componentes de adquisición-retención: son los mecanismos que se emplean para adquirir información nueva, recordar la existente y transferir lo aprendido a otro contexto.

Sternberg considera tres componentes esenciales:

- **Codificación selectiva:** consiste en localizar y usar los datos relevantes para la solución de un problema, desechando los irrelevantes.
- **Combinación selectiva:** introducir toda la información en una estructura integrada.
- **Comparación selectiva:** relacionar la información nueva con la previamente adquirida, a fin de dar significado a la información nueva.

Subteoría experiencial: en la vida diaria las personas se encuentran ante tareas nuevas que exigen la aplicación de los nuevos

componentes de la inteligencia, usándolos para la solución de tareas y problemas.

Desde la perspectiva de la teoría triádica se entiende que existen dos grandes facetas en el mundo del individuo:

- **Capacidad para enfrentarse a situaciones y tareas novedosas**, que exigen soluciones rápidas y eficaces.
- **Automatización de la información o capacidad para interiorizar los aprendizajes**, libera mecanismos mentales para tratar con la novedad; por tanto la capacidad de automatización está relacionada con la eficacia del sujeto.

Subteoría contextual: trata de explicar la utilidad de los componentes de la inteligencia en situaciones de la vida diaria. Sternberg considera que existen principalmente tres tipos de mecanismos, a) adaptación, b) modelado y c) selección, a través de los cuales el sujeto se relaciona con el medio (Prieto y Sternberg, 1991).

Adaptación: implica la propia modificación de las funciones cognitivas, afectivas y conductuales, para lograr un ambiente adecuado a las necesidades e intereses y motivaciones. La adaptación supone considerar un amplio espectro de conductas de: relación interpersonal, percepción social, atención y organización; estas ayudan al individuo a ajustarse al medio, en general, y al ambiente académico en particular.

Modelado: en este caso el sujeto tiene una tercera opción, consiste en moldear o modelar las condiciones para obtener la mejor adaptación posible. Mientras que la adaptación supone cambios de uno mismo, el modelado implica cambios del medio para lograr también una mejor adaptación, o como menciona Sternberg, el modelado exige preparar el ambiente para funcionar adecuadamente.

Selección: la selección se lleva a cabo rechazando las condiciones adversas y eligiendo otros ambientes en donde las condiciones estén más en armonía con los valores, necesidades y capacidades del individuo. En la práctica, el individuo debe percibir los problemas que tiene con el ambiente presente y tratar de buscar uno nuevo,

seleccionando de éste lo más adecuado, e intentar relacionar lo positivo de la situación anterior con lo positivo que el nuevo ambiente ofrece (Prieto y Sternberg, 1991).

Estos son algunos autores inmersos en el estudio del desarrollo intelectual, observando que a través del tiempo los conceptos de inteligencia han cambiado para tener una nueva perspectiva de la misma, considerando más habilidades como parte fundamental de la inteligencia y no solo el aspecto lógico-matemático con el que se concebía anteriormente.

2.2 EMOCIÓN

La investigación con respecto a las emociones ha proporcionado datos sobre la relación e importancia en la vida de las personas, desde hace algunos años se ha puesto atención en este tema al observar el impacto que ha tenido en aspectos como el éxito escolar, profesional y social, las emociones muchas veces pueden ser favorecedoras o no en nuestra vida, por lo que involucrarse en el estudio de las mismas es fundamental.

La palabra **emoción** se ha definido como un estado de ánimo producido por impresiones de los sentidos, ideas o recuerdos que con frecuencia se traducen en gestos, actitudes u otras formas de expresión (Pinillos, 1975; citado por Chóliz, Fernández, Martínez, Palmero, 2002).

Existen modelos teóricos de gran relevancia que contribuyen y aportan elementos a la psicología de la emoción, los cuales se han clasificado en cuatro grandes corrientes: a) biológica, b) conductual, c) cognitiva y d) social, cada uno de estos modelos aportó métodos de investigación orientados a facetas particulares de la emoción (Chóliz et al, 2002).

La palabra emoción es el constructo psicológico que unifica y coordina los componentes (cognitivo, biológico, conductual y social), dentro de un patrón sincronizado, es decir que estos sistemas regulan la forma de reaccionar.

La teoría biológica se considera como la primera en hacer una estructura sobre las emociones, siendo William James y Carl Lange dos de los teóricos más relevantes en dar una explicación al aspecto biológico, James postula que la percepción de un estímulo importante genera una serie de respuestas corporales, siendo la percepción contingente de éstos lo que provoca la experiencia emocional.

Carl Lange (1884) propuso una teoría similar a la de James, mencionando que las emociones eran fruto de la propiocepción de los cambios fisiológicos, es decir, las señales que informan al organismo de la posición de los músculos.

Por otro lado Walter Cannon cuestiona la postura de James proponiendo la “**teoría talámica de las emociones**”, es decir, que una experiencia emocional se produce ante una serie de acontecimientos que se inician con la percepción de un estímulo que a su vez producen una activación favorecedora de dos efectos simultáneos (Chóliz et al, 2002).

Izard (1989), insiste en que gran parte del procesamiento emocional de los sucesos externos no es cognitivo; es automático, inconsciente y está mediado por estructuras subcorticales (Chóliz et al, 2002).

Los **conductistas**, como Watson decían que las emociones son reacciones corporales a estímulos específicos, Skinner propone que las emociones son predisposiciones de conducta o estados inferidos a partir de la fuerza.

Seligman decía que cuando un sujeto se ha expuesto con anterioridad a una experiencia aversiva incontrolable esto interfería con el aprendizaje de escape y evitación, es decir el individuo desarrolla la creencia de que no podrá tener control sobre futuros acontecimientos, por lo que provoca tres déficits: **a) motivacionales** apatía o inactividad, **b) cognitivos** la expectativa de que no se tiene control, dificultando el aprendizaje posterior de confiabilidad y **c) emocionales** cuando el sujeto determina que no puede controlar el trauma, el miedo disminuye y se sustituye por depresión (Seligman, 1975, p. 85, citado por; Chóliz et al., 2002).

Posteriormente Bandura (1976, 1977, 2001) menciona que las conductas emocionales se aprenden observando las reacciones emocionales de los demás, en donde las reacciones emocionales del modelo (expresiones faciales, corporales y vocales) inducen estados similares en el observador y tales emociones aprendidas pueden activarse inmediatamente ante la simple presencia del acontecimiento asociado (Chóliz et al, 2002).

La teoría cognitiva menciona que las emociones son el resultado de los patrones evaluativos, es decir del proceso cognitivo, suelen ser muy subjetivos por lo que un mismo acontecimiento puede suscitar diferentes reacciones afectivas en distintas personas.

Gregorio Marañón (1924), sostenía que la activación fisiológica es una condición necesaria, aunque no suficiente, para que se produzca una reacción emocional, indicando que los factores cognitivos y el contexto son fundamentales (Chóliz et al, 2002).

Marañón realizó un experimento el cual consistía en administrar una inyección de epinefrina a un grupo de sujetos, descubriendo que el 30% decía experimentar una auténtica emoción, mientras que el 70% mencionó que experimentaba algo parecido a una emoción, pero su experiencia era más fría y no característica de lo que ellos consideraban una auténtica emoción.

Marañón descubre que los sujetos que habían informado acerca de una auténtica emoción tenían un motivo para esa sensación, ya que habían experimentado pensamientos relacionados con la tristeza mientras se producían los efectos de la epinefrina. Este aspecto es fundamental, pues, como señala Marañón, permite enfatizar el papel importante de la cognición en el desencadenamiento de una emoción.

Si bien la activación fisiológica, que se había producido por efecto de la inyección de adrenalina, es un factor importante en el proceso emocional, no menos importante resulta lo que Marañón denominó “**razón intelectual**”, aspecto que permite la interpretación de los cambios fisiológicos.

Marañón propuso una teoría de la emoción en la que existen dos factores: la activación del sistema simpático, es decir el que produce los cambios fisiológicos, y la evaluación de la situación, la que permite interpretar esos cambios fisiológicos. El primero de los dos factores estaría referido a la emoción vegetativa, y el segundo factor a la emoción psíquica.

La emoción vegetativa es cuando el paciente solo tiene la sensación de estar emocionado, expresándolo en frases tales como “siento como si tuviera miedo”, “como si esperara una gran alegría”, y la emoción psíquica, es cuando hay un estado afectivo completo presentándose el llanto, los sollozos, etc. Frecuentemente se relacionan a pensamientos tristes.

Schachter y Singer dicen que la activación fisiológica indiferenciada determina la intensidad de la emoción mientras que su cualidad estará establecida por la interpretación del componente cognitivo, es decir la conciencia de un estado de hiperactivación induce al sujeto a atribuirla o etiquetarla en función de los indicios situacionales en que se encuentra.

Para que quedara más claro este punto, Schachter formulo la “teoría bifactorial de la emoción” que define: 1) ante un estado de activación el cual el organismo carece de explicación éste es etiquetado y experimentado subjetivamente en función de la valoración contextual realizada; 2) la presencia emocional se manifiesta exclusivamente en presencia de un grado de activación no etiquetado, y 3) se experimentará una emoción en la medida en que la activación fisiológica sea percibida por el sujeto, concluyendo que los factores de activación e interpretación son necesarios para la aparición de la emoción (Chóliz et al, 2002).

Lazarus ubica la cognición en el inicio del proceso emocional seguida de la activación fisiológica y sus secuencias, y todo ello dentro de un proceso transaccional en que intervienen numerosas variables mediacionales entre estos elementos.

Weiner (1980, 1985), plantea que la cognición ocupa un papel central permitiendo diferenciar y precisar la reacción emocional, proponiendo tres dimensiones de causalidad para explicar un resultado: 1) **lugar de causalidad interno-externo**, se refiere al lugar dónde reside la causa, es decir, si se debe a factores personales o ambientales, 2) **controlabilidad**, para distinguir las causas que están bajo el control personal o bajo la influencia de factores no controlables por el sujeto y, 3) **estabilidad**, dimensión relacionada con el hecho de si las causas son relativamente estables o varían a través del tiempo (Chóliz et al, 2002).

Según esta teoría tras un éxito una atribución de locus de casualidad interna, puede generar sentimientos de gratitud, tras un fracaso se experimenta culpabilidad o vergüenza cuando este se atribuye a un factor interno y controlable.

Teoría social, dentro de las teorías psicosociales de las emociones, Echebarría y Páez (1989), diferencian aquellas que sostienen que las emociones son el resultado de las relaciones sociales, de las que postulan que, en realidad, las emociones son construcciones sociales moduladas por las propias experiencias personales (Chóliz et al, 2002).

Las culturas colectivistas subrayan y dan importancia a las relaciones interpersonales y valoran en menor medida los sentimientos internos que las individualistas, por cuanto los papeles sociales y la pertenencia al grupo constituyen la propia base de la identidad personal, estas culturas valoran, prioritariamente a los demás, especialmente a la familia y los grupos de referencia cercanos, y sobre éstos los intereses sobre las personas.

Las culturas individualistas enfatizan y valoran positivamente los sentimientos internos, por ello, promueven y fomentan la introspección y atención sobre la experiencia emocional íntima, para la que han desarrollado lenguajes y descriptores emocionales muy sofisticados en contraposición a las culturas colectivistas, las cuales son más proclives a identificar y expresar el malestar emocional en términos somáticos.

Theodore D. Kemper, representa esta corriente, proponiendo una teoría emocional, en donde un gran número de emociones diferentes pueden predecirse sobre las relaciones de status y de poder que mantienen los individuos, para Kemper las normas sociales y culturales no construyen las emociones, si no las relaciones sociales (Chóliz et al, 2002).

James R. Averill (1980) considera que las emociones son reales o síndromes transitorios socialmente constituidos, en otras palabras: las emociones se constituyen por y para el contexto social (Chóliz et al, 2002).

Otro punto importante es la relación de las emociones con la motivación, se dice que existen dos formas, primero, sirven de lectura para conocer si va bien o mal lo que está ocurriendo y como segundo punto, las emociones son un tipo de motivo, es decir que energizan y dirigen la conducta (Reeve, 2003).

Las emociones son sentimientos subjetivos porque hacen sentir al individuo de una manera en particular, como irritado o alegre. Las emociones son también reacciones biológicas en donde la energía permite que el cuerpo se adapte a cualquier situación a la que se enfrenta.

Las emociones son consideradas como agentes con propósitos, es decir crean un deseo motivacional que va dirigido hacia un fin, de la misma manera se menciona que estas son fenómenos sociales por que se expresan a través de señales faciales reconocibles, la postura, tono de voz, movimiento de ceja, etcétera.

Las emociones están divididas en cuatro componentes: a) **componente subjetivo**, es cuando la emoción tiene un significado personal, b) el **componente biológico** incluye la actividad de los sistemas autónomos y hormonales regulando la conducta de enfrentamiento adaptativo, c) **componente funcional**, es cuando la emoción una vez experimentada beneficia al individuo, d) **componente expresivo** es el aspecto comunicativo y social de la emoción (Reeve, 2003).

Ekman (1992) expresa que las emociones surgen de manera rápida y son de breve duración. Ocurren en forma automática e involuntariamente. Lazarus (1991), Klaus (1994), Weiner (1986) y Averille (1982, 1991), argumentan que la actividad cognitiva es un prerrequisito necesario en las emociones, ya que el proceso que genera las emociones comienza no con el acontecimiento mismo ni con la reacción biológica, sino con la valoración cognitiva de su significado.

Por lo que las emociones son consideradas fenómenos subjetivos, fisiológicos, motivacionales y comunicativos, de corta duración que nos ayudan adaptarnos a las oportunidades y desafíos que enfrentamos durante situaciones importantes de la vida (Reeve, 2003).

Cada uno de estos autores desde diferentes perspectivas intenta aproximarse a una explicación y causa de las emociones, aportando teorías con el fin de explicar el cómo se generan, las reacciones que tiene a nivel biológico, conductual y social.

2.2.1 Emociones básicas

Las llamadas emociones básicas son aquellas que son innatas más que adquiridas, surgen en las mismas circunstancias para toda la gente (una pérdida personal hace que todos se sientan tristes, sin importar edad, cultura, etcétera) se expresan de manera exclusiva y distintiva (por ejemplo a través de la expresión facial) y evocan un patrón de respuesta fisiológicamente característico (Ekman y Davidson, 1994). Las emociones básicas son:

Miedo: surge con una interpretación del individuo de una situación como potencialmente peligrosa y amenazante. Los peligros y amenazas percibidos pueden ser psicológicos o fisiológicos. Las situaciones más comunes que activan el miedo son las que provocan que el individuo anticipe el daño físico o psicológico, funcionando como una defensa o señal de advertencia (Reeve, 2003).

Alegría: se presenta cuando hay éxito en una tarea, por un logro personal, el progreso hacia una meta, la obtención de lo que se desea, recibir amor o afecto, por sensaciones placenteras, etc. Una primera función de la alegría es que facilita la disposición a involucrarse en actividades sociales. Una segunda función de la alegría es su función tranquilizadora, permitiendo preservar el bienestar psicológico, ayudando a deshacer los efectos aflictivos de las emociones (Reeve, 2003).

*Sorpres*a: se trata de una reacción emocional neutra, que no cabe clasificarla como cargada de afecto positivo o negativo, como agradable o desagradable. Por tanto su singularidad es la de ser la única emoción carente de tono hedónico. Sin embargo este aspecto no la descalifica como emoción básica, además esta no depende del tipo de emoción, si no de la intensidad con la que se dispare en cada situación (Chóliz et al, 2002).

Ira: la ira se encuentra relacionada con la protección y defensa de la integridad propia, de la descendencia y de los bienes o posesiones. Además, en el ser humano, también se encuentra relacionada con la defensa de las creencias, los juicios y los valores. La ira es considerada como un elemento básico en la vida afectiva, como algo necesario para entender la supervivencia humana, pues posee funciones de regulación interna y de comunicación social. La emoción de ira prepara al organismo para iniciar y mantener intensos niveles de activación dirigida a un objetivo.

Tristeza: es la emoción aversiva y negativa. Surge de experiencias de separación y fracaso. La separación o pérdida de un ser amado debido a la muerte, el divorcio, las circunstancias (un viaje, riña, etcétera) son aflictivos. El fracaso también conduce a la tristeza, por ejemplo al reprobado un examen, perder un concurso o al ser rechazado por un grupo. Incluso las fallas ajenas como la guerra, accidentes y enfermedades (Reeve, 2003).

La tristeza motiva al individuo a iniciar cualquier conducta que sea necesaria para aliviar las circunstancias productoras de aflicción, antes de que ocurran nuevamente. Un aspecto benéfico de la tristeza es que de modo indirecto facilita la unión de los grupos sociales (Reeve, 2003).

Asco: se considera como una emoción básica porque tiene un sustrato neutral, siendo un único estado motivacional afectivo y un patrón de respuesta asociado que es relativamente estable a lo largo de distintas situaciones.

La función principal del asco es preparar al organismo para que ejerza eficazmente un rechazo de las condiciones ambientales potencialmente dañinas, movilizándolo la energía necesaria para ello y dirigiendo la conducta al alejamiento del estímulo desencadenante (Plutchik, 1980; citado por Chóliz et al, 2002).

Vergüenza: es una evaluación negativa del **yo**, es cuando la persona experimenta o tiene el deseo de esconderse. Es un estado muy displacentero que provoca la interrupción de la acción, una cierta confusión mental, torpeza y dificultad al hablar.

Culpa: las personas que experimentan culpa también sienten dolor, siendo este causado por el daño provocado hacia el objeto por la acción realizada. Según Lewis (2000), la culpa en principio posee una intensidad negativa menor, es menos autodestructiva y se revela como una emoción más útil que la vergüenza.

Celos: es cuando un individuo sospecha que la persona a la que ama o quiere está dirigiendo el cariño hacia otra persona. Es un temor, creencia o sospecha de que algo preciado está en peligro de perderse, es una de las características que define a tal emoción.

Envidia: es la consideración de algo con malicia, significa descontento, o deseo de las posesiones de otro, se manifiesta como un pesar por el deseo de poseer lo ajeno, por lo que las reacciones afectivas presentadas son causa de la comparación con los demás.

Son las emociones un aspecto fundamental en la vida de los individuos, las ideas, pensamientos y conductas siempre llevan cierta presencia de las mismas y son constantes en el proceso de vida, por lo que su estudio e investigación se ha ampliado con la finalidad de reconocerlas, identificarlas, aprender a controlarlas, y por consiguiente aumentar el conocimiento de las mismas.

2.2.2 El adolescente y sus emociones

La conmoción emocional que vive un joven durante la adolescencia es parte normal del proceso que tiene que atravesar. Se manifiesta a través de sentimientos, emociones y actitudes, muchas veces contradictorias que sacuden al chico y desconciertan a los adultos los cuales en ocasiones no saben diferenciar lo que es propio o normal en esta etapa (Guelar, 2000).

La conmoción emocional está íntimamente ligada a los intensos cambios corporales iniciados en la pubertad a los cuales se les añade las modificaciones generadas en el ambiente familiar y social. Para el adolescente este es el tiempo de elegir los propios valores, de hacerlos suyos ya que estos regirán su vida de aquí en adelante (Guelar, 2000).

El adolescente inicia con la creación de sí mismo, es decir, un cuerpo nuevo al cual debe adaptarse a un contexto familiar y social que se modifica junto con su proceso siendo en tal período fundamental, ya que surgen los cambios de carácter y variabilidad de sus estados de ánimo, que son consecuencias de las crisis que se está produciendo en su interior (Guelar, 2000).

Durante la adolescencia ocurren cambios psicológicos muy importantes la tarea central en el campo psicológico de cada adolescente es encontrar su identidad, practicando varios papeles por lo que se vuelve hipersensible ya que apenas va conociendo y madurando sus emociones en donde muchas veces la sensación de soledad le hace creer que sólo a él o a ella le ocurren esas cosas.

Así como la soledad, la alegría, rabia, celos, el entusiasmo, envidia, miedo y tristeza, son algunos de los sentimientos inherentes a la condición humana y por lo mismo inevitables tanto en la adultez como en la infancia y la adolescencia. A cualquier edad los sentimientos y emociones vienen, pasan, suceden, pero quizás lo que tienen de especial en esta etapa es la intensidad con que aparecen la cual vuelve un tanto amenazantes tales emociones.

Las emociones tiñen la vida del adolescente, pero si aprende a separarlas y decodificarlas, podría maniobrar con ellas y lograr darles sentido durante toda su vida, entendiendo que éstas pueden presentarse en diferentes situaciones.

Un problema al que constantemente se enfrenta el adolescente es al de cómo pedir ayuda cuando sus emociones se desbordan, actuando en la mayoría de las ocasiones con hermetismo o enojo cuando está bajo una situación de angustia o de impotencia, por lo que en lugar de expresar su inconformidad o pedir ayuda provoca una pelea o se aísla, esperando que alguien se dé cuenta o adivine lo que sucede.

2.3 INTELIGENCIA EMOCIONAL

Hasta hace poco los términos de inteligencia y emociones se consideraban por separado, sin embargo, en la actualidad se les ha relacionado hasta llegar a formar el término de, Inteligencia Emocional.

Algunos autores consideraron el término inteligencia como Leuner que en 1966, publicó un artículo en alemán cuya traducción sería “inteligencia emocional y emancipación”. En él planteó el tema de cómo muchas mujeres rechazan un rol social a causa de su baja inteligencia emocional (Bisquerra, 2004).

Veinte años después Payne (1986), presentó un trabajo con el título “A study of emotion: Developing emotional intelligence; Self integration; relating to fear, pain and desire” En dicho documento Payne plantea el eterno problema entre emoción y razón. Propone integrar emoción e inteligencia de tal forma que en las escuelas se enseñen respuestas emocionales a los niños. Dicho artículo fue uno de los primeros sobre inteligencia emocional, en donde se hace referencia a la educación de la misma (citado en Bisquerra, 2004, pág. 43-44).

Las aportaciones anteriores no tuvieron mucha relevancia, los que sí influyeron y son considerados como pioneros sobre el tema de inteligencia emocional son Peter Salovey y John Mayer quienes en 1990, introducen el término en un artículo de Psicología infantil. Ellos la definen como “*un tipo de inteligencia social que comprende la habilidad de reconocer las propias emociones y las de los demás, diferenciar entre ellas, y usar la información para guiar los pensamientos y las acciones de uno mismo*” (cit. en Villanova, 2005, p. 40).

El planteamiento de Salovey y Mayer propone que para aprovechar las emociones de manera positiva, es necesario aprender a interpretarlas no como una reacción automática, sino como una fuente de información acerca del funcionamiento de los procesos de nuestra mente. Se trata de reconocer que cuando sentimos una emoción no estamos necesariamente atrapados en un proceso mental que no podemos controlar, ni entender, sino que podemos darnos cuenta de cómo está funcionando nuestra mente ante una situación determinada (Zaccagnini, 2004).

Para Salovey la inteligencia emocional abarca cinco competencias:

- a. *El conocimiento de las propias emociones.* El conocimiento de uno mismo, es decir, la capacidad de reconocer un sentimiento en el mismo momento en que aparece.

- b. *La capacidad de controlar las emociones.* La conciencia de uno mismo es una habilidad básica que nos permite controlar nuestros sentimientos y adecuarlos al momento.
- c. *La capacidad de motivarse uno mismo.* El control de la vida emocional y su subordinación a un objetivo resulta esencial para espolear y mantener la atención, la motivación y la creatividad. El autocontrol emocional se refiere a aprender a demorar la gratificación y controlar la impulsividad.
- d. *El reconocimiento de las emociones ajenas.* La empatía, otra capacidad que se asienta en la conciencia emocional de uno mismo. Las personas empáticas suelen sintonizar con señales sociales sutiles que indican qué necesitan o qué quieren los demás.
- e. *El control de las relaciones.* El arte de las relaciones se basa, en buena medida, en la habilidad para relacionarnos adecuadamente con las emociones ajenas (Goleman, 2007).

Daniel Goleman, ha sido reconocido como el autor que ha difundido más el concepto de inteligencia emocional en diferentes ámbitos. Para él, la inteligencia emocional involucra habilidades que nos permiten motivarnos a nosotros mismos y perseverar frente a la frustración; controlar nuestros impulsos y ponernos en condiciones de diferir nuestras fuentes de gratificación; regular nuestro humor, e impedir que el estrés no nos deje pensar y ser empáticos en la vida (Chabot, 2001).

Goleman (2007), menciona el concepto de estado de flujo, explicando que es el punto óptimo de inteligencia emocional; el flujo representa tal vez lo fundamental en preparar las emociones al servicio del desempeño y el aprendizaje. En el flujo, las emociones no sólo están contenidas y canalizadas, indica que son positivas, que están estimuladas y alineadas con la tarea inmediata. Quedar atrapado en el aburrimiento, la depresión, la ansiedad, significa quedar excluido del flujo. El estado de flujo es un estado interno en donde el niño está ocupado en una tarea adecuada. Por ejemplo el aburrimiento en la escuela es lo que hace que los alumnos se alboroten y peleen, y la

sensación abrumadora de un desafío lo que les provoca ansiedad con respecto a la tarea escolar. Aprendiendo adecuadamente cuando algo es de nuestro interés y se obtiene placer al realizarlo.

Para Shapiro, inteligencia emocional tiene que ver con habilidades emocionales necesarias para lograr el éxito, entre ellas: la empatía, la expresión y la comprensión de los sentimientos, el control de las emociones, la independencia, la capacidad de adaptación, la simpatía, la capacidad de resolver los problemas en forma interpersonal, la persistencia, la cordialidad, la amabilidad y el respeto (Dueñas, 2002).

Cooper y Sawaf, definen la inteligencia emocional como la aptitud para captar, entender y aplicar eficazmente la fuerza y la astucia de las emociones (Dueñas, 2002). Para ellos la inteligencia emocional está integrada por cuatro elementos básicos:

- La alfabetización emocional. Consiste en ser consciente de nuestras emociones, canalizar y transferir la energía emocional en una situación creadora y solucionadora.
- La agilidad emocional. Que a la vez se divide en; a) ofrecer un grado de confianza que facilite las relaciones con los otros y la comunicación empática; y, b) obtener una capacidad de flexibilidad y renovación para solucionar problemas y enfrentarse adecuadamente a las situaciones.
- La profundidad emocional. Este elemento está relacionado con la ética y la moral personal.
- La alquimia emocional: Se manifiesta en una gran variedad de situaciones (ser capaces de aceptar el reto, trabajar con lucidez y atención, aplicar nuestra intuición a la creatividad y a lo imaginativo).

Dueñas en 2002, retoma los aportes de Gallego y colaboradores (1999), los cuales destacaron que la inteligencia emocional se compone por varias habilidades y las cuales clasifican en tres categorías; habilidades emocionales, habilidades cognitivas y habilidades conductuales.

Habilidades emocionales; reconocer los propios sentimientos, controlar los sentimientos y evaluar su intensidad, ser consciente de si una decisión está determinada por los pensamientos o por los sentimientos; controlar las emociones.

Habilidades cognitivas; comprender los sentimientos de los demás, asumir la responsabilidad de nuestros actos, considerar las consecuencias de las alternativas que se tienen ante cada circunstancia; reconocer las propias debilidades y fortalezas; ser positivo en la vida, desarrollar esperanzas realistas de uno mismo, ante una situación de conflicto, detenerse a evaluar la situación y cómo se siente para determinar las opciones posibles para resolver el problema y cuáles serían sus posibles consecuencias, tomar una decisión y llevarla a cabo.

Habilidades conductuales; resistir las influencias negativas, escuchar a los demás, participar en grupos positivos de compañeros, responder eficazmente a la crítica y comunicarse con los demás a través de otros canales no verbales, gestos, tono de voz, expresión facial, etcétera.

En México algunos investigadores como Olvera, Domínguez y Cruz definieron la inteligencia emocional a partir de diferentes investigaciones, llegando a la conclusión de que la inteligencia emocional es “la capacidad de un individuo para ejecutar y depurar las siguientes habilidades:

- Observar y evaluar sus emociones y las de otros.
- Regular sus emociones.
- Ser capaz de expresarlas oportunamente.
- Compartir sus dificultades oportunamente.
- Poseer un estilo de afrontamiento adaptativo.
- Mantener elevada la motivación.
- Mantenerse perseverante en el logro de metas”.

Asimismo plantearon otras áreas relacionadas con la inteligencia emocional: lenguaje emocional, control de impulsos, adaptación emocional, revelación emocional, esperanza y empatía (Domínguez y Olvera, 2007).

A partir de dichas definiciones se puede decir que la Inteligencia Emocional permite el desarrollo del ser humano, aunque no todos los individuos cuentan con el mismo potencial en las diferentes habilidades

de la inteligencia emocional, sin embargo, éstas pueden mejorarse a lo largo de la vida.

2.3.1 Investigaciones sobre Inteligencia Emocional

Se han realizado varios estudios sobre la inteligencia emocional poniendo de manifiesto su importancia en diferentes campos, a continuación se mencionan algunos de ellos.

En el año 2003, Liff, realizó un estudio llamado “Social intelligence: applications for developmental education” donde exploró la relación entre la inteligencia emocional y los éxitos sociales y emocionales en la escuela; enfocándose en las necesidades del estudiante, así como en las capacidades para tratar dichas necesidades. Los temas que la autora retomó fueron; timidez, autodefensa, autorregulación de las emociones, ajustes de la meta, autoconocimiento, empatía y habilidades sociales (Lara, 2006).

El estudio se llevó a cabo a través de un seminario donde se impartieron los temas, los resultados indicaron que después del seminario los alumnos se mostraron más receptivos y la relación con los profesores mejoro, al igual que lenguaje emocional (Díaz, Montes y Zaldivar, 2005).

Se concluyó que es a través de la sociedad en donde se generan, desarrollan y refuerzan las habilidades de inteligencia emocional, repercutiendo en su vida familiar, personal, y académica (Díaz, 2005).

En 2004, Extremera examinó los efectos de la inteligencia emocional en los alumnos, encontrando que los alumnos que tienen mejores niveles de bienestar psicológico y ajuste emocional, mejora su calidad de vida del mismo modo que sus relaciones personales, obtienen un mayor rendimiento escolar al enfrentarse a las situaciones de estrés con mayor facilidad (Lara, 2006).

Siguiendo con la temática sobre el bienestar psicológico de los alumnos Fernández-Berrocal, Alcaide y Ramos (1999) encontraron en un estudio correlacional los siguientes resultados: los alumnos con un estado emocional normal contra los que eran depresivos, se

diferenciaban por una mayor claridad hacia sus propios sentimientos y mayor reparación de sus emociones. Extremera y Fernández-Berrocal (2003) citan en su artículo que el estudio realizado por Ciarrochi, Chan y Bajgar (2001) ofrecía los siguientes resultados: los adolescentes con alta IE mantenían más relaciones interpersonales y sentían mayor satisfacción; identificaban con más facilidad expresiones emocionales y mostraban comportamientos más adaptativos al mejorar sus emociones negativas (Fernandez-Castillo y Gutierrez-Rojas, 2009).

Fernández-Castillo, Gutierrez-Rojas; Mestre, Gil-Olarte, Guil y Núñez, 2006; encontraron que los alumnos con mayores calificaciones poseen una competencia social mayor a la de sus compañeros y utilizan más estrategias de resolución de problemas teniendo éxito en las relaciones sociales. En el caso concreto de alumnos superdotados, se ha encontrado que estos se autopercebían con una mayor adaptabilidad, flexibilidad y destreza para adaptar sus emociones frente a los alumnos no superdotados. Todas estas variables y otras, parecen correlacionar significativamente con las calificaciones medias de los alumnos estudiados. Dicha investigación muestra como la Inteligencia Emocional está significativamente relacionada con el rendimiento académico de los estudiantes y que está puede favorecer un incremento en esta área (Gutiérrez-Rojas y Fernández-Castillo, 2009).

García, K. (2003), realizó un taller para adolescentes para fomentar en los alumnos de nivel secundaria, habilidades de interacción social y el reconocimiento y desarrollo de sus emociones. En el taller se impartieron temas como la comunicación, la formación del trabajo en grupo y aprendizaje, el autoconocimiento emocional, la autoestima, la asertividad, la toma de decisiones y la autorregulación emocional. Se realizó una evaluación pre-test y post-test, el instrumento consistió en 32 preguntas sobre el taller, 14 preguntas de información general, además de que se evaluó la inteligencia emocional a través de cuatro situaciones hipotéticas, encontrando diferencias significativas en las áreas de empatía, autoconocimiento, autorregulación emocional, formación de trabajo en grupo y aprendizaje, toma de decisiones,

asertividad y autoestima, al hacer la comparación de los puntajes de ambas aplicaciones.

Se han realizado estudios para ver como el nivel de inteligencia emocional en el profesorado puede afectar su labor como docentes por ejemplo; Palomera, Gil-Olarte y Brackett, evaluaron las tendencias del comportamiento y percepciones que los profesores tienen sobre su Inteligencia Emocional. Encontraron diferencias significativas en el sexo femenino con lo que respecta a la atención de sus emociones; también que existe un decremento de la habilidad de atender las emociones conforme aumenta la edad; es decir, el ser joven y no tener experiencia docente favorecía una mayor claridad emocional. Por lo que se puede concluir que los profesores que afirman poseer Inteligencia Emocional, son capaces de enfrentarse positivamente a los problemas del contexto académico, por lo que experimentan menos estrés en sus vidas (Gutierrez-Rojas y Fernandez-Castillo, 2009).

Olvera, Domínguez, Cruz, Rojas y Verduzco, realizaron diferentes investigaciones relacionadas con el ámbito educativo y laboral en donde han trabajado con alumnos del Instituto Politécnico Nacional (IPN), así como, con obreros para explorar la relación de la inteligencia emocional en cada uno de estos ámbitos.

Sus diferentes investigaciones los han llevado a replantear la definición que hacían Salovey, Mayer y Goleman sobre la inteligencia emocional, definiéndola ellos como “la capacidad de un individuo para ejecutar y depurar las siguientes habilidades; observar y evaluar sus emociones y las de otros, regular sus emociones, ser capaz de expresarlas oportunamente, compartir sus dificultades oportunamente, poseer un estilo de afrontamiento adaptativo, mantener elevada la motivación, mantenerse perseverante en el logro de metas”.

Olvera y cols. En 2002 presentan un artículo donde enumeran algunos puntos referentes a la importancia de la inteligencia emocional, los cuales son:

1. Las personas con un nivel bajo de Inteligencia emocional y que además sean vulnerables al estrés, pueden sufrir problemas más frecuentes de salud. Se ha observado que las personas con enfermedades crónicas, degenerativas, (cáncer o diabetes) no reconocen fácilmente sus emociones ni las de los demás.
2. Es posible desarrollar en jóvenes las habilidades conocidas sobre inteligencia emocional para promover una capacitación preventiva en diferentes áreas de conocimiento.
3. La inteligencia emocional permite mejorar el desempeño laboral, académico, social y familiar. Ya no es suficiente tener sólo un nivel elevado de C.I., también es conveniente desarrollar, además, un nivel aceptable de I.E. Algunas profesiones, por el tipo de actividad que realizan, requieren de candidatos que posean niveles equivalentes de coeficiente intelectual e inteligencia emocional; así el ingeniero en electrónica a cargo del control de vuelos de un aeropuerto, aun cuando tenga una preparación técnica muy sólida, requiere también de un repertorio emocional amplio, pues sus limitaciones emocionales pueden tener consecuencias dramáticas en su desempeño profesional, de la misma manera como sucedería con un cirujano a cargo del servicio de emergencias o un policía responsable de la seguridad de determinada población. Si un maestro se enoja y pierde el control, lo más grave que puede ocurrir es que aviente el borrador y descalabre a uno de sus alumnos; en cambio, un controlador aéreo, un policía, un psicólogo o un médico pueden poner en riesgo a otras poblaciones.
4. Es necesario comenzar a utilizar los conceptos de I.E. en la selección de mejores candidatos para la educación superior, los cuerpos policiacos, los servicios de emergencia, tanto médicos como psicológicos, y para las áreas de impartición de justicia, etc.; es decir, donde se requiere que las personas sean no sólo inteligentes y capaces de tomar

decisiones oportunas, sino también sensibles y atinadas para la convivencia humana.

Todas estas investigaciones resaltan la importancia de la inteligencia emocional en diferentes ámbitos siendo relevantes sobre todo en el contexto educativo, en los alumnos promueve una educación integral y en los profesores un mejor desempeño de sus labores.

2.4 Competencias

Las competencias son el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia (Bisquerra, 2004).

Hoy en día las competencias son vistas como actuaciones integrales para identificar, interpretar, argumentar y resolver problemas del contexto con idoneidad y ética, integrando el saber ser, el saber hacer y el saber conocer (Tobón, Pimienta y García Fraile, 2010).

Dentro de las competencias de acción profesional se pueden distinguir las técnicas (saber), las metodológicas (saber hacer) y otras que han recibido diversas denominaciones según los autores: competencias clave, competencias personales, básicas, genéricas, transferibles, relacionales, habilidades de vida, interpersonales, competencias básicas para la vida, competencias emocionales etcétera (Bisquerra, 2004).

En el ámbito escolar, las unidades de competencia se convierten en unidades de aprendizaje, que incluyen los contenidos, los procesos, los resultados y las condiciones para que el aprendizaje sea efectivo.

Las competencias emocionales son el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales.

Entre las competencias emocionales se distinguen **a) capacidades de autorreflexión**; identificar las propias emociones y regularlas de forma apropiada. **b) habilidad de reconocer lo que los demás están**

pensando y sintiendo; habilidades sociales, empatía, captar la comunicación verbal (Bisquerra, 2004).

Algunos autores como Salovey y Sluyter (1997) han identificado cinco dimensiones básicas en las competencias emocionales: cooperación, asertividad, responsabilidad, empatía, autocontrol (cit. en Bisquerra, 2004, p. 52-53).

2.4.1 Competencias de la inteligencia emocional

2.4.2 Autoconocimiento

Se refiere a la toma de conciencia de las propias emociones, estados internos e intuiciones, es una habilidad fundamental en la que se basan las demás habilidades. Supone además, ser capaz de no reaccionar ante los estados internos ni emitir juicios sobre ellos (Villanova, 2005).

Es una forma de autoreflexión incluso cuando se presentan situaciones difíciles. La mente es capaz de analizar la experiencia misma, incluidas las emociones.

Goleman (2007), divide esta habilidad en tres capacidades distintas. El autoconocimiento se divide en tres áreas que debes conocer para llegar a desarrollar dicha capacidad, las cuáles son: a) **conciencia emocional**, b) **valoración adecuada de uno mismo** y c) **confianza en uno mismo**.

Conciencia emocional: capacidad de reconocer las propias emociones y el efecto que éstas ejercen sobre la conducta. Es importante ya que ayuda a incrementar la posibilidad de responder de manera correcta a la hora de tomar una decisión.

Valoración adecuada de uno mismo: Esta capacidad se refiere a la posibilidad de alcanzar un conocimiento ajustado de los recursos personales, de las capacidades y de las limitaciones que se tienen.

Confianza en uno mismo: es la sensación de competencia, siempre que sea ajustada a la realidad, lo que permite seguir adelante para

poder lograr objetivos y metas. Se debe considerar que cada persona tiene diferentes habilidades y conocimientos en los que se desempeñará con éxito o no (Villanova, 2005).

2.4.3 Autorregulación

Es el control de los estados impulsivos y recursos internos. Dicha capacidad se encuentra en la lucha eterna entre el impulso y su represión, es decir entre la gratificación de las necesidades y su demora (Villanova, 2005).

Incluye el autocontrol de la impulsividad (ira, violencia, comportamientos de riesgo) y tolerancia a la frustración para prevenir estados emocionales negativos como el estrés, la depresión, la ansiedad, entre otros. En esta competencia también se considera la capacidad del individuo para tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento, ya que los estados emocionales inciden en el comportamiento y éstos en la emoción; ambos pueden regularse por la cognición; es decir la conciencia o el razonamiento (Bisquerra, 2004).

2.4.4 Empatía

El término empatía procede del inglés empathy, un término modelado por su semejanza con sympathy. Pero a diferencia de la simpatía que es sentir con, consentir, la empatía se refiere a sentir-en, sentir-desde dentro.

Fue Titchener en 1909, quien tradujo este término al inglés del alemán "Einfühlung", que significa sentir adentrándose en el otro, compenetrarse. Sostenía que la empatía se deriva de una suerte de imitación física del sufrimiento ajeno con el fin de evocar idénticas sensaciones en uno mismo y es por ello por lo que se ocupó de buscar una palabra distinta a simpatía, ya que podemos sentir simpatía por la situación general en que se halla una persona sin necesidad, en cambio, de compartir sus sentimientos (Goleman, 2007).

La empatía se construye sobre la toma de conciencia de sí mismo. Cuando más abiertos estamos para captar nuestras emociones, más habilidad tenemos para leer las emociones de los demás.

La forma habitual de expresarse racionalmente es mediante palabras, las expresiones emocionales son más frecuentes a través de la comunicación no verbal. Según Goleman, la clave para intuir los sentimientos de otras personas radica en la habilidad que se tenga para interpretar los canales no verbales: el tono de voz, los ademanes, la expresión facial, entre otros (Bisquerra, 2000).

Aproximadamente entre los 10 y 12 años, los niños desarrollan una empatía por las personas que viven en situaciones desfavorables y ya no solo les preocupan los sentimientos de personas que ellos pueden observar directamente. Aunque todos los adolescentes pueden poseer esta habilidad; no todos lo hacen; por lo que el comportamiento empático de los adolescentes varía considerablemente (Santrock, 2004).

2.4.5 Asertividad

La palabra asertividad proviene del latín *assertio-tionis*, que es la acción o efecto de afirmar una cosa; es la proposición en la que se afirma o se da por cierta alguna cosa (Flores y Díaz-Loving, 2002).

Wolpe fue el primero que desarrolló el concepto de asertividad, el significado que le dio fue el de “defensa de derechos”, sin embargo, más tarde definió asertividad como “una expresión adecuada, dirigida hacia otra persona, que excluye la respuesta de ansiedad”.

Para Cotler y Guerra (1976) la asertividad involucra el conocimiento y expresión de los deseos, valores, necesidades, expectativas y disgustos de un individuo. Como tal, no sólo involucra estar en mejor contacto con uno mismo, sino también afecta el cómo se interactúa con otras personas (cit. En Flores y Díaz-Loving, 2002).

Una definición más completa es la de Jakubowski y Lange (1978), para ellos la asertividad es la capacidad de hacer valer los derechos,

expresando lo que uno cree, siente y quiere en forma directa, honesta y de manera apropiada, respetando los derechos de la otra persona (cit. En Flores y Díaz-Loving, 2002).

Existen diferentes tipos de comportamiento que los individuos manifiestan al comunicarse con los demás como son el asertivo, el pasivo y el agresivo siendo el ideal el asertivo ya que promueve la igualdad en las relaciones humanas, permitiendo a las personas actuar de acuerdo a sus intereses, defendiendo sus opiniones sin sentirse culpables, expresando sus sentimientos con honestidad y con comodidad y así ejercer sus derechos individuales pero siempre sin agredir a los otros (Alberti y Emmons, 1999).

Mientras que el comportamiento pasivo se representa en aquellas personas que no defienden sus derechos e intereses estando por encima los de la gente que lo rodea, demostrando con esto una baja autoestima (Cruz, 2006).

Y el comportamiento agresivo se da cuando las personas adoptan una actitud desafiante ante la gente que lo rodea defendiendo en exceso los derechos e intereses personales, sin tener en cuenta los de los demás (Cruz, 2006).

Capítulo 3. EDUCACIÓN EMOCIONAL

La revolución que ha causado desde sus inicios la Inteligencia Emocional por su renovado concepto de inteligencia llega también a las aulas, la forma en que se incorpora a la educación es de especial interés para todos los profesionales que intervienen en ella ya que al incluir dicho concepto la educación de los niños y jóvenes se vuelve integral ya que no solo se enfoca en el desarrollo de habilidades lógico-matemáticas sino que ahora se incluye el desarrollo de habilidades emocionales y sociales que permiten que se desenvuelva mejor en su entorno familiar, escolar y social.

La educación emocional, es un nuevo punto de partida ya que las emociones han sido la clave de nuestra supervivencia, adjudicado esto a que desde los inicios de la evolución se desarrollo en el cerebro una capacidad para sentir y adaptarnos al entorno, por ejemplo, el miedo nos permite reaccionar ante lo que nos amenaza, el deseo nos impulsa a nutrirnos y a reproducir la especie. Las especies que tenían esta capacidad tenían más posibilidades de sobrevivir, siendo la capacidad emocional lo que ayuda a la adaptación y transformación del entorno tanto externo como interno.

A principios del siglo XX se definía al hombre como ser racional sin embargo con el paso del tiempo ahora se considera al individuo como ser racional y emocional. El reconocerse como ser emocional no significa que las emociones hayan cambiado en estos últimos años, lo que ha sucedido es que se modificó la concepción de lo que es un ser humano (Casassus, 2006).

Durante la primera mitad del siglo XX ocurrieron dos guerras mundiales con efectos devastadores, asentando en tal periodo Freud un duro golpe a la imagen del ser humano, al sostener que gran parte de nuestro comportamiento está dirigido, no por la facultad racional, si no por lo que ocurría en el inconsciente. Pero a finales del siglo, la noción de lo que es el ser humano cambió aún más, generándose esto por la nueva comprensión de lo que son las emociones y al hecho de “re” descubrir las mismas (Casassus, 2006).

Destacando así que el individuo es un ser tanto racional como emocional, nunca se encuentra en un estado de pura racionalidad o emocionalidad, siempre habrá mayor o menor racionalidad, o emocionalidad, o puede que se encuentre un equilibrio entre las influencias de estas dos dimensiones humanas.

Para poder entender mejor las dimensiones es importante mencionar las características de ambas en sus estados puros, el ser racional se presenta como un ser preocupado por sí mismo, pero al mismo tiempo sin contacto consigo mismo, vive como si fuera una vida que está organizada como un proceso mental, se relaciona y está a disposición con otros para lograr algo (dinero o poder), cumple las normas para ser considerada una persona que se adapta, cumple las normas, habita en el pensamiento, su aproximación a la realidad es cognitiva buscando información objetiva que le permitan hacer afirmaciones del mundo que lo rodea (Casassus, 2006).

El ser emocional parece no ser libre para elegir las emociones, ya que ocurren de manera involuntaria debido a que las emociones se relacionan con el cerebro emocional y este es relativamente independiente del cerebro cognitivo.

El ser emocional en un ser orientado hacia el otro, por ejemplo la lealtad, siempre está en relación con otro. Para el ser emocional lo importante es expresar en acciones la emoción que lo embarga, una persona tomada por la rabia tendrá la predisposición a ser agresivo y lo que realizará es descargar su agresividad en cualquier persona. Sus decisiones surgen en base a la emoción que lo tiene embargado en ese momento o, si son más de una, van a surgir de la que esté ejerciendo su poder con mayor fuerza (Cassassus, 2006).

Al percibir cada dimensión en sus estados “puros” se tiene una idea más clara de lo que implica cada una en la formación y desarrollo del humano, sin embargo como ya se había mencionado que todo individuo posee ambos, aunque en diferente intensidad. Sin embargo es hasta hace algunos años que la persona es percibida como ser emocional

entrando en materia al tema de más actualidad sobre todo en el ámbito educativo **la educación emocional**.

La educación tiene como objetivo el desarrollo integral de la personalidad del individuo. En este desarrollo pueden distinguirse como mínimo dos grandes aspectos el desarrollo cognitivo y el desarrollo emocional.

Delors (1996), señala que para hacer frente a los nuevos desafíos del siglo XXI se hace imprescindible asignar nuevos objetivos a la educación, y por lo tanto modificar la idea que se tiene de su utilidad. Con objeto de cumplir su misión, la educación debe organizarse en torno a cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser (cit. Bisquerra, 2004 p. 58).

Conocer las propias emociones, la relación que estas tienen con nuestros pensamientos y comportamientos, debería ser uno de los objetivos de la educación. La educación es un proceso caracterizado por la relación interpersonal, que está impregnada por fenómenos emocionales.

Bisquerra (2000, p.243), define la educación emocional como “un proceso educativo continuo y permanente que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral. Para ello se propone el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre las emociones, con el objeto de capacitar al individuo para afrontar mejor los retos que se plantean en la vida cotidiana. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social”.

La educación emocional es una forma de prevención primaria, entendiendo esto como la adquisición de competencias que pueden ser utilizadas en diferentes situaciones, como la prevención del consumo de drogas, del estrés, de la depresión, problemas alimenticios, entre otros.

Todo esto implica fomentar actitudes positivas ante la vida, habilidades sociales, empatía, ser asertivos, etcétera, como factores de desarrollo personal y social. La educación emocional tiene como objeto el desarrollo de las competencias emocionales, de la misma forma se puede relacionar la inteligencia académica con el rendimiento académico.

Algunos de los objetivos generales de la educación emocional son: adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones; identificar las emociones de los demás; aprender a regular las emociones; prevenir los efectos de las emociones negativas; poder generar emociones positivas, adoptar una actitud positiva ante la vida (Bisquerra, 2004).

La importancia de la educación emocional en la adolescencia, como se mencionó debido a su carácter preventivo en esta edad tiene gran incidencia en varios aspectos, en los cuales el desarrollo de las competencias emocionales puede ser de gran ayuda:

- En esta edad un gran número de alumnos es tentado al consumo de drogas, Alcohol, tabaco, sexo, nuevas tecnologías, programas basura, moda.
- La “Autoestima Social” se manifiesta al intentar ser querido y respetado por las demás personas, es importante para el adolescente debido a la importancia de sentirse partícipe de un grupo de amigos y amigas.
- Les puede resultar difícil, disimular o enmascarar las emociones, debido a que no son conscientes que en ocasiones es necesario cooperar en las relaciones sociales, donde a veces las personas tienen objetivos enfrentados.
- En dicha etapa construye su autoestima y constantemente el alumno recibirá tentaciones que la pongan en riesgo, por lo que es más vulnerable.
- En esta edad son constantes las deficiencias al expresar las emociones, principalmente en el manejo de las **habilidades sociales** (Conflicto con la familia, rechazo social, desengaños amorosos) Tal déficit puede acarrear **emociones destructivas**, comportamientos Anti-

sociales, depresión, desórdenes en la comida, alcoholismo, violencia, entre otras.

Sin embargo, no debemos olvidar que cada individuo es **único** y que en el desarrollo y las vivencias de las emociones también lo es. Por ello el desarrollo emocional, como en otros muchos aspectos psicopedagógicos, tiene dos fuentes principales: la herencia y el ambiente (Berastegi, 2007).

Al hablar de las emociones en el ámbito educativo no podemos dejar a un lado la interacción en el aula, las emociones que fundan las acciones de los estudiantes serán determinantes para el curso que sigue su aprendizaje, ya que al favorecer o limitar las acciones de una cierta clase según sea la emoción que las sustente el alumno puede ser motivado a actuar de cierta forma.

La interacción profesor-alumno, alumno-alumno constituye un modo de relación que tiene importantes consecuencias para la formación de los estudiantes, tanto en lo personal como en lo académico, en los distintos niveles del sistema educativo.

La percepción que tienen los estudiantes de sus relaciones interpersonales con los profesores sería lo que mayor impacto tiene en ellos, y no el contenido o materia de estudio (Ibáñez, 2002).

Se debe tener presente que la educación emocional debe ser un proceso continuo debe estar presente en el curriculum académico y en la formación permanente, por lo cual se puede incluir tanto en el plano de la educación formal como informal. Extremera y Fernández-Berrocal (2001) plantean que los programas no deben implementarse sólo en épocas de crisis, lo fundamental es su carácter educativo y preventivo. Recomiendan implementar programas integrales y permanentes en el currículo, con aplicación a todos los niveles escolares e incluyendo a la familia y el entorno social. Concebir la educación emocional de esta forma, favorece establecer los cimiento que permitan el desarrollo de las habilidades emocionales básicas hacia competencias emocionales y estrategias de mayor complejidad (cit. En Vivas, 2003, pág. 9).

3.1 La Educación Emocional: Los programas educativos en diferentes países.

La forma en que se ha incorporado la educación emocional ha sido diferente en cada país en este apartado se hablará de algunos países exponiendo sus principales influencias y como han modificado los programas de estudio incluyendo ya en ellos la educación emocional.

España es un país que está consciente de las limitaciones del actual sistema educativo y por lo mismo se ha preocupado por incluir en los programas educativos el desarrollo socioemocional para beneficio de los alumnos.

La influencia de la Educación Emocional y Social en España data desde los años 80, proveniente de diferentes autores que tenían una visión más global del individuo, incluyendo aspectos más allá de los puramente intelectuales y cognitivos como la dimensión emocional y social. Los trabajos de Bowlby sobre el apego y las investigaciones sobre psicología humanista de Maslow y Rogers, entre otros inspiraron experiencias educativas más globales (Fernández-Berrocal, 2008).

También los trabajos de Gardner y Sternberg sobre diferentes tipos de inteligencia, fueron importantes para el desarrollo de nuevos programas educativos.

Los programas de educación emocional y social están inspirados, enmarcados y basados en el concepto de Inteligencia Emocional desarrollado por Salovey y Mayer y difundido por Goleman, no obstante bajo la etiqueta de programas de educación emocional se encuentran diferencias entre ellos.

Existen programas que entrenan habilidades básicas relacionadas directamente con la Inteligencia Emocional y también hay programas más amplios vinculados con la personalidad como la autoestima, la asertividad, el optimismo e incluso los valores.

Del mismo modo se pueden encontrar diferencias con respecto a la Inteligencia Emocional. Por un lado se encuentran los modelos que se focalizan en las habilidades mentales que permiten utilizar la información que nos proporcionan las emociones para mejorar el

procesamiento cognitivo (denominados “modelos de habilidad”) y aquellos que combinan o mezclan habilidades mentales con rasgos de personalidad tales como persistencia, entusiasmo, optimismo, etcétera (denominados “modelos mixtos”). En España en el ámbito educativo el modelo mixto ha sido el modelo teórico más extendido.

En los últimos años en dicho país se han realizado diferentes programas de educación emocional a continuación se mencionan algunos de ellos.

Cantabria: Fundación Marcelino Botín

La Fundación Marcelino Botín, creada en 1964, es una institución con finalidades asistenciales, educativas, culturales y científicas, que desarrolla y gestiona iniciativas en el ámbito nacional e internacional para fomentar una sociedad más justa, eficiente, libre y responsable. En el año 2004 inicia su línea de trabajo centrada específicamente en el ámbito educativo (Fernández-Berrocal, 2008).

Su programa lo han denominado como Educación responsable cuenta con la participación de 80 colegios (37% del total de centros educativos de infantil y primaria), que agrupan a un colectivo de 853 docentes y 16.552 alumnos y sus familias. Trabaja desde los 3 a los 12 años de edad, su propósito es el crecimiento integral y saludable de niños y jóvenes, contribuyendo al bienestar y rendimiento académico, así como, al desarrollo de factores protectores que sirvan para prevenir posibles riesgos en edades cada vez más tempranas como son violencia, intolerancia, fracaso, drogas entre otros (Fernández-Berrocal, 2008).

Guipúzcoa: Un programa para el aprendizaje emocional y social

Este plan se está aplicando en diferentes contextos (centros educativos, familias, núcleos comunitarios y ámbitos organizativos) con la finalidad de lograr una sociedad emocionalmente inteligente. Este

programa se divide en programas de sensibilización y formación en Inteligencia Emocional y evaluación de las necesidades formativas en Inteligencia Emocional. A la vez trabajan en el ámbito educativo y en el organizacional, en el ámbito educativo el programa cuenta con la participación de 106 centros educativos localizados en 39 municipios de Guipúzcoa (Fernández-Berrocal, 2008).

El primer nivel del programa llevado a cabo en Guipúzcoa es la primera aproximación de la persona a esta materia. Se trata de una formación básica que tiene una duración de 20 horas, el segundo nivel supone un entrenamiento proactivo y operativo en el desarrollo de competencias emocionales que engloban el ámbito personal y profesional. Su duración es de 30 horas. El tercer nivel está orientado al aprendizaje de metodología de Programas y herramientas que permiten ayudar al alumnado a desarrollar su Inteligencia Emocional (Fernández-Berrocal, 2008).

En el caso del personal directivo se centra sobre todo en la adquisición de habilidades de liderazgo emocional; mientras que en el profesorado de las distintas etapas educativas el programa está más orientado a las tutorías. Tiene una duración de 15 horas. El nivel de Persona Experta en Educación Emocional es un Programa orientado a entrenar al profesorado que desee dedicarse principalmente a la Educación Emocional. Su duración es de 50 horas (Fernández-Berrocal, 2008).

Cataluña: El grupo de investigación en Orientación Psicopedagógica (GROP).

El Grupo de investigación en Orientación Psicopedagógica es un grupo de investigación multidisciplinar ubicado en Cataluña y coordinado por el profesor Rafael Bisquerra que desde 1997 hace investigaciones en el área de orientación psicopedagógica. En la actualidad, el GROP centra sus actividades tanto de investigación como de formación en la Educación Emocional.

Se han realizado diferentes experiencias por parte de este grupo pero un aspecto que han manejado es la formación al profesorado en educación emocional.

El objetivo del grupo es potenciar el desarrollo personal y profesional a nivel emocional del profesorado ya que son personas en proceso de crecimiento y educadores de las emociones de sus alumnos. En este proyecto la formación al profesorado en educación emocional se realizó bajo la modalidad de asesoramiento por parte de un equipo de psicólogos y psicopedagogos. Se eligió el modelo de consulta colaborativa, que se caracteriza porque considera indispensable establecer colaboración entre el equipo de maestros y el equipo asesor, y el diseño del programa de educación emocional a implementar se elabora conjuntamente. Los asesoramientos han sido llevados a cabo durante ocho años con un total de 18 actuaciones en distintos tipos de centros: centros escolares de infantil y primaria, zona Escolar Rural, institutos de Enseñanza Secundaria, centros de Acción Educativa Preferente y centros de Formación Ocupacional (Fernández-Berrocal, 2008).

Proyecto INTEMO

El “Programa Intemo” está basado en el modelo de Inteligencia Emocional de Mayer y Salovey. La Inteligencia Emocional implica un conjunto de habilidades que pueden ser aprendidas y mejoradas a través de la educación. El “Programa Intemo”, un proyecto de educación emocional financiado por la delegación del Gobierno para el Plan Nacional sobre Drogas, está dirigido a adolescentes de entre 12 y 18 años pertenecientes a diferentes Institutos de Educación Secundaria de la provincia de Málaga. El objetivo principal de la intervención es dotar a los alumnos de habilidades emocionales y analizar su influencia sobre el inicio y consumo progresivo de sustancias adictivas, así como sobre variables psicosociales tales como la autoestima, la adaptación personal, la inadaptación escolar o el desajuste emocional.

El “Programa Intemo” se lleva a cabo en 10 sesiones durante una hora a la semana, dirigidas por profesionales externos (psicólogos), en diferentes colegios de enseñanza secundaria de la provincia de Málaga durante tres años, participando cerca de 2000 alumnos en él (Ruiz-Aranda, Cabello, Fernández-Berrocal, Salguero y Extremera, 2007; citado en Fernandez-Berrocal, 2008).

Todas estas experiencias reflejan la preocupación constante de una mejora en el sistema educativo, especialmente en sus programas poniendo énfasis en el desarrollo integral del alumno.

En Estados Unidos al igual que en España se han realizado diferentes programas que pretenden desarrollar un plan integral en los programas educativos. En Estados Unidos de América durante las últimas décadas se han implementado programas de calidad de aprendizaje social y emocional (en inglés se utiliza el acrónimo SEL, o Social and Emocional Learning), como parte habitual en la educación desde los cursos de infantil, hasta los cursos con alumnos de 17 y 18 años (Lantieri, 2008).

Las investigaciones sugieren que ayudar a los niños a desarrollar habilidades sociales y emocionales adecuadas a edades tempranas incide de forma significativa en la salud y en el bienestar a largo plazo. En el siguiente apartado se explicarán algunas de las tendencias que se llevan a cabo en Estados Unidos con relación a la educación Emocional (Lantieri, 2008).

La fundación del Collaborative for Academic Social and Emotional Learning CASEL, que en español quiere decir Colaboración para el Aprendizaje Académico, Social y Emocional, ha estado a la vanguardia en el fomento de la agenda para el aprendizaje social y emocional en la educación en Estados Unidos.

CASEL, Investiga la mejor forma de profundizar en el aprendizaje social y emocional de los niños y proporciona formación a los directivos y docentes del ámbito educativo sobre cómo pueden convertir el modelo de aprendizaje social y emocional en la base del éxito académico, difundiendo las conclusiones más importantes de las

investigaciones sobre las prácticas y de los programas más eficaces entre los educadores, investigadores y políticos, se basa en la visión de sus cofundadores, la educadora y filántropa Eileen Rockefeller Growald y el que fuera periodista científico del New York Times, Daniel Goleman.

Las investigaciones de CASEL establecen y definen el vínculo entre estos programas y un mayor apego a la escuela, menos conductas de riesgo y más activos estudiantiles, lo cual conduce a la obtención de mejores resultados académicos y facilita el éxito en la escuela y en la vida en general.

Durante los últimos dos años, CASEL ha llevado a cabo 23 cursos, que han reunido a 300 grupos docentes de todo Estados Unidos, Australia, España y Canadá. En 2007, UNICEF inició una cooperación con CASEL para liderar un programa de evaluación de su modelo de Child Friendly Schools (escuelas acogedoras para niños), para garantizar una mejor atención al desarrollo social y emocional de los estudiantes (Lantieri, 2008).

El modelo del aprendizaje social y emocional en el estado de Illinois

El estado de Illinois en Estados Unidos, que cuenta con una población de 12.831.970 de personas está actualmente haciendo historia. Ha adoptado una posición de liderazgo en la definición del aprendizaje social y emocional y de sus elementos claves de cara a la implementación de modelos de aprendizaje social y emocional (SEL) en sus 4.533 escuelas y en la definición de estándares o metas para todo el estado, en beneficio de los 2.097.503 niños escolarizados a los que presta servicio.

Algunos de los objetivos de este programa son: Desarrollar la autoconciencia y la capacidad de autogestión para alcanzar el éxito en la escuela y en la vida, utilizar la capacidad cognitiva social e interpersonal para establecer y mantener relaciones positivas con

otros. Demostrar habilidades en la toma de decisiones y conductas responsables en contextos personales, escolares y comunitarios.

Algunos de los factores por lo que ha sido exitoso este programa es porque cuenta con: *fuerte liderazgo*: El apoyo activo y público del director de la escuela y de otros líderes educativos tiene un impacto significativo sobre la calidad de implementación del programa, integración de conceptos centrales SEL en todas las actividades escolares, *desarrollo profesional*: Para ser verdaderamente eficaz, el desarrollo profesional debe ser constante, cooperativo y reflexivo, y debe estar basado en el conocimiento acerca del aprendizaje adulto. *Evaluación*: La permanente evaluación permite a las escuelas mejorar las prácticas instruccionales SEL y determinar si en la práctica están impactando positivamente en las vidas de los niños. *Infraestructura*: Los programas SEL de alta calidad cuentan con recursos y apoyos de colaboradores, de una sólida base financiera y de la red completa de escuelas, familia y comunidad (Lantieri, 2008).

La implementación del aprendizaje social y emocional en La escuela bilingüe de estudios internacionales de la ciudad de Nueva York.

La Escuela Pública 24, también llamada la Escuela Bilingüe de Estudios Internacionales (español e inglés), es un ejemplo perfecto de una institución educativa donde la instrucción académica, el aprendizaje social y emocional y los servicios de salud mental están completamente integrados en beneficio de los alumnos, de sus familias y del personal docente. Es una escuela primaria para niños de 4 a 12 años de edad se encuentra en el distrito municipal de Brooklyn, Nueva York.

En dicha escuela se han implementado programas de aprendizaje social y emocional basados en investigaciones científicas desde que la escuela abrió sus puertas en 1997 (Lantieri, 2008).

La escuela se centra tanto en la enseñanza de las competencias emocionales y sociales como en la creación y mantenimiento de un entorno seguro y afectuoso. Los estudiantes cuentan con una programación SEL secuencial, ajustada a su grado de desarrollo, repleta de oportunidades estructuradas para ponerlas en práctica, aplicarlas y recibir el correspondiente reconocimiento cuando las ponen en práctica durante el día.

Una programación SEL eficaz incluye: *instrucción y oportunidades* para practicar un conjunto integrado de habilidades cognitivas, afectivas y conductuales. *Entornos de aprendizaje* caracterizados por relaciones de confianza y de respeto. Una *implementación* coordinada que refuerza las actividades de aprendizaje en las aulas en toda la escuela, fuera de la escuela y en el hogar. Una programación sistemática y secuencial desde preescolar y a lo largo de todos los niveles. *Apoyos conductuales* apropiados desde el punto de vista del desarrollo del niño y de la cultura próxima. *Seguimiento y evaluación* permanente durante la implementación (Lantieri, 2008).

3.2 Escuela secundaria en México

La secundaria nace ligada a la preparatoria ya que, el esquema educativo estaba constituido por la escuela primaria, dividida en elemental y superior, cuyo paso posterior era la preparatoria, que abarcaba cinco años.

En un país como México marcado por el analfabetismo y la baja escolaridad de su población, terminar la primaria y acceder a la preparatoria era un privilegio de unos cuantos, por lo que se consideraba como un nivel en cierto grado elitista (Sandoval, 2000).

El movimiento revolucionario fue el detonante que llevó a cuestionar la función social de la preparatoria, su relación con el nivel antecedente (primaria), la utilidad de su formación y su extensión a las capas pobres de la población. Así en 1915 el Congreso Pedagógico Estatal de Veracruz, fue convocado con el propósito de vincular la primaria superior y la preparatoria.

En el año de 1923 el Subsecretario de Educación Pública de México, el Dr. Bernardo Gatélum propuso que se reorganizaran los estudios de preparatoria, de manera que los primeros años fueran una ampliación de la primaria, en donde los propósitos de la enseñanza secundaria serían: a) realizar la obra correctiva de deficiencias y desarrollo general de los estudiantes, iniciada en la primaria. b) vigorizar en cada alumno la conciencia de solidaridad con los demás. c) formar hábitos de cohesión y cooperación social y d) ofrecer diversidad de actividades, ejercicios y enseñanza (Meneses, 1986 citado en Santos, 2004).

El 29 de agosto de 1925, durante la administración del general Calles, siendo secretario de Educación Pública el Dr. Puig Casauranc, se creó por decreto presidencial el Sistema de Educación Secundaria. Para 1930 funcionaban siete escuelas Secundarias que tenían un cupo para 5500 alumnos.

El nacimiento de la secundaria como un nuevo ciclo implicó una búsqueda para otorgarle legitimidad y contenido propio: popular, vocacional para los **adolescentes** siendo un puente entre la primaria y secundaria, a fin de brindarles la oportunidad de quien abandonara la escuela contara con conocimientos útiles para desenvolverse en el mundo.

Durante el sexenio de López Mateos (1958-1964), la educación secundaria era ubicada como educación media, junto con la preparatoria o estudios postsecundarios. El concepto de adolescencia aparece como el argumento central para tal decisión, pues se hablaba de adecuar la educación para responder tanto a las etapas de desarrollo físico y mental de los jóvenes entre los 12 y los 18 años como a las necesidades de la sociedad (Sandoval, 2004).

En el año de 1975 la secundaria enfrenta una nueva reforma, en donde la transformación de educación fue uno de los aspectos principales, apelando al cambio de planes, programas libros de texto y enfoques didácticos en primaria y secundaria, proceso denominado, "Reforma Educativa". Destacando la organización de contenidos por

áreas de conocimientos en ambos niveles y el énfasis para vincular la primaria y la secundaria.

La secundaria se veía como un apoyo para reforzar y ampliar los conocimientos adquiridos en la primaria: también estaba considerada como una etapa educativa completa en sí misma, autosuficiente: poniendo énfasis en la formación y desarrollo del pensamiento crítico y creativo de los jóvenes.

En el año de 1993 la reforma propone elevar la calidad de la formación de los estudiantes que han terminado la educación primaria, mediante el fortalecimiento de aquellos contenidos que responden a las necesidades básicas de aprendizaje de la población adolescente del país.

La asistencia de los adolescentes a la secundaria representa para ellos la oportunidad de prepararse más, de aprender conocimientos más avanzados y reforzar lo aprendido.

La reforma de 1993 planteó una formación general, única y común para todos los alumnos; sin embargo, en la práctica no se ha logrado una efectiva vinculación con los niveles previos de la educación básica.

En el plan de estudios del 2006, se concibe la idea de una educación a base de competencias, por lo que el perfil del egresado al concluir la educación básica plantea un conjunto de rasgos que los estudiantes deberán tener al término de la educación básica para desenvolverse en un mundo en constante cambio. Dichos rasgos son resultado de una formación que destaca la necesidad de fortalecer las competencias para la vida, que no sólo incluyen aspectos cognitivos sino los relacionados con lo afectivo, lo social, la naturaleza y la vida democrática, y su logro supone una tarea compartida entre los campos del conocimiento que integran el currículo a lo largo de toda la educación básica.

Las competencias que aquí se proponen contribuirán al logro del perfil de egreso y deberán desarrollarse desde todas las asignaturas, procurando que se proporcionen oportunidades y experiencias de aprendizaje para todos los alumnos.

- a) Competencias para el aprendizaje permanente. Implican la posibilidad de aprender, asumir y dirigir el propio aprendizaje a lo largo de su vida, de integrarse a la cultura escrita y matemática, así como de movilizar los diversos saberes culturales, científicos y tecnológicos para comprender la realidad.
- b) Competencias para el manejo de la información. Se relacionan con la búsqueda, evaluación y sistematización de información, el pensar, reflexionar, argumentar y expresar juicios críticos; analizar, sintetizar y utilizar información; el conocimiento y manejo de distintas lógicas de construcción del conocimiento en diversas disciplinas y en los distintos ámbitos culturales.
- c) Competencias para el manejo de situaciones. Son aquellas vinculadas con la posibilidad de organizar y diseñar proyectos de vida, considerando diversos aspectos como los sociales, culturales, ambientales, económicos, académicos y afectivos, y de tener iniciativa para llevarlos a cabo; administrar el tiempo; propiciar cambios y afrontar los que se presenten; tomar decisiones y asumir sus consecuencias; enfrentar el riesgo y la incertidumbre; plantear y llevar a buen término procedimientos o alternativas para la resolución de problemas, y manejar el fracaso y la desilusión.
- d) Competencias para la convivencia. Implican relacionarse armónicamente con otros y con la naturaleza; comunicarse con eficacia; trabajar en equipo; tomar acuerdos y negociar con otros; crecer con los demás; manejar armónicamente las relaciones personales y emocionales; desarrollar la identidad personal; reconocer y valorar los elementos de la diversidad étnica, cultural y lingüística que caracterizan a nuestro país.
- e) Competencias para la vida en sociedad. Se refieren a la capacidad para decidir y actuar con juicio crítico frente a los valores y las normas sociales y culturales; proceder en favor de la democracia, la paz, el respeto a la legalidad y a los derechos humanos; participar considerando las formas de trabajo en la

sociedad, los gobiernos y las empresas, individuales o colectivas; participar tomando en cuenta las implicaciones sociales del uso de la tecnología; actuar con respeto ante la diversidad sociocultural; combatir la discriminación y el racismo, y manifestar una conciencia de pertenencia a su cultura, a su país y al mundo.

En el plan de estudios 2006 se plantea el desarrollo de competencias para alcanzar los rasgos del perfil de egreso favoreciendo que los alumnos utilicen adecuadamente sus conocimientos dentro y fuera de la escuela; esto es, que logren aplicar lo aprendido en situaciones cotidianas y considerar, cuando sea el caso, las posibles repercusiones personales, sociales o ambientales. Se trata de adquirir y aplicar conocimientos, así como, de fomentar actitudes y valores que favorezcan el desarrollo de los alumnos, la convivencia pacífica con apego a la legalidad, y el cuidado y respeto por el ambiente. Además, se pretende que la educación secundaria permita a los alumnos dirigir su propio aprendizaje de manera permanente y con independencia a lo largo de toda su vida (SEP, 2006).

Aunque se propone que en todas las materias se desarrollen las llamadas competencias para la vida, existen algunas materias que se vinculan mejor con dicha propuesta, tal es el caso de una materia que se incorpora en dicho programa llamada Orientación y Tutoría.

La materia Orientación y tutoría se incorpora al plan de estudios para enfrentar una serie de situaciones que enfrenta hoy en día la sociedad ya que la escuela secundaria encara a una sociedad donde los modelos de vida, empleo, participación, convivencia y desarrollo personal reciben la influencia de un marco de incertidumbre que empaña la claridad que los alumnos tienen sobre el futuro a corto y mediano plazos. El desempleo y la disminución de la movilidad social afectan notoriamente el valor que los jóvenes asignan a la escuela (SEP, 2007).

Otro factor es que los jóvenes hoy en día acceden a la información por otras vías ajenas a la escuela en donde se les brinda un escenario difuso sobre el sentido que tiene para su vida personal el asistir a la escuela. En la actualidad hay diversos procesos que merman el tejido social: el clima de violencia que se expresa en formas y contextos variados –incluyendo a la escuela–, el desarrollo de infecciones de transmisión sexual y el incremento de adicciones que pueden adquirirse desde la adolescencia. Estos aspectos, entre otros, demandan también una labor organizada por parte de la escuela (SEP, 2007).

Es por eso que los adolescentes necesitan hallar en la escuela secundaria un espacio que enriquezca su horizonte de desarrollo y la posibilidad de hablar y reflexionar con docentes capaces de constituirse en interlocutores atentos, quienes, además de abordar una asignatura, sean sensibles y muestren disposición para acompañarlos de manera comprensiva y solidaria. Por lo que la materia Orientación y Tutoría, está considerada para ser un espacio de orientación grupal, coordinado por una maestra o un maestro, quien apoyará a los alumnos en su desarrollo social, afectivo, cognitivo y académico, así como a su formación integral, pues su carácter preventivo involucra la realización de acciones oportunas con todos los alumnos que asisten a la escuela para el desarrollo pleno de sus potencialidades y aspiraciones personales. De esta forma, la labor de los docentes incluye la atención a los alumnos, mediante el conocimiento de su desempeño diario y de las formas de relación que establecen con sus pares, los maestros y otros integrantes de la escuela (SEP, 2007).

Esta materia al igual que las demás incluidas en el mapa curricular de la educación secundaria involucra competencias que son importantes para el desarrollo integral del alumno e incorporando además de los conocimientos, criterios cada vez más cercanos al desarrollo emocional del alumnado.

No obstante, no es tarea fácil la aplicación de dichas modificaciones en el contexto educativo ya que se involucran diferentes factores tales como que los aprendizajes esperados para cada asignatura son

dictaminados por la SEP, sin embargo, cada docente decide sobre las estrategias y recursos a implementar, el cómo y el con qué.

Resulta trascendente destacar que muchos docentes no sólo están aprendiendo a implementar una planeación más completa, sino una nueva forma de trabajo que, para algunos, representa un cambio radical en su tradicional práctica docente (Cuervo, Mora y García-Salcedo, 2009).

La visión de los Alumnos

Los alumnos aprenden a través de las experiencias vividas en la escuela secundaria, lugar en el que pasan varias horas al día, es razón para enfatizar la importancia de la escuela secundaria en el adolescente y en su desarrollo emocional. Empezando con las relaciones en las cuales los alumnos se ven involucrados y que contribuyen a su desarrollo afectivo esto es de los alumnos con compañeros de su mismo grupo, de otros grupos y grados, personal escolar (desde director hasta intendente, pasando por orientador educativo y trabajadora social) entramado complejo que se construye y reconstruye en la convivencia diaria en la escuela, en las formas de relación y participación, en el ejercicio de normas implícitas y explícitas, en la distribución de poder y roles. Múltiples son los factores que entran en juego durante la convivencia, pero en especial está el “ambiente escolar” (SEP, 2009).

Los alumnos notan cambios en su convivencia con el paso de los años en segundo grado se ven distintos ellos mismos y a su grupo. Ciertas características los distinguen a aquellas personas que eran en el primer grado eran más responsables, serios y entre sí no se tenían tanta confianza; pero en segundo grado las cosas cambian. Pues ahora ya saben cómo es su entorno escolar y sortean sus demandas. Sus calificaciones tienden a bajar, la atención a los maestros también. Sin embargo, se vuelven un grupo “más unido”, solidario y se acrecientan los lazos de confianza y amistad. Los subgrupos que se forman dentro

del grupo también tienen un papel importante, como factor de inclusión o exclusión en el mismo. Dentro de los alumnos que llegan a ser excluidos del grupo son los que suelen ser tímidos, que tienen problemas al expresarse frente al grupo y a relacionarse con el resto de sus compañeros. Para estos alumnos la secundaria llega a ser un contexto difícil, muchos de estos alumnos terminan reprobando o, incluso, desertando de la escuela. En la deserción y reprobación, la afectividad y las relaciones con el grupo son componentes importantes (SEP, 2009).

Otro aspecto relevante en las relaciones que se forman en la escuela es cuando los alumnos identifican si en la escuela, directivos y maestros tienen expectativas altas o bajas hacia ellos; saben que se apoya y confía más en unos que en otros. Las relaciones que los alumnos establecen con diferentes integrantes del personal de la escuela son distintas, cuando sienten que se les respeta, confía en ellos y reciben un trato cordial, esas personas, independientemente de su cargo, son un apoyo valioso para ellos y su formación. La relación que los alumnos establecen con sus maestros requiere atención especial. Los principales problemas de convivencia se presentan con sus compañeros de grupo y con los maestros (SEP, 2009).

Estos problemas se deben a que los alumnos sienten que algunos maestros no los respetan, no los toman en cuenta o los agreden. La manera en que los alumnos responden va desde no poner atención a sus clases, no hacerles caso, hacerlos enojar y hasta tener peleas verbales con los docentes. La convivencia y el trato que los alumnos reciben del maestro inciden en su desempeño escolar, pero también otros factores como que los docentes sean más espontáneos, pero a la vez tengan sus clases preparadas, que las sesiones sean más dinámicas y comprensivas.

Para los alumnos la escuela secundaria tiene dos finalidades; ser un espacio para aprender aspectos relacionados con las asignaturas, las cuales les serán de ayuda para continuar sus estudios o para buscar un empleo, y por otro lado asisten a la secundaria ya que consideran que

pueden divertirse, convivir y entretenerse con sus compañeros, para jugar y experimentar su adolescencia.

Los Profesores

La labor del docente de secundaria se ve afectada por diferentes situaciones como los altos índices de deserción, el rezago educativo y reprobación, así como, por sus tradiciones y prácticas escolares, ejerciendo en ellos una gran responsabilidad en la formación de adolescentes.

Con la reforma planteada en el 2006 al programa de estudios de educación secundaria, se planteó que esta ayudara a promover el cambio no solo en alumnos sino también en orientaciones pedagógicas prácticas de enseñanza y organización de los planteles escolares, no obstante, un aspecto importante no considerado seriamente es el de las condiciones de trabajo del profesorado y su formación (Sandoval, 2009).

La profesión de maestro de secundaria ha sufrido cambios importantes en pocos años; su estatus académico y económico inició una drástica caída en la década de los años setenta a la que se fue agregando el deterioro de sus condiciones de trabajo. Ser profesor de secundaria significaba recibir la insignia de catedrático, lo que establecía una diferencia con el profesor de primaria. La exigencia de más escolaridad (cuatro años de normal superior, cursados después de la normal básica) y la especialización en una materia, justificaban plenamente el rango superior con respecto al maestro de primaria, que se expresaba en más prestigio y más sueldo, cuestión que paulatinamente se fue abatiendo (Sandoval, 2009).

En la actualidad, los maestros de secundaria padecen condiciones de trabajo muy difíciles; que se refieren tanto a sus condiciones como profesores como el alto número de alumnos en sus grupos, bajos sueldos, así como, las que se refieren al entorno donde laboran y no contar con materiales apropiados para impartir sus asignaturas.

Todas las dificultades presentadas en el ámbito educativo repercuten en la personalidad del profesor influyendo en la forma en que se desempeña en el aula. El profesor es sin duda uno de los principales promotores de la inteligencia emocional y no solo al impartirla en los contenidos de las asignaturas sino también en la forma en que se comporta ante el grupo, pues es un modelo a seguir para los alumnos.

Las innovaciones en la práctica docente se pueden dar, con el análisis, el cuestionamiento y el conocimiento de las condiciones reales del profesor en el aula. Pero al mismo tiempo, los profesores, por no causar conflictos al interior de la institución, o bien por desconocer los parámetros o sustentos para promover el, cambio, se mantienen en tradiciones conservadoras (Ávila, 1998).

En la dinámica del trabajo cotidiano del profesor, no todo lo que está escrito en un programa se desarrolla y se transmite, e incluso el profesor crea otro programa (Ávila, 1998).

Otro factor es que en algunos casos los maestros se limitan a cubrir los temas, sin concebir una congruencia con las demás y con los propósitos generales de la educación secundaria, dificultando la continuidad del aprendizaje de los alumnos en los distintos grados de la educación secundaria (SEP, 2004).

Las actividades predominantes son el dictado, la exposición de temas, presentación de exámenes y revisión de cuadernos, lo que provoca que a veces los alumnos no se encuentren motivados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, existen iniciativas que promueven un clima favorable para el aprendizaje (como el apoyo a los alumnos de nuevo ingreso en su transición de la educación primaria a secundaria, la atención especial a los estudiantes que viven en contextos familiares desfavorables, o el apoyo a los jóvenes con mayor rezago educativo) pero difícilmente perduran en los planteles más de un ciclo escolar, ya que generan una carga extraordinaria de trabajo para unos cuantos, casi siempre los mismos profesores,

quienes las desarrollan sin la participación y ayuda del resto del personal (SEP, 2004).

Por lo que se podría concluir que los docentes dedican la mayor parte de su tiempo a clases frente a grupo, impartiendo más de una asignatura a un alto número de estudiantes por grado y grupo; y esto los lleva a no poder planear sus estrategias de enseñanza adecuadamente, ni para establecer una buena relación con sus alumnos o definir acuerdos con sus colegas para ayudarles a superar los problemas que dificultan su avance educativo. Un espacio permanente de capacitación y actualización docente tendría que ser el propio centro de trabajo, donde habría que considerar mejores condiciones para la formación dentro del centro escolar (SEP, 2004).

Aun con los planteamientos en la reforma de secundaria la educación secundaria aun tiene mucho que replantear ya que no se toma en cuenta como se debe a los adolescentes pues hoy en día los requerimientos y necesidades de los jóvenes debe ser de mayor interés en la institución educativa para convertir a la escuela secundaria en una escuela de vida en que se conjuguen los intereses juveniles con la formación de buenos ciudadanos, capaces de construir una mejor sociedad (Ducoing, 2007).

Por otro lado la educación emocional es un tema que en nuestro país aún está en desarrollo aunque el plan de estudios nos muestra una tendencia a centrarse en competencias y a plantear un trabajo más cercano entre alumnos y profesores como base principal en el desarrollo afectivo y de valores, hace falta poner mayor énfasis en la incorporación de la educación emocional en la escuela secundaria, contemplando que para ello es necesario tener a profesionales capacitados en el tema, programas bien estructurados a las necesidades de la población y materiales adecuados para la impartición de los mismos, con lo que se mostraría un avance en el desarrollo integral de los alumnos teniendo así una mejoría en aprovechamiento académico y disminución de situaciones de riesgo en las que se ven involucrados los adolescentes como son la violencia entre compañeros, drogadicción y alcoholismo entre otras.

MÉTODO

MÉTODO

Se realizó un estudio descriptivo, los cuales se caracterizan por describir un fenómeno dado a partir de diversas acciones no excluyentes entre ellas, en este caso se obtuvieron datos sobre el tema de Inteligencia Emocional en el contexto educativo (Bisquerra, 2004).

El estudio es de tipo mixto, cualitativo y cuantitativo, por la forma en que se recabaron los datos y el análisis que se hizo de los mismos. La obtención de los datos se realizó a través de instrumentos como entrevistas, listas de cotejo, cuestionario sobre inteligencia emocional para adolescentes. Además de emplear instrumentos que permitieron conocer la opinión de los participantes sobre las actividades realizadas en el taller “Mi primer encuentro con la inteligencia emocional”, tal es el caso de las bitácoras.

Preguntas de investigación

1. ¿Cómo es la inteligencia emocional de los adolescentes de una secundaria pública de la ciudad de México?
2. ¿Qué factores se relacionan con Inteligencia Emocional en adolescentes de una secundaria pública de la ciudad de México?
3. ¿Cómo es la educación emocional en los adolescentes de una secundaria pública de la ciudad de México?
4. ¿Qué características y componentes debe tener el taller “Mi primer encuentro con la inteligencia emocional” para adolescentes de una secundaria pública de la ciudad de México?
5. ¿Qué tan eficiente es el taller “Mi primer encuentro con la inteligencia emocional” para desarrollar competencias en adolescentes de una secundaria pública de la ciudad de México?
6. ¿Qué factores influyen en el funcionamiento del taller “Mi primer encuentro con la inteligencia emocional” para adolescentes de una secundaria pública de la ciudad de México?

7. ¿Cuál es la eficacia relativa de los componentes del taller “Mi primer encuentro con la inteligencia emocional” para adolescentes de una secundaria pública de la ciudad de México?

Variables

Inteligencia emocional: habilidad de reconocer las propias emociones y las de los demás, diferenciar entre ellas, y usar la información para guiar los pensamientos y las acciones de uno mismo (Salovey y John Mayer, 1990, cit. Villanova, 2005).

Competencia: aptitud de enfrentar eficazmente una familia de situaciones, movilizando a conciencia y a su debido tiempo múltiples recursos cognitivos, saberes, informaciones, valores, actitudes, esquemas de percepción, de evaluación y razonamiento (Perrenoud, 2002).

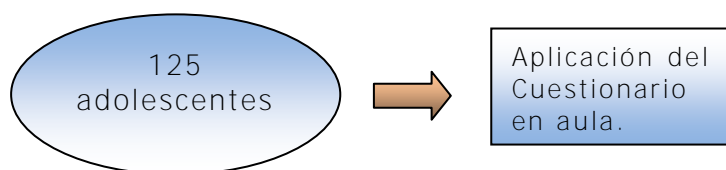
Adolescencia: es una etapa que va de los 12 a los 19 años en donde se ven involucrados cambios físicos, cognoscitivos, sociales y emocionales. Existe una crisis de identidad, de modificación del esquema corporal, hay una adaptación a capacidades intelectuales más maduras, la internalización de un sistema de valores personales y la preparación para roles adultos.

Educación emocional: “proceso educativo continuo y permanente que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral. Para ello se propone el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre las emociones, con el objeto de capacitar al individuo para afrontar mejor los retos que se plantean en la vida cotidiana. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social” (Bisquerra, 2000, p.243).

Esquema de conjunto de la investigación

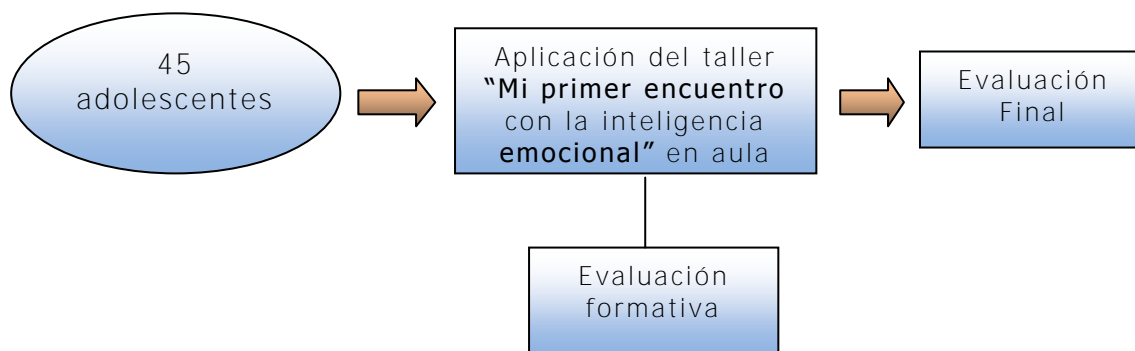
El esquema de conjunto consta de cuatro etapas, que indican el desarrollo de la investigación.

Etapa 1. Aplicación del cuestionario sobre inteligencia emocional para adolescentes.



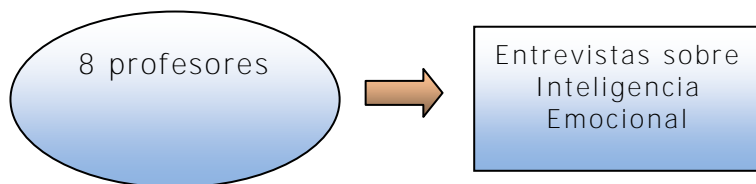
Se aplicó el cuestionario sobre inteligencia emocional para adolescentes a 125 alumnos de tercer grado de los grupos A, B y C de la Secundaria N° 92.

Etapa 2. Aplicación del taller "Mi primer encuentro con la inteligencia emocional".



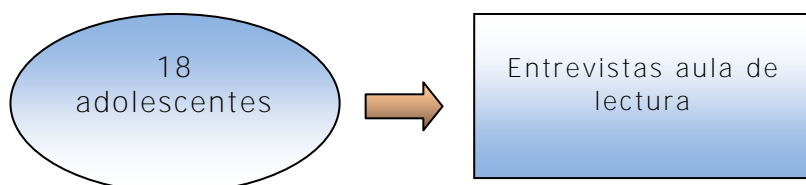
En el taller participaron 45 alumnos elegidos de la muestra anterior, pertenecientes al grupo 3° "C", durante el desarrollo del taller se realizaron diferentes evaluaciones como bitácoras para conocer el aprendizaje y la opinión de los alumnos sobre las actividades que se empleaban, cuestionarios y presentación de casos, al concluir el taller se aplicó el cuestionario sobre inteligencia emocional para adolescentes.

Etapa 3. Entrevistas a profesores.



Se entrevistó a ocho profesores que impartían clases en la Secundaria N° 92, para explorar el conocimiento que tenían sobre el tema de inteligencia emocional y si ellos lo aplicaban en sus clases.

Etapa 4. Entrevistas a alumnos del grupo 3° "C".



Se realizaron entrevistas a aquellos alumnos que mostraron interés y participaron en el taller "Mi primer encuentro con la inteligencia emocional", para conocer su opinión sobre cómo ellos manejan sus emociones, la relación que tienen con las personas, además de conocer su opinión sobre el taller.

Participantes

La investigación se desarrolló en la Escuela Secundaria Diurna N° 92 “República de Costa Rica” seleccionada a través de un procedimiento no aleatorio por conveniencia.

a. Se eligieron a 125 alumnos de tercer grado de la secundaria N° 92 pertenecientes a los grupos A, B y C, con edades entre los 13 y 16 años, 66 mujeres y 59 hombres, se eligió trabajar con esta población debido a que es la adolescencia un periodo de cambios que provocan desequilibrio psicológico y emocional por lo que fue importante proporcionar información que les ayude en dicha etapa, los participantes pertenecían a un nivel socioeconómico medio, la mayoría de ellos provenían de familias nucleares. A los cuales se les aplicó un cuestionario sobre competencias en inteligencia emocional.

b. Para la aplicación del taller “Mi primer encuentro con la inteligencia emocional” se seleccionó a un grupo de tercer grado con 45 estudiantes. Se trabajó con el grupo 3° “C”, debido a que directivos y profesores sugirieron que el grupo lo ameritaba.

c. Para la aplicación de las entrevistas, de los 45 alumnos que participaron se seleccionaron 18 alumnos que mostraron interés y participaron activa.

d. Participaron 8 profesores de la Escuela Secundaria Diurna N° 92, 5 mujeres y 3 hombres, de edades entre los 35 y 45 años, 5 de ellos impartían las asignaturas, español, educación física, matemáticas, física e inglés al grupo 3° “C”, además se solicitó la colaboración de tres profesores de las materias de ciencias, física e historia, quienes habían tenido contacto con el grupo y mostraron interés en el tema.

Contexto institucional

La investigación se llevó a cabo en la Escuela Secundaria Diurna N° 92, la cual está incorporada a la SEP, ubicada en la delegación Miguel Hidalgo, en el Distrito Federal, recibe alumnos de ambos sexos, sus alumnos tienen entre 11 y 16 años, pertenecen a un nivel socioeconómico medio. La Escuela Secundaria ofrece a los alumnos conocimientos generales en las áreas humanística, científica y tecnológica, como fundamento necesario para su desarrollo personal y profesional.

Escenarios de observación y trabajo

La aplicación de los cuestionarios y la del taller se llevó a cabo en un aula, la cual cuenta con ventilación e iluminación adecuada, aproximadamente 25 bancas y 50 sillas, un pizarrón, escritorio y silla para el profesor, los ruidos externos interfieren un poco en el salón y está libre de tráfico externo.

Las entrevistas con los adolescentes se realizaron en el aula de lectura, el cual es un espacio amplio que cuenta con mesas y sillas, estantes con libros y pizarrón, tiene una ventilación adecuada, la iluminación es aceptable, está libre de ruido y de tráfico externo.

Las entrevistas con profesores se realizaron en la sala de docentes, es un espacio que cuenta con 10 mesas y 20 sillas, estantes, un escritorio, cuenta con buena iluminación y ventilación y se encuentra aislado de ruido y de tráfico externo.

Algunas de las actividades se realizaron en el patio de la escuela el cual es un espacio abierto y cuenta con una cancha de básquetbol.

Instrumentos

1. Se aplicó el “cuestionario sobre inteligencia emocional para adolescentes” que fue adaptado de Villanova (2005), el cuestionario tiene tres secciones la primera es de datos de identificación, la segunda son cuatro preguntas sobre los conceptos de inteligencia, emoción e inteligencia emocional y la tercera parte consta de 52 reactivos que permiten explorar los componentes de la inteligencia emocional que son autoconocimiento, empatía, autocontrol, automotivación y habilidades sociales, cada uno cuenta con cinco opciones de respuesta; totalmente de acuerdo, parcialmente de acuerdo, ni de acuerdo ni en desacuerdo, parcialmente en desacuerdo, totalmente en desacuerdo (Ver Anexo 2).
2. Para las entrevistas con los adolescentes se utilizó un guión de entrevista semiestructurada con diez preguntas abiertas como base, en donde se exploró el conocimiento sobre la inteligencia emocional y se profundizó sobre las respuestas dadas en el cuestionario anterior (Anexo 3).
3. Guión de entrevista para profesores.- se realizó una entrevista semiestructurada, con diez preguntas abiertas como base, la entrevista con los profesores se realizó para conocer su opinión acerca de la inteligencia emocional y de su uso en la educación, así como explorar qué tanto la aplican ellos en sus clases con los adolescentes (Anexo 4).
4. Bitácora.- compuesta de 4 preguntas con la finalidad de conocer la opinión de los adolescentes, sobre los temas que se abordaron en el taller “Mi primer encuentro con la inteligencia emocional”, se realizaron dos bitácoras a lo largo del taller, las cuales se aplicaron cada dos semanas. (Anexo 5).
5. Listas de cotejo.- se elaboraron para evaluar el trabajo de los alumnos con criterios, como; a) participación, b) integración grupal, c) contenido del tema y d) claridad del tema (Anexo 6).

Materiales

- Dos cajas de colores
- Cuarenta y cinco tarjetas bibliográficas blancas de 12.7 x 7.6 cm.
- Bocinas
- Café molido
- Cordón y listón
- Disco Compacto con música
- Dulces
- Frijoles
- Hojas blancas
- Hojas impresas con noticias sobre adolescentes
- Láminas
- Lápices
- Manzana
- Pintarrón
- Plumones
- Reproductor de CD y MP3
- Separadores
- Plumones para pintarrón
- Arena
- Bolitas de hidrogel
- Cinta canela
- Cuestionarios
- Diurex
- Extensión
- Globos de colores
- Hojas impresas con frases sobre el trabajo en equipo.
- Incienso
- Laminas para exposición
- Mandarina
- Papelógrafos
- Plumas
- Recipientes de plástico
- Seguros

Procedimiento

La investigación realizada en la Secundaria N° 92, consistió en seis fases.

Fase 1. Familiarización con la comunidad educativa.

En dicha fase se dio un acercamiento por parte de las facilitadoras del taller con los involucrados en el proyecto; directivos del plantel, profesores y alumnos para dar a conocer el plan de trabajo en la institución.

Se les presentó a los profesores y directivos una exposición con los objetivos del trabajo que se realizaría en la escuela, el número de sesiones, horarios y beneficios para los alumnos.

Posteriormente se dio el acercamiento con los alumnos, se hizo una presentación ante los grupos y se les informó que posteriormente se trabajaría con ellos.

Fase 2. Presentación y aplicación del cuestionario.

Las facilitadoras iniciaron con una presentación con cada uno de los grupos de tercer grado de la secundaria Diurna N° 92, con la finalidad de que los alumnos estuvieran informados de quiénes eran y cuál era el motivo de su presencia en la escuela, una vez concluida la presentación se aplicó al grupo el cuestionario sobre inteligencia emocional para adolescentes, este fue aplicado por ambas facilitadoras quienes pasaron entre los asientos de los alumnos para ayudarles en caso de que tuvieran alguna duda sobre las instrucciones o el cuestionario, al término de la aplicación se les agradeció a los alumnos su participación.

Fase 3. Análisis del primer cuestionario.

Una vez aplicado el cuestionario se analizaron las respuestas obtenidas en el instrumento, de los 125 alumnos se seleccionó al grupo 3° "C" el cual de acuerdo a los resultados obtenidos del cuestionario y a los comentarios de los directivos del plantel que referían que dicho grupo requería más atención.

El análisis se llevó a cabo con ayuda del programa estadístico SPSS, para los diferentes análisis con los que se determinó el nivel de inteligencia emocional de los alumnos, para conocer sus puntajes y elegir con que grupo se trabajaría.

Fase 4. Aplicación del taller

Para la aplicación del taller **“Mi primer encuentro con la inteligencia emocional”** se determinó trabajar con el grupo 3° “C”, constituido por 45 alumnos de edades entre los 13 y 16 años.

El objetivo del taller fue brindar al adolescente elementos que le ayuden a transitar por dicha etapa la cual es considerada, como un periodo de constantes cambios físicos, psicológicos y sobre todo emocionales, por lo que es necesario proporcionar herramientas para que puedan aplicarlas de forma adecuada a su vida, complementando su formación individual y social. La duración del taller fue de un mes con 3 aplicaciones por semana, el tiempo de las sesiones era de 30 a 100 minutos, la mayoría de las clases se trabajó en un salón asignado por la escuela y en otras ocasiones en el patio de la misma.

Asimismo cada sesión contó con diferentes actividades para poder desarrollar el taller e impartir los temas que lo constituyeron, se empezó con aquellos temas que ayudaron a los alumnos a saber qué era la inteligencia emocional, para después dar paso al desarrollo de las competencias de inteligencia emocional.

Las primeras competencias que se abordaron fueron las de autoconocimiento y autorregulación, posteriormente las que se referían a las habilidades sociales como son la empatía y asertividad, los temas que se manejaron en el taller se presentan en la tabla 1.

Sesión	Tema	Actividades realizadas
1	Presentación	Dinámica creativa; gafetes divertidos, exposición de objetivos del taller.
2	Integración	Trabajo en equipo, formulación de reglas para el taller.
3	Inteligencia y emoción	Trabajo en equipo, lluvia de ideas, exposición de los alumnos y de las facilitadoras.
4	Inteligencia emocional	Análisis de casos por equipos, retroalimentación por parte de las facilitadoras.
5	Autoconocimiento	Expresión escrita de las habilidades y debilidades de los alumnos, exposición de las ponentes, participación voluntaria de los alumnos sobre la actividad.
6	Autoconocimiento y autorregulación.	Sensorama, Dibujos, Conclusiones por parte de las ponentes.
1ª aplicación de bitácora.		
Sesión	Tema	Actividades realizadas
7	Autorregulación	Actividad motora baile “Zorba griego”, exposición de las facilitadoras.
8	Empatía	Juego de roles por parte de algunos alumnos, Explicación de las facilitadoras.
9 y 10	Asertividad	Análisis de casos, juego de roles por equipos, exposición de los casos por parte de los alumnos, exposición y retroalimentación por parte de las facilitadoras.
2ª Aplicación de bitácora.		
11	Cuestionario final	Evaluación final con el “cuestionario sobre inteligencia emocional para adolescentes”.
12	Cierre del taller.	Mención de las experiencias adquiridas durante el taller de alumnos y expositoras.

Tabla 1. Contenido temático del taller.

En el Anexo 1 se especifica cada sesión, su duración, objetivos, temas y actividades realizadas.

Fase 5. Entrevistas a los alumnos.

Se realizó una entrevista semiestructurada (Anexo 2) a 18 alumnos del grupo 3º“C” con la intención de profundizar acerca de sus conocimientos sobre el tema de inteligencia emocional, sobre cómo fue su participación en el taller, cómo manejan sus emociones y cómo son sus relaciones interpersonales.

Fase 6. Entrevistas a los docentes

Se pidió la participación de 8 profesores de diferentes asignaturas de la secundaria No. 92 para entrevistarlos con una guía semiestructurada (Anexo 4), con el objetivo de conocer cuál era el conocimiento, percepción y empleo que hacen sobre la inteligencia emocional.

Las entrevistas se realizaron en la sala de profesores en un horario acordado con los profesores de manera que esto no interfiriera con el horario de trabajo.

RESULTADOS

La presente investigación se realizó para conocer el nivel de inteligencia emocional en los adolescentes de entre 13 y 16 años, de una secundaria del Distrito federal y si ésta cambia después de participar en el taller “Mi primer encuentro con la inteligencia emocional”.

El apartado cuenta con tres secciones, en la primera se encuentran los datos que se obtuvieron sobre los participantes en dicha investigación, tales como edad, género, escolaridad y estado civil de los padres.

En la segunda sección se presentan los resultados cuantitativos y cualitativos que se encontraron al hacer las evaluaciones durante la investigación a través de los diferentes instrumentos utilizados; cuestionario sobre inteligencia emocional para adolescentes que se aplicó a los alumnos de tercer grado de secundaria, entrevistas a profesores y alumnos, listas de cotejo para evaluar el tema de inteligencia y emoción, presentación de casos para evaluar el tema inteligencia emocional y bitácoras cada dos semanas para evaluar las actividades del taller.

Para finalizar en la tercera sección se muestran las respuestas a las preguntas de investigación, como forma de sintetizar los resultados encontrados.

I. Caracterización descriptiva de las muestras.

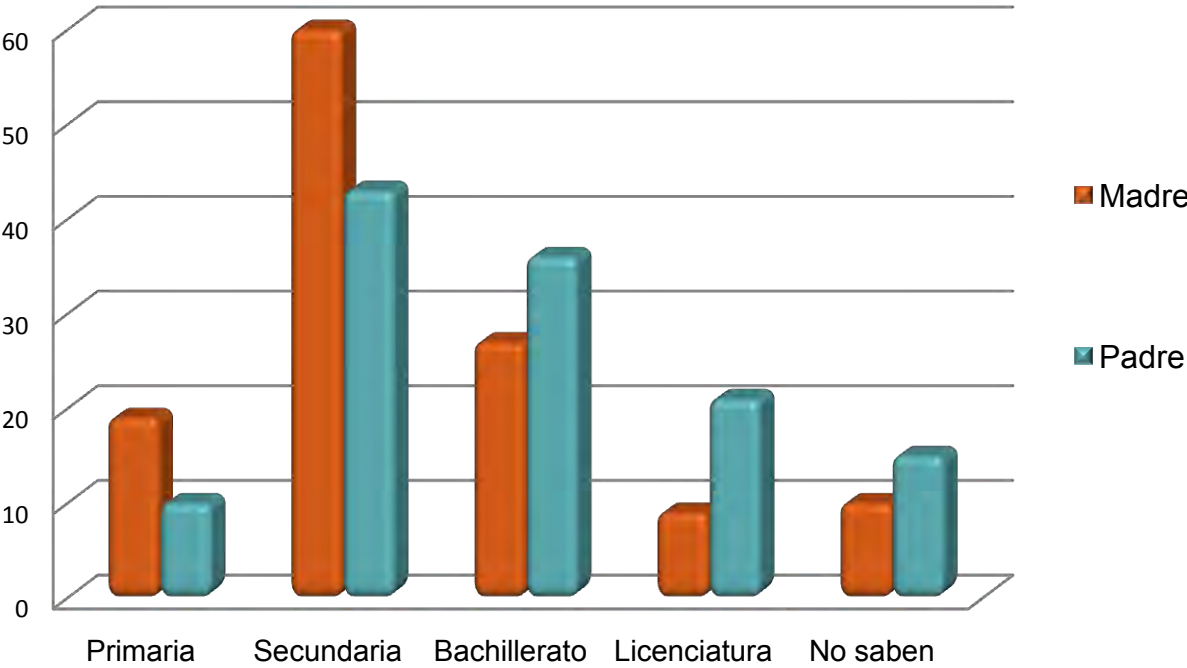
I a. Características de la muestra inicial

En esta sección se presentan los datos generales de los alumnos de tercer grado de la secundaria N° 92, en la aplicación del primer cuestionario participaron 125 alumnos de los cuales 20 tenían 13 años,

82 de 14 años, 19 alumnos de 15 años y 4 de 16 años. De los cuales 66 eran mujeres y 59 hombres.

Para conocer otros datos de los estudiantes se les cuestionó sobre el nivel de estudios máximos de sus padres; los datos que se obtuvieron a esta pregunta se muestran en el gráfica 1.

Gráfica 1. Escolaridad de los padres de los participantes.

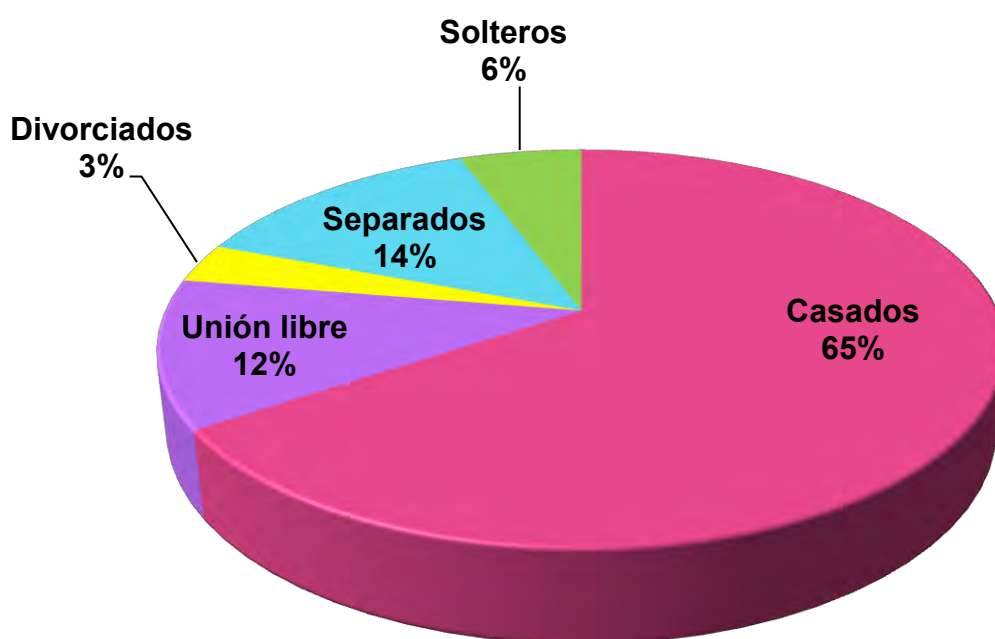


El 48% de las madres de los alumnos solo tienen estudios de secundaria, al igual que el 34% de los padres. Siendo esta categoría en donde recaen la mayor parte de los datos.

Del nivel máximo de estudios que fue licenciatura, 9 de ellos mencionaron que sus madres estudiaron una carrera universitaria, siendo el 7% de los casos, mientras que 21 mencionaron que sus padres cuentan con este grado de estudios. Del total de alumnos el 20% señaló que desconocen hasta qué grado estudiaron sus padres.

Otro dato que se recabó durante la investigación fue el estado civil de los padres, lo que permitió conocer la estructura familiar de los alumnos, se encontró que el 65% de los padres están casados, 12% viven en unión libre, 3% están divorciados, 14% separados y 6% son solteros, todo esto se muestra en la grafica 2.

Gráfica 2. Estado civil de los padres de los alumnos.



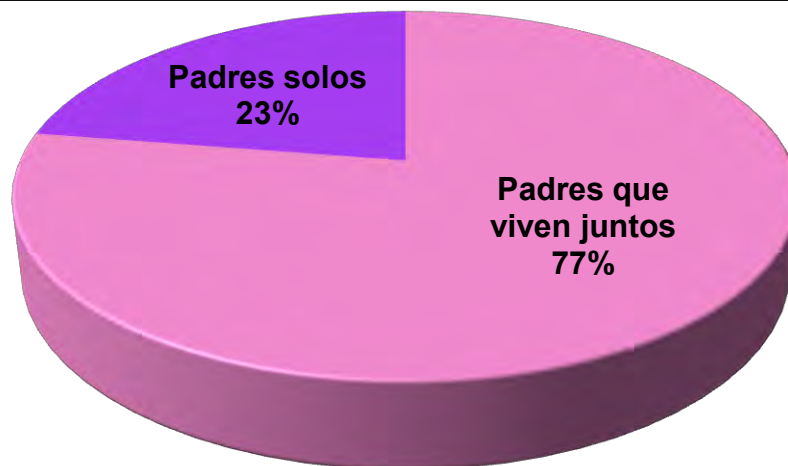
I b. Características del grupo 3° “C”

A continuación se presentan los datos de los alumnos del grupo 3° “C” que fue el grupo seleccionado para participar en el taller “Mi primer encuentro con la inteligencia emocional” se observó que el grupo tenía diversas características, en donde las edades de los alumnos oscilaban entre los 13 y 16 años, dentro del mismo grupo se distinguían varios subgrupos lo que provoca cierta desintegración entre los alumnos.

En el grupo 52.5% eran mujeres las cuales se mostraron más participativas durante el taller. Los hombres representaban el 47.5% del total del grupo, fueron menos participativos que las mujeres, aunque algunos si mostraron interés a las actividades y participaron activamente.

Los alumnos del grupo 3° "C" reportaron que la mayoría de sus padres viven juntos, es decir, están casados o en unión libre, mientras que solo el 23% indicó que sólo viven con uno de sus padres. Como se muestra en la gráfica 3.

Gráfica 3. Estado civil de los padres de los alumnos del grupo 3° "C".



Todos estos datos sirvieron para posteriormente analizar los puntajes de inteligencia de los alumnos con estos factores y conocer si alguno de ellos tenía una influencia directa en el nivel de inteligencia emocional.

II. Análisis por instrumento

II a. Resultados de la evaluación pre-test y post-test, “Cuestionario sobre inteligencia emocional para adolescentes”.

A continuación se exponen los datos de los 125 alumnos de tercer grado de secundaria que participaron en la primera aplicación del “Cuestionario sobre Inteligencia Emocional para adolescentes”.

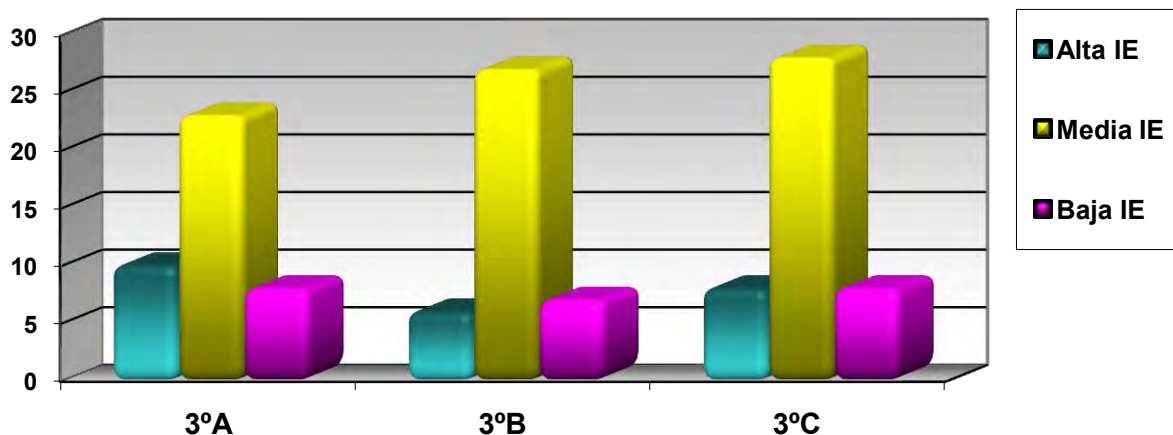
Se realizó el análisis de los puntajes de los alumnos por niveles de Inteligencia emocional baja, media y alta, como se muestra en la gráfica 4.

Se encontró que de los 41 alumnos del **grupo 3° A**, 8 de ellos tenía una Inteligencia Emocional (IE) baja, 10 IE alta y 23 una IE media.

El **grupo 3° B** con 40 alumnos, reportó que 7 alumnos obtuvieron IE baja, 6 IE alta y 27 IE media.

De los 44 alumnos del **grupo 3° C**, 8 obtuvieron una IE alta, 8 IE baja y 28 con IE media.

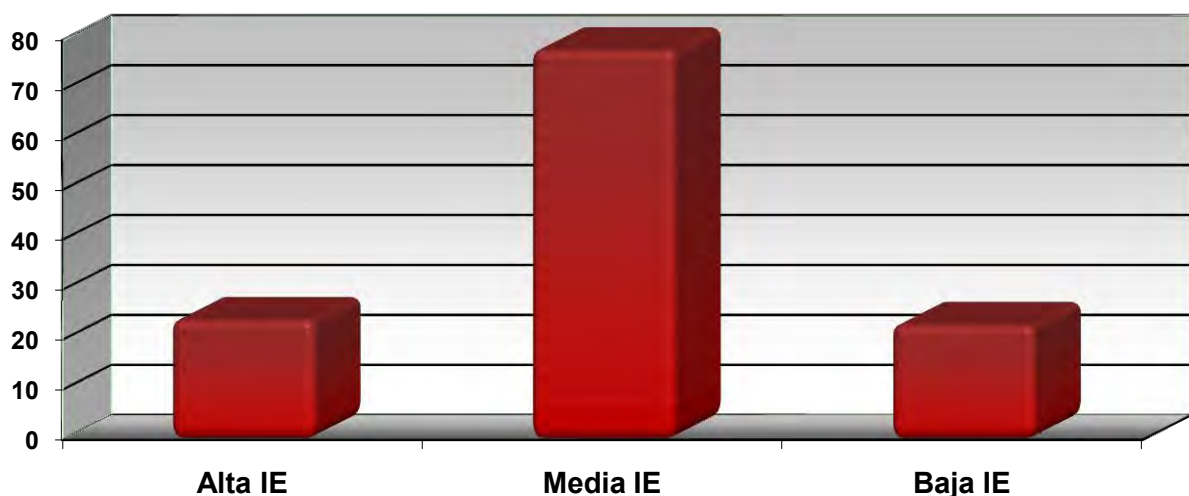
Gráfica 4. Puntajes obtenidos del cuestionario de Inteligencia Emocional por grupos.



De acuerdo a los puntajes del nivel de inteligencia emocional de los alumnos que se obtuvieron de los grupos A, B y C de tercer grado, no se encontraron diferencias significativas entre los grupos, es decir los tres grupos se consideraron para impartirles el taller porque sus puntajes no señalaron que alguno de ellos necesitara más atención con respecto a su nivel de inteligencia emocional. Sin embargo se determino trabajar con el grupo 3° "C", ya que de acuerdo a profesores y directivos la situación de los alumnos dentro de la institución ameritaba que se trabajara con ellos.

En la gráfica 5 se presentan los datos de los tres grupos clasificados según el nivel de inteligencia emocional, alta, baja y media. Se observa que 24 alumnos presentaron IE baja, 23 IE alta y 78 con IE media.

Gráfica 5. Puntajes de los alumnos según el nivel de Inteligencia Emocional.



Lo que se encontró al hacer estas categorías es que el 63% de los alumnos tiene un nivel de inteligencia medio, 19% un nivel bajo de IE y 18% un nivel alto, por lo que se efectuó un análisis de los posibles factores que afectan el nivel de inteligencia emocional.

Para conocer si hay diferencias entre los puntajes de los participantes con los factores; edad, género y estado civil de los padres se realizó una prueba “t de Student”, para observar diferencias entre grupos.

Se utilizó para conocer si existía diferencia de género en cuanto al nivel de Inteligencia Emocional en los alumnos, la media de los puntajes de las mujeres fue de 33.9 y la media de los puntajes de los hombres fue de 30.7 se puede observar que la mujeres obtuvieron un puntaje ligeramente mayor, esto podría ser porque se dice que la mujeres suelen ser más expresivas, Goleman (2007), menciona que las mujeres expresan con mayor facilidad sus sentimientos, se vuelven expertas en interpretar las señales emocionales verbales y no verbales.

Goleman (2007), dice que en los varones, por el contrario, la verbalización de los afectos queda menos enfatizada pueden ser absolutamente inconscientes de los estados emocionales, tanto de los propios como de los demás, muchas veces minimizan las emociones que tienen que ver con la vulnerabilidad, culpabilidad, el temor y el daño.

Por otro lado se realizó un análisis de varianza (ANOVA) con el propósito de ver si existían diferencias significativas entre los grupos de edad, por lo que se realizó una comparación entre los estudiantes de 13, 14 y 15 años, obteniendo como resultado que los de 13 años obtuvieron una media de 30.4, los de 14 años una media de 32.8 y los de 15 años una media de 33.0 de acuerdo a estos resultados no existieron diferencias significativas en las medias de los grupos.

Otro análisis fue el del estado civil de los padres, los datos indican que la media de los alumnos con padres que están casados o viven en unión libre es de 32.8, mientras que la media de alumnos con padres separados, divorciados o viudos es de 32.8, se observó que no existe una diferencia en este factor en cuanto al nivel de IE de los alumnos.

Estos resultados fueron obtenidos de la primera aplicación del cuestionario, el cual se aplicó a los tres grupos de tercer grado de la secundaria N° 92, posteriormente se realizó el análisis de los puntajes de los alumnos que participaron en el taller, considerando ahora la

evaluación pre-test y post-test, para conocer si el taller tuvo impacto en el nivel de inteligencia emocional de los alumnos.

En la segunda aplicación del cuestionario participaron 45 alumnos. Se llevó a cabo un análisis de los datos a través del programa estadístico SPSS, para hacer la comparación de los puntajes, se efectuó una prueba *t* de Student, para la comparación de las medias de ambas aplicaciones.

El valor de las medias fue en la primer aplicación de 31.71 y en la segunda de 30.88, lo que nos indicó la prueba *t* es que no existen diferencias significativas antes y después de la aplicación del taller.

Esta comparación se llevó a cabo tomando en cuenta al total de alumnos que contestaron el cuestionario, sin embargo, se realizó un segundo análisis con tan solo aquellos alumnos que contestaron ambos cuestionarios, quedando 40 alumnos.

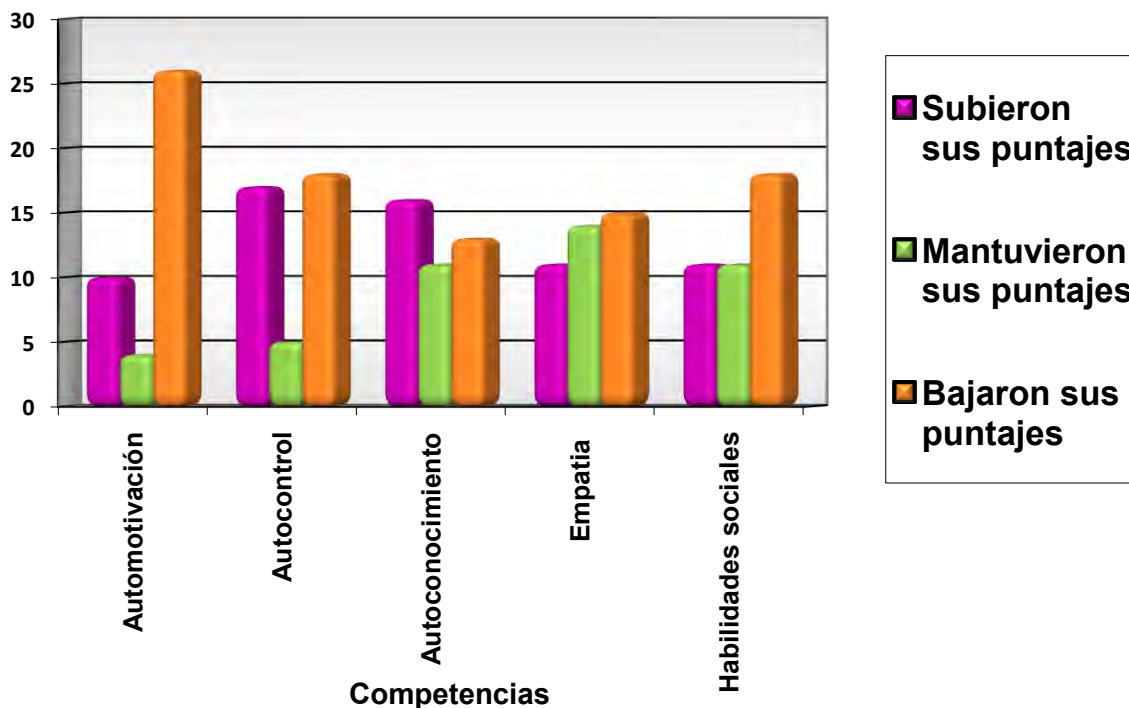
Y lo que se encontró en este análisis fue que la media en la primera aplicación es de 32.15 y en la segunda de 30.85 por lo que se concluye a través de la prueba *t* que no se existen diferencias significativas en el nivel de inteligencia emocional de los alumnos del grupo 3°C.

Otro análisis que se llevó a cabo fue para hacer una comparación de las respuestas dadas por los alumnos clasificándolas por las dimensiones que componen el cuestionario de inteligencia emocional para adolescentes, que son; autoconocimiento, empatía, autocontrol, automotivación y habilidades sociales, tomando en cuenta las respuestas positivas en cada dimensión. Se hizo una clasificación de los alumnos que subieron sus puntajes, los que se mantuvieron y aquellos que disminuyeron sus puntajes esto se muestra en la gráfica 6.

Lo que se encontró al hacer el análisis por categorías fue que los alumnos incrementaron sus puntajes en las categorías de autoconocimiento y autocontrol, notándose una diferencia entre las demás competencias sobre todo con la dimensión de automotivación, esto puede considerarse ya que en este proyecto no se enfocó al

desarrollo de la misma, sin embargo, se maneja indirectamente al trabajar las demás competencias.

Gráfica 6. Clasificación de los puntajes de los alumnos por competencias.



También se encontró que en la competencia de empatía el 35% de los alumnos mantuvieron sus puntajes, y el 27.5% de los alumnos subieron sus puntajes siendo esta una de las categorías en donde se mostró un cambio en las respuestas dadas por los alumnos en el cuestionario sobre inteligencia emocional.

Además se llevo a cabo un análisis para ver si hubo mejorías entre los alumnos o se mantuvieron sus puntajes, por lo que se clasificaron en aquellos que presentaron una mejoría en su puntaje del cuestionario inicial al segundo cuestionario, los que mantuvieron el mismo nivel de inteligencia emocional y los que bajaron sus puntajes.

Obteniendo que de los 40 alumnos, 5 presentaron una mejoría en sus puntajes del cuestionario sobre inteligencia emocional; es decir, que en el cuestionario inicial obtuvieron un puntaje bajo y en el cuestionario final hubo un incremento en su puntaje, alumnos que

fueron identificados como aquellos que mostraron mayor participación, pues desde el momento de dar las indicaciones se mostraban atentos y en las actividades realizadas fueron sobresalientes sus opiniones y se expresaban fácilmente ante el grupo, además de que asistieron a la mayoría de las sesiones.

Como el caso del alumno L.M.R.A, quien desde el cuestionario inicial alcanzó una puntuación alta, su participación fue constante, en las actividades que se trabajaron en equipo logró integrarse a su equipo de trabajo, mostrándose participativo, sugería y aportaba ideas sobre la actividad que se estaba realizando, y siendo él quien ponía orden a su equipo de trabajo. En las actividades individuales fue muy expresivo y claro al definir sus ideas, además de ser uno de los que siempre querían expresar su opinión cuando se hacían plenarios grupales.

Sin embargo hubo también 5 alumnos que disminuyeron su puntaje de una a otra aplicación esto puede atribuirse a que en la segunda aplicación hubo alumnos que mostraron cierta resistencia a realizar el cuestionario nuevamente.

En los treinta alumnos restantes no se observaron cambios en su puntuación.

Se formaron tres grupos de edades 14, 15 y 16 años, con esto se realizó un análisis de varianza para ver las diferencias en la medias de los alumnos según su edad y el puntaje del cuestionario inicial el resultado del análisis nos reveló que no hay diferencias significativas en el nivel de inteligencia emocional de los alumnos con respecto a su edad.

En este mismo factor pero en el cuestionario final se encontró que no existieron diferencias entre la edad y el puntaje del segundo cuestionario tabla 2.

Grupo de edad	Media antes	Media después
Medias		
Alumnos de 14 años	33.43	30.52
Alumnos de 15 años	32.79	32.71
Alumnos de 16 años	25.00	27.00

Tabla 2. Medias de los alumnos según su grupo de edad, en la aplicación pre-test y post-test.

Para observar las diferencias en el nivel de inteligencia emocional entre hombres y mujeres se efectuó una prueba t, obteniendo que las medias de las mujeres fue ligeramente mayor a la de los hombres en ambas aplicaciones aunque estas diferencias no fueron estadísticamente significativas las medias de ambas aplicaciones se muestran en la tabla 3.

Género	Media primer cuestionario	Media segundo cuestionario
Media		
Mujeres	34.29	32.05
Hombres	29.79	29.53

Tabla 3. Se muestran las medias de hombres y mujeres en ambas aplicaciones.

Otra comparación que se realizó fue considerando el estado civil de los padres; padres que viven juntos y padres solos. Se consideraron los puntajes de antes y después, para ello se compararon las medias a

través de una prueba t el resultado indicó que no existieron diferencias significativas en las medias.

En la segunda aplicación se muestra una pequeña diferencia en las medias de los puntajes, los alumnos que viven solo con madre o padre tienen una leve diferencia con los alumnos que viven con ambos padres, como se presenta en la tabla 4.

Estado civil de los padres	Media Primer cuestionario	Media Segundo cuestionario
Medias		
Padres Juntos	31.61	30.39
Madre o padre	34	32.44

Tabla 4. Resultados de las medias de padres solos y padres juntos.

Con estos resultados se observó que no existieron diferencias significativas en ninguno de los factores considerados en el análisis, como fue la edad de los alumnos, el género y el estado civil de sus padres ni en el pre-test ni en el post-test.

II b. Entrevistas a profesores y alumnos

En este apartado se muestran los datos obtenidos de las entrevistas realizadas a 18 alumnos del grupo 3° “C” y 8 profesores de la secundaria N° 92 “República de Costa Rica”, para detectar si dentro de las aulas se maneja el tema de inteligencia emocional, las entrevistas fueron realizadas en el salón de audiovisual del plantel.

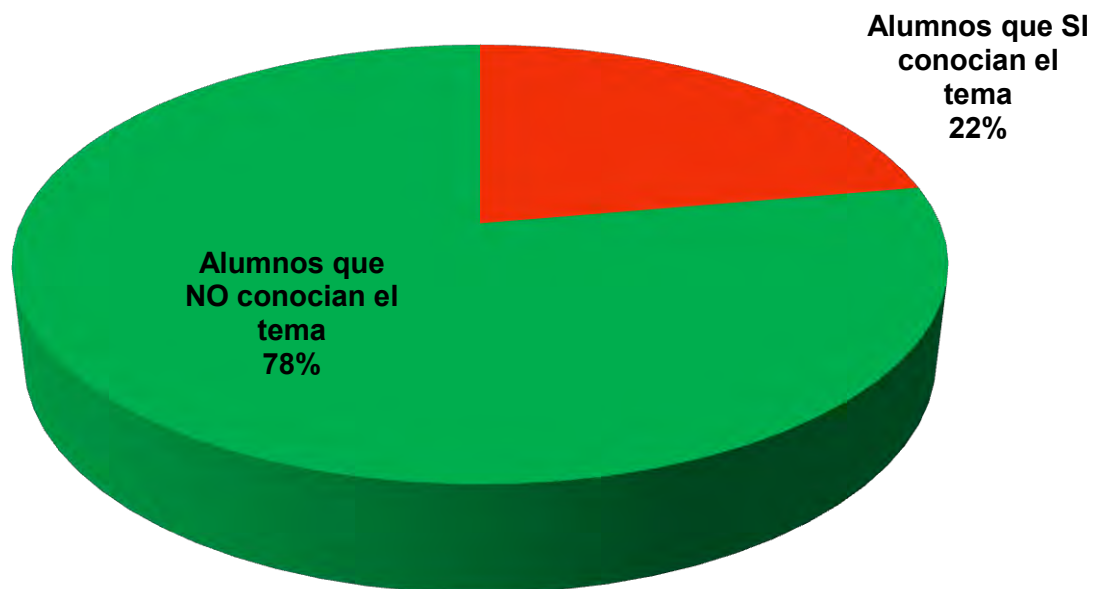
Entrevistas a alumnos

De tales entrevistas se obtuvo información referente a cómo es la educación emocional de los adolescentes en la secundaria, por lo que el testimonio de alumnos y profesores fue fundamental, los 18 alumnos

entrevistados mencionaron que en la escuela no les dan suficiente información sobre Inteligencia Emocional (IE), no se les habla del tema.

Al explorar el conocimiento de los alumnos sobre el tema inteligencia emocional se encontró que para los alumnos la inteligencia emocional era un concepto nuevo, en la gráfica 7, se muestra cuantos alumnos conocían el tema.

Gráfica 7. Conocimiento de los alumnos sobre el tema inteligencia emocional.



Se cuestionó a los alumnos sobre cómo se sintieron al tener un primer contacto con el tema IE en el aula, los alumnos expresaron que se sintieron extraños, en algunos despertó curiosidad e inquietud, y también hubo quienes en un primer momento no le tomaron importancia, no entendían de lo que se les hablaba, las reacciones fueron variadas, detectando que en la mayoría el tema si era nuevo.

Algunos de estos alumnos fueron:

R.D.K.A quien dijo, “no recuerdo como me sentí al momento, fue algo nuevo para mí”.

El alumno V.Z.J.C, mencionó, “ para mí fue algo nuevo”.

La alumna L.R.J.C, expresó, “no entendí mucho a lo que se referían ustedes”.

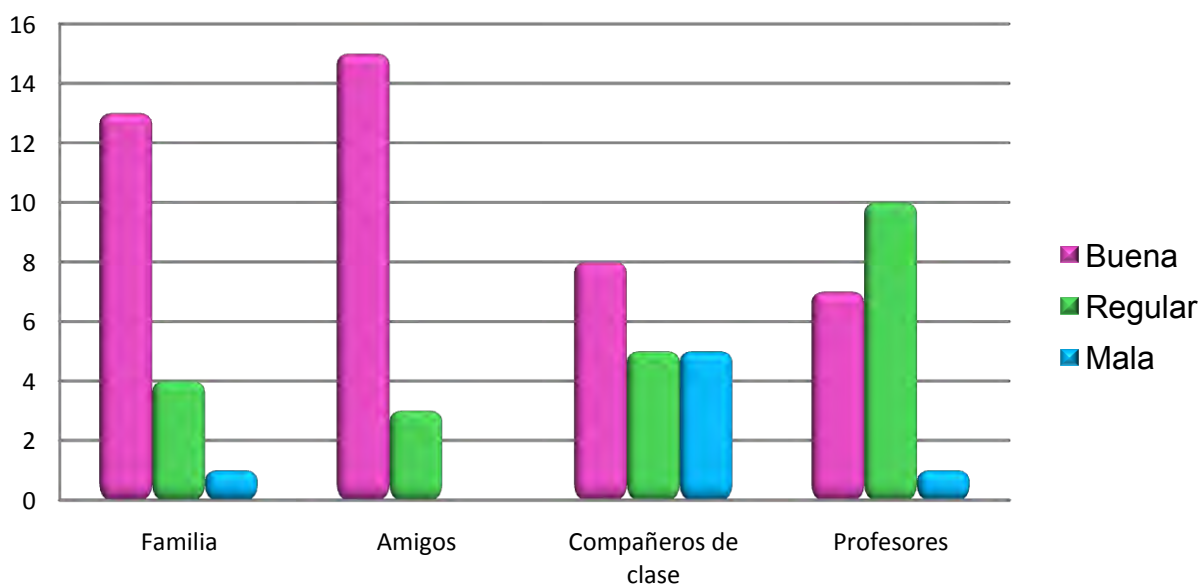
Dieciséis de los alumnos entrevistados mencionaron que les resulta difícil expresar sus emociones, y que en muchas ocasiones no logran identificar lo que sienten, y no saben cómo actuar ante los problemas, surgiendo dudas sobre si están actuando de forma correcta ante la situación.

En la gráfica 8, se describen las respuestas de los alumnos sobre la relación que tienen con familia, amigos, compañeros de clase y profesores, encontrando que su relación con amigos y familia es mejor que la relación que tienen con sus profesores y compañeros de clase.

Diez alumnos manifestaron que la relación con sus profesores era regular, generado por la falta de comunicación e interacción con ellos, ya que en algunas ocasiones les intimida acercarse a sus profesores, siendo preocupante tal situación porque se crea un ambiente hostil en el aula.

Trece alumnos mencionaron tener buena relación con su familia, ya que conviven y platican con ellos, sin embargo 5 refirieron tener una relación deficiente en casa, adjudicado a la falta de comunicación y confianza entre sus integrantes.

Gráfica 8. Relación de los adolescentes con las personas.



Ocho participantes indicaron tener buena relación con sus compañeros de clase, 5 una relación regular y 5 una mala relación, esto asociado a la situación que vivía el grupo, ya que dentro del mismo existían varios subgrupos.

Esta situación se ha dado por ser un grupo reconstruido, es decir la institución decidió unir a los grupos C y D del tercer grado, para conformar 3°C por lo que es evidente que esta nueva estructura pudo haber provocado un desequilibrio en los alumnos al tener que aceptar y aprender a convivir con compañeros de otro grupo y les ha costado trabajo adaptarse a esta situación, por lo que la convivencia entre ellos es algo deficiente, sin embargo, en algunas actividades cuando se proponían o dejaban a un lado sus diferencias lograban trabajar en equipo.

Quince de los adolescentes indicaron que la relación con sus amigos es buena, otorgando tal aspecto a que en esta etapa buscan apoyo de sus iguales o se integran a grupos de amigos que comparten ideas, pensamientos, gustos e intereses, con el fin de sentirse comprendidos. Solo 3 mencionaron que su relación era regular.

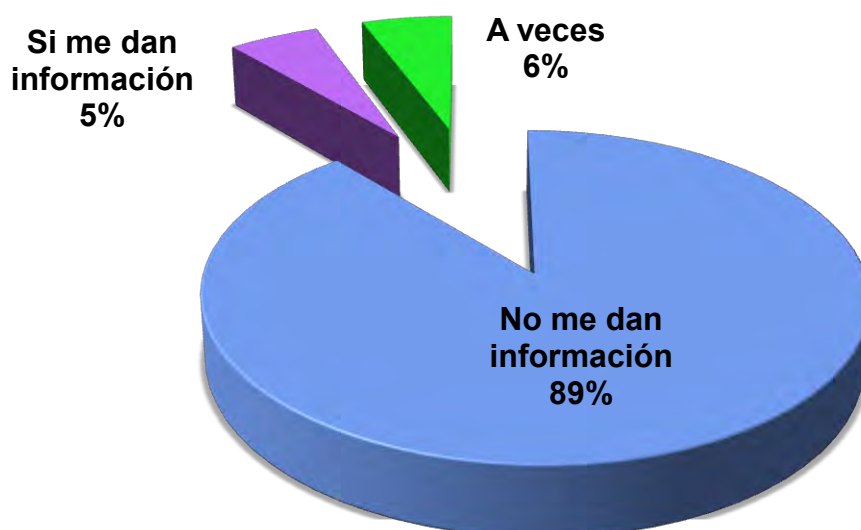
Durante las entrevistas, se cuestionó a los participantes sobre si en la escuela les proporcionaban información sobre la inteligencia emocional.

A continuación se presentan algunos testimonios de los alumnos sobre el tema “Inteligencia emocional” en la escuela.

- La alumna V.M.K.F mencionó, “...en la escuela no se nos da información sobre el tema, deberían de darnos como cursos para poder saber identificar las emociones y cómo actuar sobre estas”.
- La alumna C.J.J.B expresó, “...no se nos habla del tema, por ejemplo a la salida de la escuela casi diario se están peleando, si nos hablaran más, podrías llegar y hablar los problemas que traes con la persona, en lugar de llegar e ir directamente a pelearse”.
- El alumno V.J.C enunció, “...no se nos da información sobre las emociones”, cuando se le preguntó que si consideraba importante que en la escuela se les hablara sobre el tema IE contestó, “si, porque así aprenderemos más de cómo funcionan nuestras emociones, para no hacer algo malo”.
- El alumno M.S.E mencionó “...no se habla de estos temas, estaría bien porque así uno sabría expresarse de mejor manera”.
- La alumna T.A.K expresó, “...en algunas ocasiones nos hablan de este tema, participar en un taller nos ayudaría a controlar las emociones y saber si estamos actuando bien o no”.
- El alumno L.M.A dijo, “...no nos hablan del tema en la escuela, pero creo que nos ayudaría a conocernos a nosotros mismos”.

Los datos recabados con la entrevista a los alumnos, sobre si en la escuela les proporcionan información sobre el tema de emociones e inteligencia emocional se muestra en la gráfica 9, clasificando las respuestas de los participantes en tres categorías; no me dan información, si me dan información, y en ocasiones me han brindado información.

Gráfica 9. Información que la escuela brinda a los alumnos sobre la inteligencia emocional.



El 89% de los participantes mencionaron que la escuela no les proporciona ningún tipo de información sobre el tema de Inteligencia emocional, el 6% de los alumnos indicó que a veces les daban información y el 5% de los estudiantes señalaron que si les hablaban sobre el tema.

Esto se adjudica a que el tema sobre Inteligencia Emocional aun no se ha implementado en el sistema de educación, por lo que el personal académico no cuenta con las herramientas necesarias para proveer a los alumnos conocimiento sobre el tema “Inteligencia emocional”, y las competencias que la componen; asertividad, autoconocimiento, autorregulación y empatía.

Sobre la experiencia durante el taller “Mi primer encuentro con la inteligencia emocional” se les cuestionó respecto a, si ahora podrían ser capaces o han logrado identificar sus emociones, obteniendo respuestas cómo:

La alumna K.J.J.B, externó, “me enojo muy rápido, la que identifico es cuando estoy triste y no me gusta que la gente vea que estoy triste”.

El alumno M.S.E, mencionó, “logro identificar cuando estoy alegre o triste”.

El testimonio de los alumnos expuesto anteriormente fue muy significativo ya que fueron los más destacados en las actividades, comprometiéndose con el trabajo durante el taller.

Los alumnos externaron que el taller, “Mi primer encuentro con la Inteligencia emocional”, fue algo positivo, aprendieron nuevos conceptos, se sentían relajados en las sesiones, algunas dinámicas las consideraron divertidas, y que les gustaría participar con más frecuencia en este tipo de actividades.

Impartir talleres sobre inteligencia emocional en las aulas llega a ser positivo en el desarrollo del adolescente brindando una oportunidad para aprender, crear modelos y reforzar conductas adecuadas que proporcionen una ayuda en cómo este desea dirigir su vida.

Se puede considerar que las actividades del taller fueron agradables para los alumnos por ser novedosas para ellos, pues de acuerdo con Goleman (2007) muchas veces el aburrimiento en el aula o el poco interés en las actividades escolares provocan que los chicos peleen y se alboroten o que en ocasiones la sensación abrumadora de un desafío les produce ansiedad con respecto a la tarea escolar, por lo que el alumno aprende cuando algo le interesa y obtiene placer ocupándose de ello, pues muchas veces las clases que se les imparten suelen ser más expositivas haciendo que los alumnos no presten atención.

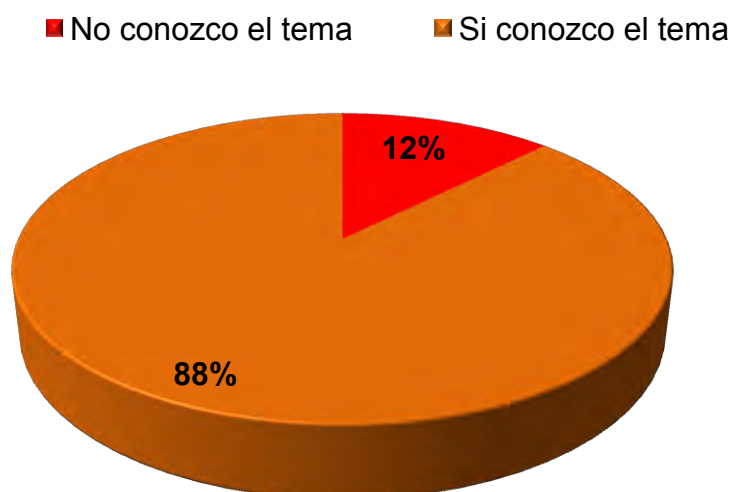
Por lo que implementar la IE en la escuela sería un apoyo en la vida del estudiante ayudándole en decisiones como, qué tipo de profesión elegir, cómo responderá y solucionará determinadas situaciones, con que personas le gustaría convivir, cómo se desarrollará e involucrará con la familia, amigos, etcétera, siendo la IE fundamental en la vida, determinando el grado de satisfacción que la persona tendrá consigo misma.

Las instituciones de enseñanza secundaria son un entorno social el cual ejerce una influencia diaria en la vida del adolescente, son un centro social para hacer amigos, encontrar pareja y buscar el apoyo de compañeros, brindando una oportunidad al alumno para que ponga a prueba sus destrezas y aptitudes.

Entrevistas a profesores

De las entrevistas realizadas a los 8 profesores, se obtuvo información relevante, conociendo aspectos fundamentales desde la experiencia de los mismos, por ejemplo la mayoría coincidió en que no cuentan con la información y formación suficiente para desarrollar y aplicar el tema de IE como se muestra en la gráfica 10.

Gráfica 10. Conocimiento de los profesores sobre el tema de inteligencia emocional.



De los ocho profesores entrevistados, solo uno mencionó que no conocía ni había escuchado el concepto de IE, los 7 profesores restantes mencionaron tener una idea sobre lo que es la IE, pero no la aplican en sus clases.

Los profesores mencionaron que al implementar este tipo de temas en las clases se fomentaría la comunicación entre ellos y los alumnos ayudando a disminuir la violencia que desafortunadamente es un problema cada vez más frecuente.

Durante las entrevistas los profesores señalaron que hace falta motivación para acercarse e involucrarse con el tema, descubrir los beneficios que podría tener a nivel personal, social, además de que se

favorecería en gran medida el nivel educativo, señalaron que es importante que ellos primero lo apliquen en sus vidas para posteriormente transmitirlo a los alumnos, por lo que es indispensable tener una preparación con el tema IE.

Los profesores aludieron que el uso y desarrollo de la IE no solo debe darse en los salones de clase, en casa también se tiene que trabajar ya que es la familia el primer contacto social de todo individuo, en donde se forman los valores, creencias e ideas, por lo que es necesario que los padres creen un ambiente propicio para sus hijos y que estos cuenten con herramientas que les favorezcan para su desarrollo personal y social.

Los docentes mencionaron que la Inteligencia emocional es importante pues fomenta el desarrollo de otras competencias, y con respecto al coeficiente intelectual mencionaron que tener un coeficiente alto o bajo, no garantiza éxito o fracaso en una persona, pero sí en la educación de los alumnos también se incluye el desarrollo de la IE permitiría que se conocieran a sí mismos, con el fin de construir elementos que favorezcan su vida.

El testimonio de algunos profesores se presenta a continuación:

El profesor M.H.D expresó, "...para ser sincero la mayoría de nosotros no conocemos la inteligencia emocional del todo, si el profesor no sabe tener inteligencia emocional es muy difícil que se le pida al alumno que la tenga, no desarrollo actividades como tal, creo que está instaurada en el trato con los alumnos, es un trato de confianza un poco más libre que el ortodoxo, los docentes deben tener voluntad para involucrarse en este tipo de temas".

La profesora P.H.L manifestó, "...he escuchado sobre el tema, yo creo que nos falta a los maestros tener conocimiento para poder llevarlo a cabo, a mí en lo personal, creo que de tener tal conocimiento sería muy positivo, quizá algunos profesores cuentan con elementos para hacer

uso de la IE, pero la gran mayoría no, y con ello podría cambiar el ambiente en las aulas”.

El profesor D.H.G.A señaló, “...no conozco en su totalidad el tema, es interesante hacer uso de la IE se podría trabajar mediante actividades, juegos recreativos, cooperativos, siempre y cuando vaya enfocado al bienestar y desarrollo personal del alumno, en mi materia desarrollo mucho los juegos cooperativos, si los profesores lo estudiamos podríamos tener la suficiente capacidad de llevarlo a cabo en las clases”.

Las entrevistas a profesores fueron relevantes, en ellas manifestaron que el tema Inteligencia Emocional no es algo que conozcan ampliamente o simplemente han escuchado el concepto, por lo que consideran que no cuentan con las herramientas para desarrollarla en sí mismos y por consiguiente no la pueden aplicar en el aula.

Los docentes externaron que el uso de la IE en las estancias educativas sería fundamental proporcionándoles herramientas que apliquen en su desarrollo, el trabajo con dinámicas, actividades que involucren las competencias ayudaría al adolescente a tener mejor estabilidad en sus emociones, conductas, así como tomar decisiones adecuadas en su vida.

Los profesores mencionaron estar dispuestos a involucrarse en cursos, talleres o actividades que aborden temas como la IE, ya que en su práctica y trato diario con los adolescentes se presenta la oportunidad de aplicar tales elementos siendo muy provechoso para ellos y los alumnos.

En el programa de estudios del 2006 se presentó que la educación se debe concebir en base a competencias, incluyendo una asignatura denominada, “orientación educativa”, surgiendo ante la necesidad de ofrecer una educación integral que favorezca en los educandos la adquisición de conocimientos, actitudes y hábitos para una vida sana, una mejor relación consigo mismo y con los demás, así como una posible ubicación en un área educativa y ocupacional.

De acuerdo a los datos obtenidos en las entrevistas a docentes y alumnos se puede percibir que el tema Inteligencia Emocional a pesar de que se ha venido desarrollando desde el año 1995, aun en nuestro país es poco conocido, por lo que es necesario buscar estrategias que permitan desarrollar, involucrar y dar a conocer este tema, que sin duda representa una nueva forma de aprendizaje.

II c. Lista de cotejo y cuestionario sobre inteligencia y emoción.

En esta sección se detallan los resultados obtenidos durante el taller “Mi primer encuentro con la inteligencia emocional”, se evaluaron las actividades realizadas con diferentes instrumentos para tener un panorama de los conocimientos y experiencias de los alumnos.

En la primera actividad del taller el tema fue **inteligencia y emoción**, la dinámica realizada fue en equipos, para evaluar las respuestas de cada equipo se elaboraron listas de cotejo las cuales se usaron con la finalidad de asegurarnos si los alumnos emplearon los criterios señalados.

Las listas de cotejo presentan un panorama amplio del trabajo realizado por los alumnos, en dichas hojas se manejaron criterios como: a) participación activa de los alumnos, b) integración a nivel grupo, c) si el contenido de la exposición tenía relación con el tema y d) claridad en el tema.

A continuación se muestran los criterios que se tomaron en cuenta y lo que cada equipo logró en su trabajo según las observaciones durante la actividad.

Nomenclatura utilizada en la hoja de cotejo:

C- Cumplió

CP- Cumplió parcialmente

NC- No cumplió

HOJA DE COTEJO

Criterios	Equipo 1	Equipo 2	Equipo 3	Equipo 4	Equipo 5	Equipo 6	Equipo 7
Los integrantes participaron activamente	CP	C	C	NC	CP	C	CP
Hubo integración en el equipo	CP	C	C	NC	C	C	CP
El contenido de la exposición tenía relación con el tema	CP	C	C	CP	CP	NC	CP
La exposición fue clara	CP	C	C	NC	CP	NC	CP

Las hojas de cotejo permitieron observar que la integración grupal fue mínima provocando un trabajo deficiente y poco claro en la mayoría de los equipos.

De acuerdo a la evaluación realizada en las hojas de cotejo se observó que la forma de trabajo empleada por los alumnos estaba muy diversa, en algunos equipos la actividad fue realizada empleando una estrategia de trabajo, designando a cada integrante una función, todos aportaban una idea o comentario respecto al tema y trataban de organizarse.

Por otro lado algunos equipos no lograron cumplir con la tarea teniendo un resultado deficiente, en donde no existió organización, cooperación, solo jugaban y platicaban aspectos ajenos a la actividad, mostrando poco interés en la dinámica.

Tal actividad fue muy provechosa, se observó cómo estaba estructurado el trabajo en el grupo, la convivencia, integración, comunicación, la relación entre los alumnos, por lo que la información obtenida con las hojas de cotejo fue importante para las siguientes actividades, además ayudaron a determinar las fortalezas y debilidades de los alumnos en los criterios señalados.

En una segunda actividad se entregó a los alumnos un cuestionario para saber si el tema fue comprendido. Se obtuvieron porcentajes para saber la participación, disponibilidad y comprensión del tema por parte de los participantes.

En la actividad para identificar las inteligencias se obtuvo, que el 10% de los alumnos no contestaron adecuadamente la actividad, 63% respondió de forma correcta 4 de los 7 reactivos y el 27% contestó acertadamente a todo el cuestionario.

Con respecto a la actividad para evaluar la comprensión del tema de emociones se encontró que el 9% tuvo un desempeño bajo al responder la actividad, mientras que el 24% contestó adecuadamente la mayoría de las oraciones y el 67% respondió de forma adecuada la actividad.

Dentro de estos temas se encontró que después de haber sido evaluados por equipo y no haber tenido un buen desempeño, al momento de trabajar individualmente los alumnos mostraron interés a la actividad y al menos en lo que se refiere a la identificación de las emociones los alumnos mostraron haber aprendido qué son las emociones y algunos ejemplos de ellas.

II d. Evaluación a través de presentación de casos

El tema **inteligencia emocional** se evaluó a través de casos, en los que se abordaban situaciones relacionadas con el consumo de drogas, así como violencia en las escuelas.

Se utilizaron dos casos diferentes, formando 8 equipos, 4 trabajaron con el tema relacionado al consumo de alcohol y drogas, los 4 restantes con el problema de violencia en la escuela.

En los casos planteados, los alumnos tenían que identificar aspectos relacionados al tema inteligencia emocional, pidiendo que desarrollaran los siguientes puntos:

- Identificar la situación.
- Identificar las emociones presentes en los protagonistas.
- Plantear una solución para el problema.

Al realizar el análisis del trabajo de los alumnos, se observó que los equipos lograron identificar las emociones, coincidiendo varios en que los protagonistas de las historias presentaron las siguientes emociones: **“tristeza, ira y enojo”**.

Los equipos que trabajaron el caso referido al consumo de drogas coincidieron e identificaron la problemática de la protagonista, mencionando, **“es una persona con autoestima baja, cree que sus padres no la quieren, no es capaz de asumir sus responsabilidades”**, esta frase fue la más común de los equipos con dicho tema.

De la misma manera los alumnos que abordaron el caso de violencia en la escuela coincidieron en que, **“...los actos de violencia se originan por el consumo de droga, porque no existe respeto entre los compañeros de clase, por la falta de límites y autoridad en las escuelas”**.

Tres de los 4 equipos que trabajaron con el caso relacionado con la violencia en la escuela y que provocó el fallecimiento de una compañera de clases, mencionaron lo siguiente:

“Los adolescentes reflejan lo que en casa se enseña, muchas veces son víctimas de maltrato físico y psicológico, siendo esto algo muy grave en su vida”.

“Los jóvenes son poco racionales, no saben manejar sus acciones, se dejan llevar por el impulso, no hacen nada por cambiar sus vidas, muchas veces no se tiene el apoyo y atención de los padres”.

“Las emociones son algo con lo que se vive todos los días por lo que es fundamental trabajar más con ellas, el odio, la ira solo originan resultados desastrosos como fue este caso”.

Los equipos que trabajaron con el tema de la joven que tenía problemas de adicciones, mencionaron lo siguiente:

“Es fundamental lograr un equilibrio en nuestras emociones, sobre todo en la adolescencia ya que es cuando podemos tener más problemas”.

“Situaciones de drogas y alcohol nos habla de personas sin estabilidad emocional de tal manera que no buscan salir adelante”.

Como se aprecia en dichas frases, los alumnos lograron integrar el tema con el caso llevando a discusión entre ellos la importancia de la inteligencia emocional, así como el papel que juega en la vida de las personas.

La información adquirida con la dinámica nos permitió observar que tales situaciones resultaron relevantes e interesantes para los alumnos lograron desarrollar el tema en función a la explicación dada respecto al concepto Inteligencia emocional.

Sin duda fue un logro que 6 de los 8 equipos cumplieran con los criterios planteados, demostrando organización, participación, cooperación y claridad en el tema.

II e. Resultados de la actividad de autoconocimiento.

En el tema de **autoconocimiento** la participación de los alumnos fue positiva, se realizó una dinámica en donde los estudiantes tenían que mencionar e identificar sus cualidades y defectos, obteniendo los siguientes porcentajes, 73.8% de los alumnos identificaron adecuadamente sus cualidades y el 26.2% respondieron con elementos que no se referían a cualidades.

Al enumerar sus cualidades se encontró que 28 alumnos es decir el 66.7% identificó de 2 a 6 cualidades mientras el 33.3% enlistó de 7 a 15. Las cualidades más mencionadas fueron “alegre, responsable, respetuoso y sociable”.

Con respecto a sus debilidades o defectos el 69% de los alumnos respondieron de forma clara describiendo algunas debilidades al resto de los alumnos se les dificultó expresar sus debilidades; del número total de alumnos 21.4% ubicaron de 2 a 3 defectos, veinte alumnos es decir 47.6% identificaron de 4 a 5, mientras que el 31% puso de 6 a 15 debilidades, algunas de las que destacaron fueron “Soy flojo, me enoja con facilidad, soy grosero e inquieto”.

Dicha actividad evaluaba una parte del autoconocimiento referida a lo que cada individuo ha asumido como características que lo distinguen de los demás. Esta actividad nos dio a conocer características del grupo, como que pueden ser introspectivos y dar a conocer lo que les gusta de ellos y en lo que creen que tienen fallas, pues aunque se observó que identifican sus cualidades adecuadamente y logran enlistar varias, tienden a enfocarse en sus debilidades lo cual hace que lleguen a tener un menor desempeño en sus tareas pues no se sienten capaces de realizarlas, ya que dichas debilidades son construidas a través de lo que perciben de ellos y de lo que los demás les dicen.

II f. Evaluaciones de dibujos.

Dentro del tema de **autorregulación** se realizaron dos actividades una para mostrar que a veces se pueden experimentar emociones a través de ciertos elementos esto fue por medio de un sensorama.

Cuando concluyó la actividad se indicó a los alumnos que elaboraran un dibujo que expresara lo que sintieron en el sensorama y se encontraron cuatro estilos de dibujos:

- ◆ Dibujos en donde los alumnos pusieron un elemento y lo relacionaron con una situación personal.
- ◆ Dibujos y paisajes que les produce una sensación de tranquilidad.
- ◆ Dibujos de los elementos que se les presentaron en el sensorama.

- ◆ Los que optaron por escribir lo que habían experimentado con la actividad, omitiendo dibujos.

Los dibujos de paisajes fueron los más predominantes, 18 alumnos resaltaron que eran lugares que les producían tranquilidad y estabilidad, por ejemplo, el bosque, las montañas y elementos como el agua fueron los que más destacaron.

Trece de los alumnos expresaron con palabras lo que experimentaron con la actividad, como ejemplo:

La alumna A.J.T mencionó: “me gustó mucho esta clase porque te relajas y sientes padre aunque te desesperas por no poder ver, o simplemente te olvidas de todo, me gustaría que lo volviéramos hacer”.

La alumna A.S.T dijo: “yo me sentí más tranquila, relajada con más ganas de inspirarme y me sentí muy a gusto”.

La alumna R. S. G mencionó: “me sentí relajada, con la música y con mis compañeros platicando. También me sentí a gusto, relajada y muy alegre”.

El alumno U. S dijo: “me sentí tranquilo y muy concentrado”

Seis de los alumnos dibujaron algunos de los elementos que se les presentó en el sensorama, sobresaliendo: el café y la manzana.

Dos alumnos dibujaron un elemento y lo relacionaron con una situación personal:

Como ejemplo la alumna K. M. V: “la mandarina me causó alegría porque me acorde de mis hermanos”.

La alumna J.C.R dibujó y mencionó: “en ese momento cuando sentí la manzana en mi boca me recordó a mi abuelito paterno porque le gustaban mucho las manzanas”.

Se puede apreciar que trabajar las emociones a través de los sentidos permitió a los alumnos, darse la oportunidad de sentir, así como de identificar y expresar aspectos que les son agradables, invitándolos a trabajar con las emociones y no rendirse ante ellas.

La otra actividad que complementó este tema tuvo aprobación entre los participantes y fue la danza griega que se realizó para poner un ejemplo de cómo se pueden enfocar las emoción la cual se realizo en equipos.

II g. Bitácoras.

La aplicación de las bitácoras se realizó para conocer la opinión de los alumnos sobre las actividades del taller “Mi primer encuentro con la inteligencia emocional”, se aplicaron dos bitácoras en el transcurso del taller.

Primera aplicación de la bitácora.

La bitácora tuvo como propósito conocer las impresiones de los alumnos sobre el desarrollo del taller, la cual consistió en cuatro preguntas:

- ◆ ¿Qué aprendí?
- ◆ ¿Qué sentí?
- ◆ ¿Qué me gustó?
- ◆ ¿Qué no me gustó?

Al realizar el análisis de las respuestas obtenidas en la bitácora encontramos que 18 alumnos tuvieron gran similitud en las respuestas de la pregunta uno, predominando las siguientes frases:

- *“Aprendí a trabajar en equipo”*
- *“Aprendí a controlar y conocer mis emociones”*
- *“Aprendí a diferenciar las emociones”*
- *“aprendí a respetar a mis compañeros”*

- *“aprendí a respetar las cualidades y defectos tanto míos como de mis compañeros”*

Todas las respuestas dadas por los alumnos se enfocaron mucho a que aprendieron a trabajar en equipo y a convivir con sus compañeros, esto se dio a lo largo del taller, debido a que la mayoría de las actividades fueron en equipo y con compañeros con los que comúnmente no trabajaban los alumnos, viendo un avance de la primera actividad que se realizó y donde les costó un poco de trabajo integrarse a trabajar mejor en las siguientes sesiones.

También los alumnos mencionaron que aprendieron a conocer y controlar sus emociones, se puede decir que con los temas introductorios que se expusieron, así como las dinámicas realizadas ayudaron a que los alumnos comprendieran por qué es útil que conozcan sus emociones y aprendan a manejarlas adecuadamente, abriendo un panorama de lo que es la inteligencia emocional y que les ayudaría a tener una mejor calidad de vida.

Doce de los alumnos hizo comentarios más en función a los conocimientos que adquirieron con los temas, siendo las siguientes frases las más sugeridas:

- “Aprendí que es la inteligencia emocional”.
- “Aprendí que son las emociones”

En este caso estos alumnos se quedaron con los conceptos que se expusieron durante el taller ya que el tema de inteligencia emocional fue novedoso para ellos y les causo interés.

En la segunda pregunta 15 alumnos mencionaron haberse sentido: alegres, felices y a gusto con las actividades, 9 manifestaron sentirse relajados y tranquilos, 6 señalaron que despertaron en ellos sentimientos encontrados “en algunas ocasiones tristes y en otras alegres”.

En la pregunta 3 la cual hace referencia a lo que les gustó del taller, 30 alumnos mencionaron y coincidieron en las siguientes frases:

- “Me gustaron las sesiones”
- “Me gustaron los temas”
- “Me gustaron las dinámicas”

Los alumnos mencionaron que les agradaron las sesiones ya que no eran como comúnmente les habían enseñado temas nuevos, pues en el taller pudieron experimentar sensaciones nuevas, como fue el caso del sensorama o a través de actividades que los hicieron reflexionar sobre sus características y experiencias de vida.

En la pregunta cuatro *¿Qué no me gustó?*, 14 alumnos respondieron *que todo les gustó*, y 16 mencionaron *“el desorden que hacían sus compañeros era lo que les disgustaba”*.

Con este tipo de actividad se recabaron datos importantes acerca de cómo se sentían los alumnos en el taller y los temas que tenían más relevancia para ellos, por lo que se hizo una segunda bitácora.

Segunda aplicación bitácora.

En la segunda bitácora que se realizó, las respuestas de los alumnos fueron diversas, sin embargo algunos llegaron a coincidir en sus respuestas.

En la primera pregunta 12 alumnos coincidieron en que aprendieron a coordinarse para poder trabajar mejor en equipo, a respetar a sus compañeros y convivir adecuadamente con ellos.

Del mismo modo que en la bitácora anterior los alumnos pusieron de manifiesto que el trabajo en equipo los hizo conocer más a sus compañeros y respetarlos.

Por otro lado hubo alumnos que se enfocaron más a los conceptos de los que se hablaron durante las sesiones, como fue la inteligencia emocional, la autorregulación, la empatía, y los relacionaron con su vida personal, tal fue el caso del alumno R.C.S quien en esta pregunta expresó:

“Aprendí a conocer varios conceptos como Inteligencia, emoción, empatía, y todas sus definiciones, también aprendí a conocer mis sentimientos y los de los demás, y pues a controlar un poco mi carácter”.

Tres alumnos expresaron que aprendieron sobre sus emociones, a conocerlas y controlarlas.

En la siguiente pregunta 15 alumnos escribieron que se sintieron alegres, relajados, a gusto y tranquilos, como ejemplo la alumna M.V.N.S compartió su experiencia y escribió *“Me sentí a gusto, porque conviví con mis compañeros y nos conocimos mejor”.*

Los cinco restantes coincidieron en que se sintieron libres y pudieron expresarse mejor y eso facilitó que pudieran participar.

En la pregunta ¿Qué me gustó? Los alumnos describieron que las dinámicas les habían gustado pues no habían trabajado así y que los temas también les gustaban y sobre todo las actividades realizadas en el patio.

Los alumnos expresaron que les gustaban aquellas actividades que se relacionaban con el trabajo en otros ambientes y con otro tipo de materiales, como fue el trabajar en equipo en actividades en el patio de la escuela, y trabajar con elementos no convencionales como láminas explicativas u otros materiales que se utilizaron a lo largo del taller.

En la última pregunta 9 alumnos expresaron que todas las actividades les gustaron, cuatro sintieron que se les regañó durante las actividades, y siete señalaron que no les gustó que algunos compañeros se comportaran mal ya que no dejaban que se oyeran las exposiciones y las indicaciones.

Al paso de las sesiones se ubicó a aquellos alumnos que mostraban interés en las dinámicas y aquellos que se distraían con facilidad, las sesiones se llevaron a cabo en su mayoría en un ambiente tranquilo dentro del grupo, aunque en algunas sesiones la indisciplina de los alumnos provocó cierto desorden en las actividades.

Con los datos que se recogieron con todas las dinámicas realizadas en el taller “Mi primer encuentro con la inteligencia emocional” se puede decir que los temas en que existió mayor avance grupal fueron aquellos que se refieren a las competencias intrapersonales como son el autoconocimiento y la autorregulación y que las actividades realizadas en las competencias interpersonales deben trabajarse más para lograr que los alumnos participen, así como tener presente que se lleven a cabo sesiones de corte más vivencial pues muestran mayor interés a este tipo de actividades.

En cuestión de participación fue diversa ya que hubo sesiones en que los alumnos trabajaron en equipo y realizaron un buen trabajo sobre todo cuando los alumnos se encontraban con compañeros que no forman parte de su círculo habitual de amigos que aunque les costaba trabajo adaptarse, al final se organizaban y llevaban a cabo las tareas.

Y con lo que respecta a la participación individual se encontraron alumnos que no se integraron completamente al grupo y dificultó en algunos casos la realización de las actividades.

Por lo que se puede considerar para llevar a cabo un taller con estas características, que se reduzca el número de participantes para poder manejar con mayor profundidad temas como autoconocimiento y autorregulación que a veces en un grupo numeroso son difíciles de abordar.

III. Síntesis de las respuestas a las preguntas de investigación

A continuación se resumen los resultados encontrados dando respuesta a las preguntas de investigación.

1. ¿Cómo es la inteligencia emocional de los adolescentes de una secundaria pública de la ciudad de México?

Se encontró que el nivel de inteligencia emocional de los alumnos de tercer grado de secundaria fue variado resultando que 23 alumnos obtuvieron una inteligencia emocional baja, 24 una inteligencia emocional alta y los 78 restantes se ubicaron en el nivel medio. Observando que la mayoría de los alumnos se ubicaron en el nivel medio, lo cual indica que los alumnos no han desarrollado en su totalidad las competencias de la inteligencia emocional.

Algunas de las competencias en donde los alumnos presentaron un nivel inferior fueron las de automotivación y habilidades sociales.

En las competencias donde se notó una mejoría fue en las de autoconocimiento y autocontrol. Aunado esto a que a los adolescentes les cuesta trabajo entender y comprender las emociones de los demás y sobre todo si no conocen adecuadamente las de ellos.

Por lo que es importante que la inteligencia emocional se incorpore en el ámbito educativo para poder desarrollar las capacidades de los alumnos considerando el aspecto cognoscitivo y emocional para un desarrollo integral del alumno.

2. ¿Qué factores se relacionan con Inteligencia Emocional en adolescentes de una secundaria pública de la ciudad de México?

Se observó que la Inteligencia emocional de los alumnos de tercer grado de secundaria no se ha desarrollado plenamente, debido a distintos factores como es el que no se ha establecido de lleno en

los programas de estudio, pues aunque existen materias encaminadas al desarrollo de ciertas competencias estas se quedan en los conocimientos y no en ampliarlas para que los alumnos puedan llevarlas a cabo en su vida diaria, del mismo modo no hay una conexión entre niveles escolares anteriores a la educación secundaria quedando de lado la educación emocional de los alumnos.

Otros de los factores analizados fueron la edad y género de los alumnos y el estado civil de sus padres, con los cuales no se encontraron diferencias significativas. Por lo que en este caso ningún factor analizado indicó que existieran diferencias en el nivel de inteligencia emocional de los alumnos.

3. ¿Cómo es la educación emocional en los adolescentes de una secundaria pública de la ciudad de México?

Con lo recabado a través de entrevistas a profesores y alumnos, así como al revisar el programa de estudios, se contempló que la educación emocional aun esta en desarrollo pues los profesores consideran que primero ellos deben tener más acercamiento con el tema para poder llevarlo a las aulas y complementar los contenidos de cada una de las materias. Así mismo consideran tanto profesores como alumnos que si se implementara una educación emocional en la escuela secundaria se obtendrían mejores resultados, como un ambiente de respeto y mejor aprovechamiento de los alumnos, así como la disminución de casos de violencia en los grupos escolares.

Las instituciones educativas brindan una excelente oportunidad de integrar e involucrar a alumnos y docentes con este tipo de temas, además de ofrecer información teórica relevante se da la oportunidad de desarrollar una nueva forma de aprendizaje el cual podría resultar significativo en la preparación de los alumnos y el trabajo de los profesores.

Todo el personal que integra una escuela, directivos, académicos, alumnos, etcétera, deben trabajar en conjunto con el fin de mejorar el rendimiento de los alumnos.

4. ¿Qué características y componentes debe tener el taller “Mi primer encuentro con la inteligencia emocional” para adolescentes de una secundaria pública de la ciudad de México?

Los componentes del taller para trabajar el tema de inteligencia emocional deben ajustarse a la edad de los participantes, así como el número de integrantes y sesiones para desarrollarlo adecuadamente.

En el caso del taller “Mi primer encuentro con la inteligencia emocional” se encontró que los temas fueron adecuados para el grupo aunque faltó desarrollar más las actividades para mejorar el nivel de inteligencia emocional de los alumnos, referentes sobre todo al área interpersonal.

Se encontró que las actividades que resultaron eficaces fueron; autoconocimiento y autorregulación, el trabajo realizado en el tema de autoconocimiento permitió que el alumno explorara una parte de sí mismo a la que no estaba acostumbrado, pues la dinámica hizo que se enfocaran en ellos y dejaran de lado lo que los demás opinaban, pues aunque es importante para la formación de su identidad la opinión de los demás, el conocerse a sí mismos les ayuda a estar seguros de sus límites, a ser más conscientes de sus acciones y a ver de manera positiva la vida. Al hacer el análisis de los trabajos realizados por los alumnos en este rubro, se concluyó que fue importante para los alumnos tener unos minutos para ellos para poner atención a sus características y poder expresarse libremente.

Se considera que fue importante incluir el tema autorregulación en el taller por que permitió que los alumnos experimentaran a través de elementos algunas emociones que en su momento evocaron pensamientos y que hicieron que se sintieran relajados y aprendieran técnicas para manejar sus emociones, el tema de autorregulación va

muy relacionado con el autoconocimiento, pues manejar adecuadamente las emociones es necesario tener consciencia sobre uno mismo.

5. ¿Qué tan eficiente fue el taller “Mi primer encuentro con la inteligencia emocional” para desarrollar competencias en adolescentes de una secundaria pública de la ciudad de México?

El taller “Mi primer encuentro con la inteligencia emocional” resultó ser relativamente efectivo para los fines con los que fue creado, pues a través de las mediciones hechas a lo largo del mismo se notaron avances considerables de los alumnos, aunque el cuestionario que fue empleado para medir el nivel de inteligencia emocional en los alumnos no detectó diferencias significativas entre el pre-test y el post-test, hubo indicios a través de otros instrumentos utilizados de que el taller fue efectivo.

La estructura del taller “Mi primer encuentro con la inteligencia emocional” tuvo ciertos beneficios pues las actividades realizadas lograron que existiera una mejor convivencia grupal a pesar de las características propias del mismo, como la indisciplina constante, existencia de subgrupos, la falta de límites, etcétera, a pesar de estos aspectos los alumnos lograban integrarse para realizar las actividades.

El taller logró que los alumnos empezaran a involucrarse con el tema de inteligencia emocional, pues no tenían conocimiento de éste, resultándoles de gran interés, manifestaron que sería fundamental que la institución les brindara más elementos sobre el tema incluyéndolos en las asignaturas.

Además sensibilizó a los alumnos, ya que ahora saben que a través de identificar, conocer, y manejar sus emociones, así como reconocer las emociones en los demás y poder desarrollar habilidades sociales, pueden mejorar su vida personal y escolar.

La elaboración de las actividades lúdicas que se aplicaron en el taller favoreció la participación de los alumnos, pues salían del contexto habitual en el que se impartían sus materias, logrando la atención y cooperación de los mismos.

6. ¿Qué factores influyen en el funcionamiento del taller “Mi primer encuentro con la inteligencia emocional” para adolescentes de una secundaria pública de la ciudad de México?

Durante el desarrollo del taller se detectaron diferentes factores que influyeron en su funcionamiento como por ejemplo la indisciplina que presentaba el grupo en algunas actividades, la cual también fue reportada por los alumnos en las bitácoras ya que no se sentían cómodos cuando algunos de sus compañeros no ponían atención e interrumpían las sesiones.

Otro aspecto fue la inasistencia de los alumnos ya que se encontró que aquellos alumnos que mostraron interés, participación y constancia tuvieron mejores puntajes en el cuestionario sobre inteligencia emocional para adolescentes que aquellos que faltaban a las clases.

Las actividades realizadas en el taller fueron importantes, además de ser novedosas para ellos, les permitieron expresarse, relajarse, conocerse a sí mismos y explorar otras áreas que comúnmente en sus clases no se abordan.

7. ¿Cuál es la eficacia relativa de los componentes del taller “Mi primer encuentro con la inteligencia emocional” para adolescentes de una secundaria pública de la ciudad de México?

Como ya se mencionó durante el desarrollo del taller se aplicaron una diversidad de actividades para reforzar el conocimiento, verificar la claridad del tema y desarrollar competencias en los adolescentes.

De estas actividades se observó que algunas lograron resultados favorables en los alumnos como la dinámica de integración, obteniendo que los adolescentes trabajaran en equipo y realizaran un buen trabajo durante esta sesión.

En las sesiones donde se vieron los temas de autoconocimiento y autorregulación, se observó que los alumnos fueron más introspectivos, poniendo atención a sus emociones y aprendiendo a reconocerlas y manejarlas. Además de que los alumnos estaban más entusiastas al realizar estas dinámicas, también prestaron mayor atención, participación y disposición al trabajo.

En el tema de asertividad se notó la participación del grupo, pues al hacer las representaciones se mostraron atentos a los casos que cada equipo actuó, además de respetar el trabajo de sus compañeros.

El taller favoreció solo algunos aspectos de la inteligencia emocional en los alumnos del grupo 3°C, considerando que fue el primer contacto con el tema y siendo que este debe ser continuo y debe fomentarse tanto en la familia, escuela y en los grupos de amigos (Lara, 2006).

CONCLUSIONES

Uno de los objetivos de esta investigación fue conocer el nivel de inteligencia emocional de los alumnos de tercer grado de la secundaria No. 92, se encontró que de los 125 alumnos a los que se les aplicó el cuestionario sobre Inteligencia emocional para adolescentes, 78 alumnos obtuvieron un nivel de inteligencia emocional medio, 24 un nivel bajo y 23 un nivel alto. Por lo que se concluyó que los alumnos no han desarrollado plenamente su inteligencia emocional, debido a distintos factores uno de ellos es que no se han establecido programas educativos donde se implemente la inteligencia emocional o que en casa no se han fomentado las competencias que la integran.

Se realizó el taller “Mi primer encuentro con la inteligencia emocional” para desarrollar competencias en un grupo de tercer grado de secundaria, para observar las diferencias en el nivel de inteligencia emocional antes y después del taller se aplicó el cuestionario de inteligencia emocional para adolescentes, obteniendo que la media en de la primera aplicación fue de 31.71 y en la segunda de 30.88, se concluyó que no existieron diferencias significativas, en el pre y post-test.

Sin embargo, al hacer un análisis de las diferentes dimensiones que componen el cuestionario sobre inteligencia emocional, se encontró que los alumnos aumentaron sus puntajes en las competencias de autocontrol, autoconocimiento y empatía.

Al realizar las actividades y evaluar cada una de ellas, se encontró un avance en el grupo, en las competencias referentes al desarrollo del conocimiento de las propias emociones (autoconocimiento), así como el controlarlas (autorregulación), en estos temas los alumnos mostraron mayor participación e interés, además de que se logró que los alumnos se involucrarán con el tema de inteligencia emocional, considerando que para los alumnos fue el primer contacto con el tema, y que el desarrollar competencias en inteligencia emocional debe ser un proceso continuo y debe fomentarse tanto en la familia, escuela y en los grupos de amigos (Lara, 2006), para lograr un mejor resultado.

Una aportación valiosa en esta investigación fue la obtenida a través de las entrevistas que se les realizaron a los profesores y alumnos del plantel, pues nos permitió conocer la situación de la educación emocional en la secundaria No. 92, ya que los profesores nos revelaron que ellos aun no cuentan con información y formación suficiente sobre el tema como para llevarlo a cabo en sus actividades académicas y los alumnos manifestaron que era un tema desconocido para ellos y que les gustaría que en la escuela se les hablara más sobre las emociones, tanto profesores como alumnos coincidieron en que es importante el tema, pues mejoraría el ambiente en las aulas, así como entre los compañeros, todos estos testimonios pusieron de manifiesto que en nuestro país la inteligencia emocional apenas se está dando a conocer.

Pues aunque existen investigaciones del tema en México como las que han realizado Domínguez y colaboradores (2002, 2007) y tesis que se han enfocado en desarrollar estas competencias, aun son mínimos los trabajos que se realizan con los adolescentes y sobre todo en el ámbito educativo.

En el plan de estudios se menciona el aprendizaje por competencias aun no se establece como tal en las escuelas por lo que es importante que las instituciones educativas implementen programas donde aborden las competencias de la inteligencia emocional para proveer de información a directivos y profesores del plantel y que estos a su vez lo transmitan a los alumnos.

Algunas de las limitaciones que se presentaron durante el taller, fueron; la asistencia de los alumnos que resultó ser inestable, por lo que muchas veces perdían secuencia en los temas y actividades, otra limitante fue la cantidad de alumnos con los que se trabajó, recomendando que en futuros proyectos la cantidad de participantes se reduzca para mantener el control del grupo.

El trabajo realizado en la secundaria No. 92 fue sin duda una experiencia muy enriquecedora ya que el trabajar con adolescentes nos permitió darnos cuenta que es una etapa donde son necesarios estos

temas, brindando al adolescente información que le puede ser de gran apoyo en su transición de niño a adulto, pues el tema Inteligencia emocional al abarcar competencias como asertividad, autorregulación, autocontrol y empatía, pretende que las personas las conozcan, se involucren y las interioricen, claro esto no resulta un trabajo fácil, como bien lo plantean Extremera y Fernández-Berrocal (2001), educar las emociones, es un proceso continuo, sin embargo, una ventaja que tiene la inteligencia emocional es que se puede desarrollar a cualquier edad; además de que aumenta a medida que aprendemos y ejercitamos las capacidades que la integran, por lo que no es imposible iniciar en cualquier etapa de la vida con la educación de las emociones.

Por lo que no es de extrañarse que en este trabajo no se notaran grandes cambios pues desarrollar las competencias emocionales es un proceso que se da a lo largo de la vida, muy difícilmente el aprendizaje de estas competencias se concretara en periodos cortos como fue el caso del taller “Mi primer encuentro con la inteligencia emocional”, sin embargo la realización de talleres ayuda a que las personas conozcan, se involucren y sensibilicen ante estos temas.

Con lo mencionado anteriormente se recomienda que en futuras investigaciones se estructuren y creen programas con más extensión en tiempo e información, donde se dé énfasis al desarrollo de las competencias de asertividad y empatía, para que los alumnos tengan la capacidad de establecer relaciones más solidas, que los ayuden a desenvolverse adecuadamente en su ambiente educativo y familiar.

Es importante mencionar que este tema se puede manejar en distintos sectores de la población, como padres de familia para que conozcan el tema y ellos comiencen a ser una base en el desarrollo de competencias de sus hijos. De la misma manera el trabajo con los docentes es importante pues ellos como mediadores de la educación deben poseer herramientas que favorezcan y faciliten el aprendizaje y las relaciones sociales de los alumnos.

Otra sugerencia es que se implemente un trabajo en las secundarias con los grupos de primer grado con el objetivo de que exista un seguimiento a los alumnos durante los tres años de secundaria, para fortalecer, actualizar los temas y esto se traduzca en un mejor desempeño académico y social.

Por otro lado es esencial que en próximas investigaciones se contemple el uso de instrumentos que tome en cuenta las características de la población con la que se realizará el proyecto, para poder medir favorablemente el nivel de inteligencia emocional.

Para finalizar es recomendable que este tipo de trabajos se lleven a cabo con alumnos, padres de familia y profesores, con el objetivo de que todos conozcan y se involucren en el tema, ayudando a su bienestar personal y social.

REFERENCIAS

- Anderson M. (2004). *Desarrollo de la inteligencia*. México: Editorial alfaomega.
- Alberti R. y Emmons M. (1999). *Viviendo con autoestima: Cómo fortalecer con asertividad lo mejor de tu persona*. México: Editorial Pax México.
- Ávila, M. (1998). Las Prácticas Docentes de los Formadores de Profesores. *Revista de educación, nueva época*. Núm. 5. Abril-Junio 1998.
- Berastegi, J. (2007). *Desarrollo emocional: Educación Secundaria*. [En línea: <http://blog.eitb24.com/inteligenciaemocional/2007/09/17/desarrollo-emocional-en-la-adolescencia/>] consultado el 16 de octubre 2008.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. España: CissPraxis, Wolters Kluwer.
- Bisquerra, R. (2004). Educación emocional para el desarrollo de competencias emocionales. *Revista de orientación educacional*. 33-34, 31-76
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: Ed. Muralla.
- Casassus, J. (2006). *La educación del ser emocional*. México : Castillo
- Castelló, (2001). *Inteligencias: una integración multidisciplinaria*. Barcelona: Masson.
- Chabot, D. (2001). *Cultive su inteligencia emocional*. España: Ediciones Mensajero.
- Chóliz, M., Fernández, E., Martínez, F., Palmero, F., (2002). *Psicología de la motivación y la emoción*. España: Editorial Mc Graw-Hill.

- Cruz, M. (2006). La orientación educativa: propuesta de un taller emocional para adolescentes de educación secundaria. [Tesis de licenciatura]. Universidad Pedagógica Nacional.
- Cuervo A., Mora, C. y García-Salcedo, R. (2009). Análisis de la Reforma Educativa en la Educación Secundaria en México e implicaciones del nuevo plan de estudios en la materia de Ciencias II. *Latin-American Journal of Physics Education. Vol. 3, No. 1, Enero. 2009.*
- Díaz S., Montes S. y Zaldivar J. (2005). Taller formativo sobre inteligencia emocional para adultos. [tesis de licenciatura]. Facultad de psicología. UNAM.
- Domínguez, B. y Olvera Y. (2007). Inteligencia emocional en el ámbito académico. [En línea <http://www.psicol.unam.mx/profesionales/psic clinica/iem/>]
- Ducoing, P. (2007). La educación secundaria: un nivel demandante de especificidad y un objeto de estudio emergente. *Revista Mexicana de Investigación Educativa. Enero-marzo 12(032) pág. 7-36*
- Dueñas, M. (2002). Importancia de la inteligencia emocional: un nuevo reto para la orientación educativa. *Educación XXI. No. 005, pp. 77-96.* Universidad Nacional de Educación a distancia. Madrid, España.
- Dulanto, E. (2000). *El adolescente.* México: Mc Graw-Hill Interamericana: Asociación Mexicana de Pediatría.
- Feldman, R. (2002). *Psicología con aplicaciones en países de habla hispana.* México: Mc Graw-Hill.
- Fernández- Berrocal, P. (2008). *La educación emocional y social en España.* Clouder, Dahlin, Diekstra, Fernández- Berrocal, Heys, Lantieri y Paschen (coordinadores). Educación Emocional y Social: análisis Internacional. Santander, España. Fundación Marcelino Botín. Disponible en línea en: [http://educacion.fundacionmbotin.org/index.php?a=educacion_responsable_situacion_actual#detallePais]

- Flores, M. y Diaz-Loving, R. (2002). *Asertividad: una alternativa para el óptimo manejo de las relaciones interpersonales*. México: Porrúa.
- García, E. (2003). *Psicología de la infancia y la adolescencia: guía para padres y maestros* México: Trillas.
- García, K. (2003). Taller para adolescentes educando con inteligencia emocional. [Tesis de licenciatura en Psicología]. Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM.
- Goleman, D. (2007). *La Inteligencia Emocional: por qué es más importante que el cociente intelectual*. México: Editorial Vergara.
- González, Rojas, Hernández, Olaiz. Perfil del comportamiento sexual en adolescentes mexicanos de 12 a 19 años de edad. Resultados de la ENSA 2000. Salud Pública México. Vol. 47. No 3. México 2005.
- Guelar, D. y Crispo, R. (2000). *Adolescencia y trastornos del comer*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Gutiérrez-Rojas, E. y Fernández-Castillo, A. (2009). Inteligencia Emocional e implicaciones en el contexto educativo: alcance de los programas de intervención. Fernández-Berrocal, P; Extremera, N; Palomera, R; Ruiz-Aranda, D; Salguero, J; Cabello, R. (coordinadores). Avances en el estudio de la inteligencia emocional primer congreso internacional de inteligencia emocional. Santander, España. Fundación Marcelino Botín.
- Ibañez, N. (2002). *Las emociones en el aula*. No. 28 [consultado el 31 Mayo 2009], p.31-45. Disponible en: [http://mingaonline.uach.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052002000100002&lng=es&nrm=iso]. ISSN 0718-0705
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). (2009). El aprendizaje en tercero de secundaria en México: informe sobre los resultados de EXCALE 09, aplicación 2008. Informes institucionales. Disponible en: [http://www.inee.edu.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=4539&Itemid=1057]

- Jiménez, E. (2010). Narro: hay 7 millones de *ninis*, no 285 mil. Diario Milenio. Disponible en línea en: [http://www.milenio.com/node/514076]
- Lara, H. (2006). Investigaciones recientes sobre adolescencia e inteligencia emocional. *Enseñanza e investigación en psicología*. 11(2) pp.413-416
- Latieri, L. (2008). El Aprendizaje Social y Emocional como base de una nueva visión de la educación en Estados Unidos de América. Clouder, Dahlin, Diekstra, Fernández- Berrocal, Heys, Lantieri y Paschen (coordinadores). Educación Emocional y Social: análisis internacional. Santander, España. Fundación Marcelino Botín. Disponible en línea en : [http://educacion.fundacionmbotin.org/index.php?a=educacion_responsable_situacion_actual#detallePais]
- Madrigal de León, E. y Nuño, B. (2004). Herramientas para la actividad tutorial. Universidad de Guadalajara.
- Mercado, E. (2002). *Taller para desarrollar habilidades de Inteligencia Emocional en estudiantes de una universidad tecnológica*. [Tesis de licenciatura]. Facultad de Psicología, UNAM.
- Olvera, Y., Domínguez, B., Cruz A., Rojo O., y Verduzco E. (2002). "¿Qué sabemos Realmente sobre Inteligencia Emocional?" *Rev. Ciencia y Desarrollo*, Vol. XXVIII, No. 162, Enero-Febrero, Págs. 12-17, 2002
- Organización Mundial de la Salud (OMS), consultado el 20 de abril 2010, en línea [http://www.who.int/es/]
- Pellón, R y Arancha, H. (2004). *Inteligencia y aprendizaje*. España: Editorial Ariel.
- Perrenoud, P. (2002). *Construir competencias desde la escuela*. Santiago de Chile, Chile: Ediciones Dolmen.

- Prieto, M y Sterneberg, R. (1991). Teoría triarquica de la inteligencia: un modelo que ayuda a entender la naturaleza del retraso mental. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*. Vol 11. Mayo-Agosto. Pp. 77-93.
- Reeve, J. (2003). *Motivación y emoción*. México: Mc Graw-Hill. Tercera edición.
- Rice Philip, (2000). *Adolescencia: Desarrollo, relaciones y cultura*. Madrid: Prentice Hall. Novena edición.
- Sánchez, O. (2010). Observan tendencia al desempleo juvenil. Consultado el 14 de Junio 2010. En línea en [http://www.publimetro.com.mx/noticias/preven-aumento-del-desempleo-juvenil-en-mexico/pjfm!gu1Qm3MUyG0KuavThyUfmQ/]
- Sandoval E. (2000). *La trama de la escuela secundaria: institución, relaciones y saberes*. México: Editorial Plaza y Valdés.
- Sandoval E. (2009). La inserción a la docencia. Aprender a ser maestro de secundaria en México. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 13, 183-194
- Santos I. (2004). *La educación secundaria: perspectiva de su demanda*. México: Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Santrock J. (2004). *Psicología del desarrollo en la adolescencia*. México: McGraw-Hill.
- Saucedo-García J; Lara; M, Fócil-Márquez, M. (2006). *Departamento de Ediciones Médicas, Hospital Infantil de México Federico Gómez; Instituto Mexicano de Psiquiatría Ramón de la Fuente, Hospital Psiquiátrico El Batán, Puebla, Puebla. Violencia autodirigida en la adolescencia: el intento de suicidio*. Vol. 63. México, 2006.
- Secretaria de Educación Pública (SEP). (2004). Renovación pedagógica y organizativa de las escuelas públicas de educación secundaria: proyecto de innovación e investigación. Disponible en PDF en:

[<http://basica.sep.gob.mx/reformasecundaria/doc/gestionescolar/gestion.pdf>]

- Secretaria de Educación Pública (SEP). (2006). Plan de estudios 2006. México. Disponible en formato PDF en:
http://www.reformasecundaria.sep.gob.mx/ciencia_tecnologia/doc/programa.pdf
- Secretaria de Educación Pública (SEP). (2007), La orientación y la tutoría en la escuela secundaria: lineamientos para la formación y la atención de los adolescentes. Disponible en Asignaturas currículo. en línea en
[<http://www.reformasecundaria.sep.gob.mx/>]
- Secretaria de Educación Pública (SEP). (2009). Aprender de los alumnos de secundaria. Testimonios de adolescentes: foro “Mi vida cotidiana dentro y fuera de la escuela”. Disponible en seguimiento a las escuelas. En línea en:
[<http://basica.sep.gob.mx/reformasecundaria/>]
- Tobón, S., Pimienta, J., y García Fraile, J.A. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. México: Pearson
- Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). La adolescencia. Consultado el 14 de Junio de 2010. En línea
[http://www.unicef.org/mexico/spanish/ninos_6879.htm]
- Villanova J. y Clemente A. (2005). *La inteligencia emocional en adolescentes*. Valladolid: Secretariado de publicaciones e intercambio editorial, Universidad de Valladolid.
- Vivas M. (2003). La educación emocional: conceptos fundamentales. *Revista Universitaria de Investigación*. 4 (002)
- Zaccagnini, J. (2004). *Qué es inteligencia emocional: La relación entre pensamientos y sentimientos en la vida cotidiana*. España: Biblioteca Nueva.

ANEXOS

ANEXO 1

CARTAS DESCRIPTIVAS DEL TALLER

“MI PRIMER ENCUENTRO CON LA INTELIGENCIA EMOCIONAL”

<i>“Taller mi primer encuentro con la inteligencia emocional”</i>
Dirigido a alumnos de tercer grado de secundaria. Número de sesiones: 12
JUSTIFICACIÓN
<p>La importancia de desarrollar un taller sobre Inteligencia Emocional surge para brindar al adolescente elementos que lo ayuden a transitar por esta etapa la cual es considerada, como una etapa de constantes cambios físicos, psicológicos y sobre todo emocionales, por lo que es necesario proporcionar herramientas a los adolescentes para que puedan aplicarlas de forma adecuada a su vida, ayudando en su formación individual y social.</p> <p>La inteligencia emocional es un tema que está teniendo gran relevancia en el ámbito educativo ya que pretende que la inteligencia ya no sea vista solo desde el aspecto cognitivo, dándole una nueva perspectiva considerando que el individuo es un ser racional y emocional por lo que al trabajar estas dos áreas puede ser capaz de encontrar soluciones a situaciones que se presenten en su vida.</p>
Objetivos del taller
<ul style="list-style-type: none"> • Adquirir conocimientos sobre la Inteligencia Emocional • Conocer los beneficios de ser emocionalmente inteligente • Ser capaces de reaccionar adecuadamente ante situaciones de riesgo. • Desarrollar un clima favorable dentro del grupo para llevar a cabo las actividades.

Sesión	Objetivos	Materiales	Dinámica de trabajo	Duración
SESIÓN 1 PRESENTACIÓN	<p>1. Que exista un acercamiento del grupo con las facilitadoras.</p> <p>2. Que los alumnos conozcan los temas del taller.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Tarjetas bibliográficas blancas • Colores • Hojas blancas • Hojas impresas • Seguros 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Al iniciar la sesión se tomó asistencia. 2. Las aplicadoras se presentaron ante el grupo y explicaron cual era el motivo de su presencia en la institución. 3. Se dio inicio con la dinámica de presentación “gafetes divertidos”, en donde se le entregó a cada alumno una tarjeta pidiéndoles que en la misma escribieran su nombre o la manera como les gusta que les llamen y que en la misma tarjeta dibujaran algún símbolo o figura que representará algo de su persona. Se les dio 15 minutos para elaborar su gafete. 4. Cuando todos terminaron su gafete se pidió al grupo que formara un círculo invitando a los alumnos que de manera voluntaria compartieran lo que habían dibujado, uno a uno fue diciendo lo que representaba su dibujo, notando que la mayoría mostraba gusto por la música, el deporte, etcétera. <p>Cuando la mayoría de los alumnos terminó de participar, las facilitadoras hicieron mención del objetivo de la actividad el cual consistió en que cada quien reconociera sus gustos y los plasmara en el gafete para después comparar si tenían intereses comunes a los de sus compañeros. Al término de la dinámica se entregó a los alumnos unas hojas impresas donde se detallaba el nombre del taller, objetivos y los temas a desarrollar.</p> <p>Se pidió a los alumnos que conservaran la hoja, ya que serviría de guía durante el proceso del taller, así como, que el gafete que habían hecho lo tenían que enmarcar ya que sería usado durante todas las sesiones.</p>	80 minutos.

Sesión	Objetivos	Materiales	Dinámica de trabajo	Duración
SESIÓN 2 INTEGRACIÓN	<p>1. Integrar a las facilitadoras con el grupo.</p> <p>2. Acordar junto con el grupo las reglas del taller.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Globos • Cordón y listón • Papelógrafos 	<ol style="list-style-type: none"> 1. La actividad se llevó a cabo en el patio de la escuela, antes de iniciar las facilitadoras pusieron globos de diferentes colores en la zona del jardín de la escuela distribuidos en diferentes puntos. 2. Posteriormente se formaron equipos de 7 u 8 integrantes y se les pidió que unieran sus pies con un cordón que se les dio, a cada equipo se les asignó un color, el cual coincidía con los globos. Cada equipo buscó los globos pertenecientes a su color y los tenían que regresar al punto de salida sin soltarse y sin reventar los globos, cuando terminaron el recorrido se les pidió que se sentaran en el piso para esperar a que los demás equipos llegaran. 3. Las facilitadoras hicieron una conclusión sobre el trabajo en equipo, cómo se puede trabajar mejor cuando se organizan. 4. Al hacer una reflexión sobre el trabajo en equipo se les dijo a los alumnos que junto con ellos formaríamos un equipo, y que deberían de establecerse reglas para trabajar adecuadamente, por lo que se les pidió a los alumnos que hicieran propuestas de las reglas que todos seguiríamos durante el taller. <p>Para ello levantaron la mano y el que participaba anotaba su idea en los papelógrafos.</p> <p>Para concluir las facilitadoras mencionaron a los alumnos que todos formaríamos un equipo y como tal todos cooperaríamos para llevar adecuadamente el trabajo durante el taller.</p>	70 minutos

Número de Sesión	Objetivos	Materiales	Dinámica de trabajo	Duración
SESIÓN 3 INTELIGENCIA Y EMOCIÓN	1. El alumno conocerá la definición de inteligencia. 2. El alumno conocerá la definición de emoción.	<ul style="list-style-type: none"> • Papelógrafos • Cartulinas • Hojas blancas • Hojas impresas • Pintarrón 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se inició con el pase de lista y al mismo tiempo se pidió a los alumnos que formaran equipos en esta ocasión se les dejó que ellos escogieran con quien querían trabajar. 2. Se le proporcionó a cada equipo un paleógrafo y plumones. 3. Se pidió a los equipos que en los papelógrafos escribieran el concepto de: inteligencia y emoción, a través de una lluvia de ideas, se les explicó que cada integrante tenía que aportar alguna idea, definición sobre los mismos con la finalidad de integrar al equipo y que todos participaran. <p>Transcurridos 15 minutos aproximadamente se les indicó a los equipos que pegaran sus papelógrafos al frente del salón y escogieran a un integrante para explicar lo que habían escrito.</p> <p>Después de que cada equipo presentó su trabajo, las aplicadoras expusieron de manera breve los conceptos inteligencia y emoción, apoyadas con láminas con el objetivo de hacer un trabajo más didáctico, retomando autores, como Howard Gardner. Al término de la explicación se entregó a cada alumno una hoja de evaluación la cual contenía frases las cuales tenían que relacionar con lo expuesto en clase esto con la intención de ver que tan claro fue el tema (Anexo 7).</p>	100 minutos.

Sesión	Objetivos	Materiales	Dinámica de trabajo	Duración
<p style="text-align: center;">SESIÓN 4 INTELIGENCIA EMOCIONAL</p>	<p>1. Identificar el concepto de inteligencia emocional desde la perspectiva de diferentes autores</p> <p>2. Conocer la relevancia del tema.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Papelógrafos • Cartulinas • Notas periodísticas • Plumones • Hojas blancas 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Al iniciar la sesión las facilitadoras dieron una breve explicación sobre los inicios de la inteligencia emocional mencionando a autores como Peter Salovey y John Mayer, así como Daniel Goleman. Se les habló de sus principales contribuciones y de cómo definen la inteligencia emocional. 2. Posteriormente se formaron 8 equipos, a cuatro equipos se les dio una noticia sobre una adolescente con adicciones y a los otros cuatro una noticia sobre unas alumnas que agredieron a una compañera. 3. Se les pidió que leyeran la noticia en equipo e identificaran cuál era la problemática de la noticia, también las emociones que se veían involucradas y al final que hicieran una conclusión de cómo hubiera sido esa situación si los personajes fueran emocionalmente inteligentes. <p>Después cada equipo dijo su conclusión, a la vez las facilitadoras hacían comentarios sobre la participación de los integrantes. Ya para terminar la sesión las facilitadoras dieron una conclusión del tema y se hizo referencia a las noticias y como hubieran cambiado utilizando la inteligencia emocional.</p>	<p>100 minutos.</p>

Sesión	Objetivos	Materiales	Dinámica de trabajo	Duración
<p style="text-align: center;">SESIÓN 5</p> <p style="text-align: center;">AUTOCONOCIMIENTO</p>	<p>1. Reconocer los aspectos positivos y negativos que lo integran como persona</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reproductor de CD y MP3 • Bocinas • Plumas • Lápices • Música • Pintarrón • Plumones 	<p>Se inició con una actividad en donde se entregó a cada alumno una hoja en la cual venía un dibujo de dos espejos (Anexo 8), explicándoles que un espejo representaba sus cualidades y el otro sus debilidades (Mercado, 2002), se pidió a los alumnos que escribieran en cada uno de ellos, tuvieron aproximadamente 15 minutos para elaborar la tarea, mientras realizaban su trabajo en forma individual, se ambientó con música instrumental para ayudar a los adolescentes a concentrarse en lo que estaban trabajando.</p> <p>Al término de esa actividad se explicó brevemente la dinámica y la relación que tenía con el autoconocimiento, también se dio la definición del concepto. Después se pidió a los alumnos que al reverso de la hoja escribieran dos situaciones de su vida, una que consideraran positiva y otra negativa. De la misma forma se utilizó la música instrumental.</p> <p>Cuando la mayoría de los alumnos terminó de escribir se pidió que de manera voluntaria compartiera lo que había sentido en dicha actividad, continuando con una reflexión grupal y el cierre de la sesión.</p>	<p>100 minutos</p>

Sesión	Objetivos	Materiales	Dinámica de trabajo	Duración
<p style="text-align: center;">SESIÓN 6</p> <p style="text-align: center;">AUTOCONOCIMIENTO Y AUTORREGULACIÓN</p>	<p>1. Conocer cuál es la información que el alumno tiene respecto al tema después de haber tomado este taller.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Lista de asistencia. • Pintarrón. • Marcadores para Pintarrón. • Celular con reproductor de MP3. • Bocinas • Música de relajación formato MP3. • Hojas de papel. • Plumas y lápices. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se formaron tres equipos de doce integrantes, la actividad se realizó en el área de las canchas de la escuela, a cada integrante se le repartió un pedazo de tela para que se cubrieran los ojos, se les indicó que se sentaran en el piso formando un círculo. 2. Posteriormente las facilitadoras junto con una compañera que nos apoyo les dijeron que se les pasarían varios objetos, y se dieron las siguientes indicaciones; cuando se les tocara la boca era para probar un alimento, si era la mano tendrían que tocar algo y si era la nariz era para oler algo. 3. Terminadas las indicaciones las facilitadoras se cercioraron de que todos tuvieran los ojos tapados y se les pidió que optaran por una postura cómoda. 4. Cada facilitadora estuvo a cargo de un equipo, para empezar la actividad se puso música de fondo que duro toda la actividad 	<p>100 minutos.</p>

Sesión	Dinámica de trabajo
<p style="text-align: center;">SESIÓN 6 AUTOCONOCIMIENTO Y AUTORREGULACIÓN (continuación)</p>	<ol style="list-style-type: none"> 5. Se les pidió que no hablaran durante la dinámica y que solo pusieran atención a qué parte de su cuerpo se les tocaba para que pudieran presentarles todos los elementos, se les presentaron los elementos uno por uno a cada integrante del equipo, primero un alimento (manzana en trozo), después se les dio a tocar un recipiente con frijoles dentro, posteriormente café para que lo olieran, a continuación un gajo de mandarina para cada integrante, después bolitas de hidrogel para que las tocaran, inmediatamente se les dio a oler una varita de incienso, y por último tocaron arena. 6. Al finalizar con todos los integrantes, cada facilitadora, hizo una reflexión con el equipo para saber cómo se habían sentido, y que tanto se permitieron disfrutar las sensaciones, además de que emociones experimentaron. 7. Una vez que se escucharon las opiniones de los integrantes, se les proporcionó una hoja y un color para que expresaran a través de un dibujo o palabra lo que sintieron durante la actividad. 8. Cuando terminaron se les pidió que subieran al salón para continuar con la sesión, ya en el salón se les explicó brevemente la relación de la actividad con el conocimiento de sus emociones, y se hizo una reflexión grupal sobre la dinámica, posteriormente se les explicó en qué consiste la autorregulación emocional y como la podemos aplicar cuando se han reconocido las emociones para aprender a controlarlas.

Sesión	Objetivos	Materiales	Dinámica de trabajo	Duración
<p style="text-align: center;">SESIÓN 7 AUTORREGULACIÓN</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conocer la relevancia del tema. 2. Contrastar las diferentes técnicas para el control emocional. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reproductor de CD. • Extensión • Disco con música • Pintarrón 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Al inicio de la sesión se pidió a los alumnos que formaran en filas para bajar al patio de la escuela y realizar la actividad. 2. Una vez estando en el patio, formaron seis equipos, tres de 6 integrantes, dos de 8 integrantes y uno de 7 integrantes. 3. Cuando ya se tenían los equipos, las aplicadoras junto con una compañera de apoyo, explicaron a los alumnos la dinámica, explicando a los alumnos como se realizaba el baile. 4. Ya explicado los pasos, se pidió a los equipos que realizaran lo mismo hubo dos ensayos para practicar el baile, después uno a uno se fueron descalificando a los equipos, quedando tres finalistas, siendo el quipo de A.L.M el ganador. <p>Al concluir con la dinámica del baile “Zorba griego” se pidió a los alumnos que formaran filas para regresar al aula, estando en el salón se hizo una reflexión grupal de la actividad, en donde se relacionaba la actividad con la autorregulación.</p>	<p>50 minutos.</p>

Sesión	Objetivos	Materiales	Dinámica de trabajo	Duración
<p style="text-align: center;">SESIÓN 8</p> <p style="text-align: center;">EMPATÍA</p>	<p>1. Comprender el tema empatía.</p> <p>2. Que los alumnos aprendan a reconocer las emociones de los demás.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Plumones • Pintarrón • Videograbadora 	<p>Para comenzar se dio una introducción del tema, posteriormente se pidió la cooperación de cinco alumnos para participar en la dinámica. Participaron tres hombres y dos mujeres, una de las facilitadoras les explicó a los cinco alumnos lo que tendrían que hacer. La actividad consistió en representar una escena, sobre una problemática de un adolescente con sus padres.</p> <p><i>La situación era sobre un adolescente llamado Diego que llegaba con su amigo a una fiesta familiar vestido incorrectamente, sus padres al verlo lo regañaban pues ellos consideraban que era una falta de respeto. Diego al ver la actitud de sus padres reacciono agresivamente, gritando y molesto se retiro del lugar.</i></p> <p>Primero se representó esta escena y los demás compañeros tenían que identificar a los personajes y la manera en que se habían comportado cada uno de ellos.</p> <p>La sesión continuó con una reflexión sobre lo que habían notado en la representación, para después seguir con otra escena pero ahora los participantes aplicarían la empatía, por lo que las facilitadoras asesoraron a los alumnos sobre como tenían que hacerlo, además ellos mismos sugirieron alternativas para resolver adecuadamente la situación.</p> <p>Cuando se hizo la segunda representación el resto del grupo expresó las diferencias que habían encontrado y a partir de las opiniones se dio inicio a la explicación del tema, recalcando que en la empatía es importante comprender y entender las emociones de los demás, se ejemplifico y se les pidió a los alumnos que expresaran algunos problemas que se dan por falta de comunicación con los padres, por ejemplo cuando no les dan permisos o no aprueban sus amistades.</p>	<p>50 minutos.</p>

Sesión	Objetivos	Materiales	Dinámica de trabajo	Duración
<p>SESIÓN 9 y 10</p> <p>ASERTIVIDAD</p>	<p>1. Que los alumnos aprendan a expresarse de forma asertiva.</p> <p>2. Que los alumnos conozcan los diferentes tipos de comunicación; asertiva, pasiva, agresiva.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Papelógrafos • Plumones • Pintarrón • Diurex 	<p>Sesión 9.</p> <p>La sesión inicio con una breve exposición del tema Asertividad explicando su definición, aspectos generales y relevantes del mismo.</p> <p>Al concluir la exposición una de las aplicadoras pidió a los alumnos formaran equipos como ellos quisieran, teniendo un total de 5 equipos, uno de 13 integrantes, uno de 9, dos de 7 integrantes y uno de ocho.</p> <p>Cuando se tenían los equipos formados se repartieron papelógrafos y plumones a cada equipo. Se entregó a cada equipo un caso, el cual tenían que relacionar con lo expuesto por las aplicadoras, indicando si los personajes del caso tenían conductas asertivas, pasivas o agresivas.</p> <p>Sesión 10.</p> <p>Se formaron los mismos equipos de la sesión anterior y se les indicó que tenían que hacer una representación sobre el caso, asignando a algunos integrantes del equipo para realizarla y otros expusieron el cartel que realizaron la sesión anterior, indicando si había una conducta pasiva, agresiva o asertiva.</p> <p>La mayoría de los equipos representó adecuadamente las situaciones e hicieron comentarios acertados sobre la conducta de los personajes indicando que tipo de conducta realizó cada uno y haciendo una ejemplificación de cómo hubiera sido la situación de haberse actuado de manera asertiva.</p> <p>Algunas equivocaciones se dieron ya que se confundió el término de conducta pasiva, ya que la identificaban como cuando alguien no hacía nada, de modo que se intervino en la exposición de los equipos para explicarles de nuevo a que se refería cada una de las conductas para hacer una retroalimentación de lo que ellos mencionaron.</p> <p>Para finalizar se hizo una conclusión del tema mencionando la importancia de la asertividad en la comunicación y en la inteligencia emocional ya que ayuda a mejorar las relaciones interpersonales.</p>	<p>100 minutos.</p>

Sesión	Objetivos	Materiales	Dinámica de trabajo	Duración
SESIÓN 11 CUESTIONARIO FINAL	Evaluar el nivel de inteligencia emocional de los adolescentes.	<ul style="list-style-type: none"> • Cuestionarios sobre inteligencia emocional para adolescentes 	<p>Se entregó a cada alumno el “cuestionario sobre Inteligencia Emocional para adolescentes” dándoles 15 minutos para contestar los reactivos.</p> <p>Cuando terminaron de contestar el cuestionario de IE se entregó a los alumnos una evaluación para que calificaran el desempeño de las aplicadoras durante el taller.</p>	30 minutos.
Sesión	Objetivos	Materiales	Dinámica de trabajo	Duración
SESIÓN 12 CIERRE DEL TALLER	Hacer una integración de los que los alumnos aprendieron en el taller.	<ul style="list-style-type: none"> • Lápices • Dulces • Separadores 	<p>En esta sesión tanto los alumnos como las expositoras mencionaron que fue lo que aprendieron del taller, que temas fueron de su agrado y cuáles no.</p> <p>Para ello se les pidió a los alumnos que formaran un círculo y que se les pasaría una bolsa con dulces y tendrían que tomar uno y al tomarlo cada alumno expuso su opinión sobre su experiencia en el taller, lo que la mayoría de los alumnos externó fue que les gustaron las dinámicas, sobre todo las que se realizaron en el patio de la escuela, también mencionaron que el taller les ayudo para que convivieran con sus compañeros.</p> <p>Al finalizar las facilitadoras también opinaron sobre su experiencia en el taller y agradecieron la participación de los alumnos y les otorgaron un detalle que consistió en un lápiz y un separador.</p> <p>De esta forma finalizó el taller “Mi primer encuentro con la Inteligencia Emocional”.</p>	50 minutos.

ANEXO 2

Cuestionario sobre Inteligencia Emocional para adolescentes ¹

El presente cuestionario forma parte de un proyecto de tesis el cual aborda el tema ***Inteligencia Emocional en adolescentes***, tiene la finalidad de identificar qué tan involucrado estás con el tema por lo que te pedimos que tus respuestas sean honestas, ten en cuenta que no existen respuestas buenas ni malas, así como también puedes estar seguro de que los datos que nos proporcionas serán manejados con respeto y confidencialidad, los resultados serán utilizados con fines de investigación.

El instrumento se divide en tres secciones, I) datos de identificación, II) preguntas abiertas y III) preguntas cerradas. Es importante que contestes cada uno de los reactivos, lo puedes hacer con lápiz o pluma, solo te pedimos que tu respuesta sea legible. Si tienes alguna duda pregunta a las aplicadoras. Agradecemos tu cooperación y participación.

I. Datos de identificación

Nombre:

Edad: _____ Sexo _____ Grado y grupo: _____

Estado civil de tus padres:

- a) Casados b) Unión libre c) Divorciados d) Separados e) Viuda f) Viudo

Escolaridad de la madre:

- a) Primaria b) Secundaria c) Bachillerato d) Licenciatura
e) Posgrado f) otro _____

Escolaridad del padre:

- a) Primaria b) Secundaria c) Bachillerato d) Licenciatura
e) Posgrado f) Otro _____

¹ Adaptado de Villanova, 2005.

ANEXO 2 cont.

II. Preguntas abiertas. Contesta de manera clara cada una de las siguientes preguntas (en caso de que necesites más espacio puede usar el reverso de la hoja)

1. ¿Qué entiendes por inteligencia?

2. ¿Qué entiendes por emoción?

3. Y ahora, ¿Qué entiendes por Inteligencia Emocional?

4. Menciona un ejemplo sobre la Inteligencia Emocional

ANEXO 2 cont.

III. A continuación se te presentan una serie de oraciones, te pedimos que marques con (X) la respuesta que consideres conveniente o se adecue a tu forma de ser.

N°	Ítem	Totalmente de acuerdo	Parcialmente de acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Parcialmente en desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
1	Me gustan las tareas que requieren mucho esfuerzo.					
2	Casi siempre sé cómo voy a reaccionar.					
3	Me resulta fácil explicar con palabras mis sentimientos.					
4	Suelo ser amable con la gente.					
5	Pongo esfuerzo en mis actividades.					
6	Si me encuentro triste sé perfectamente por qué motivo.					
7	Capto con facilidad los sentimientos de los demás.					
8	Mis amigos/as suelen recurrir a mí cuando tienen algún problema.					
9	En general suelo prever las consecuencias de mis reacciones.					
10	Me preocupan más los problemas de los demás que los míos.					
11	Normalmente consigo lo que me propongo.					
12	Suelo mantener la calma en situaciones problemáticas.					
13	Supero con facilidad el temor a equivocarme.					
14	Normalmente me encuentro a gusto entre la gente.					
15	En general soy consciente de mis sentimientos.					
16	Expreso con serenidad mis sentimientos hacia los demás.					

N°	Ítem	Totalmente de acuerdo	Parcialmente de acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Parcialmente en desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
17	Siempre conozco los motivos que me hacen encontrarme bien.					
18	Me suelo sentir muy motivado para el trabajo.					
19	Me siento capaz de realizar muchas actividades.					
20	Olvido muy pronto las ofensas de mis compañeros.					
21	Cuando tengo algo que hacer se me olvidan los problemas.					
22	Poseo recursos para superar las dificultades.					
23	Normalmente animo a los demás en sus dificultades.					
24	Entre mis amigos suelo ser el encargado de los asuntos importantes.					
25	Soy comprensivo con los demás.					
26	Mi sentido del humor suele ser bastante estable.					
27	Cuando estoy molesto procuro ser justo en mi reacción.					
28	Soy riguroso en el cumplimiento de mis obligaciones.					
29	Aunque esté nervioso, me siento dueño de la situación.					
30	Suelo ser consciente de mis diversos estados de ánimo.					
31	Suelo ser el que dirige en los grupos de trabajo.					
32	Controlo mis reacciones en mis momentos de euforia.					
33	En una situación problemática reconozco perfectamente mis responsabilidades.					

N°	Ítem	Totalmente de acuerdo	Parcialmente de acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Parcialmente en desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
34	Suelo apreciar a los demás.					
35	Acostumbro ser de los compañeros que mejor mantienen la calma.					
38	Procuro olvidar cuando me han tratado injustamente.					
39	Ante mis fracasos me suelo crecer para resolverlos.					
40	En los momentos de crisis controlo mis emociones negativas.					
41	La gente me suele caer bien.					
42	En las decisiones de grupo se tiene en cuenta mi opinión.					
43	Acostumbro ser de los primeros en ayudar a los demás.					
44	Los demás se interesan por mí.					
45	Cuando me enfado tengo la razón.					
46	Tengo muchos amigos.					
47	Me considero una persona generosa y dispuesta a ayudar.					
48	Me concentro con facilidad.					
49	Suelo esforzarme para que las cosas me salgan bien.					
50	Me preocupa ver a la gente sufrir.					
51	Creo que normalmente me tratan como me merezco.					
52	Tiendo a ser constante en mi trabajo.					

¡Nuevamente gracias por tu participación!

ANEXO 3

Guía para una entrevista semiestructurada para adolescentes

1. ¿Cómo te sentiste al contestar el cuestionario sobre inteligencia emocional?
2. ¿Habías escuchado el término de Inteligencia emocional antes?
3. ¿Qué es para ti ser una persona emocionalmente inteligente?
4. ¿Conoces bien tus emociones?
5. ¿Qué emociones identificas en ti, fácilmente?
6. ¿Qué emociones son más desconocidas?
7. ¿Expresas lo que sientes con facilidad?
8. ¿Cómo es tu relación con las demás personas?

Tu familia:

Tus amigos:

Tus compañeros de clase:

Tus profesores:

9. ¿Crees que en la escuela te dan la suficiente información sobre las emociones?
10. ¿Cómo te sentiste al participar en el taller “Mi primer encuentro con la inteligencia emocional?”

ANEXO 4

Guía para una entrevista semiestructurada para profesores

1. ¿Conoce el término de Inteligencia Emocional?
2. ¿Considera importante que se hable a los adolescentes sobre Inteligencia Emocional?
3. ¿Cree que el desarrollo de competencias como: autoestima, asertividad, autoconocimiento, autorregulación y empatía, sean importantes en la adolescencia?
4. ¿Por qué?
5. ¿Considera que el coeficiente intelectual tiene mayor importancia que la inteligencia emocional en el individuo?
6. ¿Qué opina sobre hacer uso de la Inteligencia Emocional en las aulas?
7. ¿Usted lleva a cabo actividades que involucren las competencias de la inteligencia emocional?
8. ¿Considera, que ustedes los profesores cuentan con los elementos necesarios para hacer uso de la Inteligencia Emocional?
9. ¿Le gustaría participar en actividades o cursos que manejen el tema Inteligencia emocional?
10. ¿Cree que el ambiente en las aulas cambie con el uso de la inteligencia emocional?

ANEXO 5

Bitácora

Nombre del alumno: _____

Fecha: _____

1. ¿Qué aprendí?

2. ¿Qué sentí?

3. ¿Qué me gustó?

4. ¿Qué no me gustó?

ANEXO 6

Ejemplo Lista de cotejo.

Criterios	Equipo 1	Equipo 2	Equipo 3	Equipo 4	Equipo 5	Equipo 6	Equipo 7
Los integrantes participaron activamente							
Hubo integración en el equipo							
El contenido de la exposición tenía relación con el tema							
La exposición fue clara							

ANEXO 7

Cuestionario sobre los temas de inteligencia y emoción.

Menciona la inteligencia que corresponde a cada oración.

Nombre: _____

1. Se identifican por ser personas introvertidas y tímidas. Viven sus propios sentimientos, capacidad de comprenderse a uno mismo _____.
2. Se aprecia por el interés en patrones de medida, categorías y relaciones _____.
3. Es cuando tienes la capacidad de componer, interpretar e identificar sonidos _____.
4. Facilidad para procesar el conocimiento a través de las sensaciones corporales _____.
5. Facilidad para escribir, leer, contar cuentos o hacer crucigramas _____.
6. Es cuando piensas en imágenes y dibujos, además de que cuentas con la facilidad para resolver rompecabezas _____.
7. Se caracteriza por la capacidad de una persona para entender las intenciones, motivaciones y deseos ajenos, así como el poder trabajar eficazmente con otras personas _____.

ANEXO 7 cont.

Lee las siguientes oraciones y en el espacio en blanco escribe que emoción o emociones se presentarían en esas situaciones.

1. Llegaste tarde a tu clase de matemáticas y el profesor ya no te dejó entrar para hacer el examen. Tú sientes _____.
2. Tu mejor amigo te dice que se irá a vivir a otra ciudad. Tú sientes _____.
3. Vas caminando por una calle y de repente se aparece ante ti un desconocido. Tú sientes _____.
4. Un compañero de clase se la pasa molestandote. Tú sientes _____.
5. Tus amigos se organizaron para hacerte una fiesta para tu cumpleaños. Tú sientes _____.
6. Un primo tomó tu celular sin pedírtelo. Tú sientes _____.
7. En clase de Inglés la profesora te aumentó un punto por tu desempeño. Tú sientes _____.
8. Te encuentras en un lugar tranquilo y repentinamente se escucha un sonido muy fuerte. Tú sientes _____.

Anexo 8

Actividad Autoconocimiento

Nombre:

A continuación se muestran dos espejos; imaginemos que te reflejas en cada uno de ellos, por lo que en uno de ellos tendrás que escribir las cualidades y en el segundo los defectos o debilidades que identificas en ti.

