



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE  
MÉXICO**

---

---

**FACULTAD DE PSICOLOGÍA**

**PLAN DE VIDA: UNA INTERVENCIÓN  
EN ADOLESCENTES**

**T E S I S**

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:  
**LICENCIADA EN PSICOLOGÍA**

PRESENTA:

**LAURA YOATZIN VEGA VALDÉS**

**IRENE FERNÁNDEZ SÁNCHEZ**

DIRECTOR DE TESIS: MTRO. SOTERO MORENO CAMACHO

REVISORA: Mtra. Laura Somarriba Rocha

Asesor metodológico: Lic. Lorena Paredes González

Sinodales:

- Mtra. Blanca Rosa Girón Hidalgo
- Lic. Leticia Bustos de la Tijera
- Lic. Adelina Eslava Guevara



MÉXICO, D.F.

2015



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

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

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



# INDICE

## CAPÍTULO I: EL ADOLESCENTE

1.1	Definición.....	4
1.2	Desarrollo Físico y Cognitivo.....	7
1.2	Contexto Histórico y Cultural.....	10
1.3	Desarrollo Psicosocial en la Adolescencia.....	12
1.4	Desarrollo del sentido de Identidad.....	14
1.5	Relaciones Afectivas en los Adolescentes.....	18
1.6	Autoestima y auto-concepto.....	20

## CAPÍTULO II: PLAN DE VIDA

2.1	Inteligencia y Educación Emocional.....	26
2.2	Habilidades Sociales.....	33
2.2.1	Asertividad.....	38
2.2.2	Entrenamiento de Habilidades Sociales.....	40
2.3	Toma de Decisiones.....	43
2.4	Correlatos.....	47

## CAPÍTULO III. PROCESO METODOLÓGICO

3.1	Justificación y Planteamiento.....	58
3.2	Pregunta de investigación.....	59
3.3	Objetivo general.....	59
3.4	Participantes.....	59
3.5	Instrumentos.....	59
3.6	Tipo de estudio.....	61
3.7	Procedimientos.....	62

## **CAPÍTULO IV. RESULTADOS**

4.1 Análisis de datos socio- demográficos.....89

4.2 Análisis descriptivos.....96

## **CAPITULO V. CONCLUSIONES**

5.1 Conclusiones.....101

5.2 Propuestas.....105

## **REFERENCIAS**

## **ANEXOS**

# INTRODUCCION

Para entender lo que es ser un adolescente, lo que esa etapa de la vida significa, los cambios que se dan al transcurso del tiempo y el impacto que éstos tienen la personalidad del adolescente, es de suma importancia comprender qué es el desarrollo, para lo que, a continuación mencionamos cómo lo describen algunos autores:

“Todos los cambios físicos y psicológicos que un individuo experimenta a lo largo de toda su existencia” Bukatko (2009).

“Son los cambios que con el tiempo se producen en la estructura, el pensamiento y la conducta de una persona, como resultado de influencias biológicas y ambientales” Craig (2009).

“El desarrollo es la integración de los cambios constitucionales y aprendidos que conforman la personalidad de un individuo”, por lo cual el desarrollo “denota los procesos vinculados temporalmente, los cambios progresivos del funcionamiento adaptativo” Maier (1999).

“...proceso continuo mediante el cual un niño, adquiere habilidades gradualmente más complejas, que le permiten interactuar cada vez más con las personas, los objetos y las situaciones de su medio ambiente. Abarca las funciones de la inteligencia y del aprendizaje, por medio de las cuales el pequeño entiende y organiza su mundo. También incluye la capacidad de comprender y hablar su idioma, la de moverse y manipular objetos, la de relacionarse con los demás y el modo de sentir y expresar sus emociones” Atkin (1987, citado en Craig, 2009).

Por ende y entendiendo lo anterior podemos concluir que el desarrollo tiene un fin dinámico y al mismo tiempo holístico, el cual comienza desde el momento de la concepción del individuo y éste es prolongado a lo largo de toda la vida, siendo esto un proceso muy valioso y riguroso, el cual es regulado por una serie de factores (físicos, cognitivos, emocionales, sociales, etc) que están estrechamente ligados, siendo esta interrelación factorial algo crucial para un desarrollo óptimo; particularmente en la adolescencia ya que es durante esta etapa cuando los jóvenes son bombardeados por factores tanto internos como externos y se encuentran en una constante batalla por hallar su lugar en el mundo y vivir su propia vida.

La vida constituye una irrenunciable responsabilidad frente a sí mismo y los demás. Cada persona debe aprender a ser responsable de su propia vida, aprender que lo que pueda ser y tener, dependerá siempre de lo que hoy mismo haga o deje de hacer con sentido de responsabilidad y proactividad.

El planeamiento de vida ayuda de manera exponencial a la persona a convertirse en quien aspira llegar a ser, y si el adolescente no es capaz de planificar su propia vida, seguramente otros podrán hacerlo por el y es probable que lo realicen de manera ventajosa buscando obtener algún beneficio personal. La vida es un proyecto que a cada persona le corresponde desarrollar plenamente.

Cabe mencionar que la imagen que tiene el adolescente de sí mismo no siempre armoniza con la imagen real de lo que es o de lo que quiere llegar a ser y es prioridad el minimizar esa brecha para de este modo concretar un plan de vida objetivo.

Para los fines del presente trabajo y enfocándonos, como tema eje en: el plan de vida que en todo momento y a lo largo de todo el desarrollo se presentan, aun sin que lo clasifiquemos como tal o nos demos cuenta de ello; abordaremos temas que son de importancia, no solo de entenderlos sino de aplicarlos, de tal manera que se diseñó un programa de intervención grupal en

adolescentes el cual no sólo pretende ilustrar, sino desarrollar y/o potencializar algunas áreas personal enfocadas en el ámbito psico-social, para lo cual se consideraron los siguientes puntos como esqueleto de una amplia gama, que, sin duda, siguen estrechamente relacionados:

- Contexto socio-cultural
- Autoestima
- Inteligencia emocional
- Habilidades sociales
- Toma de decisiones
- Plan de vida



# CAPÍTULO I: EL ADOLESCENTE

## 1.1 Definición

Hoy en día es frecuente encontrarse con definiciones, en el ámbito educativo, con una concepción del significado de las palabras "adolescencia" y/o "adolescente", que está relacionada con una supuesta etimología que los mismos diccionarios se encargan de señalar con cierta ambigüedad y hasta con errores conceptuales.

Algunos de estos términos se derivan del verbo castellano "adolecer" que en consecuente se deriva del verbo latino "adolescere", el cual, en algunos diccionarios significa: padecer alguna dolencia habitual, caer enfermo, tener o estar sujeto a algún tipo de vicio, las pasiones, los afectos, tener malas cualidades, causar enfermedad e inclusive dolencia. Este desvío etimológico se ha dado históricamente y ha sido a través del verbo castellano "adolecer" el cual trae consigo connotaciones negativas.

Otra forma de contestar sobre qué es adolescencia, es definirla desde diferentes perspectivas:

La Organización Mundial de la Salud (OMS), define la *adolescencia* como la etapa comprendida de entre los 10 u 11 años hasta los 19 años, y considera dos fases:

- La *adolescencia temprana*, de los 10 u 11 hasta los 14 o 15 años,
- La *adolescencia tardía*, de los 15 a los 19 años.

La OMS estima que una de cada cinco personas en el mundo es adolescente.

Por otra parte Alain Finkielkraut (2010) identifica al adolescente con lo no verbal, ubicado en el hemisferio derecho del cerebro, donde también asienta la fantasía, la creatividad y la imaginación. En donde el hemisferio izquierdo, sede de la racionalidad y el lenguaje, ha perdido terreno sobre todo en la comunicación entre los jóvenes.

Así mismo, Sigmund Freud describió en su libro: *Three Essays on the Teory of Sexuality*. a la adolescencia como un periodo de excitación sexual, ansiedad y en ocasiones perturbación de la personalidad. (Horrocks, 1984).

El mismo autor define a la pubertad como la culminación de una serie de cambios destinados a terminar con la vida sexual infantil, dando lugar a la forma normal de placer físico.

Se encuentra también que Anna Freud (1958), la hija de Sigmund Freud, se interesó más por el adolescente, pero enfocándose en los cambios de su estructura física, diciendo que los cambios y trastornos del adolescente son inevitables, debido a que durante la fase de latencia el equilibrio logrado es inicial, por lo que los reajustes internos les provocan trastornos de comportamiento, haciendo normales estos cambios impredecibles, a tal grado, que el adolescente que no los manifiesta puede en realidad tener problemas o considerarse problemático. La autora caracterizo a la adolescencia como un periodo de conflicto interno, de desequilibrio psíquico, de conducta errática, que acompañan a la maduración sexual en la pubertad. (Rice 2000).

Por otro lado Erik Erikson (1950) basa su teoría en como la interacción social contribuye a moldear la personalidad. El concepto medular hace referencia sobre la identidad del ego, la cual define como la sensación fundamental de lo que son como individuos en cuanto al auto-concepto y la imagen personal.

El mismo autor describe ocho etapas del desarrollo humano durante las cuales el individuo debe de “superar” cada una con una tarea psicosocial. Cada tarea produce un conflicto, el cual debe resolverse positivamente para construir una cualidad positiva en la personalidad, y así pasar de forma adecuada a la siguiente etapa. Y por el contrario, si el conflicto es resuelto negativamente o insatisfactoriamente, se incorporara a la personalidad una cualidad negativa. (Schultz, 2002).

Por todo lo anterior se encuentra que al momento de definir al adolescente hay diversas corrientes, opiniones u enfoques que dan su definición sobre lo que para ellos significa e implica la adolescencia, sin embargo verlo y entenderlo

como algo interaccionista en donde el individuo y la sociedad están en constante aprendizaje, da una perspectiva más enriquecedora.

De tal forma que en el enfoque social, se puede decir que un adolescente no puede ser percibido como individualista, sino que incluye a sus relaciones interpersonales, el desarrollo del juicio moral, el carácter, los valores, las creencias y la conducta, también se engloban las relaciones padre-adolescente, la relación con la cultura y subcultura.

Por lo que la sociedad en la que crecen los adolescentes tiene una importante influencia sobre su desarrollo, sus relaciones, sus ajustes y problemas. Las expectativas de la sociedad moldean sus personalidades influyendo en sus funciones y guían su porvenir. (Rice, 2000)

## 1.2 Desarrollo Físico y Cognitivo

La adolescencia es una etapa de transición en el desarrollo vital de los seres humanos, dicha etapa es la pauta entre la infancia y la edad adulta, por lo tanto es de suma importancia conocer el desarrollo en el que están inmersos los adolescentes, así como el proceso en el que se va dando dicha transición irrevocable en los factores biológicos, genéticos, ambientales y sociales, que le servirán de estructura base a lo largo de su vida.

La pubertad se asocia con la maduración sexual y esta viene con la activación hormonal. Las hormonas son sustancias químicas secretadas por las glándulas endócrinas y que el torrente sanguíneo transporta por todo el cuerpo, hay dos clases de hormonas que tienen concentraciones significativamente distintas en ambos sexos. Los andrógenos son el principal tipo de hormonas masculinas y los estrógenos son el principal tipo de hormonas femeninas (Santrock, 2004)

Estas hormonas existen en ínfimas cantidades desde el periodo fetal, sólo que su producción aumenta a los 10 años y medio en las mujeres y en los hombres entre los 12 y 13 años (Craig, 2009).

El crecimiento y los cambios de las características biológicas de la adolescencia son un notable ejemplo de la rapidez del desarrollo de los órganos reproductores y la aparición de rasgos sexuales secundarios como vello corporal, el incremento de grasa y músculos, los cuales se tratan de cambios específicos de cada sexo.

Se le llaman caracteres primarios a los órganos con los que hombres y mujeres se encuentran dotados desde su nacimiento e incluyen las gónadas, los órganos sexuales internos y los genitales externos. Caracteres secundarios se llaman a los cambios que aparecen y se acentúan durante los primeros años de la adolescencia (Ferré, 1993).

De tal manera que la pubertad constituye un periodo de rápida madurez física, en la cual se producen cambios a nivel hormonal y corporal que surgen

principalmente en la adolescencia temprana; siendo ésta la señal más clara que hay, para saber que es el comienzo de la adolescencia; la menarquia, el ensanchamiento de caderas, el crecimiento de los senos en mujeres; el cambio de voz, la aparición del bigote, el primer sueño húmedo, la aparición de vello en los hombres son representativos de dicha etapa. Tanto en la pubertad como en la adolescencia hay una lista de factores determinantes y entre ellos encontramos a la nutrición, la salud, la herencia genética y el ambiente.

Por otra parte, un aspecto psicológico que los cambios físicos conllevan, son las percepciones que los adolescentes tienen sobre su cuerpo y desarrollan imágenes individuales de las características que poseen. La preocupación que presentan ante todos los cambios físicos, los lleva a mirarse todo el tiempo en un espejo y a una constante insatisfacción que es mal enjuiciada por su percepción. Existen diferencias de género en la percepción que los adolescentes tienen de ellos, puesto que las chicas muestran menos agrado ante los cambios que están sufriendo y sus imágenes personales son altamente negativas, al contrario de los chicos que proyectan menos insatisfacción por ello.

Además de los cambios físicos que los adolescentes atraviesan durante la pubertad, el cerebro también se desarrolla y genera múltiples transformaciones. Detectándose aumentos bruscos en la actividad eléctrica cerebral a las edades de 9, 12 y 15 años y entre los 18 y 20 años, lo cual nos indica la existencia de cambios en el desarrollo cognitivo, la actividad neuronal que ocupa a la dopamina de neurotransmisor aumenta considerablemente y la actividad neuronal que ocupa la serotonina disminuye; a pesar de que aún se desconoce la razón por la cual ésta regulación de uso de neurotransmisores ocurre, algunos científicos apuntan a que el riesgo de sufrir problemas mentales, como la esquizofrenia, durante la adolescencia y la juventud puede deberse al aumento en la actividad de la dopamina.

Hay cambios evolutivos que se producen en las áreas del cerebro responsables de las emociones y las funciones cognitivas superiores, en donde encontramos a la amígdala, la cual es una región del cerebro que se encarga

de controlar todo el procesamiento de la información sobre las emociones; el córtex pre-frontal posee una importancia muy estrecha relacionada con las funciones cognitivas superiores, encargada también de la planificación, el establecimiento de prioridades, la supresión de impulsos, así como la valoración de las consecuencias a las que nos pueden llevar las decisiones de los actos; siendo esta la que madura más tardíamente que la amígdala, siendo así la última zona del cerebro en madurar. Un desarrollo físico adecuado permitirá un desarrollo cognitivo exitoso (Santrock, 2004).

Respecto al desarrollo cognitivo, Piaget (1947) habla del estadio de las operaciones formales, referente a la adolescencia, la cual emerge entre los 11 y 12 años y se consolida entre los 14 y 15 años. Según este autor, durante esta etapa el adolescente desarrolla la capacidad de comprender y elaborar todas o casi todas las situaciones posibles que podrían relacionarse o coexistir con la situación dada, conceptualizando con una mayor precisión el planteamiento y la resolución de un problema determinado. También considera que en esta etapa se logra el pensamiento abstracto o teórico que otorga la capacidad de formular hipótesis y someterlas a prueba de confirmación empírica. Además, durante la adolescencia, se desarrolla el razonamiento deductivo, que permite comprobar sistemáticamente el valor de cada una de las hipótesis formuladas.

Así pues, se puede decir que la región cerebral encargada de regular el comportamiento arriesgado e impulsivo y de generar una inducción a pensar antes de cualquier toma de decisión, está en pleno desarrollo durante esta etapa, y que si se equipara el nivel de desarrollo que se genera en todas las áreas (físicas, cognitivas, emocionales) se puede decir que esta etapa es crucial para que todo ser humano siga con un desarrollo óptimo a lo largo de su vida y pueda desempeñarse de la manera más acertada posible.

## 1.2 Contexto Histórico Cultural

Aunque hay pautas en el desarrollo del hombre que son comunes a todas las sociedades y épocas, sus procesos están afectados de manera profunda por el momento social e histórico.

Lo anterior es especialmente cierto en la adolescencia, cuando el individuo trata de adaptarse a las presiones sociales y concertar un balance entre los valores internos y externos. En esta etapa se encuentran en el trance de formar planes y expectativas sobre su propio futuro, que en parte dependen de su marco cultural e histórico. De este nicho cultural depende en buena parte la duración y las características de su tránsito de la niñez a la adolescencia, tanto puede convertirse en un prelude corto y radical a la independencia, como una larga sujeción a la familia.

Los factores históricos y culturales pueden ser una fuente de estrés importante durante la adolescencia. Por lo que Keniston (1975) considera que los problemas de los adolescentes provienen de la “tensión entre el YO y la sociedad”. Es decir, de un desajuste entre lo que creen que son y lo que la sociedad quiere que sean.

La “Comparación Social” es el recurso que todos los adolescentes utilizan para evaluar sus habilidades personales, conductas, rasgos de personalidad, apariencia, reacciones y sentido del YO frente a características de otros, y resulta de gran relevancia durante la adolescencia, ya que durante esta etapa, los adolescentes gastan cantidades enormes de energía y tiempo en definirse en medio de un variado grupo de compañeros compuesto por chicos de todas clases sociales.

El mismo autor refiere que los adolescentes utilizan su referente social para explorar y determinar quiénes son y qué quieren llegar a ser. Actualmente, existen varios factores que influyen de manera directa en el pasaje del adolescente a la edad adulta, entre éstos encontramos:

- La “Segregación Social”, la cual se refiere a cómo los adolescentes tienden a quedar a un lado tanto de los niños como del mundo adulto, esto debido en parte a sus elecciones y en otra, por circunstancias fuera de su control, cómo es la percepción popular de que el “adolescente es difícil”. Por lo tanto, la sociedad priva al joven de explorar la posibilidad de fungir como guía a niños menores y del mismo modo irse adentrando al mundo del adulto.
- La “Dependencia Económica Prolongada”, En la actualidad la posibilidad que tiene el adolescente de conseguir un empleo que le parezca interesante, atractivo y remunerado, es mínima. Lo cual retrasa el momento de usar por completo sus destrezas y desarrollar nuevas habilidades, además de imposibilitar la independencia económica.
- La “Prolongación de permanencia en la escuela”, este factor se trata de un fenómeno, más menos moderno y está estrechamente relacionado con el anterior. El fenómeno abarca al adolescente universitario que no termina sus estudios con el título de licenciatura, sino que apenas obteniendo éste continúa sus estudios de posgrado. Logrando invariablemente alargar su dependencia económica de sus padres o cuidadores primarios.
- Las “Crisis Globales” afectan a la comunidad adolescente invariablemente. Son los primeros afectados si existe una crisis económica, y los primeros en beneficiarse durante las bonanzas.



## 1.3 Desarrollo Psicosocial en la Adolescencia

Brofenbrenner y Ceci (1994), plantean una nueva concepción del desarrollo humano en su teoría bio-ecológica. Dentro de esta teoría, el desarrollo es concebido como un fenómeno de continuidad y cambio de las características bio-psicológicas de los seres humanos, tanto de los grupos como de los individuos. El elemento crítico de este modelo es la experiencia que incluye no sólo las propiedades objetivas sino también las que son subjetivamente experimentadas por las personas que viven en ese ambiente.

Estos mismos autores argumentan que, en el transcurso de la vida, el desarrollo toma lugar a través de procesos cada vez más complejos en un activo organismo bio-psicológico. Por lo tanto, el desarrollo es un proceso que deriva de las características de las personas (incluyendo las genéticas) y del ambiente, tanto el inmediato como el remoto y dentro de una continuidad de cambios que ocurren en éste a través del tiempo.

Los adolescentes, resultan expertos en extraer todo tipo de información proveniente de su medio. Tanto dentro de su grupo primario, como lo es la familia, como en su grupo social, medios de comunicación, etc. Todas estas fuentes de información, papeles y valores se denominan “grupos de referencia”, éstos pueden constar de individuos cercanos a los jóvenes o de grupos mayores con los que comparten actitudes e ideales, grupos religiosos o de interés.

La tarea del adolescente, durante esta etapa crucial, es la formación de la identidad, ésta inicia con la comparación directa de uno mismo con el grupo de referencia, al hacerlo, éste se enfrenta con valores que acepta o decide rechazar. En algunas ocasiones, el adolescente no se identifica con los principios y actitudes de todo un conjunto, sino de los de una persona en

particular, ésta se le conoce como “otro Significativo”, éste puede tomar el papel de “modelo” para el joven y resulta de mayor impacto para la formación de su estructura moral.

Los adolescente se encuentran rodeados de una variedad desconcertante de papeles y modelos ofrecidos por una infinidad de grupos de referencia y otros significativos; los cuales, de ser compatibles, deberán ser integrados por el adolescente en una identidad personal y los contrapuestos han de ser reconciliados o descartados.

Este proceso puede resultar muy estresante cuando existe un conflicto entre papeles u otros significativos, por ejemplo: el joven quiere pertenecer a dos grupos opuestos o es presionado por su novio/a, hermano/a mayor, etc. pero es justo durante esta “comparación social” cuando el adolescente evalúa sus habilidades personales, conductas, rasgos de personalidad, apariencia, reacciones y sentido general del “yo” frente a las características de otros y logra modificarlo. El joven utiliza este campo para explorar y determinar quiénes son y qué quieren ser.

## 1.4 Desarrollo del sentido de Identidad

Erickson (1950) concedió mucha importancia a la etapa de la adolescencia, considerándola un período fundamental en el desarrollo del “YO”, ya que los cambios físicos, psíquicos y sociales propios de esta etapa contribuyen a la consolidación de la personalidad adulta.

Este autor es muy conocido por su trabajo sobre la redefinición y expansión de la teoría de los estadios de Freud. Establece que el desarrollo funciona a partir de un principio epigenético y es por esto que postula la existencia de ocho fases de desarrollo que se extienden a lo largo de todo el ciclo vital. Los progresos a través de cada estadio están determinados en parte por los éxitos o por los fracasos en los estadios precedentes.

Cada fase comprende ciertas tareas o funciones que son psicosociales por naturaleza. Aunque Erikson les llama crisis por seguir la tradición freudiana, el término es más amplio y menos específico. Si se culmina adecuadamente un estadio, conlleva ciertas virtudes o fuerzas psicosociales que ayudarán en el resto de los estadios. Por el contrario, si se fracasa, se desarrollan mal adaptaciones o malignidades, así como poner en riesgo el desarrollo faltante. De las dos, la malignidad es la peor, ya que comprende mucho de los aspectos negativos de la tarea o función y muy poco de los aspectos positivos de la misma, mientras que la mal adaptación comprende más aspectos positivos que negativos de la tarea.

Es en el Estadio V, donde Erickson hace mención de la etapa adolescente, englobando desde la pubertad hasta su final (alrededor de los 18-20 años), la tarea primordial es lograr la identidad del YO y evitar la confusión de roles. Esta fue la etapa que más interesó a Erikson, en donde los patrones observados en los chicos de esta edad constituyeron la base a partir de la cual el autor desarrollaría el resto de las etapas.

Por otra parte Erickson (1968) define a la “identidad Yoica”, como el conocimiento de quiénes somos y cómo encajamos en el resto de la sociedad, el cual exige tomar todo lo aprendido acerca de la vida y de uno mismo, moldearlo en una autoimagen unificada, una que la comunidad estime como significativa.

Hay cosas que hacen más fácil este moldeamiento. Primero, se debe poseer una corriente cultural adulta que sea válida para el adolescente, con buenos modelos de roles adultos y líneas abiertas de comunicación. Además, la sociedad debe proveer también unos ritos de pasos definidos; o lo que es lo mismo, ciertas tareas y rituales que ayuden a distinguir al adulto del niño (escolaridad, compromisos, responsabilidades).

Sin estos límites, el adolescente se embarca en una confusión de roles, lo que significa no saber cuál es su lugar en la sociedad y en el mundo.

El mismo autor dice que cuando un adolescente pasa por una confusión de roles, está sufriendo una crisis de identidad. De hecho, una pregunta muy común de los adolescentes en la sociedad es “¿Quién soy?”. Menciona también, que existe un problema cuando se tiene demasiada “identidad yoica”.

Cuando una persona está tan comprometida con un rol particular de la sociedad o de una subcultura, no queda espacio suficiente para la tolerancia. Erikson llama a esta tendencia: fanatismo. Un fanático cree que su forma es la única que existe, lo cual provoca fricciones que no le permiten desarrollarse en sociedad.

Por descontado está, que los adolescentes son conocidos por su idealismo y por su tendencia a ver las cosas en blanco o negro. Éstos envuelven a otros alrededor de ellos, promocionando sus estilos de vida y creencias sin importarles el derecho de los demás a estar en desacuerdo.

El mismo autor concluye que la falta de identidad es bastante más problemática, y la llama “repudio”. Estas personas repudian su membresía en

el mundo adulto e incluso repudian su necesidad de una identidad. Algunos adolescentes se permiten a sí mismos la “fusión” con un grupo, especialmente aquel que le pueda dar ciertos rasgos de identidad: sectas religiosas, organizaciones militaristas, grupos amenazadores; en definitiva, grupos que se han separado de las corrientes dolorosas de la sociedad. Pueden embarcarse en actividades destructivas como la ingesta de drogas, alcohol o incluso adentrarse seriamente en sus propias fantasías psicóticas. Después de todo, ser “malo” o ser “nadie” es mejor que no saber quiénes son.

Si el adolescente logra negociar con éxito esta etapa, tendrá la virtud que Erikson (1972) llama fidelidad. La fidelidad implica lealtad, o la habilidad para vivir de acuerdo con los estándares de la sociedad a pesar de sus imperfecciones, faltas e inconsistencias. No se habla de una lealtad ciega, así como tampoco de aceptar sus imperfecciones. Realmente, la fidelidad de la que se habla se establece cuando se ha hallado un lugar propio dentro de la sociedad, un lugar que le permitirá contribuir a su estabilidad y desarrollo.

De igual forma el mismo autor (1959), resalta la importancia de este proceso de autodefinición y dice que se trata de uno largo y complejo. Facilita la continuidad del presente, pasado y futuro del individuo, forma un marco para organizar e integrar comportamientos de diversas áreas de su vida, concilia inclinaciones y disposiciones personales con las identificaciones y papeles tempranos suministrados por padres, compañeros y la sociedad, ayuda a que el sujeto sepa cuál es su posición comparado con los demás, con lo que proporciona la base para las comparaciones sociales y, en fin contribuye a dar a la existencia futura una dirección, un propósito y un sentido específico.

Basándose en la teoría de desarrollo de Erickson James Marcia (1980), define cuatro diferentes “Estados de Identidad”, éstos se precisan por dos factores: si acaso el adolescente ha pasado por un periodo de toma de decisiones llamado “Crisis de identidad”, y si acaso se ha comprometido con una serie de elecciones, ya se trate de un conjunto de valores o planes para el futuro.

Estos cuatro estadios son los siguientes:

- Estado de Exclusión: el adolescente se ha comprometido ya con una ideología, una ocupación, una religión, etc. pero se trata de un compromiso precoz y sin ser resultado de un periodo de toma de decisiones. Normalmente son los padres o figuras de autoridad las que imponen este sistema de creencias. Generalmente, resulta en una transición suave y sin conflictos a la vida adulta.
- Estado de Difusión: se trata del estado en el cual se encuentran los jóvenes que carecen de un sentido de dirección y que parecen poco motivados a conseguir uno. Se caracteriza por una falta total de crisis, no existe compromiso alguno con ningún sistema de creencias u orientación. Son jóvenes evitativos que buscan gratificaciones inmediatas.
- Estado de Moratoria: es el estado de transición. Es decir, los jóvenes se encuentran justo a la mitad de una crisis de identidad. Es un periodo de toma de decisiones, éstas pueden ser referentes a alternativas ocupacionales, valores éticos o ideologías políticas. Los adolescentes se hallan preocupados por “encontrarse”.
- Estado de Consecución de la Identidad: es la resolución de la crisis y el compromiso. Los adolescentes que llegan a este estado se han comprometido con el código moral formulado por ellos mismos, tienen dirección y se sienten motivados por alcanzar sus propias metas.

## 1.5 Relaciones Afectivas en los Adolescentes

Para poder hablar de las relaciones afectivas en las que están inmersos los adolescentes, primeramente debemos de hacer la descripción de 4 conceptos básicos que nos ayudarán a entenderlos mejor.

- **Afectividad:** capacidad de reacción de un sujeto ante los estímulos que provienen del medio externo o interno, cuyas manifestaciones principales son los sentimientos y las emociones, por tanto confiere una sensación subjetiva de cada momento y contribuye a la orientación de la conducta hacia determinados objetivos influyendo en toda su personalidad.
- **Empatía:** habilidad cognitiva y el sentimiento de participación afectiva/emocional de una persona en la realidad que afecta a otra.
- **Reconocimiento:** distinción que tiene una persona o cosa comparado con los demás, siendo debido a los rasgos o características que lo hacen único.
- **Validación:** convertir algo/alguien en válido, dando determinada fuerza o firmeza.

La relación afectiva directa que tienen los adolescentes es la de sus padres, en esta se busca la autonomía y el control de lo que ellos hacen y quieren, de tal manera que surgen intercambios fuertemente emocionales en lo que se llega a una discusión regida por insultos, amenazas, castigos, etc. en realidad haciendo lo necesario para conseguir ese “control” que tanto desean tener en su vida. Ante estas situaciones los padres se pueden mostrar frustrados, debido a que, esperan que sus hijos adolescentes les hagan caso en todo, pasen mayor tiempo con la familia y maduren prontamente para hacer lo correcto en su vida, lo cual no es así y el único objetivo de relacionarse que

tienen los adolescentes es con sus amigos (grupo de iguales) ya que a ellos les atribuyen todos sus éxitos, fracasos, vivencias, etc.

De tal forma que la relación con los padres se vuelve todo un reto a vencer y es allí donde surge la duda de ¿cómo educar a mis hijos?, ¿mano dura o liberal?, ¿somos amigos o somos sus padres? Y la respuesta a ello es que debe haber un equilibrio, puesto que deben entenderlos y ser comprensibles/empáticos con ellos, pero no caer en el opuesto de dejar que hagan lo que quieran, porque si eso pasara las consecuencias y los límites que previamente se habían establecidos, se eliminarán por completo. Así pues, la capacidad para conseguir autonomía y controlar las propias conductas en la adolescencia se adquiere a través de las reacciones adecuadas por parte de los adultos ante las ansias juveniles de ejercer control (Laurson y Collins, 2004)

Por otra parte, encontramos las relaciones con iguales, en las cuales se produce un aumento de conexiones psicológicas y de intimidad con los amigos cercanos, este tipo de relación desempeña un papel de suma importancia puesto que son parte del desarrollo y la formación de sus iguales, siendo este medio un mundo contribuyente de crecimiento bidireccional y al mismo nivel (Sullivan, 1953).

En este tipo de relación también existe la identificación o pertenencia a un grupo de personas que compartan las mismas actitudes, gustos, emociones, diversiones, sentimientos, etc. Hay alianzas emocionales bastante fuertes que funcionan como medio para “sobrevivir” la etapa en donde “nadie los entiende” y si bien es cierto, siempre buscan juntarse con esos que “si los entienden” por ello se nota una igualdad en los integrantes de determinado grupo de adolescentes.

Es por eso que el medio en el que se desenvuelven los adolescentes es crucial para su desarrollo, crecimiento y formación, tanto académica, relacional-social, emocional, etc. De estas relaciones dependerá la manera en la que ellos se enfrentan a todos los cambios y las habilidades que desarrollen para optimizar un desarrollo integral.



## 1.6 Autoestima y Auto-concepto

El autoconcepto, la autoestima y la percepción de autovalía son tres conceptos fuertemente relacionados entre sí. El autoconcepto se define como un sistema de creencias que el individuo considera verdaderas respecto a sí mismo, las cuales son el resultado de un proceso de análisis, valoración e integración de la información derivada de la propia experiencia y la retroalimentación de los otros significativos y es dentro de este concepto donde se distinguen los componentes físicos, académicos, personales y sociales (González-Pienda, Núñez, Gonzalez-Pumariega y García, 1997). Una serie de hallazgos han ofrecido apoyos para una perspectiva multidimensional y jerárquica del autoconcepto, en el cuál se integrarían tanto los aspectos descriptivos (o cognitivos) del sí mismo, que se corresponden con la autoimagen, como los valorativos (o afectivos), que corresponden a la autoestima (Marsh y Craven, 2006).

Como indican Marsh y Craven (2006), el término autoestima se ha empleado principalmente para referirse al componente global del autoconcepto que aparece en la cumbre de la jerarquía, la cual es más transitoria, dependiente del contexto e inestable que los componentes específicos del autoconcepto.

Cuando se analiza el efecto de las contingencias de reforzamiento en la autoestima, se encuentra que ésta fluctúa en respuesta a aquellos acontecimientos que a lo largo del desarrollo del individuo han ido adquiriendo un valor de contingencia para su percepción de autovalía (Crocker, Luhtanen, Cooper y Bouvrette, 2003). Así, las contingencias de autovalía se definen como la relativa importancia que tienen los distintos acontecimientos para la consideración que los individuos tienen de sí mismos.

Crocker (2002) muestra que los incrementos y decrementos en la autoestima de los jóvenes en respuesta a sus éxitos y fracasos dependen, en concreto, de si éstos se producen en las circunstancias vitales que son relevantes a su percepción de autovalía.

Respecto a lo anterior, Dubois y Tevendale (1999) explican que los jóvenes tienden a realizar aquellas conductas que satisfacen sus contingencias de autovalía, lo que facilita la obtención de resultados positivos que les provocarán emociones positivas y contribuirán, a su vez, a fortalecer su autoestima en las áreas implicadas.

Desde esta perspectiva, se considera que la autoestima rasgo (o nivel típico de autoestima) depende principalmente de las contingencias de autovalía que experimenta el individuo y de su tendencia a construir circunstancias que satisfagan éstas.

La autoestima estado (o experiencia momentánea de autoestima) va a fluctuar en torno a dicho nivel típico de autoestima en respuesta a los éxitos y fracasos que experimenta la persona en las circunstancias vitales relevantes a su autoestima (Crocker y Wolfe, 2001). Una vez alcanzado cierto nivel típico de autoestima, éste va a producir también efectos en los estilos cognitivos y conductuales de afrontamiento.

En concreto, una autoestima alta en adolescentes se asocia con una percepción menos negativa del estrés cotidiano (Dumont y Provost, 1999). Los jóvenes con una autoestima elevada informan también disfrutar de más experiencias positivas y son a su vez más eficaces en el afrontamiento de experiencias negativas, generando respuestas más adaptativas tras el fracaso. Así, interpretan las experiencias negativas de un modo más funcional,

minimizando la importancia de la habilidad implicada en una tarea tras el fracaso en ella (Di Paula y Campbell, 2002).

Realizan, a su vez, una mayor planificación de las respuestas en el ámbito académico (Gázquez, Pérez, Ruiz, Miras y Vicente, 2006) y obtienen, en general, niveles superiores de éxito académico (Lerner, 1991).

Mantener un autoconcepto elevado en el ámbito académico favorece, junto al éxito en dicho ámbito, una mejor percepción de auto-eficacia y el uso de más y mejores estrategias de aprendizaje, las cuales facilitan un mejor procesamiento profundo de la información (García Fernández, 2010).

En cuanto a las relaciones interpersonales, los adolescentes con una alta autoestima se muestran menos susceptibles a la presión de los iguales (Zimmerman, Copeland, Shope y Dielman, 1997), obtienen mejores impresiones por parte de éstos (Robins, Hendin y Trzesniewski, 2001) y se muestran lazos más fuertes entre ellos. (Neyer y Asendorpf, 2001).

# CAPÍTULO II: PLAN DE VIDA

El plan de vida es una herramienta que busca orientar el crecimiento personal, por medio de la identificación de aquellas metas que se desean lograr y de las capacidades que se poseen.

Se habla de un plan porque ahí se plasman todos aquellos planes que se desean cumplir, tomando en cuenta los diferentes ámbitos de la vida del individuo; implica un acto de consciencia, valentía, entrega, madurez y de toma de decisiones (Pick, Susan 1991).

El plantearse un plan de vida debe ser observado como un medio y no propiamente como una finalidad en sí mismo, valorado como una ayuda técnica para un propósito permanente de crecimiento; empleado como una herramienta útil para facilitar el cambio y aplicado como una metodología flexible y dinámica, también como parte de un proceso de desarrollo personal y colectivo (Vargas, Ricardo 2005).

Fue con base en ese criterio que se diseñó un esquema para facilitar al participante la consecución de metas y la realización de su plan de vida, el cual se describe a continuación.

## 1. Definir “¿Quién soy?”

Para empezar a armar un plan de vida, la persona debe ser consciente de todos los factores que lo convierten en la persona que es, ya que éstos serán los motivadores más fuertes que influyen en los cambios, hábitos y en los estilos de vida de la persona.

Se trata de un diagnóstico real y personal en el cual se deben considerar los siguientes factores y áreas de exploración: valores y principios personales, fortalezas/talentos, debilidades y áreas de crecimiento, por último, personas significativas y redes de apoyo.

Todas estas áreas deben ser evaluadas de forma periódica ya que se encuentran sujetas a cambio, su fuerza podrá variar dependiendo el momento o situación en la que se encuentre la persona.

## **2. Análisis del Entorno**

Resulta importante que la persona conozca el ambiente externo en donde se encuentra, especialmente el micro ambiente social, es decir, aquel donde las acciones de la persona tienen mayor impacto, repercusión o influencia, ya que éste deberá hacerse responsable de sus actos ante este entorno.

Por otro lado, también es necesario que el individuo reconozca y monitoree el macro ambiente social que lo envuelve, ya que este dictará en ocasiones las oportunidades y riesgos que la persona podrá tomar.

## **3. Formulación de Objetivos**

Estos objetivos de vida deberán plantearse en función de los principios y valores que se asumen, los que necesariamente deberán positivos y enriquecedores para la persona y su entorno.

Un objetivo de vida es una propuesta significativa que sirve como guía de acción, la misma que deberá ser concretada en el futuro para poder satisfacer una determinada necesidad. Éstos objetivos deberán ser planteados con madurez, realismo y responsabilidad, del mismo modo que significativos para la persona, puesto que de otra manera éstos no tendrán valor motivacional.

Sus características: realistas, específicos, mensurables y valiosos.

## **4. Formulación de Estrategias**

La formulación de estrategias indica la forma de poder llegar hasta los objetivos que han sido planteados. Tan importante como lo es la definición de los objetivos, lo es el cómo es que se alcanzarán éstos. Así pues, cada persona necesitará diseñar con mucha objetividad, creatividad y responsabilidad sus estrategias para alcanzar sus propias metas.

Estas estrategias, en caso de fracasar en la consecución de los objetivos, deberán ser evaluadas y corregidas de acuerdo a los resultados obtenidos.





## 5. Implementación

Este paso consiste en poner en marcha las estrategias elegidas.

## 6. Evaluación y control

En la misma medida en que se lleva a cabo la implementación, se necesita rastrear los resultados, así como también monitorear la evolución constante del ambiente. La evaluación periódica de los resultados permite efectuar determinados ajustes en los planes, así como también controlar el desarrollo de éstos.

Por todo lo anterior, se eligieron los temas de este capítulo, tomando en cuenta la necesidad de desarrollar habilidades que faciliten la realización de un plan de vida exitoso, como lo son:

-  Inteligencia emocional
-  Habilidades sociales
-  Asertividad
-  Toma de decisiones.

## 2.1 Inteligencia y Educación Emocional

Para ligar el capítulo anterior con este y así entender la importancia de cada sub-tema es necesario comprender a la emoción como un componente crucial del individuo, que debe ser constantemente regulado y concientizado, para que de esta forma la toma de decisiones en cuanto a algo personal o social, sea de una manera más asertiva para cada una de las partes que forman el todo, en este caso una situación hipotética.

Para lo anterior hay que comenzar definiendo etiológicamente a la emoción, la cual proviene del latín “moveré” que significa mover, en donde el prefijo “e” le da la direccionalidad; hacia afuera y de “emotionis” que alude al estado de ánimo asociado a una conmoción física. Concluyendo podemos decir que representa un movimiento hacia al ambiente, “un impulso que nace del interior y habla del entorno” (Filliozat, 1999).

Por otra parte las emociones son definidas dependiendo el peso otorgado a cada uno de sus componentes específicos. Podemos entenderla como todas aquellas reacciones subjetivas a la experiencia que se asocian con cambios fisiológicos y conductuales (Sroufe, 2000). También se definen como un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada. Las emociones se generan habitualmente como una respuesta a un acontecimiento externo o interno (Bisquerra, 2000).

De tal forma que el proceso vivencial emocional del autor anterior, estaría descrito de la siguiente manera:

1. Un individuo de forma inconsciente o consciente, hace una evaluación de un acontecimiento como relevante, respecto a un objetivo personal que es percibido o valorado como importante. Por lo cual la emoción positiva se da cuando tal evento supone un avance que va dirigido hacia

el objetivo y es negativa cuando se presenta como un obstáculo para llegar al mismo.

2. Una emoción directamente genera una acción inmediata.
  
3. La vivencia de una emoción regularmente desencadena reacciones involuntarias (cambios corporales de carácter fisiológico) y algunas otras voluntarias (expresiones faciales/verbales, comportamientos, acciones).

Por otro lado hay que conocer que la palabra inteligencia tiene su origen en un par de vocablos latinos, uno de ellos es “eligerere” que significa escoger y el otro, “inter” significa entre, por ello podemos inferir que esta capacidad implica que el individuo tenga una comprensión del fenómeno y con base en ello tome la mejor elección dentro de las opciones que se analizaron previamente, dando la connotación social que inteligencia es un proceso cerebral que es percibido como la solución de problemas que dejan un impacto específico dentro del ambiente cultural. Para ello Antunes (2002) nos refiere que la inteligencia es aquel flujo cerebral que lleva a elegir la mejor opción, entre varias, para solucionar un problema.

El psicólogo Howard Gardner (2005), hizo la publicación de su libro “Estructuras de la Mente” en el cual da sus primeros inicios a la teoría de las inteligencias múltiples, reformulando el concepto de inteligencia que para gusto conceptual era demasiado limitado, por ello y apegándolo a la teoría de las inteligencias múltiples, se define a la inteligencia como: la capacidad de solucionar problemas o productos de moda que son de importancia en un ambiente o comunidad cultural en particular, 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 significado (Anderson, 2001).



Es por ende que se debe entender a la inteligencia como algo movable, No estático, que se modifica a partir de todas las experiencias que ha tenido el individuo y que aportan nuevos aprendizajes. Todas las personas tienen la posibilidad de identificar sus fortalezas y debilidades; de tal modo que puedan aplicarlas de un modo eficiente ante situaciones de la vida y trabajando con ellas a lo largo de la experiencia.

Con la teoría de las inteligencias múltiples, Gardner facilita el camino hacia la concepción de la inteligencia emocional, aunque en realidad el primero en hablar de un “Cociente Emocional (CE)” paralelo al “Cociente Intelectual (CI)”, fue el psicólogo Reuven Bar-On (2007) en su tesis doctoral. El cual define a la IE como un conjunto interrelacionado de competencias emocionales y sociales, habilidades y facilitadores que determinan qué tan bien nos entendemos a nosotros mismos y nos expresamos, entendemos a otros y nos relacionamos con ellos y la forma en la que lidiamos con las demandas, retos y presiones diarias.

De tal forma que Goleman (2000), inicio el concepto de inteligencia emocional el cual describe como la capacidad que permite a los seres humanos tener una autoconciencia emocional, un entendimiento sobre el sentir de otras personas, un aumento de la empatía y de las habilidades sociales, de modo que así se puedan mejorar las interacciones y el desarrollo social. Siendo esto una serie de competencias emocionales y sociales que contribuyen a un desempeño personal de un alto nivel.

El mismo autor sostiene que las personas con habilidades emocionales adecuadamente desarrolladas tienen una probabilidad más alta de sentirse satisfechas, ser más eficaces en su vida diaria y de dominar los hábitos mentales que favorecen su propia productividad. De lo contrario, las personas con deficiencias en estas habilidades, no logran poner en orden su vida emocional y terminan por librar, constantemente, batallas internas que sabotean otras capacidades tales como la concentración en el trabajo y la capacidad para pensar claramente.

Lo anterior, puede explicar la relación entre un IQ y EQ, por qué existen personas con un alto Cociente Intelectual (IQ) que resultan menos exitosas que otras con menor IQ. La enorme ventaja que tiene el Cociente Emocional sobre el intelectual, es que a diferencia del IQ, el EQ puede ser alterado, es decir, puede aumentarse o disminuirse con base a la experiencia, debido a que éste se aprende.

Daniel Goleman (1995) define la Inteligencia Emocional como la capacidad de reconocer sentimientos propios y ajenos. Es decir, la capacidad de poner nombre propio a las emociones. Pero también, la Inteligencia Emocional presupone la capacidad de controlar y gestionar de la forma adecuada dichas emociones.

Es por esto que este autor considera cinco componentes fundamentales en la inteligencia emocional, las divide en interpersonales e intrapersonales:

- **INTRAPERSONALES**

En primer lugar, la **autoconciencia**. Es decir, tener la habilidad de reconocer y entender las emociones propias y el estado de ánimo, identificar el estado emocional concreto en la rutina diaria para poder analizar también, el efecto que produce en el entorno. Una eficaz identificación de emociones, las cuales se refieren a los estados afectivos internos, nos facilita la predicción de nuestras conductas consecuentes y del mismo modo puede dirigirnos a una acción de afrontamiento más adecuada para cada situación en concreto.

Por otra parte, la **autorregulación** implica la capacidad de controlar los impulsos y las emociones de una forma asertiva para evitar vivir a merced de los impulsos más primarios. Por su parte, Eisenberg y Spinrad (2004) definen a la regulación emocional como el proceso de iniciar, evitar, inhibir, mantener o modular la ocurrencia, forma, intensidad o duración de estados sentimentales internos, procesos fisiológicos y atencionales relacionados con las emociones,

estados motivacionales y/o los concomitantes conductuales de las emociones con el objetivo de alcanzar metas individuales o la adaptabilidad relacionada con los afectos, tanto biológica como social.

La **motivación** es el tercer elemento de la Inteligencia Emocional. Desde la perspectiva de la psicología, la motivación es el conjunto de estímulos que impulsan a una persona a realizar determinadas acciones y a persistir en ellas para su culminación. En otros términos, es el impulso que inicia, guía y mantiene el comportamiento hasta alcanzar la meta u objetivo deseado. Entre los principales factores que influyen en la motivación hay que destacar las expectativas de recompensa ya que las personas tienden a adaptar su conducta con relación a éstas. Es decir, la magnitud de la recompensa en cuestión determinará el grado de motivación.

- **INTERPERSONALES**

El cuarto elemento de la Inteligencia Emocional es la **empatía**. Tener la capacidad de ponerse en el lugar del otro. Salir del filtro de su individualidad para poder ver las cosas desde otra perspectiva. Esta cualidad es fundamental en las relaciones interpersonales y también, en el trabajo. Favorece la comprensión mutua, lo cual da pie a crear relaciones interpersonales.

Por último, las **habilidades sociales** componen el mapa del quinto ingrediente esencial que tiene como cualidad una persona inteligente a nivel emocional.

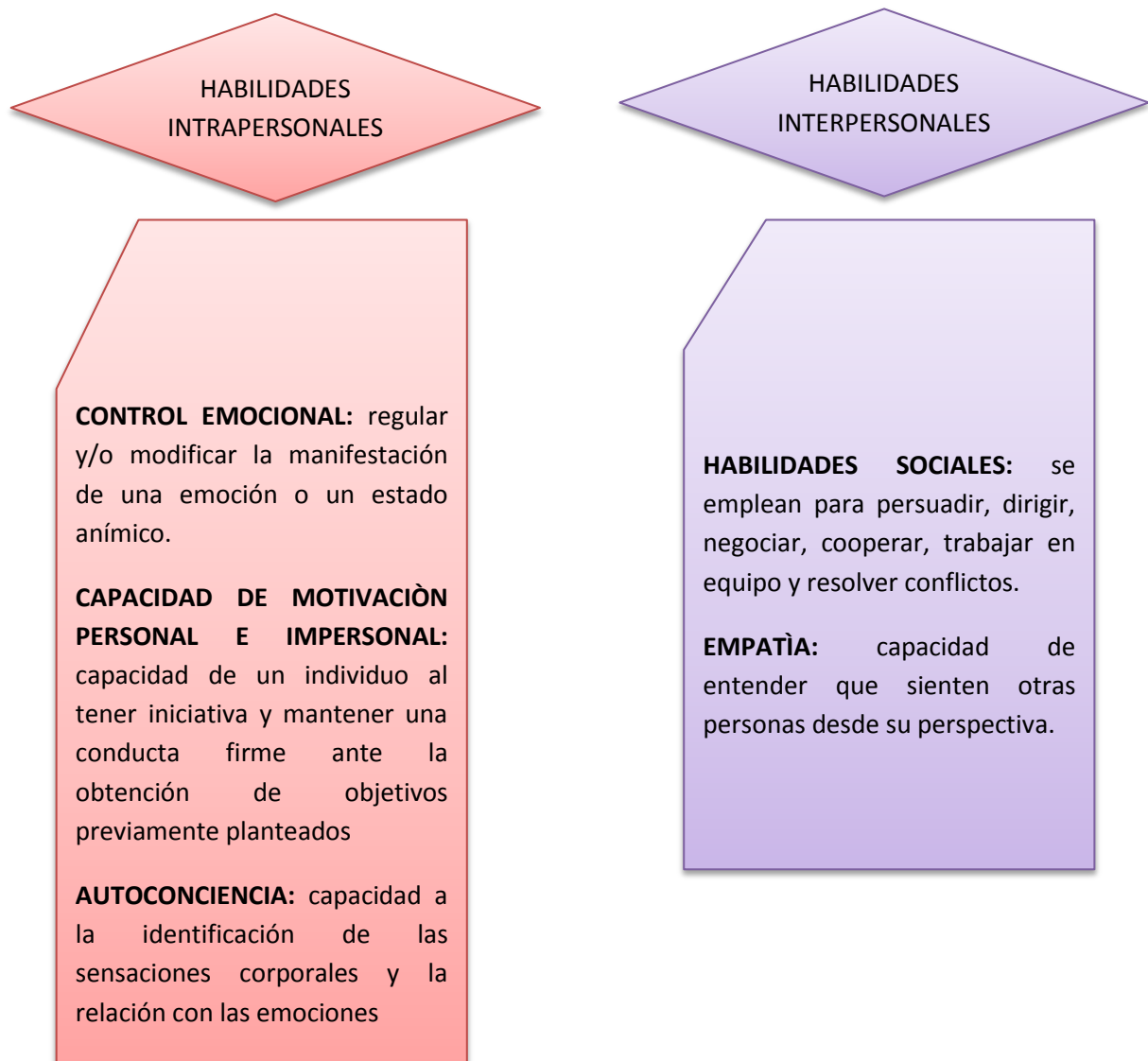


Figura. Componentes de la inteligencia emocional según Goleman (2000)

Por otra parte Mayer y Salovey (1997) postulan un modelo de inteligencia emocional en donde la definen como la habilidad de percibir, entender, manejar y usar las emociones para facilitar el pensamiento. Dicho modelo está estructurado por cuatro componentes:

- 1) **Regular reflectivamente las emociones:** percepción y evaluación de la emoción (a partir de la expresión facial).

- 2) **Entender las emociones:** asimilar las experiencias emocionales básicas en la vida mental. Sopesar diferentes emociones o la relación entre emociones, sensaciones y pensamientos; permitir que las emociones dirijan la atención.
- 3) **Asimilar las emociones en el pensamiento:** comprensión y razonamiento sobre las emociones, siendo una habilidad para apreciarlas, conocer cómo cambian y razonar acerca de la emoción en consecuencia.
- 4) **Percibir y expresar las emociones:** control y regulación de la emoción personal o impersonal, saber qué hacer y cuándo hacerlo.

Con base a todo lo antes mencionado, se puede definir a la inteligencia emocional como la capacidad humana de sentir, entender, controlar y modificar estados emocionales en uno mismo, al igual que en los demás. Esta capacidad resulta indispensable para poder llevar a cabo ciertas actividades relacionadas con la mente, tales como: Control de calidad, el desarrollo de nuestras competencias, valoración, conocimiento y ejecución de las herramientas cognitivas, emocionales, sociales, físicas. Con las cuales contamos, entre otras. De modo que es necesario desarrollar una capacidad en la inteligencia emocional personal y social, para que de esta manera el desarrollo de la persona sea optimizado en todas las áreas de desarrollo.

## 2.2 Habilidades Sociales

Pelechano (1996) define a las habilidades sociales, como las disposiciones cognitivas que promueven una comprensión hacia los problemas de los demás, se plasman en la solución de los problemas interpersonales propios y ajenos, y permiten considerar a los seres humanos como personas, y no como objetos o elementos instrumentales, que se utilizan para el propio provecho.

El mismo autor confirma que la empatía, el altruismo, la previsión de consecuencias de acciones propias y ajenas, la atribución de causas de las acciones de uno mismo y de los demás y, la utilización de medios sociales y éticamente permitidos para el logro de fines, son elementos conceptuales que deberían ser tomados en consideración a la hora de la comprensión empírica de las habilidades sociales (HHSS). Claro que los correlatos operativos y formas correctas de expresión de estas habilidades dependen del contexto sociocultural y grupo de referencia dentro del cual se presentan.

El movimiento inicial de las habilidades sociales tuvo parte de sus raíces históricas en el concepto de habilidad, aplicado a las interacciones hombre-máquina, donde la analogía con estos sistemas implicaba características perceptivas, decisorias, motoras y otras relativas al procesamiento de la información (Caballo, 2002).

Dicho termino se utiliza para indicar que la competencia social no es rasgo de personalidad, sino más bien un conjunto de comportamientos aprendidos que incluyen comportamientos verbales y no verbales, suponiendo iniciativas y respuestas efectivas y apropiadas, acrecentando el reforzamiento social (Bonet, 2000).

Según Caballo (1993), las habilidades sociales (HHSS) son un conjunto de conductas específicas que permiten al individuo desarrollarse en un contexto individual o interpersonal expresando sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de un modo adecuado a la situación. Éstos a su vez se

tratan de comportamientos adquiridos y no a rasgos de personalidad, de tal forma que las HHSS permiten así, afrontar situaciones interpersonales, lo que las torna, invariablemente, necesarias para la adaptación del individuo al ambiente más próximo y resultan indispensables para la consecución de objetivos que se plantea el adolescente.

Por otra parte y desde una perspectiva interaccionista, las HHSS son “la capacidad que el individuo posee de percibir, entender, descifrar y responder a los estímulos sociales en general, especialmente a aquellos que provienen del comportamiento de los demás” (Blanco, 1982).

León Rubio y Medina Anzano (1998) la definen como “la capacidad de ejecutar aquellas conductas aprendidas que cubren nuestras necesidades de comunicación interpersonal y/o responden a las exigencias y demandas de las situaciones sociales de forma efectiva”.

Si bien es difícil definir las, la mayoría de los doctos en el tema coinciden en la existencia de ciertos parámetros que permiten definir lo que son las Habilidades Sociales, estos son: El consenso social, la efectividad y el carácter situacional.

Ballester y Gil Llario (2002), afirman que el **consenso social** alude a que una conducta o comportamiento es considerado correcto, si cuenta con la aprobación del grupo. Es importante señalar que este consenso puede variar entre grupos y es por eso que se trata de un tema complejo de adaptabilidad.

En cuanto a la **efectividad**, Ballester y Gil Llario señalan que una conducta es habilidosa en la medida que conduce a la obtención de aquello que se propone. Por último, refieren al **carácter situacional** de la competencia social, este componente se verá fuertemente afectado por el grado de familiaridad con el interlocutor, el género y el propósito de la interacción. Este factor, es el responsable del fracaso o éxito que tendrá un mismo comportamiento en diferentes situaciones.

## Características de las Habilidades Sociales:

1. Son comportamientos aprendidos, siendo crucial y decisivo el entorno en que está inserto el adolescente. Según este ambiente sea saludable y positivo o disfuncional, será el estilo de dichas habilidades. Este proceso de aprendizaje puede ser resultado de experiencias directas o por observación de otros sujetos como de modelos simbólicos. Del mismo modo el aprendizaje por feedback interpersonal, funge como herramienta clave para el desarrollo de HHSS. Con feedback nos referimos a la retroalimentación que se da entre el adolescente y su interlocutor que informa la cualidad de su comportamiento social.
2. Implican componentes verbales, motrices, emocionales y cognitivos. Toda HHSS se ejecuta utilizando el lenguaje, tanto verbal como no verbal, el mensaje que se quiere comunicar viene cargado de emoción y afectividad, al mismo tiempo de ser resultado de un proceso cognitivo complejo.
3. Son respuestas a situaciones específicas, lo que quiere decir que dependen del contexto social en el que se producen, al igual que de las personas que intervienen, y de la situación en la cual tienen lugar.
4. Siempre implican la relación con otros, ya sean pares o estén en alguna posición de poder. Son las personas que participan y el contexto en el que ocurre la interacción lo que define la cualidad de ésta.

Tomando las definiciones anteriores y para fines de este trabajo se concluye que , las Habilidades Sociales son un conjunto de comportamientos aprendidos realizados por un individuo en un contexto interpersonal, expresando comportamientos verbales y no verbales, sentimientos, actitudes, deseos,



opiniones, derechos, suponiendo así iniciativas y respuestas efectivas y apropiadas a la situación acrecentando de este modo el reforzamiento social, pero a la vez, resolviendo los problemas inmediatos de la situación mientras se reduce la probabilidad de que aparezcan futuros problemas.

Existe un cierto consenso en que las habilidades sociales básicas son las siguientes (Caballo, 1998, 2002; Gil y León, 1998; Merino, 2000):

- HACER CUMPLIDOS Y ACEPTAR CUMPLIDOS. Se refiere a saber reforzar y aceptar refuerzos sociales. Los cumplidos, equivalen al reforzamiento y, en la medida en que sean sinceros y se emitan en el momento apropiado, predisponen de manera positiva a la otra persona en nuestro favor, facilitan el acercamiento y pueden servir para moldear a la otra persona.

-HACER PETICIONES Y RECHAZAR PETICIONES. Es una habilidad de una gran importancia. Verbalizar los deseos y/o las necesidades con claridad y de forma adecuada favorece a conseguir lo que les interesa. Por otra parte, saber decir “no” de la manera correcta genera una sensación de control sobre las interacciones sociales lo que, a su vez, puede repercutir de manera positiva en su autoestima. Además, se reduce la evitación de situaciones sociales porque disminuye el miedo a que en dichas situaciones se puedan presentar demandas por parte de otras personas que no se quieran atender, ya que si ocurren, la persona va a sentirse preparada para hacerles frente de manera adecuada.

- EXPRESAR DESAGRADO O DISGUSTO JUSTIFICADO Y ACEPTAR LAS QUEJAS O CRÍTICAS DE LOS DEMÁS. Si se es capaz de formular quejas de manera adecuada se previenen manifestaciones de rabia o frustración. Una estrategia adecuada debe tener en cuenta cuál es el momento más adecuado para hacerlo y cuál es la forma de hacerlo en la que se reducen la posibilidades de ofender a la otra persona.

- INICIAR, MANTENER Y FINALIZAR CONVERSACIONES. Las conversaciones son la herramienta fundamental en las interacciones con los

demás. En primer lugar, saber cómo saludar o presentarse puede ser la vía para facilitar un intercambio agradable o, por el contrario, puede dar una imagen negativa de quien inicia la conversación, generando rechazo. Una vez que la conversación se ha iniciado, es fundamental saber manejar las pausas, controlar la duración de las intervenciones y otra serie de habilidades, proporcionan la oportunidad de controlar, en buena medida, el flujo, duración y el discurrir de la conversación.

- EXPRESAR OPINIONES PERSONALES Y/O DEFENDER LOS PROPIOS DERECHOS. Conocer cómo afirmarse en situaciones en las que se tiene un punto de vista diferente del que tiene el resto del grupo o en las que se han violado derechos propios constituye una habilidad fundamental. Son aspectos relacionados con el nivel de desarrollo y la madurez cognitiva de la persona, así como de su capacidad de analizar la situación, sopesar las diferentes opciones y, cuando se haya encontrado la más adecuada, expresarla de un modo correcto.

- DISCULPARSE O ADMITIR IGNORANCIA. Algunas veces, se hiera a los demás con mensajes o comportamientos sin pretenderlo. Si se responde de manera rápida y sincera a su molestia, no sólo se contribuye a mejorar la visión que se haya hecho de la persona, sino que además se puede recuperar una relación que acaba de entrar en crisis. Otra situación que puede tornarse desagradable ocurre cuando queda patente que se desconoce una información que se da por sabida. Pretender ocultar esta situación puede ofrecer una imagen de la persona bastante negativa, por el contrario, admitir abiertamente que se ignora la información refuerza una imagen de honestidad, franqueza y seguridad que minimiza la falta.

Un factor de peso para el éxito en las habilidades sociales es la Asertividad.

## 2.2.1 ASERTIVIDAD

La adolescencia es un período crítico para la manifestación y el desarrollo de la inteligencia emocional y de las habilidades sociales. Por un lado, los adolescentes han dejado atrás las formas de socialización generalizada de la niñez para relacionarse con sus pares en la búsqueda de comprensión y aceptación social; el entendimiento de lo social se vuelve mucho más complejo, ya que en la adolescencia se abandona el acatamiento pasivo de las normas sociales en favor de un comportamiento más crítico y desafiante de las normas que enfrentan; por otra parte, tienen mayor presión por parte de padres y profesores ya que se espera de ellos comportamientos más elaborados. Entre los problemas más comunes en esta etapa se destacan la ausencia de asertividad, la cual desencadena dificultades en la solución de problemas y la ansiedad para relacionarse con compañeros o compañeras del sexo opuesto (Cristoff, 1985).

La Asertividad, se puede definir como la posibilidad que tiene un sujeto de expresar adecuadamente sus emociones en las relaciones sociales, es decir, que al manifestarse deben estar ausentes cualquier signo de agresividad o ansiedad, lo cual facilita el alcanzar la meta de la interacción social.

Caballo (2000) hace referencia a la capacidad de autoafirmación en el contexto de las relaciones interpersonales. También, puntualiza que la asertividad es la capacidad que tiene un sujeto para expresar pensamientos o sentimientos a otros de un modo directo, efectivo y apropiado. El sujeto asertivo tiene una conducta de afirmación de los conceptos u opiniones que sostiene, estando ausentes connotaciones de oposición o agresividad hacia el otro.

El mismo autor (1993) identifica tres estilos de conducta: Asertivo, No asertivo, Agresivo.

El **estilo Asertivo** permite el establecimiento de relaciones sociales significativas y una mejor adaptación social. Un sujeto con estilo asertivo sería

aquel que se expresa afirmativamente, con seguridad y defiende sus derechos sin utilizar conductas agresivas. Afronta las situaciones adecuadamente, explica sus ideas dando su propia perspectiva sin desconocer las ajenas (Da Dalt de Mangione & Difabio de Anglat, 2002). El sujeto asertivo tiene una orientación activa en la vida y la manera en la que resuelve conflictos está sostenida por un razonamiento lógico que predomina sobre los sentimientos (Pithod 1993).

Por otro lado, el estilo **No Asertivo** se caracteriza por carecer de habilidad para defender sus derechos y para expresar sus ideas y sentimientos. La persona no asertiva suele someterse a los deseos de los demás, y adopta una posición pasiva frente a los conflictos. Predomina una actitud de huida y de inseguridad ante cualquier decisión de actuar y enfrentar situaciones. Está presente un miedo constante a perder el estima de los que lo rodean (Da Dalt de Mangione & Di Fabio de Anglat, 2002). Este comportamiento tiene como consecuencia la falta de valoración de los demás, lo cual repercute negativamente en la autoestima del sujeto.

Por último, el **estilo Agresivo** se caracteriza por expresar emociones y pensamientos de manera inapropiada, sin considerar los derechos y sentimientos de los demás. Tiene dificultades para afrontar situaciones conflictivas, ya que lo hace con violencia verbal o física. Adopta posiciones radicales en el análisis de los hechos, lo que le imposibilita percibir los matices de los mismos para una correcta y más equilibrada valoración. El comportamiento agresivo del sujeto aumenta a medida que el grupo en el que se encuentra es mayor, al mismo tiempo que genera rechazo por parte de éste.

## 2.2.2 Entrenamiento de Habilidades Sociales

La competencia social no es una disposición, sino una capacidad que se aprende.

Cuando sucede en el ambiente natural es el resultado de la historia de reforzamiento del individuo, los modelos a los que ha tenido acceso, la retroalimentación que ha recibido de su conducta para moldearla hacia los comportamientos deseables, las oportunidades de practicar las habilidades aprendidas y el desarrollo de expectativas de ejecución más o menos apropiadas (Ballester y Gil, 2002). El entrenamiento de habilidades sociales sirve para mejorar la calidad de vida de las personas facilitando problemas más complejos.

Se entiende, entonces, que un programa completo de entrenamiento en habilidades sociales debe tener en cuenta un conjunto de habilidades cognitivas, emocionales, verbales y no verbales.

Así pues, Lange (1981) diferencia 4 etapas del entrenamiento en habilidades sociales:

1. El desarrollo de un sistema de creencias que mantenga un gran respeto por los propios derechos personales y por los derechos de los demás.
2. La distinción entre conductas asertivas, no asertivas y agresivas.
3. La reestructuración cognitiva de la forma de pensar en situaciones concretas.
4. El ensayo conductual de respuestas asertivas en situaciones determinadas.

Estas etapas no necesariamente son sucesivas y pueden entremezclarse y, de hecho, se pueden readaptar de acuerdo a las necesidades de cada sujeto.

Por otra parte, son numerosas las estrategias que pueden utilizarse para entrenar las Habilidades Sociales. Estas técnicas pueden aplicarse bien individualmente o de manera combinada, las cuales se describen a continuación (Caballo, 1993; Vera y Roldán, 2006).

a) TÉCNICAS CONDUCTUALES. Estas técnicas son apropiadas cuando la persona no tiene una o varias habilidades en su repertorio. A través de estas técnicas, la persona puede adquirir las destrezas requeridas inicialmente en contextos muy controlados y estructurados para posteriormente aterrizarlos a otros entornos y situaciones. Normalmente estas técnicas resultan accesibles para cualquier educador, no implican materiales excesivamente sofisticados y sus resultados pueden ser altamente exitosos. La clave está en su aplicación sistemática e intencionada.

b) MODELADO E IMITACIÓN. Consiste en el aprendizaje por medio de la observación. Se trata de exponer al sujeto, en un primer momento, a modelos que muestran correctamente la habilidad o conducta objetivo de entrenamiento. Posteriormente, el joven debe practicar la conducta observada en el modelo.

c) ROLE PLAYING O REPRESENTACIÓN DE PAPELES. Se ha definido como una situación en la que a un individuo se le pide que desempeñe un papel, es decir, se comporte de determinada manera para incorporar las habilidades entrenadas a su repertorio y ponerlas en práctica en situaciones simuladas. Esta técnica tiene como objetivo aprender a modificar modos de respuesta no adaptativos, remplazándolas por nuevas respuestas, el ensayo de conducta se centra en el cambio o modificación de conducta como un fin en sí mismo y no como una técnica para identificar o expresar supuestos conflictos. El éxito será más probable si la persona que representa el papel cuenta con la suficiente información sobre el contenido de este y si existe un acuerdo por parte del sujeto a participar, compromiso con la conducta u opinión que va a simular, improvisación y recompensa, aprobación o reforzamiento por llevar a cabo la representación de las conductas.

d) RETROALIMENTACIÓN (feedback). La retroalimentación se refiere a toda aquella información que recibe del grupo acerca de su propio desempeño, así la persona a partir de la información puede hacer los cambios o modificaciones necesarias para lograr un adecuado desenvolvimiento. La retroalimentación va acompañada de refuerzo social positivo de manera de mejorar la ejecución del sujeto, lo que daría más tarde paso a un autorefuero del propio sujeto (Caballo, 1993).

e) INSTRUCCIONES. Consiste en toda la información verbal o no verbal que reciben los sujetos acerca de la conducta social adecuada. Esta técnica implica también proporcionar al sujeto información explícita sobre la naturaleza y el grado de discrepancia entre su actuación y el grado establecido.

f) TAREAS. Por ejemplo, puede ser el de otorgar responsabilidad a las personas en el cambio de su comportamiento, estimular la auto-observación y clarificación de su comportamiento, reducir la creencia de que el cambio es imposible, facilitar la generalización de las conductas aprendidas al contexto donde se desenvuelve el sujeto.

## 2.3 Toma de Decisiones

Desde los primeros años de vida, las personas se encuentran constantemente en situaciones en las que se debe tomar una decisión, la frecuencia y la importancia de estas decisiones varían de acuerdo con la edad y las responsabilidades de cada persona (Rodríguez 1991).

Es durante la etapa de la adolescencia, cuando la persona empieza a tomar conciencia sobre las consecuencias de sus actos y la responsabilidad que conlleva las decisiones que toma, es en ese momento crucial cuando surge la importancia de aprender o estructurar un proceso para llevar a cabo estas acciones.

Es importante mencionar que, la mayoría de las decisiones involucran una mezcla de aspectos racionales y emocionales; y para el adolescente, con frecuencia, las decisiones reciben influencias de la suposición acerca de lo que dirán los demás, o por la expectativa de las consecuencias que las mismas afectarán a otros, motivo por el cual suelen tomar decisiones que no necesariamente cubren sus necesidades personales.

Cuando el proceso de decisión inicia, se nota que hay un conflicto inmerso entre varias alternativas, dicho conflicto perdura hasta el momento en el cual una de las alternativas recibe una mayor importancia, según la perspectiva y experiencia del individuo, y en consecuencia a ello, es escogida en el momento de tomar la decisión, por lo tanto el decidir es optar por una o más alternativas.

El mismo autor refiere que dicho proceso se caracteriza por una situación de conflicto, en donde la decisión se registra con el objetivo de ponerle fin, de tal forma que la toma de decisión atenúe el conflicto y aun a pesar de ello en algunas ocasiones quedaran algunos residuos que son vulnerables y desencadenan un nuevo conflicto más intenso, para ello es importante un nuevo análisis al respecto de las alternativas para erradicar dicho conflicto.



Para lo anterior es importante decir que hay diferentes tipos de decisión:

#### IMPORTANTES

- A corto plazo
- Intermedias
- Individuales

#### TRIVIALES

- A largo plazo
- Mediatas
- Colectivas

Como ya se mencionó anteriormente decidir es elegir la opción más adecuada y para ello se jerarquizan algunos valores como:

- ✚ Lo moral
- ✚ Lo económico
- ✚ Lo placentero
- ✚ Lo generalizado
- ✚ Lo práctico
- ✚ Lo saludable
- ✚ Lo patriótico
- ✚ Lo útil
- ✚ Lo estético

En donde, además de lo anterior, se debe hacer un análisis cuidadoso con respecto a los Recursos (R) y las Aspiraciones (A), lo que indica que si las aspiraciones y los recursos se suman de la manera adecuada, la posibilidad de realizar una toma de decisión exitosa, aumenta.

Según Rodrigues (1991) dice que en este mismo proceso hay tres elementos que lo dificultan y son:

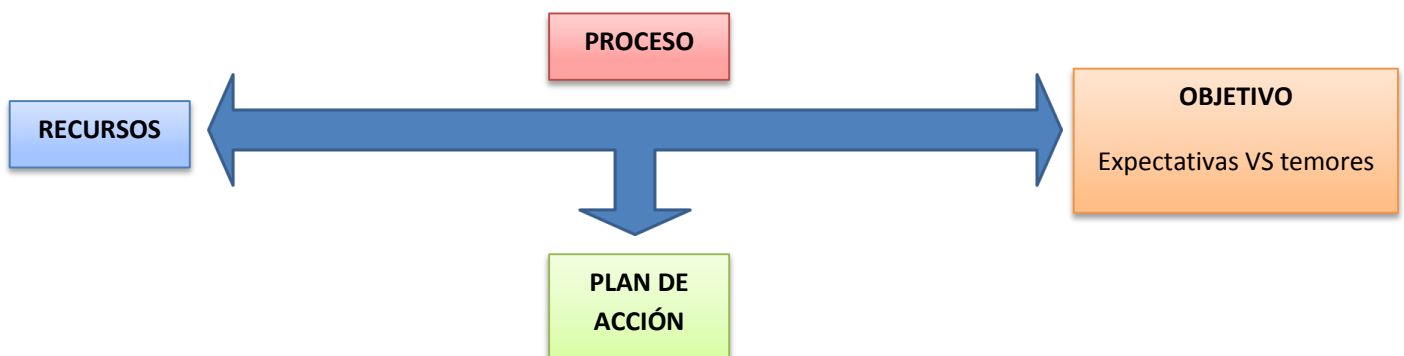
1. El riesgo: sea cual sea la elección nunca se tendrá la certeza total de que la opción que se eligió va a funcionar tal cual se esperaba.

2. La renuncia: al momento que se elige una de todas las alternativas significa que se renuncia a las otras.
3. La responsabilidad: al momento de elegir y tomar una decisión, ésta conlleva consecuencias y no en todas las ocasiones son favorables, por lo que es importante asumirlas como parte de esa decisión que se tomó.

Tomando en cuenta esas restricciones y viendo a la toma de decisiones como un proceso, se puede decir que hay 6 puntos que pueden fungir como guía a la hora de decidir.

- ✓ Definir la situación o problema actual
- ✓ Analizar las alternativas de decisión
- ✓ Evaluar las alternativas
- ✓ Elegir la mejor alternativa
- ✓ Asumir los riesgos que ello implique
- ✓ Planificar

Con base a todo lo antes mencionado y para poder hacer una integración formativa con respecto a lo que implica y a su vez conlleva la toma de decisiones, se pueden esquematizar de la siguiente forma:



Y con ello todos los cuestionamientos:

¿Qué he hecho? ¿Qué no he hecho?

- a) Conocimiento del YO real
- b) Intereses y establecimiento de metas
- c) Diseño de Proyecto de Vida

- ¿Cómo te ves? ≠ ¿Cómo quisieras verte? ≠ ¿Cómo eres?
- Ponderación de recursos positivos y negativos (responde al quién soy yo) para lograr la acción.
- ¿Verdaderamente me conozco? ¿lo que deseo depende de mí o de otros?

## 2.4 Correlatos

Las investigaciones que se enlistan a continuación son una muestra clara que sirvió como indicador de algunas variables que fueron previamente estudiadas, las cuales son revisadas de forma individual y dirigidas al fin práctico de cada investigación, según corresponda. Para fines de este trabajo de investigación se toman estos correlatos como datos paralelos que funcionan solo como parte referencial y de esta manera hacen del presente trabajo algo integrativo entre variables que son de suma importancia para adolescentes y su plan de vida.

### 1. DINO Educación Preventiva de Drogas para Preadolescentes

- Autores: Esteban Delgado Arcos, Manuel L. Pablos Márquez, Domingo Sánchez  
Año de elaboración: 1996
- Última versión: 2009
- Fecha de revisión: 2014
- Idioma: Castellano
- Institución: Consejería de Igualdad, Salud y Políticas Sociales

DINO Educación Preventiva sobre Drogas para Preadolescentes es un programa de prevención universal dirigido a población escolar de Tercer Ciclo de Educación Primaria y que incide en las sustancias tabaco y alcohol.

Se proyectó y organizó desde el Modelo Sistémico de la Intervención Orientadora (Álvarez Rojo, 1987, p.21) que en definitiva, permite “disponer de un instrumento de análisis y tratamiento de las más diversas situaciones educativas desde una perspectiva de ayuda y asesoramiento a la comunidad educativa” y, entre ellas, la actuación para la prevención de drogodependencias a través de la Educación para la Salud. Se trata en definitiva de un programa educativo cuya finalidad es la creación y potenciación de hábitos y actitudes saludables, como medio de prevenir el consumo de tabaco y bebidas alcohólicas en población escolar al término de la Enseñanza Primaria.

El programa se estructura en cinco núcleos temáticos:

- 1.- Autoestima, habilidades sociales y toma de decisiones.
- 2.- Uso y abuso de sustancias.
- 3.- Tabaco, alcohol y salud.
- 4.- Causas y situaciones que favorecen el consumo de tabaco y de bebidas alcohólicas.
- 5.- Hábitos que contribuyen a una vida sana.

## **2. Relaciones del Auto-concepto y la Autoestima con la sociabilidad, estabilidad emocional y responsabilidad en Adolescentes**

- Autores: Maite Garalgordobll, Ainhoa Duré
- Año de publicación: 2004
- Lugar de Origen: Dpto. de Personalidad, Evaluación y Tratamientos Psicológicos. Facultad de Psicología, Universidad del País Vasco.

El estudio tiene tres objetivos: 1) analizar si existen diferencias en función del sexo en diversos parámetros de la personalidad durante la adolescencia; 2) estudiar las relaciones del auto-concepto y la autoestima con cooperación, habilidades sociales, sentimientos de felicidad, y otras dimensiones de personalidad; y 3) identificar variables predictoras de auto-concepto-autoestima. La muestra está constituida por 322 adolescentes de 14 a 17 años. El estudio utiliza una metodología descriptiva y correlacional. Para medir las variables se administran 6 instrumentos de evaluación. Los ANOVAs muestran puntuaciones significativamente superiores en los chicos en autoestima, asertividad inapropiada, sobre confianza, desajuste emocional, y tolerancia al estrés, mientras que las chicas tienen superiores puntuaciones en cooperación, habilidades sociales apropiadas, adaptación a los cambios, disponibilidad hacia nuevas tareas y trabajo en equipo. Los coeficientes de Pearson sugieren que los adolescentes de ambos sexos con alto auto-concepto y alta autoestima son cooperativos, tienen sentimientos de felicidad, tolerancia al estrés, inteligencia social, integración social, capacidad de trabajar en equipo, alta auto-exigencia, tesón-constancia, baja asertividad inapropiada, baja

impulsividad, pocos sentimientos de celos-soledad, bajo nivel de desajuste emocional, poca ansiedad y depresión, es decir, son estables emocionalmente, sociables y responsables.

### **3. Inteligencia emocional y ajuste psicosocial en la adolescencia: El papel de la percepción emocional**

- Autores: José M. Salguero, Pablo Fernández-Berrocal, Desireé Ruiz-Aranda, Ruth Castillo, Raquel Palomera.
- Año de publicación: 2011
- País: España
- Participantes: En este estudio participaron un total de 255 alumnos (49.4% varones, 50.6% mujeres) pertenecientes a diferentes centros de Enseñanza Secundaria Obligatoria de la provincia de Málaga. La media de edad fue de 13.43 años (desviación típica =0.67) con un rango de 12 a 15 años.
- Objetivo: analizar la influencia de la percepción emocional, una de las habilidades recogidas dentro de la IE, sobre el ajuste personal y social de una muestra de adolescentes españoles. Un total de 255 alumnos completaron una tarea de ejecución diseñada para evaluar la percepción emocional en la adolescencia así como diferentes medidas de ajuste social y personal. Los resultados de los análisis de correlación y regresión mostraron cómo los adolescentes con una mayor habilidad para reconocer los estados emocionales de los demás informaron de mejores relaciones sociales con iguales y padres, menor tensión en sus relaciones sociales, así como de un mayor nivel de confianza y competencia percibida. Además, estos resultados se mantuvieron tras controlar los efectos de la edad, el sexo y la personalidad.

- Resultados: Los resultados del estudio aportan evidencias sobre la importancia que las habilidades emocionales poseen a la hora de predecir el ajuste psicosocial de los adolescentes. De forma concreta, aquellos adolescentes que mostraron una mayor destreza a la hora de identificar el estado emocional de otras personas informaron igualmente de mejores relaciones sociales, una mejor consideración hacia sus padres y mayor percepción de sentirse estimados por éstos, y un menor nivel de sentimientos de estrés y tensión en las relaciones sociales. La percepción emocional predijo también de forma significativa el nivel de confianza y competencia percibida por los adolescentes. Además, estos efectos se mantuvieron incluso tras controlar la influencia del sexo, la edad, así como de importantes dimensiones de personalidad.

#### **4. Inteligencia Emocional y Habilidades Sociales en Adolescentes con Alta Aceptación Social**

- Autores: María Alicia Zavala Berbena, María de los Dolores Valadez Sierra, Ma. del Carmen Vargas Viveros
- Año de publicación: 2008
- País: México
- Método: Se aplicó el Bar-On EQ-i:YV para valorar la Inteligencia Emocional de un grupo de 62 adolescentes con alta aceptación social (13 años de edad en promedio) que fueron seleccionados mediante nominaciones de pares. Asimismo, fueron evaluados 331 alumnos de grupos naturales, no identificados por su nivel de aceptación social. Se utilizó la escala de Gismero (2002) con el propósito de valorar las habilidades sociales.
- Resultados: El análisis estadístico realizado sobre las variables de estudio mostró diferencias significativas en la inteligencia emocional (como medida de auto-informe) en favor del grupo con alta aceptación social con respecto del grupo natural. En el grupo de alta aceptación

social se encontraron puntuaciones bajas en las habilidades sociales evaluadas, siendo más baja la habilidad para hacer peticiones. Igualmente, se encontraron correlaciones estadísticamente significativas entre varios de los factores de la prueba de Bar-On y los de la Escala de Habilidades sociales.

- **Discusión:** Las puntuaciones elevadas de Inteligencia Emocional en los alumnos del grupo de alta aceptación social son congruentes con los modelos teóricos y los hallazgos encontrados en otros estudios. Se encontraron correlaciones estadísticamente significativas entre los factores de la IE y las Habilidades Sociales que ponen de manifiesto la relación parcial que existe entre estos constructos; sin embargo, las puntuaciones bajas obtenidas por los adolescentes con alta aceptación social en el área de habilidades sociales ponen al descubierto un área potencial para el desarrollo de las habilidades en los mismos, ya que se trata de conductas aprendidas, situacionales y contextualizadas.

#### **4. Las habilidades sociales en adolescentes tempranos de diferentes contextos socioeconómicos**

- **Autores:** Claudia Paola Coronel, Mariel Levin, Sergio Mejail.
- **Año de publicación:** 2011
- **País:** Argentina
- **Método:** El presente estudio tuvo como finalidad analizar y comparar las habilidades sociales en adolescentes de Tucumán, Argentina, provenientes de contextos de nivel socioeconómico alto y bajo; y determinar la prevalencia de las habilidades sociales facilitadoras o inhibidoras de la socialización. La muestra estuvo constituida por 283 adolescentes de 11 y 12 años, escolarizados. Se realizó un estudio descriptivo explicativo con un muestreo intencional. Se empleó la Bateria de Socialización BAS3 y una encuesta Sociodemográfica.
- **Participantes:** Un total de 283 adolescentes de 11 y 12 años de nivel socioeconómico (NES) bajo y alto (153 adolescentes de NES Bajo y 130



adolescentes de NES Alto), asistentes a 6° año de educación general básica, EGB 3 (turno mañana) de cuatro escuelas del ámbito público y privado, de San Miguel de Tucumán (Tucumán, Argentina).

- Conclusión: Los resultados dan cuenta que los adolescentes de NES Bajo, en comparación con los adolescentes de NES Alto, presentan manifestaciones de temor en las relaciones sociales, unidas a timidez y sentimientos de aislamiento social. Estos comportamientos son disfuncionales, pueden afectar la salud integral de estos adolescentes y tal como señala Trianes (1996) llegar a constituirse en factores de riesgo. Como se sabe el trastorno de fobia social y los trastornos de ansiedad suelen estar mal diagnosticados o no ser reconocidos (Estrada, 2010) por lo que los resultados encontrados cobran especial relevancia a los fines de la atención en salud mental del adolescente.

Los adolescentes de NES alto, en comparación con sus pares de NES bajo, presentaron comportamientos pro-sociales, tales como consideración con los demás, preocupación por los que tienen problemas o son rechazados, comportamientos de autocontrol, manifestado por acatamientos de reglas y normas sociales que facilitan la convivencia.

- Bibliografía: Estrada, B. (coord) (2010). *Avances en investigación y tratamiento sobre fobia social, depresión y competencia social*. Barcelona: Libro Electrónico. Psiquiatría.com., Trianes, M. (1996). *Educación y competencia social: un programa en la escuela*. Málaga: Aljibe.,

## **5. Inteligencia emocional, apego y felicidad en adolescentes. Un estudio intercultural entre España y Argentina**

### **6.**

- Autores: Joan Guerra Bustamante
- Año de publicación: 2013
- País: España

- Población: se compone de 915 sujetos, cuyas edades están comprendidas entre los 12 y los 17 años. El 69 % de participantes son españoles y el 31 % argentinos, siendo un 45,4 % mujeres y un 54,6% varones.
- Método: La inteligencia emocional y las relaciones positivas con los demás están relacionadas con la felicidad. Si conocemos qué factores contribuyen a la felicidad podremos promoverlos. En primer lugar, se explora la existencia de diferencias interculturales en inteligencia emocional, apego y felicidad entre adolescentes españoles y argentinos. Por otro lado, se pretende conocer si la inteligencia emocional y el apego predicen la felicidad en adolescentes. Los instrumentos de evaluación utilizados han sido el TMMS-24 para medir la inteligencia emocional, el Inventario de Padres y Pares (IPPA) para medir el apego y el Cuestionario de Felicidad de Oxford para medir la felicidad.
- Conclusiones: se encuentran diferencias interculturales en inteligencia emocional (mayores puntuaciones en factor Reparación de la muestra argentina), en apego (mejor percepción del vínculo de apego en los adolescentes españoles) y en felicidad (mayor en adolescentes españoles). Los adolescentes más felices presentan más claridad y reparación emocional. Del mismo modo, una alta reparación y claridad emocional predicen la alta felicidad. Respecto al apego, se encuentra que una percepción positiva de la relación de apego está relacionada con la alta felicidad. Igualmente, se confirma que las relaciones de apego positivas con la madre, el padre y los iguales predicen la felicidad.

## **7. Análisis Correlacional y Predictivo del Auto-concepto con otros factores conductuales, cognitivos y emocionales de la personalidad durante la adolescencia**

- Autores: Maite Garaigordobil, Soledad Cruz y José Ignacio Pérez
- Año de publicación: 2002
- País: País Vasco

- Población: Adolescentes entre 12 a 14 años con una muestra de 174 sujetos.
- Método: Este estudio analiza las relaciones del auto-concepto con una serie de factores de la personalidad. Para medir las variables (conductas sociales, problemas de conducta, empatía, relaciones intra grupo, creencias irracionales, ansiedad, impulsividad) se utilizan 12 instrumentos de evaluación.
- Resultados: Los análisis correlacionales (Pearson) evidencian que los adolescentes con alto auto-concepto global, muestran muchas conductas de autocontrol, de liderazgo, pro sociales, asertivas, auto-asertividad, pocas conductas sociales de ansiedad-timidez, de retraimiento, buen nivel de adaptación social, pocos problemas (escolares, de retraimiento, psicopatológicos, psicosomáticos, de ansiedad), pocas creencias irracionales, bajo nivel de ansiedad estado-rasgo y de impulsividad, alta elección y poco rechazo como amigos y compañeros pro-sociales.
- Conclusiones: El análisis de regresión múltiple permite identificar como variables predictoras de auto-concepto global muchas conductas sociales de autocontrol y pro-sociales, alto nivel de elección como amigo, buena adaptación social, pocas conductas sociales de ansiedad-timidez, baja ansiedad rasgo y pocos problemas de ansiedad y de retraimiento.

## **9. Toma de Decisiones, Estilos de comunicación en el conflicto y Comunicación Familiar en Adolescentes Bachilleres**

- Autores: Alejandro Cesar A. Luna Bernal, Francisco A. Laca Arocena y Liliana Isabel Cedillo Navarro
- Año de publicación: 2012
- País: México
- Población: Jóvenes adolescentes de edades bachilleres
- Método: En este trabajo se analizan correlaciones significativas entre patrones de toma de decisiones, autoconfianza como tomador de

determinaciones, patrones de comunicación familiar y estilos de mensajes en el manejo de conflictos con los padres. En 412 adolescentes bachilleres con edades de entre 15 y 19 años, quienes respondieron una versión adaptada del Cuestionario de Estilos de Mensajes en el Manejo del Conflicto, el Cuestionario Melbourne de Toma de Decisiones y la Escala de Autoconfianza como Tomador de Decisiones, así como la Escala de Comunicación Padres-Adolescentes.

- Conclusiones: En lo que refiere al análisis correlacional entre los patrones de comunicación familiar y la toma de decisiones, se encontraron correlaciones significativas positivas del patrón de comunicación familiar abierta con autoconfianza y vigilancia, y negativas de dicho patrón comunicativo con hipervigilancia, transferencia y aplazamiento, así como correlaciones significativas positivas de estos últimos patrones de toma de decisiones con la comunicación ofensiva y evitativa. Ello podría significar, por un lado, que un patrón de comunicativo caracterizado por la empatía, la escucha activa, la auto-revelación, la libertad, la comprensión y la transferencia de información entre padres e hijos adolescentes estaría asociado a procesos de toma de decisiones más sistemáticos y racionales, mientras que la menor presencia de dicho patrón comunicativo implicaría la aparición o el aumento de procesos de toma de decisiones menos adaptativos y funcionales en los adolescentes, vinculándose esto último, también, al incremento de interacciones comunicativas ofensivas y evitativas.

#### **10. Patrones de toma de decisiones y autoconfianza en adolescentes bachilleres**

- Autores: Alejandro César Antonio Luna Bernal, Francisco A. Laca Arocena.
- Año de publicación: 2014
- País: México
- Población: Adolescentes entre 15 y 19 años.
- Muestra: 992 Estudiantes mexicanos.

- Método: El presente estudio se propuso analizar la estructura factorial del Cuestionario Melbourne sobre Toma de Decisiones, y estudiar las relaciones entre los factores identificados y la Autoconfianza, con la finalidad de conceptualizar la toma de decisiones de los adolescentes en el marco del Modelo de Conflicto de Decisión.

**CAPITULO**

**III**

**PROCESO**

**METODOLÓGICO**

### **3.1 JUSTIFICACIÓN Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

Actualmente, la población de adolescentes carece de herramientas necesarias para desenvolverse exitosamente en la sociedad. Esto debido a múltiples factores, los adolescentes no tienen un conocimiento ni desarrollo de su autoestima, por lo tanto los lleva a una inteligencia emocional nula, una toma de decisiones poco asertivas y por ende un plan de vida irreal en donde sus habilidades sociales también son repercutidas.

Por todo lo anterior concebimos a la adolescencia como una época de rebeldía, crisis, patologías, anomalías y contradicciones, sin embargo debemos verla, como una etapa de evaluación en donde la toma de decisiones es crucial para ellos, el compromiso y la búsqueda de pertenecer a un lugar en este mundo los hace implacables pero al mismo tiempo vulnerables. Esto debido a que las limitantes que la sociedad les emite, los conducen a ideas irracionales que no les permiten desarrollarse de la manera más óptima.

Lo que verdaderamente los adolescentes necesitan son una gama de oportunidades adecuadas, herramientas que les brinden una buena toma de decisiones a lo largo de su vida y un apoyo enfocado a largo plazo, que sea muestra de un apoyo por parte de las personas que los rodean (padres, amigos, familiares, especialistas) con el fin de que internalicen el conocimiento, el autoconocimiento y así puedan lograr la autonomía e independencia emocional, cognitiva y económica que la sociedad les exige.

## **3.2 PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN**

¿Cuáles son las diferencias en un grupo de adolescentes antes y después de asistir al curso “Plan de vida”?

## **3.3 OBJETIVO GENERAL**

Conocer las diferencias en un grupo de adolescentes antes y después de asistir al curso “Plan de vida”.

## **3.4 PARTICIPANTES**

La muestra total estuvo compuesta por estudiantes voluntarios de 7° semestre de la Facultad de Psicología, UNAM. Con un total de 11 participantes, de los cuales 10 fueron mujeres y 1 hombre, en donde la media de edad fue de 21.63 años.

## **3.5 INSTRUMENTOS**

Los instrumentos se aplicaron al inicio y al final del taller.

### **1.- Inventario de autoestima de Cooper Smith**

DESCRIPCIÓN DEL INSTRUMENTO:

El Inventario de AUTOESTIMA Original, Forma Escolar, es un Test de Personalidad de Composición Verbal, Impresa, Homogénea y de



Potencia. La prueba está constituida por 58 afirmaciones, con respuestas dicotómicas, mostrando así ítems verdadero – falso, los cuales exponen información acerca de las características de la autoestima a través de la evaluación de cuatro sub escalas y una Escala de Mentiras.

La composición de las escalas de acuerdo a los ítems es la siguiente:

1. Área Sí Mismo (SM) con 26 ítems
2. Área Social (SOC) con 8 ítems
3. Área Hogar (H) con 8 ítems
4. Área Escuela (SCH) con 8 ítems
5. Escala de Mentiras (L) con 8 ítems

NORMA PERCENTILAR:- La Escala o Norma Percentilar constituye un recurso muy difundido, el cual goza de mucha popularidad, para la transformación de los puntajes originales. En donde su distribución de percentiles queda dividida en 99 puntos, entre los cuales se encuentran 100 segmentos, cada uno contiene un uno por ciento de los casos.

Por lo que la Escala Percentilar señala la posición de un individuo respecto a su grupo y es válido solamente para el grupo a merced al cual fue elaborada.

En donde el Percentil 50 establece la media, el percentil 99 establece el límite superior y el percentil 0 (cero) establece el límite inferior del intervalo. Dicha Escala Percentilar se calcula a través de la distribución de frecuencias acumuladas y porcentajes acumulados de cada grupo normativo.

En el presente estudio se ha elaborado un baremo (conjunto de normas, que sirven para evaluar algo), para la interpretación de los puntajes directos del Inventario de Autoestima Forma Escolar Cooper Smith, en la población estudiantil nos permite transformar los puntajes en norma

percentil. Esta puntuación indica el tanto por ciento de sujetos examinados en la muestra tipificada que obtuvieron puntuaciones.

## **2.- Cuestionario de Medición de Habilidades Emocionales**

Consta de 82 reactivos, se responde a partir de una escala Likert.

## **3.- Inventario de Solución de Problemas de Heppner y Petersen**

Consta de 32 reactivos, se responde a partir de una escala Likert.

N

## **3.6 TIPO DE ESTUDIO**

El presente estudio corresponde a una investigación de tipo exploratorio y vivencial.

Es exploratorio porque al ser un taller multifactorial (integración de diversas variables) que no ha sido impartido antes, de la misma forma, nos da la pauta de una aplicación novedosa la cual esta enriquecida de componentes psico-sociales, existiendo así la posibilidad de modificarlo según las necesidades que cada grupo de participantes presente en su momento dado.

Se trata de una investigación del mismo modo vivencial ya que los participantes contribuyen con su experiencia a cada una de las actividades llevadas a cabo a lo largo de las sesiones. Cabe mencionar que es necesario que las instructoras experimenten y estén capacitadas en todos los temas a tratar, de tal forma que haya una congruencia entre su conocimiento temático y la aplicación de ello en

su vida, de modo que los participantes tendrán una interacción bidireccional y activa a lo largo de todo el taller.

### **3.7 PROCEDIMIENTO**

Se hizo una invitación abierta a una muestra de estudiantes cursando el 7<sup>a</sup> semestre de la carrera en la facultad de Psicología dentro de Ciudad Universitaria. Al realizar la invitación se les informó sobre el contenido temático del curso y el número de sesiones. A continuación, se les pidió a los interesados registrarse y señalar su disponibilidad de horario.

A partir de ese registro se estableció horario y fechas para la impartición del curso "Plan de Vida".

6 Sábados de 11:00am-1:30pm en el salón A102 de la Facultad de Psicología en Ciudad Universitaria.

Para la realización de la intervención, se hizo una evaluación y selección detallada de los temas que son necesarios para el desarrollo óptimo del adolescente y su plan de vida.

- Contexto Sociocultural
- Habilidades Sociales
- Autoestima
- Inteligencia Emocional
- Toma de decisiones
- Plan de vida

Se realizó el diseño del taller con una carta descriptiva, en la cual se desglosan detalladamente y por cada una de las sesiones la siguiente información:

- ✓ Título de la unidad
- ✓ Objetivo de cada sesión
- ✓ Actividades que se desarrollaron a lo largo de cada sesión
- ✓ Técnica didáctica que se empleo
- ✓ Material de apoyo
- ✓ Tiempo parcial
- ✓ Tiempo acumulado

## DESCRIPCIÓN DEL CURSO

**Nombre del curso:** “Plan de vida”

**Institución:** Facultad de psicología

**Número de sesiones:** 7

**Duración por sesión:** 2:30hrs

**Participantes:** Jóvenes de entre 20 y 25 años, estudiantes de la Facultad de Psicología

**Instructoras:**

- Psic. Laura Yoatzin Vega Valdés
- Psic. Irene Fernández Sánchez

**Duración total del curso en horas:** 17:30 hrs

## **UNIDADES:**

**UNIDAD I:** Contexto socio-cultural de Adolescente

**UNIDAD II:** Habilidades Sociales

**UNIDAD III:** Autoestima

**UNIDAD IV:** Inteligencia Emocional

**UNIDAD V:** Toma de decisiones

**UNIDAD VI:** Proyecto de Vida

## **OBJETIVO GENERAL:**

Al finalizar el curso, el participante aplicará las herramientas desarrolladas durante éste en sus planes de vida.

## **OBJETIVOS TERMINALES:**

Al término de la unidad el participante:

**Unidad I:** reflexionará sobre su realidad y la relación de ésta con su contexto sociocultural, de acuerdo a lo discutido durante la unidad.

**Unidad II:** Reconocerá los conceptos que engloban la definición de Habilidades Sociales, de acuerdo a lo revisado durante la sesión, sin error alguno.

**Unidad III:** Identificará su nivel de autoestima de acuerdo a lo discutido en la sesión.

**Unidad IV:** Comprenderá los diferentes conceptos que engloban la definición de “Inteligencia Emocional”, de acuerdo a lo revisado, sin error alguno.

**Unidad V:** Identificará la importancia de una toma de decisión asertiva tomando en cuenta sus recursos, su disposición y su objetivo.

**Unidad VI:** Reconocerá la interrelación que hay entre los conceptos que engloban las unidades anteriores.

## SESIÓN 1

Tema	Objetivos	Actividad	Técnica didáctica	Material de apoyo	Tiempo parcial	Tiempo acumulado
<b>Recepción y Bienvenida</b>	El participante confirmará su asistencia y posteriormente recibirá el material.	Los participantes pasaran de manera organizada a firmar la hora y asistencia de entrada al curso.	Exposición oral	Lista de alumnos	10 minutos	10 minutos
<b>Presentación del curso e instructores.</b>	El participante conocerá el objetivo del curso y a sus respectivos instructores.	Los instructores presentaran el curso y darán una breve descripción de sí mismos.	Exposición oral	No requerido	5 minutos	15 minutos
<b>Expectativas y Reglas</b>	El participante aportara sus expectativas personales del curso-taller y establecerá las reglas que se manejaran dentro de este.	El instructor preguntara al grupo las expectativas que se tienen acerca del curso y las reglas con las que se manejara éste. Se comentaran los puntos y se llegará a un acuerdo.	Tormenta de ideas.	2 Cartulinas Marcador	15 minutos	30 minutos
<b>Pre-test</b>	El participante contestara los test que se le proporcionen de acuerdo a sus conocimientos previos.	Los instructores proporcionaran los test. Cada participante contestara de manera individual y honesta. Cuando finalicen deberán entregarlos al instructor.	-----	-----	40 minutos	70 minutos



<b>Dinámica de presentación</b>	El participante conocerá y se presentará con los demás participantes del curso-taller.	Los participantes formaran un círculo. A continuación las instructoras mostrarán la secuencia que se deberá de seguir. El primer participante toma un gafete aleatoriamente, identificará al dueño de éste y se lo entregará. Al hacerlo, le dará la bienvenida al curso y le compartirá algo referente a su proyecto de vida. Después, el que recibió su gafete repite la secuencia.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dinámica de presentación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• gafetes</li> </ul>	15 minutos	85 minutos
<b>Unidad I Contexto socio-cultural del Adolescente</b>	<p>Al término de la primera unidad, el participante:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• reflexionará*diferenciar* Concientizará sobre su realidad y la relación de ésta con su contexto sociocultural, de acuerdo a lo discutido durante la unidad.</li> </ul>	<p>Se lanzarán las preguntas:</p> <p>“¿Qué se espera de mi como Adolescente?”</p> <p>“¿Qué se espera de mi como adolescente universitario en”:</p> <p>a)Mi país</p> <p>b)Mi Familia</p> <p>“¿Qué espero YO alcanzar como adolescente Universitario?”</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exposición Oral</li> <li>• Lluvia de ideas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cañon</li> <li>• LapTop</li> <li>• CD con presentación</li> </ul>	40 minutos	125 minutos

<b>Conclusión Unidad I</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>El participante identificará y diferenciará entre las expectativas personales y sociales.</li> </ul>	<p>Se pedirá que individualmente hagan una reflexión personal en donde logren integrar las exigencias tanto personales como sociales.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ejercicio práctico</li> </ul>	----	25 minutos	150 minutos
		<p>Al finalizar el tiempo destinado a esta actividad, se pedirán participaciones y opiniones respecto a lo realizado.</p>				

## SESION 2

Tema	Objetivos	Actividad	Técnica didáctica	Material de apoyo	Tiempo parcial	Tiempo acumulado
<b>Recepción y Bienvenida</b>	El participante confirmará su asistencia.	Los participantes pasaran de manera organizada a firmar asistencia en la hoja de registro.	----	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hoja de registro</li> </ul>	10 min	10 min
<b>Unidad II Habilidades Sociales</b>	Al término de la primera unidad, el participante: Reconocerá los conceptos que engloban la definición de Habilidades Sociales	Las instructoras impartirán la unidad con ayuda de la presentación.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exposición oral</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cañon</li> <li>• LapTop</li> <li>• CD con presentación</li> </ul>	30 minutos	40 minutos
<b>Actividad Unidad II Habilidades Sociales</b>	Identificará las habilidades sociales que utiliza para entablar relaciones interpersonales, de acuerdo a lo revisado durante la unidad.	La dinámica consistirá en elegir entre 2 o 3 participantes para representar una situación planteada por las instructoras. Las representaciones deberán tener una duración máxima de 6 min. Al finalizar se les pedirá a los participantes restantes que identifiquen qué estilo de interacción pudieron observar y deberán	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exposición oral</li> <li>• Role-Playing</li> <li>• Retroalimentación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• -----</li> </ul>	60 minutos	100 minutos

explicar sus respuestas.

Se harán 4

representaciones.

Situaciones: 1. Exposición grupal. (3 participantes)

A,B y C son mejores amigos. Deben preparar un trabajo grupal. A y B hicieron todo el trabajo, mientras C nunca mostró interés. Llega el día de su exposición y C les pide a sus amigos que “le hagan el paro”.

2. Discusión entre hermanas. A y B son hermanas, A tomó el sueter favorito de B sin avisarle.

3. Pedir permiso.

A quiere ir a una fiesta, pero debe pedirle permiso a su padre, quien es un padre aprehensivo e irritable.

**Reflexión Unidad II  
Habilidades Sociales**

Reflexionara sobre lo escuchado durante la retroalimentación.

Se les pedirá a los participantes escribir una reflexión personal sobre la

----

-Hoja de papel  
-pluma

30 min

130min

	Identificará el estilo que predomina en sus relaciones interpersonales.	retroalimentación obtenida.				
<b>Conclusión Unidad II Habilidades Sociales</b>	Compartir reflexiones con el grupo	Se les pedirá a los participantes compartir con los demás su reflexión personal.	Participación Abierta	----	20 min	150min

## SESION 3

Tema	Objetivos	Actividad	Técnica didáctica	Material de apoyo	Tiempo parcial	Tiempo acumulado
<b>Recepción y Bienvenida</b>	El participante confirmará su asistencia.	Los participantes pasaran de manera organizada a firmar asistencia en la hoja de registro.	----	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hoja de registro</li> </ul>	10 min	10 min
<b>Unidad III Autoestima</b>	Al término de la tercer unidad, el participante: <b>Identificará su nivel de autoestima de acuerdo a lo discutido en la sesión.</b>	Las instructoras impartirán la unidad con ayuda de la presentación.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exposición oral</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cañon</li> <li>• LapTop</li> <li>• CD con presentación</li> </ul>	30 minutos	40 minutos
<b>Actividad Unidad III Autoestima</b>	El participante concientizara su autovaloración, así como las cualidades positivas que otros poseen.	Se repartirá a cada participante una hoja, en ella pondrán en la parte superior centrada la frase YO SOY..., y en la parte izquierda de la misma hoja tendrán que escribir la misma frase 20 veces. Quedando de la siguiente forma:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exposición oral</li> <li>• Retroalimentación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hoja de papel</li> <li>• pluma</li> </ul>	60 minutos	100 minutos

YO SOY...

YO SOY...

YO SOY...

YO SOY...

YO SOY...

Etc.

Posterior a ello se pedirá que escriban características de ellos mismos, las cuales consideren **positivas**, pueden ser cualidades, logros, destrezas, capacidades, habilidades, conocimientos, etc.

Posteriormente deberán hacer parejas en donde uno tomara el papel de vendedor y el otro de comprador, se le pedirá al vendedor que basándose en sus características positivas se venda ante su posible comprador, mostrándole todo el dote de cualidades que obtendría.

Una vez terminada la propuesta de compra se intercambiaran los papeles y ahora el nuevo vendedor tratara de vender esas cualidades que ya ha escuchado previamente haciéndole ver al nuevo comprador todo lo que se beneficiaría, el nuevo vendedor deberá anexar 3 características positivas que perciba de su compañero (el vendedor inicial).

El ejercicio se repetirá ahora con el otro participante.

Para finalizar la actividad se comentaran de manera grupal las dificultades que se les presentaron a la hora de escribir YO SOY...

Y durante el resto de la actividad (venderse y comprarse).



Una vez escuchadas todas las opiniones se les retroalimentara haciendo la reflexión acerca de la dificultad que las personas presentan a la hora de identificarse como ser con características positivas, esto siendo debido a la elección de un modelo comparativo que nos lleva a evaluarnos de manera positiva o negativa.

<b>Reflexión Unidad III Autoestima</b>	Reflexionara sobre lo escuchado durante la actividad e identificará el cómo lo hizo sentir.	Se les pedirá plasmar en papel su reflexión personal.	----	-Hoja de papel -pluma	20 min	120min
<b>Conclusión Unidad III</b>	Compartir reflexiones con el grupo	Se les pedirá a los participantes compartir con los demás su reflexión personal.  Y las instructoras reforzaran de manera constructiva dichas intervenciones.	Participación Abierta	----	30 min	150min

## SESION 4

Tema	Objetivos	Actividad	Técnica didáctica	Material de apoyo	Tiempo parcial	Tiempo acumulado
<b>Recepción y Bienvenida</b>	El participante confirmará su asistencia.	Los participantes pasaran de manera organizada a firmar asistencia en la hoja de registro.	----	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hoja de registro</li> </ul>	10 min	10 min
<b>Actividad Unidad IV Inteligencia Emocional “Evocación e identificación”</b>	Al término de la actividad, los participantes comprenderán las estrategias para regular sus emociones en situaciones específicas.	A partir de una introspección dirigida por las instructoras, los participantes deberán evocarse a una experiencia personal pasada en la cual hayan vivido un conflicto y en la actualidad, sientan no lograron sus objetivos o no se sintieron satisfechos con la resolución. La instrucción será una vez que hayan ubicado ese momento, intentar resentir las emociones que vivieron durante aquel conflicto, de manera que en el presente puedan reconocerlas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Introspección</li> <li>• Evocación</li> <li>• Participación Activa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pluma</li> <li>• Cuestionario</li> </ul>	60 minutos	70 minutos

Después de unos minutos (max. 2) La instrucción será responder el pequeño cuestionario que previamente se les entregó con su material de clase.

Preguntas:

1. ¿Qué estoy sintiendo?
2. ¿Qué estoy pensando?
3. ¿Mis sentimientos o emociones son causadas por mis pensamientos?
4. ¿ Existe coherencia entre lo que siento y lo que pienso?
5. ¿ Cuáles pensamientos me producen las emociones desagradables?
6. ¿ Los pensamientos que me producen malestar pueden ser equivocados?
7. ¿ Lo ocurrido puede ser debido a un mal entendido?
8. ¿ Lo ocurrido fue una equivocación de la otra persona?

		Una vez resuelto el cuestionario, se les pedirá a los participantes regresar al “aquí” y al “ahora” y compartir sus respuestas con el grupo.				
<b>Actividad Unidad IV Inteligencia Emocional “Construcción de Solución”</b>	Al término de la intervención, los participantes construirán una posible solución para el conflicto planteado.	Se pedirá a los participantes elegir o proponer su propio relato, para que a partir de revisado en sesiones anteriores, entre el grupo entero se logre llegar a una posible resolución.  Paso 4. Pensar en posibles maneras de resolver la situación que le generó la emoción o sentimiento desagradable. 1. <i>f</i> Haga un lista de las cosas que podría hacer para sentirse mejor sin lastimar al otro. 2. <i>f</i> Escoja las que le parezcan más adecuadas.	Participación Activa	----	40 min	110min
<b>Conclusión Unidad IV Inteligencia Emocional</b>	Compartir reflexiones con el grupo	Se les pedirá a los participantes compartir con los demás su reflexión personal.	Participación Abierta	----	40 min	150min

## SESION 5

Tema	Objetivos	Actividad	Técnica didáctica	Material de apoyo	Tiempo parcial	Tiempo acumulado
<b>Recepción y Bienvenida</b>	El participante confirmará su asistencia.	Los participantes pasaran de manera organizada a firmar asistencia en la hoja de registro.	----	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hoja de registro</li> </ul>	10 min	10 min
<b>Unidad V Toma de Decisiones</b>	Al término de la quinta unidad, el participante: <b>Identificara la importancia de una toma de decisión asertiva tomando en cuenta sus recursos, su disposición y su objetivo.</b>	Las instructoras impartirán la unidad con ayuda de la presentación.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exposición oral</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cañon</li> <li>• LapTop</li> <li>• CD con presentación</li> </ul>	40 minutos	50 minutos
<b>Actividad Unidad V</b>		Las instructoras le pedirán a un participante (voluntario) que comparta una meta importante que quiera cumplir en un plazo de aproximadamente 1 mes (puede ser física, académica, laboral, familiar, etc.). Se escribirá dicha meta en una hoja y la tomara otro voluntario.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exposición oral</li> <li>• Retroalimentación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hoja de papel</li> <li>• pluma</li> </ul>	50 minutos	100 minutos

El participante que tiene la hoja con la meta escrita se coloca cerca de una de las esquinas del salón y el participante dueño de dicha meta se coloca justo enfrente en la esquina opuesta.

El resto de los participantes harán preguntas con respecto a qué ha hecho para lograr dicho objetivo y si la respuesta es negativa o en va en contra de la meta, el dueño de ésta, dará un paso hacia atrás y de lo contrario dará un paso al frente. Una vez hechas al menos 10 preguntas, ahora las instructoras piden que los participantes le hagan sugerencias de lo que podría hacer para lograr el objetivo, si está dispuesto a hacerlo dará un paso al frente si no simplemente se mantendrá en su lugar, se harán al menos 10 recomendaciones y se reflexionara sobre lo

		<p>sucedido.</p> <p>Las instructoras concientizarán a los participantes al respecto de la importancia de tener una meta fija que se conozca ampliamente y de lo importante que es saber tomar decisiones con base a los recursos personales y el querer o no hacerlo</p>			
<b>Reflexión Unidad V Toma de Decisiones</b>	<p>Las instructoras concientizarán a los participantes al respecto de la importancia de tener una meta fija que se conozca ampliamente y de lo importante que es saber tomar decisiones con base a los recursos personales y el querer o no hacerlo</p>	<p>Se les pedirá a los participantes compartir con los demás su reflexión o experiencias con base en la actividad anterior</p> <p>Y las instructoras reforzaran de manera constructiva dichas intervenciones.</p>	----	30 min	130min
<b>Conclusión Unidad V</b>	<p>Reflexionara sobre lo escuchado durante la retroalimentación, de tal forma que tratara de identificar como se ve en un periodo de 2 años.</p>	<p>Se les pedirá a los participantes que reflexionen y escriban de manera detallada el como se visualizan en 2 años en diversas áreas:</p>	Participación Abierta	----	20 min 150min

- A) Emocional /  
Afectiva
- B) Familiar
- C) Académica
- D) Laboral
- E) Social

Una vez terminando de  
escribir se pedirá  
voluntariamente que  
compartan su escrito.



## SESION 6

Tema	Objetivos	Actividad	Técnica didáctica	Material de apoyo	Tiempo parcial	Tiempo acumulado
<b>Recepción y Bienvenida</b>	El participante confirmará su asistencia.	Los participantes pasaran de manera organizada a firmar asistencia en la hoja de registro.	----	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hoja de registro</li> </ul>	10 min	10 min
<b>Unidad VI Plan de Vida</b>	Al termino sexta unidad, el participante: Reconocerá la interrelación que hay entre los conceptos que engloban las unidades anteriores.	Las instructoras impartirán la unidad con ayuda de la presentación.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exposición oral</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pizarrón</li> <li>• Plumones de colores</li> <li>• Borrador</li> </ul>	40 minutos	50 minutos
<b>Actividad Unidad VI Proyecto de Vida</b>	Reestructuraran su meta en una área especifica, mediante una introspección más detallada	<p>Las instructoras pedirán a los participantes que respondan a las siguientes preguntas eligiendo solo una área a trabajar (familias, laboral, académico, personal y social) con base en el trabajo realizado la sesión anterior (su meta a 2 años)</p> <p>Las preguntas a responder son las siguientes:</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exposición oral</li> <li>• Role-Playing</li> <li>• Retroalimentación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No es necesario</li> </ul>	50 minutos	100 minutos

		<p>1.- ¿Cómo me veo en 2 años?</p> <p>2.- ¿Cómo me gustaría verme en 2 años?</p> <p>3.- ¿Cómo estoy en la actualidad?</p>				
<b>Reflexión Unidad VI Proyecto de Vida</b>	Concientizar si el plan de acción que se encuentran ejecutando corresponde a la meta deseada, utilizando de manera efectiva los recursos con los que cuentan.	Se les pedirá que voluntariamente compartan sus respuestas, de tal forma que las instructoras confronten estas, de tal modo que orientarán la reestructuración de su proyecto de vida.	----	-Hoja de papel -pluma	30 min	130min
<b>Conclusión Unidad VI Proyecto de Vida</b>	Reflexionar con el grupo	Las instructoras darán una reflexión con base a lo sucedido en la sesión, así como la importancia de hacer esta estructura de plan de acción ante cualquier situación que se presente.	Participación Abierta	----	20 min	150min

## SESION 7

Tema	Objetivos	Actividad	Técnica didáctica	Material de apoyo	Tiempo parcial	Tiempo acumulado
<b>Recepción y Bienvenida</b>	El participante confirmará su asistencia y posteriormente recibirá el material.	Los participantes pasaran de manera organizada a firmar la hora y asistencia de entrada al curso.	Exposición oral	Lista de alumnos	10 minutos	10 minutos
<b>POS-test</b>	El participante contestará los test que se le proporcionen de acuerdo a sus conocimientos previos.	Los instructores proporcionarán los test. Cada participante contestará de manera individual y honesta. Cuando finalicen deberán entregarlos al instructor.	----	-----	40 minutos	50 minutos
<b>Dinámica de FEEDBACK</b>	El participante compartirá sus emociones y experiencias a lo largo del curso.	Los participantes formarán un círculo y escucharán atentamente las reflexiones y experiencias de cada uno de los asistentes.	--	----	50 minutos	100 minutos
<b>Cierre del curso</b>	Las instructoras cerrarán el curso englobando todos los conceptos impartidos y su reflexión personal respecto	Cada instructora tomará su tiempo para darle retroalimentación al grupo y compartirá alguna	---	----	30 minutos	130 minutos

	al curso.	experiencia personal y de crecimiento a partir de lo vivido durante el curso.				
<b>Convivio</b>	Instructoras y participantes compartirán tiempo fuera de formalidades.		--	----	20 minutos	150 minutos

# **CAPITULO**

## **IV**

# **RESULTADOS**

## 4.1 ANALISIS DATOS SOCIO-DEMOGRAFICOS



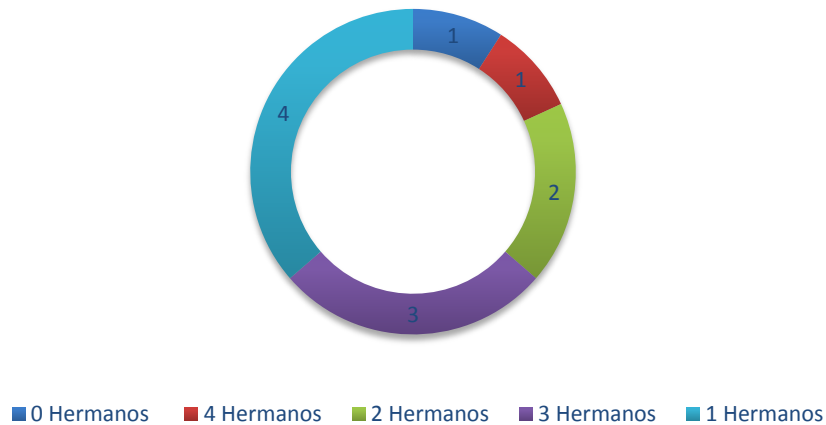
En la gráfica 1 podemos observar que de los 11 participantes 10 fueron mujeres y 1 hombre.



En la gráfica 2 podemos observar que de los 11 participantes, 7 tienen 21 años, 3 tienen 22 años y solo un participante tiene 25 años.

La media de edad de los participantes es de: 21.63 años

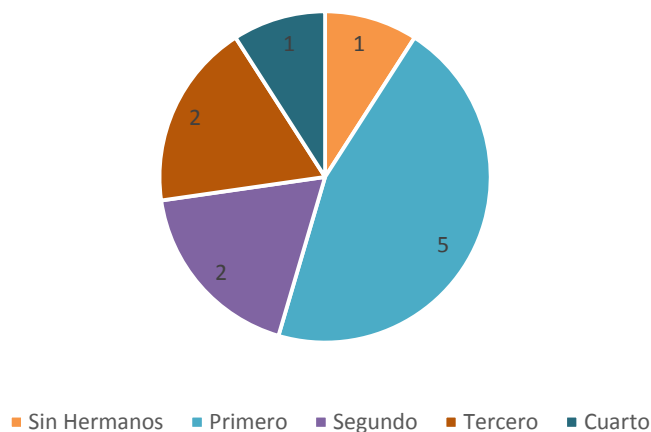
**Gráfica 3 Número de Hermanos**



En la gráfica 3 podemos observar que 10 de los 11 participantes tiene hermanos,

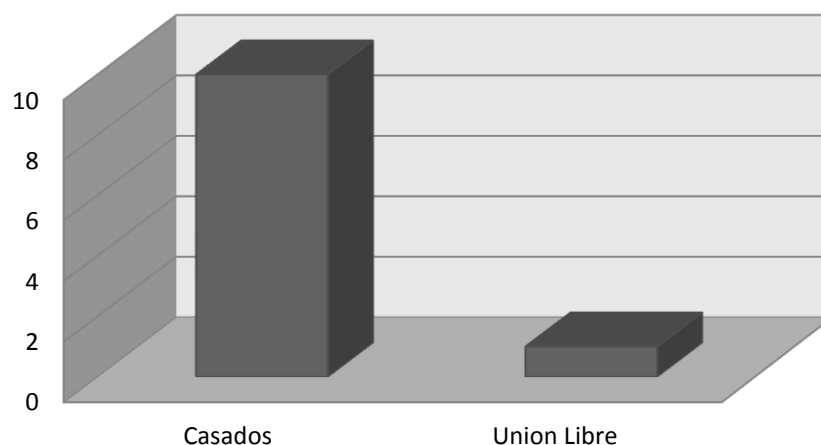
1 tienen no tiene hermanos, 1 tiene 4 hermanos, 2 tienen 2 hermanos, 3 tienen 3 hermanos y 4 tienen 4 hermanos.

**Gráfica 4 Lugar entre los Hermanos**



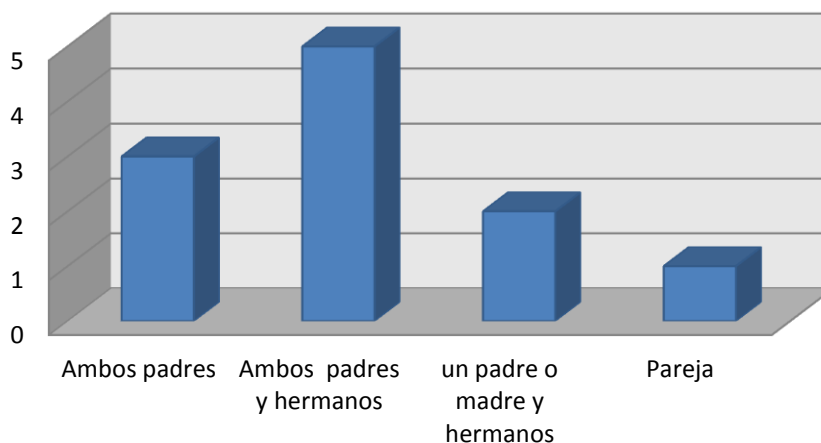
En la gráfica 4 podemos observar que de los 11 participantes: 1 no tiene hermanos, 5 ocupan el primer lugar entre sus hermanos, 2 el segundo y tercero y 1 el cuarto.

### Gráfica 5 Estado Civil-Padres



En la gráfica 5 podemos observar que de los 11 participantes, 10 tiene padres casados y 1 en unión libre.

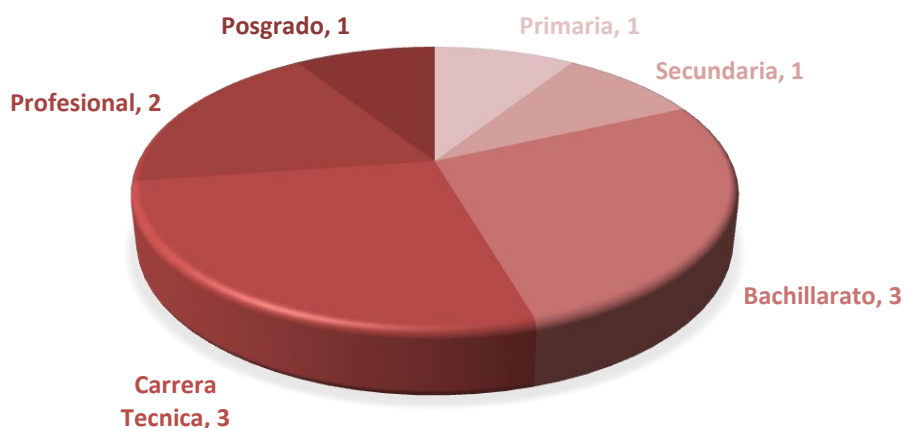
### Gráfica 6 ¿Con quién vives?



En la gráfica 6 podemos observar que de los 11 participantes, 3 viven con ambos padres, 5 con ambos padres y hermanos, 2 viven con uno padre o madre y hermanos y solamente 1 vive con su pareja e hija.

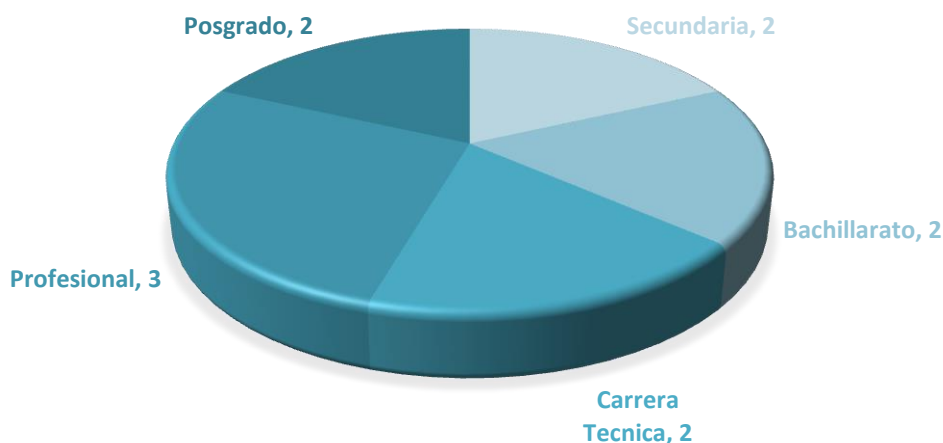


### GRÁFICA 7 ESCOLARIDAD DE MADRE

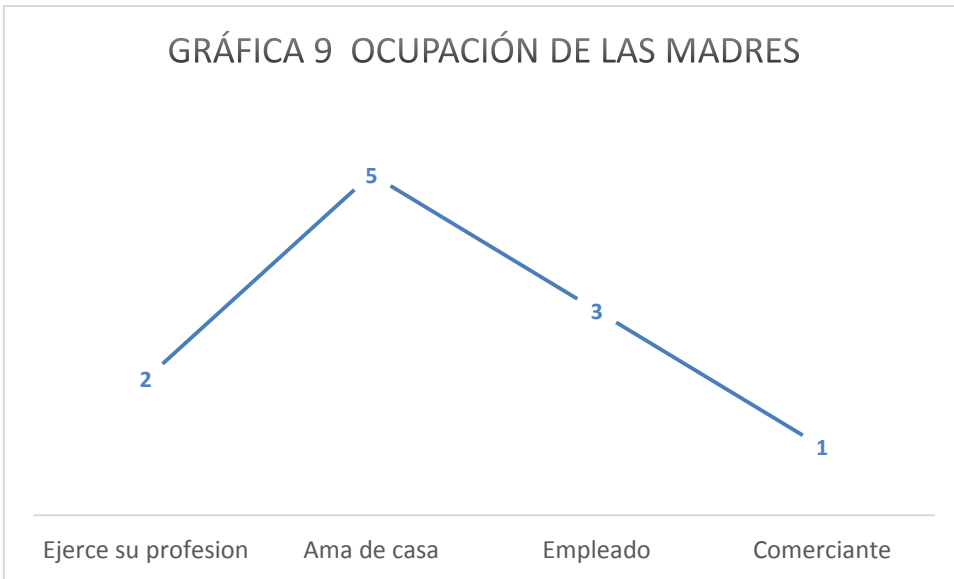


En la gráfica 7 podemos observar la escolaridad de las Madres de los participantes, la mayoría está en bachillerato, carrera técnica y a nivel profesional.

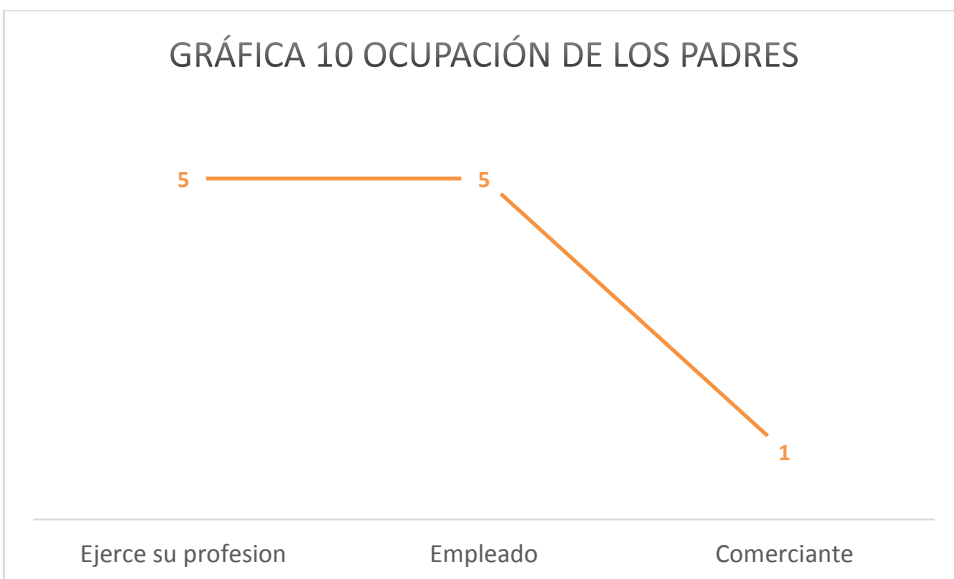
### GRÁFICA 8 ESCOLARIDAD DE PADRES



En la gráfica 8 podemos observar la escolaridad de los Padres de los participantes, la mayoría está a nivel profesional.

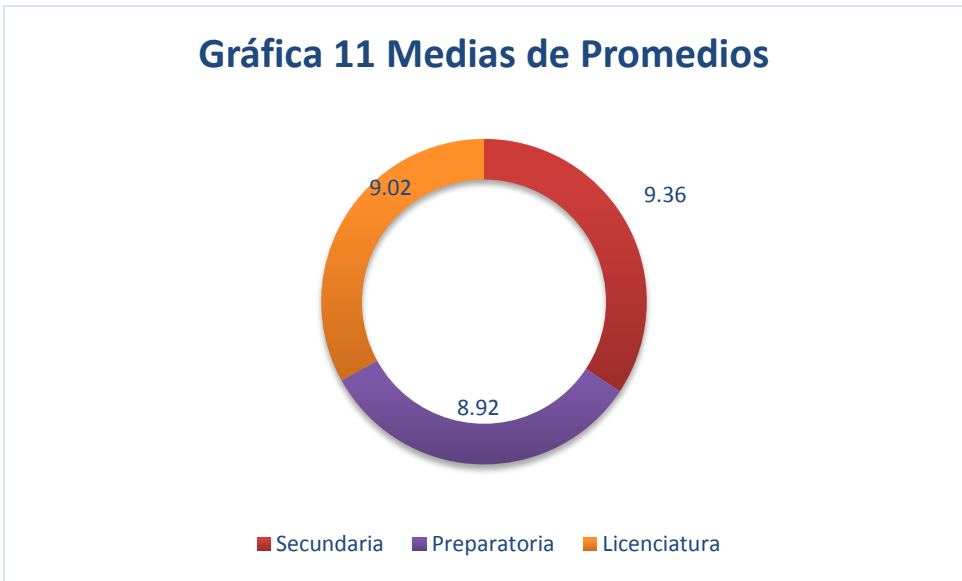


En la gráfica 9 podemos observar la ocupación de las madres se concentra en “amas de casa”.



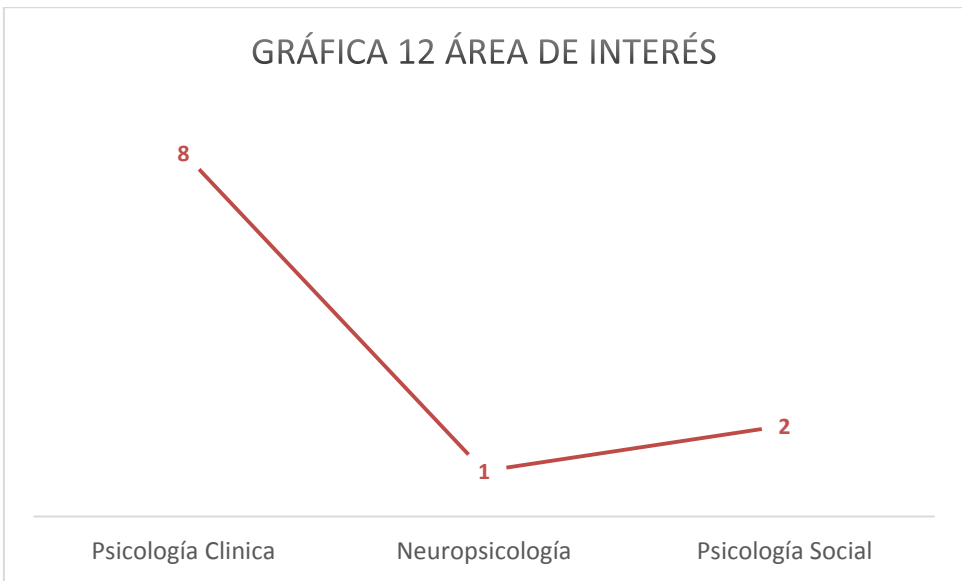
En la gráfica 10 podemos observar la ocupación de los padres, 5 de ellos son empleados y 5 ejercen su profesión (Profesor, Dentista, Medico).

**Gráfica 11 Medias de Promedios**



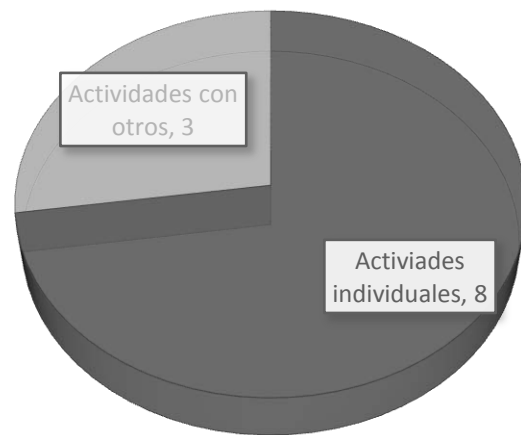
En la gráfica 11 podemos observar las medias de los promedios de cada grado escolar.

**GRÁFICA 12 ÁREA DE INTERÉS**



En la gráfica 12 podemos observar que 8 de los 11 participantes les interesa la Psicología Clínica, a 2 les interesa Psicología Social y a 1 participante le interesa Neuropsicología.

### GRÁFICA 13 PASATIEMPOS



En la gráfica 13 podemos observar que 8 participantes realizan actividades individuales las cuales implican “leer, dormir, nadar, escuchar música” y 3 participantes realizan actividades con otros las cuales implican “salir con amigos, ir al cine con pareja o familia, salir a fiestas”.

## 4.2 ANALISIS DESCRIPTIVOS

### Inventario de autoestima de Cooper Smith

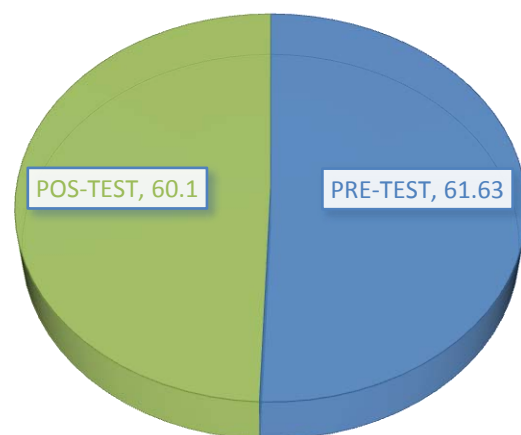
Tabla 1. Autoestima

Participante	Autoestima Pre test	Autoestima Pos test
1	68	62
2	64	62
3	58	64
4	60	56
5	62	64
6	72	56
7	60	63
8	58	50
9	64	
10	50	64
11	62	60

Tabla 2. Autoestima

	Participantes	Media	Desv. típ.
Autoestima Pre test	11	61.6364	5.71442
Autoestima Pos test	10	60.1000	4.67737

## GRÁFICA 14. AUTOESTIMA



Como vemos en la gráfica 14, el autoestima de los participantes no tiene resultados significativos, en el pre.test presenta un promedio general de 61.63 puntos y en el pos-test un promedio de 60.1, encontrándose en el rango de autoestima promedio.

<b>Muy Baja :</b>	<b>1 a 5</b>
<b>Mod. Baja :</b>	<b>10 a 25</b>
<b>Promedio :</b>	<b>30 a 75</b>
<b>Mod. Alta :</b>	<b>80 a 90</b>
<b>Muy Alta :</b>	<b>95 a 99</b>

# Cuestionario de Medición de Habilidades Emocionales

Estadísticos para una muestra				
	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
IE pre	11	2.3259	.18775	.05661
IE post	11	2.3552	.17577	.05300

Prueba para una muestra						
	Valor de prueba = 0					
	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
					Inferior	Superior
IE pre	41.088	10	.000	2.32594	2.1998	2.4521
IE post	44.441	10	.000	2.35521	2.2371	2.4733

**N:** número de participantes

**T:** nivel de honestidad

**SB:** significancia bilateral

**M:** medias o diferencia de medias

En estas tablas se pueden observar los cambios que hay en el análisis estadístico, en el cual se hace un comparativo de la aplicación pre y post test.

En donde encontramos que **T: nivel de honestidad** y **M: medias o diferencia de medias**, aumentan. Por otra parte se observa que **SB: significancia bilateral** es de .000 (entre mas acercado a cero este la SB, mayor significancia y confiabilidad de resultados). Por ende y viendo estos datos podemos decir que los lo obtenidos en dicho análisis, es muestra clara del impacto positivo que la intervención tuvo en la inteligencia emocional.

# Inventario de Solución de Problemas de Heppner y Petersen

Estadísticos para una muestra				
	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
SP pre	11	3.3402	.30170	.09097
SP post	11	3.4397	.29331	.08844

Prueba para una muestra						
	Valor de prueba = 0					
	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
					Inferior	Superior
SP pre	36.719	10	.000	3.34018	3.1375	3.5429
SP post	38.895	10	.000	3.43968	3.2426	3.6367

**N: número de participantes**

**T: nivel de honestidad**

**SB: significancia bilateral**

**M: medias o diferencia de medias**

En estas tablas se pueden observar los cambios que hay en el análisis estadístico, en el cual se hace un comparativo de la aplicación pre y post test.

En donde encontramos que **T: nivel de honestidad** y **M: medias o diferencia de medias**, aumentan. Por otra parte se observa que **SB: significancia bilateral** es de .000 (entre más acercado a cero este la SB, mayor significancia y confiabilidad de resultados). Por ende y viendo estos datos podemos decir que los lo obtenidos en dicho análisis, es muestra clara del impacto positivo que la intervención tuvo en la solución de problemas.

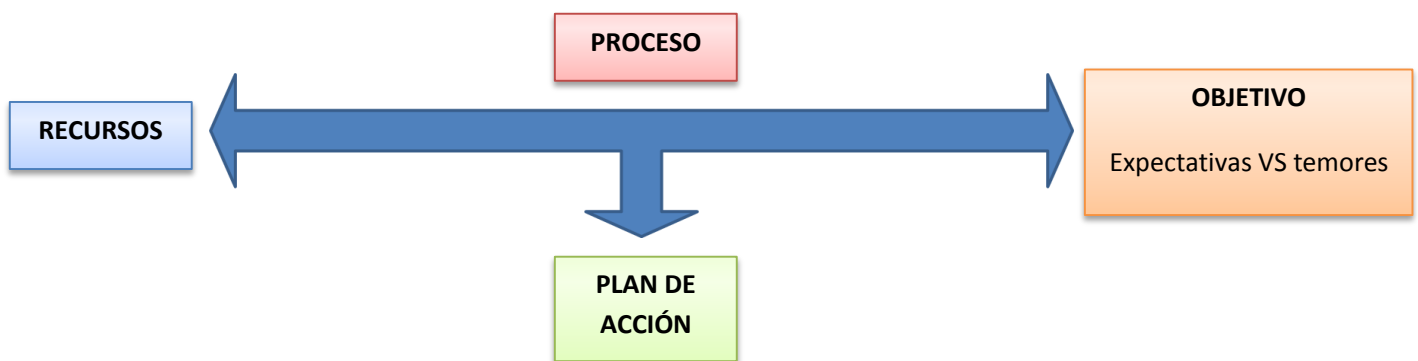


# **CAPITULO**

## **V**

# **CONCLUSIONES**

Al finalizar la intervención los participantes son guiados por las instructoras, las cuales les muestran y hacen dar cuenta de cómo es la construcción integrativa de herramientas que un plan de vida conlleva, siendo este aplicable a todas las esferas del ser humano (familia, laboral, social, etc).



Y con ello todos los cuestionamientos:

¿Qué he hecho? ¿Qué no he hecho?

- d) Conocimiento del YO real
- e) Intereses y establecimiento de metas
- f) Diseño de Proyecto de Vida

- ¿Cómo te ves? ≠ ¿Cómo quisieras verte? ≠ ¿Cómo eres?
- Ponderación de recursos positivos y negativos (responde al quién soy yo) para lograr la acción.
- ¿Verdaderamente me conozco? ¿lo que deseo depende de mí o de otros?

Y al finalizar la aplicación se concluye que la ejecución de todas las sesiones diseñadas y presentadas anteriormente, son beneficiosas para toda aquella persona que tome dicha capacitación, ya que los resultados obtenidos durante el periodo de aplicación son altamente favorables para el desarrollo y/o potencialización de las habilidades trabajadas en cada una de las sesiones, esto lo justificamos analizando detalladamente los resultados cuantitativos de todo el proyecto.

Por una parte el autoestima en general se encuentra en un rango que esta establecido dentro del promedio con respecto al **Inventario de autoestima de Cooper-Smith**, estableciendo un puntaje promedio de 30 – 75 pts. Al inicio los participantes mostraron una media del 61.63 pts. Y al finalizar la media fue de 60.10 pts. Lo cual nos indicaría que no hay una diferencia significativa, independientemente del descenso mostrado en la autoestima previa, todos los participantes se encuentran dentro de la misma media establecida. Aunque lo anterior pareciera un NO progreso, nos encontramos ante un proceso interno de concientización, esto debido a que no había una visualización clara de lo que ello implicaba, por tanto, dicho proceso los llevo a una internalización real de todo lo que conlleva el autoconocimiento, dándoles herramientas aplicables a cualquier ámbito de su vida, así como para la elaboración asertiva y congruente de su plan de vida, ya que para ello hay que utilizar dichas herramientas al momento de hacer la evaluación de los objetivos que se desean cumplir y a los cuales se tiene el plan de llegar.

Analizando cuidadosamente los datos estadísticos, en donde observamos los aumentos y/o cambios en las aplicaciones pre y post test, nos damos que cuenta que, previo a la intervención los participantes no tenían un análisis real sobre las consecuencias que una mala toma de decisiones conlleva, así como una irracionalidad acerca de la inteligencia emocional y la importancia que las relaciones interpersonales tienen. De tal forma que al finalizar dicha

intervención, los participantes presentan un análisis más detallado del problema que pueda presentarse, llegando así a nuevas y posibles soluciones, en donde el conocimiento de sus recursos es un factor crucial para que la evaluación asertiva y autocrítica sea lo mas real posible, etc.

Lo mencionado anteriormente les ayudo fortaleciendo su confianza, su autoestima, su autoconocimiento y las herramientas con las que cuentan, de tal forma que pueden actuar de manera asertiva y objetiva ante determinada situación y/o toma de decisiones, por ende esto les da mejores alternativas en situaciones futuras.

Es importante mencionar también que, los participantes antes del taller no ejercían una escucha activa, llevando a cabo una solución de problemas poco asertiva y su atención se centraba en los defectos personales y al término pudieron eliminar estas conductas que resultan reperkusivas a lo largo de su vida, cambiándolas por un pensamiento más reflexivo, asertivo, realista, introspectivo y empático.

# PROPUESTAS

A partir de la aplicación y el análisis de todo el trabajo, se propone que para su posterior replica se tomen en cuenta los siguientes puntos, que ya han sido verificados como alternativas benéficas para su adaptación, según la población en la cual sea impartido.

- ✚ Tener una aplicación por sesión mayor a 3hrs
  
- ✚ Ampliar el número de sesiones, para que el conocimiento de cada uno de los temas que se abordan sea más detallado en el ámbito vivencial, aplicando así un número mayor de dinámicas y/o promoviendo la aportación real de cada participante.
  
- ✚ Mantener el número de participantes, siendo este no mayor a 15 persona, con el fin de proporcionar una mayor atención, evaluación y retroalimentación a cada uno de ellos.
  
- ✚ Se recomienda que este taller sea aplicado para adolescentes de bachillerato, para poder concientizarlos antes de la elección de carrera, siendo esta una etapa crucial del desarrollo físico, emocional y cognitivo, por lo que si se interviene y reestructura a tiempo esas habilidades, presentara un desarrollo personal más óptimo.

## BIBLIOGRAFÍAS

- Anderson, M. (2001). *Desarrollo de la inteligencia*. México: Oxford University Press.
- Antunes, C. (2002). *Las inteligencias múltiples: cómo estimularlas y desarrollarlas*. México: Alfaomega
- Ballester, R & Gil Llario, M. (2002). *Habilidades Sociales*. Madrid: Síntesis.
- Ballester, R. y Gil, D. (2002). *Habilidades sociales: evaluación y tratamiento*. Madrid: Síntesis.
- Bar-On (2007). Bar-On model of emotional intelligence. [ONLINE] Available at: [www.reuvenbaron.org/bar-on-model/essay.php?!=2](http://www.reuvenbaron.org/bar-on-model/essay.php?!=2)
- Behavior Therapy.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. España: Ciss Praxis.
- Blanco, A. (1982) Evaluación de las habilidades sociales. En R. Fernández
- Blanco, A. (1982) Evaluación de las habilidades sociales. En R. Fernández
- Bonet, L (2000) *Relaciones Interpersonales*
- Butatko, D. (2009). *Child development: A thematic approach*. Estados Unidos: Cengage
- Caballo (2000). *Manual de evaluación y entrenamiento de habilidades sociales*. Madrid: siglo XXI.
- Caballo (2000). *Manual de evaluación y entrenamiento de habilidades sociales*. Madrid: siglo XXI.
  - Caballo, V (1993) Relaciones entre diversas medidas conductuales y de autoinforme de las habilidades sociales. *Psicología Conductual*, L, 73-99
- Caballo, V (1993) *Relaciones entre diversas medidas conductuales y de autoinforme de las habilidades sociales*. *Psicología Conductual*, L, 73-99

- Caballo, V (2002). *Manual de evaluación y entrenamiento de las Habilidades Sociales*. Madrid: Ed. Siglo Veintiuno.
- Caballo, V. (1998). *Evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales: un entrenamiento multimodal*. Madrid: UNED.
- Christoff, K. A., Scott, W. O. N., Kelley, M. L., Schlundt, D., Baer, G. y Kelly, J. A. (1985).
- Craig Grace, Baucum Don (2009). *Desarrollo Psicológico novena edición* EEUU Pearson
- Craig, G. & Bauchum, D. (2009). *Desarrollo psicológico*. México: Prentice Hall.
- Crocker J y Wolfe C (2001). Contingencies of self-worth. *Psychological Review*.
- Da Dalt de Mangione, E. & Difabio de Anglat, H. (2002). *Asertividad. Su relación con los estilos deductivos familiares*. Buenos Aires.
- Da Dalt de Mangione, E. & Difabio de Anglat, H. (2002). *Asertividad. Su relación con los estilos deductivos familiares*. Buenos Aires.
- Di Paula A y Campbell JD (2002). Self-esteem and persistence in the face of failure. *Journal of Personality and Social Psychology*.
- Eisenberg N, Spinrad (2004) Emotion-related regulation: Sharpening the definition. *Child Development*.
- Erikson, Erik, (1972). *Sociedad y Adolescencia*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Erikson, Erik, (1968, 1974). *Identidad, Juventud y Crisis*. Buenos Aires: Editorial Paidós
- Erikson, Erik, (1983). *Infancia y sociedad*. Buenos Aires: Horme-Paidós
- Erikson, Erik, (2000). *El ciclo vital completado*. Barcelona: Paidós ibérica.
- Filliozat, I. (1999). *El corazón tiene sus razones*. España: Urano
- García Fernández JM, Inglés C, Torregrosa M, Ruiz Esteban C, Díaz Herrero A, Pérez Fernández E y Martínez Monteagudo MC (2010). *Propiedades psicométricas de la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas en una muestra de estudiantes*



españoles de Educación Secundaria Obligatoria. *European Journal of Education and Psychology*.

- Gardner, H. (2005). *Estructuras de la mente: La teoría de las inteligencias múltiples*. México: Fondo de Cultura Económico.
- Gázquez JJ, Pérez MC, Ruiz MI, Miras F y Vicente F (2006). Estrategias de aprendizaje en estudiantes de enseñanza secundaria obligatoria y su relación con la autoestima. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*
- Gil, F. y León, J.M. (1998). *Habilidades sociales. Teoría, investigación e intervención*.
- Goleman, D. (2000). *La inteligencia emocional*. Argentina: Ediciones B
- Goleman, Daniel, (1995). *Emotional Intelligence*. 1st ed. : Kairós
- González Pienda J, Núñez C, González Pumariega S y García M (1997). Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. *Psicothema*
- González Pienda J, Núñez J, Álvarez L, González Pumariega S, Roces C, González P, Muñiz R y Bernardo A (2002). Inducción parental a la autorregulación, autoconcepto y rendimiento académico. *Psicothema*
- *habilidades sociales*. En F. Gil y J. León (Edit.). *Habilidades sociales. Teoría, investigación e intervención*. Madrid: Síntesis Psicología.
- León Rubio, J. y Medina Anzano, S. (1998). *Aproximación conceptual a las*
- Lerner RM, Lerner JV, Hess LE, Schwab J, Jovanovic J, Talwar R y Kucher JS (1991). Physical attractiveness and psychosocial functioning among early adolescents. *Journal of Early Adolescence*.
- Madrid: Síntesis.
- Maier. H. (1999). *Tres teorías sobre el desarrollo del niño: Erickson, Piaget y Sears*. Argentina: Amorrortu.
- Marsh HW y Craven R (2006). Reciprocal effects of self-concept and performance from a multidimensional perspective: Beyond seductive pleasure and unidimensional perspectives. *Perspectives on Psychological Science*.

- Mayer, J & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence?. Estados Unidos: Basic Books
- Neyer FJ y Asendorpf JB (2001). Personality-relationship transaction in young adulthood. *Journal of Personality and Social Psychology*.
- Pelechano, V. (1996). *Habilidades interpersonales*. Valencia: Promolibro.
- Pithod, A. (1993). Adaptación y estandarización de test para uso en comportamiento organizacional. Mendoza, Argentina. Archivos Centro de Investigaciones Cuyo
- Pithod, A. (1993). *Adaptación y estandarización de test para uso en comportamiento organizacional*. Mendoza, Argentina. Archivos Centro de Investigaciones Cuyo
- Rodríguez, M. (1991). *La Orientación Educativa*. España: Ed. CEAC
- Social skills and social problem-solving training for shy young adolescents. Crocker J, Sommers SR y Luhtanen RK (2002). Hopes dashed and dreams fulfilled: Contingencies of self-worth and graduate school admissions. *Personality and Social Psychology Bulletin*.
- Trzesniewski KH, Donnellan MB y Robins RW (2003). Stability of self-esteem across the lifespan. *Journal of Personality and Social Psychology*
- Zimmerman MA, Copeland LA, Shope JT y Dielman TE (1997). A longitudinal study of self-esteem: Implications for adolescent development. *Journal of Youth and Adolescence*.

# ANEXOS

## CUESTIONARIO

1. - Paso mucho tiempo soñando despierto.
2. - Estoy seguro de mí mismo.
3. - Deseo frecuentemente ser otra persona.
4. - Soy simpático.
5. - Mis padres y yo tenemos una excelente relación y nos divertimos mucho juntos.
6. - Nunca me preocupo por nada.
7. - Me da bochorno (me da plancha) pararme frente al curso para hablar.
8. - Desearía ser más joven.
9. - Hay muchas cosas acerca de mí mismo que me gustaría cambiar si pudiera.
10. - Puedo tomar decisiones fácilmente.
11. - Mis amigos disfrutan y se divierten cuando están conmigo.
12. - Me incomodo en casa fácilmente.
13. - Siempre hago lo correcto.
14. - Me siento orgulloso de mi trabajo académico en la Universidad.
15. - Tengo siempre que tener a alguien que me diga lo que tengo que hacer.
16. - Me toma mucho tiempo acostumbrarme a cosas nuevas.
17. - Frecuentemente me arrepiento de las cosas que hago.
18. - Soy popular entre mis compañeros de la Universidad.
19. - Usualmente mis padres consideran mis pensamientos y sentimientos.
20. - Nunca estoy triste.
21. - Estoy haciendo el mejor esfuerzo para aprobar todos mis ramos.
22. - Me doy por vencido fácilmente.
23. - Usualmente puedo cuidarme a mí mismo.
24. - Me siento suficientemente feliz.
25. - Preferiría relacionarme con jóvenes menores que yo.
26. - Mis padres esperan demasiado de mí.
27. - Me caen bien y agradan todas las personas que conozco.
28. - Me gusta que los profesores me hagan participar e interroguen en clases.
29. - Me entiendo a mí mismo.
30. - Me cuesta comportarme como en realidad soy.
31. - Las cosas en mi vida están muy complicadas.
32. - Los demás compañeros y amigos casi siempre siguen mis ideas.
33. - Nadie me presta mucha atención en casa.
34. - Nunca me regañan o reprenden en casa.
35. - No estoy progresando en la universidad como me gustaría.
36. - Puedo tomar decisiones y cumplirlas.
37. - Realmente, no me gusta ser como soy.
38. - Tengo una mala opinión de mí mismo.
39. - No me gusta estar acompañado con otra gente.
40. - Muchas veces me gustaría irme de casa.
41. - Nunca soy tímido y retraído.
42. - Frecuentemente me incomodo en la preparatoria con mis labores académicas (los trabajos).
43. - Frecuentemente me avergüenzo de mí mismo.
44. - No soy tan bien parecido como otra gente.
45. - Si tengo algo que decir, usualmente lo digo.
46. - Los demás "~~le gusta~~" (me molestan constantemente) ~~conmigo~~.

47. - Mis padres me entienden.
48. - Siempre digo la verdad.
49. - Mis profesores me hacen sentir que no soy gran cosa.
50. - A mí no me importa lo que me pase.
51. - Soy un fracaso.
52. - Me siento incómodo fácilmente cuando me regañan.
53. - En general las demás personas son más agradables que yo.
54. - Usualmente siento que mis padres esperan más de mí.
55. - Siempre sé que decir a otras personas.
56. - Frecuentemente me siento desilusionado en la Universidad frente a mis resultados académicos.
57. - Generalmente las cosas no me importan.
58. - No soy una persona confiable para que otros dependan de mí.



## Cuestionario de Medición de las Habilidades Emocionales

NOMBRE _____
ESCOLARIDAD _____
EDAD _____ SEXO _____ FECHA _____

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

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

- 47. - Mis padres me entienden.
- 48. - Siempre digo la verdad.
- 49. - Mis profesores me hacen sentir que no soy gran cosa.
- 50. - A mí no me importa lo que me pase.
- 51. - Soy un fracaso.
- 52. - Me siento incómodo fácilmente cuando me regañan.
- 53. - En general las demás personas son más agradables que yo.
- 54. - Usualmente siento que mis padres esperan más de mí.
- 55. - Siempre sé que decir a otras personas.
- 56. - Frecuentemente me siento desilusionado en la Universidad frente a mis resultados académicos.
- 57. - Generalmente las cosas no me importan.
- 58. - No soy una persona confiable para que otros dependan de mí.



## Inventario De Solución De Problemas De Heppner Y Petersen

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

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

Anota el número que corresponda a la opción seleccionada.

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