



**UNIVERSIDAD
INSURGENTES**

Plantel Xola

**LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA CON
INCORPORACIÓN A LA UNAM CLAVE 3315-25**

**“TALLER PARA EL DESARROLLO DE INTELIGENCIA
EMOCIONAL EN ADOLESCENTES DE BACHILLERATO”**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADO EN PSICOLOGÍA

P R E S E N T A

PAMELA CITLALLI CRUZ QUINTANILLA

ASESOR: MTRO. CÉSAR JAVIER ARÁMBULA RÍOS



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.

Agradecimientos

A mi mamá: Gracias mamá por siempre apoyarme en todo, por enseñarme y darme tu amor de manera incondicional, por guiarme por el camino adecuado, por confiar en mí y por siempre darme aliento de seguir y cumplir mis sueños. ¡Te Amo infinitamente Mati!

A mí papá: Gracias por darme el valor de ser responsable y organizada en todos mis deberes, por darme la libertad de ser quien quiero ser, por siempre estar al pendiente de mis asuntos escolares y por hacer que cada día me esfuerce más. Te amo, papá.

A mi hermana: Hermana gracias por ser mi compañera en esta vida, por compartir siempre cada cosa que yo te pedía, por amarme, por cuidarme, por ser guía en muchas ocasiones, creer en mí siempre y por darme a la personita que tanto quiero. ¡Las amo!

A mi tía Judith: Tía, gracias por darme la oportunidad de hacer una carrera profesional y por ser una inspiración para lograr lo que yo me proponga sin miedo a nada, por adoptarme en mis años de universidad, por su amor de siempre, por apoyarme y por creer en mí. La amo mucho.

A mi tío Rey: Gracias por ser el mejor Rey mago, por los cafés cuando tenía examen, por llevarme a la escuela y por esperarme por las mañanas, gracias por apoyarme siempre y por todo tu cariño y comprensión. Te quiero mucho.

A mis primas Paola y Judith: Gracias por su ejemplo e inspiración, por su apoyo de toda la vida en cada paso y cada sueño, por ser como mis hermanas y por confiar en mí. Las quiero mucho.

A mi asesor, Prof. Cesar: Gracias por creer en mi proyecto, por alentarme cada vez, por ser paciente conmigo, por darme ánimos cuando no tenía fuerzas, por guiarme, escucharme y sobre todo por ayudarme a lograr esta meta.

A mis profesores Mari Carmen, Tereza, Montse, Blanca, Yolanda, Oñate, Patlán, Trejo, Serna, y Limón: Por enseñarme lo maravilloso de esta hermosa profesión, por inspirarme a través de sus enseñanzas y su trabajo en cada clase, por exigir lo mejor en cada actividad y por compartir su sabiduría para ser profesionales íntegros.

A las maestras Jessi y Lidia, y a la E.P.O. 143: Gracias por la confianza y darme la oportunidad para realizar este proyecto con los jóvenes, por su apoyo y ánimos durante este proceso para lograrlo y concluirlo.

A mi familia: Gracias primas y primos, por su apoyo cuando más lo necesite, por alentarme a seguir y continuar durante este proceso, gracias por todo su cariño y por hacer en mi vida muchas alegrías y momentos memorables.

A mis amigos Marzel, Van, Andy, Eli, Samm, Angy, Eve, Jessi, Eder, Karla Kari, Tilo, Angélica, Jefa Itzel, Sergio y Carmen: Por recordarme que los sueños podemos alcanzarlos, que tengo la capacidad para lograr lo que yo me proponga y que puedo hacer lo que yo quiera sin que nada me detenga, gracias por su cariño, su confianza, su apoyo durante este proceso, por escucharme y sobre todo por la alegría que dan a mi vida.

Y gracias a todos los que en su momento me apoyaron y compartieron este sueño conmigo, gracias por sus consejos y por las críticas, porque también eso me ayudó a lograr y alcanzar esta meta tan importante para mí. Gracias Dios por la fortaleza y sabiduría que cada día me brindas.

Índice

Resumen.....	4
Introducción.....	5
Capítulo 1. Inteligencia Emocional.....	7
1.1 Definición.....	7
1.2 Historia del concepto.....	8
1.3 Elementos de Inteligencia Emocional.....	12
1.3.1 Modelo de habilidades.....	12
1.3.2 Modelos Mixtos.....	13
1.4 Instrumentos de medición de la inteligencia emocional.....	18
Capítulo 2. Programas de Entrenamiento en Inteligencia Emocional.....	27
2.1 Antecedentes relacionados con el entrenamiento en Inteligencia Emocional.....	27
2.2 Programas Cognitivo- Conductuales.....	32
2.2.1 Técnicas cognitivo-conductuales.....	41
2.2.2 Técnicas Cognitivas.....	42
2.2.2.1 Reestructuración cognitiva.....	42
2.2.2.2 El Auto-registro.....	43
2.2.2.3 Visualización.....	43
2.2.2.4 Distracción o refocalización.....	44
2.2.2.5 Persuasión verbal o refutación de pensamiento.....	45
2.2.3 Técnicas conductistas.....	46
2.2.3.1 Entrenamiento en relajación y relajación progresiva.....	46
2.2.3.2 Entrenamiento en Habilidades Sociales.....	47
2.2.3.3 Entrenamiento en Respiración.....	53
2.2.3.4 Resolución de problemas.....	54
2.2.4 Terapia de grupo.....	54

Capítulo 3. Adolescencia.....	56
<u>3.1</u> Historia de la Adolescencia	56
<u>3.2</u> Teorías de la adolescencia	57
<u>3.3</u> Características del adolescente	58
<u>3.4</u> Desarrollo de caracteres sexuales	59
<u>3.5</u> El desarrollo cognoscitivo en los adolescentes.....	64
<u>3.6</u> Problemáticas de los adolescentes.....	67
<u>3.7</u> Crisis de los adolescentes	69
<u>3.7.1</u> Descubrimiento del propio yo	69
Capítulo 4 Investigaciones relacionadas	76
Capítulo 5. Método.....	85
<u>5.1</u> Justificación	85
<u>5.2</u> Planteamiento del problema.....	86
<u>5.3</u> Objetivos.....	87
<u>5.3.1</u> Objetivo General.....	87
<u>5.3.2</u> Objetivos específicos	87
<u>5.4</u> Hipótesis.....	87
<u>5.5</u> Variables y definiciones	87
<u>5.5.1</u> Definición conceptual y operacional Variable Independiente	87
<u>5.5.2</u> Definición conceptual y operacional de la Variable Dependiente.....	88
<u>5.6</u> Población	89
<u>5.7</u> Muestra.....	89
<u>5.8</u> Muestreo	89
<u>5.9</u> Diseño de investigación.....	90
<u>5.10</u> Tipo de estudio	90
<u>5.11</u> Instrumentos de medición.....	90

5.13 Escenario	92
5.15 Análisis estadístico	93
Capítulo 6. Resultados.....	94
Capítulo 7. Análisis de Resultados.....	101
Capítulo 8. Discusión	105
Capítulo 9. Conclusiones.....	109
Referencias bibliográficas	112
Anexos.....	116

Resumen

Esta investigación tuvo como objetivo definir si por medio de un taller para desarrollar las competencias emocionales de un grupo de adolescentes de bachillerato, se incrementa la Inteligencia Emocional. En esta actividad se trabajaron las habilidades que componen la IE y se realizó una evaluación antes de realizar la intervención a 254 adolescentes de Primer Grado de preparatoria a través de un instrumento llamado PIEMO-2000 (Perfil de Inteligencia Emocional, Cortés, Barragán & Vázquez, 2002), el cual engloba las características fundamentales de la Inteligencia Emocional. Con base en los resultados de la primera aplicación se seleccionó una muestra de 12 alumnos de entre 15 y 16 años con los puntajes más bajos obtenidos en el pretest, que iban desde los 67 hasta los 84 puntos. Posteriormente se realizó una intervención con un Taller para el desarrollo de IE con un enfoque cognitivo conductual, el cual constó de 9 sesiones con una duración de 60 minutos cada una, en las que se abordaron temas tales como autoconocimiento, reconocimiento de emociones, control de emociones, motivación, relaciones interpersonales y comunicación asertiva, en cada sesión se realizaron actividades relacionadas a cada tema, poniendo en práctica las habilidades de la Inteligencia Emocional. Después de concluir la intervención se realizó un postest a la muestra, entre los jóvenes se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas en la IE general, ya que se obtuvo una media en el pretest de 75.92 y en el postest se incrementó a 90.25, favoreciendo de este modo el desarrollo de la Inteligencia Emocional en los adolescentes. Destaca el hecho de que hubo diferencias estadísticamente significativas entre las subescalas durante el pretest y el postest, se obtuvo una diferencia significativa en tres escalas del PIEMO-2000, las cuales fueron Inhibición de impulsos, Expresión emocional, Reconocimiento de logro, en las cinco restantes no se obtuvo una diferencia estadísticamente significativa. Por último, se analizaron los datos obtenidos con la información encontrada con respecto al tema.

Palabras clave: Inteligencia Emocional, Adolescentes, Taller de Desarrollo de Inteligencia Emocional, habilidades emocionales, competencias emocionales.

Introducción

La Inteligencia Emocional es la capacidad de identificar sentimientos propios y de los demás y contar con la habilidad para manipularlos de forma satisfactoria. De igual forma se considera como un conjunto de habilidades que consideran el autodomínio, el celo, la persistencia y la capacidad de automotivarse (Goleman, 2000).

Autores como Salovey y Mayer en 1997 definen la inteligencia emocional como un conjunto de habilidades: la habilidad de percibir, valorar y expresar las emociones de manera adecuada; la habilidad de generar y/o acceder a sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y conocimiento emocional y por último la habilidad de regular las emociones causando un crecimiento intelectual y emocional (Salom, Moreno, & Blázquez, 2012).

El desarrollo de estas habilidades en los adolescentes es indispensable para que cuenten con herramientas necesarias que ayuden en su vida y bienestar, aprovechando el potencial con el que cuentan. Durante esta etapa de desarrollo es necesario que adquieran conocimiento sobre sus emociones y sentimientos aprendiendo a identificar cada uno, pues evitara mayor confusión acerca de quién es y al mismo tiempo situaciones que pongan en riesgo su integridad.

Este estudio se desarrolló con el fin de determinar si a través de un programa de intervención se favorece el incremento en el Inteligencia Emocional de un grupo de adolescentes de bachillerato. Para llevarlo a cabo se extrajo una muestra de 12 alumnos de preparatoria en los cuales se evaluó el CE y se aplicó un taller para desarrollarlo, al término de la intervención se obtuvieron resultados positivos los cuales refieren a las características de los adolescentes y como una intervención sistemática puede mejorar el nivel de CE.

Para llevar a cabo el presente reporte se elaboraron las siguientes secciones:

El primer capítulo describe con detalle lo que se refiere como Inteligencia emocional, así como el origen de éste y sus autores, tales como Daniel Goleman, Salovey y Mayer y Fernández-Berrocal, quienes han estudiado y desarrollado el concepto de IE, se describen también los instrumentos que se utilizan para medir este constructo y los tipos de instrumentos que existen para medirlos.

El capítulo de programas de entrenamiento, habla sobre el desarrollo de estos, los antecedentes y autores principales que se encargaron de investigar este concepto: Se explica de forma concreta el Modelo Cognitivo conductual y los componentes con los que se elaboró el taller de Inteligencia Emocional.

El capítulo tercero describe la Adolescencia, las características de los adolescentes, tanto físicas como cognitivas e igualmente se habla sobre los cambios que se presentan durante el proceso de la adolescencia y las dificultades a las que se enfrentan al entrar en esta etapa.

En el capítulo cuarto se abordan Investigaciones relacionadas con respecto al CE en los adolescentes y jóvenes, se hace una recopilación de diferentes investigaciones elaboradas que ligan la Inteligencia Emocional a diferentes y múltiples variables que tienen que ver con aspectos como el ajuste psicológico, rendimiento académico y conductas disruptivas.

En el Capítulo cinco se describe el método utilizado para esta investigación, la cual se desarrolla primero con la investigación de los antecedentes de la IE, después con la búsqueda y selección de la escuela, así como la muestra. Se aplicó el pretest, se dio un Taller de desarrollo de Inteligencia Emocional y se aplicó el postest.

En el capítulo seis se presentan los resultados obtenidos en esta investigación a través de diferentes tablas y una breve descripción de las mismas.

En el capítulo siete se realiza una comparación entre los resultados que cada evaluación arrojó por medio de un análisis estadístico, y se determinó si el taller favoreció o no a los jóvenes.

En el capítulo ocho se realizó una comparación de los resultados de este estudio con otras investigaciones similares.

Y en el capítulo nueve se extraen las conclusiones del estudio resumiendo los resultados del trabajo.

Capítulo 1. Inteligencia Emocional

1.1 Definición

Goleman (2000) define la Inteligencia Emocional como un conjunto de habilidades que considera el autodomínio, el celo, la persistencia y la capacidad de automotivarse.

La inteligencia emocional es la capacidad de identificar sentimientos propios y de los demás y contar con la habilidad para manipularlos de forma satisfactoria. Identificar así como reconocer las emociones es indispensable para su uso efectivo.

Está determinada por cinco competencias:

- Habilidad para conocer las propias emociones.
- El autocontrol de sentimientos.
- La automotivación.
- El reconocimiento de las emociones ajenas.
- La habilidad para relacionarnos de manera adecuada con las emociones de los otros individuos.

La inteligencia intrapersonal e interpersonal son componentes de la inteligencia emocional (Sánchez, 2009).

Goleman, (2000) describe la aptitud emocional de la siguiente manera:

“La aptitud emocional es una *meta-habilidad* y determina lo bien que podemos utilizar cualquier otro talento, incluido el intelecto puro” (2000, p. 56)

La Inteligencia Emocional, es la capacidad que las personas tienen de ser conscientes al identificar, evaluar y aplicar la información emocional para dirigir los pensamientos y conducta, así como expresar correctamente sus emociones y regularlas (Salom, Moreno & Blázquez, 2012).

Los mismos autores indican que, los procesos cognitivos implícitos en procesar la información emocional conforman los componentes cognitivos básicos usados para desempeñar una conducta emocionalmente inteligente. Sin embargo, la Inteligencia

emocional se enfoca más en las habilidades cognitivas que manipulan la información emocional procesada.

Salovey y Mayer (1990; citados en Salom et al, 2012) describen el concepto de Inteligencia Emocional como respuesta organizada que consigue facilitar de manera adaptativa la habilidad cognitiva. En años posteriores (1997) definen la Inteligencia emocional como un conjunto de habilidades: la habilidad de percibir, valorar y expresar las emociones de manera adecuada; la habilidad de generar y /o acceder a sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y conocimiento emocional y por último la habilidad de regular las emociones causando un crecimiento intelectual y emocional.

Etimológicamente, el concepto de emoción procede de *moveré* que significa moverse, lo que sugiere una percepción de atracción y repulsión consciente y conducta de acercamiento o aversiva (Sánchez, 2009).

Fernández- Berrocal (2004 en Sánchez, 2009), define el concepto como la capacidad que tienen los individuos de percibir, entender y regular emociones personales y las ajenas.

Este autor junto a otros investigadores infieren que la inteligencia emocional implica la habilidad de percibir y valorar con precisión la emoción, la habilidad de producir o acceder a sentimientos cuando éstos provean el pensamiento; el conocimiento emocional y la habilidad para comprender la emoción, y la destreza de regular emociones que ocasionan un crecimiento tanto intelectual como emocional. (Mestre & Fernández-Berrocal, 2014). Esta última definición integra el pensar sobre emociones, haciendo una diferencia en las definiciones proporcionadas por los demás autores donde solamente se toman en cuenta elementos que son para percibir las emociones y regular las mismas.

1.2 Historia del concepto

En primera instancia se requiere una revisión al origen del concepto de inteligencia por ser éste uno de los componentes en esta investigación, para entender el desarrollo del concepto es necesario conocer cómo en algún punto de las distintas investigaciones se hace

indispensable definir si existe una relación entre Inteligencia e Inteligencia Emocional.

El primer indicio donde se hace referencia al concepto de inteligencia es con Galton (1822-1911) quien realizó investigaciones acerca de los genios donde empleaba la campana de Gauss, para estudiar la distribución de los casos de una población. Durante este periodo Wundt (1832-1920) estudiaba procesos mentales por medio de la introspección.

En 1905, Alfred Binet realizó un instrumento para diferenciar a los alumnos que debieran ingresar a aulas ordinarias de los que debieran recibir educación especial. Así surgió el primer test de inteligencia. En 1916, se realizó una adaptación por la Universidad de Stanford dirigida por L. Terman; ésta adaptación fue utilizada para examinar reclutas norteamericanos en la Primera Guerra Mundial, lo cual ayudó para la difusión y conocimiento general. Stern introduce en 1912 el término de Inteligencia Intelectual (Bisquerra, 2009).

El mismo autor describe lo siguiente: Cattell (1860-1944) divulgó los test de inteligencia en Estados Unidos con el fundamento de ser buenos predictores del desempeño académico. Reconoció la existencia de dos tipos de inteligencia: la inteligencia fluida que refiere a la relación entre conceptos y la inteligencia cristalizada que se refiere a la utilización de información para resolver conflictos.

Thorndike en 1920 introduce el concepto de inteligencia social y en 1937 junto a Stein intenta realizar su evaluación. En 1927 el análisis factorial aplicado al estudio de la inteligencia principalmente por Spearman y Thurstone, logró mayor precisión en los instrumentos de medida. Asimismo, la identificación de un factor g (general) a partir del cual provienen los factores s (específicos) denominados por Thurstone como “habilidades mentales primarias”, las cuales son: fluidez verbal, comprensión verbal, rapidez perceptiva, capacidad para el cálculo, representación espacial, razonamiento inductivo y memoria.

En 1950 Guilford efectuó algunos trabajos referentes a la estructura de la inteligencia que luego influyeron para realizar investigaciones del pensamiento divergente y la creatividad. De igual manera propuso un modelo tridimensional en forma de cubo en el que colocaba las dimensiones de la inteligencia.

Aunque con la aparición del conductismo la inteligencia y emociones no fueron el objeto de estudio principal durante esa época, años posteriores con el surgimiento de la epistemología genética y el desarrollo intelectual representados por Jean Piaget se produjo un contraste con respecto a las posturas psicometricistas así como con las del procesamiento de información. Si bien Piaget no mantuvo interés en el desarrollo de la inteligencia menos en la emoción, discípulos de éste apuntaron a la necesidad de observar la influencia positiva de emociones durante el desarrollo de la inteligencia en la infancia (Mestre & Fernández-Berrocal, 2014).

Estas investigaciones influenciaron en cierta manera como antecedentes para que luego Gardner diera a conocer la teoría de las Inteligencias Múltiples.

Los primeros indicios del concepto de Inteligencia Emocional existen a partir de 1920 cuando el psicólogo Edward Thorndike hace referencia a la inteligencia social definida de la siguiente manera:

“...la habilidad para comprender y dirigir a los hombres y mujeres, muchachos y muchachas, y actuar sabiamente en las relaciones humanas” (Sánchez, 2009, p. 23).

El Dr. Howard Gardner en 1983 infiere que las personas contamos con siete inteligencias distintas para interactuar con el mundo. Son las siguientes: Lingüística, Musical, Lógica, Kinestésica, Visual-Espacial, Intra-personal e Interpersonal. (Sánchez, 2009).

Para 1966 en un trabajo elaborado por Barbara Launer se hace mención del concepto de inteligencia emocional, sin detallar a qué se refiere con el término. Posteriormente el concepto es utilizado en un discurso el cual no fue publicado, de Wayne Leon Payne en 1986 con el siguiente título “Un estudio de la emoción: desarrollando la inteligencia emocional, la integración; relacionado con el miedo, dolor y deseo” (Mestre & Fernández-Berrocal, 2014).

En años posteriores Greenspan en 1989 pone principal atención en la relación existente entre la inteligencia y la emoción, ya que este autor especifica que no es posible apartar el hecho cognitivo del afectivo (Mestre & Fernández-Berrocal, 2014).

Gardner en 1995 añadió a su propuesta la inteligencia naturalista y después en 1998 incluyó en su teoría de Inteligencias Múltiples el concepto de la inteligencia existencial. En 1990 Salovey y Mayer propusieron el concepto de Inteligencia Emocional a partir de lo establecido por Gardner en su teoría de Inteligencias Múltiples (Trujillo y Rivas, 2005).

Finalmente la definición descrita por Salovey y Mayer hace una referencia mas precisa de la inteligencia emocional concretándola como la capacidad de una persona para comprender las emociones propias y de los demás, expresándolas de forma que sean efectivas para sí mismo y en la cultura a la que el individuo pertenece. La inteligencia emocional contiene la evaluación verbal y no verbal, la regulación emocional propia y en los demás, la expresión emocional, la utilización del contenido emocional en la solución de problemas (Molero, Saiz & Esteban, 1998).

Sternberg en 1977 determina que la inteligencia se encuentra ligada a la emoción, la memoria, la creatividad, el optimismo incluso con la salud mental (Trujillo y Rivas, 2005).

En 1995 Daniel Goleman es encargado de difundir el concepto por medio de su publicación dirigida al universo empresarial, donde realiza un estudio sobre la IE, los alcances de ésta y sus beneficios (Trujillo y Rivas, 2005). Gracias a diversos factores involucrados en el contexto su aparición y difusión se amplía, ya que al ser difundida se realiza un contraste con la obra *The Bell Curve* escrita por Herrnstein y Murray en 1994, donde los autores explican la importancia del CI como elemento imprescindible para comprender las clases sociales en diferentes sociedades (Bisquerra, *Psicopedagogía de las emociones*, 2009).

Goleman definió el EQ (Emotional Quotient) con el mismo poder que el CI e incluso mayor a éste, pues lo que favorece a la inteligencia emocional es que los individuos pueden aprender competencias emocionales, es aquí donde el autor adquiere una posición igual al elitismo (Bisquerra, *Psicopedagogía de las emociones*, 2009).

Como podemos darnos cuenta el estudio de la inteligencia emocional contiene una gran trayectoria donde se han desarrollado bases indispensables del concepto.

1.3 Elementos de Inteligencia Emocional

Ahora que conocemos parte de la gran historia de la cual se compone la inteligencia emocional describiremos los elementos que constituyen esta inteligencia, a través de los diferentes modelos propuestos por representantes importantes del concepto, así como nuevos modelos mostrados por investigadores interesados en el tema.

En la literatura se han diferenciado dos importantes aproximaciones conceptuales en el estudio de la inteligencia emocional:

- Los modelos de habilidad, son aquellos que examinan las habilidades que permiten usar los datos recibidos de las emociones para mejorar el pensamiento.
- Los modelos mixtos o de rasgos, se distinguen por la integración que realizan en sus principios de habilidades mentales y rasgos estables de la personalidad, e indicadores de ajuste (López, Pulido, & Augusto, 2013).

1.3.1 Modelo de habilidades

Salovey y Mayer en Goleman (2000) describen los siguientes elementos:

1. Conocer las propias emociones: La conciencia acerca de uno mismo, identificar al sentimiento mientras ocurre, es la clave de la inteligencia emocional. Los individuos con esta habilidad cuentan con una noción más segura de lo que sienten con respecto a las decisiones personales.
2. Manejar las emociones: Esta capacidad de manejarlas para que sean apropiadas se basa en la conciencia de uno mismo.
3. Automotivación: Las personas que tienen esta capacidad con frecuencia son mayormente productivas y eficaces en cualquier actividad que emprendan.
4. Reconocer emociones de los demás: Ser empático permite a los sujetos estar más adaptados y entender las señales sociales sutiles que muestran

lo que otros requieren o necesitan.

5. Manejar las emociones de los demás y las relaciones: Las personas con estas habilidades pueden destacarse en contextos donde se dependa de la interacción con los demás.

Además de este modelo que es ampliamente conocido, existen modelos distintos propuestos por diferentes autores que mencionan los componentes de la inteligencia emocional, ampliando o reconsiderando los elementos ya descritos.

1.3.2 Modelos Mixtos

Modelo de Goleman

En su propuesta el autor constituye la existencia de la Inteligencia Emocional (IE) que se complementa con la Inteligencia Intelectual (CI) y se hace presente en las interrelaciones que se producen.

García-Fernández & Giménez-Mas (2010) describen los componentes que constituyen la IE propuestos por Goleman son:

- Conciencia de uno mismo: se refiere a la conciencia que se tienen de intuiciones, estados internos o recuerdos.
- Autorregulación: Se identifica como el control de impulsos, estados internos y recursos propios.
- Motivación: Son las tendencias emocionales que facilitan y guían al individuo para el logro de objetivos.
- Empatía: entendida como la conciencia acerca de los sentimientos, preocupaciones y necesidades de otros.
- Habilidades sociales: Se define como la capacidad para inducir respuestas apropiadas en otras personas sin la intención de controlar a los demás.

Modelo de Bar-On

Su modelo de inteligencia emocional está compuesto a partir de su tesis doctoral realizada en 1988 titulada “The development of a concept of psychological well-being”, así surgieron las bases para su propuesta en 1997 y para la medición por medio del inventario EQ-I (Bar-On Emotional Quotient Inventory) (García-Fernández & Giménez-Mas, 2010).

Sus componentes son según Gabel (2005):

- Componente intrapersonal: Se evalúa la autoidentificación en general del sujeto, la autoconciencia emocional, la asertividad, la independencia y autorealización emocional, la autoevaluación y la autoconciencia.
- Componente interpersonal: se integra por la empatía, la responsabilidad social y las relaciones sociales.
- Componente de manejo de emociones: sus elementos son la capacidad para tolerar presiones y la capacidad de controlar impulsos.
- Componente de estado de ánimo: se constituye del optimismo y la satisfacción.
- Componente de adaptación-ajuste: Hace referencia a la capacidad del sujeto para evaluar adecuadamente la realidad y ajustarse de modo eficiente a las situaciones que surjan, así como la capacidad para resolver conflictos diarios. Se integran también las nociones de prueba de realidad, flexibilidad, capacidad para solucionar problemas.

Los modelos antes mencionados son de los más representativos que explican los elementos de inteligencia emocional. Se han generado a partir de ellos nuevas propuestas que intentan abarcar las habilidades y capacidades que una persona emocionalmente inteligente tiene para enfrentar las circunstancias diarias que se le presentan.

Modelo propuesto por Matineaud y Engelhartn:

Su modelo es propuesto en 1996 descrito por García-Fernández & Giménez-Mas

(2010) donde focalizan su atención en la evaluación de la inteligencia emocional apoyándose en distintos cuestionarios dirigidos a ciertos ámbitos, este modelo se caracteriza por la introducción de factores exógenos y determinan los componentes de la inteligencia emocional de la siguiente forma:

- El conocimiento en sí mismo.
- La gestión del humor.
- Motivación de uno mismo de manera positiva.
- Control de impulso para demorar la gratificación.
- Apertura de los demás, como aptitud para ponerse en lugar del otro.

Modelo de inteligencia Emocional de Petrides y Furnham.

Denominado modelo de rasgo de autoficacia emocional, hace referencia al conjunto de destrezas de conducta y autopercepciones que se relacionan con las capacidades de uno mismo para reconocer, procesar y utilizar la información emocional. Las bases del modelo están fundadas en rasgos de la personalidad, elementos de la inteligencia social de Thorndike y elementos de la inteligencia personal de Gardner. Los autores señalan 15 dimensiones: adaptabilidad, asertividad, percepción emocional propia y de otros, expresión emocional, manejo emocional, regulación emocional, impulsividad baja, relaciones, autoestima, conciencia social, gestión de estrés, empatía y optimismo (López, Pulido, & Augusto, 2013). El modelo considera la IE como rasgo de personalidad y se centra en la autopercepción del sujeto, por esto se distingue dentro del modelo entre la inteligencia emocional rasgo e inteligencia emocional capacidad.

El modelo de Vallés y Vallés

En el modelo propuesto en 1999 de Vallés y Vallés referido por García-Fernández & Giménez-Mas (2010), se hace mención a las habilidades que integran la inteligencia emocional, siendo las siguientes: automotivarse, tolerar la autofrustración, autoconocimiento, concretar acuerdos razonables con los demás, reconocer circunstancias que generen emociones positivas y negativas, reconocer lo de mayor importancia ante una

situación, autorreforzarse, dominar la ira ante circunstancias de desafío, mostrarse optimista, tomar control de los pensamientos, autoverbalizarse y dirigir la conducta, descartar peticiones poco prudentes, defenderse de críticas injustas por medio del diálogo, asentir críticas justas de manera apropiada, no hacer caso de lo que nos pueda obsesionar, reconocer el comportamiento de otros individuos, mantener escucha activa, valorar opiniones, prever reacciones, observar su lenguaje, darle la importancia a las cosas positivas que realizamos, realizar actividades necesarias aunque no agradables, ser dinámico y activo, divertirse, sonreír, ser empático con los sentimientos de los demás y conversar.

Para este modelo también se definen las siguientes características: contar con buen sentido del humor, ser realista, la capacidad de tranquilizarse, aprender de los errores, controlar miedos, tranquilizar a otras personas, tener determinado lo que se quiere, disfrutar de la soledad, ser parte de algún grupo o equipo, identificar defectos personales y la necesidad de cambiar, reconocer por qué está emocionado, ser creativo, comunicarse de manera eficaz con otros, comprender puntos de vista ajenos, autoperibirse según la perspectiva de los demás, reconocer emociones de los demás, responsabilizarse del comportamiento propio, adaptarse a nuevas circunstancias, y autoperibirse con equilibrio emocional. Si bien esta propuesta es muy completa no logra concreción en su diseño.

Los autores (García-Fernández & Giménez-Mas, 2010) también describen en su investigación el modelo de procesos de Barret y Gross, en 2001 integran los siguientes procesos a partir de los modelos anteriores:

- Selección de la situación: se evita o se frecuentan lugares, objetos o cierto tipo de gente con la intención de tener efecto en las emociones propias.
- Modificación de la situación: Ajustarse para cambiar el impacto emocional.
- Despliegue atencional: Seleccionar el segmento del segmento en el que se pone atención.
- Cambio cognitivo: Variedad de significados para una misma situación.
- Modulación de la respuesta: afectar las tendencias de acción.

Modelo propuesto por Cortés, Barragán y Vázquez

El modelo propuesto en 2002 se centra en las habilidades de relación interpersonal y autorregulación. Las bases del modelo están fundadas en las habilidades emocionales descritas por Gardner, las descritas por Salovey y los factores propuestos por la Asociación Internacional de Inteligencia Emocional Aplicada (ISAEI) (Cortés, Barragán, & Vázquez, Perfil de Inteligencia Emocional, 2002). El modelo hace referencia a las siguientes habilidades:

Inhibición de impulsos: Esta subescala refleja la manera con la cual un individuo ejerce control sobre sus propios impulsos, o las dificultades a las que se enfrenta para controlar sus emociones experimentando situaciones adversas o frustración en la realización de sus actividades diarias.

Empatía: Este aspecto se refiere a la capacidad de respuesta de cada individuo para comprender, identificar y sentir las vivencias de otros, es decir; ponerse en los zapatos del otro, donde el sujeto es capaz de percibir a través del lenguaje no verbal, las emociones de los demás.

Optimismo: Representa el estilo emocional optimista de los individuos para lidiar con la realidad. Tomando en cuenta que el optimismo es el valor que ayuda a enfrentar las dificultades con perseverancia y buen ánimo, rescatando lo positivo en cada circunstancia y con cada persona, confiando en las habilidades y capacidades propias, así como en la ayuda que otros nos pueden brindar.

Habilidad social: Es la capacidad del sujeto para relacionarse con los demás, en un medio ambiente usual, son sujetos que hallan satisfacciones a través de la convivencia con los otros; además tienen habilidades propias que les benefician en la interacción en distintos escenarios en los que se desenvuelve, por ejemplo el familiar, el laboral o social.

Expresión emocional: Muestra la capacidad del sujeto para manifestar sus emociones, afectos y sentimientos en los escenarios cotidianos. Es una habilidad personal para manifestar los sentimientos por medio de palabras con la intención de ser comprendido.

Reconocimiento del logro: Indica la capacidad de las personas para reconocer sus logros obtenidos a lo largo de su vida en múltiples ámbitos; como lo son el familiar, el laboral y el social. Permite una autocrítica constructiva, así como reflexionar sobre uno mismo acerca de las fortalezas y debilidades. Este aspecto fortalece la seguridad personal, dando pie a desarrollar recursos propios para afrontar las adversidades de la vida e identificar en qué situaciones son suficientes estos recursos.

Autoestima: Es la capacidad de autopercepción, reconociendo las competencias y autoeficacia. Es definida también como un sentimiento de aprecio y aceptación de uno mismo, el cual va ligado al sentimiento de competencia y valía personal. Es un autoconcepto generado mediante la valoración que hacemos de nuestro comportamiento y de la asimilación e interiorización que hacemos de la opinión que los demás dan de nosotros.

Nobleza: Se refiere a la persona con rasgos benévolos, honradez, generosidad y ausencia de maldad en su comportamiento, sus acciones o en su actitud. Son positivos en sus relaciones interpersonales, sin interés alguno por dominar el comportamiento de los demás.

Los modelos propuestos ofrecen una gran variedad con respecto a los componentes de la inteligencia emocional e intentan brindar una versión mejorada de la anterior en su mayoría se consideran habilidades para regular y percibir emociones propias y ajenas; como los componentes principales de la inteligencia emocional. Aunque en este apartado no se abordaron todos los diferentes modelos se mencionan los más importantes, así como algunos que no han sido tan difundidos o replicados para dar la explicación a la inteligencia emocional es probable que se encuentre una limitación o exista la necesidad de hacer una mejora, pero principalmente se complementa en lugar de contradecir al modelo anterior; ya que cada vez se integran más componentes para una definición más precisa a la teoría del concepto de inteligencia emocional.

1.4 Instrumentos de medición de la inteligencia emocional

El surgimiento del constructo con la basta investigación existente al respecto, sugiere que lo siguiente sea crear o elaborar un instrumento el cual permita evaluar las

capacidades y habilidades que definan a una persona emocionalmente inteligente. En este apartado se expondrán si no todos los que hasta el momento se han desarrollado, los más representativos y sobresalientes; así mismo se explicará un poco sobre el desarrollo de los instrumentos de medida de la IE.

Al inicio de las investigaciones una vez que el constructo surgió, los investigadores como Ackerman y Haggstad en 1997, Cronbach en 1949 y Hofstee en el 2001; no tomaron en cuenta la discrepancia entre el rendimiento típico versus el rendimiento máximo. Por un lado algunos investigadores desarrollaron y utilizaron cuestionarios de autoinforme, mientras que otros se indujeron a desarrollar test de rendimiento-máximo de inteligencia emocional. Esto provocó que existiera una confusión en cuanto al concepto. La manera de medir las variables de diferencias individuales tiene un impacto directo sobre su operacionalización; para este hecho Petrides y Furnham en 2001, distinguieron entre inteligencia emocional rasgo e inteligencia emocional capacidad. Es necesario comprender la diferencia, ya que la IE rasgo debe ser medido a través de cuestionarios de autoinformes y la IE capacidad tendría que medirse a través de test de rendimiento máximo (Mestre & Fernández-Berrocal, 2014).

La diferencia entre inteligencia emocional capacidad e inteligencia emocional se basa en el método de medida usado para medir el constructo, mas no en los elementos que abarcan los distintos modelos teóricos. Por ello, esta diferencia no se relaciona con la distinción entre modelos mixtos y modelos de capacidad de la IE, que se basa en si un modelo teórico mezcla o no las capacidades cognitivas y rasgos de personalidad. La diferencia que se hace entre los modelos mixtos y modelos de capacidad no toma en cuenta la parte fundamental de la operacionalización en un constructo y comparte la idea de que las capacidades cognitivas se pueden evaluar a través de autoinformes. Sin embargo, es importante dejar en claro que no se puede hacer una apropiada evaluación de las capacidades cognitivas por medio de cuestionarios de autoinforme (Mestre & Fernández-Berrocal, 2014). La diferencia establecida por Mayer en el año 2000 no coincide con la teoría psicométrica aceptada al día de hoy ni con la evidencia empírica que demuestra que las medidas de autoinforme de la inteligencia emocional tienden a interrelacionarse entre sí.

Mestre y Fernández (2014) hacen mención de las medidas de la inteligencia

emocional capacidad entre las que destacan, la Escala Multifactorial de IE (MEIS) por sus siglas en inglés por Mayer, Salovey y Caruso en 1999, asimismo el instrumento descendiente; el Test de IE de Mayer, Salovey y Caruso (MSCEIT) creado por Mayer, Salovey y Caruso en 2002. El inconveniente al que se enfrentan los test de IE capacidad es la inherente subjetividad de la experiencia emocional, pues en lo general no existe un criterio específico de lo que establece una respuesta correcta.

Los científicos también hablan sobre la medida de inteligencia emocional rasgo, explican que la complejidad en la construcción de los cuestionarios psicométricamente sólidos, ha provocado que existan pocas medidas de IE rasgo desarrolladas con un marco teórico claro y existen algunas que no disponen de fundamentos empíricos firmes.

En seguida se describirán las medidas de autoinforme que los estudiosos (Mestre & Fernández-Berrocal, 2014) consideran las representativas para medir la IE capacidad.

Emotional Accuracy Research Scale (EARS) por Mayer y Geher en 1996; cuenta con fiabilidad α baja (0,24 para puntuación según expertos, y 0,53 para puntuación según consenso), su validez convergente y discriminante son pequeñas e inestables correlaciones con autoinformes de empatía, con respecto a su estructura factorial no existe evidencia o datos suficientes para su juicio adecuado.

Emotional Intelligence Scale for Children (EISC) elaborada por Sullivan en 1999; tiene una fiabilidad α entre baja y moderada. Con lo que respecta a su validez no existe información fidedigna sobre este aspecto, ni con respecto a la estructura factorial de esta escala.

Multifactor Emotional Intelligence Scale (MEIS) creada por Mayer, Caruso y Salovey en 1999, mantiene una fiabilidad α buena para la puntuación global de IE capacidad (0,70- 0,85), pero baja (0,35-0,66) para las ramas 3 y 4 (mejor para el criterio consenso que para el de expertos). Su validez convergente y discriminante va de pequeñas a moderadas correlaciones con inteligencia cristalizada (Gc) y bajas correlaciones con los Cinco Grandes. No existen datos suficientes que expliquen su estructura factorial.

Mayer Salovey Caruso Emotional Intelligence Test (SCIT) es creada en 2002 por

Mayer, Salovey y Caruso, su fiabilidad α es mejor en la versión 2 que en su primera versión (0,68-0,71), su validez predictiva conserva bienestar en puntuaciones en test de capacidad verbal, su validez incremental se representa en la conducta social (sobre personalidad y capacidad verbal). Sostiene convergencia entre los criterios de consenso y de expertos, asimismo correlaciones muy bajas con medidas de IE rasgo ($r < 0,30$) y no se presentan datos de la estructura factorial.

Freudenthaler & Neubauer Emotional Intelligence Performance Test (FNEIPT), medida elaborada en el 2003 por Freudenthaler y Neubauer, su fiabilidad α es moderada: 0,69 para «gestión de las emociones propias» y de 0,64 para «gestión de las emociones de los demás». Su validez convergente y discriminante presenta correlaciones de $r = 0,51$ entre «gestión de las propias emociones» e inteligencia intrapersonal autoinformada, y correlaciones de $r = 0,25$ entre «gestión de emociones de otros» e inteligencia interpersonal autoinformada. Correlaciones de ambas subescalas con los Cinco Grandes ($r = 0,18-0,51$). No se presentan datos para un adecuado juicio de su estructura factorial. Esta información se presenta en la tabla 1 para su mayor comprensión.

Tabla 1. Medidas de evaluación de la IE capacidad (Mestre & Fernández- Berrocal, 2014, pág. 84-85).

Medida	Autores	Fiabilidad α	Fiabilidad Test-retest	Validez predictiva	Validez incremental	Validez convergente y discriminante	Estructura factorial
EARS Emotional Accuracy Research Scale	Mayer y Geher, 1996	Baja (0,24 para puntuación según expertos y 0,53 para puntuación según consenso)	¿?	¿?	¿?	Pequeñas e inestables correlaciones con autoinformes de empatía	Incierto ¿Cuatro factores?
EISC Emotional Intelligence Scale for Children	Sullivan, 1999	Entre baja y moderada	¿?	¿?	¿?	¿?	¿?
MEIS Multifactor Emotional Intelligence Scale	Mayer, Caruso y Salovey 1999	Buena para la puntuación global de IE capacidad (0,70 - 0,85), pero baja (0,35-0,66) para las ramas 3 y 4 (mejor para el criterio consenso que para el de expertos).	¿?	Incierto	¿?	Entre pequeñas y moderadas correlaciones con inteligencia cristalizada (Gc). Bajas correlaciones con los Cinco Grandes	Incierto ¿Tres factores?

MSCEIT, Mayer Salovey Carso Emotional Intelligence Test	Mayer, Salovey, Caruso, 2002a	Mejor para la versión 2 que para la versión 1 (0,68- 0,71)	¿?	Bienestar, puntuaciones en test de capacidad verbal.	Conducta social (sobre personalidad y capacidad verbal)	Convergencia entre los criterios de consenso y de expertos. Correlaciones muy bajas con medidas de IE rasgo ($r < 0,30$)	Incierto. ¿Cuatro factores?
FNEIPT. Freudenthaler & Neubauer Emotional Intelligence Performance Test	Freudenthaler y Neubauer, 2003.	Moderada: 0,69 para « gestión de las propias emociones» y 0,64 para « gestión de los demás »	¿?	¿?	¿?	Correlaciones de $r = 0,51$ entre « gestión de las propias emociones » e inteligencia intrapersonal autoinformada, y correlaciones de $r = 0,25$ entre « gestión de las emociones de los demás » e inteligencia intrapersonal autoinformada. Correlaciones de ambas subescalas con los Cinco Grandes ($r=0,18-0,51$).	Incierto (¿Dos factores?).

Continuación Tabla 1, tomada de Mestre & Fernández-Berrocal (2014).

Enseguida se explicarán las medidas de inteligencia emocional rasgo existentes hasta el momento.

De los primeros instrumentos diseñados el cuestionario TMMS: Trait-Meta-Mood Scale, elaborada por Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai en 1995 tiene una clara influencia del modelo de Salovey y Mayer de 1990 considerado como la primera medida de la inteligencia emocional en general y rasgo en específico. Se compone de 30 ítems, son respondidos en una escala Likert de 5 puntos. El cuestionario arroja puntajes referentes a los siguientes factores: claridad emocional, atención a las emociones y reparación emocional. Sin embargo, no fue diseñado para representar todo el dominio muestral de la IE rasgo; por ello se excluyen considerables dimensiones centrales del constructo (Mestre & Fernández-Berrocal, 2014).

El cuestionario EQ-i (Inventario de Cociente Emocional) diseñado por Bar-On en 1997 hace una medición de IE compuesta a partir del modelo conceptual descrito por éste. El EQ-i comprende 133 ítems, compuesto por cinco factores de orden superior, los cuales se dividen en 15 subescalas: 1) intrapersonal, 2) interpersonal, 3) adaptación, 4) manejo del estrés y 5) estado de ánimo general. Este cuestionario toma en cuenta distintas competencias emocionales y sociales, que brindan una estimación de IE y también de un perfil social y afectivo; a pesar de esto el EQ-i representa el dominio muestral de la IE

rasgo mejor que otros tantos inventarios. (Extremera, Fernández-Berrocal, Mestre & Guil, 2004).

Los investigadores Mestre y Fernández en 2014, exponen la Escala de Inteligencia Emocional de Schutte SEIS (por sus siglas en inglés), a la cual se compone de 33 ítems puntuados a través de una escala Likert de 5 puntos. Sus propiedades psicométricas inferen que tiene entre tres y cuatro factores. El inconveniente con el SEIS es que brinda una representación incompleta del dominio muestral de la IE rasgo. Basado únicamente en las tres dimensiones propuestas por Mayer y Salovey en 1990.

El Emotional Competence Inventory (ECI) elaborado por Boyatzis, Goleman y Hay/McBer en 1999, mide las diferentes competencias emocionales que se vinculan con la IE basado en el modelo elaborado por el mismo Goleman para predecir la efectividad y el rendimiento en las actividades laborales y empresariales de los individuos. Posee dos formas el autoinforme y evaluación de 360 grados. En la actualidad se mantienen dos versiones del inventario: versión 1 con 110 ítems, escala Likert de 7 puntos y la segunda versión que cuenta con 73 ítems, una escala Likert de 6 puntos. Son 20 las dimensiones de las que dispone clasificadas en cuatro grupos: autogestión, autoconciencia, conciencia social y habilidades sociales (Mestre & Fernández-Berrocal, 2014).

Otros instrumentos que los autores antes mencionados describen son los siguientes:

EISR; Emotional Intelligence Self- Regulation Scale, creado por Martínez y Pons 2000, el instrumento está basado en el modelo de autorregulación de la IE elaborado por el propio autor donde hace el intento de integrar el modelo original de Salovey y Mayer de 1990 con la teoría social-cognitiva de Bandura, se compone de 52 ítems puntuados a través de una escala Likert de 7 puntos, tiene diez subescalas y cuatro dimensiones de orden superior las cuales son: uso de estrategia, fijación de objetivos, motivación, autoevaluación del ajuste y efectividad de la estrategia, muestra una consistencia interna adecuada para las subescalas del cuestionario.

TEIQue; Trait Emotional Intelligence Questionnaire elaborado en su última versión por Petrides, Pérez y Furnhan en 2003, basado en un modelo de IE rasgo; donde el concepto se refiere a un rasgo de personalidad, ubicado en los niveles inferiores jerárquicos

de personalidad. Consta de 153 ítems, 15 subescalas, cuatro factores con una puntuación global de IE rasgo. El análisis provisional de la estructura factorial comprende cuatro factores: bienestar, habilidades de autocontrol, habilidades emocionales y habilidades sociales.

Workgroup Emotional Intelligence Profile (WEIP) elaborada por Jordan, Ashkanasy, Hartel Y Hopper en el 2002. Está creada para determinar el perfil de la inteligencia emocional en los integrantes de un grupo de trabajo. El cuestionario se conforma de 27 ítems que se resuelven en una escala tipo Likert de 7 puntos y mide siete aspectos de la IE rasgo, organizadas en dos dimensiones: intrapersonal e interpersonal.

Wong & Law Emotional Intelligence Scale (WLEIS), creado por Wong & Law en 2002, fue elaborada como una medida breve de la inteligencia emocional para usarse en investigación en el ámbito de la psicología organizacional y del trabajo. Conformado por 16 ítems que se resuelven en una escala Likert de 7 puntos y evalúa cuatro dimensiones de la IE rasgo: valoración o percepción de emociones propias; valoración y percepción de emociones ajenas, uso de las emociones y regulación emocional. La escala maneja apropiados índices de consistencia interna y en términos de validez; los autores han demostrado datos correspondientes a las puntuaciones del WLEIS tienen relación con el rendimiento y satisfacción.

Existen otros instrumentos que han sido desarrollados para medir la IE rasgo sin embargo no existen más datos sobre aplicaciones posteriores que hayan realizado de los instrumentos.

EI-IPIP Emotional Intelligence IPIP Scales, de Bachard en 2001^a, el cuestionario, está disponible en el Banco Internacional de Ítems de Personalidad, el cual ésta constituido por 68 ítems organizados en siete componentes: expresividad positiva, expresividad negativa, atención a las emociones, toma de decisiones basada en las emociones, sensibilidad a la diversión, sensibilidad a la angustia y preocupación empática. La escala presenta valores de consistencia interna separados por género; para cada componente, variando desde 0,59 hasta 0,83. No existe evidencia de que el IE IPIP haya sido empleado en la literatura científica.

Dulewicz & Higgs Emotional Intelligence Questionnaire (DHEIQ) se basa en los libros de Goleman de los años 1995a y 1998. Se diseñó para contextos organizacionales. Se constituye de 69 ítems establecidos en siete dimensiones: autoconciencia, influencia, decisión, sensibilidad interpersonal, motivación, responsabilidad e integridad y elasticidad emocional. El cuestionario cuenta con poca información acerca de su fiabilidad y validez.

Sjoberg Personality Test Battery (SPTB) por Sjoberg en 2001 en esta batería de pruebas se miden distintos constructos y facetas de la personalidad donde se incluyen la IE rasgo. Se comprende de 789 ítems, que para responder se utiliza una escala tipo Likert de 4 puntos. En un análisis factorial de las 21 escalas la SPTB, uno de los cuatro factores comprende 7 rasgos que el autor descifró como dimensiones de la IE: introversión, empatía, inhibición emocional, maquiavelismo, alexitimia, autorrealización y atribución externa.

Inventario de IE de Tapia creada en 2001, es una medida de rasgo porque sus ítems pretenden operacionalizar autopercepciones y disposiciones de las emociones. El inventario está compuesto de 41 ítems que se concentran en cuatro dimensiones: empatía, utilización de los sentimientos, manejo de las relaciones y autocontrol.

Workgroup Emotional Intelligence Profile (WEIP) fue diseñada para definir la IE de individuos que conforman un grupo de trabajo. El perfil se integra por 27 ítems que se responden en una escala Likert de 7 puntos, mide 7 aspectos de la inteligencia emocional rasgo. Se dividen en dos dimensiones: intrapersonal e interpersonal. Los estudios relacionados con el WEIP comprueban que los equipos de trabajo que tienen una IE rasgo mayor desarrollan un mejor rendimiento que los que tienen una IE rasgo menor.

Work-place Swinbure University Emotional Intelligence Test (SUEIT) creada por Palmer y Stough en 2002, el test tiene 64 ítems que se responden en una escala tipo Likert de 5 puntos. Brinda una puntuación de cinco subescalas: reconocimiento y expresión emocional, comprensión de emociones, cognición dirigida de las emociones, gestión emocional y control emocional. Su fiabilidad y validez están actualmente bajo investigación.

Van de Zee Emotional Intelligence Scale de Schakel y Thijs en 2002 se integra de 85 ítems, que se responden en una escala de tipo Likert de 5 puntos y forman 17 subescalas.

Su estructura factorial está compuesta de tres factores: empatía, autonomía y control emocional. Su consistencia interna para las escalas del VEIS es baja, con varios valores por debajo del valor de 0,50. Es consistente en la discrepancia que se hace entre inteligencia emocional rasgo e inteligencia emocional capacidad. La escala se relaciona con rasgos de personalidad.

Perfil de inteligencia emocional (PIEMO-2000) creado por Cortés, Barragán y Vázquez en 2002, se plantea como un instrumento para evaluar el constructo de IE. Constituido por 161 reactivos, que se resuelven de manera dicotómica, divididos en 8 factores que son: inhibición de impulsos, empatía, optimismo, habilidad social, expresión emocional, reconocimiento del logro, autoestima y nobleza. El PIEMO-2000 presenta adecuados índices de consistencia interna.

En este primer capítulo revisamos el concepto de inteligencia emocional, la historia, modelos que se han propuesto de IE y las medidas de evaluación de la IE diferenciando entre las medidas de inteligencia emocional capacidad e inteligencia emocional rasgo. En el capítulo dos se abordarán aspectos relacionados a la elaboración de programas de intervención y entrenamiento en IE.

Capítulo 2. Programas de Entrenamiento en Inteligencia Emocional

2.1 Antecedentes relacionados con el entrenamiento en Inteligencia Emocional.

Con la creación del concepto de Inteligencia Emocional, se consideró un nuevo aspecto de habilidades para la formación integral de los individuos y, con ello, la formulación de planes y programas que tomaban en cuenta elementos de la IE con la intención de brindar herramientas a las personas para hacer frente a las diversas situaciones que se le presenten en su actuar cotidiano. Este capítulo busca dar una noción del desarrollo de estos programas.

Los antecedentes relacionados con los programas de entrenamiento en Inteligencia emocional aparecieron con Salter en su texto *Conditioned Reflex Therapy* publicado en 1949, en esta obra se exponen las características de una conducta del tipo asertivo. Wolpe hace referencia al término en 1958, siendo éste uno de los autores con mayor impacto. Salter expuso que el entrenamiento asertivo considera todos aquellos procesos cuya finalidad es promover un aumento en las capacidades para que el sujeto pueda expresar lo referente a sus emociones y sentimientos de forma honesta y hasta cierto punto recta (Hernández & Islas, 2007).

Con los trabajos publicados por Wolpe, el tema tuvo un gran apogeo y otros autores se interesaron por éste, entre los que destacan Wolpe y Lazarus, Alberti y Emmons, McFall y Maeston, Rathus y Galassi. Las investigaciones relacionadas se constituyeron en un *boom* en los Estados Unidos en el periodo de 1958 a 1978. El término *asertividad* puede vincularse como un componente en la temática del desarrollo de las habilidades sociales o como parte de un modelo de competencia social (Saldivar, 1994).

Para Wolpe la asertividad hace referencia a la adecuada expresión de las emociones diferentes a la ansiedad, con relación a otro individuo. Este mismo autor, en conjunto con Lazarus, define el concepto como toda expresión aceptable de sentimientos y derechos. Más tarde, Lazarus agrega a la conceptualización elaborada por Wolpe la definición

siguiente de asertividad: es un hábito de libertad emocional que involucra la capacidad para facilitar información acerca de sí mismo de forma honesta y madura (Saldivar, 1994).

El mismo autor explica que para Albert y Emmons, la asertividad es toda conducta que permite a un individuo actuar con respecto a sus intereses o prioridades, ser capaz de defenderse sin ansiedad inadecuada, expresar de manera asertiva sus sentimientos y ejercer los derechos propios tomando en cuenta los derechos de los demás.

Hersen y Beltach (en Saldivar, 1994) consideran la conducta asertiva como indispensable para hacer frente a circunstancias problemáticas e involucran los siguientes elementos: hablar de propios sentimientos, expresión de sentimientos negativos, defender los derechos propios y rehusarse a exigencias poco comprensibles por parte de los otros.

Para Lang y Jacobowski (en Saldivar, 1994) el comportamiento asertivo trata de defender los derechos personales y expresar los propios sentimientos, creencias y pensamientos sin limitaciones, siendo honesto, sin violentar los derechos ajenos.

Salter define que el término de asertividad tiene que ver con la capacidad para expresar sus emociones, mientras que la falta de ésta tiene un vínculo con la dificultad para expresar las emociones o con la inhibición.

Es claro que existen diferentes posturas así como varios modelos que explican y definen la asertividad y sus componentes, en seguida se definirá más concretamente el concepto de entrenamiento asertivo.

Saldivar (1994) afirma que el entrenamiento asertivo establece una forma de manejar los conflictos que imposibilitan una buena comunicación interpersonal a falta de habilidades que permitan expresar los sentimientos para consigo y con los demás. Por medio del entrenamiento los individuos aprenden y desarrollan habilidades para expresar de manera apropiada sus sentimientos, deseos y opiniones personales en forma directa y honrada. Dentro de las habilidades desarrolladas se capacita a las personas para identificar y actuar cuando se presente ansiedad, temor, ideas irracionales, sentimientos de culpabilidad y valores o creencias que impidan o inhiban la expresión de la asertividad.

Las seis técnicas de Salter que son referidas por Rimm y Masters (1981; citado en Hernández & Islas 2007), dirigen al individuo a exteriorizar sus sentimientos sin algo que se lo impida. A continuación, se enlistan las técnicas que Salter propone:

1. Externar sentimientos, involucra poner en práctica la expresión clara de los sentimientos tal cual son sin importar si son de agrado o desacuerdo.
2. El empleo de la expresión facial, involucra poner en práctica las distintas expresiones faciales que se manifiestan con cada una de las emociones.
3. Practicar la expresión de una opinión de desacuerdo cuando la situación mantiene al sujeto en una posición contraria.
4. Practicar el uso del pronombre “yo” de manera implícita y explícita.
5. Practicar la concordancia cuando se alaba a uno.
6. Practicar la improvisación.

Estos científicos, ponen de manifiesto que aumentar la conducta asertiva de los individuos beneficia a las personas en dos importantes aspectos, el primero: eleva su sentimiento de bienestar, al tiempo que sus niveles de ansiedad se minimizan, y segundo: el comportamiento asertivo de una persona la acerca más a las recompensas sociales y a su vez eleva su nivel de satisfacción.

Rimm y Masters definen que el logro en las metas es un conjunto de los elementos involucrados en el entrenamiento asertivo, más que emociones espontáneas que no sean comprendidas, por ello; en el entrenamiento se hace un énfasis en las consecuencias interpersonales que conlleva el poner en práctica las conductas asertivas, principalmente se debe reducir el riesgo de que la asertividad signifique estrategias interpersonales negativas o que traiga consigo consecuencias interpersonales catastróficas a causa de la expresión impulsiva (Hernández & Islas, 2007).

Los autores determinan que al iniciar una conducta asertiva es crucial tomar en cuenta tres niveles de funcionamiento: el cognitivo, emocional y el conductual, debido a que la psicología cognitiva define que son las creencias arraigadas en las personas lo que genera que perciban la realidad de maneras diversas y eso origina la reacción, expresando ciertas emociones en cada escenario diferente al que se enfrenten. Otro objetivo del

entrenamiento asertivo es conseguir la expresión de emociones de forma espontánea por medio de conductas específicas que logren conjuntar el pensamiento, la acción y la emoción.

El entrenamiento asertivo ha dado origen, entre otras tendencias, al entrenamiento en habilidades sociales, el cual va dirigido a incrementar las aptitudes del individuo en el actuar ante las situaciones críticas de la vida. Se le considera como un método directo y sistemático para enseñar estrategias y habilidades interpersonales a las personas con el fin de optimizar su competencia interpersonal individual en escenarios sociales (Vázquez, 2002). El modelo de entrenamiento se interesa en que el sujeto adquiera conductas que le faciliten relacionarse con otros individuos y que pueda expresar pensamientos, deseos y opiniones propios, defendiendo sus derechos sin ansiedad, respetándose tanto a sí mismo como a los otros con la intención de lograr la satisfacción interpersonal en cualquier ámbito.

Vázquez (2002) explica el esquema realizado por Galassi y Galassi en 1978 acerca del constructo de asertividad que más tarde sería representado por Blanco en 1983. Enseguida se exponen los aspectos más representativos que conforman la asertividad:

1. Dimensión conductual: integra los elementos siguientes: a) defensa de los derechos propios, b) rehusar peticiones, c) dar y recibir cumplidos, d) iniciar, mantener y terminar conversaciones, e) expresar amor y afecto, f) expresión de las opiniones personales, incluso cuando se esté en desacuerdo, g) expresión justificada del enfado e ira.

2. Dimensión personal: se toma en cuenta a personas con gran relevancia, estos pueden ser amigos, conocidos; esposa, novio, padres, familiares; figuras de autoridad, extraños y relaciones profesionales.

3. Dimensión situacional: aunque especificar los componentes en esta dimensión no es sencillo debido a la gran variedad de posibilidades, ciertos elementos pueden relacionarse con las personas implicadas, la edad, el rol o status o el sexo, con el número de personas, con la interacción y la situación.

Es posible darse cuenta que el entrenamiento asertivo no solo involucra aspectos conductuales, también incluye diversos aspectos que toman en cuenta los pensamientos, así como el contexto. Linehan en 1984 refirió que los programas completos deben incluir destrezas cognitivas, emocionales, verbales y no verbales.

En este sentido, Saldivar (1994) explica que se han diseñado diferentes programas de entrenamiento para la eliminación del déficit en asertividad. A continuación se exponen los diferentes modelos principales:

- 1) El primer modelo pone énfasis en los aspectos del aprendizaje, es decir que la causa de la inasertividad tiene que ver con la falta de aprendizaje de los componentes principales para mostrar un comportamiento asertivo. Es decir, que la persona no cuenta con las habilidades necesarias porque no las ha aprendido de manera adecuada o porque no las ha desarrollado. En este modelo las estrategias utilizadas son: ensayo conductual, modelaje, práctica de respuestas e instrucciones del terapeuta, retroalimentación y refuerzo social.
- 2) El segundo modelo trabaja con la inhibición de la respuesta. En éste se propone que el sujeto cuente con las habilidades que se necesitan para dar una respuesta asertiva, sin embargo, esta se encuentra inhibida, bloqueada o distorsionada por la ansiedad condicionada a las situaciones sociales (ansiedad social o interpersonal). Las técnicas terapéuticas utilizadas se dirigen a reducir y controlar la ansiedad.
- 3) El modelo siguiente es el de la inhibición mediatizada, el modelo expone la existencia de una inhibición mediatizada por distintos elementos cognitivos: expectativas y creencias irracionales, evaluaciones cognoscitivas distorsionadas, autoinstrucciones inadecuadas, expectativas negativas relacionadas con las consecuencias de la expresión de una respuesta asertiva, autoverbalizaciones negativas, entre otras. En este modelo las estrategias aplicadas son de reestructuración cognitiva, tales como entrenamiento en autoinstrucción, terapia racional emotiva, cambios atribucionales, técnicas de solución de problemas, generación de expectativas de autoeficacia y otras.

- 4) El último modelo se centra en las fallas en la discriminación de las situaciones específicas donde es apropiado el comportamiento asertivo, es decir; la percepción social de lo oportuno y conveniente de cierta conducta que en algunos casos, y en relación con el comportamiento falla o hace falta en el individuo. Las técnicas que se emplean son: técnica de modelaje, instrucción y retroalimentación.

Los elementos que integran el entrenamiento asertivo involucran diferentes habilidades que tienen que ver con el aprendizaje y desarrollo de diversas habilidades cognitivas y conductas que promueven la asertividad en el individuo, algunas de estas habilidades involucran aspectos que se relacionan con la Inteligencia Emocional.

2.2 Programas Cognitivo- Conductuales

La psicología aplicada se centra en la evaluación, la valoración y aplicación de diversas técnicas que modifican la conducta, las cuales van dirigidas a prevenir y cambiar distintos problemas clínicos, se orienta en el desarrollo de una conducta prosocial y adaptativa (Mendoza, 2010). El modelo cognitivo conductual se ha desarrollado bajo los principios de la psicología aplicada. La misma autora expone que se ha podido comprobar su efectividad empíricamente, asimismo ha aportado técnicas, estrategias y elementos que brindan a los individuos la posibilidad de aprender a controlar excesos o déficits conductuales, proporcionando la oportunidad de integrar conductas que les faciliten una adaptación en el medio en que se desenvuelven.

El desarrollo de la Terapia Cognitiva comprende tres fases:

1ª fase: Toma en cuenta los primeros trabajos elaborados de Ellis a finales de la década de los cincuenta y los trabajos elaborados de Beck a principios de la década de los sesenta, estos autores consideraban que el psicoanálisis no aportaba evidencia empírica destacada ni se obtenían resultados óptimos en su uso clínico (Perez, 2012). Esta primera fase permitió el desarrollo de modelos cognitivo-comportamentales como el de Mahoney en 1980, trabajos en solución de problemas elaborados por D'Zurilla y Goldfrien en 1971 y los trabajos de Meichenbaum de entrenamiento en inoculación de estrés en 1977. Estos trabajos surgen como crítica al propio modelo desde el mismo modelo (Caro, 2003).

2ª fase: A partir de 1981 surge de manera definitiva la terapia cognitiva. Se establece como un modelo que permitía una aplicación amplia, dando lugar a la popularización y relevancia de los modelos de reestructuración y los cognitivo conductuales. Esta fase genera respuesta a las críticas que surgen en la primera etapa, generando un cambio de paradigma en la terapia cognitiva y la apertura de ésta hacia otros modelos, por medio de autores como Guidano y Liotti en 1983, Mahoney en 1988, Safran y Segal y Caro en 1990 (Caro, 2003). Esta fase concluye con las publicaciones de Mahoney *Human change processes* del año 1991 y *El sí mismo en proceso* de Guidano de ese mismo año (Caro, 2003).

3ª fase: Esta tercera fase comprende desde 1992 hasta la actualidad y da paso a la interacción entre dos paradigmas de trabajo cognitivo, uno de ellos el clásico o racionalista y el otro rupturista o evolutivo. Se da una gran aportación al aspecto cognitivo por parte de los modelos constructivistas, lingüísticos y narrativos. El rango de aplicación del modelo incrementa, asimismo su reconocimiento y popularidad (Caro, 2003).

El modelo se ha establecido como uno de los modelos con múltiples aplicaciones y respaldos, ya que ha servido para el tratamiento efectivo en distintos trastornos. El campo de aplicación del modelo es mucho mayor que en otras terapias (Madrigal, 2015). Este modelo tiene por objeto disminuir el malestar psicológico y las conductas desadaptativas por medio de la modificación de los procesos cognitivos.

Stallard (2010) define que las primeras influencias en la base de la terapia cognitivo conductual se presentan con el condicionamiento clásico de Pavlov, quien especificó que las respuestas emitidas de manera natural se pueden asociar a estímulos específicos. Su investigación expuso que puede existir una respuesta emocional condicionada a una situación o acontecimiento específicos.

En 1958, Wolpe aplica el condicionamiento clásico a la conducta humana y dificultades clínicas y desarrolla el procedimiento conocido como desensibilización sistemática. Por medio de un apareamiento de estímulos que provocan miedo con un segundo que genera una respuesta adversaria, puede inhibir en forma recíproca la respuesta del miedo (Stallard, 2010).

Otra de las mayores influencias descritas por Stallard, se basa en la obra de Skinner que menciona el papel tan destacado que tienen las influencias ambientales sobre la conducta. Conocido como condicionamiento operante, éste se centra en la relación que existe entre los antecedentes, las consecuencias y la conducta. Las consecuencias que incrementan la posibilidad de que surja una conducta se denominan reforzadores, es decir si una conducta incrementa su frecuencia por el hecho de venir seguida de consecuencias positivas, o no estar seguida de consecuencias negativas, nos referimos a que esa conducta ha sido o no reforzada.

Por otra parte, la teoría de Albert Bandura (1997, en Stallard, 2010) toma en cuenta el entorno y enfatiza el efecto mediador de las cogniciones que intervienen entre los estímulos y las respuestas. Plantea un modelo de autocontrol fundado en la autoobservación, la autoevaluación y el autorrefuerzo.

Stallard también menciona el trabajo elaborado por Meichenbaum en 1975, el entrenamiento en autoinstrucciones, y señala la idea de que, en su mayoría, la conducta se mantiene bajo el control de pensamientos o diálogos internos y la modificación de las autoinstrucciones puede llevar al desarrollo de técnicas de autocontrol adecuadas. El modelo propuesto por este autor asume una perspectiva evolutiva y expone el proceso por el cual los niños aprenden a controlar sus conductas. Como resultado, nos muestra un proceso de cuatro etapas que contempla observar a la otra persona realizando una actividad, ser guiado verbalmente por otro sujeto durante la realización de dicha actividad, hablarse a sí mismo en voz alta durante la realización de esa misma actividad y, para concluir, susurrarse en voz baja y a sí mismo las instrucciones hasta lograr interiorizarlas.

Por último, Stallard (2010) señala que Aaron Beck hizo un estudio acerca de las cogniciones desadaptativas y distorsionadas en el desarrollo y el mantenimiento de la depresión; en su obra llamada *Cognitive Therapy for Depression* publicada en 1976, Beck (2011) plantea que el modelo cognitivo establece que las emociones, comportamientos y fisiología son influidas por la percepción de los acontecimientos. Involucra la situación o evento, los pensamientos automáticos y la reacción que puede ser emocional, conductual o fisiológica, destacando la importancia que tiene la interpretación de lo que sucede más que el hecho mismo, ya que para una misma situación cada individuo tiene respuestas

emocionales y conductuales totalmente diferentes. El comportamiento y la forma en que las personas se encuentran emocionalmente están ligados a la interpretación y los pensamientos que tienen en una situación. Es decir, las respuestas emocionales son mediadas por la percepción en cada situación.

El modelo también supone dos niveles de pensamiento: el primero se centra en la información principal que se está recibiendo, en comprenderla e integrarla. El siguiente nivel genera ideas rápidas y de evaluación sobre la información, estos pensamientos denominados pensamientos automáticos, no provienen del razonamiento sino que surgen de manera espontánea con frecuencia de manera rápida y breve, levemente se puede ser consciente de ellos; suelen ser aceptados sin crítica bajo el supuesto de que son verdaderos (Beck, 2011).

Una vez que los pensamientos automáticos logran ser identificados, se puede hacer la evaluación de estos mismos, su evaluación puede estar basada en recordar experiencias pasadas sobre un hecho parecido o sobre la probabilidad de que ello ocurra. Los pensamientos automáticos conllevan una emoción, un comportamiento y hasta una reacción fisiológica, cuando se identifica el pensamiento automático, si la interpretación de éste es errónea y es corregida, con frecuencia la reacción fisiológica también es modificada (Beck, 2011).

Aaron Beck (1985, en Stallard, 2010) realizó diferentes estudios donde se manifiesta la relación existente entre los procesos cognitivos y diferentes estados emocionales y psicológicos diferentes de la depresión. A partir de estos estudios surge un interés por ahondar en la importancia de las creencias y los esquemas de desarrollo.

Young (1990, en Stallard, 2010) describió esquemas desadaptativos cristalizados en la niñez que terminan en pautas erróneas de conducta, las cuáles son repetidas con frecuencia durante toda la vida. Estos esquemas se asocian a un estilo de educación determinado proveniente de los padres, y son incitados en los casos en que las necesidades emocionales del menor no hayan sido satisfechas.

La terapia cognitivo conductual pone especial atención en la manera en que se interpretan los sucesos y experiencias, asimismo identifica las emociones y modifica

distorsiones y déficits que surgen durante el procesamiento cognitivo. Este modelo propone que la educación temprana y las primeras experiencias son las que guían al desarrollo de maneras establecidas y rígidas de pensar, éstas se convierten en esquemas nucleares y creencias. A partir de estas creencias y experiencias se evalúa toda la información que se recibe, la información que es recibida favorece a esas creencias para fortalecerlas y mantenerlas es seleccionada y filtrada a conveniencia. Las creencias y esquemas nucleares son activados por sucesos relevantes, lo cual dirige a una serie de supuestos. A su vez esto produce toda una gama de pensamientos automáticos que se relacionan con la persona en particular, con su rendimiento y con el futuro, conocido como la triada cognitiva. Esto conlleva a pensamientos automáticos que producen ciertos cambios emocionales, conductuales y somáticos (Stallard, 2010).

El vínculo existente entre las emociones y las cogniciones, fue destacado por Ellis en 1962 en su propuesta de Terapia Racional-Emotiva, el modelo brinda una explicación de la interrelación que existe entre sucesos, creencias y consecuencias. Se hace énfasis en que la conducta y la emoción proceden de la manera en que se interpreta lo que sucede. La estructura que utilizó considera tres elementos (ABC), los cuáles son: A (Experiencia activante), se refiere a los eventos desencadenantes o activadores, B, (Creencias), es la creencia de la persona referente a los acontecimientos y por último C (Consecuencias), que hace referencia a las respuestas emocionales y conductas, como consecuencias provenientes de las creencias y valoraciones de las creencias (González J. , 1999).

Para que las creencias irracionales puedan ser desechadas o al menos puedan ser discutidas, tuvieron que ser identificadas y puestas de manifiesto (B). El proceso para afrontar estas creencias es debatirlas con preguntas retóricas, se hace una discusión energética y activa de estas (D). El debate tiene la funcionalidad de encontrar y hacer la diferencia entre lo que se necesita y lo que se quiere, por medio de diferentes ejercicios emotivos y de asignación de tareas que se enfocan en destruir estas creencias, para lograr una nueva filosofía (Madrigal, 2015).

Los objetivos principales de la TRE son los siguientes: el primero es que la persona identifique lo irracional y las consecuencias de ello, el siguiente es que el individuo cambie lo irracional a racional, para de esta manera lograr que el pensamiento sea racional

disminuyendo las evaluaciones subversivas que se hace al respecto de sí mismo, de los otros y del mundo que le rodea (Madrigal, 2015).

La Terapia Racional Emotiva considera al ser humano capaz de comportarse de manera racional e irracional. Cuando éste se comporta y piensa de manera racional logra alcanzar y vivir la felicidad. Los aspectos fundamentales de la TRE se concentran en el supuesto de que pensamientos, emociones y conductas son procesos que están sobrepuestos de manera significativa, con frecuencia si se modifica la manera de pensar la emotividad también cambia (Navas, 1981).

En este modelo se considera, por un lado, el pensamiento racional, el cual es verdadero, lógico, pragmático, preferencial y probabilístico; estos pensamientos racionales están basados en la realidad y en gran medida permiten que las personas puedan lograr sus metas y propósitos. Las características de este tipo de pensamiento mencionados por Madrigal (2015) son:

- 1) Ayuda a establecer o elegir ciertos ideales, metas, valores y propósitos
- 2) Apoya de manera eficiente, científica, lógico-empírica, las metas y valores, evitando consecuencias desfavorables.
- 3) Contribuye a la felicidad y supervivencia de los seres humanos.

Madrigal (2015) refiere que las personas han elegido vivir con felicidad cuando prefieren estos pensamientos:

- a) Aceptar la realidad del mundo tal cual es.
- b) Ser capaz de llevar una relación amistosa con un cierto grupo social.
- c) Llevar relaciones más íntimas con ciertos miembros de ese grupo social.
- d) Comprometerse con un trabajo que sea agradable y a la vez productivo.
- e) Ser participante en actividades recreativas ofertadas por otras instancias, entre ellas pueden considerarse las artes, el deporte, las ciencias, etc.

Por otro lado, Madrigal (2015) considera un pensamiento irracional como aquel pensamiento, emoción o comportamiento que dirige al individuo a consecuencias autodestructivas que interfieran de manera considerable en la supervivencia y felicidad de éste (Navas, 1981). Estos pensamientos se caracterizan por ser ilógicos, falsos y dificultan o entorpecen el logro de propósitos básicos o metas, ya que provocan un comportamiento inapropiado. Con frecuencia se expresan como obligaciones o exigencias usando términos como; “debería de”, “debo de” y “estoy obligado”. Las características de las conductas irracionales son:

- El individuo se mantiene seguro, considerando que está ajustado a su realidad; sin embargo por el pensamiento irracional hace que su realidad sea distorsionada,
- Los sujetos que manifiestan conductas irracionales no se aceptan a sí mismos y se menosprecian,
- Obstaculiza las relaciones interpersonales de referencia,
- Impiden relaciones interpersonales que son deseadas por la persona,
- Limitan a la persona para trabajar de manera madura y que sea productivo
- Interfieren con los distintos intereses que tiene la persona.

Ellis maneja 11 creencias irracionales (Navas, 1981), las cuales se mencionan a continuación:

- 1) *Es de suma importancia lograr ser aprobado por todas las personas significativas en nuestra vida.* Es irracional lograr esta meta pues por mucho que lo intentemos, es imposible lograr que todas las personas importantes para nosotros nos aprueben siempre. Aunque es deseable que seamos queridos y aprobados por otras personas, las personas racionales se atreven a hacer lo que consideran mejor aunque algunas personas lo desapruében.
- 2) *Para ser considerado persona de valor, se debe ser competente en todos los aspectos de nuestra vida.* Si bien existen beneficios de ser competente en alguna cosa, esto puede generar que la persona se vuelva perfeccionista, lo que conlleva graves consecuencias como la hipertensión, con temor a fracasar y provocar que

se sienta inferior. Es más recomendable no enfocarse sólo en los resultados pero sí disfrutar lo que se hace. Esta creencia también implica el creerse carente de valor cuando no se es mejor que otra persona y solo se tendrá valor de acuerdo al éxito de las metas.

- 3) *Dar un adjetivo a las personas como malas, o ruines y pensar que merecen un castigo por ello*. La creencia es irracional ya que no existen normas absolutas de “malo” o “bueno”. El hecho de comportarse de manera “inmoral” o “incorrecta” la mayoría de las veces tiene que ver con la ignorancia o alguna perturbación emocional, y culpar o castigar a alguien no ayudará en su dificultad. Quien actúa racionalmente no culpa a los demás, ni a sí mismo, evalúa la conducta en ambos casos y si es necesario corrige su conducta; por el contrario, si alguien más actúa de manera errónea intenta comprender sus razones y, si es posible, evitará que continúen con ese comportamiento, si no es viable procurará que la conducta del otro le trastorne lo menos posible. Si la persona racional actúa de manera errónea, lo admite y corrige, pero no lo toma de manera catastrófica o terrible.
- 4) *Es frustrante que las cosas no sean o salgan perfectas como lo deseamos*. La realidad no tiene razón alguna para que nos agrade y es tal cual debe ser. El quejarse constantemente sobre algo que no haya salido como deseáramos o sea como lo queremos, repitiendo obsesiva y catastróficamente lo terrible que llega a ser la realidad, hace que actuemos irracionalmente. Aceptar la frustración de los deseos, sin exagerar las situaciones procurando mejorarlas y hasta aceptarlas con una actitud filosófica, es la manera de actuar de una persona racional.
- 5) *No somos capaces de controlar nuestras propias emociones perturbadoras y la infelicidad es por causas externas*. Con frecuencia las personas consideran que lo mencionado con anterioridad no los involucra en absoluto y más bien tiene que ver con el destino o con la suerte y en su mayoría culpa a otras personas por lo mal que la están pasando. Las autoverbalizaciones, creencias y evaluaciones a menudo son las que causan malestar y las personas son capaces de controlar las reacciones emocionales frente a esas situaciones.

- 6) *Se tienen que evitar a toda costa las situaciones amenazantes, que pueden dar preocupaciones o causar conflictos.* Con frecuencia las personas evitan enfrentarse a situaciones que causen ansiedad o temores. Es ilógico porque no es posible realizar una evaluación objetiva, impediría comportarse eficazmente, el mismo temor y ansiedad puede hacer que caigamos en la misma situación que evitamos, se exagera la posibilidad de que la situación indeseable suceda y el temor incluso puede hacer parecer peor de lo que son. Una persona racional mide las consecuencias negativas que en verdad puedan ocurrir sin exagerar en el peligro que conlleven éstas. En ocasiones, la persona puede probarse a sí misma qué tan peligrosa cree que es esa experiencia en realidad.
- 7) *Evitar dificultades y responsabilidades es más fácil que enfrentarlas.* Las personas buscan satisfacción inmediata como oposición al trabajo que exigen ciertas tareas que darían más beneficios a largo plazo. Y evitar algunas tareas puede incluso provocar mayores problemas e insatisfacción a futuro. Una persona razonable, por el contrario, hace sus deberes sin resistirse o estar disgustado, pues sabe que el hacerlo le brindará satisfacciones, es inteligente al realizarlas o no si las actividades son innecesarias, penosas e incluso molestas. Tiene la capacidad de enfrentarse a retos, es capaz de solucionar problemas y disfruta la realización de algún pasatiempo o diversión a la vez.
- 8) *Se debe ser dependiente de los demás y tener a alguien más fuerte en quien confiar.* En cierta medida las personas somos dependientes de otras, sin embargo no por ello debe perderse nuestra independencia, individualismo y autoexpresión. Una persona racional no pierde autonomía ni responsabilidad en sus decisiones y acepta o busca ayuda cuando es conveniente, hace una evaluación sobre los riesgos y fracasos de sus decisiones y si algo es indeseable, trata de aprender de ello sin hacerlo más terrible
- 9) *Los hechos y experiencias pasadas no definen nuestra conducta presente: no podremos librarnos de la influencia del pasado.* A menudo se considera que la niñez influye en la personalidad y afecta directamente en nuestro presente, considerando imposible realizar un cambio en su vida, incluso puede ser un

pretexto para no modificar el comportamiento inadecuado. La persona racional es capaz de determinar la influencia de su pasado y ésta convencida de que puede cambiar su presente analizando su pasado. Las actitudes e interpretaciones del pasado es lo que determina en sí la conducta en el presente.

10) Es un deber angustiarnos por los problemas o trastornos de los demás. Lo que angustia al individuo más que los problemas de los demás, es que éste se repite de manera constante a sí mismo que los demás no deberían actuar de la manera en que lo hacen. En la mayoría de los casos el hecho de preocuparnos no ayuda a la otra persona, la mejor forma para ayudarles es promover el cambio desde una postura objetiva y calmada.

11) La manera de solucionar los problemas es única y perfecta y es la que se debe hallar para no fracasar. El hecho de no encontrar la solución perfecta para todo puede generar que la persona se mantenga en un estado de angustia o pánico, esto puede solo empeorar la situación pues no se buscan soluciones factibles para cada problema reconociendo que no sea la perfecta.

El modelo de Ellis se basa primordialmente en la tiranía de los *debo* y *deberías* que las personas asumen sobre las cosas. Este modelo también menciona que si bien la persona puede tener creencias ilógicas o poco realistas, no necesariamente le causan algún trastorno emocional (Madrigal, 2015).

2.2.1 Técnicas cognitivo-conductuales

Los componentes específicos para un tratamiento de este tipo son determinados principalmente por la formulación del problema, pues a partir de ello se guiará el programa de intervención. Este tipo de intervenciones se deben adaptar a la medida de los problemas particulares y necesidades individuales. Es a través de diversas estrategias y técnicas que la persona adquiere el aprendizaje que le ayudará a resolver los problemas que se plantee (Stallard, 2010). Las estrategias del tratamiento se complementan para lograr las metas, brindando la posibilidad de reformular pensamientos distorsionados o modificar las conductas.

En esta investigación se utilizaron algunas técnicas tanto cognitivas como conductuales.

2.2.2 Técnicas Cognitivas

Las estrategias cognitivas para Beck (1983, en Hernández, 2010) brindan a la persona la posibilidad de modificar su estructura cognitiva, a partir de identificar sus pensamientos ilógicos, comprender cómo se organiza su realidad y cómo da soporte a estas creencias.

2.2.2.1 Reestructuración cognitiva

El objetivo principal de esta estrategia es modificar la percepción errónea e interpretaciones distorsionadas que existan de la situación. La técnica propone modificar pensamientos automáticos, definidos como pensamientos negativos, los cuales aparecen enseguida del evento que la persona percibe como estresante, estos pensamientos impiden que la persona pueda adaptarse, asimismo es necesario romper la asociación existente entre los pensamientos negativos automáticos y las conductas no adaptativas que surgen (Mendoza, 2010).

La autora hace referencia a lo propuesto por Deffenbacher en 1996, quien indica que con esta técnica se deben destacar los procesos que corresponden a las distorsiones de pensamiento:

Adivinación: Hace referencia a la evaluación errónea sobre las probabilidades de que ocurran eventos negativos, es decir, se anticipan a la posibilidad de los eventos, asignándoles un atributo negativo. Por ejemplo: *no me habla, porque “no le agrado”*.

Abstracción selectiva: Surge cuando las personas hacen una asignación errónea sobre la causa de su emoción, enfocándose en un segmento o en un solo elemento del evento.

Irrealidad: Aparece cuando el individuo percibe aspectos que no tienen nada que ver con la realidad, las expectativas respecto al evento son poco probables y si no surgen de la manera en que el individuo piensa se activa una emoción como el enojo.

Catastrofismo o Magnificación: Esta es una tendencia a amplificar catastróficamente las consecuencias de un evento sin tener razones aparentes para hacerlo.

Generalización excesiva: Se presenta cuando la persona tiene una consecuencia negativa debido a un comportamiento e infiere que el resultado será el mismo

Pensamiento polarizado, blanco-negro: Para la persona no existen términos medios, solo existen los extremos o se es maravilloso u horrible, todo o nada, fuerte o débil.

La reestructuración cognitiva permite sustituir los pensamientos que son erróneos por pensamientos más adaptativos.

2.2.2.2 El Auto-registro

Este método se caracteriza por su practicidad y eficacia, así como por ser uno de los métodos mayormente usado en programas cognitivo-conductuales, éste permite hacer una evaluación a la conducta de la persona en un ambiente diferente al consultorio o clínica y se evalúa la frecuencia con que ocurre el síntoma fisiológico, el pensamiento negativo, conducta, etc., según se determine por el objetivo en el que se enfoca el tratamiento (Caballo, 2007).

2.2.2.3 Visualización

Esta técnica es definida en 1985 por Achterberg como un proceso de pensamiento que convoca y usa los sentidos. La estrategia puede recurrir al sentido de la vista, el oído, el olfato, el gusto o en ocasiones el tacto, y presentarse con ausencia de todo el estímulo externo. Puede definirse como la contraposición del pensamiento con palabras, ya que la visualización permite pensar en imágenes mentales de diferente naturaleza. Aristóteles y Einstein, estaban convencidos de que la actividad es un elemento esencial del pensamiento. Está relacionada directamente a la función creativa del pensamiento, existe la creencia que implica al hemisferio cerebral derecho el cual tiene que ver con la creatividad y generar imágenes (Payné, 2002).

Payné (2002) describe que en el proceso terapéutico la estrategia permite que la persona pueda lograr un cambio psicológico y el autodesarrollo, elaborar imágenes que

sean agradables y calmantes, provocar un estado de relajación, incluso generar escenas donde no existen malestares o situaciones estresantes puede propiciar la curación.

El fundamento con el que trabaja la técnica indica que se puede modificar el estado anímico creando una imagen mental donde la escena neutralizará una disposición anímica o una situación negativa, afrontando a través de la imaginación situaciones, personas o sucesos que produzcan malestar en la persona (Madrigal, 2015).

Esta técnica considera diferentes tipos de ejercicios:

Visualización de símbolos: La persona puede descubrir nuevos aspectos de su ser a partir de identificarse con un símbolo.

Visualización por medio de un sentido: Se producen imágenes mentales a partir del sentido con el que se trabajará.

Visualización de imágenes basadas en el color: Por medio de la mente se cubre de colores determinados a la persona, para producir efectos específicos; por ejemplo, el cambio de humor cuando se sienta deprimida o está ansiosa.

Visualización de metáforas: Las visualizaciones son el corazón de la metáfora, si se describe una cosa, es posible dar una nueva interpretación.

Visualización guiada: Este ejercicio indica que el individuo evoque una imagen de la naturaleza elegida por él mismo principalmente, dentro de esta imagen tiene que hacer un recorrido minucioso donde observe el interior y el contenido sensorial que existe. Si la técnica es trabajada en grupo el instructor es quien propone la escena y describe la estructura básica de la misma, mientras que el visualizador incorpora los detalles. Se van indicando diferentes estímulos para cada uno de los sentidos, con una voz sedante y se crea una imagen vívida, para incrementar la relajación (Payné, 2002). La visualización también permite modificar las percepciones del individuo.

2.2.2.4 Distracción o refocalización

La técnica ayuda en eliminar los pensamientos negativos de la mente, asumiendo el control de éstos con base a pensar algo diferente. Su objetivo es mantener la mente ocupada

en actividades que se quieren o desean realizar, es posible distraer la mente de pensamientos negativos si se logra concentrar en algo diferente. La variedad de distracciones permite sofocar esos pensamientos consiguiendo que la mente haga lo que realmente se quiere. Aunque es temporal, no se debe utilizar como negación para cualquier pensamiento negativo, pues debe valorarse si esta técnica es apropiada para la idea desagradable que se está generando (Stallard, 2010).

2.2.2.5 Persuasión verbal o refutación de pensamiento.

La técnica permite a través del debate definir la validez que tienen las distorsiones del pensamiento.

Para refutar estos pensamientos, la terapia racional emotiva propone que se acepte la realidad de lo que sucede, analizando y evaluando con lógica esos pensamientos. Se debe observar y comprobar la realidad de lo que se conoce, evaluando si son verdaderos o han cambiado. Si una creencia o hecho son poco realistas, es importante discutir las premisas irracionales, así como las deducciones ilógicas de sus premisas racionales. Si existen ideas poco realistas pueden cambiarse si es que no existe un apoyo empírico de las mismas.

Se debe considerar que estas ideas pueden ser flexibles, es posible que sean modificadas conforme surja nueva información, pues el modificar las percepciones y concepciones básicas puede lograr que se viva con un mínimo de depresión, ansiedad y hostilidad. Hacer breves disertaciones sobre cómo las personas se mantienen alteradas ellas mismas y la manera en que pueden evitarlo, hará que el individuo llegue a la interpretación negativa para así enfrentarla y discutir sobre esta.

Es recomendable ser enérgico y vehemente sobre algunas interpretaciones, de lo contrario no habrá estimulación o eficacia para lograr que las personas abandonen sus irracionalidades, no debe vacilarse en la interpretación cruda de lo que están haciendo, pensando o sintiendo y señalar lo que podrían hacer para lograr la modificación de ese comportamiento (Ellis, 1998, Ellis & Lega, 1993).

2.2.3 Técnicas conductistas

2.2.3.1 Entrenamiento en relajación y relajación progresiva

Es importante que las personas puedan controlar sus niveles de activación ante diversas situaciones, para ayudar a reducir el estrés y mejorar la valoración de autoeficacia ante distintos acontecimientos que se presentan en el día a día. Esta estrategia tiene como objetivo que los pacientes puedan afrontar de la mejor manera situaciones estresantes, si bien se proporcionan instrucciones para que esta relajación sea prolongada de inicio para aprender dicha habilidad, la idea es que esta relajación sea más breve y la técnica pueda emplearse en el momento en que se necesite. Entre las técnicas empleadas están: entrenamiento en relajación y relajación muscular progresiva y respiración diafragmática (Caballo, 2007 y Mendoza, 2010).

Deffenbacher (1996, en Mendoza, 2010) explica que las técnicas de relajación proveen autocontrol y se hacen más firmes al practicar estas habilidades diariamente. La relajación se refiere a un estado del organismo donde no existe tensión y hay tres niveles en los que se presenta:

El primero es a nivel fisiológico, que concentra las modificaciones somáticas corticales o viscerales.

El segundo es a nivel conductual, que integra las acciones externas observables del organismo.

El tercero es a nivel subjetivo, que hace referencia a la experiencia interna consciente del estado afectivo o del estado emocional.

En esta estrategia se trabaja con la deducción de que la tensión muscular está directamente relacionada con la ansiedad; es decir, que cuando los músculos se distensan con las técnicas de relajación, se emplea una contraposición para disminuir los patrones de respuesta a la ansiedad frente a distintos estímulos (Mendoza, 2010).

La relajación no sólo permite un estado de ausencia de tensión, sino que también puede ser usada como medida de prevención, protegiendo al organismo de un desgaste innecesario y a los órganos involucrados en enfermedades que tienen que ver con el estrés.

Además, la técnica permite afrontar dificultades a partir de un pensamiento más claro y eficaz, debido que el estrés puede interrumpir la claridad de éste (Payné, 2002).

La **relajación progresiva** surgió con Edmund Jacobson en 1929, su trabajo se rige con los fundamentos del método de tensión-relajación y el método pasivo. Con sus trabajos descubrió una conexión entre los músculos y el pensamiento. A partir de esto, expuso que los músculos relajados podían dirigir al sosiego de los pensamientos y a la disminución en la actividad simpática. Jacobson sugiere concentrarse en las sensaciones de tensión muscular o hacerse concientes de éstas, ya que al reconocerlas será más fácil liberarse de ellas. La técnica consiste en trabajar sistemáticamente los grupos musculares principales, generando y liberando la tensión. Con esto, el sujeto aprende a reconocer la tensión muscular, y durante cada sesión se realiza una acción muscular para aprender, la intención de Jacobson era que la persona hiciera su propio descubrimiento sobre sus sensaciones; la técnica también ayuda a que la persona pueda pensar de manera más clara y resolver de manera más fácil y rápida los problemas emocionales a los que se enfrenta (Caballo, 2007).

2.2.3.2 Entrenamiento en Habilidades Sociales

Las habilidades sociales deben ser consideradas dentro de un marco cultural específico, debido a que los factores como la edad, la clase social, el sexo, la educación y patrones de comunicación varían totalmente entre culturas incluso dentro de las mismas existe una gran variación de los factores. La eficacia de cada persona estará relacionada directamente con la situación en particular, otros factores influyentes son las actitudes, los valores, las creencias, así como el estilo único de interacción. Una conducta totalmente habilidosa se define por la eficacia en función de la situación (Caballo, 2007).

Son diversas las definiciones que se han hecho acerca de las habilidades sociales, en algunas se resalta el contenido, en otras tantas el contenido y las consecuencias son las que sobresalen, en otras más se destaca el papel de las consecuencias del comportamiento. El contenido tiene que ver con la expresión de la conducta; es decir, con las opiniones, deseos, sentimientos, etc. Las consecuencias primordialmente se refieren al refuerzo social. Caballo (2007) considera la conducta socialmente habilidosa como un conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal, que es capaz de expresar sentimientos, deseos, opiniones, actitudes o derechos apropiados a la situación, respetando

también esas conductas de las otras personas y que puede resolver los problemas inmediatos de la situación minimizando al mismo tiempo la posibilidad de problemas futuros .

Las habilidades sociales sirven para mejorar la calidad de vida de las personas: Friedberg y McClure (2005, en Madrigal, 2015) explican que el programa de entrenamiento considera diversas técnicas para el desarrollo de una conducta socialmente habilidosa, entre las que se encuentran: la comunicación asertiva, la comunicación activa y la empatía. Uno de los elementos más importantes considerados para adquirir habilidades sociales es el entrenamiento asertivo, lo que se espera de una conducta habilidosa es que ésta refuerce positivamente en lugar de producir un castigo. Es importante tomar en cuenta las consecuencias de la conducta y las reacciones que las demás personas tienen al respecto.

Dentro de las habilidades sociales se considera el problema molar –molecular , en la concepción conductual de éstas. Dentro de las categorías molares se considera la habilidad general como la defensa de derechos, la habilidad heterosocial o la capacidad de actuar eficazmente en entrevistas para algún empleo. Estas habilidades generales dependen del nivel y de la forma de una variedad de componentes moleculares de respuesta; entre los cuales está la postura, el volumen de la voz, la mirada, etc. Este modelo toma en cuenta los elementos conductuales, observables de las habilidades sociales, aunque deben ser considerados los pensamientos, creencias, procesos cognitivos, etc.

Los componentes conductuales de las habilidades sociales mencionados por Caballo (2007) son:

Componentes no verbales: La comunicación no verbal es inevitable en presencia de los demás, a su vez éstos son recibidos de forma no conciente; pueden reemplazar completamente a las palabras, también pueden repetir lo que se está diciendo, pueden enfatizar un mensaje verbal, principalmente emocional, las señales no verbales pueden modular la interacción y por último los mensajes no verbales pueden contradecir el mensaje verbal. Se considera que las señales visuales son más precisas y fiables que las auditivas. Para que un mensaje socialmente habilidoso sea transmitido de manera precisa las señales

no verbales tienen que ser congruentes con las verbales. Estos son los componentes considerados como no verbales:

- ✓ Mirada/ contacto ocular
- ✓ Latencia de la respuesta
- ✓ Sonrisas
- ✓ Gestos
- ✓ Expresión facial
- ✓ Postura
- ✓ Cambios de postura
- ✓ Distancia/proximidad
- ✓ Expresión corporal
- ✓ Automanipulaciones
- ✓ Asentimientos con la cabeza
- ✓ Orientación
- ✓ Movimientos de las piernas
- ✓ Movimientos nerviosos de las manos
- ✓ Apariencia personal

Los componentes paralingüísticos: La comunicación humana a través del habla utiliza el canal audiovisual, por medio del cual se transportan mensajes en el área paralingüística o vocal, ciertas señales vocales pueden comunicar mensajes por sí mismas, por ejemplo: llorar, reír, silbar, bostezar, suspirar, etc. Otras vocalizaciones se relacionan estrechamente con el contenido verbal, como lo son el tono, el timbre, la claridad, la velocidad, el énfasis, la fluidez, las pausas, vacilaciones y los *umhs* y *ehs*. Estas señales vocales afectan totalmente el significado de lo que se dice y cómo se recibe el mensaje, estos elementos paralingüísticos se emplean en conjunto la mayoría de las veces. El significado transmitido es generalmente el resultado de una combinación de señales vocales y conducta verbal, evaluadas a partir de un contexto o situaciones determinadas (Caballo, 2007):

- ✓ Voz
- ✓ Tiempo de habla

- ✓ Perturbaciones del habla
- ✓ Fluidez del habla

Los componentes verbales considerados por Caballo (2007) indican que el habla se utiliza para una diversidad de propósitos, las palabras usadas están relacionadas con la situación en la que se encuentre la persona, el papel que esté desempeñando y lo que intenta lograr. Las situaciones cambian de informales íntimas, hasta las más formales, tienen una variación en la cantidad de habla aceptable y el rango. Cada individuo aporta a la situación su propio estilo personal añadiendo frases características. La comunicación puede ser totalmente personal o impersonal, puede ser concreta y a la vez abstracta, se involucran en ocasiones asuntos internos del que habla o asuntos externos a éste y la variedad en cuanto al tema es muy amplia, en seguida se enlistan estos componentes verbales:

- ✓ Peticiones de nueva conducta
- ✓ Contenido de anuencia
- ✓ Contenido de alabanzas
- ✓ Preguntas
- ✓ Contenido de aprecio
- ✓ Autorrevelaciones
- ✓ Refuerzos verbales
- ✓ Contenido de rechazo
- ✓ Atención personal
- ✓ Humor
- ✓ Verbalizaciones positivas
- ✓ Variedad de los temas
- ✓ Contenido de acuerdo
- ✓ Contenido de enfrentamiento
- ✓ Manifestaciones empáticas
- ✓ Formalidad
- ✓ Generalidad
- ✓ Claridad
- ✓ Ofrecimiento de alternativas

- ✓ Peticiones para compartir la actividad
- ✓ Expresiones en primera persona
- ✓ Razones, explicaciones
- ✓ Iniciar la conversacion
- ✓ Retroalimentación

Entre los componentes mixtos más generales, están:

- ✓ Afecto
- ✓ Conducta positiva espontánea
- ✓ Escoger el momento apropiado
- ✓ Tomar la palabra
- ✓ Ceder la palabra
- ✓ Conversación general
- ✓ Saber ecuchar.

Además de los componentes antes mencionados, los elementos ambientales en ocasiones tienen una influencia determinante sobre la conducta, entre estos se consideran las variables físicas, sociodemográficas, organizativas, interpersonales y conductuales.

Los componentes cognitivos: Las situaciones y el ambiente afectan a los pensamientos, sentimientos y acciones del sujeto, se influye por las situaciones y condiciones ambientales que repercuten en sí mismo o en los demás. Es esencial la manera de seleccionar las situaciones, los estímulos y acontecimientos y cómo los percibe, construye y evalúa en sus procesos cognitivos. Ahora se enlistarán estos componentes:

- ✓ Percepciones sobre ambientes de comunicación
- ✓ Variables cognitivas del individuo
- ✓ Competencias cognitivas
- ✓ Expectativas
- ✓ Valores subjetivos de los estímulos
- ✓ Planes y sistemas de autorregulación
- ✓ Autoinstrucciones adecuadas
- ✓ Autoobservación apropiada

- ✓ Autoevaluaciones manifiestamente negativas de la actuación social
- ✓ Fracaso para discriminar acciones apropiadas y efectivas de las que no son efectivas
- ✓ Patrones patológicos de atribución y fracaso social
- ✓ Autoestima
- ✓ Autoverbalizaciones negativas
- ✓ Patrones de actuación excesivamente elevados

Por último, los componentes fisiológicos que se involucran en las habilidades sociales son: la tasa cardiaca, la presión sanguínea, el flujo sanguíneo, las respuestas electrodermales, la respuesta electromiográfica y la respiración.

Diferencias entre individuos socialmente habilidosos y no habilidosos

De acuerdo a lo descrito por Caballo (2007), las diferencias conductuales entre un sujeto socialmente habilidoso y otro con menor habilidad social; son que el primero presenta mayor contenido asertivo, su variación en la postura y gestos con las manos es mayor, así como la mirada, utiliza un acento y variación en el tono, demuestra más sonrisas, más tiempo de habla, más verbalizaciones positivas, más peticiones de nueva conducta, autorrevelación, volumen de la voz, más preguntas, mayor número de palabras, mayor número de interacciones, menos perturbaciones del habla y menor latencia de respuestas. En contraparte quien es poco habilidoso tiene un mayor contenido de anuencia, menor contacto ocular, mayores índices de ansiedad, poca variación en la expresión facial y en la postura, demasiados silencios y más amplios, pocos gestos y pocas sonrisas.

Entre las diferencias cognitivas expuestas por el autor, se describe que una persona socialmente habilidosa tiene expectativas más precisas sobre la conducta de otra persona, sus expectativas de las consecuencias son más positivas, consideran que pueden ocurrir consecuencias favorables, visualizan desde diferentes perspectivas una misma situación, son más tolerantes en los conflictos, más autoverbalizaciones positivas que negativas, mayor conocimiento asertivo, tienen más confianza en los patrones internos que en los externos. Por otro lado quien tiene menor habilidad social presenta mayores autobernalizaciones negativas, más ideas irracionales, menor confianza en sí mismo,

consideran que habrá consecuencias negativas desfavorables, las evaluaciones que hacen al respecto de las situaciones son poco razonables y legítimas, tienen una mayor conciencia de sí mismos y recuerdan principalmente las retroalimentaciones negativas que las positivas, sus patrones de adecuación son excesivos, presentan patrones patológicos de atribución de los éxitos y fracasos sociales, y, por último presentan deficiencias a la hora de decodificar los mensajes a través de la comunicación no verbal (Caballo, 2007)

2.2.3.3 Entrenamiento en Respiración

La respiración, además de ser esencial para la vida, puede utilizarse como un antídoto contra el estrés, también es útil para reducir la ansiedad, la depresión, la irritabilidad, la tensión muscular o la fatiga. Mientras más oxigenado está el cerebro se es más claro, eficaz y lúcido (Vivas, Gallego & González, 2007).

Esta técnica considera los siguientes aspectos para los diferentes ejercicios de respiración (Payné, 2002):

1. La respiración debe seguir el ritmo natural de la persona.
2. Debe considerarse el dejar que entre aire, más que tomar aire.
3. La transición entre la inspiración y espiración debe ser suave y viceversa, a menos que el ejercicio lo requiera.
4. La respiración por la nariz es más recomendable pues el aire que entra por los conductos nasales se calienta, lo que no puede ocurrir si se respira por la boca.
5. Las respiraciones en la mayoría de los ejercicios deben ser suaves y fluidas, aunque en ocasiones se marque un aspecto específico del ciclo de respiración.
6. Las respiraciones profundas no deben repetirse enseguida, ya que existe el riesgo de provocar una hiperventilación.

Un ritmo de respiración lento se asocia directamente con la relajación, las rutinas procuran alargar el ciclo respiratorio, lo que producirá un efecto calmante. Asimismo, la respiración abdominal se relaciona con la relajación.

Se diferencian dos distintos tipos de respiración, uno es la respiración superficial, rápida y entrecortada; está asociada principalmente a la respuesta de lucha, huida o estrés. Las características de este tipo de respiración son el movimiento ascendente y frontal del

tórax, este movimiento sólo permite que el aire acceda a la parte media y superior de los pulmones, es poco eficaz para oxigenar la sangre y si se establece de forma indefinida, aumenta la sensación de ansiedad y estrés.

El otro tipo de respiración es la abdominal o diafragmática, ésta permite oxigenar mejor la sangre debido a que permite el acceso del aire a la parte inferior de los pulmones y hace consciente el uso del diafragma. Cuando se inhala, el diafragma se contrae y desciende, facilitando que el aire penetre en la parte inferior de los pulmones. Al exhalar, el diafragma se relaja y sale el aire. La respiración abdominal facilita un estado mental sereno y trae consigo efectos psicológicos que benefician a la persona, así como la disminución de la presión sanguínea y del ritmo cardíaco, este tipo de respiración brinda al cuerpo el mayor aporte de oxígeno con el menor esfuerzo (Vivas, Gallego & González, 2007). Concentrarse en la respiración detiene el flujo de pensamientos inquietantes y angustiosos que se presentan cuando se está ansioso o estresado.

2.2.3.4 Resolución de problemas

Esta estrategia se basa en que la persona logre una solución positiva y beneficiosa, puliendo su habilidad en solución de problemas, decrementando el estilo impulsivo o de evitación. Puede lograrse a partir de los siguientes pasos: 1) Identificación del problema, 2) Proporcionar ideas sobre diferentes maneras de abordar el tema, 3) Evaluar la posibilidad de cada solución, optando por una, 4) Es posible hacer una combinación de varias soluciones, 5) Se describe como será ejecutada la solución, 6) Se efectúa la solución y 7) Se hace una evaluación de los resultados obtenidos (Madrigal, 2015).

2.2.4 Terapia de grupo

Brindar tratamiento en grupo puede ser benéfico para algunos individuos en lo referente a mejorar el manejo de habilidades interpersonales, incluso de la ira, esta técnica ha resultado benéfica para el tratamiento de ira y agresión. El principal beneficio que aporta esta técnica es que da la posibilidad de obtener retroalimentación social, modelado, normalización, reforzamiento de habilidades y compañerismo (Nezu, Nezu, & Lombardo, 2006).

La terapia reeducativa de grupo conduce a los participantes a lograr un reajuste, una modificación en sus metas y un estilo de vida que satisfaga sus necesidades, dando las posibilidades de descubrir y desarrollar sus habilidades. A través de esta técnica la persona es capaz de reorganizar sus valores y patrones de conducta, promoviendo una modificación en sus relaciones interpersonales, suprimiendo las conductas indeseables, adquiriendo nuevos modelos de actuación y consiguiendo un ajuste emocional en determinadas situaciones.

Un grupo reeducativo proporciona la posibilidad de resolver disturbios emocionales en las relaciones interpersonales, entre otras, al crear un ambiente en donde ningún participante es ridiculizado, por lo que la persona puede ser más tolerante y menos defensiva con los demás (González, 1999).

En este segundo capítulo se abordaron antecedentes y desarrollo que existen para las intervenciones en el desarrollo de la inteligencia emocional, asimismo se expusieron las técnicas implementadas para esta investigación. Una vez que se han conocido las estrategias para la intervención, se especificarán las características de la población con la que se pondrán en práctica para incrementar sus habilidades emocionales.

Capítulo 3. Adolescencia

Este capítulo permitirá conocer la historia del concepto, las diferentes teorías que se han desarrollado para éste, las transformaciones por las que atraviesan los adolescentes y la manera en que influyen sobre los sentimientos de los jóvenes.

3.1 Historia de la Adolescencia

El término adolescencia proviene de la voz latina *adolescere*, que tiene como significado “crecer” o desarrollarse hacia la madurez. Se considera como un periodo de transición que media entre la niñez dependiente y la edad adulta (Muuss, 2003).

La adolescencia es la transición del desarrollo entre la niñez y la adultez e involucra importantes cambios físicos, cognoscitivos y psicosociales, esta transición es acogida de diferentes maneras según el contexto social, cultural y económico. Esta etapa abarca un lapso de entre los 11 y los 19 ó 20 años. Aunque anteriormente se consideraba que la adolescencia y la pubertad eran procesos que comenzaban al mismo tiempo, se ha definido que la pubertad, que es la etapa a través de la cual se alcanza la madurez sexual y la capacidad para reproducirse, comienza mucho antes de los 10 años (Papalia, Wendkos & Duskin, 2010).

Kaplan (1996) considera que la adolescencia engloba diversas incertidumbres relacionadas con el crecimiento emocional y social, es un fenómeno psicológico que se determina por la pubertad.

Antes de que el concepto fuera estudiado con más precisión e interés, con Jean-Jaques Rousseau, se distinguieron los primeros indicios acerca de la adolescencia, que aunque no causaron tanto interés comenzaron a definir las características propias de los adolescentes. El mencionado autor, en el cuarto libro de su obra titulada *Emilio*, hizo mención de la etapa de la adolescencia y sus características. Dentro de las características mencionadas por Rousseau se menciona que hasta esta etapa el individuo solo conoce sentimientos naturales y físicos, no tiene conciencia sobre las relaciones morales entre hombre y hombre. Hasta la adolescencia es posible adaptar una vida social y las virtudes que se asocian con esta, así como la capacidad de razonar sobre de la naturaleza (Kaplan, 1996).

Posteriormente el concepto de adolescencia fue ampliamente discutido, hasta principios del siglo XX fue que se puso mayor interés a esta etapa evolutiva del ser humano, es por ello que se han establecido diferentes teorías que explican el concepto y las características de la etapa (Muuss, 2003).

Fue con los estudios de Stanley Hall que se destacaron los estudios psicológicos acerca de la adolescencia, por medio de su *Pedagogical Seminary* se publicaron artículos de Burnham en 1891 y Lancaster en 1897. Posteriormente, en 1904, Hall expone a través de su publicación un nuevo panorama para abordar la adolescencia como una etapa genuina del desarrollo. Definió el concepto como una edad característicamente dramática y tormentosa, donde los jóvenes experimentan gran número de tensiones, inestabilidad, entusiasmo y pasión, las tendencias que conoce son opuestas y el proceso lo visualiza como un nuevo comienzo donde se adquieren nuevos caracteres humanos más elevados (Delval, 2002).

Otros autores (Charlotte Bühler en 1922, Margaret Mead en 1928, Ausubel en 1954 y Norman Kiell en 1964) expusieron diferentes puntos de vista respecto a la adolescencia, que en algunos casos se contraponían a lo propuesto por Hall. Aunque las diferentes concepciones de adolescencia consideren puntos contradictorios, existen rasgos en los que coinciden y se diferencian al enfatizar más un rasgo que otro. En la adolescencia se logra la etapa final de crecimiento, con el comienzo de la capacidad de reproducción y da inicio la inclusión al mundo de los adultos (Delval, 2002).

3.2 Teorías de la adolescencia

A partir de estas diferentes definiciones que se brindaron sobre la adolescencia se expusieron diferentes teorías para dar una explicación a este suceso del desarrollo humano, enseguida se expondrán algunas de estas teorías según Delval (2002), las cuáles brindan una mayor descripción sobre las características de la etapa.

La teoría psicoanalítica referente a la adolescencia elaborada por Anna Freud en 1936 y complementada por autores como Erikson en 1968 y Blos en 1962 y 1979, se refiere a la adolescencia como una consecuencia del desarrollo de las pulsiones que tienen origen en la pubertad y hacen una modificación al equilibrio psíquico, lo cual genera que la personalidad tenga mayor vulnerabilidad; la cual se atribuye principalmente a causas

internas. Se marca el inicio de la sexualidad, que moviliza a los adolescentes a buscar objetos amorosos fuera de la familia, modificando los lazos con sus progenitores. Es posible que se forme un comportamiento mal adaptado, con fluctuaciones en el estado de ánimo, inestabilidad en las relaciones interpersonales, conformismo e incluso depresión. Se forman nuevas relaciones fuera de la familia y se da un proceso de desvinculación de este núcleo, asimismo se comienza la oposición a las normas. Una de las características más importantes de la etapa es que comienza la formación de la identidad (Delval, 2002).

Las teorías sociológicas proponen que la adolescencia se genera de las presiones y tensiones que son generadas por la sociedad, se atribuye principalmente a causas sociales exteriores. El individuo tiene que integrar las creencias y valores sociales para terminar de socializarse adoptando por elección ciertos papeles sociales; a su vez, los adultos comienzan a exigir más sobre las expectativas hacia los adolescentes; estas mismas pueden tornarse insoportables para ellos, el cambio en los papeles puede generar tensión o causar conflicto a los individuos.

Otra perspectiva es la propuesta por Piaget, que describe la adolescencia como un proceso generado a partir de la interacción entre los factores sociales e individuales. En esta etapa se producen trascendentales cambios en el pensamiento que están ligados a la modificación en la posición social. El carácter primordial de la adolescencia es la inserción en la sociedad de los adultos y debido a ello las características de la adolescencia se encuentran estrechamente ligadas a la sociedad y el contexto en donde se produzca. El individuo se integra a la sociedad pero tiende a hacer una modificación en esta. A partir de ello, realiza planes de vida a través de hacer un análisis entre lo real y lo que es posible. Las transformaciones en el ámbito social y afectivo están directamente relacionadas con cambios en el pensamiento.

Una vez que se ha logrado la madurez, el joven adulto tiene que haber obtenido ya el sentido de identidad, y continuidad psicológicas y sociales, basado en lo que fue cuando niño y lo que será dentro de poco, el concepto que crea de sí mismo tiene que ser congruente con el que los demás tienen de él (Muuss, 2003).

3.3 Características del adolescente

Los cambios físicos que se presentan en los adolescentes son evidentes a simple vista, al estar relacionados con los cambios emocionales son los que darán posibilidades de que se

inserten en la sociedad. Como ya ha sido mencionado, la etapa se distingue porque el individuo ha alcanzado su capacidad reproductora que es crucial para su etapa adulta. Estas modificaciones físicas comienzan con la pubertad, este proceso es más un fenómeno físico a diferencia de la adolescencia. El cambio más significativo es el relacionado con la forma del cuerpo y su tamaño, así como el desarrollo de los órganos reproductivos; aunque existen cambios menos visibles, el proceso es bastante complejo (Delval, 2002).

En la pubertad se da una mayor producción de hormonas implicadas con el sexo y se da durante dos periodos: el primero de ellos es la *adrenarquia*, esta tiene que ver con la maduración de las glándulas suprarrenales y el segundo, que aparece en años posteriores e implica la maduración de los órganos sexuales, se denomina *gonadarquia*, este proceso genera un crecimiento acelerado en talla y peso. En estas etapas se generan hormonas como los andrógenos, que propician el crecimiento del vello púbico, axilar y facial, asimismo el crecimiento corporal es más rápido, incrementa la grasa en la piel y se produce el olor corporal. Las diferentes hormonas son secretadas por primera vez o sencillamente se producen en mayor cantidad que antes, éstas actúan en distintos receptores; por ejemplo, la testosterona interviene sobre receptores en las células del pene, los cartílagos de las uniones del hombro, algunas partes del cerebro y la piel de la cara. Los efectos que producen las hormonas afectan al cuerpo, en la relación de sus partes, en su longitud, en su forma, en el desarrollo de los órganos reproductivos y caracteres sexuales secundarios.

Además, se ha relacionado la mayor emocionalidad y mal humor de la adolescencia temprana con los cambios hormonales. Algunas emociones negativas como la hostilidad y aflicción, y síntomas de depresión que muestran las mujeres, se incrementan conforme avanza la pubertad. Las influencias hormonales se pueden moderar o ser suprimidas por factores como sexo, edad, temperamento o la pubertad. Aunque ciertos aspectos del crecimiento son semejantes en mujeres y hombres, otros son muy específicos (Delval, 2002, Papalia *et.al*, 2010).

3.4 Desarrollo de caracteres sexuales

Papalia et al, (2010) mencionan que los cambios que ocurren con la pubertad dan inicio a la edad de ocho años en niñas y nueve años en niños, este proceso puberal tiene una

duración aproximada de entre tres a cuatro años. También explica una distinción entre las características sexuales.

Las características sexuales primarias son los órganos necesarios para la reproducción, en las mujeres son las trompas de Falopio, los ovarios, el útero, la vagina y el clítoris; en los hombres son el pene, el escroto, los testículos, las vesículas seminales y la próstata, con la pubertad todos estos órganos maduran y se agrandan.

Las características sexuales secundarias tienen que ver con los cambios fisiológicos de la maduración sexual, que no se relacionan de manera directa con los órganos sexuales, algunos ejemplos son los hombros anchos en los varones, los senos en las mujeres, así como el cambio de voz, el desarrollo muscular y el crecimiento de vello púbico, axilar, facial y corporal.

Los signos que se visualizan con la pubertad en las mujeres son el crecimiento de los pechos, las aureolas se agrandan y los senos primero incrementan en una forma cónica para luego tomar una redondeada. También hay un crecimiento de pelo púbico y al mismo tiempo el desarrollo de la vagina y el útero, otro signo importante es la aparición de la menarquía o el primer periodo menstrual, que define el inicio de la madurez uterina aunque la función reproductiva no se haya alcanzado por completo.

Por otro lado, en los hombres los primeros signos de pubertad es el crecimiento en los testículos y el escroto, con enrojecimiento y arrugamiento en la piel, la voz se hace más profunda como parte de la respuesta al crecimiento de la laringe y por la producción de las hormonas masculinas, también se hace presente la primera eyaculación o espermarquia. El acné se hace más presente en los varones, pues tiene mayor relación con altas cantidades de testosterona. El vello púbico en ambos al inicio es lacio y sedoso, pero con el tiempo se hace grueso, oscuro y rizado (Delval, 2002; Papalia et al, 2010).

Enseguida se enlistarán los cambios fisiológicos y los cambios sexuales secundarios que ocurren en la adolescencia, tanto en mujeres como en varones:

Mujeres:

- ✓ Crecimiento de senos

- ✓ Crecimiento del vello púbico
- ✓ Crecimiento corporal
- ✓ Menarquia
- ✓ Aparición de vello axilar
- ✓ Mayor actividad de las glándulas reproductoras de grasa y sudor
- ✓ Cambios en la voz
- ✓ Cambios en la piel
- ✓ Mayor anchura y profundidad en la pelvis
- ✓ Desarrollo muscular

Hombres:

- ✓ Crecimiento de testículos y escroto
- ✓ Crecimiento de vello púbico
- ✓ Crecimiento corporal
- ✓ Crecimiento del pene, la próstata y las vesículas seminales
- ✓ Cambio de voz
- ✓ Primera eyaculación del semen
- ✓ Aparición del vello facial y axilar
- ✓ Mayor actividad de las glándulas productoras de grasa y sudor
- ✓ Desarrollo muscular
- ✓ Cambios en la piel
- ✓ Ensanchamiento de los hombros

El estirón de crecimiento que se presenta en los adolescentes involucra un incremento rápido en la estatura, el peso y el crecimiento muscular y óseo. Las hormonas del crecimiento y hormonas sexuales como los andrógenos y estrógenos favorecen a este patrón normal de crecimiento en la pubertad, que dura aproximadamente dos años. Poco después de haber concluido, el individuo alcanza su madurez sexual. En las mujeres se puede presentar entre los nueve años y medio y los catorce años y medio, en los niños puede presentarse entre los diez años y medio y los dieciséis años.

El crecimiento entre hombres y mujeres es diferente, en las adolescentes el crecimiento ocurre por lo general dos años antes que en los varones, es decir que existe un periodo en donde las niñas son más grandes en altura, peso y fuerza que los hombres de su misma edad, luego del estirón de crecimiento de los niños éstos vuelven a ser más grandes. El crecimiento en ambos también se hace presente de diferente manera no solo en las tasas de crecimiento sino que también en la forma de producirse: como los cambios tienen su propio programa, ciertas partes pueden estar fuera de proporción durante algún tiempo (Papalia et al, 2010).

Estos cambios producen ciertas modificaciones psicológicas, los jóvenes son mayormente susceptibles y se consideran el centro de atención de las miradas de los demás. Hacen el esfuerzo por integrarse al grupo y adaptarse a los estándares de sus contemporáneos, por ello si el crecimiento es más rápido o tarda mucho en comenzar, esto representa una gran preocupación en los adolescentes pues puede ser señalado. Un chico puede sentirse niño todavía si su crecimiento se ha retardado, pues representa menos fuerza y menor rapidez en comparación con sus compañeros, esto puede tener efectos en las relaciones con el otro sexo, ya que es la época en donde comienzan. Sin embargo, con información adecuada respecto al proceso del desarrollo que les puedan proporcionar los padres, profesores o médicos, no tendrá mayores consecuencias. Las diferencias de los cuerpos en su forma y tamaño están determinadas por factores genéticos y ambientales, la forma está más definida por los factores hereditarios y el tamaño se determina por el ejercicio y la alimentación entre otros factores externos (Delval, 2002).

Una maduración temprana o tardía puede provocar efectos negativos en los adolescentes cuando el desarrollo es mayor o menor que el de sus iguales, cuando estos cambios no son considerados ventajosos y si es que a la par de esta etapa también se presentan diversos sucesos estresantes; por ejemplo, el cambio de la secundaria a la preparatoria (Papalia et al, 2010).

En los adolescentes el desarrollo cerebral aún se encuentra en proceso, desde los 5 años y hasta los 20 años se ha encontrado un adelgazamiento progresivo de la sustancia gris que inicia en regiones posteriores del cerebro hacia la región frontal, estas regiones están asociadas con funciones de alto nivel, por ejemplo, la planificación, el razonamiento y el

control de impulsos. Otras estructuras cerebrales involucradas en las emociones, la organización de la conducta y el autocontrol también presentan cambios significativos. Por ello, se considera que los problemas relacionados con determinadas conductas de riesgo se vinculan a la maduración tardía de ciertas funciones cerebrales. Aunque el adolescente de 12 o 14 años ha sustituido el pensamiento concreto por una mayor abstracción que lo capacita cognitiva, ética y conductualmente para distinguir claramente los riesgos que conllevan ciertas decisiones arriesgadas, otro aspecto es que la posibilidad y el deseo por experimentar sean mayores a la cordura. El hecho de que los adolescentes aun no cuenten con la capacidad del pensamiento abstracto complejo los pone en riesgo de evaluar de manera inadecuada riesgos a la salud de largo plazo (Iglesias, 2013; Papalia *et al.* 2010).

Iglesias (2013) describe el desarrollo psicosocial en cuatro aspectos:

- ❖ Lucha independencia-dependencia: en la primera adolescencia, que comprende de los 12 a los 14 años, la relación con las figuras parentales se torna más difícil, hay mayor confrontación y recelo, el humor es variable y los adolescentes experimentan un vacío emocional. Durante la adolescencia media, que se considera de los 15 a los 17 años, estos conflictos tienen mayor presencia para después disminuir; con una mayor integración, una mayor madurez e independencia y con la vuelta hacia los valores de la familia.
- ❖ Preocupación por su aspecto corporal: la pubertad aparece en compañía de cambios físicos y psicológicos, lo que genera una gran preocupación entre los adolescentes durante los primeros años, pues su propio cuerpo es extraño, incluso rechazado. A la par se incrementa el interés por la sexualidad y la inseguridad en relación con su atractivo. La apariencia externa sigue siendo una causa de preocupación en la adolescencia media, aunque hay una mayor aceptación. Las relaciones sexuales se presentan con mayor frecuencia y entre los 18 y 21 años el cuerpo es ampliamente aceptado, disminuyendo la importancia por el aspecto externo.
- ❖ Integración al grupo de amigos, el cual es esencial para adquirir y desarrollar aptitudes y habilidades sociales. El apego hacia los padres se desplaza hacia

los amigos, las relaciones tienen un mayor acento emocional y comienzan las relaciones con el sexo opuesto. Durante la adolescencia media se adoptan signos de identidad comunes como los tatuajes, la moda o las conductas de riesgo, las relaciones se vuelven más intensas, de lo cual surgen los clubs de deporte y las pandillas, se expresan los gustos por la música y salir con los amigos. Aunque estas relaciones se hacen más débiles con el tiempo, se concentran en un número más reducido de personas o en relaciones de pareja más o menos estables.

- ❖ Desarrollo de la identidad: en la primera adolescencia existe una visión muy poco realista del mundo, los objetivos son irreales, con poco control de impulsos y dudas, se rechaza la intervención de los padres en sus asuntos y sienten una necesidad de mayor intimidad. Detrás de esto aparece una mayor empatía, progreso cognitivo y creatividad y el pensamiento abstracto es más acentuado, aunque siguen asumiendo conductas de riesgo por sentirse omnipotentes. Entre los 18 y los 21 años los adolescentes se vuelven más realistas, comprometidos, racionales y con objetivos vocacionales prácticos, consolidan sus valores morales, religiosos y sexuales y practican algunas conductas que se aproximan a las de un adulto maduro.

Es claro que el pensamiento adolescente difiere en su totalidad del de los niños, aunque no es tan maduro o realista como el de un adulto se asemeja mucho a éste. Los adolescentes simpatizan más con lo abstracto, están menos apegados a datos inmediatos, hacen generalizaciones más aventuradas e intentan teorizar acerca de todo, en ocasiones con fundamentos firmes y en otras no parecen tener alguno (Delval, 2002).

3.5 El desarrollo cognoscitivo en los adolescentes

Papalia, et al (2010), describe que así como el desarrollo y crecimiento físico de los jóvenes se ha presentado con gran entusiasmo llenándolos de vida, su desarrollo cognoscitivo, como ya se ha mencionado, también ha permanecido. La manera de pensar y hablar los distingue totalmente de los niños pequeños, aunque todavía su pensamiento no está por completo maduro, cuentan con la capacidad de elaborar planes muchos más realistas y juicios morales complejos a través de su pensamiento abstracto complejo.

Los investigadores también explican el desarrollo cognitivo de los adolescentes a través de la teoría de Piaget, donde éstos se ubican en las operaciones formales, al adquirir la capacidad de pensamiento abstracto les permite manipular mejor la información. Esta etapa se alcanza generalmente alrededor de los 11 años, pueden entender perfectamente el tiempo histórico y el espacio exterior, pueden utilizar el lenguaje de símbolos, apreciar metáforas, imaginar posibilidades, formar y probar hipótesis, este pensamiento abstracto tiene implicaciones emocionales.

Consideran que a partir del razonamiento hipotético-deductivo en esta etapa se pueden desarrollar hipótesis, asimismo diseñar una o varias estrategias para comprobarla, toma en cuenta cada una de las posibilidades que sea capaz de imaginar y probarlas de manera sistemática cada una para llegar a la que sea verdadera. Este tipo de razonamiento les da a los adolescentes la capacidad de resolver sus problemas, desde reparar un automóvil averiado hasta construir una teoría política. El razonamiento formal se atribuye por Piaget a una mezcla entre la maduración del cerebro y un incremento en las oportunidades que el ambiente le ofrece, debido a que solo se adquiere a través de estimulación apropiada, incluso este razonamiento puede considerarse una capacidad aprendida que no todas las culturas requieren o el valor que representa es distinto.

Otro aspecto que resaltan es el procesamiento de la información, donde determinan dos categorías de cambio cognitivo en los jóvenes:

El cambio estructural integra en primer lugar los cambios en la capacidad de la memoria de trabajo y en segundo lugar el incremento en el almacenamiento de conocimientos en la memoria a largo plazo. La capacidad de la memoria de trabajo incrementa durante la niñez y se amplía durante la adolescencia, ésta les permite lidiar con problemáticas más complejas o decisiones en las que necesariamente intervienen diferentes piezas de la información. La información que se almacena en la memoria a largo plazo se clasifica en declarativa, procedimental y/o conceptual:

- El conocimiento declarativo es el conocimiento factual que una persona ha adquirido.

- El conocimiento procedimental integra todas las habilidades que una persona ha desarrollado o adquirido.
- El conocimiento conceptual es la comprensión, el porqué de cierta situación (Papalia et al, 2010).

El cambio funcional se refiere a varios procesos funcionales de la cognición para obtener, manejar y retener la información; por ejemplo; el aprendizaje, el razonamiento y los recuerdos, los cuales mejoran durante la adolescencia. Dentro de estos cambios los que se consideran de mayor relevancia son el aumento constante en la velocidad del procesamiento y el mayor desarrollo de la función ejecutiva, que comprende la atención selectiva, control inhibitorio de respuestas impulsivas, control de la memoria de trabajo y la toma de decisiones. El progreso en estas habilidades también depende de la motivación y la regulación emocional, ciertos juicios precipitados pueden tener relación con la inmadurez del cerebro, lo cual incita a que los sentimientos anulen a la razón (Papalia et al, 2010).

La adolescencia es considerada el tiempo en que el ser humano puede extender sus sentimientos naturales como la amistad, generosidad, piedad, en este periodo se permite desarrollar la comprensión sobre las variedades del carácter humano y la naturaleza humana, también permite captar los puntos débiles y fuertes de los hombres. La naturaleza pospone la madurez sexual para incrementar la sensibilidad moral, ya que antes de que el sexo opuesto influya y se interese en éste, el individuo percibe que tiene compañeros. El adolescente tiene que aprender a ser él mismo un orientador y educador, a ser su propio amo y solo gobernándose a sí mismo logrará ser virtuoso, ya que será capaz de ejercer actos libres auténticos y morales, viviendo de acuerdo a sus propias leyes (Kaplan, 1996).

Rousseau estableció que las relaciones entre la pasión sexual y la virtud radican en las discrepancias que existen entre el amor a uno mismo y el amor propio, el primero impulsa al individuo a la conservación, guiado por la razón dando espacio a la humanidad y la virtud. El segundo es un sentimiento artificial que se origina en la sociedad el cual incita a la persona a sentir más aprecio por él mismo que por ningún otro individuo, e inspira en todos los humanos el hacerse daño unos a otros. Considera que en estado natural el amor propio o egoísmo no existe. Por esta razón determina que los individuos en cuanto alcanzan su madurez sexual y su capacidad para el amor sexual se tienen que enfrentar a la envidia,

los celos y el odio. Quien es realmente virtuoso puede conciliar la contrariedad entre el amor a uno mismo y el amor propio. Es así que se considera la adolescencia como un segundo nacimiento pues las pasiones sexuales del adolescente lo incitan al amor a la humanidad, la aparición del impulso sexual es la base principal de las relaciones del individuo con su especie (Kaplan, 1996).

Las características físicas, cognitivas y sociales son muy específicas en los adolescentes, sin lugar a dudas difieren mucho de las características de los niños y aunque puedan asemejarse en ciertos rasgos a los adultos, en muchas otras como por ejemplo en su razonamiento, cognición o incluso su cuerpo continúan en proceso de crecimiento para alcanzar una etapa madura. Una vez definido el término de adolescencia así como sus características, se revisarán diferentes problemáticas a las que se enfrentan en su día a día así como algunas situaciones a las que son susceptibles.

3.6 Problemáticas de los adolescentes

Coleman, en *The Adolescent Society* (citado en Muuss, 2003), plantea que los adolescentes buscan más entre sus iguales el reconocimiento social y las gratificaciones, en lugar de buscar obtenerlos de sus padres, maestros o de la sociedad adulta en general. El autor también expone a través de datos empíricos, que durante este periodo de transición de la niñez a la edad adulta se genera una subcultura en la que los intereses y actitudes se encuentran muy alejados de las responsabilidades del adulto. Se piensa que las influencias de los mayores hacia los adolescentes han disminuido por la rapidez en los cambios sociales, las habilidades, los conocimientos y valores que sus padres adoptaron cuando se encontraban en esta etapa y que para sus hijos adolescentes son anticuados; todo esto influye directamente en la comunicación y la falta de mutua comprensión. Los padres consideran que sus hijos adolescentes son rebeldes, incivilizados y radicales, a su vez, sus hijos consideran a sus padres anticuados o que no están acordes a la época (Muuss, 2003).

La cuestión económica es otro aspecto que genera una separación en la relación entre el padre y el hijo, evitando que existan mayores relaciones personales con el trabajo del padre, incitando a que el adolescente comience una educación profesional independiente del padre de quien ya no recibe una orientación vocacional. Debido a esto se genera una necesidad de educar al adolescente en distintas artes o conocimientos

particulares que le darán herramientas y lo prepararán para ocupar su lugar en el mundo adulto (Muuss, 2003).

Coleman (Muuss, 2003) declara que el grupo de compañeros ejerce mayor influencia en la formación de valores, intereses, actitudes e ideales en los adolescentes que el grupo paterno, ya que entre sus iguales encuentran mayor apoyo psicológico y gratificación social y dependen unos de otros. Estas características han llevado a que esta subcultura maneje un lenguaje y sistema axiológico propios, a que sus grupos sean cerrados y se encuentren ampliamente vinculados, dejando de lado la sociedad adulta. La sociedad adolescente contemporánea tiene una distinguida diferencia entre los valores de ésta y la sociedad adulta, los adolescentes aprecian más quien tenga un automóvil, a un atleta o a quien tiene buenas referencias familiares, pues estos elementos darán popularidad o permitirán ser un dirigente dentro del grupo.

Muuss presenta la propuesta hecha por Nixon (citado por Muuss, 2003), quien hablaba de una crisis durante la adolescencia media. Esta crisis se debe a varias causas: el logro de la independencia, la autonomía en relación con sus padres y maestros y cuestiones no resueltas de autodescubrimiento. Principalmente, hace hincapié en la cuestión del autodescubrimiento que sólo puede alcanzarse a través de la introspección sistemática para hacer su definición de quién es en realidad. Las crisis que viven los jóvenes contribuyen para que puedan lograr su identidad del yo y su autodescubrimiento.

Aunque la evolución biológica permite alcanzar la madurez fisiológica y con frecuencia se piensa que la madurez emocional y psicológica se obtendrá de la misma manera por una interacción con el medio social, Nixon determinaba que estas no son logradas sin que se realice una introspección que conlleve al autodescubrimiento, incluso la madurez sexual plena no se alcanza sin esta identidad del yo. Diferentes investigadores (Erickson, Friedenberg y Nixon citados por Muuss, 2003) consideran que el objetivo principal de esta etapa evolutiva es la autodefinición de los adolescentes.

El adolescente está aprendiendo quién es, qué siente, qué puede hacer y qué es lo que desea llegar a ser y requiere diferenciarse de la cultura en que ha sido creado y de las personas que pertenecen a esa cultura de las que ha dependido. Solo se logrará por quienes se aparten de esa cultura y rompan los lazos de dependencia, proceso que traerá consigo

conflictos; asimismo se desarrolla el sentido de individualidad propia y la definición de sí mismo (Muuss, 2003).

3.7 Crisis de los adolescentes

La crisis se especifica en el sentido de que se tendrá que definir el futuro del sujeto, a partir de aquí se eligen nuevos modelos de identificación que con frecuencia no son encontrados por los jóvenes. En ciertas sociedades, donde los modelos son evidentes; las crisis son mucho menos visibles, la adolescencia solo dura por un tiempo y este mismo es su remedio natural. Los jóvenes requieren hacer ciertas identificaciones sobre sí mismos, donde deben reconocer que ya no son niños, pero tampoco son adultos, condiciones que son recordadas constantemente por los demás. Esta identificación hecha por los jóvenes debe resultar cómoda, ya que deben integrar todos los elementos que han sido influencia en ellos para formar su personalidad, compuesta pero está integrada (Mannoni, De Luz, Gibello & Hébrard, 1996). A su vez, existe una crisis parental que se correlaciona con la crisis de la adolescencia, pues los adolescentes deben pasar de la dependencia a la autonomía.

Durante esta crisis se vuelven desobedientes con sus padres, no cuentan lo que hacen fuera de casa y vuelven a horas desacostumbradas, se irritan fácilmente o sin causa alguna, sus modales ante la preocupación de sus padres por sus conflictos son malos, su arreglo personal es descuidado y escasamente existe orden en sus espacios, como en su habitación, por ejemplo (Castillo, 2006).

El autor describe que existen nuevas formas de comportamiento en los adolescentes pues el crecimiento tanto cualitativa como cuantitativamente influye de manera directa en las conductas del individuo, es así que algunas reacciones absurdas pueden resultar muy significativas para el proceso de maduración en su desarrollo. Es importante que entre padres y adolescentes, antes de que inicie este periodo del desarrollo, se haya creado una intercomunicación para precisamente afrontar cada uno de los nuevos problemas que tendrá.

3.7.1 Descubrimiento del propio yo

La adolescencia es un periodo de crecimiento especial pues en esta etapa, además de todo el crecimiento fisiológico, se consigue un cambio en la forma de ser y una evolución de la personalidad. Nace la propia intimidad, también se da el sentimiento del propio yo, el

adolescente experimenta algo en sí mismo que solo a él le pertenece, su estado anímico lo sorprende y desconcierta, hace que se mantenga inquieto y con una sensación furtiva. Este nuevo descubrimiento acerca de sí le da conocimiento sobre algunas características personales de las que no tenía idea, afirmando su yo o autoafirmando su personalidad. Esta autoafirmación es algo que une todo el desarrollo adolescente y equivale a querer valerse por sí mismo, sin necesidad de acudir a sus padres o maestros como anteriormente lo hacía. Y en la gran mayoría de su comportamiento hacen una expresión de su afirmación interior; por ejemplo: ser obstinados, el espíritu de independencia total, la contradicción principalmente con los padres, la rebeldía contra las normas, el constante deseo de ser admirado y la búsqueda constante de autonomía del hogar. Es un proceso necesario y normal en el desarrollo de la personalidad y permitirá que pueda usar esas nuevas aptitudes que ha desarrollado para valerse por sí mismo (Castillo, 2006).

La formación de este autoconocimiento e identificación del yo en conjunto con su desarrollo fisiológico, hace que los adolescentes tengan conflictos en diferentes niveles, incluso son propensos a situaciones que pueden ser riesgosas para su bienestar y su salud. Como se ha mencionado, el hecho de que tengan que reconocer la nueva forma de su cuerpo, la inseguridad que les genera, la independencia que empiezan a tener de sus padres y el mundo de posibilidades que tienen fuera al tener o empezar la interacción con su medio social, son los elementos que hacen que los individuos tengan ciertas confusiones que permiten la vulnerabilidad en ellos.

Otro de los grandes conflictos que presenta el adolescente es la autoafirmación, que junto con el descubrimiento del propio yo generan una perturbación de la seguridad en sí mismo y como consecuencia sentimientos de duda e inferioridad, este sentimiento crece a medida que los obstáculos exteriores se presentan y el adolescente conoce sus limitaciones. Es así que se presenta el binomio autoafirmación-inseguridad, el binomio explica el movimiento típico y alternativo que fluctúa entre los estados de euforia y autocomplacencia por un lado y por el otro; estados de pesimismo, la confianza objetiva en sus propias posibilidades está estrechamente ligada al logro de una mayor experiencia personal. La odisea del adolescente está en que la empresa de salir adelante por su sola capacidad, para adaptarse a su nuevo papel en la vida, trae consigo una desproporción inmensa entre la meta que se propone y los recursos para que la alcance. El binomio autoafirmación-

inseguridad está presente en el proceso de maduración personal durante la edad adolescente (Castillo, 2006).

La autoafirmación por un lado es la que hace posible que inicie el proceso y se mantenga, mientras que la inseguridad es un estado crítico que permite al adolescente ganar en realismo y humildad, también le genera la necesidad de saber aprender ante los errores y reaccionar de manera positiva ante ellos. El hecho de pretender ser demasiado hace que los jóvenes sean conscientes de la situación de inseguridad en la que viven, ésta inseguridad pretende reafirmar el sentimiento de sí mismo y evitar la desvalorización del yo (Castillo, 2006).

Este autor considera que durante la adolescencia se busca lograr la madurez desde la inmadurez, como un proceso complejo de maduración personal. En el adolescente la inmadurez tiene que ver con no saber valerse por sí mismo y a pesar de eso experimentar el deseo, la necesidad interior de hacerlo, poniendo en juego las propias capacidades que no están del todo maduras. Su comportamiento actual es una muestra de la autonomía que comienza a tener, ya que tiene la necesidad de actuar u obrar por sus propias convicciones, y se presenta como un signo de crecimiento.

Asimismo, considera que la adolescencia permite que el joven alcance la madurez de la etapa donde se obtenga la capacidad para actuar con criterio propio y responsabilidad personal, convirtiendo al adolescente en un adulto con capacidad para tomar decisiones, luchar con los problemas y relacionarse con los que le rodean de forma satisfactoria. Se toman en cuenta tres rasgos donde la madurez se hace presente:

- a) Madurez mental, se obtiene independencia y objetividad en el juicio; sentido crítico; la capacidad para adaptarse a nuevas situaciones.
- b) Madurez emocional: autocontrol de las emociones, el saber afrontar los problemas con serenidad, aceptar los fracasos, la capacidad de dar respuestas moderadas y aplazadas y el desarrollo de las capacidades de dar y recibir.
- c) Madurez social: la tolerancia con las personas, capacidad de responder ante los demás de los actos propios y la disposición para colaborar en tareas colectivas.

La madurez es el buen juicio y prudencia con los que la persona se gobierna; la superación de sí mismo, la incorporación de una serie considerable de valores y desarrollo

de la libertad responsable. Este último punto de la libertad es el que los adolescentes reclaman como una independencia de los padres, es decir, que el adolescente concibe su libertad como el rechazo de las influencias que provienen del exterior, de ausencia de limitaciones y condicionamientos externos. Por eso en los escenarios de mayor libertad seguirá expresando que no es libre, pues aun no percibe que toda libertad es condicionada (Castillo, 2006).

Castillo considera que el autodomínio en el adolescente se refiere a la capacidad para desarrollar la libertad personal, está limitado por el sentimiento de inseguridad, debilidad de la voluntad, la ignorancia, la pereza, la falta de iniciativa, el egoísmo y el pesimismo que los adolescentes presentan. Al mismo tiempo se debe tomar en cuenta el concepto que los adolescentes tienen respecto a la responsabilidad la cual ésta estrechamente ligada a la libertad. Los jóvenes responden de sus acciones más ante sí mismos que ante otras personas; por otro lado, les es difícil tomar decisiones, aceptando sus consecuencias, el adolescente tiene mayor preocupación por sus derechos que por sus deberes y por la intención de culpar a los demás de sus propios errores.

Característica en los jóvenes es la inmadurez intelectual, la cual se ve reflejada en su juicio completamente radical y en la ausencia de matices, como resultado de la poca experiencia de vida y la carga emocional que acompaña su comportamiento. Otro rasgo de inmadurez está ligado con la capacidad para la relación social y con la individualidad o singularidad, en principio, los jóvenes se alejan de la convivencia con sus mayores, ya que no tienen seguridad en ésta y en ocasiones se ven obligados a aislarse o refugiarse en pandillas, conformadas por otros adolescentes en grupos reducidos con los que establecen relaciones de camaradería y su personalidad individual queda sometida a los intereses de la vida en común.

Según Castillo (2006), los adolescentes logran la madurez a través del autodescubrimiento, la interiorización de valores y tareas complementarias que se relacionan con el desarrollo efectivo de la libertad responsable, a continuación se mencionan estas tareas:

- Adoptar responsabilidades, comenzando por entender el significado que indica que ser responsable es dar respuesta de uno mismo pero también responder a la llamada de otro, rendir cuentas y soportar las consecuencias

de sus acciones, es decir, aceptar las consecuencias de las decisiones que se toman, así como las que sean aceptadas, con esto se refiere también a que los jóvenes sean capaces de tomar decisiones personales siendo responsables de las mismas.

- Aprender a tomar decisiones, primero debe conocerse con objetividad el problema del cual se decidirá y ser consciente de las consecuencias que cada alternativa provocaría. Se pueden distinguir entre tres formas de decidir según la zona de autonomía que tenga cada persona, la primera es la que se lleva a cabo sin informar a nadie, la segunda es la que se realiza informando a alguien, y la tercera es la que se consulta previamente. La toma de decisiones involucra el criterio que los jóvenes tienen para decidir y saber en qué forma decidirán en las situaciones siguientes.
- Ser realista, necesita un conocimiento objetivo de la propia realidad personal, ya que el joven requiere aprender a verse tal y como es, con sus posibilidades y limitaciones; con ello se aceptará a sí mismo, siendo fiel a lo real y leal a lo que se es, el aceptarse a uno mismo es indispensable para lograr la mejora personal.
- Aprender a convivir con los demás, se refiere al ser capaz de establecer y mantener sanas relaciones interpersonales, el adolescente debe combinar su independencia recientemente adaptada con la dependencia de los padres y los hermanos, evitando que una situación pasajera arruine los vínculos que existan entre estos, la madurez permite que la persona ame a los demás reconociendo su dependencia de otras personas, conservando su independencia e individualidad.

Es cierto que durante la adolescencia los jóvenes se enfrentan a diversas situaciones problemáticas a las cuales deben ajustarse y también presentan cierto grado de tensión emocional debido al desarrollo físico, desarrollo emocional, la planeación vocacional, la religión, etc. Por ello debe considerarse una emocionalidad aumentada como estado general es los adolescentes, ya que durante esta etapa la intensidad del conflicto es mucho mayor. Para los adolescentes, muchas de las conductas que presentan son anormales a los ojos de

los adultos, sin embargo estas son comunes durante este periodo si se consideran dentro de los patrones de conducta en el adolescente (Powell, 1975).

Se reconocen diversas causas que provocan esta emocionalidad en los jóvenes, Rube (1955; en Powell, 1975) considera que la emocionalidad del niño se reorganiza influenciada por la pubertad y el abandono del medio ambiente de los padres que se presenta durante la adolescencia; es por esta reorganización que puede percibirse que la personalidad del adolescente se está haciendo, asimismo, indica que los adolescentes no se enfrentan a un solo problema sino a una serie de problemas complejos que mezclados interaccionan entre sí. Por otro lado, plantea que el soñar despierto permite la reorganización y reevaluación de la imagen del yo en los adolescentes, lo que da la oportunidad para que los jóvenes prueben la realidad y visualicen las ambiciones y deseos que habían sido guardados en su mundo interno. Luchins (1954) asevera que estos conflictos pueden ser suavizados por: 1) un matrimonio temprano, 2) discusiones con los adultos y acción dirigida a reducir los conflictos intra e interinstitucionales y 3) una búsqueda de salidas que sean socialmente útiles a la energía juvenil (Powell, 1975).

Powell toma en cuenta lo expuesto por Resnick (1953), quien piensa en la importancia que tiene el deseo dual de los adolescentes de la autonomía y la dependencia. Otros aspectos que son considerados por Resnick, son el castigo, que debe ser razonable y correctivo, y la liberación gradual del control. Los problemas de los adolescentes no son universales, puede identificarse que en algunas sociedades primitivas los disturbios en los jóvenes son desconocidos, la educación, el desarrollo industrial, la mecanización son elementos que aceleran la aparición de los campos comunes de conflicto adolescente, por esto existen problemas comunes que pueden ser reconocidos con facilidad.

Existe una infinidad de problemáticas a las que el adolescente se enfrenta durante este periodo de su desarrollo. El reconocimiento de sí mismo; así como de sus propias capacidades, habilidades, limitaciones, características físicas, responsabilidades y búsqueda de autonomía, provocan en él confusión y angustia que afectan directamente su estado anímico, en esta fase es donde además comienza a adoptar nuevos roles en los que la libertad, la dependencia, la responsabilidad y la madurez se hacen presentes. Los jóvenes necesitan descubrirse y adquirir habilidades que sean herramientas para enfrentarse a las distintas circunstancias que harán trascender al adolescente de la pubertad a la adultez.

En el presente capítulo se revisaron las características de la adolescencia, desde las físicas hasta las cognitivas y se reconocieron las problemáticas que son causa de distintos conflictos emocionales en los jóvenes, este último aspecto es en el que se pone mayor énfasis para esta investigación. El capítulo siguiente demostrará las investigaciones que se han elaborado respecto a las emociones en los adolescentes.

Capítulo 4 Investigaciones relacionadas

En este capítulo se hablará de diferentes investigaciones relacionadas con la Inteligencia Emocional en el contexto educativo, así como las conclusiones que han arrojado éstas.

El adolescente para tener una formación que sea integral como se ha plateado en los últimos años, debe incluir un desarrollo que además de ser académico o técnico debe proporcionarle herramientas necesarias para manejar adecuadamente sus emociones y, con ello pueda lograr el éxito que desee.

Bisquerra (2009) plantea que la educación emocional como innovación psicopedagógica ha sido la réplica a exigencias y necesidades sociales que se descuidan en el ámbito académico habitual. El objetivo de ésta, es desarrollar habilidades básicas emocionales para la vida.

La investigación realizada por Serrano y García (2010) favorece esta idea, pues explican que por la influencia de distintos factores en el comportamiento humano, la educación debiera incluir aspectos como ser organizado, habilidad para crear, destreza psicológica, la motivación y el entusiasmo, así como actitudes humanitarias, cualidades sociales y emocionales necesarias para la interacción con otras personas.

Estos investigadores afirman que la correlación entre las habilidades de autoconocimiento, el manejo de las relaciones sociales y la empatía, sobre la competencia emocional de autocontrol es un determinante en el éxito o fracaso para las relaciones con los demás. Debido a que las personas con niveles adecuados de la competencia autocontrol son caracterizadas por gestionar proporcionalmente sus impulsos, emociones ambiguas o conflictivas, son más efectivas en situaciones críticas y pueden concentrarse en las tareas que realizan. Por otro lado, los adolescentes con bajos niveles de Inteligencia Emocional, tienen una mayor tendencia a consumir sustancias adictivas o presentar problemas antisociales.

Es decir, que los adolescentes con mayor autocontrol consiguen más posibilidades de lograr el éxito en la vida, resolviendo los retos que se les presentan día con día, mientras que los jóvenes que carecen de esta habilidad tienen menos probabilidad de resolver adecuadamente las dificultades a las que se enfrentan.

En otra investigación, Fernández, Ruíz, Pacheco y Cabello (citados en Augusto, 2009), a partir de la aplicación del programa de educación emocional llamado “Proyecto Intemo”; determinan que ser una persona con Inteligencia Emocional elevada depende del entrenamiento, para mejorar las habilidades emocionales y sociales; practicando en los diferentes escenarios de la vida cotidiana. En su investigación se defiende la idea de la importancia de enseñar Inteligencia Emocional a niños y adolescentes; a través de programas que contengan las habilidades emocionales, fundadas en la capacidad de percibir, regular y comprender las emociones.

La Inteligencia Emocional influye de manera directa e indirecta en distintas áreas del funcionamiento que favorecen el bienestar y adaptación general en estudiantes. A su vez, la enseñanza de habilidades emocionales ayudaría al bienestar psicológico y emocional, colaborando en el desarrollo integral de su personalidad y en su desarrollo humano (Jiménez, en Augusto, 2009). La misma autora describe que se ha demostrado que el comportamiento disruptivo de estudiantes está asociado a bajos niveles de Inteligencia Emocional, provocando un déficit en los niveles de ajuste psicológico y bienestar, así como la posibilidad de tener un bajo rendimiento académico.

Es así como las investigaciones antes descritas concuerdan en que la enseñanza de habilidades emocionales, promueven un desarrollo integral en los adolescentes; proporcionándoles bienestar y elementos para su interacción con el medio y en sus relaciones sociales. Asimismo, se reduce la posibilidad de manifestar conductas nocivas para los adolescentes y en consecuencia se incrementan las saludables.

La Inteligencia Emocional dirigida a la educación emocional debe ser del mismo nivel que la educación del carácter del desarrollo moral y el civismo, estas habilidades emocionales se traducen en competencias y se comienza a promover la formación para que se usen en diversos contextos donde el ser humano vaya mejorando las nuevas competencias y al mismo tiempo las reproduzca en su entorno (Salom, Moreno & Macarena, 2012).

Las destrezas y habilidades se mejoran con la educación. Las habilidades emocionales tienen su origen en casa, si es que existe una buena interacción entre padres e hijos. Son los padres quienes tienen el deber de ayudar a los hijos a reconocer y nombrar las emociones, respetando sus sentimientos y relacionándolas con los escenarios sociales

(Salom, *et al.*, 2012). Este proceso varía en cada persona, ya que algunos tienen mejores resultados en este proceso que otros; puesto que las oportunidades de aprender destrezas emocionales no son siempre las mismas.

La percepción de nuestras propias emociones y las ajenas varía nuestro comportamiento, la forma de pensar y determina pautas de interacción con los demás y estrategias a seguir. La capacidad de evaluación emocional facilita el uso de señales afectivas para la toma de decisiones y formación de juicios. Por otra parte, expresar eficazmente las emociones garantiza una comunicación efectiva con otros individuos, permite tener conocimiento de objetivos y necesidades de las demás personas, así como temores, deseos o angustias propios (Extremera y Fernández- Berrocal, 2003).

Los mismos autores mencionan que la IE también implica asumir que las emociones actúan directamente sobre los pensamientos propios, el modo de procesar la información de modo funcional, facilitan el cambio de perspectiva y la consideración de nuevos puntos de vista. Por otro lado, reconocer las emociones, entender su evolución y comprender sus implicaciones cognitivas y de comportamiento de nuestros sentimientos, se considera fundamental en las personas con Inteligencia Emocional. Por último, la regulación efectiva de las emociones como una de las habilidades más complejas necesariamente implica manejar todas las habilidades antes mencionadas.

Dentro del contexto escolar se han realizado diversas investigaciones confirmando la relación existente entre IE y aspectos destacados de la vida de los adolescentes, ya sea fuera o dentro de un salón. La variedad de éstas dan evidencia de que las líneas de investigación indagan para analizar vínculos entre una diversidad de aspectos educativos y variables tan importantes como la autoestima, el optimismo, la agresividad, el clima familiar, la felicidad, la ira o el consumo de sustancias adictivas, sumando habilidades cognitivas, como un predictor del equilibrio psicológico en estudiantes y también de los logros académicos (Extremera, *et al.*, 2003). En la Tablas 2 a la 4 se presenta una recopilación de las investigaciones más relevantes en cuanto al tema.

Tabla 2. Resumen de las investigaciones más relevantes sobre IE en el ámbito escolar (Extremera y Fernández-Berrocal, 2003, p. 105).

Ámbito de Investigación	FUENTE	INSTRUMENTO	MUESTRA	RESULTADOS
AJUSTE PSICOLÓGICO	Fernández- Berrocal, Alcaide y Ramos (1999)	Medida de autoinforme: <i>Trait- Meta mood Scale</i> (TMMS)	Estudiantes adolescentes en ESO españoles	<ul style="list-style-type: none"> • Los alumnos depresivos presentaban bajas puntuaciones en IE (baja Claridad y Reparación emocional), mayor ansiedad y pensamientos rumiativos. • Mayor IE en mujeres que en varones. • Los alumnos con alta IE presentaban mejores relaciones interpersonales, más satisfacción interpersonal, comportamientos más adaptativos de regulación y mejor identificación emocional. • Alta IE se relacionó con menos síntomas físicos, niveles más bajos de la ansiedad social y depresión, mejor autoestima, mayor satisfacción interpersonal, menos funcionamiento pasivo y mayor utilización de estrategias de afrontamiento activo, menores niveles de rumiación y percepción de estresores como menos amenazantes. • Alta IE (Claridad) se asoció con una recuperación más rápida y eficaz ante una emoción estresante inducida experimentalmente. • Alta IE se relacionó con relaciones más positivas con los amigos, mejor vínculo parental y menos número de conflictos e interacciones negativas con amigos cercanos. • Alta IE se relacionó con respuestas al estrés con menos ideaciones suicidas y menores síntomas de depresión y desesperanza.
	Ciarrochi, Chan y Bajgar (2001)	Medida de autoinforme: <i>El Schutte Scale</i>	Estudiantes adolescentes australianos	
	Ciarrochi, Chan y Bajgar (2000)	Medida de habilidad: <i>MEIS</i>	Estudiantes universitarios australianos	
	Salovey, Stroud, Woolery y Epel (2002)	Medida de autoinforme: <i>Trait- Meta mood Scale</i> (TMMS)	Estudiantes universitarios americanos	
	Salovey, Mayer Goldman, Turvey y Palfai (1995)	Medida de autoinforme: <i>Trait- Meta mood Scale</i> (TMMS)	Estudiantes universitarios americanos	
	Lopes, Salovey y Straus (2003)	Medida de habilidad <i>MSCEIT</i>	Estudiantes universitarios americanos	
	Ciarrochi, Deane y Anderson (2002)	Medida de autoinforme: <i>El Schutte Scale</i>	Estudiantes universitarios australianos	

Tabla 3 Resumen de las investigaciones más relevantes sobre IE en el ámbito escolar (Extremera y Fernández-Berrocal, 2003, p.105).

Ámbito de Investigación	FUENTE	INSTRUMENTO	MUESTRA	RESULTADOS
RENDIMIENTO ESCOLAR	Fernández- Berrocal, Extremera y Ramos (en revisión)	Medida de autoinforme: Trait- Meta mood Scale (TMMS)	Estudiantes adolescentes de ESO españoles	<ul style="list-style-type: none"> Alta IE se relacionó con menor sintomatología ansiosa y depresión y menor tendencia a tener pensamientos intrusivos, justamente los que presentaron menos síntomas de depresión obtuvieron mejor rendimiento académico. Alta IE al principio del curso académico predecía significativamente la nota media del alumnado al finalizar el año. Controlado habilidades cognitivas y variables de personalidad, los niveles de IE de los universitarios predecían las notas obtenidas al finalizar el año lectivo.
	Schutte, Malouff, Hall, Haggerty, Cooper, Golden y Dornheim (1998)	Medida de autoinforme: El Schutte Scale	Estudiantes universitarios australianos	
	Berchard (2000)	Medida de habilidad MSCEIT	Estudiantes universitarios americanos	

Tabla 4. Resumen de las investigaciones más relevantes sobre IE en el ámbito escolar (Extremera y Fernández-Berrocal, 2003, p.105)

Ámbito de Investigación	FUENTE	INSTRUMENTO	MUESTRA	RESULTADOS
CONDUCTAS DISRUPTIVAS	Rubin (1999)	Medida de habilidad: MEIS	Estudiantes adolescentes americanos	<ul style="list-style-type: none"> Alta IE de los alumnos se relacionó con menos comportamientos agresivos en el aula, así como una mejor valoración del profesor en conductas prosociales. Los alumnos con menor tendencia a justificar comportamientos agresivos tenían una mayor habilidad para poder distinguir sus emociones (alta Claridad emocional), más capacidad para reparar emociones negativas y prolongar niveles más bajos de impulsividad y una menor tendencia a la supresión de pensamientos negativos. Alta IE se asoció con menor consumo de tabaco en los últimos 30 días, menor consumo semanal de tabaco y menos consumo de alcohol en la última semana. En varones, alta IE se relacionó con una mayor tendencia al consumo de drogas ilegales, mayor consumo de alcohol, mayor número de peleas y relaciones más negativas con los amigos. Alta IE y mejor ajuste psicológico se asociaron a menor consumo de tabaco y alcohol.
	Extremera y Fernández-Berrocal (en prensa)	Medida de autoinforme: Trait- Meta mood Scale (TMMS)	Estudiantes adolescentes de ESO españoles	
	Trinidad y Johnson (2002)	Medida de habilidad: MEIS	Estudiantes adolescentes americanos	
	Brakett y Mayer (en prensa)	Medida de habilidad : MSCEIT	Estudiantes universitarios americanos	
	Maldonado Extremera (2000)	Medida de autoinforme: Trait- Meta mood Sacale (TMMS)	Estudiantes adolescentes de ESO españoles	

Es posible darse cuenta, por medio de la descripción de cada una de estas investigaciones, que se puede asociar la Inteligencia Emocional a aspectos de gran importancia en la vida, como lo son la autoestima, las relaciones interpersonales, claridad en pensamientos, aspectos cognitivos, relaciones con las figuras parentales, conductas disruptivas, etc.. Debido a esto, surge la inquietud o necesidad para responder a las nuevas exigencias del entorno, con una formación integral del individuo que incluya la formación y educación que le permitan adquirir habilidades emocionales y a futuro poner en práctica ese conocimiento adquirido a través del cual pueda lograr su bienestar psicológico y social.

Siguiendo la línea por la cual se ha descrito ésta investigación, en México se han realizado algunas investigaciones en las cuales se proponen programas de intervención para fomentar la Inteligencia Emocional en adolescentes y jóvenes universitarios, así como habilidades emocionales en este mismo tipo de poblaciones.

En su investigación, Madrigal (2015) señala que en una muestra conformada por 77 participantes de entre 18 y 19 años, después de una intervención basada en el modelo cognitivo conductual, existió un cambio significativo en el desarrollo de IE en los jóvenes universitarios. Asimismo, manifiesta que existió un aumento significativo en el desarrollo de las competencias de autocontrol y habilidades sociales, las que involucran manejo de control de emociones y a su vez de conductas, incrementando la habilidad social, el reconocimiento y expresión de emociones, solución de problemas, reestructuración cognitiva y desarrollo de asertividad (Madrigal, 2015).

De igual manera observó un incremento en el nivel de autoconocimiento, motivación y empatía. Concluye que por medio de este tipo de intervención, las dos habilidades con mayor potencial de desarrollo son autocontrol y autoconocimiento; pues las técnicas utilizadas en el modelo cognitivo conductual se concentran más en estos dos aspectos y son consideradas como las bases para adquirir las demás competencias que conforman la Inteligencia Emocional.

En otro estudio realizado por Cazarez (2007), se demuestra que por medio de una intervención para el desarrollo socioemocional en adolescentes, realizada a un grupo de 30 sujetos, el 66.6% de ellos obtuvieron un incremento en el puntaje del Inteligencia emocional. Es decir, que a la mayoría de los participantes en esta investigación les favoreció la adquisición de conocimiento sobre el desarrollo socioemocional. En los

participantes se modificó la forma de mirarse a sí mismos, diferenciándose de los otros, así como las emociones, ideas y creencias sobre sí mismos y su entorno. Cazarez declara que el Desarrollo Socioemocional, familiar y personal, como herramientas para mejorar las relaciones interpersonales transforman creencias, ideas y pensamientos que se tienen como referencia del tema. Se motiva a un cambio positivo en la conducta, el cual se expresa en la confianza, seguridad, aceptación de sí mismo y en las relaciones interpersonales.

En un estudio posterior, González y Vargas (2010) aplicaron un programa de intervención para desarrollar las competencias de Inteligencia Emocional en un grupo de estudiantes de secundaria del último grado en la Ciudad de México. Después de realizar la intervención, las investigadoras concluyeron que del total de la muestra de 125 alumnos, solo 24 de ellos tenían una IE alta, mientras que 78 de ellos ubicados en el nivel medio y los restantes, no habían desarrollado las competencias emocionales que implica la IE.

Asimismo, determinaron que existió una mejoría posterior en las competencias de autoconocimiento, autocontrol y empatía, además mencionan que es de importancia integrar la IE al ámbito educativo, para desarrollar en los alumnos las capacidades necesarias, tomando en cuenta el aspecto cognoscitivo y emocional para su desarrollo integral. Con su aportación, también se define la importancia que tiene el desarrollo emocional en el ámbito académico; por entrevistas realizadas a profesores y a alumnos participantes, quienes describen que la información recibida sobre este tema es poco o nulo, en ambos casos ninguno cuenta con formación e información suficiente que les permita incorporar este tema en sus actividades tanto académicas como personales.

Como puede observarse, han sido muy diversas las investigaciones que se han hecho en el tema de Inteligencia Emocional con los adolescentes, en su mayoría se concluye que existen cambios logrados por medio de una intervención (taller) que les facilita el desarrollo de competencias y habilidades emocionales. Estas mismas investigaciones proporcionan sugerencias para mejorar el desarrollo de las competencias emocionales en los jóvenes, y en su mayoría proponen la incorporación del tema de educación emocional en la formación académica habitual de los adolescentes; para proveerlos de mayores herramientas con las que puedan lograr éxito y bienestar en su vida. La formación en la Inteligencia Emocional es un proceso continuo y evolutivo, se puede considerar la evaluación pasado algún tiempo tras haber realizado una intervención para

comprobar la eficiencia de los métodos que se hayan utilizado al respecto

Hasta aquí se expusieron los elementos teóricos que se han utilizado para esta investigación, para dar continuidad, el siguiente capítulo detallará el método utilizado en este estudio.

Capítulo 5. Método

5.1 Justificación

Esta investigación fue realizada debido a que durante la prestación del servicio social en el Colegio de Ciencias y Humanidades plantel Oriente quien esto escribe observó que los adolescentes que acudían al Departamento de Psicopedagogía, solicitaban asesoría psicológica. En la mayoría de los casos las causas se relacionaban con aspectos emocionales, habilidades emocionales no adquiridas o con la Inteligencia emocional no desarrollada. Actualmente existen alumnos que acuden al servicio de orientación psicológica que se ofrece en el Departamento de Psicopedagogía, la mayoría de ellos con conflictos emocionales, los cuales pueden ser manejados a través de técnicas y estrategias para reconocer, manejar y expresar asertivamente las emociones.

Aunque en ciertas instituciones educativas se ofrece este tipo de servicios y actividades diversas dirigidas a educar sobre la salud mental, existen otras tantas en el país donde no se brindan estos servicios, quedando descubierto el aspecto de promoción de salud mental o actividades que la fomenten entre los adolescentes.

Es por estas razones, y debido a que en muchas ocasiones no existe una educación desde casa que propicie el desarrollo de habilidades para su inteligencia emocional, que al realizar una actividad como esta se pretende mejorar las posibilidades en cuanto a las habilidades emocionales en los adolescentes, brindando herramientas que puedan ser aplicadas en su vida diaria para aumentar su bienestar en general.

5.2 Planteamiento del problema

Actualmente la inteligencia emocional es fundamental para el desarrollo integral del individuo, aunque se le ha restado importancia debido a que se usan los medios electrónicos que brindan un espacio para poder expresar emociones y sentimientos libremente, sin embargo esto ha provocado que la expresión y manejo de las emociones propias y de los demás no sea del todo adecuadas, perdiendo la posibilidad de desarrollar y poner en práctica esas habilidades.

Durante los últimos años, con las nuevas tecnologías, los jóvenes se expresan comúnmente a través de los medios electrónicos reduciendo el uso del lenguaje verbal y no verbal. Una de las metas principales del psicólogo es que las personas puedan expresar y manejar sus emociones de manera asertiva; es decir sin agredir los derechos del otro ni dañarse a él mismo.

Parte del desarrollo integral de un individuo incluye la educación en el desarrollo de competencias emocionales, este proceso educativo es continuo y permanente, tiene la intención de potenciar estas competencias emocionales con el objeto de capacitar a las personas para la vida con el fin de incrementar su bienestar social y personal. La educación emocional se dirige con el ciclo vital, es decir que se prolongará durante toda la vida pues estas competencias son las más difíciles de adquirir que otras competencias (Bisquerra, 2009).

Partiendo de esta idea se puede plantear la siguiente pregunta: ¿La aplicación de un programa de intervención (Taller) favorece el desarrollo de inteligencia emocional en un grupo de adolescentes de bachillerato?

5.3 Objetivos

5.3.1 Objetivo General

Determinar si a través de un programa de intervención se favorece el incremento en la Inteligencia Emocional de un grupo de adolescentes de bachillerato.

5.3.2 Objetivos específicos

- Medir inicialmente la Inteligencia Emocional en los adolescentes de bachillerato que participarán en el taller.
- Medir la Inteligencia Emocional en los adolescentes de bachillerato al término del taller.
- Analizar los datos obtenidos en ambas aplicaciones de la escala PIEMO-2000.
- Comparar los datos obtenidos en el pretest y posttest de la muestra.
- Definir si la aplicación del Taller incremento la Inteligencia Emocional en el grupo de adolescentes de bachillerato.

5.4 Hipótesis

H1: La aplicación de un programa de intervención (taller) de desarrollo de inteligencia emocional si favorece el desarrollo de inteligencia emocional en un grupo de adolescentes de bachillerato.

H0: La aplicación de un programa de intervención (taller) de desarrollo de inteligencia emocional no favorece el desarrollo de inteligencia emocional en un grupo de adolescentes de bachillerato.

5.5 Variables y definiciones

5.5.1 Definición conceptual y operacional Variable Independiente

V.I.: Taller de Inteligencia Emocional

Definición Conceptual (V.I.):

Kligman (citada en Silva & Uribe, 2010) definen la palabra Taller desde un enfoque pedagógico como un espacio donde se elabora, se trabaja y se transforma algo para ser utilizado. Su aplicación puede ser para enseñar y aprender; por medio de la realización de actividades en conjunto o ser una metodología de trabajo para presentar temas de interés del público participante.

Definición Operacional (V.I.):

El taller diseñado para esta investigación fue aplicado durante nueve sesiones, dos veces por semana, con una duración de 60 minutos cada una con alumnos del bachillerato (Anexo 2).

5.5.2 Definición conceptual y operacional de la Variable Dependiente

V.D.: Inteligencia Emocional

Definición Conceptual (V.D.):

“...las habilidades involucradas en la inteligencia emocional incluyen, a) la evaluación y la expresión de las emociones en uno mismo y en los demás. b) la asimilación de la emoción y el pensamiento, c) el entendimiento y el análisis de las emociones, y d) la relación emocional para promover un crecimiento emocional e intelectual” (Cortés, Barragán, & Vázquez, Perfil de Inteligencia Emocional PIEMO-2000, 2002).

Definición Operacional (V.D.):

Perfil de Inteligencia Emocional (PIEMO-2000): Engloba las características fundamentales de la Inteligencia Emocional. Consta de 161 reactivos y permite adquirir información integral sobre las habilidades de la Inteligencia Emocional de los sujetos, para lo cual cuenta con 8 escalas:

- Inhibición de impulsos
- Empatía
- Optimismo
- Habilidad Social

- Expresión emocional
- Reconocimiento de logro
- Autoestima
- Nobleza

El PIEMO-2000 considera una puntuación media de referencia en Coeficiente Emocional de 100 por lo que sus niveles convencionales oscilan dos desviaciones estándar hacia arriba y dos hacia abajo, una puntuación normal en el PIEMO es considerada de 90 a 110, después de las desviaciones estándar la diferencia ya es considerada significativa en la interpretación, en términos de alta y muy alta o baja y muy baja.

La puntuación media de referencia es 10 para cada subescala considerando dos desviaciones estándar hacia arriba y dos desviaciones estándar hacia abajo

5.6 Población

Adolescentes de bachillerato público del Estado de México (Preparatoria Oficial N° 143).

5.7 Muestra

12 Adolescentes de bachillerato público del Estado de México (Preparatoria Oficial N° 143) de 15 y 16 años de edad. 8 mujeres y 4 hombres.

Los criterios para incluir a los jóvenes fueron los siguientes: contar con 15 ó 16 años de edad, tener un puntaje menor o igual que 84 puntos en el Coeficiente Emocional por medio de la escala PIEMO-2000 y ser de los 4 puntajes más bajos de su grupo. Se tomó la decisión de incluir a quienes acudieron 7 sesiones como mínimo para apreciar cambios.

Se excluyó a quienes estuvieran por arriba de los 16 años y hayan obtenido un puntaje mayor o igual que 85 de CE en la escala PIEMO-2000. También se excluyó a quien acudió menos de 7 sesiones al taller.

5.8 Muestreo

Muestreo no probabilístico, por sujeto tipo.

5.9 Diseño de investigación

El diseño utilizado para esta investigación es preexperimental, no existe una selección al azar, ni grupo control. Se llevó a cabo una medición Pretest-Posttest.

5.10 Tipo de estudio

Comparativo

5.11 Instrumentos de medición

PIEMO-2000 (Perfil de Inteligencia Emocional, Cortés, Barragán & Vázquez, 2002)

Sirve para medir Inteligencia Emocional y consta de 161 reactivos, agrupando 8 escalas las cuales son:

- Inhibición de impulsos: cuenta con 25 reactivos los cuales son 14, 15,19,20,30,41,51,53,55,57,60,64,75,88,93,98,103,107,112,113,114,117,119,123 y 145; intentan reflejar la manera en que una persona ejerce control sobre sus propios impulsos, las dificultades que enfrenta para controlar sus emociones en situaciones adversas o la frustración en tareas cotidianas.

- Empatía: Consta de 17 reactivos los cuales son: 5,6,17,18,29,40,74,77,89,90,95,100,106,118,128,132, y 147; permiten mostrar la capacidad de respuesta de los sujetos para sentir, identificar y comprender vivencias emocionales que han experimentado otros.

- Optimismo: Contiene 28 reactivos los cuales son: 10,11,25,27,33,36,37,46,58,67,78,79,81,82,83,86,91,94,101,104,105,108,115,120,121,140, 143 y 151; representan el estilo emocional optimista de los sujetos para lidiar con la realidad.

- Habilidad Social: La escala está compuesta por 16 reactivos que son: 39, 42,47,49,50,62,63,65,66,85,122,125,136,144,154 y 155; muestran la capacidad del individuo para relacionarse con otros.

- Expresión emocional: Cuenta con 14 reactivos los cuales son: 1,3,7,9,21, 28,52,59,99,135,149,150,157 y 158; manifiestan la capacidad de la persona para expresar

sus emociones, afectos y sentimientos en contextos cotidianos.

- Reconocimiento de logro: Se compone de 24 reactivos que son: 12,13,23,24,34,35,44,48,56,68,69,70,109,126,127,131,133,137,138,139,141,146,152 y 156; brindan información acerca de la capacidad del sujeto para reconocer logros obtenidos durante su vida en los aspectos familiar, laboral y social.

- Autoestima: Consta de 26 reactivos los cuales son: 2,8,16,22,31,32,45,54,61,71,72,73,76,87,96,97,102,110,111,116,124,134,142,153,160 y 161; expresan la autoestima de los sujetos, entendida como la autopercepción, el reconocimiento de sus competencias y autoeficacia.

- Nobleza: La escala incluye 11 reactivos que son: 4, 26, 38, 43, 80, 84, 92, 129,130, 148 y 159; muestran los rasgos benévolos y propositivos en las relaciones interpersonales, sin interés para dominar sobre el comportamiento en otros.

En cuanto a las propiedades psicométricas del instrumento, el coeficiente de consistencia interna α de Cronbach alcanzó un valor de $\alpha=0.958$. El análisis factorial calculado por el método de componentes principales con rotación Varimax generó ocho factores, los cuales explican el 32.3% de la varianza total, que a su vez representan el 47% de la varianza común.

5.12 Material

- Salón con ventilación adecuada e iluminación
- Extensión
- Fotocopias del instrumento PIEMO-2000
- Fotocopias de hojas de respuesta del instrumento PIEMO-2000
- Fotocopias de cuadro de conversión de puntuación cruda a puntuación normalizada del instrumento PIEMO-2000
- Lista de asistencia

- Cañón
- Laptop
- Etiquetas
- Lápices
- Colores
- Marcadores
- Cartulinas
- Hojas de papel
- Hojas de rotafolio
- Fotocopias del tema relacionado a la sesión u hojas elaboradas.
- Cinta adhesiva
- Lazo
- Bolígrafos
- Cajas
- Cuarzos

5.13 Escenario

Plantel de Bachillerato Preparatoria Oficial N° 143 del Estado de México, la cual se encuentra ubicada en U.H. Real de San Vicente II, en el municipio de Chicoloapan de Juárez en el Estado de México.

El salón donde se llevó a cabo el taller fue en el aula denominada Expresión juvenil, que mide aproximadamente 7m. de ancho por 10m. de largo, cuenta con 30 butacas, un pizarrón, conexiones para la electricidad, buena iluminación, alrededor tiene 8 ventanas y una puerta de acceso. Al interior del salón la decoración es de pinturas y frases referentes al tema de expresión artística.

5.14 Procedimiento

Para llevar a cabo esta investigación se hizo la búsqueda de una institución en la que se permitiera aplicar el proyecto de inteligencia emocional en los adolescentes. Una vez que se encontró la Preparatoria Oficial N° 143 del Estado de México, en la que al plantear el proyecto de investigación se interesaron en éste debido a que los resultados brindarían información sobre los alumnos y esto ayudaría a integrar el diagnóstico elaborado por las orientadoras de la escuela.

Posteriormente se aplicó el instrumento PIEMO-2000 a 254 adolescentes de primer grado, se calificaron los cuestionarios y se seleccionó a la muestra para trabajar la IE. Con la muestra se realizó la intervención (taller) para el desarrollo de la inteligencia emocional en los adolescentes. Luego se aplicó un postest al final de la intervención en los participantes. Con la información obtenida se realizó un análisis estadístico de datos, utilizando la estadística descriptiva para comparar las puntuaciones obtenidas en el pretest y postest. Y por último se hizo un análisis de estadística inferencial e identificaron cambios estadísticamente significativos en los adolescentes participantes.

5.15 Análisis estadístico

Se llevó a cabo un análisis con estadística descriptiva e inferencial, aplicándose una prueba no paramétrica (W de Wilcoxon) con la que se determinó si hubo diferencias estadísticamente significativas entre los puntajes de pretest y postest.

Capítulo 6. Resultados

En este capítulo se presentan las tablas de los resultados obtenidos en la investigación a través de los cuales se podrán visualizar los cambios obtenidos tras la aplicación del taller en la muestra seleccionada.

A partir de los resultados obtenidos en 254 estudiantes de primer grado de bachillerato se seleccionó una muestra con adolescentes de entre 15 y 16 años con los puntajes más bajos de cada grupo y se aplicó el Taller de Inteligencia Emocional, con la intención de incrementar el nivel de sus competencias emocionales. Enseguida se muestran los resultados obtenidos en el pretest con la muestra y el posttest de la misma.

Los puntajes obtenidos en el posttest tras haber participado en el taller de Inteligencia Emocional van desde los 65 hasta los 124 puntos, con una media general de 90.25 en el CE. Puede apreciarse una diferencia de 14.33 puntos en cada una de las medias del pretest y el posttest del CE. En la tabla 5 se puede identificar estos resultados con mayor claridad.

Tabla 5 Inteligencia Emocional obtenido por la muestra en Pretest y Posttest

	N	Rango	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar	Varianza
CEPretest	12	17	67	84	75.92	5.534	30.629
CEPosttest	12	59	65	124	90.25	18.356	336.932
N válido (por lista)	12						

En la tabla siguiente (Tabla 6) se muestran los resultados obtenidos de las medias de cada escala en el pretest, ordenadas de mayor a menor. La de mayor puntuación es Autoestima con una media de 7.42, seguida de la Nobleza con 7.17, continua la Empatía con 6.67, la Expresión emocional tiene una puntuación de 6.58, la escala de Habilidades sociales solo alcanza 6 puntos, mientras que Reconocimiento de logro cuenta con 5.92 e Inhibición de impulsos tiene una media de 5.75, en último lugar, con 5.42, se encuentra el Optimismo. Todas estas escalas se encuentran por debajo de la media esperada que es de 10 puntos y con más de dos desviaciones estándar hacia abajo.

Tabla 6 Resultado Pretest PIEMO-2000

	N	Rango	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar	Varianza
AutoestimaPretest	12	6	4	10	7.42	2.193	4.811
NoblezaPretest	12	11	1	12	7.17	2.691	7.242
EmpatíaPretest	12	8	4	12	6.67	2.570	6.606
ExpresiónEmocional Pretest	12	4	5	9	6.58	1.621	2.629
HHSSPretest	12	7	4	11	6.00	2.412	5.818
ReconocimientodeLogroPretest	12	5	4	9	5.92	1.621	2.629
InhibicióndeImpulsos Pretest	12	5	4	9	5.75	1.865	3.477
OptimismoPretest	12	6	2	8	5.42	1.730	2.992
N válido (por lista)	12						

Las características de la muestra reflejan que sus competencias o habilidades emocionales son deficientes o no están desarrolladas por completo y se puede trabajar en el desarrollo de estas.

Por otra parte, en la tabla 7 se muestran los resultados obtenidos luego de aplicar el taller de inteligencia emocional en los jóvenes.

Tabla 7 Resultados postest PIEMO-2000

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
NoblezaPostest	12	1	13	9.25	3.596
ExpresiónEmocionalPostest	12	5	16	9.00	3.438
InhibicióndeImpulsosPostest	12	4	14	8.92	2.937
AutoestimaPostest	12	2	13	8.83	2.823
EmpatíaPostest	12	4	12	8.50	2.576
ReconocimientodeLogroPostest	12	4	13	8.17	2.949
HHSSPostest	12	2	15	8.08	4.055
OtimismoPostest	12	4	15	7.92	3.728
N válido (por lista)	12				

Esta tabla demuestra un incremento en cada una de las escalas medidas por el PIEMO, de igual forma están distribuidas de la puntuación mayor a la menor.

En la tabla 8 se observan los resultados de la aplicación de la W de Wilcoxon a partir de los cuales se demuestra que existieron diferencias estadísticamente significativas entre el pretest y posttest ($z = -2.044$, Sig. = .041), es decir, que existió un incremento en las puntuaciones de los participantes después de aplicado el taller de Inteligencia Emocional.

**Tabla 8 Resultados inferenciales,
Inteligencia emocional^a**

	CEpostest - CEPretest
Z	-2.044 ^b
Sig. asintótica (bilateral)	.041

a. Prueba de Wilcoxon de los rangos con signo

b. Se basa en rangos negativos.

En la tabla 9, los rangos demuestran que de los 12 participantes del taller de Inteligencia emocional, 9 tuvieron cambios positivos después de la aplicación y 3 de ellos no presentaron cambios, es decir, que no mejoraron en sus habilidades de Inteligencia emocional a partir de la intervención realizada.

Tabla 9 Resultados inferenciales CE

		N	Rango promedio	Suma de rangos
CEpostest – CEPretest	Rangos negativos	3 ^a	4.33	13.00
	Rangos positivos	9 ^b	7.22	65.00
	Empates	0 ^c		
Total			12	

a. CEpostest < CEPretest

b. CEpostest > CEPretest

c. CEpostest = CEPretest

Ahora se revisará cada una de las escalas del PIEMO-2000, para así determinar en qué escalas hubo mayores diferencias tras haber participado en el taller de Inteligencia emocional.

Se observó que en Inhibición de impulsos 8 de los participantes tuvieron una mejoría y cuatro de ellos no modificaron su puntaje, manteniéndose en el mismo resultado

obtenido durante el pretest. Para la escala de Empatía, de igual forma, 8 de los jóvenes obtuvieron una mejoría, mientras que 4 de ellos presentaron cambios negativos. En Optimismo, 8 de los participantes presentaron cambios positivos, mientras que 3 no presentaron una mejoría y 1 más se mantuvo con el mismo resultado obtenido durante el pretest. En la tabla 10 estos resultados pueden ser apreciados con mayor claridad.

Tabla10 Escalas por rangos

		N	Rango promedio	Suma de rangos
Inhibición del Impulsos Posttest	-Rangos negativos	0 ^a	.00	.00
Inhibición del Impulsos Pretest	Rangos positivos	8 ^b	4.50	36.00
	Empates	4 ^c		
	Total	12		
Empatía Posttest	-Rangos negativos	4 ^d	4.38	17.50
Empatía Pretest	Rangos positivos	8 ^e	7.56	60.50
	Empates	0 ^f		
	Total	12		
Otimismo Posttest	-Rangos negativos	3 ^g	4.00	12.00
Otimismo Pretest	Rangos positivos	8 ^h	6.75	54.00
	Empates	1 ⁱ		
	Total	12		

- a. Inhibición del Impulsos Posttest < Inhibición del Impulsos Pretest
- b. Inhibición del Impulsos Posttest > Inhibición del Impulsos Pretest
- c. Inhibición del Impulsos Posttest = Inhibición del Impulsos Pretest
- d. Empatía Posttest < Empatía Pretest
- e. Empatía Posttest > Empatía Pretest
- f. Empatía Posttest = Empatía Pretest
- g. Otimismo Posttest < Otimismo Pretest
- h. Otimismo Posttest > Otimismo Pretest
- i. Otimismo Posttest = Otimismo Pretest

En estas tres escalas solo existió una diferencia estadísticamente significativa en Inhibición de impulsos ya que el nivel de significancia es menor a 0.05 y la puntuación obtenida en calificación Z es mayor a 2, mientras que en las escalas de Empatía y Optimismo el nivel de significancia es mayor que 0.05. En la tabla consiguiente (Tabla 11) de nivel de significancia se observan los datos descritos.

Tabla 11 Nivel de significancia

	Inhibición de Impulsos Postest – Inhibición de Impulsos Pretest	Empatía Postest – Empatía Pretest	Otimismo Postest – Optimismo Pretest
Z	-2.527 ^b	-1.694 ^b	-1.877 ^b
Sig. asintótica (bilateral)	.012	.090	.060

a. Prueba de Wilcoxon de los rangos con signo

b. Se basa en rangos negativos.

En la escala de habilidades sociales, 7 de los sujetos tuvieron cambios positivos, 3 de ellos se mantuvieron con el mismo puntaje obtenido durante el pretest y 2 presentaron cambios negativos. En las escalas de expresión de emociones y reconocimiento de logro 8 de los participantes presentan cambios positivos, dos de ellos se mantuvieron con los mismos puntajes durante el pretest y el postest y 2 más tuvieron cambios negativos. La tabla 12 muestra lo antes mencionado.

Tabla 12 Escalas por rangos

		N	Rango promedio	Suma de rangos
HHSSPostest – HHSSPretest	Rangos negativos	2 ^a	4.50	9.00
	Rangos positivos	7 ^b	5.14	36.00
	Empates	3 ^c		
	Total	12		
ExpresiónEmocionalPostest – ExpresiónEmocionalPretest	Rangos negativos	2 ^d	3.50	7.00
	Rangos positivos	8 ^e	6.00	48.00
	Empates	2 ^f		
	Total	12		
ReconocimientodeLogroPostest – ReconocimientodeLogroPretest	Rangos negativos	2 ^g	4.00	8.00
	Rangos positivos	8 ^h	5.88	47.00
	Empates	2 ⁱ		
	Total	12		

a. HHSSPostest < HHSSPretest

b. HHSSPostest > HHSSPretest

c. HHSSPostest = HHSSPretest

d. ExpresiónEmocionalPostest < ExpresiónEmocionalPretest

e. ExpresiónEmocionalPostest > ExpresiónEmocionalPretest

f. ExpresiónEmocionalPostest = ExpresiónEmocionalPretest

g. ReconocimientodeLogroPostest < ReconocimientodeLogroPretest

h. ReconocimientodeLogroPostest > ReconocimientodeLogroPretest

i. $\text{Reconocimiento de Logro Postest} = \text{Reconocimiento de Logro Pretest}$

En la tabla 13, se demuestra que solo existieron cambios estadísticamente significativos en la escala de Expresión emocional y Reconocimiento de logro, ya que el nivel de significancia en ambas es menor que 0.05, lo que no sucede con la escala de Habilidades sociales. Por otro lado, la puntuación Z en las escalas de Expresión emocional y Reconocimiento de logro es mayor que 2, mientras que en Habilidades sociales está por debajo de los 2 puntos.

Tabla 13 Nivel de significancia

	HHSSPostest - HHSSPretest	Expresión Emocional Postest - Expresión Emocional Pretest	Reconocimiento de Logro Postest - Reconocimiento de Logro Pretest
Z	-1.604 ^b	-2.105 ^b	-2.003 ^b
Sig. asintótica (bilateral)	.109	.035	.045

a. Prueba de Wilcoxon de los rangos con signo

b. Se basa en rangos negativos.

En Autoestima, 7 de los participantes tuvieron un incremento positivo, 3 jóvenes no presentaron cambios positivos y 2 de los adolescentes mantuvieron la misma puntuación que obtuvieron en el pretest. En la escala de Nobleza, 7 de los participantes presentaron cambios positivos, 2 presentaron cambios negativos y 3 de ellos mantuvieron el mismo puntaje que obtuvieron en el pretest. En la tabla 14 se muestran los datos anteriormente descritos.

Tabla 14 Escalas por Rangos

		N	Rango promedio	Suma de rangos
AutoestimaPostest	-Rangos negativos	3 ^a	4.67	14.00
AutoestimaPretest	Rangos positivos	7 ^b	5.86	41.00
	Empates	2 ^c		
	Total	12		
NoblezaPostest	-Rangos negativos	2 ^d	3.25	6.50
NoblezaPretest	Rangos positivos	7 ^e	5.50	38.50
	Empates	3 ^f		
	Total	12		

a. AutoestimaPostest < AutoestimaPretest

b. AutoestimaPostest > AutoestimaPretest

c. AutoestimaPostest = AutoestimaPretest

- d. NoblezaPostest < NoblezaPretest
- e. NoblezaPostest > NoblezaPretest
- f. NoblezaPostest = NoblezaPretest

En estas dos escalas de Autoestima y Nobleza no existe un cambio estadísticamente significativo, ya que el nivel de significancia es mayor que 0.05 en ambos casos. Y la puntuación Z para ambos es menor que 2. En la tabla 15 se puede apreciar detalladamente lo anterior

Tabla15 Nivel de significancia

	AutoestimaPostest - AutoestimaPretest	NoblezaPostest - NoblezaPretest
Z	-1.381 ^b	-1.912 ^b
Sig. asintótica (bilateral)	.167	.056

- a. Prueba de Wilcoxon de los rangos con signo
- b. Se basa en rangos negativos.

Capítulo 7. Análisis de Resultados

La muestra se conformó por doce adolescentes de los cuales 4 fueron hombres y 8 fueron mujeres, en su totalidad se dedican solo a estudiar y son solteros. Los puntajes obtenidos por los participantes en el pretest fueron los resultados más bajos de los estudiantes de Primer Grado, que van desde los 67 puntos hasta los 84 puntos en la Inteligencia Emocional, con una media general de 75.92. Estas puntuaciones son consideradas bajas y muy bajas en el PIEMO-2000 y se toman como diferencias significativas; debido a que después de la media de referencia que es 100 solo se consideran dos desviaciones estándar hacia arriba y dos hacia abajo.

Por otro lado, en los puntajes obtenidos en el postest tras haber participado en el taller de Inteligencia Emocional van desde los 65 hasta los 124 puntos, con una media general de 90.25 en el CE. Puede apreciarse una diferencia de 14.33 puntos en cada una de las medias del pretest y el postest del CE. En la tabla 5 se puede identificar estos resultados con mayor claridad.

Aunque el resultado en la media general del CE luego de aplicar el taller en la muestra no es la media esperada según el PIEMO-2000, se acerca mucho a la media de referencia que es de 100 puntos.

Los puntajes obtenidos en el pretest en cada una de las escalas son estimados como bajos y muy bajos en el PIEMO-200, debido a que la media de referencia es de 10 puntos considerando dos desviaciones estándar hacia arriba y dos desviaciones estándar hacia abajo; por lo tanto en estas escalas con una puntuación igual o menor que 7 hacen referencia las siguientes características: Una puntuación baja en Autoestima representa una persona que tiene poca credibilidad en sí mismo, es insegura y sus habilidades sociales no son las suficientes para resolver conflictos. La Nobleza con una puntuación baja demuestra personas con poco interés por las consecuencias de sus actos sobre las demás personas, siempre buscando su beneficio propio. Una puntuación baja en la escala de Empatía demuestra la incapacidad de las personas para relacionarse con los demás en un ambiente cotidiano; aunque podría denotar rasgos de personalidad antisocial. La Expresión

emocional con puntuación baja refleja un déficit en la expresión emocional, introversión e indiferencia en su relación con los demás.

Una puntuación baja en la escala de Habilidades sociales refleja la incapacidad para relacionarse con otras personas con tendencia a aislarse, tienen pocas posibilidades de obtener gratificaciones sociales. En la escala de Reconocimiento de logro presenta la incapacidad del sujeto para reconocer y valorar los logros y alcances que ha tenido en la vida, además refleja una visión pesimista y apática hacia la vida. La Inhibición de impulsos indica un estilo emocional impulsivo, con tendencia a ser explosivo. Y por último la puntuación baja en Optimismo hace referencia a las personas que cuentan con pocos recursos para enfrentarse a las dificultades de la vida y pueden frustrarse con facilidad, lo cual propicia una actitud pesimista.

En la tabla 7 se observa que en la primera escala, Nobleza, presenta una diferencia de 2.08 puntos en la media, acercándose a una puntuación de 10 que es la media de referencia, esta calificación media refiere a las personas con una disposición de apoyo hacia los demás.

En la siguiente escala de Expresión emocional existe una diferencia de 2.42 puntos en comparación con el pretest, esta escala también se acerca a la media de referencia, una puntuación media se refiere a la capacidad del sujeto para expresar sus emociones, afectos y sentimientos de manera apropiada ante las circunstancias del momento. En la escala de Inhibición de impulsos existe una diferencia de 3.17 en comparación con el pretest, un puntaje medio refleja a personas con un adecuado control de impulsos que buscan resolver los conflictos que enfrentan en su vida cotidiana de manera convencional y generalmente no tienen conflictos con las personas que se relacionan.

Para la escala de Autoestima se observa una diferencia de 1.41 puntos en comparación con el pretest, acercándose a la media de referencia. Esta puntuación indica que las personas tienen una autoestima adecuada, que les permite afrontar de manera satisfactoria las demandas de su entorno cotidiano haciendo una valoración de sus posibilidades y reconociendo sus propias limitaciones. La escala de Empatía presenta una diferencia de 2.23 puntos en comparación con el pretest, acercándose a la puntuación

media, este aspecto se refiere al rasgo de personalidad que fortalece el establecimiento de las relaciones interpersonales adecuadas.

El Reconocimiento de logro presentó una diferencia de 2.25 puntos, de igual manera se acerca a la puntuación media, esta puntuación demuestra que la persona cuenta con la capacidad de reconocer los logros obtenidos en su vida, este aspecto también se relaciona con la autoestima. Para la escala de Habilidades sociales se observa un incremento de 2.08 en comparación con el pretest, esta puntuación cercana a la media se refiere a la capacidad de las personas para establecer relaciones interpersonales de manera convencional dentro de los parámetros.

Por último, la escala de Optimismo presentó una diferencia de 2.5 puntos en comparación con el pretest; aunque existe un incremento, la puntuación no alcanza la media de referencia, ya que la media obtenida después del taller está considerada como puntuación baja en el PIEMO-2000; esta puntuación baja indica la incapacidad para relacionarse enfrentar los retos de la vida, con pocos recursos de afrontamiento los cuales propician una actitud pesimista, y con tendencia hacia la depresión, puede frustrarse fácilmente y utilizar la evasión.

En todos los casos las escalas se incrementaron en comparación con el pretest realizado, son claras las diferencias que existen entre los puntajes obtenidos durante el pretest y el postest. Los resultados son favorables ya que el incremento hace que las puntuaciones se acerquen a la media convencional de 10 puntos y considerando las dos desviaciones estándar se encuentran dentro de la norma según el PIEMO-2000.

Con respecto a las diferencias significativas en cada una de las escalas del PIEMO-2000, tras haber participado en el taller de Inteligencia emocional; se observó que de las escalas de Inhibición de impulsos, Empatía y en Optimismo solo existió una diferencia estadísticamente significativa en Inhibición de impulsos ya que el nivel de significancia es menor a 0.05 y la puntuación obtenida en calificación Z es mayor a 2, mientras que en las escalas de Empatía y Optimismo el nivel de significancia es mayor que 0.05. En la Tabla 11 de nivel de significancia se observan los datos descritos.

Solo se presentaron cambios estadísticamente significativos en la escala de Expresión emocional y Reconocimiento de logro, ya que el nivel de significancia en ambas es menor que 0.05, lo que no sucede con la escala de Habilidades sociales. Por otro lado, la puntuación Z en las escalas de Expresión emocional y Reconocimiento de logro es mayor que 2, mientras que en Habilidades sociales está por debajo de los 2 puntos. La tabla 13 indica los datos antes descritos

En las escalas de Autoestima y Nobleza no existe un cambio estadísticamente significativo, ya que el nivel de significancia es mayor que 0.05 en ambos casos. Y la puntuación Z para ambos es menor que 2. En la tabla 15 se puede apreciar detalladamente lo anterior.

A partir de estos resultados se determina que de las 8 escalas que mide el PIEMO-2000, solo 3 de estas tuvieron cambios estadísticamente significativos las cuales fueron Inhibición de impulsos, Expresión emocional y Reconocimiento del logro, en las otras 5 escalas no se lograron cambios significativos. Estos cambios hicieron la diferencia para que en el Coeficiente Emocional general se presentara un cambio estadísticamente significativo luego de la intervención en los adolescentes con el taller de Inteligencia Emocional.

En el siguiente capítulo se hará una comparación entre los datos obtenidos en esta investigación y la información encontrada en otras investigaciones realizadas.

Capítulo 8. Discusión

En este capítulo se realiza una comparación entre los datos obtenidos y la información encontrada a través de la investigación de otros estudios.

En un estudio diferente realizado por Cazarez (2007), realizado a 30 adolescentes, el 66.6 % de ellos tuvieron un incremento en su Inteligencia emocional luego de recibir entrenamiento en desarrollo socioemocional. Esta cifra indica un incremento de Inteligencia Emocional en la mayoría de los participantes luego de haber adquirido mayor conocimiento en el desarrollo socioemocional. Semejante a lo obtenido en este estudio, ya que en éste se presentó un cambio estadísticamente significativo en la Inteligencia Emocional en general, lo cual significa que los adolescentes luego de haber recibido entrenamiento en competencias emocionales presentaron cambios benéficos.

En esta investigación se encontraron diferencias estadísticamente significativas luego de realizar una intervención con un taller en los adolescentes que fueron seleccionados, los cuales obtuvieron calificación baja o muy baja en el pretest. Es decir, que sus habilidades emocionales mejoraron o se modificaron de manera positiva después de haber recibido un entrenamiento; tal como lo plantea Fernández, Ruíz, Pacheco y Cabello (citados en Augusto 2009), quienes indican que un nivel elevado en inteligencia emocional está directamente relacionado con el entrenamiento dirigido a mejorar las habilidades emocionales y sociales, practicando en diferentes contextos donde las personas se desenvuelven. Estos autores también toman en cuenta la importancia de entrenar en habilidades y competencias emocionales a los adolescentes con programas que sean dirigidos al desarrollo de estas habilidades.

Jiménez (en Augusto, 2009) afirma que la enseñanza en habilidades emocionales influye en áreas de bienestar y adaptación general en los estudiantes y aporta herramientas en el desarrollo integral de su personalidad y desarrollo. El comportamiento disruptivo se asocia a bajos niveles de Inteligencia Emocional, lo que genera un déficit en el nivel de ajuste psicológico y bienestar. El entrenamiento recibido en Inteligencia Emocional por los adolescentes, impacta directamente en otras áreas involucradas en el bienestar y de

adaptación en general, es decir, que repercute en cómo interactúa con su medio y al ser más asertivo buscará su bienestar respetando los derechos de los demás.

La intervención del taller emocional, permitió un cambio estadísticamente significativo en la expresión emocional de los jóvenes, ésta es la capacidad para expresar sus emociones, afectos y sentimientos de manera apropiada ante las circunstancias del momento. Esta información se confirma con lo expuesto por Extremera y Fernández-Berrocal (2003), quienes describen que expresar eficazmente las emociones es garantía de una comunicación efectiva con los demás, permitiendo tener conocimiento de objetivos y necesidades de las demás personas, así como deseos o angustias propios. Con esta declaración se puede indicar que también la empatía mejora con la expresión emocional asertiva, tal como sucedió en esta investigación los adolescentes presentaron cambios positivos en la escala de Empatía con el PIEMO-2000.

Serrano y García (2010) plantean la idea de que la empatía, el manejo de relaciones sociales, el autoconocimiento y el autocontrol, definen si las relaciones con los demás serán exitosas o no. En esta investigación realizada, se presentaron cambios estadísticamente significativos en la Inhibición de impulsos, lo que indica un mayor control de impulsos y que los adolescentes buscan resolver los conflictos que se les presenten de manera convencional, es decir que sus relaciones sociales mejoraron, pues al tener mayor autoconocimiento sobre sí mismos en cuanto a sus propios sentimientos y emociones, las personas logran ser empáticas con los demás mejorando considerablemente sus relaciones interpersonales.

Cuando los adolescentes son empáticos y tienen la capacidad de percibir emociones propias y de los demás, se provoca una modificación en el comportamiento y principalmente en el pensamiento, a partir de ello se establecen modos de interacción y estrategias asertivos con los otros. Tal como Extremera y Fernández-Berrocal (2003) lo plantean; las emociones actúan de manera directa en los pensamientos propios, en la forma de procesar la información de manera funcional, permiten el cambio de perspectiva y la consideración de puntos de vista distintos.

Con la intervención aplicada a los adolescentes se logró un incremento del CE, y con ello que existieran cambios positivos en sus capacidades emocionales dentro de las que se involucran aspectos ligados a las relaciones interpersonales, tales como la nobleza, la empatía y las habilidades sociales, la interacción interpersonal es mejor en tanto se tenga un mayor nivel de Inteligencia Emocional. Esta información es sustentada por Ciarrochi, Chan y Bajar (2001, citados en Extremera y Fernández-Berrocal, 2003), quienes expresan por medio de su investigación, que los alumnos con alta IE presentaban mayor capacidad de establecer relaciones interpersonales, más satisfacción de las relaciones establecidas en su red social, tenían más habilidades para identificar y expresar emociones; asimismo presentaban comportamientos más adaptativos de regulación para sus emociones negativas. En estudiantes universitarios comprobaron que existía una mayor calidad en las relaciones interpersonales y una mayor empatía.

Otros aspectos que se relacionan con la inteligencia emocional son síntomas de depresión. Los adolescentes que participaron en el taller, antes de éste sus niveles de optimismo, eran muy bajos lo que se relaciona con una actitud pesimista y con tendencia hacia la depresión, aunque en la investigación los adolescentes no tuvieron el incremento deseable, si existieron cambios positivos y mientras se tenga Inteligencia emocional más alta, será menor la tendencia a la depresión y o frustración. Ciarrochi, Deane y Anderson (2002, citados en Extremera y Fernández-Berrocal 2003) por medio de un estudio realizado definen que una alta Inteligencia Emocional está relacionada con respuestas al estrés con menos ideas suicidas y menores síntomas de depresión y desesperanza.

Madrigal, en 2015, demuestra con su investigación que al realizar una intervención realizada con base en el modelo cognitivo conductual, se generaron cambios significativos en un grupo de jóvenes universitarios. Se aumentaron significativamente competencias como el autocontrol y habilidades sociales. Los adolescentes que fueron participantes en el taller de Inteligencia Emocional con un modelo cognitivo conductual, tuvieron cambios significativos en su IE y se presentaron cambios significativos en aspectos como la expresión emocional, la inhibición de impulsos y reconocimiento del logro, son rasgos que se relacionan con las habilidades sociales y el autocontrol, además con autoestima adecuada.

Se puede resumir que las intervenciones respecto a la Inteligencia emocional que se reseñaron obtuvieron resultados que indican que estas actividades generan un incremento en las capacidades y competencias emocionales de los adolescentes, especialmente en factores como la expresión emocional, la inhibición de impulsos y el reconocimiento del logro.

En el siguiente capítulo se definirá con precisión si este taller de Inteligencia Emocional favoreció las competencias y habilidades emocionales en los adolescentes.

Capítulo 9. Conclusiones

Este capítulo explica cuáles fueron los objetivos alcanzados con esta investigación y si la hipótesis planteada fue acertada.

Con esta investigación se logró que los 12 participantes tuvieran un incremento significativo en su Inteligencia Emocional, evaluado a través del PIEMO-2000, luego de haber recibido un taller sobre dicha temática, la media general incrementó de 75.92 puntos en el pretest a 90.25 puntos en el postest, teniendo un incremento de 14.33 puntos ($z = -2.044$, Sig. = .041), lo cual supone la diferencia significativa, y con lo que se puede concluir que la intervención favoreció positivamente las habilidades emocionales de los adolescentes.

Con relación a lo anterior, en las ocho escalas del PIEMO-2000, que son Inhibición de impulsos, Empatía, Optimismo, Habilidades sociales, Expresión emocional, Reconocimiento de logro, Autoestima y Nobleza; se dio un incremento en comparación con los resultados obtenidos en el pretest. Principalmente hubo cambios significativos en la Inhibición de impulsos, Expresión emocional y Reconocimiento de logro; estas capacidades tienen que ver con el control y manejo de las emociones, además el reconocimiento de logro se relaciona con autoestima alta.

En relación a las variables en las que hubo una modificación, la Inhibición de impulsos presentó un cambio significativo con el que los adolescentes alcanzaron un adecuado control, así como la capacidad de solucionar sus conflictos de forma convencional y no tienen conflictos con las personas que se relacionan. La Expresión emocional tuvo un cambio significativo que favoreció la capacidad para expresar las emociones, afectos y sentimientos de manera apropiada en las circunstancias del momento. Y, por último el aumento en el Reconocimiento de logro refleja la capacidad del sujeto para reconocer logros obtenidos en la vida, situación con la que pueden tomar una actitud favorable y se relaciona directamente con una adecuada autoestima.

Por otro lado las cinco escalas restantes las cuales son: Empatía, Nobleza, Habilidad Social, Autoestima y Optimismo no presentaron diferencias estadísticamente significativas, a pesar de que presentaron cambios positivos, una de las posibles causas es que con este

tipo de intervenciones el cambio que se obtiene es gradual, y estos aspectos necesariamente requieren un mayor énfasis para que puedan ser tratados con más profundidad. Otra causa involucra aspectos más específicos que tienen que ver con la cultura, el entorno del individuo, el desarrollo y la personalidad de cada uno de los individuos, algunos de ellos presentaban: falta de apoyo emocional, autolesiones (cutting), abuso sexual, padres separados o padres que habían fallecido. Otra razón considerable es el tipo de intervención que se realizó, es decir que para algunas temáticas o casos se requiere un tratamiento individual incluso con mayor duración.

Limitaciones

Una de las principales limitaciones que tuvo la investigación fue que no existió un grupo control con el que se pudiera hacer una comparación para un análisis más profundo. Esto se debió a que por el calendario del ciclo escolar, no se pudo programar una sesión para que el grupo control acudiera y se realizara el posttest.

Otra de las limitaciones que se presentaron fue la logística de la intervención que tuvo modificación en la duración de las sesiones, por las actividades académicas de los jóvenes, las sesiones tenían una duración de solo 60 minutos, cada una. La cantidad de las sesiones tuvo que ser menor a lo programado debido a las actividades realizadas por la escuela y por el calendario escolar con el que la escuela trabaja.

Además de éstas limitantes el espacio brindado por la escuela que había sido destinado para la actividad, en ocasiones tenía que ser cambiado por las actividades que los maestros de horarios anteriores o próximos realizarían en ese espacio y se tenía que cambiar el lugar donde se llevaría a cabo el taller.

Recomendaciones

A partir de la experiencia con las actividades realizadas del Taller en Inteligencia Emocional, se determina que una intervención de este tipo puede aportar a los jóvenes, herramientas y habilidades que sin duda pueden poner en práctica en su vida diaria en los diferentes escenarios en los que se desenvuelven; por ejemplo en su ambiente familiar, en el escolar y el social.

El Inteligencia emocional se compone de habilidades que pueden ser desarrolladas o aprendidas con una intervención adecuada que se enfoque en aumentar las capacidades emocionales de las personas.

Informar a los adolescentes sobre temas de salud mental y calidad de vida es indispensable para lograr el desarrollo integral de cada uno, pues las exigencias del medio cada vez involucran no solo habilidades que contemplan la Inteligencia Intelectual elevada sino que se toma en cuenta además la Inteligencia Emocional como tal.

Se sugiere que se pueda ofertar más actividades como talleres, conferencias, charlas y ferias donde se informe a los alumnos sobre temas relacionados con salud mental y calidad de vida.

Es importante crear un vínculo con alguna unidad o centro que brinde atención psicológica a los jóvenes que puedan necesitar el servicio, ya que durante el desarrollo del taller se detectaron casos específicos que deben ser atendidos con mayor especialidad. Haciendo un sistema de referencia contra referencia donde se le dé seguimiento a los casos detectados, confiando en que se brinde la atención adecuada

Referencias bibliográficas

- Augusto, J. (2009). *Estudios en el ámbito de la inteligencia emocional*. Jaén: Universidad de Jaén.
- Beck, J. (2011). *Cognitive Behavior Therapy*. New York: The Guilford Press.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis, S.A.
- Caballo, V. (1983). Asertividad: definiciones y dimensiones. (U. A. Madrid, Ed.) *Estudios de psicología*(13), 52-62. Obtenido de : <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/65876.pdf>
- Caballo, V. (2007). *Manual de evaluación y entrenamiento en habilidades sociales*. España: Siglo XXI De España Editores.
- Caballo, V. (2007). *Manual para el tratamiento cognitivo-conductual de trastornos psicológicos. Vol. I* . España: Siglo XXI.
- Caro, I. (2003). *Psicoterapias cognitivas*. Barcelona: Paidós.
- Castillo, G. (2006). *Los adolescentes y sus problemas*. México: Minos Tercer Milenio, S.A. de C.V. .
- Cazares, M. (2007). *Desarrollo socioemocional y comunicación asertiva en los adolescentes*. (Tesis de Licenciatura) Facultad de Psicología, México: UNAM.
- Cortés, J., Barragán, C. & Vázquez, M. (2002). *Perfil de Inteligencia Emocional PIEMO-2000*. México: Edición del autor.
- De Sosa, M. (2011). *La influencia de la asertividad en el estilo comunicacional de los miembros de parejas de entre uno y cinco años de convivencia en la ciudad de rosario*. (Tesis de Licenciatura) Facultad de Psicología, Buenos Aires Universidad Abierta Interamericana. Obtenida de : <http://imgbiblio.vaneduc.edu.ar/fulltext/files/TC111883.pdf>.
- Delval, J. (2002). *El desarrollo humano*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Ellis, A. (1998). *Terapia Racional-Emotiva (TRE)*. México, D.F.: PaxMéxico.
- Ellis, A. & Lega, L. (1993). Como aplicar algunas reglas básicas de metodo científico al cambio de las ideas irracionales sobre uno mismo, otras personas y la vida en

general. *Psicología Conductual*, 1(1), 101-110. Obtenido de:
<http://www.behavioralpsycho.com/PDFespanol/1993/num1/Como%20aplicar%20algunas.pdf>

Extremera, N. & Fernández-Berrocal P. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: Hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de Educación*, 332, 97-116 Obtenido de:
http://www.researchgate.net/publication/39207918_La_inteligencia_emocional_en_el_contexto_educativo_Hallazgos_cientificos_de_sus_efectos_en_el_aula.

Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., Mestre, J. & Guil, R. (2004). Medidas de evaluación de la inteligencia emocional. *Revista latinoamericana de psicología*, 36(2), 209-228. Obtenido de: <http://www.uv.es/seoane/boletin/previos/N80-3.pdf>

Gabel, R. (Agosto de 2005). *Ministerio de Hacienda Costa Rica*. Obtenido de Ministerio de Hacienda Costa Rica:
http://www.hacienda.go.cr/cifh/sidovih/cursos/material_de_apoyo-F-C-CIFH/2MaterialdeapoyocursosCICAP/5InteligenciaEmocional/Perspectivasinteligemoc.pdf

García-Fernández, M. & Giménez-Mas, S. (2010). La inteligencia emocional y sus principales modelos: propuesta de un modelo integrador. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 3(6), 43-52. Obtenido de:
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3736408>

Goleman, D. (2000). *La inteligencia emocional*. México: Vergara.

González, J. (1999). *Psicoterapia de grupos. Teoría y técnica a partir de diferentes escuelas psicológicas*. México: Manual Moderno.

González, O. & Vargas, S. (2010). *Taller teórico-vivencial para el desarrollo de competencias en la inteligencia emocional: una experiencia con adolescentes de secundaria del Distrito Federal*. (Tesis de Licenciatura) Facultad de Psicología, México: UNAM.

Hernández, M. (2010). *Tratamiento cognitivo conductual de la depresión, un análisis de caso*. (Tesis de Licenciatura) Atlacomulco, México: Universidad Autónoma Del Estado De México. Obtenida de:
<http://amapsi.org/Imagenes/TratamientoCognitivoDepresion.pdf>

Hernández, A. & Islas, M. (2007). *El proceso reflexivo como facilitador del entrenamiento asertivo*. México, Facultad de Estudios Superiores Zaragoza.

- Iglesias, J. (2013). Desarrollo del adolescente: aspectos físicos, psicológicos y sociales. *Pediatría Integral*, 17(2), 88-93. Obtenido de: <http://www.pediatriaintegral.es/wp-content/uploads/2013/xvii02/01/88-93%20Desarrollo.pdf>
- Kaplan, L. (1996). *Adolescencia el adiós a la infancia*. Argentina: Paidós.
- López, E., Pulido, M. & Augusto, J. (2013). *Inteligencia emocional en el trabajo*. España: Síntesis.
- Madrigal, T. (2015). *La eficacia de una intervención basada en el modelo cognitivo conductual para el desarrollo de la inteligencia emocional en jóvenes universitarios*. (Tesis de Licenciatura) Facultad de Psicología, México: UNAM.
- Mannoni, O., De Luz, A., Gibello, B., & Hébrard, J. (1996). *La crisis de la adolescencia*. Barcelona, España: Gedisa.
- Mendoza, B. (2010). *Manual de autocontrol del enojo. Tratamiento Cognitivo-Conductual*. México: Manual Moderno.
- Mestre, J. & Fernández-Berrocal, P. (2014). *Manual de inteligencia emocional*. Madrid: Pirámide.
- Molero, C., Saiz, E. & Esteban, C. (1998). Revisión histórica del concepto de inteligencia: una aproximación al concepto de inteligencia emocional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 30(1), 11-30. Obtenido de: www.redalyc.org/pdf/805/80530101.pdf
- Muuss, R. (2003). *Teorías de la adolescencia*. México: Paidós Studio.
- Navas, J. (1981). Terapia racional emotiva. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 13(1), 75-83. Obtenido de: <http://www.redalyc.org/pdf/805/80513105.pdf>.
- Nezu, A., Nezu, C. & Lombardo, E. (2006). *Formulación de casos y diseño de tratamientos Cognitivos-Conductuales. Un enfoque basado en problemas*. México, D.F.: Manual Moderno.
- Papalia, E., Wendkos, S. & Duskin, R. (2010). *Desarrollo Humano*. México, D.F.: Mac Graw Hill.
- Payné, R. (2002). *Técnicas de relajación*. Barcelona: Paidotribo.
- Perez, A. (27 de 3 de 2012). *Instituto Cognitivo-Conductual de Salud Mental de México*. Obtenido de INCOSAME:
<http://www.incosame.com.mx/downloader.php?archivo=L2hvbWUzL2ltcGV0dXdlL3B1YmxpY19odG1sL2luY29zYW11Y29tL3VwbG9hZHMvcHVibGljYWNpb25lcj80ZjcyMmM3ZDBiOTMxLnBkZg==>

- Powell, M. (1975). *La psicología de la adolescencia*. CDMX: Fondo de Cultura Económica.
- Saldivar, D. (1994). La terapia asertiva: una estrategia para su empleo. *Revista Cubana de Psicología*, 11(1), 53-64. Obtenido de: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rcp/v11n1/09.pdf>
- Salom, E., Moreno, J. & Blázquez, M. (2012). *Desarrollo de la conducta prosocial a través de la educación emocional en adolescentes*. Madrid: CSS.
- Sánchez, A. (2009). *El valor de la inteligencia emocional*. Jaén: Formación Alcalá.
- Serrano, M. & García, D. (2010). Inteligencia emocional:autocontrol en los adolescentes del último año de secundaria. *Multiciencias*, 10(3), 237-280.
- Silva, A. & Uribe, J. (2010). *Propuesta de un curso-taller para lograr la sensibilización en los padres con hijos con discapacidad auditiva*. México: Universidad Insurgentes.
- Stallard, P. (2010). *Pensar bien-Sentirse bien*. España: Desclée De Brouwer.
- Trujillo, M. & Rivas, T. (enero-junio de 2005). Orígenes, evolución y modelos de inteligencia emocional. *INNOVAR. Revista de Ciencias Administrativas y Sociales*, 15(25), 9-24. Obtenido de: <http://www.redalyc.org/pdf/818/81802502.pdf>
- Vazquez, A. (2002). *Efecto del programa de entrenamiento asertivo sobre la calidad de vida en estudiantes universitarios*. (Tesis de Licenciatura) Facultad de Psicología', México, UNAM.
- Vivas, M., Gallego, D., & González, B. (2007). *Educación de las emociones*. Mérida, Venezuela.: Producciones Editoriales C.A.

Anexos

Anexo 1

PERFIL DE INTELIGENCIA EMOCIONAL

PIEMO 2000

Cortés Sotres J.F., Barragán Velásquez C., Vázquez Cruz M.L.

Este perfil consta de oraciones o proposiciones enumeradas. Lea cada una y decida si, en su caso, es cierta o falsa.

Usted debe marcar las respuestas en la hoja de respuestas. Fíjese en el ejemplo que aparece abajo.

Si la oración es **CIERTA** o, más o menos **CIERTA** para su persona o su forma de ser, rellene con el lápiz el círculo en la columna **C**, vea el ejemplo 1.

Si la oración es **FALSA** o, más o menos **FALSA** para su persona o su forma de ser, rellene con el lápiz el círculo en la columna **F**, vea el ejemplo 2.

Ejemplo 1

	C	F
1	<input checked="" type="radio"/>	<input type="radio"/>

Ejemplo 2

	C	F
42	<input type="radio"/>	<input checked="" type="radio"/>

Trate de ser **SINCERO CONSIGO MISMO** y use su propio criterio, **No deje sin contestar ninguna pregunta.**

Al marcar su respuesta en la hoja de respuestas, asegúrese de que el número de la oración corresponde al número de la respuesta en la hoja de respuestas.

Rellene bien sus marcas, si desea cambiar alguna respuesta, borre completamente lo que quiera cambiar.

AHORA ABRA SU FOLLETO Y COMIENCE

CUADERNILLO DE REACTIVOS

- 1 Me cuesta trabajo decir no
- 2 Siento compasión por mí
- 3 Se me dificulta expresar mis sentimientos
- 4 He llegado a golpear a alguien
- 5 Establezco relaciones duraderas con otros
- 6 Ayudo también a los desconocidos
- 7 Mantengo la calma ante las agresiones
- 8 Cambio fácilmente de opinión
- 9 Cuando me enoja no puedo hablar bien
- 10 Abandono las cosas al primer fracaso
- 11 Los retos me angustian
- 12 Fácilmente supero los obstáculos
- 13 Organizo bien mi tiempo
- 14 Me molesta que me critiquen
- 15 Soy muy impaciente
- 16 Huyo del compromiso
- 17 Me identifico fácilmente con los demás
- 18 He pensado en ayudar a los que no tienen nada
- 19 Digo lo que pienso sin medir las consecuencias
- 20 No termino una tarea cuando empiezo otra
- 21 Es más fácil expresarme por escrito que hablado
- 22 Iniciar una nueva actividad me produce ansiedad
- 23 Ante los fracasos me mantengo optimista
- 24 Soy persistente
- 25 Hay días que no me gusta como me veo
- 26 Me aprovecho de la gente tonta
- 27 Siento tristeza sin motivo alguno
- 28 Me es difícil llorar
- 29 Me comprometo a ayudar en situaciones que lo necesitan
- 30 Se me dificulta controlar mi ansiedad
- 31 Cuando estoy en una fiesta hablo poco
- 32 Soy fácil de convencer
- 33 Los problemas me quitan el hambre y el sueño
- 34 Ante el fracaso busco alternativas
- 35 Me gusta vencer los obstáculos
- 36 Me siento un ser despreciable
- 37 Soy culpable de lo que me sucede
- 38 En las relaciones de pareja me gusta dominar
- 39 Se me dificulta hacer nuevas amistades
- 40 Comparto lo que tengo con los demás
- 41 Tengo serias dificultades para controlar mi enojo

HOJA DE RESPUESTA

PERFIL DE INTELIGENCIA EMOCIONAL
PIEMO 2000

Cortés Sotres J. F., Barragán Velásquez C., Vázquez Cruz M. L.

Nombre: _____ Edad: _____

Sexo: _____ Edo. Civil: _____ Escolaridad: _____ Ocupación: _____

	C	F		C	F		C	F		C	F
1	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	42	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	83	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	124	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	43	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	84	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	125	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	44	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	85	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	126	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	45	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	86	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	127	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	46	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	87	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	128	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	47	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	88	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	129	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	48	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	89	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	130	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	49	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	90	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	131	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	50	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	91	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	132	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	51	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	92	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	133	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	52	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	93	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	134	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	53	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	94	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	135	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	54	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	95	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	136	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	55	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	96	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	137	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	56	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	97	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	138	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	57	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	98	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	139	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	58	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	99	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	140	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	59	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	100	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	141	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	60	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	101	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	142	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	61	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	102	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	143	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	62	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	103	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	144	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	63	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	104	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	145	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	64	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	105	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	146	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	65	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	106	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	147	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
25	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	66	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	107	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	148	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
26	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	67	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	108	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	149	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
27	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	68	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	109	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	150	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
28	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	69	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	110	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	151	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
29	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	70	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	111	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	152	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
30	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	71	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	112	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	153	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
31	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	72	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	113	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	154	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
32	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	73	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	114	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	155	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
33	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	74	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	115	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	156	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
34	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	75	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	116	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	157	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
35	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	76	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	117	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	158	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
36	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	77	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	118	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	159	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
37	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	78	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	119	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	160	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
38	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	79	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	120	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	161	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
39	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	80	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	121	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>			
40	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	81	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	122	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>			
41	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	82	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	123	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>			

NO FOTOCOPIAR ESTA HOJA DE RESPUESTAS, YA QUE PUEDE VARIAR CON LA PLANTILLA ORIGINAL.

Anexos 2 Cartas descriptivas

UNIVERSIDAD INSURGENTES PLANTEL XOLA
 LIC. PSICOLOGÍA UNAM
 CARTA DESCRIPTIVA

PROYECTO Taller de Inteligencia Emocional		TEMÁTICA Autoconocimiento			
LUGAR	FECHA: 04/05/2016	HORA DE INICIO: 13:00 hrs	HORA DE FIN: 14:00 hrs		
RESPONSABLE:	IMPARTIDA POR: Pamela Quintanilla	Nº DE ASISTENTES: 15			
OBJETIVO: Los participantes aprenderán a conocerse, tanto en habilidades, capacidades, limitaciones como en emociones.					
ACTIVIDAD	OBJETIVOS	DINÁMICA	TÉCNICA	RECURSOS	TIEMPO
Exposición del temario del taller y acuerdos. Elaboración de gafetes.	Conocer a los participantes e integrantes del grupo	Saludo diferente	Por instructora -Plenaria, se colocan de pie en círculo y c/u hará un saludo diferente con una parte del cuerpo distinta a la de los demás y mencionara su nombre.	Etiquetas y marcadores Ninguno	8 min. 10 min.
Dinámica de presentación Conociendo quiénes somos	Desarrollar el autoconocimiento	Los carteles	-Individual, se entrega material a cada adolescente y c/u deberá realizar un eslogan publicitario dándose a conocer con él colocando a modo de cartel.	Cartulinas y marcadores	15 min.
Identificación de la importancia del autoconocimiento	Hacer conciencia de las propias capacidades y limitaciones e identificar cuáles son factibles y cuáles no.	Capacidades y limitaciones	-Individual, se entrega una hoja de papel y lápiz a cada participante, donde enlistarán capacidades y limitaciones, dividiendo la hoja y se clasificarán en C (si es posible cambiarla, D (si se puede desarrollar) y A (si no es factible ninguna).	Hojas de papel y lápiz	20 min.

PROYECTO Taller de Inteligencia Emocional			TEMÁTICA Reconocimiento de emociones					
LUGAR		FECHA: 06/05/16		HORA DE INICIO: 13:00 hrs		HORA DE FIN: 14 hrs		
RESPONSABLE:			IMPARTIDA POR: Pamela Quintanilla			N° DE ASISTENTES: 8		
OBJETIVO: Los participantes aprenderán a conocerse, tanto en habilidades, capacidades, limitaciones como en emociones.								
ACTIVIDAD	OBJETIVOS	DINÁMICA	TÉCNICA	RECURSOS	TIEMPO			
Saludo inicial	Romper la tensión y despertar al grupo	El puerco	-Plenaria, se forma un círculo y c/u menciona la parte del cuerpo del puerco que más le gusta, después c/u besara al compañero de la derecha en la parte mencionada	Ninguno	8 min			
Dinámica de activación	Aprender a describir y expresar emociones.	Cómo expreso mis sentimientos y emociones	-Grupal, se pedirá que mencionen los sentimientos que + experimentan y se escribirán en una hoja de rotafolio. Se forman grupos dónde c/u expresará tantos sentimientos como pueda y se analiza cuales son más fáciles de expresar y cuáles no.	Rotafolio y marcador	15 min.			
Reconociendo mis emociones					20 min.			
Reconociendo mis emociones privadas y públicas	Autoconocerse e identificar que existen cosas de las cuales no se es capaz de demostrar debido al temor de ser rechazados.	Yo público/ yo privado	-Individual, en una hoja dividida se escribe en una mitad el Yo Público; donde se debe escribir lo que los identifica de forma visible y el comportamiento con los demás. En la otra mitad se colocará el Yo Privado, donde se deberá escribir lo que identifican como su intimidad y sentimientos más profundos.	Hojas de papel y lápiz	13 min.			
Retroalimentación y cierre de sesión.	Mencionar las emociones básicas	Presentación PTT	-Expositora, por medio de una presentación PPT se proporciona información referente a las distintas emociones.	Laptop y cañón				

PROYECTO Taller de Inteligencia Emocional			TEMÁTICA Control de emociones		
LUGAR		FECHA: 11/05/16		HORA DE INICIO: 13:00 hrs	HORA DE FIN: 14 hrs
RESPONSABLE:		IMPARTIDA POR: Pamela Quintanilla		N° DE ASISTENTES: 13	
OBJETIVO: Los participantes aprenderán a controlar sus emociones y sentimientos ante ciertas adversidades de su vida cotidiana.					
ACTIVIDAD	OBJETIVOS	DINÁMICA	TÉCNICA	RECURSOS	TIEMPO
Saludo inicial					
Dinámica de activación	Animar al grupo y crear cohesión entre los participantes	El puente	-Plenaria: Se forman 2 equipos con igual # de participantes, se forman dos líneas de hojas paralelas en el piso y cada jugador sube a la hoja poniendo una más al final de la fila, él último toma la hoja desocupada y la pasa a su compañero y este al siguiente y así sucesivamente.	Hojas de papel	8 min
Dinámica de control emocional	Expresión y control emocional, empatía y relación interpersonal	Emociones figurativas	-Equipos: En conjunto se escriben diferentes emociones en cada etiqueta, después se integran equipos iguales y a cada integrante se le coloca una etiqueta en la espalda sin que vean la emoción escrita. Cada alumno deberá identificar mediante mímica, que hagan sus compañeros; quiénes deben saber desde antes la emoción escrita en la etiqueta de sus compañeros. Al final se discuten las conclusiones, sentimientos y complejidad de la experiencia.	Etiquetas y marcador	15 min.
Dinámica de reestructuración cognitiva	Identificación, debate y modificación de las distintas distorsiones que existen	Presentación PTT	-Expositora: Por medio de una presentación proyectada, se explican y dan a conocer las diferentes distorsiones del pensamiento ejemplificándolas; así como las alternativas racionales que existen para cada una.	Laptop y cañón	20 min.
Retroalimentación y cierre de sesión.	Mencionar la importancia del autocontrol e identificación de las distorsiones del pensamiento	Distorsiones del pensamiento	-Grupal: Se hacen preguntas sobre el tema de distorsiones y se llega a conclusiones con el grupo.	Ninguno	13 min.

PROYECTO Taller de Inteligencia Emocional			TEMÁTICA Control de emociones				
LUGAR		FECHA: 13/05/16		HORA DE INICIO: 13:00 hrs.		HORA DE FIN: 14:00 hrs.	
RESPONSABLE:			IMPARTIDA POR: Pamela Quintanilla		N° DE ASISTENTES: 13		
OBJETIVO: Los participantes aprenderán a controlar sus emociones y sentimientos ante ciertas adversidades de su vida cotidiana.							
ACTIVIDAD	OBJETIVOS	DINÁMICA	TÉCNICA	RECURSOS	TIEMPO		
Saludo inicial							
Dinámica de activación	Animar al grupo y crear cohesión entre los participantes	Las lanchas	-Plenaria: Todos los participantes se ponen de pie: el instructor cuenta la siguiente historia: "Estamos navegando en un enorme buque, pero vino una tormenta que está hundiendo el barco. Para salvarse, hay que subirse en unas lanchas salvavidas. Pero en cada lancha solo pueden entrar (Se dice un #)...personas. Se deben formar círculos con el numero indicado de personas de lo contrario la lancha se declara hundida y esos participantes quedan fuera. -Individual: Se solicita a los jóvenes que en una hoja completen algunas oraciones señaladas en el rotafolio, relacionadas con situaciones de enojo, después se genera una discusión tomando en cuenta las expresiones manifestadas de los participantes y se hace un estimado de las veces en que llega a sentirse enojado un participante. -Grupal: (Respiración) Cada uno se pone de pie y en círculo se muestra la manera de cómo se realiza la respiración diafragmática, se realizan algunas respiraciones lentas para vaciar los pulmones, se colocan las manos en el abdomen y al inhalar lentamente deberán empujar las manos hacia arriba y al exhalar deberán ir hacia abajo. (Relajación) Se realiza una serie de ejercicios físicos para estiramiento.	Ninguno	5 min		
Control emocional y asertividad	Reconocer la diferencia entre experimentar sentimientos de enojo y conceptualizar racionalmente lo que ocurre en una situación de enojo.	El que se enoja pierde	-Grupal: (Visualización) tensión-distensión, se pide a los adolescentes que pongan lo más cómodos posible en la silla y que cierren los ojos, se pide que respiren lenta y profundamente en tres ocasiones, con una voz modulada y tranquila el instructor guíara a los adolescentes para tensar y destensar su cuerpo logrando la relajación.	Hojas blancas, rotafolio, marcadores y lápices	15 min.		
Control emocional	Ayudar a otros a reconocer las situaciones que les causan enojo	Respiración y ejercicios de estiramiento.	-Grupal: (Visualización) tensión-distensión, se pide a los adolescentes que pongan lo más cómodos posible en la silla y que cierren los ojos, se pide que respiren lenta y profundamente en tres ocasiones, con una voz modulada y tranquila el instructor guíara a los adolescentes para tensar y destensar su cuerpo logrando la relajación.	Ninguno	15 min.		
Control emocional	Los participantes aprenderán a respirar correctamente y profunda así como a relajarse por medio del ejercicio físico. Contribuir a liberar tensiones y al logro de mayores niveles de	Respiración, relajación y visualización	Al final se pregunta cómo se sintieron con las dinámicas y si lograron relajarse con éstas. Visualización tensión – distensión: Estoy tumbado con los ojos cerrados... Me voy alejando de los ruidos y prisas cotidianas... Visualizo mi cuerpo como si lo estuviera mirando frente a un espejo... Hago un recorrido por el explorando las zonas en que hay más tensión...Hago un mapa de la tensión corporal... Y también de las zonas que siento con claridad y	Hoja del texto de visualización	10 min.		
					15 min		

	concentración		<p>aquellas que apenas percibo, estas últimas coincidirán casi siempre con zonas tensas... Le otorgo el color rojo a las zonas de tensión y un color azul a las zonas que siento relajadas, confecciono así un mapa en color que muestra los territorios tensos y relajados de mi cuerpo... A partir de este instante comienzo a visualizar que con cada respiración entra un aire azul, limpio, puro, relajante... Conforme el aire azul penetra en mi organismo relaja mi cuerpo, la tensión comienza a disolverse... Con cada espiración sale un aire rojo, la tensión se va, se disuelve... Entra un aire azul, relajante... Expulso un aire rojo y con él se va toda la tensión y las impurezas de mi organismo... Entra un aire azul, relajante... Expulso un aire rojo y con él se va toda la tensión y las impurezas de mi organismo... Siento la relajación y la calma... Me permito permanecer en este estado unos momentos y me preparo para abandonar el ejercicio... Regreso a mi habitación, y tomo conciencia del estado de relajación en que me encuentro, me doy cuenta que puedo volver a este ejercicio para relajarme cuando lo desee, sé que mi imaginación es una fuente de calma de tranquilidad y de paz.</p>		
--	---------------	--	---	--	--

PROYECTO Taller de Inteligencia Emocional			TEMÁTICA Motivación		
LUGAR		FECHA: 18/05/16		HORA DE INICIO: 13:00 hrs.	HORA DE FIN: 14:00 hrs.
RESPONSABLE		IMPARTIDA POR: Pamela Quintanilla		N° DE ASISTENTES: 15	
OBJETIVO: Que los participantes logren identificar y conocer lo que les motiva y lo que no.					
ACTIVIDAD	OBJETIVOS	DINÁMICA	TÉCNICA	RECURSOS	TIEMPO
Saludo inicial Gimnasia cerebral	Favorecer la concentración y ayudar a mantener el estado de alerta del cerebro	A, B,C	-Grupal: En una hoja cada adolescente escribe el abecedario completo en mayúsculas luego escriben al azar las letras “d” “i” “j” debajo del abecedario, sin que queden en “D,L,J” , luego se leerán las mayúsculas en voz alta y cuando haya una “i” se levanta el brazo izquierdo, cuando haya “d” el derecho y “j” ambos brazos.	Hojas y lápices	8 min
Dinámica de motivación	Conocer qué es lo que les motiva para seguir en el taller	Sondeo de Motivaciones	-Grupal: Se pregunta a cada adolescente sobre los motivos por los cuáles siguen acudiendo al taller, ¿Qué les ha gustado?, ¿Si les gustan las dinámicas?, ¿Qué cosas les han servido para su vida diaria?, ¿Qué le cambiarían?, etc.	Ninguno	10min.
Dinámica de motivación y apoyo social	Analizar la importancia de la motivación tanto intrínseca como extrínseca, así como también la solución de conflictos con ayuda del apoyo social	Pasando obstáculos	-Equipos: Se coloca un lazo de extremo a extremo del aula, considerando ponerlo a la altura del más alto del grupo. Se forman dos grupos y cada uno tendrá que pasar al otro lado del lazo colocándose en lados contrarios, ganarán quienes hayan cruzado primero del otro lado, la actividad deberá realizarse en silencio.	Cinta adhesiva y lazo	15 min.
Dinámica de motivación interna y externa	Profundizar sobre las motivaciones e intereses personales y cómo se proyectan en las acciones	Siguiendo el hilo	-2 equipos: Se colocan 2 rotafolios pegados en diferentes partes del aula, el facilitador indicará un tema para que el equipo desarrolle una historia, un representante elegido, pasará al rota folio e iniciará la historia, tendrá un minuto y después alguien más la continuará y así sucesivamente, el último debe escribir el final de la historia. Luego el representante lee la historia. Al final el instructor hace mención de cómo las motivaciones están presentes y las manifestamos de distintas formas como en la historia.	Hojas de rotafolio y plumones	15 min.
Retroalimentación y cierre de sesión	Reiterar la importancia de las motivaciones en la vida y retroalimentar sobre el tema.	Cierre de sesión	-Plenaria: se preguntará a los jóvenes si las sesiones les permitieron reconocer las motivaciones propias en su vida y se analiza lo que sucedió durante las actividades.		2 min

PROYECTO Taller de Inteligencia Emocional			TEMÁTICA Motivación			
LUGAR		FECHA: 20/05/16		HORA DE INICIO: 13:00 hrs.		HORA DE FIN: 14 hrs.
RESPONSABLE:			IMPARTIDA POR: Pamela Quintanilla		N° DE ASISTENTES: 10	
OBJETIVO: Que los participantes logren identificar y conocer lo que les motiva y lo que no.						
ACTIVIDAD	OBJETIVOS	DINÁMICA	TÉCNICA	RECURSOS	TIEMPO	
Saludo inicial	Cohesión y activación del grupo.	El correo	-Grupal: Se forma un círculo con las sillas, se saca una silla y el compañero que se queda de pie inicia el juego, parado en medio del círculo. Este dice, por ejemplo: “traigo una carta para todos los compañeros que tienen bigotes” y todos con esa característica deben cambiar de lugar. El que se queda sin lugar. El que se queda sin sitio pasa al centro y dirá característica diferente.	Ninguno	8 min	
Dinámica de activación						
Dinámica de motivación	Autodescubrir los motivos personales. Sensibilizar a los participantes en el uso asertivo de la seguridad personal a través de la autoevaluación.	Descubriendo o mis necesidades y motivación	-Grupal: Se pide a los jóvenes que expresen por escrito los elementos que les brindan seguridad en su familia, escuela, y sociedad. Se formarán grupos de 4 para que discutan sobre estos elementos y compartan con los compañeros a las conclusiones a las que llegaron, se anotarán en los rotafolios y se pegarán en las paredes, Se tabularán de acuerdo a la pirámide de necesidades de Maslow. Se contabilizarán y sacarán porcentajes, para luego hacer un análisis de éstas.	Hojas blancas, Rota folios y marcadores	12 min.	
Dinámica de motivación interna	Permitir la indagación de motivos personales de acción y el acercamiento a la intencionalidad.	Intención y querer	-Individual: Se pide a cada adolescente que ubique cinco acciones que quieran realizar pero que no puedan llevarlas a cabo, al final se reúnen en círculo y se pide a los participantes que lean sus frases cambiando la palabra “puedo” por “quiero” todos escucharán a cada compañero y se reflexionará acerca del papel de la voluntad en acciones y decisiones.	Hojas y bolígrafos.	15 min.	
Dinámica de motivación interna y externa	Mostrar que la motivación es interna, pero los incentivos externos pueden iniciar la acción en los humanos.	La banca	-Grupal: Se explicará que la motivación es interna, no externa, se darán indicaciones que deberán seguir, después se les cuestionará del por qué lo hicieron. De nuevo se darán indicaciones y si alguno no las realiza se cuestionará de por qué no lo hizo. Después se indicará que debajo de las sillas hay monedas. Al verlos buscarlas se les cuestiona la razón por la que requirieron mayor motivación, preguntando si fue el dinero y se recalcará que para lograr algo se debe hacer que se desee.	Monedas y cinta adhesiva.	15 min.	

PROYECTO Taller de Inteligencia Emocional			TEMÁTICA Relaciones interpersonales		
LUGAR		FECHA: 25/05/16	HORA DE INICIO: 13:00 hrs.	HORA DE FIN: 14:00 hrs.	
RESPONSABLE:		IMPARTIDA POR: Pamela Quintanilla	N° DE ASISTENTES: 12		
OBJETIVO: Los participantes aprenderán sobre la empatía y los recursos necesarios para desarrollarla.					
ACTIVIDAD	OBJETIVOS	DINÁMICA	TÉCNICA	RECURSOS	TIEMPO
Saludo inicial					
Dinámica de activación	Animar al grupo y crear cohesión entre los participantes	El alambre pelado	-Plenaria: Se pide a un compañero que salga del salón. El resto de compañeros forman un círculo tomados de las manos y se les explica que éste es un circuito eléctrico dentro del cual hay un alambre pelado. Se le pedirá al compañero que está afuera que lo descubra tocando las cabezas de los que están en el círculo. Se pondrán de acuerdo para que cuando toque la cabeza del sexto compañero todos peguen un grito. Cuando ingrese el compañero se le explica lo referente al circuito y se le pide que descubra el cable pelado.	Ninguna	8 min
Dinámica de empatía	Promover la empatía, apoyo mutuo y comprender mejor unos a otros	Las tres urnas	-Grupal: Se colocan 3 urnas, cada una de ellas se identificará con un rotulo que diga: 1. Me arrepiento de, 2 Un problema mío es y 3. Me gustaría superar, se entregarán 3 papeles donde completarán las frases, después tendrán que depositarlos en la urna correspondiente. Se dará opción de que identifiquen y se darán posibles soluciones.		20 min.
Dinámica de empatía	Crear una mayor capacidad de empatía entre los participantes.	El trueque de un secreto	-Grupal: Se colocan 3 urnas, cada una de ellas se identificará con un rotulo que diga: 1. Me arrepiento de, 2 Un problema mío es y 3. Me gustaría superar, se entregarán 3 papeles donde completarán las frases, después tendrán que depositarlos en la urna correspondiente. Se dará opción de que identifiquen y se darán posibles soluciones.	Hojas, lápices y cajas	20 min.
Retroalimentación y cierre de sesión.	Mencionar la importancia de la empatía y los recursos necesarios para desarrollarla.	Presentación PTT	-Grupal: El instructor proporciona una hoja a cada participante, éstos deberán escribir las dificultades que siente para relacionarse con las demás personas y no les gustaría exponer oralmente, se recomienda disimular la letra, se doblarán las hojas del mismo modo y se revuelven para darlas a diferentes compañeros, enseguida cada uno leerá el papel en voz alta como si el problema fuera propio usando “yo”, haciendo adaptaciones y proponiendo una solución. Solo al final se hará un debate sobre las reacciones y se analizará sobre la dinámica	Hojas y lápices.	
			-Plenaria: Se explica el tema de empatía por medio de una presentación proyectada para reforzar el tema de la empatía, haciendo un análisis de las actividades realizadas.	Laptop y cañón	12 min.

PROYECTO Taller de Inteligencia Emocional			TEMÁTICA Comunicación asertiva		
LUGAR		FECHA: 01/06/16	HORA DE INICIO: 13:00 hrs.	HORA DE FIN: 14:00 hrs.	
RESPONSABLE:		IMPARTIDA POR: Pamela Quintanilla	N° DE ASISTENTES:12		
OBJETIVO: Los participantes aprenderán a aprenderán la importancia de comunicarse de forma activa y asertiva frente a cualquier situación.					
ACTIVIDAD	OBJETIVOS	DINÁMICA	TÉCNICA	RECURSOS	TIEMPO
Saludo inicial	Crear cooperación, solución de problemas y coordinación entre los miembros del grupo.	Todo cabe en un jarrito.	-Plenaria: Se pone en el piso con la cinta un cuadro amplio, y se pide a todos que se pongan de pie e ingresen a éste, nadie debe pisar las líneas, después se pide que salgan y se reducirá el cuadro y así sucesivamente, hasta que sea lo más pequeño posible.	Cinta adhesiva	8 min
Dinámica de activación	Favorecer las expresiones espontáneas tanto individuales como grupales y contribuir a mejorar la comunicación.	De frente y de espaldas	-Equipos Se hacen parejas y se pide a los adolescentes que se sienten de espaldas y que conversen entre ellos de cualquier tema, por 4min. , después se sentarán de frente y continuarán 4 min. más. Al final se reflexionará sobre cuál de las dos experiencias se pudieron comunicar mejor de manera conjunta se reflexiona sobre la importancia del lenguaje corporal.	Ninguno	15min.
Dinámica de comunicación activa y asertiva	Propiciar la flexibilidad y originalidad del pensamiento, ayudar a la reflexión de los obstáculos de la comunicación y resaltar la importancia de los canales no verbales de comunicación.	Juego de mímica	-Equipos: Se elegirá un tema para que se hagan las representaciones, pueden ser películas, música, etc. Se forman grupos, a cada uno se le dará un nombre y deberán representarlo sin usar palabras o sonidos. Al final se analizará la complejidad de la dinámica por la comunicación.	Ninguno	15 min.
Dinámica de no verbal	Identificar estilos de comunicación y comportamiento de las personas y de sí mismos	Qué tan asertivo soy	-Equipos: Se brindarán hojas para cada equipo, que deberán leer y comentarán los puntos relevantes entre los integrantes de cada equipo. Al final cada equipo compartirá con los compañeros las conclusiones y puntos importantes de la comunicación asertiva.	Hojas elaboradas	13 min.

PROYECTO Taller de Inteligencia Emocional			TEMÁTICA Cierre del taller		
LUGAR		FECHA: 03/06/16	HORA DE INICIO: 13:00 hrs	HORA DE FIN: 14: 00 hrs.	
RESPONSABLE:		IMPARTIDA POR: Pamela Quintanilla	N° DE ASISTENTES: 12		
OBJETIVO: Aplicación de postest y cierre del taller					
ACTIVIDAD	OBJETIVOS	DINÁMICA	TÉCNICA	RECURSOS	TIEMPO
Saludo inicial					
Dinámica de activación	Activar y relajar al grupo.	El chocolateado	-Plenaria: Se forman parejas tomadas y se toman de la mano, se colocan formando un círculo y dejan una pareja fuera, la pareja que queda fuera camina alrededor (siempre tomados de la mano), en sentido de las agujas del reloj. En un momento determinado, la pareja que va caminando se pone de acuerdo y le pega en la mano a una de las parejas del círculo. En ese momento ambas parejas deben correr alrededor el círculo en sentidos contrarios tratando de llegar primero al lugar vacío. Quien llegue al último pierde y repite el ejercicio.	Ninguno	8 min
Aplicación de postest	Conocer el resultado del taller si hubo cambios con respecto a la variable medida.	PIEMO-2000	-Plenaria: Se proporcionará a cada adolescente el material necesario para que responda el PIEMO-2000 y sentados en silencio deberán responderlo.	Tests, hojas de respuesta y lápices	40 min.
Dinámica de cierre	Dar cierre al taller así como reconocer la participación de cada uno.	Los cuarzos	-Plenaria: Todos de pie formarán un círculo y se les dará un cuarzo a cada adolescente. Después se pedirá que cada uno hable sobre la experiencia y enseñanzas que el taller les aportó, y que describan en una palabra lo que significó para ellos el taller. Después se pide que observen el cuarzo y piensen en por qué lo eligieron y vean sus características, luego se les indicará que cada cuarzo como ellos es único, diferente y valioso, que se ha transformado con esta experiencia.	Cuarzos	12 min.

