



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

**PROPUESTA: TALLER DE COMPETENCIAS EMOCIONALES
EN LA ADOLESCENCIA PARA EL DESARROLLO DE
HABILIDADES SOCIALES**

T E S I N A

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

**P R E S E N T A:
MÓNICA LISSETT GALLARDO SÁNCHEZ**

**DIRECTORA DE LA TESINA:
LIC. AÍDA ARACELI MENDOZA IBARROLA**



Ciudad Universitaria, D.F.

Junio, 2012.



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

Agradecimientos

A mi asesora, la Lic. Aída Araceli Mendoza Ibarrola por su paciencia, motivación, guía, apoyo; pero sobretodo, por hacer más disfrutable la revisión de mis avances en cada sesión, muchas gracias por siempre recibirme con una sonrisa y amenizar el momento con una anécdota curiosa.

A mis revisores, Lic. Noemí Barragán Torres, Lic. Lidia Díaz San Juan, Lic. María Eugenia Gutiérrez Ordoñez y Mtro. Jorge Valenzuela Vallejo por su tiempo para leer mi trabajo, así como por las correcciones y sugerencias que sin duda ayudaron a concretar la meta de llevar a cabo en el futuro la realización de esta propuesta.

A Juan Manuel Gálvez Noguez, por la claridad, sencillez, dedicación y paciencia en cada uno de los talleres, además de facilitar herramientas para la realización del presente trabajo, especialmente en la búsqueda de información.

A la DEC, por preocuparse por el desarrollo académico de los alumnos, mostrando un compromiso y apoyo constante que me hizo sentir segura durante el proceso de realización de mi tesina.

A la biblioteca de la facultad de psicología, por las facilidades para el préstamo y consulta de libros, estancia en la misma y actitud de servicio en cada una de sus áreas.

A la UNAM, por ser la máxima casa de estudios y demostrarlo en el apoyo y preocupación por cada uno de sus alumnos.

Dedicatorias

A todos esas miradas que en la oscuridad, buscan un atisbo de luz que les permita “romper el cascarón” para poder ser en plenitud, para sentir, expresar, creer, pensar, idear, soñar y todo lo posible e imposible en un mundo que este preparado, irónicamente, para romperse a si mismo, para poder nacer, aceptar, admirar y querer; tal y como lo expresa Max Demian: “El que quiere nacer, tiene que romper un mundo”. (Hermann Hesse). Y entonces, los ojos del adolescente se transforman en una delicada joya, con hambre de buscar una clara oportunidad de atreverse a la libertad, esa que erróneamente algunos adultos llaman rebeldía y mediocridad.

A todos esos seres de luz que han iluminado mi andar a lo largo de toda mi vida y que son:

Julieta, mi pequeña que durante estos meses me ha motivado con su sonrisa y andar delicado, eres mi razón de vivir, de luchar, de ser y de crecer, gracias mi amor, por dormirte temprano, por dejarme robarte un poco de tiempo y sobretodo por ser el más poderoso estandarte de amor, constancia y tenacidad. ¡Te amo luz de mi vida!

Pepe, porque desde hace cuatro años que nuestros caminos se enlazaron para avanzar juntos, fuiste mi apoyo y compañero de desvelos, y mucho más que eso; siempre me preguntas porque te amo, y es precisamente por aceptarme en cada uno de mis momentos, por confiar en mis locuras y dejarte invitar a que formes parte de ellas, porque obviamente, la más bella, ha sido esa pequeña que además de cambiarnos la vida, me hizo comprender que estoy contigo no sólo por amor, sino porque estoy segura, de que eres mi sinónimo de entrega, compromiso y pasión. Te amo cielo.

Papá, un día tuve ocho años y juntos anhelábamos ganar un concurso donde el tema era la familia, y el premio una computadora, yo decía “no puedo”, a lo cual una vocecita insistente siempre me respondía: “quítale el no y que dice”. Tiempo después recibí el mejor premio de toda mi vida: aprender que los sueños se pueden conquistar siempre y cuando uno este dispuesto a luchar por ellos. Y esto, papi, es la muestra no sólo de un sueño, sino de un padre que me enseñó a luchar, querer y afrontar pero siempre de la mano de una familia unida que jamás será vencida, no lo ha sido y no lo será. ¡Lo adoro!

Mamá, siempre he dicho que Dios antes de nacer te colmo de una dotación extra de ternura, paciencia y comprensión, eres la mujer más increíble que conozco, mi símbolo de fortaleza, fe y dedicación, esa, que expresas en cada cosa que haces, tienes el don mami, de transformar la cosa más sencilla en un sublime acto de amor; y tengo la fortuna entonces, de que cada uno de mis días estén llenos de una mujer que no dice muchas palabras, pero que me expresa con su mirada, abrazos, comida y la bendición antes de partir, lo mucho que me ama. Este trabajo, también es tuyo, porque tú has sido siempre mi mayor ejemplo de que hay que hacer todo, pero todo con amor, hasta la comida mami. ¡Te amo!

Mallita, mi flaquita hermosa, hubo un día, precisamente en mi adolescencia, en que andaba por la vida con los ojos vendados, esperando siempre de afuera y nunca de adentro, entonces unos ojos enormes se acercaron y me dijeron al oído: “Móny, yo siempre voy a estar contigo”, tus brazos se colgaron a mi cuello y entonces la venda se cayó, y desde ahí comprendí que los tesoros están al alcance de tu mano, porque tú me despertaste, me hiciste romper el cascarón y entender que no sólo era mi mundo y yo, sino uno donde había además de muchas personas, una niña de ocho años que me invitaba a buscar una libertad acompañada del amor y la lealtad. Te amo, siempre serás mi hermana favorita, y por supuesto, mi tesoro.

Tía Abigail, desde pequeña, me enseñaste a ser constante, a creer en mis metas y forjarme nuevas. Fuiste durante mi niñez ese modelo a seguir que además, se mantuvo a mi lado, juntas aprendimos a confiarnos los secretos, las dudas, los

temores y los sueños. Muchas noches lloramos acurrucadas en un sofá cama, y otras nos reímos de nuestras tonterías, hoy, después de veintitrés años, me he dado cuenta de algo, que no tengo ni un recuerdo en el que no hayas estado tu, gracias por estar, pero no como cualquiera, sino como una luz, una mano, un pilar incondicional que me hace agradecer cada día y aunque suene cursi, el regalo de tener una tía favorita, y que estoy segura, lo será toda mi vida, ¿y sabes por qué? Porque pienso acompañarte siempre que me lo pidas, basta una llamada, lo sabes, te amo.

Tío David, porque en mi adolescencia fuiste una luz que vino a reforzar con toda su fuerza, la idea de que se deben luchar por los sueños, de que se debe aferrar al ideal que tengamos, sea cual sea, como por ejemplo surcar los cielos con el viento. Gracias por hacer amenas mis tardes, por sacarme de ese mundo confuso y regalarme oportunidades, oportunidad de leer un libro nuevo, de ver una película, de dar consejos, de escucharte, de tomar café, de llegar y preguntar: “¿Cómo estás Tisha?”, de introducirte a mi mundo y pintarlo de colores que no eran conocidos, y que me brindaron muchas respuestas, y sobretodo, una perspectiva diferente de cómo vivir mi vida y alcanzar mis sueños. Te adoro tío.

Tía Chava, siempre te he dicho que eres de mi familia, y ojalá esas palabras alcanzarán a describir todo lo que tu ayuda, cariño y presencia significa para mí, sé que en todo momento bastará solo una llamada para que aparezcas y te aventuras a realizar cualquier locura que se nos ocurra. Has estado conmigo desde la niñez, me has visto crecer y me has regalado en infinitas ocasiones tu tiempo, tu paciencia, tu ayuda, tu nobleza y sobretodo tu amor. Me gusta verte reír a carcajadas, abrazarte y pedirte que te quedes unos días más, y muy especialmente que este sueño, tía, este matizado por ese apoyo que desde siempre me has regalado, gracias por darme lo mejor de ti. Te adoro.

A mis abuelitos, los que están y los que ya han partido y que con su ejemplo lleno de lucha, amor y fortaleza siguen recordándome la esencia de lo que fui, soy y seré. Los amo.

A todos mis primos y tíos por motivarme y alentarme en cada uno de mis sueños. Sin ustedes esto no hubiera sido posible.

Miriam Reyes, ese hilo que a lo largo del tiempo se mantiene y se refuerza, ese unicornio azul que no se perderá de nuevo, es, en esencia lo que dicen ser un amigo, gracias por estar y por llenar de luz mi andar, ese que estoy segura, seguirá caminando siempre con esa cuerda a lado, lista para tirar de ella por si hace falta, lista para recordarnos el apoyo que siempre nos ha mantenido juntas, a pesar de los mañosos extravíos. Te quiero.

A todos mis profesores de la Universidad, especialmente a Lulú Derflinger, Mónica Salazar, Gloria Alva y Silvia Demichelis, por demostrarme y enseñarme que un buen maestro no es aquel que te trasmite su conocimiento, sino aquel que te enseña a construir el propio, y sobretodo, que son capaces de regalarte esa parte humana que los hace trascender como profesores para colocarlos en mentores, colegas y amigos.

Índice

Resumen	1
Introducción	2
Capítulo 1 Adolescencia	
1.1 Definición del concepto de adolescencia	3
1.2 Aportaciones psicoanalíticas	3
1.3 Fases de la adolescencia	6
1.4 La adolescencia temprana y sus repercusiones sociales	8
1.5 Las habilidades sociales en la adolescencia temprana	9
Capítulo 2 Competencias emocionales	
2.1 Definición de competencias	14
2.2 Tipos de competencias emocionales	15
2.3. Las competencias emocionales y su repercusión en la vida del adolescente	16
2.4 Las competencias emocionales y su relación con la inteligencia emocional	18
2.5 La educación emocional: justificación y objetivos para su implementación	22

Capítulo 3 Propuesta: Taller de competencias emocionales en la adolescencia para el desarrollo de habilidades sociales

3.1 Justificación	26
3.2 Objetivo general	27
3.3 Objetivos por sesión	28
3.4 Población y acciones propuestas	30
3.5 Materiales e instrumentos	30
3.6 Escenario	31
3.7 Formatos del taller	32
Alcances y limitaciones	38
Referencias	41
Anexos	45

Resumen

La inteligencia emocional y su complemento, las competencias emocionales son una herramienta para el desarrollo de las habilidades sociales en la población adolescente, específicamente en la fase de la adolescencia temprana (13-14 años), que de acuerdo a Peter Blos, el desarrollo social viene a conformar la perspectiva y concepto que tenga el individuo, no sólo del mundo que le rodea sino de sí mismo; por esta razón las capacidades de afrontamiento, solución de conflictos, empatía, cooperación y autoconocimiento representan para el adolescente la posibilidad de conducirse mejor en sus relaciones personales, de fomentar una reflexión continua y de sentirse motivados.

Con estas bases, es que se diseñó un taller de 5 sesiones, con una duración total de 10 horas y que en sus contenidos resaltan las dinámicas grupales vivenciales, con el objetivo de llevar a la práctica cada competencia emocional que, en conjunto con una retroalimentación continua, busca sensibilizar al adolescente para que el concepto de la adolescencia, de sí mismos y de la sociedad sea uno más positivo y con mayores áreas de oportunidad.

Palabras clave:

Inteligencia emocional

Competencias emocionales

Adolescencia temprana

Introducción

Al oír la palabra adolescente o adolescencia nuestros padres, amigos, maestros e incluso nosotros mismos, comenzamos a asociarla con dificultad, conflictos, dolor, e incluso hasta aversión e incomprensión tanto a la etapa como a los individuos que la atraviesan, y lo irónico es que cada uno de nosotros pasamos precisamente por la misma fase. ¿Qué pasa al llegar a la etapa adulta? ¿Acaso nos olvidamos de esa edad, la negamos e incluso reprimimos?

Pareciera que al paso de los años le restamos importancia y valor a nivel personal y social, convirtiendo la adolescencia en un tabú, estereotipo y paradigma, que rodeados de una incomprensión y falta de interés hacemos solamente más significativa esa visión negativa de los adolescentes, lo peor es que su relevancia impacta en los adultos, pero más aún en esos sujetos que llenos de cambios, dudas y temores, tienen que enfrentarse además a un mundo que parece no entenderlos ni apoyarlos.

Es por esto que el presente trabajo busca a través de un taller de competencias emocionales el desarrollo de habilidades sociales que permitan una conexión en tres niveles: entre iguales, adolescente-adulto y consigo mismo; todo esto en un círculo de acciones y aprendizajes que partan del individuo y de ahí, impacten en las demás esferas; y más aún, que perdure a lo largo de los años; aspirando a que al llegar a la etapa adulta, la visión y perspectiva de la propia adolescencia sea positiva, de manera que permita una comprensión, contacto y acercamiento a los que se hayan en dicha fase; convirtiendo a la sociedad en una herramienta emocional, en una red de apoyo inteligente que represente una alternativa proactiva y real, que rompa esos paradigmas y que forje además una nueva relación entre el adolescente y el adulto, basada en la comunicación, empatía y retroalimentación. La sociedad será entonces, un reflejo de su mundo interno, de sí mismo, cuanto más positivo sea éste, más oportunidades tendrá de afrontar y asimilar los cambios, reestructurando el concepto de la adolescencia, que no tiene porque doler, ser difícil e incluso aversiva.

CAPÍTULO 1 ADOLESCENCIA

1.1 Definición del concepto de adolescencia

La etimología de la palabra adolescencia proviene del verbo en latín *adolescere* que significa “crecer o crecer hacia la madurez”, y aunque ha sido también usado con el significado de *adolecer*, actualmente este sinónimo que implica que la etapa sea considerada como difícil, dolorosa e incluso traumática ha pasado a considerarse obsoleta, esto gracias a las nuevas investigaciones que intentan modificar el concepto y sobre todo la perspectiva de este periodo transitorio.

La adolescencia se inicia con la pubertad que se presenta entre los 10 y 12 años de edad, y aunque en una primera instancia los cambios son de tipo biológicos en su mayoría, conforme avanza este periodo los cambios de tipo psicológico y social vienen a impactar en la vida del adolescente en todas sus esferas y contextos definiendo su identidad personal y finalmente su integración al contexto social como tal.

Por lo tanto, Silva (2008) define adolescencia como:

“Una construcción social que ocurre en una etapa de la vida liminal del sujeto, y que es vivida como un estado ambiguo. Es el paso sorprendente del umbral de una niñez que ya no les pertenece, a una futura adultez que les es ajena, con una maduración fisiológica vivida como un torbellino de cambios” (p. 317).

1.2 Aportaciones psicoanalíticas

Existen un sinnúmero de autores de la teoría psicoanalítica que han buscado sustentar los cambios que se dan durante el proceso de la adolescencia, pero si partimos de que en la infancia es donde de acuerdo el psicoanálisis la estructura psíquica se conforma a través de la relación madre-hijo, el desarrollo psicosexual

etc, entonces debemos considerar que tanto se ha tomado en cuenta a la etapa subsecuente y que es, en este caso nuestro tema de interés, es así que en su artículo, Alejandrina Silva “Ser adolescente hoy” (2008) estudia y evalúa las aportaciones de Freud en su libro “La naissance de la Psychanalyse”, publicado en 1895, donde crítica su interés en la sexualidad infantil y sobretodo en el complejo de Edipo, por conferirle más importancia a las repercusiones de ésta etapa en la vida adulta y sin denotar alguna mención o aportación específica en cuanto a la etapa de la adolescencia, esto en comparación con la importancia que en la actualidad le dan la medicina, psiquiatría, psicología y sociología.

La autora hace referencia a lo que ella considera, las únicas notas o aportaciones de Freud a la etapa de la adolescencia como tal, en las cuales explica que la razón del estado de los problemas en la edad adulta recae totalmente en la época tardía de la pubertad, ya que es en esta fase donde los hechos y acontecimientos marcan el resto de sus vidas, aunque de momento resulten incomprensibles hasta el inicio de la sexualidad. La única aportación biológica en cuanto a la adolescencia, dice la autora, es aquella en la que Freud considera que el desarrollo del cuerpo adolescente provoca en ellos, lo que él llama “Histeria pubertaria”, que se organiza alrededor de elementos como el onanismo infantil y el complejo de Edipo.

Sin embargo y con el paso del tiempo, surgen diversos autores que vienen a ser un parteaguas al hablar de los adolescentes, los primeros son Arminda Aberastury y Mauricio Knobel que en los años 70 y con su libro “La adolescencia normal” (2000) proponen una nueva perspectiva del proceso de la adolescencia, que definen como la etapa de la vida en la cual el individuo se sumerge en un proceso de búsqueda para formar así su identidad adulta, esto con el apoyo de las primeras relaciones objetales parentales internalizadas y la conceptualización de la realidad que los acompaña. Tomando en cuenta lo anterior los autores definen la normalidad en la adolescencia como las pautas que se presentan para lograr la adaptación al medio, lo cual significa utilizar las propias habilidades y recursos para la satisfacción básica del individuo; y claro interactuando a su vez con sus

pares o iguales y/o miembros de su comunidad. Y aunque la interacción es un elemento crucial para el desarrollo de la identidad, consideran tres duelos esenciales y uno cuarto, que vienen a sustentar todos los cambios producidos durante esta etapa:

a) El duelo por el cuerpo infantil perdido: se presenta con los cambios de la pubertad y la aparición de los caracteres sexuales primarios y secundarios; en donde el adolescente asume un nuevo cuerpo, y por lo tanto un rol ante la familia, sociedad y sí mismo.

b) El duelo por el rol y la identidad infantiles: aunado en parte al duelo anterior, en éste, el adolescente comienza a cuestionarse el papel de niño que cambia drásticamente al de un individuo con responsabilidades y habilidades para enfrentarse por sí solo al mundo que le rodea, el autoconcepto marca las pautas para la formación de la identidad.

c) El duelo por los padres de la infancia: esa protección y omnipotencia de los padres es impactada por una ambivalencia que se presenta por una necesidad de independencia y a la vez la búsqueda de esa seguridad de la infancia, esto se ve reflejado en manifestaciones directas de rebeldía, cambios de humor drásticos etc.

Finalmente, los autores añaden un cuarto duelo, que es el de la pérdida de la bisexualidad de la infancia y que sucede en la medida que se madura y se desarrolla la identidad sexual.

De todo lo anterior nos interesa lo que sucede a nivel social, y aunque ya se menciona a la identidad y su elemental interacción con el medio para formarla, es importante mencionar el alcance que tiene el que el adolescente se conozca a sí mismo, en el sentido de que sea consciente a través de sus acciones, de que pasa de ser un niño a ser un sujeto biopsicosocial; esto comienza claro, con la primera expresión de la sociedad, es decir, la familia y que determina en gran medida la conducta durante la niñez; pero es en la adolescencia cuando la sociedad como tal interviene directa y activamente en todo lo que se presenta en la vida del

adolescente, se manifiesta de manera apabullante e insistente, forzando al individuo a la necesidad mística del cambio social, del manejo del mundo omnipotente que no es más que un reflejo de su superyó punitivo y restrictivo; como consecuencia tendremos entonces, las conductas destructivas; aunque si pasa lo contrario y el sujeto logra utilizar las partes sanas de su yo para ver la sociedad desde una perspectiva positiva, entonces la interacción y en si, la fuerza grupal lo llevarán a sentirse protegido, cuidado y parte de algo, tal y como en la infancia; la sociedad viene a convertirse por lo tanto, en los padres reivindicados, en donde la relación entre iguales permite complementar el desarrollo de la identidad y la superación de los cuatro duelos.

Aunque los escritos de Aberastury y Knobel (2000) aportan en cuanto a la perspectiva social de la etapa de la adolescencia; es un poco antes de ellos que en los años 50, surge un psicoanalista, Peter Blos, quien siguiendo la línea de Freud del desarrollo infantil, enfoca sus estudios a la clasificación de la etapa de la adolescencia en fases o estadios, lo que provoca la ruptura de los paradigmas en cuanto a la relación con el psicoanálisis, habla de ella ampliamente, además de tratar de diferenciarla y detallar a profundidad lo que sucede, así como las repercusiones que tiene a nivel familiar, personal, emocional, pero sobre todo, social.

1.3 Fases de la adolescencia

Como ya he mencionado, Peter Blos (2002) es uno de los principales exponentes del estudio de los adolescentes, esencialmente desde la perspectiva psicoanalítica, en este caso nos interesan sus aportaciones a la fase de la adolescencia temprana, aunque su clasificación original es la siguiente:

1. Preadolescencia (11-12 años)
2. Adolescencia temprana (13-14 años)
3. Adolescencia media (15-16 años)

4. Adolescencia tardía (17-20 años)
5. Postadolescencia (20 en adelante)

Sin embargo se retomaran aspectos de la preadolescencia y la adolescencia media, esto por ser las etapas antecesoras y sucesoras de la fase de interés.

- ❖ Preadolescencia (11-12 años): se caracteriza principalmente por los cambios físicos, es decir, con la aparición de los caracteres sexuales que alcanzan su máxima expresión con las primeras eyaculaciones en los varones y la llegada de la menarca en las niñas. Estos cambios corporales repercuten directamente en la estructura psíquica del adolescente, provocando una ruptura con la figura infantil que puede en algunos casos, resultar traumática o difícil de aceptar, aunado a esto la presión social y la necesidad de sentirse parte de un grupo los hace caer en una posición ambivalente, en donde por un lado desean la independencia paterna y por el otro ser apoyados ante las dudas y temores que surgen por los cambios mencionados.
- ❖ Adolescencia temprana (13-14 años): como consecuencia de su inmersión en el contexto social, comienza el cuestionamiento de reglas y valores, así como una idealización y admiración de tanto personas cercanas como ídolos, figuras famosas, etc. Como ya se menciona en la etapa anterior, la separación de los padres es ambivalente, pero además vivida como un duelo, en donde esas figuras de autoridad de la infancia comienzan a ser cuestionadas y sometidas a una valoración que provoca un fuerte conflicto interno, y que es evidente en las manifestaciones de enojo, frustración, agresión, tristeza, e incluso depresión, mismas que afectan las relaciones con la familia principalmente, y que terminan de reforzar por supuesto esa sensación de vacío en el sujeto. Es importante aclarar que dichas manifestaciones son nuevas para el adolescente, en el sentido de que, a diferencia del adulto, es menos consciente de sus estados anímicos y en vez de utilizar alguna forma de afrontamiento, simplemente lo sufre; ante

esto y hoy en día, es muy común que los adultos no sepan cómo interpretar estos estados, por lo que inciden en etiquetas que terminan de lastimar al adolescente y de reforzar su idea de incompreensión del mundo. A pesar de esto, algo esencial y característico de esta etapa es la construcción de la identidad que si bien no termina de completarse sino hasta la Postadolescencia, es en ésta cuando las influencias culturales, sociales, familiares y todo lo que le rodea repercuten directamente en la concepción de su mundo, y dependiendo de cómo sea ésta los adolescentes expresaran de manera adecuada o inadecuada sus pensamientos, sentimientos, sensaciones, ideas, y todo lo que les acontece.

- ❖ Adolescencia media (15-16 años): los sentimientos, pensamientos e ideas, así como los hechos y experiencias que rodean la vida del adolescente comienzan a adquirir un nuevo sentido, es decir, ya no son vividos con gran impulsividad y esa incompreensión de las fases anteriores, sino que por el contrario, el yo verdadero retoma cada suceso para comenzar formalmente a estructurar la identidad que se desenvolverá como tal en la vida adulta, la reflexión e incluso estados de profunda introspección son característicos de la adolescencia media, en donde hay una separación entre el mundo externo y el interno; y que constituye las bases de la personalidad futura. (Blos. P, Comienzos de la adolescencia, 2002)

1.4 La adolescencia temprana y sus repercusiones sociales

Si analizamos los cambios que se presentan en la adolescencia temprana, descubriremos que todos ellos tienen un elemento en común: el desarrollo social, ese que como ya se explico dependerá de la concepción que tenga el adolescente del mundo que le rodea, y que a su vez, le permitirá la expresión de emociones, sentimientos, pensamientos, etc; pero antes de esta capacidad surge el nivel de adaptación que tenga cada adolescente ante cada hecho que ocurre, con esta finalidad se realizó un estudio para poder comprobar el nivel de adaptación de los

adolescentes mexicanos, para lo cual Del Bosque Fuentes y Aragón Borja (2008) propusieron la siguiente definición de adaptación: “necesidad que tiene el individuo para lograr un ajuste entre sus propias necesidades personales, incluyendo sus necesidades, y las demandas del medio donde interactúa”. (p.289).

Con estas bases se seleccionó a la población, estudiantes de ambos sexos de los tres grados de secundaria y preparatoria del Distrito Federal, y que conformaron un total de 1303 adolescentes, 741 de nivel secundaria y 562 de preparatoria. El instrumento utilizado fue el Cuestionario de Adaptación para Adolescentes de H.M. Bell, que constaba de 140 reactivos y que estaba subdivido en cuatro áreas principales de adaptación: adaptación familiar, adaptación a la salud, adaptación social y finalmente adaptación emocional; los resultados obtenidos en ambos niveles educativos fue de un mayor nivel de desadaptación en el área emocional en comparación con las otras tres; así como una mayor incidencia en las mujeres que en los hombres. Sin embargo y en comparación a las mujeres, los varones resultaron con una mayor desadaptación en el área social. (Del Bosque y Aragón, 2008).

Con esto podemos comprobar la relevancia e impacto del desarrollo social en la adolescencia temprana y en la consideración que este aspecto está tomando desde una perspectiva diferente en donde el adolescente ya no se considera sólo como un individuo, sino como un elemento interdependiente de una red social que también se transforma junto con ellos, de acuerdo a Silva (2008): “la condición de ser adolescente, su manera de encontrar sentido a su propia adolescencia y la visión del mundo que se forma, así como entrar y salir de esta etapa, son el resultado de múltiples y complejas interacciones...” (p. 322).

1.5 Las habilidades sociales en la adolescencia temprana

El considerar al adolescente dentro de una red social en desarrollo al igual que él, implica no sólo el factor de la interacción, sino también habilidades de

comunicación, tales como recepción y emisión de mensajes, comprensión de la información, interpretación de la misma y esencialmente, expresión de la información, que conlleva por lo tanto a un nivel más elevado en el arte de saberse comunicar: la habilidad social o socio emocional.

Término que hasta la fecha ha sido poco explorado y estudiado, sin embargo partiendo de las investigaciones de Murphy y Neewcomb (1937) acerca de la psicología social, Eceiza, Arrieta y Goñi (2008) llegaron a la conclusión de que el término “habilidades sociales” había sido poco explorado y sobre todo comprobado a nivel científico, por lo que crearon lo que ellos llamaron “Cuestionario de Dificultades Interpersonales” (CDI) y que se encontraba dividido en cinco apartados o secciones; las cuatro primeras en referencia a situaciones de interacción social con todo tipo de personas, es decir, sin importar que tan conocido o extraño fuera el contacto con el individuo y que son: 1. La interacción con personas desconocidas y en situaciones de consumo; 2. La interacción con personas que atraen; 3. La interacción con amigos y compañeros; 4. La interacción con familiares ; y finalmente la quinta sección, la cual consideran un producto de las cuatro anteriores y que llaman: 5. Hacer y rechazar peticiones a amigos.

Ya con el instrumento diseñado, este fue aplicado a una población de 358 alumnos del primero al tercer grado del Magisterio de Bilbao, España, (311 mujeres y 47 varones), estudio que arrojó como resultado que aquellos sujetos con baja habilidad social desarrollan más pensamientos negativos que positivos en comparación con los sujetos que poseían una alta habilidad social, lo que refuerza finalmente la falta no sólo de habilidades sociales sino de competencias emocionales que puedan evitar que ante una situación de conflicto se desaten factores de violencia, ansiedad o depresión. (Eceiza et al., 2008).

Hasta ahora hemos considerado las habilidades sociales como un factor a desarrollar en el adolescente, pero sin ahondar en que contextos repercute, uno de ellos y quizá el más importante, es el contexto escolar en donde de acuerdo a Mena Edwards, Romagnoli Espinosa y Valdés Mena (2009):

La tendencia respecto de la formación social, afectiva y ética ha sido privilegiar un enfoque heterónomo, es decir aquel basado en el “deber ser” y en la obediencia a obligaciones establecidas externamente, con muy poca sistematicidad y planificación. Salvo escasas y conocidas excepciones, los jóvenes terminan la vida escolar sin que la escuela se haya responsabilizado por su formación ética, afectiva y social. (p. 2).

Ante esto se han realizado a lo largo de todo el mundo diversos programas e investigaciones de habilidades sociales, entre los cuales destacan:

- Durlak, Joseph; Weissberg, Roger; CASEL (2007). The impact of afterschool programs that promote personal and social skills. Chicago, IL, EEUU
- El grupo de Greenberg, Mark; Weissberg, R.; O'Brien, M.; Zins, J.; Fredericks, L.; Resnik, H.; Elias, M. (2003), investigadores también de CASEL, en el departamento de psicología, de la Universidad de Illinois en Chicago
- Berkowitz, Marvin; Bier, Melinda (2005), en la Universidad de Missouri, St.Louis, EE.UU.
- Zins, Joseph; Bloodworth, M.; Weissberg, R., & Walberg, H. (2004), del Teachers College, Columbia University, EEUU
- Department for Education and Skills (2005), en Inglaterra

Los resultados de los programas anteriores confirman que el desarrollo de las habilidades socio emocionales afectan directamente al ambiente general en las escuelas, especialmente su rendimiento académico, su manera de resolver conflictos y la expresión positiva y asertiva de sus necesidades, intereses, dudas y temores; esto provoca que el adolescente tenga relaciones positivas lo que repercute directamente emocionalmente en ellos, produciendo sensaciones de bienestar, alegría, curiosidad y entusiasmo. Además de esto son capaces de cooperar en tareas grupales, de fomentar en los otros a través de la empatía una comprensión de lo que pasa alrededor e incluso estrategias de afrontamiento o

solución de los conflictos. Finalmente y algo para destacar, es el impacto que estos programas tienen como prevención de trastornos de la alimentación, ansiedad, depresión, drogadicción y suicidio. (Mena et al., 2009).

Aunque los programas antes mencionados demuestren la importancia y el impacto del desarrollo de habilidades sociales en la adolescencia, no podemos dejar de lado que éstas deben por un lado, adecuarse al contexto o situación y por el otro, a una tendencia de actualización de las mismas, que en el caso de la adolescencia temprana depende de que tanta conciencia tenga el sujeto de todo lo que le acontece, es decir; el hecho de descubrir una nueva habilidad es consecuencia de haber notado que las habilidades utilizadas ya no eran efectivas ni útiles para algún contexto en particular. Tal como lo expresa Ovejero (1990): “aprender nuevas habilidades, esperándose que el aprendizaje de las nuevas habilidades interfiera con las nuevas e inadecuadas, y lleve a la práctica de las habilidades nuevas y más adecuadas” (p.94). Es por eso que las habilidades sociales en específico, son el ejemplo idóneo para explicar como el individuo tiene la capacidad de renovar los propios recursos pero además, y lo más importante, en consideración de otro ser humano, lo que garantiza en gran medida la calidad de las relaciones, su durabilidad y las repercusiones que estas tengan en la vida del adolescente: “De alguna manera, habilidad social viene a identificarse con competencia y efectividad en las relaciones sociales en cualquier ámbito interpersonal...” (p. 102)

Como conclusión, podemos decir que las habilidades sociales tal como su nombre lo dice, son aprendidas y usadas obviamente con objetivos sociales, mismos que pueden conllevar a tener distintos modos de respuesta tales como la habilidad para defender algún derecho, hacer una petición, decir no, o bien, cortar alguna interacción que resulte desagradable, dichos modos de respuesta forman parte de la inteligencia emocional, elemento que resulta crucial en la etapa de la adolescencia, ya que en este caso, puede beneficiar aspectos como la popularidad, el trabajo en equipo y el liderazgo; o por el contrario perjudicar

peligrosamente la esfera social y que es esencial en esta etapa del desarrollo.
(Zavala Berbena, Valadez Sierra y Vargas Vivero, 2008)

CAPÍTULO 2 COMPETENCIAS EMOCIONALES

2.1 Definición de competencias

Antes de intentar definir el concepto como tal de competencias emocionales, debemos tomar en cuenta el origen de la palabra competencia de acuerdo a Bisquerra Alzina y Pérez Escoda (2007): “la competencia como la capacidad de movilizar adecuadamente el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia” (p. 63).

Pero para poder conceptualizar “competencias” de manera más específica entonces retomaremos dos aspectos de Bisquerra y Pérez (2007), primero; el que sea aplicable a todas las personas, es decir, sin importar que se desarrolle a nivel grupal o individual; y segundo, la implicación de conocimiento o “saberes” clasificados en “saber hacer”, “saber estar” y “saber ser”, mismos que se encuentran integrados e interrelacionados en las actitudes y conductas personales.

Por lo tanto, ahora podemos clasificar las competencias socio-emocionales, que son: motivación, autoconfianza, autocontrol, paciencia, autocrítica, autonomía, control del estrés, asertividad, responsabilidad, capacidad de toma de decisiones, empatía, capacidad de prevención, solución de conflictos, espíritu de equipo y finalmente altruismo.

Sin embargo dichas competencias adquieren importancia de acuerdo al contexto en el que se desarrollen, es decir, nadie se exime de experimentar alguna vez lo que se denomina como “incompetencia social”; circunstancia o evento en el que no sabemos cómo manejar las emociones. Considerando lo anterior, ahora sí, podemos definir la competencia emocional de acuerdo a Bisquerra y Pérez (2007) como: “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes

necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales.”(p. 69).

2.2 Tipos de competencias emocionales

Si hablamos de competencia emocional deberemos entender las implicaciones básicas como son el contacto y el establecimiento de relaciones con otras personas, y para esto Bisquerra y Pérez (2007) describen una serie de habilidades o actitudes tanto para el individuo como para sus receptores sociales. Estas habilidades se describen de forma inductiva y se pueden resumir de la siguiente manera:

1. Dominio de las habilidades sociales básicas: tales como saludar, despedirse, pedir disculpas, decir gracias y por favor.
2. Respeto por los demás: aceptación de la diversidad y por lo tanto de las diferencias individuales.
3. Comunicación receptiva: emisión y recepción de los mensajes verbales y no verbales de manera satisfactoria.
4. Comunicación expresiva: ser capaces de mantener una conversación, expresando los sentimientos y pensamientos claramente, logrando hacer sentir comprendido al interlocutor.
5. Compartir emociones: conciencia del tipo de relación en el que se convive, así como el grado de reciprocidad o compatibilidad que determina que tan cómodo se sienta el individuo en expresar sus emociones libremente.
6. Comportamiento pro-social y cooperación: capacidad para realizar actividades grupales y mostrar amabilidad, respeto etc.
7. Asertividad: lograr expresar los pensamientos, sentimientos, dudas, decisiones etc de manera positiva y libre sin llegar a agredir o a ceder por presiones grupales o de un tercero.
8. Prevención y solución de conflictos: implica como su nombre lo dice la capacidad de prevenir situaciones conflictivas o de riesgo emocional, evaluando

los recursos y argumentos con los que se cuenta, y por el contrario, si el conflicto se presenta, la capacidad de negociar y ser asertivo son las claves para llegar a una solución de la mejor manera.

2.3. Las competencias emocionales y su repercusión en la vida del adolescente

Es bien sabido que las competencias emocionales se consideran un apartado de lo que conocemos como Inteligencia Emocional, propuesta originalmente hecha por Mayer y Salovey (2000), sin embargo, en este caso utilizaremos solamente los aspectos que se encuentren estrechamente relacionados con la repercusión que ésta tiene en la vida del adolescente en fase temprana, es así que de acuerdo a una serie de investigaciones y haciendo un recorrido evolutivo de la inteligencia emocional con base a los autores mencionados y a Trinidad y Johnson (2002), Newsome y Catano (2000), por mencionar algunos, Fernández Berrocal y Extremera Pacheco (2004) proponen cuatro áreas de los diferentes contextos en los que la población adolescente se desenvuelve asociadas a una baja inteligencia emocional; las cuales son:

1. Niveles de bienestar y ajuste psicológico del alumnado: alumnos con un adecuado nivel de I.E presentan mejor autoestima, empatía, menos ansiedad social y mayor utilización de estrategias de afrontamiento activo para la solución de conflictos, obviamente, los alumnos con un deficiente nivel de I.E, presentan todo lo contrario.
2. Cantidad y calidad de las relaciones interpersonales: control y regulación emocional para la eliminación de los pensamientos negativos, así como competencias sociales para percibir, identificar y comprender las emociones en los demás y así ser capaces de iniciar y mantener una relación social.
3. Rendimiento académico: se encuentra estrechamente relacionado con el nivel de adaptabilidad tanto a los cambios característicos de la adolescencia como a los que se dan en las diferentes esferas y contextos, así como con el manejo del estrés, depresión, problemas de aprendizaje e incluso bajo C.I.

4. Aparición de conductas disruptivas y consumo de sustancias adictivas: influyen muchos factores, tanto familiares como sociales, pero en este caso se debe a un déficit en habilidades prosociales y que provocan un continuo estado de impulsividad y de pensamientos negativos, y por lo tanto de desajuste emocional.

Con esto podemos comprobar que las competencias emocionales al igual que la inteligencia emocional son factores tanto interdependientes como elementales de la relación adolescente- sociedad, y que sus repercusiones tanto positivas como negativas pueden ser observadas, analizadas, comprendidas e incluso prevenidas, (en el caso de las negativas), en talleres o programas donde las competencias emocionales sean transmitidas de forma didáctica, de manera que influya e impacte no sólo en el contexto social, sino en los que lo complementan.

Un ejemplo de ello es lo que Lara (2006) propuso al hacer una revisión e investigación de las más recientes intervenciones acerca de la inteligencia emocional en la etapa de la adolescencia, tomando como referencia principal el contexto social y las habilidades interpersonales. Sus más importantes hallazgos se centran en la necesidad de integrar programas de educación emocional, tales como talleres o ponencias en las escuelas que busquen fomentar habilidades de interacción social y emocional resaltando elementos como la comunicación, la autoestima, la toma de decisiones y finalmente, pero muy esencial, el autoconocimiento y la autorregulación emocional, todo esto lo hace considerando tres contextos: el de los padres, por considerarse como agentes socializadores que brindan al adolescente, tanto su experiencia como su apoyo a través de la relación de apego; el de iguales por la estructura grupal que se forma con sus propias normas y valores que determinan en gran medida el rol del individuo y por lo tanto su desenvolvimiento social; y finalmente el de amigos que brindará aspectos positivos a la autorregulación emocional del adolescente.

Ante esto podemos comprender que existe una urgencia por comenzar a darle la importancia que se merece el concepto de competencias emocionales dentro de la

vida del adolescente, y más aún el diseño, desarrollo e implementación de programas o talleres, pero para esto, debemos considerar una herramienta y a la vez una llave para lograr dicho objetivo: la educación emocional.

2.4 Las competencias emocionales y su relación con la inteligencia emocional

El concepto de inteligencia emocional (I.E.) surgió a partir de los estudios y propuestas realizadas por Mayer y Salovey, pero es quizá Goleman (2002) el que haya difundido y extendido estas aportaciones, estos autores consideran que dentro de la I.E. existen cinco áreas a desarrollar, en este caso se presenta una breve reseña de cada una de ellas, las cuales se retomarán y ahondarán en la propuesta.

1. Conocer las propias emociones: basado en el principio de Sócrates “conócete a ti mismo”, esta competencia o habilidad nos invita a reconocer las emociones justo en el momento en que ocurren, de lo contrario, estaremos con emociones fuera de control y que por lo tanto entorpecerían nuestras relaciones sociales, familiares etc. Dentro de esta área se retoman dos conceptos de la psicología: la metacognición y el metahumor, el primero se refiere a la conciencia de pensamientos y el segundo a la conciencia de las emociones; aunque Goleman prefiere llamar a estas cualidades como “self-awareness” (conciencia de uno mismo), lo cierto es que ambos elementos permiten una autoobservación paralela y ecuánime, es decir, cuando una emoción negativa como la ira se presenta, esta habilidad permitirá evaluar por un lado la meta de tal emoción, y por el otro que tanto se ve influenciada por los propios pensamientos actuales y de experiencias pasadas. En base a esto y retomando a Mayer, Goleman considera los tres estilos de respuesta a las emociones que son:

- Consciente de sí mismo: los sujetos con esta cualidad conocen y controlan sus emociones y tienen una visión positiva de la vida.

- Sumergido: personas que se sienten incapaces de manejar y controlar sus emociones, por lo que no hacen nada para intentar cambiar su modo de respuesta.
- Aceptador: hay dos tipos, los que tienen buen humor y carecen de motivos para cambiarlos y los que por el contrario, tienen mal humor y aunque saben que deben modificarlo no hacen nada al respecto.

2. Manejar las emociones: es quizá la habilidad más difícil pero también una de las más importantes y que consiste en saber manejar los propios sentimientos, lo anterior logrando una conciencia de los mismos, y por lo tanto, una adecuada expresión de ellos, sobre todo cuando se trata de emociones como la ira, furia o irritabilidad. Tal y como lo expresa Goleman (2002): “tenemos poco o ningún control sobre el momento en que somos arrastrados por la emoción, o sobre cuál será esa emoción. Pero si podemos decir cuánto durará una emoción” (p.102). Ante esto podemos preguntarnos ¿de qué tanto depende el tipo de emoción para que se prolongue la reacción que tengamos ante ella? Goleman (2002) responde que en el caso de la furia existe una mayor predisposición a que la reacción y la duración ante ella sea larga, esto por ser una emoción negativa seductora y persuasiva, porque si bien es cierto que tiende a la agresión, es en ocasiones, un medio catártico y benéfico para el sujeto; y en otras una defensa cuando siente que peligra la propia autoestima o dignidad, lo que el autor denomina como “ataque de fuga” y que está influenciado en gran medida, por experiencias anteriores desagradables y que no permiten una evaluación objetiva de los hechos, precipitándose así a reaccionar en automático ante la amenaza simbólica. Ahora bien, si la ira o furia se presenta, surge entonces una segunda cuestión: ¿Qué hacer para controlarla? Goleman (2002) propone dos soluciones, la primera es en las fases iniciales de la ira, es decir, preguntarnos qué pensamientos originaron la emoción y reflexionar si son realmente válidos, útiles, justificables o no; pero si esto no funciona la segunda solución es la distracción, y que por muy simple que resulte, el hecho de caminar, ver una película o reír, calma en primera instancia, a nivel fisiológico y en segunda el proceso de pensamiento que se

vuelve más claro y analítico, menos emocional. Además de la furia está la preocupación que es considerada otra emoción tanto negativa como perjudicial, sobretodo cuando está basada en rumiaciones irreales o pensamientos catastróficos que pueden llegar a ser adictivas para el sujeto, esto por el sentido supersticioso y mágico que pueden llegar a brindar cierta seguridad y confort. Podríamos continuar mencionando más emociones negativas consideradas por Goleman (2002), lo cierto es que ahora sólo nos enfocaremos en sus técnicas propuestas para levantar el ánimo y que propician tanto el manejo de las emociones como la expresión adecuada de ellas:

- ✓ Llanto: fisiológicamente logra calmar al individuo, siempre y cuando no se convierta en el único medio para expresar sobre todo, emociones negativas como la tristeza, enojo, melancolía, etc.
- ✓ Ejercicio: activa tanto el cuerpo como la mente, los pensamientos y sentimientos fluyen con mayor claridad y objetividad.
- ✓ Relajación: propicia la reflexión y el autoconocimiento.
- ✓ Comprarse un regalo: de carácter simbólico y que represente un motivante para el sujeto.
- ✓ Pequeño triunfo: hacer algo que se había postergado u olvidado reconfortará y afianzará la autoconfianza y motivación.
- ✓ Ayudar a otras personas: ayuda a la identificación y empatía con otras personas, permitiendo ver los propios problemas desde otra perspectiva, desde fuera y que permite nuevas formas de afrontamiento o solución.

3. Motivarse a sí mismo: la emoción va de la mano con la motivación, es por eso que contar con objetivos claros y además la capacidad de autocontrol puede ayudarnos a frenar la impulsividad y así encaminar nuestros sentimientos, pensamientos, etc a una forma sana y positiva de expresión. El autocontrol surge anatómicamente desde la “memoria activa” aquella que es capaz de concentrarse en determinado hecho o suceso, y que es afectada cuando el circuito límbico y la corteza prefrontal se encuentran sometidos por una perturbación emocional, este es el núcleo que determina en qué medida nuestras emociones pueden perjudicar

nuestras labores rutinarias, y que implica por supuesto la interacción con otras personas, Goleman dice que en la medida en que estemos motivados y entusiasmados con cada una de las cosas que hagamos nuestra memoria activa y en sí la capacidad de autocontrol será efectiva y afrontativa en el caso de las emociones negativas, además de permitirnos evaluar los pros y los contras para tomar una decisión y que ésta no se vea influenciada por el estado de ánimo en el que nos encontremos. Sin embargo, la memoria activa se ve ayudada y reforzada por elementos como la esperanza y optimismo, que según el autor brindan un panorama entusiasta y motivador al igual que la autoeficacia que en el desempeño personal proporcionan una sensación de bienestar y de que todo podemos hacerlo bien. A esto podemos agregarle el flujo o como Goleman (2002) dice: “el punto óptimo de la inteligencia emocional, el flujo representa tal vez lo fundamental en preparar las emociones al servicio del desempeño y el aprendizaje” (p. 165) es, por así decirlo un estado de concentración y canalización de las emociones y que permitirá por lo tanto, un desempeño eficiente y exitoso de cada una de las cosas que hagamos.

4. Reconocer las emociones de los demás: se refiere básicamente a la empatía, la cual Goleman (2002) considera como la base del altruismo y de la comprensión de lo que el otro siente a través de las señales verbales y no verbales.

5. Establecer relaciones: aquí entra lo que es la competencia o habilidad social y que conlleva a que la persona no sólo establezca relaciones sociales enriquecedoras, sino que se cultiven en él cualidades como el liderazgo, entusiasmo, o popularidad. Para esto Goleman retoma a Paul Ekman (1994) y sus “reglas de demostración” que resultan esenciales para el flujo de la comunicación:

- ✓ Minimizar las muestras de emoción: cuando el contexto o las personas no se consideren las adecuadas.
- ✓ Exagerar las emociones: utilizada para lograr atención o como un medio de manipulación, utilizada más supuestamente, por los niños menores de seis años.

- ✓ Reemplazar un sentimiento por otro: depende del contexto cultural y social, en que lo que para una cultura resulte adecuado para otra puede no serlo.

En base a lo anterior, Goleman considera el contagio social como una poderosa arma para enseñar a otras personas el manejo de sus emociones, esto a través no sólo de la empatía sino de la capacidad para emitir señales emocionales, es decir, de la mímica motriz (gestos faciales, tono de voz, etc) o el efecto espejo de manera que otros vean un recurso potencial de ayuda o apoyo en algún momento de necesidad de autocontrol que va de lo fisiológico a lo mental.

2.5 La educación emocional: justificación y objetivos para su implementación

Para poder comprender el concepto de educación emocional debemos partir de su base biológica, es decir de lo que ocurre en el individuo cuando se produce una emoción:

1. La información sensorial llega a los centros emocionales del cerebro.
2. Como consecuencia se produce una respuesta neurofisiológica.
3. El neocortex se encarga de interpretar y asimilar la información

Tomando en cuenta lo anterior y de acuerdo a Bisquerra Alzina (2003) podemos afirmar que: “las emociones se generan como respuesta a un acontecimiento externo o interno” (p. 13) y que por lo tanto estas se encuentran vinculadas a hechos importantes de nuestras vidas.

La educación emocional es un concepto que surgió junto con la revolución que generó las aportaciones de la inteligencia emocional, sin embargo aún falta apoyo para que se implementen los programas o talleres necesarios, es por eso, que Vivas García (2003) propuso un listado de elementos para justificar la importancia de que se lleven a cabo, y aunque la autora menciona varios, en este caso y por la concordancia con el tema solo se retomarán cuatro:

- ❖ El desarrollo de investigaciones en el campo de la neurología y psicología está causando gran impacto, ya que propone que el funcionamiento del cerebro emocional posee la capacidad para modificarse de acuerdo al desarrollo de la inteligencia emocional, es decir, una especie de plasticidad emocional y que esto repercute por supuesto en la manera en que el individuo se desenvuelve en los diferentes contextos que le rodean.
- ❖ El reconocimiento de las propias motivaciones favorece el control emocional y las estrategias de afrontamiento ante situaciones de conflicto.
- ❖ El continuo avance de la tecnología promueve cada vez más “relaciones cibernéticas” que limitan las relaciones interpersonales y favorecen el aislamiento y la distancia emocional, reforzando la falta de competencias y habilidades sociales.

En base a lo anterior podemos considerar ahora sí los que serían los objetivos generales de la educación emocional:

- a) Adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones
- b) Identificar las emociones de los demás
- c) Desarrollar la habilidad de regular las propias emociones
- d) Prevenir los efectos perjudiciales de las emociones negativas intensas
- e) Desarrollar la habilidad para generar emociones positivas
- f) Desarrollar la habilidad de relacionarse emocionalmente de manera positiva con los demás.

Se supone que dichos objetivos deberían ser aplicados sin importar el tipo de contexto, aunque dependiendo de cuál sea éste la educación emocional repercutirá directa o indirectamente en el individuo, por lo tanto describiremos brevemente cada uno de ellos, aunque nos centraremos sólo en uno para el desarrollo de la propuesta:

1. El contexto familiar: la interacción entre padres e hijos muestra a través de un continuo modelaje la respuesta emocional ante cada situación, es así que los niños aprenden desde la infancia, por eso se dice que la familia es la primera

escuela del aprendizaje emocional, misma en donde se esperaría que los padres ayudaran a los niños, entre otras cosas, a identificar y reconocer sus emociones, a sentir empatía, a verbalizar las emociones y a contar con estrategias de autocontrol y afrontamiento.

2. Contexto comunitario: actualmente la sociedad se mueve ante una comunicación de masas en donde la interacción se pierde poco a poco y por lo tanto, la educación emocional carece de importancia, es así que se esperaría que los gobiernos locales comenzarán a preocuparse por implementar talleres de tipo emocional y en donde la promoción de valores y competencias sociales como la convivencia, cooperación, empatía y comunicación fueran prioridad para no sólo lograr mayor capacidad de interacción positiva, sino atraer a todo tipo de población, con información orientadora, dinámica y útil para la vida diaria.

3. Contexto curricular: se considera el más complicado en cuanto a la implementación de la educación emocional porque implica ser consciente de la relevancia de las competencias emocionales, así como del diseño curricular, el rol del maestro, el modelo de enseñanza-aprendizaje específico de cada grado etc, y claro el apoyo total de la institución educativa.

Vivas (2003) concluye diciendo que la educación emocional es un problema subestimado el cual “debe asumirse para dar respuesta así a la demanda social que reclama la formación de un ciudadano que sea capaz de vivir en armonía consigo y con los demás, que alcance niveles elevados de bienestar y que contribuya a la construcción de un mundo mejor” (p. 19)

Si tomamos en cuenta todo lo anterior podemos comprender como la educación emocional impacta como un factor preventivo en la adolescencia y juventud, ya que intervienen elementos como las competencias emocionales, tales como la adquisición de habilidades sociales, capacidad de autocontrol y solución de conflictos, habilidades de comunicación y asertividad, todo esto lo complementan factores ambientales como son los padres, amigos y maestros que con el apoyo de organizaciones constructivas, actividades recreativas y sociales terminan de

favorecer el desarrollo social y emocional del adolescente. De esta manera la implementación de un programa debe tomar en cuenta múltiples aspectos y no limitarse a un solo comportamiento problemático, por igual, el desarrollo de las competencias emocionales no debe centrarse sólo en el individuo, sino abarcar los demás contextos en los que interviene como los ya mencionados anteriormente; finalmente las habilidades sociales vienen a brindar estrategias para un desenvolvimiento más adecuado, por lo tanto, la enseñanza debe ser en programas comprensivos y dinámicos para el sujeto; y de esta manera, las competencias emocionales aunada a la educación emocional pueden ser entonces, una alternativa real de llevar a los adolescentes en fase temprana una nueva perspectiva de la concepción de su mundo y todos los cambios que experimenta.

CAPÍTULO 3 PROPUESTA: TALLER DE COMPETENCIAS EMOCIONALES EN LA ADOLESCENCIA PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIALES

3.1 Justificación

Como ya se ha analizado, la adolescencia se caracteriza no sólo por cambios a nivel físico, emocional y psicológico, sino también a nivel social, aspecto que repercute directamente en todo el medio ambiente que rodea al adolescente, y más aún en su visión de la vida, de sus iguales y de su propia motivación determinando por lo tanto la manera en que resuelve sus conflictos, la perspectiva que tenga de los obstáculos que se le presenten e incluso el tipo de relaciones que establezca. Es así que con estas bases y tomando en cuenta además, la poca importancia que se le ha dado al desarrollo socio-afectivo del adolescente, que se pretende realizar un taller de cinco sesiones en donde a través de la inteligencia emocional y su complemento las competencias emocionales se aporten a través de un proceso de enseñanza-aprendizaje dinámico y didáctico, diversas herramientas y/o cualidades que permitan al individuo el manejo no sólo de sus relaciones sociales sino del autoconocimiento de sus propias emociones, motivaciones e incluso temores. Dichas herramientas son:

1. Dominio de habilidades sociales básicas.
2. Aceptación y respeto de la diversidad y de la propia individualidad.
3. Habilidades de comunicación receptiva y expresiva.
4. Expresión y manejo adecuado de emociones positivas y negativas.
5. Modos de respuesta y afrontamiento.
6. Comportamiento prosocial.
7. Motivación intrínseca.
8. Empatía y asertividad.

Estas cualidades se encuentran divididas en tres bloques progresivos que son saber hacer, saber estar y saber ser, mismos que de forma gradual serán aprendidos en una dinámica totalmente grupal para generar así elementos como

la identificación y cooperación, que permitirán el avance apoyado en los iguales a nivel personal y claramente social.

Además el taller se realizará en un contexto comunitario, es decir, con o sin el apoyo de alguna institución gubernamental o de salud, esta diseñado para ser llevado a cabo de manera independiente, pero obviamente por un instructor capacitado en dinámicas grupales y en el ámbito psicológico como tal, de manera que la difusión del taller depende directamente de la importancia, creatividad y tiempo que dedique el psicólogo, resaltando de antemano que la invitación que se haga a la población adolescente debe ser atractiva y capaz de incitar desde un inicio a una experiencia de aprendizaje útil, vivencial y en un ambiente de respeto, confianza y continua retroalimentación grupal e individual.

Por las razones anteriores ya expuestas, se puede concluir entonces que el taller de competencias emocionales dirigido a los adolescentes, busca básicamente brindar una alternativa u oportunidad de desarrollo más positivo y sano a nivel social y personal, pretendiendo además repercutir en las demás esferas que conforman la etapa de la adolescencia, y más aún en la visión que tenga el adolescente de sí mismo y de sus aspiraciones en la vida.

3.2 Objetivo general:

Brindar a los adolescentes una educación emocional basada en las competencias emocionales y en su matriz, la inteligencia emocional, para lograr la integración de las esferas saber hacer, saber estar y saber ser en el área de las habilidades sociales, y así, contribuir a un desarrollo más positivo y con mayores capacidades de afrontamiento y solución de los conflictos característicos de la etapa de la adolescencia.

BLOQUE I SABER HACER	BLOQUE II SABER ESTAR	BLOQUE III SABER SER
<p>Sesión I</p> <p>Dominio de habilidades sociales básicas: despedirse, saludar, decir gracias, por favor y pedir disculpas.</p> <p>Respeto por los demás: aceptación de las diferencias individuales.</p> <p>Comunicación receptiva: integración de la comunicación verbal y no verbal.</p>	<p>Sesión III</p> <p>Conocer las propias emociones:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Metacognición o self awareness -Modos de respuesta <p>a) Consiente de sí mismo</p> <p>b) Sumergido</p> <p>c) Aceptador</p>	<p>Sesión V</p> <p>Motivarse a sí mismo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Memoria activa y autocontrol - Esperanza y optimismo - Estado de flujo <p>Reconocer las emociones en los demás y establecer relaciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Minimizar muestras de emoción -Exagerar emociones -Reemplazar un sentimiento por otro
<p>Sesión II</p> <p>Comunicación expresiva</p> <p>Compartir emociones</p> <p>Comportamiento prosocial</p>	<p>Sesión IV</p> <p>Manejar las emociones</p> <ul style="list-style-type: none"> -Furia y preocupación -Modos de afrontamiento <p>a) Llanto</p> <p>b) Ejercicio</p> <p>c) Relajación</p> <p>d) Comprarse un regalo</p> <p>e) Pequeño triunfo</p> <p>f) Ayudar a otras personas</p>	

3.3 Objetivos por sesión

Bloque I SABER HACER

Sesión I

Objetivo: llevar a través de dinámicas de apertura la práctica de las habilidades sociales básicas para identificar las carencias o áreas de oportunidad en la emisión y recepción de la comunicación, que le permitirá al adolescente hacer una autoevaluación real del nivel de interacción y aceptación de sus iguales.

Sesión II

Objetivo: Que los participantes adquieran la sensibilidad necesaria para lograr el grado de involucramiento emocional y social en sus relaciones, enfatizando la importancia de poder expresar libremente tanto sus ideas como su agrado o desagrado por las mismas y que de llevarlo a cabo esto provocará un mejor desenvolvimiento en actividades comunitarias o de equipo.

Bloque II SABER ESTAR

Sesión III

Objetivo: Que manejen la definición de metacognición o self-awareness y sus repercusiones a nivel social y emocional, así como los tres modos de respuesta logrando la introspección de las propias ventajas y desventajas en sus relaciones interpersonales.

Sesión IV

Objetivo: Que sean capaces de definir y ampliar a través del intercambio de experiencias personales las emociones negativas, logrando diversos modos de afrontamiento.

Bloque III SABER SER

Sesión V

Objetivo: Que sea capaz de manejar situaciones conflictivas a través de las tres reglas de demostración logrando experimentar el estado de flujo y autocontrol con una sensación de autoeficacia y bienestar interno.

3.4 Población

Este taller está dirigido únicamente a adolescentes de 13 y 14 años de edad. Nivel escolar: mínimo primaria y que cursen actualmente la secundaria. Sexo: indistinto. No es necesario tener conocimiento del tema.

Acciones propuestas

Taller de cinco sesiones, impartido a lo largo de un tiempo de cinco semanas y con una duración por sesión de dos horas. Número de participantes: de 12 a 14 personas.

3.5 Materiales e instrumentos

	Nombre	Descripción	Cantidad
1.	Aula o salón	Amplio, ventilado e iluminado	1
2.	Computadora	Con programa Power Point y bocinas integradas	1
3.	Cañón o proyector		1
4.	Grabadora o estéreo	Con reproductor de discos compactos	1
5.	Sillas y mesas	De metal, madera o plástico	15
6.	Hojas blancas		50
7.	Hojas de colores		50
8.	Plumones	De diversos colores	20
9.	Broches o seguros		20
10.	Hojas de papel bond	De cuadrícula grande	20
11.	Tijeras	De punta redonda	10
12.	Pegamento en barra		10
13.	Crayones	De diversos colores	20
14.	Cinta adhesiva		5
15.	Lápices	Del n° 2	20
16.	Limones	Del mismo tamaño	20
17.	Canasta	De mimbre, plástico o tela	1
18.	Abatelenguas	De madera o plástico	20
19.	Revistas	Que contengan mucho colorido	10
20.	Plastilina	En barra y de diversos colores	20
21.	Discos compactos	De música relajante	2

3.6 Escenario

Salón o aula de usos múltiples		
Dimensiones	Mínimo: 25 mtrs	Máximo: 35 mtrs
Mobiliario	Mesas	15
	Sillas	15
Equipo necesario	Computadora Proyector o cañon Reproductor de cds o estéreo	

3.7 Formatos del taller

Nombre del taller: Taller de competencias emocionales en la adolescencia para el desarrollo de habilidades sociales	Objetivo: brindar a los adolescentes una educación emocional basada en las competencias emocionales y en la inteligencia emocional.
Fecha:	Dirigido: a adolescentes de 13 y 14 años.
Duración: 5 sesiones	

CARTA DESCRIPTIVA

Duración	Metodología	Técnica	Objetivo particular
1° sesión 1 hrs	-Romper el hielo: presentación del instructor y participantes. -Bloque I: saber hacer 1. Definición de hab. sociales básicas 2. Respetando las diferencias 3. Comprendiendo al otro 4. Retroalimentación final: respetar, comprender y escuchar.	Expositiva Dinámica	Conocer al participante e identificar las carencias y áreas de oportunidad en la emisión y recepción de la comunicación.
2° sesión 2 hrs	5. Comunicación expresiva 6. Compartir emociones 7. Comportamiento prosocial 8. Retroalimentación final: expresar, compartir y proponer.	Expositiva Dinámica	Que los participantes adquieran la sensibilidad necesaria para lograr el grado de involucramiento emocional y social en sus relaciones.
3° sesión 2 hrs	-Bloque II: Saber estar 1. Definición y práctica de metacognición 2. Modos de respuesta 3. Retroalimentación final: conectado conmigo mismo, consciente y alerta.	Expositiva Dinámica	Dar a conocer la definición de metacognición o self-awareness, así como los tres modos de respuesta.
4° sesión 2 hrs	4. Definición y reaprendizaje de emociones negativas 5. Modos de afrontamiento 6. Retroalimentación final: interesado, dispuesto y flexible.	Expositiva Dinámica	Que sean capaces de definir y ampliar a través del intercambio de experiencias personales las emociones negativas, logrando diversos modos de afrontamiento.
5° sesión 2 hrs	Bloque III: Saber ser 1. Definición de memoria activa y autocontrol 2. Esperanza, optimismo y estado de flujo 3. Motivarse a sí mismo 4. Establecer emociones y reconocer emociones 5. Retroalimentación final y cierre del taller: empático, asertivo, optimista y	Expositiva Dinámica	Que sea capaz de manejar situaciones conflictivas a través de las tres reglas de demostración logrando experimentar el estado de flujo y autocontrol con una sensación de autoeficacia y bienestar interno.

Guía descriptiva

Fecha: _____

Sesión I

Duración: 2 hrs

Lugar: aula

DURACIÓN	METODOLOGÍA	OBJETIVO PARTICULAR	ACTIVIDADES DE INSTRUCCIÓN	APOYO DIDÁCTICO
20 MIN	Romper el hielo: presentación inicial del instructor y los participantes.	Presentación del instructor, participantes y la elaboración de las reglas grupales.	Dinámica: ¿Qué figura eres?	-Figuras geométricas de colores -Plumones -Broches o seguros
15 MIN	Bloque I: Saber hacer 1. Definición de habilidades sociales básicas	Dar a conocer la definición de habilidades sociales básicas, sus usos, ventajas y tipos.	Expositiva	-Cañon -Computadora
35 MIN	2. Respetando las diferencias	Sensibilizar a los participantes respecto a las diferencias individuales y el respeto por los demás	Dinámica: Tienda de figuras	-Hojas de papel bond -Tijeras -Pegamento en barra -Crayones de colores -Cinta adhesiva
25 MIN	3. Comprendiendo al otro	Que el adolescente pueda hacer una autoevaluación real del nivel de interacción y la identificación de sus carencias y áreas de oportunidad en la emisión y recepción de la comunicación	Dinámica y expositiva: Espejito mágico	-Sillas -Trozos de papel -Plumones de colores
25 MIN	4. Saber hacer: -Respetar -Comprender -Escuchar	Retroalimentar al participante en la experiencia de cada una de las dinámicas resaltando el aprendizaje y expectativas personales	Expositiva	

Fecha: _____

Sesión II

Duración: 2 hrs

Lugar: aula

DURACIÓN	METODOLOGÍA	OBJETIVO PARTICULAR	ACTIVIDADES DE INSTRUCCIÓN	APOYO DIDÁCTICO
30 MIN	5. Cómo decirlo y porque decirlo: Comunicación expresiva	Que el adolescente reconozca sus propios medios de expresión y bajo que contextos lo hace.	Dinámica: Casa, cisne y flor	- Sillas -Hojas blancas -Lápices
30 MIN	6. Me gusta, no me gusta: Compartir emociones	Que el participante sea capaz de manifestar libremente su agrado o desagrado en el intercambio social con sus iguales	Dinámica: El limonero	-Limonas del mismo tamaño - Canasta o caja de cartón -Formulario de preguntas
30 MIN	7. Uno más si hace la diferencia: Comportamiento prosocial	Que los participantes conozcan las ventajas de trabajar en equipo, enfatizando las cualidades de la cooperación, entusiasmo y disposición.	Dinámica: La torre de pisa	-Abatelenguas -Cinta adhesiva
30 MIN	8. Saber hacer: -Expresar -Compartir -Proponer	Brindar una retroalimentación al adolescente en cuanto a lo aprendido en la sesión a nivel grupal sobretodo e individual.	Expositiva	

Fecha: _____

Sesión III

Duración: 2 hrs

Lugar: aula

DURACIÓN	METODOLOGÍA	OBJETIVO PARTICULAR	ACTIVIDADES DE INSTRUCCIÓN	APOYO DIDÁCTICO
15 MIN	Bloque II: Saber estar 1. Definición de metacognición o self-awareness	Dar a conocer la definición de los conceptos de metacognición o self-awareness y su impacto en la vida social.	Expositiva	- Cañon - Computadora
30 MIN	1.1 Viviendo el self-awareness	Que el adolescente vivencie el concepto de self-awareness por medio de la introspección y autoevaluación personal	Dinámica: Stop	- Sillas
15 MIN	2. Modos de respuesta	Que los participantes conozcan los diferentes modos de respuesta emocional ante una situación de conflicto o circunstancia social.	Expositiva	- Cañon - Computadora
35 MIN	2.1 Me siento así... reacciono así...	Mostrar los distintos modos de respuesta invitando al adolescente a identificarse con uno y realizar una autoevaluación de la eficacia del mismo.	Dinámica: Fotoproyección	- Fotografías de personas de revistas - Hojas de papel bond - Plumones
25 MIN	3. Saber estar: - Conectado conmigo mismo - Consciente - Alerta	Retroalimentación grupal e individual de lo vivenciado en la sesión	Expositiva	

Fecha: _____

Sesión IV

Duración: 2 hrs

Lugar: aula

DURACIÓN	METODOLOGÍA	OBJETIVO PARTICULAR	ACTIVIDADES DE INSTRUCCIÓN	APOYO DIDÁCTICO
20 MIN	4. Definición de furia y preocupación	Dar a conocer a los participantes la definición de las emociones negativas furia y preocupación y sus repercusiones sociales y emocionales.	Expositiva	- Cañon -Computadora
35 MIN	4.1 Reaprendizaje de las emociones furia y preocupación	Que el adolescente pueda experimentar a través de la autoreflexión una emoción negativa y canalizarla de forma lúdica a una expresión más positiva.	Dinámica: Regresando el cassette	-Sillas -Barras de plastilina de colores -Reproductor de cds o estéreo -Cds de música relajante
40 MIN	5. Transformando las emociones: Modos de afrontamiento	Mostrar de manera lúdica y vivencial los estilos o modos de afrontamiento para la solución de conflictos y manejo de emociones negativas.	Dinámica y expositiva Modelándome	-Sillas -Mesas -Barras de plastilina -Hojas de colores -Tijeras
25 MIN	Saber estar: -Interesado -Dispuesto -Flexible	Lograr una retroalimentación intergrupala guiada por el instructor de las experiencias personales.	Expositiva	

Fecha: _____

Sesión V

Duración: 2 hrs

Lugar: aula

<i>DURACIÓN</i>	<i>METODOLOGÍA</i>	<i>OBJETIVO PARTICULAR</i>	<i>ACTIVIDADES DE INSTRUCCIÓN</i>	<i>APOYO DIDÁCTICO</i>
20 MIN	Bloque III: Saber ser 1. Definición de memoria activa y autocontrol	Que el adolescente conozca la definición de los conceptos memoria activa y autocontrol, así como las ventajas para la propia motivación.	Expositiva	- Cañon - Computadora
15 MIN	2. Lluvia de ideas de los conceptos: esperanza, optimismo y estado de flujo	Dar a conocer los conceptos de esperanza, optimismo y estado de flujo e n base a las propias experiencias e ideas al respecto.	Dinámica y expositiva	- Papel bond - Plumones de colores
30 MIN	3. Motivarse a sí mismo	Que los participantes experimenten y vivencien los conceptos anteriores para asimilarlos y lograr una motivación interna.	Dinámica: La cápsula del tiempo	- Hojas blancas - Lápices
30 MIN	4. Establecer emociones y reconocer emociones	Que el adolescente conozca y ponga en práctica las formas de expresión emocional en una relación social, siendo capaz de mostrarse asertivo, empático y resolutivo.	Dinámica y expositiva Cambio de zapatos	- Hojas blancas - Plumones de colores - Cinta adhesiva
25 MIN	Saber ser: - Empático - Asertivo - Optimista - Emocionalmente inteligente	Retroalimentación grupal final y cierre del taller.	Expositiva y dinámica	

Alcances y limitaciones

La inteligencia emocional y su herramienta, las competencias emocionales buscan a través de habilidades sociales y de afrontamiento, brindar al adolescente un panorama distinto de los cambios experimentados durante esta etapa, modificando con las experiencias propias la visión del mundo y el contexto interno y externo; esto supone por lo tanto no solamente, un modo de vivenciar la edad de los 13 y 14 años, la etapa transitoria de la adolescencia, sino de hacer de estas capacidades intrínsecas y extrínsecas emocionales un estilo de vida, que es esencialmente la base para llevar a cabo el taller.

Sin embargo debemos considerar los alcances y limitaciones que conlleva; un primer elemento positivo es, como ya se ha dicho, la necesidad social y emocional en la población adolescente y que supondría el interés y congregación al taller, así como la forma dinámica y grupal en que está diseñado que permitiría una retroalimentación continua y de esta manera un aprendizaje de identificación con los iguales y con las propias carencias; finalmente la habilidad con la que deberá contar el psicólogo instructor para guiar a los sujetos, a través de un ambiente de confianza, empatía, flexibilidad, cooperación, etc, para poder ejemplificar y experimentar precisamente cada uno de los contenidos del taller, garantizando por lo tanto un aprendizaje significativo que perdure e impacte a nivel personal, traspassando la etapa de la adolescencia como tal. Es importante mencionar que para que lo anterior resulte satisfactoriamente, el instructor debe conocer y manejar por supuesto, el código ético del psicólogo, sobre todo para saber manejar al grupo y evitar conflictos legales.

Ahora bien, tomando en cuenta el contexto comunitario para el que esta desarrollado el taller, la primera limitación y también la más importante, es el factor económico, ya que si se procede de manera totalmente independiente, la renta de un espacio así como la adquisición de todos los materiales y equipo es costoso, aunque el número de participantes no sea tan alto; esto ya implica tener como

profesionista no sólo experiencia en dinámicas grupales sino solvencia monetaria por un lado, y por el otro una planeación extra en cuanto al tiempo destinado para la compra y preparación de todos los materiales y el espacio. La segunda limitación es la difusión del taller, que ya por estar dirigida a un público adolescente requiere ser atractiva, en el sentido de buscar despertar desde el inicio, un interés, duda o simplemente curiosidad, y para esto, se podrían realizar pláticas informativas, o bien publicidad netamente visual, diseñada por el propio psicólogo o por un profesionista en la rama, que deviene por lo tanto, en otro gasto económico importante. Finalmente el horario del taller, porque algunos adolescentes que desempeñan trabajos de medio tiempo, labores extracurriculares, hogareñas e incluso afrontan situaciones de paternidad o embarazo, esto podría representar un obstáculo para la asistencia subsecuente a las sesiones, de manera que en la sesión inicial y por acuerdo grupal se deberá establecer un horario que sea lo más factible para todos, resaltando el compromiso al taller y la convicción propia de acudir con disposición y entusiasmo, aspectos que el psicólogo instructor deberá trabajar para mantener motivados a los participantes y así, disminuir en lo posible este aspecto limitante.

Hay como ya se ha descrito, alcances y limitaciones que dependen en gran medida del trabajo y tiempo que dedique el psicólogo instructor al taller, sin embargo existen otras limitantes que al igual que el tabú respecto a la adolescencia, se halla también presente en nuestro sistema educativo, una realidad que vivimos todos los días y en todos los niveles académicos. No existe una preocupación tangible por inculcar, sensibilizar o por lo menos invitar a una conciencia y perspectiva diferente de uno mismo y del mundo en general, nos remitimos a la validez que tiene un papel con un número, una cantidad que parece representar todo lo que somos, es, en verdad triste que no demos relevancia a la carencia afectiva con la que nuestros niños crecen, dejamos la responsabilidad a la escuela, cuando, como ya vimos, es la sociedad también, un pilar para su desarrollo. Es por esto, que quizá la propuesta de un taller de competencias emocionales en la adolescencia suene ambicioso, incluso más si se extendiera a

la niñez; porque implica no sólo querer cambiar al sujeto, sino querer cambiar también a la sociedad, un efecto dominó que necesita la participación activa de todos, sin culpas, estigmas, estereotipos, tabús, etc. De lograrlo, tendríamos más herramientas, no sólo para enfrentar una etapa o proceso de desarrollo, sino la vida misma.

Referencias

Aberastury, A. & Knobel, M. (2000). La adolescencia normal (4a. ed.). México: Paidós.

American Psychological Association. (2010). Manual de estilo de publicaciones de la American Psychological Association (2ª ed. adaptada para el español por la editorial El Manual Moderno). México: El Manual Moderno.

Berkowitz, Marvin., Bier, Melinda. (2005). What Works in Character Education. A researchdriven guide for educators. CEP (Character Education Partnership), Universidad de Missouri,-St.Louis, EE.UU. Recuperado el 14 de mayo de 2012 de http://www.rucharacter.org/file/practitioners_518.pdf

Bisquerra Alzina Rafael. (2003).Educación emocional y competencias básicas para la vida. Revista de Investigación Educativa, 21 (1), 7-43.

Blos, P. (2002). Comienzos de la adolescencia (3a. ed.). Buenos Aires: Amorrortu.

Del Bosque Fuentes, A. E. & Aragón Borja, L. E. (2008). Nivel de adaptación en adolescentes mexicanos. Interamerican Journal of Psychology, 42, (2), 287-297)

Department for Education and Skills. (2005). Excellence and Enjoyment: Social and Emotional Aspects of Learning: Guidance. Primary National Strategy, Inglaterra. Recuperado el 18 de mayo de 2012 de http://www.jornadeseducacioemocional.com/wpcontent/uploads/mat_anterior/iv_jornades/comunicacions/02_the_social_and_emotional_aspects_of_learning-pilar_aguilera.pdf

Durlak, Joseph & Weissberg, Roger. (2007). The Impact of After-School Programs that Promote Personal and Social Skills. Chicago, IL, EEUU. Recuperado el 27 de abril de 2012 de <http://casel.org/publications/the-impact-of-after-school-programs-that-promote-personal-and-social-skills/>

Eceiza, M., Arrieta, M. & Goñi, A. 2008. Habilidades sociales y contextos de la conducta social. Revista de Psicodidáctica, 13 (1), 11-26.

Ekman Paul & Davidson Richard. (1994). Questions About Emotion. Nueva York: Oxford University Press.

Fernández Berrocal Pablo & Extremera Pacheco Natalio. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. Revista electrónica de investigación educativa, 6 (2). Recuperado el 22 de abril de 2012 de <http://redie.uabc.mx/contenido/vol6no2/contenido-extremera.pdf>

Goleman Daniel. (2002). La inteligencia emocional. México: Punto de lectura.

Greenberg, Mark., Weissberg, Roger, O'Brien, Mary., Zins, Joseph., Fredericks, Linda., Resnik, Hank & Elias, Maurice. (2003). Enhancing School-Based Prevention and Youth Development through Coordinated Social, Emotional, and Academic Learning. En American Psychologist, 58 (6/7), 466-474. Recuperado el 7 de mayo de 2012 de <http://casel.org/wpcontent/uploads/2011/04/AmericanPsychologist2003.pdf>

Hernández Lara Pedro Oscar. (1991). 100 dinámicas para cursos de capacitación. México: IMSS

Lara Xampala Hugo. (2006). Investigaciones recientes sobre adolescencia e inteligencia emocional. Recuperado de Enseñanza e Investigación en

- Psicología, 11 (2), 413-416. Universidad Veracruzana. Xalapa, México el 23 de abril de 2012 de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/292/29211215.pdf>
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (2000). What is emotional intelligence? En P. Salovey & D. Sluyter (Eds), Emotional Development and Emotional Intelligence Implications for Educators (3-31). Nueva York: Basic Books.
- Mena Edwards, M. I., Romagnoli Espinosa, C. & Valdés Mena, A. M. (2009). El impacto del desarrollo de habilidades socio afectivas y éticas en la escuela. Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación, 9 (3), 1-21. Recuperado el 24 de abril de 2012 de <http://revista.inie.ucr.ac.cr/ediciones/controlador/Article/accion/show/articulo/e-l-impacto-del-desarrollo-de-habilidades-socio-afectivas-y-eticas-en-la-escuela.html>
- Murphy, G., Murphy, L. B. & Newcomb, T. M. (1937). Experimental social psychology. New York: Harper and Row.
- Newsome, S., Day, A. L. y Catano, V.M. (2000). Assesing the predictive validity of emotional intelligence. Personality and Individual Differences, 29 (6), 1005-1016)
- Ovejero Bernal Anastasio. (1990). Las habilidades sociales y su entrenamiento, un enfoque necesariamente psicosocial. Psicothema, 2 (2), 93-112.
- Rafael Bisquerra Alzina & Núria Pérez Escoda. (2007). Las competencias emocionales. Recuperado el 20 de abril de 2012 del Departamento MIDE, Facultad de Pedagogía, Universidad de Barcelona http://stel.ub.edu/grop/files/Competencias_emocionales-P.pdf
- Silva, A. (2008). Ser adolescente hoy. Revista Venezolana de Sociología y Antropología, 18 (52), 312-332.

Sociedad Mexicana de Psicología. (2010). Código ético del psicólogo. México: Trillas.

Trinidad, D. R. y Johnson, C. A. (2002). The association between emotional intelligence and early adolescent tobacco and alcohol use. *Personality and Individual Differences*, 32 (1), 95-105

Vivas García Mireya (2003). La educación emocional: conceptos fundamentales. Recuperado de SAPIENS, 4 (2). Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Caracas, Venezuela el 25 de abril de 2012 de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/410/41040202.pdf>

Zavala Berbena Alicia, Valadez Sierra María & Vargas Vivero María del Carmen. (2008). Inteligencia emocional y habilidades sociales en adolescentes con alta aceptación social. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6 (15), 319-338 Recuperado el 1 de mayo de 2012 de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2855659>

Zins, Joseph., Bloodworth, Michelle., Weissberg, Roger & Walberg, Herbert. (2004). The Foundations of Social and Emotional Learning. In *Building Academic Success on Social and Emotional Learning: What Does the Research Say?* Teachers College, Universidad de Columbia, NY, USA. Recuperado el 14 de mayo de 2012 de <http://casel.org/wpcontent/uploads/2011/04/T3053c01.pdf>

Anexos

Bloque I Saber hacer

Sesión 1

- Dinámica “¿qué figura eres?”: los participantes escogen una figura geométrica que puede ser un triángulo, círculo o cuadrado, posteriormente se presentan y exponen porque eligieron dicha forma y que los identifica con la misma.
- Dinámica “Tienda de figuras”: se hacen equipos de 4 integrantes, que diseñarán un “producto” utilizando las figuras de la dinámica anterior, al finalizar “venderán” a los demás lo que hicieron, resaltando las ventajas y usos del objeto.
- Dinámica “Espejito mágico”: se reparten al azar papeles que contienen una situación emocional positiva o negativa; se colocan dos participantes uno frente al otro, y ambos comienzan a representar la emoción asignada, al tiempo que tratan de adivinar la de su compañero, gana el que acierte primero. No se permite hablar, sólo gestos y movimientos corporales

Sesión 2

- Casa, cisne y flor: se solicita que cada participante dibuje en hojas blancas una casa, un cisne y una flor, ya sea como elementos aislados o como una composición organizada, al finalizar no deben mostrarlo a nadie. Posteriormente se forman parejas y se colocan uno frente al otro, en silencio se les indica que realicen con un solo lápiz alguna de las figuras anteriores, al finalizar muestran su propio dibujo y el hecho en equipo comentando las ventajas y desventajas de ambas situaciones.
- Dinámica “El limonero”: se le da un limón a cada participante y se les pide que lo observen detenidamente, destacando detalles como la rugosidad, los

tonos, tamaño, olor, etc; acto seguido se les invita a cerrar los ojos y visualizarlo, enseguida se pasa una cesta para que depositen su limón y después de revolverlos se les pide que traten de diferenciar el suyo y tomarlo, habiendo recuperado su limón se les solicita que expongan ante el grupo que hace único al mismo y que le den un nombre. Entonces, se vuelve a pasar la cesta para que depositen su “x” a pesar de las protestas que pudieran surgir y se les proporciona la Hoja de instrumentación para que de manera individual y por subgrupos la respondan. Finalmente se intercambian las sensaciones, respuestas, temores y se les da la opción de tomar nuevamente su limón y conservarlo.

Preguntas para la hoja de Instrumentación individual.

1. ¿Cómo se sintió al presentar en sociedad su limón?
2. ¿Cómo reconoció su limón?
3. ¿Cómo se sintió al dejar su limón por segunda vez en la cesta?

Preguntas para la hoja de instrumentación en subgrupos

1. Empleando una sola palabra, ¿cómo resumiría su equipo la capacidad de identificar su limón?
 2. ¿Esa misma capacidad la emplea en las relaciones con sus semejantes?
- Dinámica “La torre de Pisa”: se hacen equipos de 4 integrantes y se les da la indicación de en total silencio realizar con abatelenguas y cinta adhesiva una torre, para lo cual tendrán un tiempo de 2 minutos, gana el equipo que tenga la torre más alta y que se sostenga por sí sola el mayor tiempo posible. No se permiten palabras ni murmullos, sólo gestos y ademanes.

Bloque II Saber estar

Sesión 3

- Dinámica “Stop”: se les pide a los participantes que se recuesten en el suelo de la manera más cómoda, enseguida y por medio de ejercicios de respiración continua se les solicita que centren toda su energía y concentración en los pies hasta lograr destensar dicha parte; de esta manera se prosigue con cada parte del cuerpo hasta llegar a la cabeza, en donde finalmente se les invita a colocar su dedo índice en la frente y decir mentalmente “stop”, permitiendo observar con detenimiento y detalle diversos aspectos de su vida, tanto positivos como negativos.
- Dinámica “Fotoproyección”: de diversas revistas se pide por equipos de 4 que recorten personas en diversas situaciones o rostros que llamen su atención, después se les invita a escoger uno de los rostros y a escribir de manera individual lo que crean que le pasa a la persona en el antes, durante y después de la fotografía; posteriormente se realiza lo mismo pero en equipo, intercambiando sus puntos de vista y llegando a una conclusión que se expondrá al grupo.

Sesión 4

- Dinámica “Regresando el cassette”: se le entrega a cada participante un trozo de plastilina, se les pide que se sienten de la manera más cómoda y que con los ojos cerrados evoquen una situación emocional negativa, expresando todo lo que sintieron utilizando la plastilina, posteriormente y con música relajante se les da la instrucción de que transformen esa emoción de forma positiva, realizando lo que ellos deseen a través de los movimientos de sus manos y el material. Finalmente se hace una retroalimentación grupal en donde todos comparten cómo expresaron y en qué transformaron su emoción.

- Dinámica “Modelándome”: de acuerdo a la explicación de los estilos de afrontamiento se pide a los participantes que los representen en el objeto de plastilina de la dinámica anterior, de manera simbólica se les invita a expresar las estrategias con materiales como papel, recortes, cartón etc. Finalmente cada uno comparte lo que sintió y para que le sirve lo aprendido en su vida cotidiana.

Bloque III Saber ser

Sesión 5

- Dinámica “La cápsula del tiempo”: se pide a los participantes que se pongan cómodos y se relajen cerrando los ojos, se realizan ejercicios de respiración y se les da la instrucción de imaginar en un futuro de 3 a 6 meses alguna situación conflictiva, como un problema familiar, laboral, de pareja etc, y que contemplen su forma de actuar, pero sobre todo, de resolver el suceso. Posteriormente se les invita a escribir en una hoja la fecha aproximada de lo que imaginaron y cómo fue que resolvieron la situación, detallando paso por paso, el lugar, las emociones, etc.
- Dinámica “Cambio de zapatos”: se pide a los participantes que realicen con hojas y plumones la representación más real de su zapato, escribiendo en la suela del mismo un listado de cualidades, defectos, pero sobre todo, de lo que no pueden cambiar. Enseguida se intercambian los zapatos al azar y cada uno pasa a representar las cualidades y defectos del compañero, pero también cómo sería el sujeto si cambiara aquello que no puede. Se intercambia 2 o 3 veces más y se hace una retroalimentación grupal.