



**UNIVERSIDAD LATINA,
CAMPUS CUAUTLA**



LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA

**INCORPORADA A UNAM
CLAVE 8939-25**

**“LA INTELIGENCIA EMOCIONAL DEL ADOLESCENTE. UN ANÁLISIS
COMPARATIVO EN ADOLESCENTES DE 17 A 18 AÑOS EN DOS
ESCUELAS MEDIO SUPERIOR DE CUAUTLA, MORELOS.”**

T E S I S

QUE PARA OPTAR EL TÍTULO DE LICENCIADAS EN PSICOLOGÍA

P R E S E N T A N:

**C.CAMACHO MORALES MARICRUZ
C.HERNÁNDEZ LINZAGA ADAI ROSELI**

DIRECTOR DE TESIS:

MTRO. SAMUEL ISLAS RAMOS

CUAUTLA MORELOS

ENERO 2018



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.

**UNIVERSIDAD LATINA,
CAMPUS CUAUTLA**



**Universidad
Latina**

LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA

**INCORPORADA A UNAM
CLAVE 8939-25**

**“LA INTELIGENCIA EMOCIONAL DEL ADOLESCENTE. UN ANÁLISIS
COMPARATIVO EN ADOLESCENTES DE 17 A 18 AÑOS EN DOS
ESCUELAS MEDIO SUPERIOR DE CUAUTLA, MORELOS.”**

T E S I S

QUE PARA OPTAR EL TITULO DE LICENCIADAS EN PSICOLOGÍA

P R E S E N T A N:

**C.CAMACHO MORALES MARICRUZ
C.HERNÁNDEZ LINZAGA ADAI ROSELI**

DIRECTOR DE TESIS:

MTRO. SAMUEL ISLAS RAMOS

CUAUTLA MORELOS

ENERO 2018



H.H. Cautla, Mor. A 18 de Enero de 2018

C. Valeria Juárez Galán.

Coordinadora de Servicios Escolares-

Universidad Latina, Campus Cautla

P r e s e n t e

Por medio de la presente, el suscrito MTRÓ. SAMUEL ISLAS RAMOS catedrático de la Universidad Latina, declaro haber fungido como director de la Tesis ***“LA INTELIGENCIA EMOCIONAL DEL ADOLESCENTE. UN ANÁLISIS COMPARATIVO EN ADOLESCENTES DE 17 A 18 AÑOS EN DOS ESCUELAS MEDIO SUPERIOR DE CUAUTLA, MORELOS”***, presentada por **CAMACHO MORALES MARICRUZ Y HERNÁNDEZ LINZAGA ADAI ROSELI**.

Considero que dicho trabajo reúne los requisitos para ser sustentado y defendido. Por este motivo, tengo el agrado de emitir mi voto de confianza para que la misma sea aprobada e impresa y se programe fecha para sustentar el acto de examen profesional por parte de las sustentantes **CAMACHO MORALES MARICRUZ Y HERNÁNDEZ LINZAGA ADAI ROSELI**.

Sin otro particular, reciba usted un cordial saludo.

Atentamente

Mtro. Samuel Islas Ramos

C.C.P. Directora de Escuela, Mtra. María de Jesús Gómez Zarate.

C.C.P. Director de Campus Cautla, Mtra. Nancy Miroslava Fierro Martínez

C. Valeria Juárez Galán.

Coordinadora de Servicios Escolares UNILA

Universidad Latina Campus Cautla

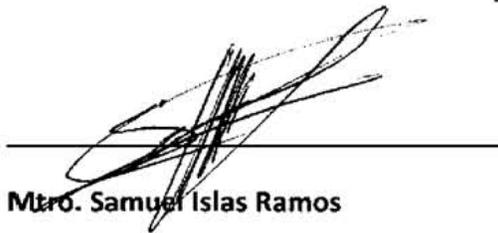
P r e s e n t e

Por medio de la presente, los docentes de la Universidad Latina abajo mencionados, declaramos haber revisado y emitido nuestros comentarios a la Tesis ***"LA INTELIGENCIA EMOCIONAL DEL ADOLESCENTE. UN ANÁLISIS COMPARATIVO EN ADOLESCENTES DE 17 A 18 AÑOS EN DOS ESCUELAS MEDIO SUPERIOR DE CUAUTLA, MORELOS"***, presentada por la C. **CAMACHO MORALES MARICRUZ** Y la C. **HERNÁNDEZ LINZAGA ADAI ROSELI** para obtener el título de Licenciadas en Psicología.

Consideramos que dicho trabajo reúne los requisitos para ser sustentado y defendido. Por este motivo, tenemos el agrado de emitir nuestro voto de confianza para que la misma sea aprobada e impresa y se programe fecha para sustentar el acto de examen profesional por parte de las sustentantes C. **CAMACHO MORALES MARICRUZ** Y C. **HERNÁNDEZ LINZAGA ADAI ROSELI**.

Sin otro particular, reciba usted un cordial saludo.

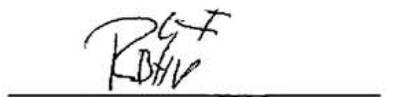
Atentamente



Mtro. Samuel Islas Ramos



Dr. Gerónimo Hernández Martínez



Mtra. Rosa Elba Bahena Flores

C.C.P. Directora de Escuela, Mtra. María de Jesús Gómez Zarate.

C.C.P. Director de Campus Cautla, Mtra. Nancy Miroslava Fierro Martínez

AGRADECIMIENTOS

Le agradezco a Dios por haberme acompañado y guiado a lo largo de mi carrera, por ser la fortaleza en todo momento y por brindarme una vida llena de aprendizajes, experiencia y felicidad.

Les doy las gracias a mis padres por apoyarme incondicionalmente en todo momento y por haberme dado la oportunidad de tener una excelente educación en el transcurso de mi vida y sobre todo por ser un gran ejemplo de vida a seguir. Gracias por promover el desarrollo y la unión en nuestra familia.

Le agradezco la confianza, apoyo, tiempo y dedicación a nuestro asesor: Islas Ramos Samuel por haber compartido sus conocimientos y experiencias con nosotras.

Adai Roseli por haber sido una excelente compañera de tesis y mejor amiga, por haberme tenido la paciencia necesaria en aquellos momentos de desesperación.

Maricruz.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a Dios por darme la oportunidad de llegar hasta esta etapa de mi vida y por darme a mis padres Adriana y Raúl que siempre me han apoyado, querido y me han guiado de la mejor manera, gracias por darme a mis hermanos Tania y Raúl a los cuales quiero mucho y darme la oportunidad de estar en una familia maravillosa.

A mis abuelitas y tías que siempre me han motivado a salir adelante y gracias por darme la oportunidad de conocer a mi amiga Maricruz desde el inicio de esta hermosa carrera y que a pesar de todas las circunstancias que nos ha puesto la vida, siempre hemos salido con la mejor actitud de lo que pasa y ha estado conmigo en las buenas y en las malas

Agradezco a mis maestros que en este andar por la vida, influyeron con sus lecciones y experiencias, por formarme en una persona de bien y preparada para los retos que pone la vida y amándola con cada experiencia y poner en mi la inquietud de la investigación, la ciencia y la ética especialmente un agradecimiento al maestro Samuel Islas Ramos por sus conocimientos y por haberme enseñado lo qué es tener pasión por lo que has estudiado.

Y a mis sinodales que con sus aportaciones y conocimientos apoyaron este proyecto a la maestra Rosa Elba y al Doctor Gerónimo mis respetos y admiración.

Adai Roseli.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

CAPITULO I ASPECTOS GENERALES DE LA INVESTIGACIÓN	14
1.1 Planteamiento del problema.....	14
1.2 Justificación	16
1.3 Pregunta de investigación.....	17
1.3.1 Preguntas Subsidiarias	17
1.4 Objetivo general	18
1.5 Objetivos específicos	18
1.6 Hipótesis	18
CAPÍTULO II ADOLESCENCIA	20
2.1 Adolescencia.....	20
2.2 Teorías de la adolescencia	20
2.2.1 Teoría general del desarrollo de Gesell	20
2.2.2 Teorías de la adolescencia de Harry Stack Sullivan	23
2.2.3 Teoría Psicosocial de Erick Erickson.	25
CAPITULO III INTELIGENCIA.....	32
3.1 Teorías de la inteligencia	32
3.2 Teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner	41

3.3 Inteligencia emocional.....	44
3.3.1 Teorías de la emoción.....	46
3.3.2 Teoría de la Inteligencia Emocional de Daniel Goleman.....	51
3.4 Neurociencia de la emoción	60
3.4.1 Anatomía de la emoción.....	61
3.5 El cerebro emocional del adolescente	66
3.6 Cambios en la estructura y composición de la corteza frontal	67
CAPITULO IV METODOLOGÍA	70
4.1 Muestra	70
4.2 Tipo de estudio.....	71
4.4 Criterios de inclusión	72
4.5 Instrumento de investigación	73
4.6 Discusión de los resultados obtenidos.....	75
CAPITULO V PROPUESTA A DESARROLLAR.....	97
5.1 Teorías para la propuesta a desarrollar.....	97
5.1.1 Psicología comunitaria.....	97
5.1.2 Psicología del Color de Eva Heller	103
5.2 Cartel.....	109
5.3 Tríptico.....	110

5.3.1 Cara interior del tríptico. (Aspecto personal)	110
5.3.2 Cara exterior del tríptico (Aspecto social).	111
CONCLUSIONES.....	113
Bibliografía	117
ANEXOS.....	119

INTRODUCCIÓN

La inteligencia emocional no es lo contrario de la inteligencia,

No es el triunfo del corazón sobre la cabeza.

Es la única intersección de ambas.

David Caruso.

La inteligencia emocional, como cualquier otra cualidad del ser humano, debe fortalecerse poco a poco a través del tiempo. Los adolescentes se encuentran en un proceso de aprendizaje, si se aprovecha esto y se inicia una concientización de la inteligencia emocional se puede llegar a una maduración que ayudará a enfrentar de manera asertiva los problemas y las cosas que la vida les prepare en el camino. En el proceso, el adolescente empezará a conocerse desde el aspecto personal más básico hasta su sexualidad; debe profundizar para poder conocer también sus sentimientos, los cuales tomarán un papel importante en sus decisiones.

En la etapa de la adolescencia, el joven está en proceso de encontrar su propia identidad con la ayuda de diferentes contextos sociales (familiar, académico, relaciones sociales). Se hablará en particular del contexto académico, en cómo el joven primero debe conocer sus emociones, la manera en que se dan y experimenta su cuerpo con cada una de ellas antes de que las pueda identificar con los demás, así mismo, veremos la capacidad que tienen para empatizar con todos los integrantes del grupo y el desarrollo de sus habilidades sociales.

Para hablar del estudio de la inteligencia emocional en el adolescente, primero se debe de conocer cómo actúan sus emociones, así mismo, cómo se da el autoconocimiento y autorregulación para que puedan expresarse de manera asertiva en situaciones que se vayan

presentando en su vida. En la etapa de la adolescencia, el ser humano está construyendo su identidad y en este proceso, el grupo escolar en el que se encuentre participará de una manera activa que logra que el adolescente se conozca emocionalmente. Con la ayuda de su grupo podrá fortalecer sus habilidades sociales y empáticas, esto le propinará facilidad para desenvolverse, adaptarse, ser participativo, asertivo y cualquier otra habilidad que pueda adquirir en cualquier grupo social al se integre.

En el primer capítulo, se planteará la línea de trabajo mediante la construcción de la pregunta de investigación, así como los objetivos que la rigen, aunado a esto se menciona la hipótesis que nos pueda dar alguna respuesta positiva o negativa a nuestra pregunta de investigación para llegar a una conclusión asertiva a todo el desarrollo de la propuesta que se ha planteado en nuestra hipótesis que conforma el primer capítulo de esta investigación

En el segundo capítulo Adolescencia, se describen las diferentes teorías de los principales autores que aportaran a entender de manera general todos los cambios que se producen en la adolescencia y tener un mayor soporte teórico para esta investigación.

La inteligencia es expuesta en este trabajo, en el capítulo III, tomando en cuenta teorías que nos ayudaran darle un sustento a nuestra investigación para poder llegar a integrar el concepto de la inteligencia emocional la cual es una base importante de este trabajo

En el cuarto capítulo, Metodología, se expone de manera amplia y clara el contexto en el que se llevó a cabo el proyecto de investigación, de igual manera se especifica la ubicación física y geográfica en donde se observó dicho fenómeno. Se muestra el instrumento con el cual se obtuvieron los datos de las variables descritas en el capítulo uno.

También se lleva a cabo el análisis de los resultados obtenidos del instrumento de investigación. De las muestras seleccionadas se realizó una comparación entre ellas; primero se seleccionaron dos muestras: una de escuela pública (Escuela Preparatoria Cuautla “Profesor Luis Ríos Alvarado”) y otra de una escuela privada (Preparatoria de la Universidad Latina, campus Cuautla).

En el capítulo V se presenta una propuesta como resultado de la investigación realizada con fundamentos en el marco teórico, con el propósito del reconocimiento de la IE por medio de diversas estrategias que logren que el adolescente obtenga autoconocimiento de sus emociones y con su grupo académico.

CAPÍTULO I
ASPECTOS GENERALES
DE LA INVESTIGACIÓN

CAPITULO I

ASPECTOS GENERALES DE LA INVESTIGACIÓN

Se lleva a cabo la estructura para abordar la problemática de investigación a partir del planteamiento del problema hasta llegar a los objetivos específicos con el fin de obtener un análisis general de esta investigación.

1.1 Planteamiento del problema

Se observa a diario a los adolescentes en el ámbito académico las habilidades emocionales, estas habilidades han hecho hincapié a diferentes estudios para buscar la comprensión y regulación de los indicadores de la inteligencia emocional para que los adolescentes logren un estado emocional favorable que los ayude a alcanzar logros académicos y un futuro laboral.

A partir de las teorías y estudios de la inteligencia emocional donde enfatiza que las capacidades de comprensión, percepción y regulación emocional son importantes para la adaptación del entorno social, desarrollo personal independiente al rendimiento académico del adolescente (Salovey y Mayer, 1990).

Uno de los modelos es el propuesto por Mayer y Salovey (1997). Para estos autores la inteligencia emocional (IE) es:

“La habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual” (Mayer y Salovey, 1997).

La capacidad de conocer e identificar lo que pasa emocionalmente es parte del proceso del desarrollo del adolescente y como es sabido no es un problema específicamente de la adolescencia, ya que en la vida adulta puede que se presente esta dificultad al reconocer, regular y dirigir las emociones de manera adecuada en diferentes situaciones de la vida.

Havighurst en 1956, observa que hay tres fuentes de tarea de desarrollo para cualquier grupo de personas: a) maduración física, b) expectativas y presiones culturales y c) aspiraciones individuales.

Una persona, aunque tenga un equilibrio familiar, laboral, económico, etcétera, sí se le presenta alguna situación en donde las emociones son protagonistas y la persona no reconoce la emoción, está dirigiendo dicha situación, tiene la probabilidad de perder el control y entrar a un desequilibrio en todas las áreas sin entender cuál es el propósito.

Es importante que en esta etapa, el adolescente entre los 17 y 18 años forje una educación emocional para reforzar habilidades, y poder enfrentar y solucionar de manera asertiva las situaciones. El adolescente, además de definir su identidad sexual, debe conocerse a nivel emocional, que reconozca sentimientos que puedan interferir de manera positiva o negativa en las circunstancias que se encuentre en cualquier momento de su vida. Conocerse a esta edad les podrá ayudar a fomentar confianza en sí mismos, controlar y saber hasta qué punto una emoción guía sus actos, e influye en la toma de decisiones a nivel personal y social, les proporcionará la habilidad de empatía con sus compañeros, amigos y personas externas a su núcleo familiar, fortaleciendo una comunicación asertiva con el resto de las personas con quienes convive.

Las personas han experimentado las diferentes emociones a lo largo de la vida, y algunas de ellas cuesta trabajo poder controlar, así mismo tienen la habilidad de reconocer las expresiones de emociones de las otras personas, pero sin lograr un entendimiento empático (PACHECO, 2013).

Las emociones como tristeza, enojo, miedo, temor, ira, son emociones no agradables y por lo regular se presentan en situaciones de la vida donde las personas tienden a tener dificultades; si para los adultos es complicado regular dichas situaciones para un adolescente tener la habilidad de reconocer es importante.

1.2 Justificación

Gessel (1956) define la adolescencia como un periodo preeminentemente rápido e intenso en cuanto al desarrollo físico, acompañado por profundos cambios que afectan a toda la economía del organismo.

En la adolescencia las relaciones de grupo adquieren mayor importancia. En general, el adolescente está muy ansioso por lograr un estatus entre los de su edad y el reconocimiento de ellos; desea conformar sus acciones y estándares a las de sus iguales (Horrocks, 2001).

Partiendo de lo anterior, como profesionales del área de la salud mental es importante conocer el panorama que tiene el adolescente ante las emociones.

El adolescente busca un reconocimiento social que permiten el desarrollo de habilidades sociales, estimulan la empatía y favorecen actitudes para afrontar conflictos, fracasos en su vida.

Uno de los retos más importantes de un adolescente es establecer y mantener unas buenas relaciones sociales con las personas de su entorno. En este sentido, un adolescente emocionalmente

inteligente no sólo será más hábil para percibir, comprender y regular sus propias emociones, sino que también será capaz de utilizar estas habilidades con los demás. Diferentes estudios han encontrado datos empíricos que apoyan la relación entre la IE y unas relaciones sociales positivas, señalando que los adolescentes más habilidosos emocionalmente tienen más amigos y mejores relaciones interpersonales.

Para que los adolescentes logren una Inteligencia emocional (I.E), dentro del grupo académico se deben buscar estrategias, como el reconocimiento de las emociones de los demás (empatía), el manejo de las situaciones y la responsabilidad.

Es importante conocer la manera cómo los adolescentes de las dos escuelas preparatorias de Cuautla Mor., se comportan de acuerdo a la dinámica establecida en cada institución y entre sus compañeros de grupo

1.3 Pregunta de investigación

¿Qué aptitudes emocionales están asociadas a la inteligencia emocional en el ámbito académico en adolescentes de 17 a 18 años de edad?

1.3.1 Preguntas Subsidiarias

- ¿Es posible elaborar un instrumento para la evaluación de aptitudes emocionales relacionadas al ámbito académico?
- ¿Se podrá realizar un análisis comparativo entre las dos preparatorias de Cuautla Morelos?
- ¿Se llegará a diseñar alguna propuesta para el reconocimiento y fortalecimiento de las emociones de los adolescentes de 17 y 18 años de dos preparatorias de Cuautla Mor?

1.4 Objetivo general

- Identificar las aptitudes emocionales asociados a la Inteligencia emocional en el ámbito académico en adolescentes de 17 y 18 años de dos preparatorias de Cuautla Mor.; así como generar una propuesta para el reconocimiento y fortalecimiento de las emociones.

1.5 Objetivos específicos

- Diseñar un instrumento para la evaluación de aptitudes emocionales
- Hacer un análisis comparativo sobre los resultados obtenidos con la aplicación del instrumento
- Elaborar una propuesta para el reconocimiento y reforzamiento de las emociones para los adolescentes de 17 a 18 años

1.6 Hipótesis

Hi: En el ámbito académico la expresión de las aptitudes emocionales asociados a la inteligencia emocional en adolescentes de 17 a 18 años es diferente en las dos preparatorias de Cuautla Mor.

Ho: En el ámbito académico la expresión de las aptitudes emocionales asociados a la inteligencia emocional en adolescentes de 17 a 18 años no es diferente en las dos preparatorias de Cuautla Mor.

CAPÍTULO II

ADOLESCENCIA

CAPÍTULO II

ADOLESCENCIA

Con el fin de conocer a profundidad el desarrollo de la etapa de la adolescencia lo conoceremos por medio de la literatura científica de autores que hablan sobre el tema de adolescencia y los procesos, etapas desarrollo a dicha etapa que los adolescentes experimentan a cierta edad.

2.1 Adolescencia

Antes de la última parte del siglo XIX los mejores estudios sistemáticos acerca de la adolescencia se encontraban principalmente en los escritos de filósofos, educadores y otras personas interesadas en la educación y el comportamiento de los jóvenes. En la actualidad, hay diferentes definiciones sobre la palabra adolescencia, para esta investigación se toma la siguiente:

La palabra adolescencia viene del verbo latino *adolescere*, que significa “crecer” o “llegar a la madurez” (Golinko.1984, Rice 1997)

Muchos autores han desarrollado diferentes teorías tratando de entender el desarrollo del adolescente, para la investigación se enfatiza la teoría de Gesell (año), sin restar importancia a otros autores que posteriormente serán citados.

2.2 Teorías de la adolescencia

Es la recopilación de literatura científica que reúne las aportaciones de diferentes autores que han investigado la etapa de la adolescencia y todo lo que gira alrededor de ella.

2.2.1 Teoría general del desarrollo de Gesell

Gesell (1956) propuso una teoría general del desarrollo que se refiere principalmente al período de la adolescencia. Considera el desarrollo como un proceso de patrones graduales que se

extienden en el tiempo, en el que cada año de madurez produce conductas y tendencias características.

Características de los grupos por edades de Gesell (Horrocks, 2001):

El décimo año marca la confirmación de los años de niñez y, como tal, presenta al niño un interludio de relajamiento durante el cual puede asimilar e integrar logros. Los afectos del hogar, la familia y los amigos, así como los intereses sexuales, disminuyen un poco. Asimilativo, casual y concreto, el niño no hace concesiones al autoanalizarse. Este es un período de equilibrio y balance. Relativamente libre de tensiones, el niño tiende a aceptar el mundo tal y como lo encuentra.

El undécimo año es la “época de la transición”. Se pierde el equilibrio y comienza una incansable actividad. Aparecen nuevas formas de autoafirmación, sociabilidad y curiosidad. La vida emocional alterna entre la melancolía y el buen humor, pero sobre todo, el niño es sumamente activo. Es desgarbado, le gusta discutir y busca puntos de apoyo para contener. El muchacho de 11 años se vuelve crítico, pendenciero, “revoltoso” con los de su edad y, a menudo, grosero. Surgen problemas en las relaciones familiares. Inocente e ingenuo, el muchacho empieza a mostrar su individualidad y confianza en sí mismo. Es una edad de desequilibrio pero también de nuevos brotes.

El duodécimo año es el regreso a un mayor equilibrio. Menos insistente, más razonable y más fácil de acompañar: el niño de doce años es menos problemático para los adultos. Es más objetivo, menos ingenuo y centrado en sí mismo, además de que amplía sus horizontes sociales. El grupo de su edad se vuelve importante y el entusiasmo aumenta. Este período favorece la integración de la personalidad, es un tiempo de empatía. El niño muestra indicios de su capacidad para madurar.

En el decimotercer año, el niño se adentra en la adolescencia. Menos comunicativo que el muchacho de 12 años, el de 13 tiende a adaptarse y ser confiable. Se angustia con facilidad, por lo general se aparta del círculo familiar y se vuelve introspectivo y reflexivo. Hay un desplazamiento hacia un yo más maduro. Empieza a gustar del pensamiento racional y es sensible a la crítica. Hace mayor discriminación en sus relaciones sociales, se aparta más aun de su familia y aumenta la influencia de su grupo cronológico. Esta época es de “movilización y organización interna de fuerza”.

El decimocuarto año es un tiempo de intensa expresividad y menos retraimiento. El muchacho de 14 años está mejor orientado hacia sí mismo y hacia su ambiente. Goza la vida y se interesa en la gente, hace algunas citas amorosas, pero su interés fundamental está en agruparse con amigos de su propio sexo. Profundiza más en los campos ideacionales del pensamiento y aumenta la confianza en sí mismo junto con la suficiente experiencia del mundo para comenzar a entenderlo. El periodo de los 14 años es menos cerrado y apartado que el de los 13.

La época de *los 15 años* es multifacética, el muchacho se interesa profundamente en entenderse a sí mismo y que otros lo comprendan. Aumenta su apreciación de los matices más finos de significados y sentimientos. El muchacho de 15 años es más calmado pero más vulnerable a los sentimientos subjetivos de envidia, venganza y violencia; en esta época aumentan los problemas familiares, se incrementa el espíritu de independencia y se intensifica el instinto de agrupación con los de su edad. El muchacho de 15 años empieza a orientarse hacia el futuro. En realidad, es un muchacho de 16 años “en proceso”.

La época de *los 16 años* marca el fin del ciclo que comienza a los 10. La sociedad reconoce el lugar de los jóvenes de 16 años, ello permite una atmosfera de confianza en sí mismos y de

tolerancia. Los amigos son importantes pero las experiencias socializadoras más amplias conducen a desatender a la familia. Hay una mayor orientación hacia el futuro y menor en la conciencia de sí mismo. Las emociones se mantienen bajo control, existe menos angustia y los sentimientos son encubiertos. Estas son insinuaciones reales de madurez.

Gesell no considera los periodos posteriores, pero para esta investigación es fundamental su aportación puesto que es la base para concretar su proceso de desarrollo continuo.

2.2.2 Teorías de la adolescencia de Harry Stack Sullivan

Otro autor que propone una teoría de la adolescencia es Harry Stack Sullivan (1947, 1953) quien considera que el desarrollo ocurre en seis etapas heurísticas, cada una comienza con nuevas necesidades y relaciones interpersonales que ofrecen oportunidades de nuevos aprendizajes y mejor ajustados. Las etapas que plantea son: infancia, niñez, era juvenil, pre-adolescencia, adolescencia y edad adulta.

- La infancia se extiende desde el nacimiento hasta la aparición del lenguaje articulado, aunque no tenga significado ni sea comunicativo.
- La niñez está representada por la capacidad del niño para utilizar el lenguaje de manera significativa y termina con la aparición de compañeros de juego para el niño.
- La era juvenil abarca la mayoría de los años de la escuela primaria, e implementa la necesidad de compañerismo.
- La pre adolescencia comienza cuando el niño madura y manifiesta la necesidad de una relación estrecha en pareja con otra persona del mismo sexo, cuyo estatus sea comparable al suyo.

Durante la pre adolescencia, a medida de que el niño se preocupa de las relaciones con sus condiscípulos, surge una tendencia a separarse de las estrechas relaciones familiares, aunque los padres aún son importantes. La adolescencia comienza “con la erupción de la sexualidad genital y la pubertad”

La adolescencia se divide en dos eras:

Temprana: Inicia en la pubertad, es un periodo en donde una zona del cuerpo que antes se relacionaba con la excreción “se convierte en una zona nueva y súbitamente significativa como una zona de interacción en la intimidad interpersonal física”.

El grado en que aparecen las complejidades o dificultades en esta etapa o posteriormente, van a depender de la claridad con que el joven distinga tres necesidades que actúan mucho, pero a menudo son contradictorias: a) la necesidad de intimidad; b) la necesidad de satisfacciones íntimas, y c) la necesidad de seguridad personal en forma de liberación de la ansiedad.

Tardía: “se extiende a partir del establecimiento de patrones para las actividades genitales preferidas, pasa a través de un número indeterminado de etapas educativas, y culmina en la construcción de un repertorio complejo de relaciones interpersonales humanas o maduras, según lo permita las oportunidades personales y culturales”.

El adolescente se va a clasificar en la etapa tardía cuando haya logrado entender lo que prefiere en su conducta genital y la forma en que pueda ajustar dicha conducta en su vida.

Havighurst en 1953 (en Moreno, 2009) enumera diez tareas que son particularmente significativas para el adolescente y que por tanto, requieren mucha atención por parte de sus mayores:

1. Lograr relaciones nuevas y más maduras. Con personas de la misma edad y del mismo sexo.
2. Definir un papel social masculino o femenino, según el caso.
3. Aceptar el propio físico y utilizar el cuerpo eficazmente.
4. Alcanzar independencia emocional respecto a los padres y de otros adultos.
5. Obtener seguridad de independencia económica.
6. Elegir una ocupación y capacitarse para ejecutarla.
7. Prepararse para el matrimonio y la vida en familia.
8. Desarrollar las capacidades intelectuales y los conceptos necesarios para la vida de competencia civil.
9. Lograr un comportamiento socialmente responsable.
10. Adquirir un conjunto de valores y un sistema ético que guíen la acción.

Con lo anterior podemos observar lo importante que es conocer el desarrollo del ser humano; los autores explican que la etapa de la adolescencia es la etapa en la que el ser humano pasa por varios cambios que serán la base de una vida adulta, sin dejar de incluir los aspectos familiares, culturales y sociales a los que cada individuo se encuentra inerte.

Es necesario la descripción del contexto social para esta investigación ya que refleja otro aspecto que se debe considerar para que el adolescente se desarrolle de manera estable para lograr un crecimiento, por ello se incluye al autor Erick Erickson con la teoría psicosocial.

2.2.3 Teoría Psicosocial de Erick Erickson.

La teoría psicosocial de Erickson (1950, 1968), concluye que hay otras motivaciones y necesidades psicosociales que se convierten en fuerzas que impulsan el desarrollo y la conducta

humana. Describió las secuencias del desarrollo conformado por ocho etapas, cada una de las cuales representa al individuo un conflicto que se puede manejar de una o dos formas; una de ellas es benigna y representa la buena resolución del conflicto, la otra es dañina y representa un fracaso.

Erickson (1968) propone dos postulados: El primero es que cuando aumenta la edad de un individuo, el ego se desarrolla sistemáticamente en una serie secuencial de etapas; dichas etapas se conjuntan con el desarrollo de las actividades sociales relacionadas con la libido y la maduración. El segundo postulado menciona que a medida se desarrolla el ego se enfrenta a una crisis psicosocial como consecuencias de las actitudes que surgen en cada etapa.

Las diversas etapas presentan tareas psicosociales, cada una debe ser dominada en el tiempo adecuado para que las tareas de las etapas subsiguientes no presenten dificultades adicionales.

Las ocho etapas son (Santrock, 2006):

La confianza frente a desconfianza, es la primera fase psico-social de Erickson, se experimenta en el primer año de vida. Un sentimiento de confianza requiere una sensación de comodidad y una mínima cantidad de miedo y recelo al futuro. La confianza en la infancia establece las bases de la esperanza duradera de que el mundo será un mundo placentero para vivir.

Autonomía frente a la vergüenza y duda, es la segunda fase del desarrollo de Erickson. Ocurre en la infancia tardía y la niñez (1 a 3 años). Después de tener confianza en sus cuidadores, los niños empiezan a descubrir que su comportamiento es propio. Empiezan a afirmar su sentido de independencia o autonomía. Asumen su *voluntad*. Si se cohibe o castiga muy duramente, se vuelven propensos a desarrollar el sentido de la vergüenza y la duda.

Iniciativa frente a culpa, es la tercera fase del desarrollo de Erickson, ocurre durante los años preescolares. A medida que los niños se enfrentan con un mundo social más amplio también aumentan los desafíos. Un comportamiento más activo y resuelto es necesario para afrontar estos retos. Se pide a los niños que asuman responsabilidades por su cuerpo, su comportamiento, sus juguetes y sus mascotas. Desarrollar el sentido de responsabilidad aumenta la iniciativa. Sentimientos de culpa incómodos pueden aparecer si el niño no es responsable, lo cual puede hacerlo sentir demasiado ansioso.

Productividad frente a inferioridad, ocurre aproximadamente en los años de la escuela primaria. La iniciativa lleva a estar en contacto con una gran cantidad de nuevas experiencias. A medida que entran en la niñez intermedia y tardía, dirigen su energía al desarrollo del conocimiento y las habilidades intelectuales.

Identidad frente a confusión de identidad, el individuo experimenta dudas durante los años de la adolescencia (de los 10 a los 20 años). En este tiempo se enfrenta al descubrimiento de quienes son, qué representan y hacia dónde los lleva la vida. Los adolescentes se enfrentan a diversos roles nuevos y a nuevas preocupaciones, como la vocación y el enamoramiento. Si el adolescente explora estos papeles saludablemente y descubre un camino positivo para seguir en su vida, entonces conseguirán una identidad positiva.

Intimidad frente a aislamiento, el individuo experimenta esto durante sus años de juventud (de los 20 a los 30 años). Se enfrenta a tareas de construcción de relaciones íntimas con otros. Si el joven adulto crea una relación de amistad saludable y una e estrecha con otro individuo, alcanzará la intimidad; si no lo hace se enfrentara al aislamiento.

Laboriosidad frente a estancamiento, los individuos experimentan durante la madurez (de los 40 a los 50) una de las preocupaciones fundamentales; ayudar a la generación más joven en su desarrollo y conducirlos a una vida útil. La sensación de no haber hecho nada para ayudar a las siguientes generaciones es lo que Erickson llama laboriosidad.

Integridad frente a desesperanza, es la última fase que los individuos experimentan durante su vejez (de los 60 años en adelante). En los últimos años de vida miramos atrás y evaluamos lo que hemos hecho a lo largo esta, a través de diferentes caminos, las personas mayores pueden desarrollar una visión positiva de la mayoría o de todas sus fases de desarrollo previas. Si la mirada retrospectiva revela una vida placentera y la persona se siente satisfecha la integridad habrá sido alcanzada. Si por el contrario, algunas de las etapas anteriores evolucionaron de forma negativa, las miradas retrospectivas producirán dudas o pesimismo y nace la desesperanza.

Se puede considerar que las ocho etapas que plantea Erickson significan la presentación de tareas secuenciales para el desarrollo del individuo. En las ocho etapas psicosociales epigenéticas de Erickson, el desarrollo de la adolescencia se considera una etapa que representa un periodo crítico, puesto que el proceso de definición de identidad puede mantenerse difuso o cristalizarse; también en esta etapa el individuo tratará de adaptarse a sí mismo y de elaborar un concepto de su yo con el que pueda vivir.

De acuerdo con Erickson (1950, 1959), la principal tarea psicosocial de la adolescencia es el logro de identidad (Archer 1990^a, b; Bilsker y Marcia, 1991; Raski 1990; Rotheram – Bo – Rus. 1990^a; Waterman, 1990). La identidad tiene muchos componentes; (Rogow, Marcia y Slugoski, 1983) características sexuales, sociales, físicas, psicológicas, morales, ideológicas y vocacionales que componen al yo en su totalidad.

De esta manera, los individuos pueden ser identificados por sus características físicas, apariencia y figura; por su sexo biológico y representación de roles de género; sus habilidades en la interacción social y la pertenencia a grupos; por su elección de carrera y logro académico; por su militancia política, afiliación religiosa, moral, valores y filosofía; por su identidad étnica (Phinney y Alipulia 1990); por sus características de personalidad, ajuste psicológico y salud mental. La identidad es personal e individual: no es solo el “yo”, sino también, social y colectivamente, el “nosotros” dentro de grupos y de la sociedad. (Hoare, 1991).

Durante los años de la adolescencia hay búsqueda de identidad, Erickson lo define como una concepción coherente del yo, compuesta por metas, valores y creencias con las que la persona establece un compromiso sólido. El desarrollo cognoscitivo de los adolescente les permite construir una teoría del “yo” (Elkind, 1998). Como destaca Erickson (1950), el esfuerzo de un adolescente por dar sentido al yo no es “una especie de malestar madurativo”, sino que forma parte de un proceso saludable y vital que se basa en los logros de las etapas anteriores y sienta bases para afrontar los desafíos de la adultez.

La principal tarea del adolescente según Erickson (1968), es confrontar la crisis de identidad frente a la confusión de identidad, o identificar la confusión de roles, de modo que pueda convertirse en un adulto único con un coherente sentido del yo y un rol valorado para la sociedad. De acuerdo con Erickson, la identidad se construye a medida que los jóvenes resuelven tres problemas importantes: la elección de una ocupación, la adopción de valores con los cuales vivir y el desarrollo de una identidad sexual satisfactoria (Feldman, 2010).

Los adolescentes que resuelven satisfactoriamente la crisis de identidad desarrollan la virtud de la fidelidad, es decir, lealtad, fe, o un sentido de pertenencia a un ser querido, amigos o compañeros.

Erickson en 1968 dio el término moratoria psicosocial para describir un periodo en la adolescencia durante el cual el individuo puede retroceder, analizar y experimentar varios roles sin asumir ninguno.

Para que el adolescente salga satisfactoriamente de la quinta etapa de desarrollo de Erickson, es importante que conozca la definición de lo que es un grupo y como está conformado, esto será un apoyo para dicha etapa.

CAPÍTULO III

INTELIGENCIA

CAPITULO III

INTELIGENCIA

Se mostró con anterioridad el desarrollo de las etapas del ser humano y nuestro interés está en la etapa de la adolescencia; a continuación, y siguiendo la línea de la investigación, veremos cómo va surgiendo el desarrollo del área intelectual y la Inteligencia emocional (I.E) de dicha etapa.

3.1 Teorías de la inteligencia

Antiguamente sólo eran consideradas inteligentes aquellas personas que tenían habilidades lógico-matemáticas y de comprensión verbal. Según Aristóteles, la inteligencia se desarrolla en hábitos o virtudes a los que les asignó como episteme, posteriormente se le conoció como ciencia, la cual pasó a ser una cualidad intelectual.

A principios del siglo XV, San Agustín, científico de su época y considerado el padre de la fe, utilizó la psicología para explicar los fenómenos sociales y dogmáticos, él declaró lo siguiente:

“El principal autor y motor del universo es la inteligencia. Por tanto, la causa final del universo debe ser lo bueno de la inteligencia y eso es verdadero...De todas las buscas humanas la de la sabiduría es la más perfecta, la más sublime, la más útil y la más agradable. La más perfecta, porque en la medida que el hombre se da a buscar la sabiduría, en esa medida disfruta ya da cierta porción de la verdadera felicidad” (Citado por Gardner, 1994).

Según dicha doctrina, el conocimiento que recae sobre los objetos sensibles solamente es una opinión (doxa); el único conocimiento firme es el que se refiere a los objetos inteligibles como las esencias y las ideas (Calderón., 2004).

la astucia, el deseo de robar, el talento poético y la capacidad de educarse. Gall (en Hothersall., 2005) creía que cada una de esas facultades se localizaba en una región superficial específica del cerebro y que el cráneo envolvía el cerebro en forma tan estrecha que los contornos del cráneo refregaban desviaciones en las superficies del cerebro.

Las aportaciones de los autores mencionados dan un antecedente de cómo se empezó a desarrollar el concepto de inteligencia, un tema de interés desde esa época que refleja que no sólo se pretendía apoyar en los aspectos biológicos, sino que buscaban explicar de alguna manera las capacidades intelectuales a partir de los aspectos físicos de las personas.

Las primeras teorías de inteligencia surgieron en la era de los instrumentos de bronce de la psicología, a principios del siglo XX. Sir Francis Galton y su discípulo J. Mckeen Cattell consideraban que la inteligencia se sustentaba en las capacidades sensoriales agudas. Esta suposición se basaba en una premisa plausible:

“La única información que llega a nosotros acerca de los acontecimientos externos parece atravesar por las avenidas de nuestros sentidos; y cuanto más perceptivos sean los sentidos de la diferencia, mayor es el campo sobre el que puede actuar nuestro juicio y nuestra inteligencia.” (Galton, 1883; citado por Gregory 2012).

Las inteligencias deben ser consideradas como identidades en un determinado nivel de generalidad, más amplia que los mecanismos de computación sumamente específicos (como la detección de líneas) aunque más estrechos que las capacidades más generales, como el análisis, síntesis, o un sentido del Yo (si se puede mostrar que cualquiera de estos existe independientemente de combinaciones de inteligencias específicas).

Uno de los primeros teóricos, Spearman (1904), pensaba que la inteligencia estaba compuesta por un factor *g* y varios factores *s*. El factor *g* (la inteligencia general) era considerado como una capacidad intelectual heredada que influye en la ejecución en general, y los factores *s* (habilidades específicas) son los responsables de las diferencias entre las puntuaciones en distintas tareas (Olds, 2006).

Binet (1905; en Urbina, 1998) desarrolló la primera prueba moderna de inteligencia, conocida como la escala de 1905, constaba de 30 problemas o test arreglados en orden de dificultades creciente. El nivel de dificultad se estableció empíricamente aplicándolo a 50 niños normales de tres a 11 años y a algunos niños y adultos retardados. Las pruebas fueron diseñadas para cumplir con una amplia variedad de funciones, con énfasis especial en el juicio, comprensión y razonamiento, que Binet consideraba los componentes principales de la inteligencia

En 1908, Binet y Simon (en Urbina, 1998) publicaron una revisión de la escala de 1905, lo que llevo a la introducción del concepto de nivel mental que incluía 58 problemas o pruebas. Se agregaron varias pruebas nuevas, muchas de las cuales se usan todavía en la actualidad, por ejemplo, reconstruir oraciones revueltas, copiar un diamante y realizar una secuencia de tres órdenes.

Las pruebas se habían estandarizado a alrededor de 300 niños normales entre las edades de 3 y 13 años, lo que permitió a Binet y Simon ordenarlas de acuerdo con el nivel de edad en el que generalmente eran aprobadas.

Binet y Simon también desarrollaron un sistema aproximado de calificación por el cual se determinaba la edad basal, a partir del nivel de edad en que no se reprobaba una prueba. Por cada

una de cada cinco pruebas exitosas en los niveles por arriba del basal, se reconocía a un año basal del nivel mental (en Urbina, 1998).

En 1911 apareció una tercera revisión de las escalas de Binet y Simon en que cada nivel de edad incluía exactamente cinco pruebas. La escala se extendió al rango de los adultos, y Binet introdujo, con cierta renuencia, nuevos métodos de calificación que concedía un quinto de año por cada sub prueba aprobada después del nivel basal. En sus escritos Binet hacía gran hincapié en que el nivel mental exacto del niño no debería tomarse demasiado en serio como una medida absoluta de inteligencia. Al cabo de algunos meses, lo que Binet llamó nivel mental se había traducido a edad mental (Gregory R. J., 2012).

En 1916 Terman y sus colaboradores en Stanford revisaron las escalas Binet-Simon, lo que tuvo por resultado la Stanford – Binet, Terman sugirió multiplicar el cociente de inteligencia por 100 para eliminar las fracciones y fue también la primera persona en usar la abreviatura CI (Coeficiente Intelectual) (Gregory R. J., 2012).

Entre los muchos cambios que condujeron al prestigio incuestionable de la Stanford Binet, se encuentra el uso del ahora familiar CI para expresar los resultados de la prueba. Se aumentó a 90 el número de los reactivos y la nueva escala era adecuada para individuos con retraso mental, niños y adultos tanto normales como “superiores”. Además, la Stanford Binet tenía instrucciones claras y bien organizadas para aplicación y calificación.

Spearman (1927, citado por Gardner, 1994) creó lo que se considera generalmente como la primera teoría formal sobre la capacidad mental humana. Spearman basó su teoría en el examen de correlaciones entre muchas pruebas de funciones sensoriales simples. Creía que estas consideraciones eran lo suficientemente elevadas para concluir que el desempeño en estas pruebas

dependía en su mayor parte de una capacidad mental general. A esta capacidad general la denominó G.

Thurstone en 1938 identificó siete factores relativamente diferentes que denominó habilidades mentales primarias (HMP). Son las siguientes (Gregory R. J., 2012):

- Comprensión verbal: la mejor medida es el vocabulario, pero ésta habilidad también participa en la comprensión de lectura y en analogías verbales.
- Fluidez de palabra: Se mide con pruebas como anagramas o enunciación rápida de palabras dentro de una categoría dada (por ejemplo: alimentos que comienzan con la letra s).
- Número: Prácticamente es sinónimo de velocidad y exactitud en cálculos aritméticos sencillos.
- Espacio: La capacidad para visualizar un objeto tridimensional si se hiciera girar o se desarma de manera parcial.
- Memoria asociativa: Habilidad en tareas de memoria de repetición, como aprender a asociar pares de elementos sin relación.
- Velocidad perceptual: Participa en tareas sencillas de carácter menor, como la búsqueda de semejanzas y diferencias en detalles visuales.
- Razonamiento inductivo: Las mejores medidas de este factor implican encontrar una regla, como en una prueba donde se completa una serie de números.

Después de publicar la Prueba de habilidades mentales, se dio cuenta que varias subpruebas se correlacionaban y posteriormente reconoció la existencia de un factor g como factor general y superior.

En 1939 se publicó la primera forma de las escalas de Wechsler, conocida como la escala de inteligencia de Wechsler – Bellewue, que pretendía ser un test de inteligencia adecuado para adultos. Al presentar por primera vez la escala Wechsler (1939), se señaló que las pruebas anteriores se habían diseñado ante todo para escolares y que luego se habían adaptado para aplicarse a adultos, agregando simplemente reactivos más difíciles de la misma clase, por lo cual su contenido solía ser de poco interés para ellos. Indicaba también la dificultad de establecer rapport con adultos a menos que los reactivos tuvieran un mínimo de validez de facie, algo de lo que carecen muchos reactivos de test de inteligencia escritos, para ser referencia a las actividades cotidianas de los escolares (en Urbina, 1998).

Catell (1940; en Hogan, 2004) propuso una “prueba de inteligencia perceptual”, mayormente basada en reactivos con formas de matrices y laberintos; la llamó prueba culturalmente imparcial.

En 1949 se preparó la escala de inteligencia para niños de Wechsler (WISC) como extensión descendente de la Wechsler – Bellewue (Seashore, Wesam y Doppelt, 1950). Muchos de sus reactivos se tomaron directamente de la prueba para adultos, en cada subtest se agregaron reactivos más sencillos del mismo tipo. El propio Wechsler – Bellewue fue sustituido en 1955 por la escala de inteligencia para adultos de Wechsler (WAIS) que corregía algunas de las deficiencias técnicas de la escala anterior en relación con el tamaño y la representatividad de la muestra normativa y la confiabilidad de los subtest (Hogan, 2004).

Guilford (1959, 1982) llevó el análisis factorial varios pasos más allá hasta crear un modelo de inteligencia tridimensional y de estructura cúbica, formado por unos 120 factores diferentes, sin *ningún* factor general de inteligencia. Estos factores independientes están formados por la influencia recíproca de las *operaciones* (la manera en como pensamos), los *contenidos* (lo que

pensamos) y los productos (los resultados de la aplicación de una determinada operación a un contenido determinado o el pensar de cierta manera sobre un sujeto determinado).

A lo largo de los años L.L. Thurstone (1960) y J. P. Guilford (1967) sostuvieron la existencia de varios factores o componentes de la inteligencia. Thurstone identificó siete factores relativamente diferentes: la fluidez verbal (habilidad para recordar palabras rápidamente), comprensión verbal (habilidad para definir palabras), aptitud espacial (habilidad para reconocer una figura cuya posición en el espacio haya cambiado), la rapidez perceptiva (habilidad para detectar semejanzas y diferencias entre distintos dibujos), razonamiento inductivo (pensamiento lógico), aptitud numérica y memoria. (Olds, 2006)

Cattell (1963) elaboró y depuso la inteligencia cristalizada general, que es la suma de todo lo aprendido en las relaciones y habilidades mentales desarrolladas en la educación, la experiencia y la práctica, al igual que la inteligencia fluida general, que podría concebirse como un potencial mental en bruto

A lo largo de la historia surgieron varios autores que trabajaron con el método de experimentación para llegar al concepto que hoy en día conocemos como inteligencia, de éste surgió el concepto de CI, el cual da a entender que la inteligencia no es algo único si no que se compone de varias capacidades específicas, como serán mencionadas en las siguientes teorías.

Con respecto a la investigación, se analizará cada una de las capacidades específicas ya que no sólo son innatas, sino que se pueden desarrollar con las herramientas necesarias que intervienen en el desarrollo personal y social.

Sternberg y la teoría triarquica de la inteligencia.

Sternberg (1985) asume una perspectiva más amplia acerca de la naturaleza de la inteligencia. Además de proponer que se requieren ciertos mecanismos mentales para la conducta inteligente y enfatiza la inteligencia exitosa o “la capacidad para adaptarse, moldear y seleccionar los ambientes para lograr las propias metas y aquellas de la propia sociedad y cultura” (Sternberg y Kaufman 1998)

La teoría de Sternberg se denomina triarquica (gobernada por tres) y trata tres aspectos de la inteligencia: componencial, basada en la experiencia y contextual.

Inteligencia componencial: Consta de los mecanismos mentales internos responsables de la conducta inteligente. Los componentes de la inteligencia satisfacen tres funciones diferentes;

- Los metacomponentes. Son los procesos ejecutivos que dirigen las actividades de los demás componentes de la inteligencia; son los responsables de determinar la naturaleza de un problema intelectual, seleccionado una estrategia para resolverlo y asegurándose de que se lleve a cabo la tarea.
- Los componentes de ejecución: Son los procesos mentales bien establecidos que podrían utilizarse para llevar a cabo una tarea o resolver un problema.
- Los componentes de adquisición del conocimiento: Son los procesos que se utilizan en el aprendizaje.

Inteligencia basada en la experiencia. Este aspecto explica la capacidad que tienen las personas para enfrentarse a nuevas situaciones con base en el aprendizaje ya adquirido; un segundo aspecto es la capacidad para “automatizar” o “hacer rutinaria”.

La inteligencia contextual es el tercer aspecto de la teoría de Sternberg. Se define como “la actividad mental que participa en la adaptación propositiva, el moldeamiento y la selección de los ambientes reales idóneos para la vida” (Sternberg 1986, citado por Gregory 2001). La inteligencia contextual tiene tres partes: adaptación, selección y moldeamiento.

La adaptación se refiere al desarrollo de las habilidades que se requieren en el propio ambiente; la selección requiere de la capacidad para dejar el ambiente en el que uno se encuentra y seleccionar uno diferente y más adecuado para los talentos y necesidades; y el moldeamiento es otro modo de mejorar la adaptación entre uno mismo y el ambiente, en especial cuando la selección de un nuevo ambiente no es práctico. (Gregory R. , 2001)

3.2 Teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner

El autor Gardner (1994) reconoce los límites de las antiguas formas de entender la inteligencia como la capacidad de resolver problemas, o de crear productos, que sean valiosos en uno o más ambientes culturales, por lo cual identificó siete categorías de la inteligencia que dividió en dos grupos. En el primero se encuentran la inteligencia lingüística, musical, lógico-matemático y espacial, en el segundo grupo la inteligencia cinestésica, interpersonal e intrapersonal.

Ψ Inteligencia lingüística.

Gardner (1994) propuso cuatro aspectos del conocimiento lingüístico:

- 1) Aspecto retórico del lenguaje – la habilidad de emplearlo para convencer a otros individuos acerca de un curso de acción.
- 2) Mnemotécnico del lenguaje – la capacidad de emplear este instrumento para ayudarse a recordar información que va desde listas de posesiones hasta reglas de un juego, de

direcciones para encontrar un destino, hasta procedimientos para operar una nueva máquina.

- 3) Explicación – por medio de las instrucciones orales, empleando el verso, recopilación de adagios o explicaciones sencillas.
- 4) Facultad del lenguaje – para explicar sus propias actividades. La habilidad de emplear el lenguaje para reflexionar en el lenguaje, para empeñarse en el análisis “metalingüístico”.

Ψ Inteligencia musical.

La música es una sucesión y combinación de tonos, organizada de tal manera que produce una impresión agradable en el oído, y es comprensible su impresión en la inteligencia.

Algunos de los aspectos más importantes son el *tono* (o melodía) y el *ritmo*: sonidos que se emiten en determinadas frecuencias auditivas y agrupadas de acuerdo con un sistema prescrito.

Parte de la organización de la música es horizontal: las relaciones entre los tonos conforme se desarrollan en el tiempo; y parte es vertical, los efectos producidos cuando dos o más sonidos se emiten al mismo tiempo, dando lugar a un sonido armónico o disonante. Sólo después del tono y ritmo le sigue en importancia el *timbre*: las cualidades características de un tono. (Gardner, 1994)

Ψ Inteligencia Lógico-matemático.

Es una confrontación con el mundo de los objetos, su ordenación, reordenación y evaluación de su cantidad.

Ψ Inteligencia Espacial.

Para la inteligencia espacial son fundamentales las capacidades para percibir con exactitud el mundo visual para realizar transformaciones y modificaciones a las percepciones iniciales, y para recrear aspectos de la experiencia visual propia, incluso en ausencia de estímulos físicos.

Está íntimamente relacionada con la observación personal del mundo y crece en forma proporcional a esta; es la habilidad para percibir una forma o un objeto

Thurstone (1947, citado por Gardner, 1994) dividía la habilidad espacial en tres componentes: la habilidad para reconocer la identidad de un objeto cuando se ve desde ángulos distintos; la habilidad de imaginar el movimiento o desplazamiento interno entre las partes de una configuración, y la habilidad para pensar en las relaciones espaciales en que la orientación corporal del observador es parte esencial del problema.

La inteligencia espacial comprende una cantidad de capacidades relacionadas de manera informal:

- La habilidad para reconocer instancias del mismo elemento;
- La habilidad para transformar o reconocer una transformación de un elemento a otro;
- La capacidad de evocar la imaginería mental y luego transformarla;
- La de producir una semejanza gráfica de información espacial, y cosas por el estilo.

Ψ Inteligencias cinestésico corporal.

Es la habilidad para emplear el cuerpo en formas diferenciadas y hábiles, para propósitos expresivos y orientados a metas; es la capacidad para trabajar hábilmente con objetos, tanto los

que comprenden los movimientos motores finos como los que explotan los movimientos motores gruesos del cuerpo.

Ψ Inteligencia Interpersonal.

Capacidad de distinguir un sentimiento de placer de uno de dolor y con base en este tipo de discriminación involucrarse más en una situación, o retirarse de ella. Comprende la capacidad de discriminar entre los individuos que nos rodean y de descubrir sus distintos estados de ánimo; permite al adulto hábil leer las intenciones y deseos – incluso aunque sean escondidos- de muchos otros individuos.

Ψ Inteligencia Intrapersonal.

Permite descubrir y simbolizar conjuntos complejos y altamente diferenciados de los sentimientos; es una capacidad correlativa vuelta hacia el interior. Es la capacidad de formar un modelo preciso y realista de uno mismo y de ser capaz de usar ese modelo para operar eficazmente en la vida. (Gardner, 1994)

Para que el adolescente se pueda desarrollar en el ámbito social de una manera íntegra y que garantice una estabilidad, se necesita que los cambios que presenta y la adquisición de habilidades mentales como las inteligencias antes descritas, los pueda relacionar en el área emocional.

3.3 Inteligencia emocional

Las emociones son fenómenos de corta duración, relacionados con los sentimientos, la estimulación, la intención y la expresión, que nos ayudaran a adaptarnos a situaciones que se nos van presentando en la vida.

El término emoción proviene del latín (e intensivo + *moveré*, mover) y las emociones realmente nos mueven. Primero, el cuerpo presenta activación física en ellas. Estos estímulos corporales son los que nos hace decir que nos sentimos “movidos” por una obra teatral, un funeral o un gesto de amabilidad. Segundo, a menudo nos sentimos motivados – o movidos – a hacer algo por emociones como el miedo, la ira o el gozo. (Reeve, 2002)

El concepto de Inteligencia Emocional, aunque parezca un concepto actual, tiene a nuestro parecer, un claro precursor en el concepto de Inteligencia Social del psicólogo Edward Thorndike (1920) quien la definió como "la habilidad para comprender y dirigir a los hombres y mujeres, muchachos y muchachas a actuar sabiamente en las relaciones humanas".

Para Thorndike, además de la inteligencia social, existen otros dos tipos de inteligencias: la abstracta –habilidad para manejar ideas- y la mecánica- habilidad para entender y manejar objetos-

Las emociones se pueden manifestar por cambios fisiológicos y expresiones sentimentales. Los cambios fisiológicos incluyen alteraciones en la frecuencia cardiaca, la presión sanguínea, en la sudoración y en la comunicación no verbal que expresa mensajes que comunican sentimientos a otras personas, se pueden notar en el cambio del tono de la voz y la gesticulación en la cara.

Las emociones:

1. Comunican nuestros sentimientos a los demás.
2. Influyen en la interacción de las otras personas con nosotros.
3. Invitan y facilitan la interacción social.
4. Crean, mantienen y disuelven las relaciones.

3.3.1 Teorías de la emoción

A continuación se abordarán algunas teorías sobre la emoción como antecedentes de la teoría de la inteligencia emocional de Daniel Goleman para poder entender cómo surgió la propuesta de que las emociones contribuyen en la vida personal y social.

Dos científicos que trabajaron al mismo tiempo, el psicólogo William James (1884) y el psicólogo Carl Lange (1885), llegaron a puntos de vista tan parecidos que podemos considerar sus contribuciones de forma conjunta. Esencialmente, ambos dudaron de la suposición tradicional de que primero se vive un suceso (por ejemplo, que se nos acerque un atracador), acto seguido se experimenta la emoción (el miedo) y luego experimentamos las sensaciones fisiológicas relacionadas con esta emoción (el corazón late más de prisa, la respiración se acelera, las palmas de las manos sudan, se siente debilidad en las rodillas, etc.) y nos comportamos de la manera que creemos adecuada ante la situación (luchamos, gritamos, nos desmayamos o corremos). (Olds, 2006)

Teoría de Walter Cannon- Phillip Bard (1927). “La emoción es solamente un acontecimiento cognitivo”. Los impulsos nerviosos llevan esta información a dos lugares importantes del cerebro: la corteza, el área donde tiene lugar los procesos más sofisticados de pensamiento y al tálamo, que

produce diversos cambios fisiológicos inespecíficos (o sea, no son determinados una emoción específica, sino que se producen como respuesta a cualquier emoción). (Reeve, 2002)

Esta teoría integró la investigación sobre el papel del tálamo en la emoción. Su mayor defecto residía en su capacidad para reconocer la complejidad de las experiencias emocionales y el modo en que estas pueden influir en la interpretación del individuo y el feedback fisiológico.

Schachter y Singer (1962): la emoción es causada por dos emociones cognitivas relacionadas, aunque independientes: evaluación del suceso e identificación de las respuestas corporales. La intensidad de una emoción es resultado de la manera en que el individuo evalúa las respuestas corporales, reacciones para las cuales no se tiene una explicación que pueda contribuir a un aumento en la intensidad percibida.

Teoría cognitiva de Stanley Schachter (1971); se dio cuenta de que los factores cognitivos (mentales) también intervienen en la emoción. Desde su punto de vista, la emoción ocurre cuando aplicamos un rotulo particular a una activación física general.

La teoría de las emociones diferenciales toma su nombre de la importancia que da a las emociones básicas que sirven para propósitos motivacionales únicos o diferentes (Izard, 1992, 1993, Izard y Malesta 1987). La teoría plantea los siguientes postulados:

1. Existen diez emociones que constituyen el sistema motivacional principal de los seres humanos.
2. Cada sentimiento único tiene su propia cualidad fenomenológica subjetiva.
3. Expresión única: cada emoción tiene su propio patrón expresivo-facial único.

4. Actividad neural única: cada emoción tiene su propia tasa específica de descarga neuronal que la activa.
5. Propósito-motivación única: cada emoción genera propiedades motivacionales diferenciadas y tienen funciones adaptativas.

La teoría de las emociones diferenciales argumenta que éstas diez emociones discretas (interés, alegría, sorpresa, temor, enojo, asco, angustia, desprecio vergüenza y culpa) actúan como sistemas motivacionales que preparan al individuo para actuar en forma adaptativa (Izard, 1989. 1991, 1992). Cada emoción existe para proporcionarle al individuo una heurística organizada que ayude a lidiar de manera eficaz con tareas y problemas vitales que son importantes y recurrentes.

Ekman y Davidson (1994) las emociones llamadas básicas son aquellas que cumplen con los siguientes criterios:

1. Son innatas más que adquiridas o aprendidas a través de la experiencia o de la socialización.
2. Surgen de las mismas circunstancias para todos los individuos.
3. Se expresan de manera única y distinta.
4. Evocan una pauta de respuesta fisiológica distintiva y sumamente fácil de predecir.

Robert Plutchik (2001) identificó ocho emociones primarias: temor, sorpresa, tristeza, disgusto, enojo, anticipación, alegría y confianza. (Coon, 2005) Cada una de ellas nos ayuda a ajustarnos a las demandas de nuestro entorno, aunque de manera diferente.

Emociones:

Temor: es una reacción emocional que surge de la interpretación que hace una persona acerca del peligro que representa la situación que enfrenta o si constituye una amenaza para su bienestar. El temor motiva la defensa. Funciona como señal de advertencia de un daño físico o psicológico próximo que se manifiesta en la activación del sistema nervioso autónomo (huida).

Sin embargo, el temor también puede dar el apoyo motivacional para aprender nuevas respuestas de afrontamiento que aleje a la persona de la confrontación inicial con el peligro. En consecuencia, el temor nos advierte de nuestra vulnerabilidad, facilita el aprendizaje y activa el afrontamiento.

El enojo es una emoción omnipresente (Averill, 1982), proviene de la restricción cómo interpretación de alguna fuerza externa (por ejemplo: barreras, obstáculos, interrupciones) que ha interferido con los propios planes, metas o bienestar. El enojo surge en respuesta a una traición, rechazo, crítica injustificada, falta de consideración de los demás y molestias acumulativas (Fehr, Baldwin, Collin, Patterson, Benditt 1999). La esencia del enojo es la creencia de que la situación no es como debería ser; es decir, hay restricción, interferencia o crítica legítima.

El enojo también puede ser una emoción productiva; es fructífero cuando energiza el vigor, la fuerza y la resistencia en nuestros esfuerzos por afrontar una situación en forma productiva, a medida que cambiamos el mundo que nos rodea a cómo debería de ser. La gente que expresa enojo adquiere en general un mayor respeto y estatus cuando quieren corregir una injusticia, a diferencia de las personas que expresan tristeza o culpa. (Tiedens y Linton 2001).

El asco implica librarse o alejarse de un objeto contaminado, deteriorado o podrido. La función del asco es el rechazo. A través del asco el individuo rechaza y desecha activamente algún aspecto físico o psicológico del ambiente. (Reeve, 2002)

Tristeza (o angustia), es la emoción más negativa y aversiva. La tristeza surge principalmente de las experiencias de separación o fracaso. La separación – la pérdida de un ser querido por muerte, divorcio, disgusto u otras circunstancias - produce angustia. La tristeza motiva al individuo a iniciar cualquier comportamiento necesario para aliviar las circunstancias que provoquen angustia antes de que ocurra de nuevo. La tristeza motiva a la persona a restaurar el ambiente a cómo era antes de la situación angustiante. Un aspecto benéfico de la tristeza es que facilita en forma indirecta la cohesión de los grupos sociales. (Averill 1968)

La alegría es doble: Primero facilita nuestra disposición a participar en actividades sociales. La sonrisa de dicha alegría favorece la interacción social (Haviland y Lelwica 1987), y si las sonrisas continúan, entonces ayudan a relacionarse, formarse y fortalecerse a lo largo del tiempo. En consecuencia, la alegría es un pegamiento social que sella las relaciones. Segundo; la alegría tiene una “función tranquilizadora” (Levenson 1999). Es el sentimiento positivo que hace agradable la vida y equilibra las experiencias vitales de frustración, decepción y afecto negativo general. La alegría nos permite conservar el bienestar psicológico, incluso ante los sucesos angustiantes que se cruzan en nuestro camino.

Interés; es la emoción más predominante en el funcionamiento cotidiano (Izard 1991). El interés crea el deseo de explorar, investigar, buscar, manipular y extraer información de los objetos que nos rodean. El interés sustenta el deseo de ser creativos, aprender y desarrollar nuestras capacidades y habilidades (Renninger et al., 1992).

El estudio de las teorías de las emociones nos da una perspectiva para preguntarnos ¿Cuántas emociones existen? ¿Cómo se producen? ¿Cómo ha surgido este proceso? Para fines de la investigación es importante conocer los diferentes postulados acerca de la emoción, un autor principal en este tema es Daniel Goleman quien nos da un panorama diferente al dividir la emoción en dos aspectos, (intrapersonal e interpersonal) una de ellas es la variable de la investigación.

3.3.2 Teoría de la Inteligencia Emocional de Daniel Goleman

La raíz de la palabra emoción es *motere*, del verbo latino “mover”, además del prefijo “e” que implica “alejarse”, lo que sugiere que en toda emoción hay implícita una tendencia a actuar. (Goleman, 2008)

Mayer opina que la gente suele adoptar estilos característicos para responder y enfrentar sus emociones (citado en Goleman 2008)

- Consciente de sí mismo. Consciente de sus humores al momento de tenerlos; estas personas poseen cierta sofisticación en su vida emocional. Su claridad con respecto a las emociones puede reforzar otros rasgos de su personalidad: son independientes y están seguras de sus propios límites, poseen una buena salud psicológica y suelen tener una visión positiva de la vida. Cuando se ponen de mal humor son capaces de superarlo enseguida.
- Sumergido. Se trata de personas que a menudo se sienten empantanadas en sus emociones e incapaces de liberarse de ellas, como si el humor las dominara. Son volubles y no muy conscientes de sus sentimientos, por lo que quedan perdidas en ellos y no logran tener una mayor perspectiva de las cosas. En consecuencia, hacen poco por tratar de liberarse del humor, y sienten que no controlan su vida emocional. A menudo se encuentran abrumadas y emocionalmente descontroladas.

- Aceptador. Si bien estas personas suelen ser claras con respecto a lo que sienten, también tienen tendencia a aceptar sus humores y no tratan de cambiarlos. Al parecer existen dos ramas en el tipo aceptador: los que suelen estar de buen humor y tienen pocos motivos para cambiarlo, y las personas que a pesar de la claridad que tienen con respecto a su talante, son susceptibles al mal humor pero lo aceptan con una actitud *laissez faire*, sin hacer nada para cambiarlo a pesar de las perturbaciones que provoca; esta pauta se encuentra entre personas depresivas que están resignadas a su desesperación.

La conciencia de las propias emociones es el eslabón que une el fundamento siguiente de la inteligencia emocional: ser capaz de superar el mal humor. Hay que tener conciencia de sí mismos, reconocer los propios sentimientos, construir un vocabulario adecuado para expresarlos, aprender a ver los vínculos existentes entre pensamientos, sentimientos y reacciones, saber si los pensamientos o los sentimientos están gobernando las decisiones, ver las consecuencias posibles de elecciones alternativas, para aplicar todas estas percepciones en decisiones que pueden ser perjudiciales para la salud, como temas que incluyan drogas, tabaco, sexo, etc.

Salovey (citado por Gardner 1994) incluye las inteligencias personales de Gardner en su definición básica de inteligencia emocional, ampliando estas capacidades a cinco esferas principales:

1. *Conocer las propias emociones.* La conciencia de uno mismo- el reconocer un sentimiento mientras ocurre- es la clave de la inteligencia emocional. La capacidad de controlar sentimientos de un momento a otro es fundamental para la penetración psicológica y la comprensión de uno mismo. La incapacidad de advertir nuestros auténticos sentimientos nos deja a merced de los mismos. Las personas que tienen una mayor certidumbre con

respecto a sus sentimientos son mejores guías de su vida y tienen una noción más segura de lo que sienten realmente con respecto a las decisiones personales, desde con quien casarse hasta que trabajo aceptar.

2. *Manejar las emociones.* Manejar los sentimientos para que sean adecuados es una capacidad que se basa en la conciencia de uno mismo. Las personas que carecen de esta capacidad luchan constantemente con sentimientos de afición, mientras que aquellas que la tienen desarrollada pueden recuperarse con mucha mayor rapidez de los reveses y trastornos de la vida.
3. *La propia motivación.* Ordenar las emociones al servicio de un objeto es esencial para prestar atención, para la automotivación y el dominio, y para la creatividad. El autodomio emocional consta de postergar la gratificación y contener la impulsividad, sirve de base a toda clase de logros. Las personas que tienen esta capacidad suelen ser mucho más productivas y eficaces en cualquier tarea que desarrollan.
4. *Reconocer emociones en los demás.* La empatía, otra capacidad que se basa en la autoconfianza emocional, es la “habilidad” fundamental de las personas. Las personas que tienen empatía están mucho más adaptadas a las sutiles señales sociales que indican lo que otros necesitan o quieren.
5. *Manejar las relaciones.* El arte de las relaciones es, en gran medida, la habilidad de manejar las emociones de los demás. Estas son las habilidades que rodean la popularidad, el liderazgo y la eficacia interpersonal. Las personas que se destacan en estas habilidades se desempeñan bien en cualquier cosa implique una interacción serena con los demás; son estrellas sociales.

Por supuesto, las habilidades de las personas en cada una de estas esferas son diferentes; los errores en las habilidades emocionales pueden ser remediados en gran medida. Cada una de estas esferas representa un cuerpo de hábito y respuesta que, con el esfuerzo adecuado, puede mejorarse.

Goleman 1998 ha considerado cinco aptitudes emocionales, clasificadas a su vez en dos grandes grupos:

Aptitud personal. Son las que determinan el dominio de uno mismo. Comprenden las siguientes aptitudes:

1. Autoconocimiento. Conocer los propios estados internos, preferencias, recursos e intuiciones, se enfoca en etiquetar los sentimientos mientras éstos ocurren. Este autoconocimiento comprende, a su vez, tres aptitudes emocionales:

- ✓ Conciencia emocional: reconocimiento de las propias emociones y sus efectos;
- ✓ Autoevaluación precisa: conocimiento de los propios recursos interiores, habilidades y límites
- ✓ Confianza en uno mismo: certeza sobre el propio valer y facultades.

2. Autorregulación. Se enfoca en manejar los propios estados internos, impulsos y recursos.

Esta autorregulación está formada por cinco aptitudes emocionales:

- ✓ Autodominio: mantener bajo control las emociones y los impulsos perjudiciales;
- ✓ Confiabilidad: mantener normas de honestidad e integridad;
- ✓ Escrupulosidad: aceptar la responsabilidad del desempeño personal;
- ✓ Adaptabilidad: flexibilidad para reaccionar ante los cambios;

- ✓ Innovación: estar abierto y bien dispuesto a las ideas, enfoques novedosos y la nueva información.

3. Motivación. Son las tendencias emocionales que guían o facilitan la obtención de metas.

La motivación se compone de cuatro aptitudes emocionales:

- ✓ Afán de triunfo: afán orientador de mejorar o responder a una norma de excelencia;
- ✓ Compromiso: alinearse con los objetivos de un grupo u organización
- ✓ Iniciativa: disposición para aprovechar las oportunidades;
- ✓ Optimismo: tenacidad para buscar el objetivo, pese a los obstáculos y reveses.

Aptitud social. Son las que determinan el manejo de las relaciones. Comprenden las siguientes aptitudes.

4. Empatía. Es la capacidad de captar de sentimientos, necesidades e intereses. Esta empatía comprende cinco aptitudes emocionales:

- ✓ Comprender a los demás: percibir los sentimientos y perspectivas ajenas, e interesarse activamente por sus preocupaciones;
- ✓ Ayudar a los demás a desarrollarse: percibir las necesidades de desarrollo de los demás y fomentar sus capacidades;
- ✓ Orientación hacia el servicio: prever, reconocer y satisfacer las necesidades del cliente
- ✓ Aprovechar la diversidad: cultivar las oportunidades a través de personas diversas;
- ✓ Conciencia política: interpretar las corrientes sociales y políticas.

5. Habilidades sociales. Son las habilidades para inducir en los otros las respuestas deseadas.

Éstas comprenden ocho aptitudes emocionales:

- ✓ Influencia: implementar tácticas de persuasión efectiva;
- ✓ Comunicación: escuchar abiertamente y transmitir mensajes convincentes;
- ✓ Manejo de conflictos: manejar y resolver desacuerdos;
- ✓ Liderazgo: inspirar y guiar a individuos o grupos;
- ✓ Catalizador de cambios: iniciar o manejar los cambios;
- ✓ Establecer vínculos: alimentar las relaciones instrumentales;
- ✓ Colaboración y cooperación: trabajar con otros para alcanzar objetivos compartidos; y
- ✓ Habilidades de equipo: crear sinergia para trabajar en pos de las metas colectivas.

Para lograr que el adolescente tenga una relación con su grupo académico es necesario un desarrollo adecuado de las esferas cuatro y cinco, (empatía y habilidad social), que apoyan el reconocimiento de las emociones de los demás y la posibilidad de llegar a una relación social adecuada.

La *mimetización motriz*, como se suele llamar, es el sentido técnico original de la palabra “empatía”, tal como fue utilizada por primera vez en los años veinte por E. B. Titchener, un psicólogo norteamericano. La palabra es ligeramente diferente a su traducción original del inglés, se deriva de la palabra griega *empathia*, “sentir dentro”, término utilizado en un principio por los teóricos de la estética para designar la capacidad de percibir la experiencia subjetiva de otra persona. (Goleman, 2008)

La empatía se construye sobre la conciencia de uno mismo; cuanto más abiertos estamos a nuestras emociones, más hábiles seremos para interpretar los sentimientos. Esta imposibilidad de registrar los sentimientos de otro es un déficit importante de la inteligencia emocional, y un trágico fracaso que significa ser humano. Toda compenetración, la raíz del interés por alguien, surge de la sintonía emocional, de la capacidad de empatía. *Ibid*, .p.123

Esa capacidad – la habilidad de saber lo que siente otro – tiene un papel importante en varios momentos de la vida; desde las ventas y la administración hasta las relaciones interpersonales y la paternidad, pasando por la compasión y la actividad política.

Las emociones rara vez se expresan en palabras; son manifestadas a través de otras señales con mayor frecuencia. La clave de intuir los sentimientos de otro está en la habilidad para interpretar los canales no verbales: el tono de voz, los ademanes, la expresión facial, etc. En efecto, cuando las palabras de una persona discrepan con lo que se manifiesta a través del tono de voz, los ademanes u otros canales no verbales, la verdad emocional se encuentra en la forma en que la persona dice algo en lugar de aquello.

La habilidad que desarrolla el adolescente en un grupo académico radica en el conocimiento de los sentimientos del otro y el actuar de una manera nueva con base a esos sentimientos, ser capaz de manejar los sentimientos de otro es la esencia del arte de mantener relaciones.

Las habilidades sociales le permiten al adolescente dar forma a un encuentro, movilizar o inspirar a otros, prosperar en las relaciones íntimas, persuadir e influir, tranquilizar a los demás y ayudar en el grupo académico.

Fijar el tono emocional de una interacción es, en cierto sentido, una señal de dominio en un nivel íntimo y profundo: significa guiar el estado emocional de la otra persona. Este poder de determinar la emoción está relacionado con lo que se conoce en biología como un *zeitgeber* (literalmente, “tomador de tiempo”), un proceso (como el ciclo día – noche) que interviene en los ritmos biológicos. En los encuentros personales la persona que tiene la mayor fuerza expresiva – o el mayor poder – es típicamente aquella cuyas emociones influyen en la otra. (Goleman, 2008)

Cuatro capacidades que Hatch y Gardner identifican como componentes de la inteligencia interpersonal: citado en Goleman (2008)

- Organización de grupos: esencial en un líder; esta habilidad incluye esfuerzos iniciadores y coordinadores de una red de personas. Es el talento que se ve en los directores y productores de teatro, en los oficiales militares, y en los directores efectivos de organizaciones y unidades de todo tipo. En el patio de juegos, es el niño que toma la iniciativa y decide qué jugaran todos, o se convierte en el capitán del equipo.
- Negociación de soluciones: es el talento del mediador que previene conflictos o resuelve aquellos que han estallado. Las personas que tienen esta habilidad se destacan en la realización de acuerdos, en arbitrar, en la ley, o como intermediarios o administradores de adquisiciones. Son los niños que resuelven las disputas en el patio de juegos.
- Conexión personal: hace que resulte fácil participar en un encuentro o reconocer y responder adecuadamente a los sentimientos y las preocupaciones de la gente; el arte de las relaciones. Estas personas son ideales para el “trabajo en equipo”, son esposas confiables, buenos amigos o socios comerciales; en el mundo comercial se desempeñan bien como vendedores o administradores, y pueden ser excelentes maestros. Estos chicos

suelen ser excelentes para interpretar las emociones a partir de las expresiones faciales y son apreciados por sus compañeros.

- **Análisis social:** supone ser capaz de detectar y mostrar comprensión a los sentimientos, motivos y preocupaciones de la gente. El saber cómo se siente los demás puede conducir a una fácil intimidad o sentido de compenetración. En su mayor expresión, esta capacidad convierte a la persona en un competente terapeuta o consejero o, combinado con algún talento literario, en un talentoso novelista o dramaturgo.

Tomadas en conjunto, estas habilidades son la materia del esmero personal, los ingredientes necesarios del encanto, el éxito social e incluso del carisma.

Con el inicio de la adolescencia, las formas personales de conocimiento dan una serie de giros importantes. Demuestran mayor sensibilidad a motivaciones subyacentes de otros individuos, a sus deseos y temores escondidos. Las relaciones con otros ya no se basan primordialmente en las recompensas físicas que otros pueden proporcionar, sino en el apoyo psicológico y en el entendimiento que puede dar un individuo sensible. Por la misma razón, el adolescente puede ir en busca de amigos que lo valoren por sus juicios, conocimientos y sensibilidad más que por su fuerza o sus posesiones materiales.

El entendimiento del mundo social se vuelve mucho más complicado. El joven sabe que toda sociedad tiene normas para funcionar en forma apropiada, pero que no deben ser obedecidas ciegamente, ya que él decidirá cual tomar y usar en las circunstancias favorables.

Esta formación de un sentido del yo es un proyecto – y un proceso – de mucha importancia. La manera en se ejecute determinara si el individuo puede funcionar efectivamente dentro del contexto social en el que ha escogido – o debe escoger – vivir. Es necesario que el individuo llegue

a un acuerdo con los sentimientos, motivaciones y deseos que constituyen su pubertad, ya que puede haber presiones que encarar durante este periodo de tensiones en el ciclo vital. (Goleman, 2008)

Hasta este punto de la investigación hemos visto los diferentes aspectos del desarrollo del adolescente, de sus emociones y su proceso, y sin dejar de lado la importancia que las neurociencias han focalizado en esta etapa y su relación hacia las emociones.

3.4 Neurociencia de la emoción

Para captar mejor el dominio de las emociones sobre la mente pensante consideremos la evolución del cerebro. El cerebro humano, con su casi kilo y medio de células y jugos nerviosos tiene un tamaño aproximadamente mayor al de nuestros parientes más cercanos en la escala evolutiva, primates no humanos. En el curso de millones de años de evolución, el cerebro ha crecido de abajo hacia arriba, y sus centros más elevados se desarrollaron como elaboraciones de partes más inferiores y más antiguas.

La parte más primitiva del cerebro, compartida con todas las especies que tienen más que un sistema nervioso mínimo, es el tronco cerebral que rodea la parte superior de la medula espinal. Esta raíz cerebral regula las funciones vitales básicas como la respiración y el metabolismo de los otros órganos del cuerpo, además de controlar las reacciones y movimientos estereotipados.

A partir de la raíz más primitiva del tronco cerebral surgieron centros emocionales, millones de años más tarde en la historia de la evolución, a partir de estas áreas emocionales evolucionó el cerebro pensante o “neocorteza”, el gran bulbo de tejidos enrollados que formó las capas

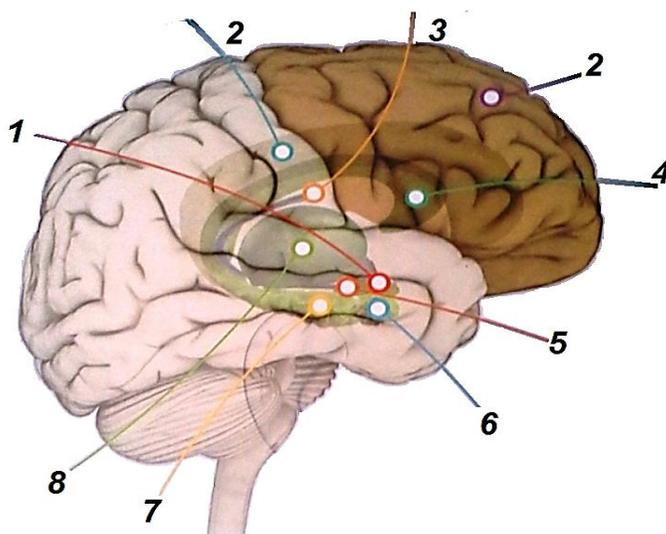
superiores. Esto da a los centros emocionales un poder inmenso para influir en el funcionamiento del resto del cerebro, incluidos sus centros de pensamiento.

3.4.1 Anatomía de la emoción

Las emociones se generan en el sistema límbico, una agrupación de estructuras situadas bajo la corteza. Este sistema evolucionó muy pronto en los mamíferos y en los humanos está estrechamente relacionado con las áreas corticales de evolución más reciente. El tráfico en ambos sentidos entre el sistema límbico y la corteza permite sentir conscientemente las emociones y la afectación que tienen los pensamientos conscientes sobre las emociones. Cada emoción se da en una red distinta de módulos encefálicos, incluidos el hipotálamo y la hipófisis; estos controlan las hormonas que producen reacciones físicas como el aumento del ritmo cardiaco y la contracción muscular. (Carter, 2011)

Se muestra la localización de las áreas que influyen en las emociones (Imagen 2):

Imagen 2. Localización de las áreas que influyen en las emociones



Fuente: Carter, R. (2011). El cerebro humano.

1. *Complejo olfatorio*: los bulbos olfatorios transmiten mensajes sobre el olor directamente a las áreas límbicas, mientras que las vías neurales de otros sentidos envían señales al tálamo y de ahí a la corteza para su procesamiento. Por ello, los olores crean una respuesta emocional intensa e instantánea. Se cree que el complejo olfatorio es el centro “emocional” más antiguo y que evolucionó antes que la vista y el oído.
2. *Corteza*. La corteza juega un papel importante en la interpretación, expresión y regulación de la emoción.
 - *La corteza cingulada* es la más próxima del sistema límbico, realiza tareas difíciles, experimenta amor intenso, ira o deseo sexual, incrementa la actividad en la corteza anterior (CCA).
 - *Corteza frontal*; la información procedente del sistema límbico se transmite a la corteza frontal para crear sentimientos conscientes, mientras el conocimiento consciente sobre el entorno se transmite de la corteza al sistema límbico en un bucle continuo. El efecto de la emoción en el pensamiento es más intenso, tal vez porque hay más tractos nerviosos que transmiten señales desde el sistema límbico que desde la corteza.
3. *Stria terminalis*: es la parte de la red de vías neurales que conecta la amígdala con otras partes del encéfalo. Interfiere en las respuestas a la ansiedad y al estrés.
4. *Cuerpo calloso*: desempeña un importante papel en la transmisión de emociones entre el hemisferio derecho e izquierdo.
5. *El hipotálamo*; estructura que desde hace mucho se sabe que es importante en la regulación de las funciones autónomas y endocrinas, fue la primera estructura subcortical para la cual se estableció claramente un papel en la conducta emocional. En

el circuito de Papez se habla de cómo el hipotálamo mide la excitación corporal (a través de la activación autónoma y endocrina) y organiza las respuestas emocionales básicas como la agresión.

6. *Amígdala* (que deriva de la palabra griega que significa “almendra”) es un racimo en forma de almendra de estructuras interconectadas que se sientan sobre el tronco cerebral, cerca del anillo límbico. Existen dos amígdalas, una a cada costado del cerebro, apoyadas hacia el costado de la cabeza. La amígdala actúa como depósito de la memoria emocional, tiene importancia por si misma; la vida sin amígdala es una vida despojada de significados personales. Las señales provenientes de los sentidos permiten que la amígdala explore cada experiencia en busca de problemas. Esto coloca a la amígdala en un lugar destacado en la vida mental.
7. *Hipocampo*: se encarga de codificar y recuperar los recuerdos, de tal manera que cuando se evocan recuerdos, recrea emociones. La investigación de LeDoux y otros neurólogos parece sugerir que el hipocampo, que ha sido durante mucho tiempo considerado la estructura clave del sistema límbico, está más comprometido en registrar y dar sentido a las pautas de percepción que a las reacciones emocionales. La principal entrada del hipocampo está en proporcionar una memoria perfecta del contexto, vital para el significado emocional. Mientras el hipocampo recuerda los datos simples, la amígdala retiene el clima emocional que acompaña a esos datos. (Goleman, 2008)
8. *Tálamo*: algunos de sus núcleos tienen una influencia especialmente intensa en las emociones ya que derivan los estímulos emocionalmente destacados hacia las áreas límbicas apropiadas, como la amígdala y la corteza olfatoria para su procesamiento ulterior.

Neocorteza

El regulador del cerebro para los arranques de la amígdala está en el otro extremo de un circuito más importante de la neocorteza, en los lóbulos prefrontales, que se encuentran exactamente detrás de la frente. La corteza prefrontal parece entrar en acción cuando alguien siente miedo o rabia, pero contiene o controla el sentimiento con el fin de ocuparse eficazmente de la situación inmediata.

Esta zona neocortical del cerebro origina una respuesta más analítica o apropiada a nuestros impulsos emocionales, adaptando a la amígdala y otras zonas límbicas.

En la neocorteza, una serie de circuitos registra y analiza información, la comprende y, por intermedio de los lóbulos prefrontales organiza una reacción. Sí en el proceso se busca una respuesta emocional los lóbulos prefrontales la dictan, trabajando en conjunto con la amígdala y otros circuitos del cerebro emocional. Cuando una emoción entra en acción, los lóbulos prefrontales ejecutan lo que representa una relación riesgo/beneficio de infinitas reacciones posibles, y apuestan a una de ellas como la mejor. (Goleman, 2008)

Supuestamente los asaltos emocionales implican dos dinámicas: la puesta en funcionamiento de la amígdala y una imposibilidad de activar los procesos neocorticales que, por lo general mantienen en equilibrio la respuesta emocional o recuperan las zonas neocorticales para la urgencia emocional. En estos momentos, la mente racional queda inundada por la emocional. La corteza prefrontal actúa como eficaz administrador de la emoción – sopesando las reacciones antes de actuar – amortiguando las señales para la activación emitida por la amígdala y otros centros límbicos.

El cerebro de todas las especies vertebradas está dividido en dos mitades. La investigación realizada sobre las diferencias funcionales entre ambas partes en el ser humano y en los primates superiores sugiere que cada una de ellas desempeña un papel diferente en la emoción. Las evidencias recogidas parecen sugerir que el lóbulo frontal izquierdo cumple con una función decisiva en las emociones agradables, mientras que el lóbulo derecho está ligado a ciertas emociones desagradables.

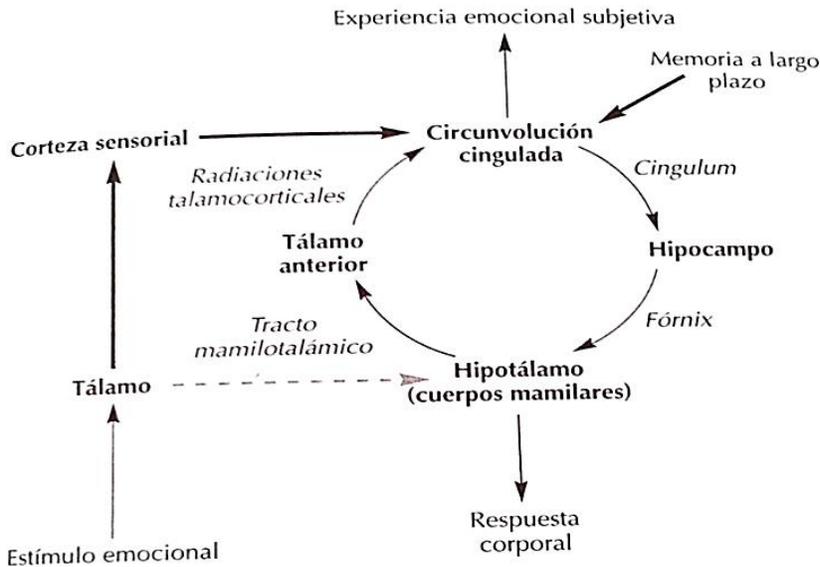
En resumen, el lóbulo prefrontal izquierdo parece ser parte de un circuito nervioso que puede desconectar, o al menos mitigar, todos los arranques emocionales negativos, salvo los más intensos. Si la amígdala a menudo actúa como un disparador de emergencia, el lóbulo prefrontal izquierdo parece ser parte del mecanismo de desconexión del cerebro para las emociones perturbadoras, la amígdala propone y el lóbulo prefrontal dispone. Estas conexiones de la zona prefrontal – zona límbica son fundamentales en la vida mental, mucho más allá de la sintonía fina de la emoción. Son esenciales para tomar decisiones importantes en la vida.

James Papez (1937) Dos vías que median la experiencia emocional.

Papez consideró a la circunvolución cingulada como el área cortical que media la experiencia emocional y que sirve como una especie de área de proyección cortical de la emoción análoga a las áreas sensoriales corticales primarias. De acuerdo con esta teoría existen dos mecanismos por medio de los cuales surgen los sentimientos conscientes. En uno; el cual Papez denominó vía del pensamiento, la entrada sensorial alcanza la circunvolución cingulada vía tálamo y neocorteza. Dentro de ésta vía estaría la entrada hacia la circunvolución cingulada desde las áreas corticales que almacenan la memoria de largo plazo; una vía a través de la cual la memoria podría evocar sentimientos. En el otro mecanismo, al cual Papez llamo vía del sentimiento, la entrada desde el

tálamo va hacia el hipotálamo y luego se proyecta hacia la circunvolución cingulada vía el tálamo anterior. (Rains, 2002) (Ver imagen 3)

Imagen 3: vía del sentimiento



Fuente: Rains, G. D. (2002). Principios de neuropsicología humana

3.5 El cerebro emocional del adolescente

En el cerebro adolescente maduran los lóbulos parietal y temporal, implicados en las áreas espacial, sensorial, auditiva y lingüística. El cerebro está equipado para lidiar con una amplia gama de problemas sociales e intelectuales.

Los adolescentes procesan la información relativa a las emociones de manera diferente a los adultos. Los adolescentes tempranos (de 11 a 13 años) tienden a usar la amígdala. Los adolescentes mayores (14 a 17 años) muestran patrones más similares a los que usan los adultos, usan los lóbulos frontales, los cuales permiten hacer juicios razonables más certeros.

La toma de riesgo parece ser resultado de la interacción de dos redes cerebrales:

- 1) Una red socioemocional que es sensible a estímulos sociales y emocionales, como la influencia de los pares.
- 2) Una red de control cognoscitivo que regula las respuestas a los estímulos. La red socioemocional incrementa su actividad en la pubertad, mientras la red de control cognoscitivo madura de manera gradual hacia la adultez temprana. (Steinberg 2007).

3.6 Cambios en la estructura y composición de la corteza frontal

Primero, en la adolescencia, continúa en los lóbulos frontales el incremento de la materia blanca que es típico en el desarrollo del cerebro en la niñez (ACT for youth, 2002; Blakemore y Choudhury, 2006; Kuhn 2006; NIMH, 2001. B) segundo, la poda de las conexiones dendríticas que no se utilizaron durante la niñez da por resultado una reducción de la densidad de la materia gris (células nerviosas) lo cual aumenta la eficacia del cerebro. Este proceso empieza en las porciones posteriores del cerebro y avanza hacia adelante, sin embargo, en su mayor parte no ha alcanzado los lóbulos frontales para la adolescencia.

Cerca de la pubertad empieza una aceleración importante de producción de materia gris en los lóbulos frontales. Después del estirón del crecimiento, disminuye en gran medida la densidad de la materia gris, en particular la corteza prefrontal a medida que se poda la sinapsis (conexiones neuronales) que no se utilizaron y se fortalecen las restantes (ACT for youth, 2002; Blakemore y Choudhury, 2006; Kuhn 2006; NIMH,2001. B). Por consiguiente, en la adolescencia media y tardía los jóvenes tienen menos conexiones neuronales, pero éstas son más fuertes, homogéneas y eficaces, lo que aumenta la eficiencia del proceso cognoscitivo (Kuhn 2006).

La estimulación cognoscitiva en la adolescencia supone una diferencia fundamental en el desarrollo del cerebro. El proceso es bidireccional: las actividades y experiencias de una persona

joven determinan que conexiones neuronales se conservarán y se fortalecerán, desarrollo que sostiene un mayor crecimiento cognoscitivo en esas áreas (Kuhn 2006). Los adolescentes que “ejercitan” su cerebro mediante el aprendizaje para ordenar sus pensamientos, entender conceptos abstractos y controlar sus impulsos, sientan las bases nerviosas que les servirán por el resto de su vida (ACT for Youth, 2002)

CAPÍTULO IV

METODOLOGÍA

CAPITULO IV

METODOLOGÍA

En este capítulo se plantea las bases para llevar a cabo el instrumento de investigación con el fin de sustentarlo metodológicamente y establecer los aspectos generales para la planeación y desarrollo del instrumento y donde se llevó a cabo.

4.1 Muestra

Se manejó el muestreo no aleatorio para que todos los adolescentes seleccionados pudieran formar parte de la muestra. Así mismo se realizó una comparación de dos instituciones; la primera muestra pertenece a la preparatoria Cuautla “Prof. Luis Ríos Alvarado” y la segunda muestra a la preparatoria Unila. Nos interesa observar e identificar cómo llevan a cabo las relaciones sociales, obtener un cuadro comparativo de las dos instituciones y percibir si hay una diferencia marcada en ambas escuelas en cuanto a las relaciones sociales (académico) de los alumnos de 17 a 18 años.

Las instituciones donde se llevó a cabo la investigación fue en la Preparatoria Cuautla “Prof. Luis Ríos Alvarado”, incorporada al plan de estudios UAEM con clave 17UBH0017D (turno matutino) y 17UBH0004Z (turno vespertino), localizada en Av. Jonacatepec s/n Col. Morelos, Cuautla Morelos. CP. 62741.

La dinámica que se puede apreciar dentro de la comunidad estudiantil de la preparatoria Cuautla es que los alumnos no cuentan con reglamentos que obstruyan la salida y entrada a la institución de manera estricta.

La segunda institución es La preparatoria de la Universidad Latina se encuentra incorporada al plan de estudios de la UNAM con clave 6939, cuenta con un sólo turno (matutino), de sistema

escolarizado, se encuentra en Carretera Federal México – Oaxaca 1060, Col. Hermenegildo Galeana Cuautla Morelos CP. 62740.

La comunidad estudiantil de la preparatoria UNILA tiene un control en su entrada y salida a la institución debido a que no se les permite salir hasta no terminar su horario de clases, además dentro de la institución los alumnos conviven con alumnos de nivel básico y superior.

4.2 Tipo de estudio

El análisis del contexto, se apoya en las aportaciones de Sampieri (2014) en relación a un estudio no experimental definido como “estudios que se realizan sin la manipulación deliberada de variables y en los que solo se observa los fenómenos en su ambiente natural para analizarlos”. De acuerdo a su clasificación se tomó el diseño no experimental transaccional. Los diseños de investigación transaccional o transversal recolectan datos en un solo momento, en un tiempo único. (Sampieri, 2014)

Para un mejor estudio de las variables se toma la clasificación diseño transeccional correlacional-causal.

“Los estudios correlacionales pretenden responder a preguntas de investigación. Tiene como finalidad conocer la relación o grado de asociación que exista entre dos o más conceptos, categorías, o variables en una muestra o contexto en particular.” (Sampieri, 2014)

Se presenta un análisis de las variables que conforman esta investigación, con la intención de sustentar la regulación de la inteligencia emocional de un adolescente de 17 a 18 años hacia sus compañeros del grupo académico.

En la inducción de este análisis es necesario mencionar que la inteligencia emocional juega un papel primordial en los adolescentes, ya que con ella fomentan emociones que conllevan a un desenvolvimiento en sus interacciones sociales, principalmente a su grupo de clases.

Por lo tanto se deben estudiar las interacciones sociales como un sistema, analizando los procesos de interacción entre el adolescente y su entorno de clases. Con esto se van a reconocer las Emociones del adolescente y de sus compañeros (empatía).

El adolescente tiene como prioridad lo académico y las actividades extraescolares pasan a segundo plano. Su grupo académico va a proporcionarle apoyo para lograr el último proceso de la crisis de identidad en la etapa de formación académica (preparatoria). Sus compañeros de grupo son las personas con las que convivirá más tiempo y con las que formará relaciones de amistad e incluso de noviazgo.

Para fines de la investigación trabajaremos las esferas de la empatía y las relaciones sociales, estas son las conexiones de una persona con su mundo social; la forma en que se relacionará dependerá de alguna manera del reconocimiento de las emociones personales, primordialmente las que tiene hacia sus compañeros, lo que garantizará una comunicación estable.

4.4 Criterios de inclusión

La aplicación de la primer muestra estuvo constituida por 167 sujetos inscritos en la Preparatoria Cuautla “Prof. Luis Ríos Alvarado” turno matutino, de los cuales se tomó una muestra representativa de cada grupo con un total de seis grupos, una muestra equivalente al total de alumnos de la preparatoria Unila, quedando con un total de 48 alumnos.

Este muestreo se eligió debido a que los sujetos cubrían las siguientes características:

- Estar inscritos en el 3° año de la preparatoria Cuautla.
- Tener 17 y 18 años.
- Ser alumnos activos.

La aplicación de la segunda muestra estuvo constituida por 45 sujetos inscritos a la preparatoria de la Universidad Latina, de los cuales sólo 38 alumnos cumplieron las características especificadas:

- Estar inscritos en el 3° año en la preparatoria de la universidad Latina.
- Tener 17 y 18 años.
- Ser alumnos activos

4.5 Instrumento de investigación

Esta investigación se realizó con métodos cuantitativos y cualitativos. Se examinarán los datos interrelacionados y complementarios entre sí.

El enfoque cualitativo nos permitirá entender el proceso que lleva a cabo la empatía y las relaciones sociales del adolescente de 17 a 18 años en su contexto escolar, mientras que el enfoque cuantitativo proporcionará una medición de los aspectos que respaldan la hipótesis de la investigación.

Para la investigación se realizó un cuestionario, adecuado a las características y necesidades de la investigación y estructurado para el control sobre la información obtenida. El instrumento es un cuestionario y tiene por nombre, “Conociéndome y conociendo a los demás.”

Se revisó literatura de pruebas estandarizadas como el: Cuestionario de *Dieciséis Factores de Personalidad de Cattell* (16PF), publicado originalmente en 1949. El 16PF se diseñó para edades que rebasaran los 16, produciendo 16 puntuaciones en Audacia Social, Dominancia, Vigilancia, Estabilidad Emocional y Conciencia de las Reglas. (en Urbina, 1998)

También en el cuestionario *Personalidad Situacional* (CPS) J.L. Fernández Seara, N. Seisdedos y M. Mielgo. Los supuestos teóricos sobre los que se apoya el CPS son, por una parte, la esencia de patrones o estilos de comportamiento estables y permanentes a lo largo del tiempo ante diferentes situaciones (estabilidad y consistencia en distintos contextos), y, por otra parte, el reconocimiento del peso de las situaciones en la especificación de la conducta, (Mischel, 1968; Abia, 1978). El CPS ha sido diseñado con el objetivo de delimitar los rasgos más consistentes y las tendencias comportamentales del sujeto en las distintas situaciones y contextos de la vida. (Fernandez Seara J. L, 1998).

Otra de las técnicas utilizadas en esta investigación para recolectar información fue la observación; técnica que consiste en prestar atención a un fenómeno, hecho o caso, tomar información y registrarla para su posterior análisis.

El cuestionario utilizado está constituido por 18 reactivos que arrojan una puntuación total de 36, que simboliza los indicadores asociados a la Inteligencia emocional (I.E). Este cuestionario se dividió en aptitudes personal y social importantes de la I.E; empezando del reactivo 1 al 3 auto reconocimiento, reactivo 4 al 6 auto regulación, reactivo 7 al 9 motivación, reactivo 10 al 12 empatía, estos se enfocó en el aspecto personal, obteniendo como puntuación máxima 18 puntos y del reactivo 13 al 15 habilidad social, reactivo 16 al 18 aspecto académico estos se enfocó en el aspecto social, obteniendo una puntuación máxima de 18. (Anexo # 1)

4.6 Discusión de los resultados obtenidos

Iniciaremos con el análisis de las encuestas realizadas a la preparatoria Cuautla y Unila para determinar el promedio global de la I.E y el desenvolvimiento personal y social de cada institución.

Tabla 1. Promedios de preparatoria Cuautla y de preparatoria UNILA

Promedios de preparatoria Cuautla		
Inteligencia emocional	Aspecto personal	Aspecto social
6.21%	6.21%	6.25%

Promedios de preparatoria Unila		
Inteligencia emocional	Aspecto personal	Aspecto social
6.45%	6.44%	6.47%

Fuente: Elaboración propia

Se observa una mínima diferencia entre las dos preparatorias, siendo Unila la que obtiene un mayor puntaje en Inteligencia Emocional (I.E) así como en los aspectos personales y sociales. Esto quiere decir que hay un mayor autocontrol, expresión y autoconocimiento sobre la inteligencia emocional y sus aspectos.

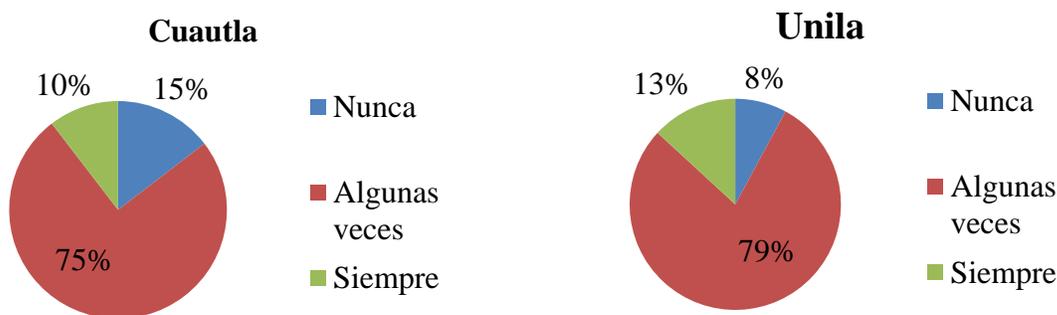
A continuación se realiza el análisis comparativo de las preguntas que integran el cuestionario utilizado en la investigación.

Pregunta 1:

¿Me emociono fácilmente con las actividades diarias?

Esta pregunta evalúa el reconocimiento de las propias emociones y sus efectos. El adolescente debe identificar el espacio adecuado para reconocer sus emociones sin que estas tomen el control de las situaciones diarias. El hacer cosas que son agradables para el adolescente cotidianamente, favorecerá de manera acertada el manejo de la inteligencia emocional.

Grafico 1. Promedios de preparatoria Cuautla y de preparatoria UNILA



Fuente: elaboración propia

Muestra 1: los adolescentes obtuvieron un 75% al reconocimiento de las emociones en las actividades diarias, un 10% dice que siempre hay una facilidad de emoción sin importar la situación y un 15% anula la emoción de las situaciones diarias.

Muestras 2: los adolescentes obtuvieron un 79% al reconocimiento de las emociones en las actividades diarias, un 13% dice que siempre hay una facilidad de emoción sin importar la situación y un 8% anula la emoción de las situaciones diarias.

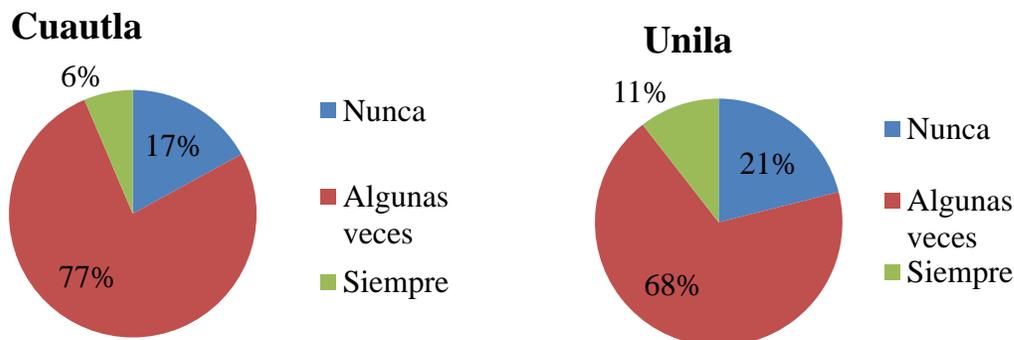
Se puede ver que hay una diferencia de 4% entre las dos preparatorias en la cual los adolescentes de la Unila tienen un mayor reconocimiento en la percepción de sus propias emociones generadas por actividades que realizan diariamente.

Pregunta 2:

¿No me agradan muchos aspectos de mí mismo?

Evalúa el conocimiento de los recursos internos, habilidades y límites. Para el uso de una inteligencia emocional es necesario conocer todos los aspectos de uno mismo, para tener autoconocimiento y fomentar la seguridad. Reconocer cosas que no agradan a uno mismo es indispensable en las emociones, ya que puede llegar a una regulación de las emociones negativas el fortalecimiento de emociones positivas. Esto conllevará a tomar responsabilidad de los actos

Grafico 2. Promedios de preparatoria Cuautla y de preparatoria UNILA



Fuente: elaboración propia

Muestra 1: el 68% tiene conocimiento de lo que a ellos mismos no les agrada ocasionalmente, mientras el 21% sabe que no les gusta ningún aspecto de sí mismo y un 11% dice que en todo momento hay un desagrado.

Muestra 2: el 77% tiene conocimiento de lo que a ellos mismos no les agrada ocasionalmente, mientras el 17% sabe que no les gusta ningún aspecto de sí mismo y un 6% dice que en todo momento hay un desagrado.

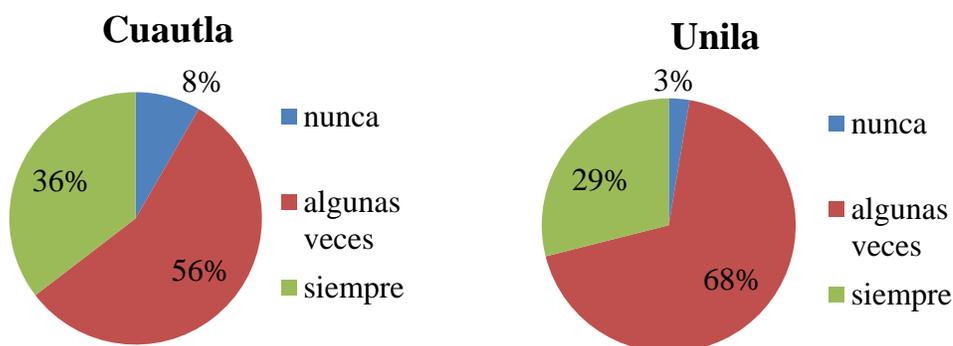
La preparatoria Cuautla “Prof. Luis Ríos Alvarado” tiene un 9% más que la Unila en cuanto al conocimiento de sus habilidades y límites.

Pregunta 3:

¿Supero fácilmente las dificultades personales?

Aquí se evalúa la certeza y las facultades. Reconocer que tan capaces son los adolescentes de afrontar las dificultades que se les presentan, de alguna manera ayuda al reconocimiento de sus propios límites y su punto de alcance. Saber que no superan fácilmente los retos, les permite ver las opciones que tienen y a través de las experiencias resolver lo que se les presente.

Grafico 3. Promedios de preparatoria Cuautla y de preparatoria UNILA



Fuente: elaboración propia

Muestra 1: El 56% algunas veces superarán con facilidad sus problemas personales, mientras un 36% tiene la habilidad de superar cualquier problema que se les presente en su vida personal y un 8% nunca ha superado las dificultades fácilmente.

Muestra 2: el 68% algunas veces superarán con facilidad sus problemas personales, mientras un 29% tiene la habilidad de superar cualquier problema que se les presente en su vida personal y un 3% nunca ha superado las dificultades fácilmente.

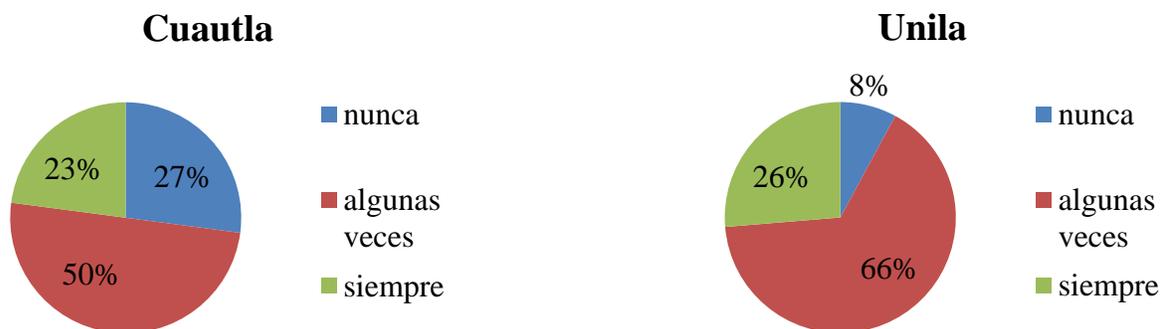
La preparatoria Cuautla “Prof. Luis Ríos Alvarado” muestra un 7% más sobre Unila al conocer su propio valer, sus límites y las facultades de los problemas que se les presenta en su vida. Autoconocerse les ayudará tener varias opciones para superar sencillamente sus problemas.

Pregunta 4:

¿Actúo de manera impulsiva?

Esta pregunta nos refiere al control de las emociones y los impulsos perjudiciales. El adolescente nos permite ver el manejo que tiene sobre ciertos escenarios, si actúan sin antes pensar en las consecuencias de sus acciones o si se detienen a reflexionar.

Gráfico 4. Promedios de preparatoria Cuautla y de preparatoria UNILA



Fuente: elaboración propia

Muestra 1: el 50% actúa de manera impulsiva alguna vez ante las situaciones, el 23% siempre ha actuado por impulsividad y el 27% de los adolescentes tiene la capacidad de controlar sus impulsos

Muestra 2: el 66% actúa de manera impulsiva alguna vez ante las situaciones, el 26% siempre ha actuado por impulsividad y el 8% de los adolescentes tiene la capacidad de controlar sus impulsos.

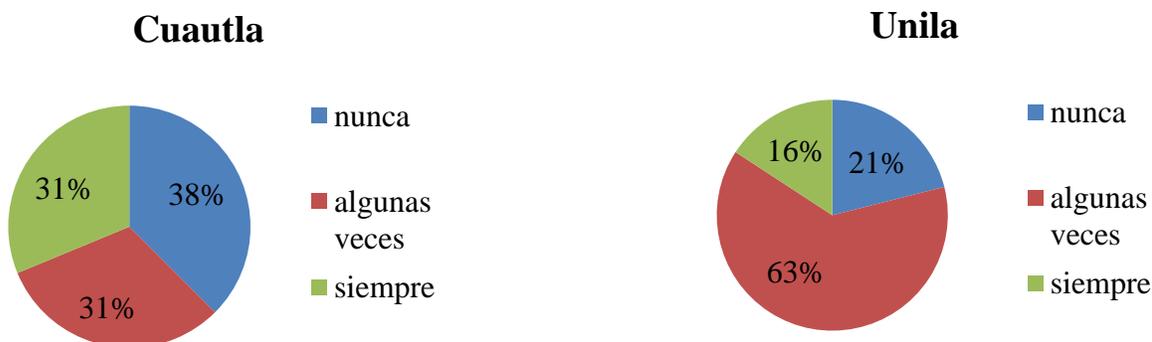
La preparatoria Cuautla “Prof. Luis Ríos Alvarado” obtiene una gran diferencia ante la Unila, en la cual los adolescentes cuentan con un mayor control sobre sus impulsos, esto quiere decir, que tienen la habilidad de mediar sus emociones y de conocer los efectos que pueden tener sus impulsos.

Pregunta 5:

¿Me gusta comunicar mis tristezas y alegrías a los demás?

Esta pregunta trata de las normas de honestidad e integridad. Ser honesto con los sentimientos en el momento que se presentan es indispensable para tener un mayor grado de conocimiento de la inteligencia emocional. Poder comunicar ayudará a que las personas que nos rodean tengan conocimiento de nuestro sentir. Para el adolescente esta cualidad no está muy desarrollada debido a que no se cuenta con ese grado de conocimiento.

Grafico 5. Promedios de preparatoria Cuautla y de preparatoria UNILA



Fuente: elaboración propia

Muestra 1: un 31% comenta sus sentimientos algunas veces, el 38% no comunica con nadie sus tristezas y alegrías y el 31% si habla sobre sus emociones tanto positivas como negativas.

Muestra 2: un 63% comenta sus sentimientos algunas veces, el 21% no comunica con nadie sus tristezas y alegrías y el 16% si habla sobre sus emociones tanto positivas como negativas.

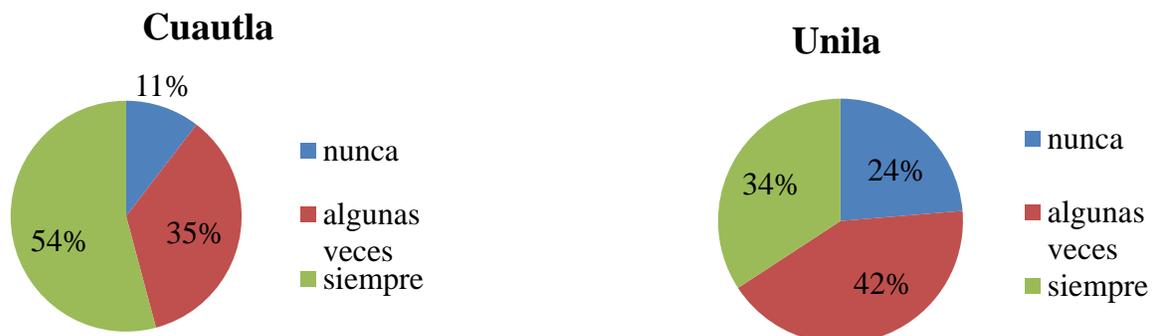
Los adolescentes de la preparatoria Cuautla “Prof. Luis Ríos Alvarado” tienden a ser más honestos con sus propias emociones y sentimientos y esto se ve reflejado en que comunican a los demás. Los de la preparatoria Unila, no exteriorizan sus emociones salvo algunas veces.

Pregunta 6:

¿Cómo me vayan las cosas, me va mi estado de ánimo?

Esta preguntar muestra la flexibilidad para actuar sobre los cambios. En la adolescencia las circunstancias que se presentan van a influir en los cambios de estado ánimo. Tener un autocontrol de dichas situaciones ayudará a sobrellevar cada una de las emociones que sienten.

Grafico 6. Promedios de preparatoria Cuautla y de preparatoria UNILA



Fuente: elaboración propia

Muestra 1: 54% de los adolescentes son influenciados en sus emociones por las situaciones que están viviendo, el 35%, dependiendo de la las situaciones cambia su estado de ánimo y el 11% no permiten que las situaciones influyan en su estado de ánimo.

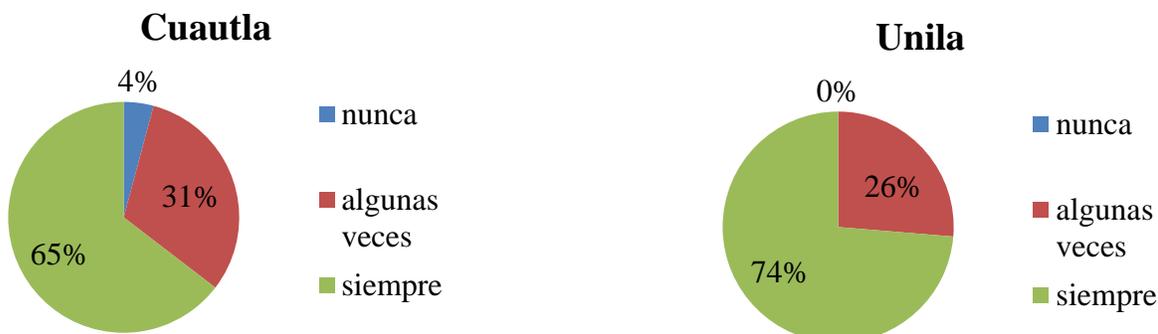
Muestra 2: 34% de los adolescentes son influenciados en sus emociones por las situaciones que están viviendo, el 42%, dependiendo de la las situaciones cambia su estado de ánimo y el 24% no permiten que las situaciones influyan en su estado de ánimo.

Pregunta 7:

¿Me emociono fácilmente con mis triunfos?

Tener la capacidad de reconocer el esfuerzo y el tiempo invertido en las actividades que conllevan a la culminación de los objetivos o metas establecidas con éxito deriva en el disfrute de las cosas. Para el adolescente que sabe el valor de sus esfuerzos queda satisfecho con ellos, la auto-motivación fluye sin dudas cómo “si hubiera dado más”, esto evita que pasen por alto el reconocimiento de sus esfuerzos.

Grafico 7. Promedios de preparatoria Cuautla y de preparatoria UNILA



Fuente: elaboración propia

Muestra 1: el 65% demuestra siempre su emoción ante sus triunfos, metas, objetivos etc. El 31% solamente en algunas ocasiones expresan su emoción ante sus triunfos y el 4% nunca demuestra emoción alguna.

Muestra 2: el 74% demuestra siempre su emoción ante sus triunfos, metas, objetivos etc. El 26% solamente en algunas ocasiones expresan su emoción ante sus triunfos y ninguno demuestra emoción alguna.

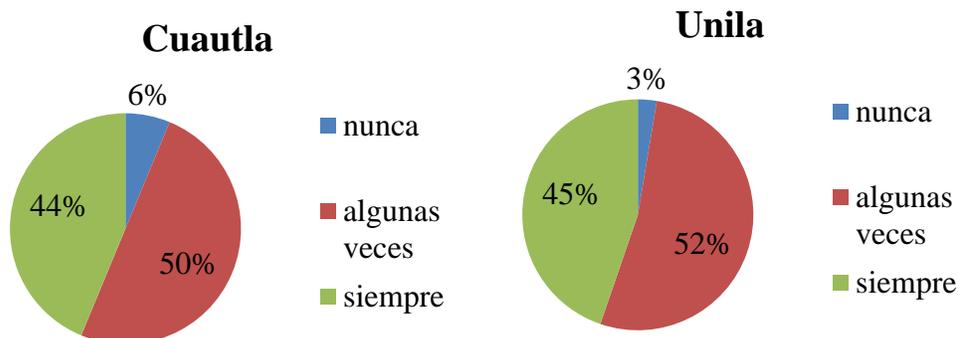
En la preparatoria Unila, con una diferencia de 9%, los adolescentes tienden a responder ante los triunfos, cuentan con la habilidad de reconocerse por el trabajo y tiempo dedicado para el logro de sus metas, objetivos etc., al final quedan agradecidos consigo mismos.

Pregunta 8:

¿Me gusta relacionarme con la gente?

Alinearse con los objetivos de un grupo u organización. En la etapa de la adolescencia es importante saber si hay habilidades al relacionarse con la gente, ya que conlleva a permanecer en un grupo social con metas y objetivos en común que ayudará la búsqueda y establecimiento de la identidad.

Gráfico 8. Promedios de preparatoria Cuautla y de preparatoria UNILA



Fuente: elaboración propia

Muestra 1: el 50% algunas veces tienden a relacionarse con la gente mientras el 44% siempre se relacionan, sin importar la personalidad de la gente y el 6% no cuenta con esta destreza.

Muestra 2: el 52% algunas veces tienden a relacionarse con la gente mientras el 45% siempre se relacionan, sin importar la personalidad de la gente y el 3% no cuenta con esta destreza.

En la preparatoria Unila, con una diferencia de sólo 2% sobre Cuautla, la capacidad e iniciativa de relacionarse con la gente es mayor.

Pregunta 9:

¿Reflexionó antes de actuar en algún suceso personal?

Es la tenacidad para buscar el objetivo, pese a los obstáculos y reveses. Es importante que el joven piense en las posibles consecuencias que podría tener al actuar específicamente de una manera, llegar a la reflexión de forma correcta al proceder ante un suceso personal.

Grafico 9. Promedios de preparatoria Cuautla y de preparatoria UNILA



Fuente: elaboración propia

Muestra 1: 51% suele darse el tiempo de pensar en sus acciones antes de realizarlas, el 32% siempre da importancia a la reflexión de las cosas antes de actuar y el 17% nunca ha pensado en posibles consecuencias antes de enfrentar alguna situación.

Muestra 2: 61% suele darse el tiempo de pensar en sus acciones antes de realizarlas, el 34% siempre da importancia a la reflexión de las cosas antes de actuar y el 5% nunca ha pensado en posibles consecuencias antes de enfrentar alguna situación.

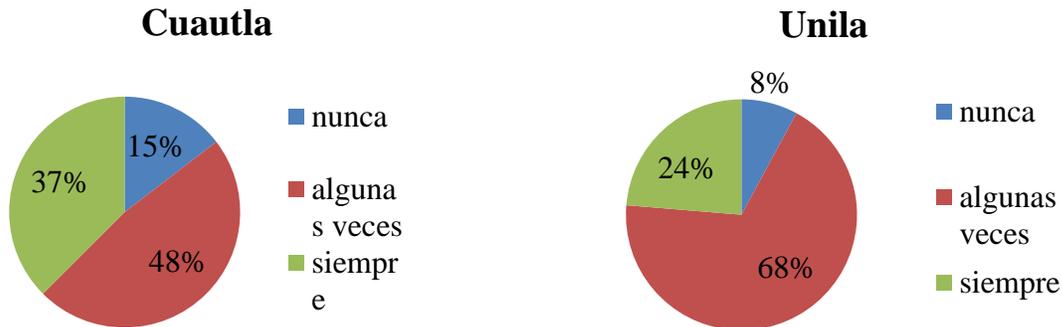
La Preparatoria Unila, con 2% de diferencia, muestra que los adolescentes siempre deliberan sobre las futuras consecuencias de sus acciones ante los posibles escenarios personales que se les presentan. En ambas instituciones más de la mitad de los jóvenes afirman que algunas veces se ponen a pensar antes de actuar.

Pregunta 10:

¿Me doy cuenta de los estados de ánimo de mis compañeros de grupo?

Evalúa la percepción de los sentimientos y perspectivas ajenas, y el interés activo por las preocupaciones de los demás. Tener un grado de reconocimiento de los sentimientos ajenos en el momento que se están demostrando ayuda al adolescente a entrar en empatía con sus compañeros, fortaleciendo los lazos que ha formado en su grupo. Al no tener ese reconocimiento, el adolescente puede tener conflictos al no estar en sintonía con sus compañeros.

Grafico 10. Promedios de preparatoria Cautla y de preparatoria UNILA



Fuente: elaboración propia

Muestra 1: el 48% de los alumnos dicen que sólo algunas veces se dan cuenta del estado de ánimo de sus compañeros, el 37% de los alumnos si llegan a percibir los estados de ánimo de los demás y el 15% de los alumnos nunca se percatan.

Muestra 2: el 68% de los alumnos dicen que sólo algunas veces se dan cuenta del estado de ánimo de sus compañeros, el 24% de los alumnos si llegan a percibir los estados de ánimo de los demás y el 8% de los alumnos nunca se percatan.

La preparatoria Cautla “Prof. Luis Ríos Alvarado” obtuvo el mayor porcentaje; 13% más en relación a la capacidad de percepción que tienen hacia los estados de ánimo de sus compañeros de

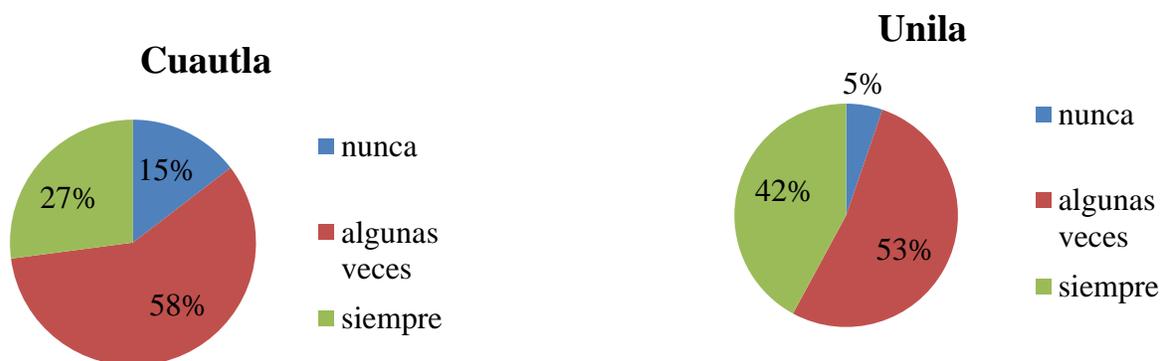
grupo. Sin embargo la preparatoria Unila, con más de la mitad de sus alumnos, solo algunas veces percibe los estados de ánimo de sus compañeros-

Pregunta 11:

¿Aconsejo a mis compañeros de grupo que tienen problemas?

Cuando un adolescente da consejos de manera asertiva lo que hace es percibir las necesidades del desarrollo de los demás y fomenta sus capacidades y al mismo tiempo sus compañeros reafirmaran la confianza que le tienen.

Grafico11. Promedios de preparatoria Cuautla y de preparatoria UNILA



Fuente: elaboración propia

Muestra 1: 58% los alumnos muestran que algunas veces han aconsejado a sus compañeros de grupo, el 27% siempre ha dado un consejo a sus compañeros y el 15% nunca ha realizado la acción.

Muestra 2: 53% los alumnos muestran que algunas veces han aconsejado a sus compañeros de grupo, el 42% siempre ha dado un consejo a sus compañeros y el 5% nunca ha realizado la acción.

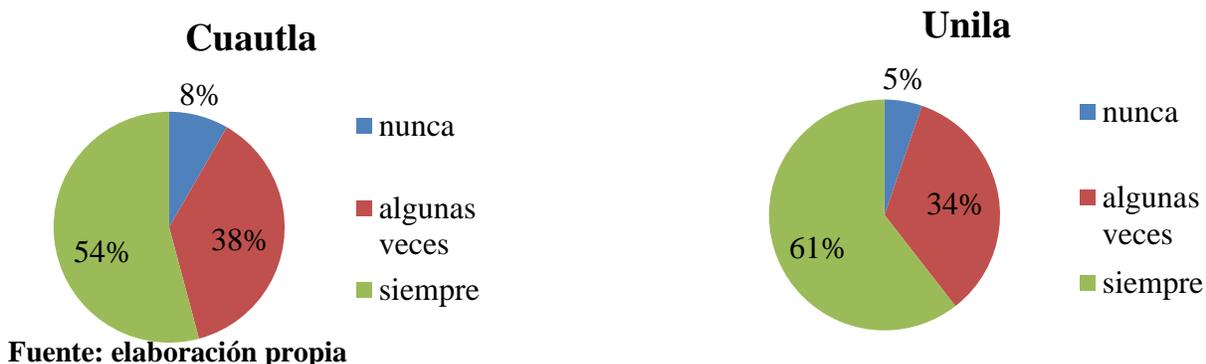
Ambas preparatorias obtuvieron más del 50% de alumnos que interceden y aconsejan a los compañeros que tienen problemas, sin embargo Unila destaca sobre la preparatoria Cuautla, pues se muestra un mayor interés al aconsejar a sus compañeros.

Pregunta 12:

¿Soy sincero o agresivo cuando debo serlo y también diplomático cuando debo serlo con mis compañeros de grupo?

Prever, reconocer y satisfacer las necesidades de los compañeros de grupo. El autocontrol de las emociones es importante cuando se está en un grupo, y tener esta capacidad cuando los compañeros lo requieren es indispensable para un equilibrio emocional.

Grafico 12. Promedios de preparatoria Cuautla y de preparatoria UNILA



Muestra 1: 54% de los alumnos tienen la habilidad de comunicarse de manera asertiva cuando se requiere y teniendo en cuenta las situaciones. 38% de los alumnos solo algunas veces han sido asertivos con respecto a sus compañeros, y el 8% de los alumnos nunca han considerado una actitud asertiva hacia sus compañeros de grupo y por lo tanto no tienen un control adecuado de las circunstancias.

Muestra 2: 61% de los alumnos tienen la habilidad de comunicarse de manera asertiva cuando se requiere y teniendo en cuenta las situaciones. 34% de los alumnos solo algunas veces han sido asertivos con respecto a sus compañeros, y el 5% de los alumnos nunca han considerado una actitud asertiva hacia sus compañeros de grupo y por lo tanto no tienen un control adecuado de las circunstancias.

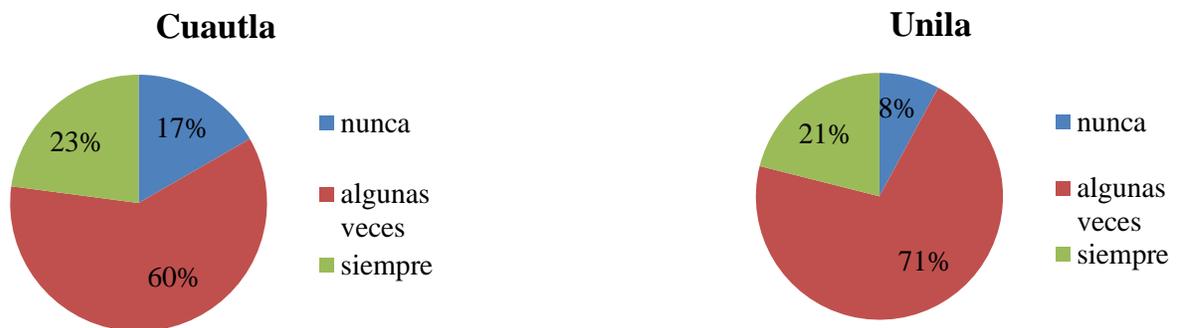
La Unila muestra un 7% más que Cuautla, en la conciencia de una actitud adecuada hacia sus compañeros.

Pregunta 13:

¿Soy crítico con los argumentos de mis compañeros de grupo?

Escuchar abiertamente a los compañeros de grupo es fundamental para poder transmitir mensajes convincentes hacia ellos y aumentar la habilidad de reconocimiento de sus sentimientos y emociones.

Grafico 13. Promedios de preparatoria Cautla y de preparatoria UNILA



Fuente: elaboración propia

Muestra 1: 60% de la muestra solamente en algunas ocasiones tienden a ser críticos, el 23% siempre son opinantes con sus compañeros y el 17% no participan de manera crítica en las pláticas con sus compañeros.

Muestra 2: 71% de la muestra solamente en algunas ocasiones tienden a ser críticos, el 21% siempre son opinantes con sus compañeros y el 8% no participan de manera crítica en las pláticas con sus compañeros.

La preparatoria Cautla cuenta con un 11% más de estudiantes críticos que reflexionan a los comentarios de sus compañeros.

Pregunta 14:

¿Cuándo alguien se incorpora al grupo, lo acepto y establezco conversación con él?

Inspirar y guiar individuos o grupos. La capacidad de iniciar una conversación con un compañero nuevo refleja la decisión de entablar conversación o no; esto dependerá del grado de conocimiento que tenga sobre sí mismo. Se presta para realizar nuevos lazos de amistad sin dañar la integridad de los demás compañeros; a ser leal a sus emociones y respetarlos.

Grafico 14. Promedios de preparatoria Cuautla y de preparatoria UNILA



Fuente: elaboración propia

Muestra 1: 33% de los alumnos algunas veces han establecido comunicación con sus nuevos compañeros de grupo, el 54% de los alumnos siempre han llevado a cabo una comunicación con sus nuevos integrantes de grupo. Y el 13% de los alumnos nunca han establecido relación alguna con nuevos integrantes.

Muestra 2: 50% de los alumnos algunas veces han establecido comunicación con sus nuevos compañeros de grupo, el 37% de los alumnos siempre han llevado a cabo una comunicación con sus nuevos integrantes de grupo. Y el 13% de los alumnos nunca han establecido relación alguna con nuevos integrantes.

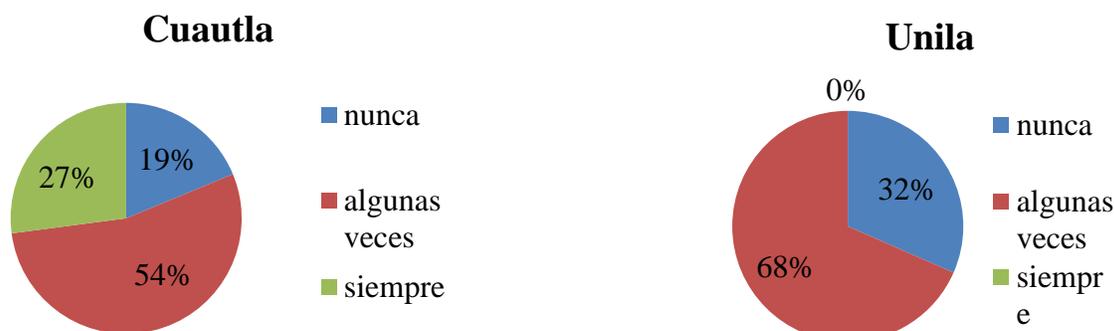
La mitad de los alumnos de Unila llevan a cabo contacto social con los nuevos integrantes del grupo y en la prepa Cuautla más de la mitad tienen una relación con los nuevos sin tener prejuicios hacia ellos.

Pregunta 15:

¿Me gusta organizar y participar en actividades escolares?

Trabajar con los compañeros de grupo para alcanzar objetivos compartidos. Esto ayudará a tener una mejor empatía con el grupo, a aumentar las habilidades sociales y a llevar un rol participativo en todo tipo de grupo.

Grafico 15. Promedios de preparatoria Cuautla y de preparatoria UNILA



Fuente: elaboración propia

Muestra 1: la iniciativa de un grupo se ve reflejado en la muestra siguiente: más de la mitad (54%) menciona que algunas veces toman la iniciativa de organizar o participar en las actividades, un 27% menciona que siempre han sido los que llevan el liderazgo en las actividades y solo el 19% de los alumnos mencionó que nunca han participado en las diligencias.

Muestra 2: la participación en actividades de grupo no es algo que los alumnos de la preparatoria Unila disfruten hacer; el 68% menciona que sólo algunas veces tienen este interés, el 32% nunca ha tenido gusto por las actividades grupales.

Tenemos la hipótesis de que las actividades realizadas por los alumnos que contestaron *algunas veces*, son actividades dirigidas por la institución, o por los profesores y por ende, si es de su agrado participarán en ellas.

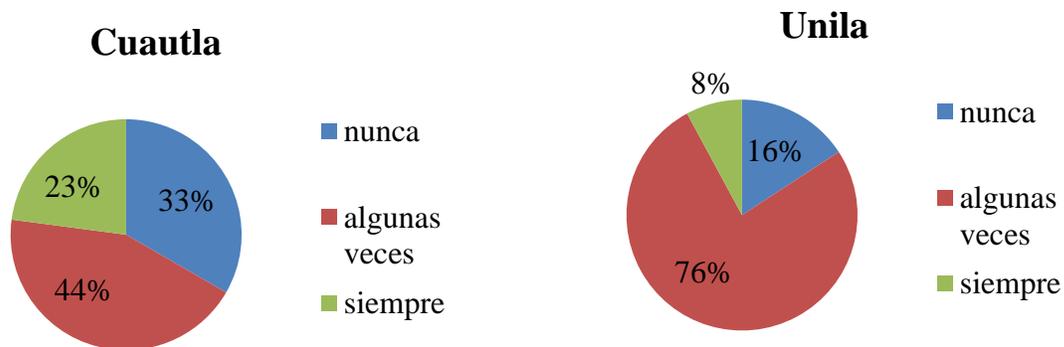
Los resultados obtenidos en esta pregunta nos da la pauta para identificar el interés de los alumnos por realizar actividades grupales y la iniciativa que tienen ante ello. Basándonos en los resultados arrojados se infiere que los alumnos de la preparatoria Cuautla (muestra 1) tienden a tener mayor iniciativa al realizar actividades comunitarias, mientras que en la preparatoria Unila (muestra 2) ninguno de los alumnos encuestados tienen la iniciativa y el gusto por las actividades de grupo.

Pregunta 16.

¿Confío en los compañeros de grupo?

Cultivar oportunidades en las personas dentro de un grupo. El grado de confianza que se le puede dar a un compañero, teniendo en cuenta las limitaciones personales y la capacidad de expresar sus propias emociones.

Grafico 16. Promedios de preparatoria Cuautla y de preparatoria UNILA



Fuente: elaboración propia

Muestra 1: el 44% de los alumnos menciona que algunas veces le han brindado confianza sus compañeros, el 33% nunca ha podido depositar en su grupo confianza, esto supone que hay un equilibrio, y un 23% del total menciona que siempre han depositado su confianza en ellos, lo que demuestra que ninguna de las opciones refleja más del 50%.

Muestra 2: el 76% de los alumnos menciona que algunas veces le han brindado confianza sus compañeros, el 16% nunca ha podido depositar en su grupo confianza, esto supone que hay un equilibrio, y un 8% del total menciona que siempre han depositado su confianza en ellos.

Los alumnos de la preparatoria Unila (muestra 2) han expresado confianza hacia sus compañeros pero sin tener marcado un *siempre* o un *nunca*, a comparación de los alumnos de la preparatoria Cuautla (muestra 1) donde si hay un porcentaje claro que refleja confianza absoluta hacia sus compañeros de grupo.

Pregunta 17:

¿Disfruto trabajando en grupo?

Crear sinergia para trabajar en post de las metas colectivas. Tener un gusto al trabajar en grupo reafirmara el grado de confianza y empatía que hay en el grupo. Al final, el adolescente vivirá esta parte de su vida agradablemente.

Gráfico 17. Promedios de preparatoria Cuautla y de preparatoria UNILA



Muestra 1: el 52% de los alumnos mencionan que algunas veces han disfrutado trabajar en equipo, el 27% demuestra un completo gusto por el trabajo en equipo ya que siempre lo han realizado con esa iniciativa, y el 21% restante dice no disfrutar trabajar en grupo, prefiriendo así las actividades individuales.

Muestra 2: el 66% de los alumnos mencionan que algunas veces han disfrutado trabajar en equipo, el 18% demuestra un completo gusto por el trabajo en equipo ya que siempre lo han realizado con esa iniciativa, y el 16% restante dice no disfrutar trabajar en grupo, prefiriendo así las actividades individuales.

El agrado por el trabajo en grupo, para la preparatoria Cuautla (muestra 1) con un 11% más que la Unila (muestra 2) se tiene mayor agrado en estas actividades.

Pregunta 18:

¿Disfruto conversar con mis compañeros?

Incrementar tácticas de persuasión efectiva. El adolescente establecerá comunicación con aquellas personas que son afines a él. Para ser honestos consigo mismos es importante sentir agrado en esas conversaciones.

Grafico 18. Promedios de preparatoria Cuautla y de preparatoria UNILA



Fuente: elaboración propia

Muestra 1: 63% de los alumnos siempre sienten satisfacción con las conversaciones que tienen con sus compañeros, el 33% de los alumnos algunas veces han sentido de ese agrado y a un 4% nunca le ha agrado el hecho de conversar con sus compañeros de grupo.

Muestra 2: 58% de los alumnos siempre sienten satisfacción con las conversaciones que tienen con sus compañeros, el 39% de los alumnos algunas veces han sentido de ese agrado y a un 3% nunca le ha agrado el hecho de conversar con sus compañeros de grupo.

En ambas escuelas más de la mitad de los alumnos disfrutan conversar con sus compañeros, aunque es visible una diferencia de 5% de ventaja en la preparatoria Cuautla.

Conclusión de análisis de los resultados obtenidos.

La importancia del manejo de la inteligencia emocional es indispensable para las relaciones interpersonales; al realizar el estudio comparativo entre la escuela pública y privada, se encontró que los adolescentes tienen un autoconocimiento de las emociones, independientemente de la escuela a la que pertenezcan.

En el porcentaje general de la Inteligencia Emocional (I.E) se obtiene la misma puntuación en ambas escuelas, lo cual indica que los adolescentes de esta edad tienen conocimiento de las emociones personales y de las de sus compañeros.

Tomando en cuenta la teoría Psicosocial de Erick Erickson, en la etapa de identidad frente a confusión de identidad, el adolescente está en la búsqueda de su identidad y en el descubrimiento de las emociones que experimenta ante situaciones diarias.

Acorde a los porcentajes obtenidos de cada pregunta del instrumento de investigación, se observa que los alumnos de la preparatoria Unila muestran una mayor asertividad a comparación a los alumnos de la preparatoria Cuautla, esto quiere decir, según la teoría de las emociones de Daniel Goleman, que la preparatoria Unila manifestó un mejor reconocimiento de los sentimientos en el momento en que estos se presentan, además se reflejó la capacidad de controlar dichos sentimientos y la conciencia de cada uno con un óptimo manejo emocional.

La preparatoria Cuautla “Prof. Luis Ríos Alvarado” muestra mayor porcentaje en el aspecto social. Para Goleman esto significa que tienen una mayor habilidad para la relación interpersonal, lo que muestra una mejor adaptabilidad a las circunstancias presentadas y una percepción de lo que otros necesitan y quieren (empatía) dando como resultado una mejor habilidad para el manejo de relaciones y emociones de los demás, generando así una unión y un mejor liderazgo a través de la interacción (habilidades sociales).

CAPITULO V
PROPUESTA A
DESARROLLAR

CAPITULO V PROPUESTA A DESARROLLAR

De acuerdo con los resultados obtenidos del instrumento de investigación “Conociéndome y conociendo a los demás” se realizó una propuesta de prevención comunitaria para lograr el reconocimiento de las emociones propias y ajenas, al igual que se busca fortalecer las relaciones sociales del grupo académico.

5.1 Teorías para la propuesta a desarrollar

5.1.1 Psicología comunitaria

Para generar y sustentar la propuesta de investigación, se recurrió a la psicología comunitaria. A continuación definiremos el concepto basándonos en el autor Rappaport (1997).

“Una disciplina que actúa la importancia de una perspectiva ecológica de la interacción, dando a entender que se puede mejorar la adaptación entre las personas y su ambiente al crear nuevas opciones sociales y desarrollo de los recursos personales en lugar de realizarlo mediante la eliminación de las debilidades de los individuos o comunidades”. (Nietzel, 1982)

Las metas de la Psicología comunitaria se relacionan con el nivel de la comunidad o porción más pequeña (por ejemplo, la creación o fortalecimiento de los recursos sociales), mientras que la salud mental comunitaria se dirige hacia el logro de la entrega efectiva de servicios clínicos a personas necesitadas.

Principios de la psicología comunitaria.

Rappaport y Chinsky (1974) propusieron que cualquier modelo de los servicios de salud mental se pueden dividir en dos componentes básicos – un componente conceptual y un componente del

estilo de intervención. Según Rappaport (1977), el componente conceptual es la teoría fundamental del modelo sobre la conducta humana; “dicha la base de los datos empíricos, nociones teóricas y suposiciones básicas para la comprensión humana”, este componente estilo de intervención, por otra parte, “dicta la manera como se ofrecerá a la población dirigida al servicio que se requiere de acuerdo con el componente conceptual.”

A continuación los cinco principios que se relacionan con el componente conceptual de la psicología comunitaria.

1.- Adopción de una perspectiva ecológica. La conducta no se puede explicar solamente por medio de un análisis de los factores individuales, es posible que el cambio en la conducta de las personas a menudo requiera ser precedido del cambio en el funcionamiento de las instituciones sociales. La perspectiva ecológica del psicólogo comunitario dirige la atención a la función que ejercen las fuerzas sociales y ambientales en el desarrollo de los problemas humanos.

2.- Búsqueda del cambio en el sistema social. La intención de los cambios en el sistema social es que las instituciones sociales importantes para la vida respondan de manera activa y fructífera para el crecimiento de los individuos. Los psicólogos comunitarios han concentrado sus esfuerzos en el cambio o nivel del sistema social en cuatro áreas: cuidado preescolar y familiar, el sistema educativo, el sistema penal y, desde luego, el sistema de salud mental.

3.- Importancia de la intervención. Caplan (1964) identificó tres tipos de prevención: terciaria, secundaria y primaria. Prevención terciaria. Este tipo de prevención se dirige hacia la minimización de la gravedad de la enfermedad, la reducción de las consecuencias a corto y largo plazo del desorden y la detención de los trastornos, de tal forma que se pueda recobrar la eficacia emocional. La prevención secundaria se dirige hacia la reducción de la prevalencia de la

enfermedad por medio de los esfuerzos coordinados de la detención inicial e intervención rápida y efectiva; por este motivo son esenciales los instrumentos que permiten un diagnóstico confiable y válido en el transcurso de un problema tan pronto como sea posible para la prevención secundaria. La prevención primaria se puede lograr mediante acción social, en la cual se realizan cambios en las instituciones de la comunidad con el fin de reducir los problemas, o por medio de la acción interpersonal, en la cual las metas del cambio se dirigen hacia las figuras que ejercen alguna influencia en la producción de las políticas, o hacia algunas otras personas influyentes cuya posición o puesto especial permite que cualquiera de los cambios que efectúen se “radien”.

4.- Enfoque sobre la intervención en crisis. La intervención en crisis es una técnica para ayudar a las personas a manejar eficazmente los problemas que abruman en el momento en que ocurren. Las intervenciones se destinan a las personas que carecen de recursos para manejar las crisis adecuadamente. En su forma más básica, la intervención puede presentarse como una referencia, en la cual la persona se pone en contacto con los recursos apropiados. Los terapeutas de crisis rara vez obtienen la reconstrucción de la personalidad y la penetración completa en la dinámica de las dificultades en la adaptación. Butcher y Koss 1968 ofrece una lista de los siguientes objetivos más comunes de la intervención en crisis: (1) alivio rápido de los síntomas primarios del cliente, (2) restablecimiento rápido de la estabilidad emocional previa del cliente y (3) desarrollo de la comprensión del cliente de la perturbación actual y de los factores que le precipitaron, así como un aumento en la habilidad para manejar otras crisis en el futuro.

5.- Promoción de una “sensación psicológica de comunidad”. Además de interesarse en la solución de los problemas inmediatos, el psicólogo tiene como meta fortalecer la capacidad de una comunidad o subcomunidad para planear y crear su propio cambio. Los psicólogos comunitarios

crean una sensación de colectividad al fomentar el desarrollo de los puntos fuertes de las personas en lugar de eliminar sus debilidades.

Con la ayuda de la psicología comunitaria lograremos una mayor expectativa de la investigación, que ayudarán a establecer las estrategias para la intervención y la obtención de datos necesarios, así como la información correcta de lo observado para evaluar y llegar a un dominio de la problemática planteada en la investigación.

González Núñez, Monroy y Kupferman en 1978 definen al grupo como una reunión más o menos permanente de varias personas que interactúan e influyen con el objeto de lograr metas comunes, en cuyo espacio emocional todos los integrantes se reconocen como miembros pertenecientes al grupo y rigen su conducta en base a una serie de normas que todos han creado y aceptado o modificado.

Según González Núñez, las siguientes características definen un grupo (Núñez, 1999):

- Interacción. Implica una dimensión espacio – temporal donde se relacionan los miembros del grupo.
- Percepciones y conocimientos de los miembros y del grupo. Cada uno es una parte de todo, los miembros se dan cuenta de que existe el grupo al cual pertenecen y que toda su conducta ejerce una influencia o una acción en el medio ambiente de igual manera, el ambiente percibe a esa unidad grupal como tal.
- Motivación y necesidad de satisfacción. En general, los individuos se incorporan a un grupo porque creen que van a satisfacer alguna necesidad de afiliación, pertenencia, éxito, estatus, poder, etc.

- Metas de grupo. Están relacionadas con la motivación, ya que los miembros del grupo las consideran significativas. Estos pueden tratar de lograr metas de diferente índole; laborales, escolares, sociales, individuales, de pareja, familiares, de éxitos, superación personal, terapéuticas, de control interno y demás.
- Organización del grupo. Implica propiedades estructurales que regulan el funcionamiento grupal, como roles, normas y estatutos, ya sean escritos o no pactados de manera verbal o no verbal.
- Interdependencia de los miembros de grupo. Los integrantes reconocen de manera consciente o inconsciente, que poseen necesidades y que dependen de los demás miembros para que estas se cumplan

Grupos escolares: puede ser considerado también como un grupo de trabajo que busca lograr metas definidas. Un grupo de clase difiere de otros grupos de trabajo en tres aspectos importantes: (González Núñez J.J, 1999):

- Su finalidad es enteramente diferente a la mayoría de los grupos de trabajo,
- Las tareas necesarias para que el grupo logre sus metas son distintivas
- La composición de sus miembros no se asemeja a la composición de la mayoría de los grupos de trabajo.

Al analizar la teoría mencionada y la definición de grupo, entendemos que cada etapa del desarrollo debe ser aprobada satisfactoriamente para lograr una mayor estabilidad. En la etapa de “identidad contra confusión de identidad” se engloba la edad de 17 y 18 años, lo cual aporta a la investigación fundamentos sobre la importancia de las relaciones sociales que se establecen en la adolescencia y su aplicación en un contexto escolar o académico.

González Núñez, Monroy y Kupferman (1978) definen al grupo como una reunión más o menos permanente de varias personas que interactúan e interinfluyen con el objeto de lograr metas comunes, en cuyo espacio emocional todos los integrantes se reconocen como miembros pertenecientes al grupo y rigen su conducta en base a una serie de normas que todos han creado y aceptado o modificado.

Las siguientes características definen un grupo (Núñez, 1999):

- Interacción. Implica una dimensión espacio – temporal donde se relacionan los miembros del grupo.
- Percepciones y conocimientos de los miembros y del grupo. Cada uno es una parte de todo, los miembros se dan cuenta de que existe el grupo al cual pertenecen y que toda su conducta ejerce una influencia o una acción en el medio ambiente de igual manera, el ambiente percibe a esa unidad grupal como tal.
- Motivación y necesidad de satisfacción. En general, los individuos se incorporan a un grupo porque creen que van a satisfacer alguna necesidad de afiliación, pertenencia, éxito, estatus, poder, etc.
- Metas de grupo. Están relacionadas con la motivación, ya que los miembros del grupo las consideran significativas. Estos pueden tratar de lograr metas de diferente índole; laborales, escolares, sociales, individuales, de pareja, familiares, de éxitos, superación personal, terapéuticas, de control interno y demás.
- Organización del grupo. Implica propiedades estructurales que regulan el funcionamiento grupal, como roles, normas y estatutos, ya sean escritos o no pactados de manera verbal o no verbal.

- Interdependencia de los miembros de grupo. Los integrantes reconocen de manera consciente o inconsciente, que poseen necesidades y que dependen de los demás miembros para que estas se cumplan

Al analizar la teoría mencionada y la definición de grupo, entendemos que cada etapa del desarrollo debe ser aprobada satisfactoriamente para lograr una mayor estabilidad. En la etapa de “identidad contra confusión de identidad” se engloba la edad de 17 y 18 años, lo cual aporta a la investigación fundamentos sobre la importancia de las relaciones sociales que se establecen en la adolescencia y su aplicación en un contexto escolar o académico.

5.1.2 Psicología del Color de Eva Heller

La psicología del color es un campo de estudio dirigido a analizar el efecto del color en la percepción y la conducta humana. Tuvo incidencia en la psicología humana desde tiempos remotos, en circunstancias en las que se utilizaba para expresar y sintetizar simbólicamente.

El precursor de la psicología del color fue el poeta y científico alemán Johann Wolfgang Von Goethe (1749-1832) que en su tratado “Teoría del color” se opuso a la visión meramente física de Newton, proponiendo que el color depende también de nuestra percepción en la que se haya involucrado el cerebro y los mecanismos del sentido de la vista.

Hoy en día, el estudio más famoso con basado en la teoría de Goethe es “la psicología del color” de Eva Heller. Aborda la relación de los colores con nuestros sentimientos y demuestra como ambos se combinan de manera incidental pues sus asociaciones no son meras cuestiones de gusto, sino experiencias universales que están profundamente enraizadas en nuestro lenguaje y pensamiento.

Azul. El color preferido del mundo. El color de la simpatía, la armonía y la fidelidad, pese a ser frío y distante. El azul tiene su significado más importante en los símbolos y en los sentimientos que a él asociamos. El azul es el color de todas las cualidades que se acreditan con el tiempo, de todos los buenos sentimientos que no están dominados por la pasión y que se basan en la comprensión recíproca. (Heller, 2004)

El azul es el color más nombrado en relación con la simpatía, la armonía, la amistad y la confianza. Estos son sentimientos que sólo se acreditan con el tiempo, pues nacen con él y que siempre se basan en la reciprocidad.

El azul es el color principal de las cualidades intelectuales. Su acorde típico es azul-blanco. Estos son los colores principales de la inteligencia, la ciencia y la concentración.

Rojo. El color de todas las pasiones – del amor al odio. El color de los reyes y del comunismo, de la alegría y del peligro. Es el primer color al que el hombre puso un nombre, la denominación cromática más antigua del mundo.

El rojo es el color de todas las pasiones, las buenas y las malas. La experiencia da origen a los símbolos: la sangre se altera, sube a la cabeza y el rostro se ruboriza – por timidez o por enamoramiento, o por ambas cosas a la vez-Uno enrojece también porque se avergüenza, porque está airado o porque se encuentra excitado. Cuando la razón pierde el control, “todo se ve rojo”.

Amarillo. Es el color más contradictorio ya que significa optimismo y celos. El color de la diversión, del entendimiento y de la traición. Por otro lado, es también el color de la envidia y de los animales venenosos. Hay significativas asociaciones negativas: la inseguridad y la avaricia se

representan con amarillo, la bilis del enojo es literalmente un líquido amarillo que se libera al sentir furia.

Se encuentra siempre una generalización simbólica: como color del Sol, el amarillo serena y anima. Los optimistas tienen un ánimo radiante, y el amarillo es su color. El amarillo irradia, sonrío, es el color principal de la amabilidad. Es divertido, es reluciente como una amplia sonrisa. (Heller, 2004)

Verde. El color de la fertilidad, de la esperanza y de la burguesía. Símbolo de la vida y la salud

El verde es más que un color; el verde es la quinta esencia de la naturaleza; es una ideología, un estilo de vida: es conciencia medioambiental, amor a la naturaleza y, al mismo tiempo, rechazo de una sociedad dominada por la tecnología.

El color verde es símbolo de la vida en el sentido más amplio, es decir, no sólo se refiere al hombre, sino también a todo lo que crece.

Negro. El color del poder, de la violencia, de la muerte, de la negación y de la elegancia. El color favorito de los diseñadores y de la juventud.

El negro invierte todo significado positivo de cualquier color vivo. Esto, que suena tan teórico, es una experiencia práctica elemental; el negro establece la diferencia entre el bien y el mal porque el negro instauro la diferencia entre el día y la noche.

Todos los sentimientos negativos están asociados al color negro. “Negro” en griego es mélas, y “amarillo” es colé, que también significa “bilis” – y de la unión de negro y amarillo, de mélas y colé, nació la melancolía. Antiguamente se creía que los melancólicos tenían la sangre negra.

Blanco. El color femenino de la inocencia, color del bien y de los espíritus. La resurrección casi siempre se representa con él, como también la limpieza y el equilibrio cuerpo-mente-espíritu.

Naranja. El color de la diversión y del budismo; exótico y llamativo, pero subestimado.

El naranja, cuyo nombre procede de un fruto en otros tiempos raro, ha quedado como un color exótico. Su nombre es tan extraordinario, que no hay palabra alemana y palabra inglesa que rimen con orange. Lingüísticamente el color es tan extraño, que muchos piensan que el nombre “naranja” no puede tener un significado pleno sin añadidos explicativos: por eso se dice “de naranja tal o cual” o “rojo anaranjado”. (Heller, 2004)

Violeta. Del purpura del poder al color de la teología, la magia, el feminismo y el movimiento gay. El violeta es el color de los sentimientos ambivalentes.

El violeta es el color del tiempo de ayuno en el adviento y del tiempo de cuaresma que precede al domingo de Resurrección: en estos días todos los sacerdotes católicos visten de violeta cuando predicán misa. En muchas iglesias se cubren los crucifijos durante la Semana Santa con paños morados.

Rosa. Dulce y delicado, escandaloso y cursi.

El nombre de este color es el nombre de una flor, también un nombre típico de mujer – en general no hay nombres de flores usados para los varones. Todas las cualidades atribuidas a la rosa se consideran típicamente femeninas. La rosa simboliza la fuerza de los débiles, como el encanto y la amabilidad. (Heller, 2004)

El rosa no es un color asociado a fuerzas elementales. El rosa es suave y tierno; es el color de la delicadeza. El rosa también hace pensar en la piel, lo cual lo convierte en un color erótico.

Oro. La fama, el lujo y sobre todo la idea del privilegio (el oro es un material muy escaso y codiciado) es lo que alquimistas, buscadores de tesoros y personajes codiciosos persiguieron y aún persiguen por el mundo.

El color oro acompaña a las cualidades que se acrisolan con los años: la fidelidad, la amistad, la honradez y la confianza, pero nunca ha sido el color dominante de estas cualidades, pues es sobradamente patente su vinculación a las recompensas materiales. (Heller, 2004)

Plata. Es el elemento (astrológico) correspondiente a la luna, se asocia con lo bello y elegante, aunque no deja de ser frío y difícil de alcanzar; características propias del satélite de la tierra.

La plata se asocia a la mente clara y a las mejores cualidades del trabajo intelectual. Azul – blanco – plata son el acorde de la inteligencia. El color plata se halla también en los acordes de – la ciencia y – la exactitud.

Marrón. Color de lo acogedor, de lo corriente y de la necesidad.

En el sentido psicológico, el marrón es, de manera inequívoca, un color, pues tiene su propio simbolismo, que es distinto del de los demás colores. La mayoría de los conceptos “típicamente marrones” tienen connotación negativa. Ahí está el siniestro pasado político del color pardo. Este es también un color feo y vulgar. Es el color de la pereza y de la necesidad.

Gris. El color del aburrimiento, de lo anticuado y de la crueldad.

El gris es el color sin fuerza. En él, el noble blanco está ensuciado, y el fuerte negro debilitado. El gris no es el dorado término medio, sino la medianía. La vejez es gris, y lo es irremediablemente. El gris es conformista, busca siempre la adaptación, pues el que lo juzguemos claro u oscuro, depende mucho más de los colores que lo rodean que de su propio tono. (Heller, 2004)

El efecto que los colores tienen sobre las personas, es proyectar las emociones y sentimientos que surgen en ellas. Sabiéndolos utilizar adecuadamente se logrará un efecto favorable hacia la gente que busca un mayor conocimiento de sí mismas.

Es importante conocer los antecedentes de los temas ya descritos para tener una base que nos ayude a llegar a un conocimiento ideal sobre el motivo de nuestra investigación; con esto dar una propuesta de intervención correcta que logre el objetivo general y específico utilizando el método publicitario del cartel.

Para esta propuesta se eligió el uso de carteles y trípticos informativos.

5.2 Cartel

Carteles: Publicidad colocada en camiones, locales comerciales, o en cualquier sitio público. Estos cartelones o carteles pueden ser pequeños (letreros) o grandes (mantas), a color o a blanco y negro. Tienen un gran potencial, de bajo costo y pueden ser vistos por el público, una o varias veces al día. (Mora, 2008).

Para la realización del cartel empezamos con el título: “Conociéndome y conociendo a los demás”. *Conociéndome*: reflejar el saber que tenemos de nosotros mismos, hasta qué punto nos conocemos, si nos damos cuenta de las emociones que nos dominan o si no hay un reconocimiento de ello, con esto generaremos el interés de saber qué pasa con lo que sentimos. *Conociendo a los demás*: cuando se tenga un reconocimiento personal de las emociones se podrá lograr un reconocimiento emocional de las personas con las que nos relacionamos y generar empatía.

En el diseño del cartel se usó un fondo de color verde, el cual se caracteriza por representar vida en el crecimiento de la esencia de un sentimiento. Para combinar se utilizó el color azul, cuyo fin es resaltar la simpatía, la armonía y la fidelidad que se ven reflejados en el reconocimiento de las emociones a través del tiempo y la relación con la concepción de la otredad.

Se retomaron las cuatro emociones básicas descritas en el marco teórico. Se utilizaron los conceptos breves para un mejor entendimiento, acompañado de una imagen que visualmente expresa cada emoción.

Las recomendaciones que utilizamos son aplicables a cualquier emoción y ayudará al propio reconocimiento y el auto- control de cada una de ellas.

Para la realización del tríptico informativo se crearon dos secciones; la primera trata el aspecto personal de la Inteligencia Emocional (I.E) y da a conocer los conceptos y recomendaciones de las emociones básicas. La segunda sección se refiere al aspecto social (contexto escolar), ahí se describe el concepto de grupo, grupo escolar y empatía, esto con el fin de que registren cada concepto y las recomendaciones para interactuar dentro de un grupo.

5.3 Tríptico

5.3.1 Cara interior del tríptico. (Aspecto personal)

Primeramente se colocó el concepto de emoción para que los adolescentes entendieran el significado de la palabra.

Posteriormente se expusieron las emociones básicas para que nuestros objetos de estudio entendiera las emociones que experimentan diariamente en su vida, así mismo se colocaron algunos sinónimos de la palabra “emoción” para que conocieran sus diferentes términos junto con una imagen que refuerza la expresión no verbal.

Una vez identificado el tema y teniendo claro el tema de las emociones, se realizará una pregunta con el objetivo de generar interés en los adolescentes con respecto a lo que hemos visto. La pregunta que se plantea es la siguiente: ¿Cómo actuar ante un problema emocional? Aquí se toma como problema emocional aquellos aspectos que se escapan de nuestras manos y en donde las emociones, ya sean negativas o positivas, se salen de control. Controlar estas emociones será una función personal que no debe converger en una problemática emocional. La pregunta planteada también da hincapié a buscar maneras de ayudar a contener dichas emociones, ellas pueden estar presentes y causar que no las dejemos de sentir. Un ejemplo es cuando nos enojamos por algo que

no nos parece o nos sentimos tristes cuando se pierde alguna amistad, una relación o una mascota a la que le hemos depositado un cariño especial.

A continuación, se describen los pasos a seguir.

Paso 1: Hacer que el adolescente identifique el sentimiento que en ese momento experimenta y pedir que lo exprese en primera persona. Una vez identificada la emoción, el adolescente buscará el porqué de esa emoción y su intensidad. Es importante mencionarle que aunque es difícil tener la mente clara en esos momentos se debe hacer el esfuerzo para lograr el ejercicio.

Paso 2: Una vez identificada la emoción se procederá a realizar una técnica de relajación, para que el cuerpo pueda llegar a un estado que propicie el autoconocimiento por parte del joven.

Paso 3: Dar la recomendación de actuar de manera consciente ante las acciones a realizar después de haber identificado la emoción. Relajada la mente se puede tomar decisiones asertivas para afrontar algún problema ocurrido.

El siguiente apartado muestra algunas recomendaciones que aclaran el hecho de que las personas tienden a sentir diferentes emociones y que se puede realizar varias acciones para controlarlas. Finalmente se muestra la imagen de una persona con varias opciones para decidir cuál es la más asertiva.

5.3.2 Cara exterior del tríptico (Aspecto social).

En este apartado se describe lo que es un grupo y un grupo escolar con el fin de que el adolescente analice con claridad las características y la pertenencia a un grupo.

Después se coloca el concepto de empatía de manera entendible para que se identifique la esencia de una convivencia grupal y posteriormente se decide colocar una frase del autor Daniel Goleman para dar un pequeño mensaje en el cual se explica que tenemos que conocer y entender nuestros propios sentimientos y emociones para identificar con mayor facilidad los de los demás.

En el siguiente apartado se dan algunas recomendaciones que pueden utilizar con sus compañeros y así generar empatía con ellos y una mejor habilidad social.

En la portada del tríptico se observan los colores seleccionados: azul debido al significado relacionado con los buenos sentimientos que se van generando con el paso del tiempo (confianza, comprensión recíproca), el azul es el color principal de las cualidades intelectuales. El fondo se conjuga con el color blanco, ambos colores unidos representan la inteligencia, la ciencia y la concentración.

Las franjas compuestas con los colores naranja, verde y amarillo colocadas en la portada y en el interior del tríptico dan en conjunto un significado de diversión, optimismo, esperanza, vida, amabilidad, animación y alegría, que conlleva al adolescente a sentir empatía con la sociedad.

Las imágenes reflejan el conocimiento de sí mismos y las relaciones que tienen en los diferentes grupos sociales, en este caso, en su grupo escolar.

Llegamos al fin de la investigación donde se ha fomentado un autoconocimiento de la Inteligencia Emocional (I.E), sus aspectos personales y sociales, esto gracias al cartel y los trípticos realizados con base en las muestras obtenidas de los cuestionarios aplicados a ambas escuelas.

CONCLUSIONES

La adolescencia es una etapa de varios cambios significativos en el adolescente ya mencionados con los diversos autores que nos brindaron un panorama general de todos estos cambios, las necesidades y los intereses que el adolescente tiene y cómo en su búsqueda de identidad se presentan conflictos, ante los cuales el adolescente se ve forzado a tomar decisiones que pueden apoyar en su futuro.

En esta etapa se comienza a tener un reconocimiento de sí mismo, hay un fortalecimiento en la identidad y la autoexploración empieza a ser presente tanto física, psicológica y sexualmente. El adolescente comienza el reconocimiento de las necesidades personales que lo llevarán a alcanzar sus objetivos, se inicia una formación de su personalidad y en algunos casos, hay distanciamiento entre sus familiares debido a las reglas establecidas dentro de ella, que en esencia busca garantizar una vida adulta estable y con oportunidades.

Los adolescentes de 17 a 18 años, la edad solicitada para esta investigación, a nivel cronológico se han desarrollado completamente pero su maduración cerebral no ha concluido del todo y sus aptitudes y actitudes se empiezan a aclarar entre ellos. Estos adolescentes se encuentran en la última etapa de su preparación académica de nivel preparatoria, lo que significa que están próximos en la búsqueda para elegir una carrera que les proporcione un oficio para su vida adulta. Las relaciones interpersonales ya se han establecido de alguna manera y los lazos de amistad se han vuelto más significativos, a comparación con los creados en secundaria o primaria.

Tienden a poseer muchas presiones sociales, la sociedad tiene un concepto de ellos como seres descontrolados y rebeldes. Si hablamos de las emociones que los adolescentes expresan ante la sociedad podríamos ver que no tienen un gran apoyo, un ejemplo es cuando discriminamos a un

hombre que llora, pues socialmente está mal visto y se le cataloga como una persona débil, y en caso opuesto, está mal ver a una adolescente mujer tener sentimientos negativos hacia otra persona pues se supone que deben ser más comprensivas.

Es importante centrar el tema de las emociones en la adolescencia, debido a que en esta etapa las emociones juegan un papel importante para la toma de decisiones, y si los mismos familiares no pueden entenderlos, los jóvenes tendrán una segunda opción de poder demostrar cómo son con sus compañeros de escuela y amigos; es por ello que en esta investigación se retomó el contexto social, pues aquí es donde pueden reforzar la expresión de las emociones y llegar a comprender las emociones de otros.

Es importante el reconocimiento de las emociones para dirigirnos a otras personas de forma asertiva, y para saber de qué manera nos podemos comunicar con nuestros compañeros.

En esta investigación se pretendió entender de alguna manera qué tanto los adolescente conocen de sí mismos y de sus emociones, al igual, saber cómo han desarrollado sus habilidades de reconocimiento de emociones provenientes de sus compañeros, cómo es que enfrentan sus problemas emocionales y que tanto éstos influyen en la toma de decisiones en su vida.

Con el apoyo de las teorías analizadas de las emociones se concluyó que su importancia dentro del desarrollo psicosocial es indispensable para un óptimo crecimiento y una vida adulta sólida en la toma de decisiones asertivas.

Analizando las conclusiones a las que se llegó con base en los resultados de las encuestas realizadas, se pudo observar que los estudiantes de la preparatoria Cuautla tienden a ser más

empáticos con sus compañeros de grupo y los alumnos de la preparatoria Unila tienden a ser más individualistas.

Los adolescentes de 17 a 18 años estudiados en la investigación no han desarrollado por completo una inteligencia emocional adecuada y equilibrada que les ayude a enfrentar problemáticas cotidianas. Se pretende que con la información proporcionada en los trípticos y en el cartel, se refuerce el conocimiento del funcionamiento de las emociones. No es una tarea de abordaje, más bien es la necesidad de que conciban este tema como algo relevante, al igual que lo es la salud sexual, reproductiva, derechos sexuales, la prevención de adicciones, etc. Todo esto con el fin de tener en un futuro, adultos capaces de conocer, comprender y dirigir de manera asertiva sus sentimientos, sin quitarles su esencia.

Con esta investigación se pudo encontrar diferencias entre la educación pública y la privada con respecto a las relaciones psicosociales y emocionales, es decir, los principios de control de la conducta están en función de varios elementos, uno de ellos y el que se desarrolló durante la tesis fue precisamente el reconocimiento de las emociones o inteligencia emocional y su relación con las aptitudes personales y sociales.

Respecto a lo anterior, se puede comentar que en la escuela pública se desarrolla de manera natural las relaciones sociales y por ende se puede observar cómo se desarrolla la inteligencia emocional del orden de aptitudes sociales, mientras que en la escuela privada por su naturaleza de presentar una educación más personalizada se ha desarrollado las aptitudes del orden personales, con esto se puede comprobar lo que se estableció en el marco teórico donde refiere que mientras mayor sea tu convivencia social se desarrollan estas habilidades, mientras que si tu formación es

del orden personal o familiar se desarrollan habilidades personales, donde refieren mayor acercamiento al desarrollo de habilidades emocionales del mismo sujeto.

Como se pudo comprobar con esta tesis, los adolescentes de la escuela pública Cuautla “Prof. Luis Ríos Alvarado” presentan un mayor desarrollo en aptitudes sociales, lo que establece que el trabajo en equipo se desarrolle durante la socialización escolar, tal y como lo explicó Lev Vygotsky en su teoría sociocultural; el desarrollo social debe estar por encima del desarrollo de deseos personales.

De igual manera, para la escuela privada UNILA debido a los diferentes niveles socioeconómicos y culturales ha provocado que tengan una mejor aptitud personal de acuerdo a la inteligencia emocional, mientras que a las aptitudes sociales no se les ponen un énfasis mayor, por lo que el individualismo se nota en las conductas sociales de adolescentes al no tener una iniciativa para la participación grupal para actividades educativas.

Es importante destacar, que ambas muestras presentaron diferencias significativas en cuanto al número de participantes, esto se puede explicar, debido a que estadísticamente las muestras cumplen con la rigurosidad de ser representativas en ambos casos.

Bibliografía

- Calderón., P. C. (2004). *Historia de las doctrinas filosóficas*. México: Pearson educación.
- Carter, R. (2011). *El cerebro humano*. México: Altea.
- Coon, D. (2005). *Psicología*. México: Thomson.
- Feldman, D. E. (2010). *Desarrollo humano*. México: McGraw Hill.
- Fernandez Seara J. L, S. N. (1998). *Manual Cuestionario de personalidad Situacional*. España: TEA ediciones, S.A.
- Gardner, H. (1994). *Estructuras de la mente* . México: FCE.
- Goleman, D. (2008). *La inteligencia emocional* . México: Vergara.
- González Núñez J.J, A. M. (1999). *Dinámica de grupos. Técnicas y tácticas*. México: Pax México.
- Gregory, R. (2001). *Evaluación psicológica. Historia, principios y aplicaciones* . México: Manual moderno.
- Gregory, R. J. (2012). *Pruebas psicológicas. Historia, principios y aplicaciones*. México: Pearson Educación.
- Heller, E. (2004). *Psicología del color. Cómo actúan los colores sobre los sentimientos y la razón*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Hogan, T. P. (2004). *Pruebas psicológicas*. México: Manual moderno.
- Horrocks, J. E. (2001). *Psicología de la adolescencia*. México: Trillas.
- Hothersall., D. (2005). *Historia de la psicología*. México: McGraw Hill.

- José de Jesús González Núñez, A. M. (1999). *Dinámica de grupos. Técnicas y tácticas*. México: Pax México.
- Mora, M. E. (2008). *Elementos básicos de mercadotecnia*. México: Trillas.
- Moreno, C. I. (2009). *El mundo de los adolescentes*. México: Trillas.
- Nietzel, D. A. (1982). *Introducción a la psicología clínica*. México.: McGraw Hill.
- Núñez, J. d. (1999). *Psicoterapia de grupos. Teoría y técnica a partir de diferentes escuelas psicológicas*. México: Manual moderno.
- Olds, D. e. (2006). *Psicología*. México: McGraw Hill.
- Pacheco, N. E. (AGOSTO de 2013). Recuperado el 2016, de upcomillas.es:
<https://revistas.upcomillas.es/index.php/padresymaestros/article/viewFile/1170/993>
- Rains, G. D. (2002). *Principios de neuropsicología humana*. México: McGraw Hill.
- Reeve, J. (2002). *Motivación y emoción*. México: McGraw Hill.
- Rice, F. P. (1997). *Desarrollo humano. Estudio del ciclo vital*. México: Peason educación.
- Sampieri, R. H. (2014). *Metodología de la investigación*. México, D.F: McGRAW HILL.
- Santrock, J. W. (2006). *Psicología del desarrollo. Ciclo vital*. España: McGraw Hill.
- Urbina, A. A. (1998). *Test psicológicos*. México: Pearson educación.

ANEXOS

ANEXO #1 Instrumento de investigación.

CUESTIONARIO
“CONOCIÉNDOME Y CONOCIENDO A LOS DEMÁS”.



NOMBRE: _____ EDAD: _____
 NOMBRE DE LA INSTITUCIÓN: _____
 FECHA DE APLICACIÓN: _____

Las preguntas que encontraras en este cuestionario se refieren a la manera de actuar habitualmente contigo mismo y con tus compañeros de grupo. No existen respuestas buenas ni malas, sino respuestas sinceras que deben de reflejar tu estilo, tu modo habitual de pensar, hacer y sentir.

Instrucciones: la manera de responder es la siguiente: marca NUNCA, ALGUNAS VECES O SIEMPRE, con una X en base a la frecuencia con la que realizas cada comportamiento descrito en las siguientes preguntas.

N°	Preguntas	Nunca	Algunas veces	Siempre
AC1	¿Me emociono fácilmente?			
2	¿No me agradan muchos aspectos de mí mismo?			
3	¿Supero fácilmente las dificultades personales?			
AR4	¿Frecuentemente actúo de manera impulsiva?			
5	¿Me gusta comunicar mis tristezas y alegrías a los demás?			
6	¿Cómo me vayan las cosas, va mi sentido de ánimo?			
M7	¿Me emociono fácilmente con mis triunfos?			
8	¿Me gusta relacionarme con la gente?			
9	¿Reflexiono antes de actuar sobre algún suceso personal?			
E10	¿Me doy cuenta de los estados de ánimo de mis compañeros de grupo?			
11	¿Aconsejo a mis compañeros de grupo que tienen problemas?			
12	¿Soy sincero o agresivo cuando debo serlo, y también diplomático cuando debo serlo con mis compañeros de grupo?			
HS13	¿Soy crítico con los argumentos de mis compañeros de grupo?			
14	¿Cuando alguien se incorpora al grupo, lo acepto y entablo conversación con él?			
15	¿Me gusta organizar y participar en actividades escolares?			
A 16	¿Confío en los compañeros de grupo?			
17	¿Disfruto trabajando en grupo?			
18	¿Disfruto conversar con mis compañeros?			

Conociéndome Y Conociendo a los demás.

EMOCIONES

Alegría

(Contento, júbilo, alborozo)

La alegría es una emoción expansiva que permite crear vínculos con los demás. se puede manifestar como ternura, sensualidad o erotismo y hay que gestionarla con más seriedad que euforia.



Miedo

(Temor, pavor, pánico, espanto)
El miedo es una emoción de repliegue que avisa de un peligro



Tristeza

(Pena, desconsuelo, amargura,)

Sirve para darnos cuenta de la pérdida de algo, de que hay que tirar para adelante y de que tenemos que dejarnos ayudar y acompañar por los demás.



Enojo

Manejandolo sirve para saber que o quien nos está molestando.

(Enfado, enfurecimiento, irritación)



RECOMENDACIONES

1. Libérate

tener claro que no hay emociones positivas ni negativas si no a aprender a como expresarlas mejor.



2. Reconocer

es una señal de lo que nos está pasando y como debemos de actuar.



3. ¿Que me pasa?

entenderse a uno mismo no siempre es fácil. La clave es presentar atención a lo que sientes que a lo que opines o pienses



4. Observa

Como vives tus emociones, sin juzgarte ni criticarte y busca que es lo mejor para cada situación



SI NO ACTUAS COMO PIENSAS, VAS A TERMINAR PENSANDO
COMO ACTUAS (PASCAL)

Anexo #3 Tríptico.

Cara interior.

Conociendome ¿Qué es una emoción?

La raíz de la palabra emoción es motere, el verbo latino “mover” además del prefijo “e” que implica “alejarse”, lo que sugiere que en toda emoción hay implícita una tendencia a actuar. (Goleman, 2008)

Emociones básicas

Enojo

Surge en respuesta a una traición, rechazo, críticas injustificadas, falta de consideración de los demás y molestias acumulativas (Fehr, Baldwin, Collin, Patterson, Benditt 1999).
(Sinónimos: Enfado, enfurecimiento)



Tristeza

Surge principalmente de las experiencias de separación o fracaso.
Sinónimos. Pena, desconsuelo, amargura, melancolía, pesar, desdicha, nostalgia.

Alegría

Facilita nuestra disposición a participar en actividades sociales. La sonrisa de dicha alegría facilita la interacción social (Haviland y Lelwica 1987).
Sinónimos. Contento, animación, entusiasmo, felicidad, regocijo.



Miedo

Surge de la interpretación que hace una persona acerca de que si la situación que enfrenta es peligrosa y constituye una amenaza para su bienestar.
Sinónimo. Temor, pavor, pánico, espanto, horror, alarma.

¿Cómo actuar ante un problema emocional?

Ante un problema o dificultad que no se puede controlar emocionalmente, seguir los siguientes pasos:

- 1.- Reconocer que estoy dominado por una emoción negativa. Tener conciencia de ello. Poder decir: “Ahora estoy muy nervioso” y dar la señal de STOP. En este estado emocional, es conveniente que no digan ni haga nada, porque no es posible pensar con claridad, aunque crea todo lo contrario.
- 2.- Relajarse: recurrir a una técnica de relajación o a una acción que me relaje. Si conozco técnicas de relajación respiratoria, muscular o mental, aplicarlas en ese momento. Si no es así, realizar cualquier acción que yo sé que me relaje, me tranquiliza (desde salir a caminar, tomar un vaso de agua, alejarme, recostarme o sentarme, etc). cada persona puede tener su manera particular de relajarse.
- 3.- Iniciar una acción, bien sea comunicacional o conductual. Es decir, tengo que pensar, decir, o hacer algo, respecto a esa situación o problema que me provocó el desborde emocional. No hay que reprimir, ni aguantar, ni resignarse. Podemor decir no hacer o decir nada, pero ello en sí mismo es una acción (Yo decido). Utilizar la razón para dominar la emoción.

Recomendaciones

Las personas

- Saben que emociones experimentan y por que
- Perciben los vínculos entre sus sentimientos y lo que piensan, hacen y dicen.
- Conocen sus puntos débiles y fuertes
- Son reflexivas y se muestran segura de si mismas
- Controlan su imposibilidad y las emociones perturbaciones
- Piensan con claridad y no pierden el control cuando son sometidos a presión.
- Son socialmente equilibradas y comprenden los sentimientos y preocupaciones de los demás asi como su perspectiva



Conociendo a los demás ¿Qué es un grupo?

Es una reunión más o menos permanente de varias personas que interactúan e influyen
Con el objeto de lograr ciertas metas comunes, en cuyo espacio emocional todos los integrantes reconocen como miembros pertenecientes al grupo y rigen su conducta en base a una serie de normas que todos han creado y aceptado o modificado (Gonzalez Núñez, 1942)

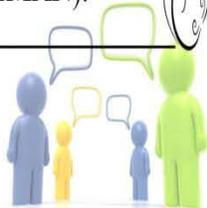
Grupo escolar.

Considerado también como grupo de trabajo por que se ha formado para lograr metas definidas.
(Gonzalez Nuñez, (1999)

Empatía:

capacidad de entender las necesidades, sentimientos y problemas de los demás, ponerte en el lugar de la otra persona.

CUANTO MAS ABIERTOS
ESTEMOS A NUESTROS
PROPIOS SENTIMIENTOS,
MEJOR PODREMOS LEER LOS
DE LOS DEMAS (DANIEL
GOLEMAN).



RECOMENDACIONES PARA COMUNICARTE CON TUS COMPAÑEROS DE CLASES

- Exterioriza tus sentimientos: “Me siento feliz”, “Te quiero mucho”, “Eres un buen amigo”, “Tu presencia me es grata” ETC.
- Contradice directamente, de manera razonable, cuando estés en desacuerdo con alguien. Por ejemplo, “Particularmente en ese punto no estoy de acuerdo”, “Tengo un punto de vista diferente al respecto”.
- Utiliza en lo posible la palabra “YO”. Cada persona debe hablar en términos de lo que piensa, siente o desea, independientemente del criterio de otros. Ejemplo: “Yo pienso que esa idea es equivocada”.
- Acompaña tus frases con expresiones corporales adecuadas. Pregunta “¿Por qué?...” y opina.
- Procura siempre hacer y lograr lo que realmente deseas: actúa siempre en congruencia contigo

Conociéndome Y Conociendo a los demás.

