



UNIVERSIDAD ALHER ARAGÓN
INCORPORADA A LA UNAM

LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA

ACUERDO CIRE NÚM. 09/09 DEL 19 DE MAYO DE 2009

CLAVE DE INCORPORACIÓN 8952-25

Entrenamiento asertivo como estrategia de intervención psicoeducativa para fortalecer la inteligencia emocional de un grupo de alumnos de segundo grado de primaria

T E S I S

PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADO EN PSICOLOGÍA

P R E S E N T A

GIBRAN ELUD CRUZ FLORES

ASESOR

LIC. MIGUEL ÁNGEL AGUILAR PADILLA

NEZAHUALCÓYOTL, MÉXICO, AGOSTO DE 2017



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

Agradecimientos

Le doy gracias a Dios por darme la sabiduría y tener un óptimo nivel de conciencia para lograr culminar mis estudios, paso a paso, y que me ayudó también a responder a las dificultades de este largo camino de manera satisfactoria

Le doy gracias a todas y todos los miembros de mi familia que me apoyaron con su sabiduría, ejemplo y sobre todo que me acompañaron a realizar este sueño, pero muy importante a mi madre que me apoyo y colaboró con cada éxito mío, es una persona muy especial y este trabajo es dedicado a ellos; es muy importante la parte familiar para realizar un sueño

En este tiempo de casi más de 23 años de estudio, empeño y demás desarrollo de habilidades , he encontrado maestros muy importantes dentro y fuera del aula quienes me compartieron sus consejos tanto personales y como profesionales, sin ellos este proyecto de vida no tuviera los frutos necesarios es para Ruth Gabriela Raya Rojas, Francisco Alberto Sánchez Chávez, Karla Lizbeth Gómez Salgado, Gabriela Salas Rodríguez, Adela Rojas Villanueva, Melani Andrea Romero Hernández, Julio Benítez, Angélica Ortega, Mayra Elizabeth Mogel Vera, Elizabeth Lezama, Edgar Facundo Delgado, Pedro Mortara, Graciela Rico Cedillo, Alfredo Herrera Nava, Fabiola Vilchis Bruno, Carlos Cruz Monreal, María Concepción Lechuga Lugo, Miguel Ángel Aguilar Padilla y Israel Arguello Carreño.

Muchas gracias

Índice

Resumen	1
Abstract	2
Introducción	3
Planteamiento de problema	5
Capítulo I Asertividad	
1.1 Habilidades sociales	9
1.2 La comunicación interpersonal	9
1.3 La palabra asertividad	10
1.4 Características de la asertividad	11
1.5 Conducta pasiva	13
1.6 Conducta agresiva	13
1.7 Comunicación funcional y disfuncional	14
1.8 Comportamiento asertivo	16
Capítulo II Inteligencia Emocional	
2.1 Antecedentes	20
2.2 Definición	20
2.3 Inteligencias múltiples	21
2.4 Emoción	22
2.5 Clases de las emociones	23
2.6 Los sentimientos	24
2.7 Programas de competencias (competencias de docente)	25
2.8 Neuroanatomía de las emociones	30
2.9 Educación emocional y social en la escuelas	32

2.10 Programas de educación emocional y social	33
2.11 Competencias	34
2.12 Emociones morales	36
2.13 El desarrollo de las habilidades sociales y emocionales	37
2.14 Habilidades propias de la inteligencia emocional	38
Capítulo III Intervención psicoeducativa	
3.1 Conceptualización	42
3.2 Desarrollo de estrategias metacognitivas	43
3.3 Motivación	43
3.4 Intervención educativa	44
3.5 Enfoque ecológico	45
Capítulo IV Aprendizaje Social	
4.1 Antecedentes de la teoría del aprendizaje social	50
4.2 Trabajo de Bandura	54
4.3 Conceptos básicos	55
4.4 Aprendizaje y desempeño	56
4.5 Autorregulación	57
4.6 Funciones del moldeamiento	57
4.7 Aprendizaje de habilidades cognoscitivas	59
4.8 Técnicas de la teoría del aprendizaje social	59
4.9 Procesos de mediación	62
4.10 técnicas y funciones modelado	63

Capítulo V Investigaciones relacionadas

Investigaciones relacionadas	68
Método	73
Enfoque de investigación	73
Diseño de investigación	73
Alcance de estudio	73
Variables	74
Definición conceptual y operacional de las variables	74
Hipótesis	75
Sujetos	76
Instrumentos	77
Materiales	77
Procedimiento	78
Análisis estadísticos de los resultados	79
Discusión y conclusiones	99
Referencias	101
Anexos	114

Resumen

Esta investigación de enfoque mixto, tuvo como objetivo general, fortalecer el desarrollo la inteligencia emocional de los alumnos de segundo año de la educación primaria a través de una intervención psicoeducativa basada en el entrenamiento asertivo.

Para tal efecto se trabajó con una muestra no probabilística (un grupo intacto o natural) de sujetos entre 7 a 8 años, en la cual un 80% fueron hombres y un 20% fueron mujeres, y a quienes se les aplicaron los instrumentos TMSS- 24 (Mayer & Salovey, 1990) y el test de comportamiento asertivo y de adaptación social (Wood, Michelson & Flynn, 1978). En cuanto a los resultados obtenidos, se observó un cambio no significativo en términos estadísticos por lo que se rechazó la hipótesis de investigación, aunque se reportó un cambio considerable en los sujetos masculinos a diferencia de los femeninos, en la variable de inteligencia emocional, después de comparar los valores obtenidos en la fase de preprueba y posprueba. Y en cuanto a la variable de asertividad se observó un cambio favorable con respecto a los propósitos de la intervención psicoeducativa, la cual tuvo como fundamento teórico el modelo de Goleman de inteligencia emocional y la Teoría del Aprendizaje Social de Albert Bandura.

Finalmente se concluye que los logros de esta investigación fueron satisfactorios aunque se reconocen sus limitaciones

Palabras Claves

Inteligencia emocional, asertividad, intervención psicoeducativa, modelo ecológico

Abstract

This mixed-focus research aimed to strengthen the development of emotional intelligence of some students of the elementary school through a psychoeducational intervention based on assertive training.

For this purpose, a non-probabilistic sample (an intact or natural group) of subjects between 7 and 8 years old was used, which 80% were men and 20% were women, and those who applied the TMSS-24 (Mayer & Salovey, 1990) and the assertive behavior and social adaptation test (Wood, Michelson & Flynn, 1978).

Regarding the results obtained, a non-significant change was observed in statistical terms, so the research hypothesis was rejected, although a considerable change was reported in the male subjects as opposed to the female subjects, in the variable of emotional intelligence, after of comparing the values obtained in the pretest and posttest phases. As for the assertiveness variable, a favorable change was observed regarding the purposes of the psychoeducational intervention, which was based on Goleman's model of emotional intelligence and the Social Learning Theory of Albert Bandura.

Finally, it is concluded that the achievements of this research were satisfactory although its limitations.

Key Words

Emotional intelligence, assertiveness, psychoeducational intervention, ecological model

Introducción

La presente investigación se refiere a los temas de inteligencia emocional y asertividad, ya que son muy importantes porque existe cierto acuerdo al respecto dentro del ámbito educativo, lo cual implica que tanto el desarrollo emocional así como las competencias socioemocionales, son un aspecto básico del desarrollo humano y para la preparación de la vida, también hay un creciente interés por parte de los educadores sobre temas de educación emocional, la necesidad de aprender a regular las emociones negativas para prevenir comportamientos de riesgo como un trastorno en alguno de los alumnos, y la necesidad de preparar a los niños con estrategias de afrontamiento para encarar situaciones diversas, con mayores probabilidades de éxito: por eso la inteligencia emocional y la asertividad tienen grandes beneficios ya que facilitan el control de la situación y comunicarse de forma clara y no ofensiva con el otro, haciéndole saber nuestras opiniones, necesidades y nuestros puntos de vista. En el marco referencial para realizar dicha investigación se revisaron las diferentes teorías de inteligencia emocional y asertividad para conocer a detalle estas habilidades. Se emplearon las pruebas de TMMS- 24 (Mayer & Salovey, 1990) para la inteligencia emocional, y el test de comportamiento asertivo y adaptación social de 6 a 12 años (Wood, Michelson & Flynn, 1978), escala que evalúa la conducta asertiva y permite conocer el estilo de relación (asertivo, inhibido o agresivo) en la infancia y adolescencia. También se consideraron técnicas y instrumentos cualitativos como la observación no participante, bitácora de campo, audio grabaciones y video grabaciones durante la intervención psicoeducativa. La finalidad de esta investigación es fortalecer el desarrollo de la inteligencia emocional de los alumnos de educación primaria, y fortalecer las habilidades asertivas para la resolución de conflictos interpersonales a través de la mejora de la comunicación interpersonal mediante el entrenamiento asertivo.

Las fuentes bibliográficas revisadas para realizar este estudio derivan de distintas investigaciones y trabajos académicos llevados a cabo dentro de la psicología en lo general y en las teorías del desarrollo en lo particular.

Este trabajo presenta los siguientes contenidos: En el capítulo I se aborda el tema de asertividad, en donde se define este concepto por diferentes autores, se describen las características de una persona asertiva, las diferentes conductas y la relación que tiene con la comunicación funcional.

En el capítulo II, corresponde al tema de inteligencia emocional, así como al análisis de ésta, realizada por Goleman: en la psicología desde hace 50 años se ha tenido el interés por saber cómo se puede tener una mejor calidad de expresión de las emociones básicas y secundarias junto a sus derivados que esto conlleva. Se profundiza en el tema sobre el programa de competencias a nivel docentes y las diferentes habilidades que necesitan tener ellos en tan importante temática en el siglo XXI, y cómo llevan a cabo éstas en las escuelas públicas y así lo referente al currículo educativo, por otra parte dentro de la Neuroanatomía, cómo interfieren las emociones en el sistema límbico y cómo es el proceso de exteriorización o pasividad de una emoción en el cuerpo humano.

En el capítulo III, se consideró poner énfasis en la intervención psicopedagógica para lograr una mejora en la muestra de sujetos con los que se trabajó, por lo que se revisaron las diferentes áreas de intervención psicopedagógica y cómo sus autores la refieren, apoyados por las diferentes estrategias de enseñanza- aprendizaje y conocer su enfoque ecológico para una mejor investigación e intervención.

En el capítulo IV, se profundizó en la conceptualización que hizo Bandura sobre su teoría del aprendizaje social, así como sus distintas técnicas entre ellas la observación y predicción. Y cómo se explican estos conceptos en la modificación de la conducta, y cómo se vincula con la conceptualización de pensamiento y la regulación emocional y cognitiva

En el capítulo V, investigaciones relacionadas, para conocer cuáles son los avances logrados así como las limitantes dentro de la temática.

Planteamiento de problema

Esta investigación es importante realizarla porque es necesario que los niños aprendan a identificar, a comprender y a controlar sus emociones para que estén capacitados para prevenir sus conflictos interpersonales. Por otra parte la comunicación es muy importante a la hora de expresar las opiniones o desacuerdos de forma adecuada y con sus iguales o personas con alguna autoridad. Por eso la asertividad es de suma relevancia ya que implica el conjunto de competencias emocionales. La finalidad de la educación es el pleno desarrollo de la personalidad del alumnado, así como también es fundamental una educación emocional y el desarrollo de habilidades sociales, las cuales permiten abordar aspectos preventivos, que ayuden a los alumnos a enfrentarse al aprendizaje con otro tipo de herramientas para evitar el fracaso escolar y otro tipo de problemáticas como trastornos emocionales y conductas antisociales entre otras. Por otra parte las relaciones interpersonales son muy importantes y también una fuente de conflictos en el transcurso de nuestra vida social. Los conflictos afectan al contexto emocional y a veces son provocados por una mala expresión de las emociones o un mal manejo de las mismas.

El ser humano es en esencia un ser social, que necesita desarrollarse en un grupo para poder sobrevivir. En este sentido, se puede decir que el proceso de comunicación es la más básica y vital de todas las necesidades humanas a través de la cual se expresan y comunican actitudes y comportamientos

Desde este contexto la relevancia de la comunicación se encuentra a nivel social y está presente en todos los ámbitos, principalmente a nivel escolar, que es ahí donde debe facilitar el docente un ambiente áulico propicio para que los alumnos desarrollen las habilidades necesarias para una sana convivencia con sus semejantes, esto se lleva a cabo mediante el uso de técnicas asertivas pertinentes a la edad de los alumnos.

La asertividad se entiende como la capacidad para expresar o hacer valer los derechos, respetando los sentimientos de los demás. Va íntimamente ligada a otras habilidades como son la autoconciencia, autorregulación, motivación, empatía y destrezas sociales, entre otras. De tal manera que, es considerada una herramienta de comunicación, la cual se sitúa en el medio de la pasividad y la agresividad; sin pasar por encima de los derechos y respeto de los demás (Fernsterheim & Bayer, 1977).

Ser asertivo se convierte en un escudo contra la humillación y la imposición de creencias infundadas además permite decir lo que se piensa y luego actuar en consecuencia haciendo lo que se considera más apropiado para uno mismo.

Quienes carecen de asertividad, presentan problemáticas importantes, ya que limitan sus opiniones y las soluciones a los problemas; las personas que no son asertivas son tímidas, pues de alguna manera u otra temen a comunicarse con los demás y a hacer valer su forma de pensar ya que es un proceso que empieza desde dentro de la persona, inicialmente un estado mental y una predisposición interna.

Los beneficios de la asertividad implican controlar la situación y comunicarse de forma clara y no ofensivas con el otro, haciéndole saber las propias opiniones, necesidades y puntos de vista, el ser asertivo nos enseña a decir ~~no~~ cuando es necesario hacer y no sentir culpa por ello. Y las personas que no tienen esta habilidad tienen un comportamiento pasivo, no expresan sus sentimientos, siempre callan por prudencia o por temor a molestar a otros, siempre están esas personas a la defensiva, que creen que todo lo que les ocurre ha sido una confabulación contra él para estropearle los planes o la vida en general.

Los padres que ejercen la autoridad en sus hijos y que son incapaces de identificar conductas de tipo asertivo en ellos, limitan sin saber el desarrollo de esta habilidad, dando como resultado que los menores no sepan expresar sus sentimientos asertivamente. Llevando consigo esta limitante en los años posteriores en el desarrollo de su inteligencia emocional.

Por lo tanto, ¿convendría diseñar, implementar y evaluar un programa de intervención psicoeducativa para fortalecer el desarrollo de la asertividad como habilidad social y en consecuencia la inteligencia emocional de un grupo de alumnos de educación básica?

Preguntas de investigación

¿El entrenamiento asertivo como estrategia psicoeducativa fortalecerá el desarrollo de la inteligencia emocional en un grupo de alumnos de segundo año de la educación primaria?

¿La teoría sobre la inteligencia emocional de Daniel Goleman aportará un sustento teórico suficiente para la intervención psicoeducativa?

¿El entrenamiento asertivo ayudará a los alumnos a mejorar su comunicación interpersonal?

¿La teoría sobre el aprendizaje social de Albert Bandura aportará un sustento teórico suficiente para la intervención psicoeducativa?

Objetivo general

Fortalecer el desarrollo de la inteligencia emocional de los alumnos de educación primaria a través del entrenamiento asertivo

Objetivos particulares

Desarrollar habilidades para la resolución de conflictos interpersonales a través del entrenamiento asertivo

Mejorar la comunicación interpersonal mediante el entrenamiento asertivo

Fundamentar teóricamente el entrenamiento asertivo a través de la teoría de la inteligencia emocional de Daniel Goleman

Fundamentar teóricamente el entrenamiento asertivo a través de la teoría del aprendizaje social de Albert Bandura

Capítulo I

Asertividad

1.1 Habilidades sociales.

Estas son consideradas muy importantes dentro de la investigación por lo que se debe analizar su definición dentro del marco de la asertividad, de este modo se eligieron algunas de las más destacadas; por ejemplo las siguientes: Caballo, 1993, Elliot & Gresham, 1991; Hundert, 1995 las conceptualizan como la interacción social, para la interacción, habilidades interpersonales, habilidades de relación interpersonal, habilidades para destrezas sociales, de intercambio social, conducta interactiva, conducta interpersonal, relaciones interpersonales, conducta socio--interactiva, intercambios sociales.

1.2 La comunicación interpersonal.

Es una parte esencial de la actividad humana y máxima representante de las relaciones que establecemos con otros. (Meichenbau, Butler & Grudson, 1981) afirman que es imposible desarrollar una definición consistente de competencia social puesto que ésta depende parcialmente del contexto. La habilidad debe considerarse dentro de un marco cultural determinado, y los patrones de comunicación varían ampliamente entre culturas y dentro de una misma cultura, dependiendo de factores tales como la edad, el sexo, la clase social y educación. Significa la forma en que se comporta y lo que expresa, cuando se está interactuando con los demás. Existen muchas buenas y malas maneras de hablar con la gente. Al aprender habilidades sociales aprendemos buenas o apropiadas formas de practicarlas. No existen buenas habilidades sociales sólo existen o no existen, probablemente nos llevaremos mejor con los profesores y alumnos. Existen muchas diferentes habilidades porque hay muchas y diferentes situaciones en la que es importante comportarse y de hablar de manera apropiada. La palabra SOCIAL, se refiere a la manera cómo se interactúa con los demás, incluidos los amigos, hermanos y padres y profesores. La palabra significa habilidades y la capacidad o talento que se han aprendido y desarrollado al practicar a hacer algo cada vez, las habilidades sociales, se refieren a la habilidad para relacionarse con los demás. El concepto de la asertividad tiene sus raíces en la terapia de la conducta, sobre todo en el trabajo de Andrew Salter, Joseph Wolpe y Arnold Lazarus. El primero en usar la palabra aserción es Wolpe en su libro de psicoterapia por inhibición recíproca en el 1958.

1.3 La palabra asertividad.

Tiene mucha importancia y significa que el individuo permita que los demás sepan lo que siente y el tipo de pensamiento de una forma que no les ofenda pero al mismo tiempo le permita expresarse. Menciona (Riso, 2000) que para hablar de manera correcta y realizar una práctica de respeto, se está protegiendo nuestra honra y evitando que el yo se debilite. Es un proceso de aprender a quererse a sí mismo, junto al autoconcepto, la autoimagen y el autoeficacia hay que abrirle campo a un nuevo yo. El autorespeto, la ética profesional que sepa lo negociable de lo no negociable, el punto del no retorno. Existen diversas definiciones de asertividad. La consideran como la defensa que posibilita la disminución de la ansiedad, otros la consideran de los derechos propios y algunos como habilidad para expresar sentimientos y pensamientos+ (Riso, 1988, p 45). Por su parte, (Merzerville, 2005) considera que el concepto de afirmación, se caracteriza por la capacidad que tiene la persona de expresar abiertamente sus deseos o pensamientos y la define como la libertad de ser uno o una misma y poder conducirse con autonomía y madurez. (Branden, 1995, citado Merzerville, 2005) Define el concepto como unos de los pilares de la autoestima y establece: La autoafirmación significa mis deseos, necesidades y valores y buscar su forma de expresión adecuada. O sea, la disposición a valerme por sí mismo, ser quien soy abiertamente, a tratarme con respeto en todas las relaciones humanas+ p.151. Según Yagosesky (1998), escritor y orientador de la conducta indica que se trata de una categoría de comunicación compleja vinculada con la alta autoestima y que pueden aprenderse como parte de un proceso amplio de desarrollo emocional y la define como una forma de expresión consciente, congruente, clara, directa y equilibrada, cuya finalidad es comunicar las ideas y sentimientos o defender nuestros derechos sin la intención de herir, actuando desde un estado interior de autoconfianza en lugar de la emocionalidad limitante típica de ansiedad, la culpa y rabia+ p. 35 . Aunque (Salter, 1949) había establecido las bases para una posterior teoría y práctica de la asertividad al describir su modelo exitoso posterior al libro de Wolpe, si no hasta mediados de los 70's aparece el entrenamiento asertivo como una técnica más de terapia de la conducta. (Fernsterheim & Bayer, 1977) y algunos anuncios sobre grupos de entrenamiento asertivo dirigidos a personas con problemas de relaciones interpersonales. La asertividad no es un rasgo de las personas, el individuo no es asertivo, sino que un individuo se comporta asertivamente en una variedad de situaciones. Las personas que tienen una buena competencia social, suelen mostrar un comportamiento

asertivo, hay quien considera que la asertividad y la afirmatividad son términos sinónimos. Sin embargo, si se contempla la asertividad como la competencia que reúne las conductas y pensamientos que permiten defender los derechos de cada uno sin agredirlo. Como cualquier otra habilidad, la asertividad es susceptible de aprenderse, practicarla y mejorar, está íntimamente relacionada con el autoconocimiento y la autoconfianza. Unas de las razones por las que cualquier gente es poco asertiva, es debido a que piensa que no tiene derecho a sus creencias u opiniones, en este sentido, el entrenamiento asertivo no consiste en convertir personas sumisas en exigentes y egoístas, sino a ensañar que la gente tiene derecho a defender sus derechos ante situaciones que a todas luces son injustas.

Expresar los sentimientos o deseos positivos y negativos de una forma eficaz sin negar o desconsiderar los de los demás y sin crear o sentir vergüenza

Discriminar entre la aserción, agresión y pasividad

Discriminar las ocasiones en las expresiones personales es importante y adecuado

Defender sin agresión o pasividad frente a la conducta poco cooperativa o razonable de los demás.

El comportamiento asertivo implica respecto de sí mismo al expresar necesidades propias y defender los propios derechos y necesidades de las otras personas. Asimismo, el comportamiento asertivo implica reconocer qué consecuencias resultan de la expresión de los sentimientos. La conducta asertiva no tiene siempre como resultado la ausencia de conflicto entre las 2 partes.

El sujeto puede desarrollar una conducta asertiva en una serie de situaciones mientras que en otra su conducta como no asertiva o agresiva

1. 4 Características de la asertividad

Las personas que practican la conducta asertiva son más seguras de sí mismas según (Riso, 2002). En opinión de Guell y Muñoz (2000) la persona asertiva evita que la manipulen, es más libre en sus relaciones interpersonales, posee una autoestima más alta, tiene más capacidad de autocontrol emocional y muestra una conducta más respetuosa hacia las demás personas. Consideran estos autores que el modelo de conducta asertiva es difícil

para llevar a la práctica, pues muchas veces durante el proceso de socialización se aprende de la pasividad, pero también en el entorno social, los medios de comunicación y una educación competitiva pueden promover la conducta agresiva.

Riso (2002) %Se refiere correctamente a los indicadores expresivos verbales y no verbales de la asertividad+(p. 126)

Mirar a los ojos: la mirada huidiza es típica de las personas no asertivas. La persona asertiva no escapa a la mirada, la sostiene el tiempo suficiente para establecer un buen contacto. Cuando se esquiva la mirada, generalmente experimenta desconfianza porque se presume que la otra persona tiene algo que esconder o bien, que ésta no nos valora como su interlocutor

El volumen de la voz: las personas que se sienten por figuras de autoridad suelen bajar el volumen de su voz, al considerar que de esa forma el impacto de su mensaje no ofuscará al receptor o receptora. Quienes son no asertivas emplean un volumen de la voz demasiado bajo, lo que, además de dificultar la comunicación, provoca que se vean como personas tímidas o inseguras

Modulación y entonación de la voz: la entonación comunica e implica interés. Si el interlocutor es parco, la persona se siente poco apreciada. Cuando alguien habla con una entonación pobre y sin modulación afectiva, se experimenta aburrimiento, desconexión y pereza de responder.

Fluidez verbal: esta requiere espontaneidad y seguridad. Los tiempos prolongados para dar una respuesta, debido a que se piensa demasiado, generan angustia en la persona que está esperándola. Las personas inseguras o no asertivas consideran cada pregunta como un problema que deben resolver. Emplean diversos recursos inadecuados, tales como muletillas, silencios entre una frase y otra, repeticiones y aclaraciones innecesarias, reiteradas disculpas o insinúan en vez de afirmar. Cuando se conversa con alguien que carece de fluidez verbal se siente impaciencia y desesperación.

La postura: comunica actitudes y la persona no asertiva, con su sola presencia física, da la impresión de que lo único que desea es no molestar. Es difícil acercarse afectivamente a una persona que no se acepta a sí misma. La sumisión generalmente produce rechazo.

1.5 Conducta pasiva

Este tipo de conducta se produce por la incapacidad de expresar abiertamente sus sentimientos y opiniones o al expresarlos de manera derrotista, con disculpas, con falta de confianza, de tal modo que los demás puedan no hacerle caso. Este tipo de comportamiento es evitar conflictos a toda costa. Comportarse de este modo en una situación puede dar como resultado una serie de consecuencias no deseables tanto para la persona que está comportándose de manera no asertiva como para la persona con la que está interactuando. (Fernsterheim & Bayer, 1977)

Transgresión de los propios derechos al no ser capaz de expresar abiertamente sentimientos, pensamientos y opiniones o al expresarlos de una manera autoderrotista, con disculpas, falta de confianza, de tal modo que los demás pueden hacerle caso. La no aserción muestra una falta de respeto hacia las propias necesidades. Su objetivo es el apaciguar a los demás y evitar conflictos a todo costa. Comportarse de este modo en una situación puede dar como resultado una serie de consecuencias indeseables tanto para la persona que está comportándose de manera no asertiva con la persona con la que está interactuando.

1.6 Conducta agresiva

Este comportamiento conlleva la defensa de los derechos personales y expresión de los pensamientos, sentimientos y opiniones de una manera inapropiada y que transgrede los derechos de otras personas. (Fernsterheim & Bayer, 1977)

La agresión verbal directa incluye ofensas verbales, insultos y amenazas hostiles o humillantes. Como esgrimir el puño o las miradas intensas e incluso los ataques físicos.

La agresión verbal incluye comentarios sarcásticos y rencorosos y murmuraciones maliciosas. Las conductas no verbales agresivas incluyen gestos físicos realizados mientras la atención de la otra persona se dirige hacia otro lugar o actos físicos hacia otras personas.

La conducta agresiva es reflejo a menudo de una conducta ambiciosa y puede traer como resultado a corto plazo consecuencias favorables, como una expresión emocional satisfactoria, un sentimiento de poder y la consecución de los objetivos deseado. Hay

muchas técnicas para tener un comportamiento asertivo. Ser asertivo no significa querer llevar siempre la razón, sino expresar nuestras opiniones y puntos de vista, sean estos correctos o no. Rizo (2004) menciona que las personas no asertivas piensan, sienten y se comportan de una manera particularmente débil cuando no ejercen o defienden sus derechos como: los derechos de los demás personas son más importantes que los míos, no debo herir los sentimientos de las otras personas, ni defenderlas aunque yo tenga la razón y me perjudique y si expreso mis opiniones seré criticada o rechazada. Rizo menciona que las personas sumisas muestran temor y ansiedad, rabia contenida, culpa real o anticipada, sentimientos de minusvalía y depresión. La conducta externa es poco expresiva, con bloqueos frecuentes, repleta de postergaciones y rodeos de todo tipo. Incluso puede llegar a comportarse de una manera totalmente opuesta a sus convicciones e intereses con tal de no contrariar a otras personas.

Defensa de los derechos personales y expresión de los pensamientos, sentimientos y opiniones de una manera inapropiada e impositiva y que transgrede los derechos de las otras personas. La conducta agresiva en una situación puede expresarse de manera directa o indirecta. La agresión verbal directa incluye ofensas verbales, insultos, amenazas y comentarios hostiles o humillantes. El componente no verbal indirecto incluye comentarios sarcásticos y rencorosos y murmuraciones. Las víctimas de las personas agresivas acaban, tarde o temprano, por sentir resentimiento y por evitarlas. El objetivo habitual de la agresión es la dominación de las otras personas. La victoria se asegura por medio de la humillación y la degradación. Se trata en último término de que los demás se hagan débiles y menos capaces de expresar y defender sus derechos y necesidades. La conducta agresiva se refleja a menudo de una conducta ambiciosa, que intenta conseguir los objetivos a cualquier precio, incluso si eso supone transgredir las normas éticas y vulnerar los derechos de los demás.

1.7 Comunicación funcional y disfuncional

Las dificultades en la comunicación afectan la personalidad y capacidad de actuar adecuadamente en el entorno social. Según Satir, (1980) la comunicación se refiere tanto a la conducta verbal como no verbal, dentro de un contexto social significa interrelación o transacciones incluye todos los símbolos y claves que las personas utilizan para dar y recibir un significado. La comunicación funcional le permite a la persona manejar de manera más competente y precisa las situaciones que el ambiente en que se encuentra, por cuanto puede expresarse claramente ante las demás personas, estar en contacto con las señales que provienen de su interior, conocer lo que piensa, siente y escuchar lo que está fuera de sí y

diferenciarlo de su ser. Existen 3 formas distintas que las personas generalmente emplean cuando tienen conflictos con otras, son huir, luchar y razonar. La huida significa escapar de la situación, no afrontarla o esconderse. Como consecuencia de esta conducta se produce una sensación de malestar y frustración. La lucha implica emplear la violencia, sea física, verbal o ambas y provoca sentimientos tales como rencor y el resentimiento. Señalan Guell y Muñoz (2000) que la conducta de huir corresponde al comportamiento sumiso, luchar al agresivo y razonar al asertivo. Santronk (2002) se refiere a 4 estilos principales que las personas emplean para enfrentar situaciones de conflicto en su vida: agresivo, manipulativo, pasivo y asertivo. Las personas que utilizan un estilo agresivo son rudas con otras, exigen, son groseras y se comportan de manera hostil. Las personas que usan un estilo manipulativo intentan obtener lo que desean haciendo sentir culpables o afligidas por ellas. Formas de comunicaciones incorrectas.

Diversas formas de mala comunicación a las que se refieren Nehidharet, Weinstein y Conry (1989) son una convergencia de conductas pasivas y agresivas, como las siguientes:

Las personas huidizas: son las que evitan toda lucha, cuando surge una situación de conflicto se van, se quedan dormidas o lo simulan, fingen estar ocupadas en algo o realizan cualquier cosa para no enfrentar al conflicto

Las personas conformistas: estas no solo se niegan los problemas sino que pretenden hacer creer que no existen. Esta conducta desconcierta a los demás personas, quienes perciben claramente que existe un problema, como resultado, pueden experimentar sentimientos de culpa y resentimiento

Las personas mártires: en lugar de manifestar abiertamente que no desean o aprueban algo, intentan cambiar la conducta de las demás haciéndolas responsables del sufrimiento que la causan.

Las personas cambiadoras de tema: son en realidad de clase especial de huidizas. Para evitar enfrentarse a la situación utilizan una táctica que consiste en cambiar el tema de conversación cada vez que se trata un conflicto.

También Guell y Muñoz (2000) se refieren a las creencias y actitudes que caracterizan las conductas asertivas y no asertivas y las presentan de la siguiente manera:

Comportamientos no asertivos

La conducta pasiva, comentan al respecto de la conducta pasiva, que se ha comprobado que se encuentra relacionada con sentimientos de culpabilidad, ansiedad y sobre todo, baja autoestima. Las personas pasivas siempre tienen temor de molestar a las demás, tienen dificultad para afrontar una negativa o rechazo o sufren un sentimiento de inferioridad.

Creencias de la conducta asertiva

Todas las personas tienen derecho de intentar conseguir lo que consideren mejor siempre que no repercuta negativamente sobre otras personas

Todas las personas tienen el derecho de ser respetadas

Todas las personas tienen el derecho de solicitar ayuda, no exigirla y no negarse a ayudar a otras personas si así lo desean

Todas las personas tienen derecho a sentir emociones, tales como el temor, tristeza, la ira, la angustia y a expresarlas sin herir los sentimientos de las demás

Todas las personas tienen derecho de tener sus propias opiniones sobre cualquier situación y a manifestarlas sin ofender intencionalmente a otras personas

Todas las personas tienen derecho a equivocarse en sus actitudes, opiniones y comportamientos y a ser responsables de ello.

1.8 Comportamiento asertivo

No obstante hay individuos que en la gran mayoría de las situaciones suele ser no-asertivos y entonces se habla, no sin cierta generalización, de un individuo no-asertivo (Bandura, 1977). Por otra parte Lazarus en base a su experiencia clínica la cual ha sido ampliamente utilizada en el momento del entrenamiento con pacientes. Aunque su origen no es experimental ha habido últimamente algunos estudios que han confirmado una parte de esta multidimensionalidad de conducta asertiva. Lorr, More y Mansueto (1981) señalan que

cada dimensión de respuesta puede conceptualizarse como una disposición relativa y duradera para comportarse de manera específica en ciertas situaciones de estímulos comunes. Además, al parecer, estas 4 dimensiones forman una jerarquía, siendo el orden de adquisición: asertividad social, defensa de los derechos, independencia y liderazgo. Como se ve no hay dimensiones de la asertividad universalmente aceptadas, aunque la mayoría giran alrededor de las propuestas por (Lazarus, 1973) o las de (Wolpe, 1977). Las clasificaciones de ambos autores tienen un origen y aunque de Lazarus han sido parcialmente confirmada por algunos estudios experimentales. El individuo asertivo suele defenderse bien en sus relaciones interpersonales. Está satisfecho de su vida social y tiene confianza en sí mismo para cambiar cuando necesite hacerlo. El individuo asertivo es expresivo, espontáneo, seguro y capaz de influenciar y guiar a otros (Gallass et al., 1974). Lazarus, (1971) creen igualmente que el resultado de la conducta asertiva es una disminución de la ansiedad, relaciones más próximas y significativas, un respeto hacia uno mismo y la adaptación social, (Warren & Gilner, 1978) la expresión de los sentimientos negativos, la defensa de los derechos propios y la expresión de opiniones permiten al individuo controlar el acceso. Para Jakuboswki (1997) la gente sana emocionalmente, cree que puede producir un impacto efectivo en su ambiente. No se sienten que sean víctimas desamparadas de los sucesos de la vida o de las exigencias de otras personas. Guerra y Taylor (1997) piensan que las personas asertivas creen en sus legítimos valores y sentimientos. Es sano y normal para ellas el tratar de que sus necesidades y deseos sean llenados por sus conocimientos y amigos. A pesar de la gran popularidad alcanzada por el término ASERTIVIDAD y EL ENTRENAMIENTO ASERTIVO, en la década de los 70's todavía no hay una definición universalmente aceptada. De igual manera, tampoco se han delimitado las dimensiones de la asertividad es algo por resolver. La práctica del conjunto de habilidades asertivas tiene un alto grado de interés personal y social. Si por un momento hay que visualizar a cada uno de los miembros de una sociedad comunicándose mediante estas condiciones, probablemente hay un punto específico en afirmar en que automáticamente bajaría el nivel de agresividad y hostilidad, aumentaría el entendimiento mutuo, crecerían las posibilidades de conservar y aumentar la autoestima, y se crearían las condiciones para generar relaciones de confianza. Ahora bien, entrenarse en este tipo de habilidades no es algo sencillo, sobre todo cuando se parte de un estilo agresivo o inhibido de conducta, y añadimos una baja autoestima. Las personas que presentan estas dificultades suelen cometer errores de interpretación de la

realidad social y/o mantener actitudes excesivamente exigentes consigo misma y con los demás. Por lo tanto, en la mayoría de ocasiones, es necesario seguir un entrenamiento que modifique estos aspectos cognitivos disfuncionales. Todo entrenamiento necesita nutrirse de ensayos que permiten al fin alcanzar el nivel de competencia deseado. En este sentido, no es infrecuente contemplar como el paso de una conducta inhibida por más asertiva se hace a través de intentos que resultan agresivos, o que siguen inhibiendo componentes importantes para que la respuesta resulte eficaz. Ahora bien, no hay que olvidar que aún en el caso de no obtener la respuesta deseada por parte del interlocutor, en una respuesta asertiva siempre se producirán los efectos de un trabajo profesional bien hecho, entre ellos, el respeto por uno mismo.

Eficacia (conseguir aquello que uno se propone)

No sentirse incómodo al hacerlo, y en situaciones en que se pone de manifiesto un conflicto de intereses, ocasionar las mínimas consecuencias negativas para uno mismo, para él y para la relación.

En situación de aceptación asertiva, en establecer relaciones positivas con los demás.

La utilización de escalas, cuestionario e inventarios puede ayudar tanto a la investigación como a la práctica clínica y permite evaluar a una gran cantidad de sujetos en un tiempo relativamente breve, con un importante ahorro económico de tiempo y energía además de explorar múltiples conductas (Caballo, 2002).

Capítulo II

Inteligencia Emocional

2.1 ANTECEDENTES

El término de inteligencia emocional fue definido por primera vez por Salovey y Mayer (1990) como la capacidad de controlar y regular los sentimientos de uno mismo y de los demás y utilizarlos como guía del pensamiento y de la acción. Por otra parte la definición académica más aceptada, define la inteligencia emocional como 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 & Salovey, 1997 p. 31). Es importante destacar por otro lado que la inteligencia emocional no significa ser amable+ porque hay momentos estratégicos en los que no se requiere precisamente la amabilidad, sino por el contrario, afrontar abiertamente una realidad incómoda que no se puede eludir por más tiempo, se deba dar rienda suelta a los sentimientos y dejar al descubierto todas las intimidades, sino se refiere a la capacidad de expresar nuestros propios sentimientos del modo más adecuado y eficaz, posibilitando la colaboración en la consecución de un objetivo común. Por lo que se considera importante destacar el trabajo realizado por Daniel Goleman al respecto ya que él ha contribuido en gran medida a considerar la necesidad de educar la vida social y emocional de los niños. En la actualidad cientos de proyectos a lo largo del mundo se esfuerzan por enseñar competencias sociales y emocionales a los infantes como parte de su programa de estudios.

2.2 Definición

Goleman resume las investigaciones en neurociencia y la psicología cognitiva en su libro revolucionario sobre la inteligencia emocional+ (publicado en Estados Unidos en 1995) Goleman indica en este estudio que el coeficiente emocional es tan importante como el coeficiente intelectual con respecto al desarrollo saludable del niño y su éxito futuro. Uno de los conceptos o constructos teóricos más elusivos de la Psicología ha sido el de la inteligencia, término que ha servido para catalogar una serie de habilidades. Las cualidades que llegan a presentar algunos niños tales como la presencia, optimismo, automotivación y entusiasmo amistoso forman parte de lo que se denomina la inteligencia emocional, no se basa en el grado de inteligencia de un niño, sino más bien en lo que alguna vez llamamos características de la personalidad o simplemente carácter+. Rogers (1992) explica que algunos estudios han descubierto ahora que estas capacidades sociales y emocionales pueden ser fundamentales para el éxito en la vida, incluso aun más que la capacidad intelectual. Por tal motivo se entiende que los sentimientos nublan la razón, lo cual es cierto, ya que el ser humano es una unidad biopsicosocial, y lo que ocurre en una de estas áreas influye necesariamente en las demás (Gonzales, 2007). Se dice que 80 a 90% de las enfermedades físicas son de origen emocional, existen hipótesis que mencionan que el cáncer surge del enojo reprimido, que al no saber qué hacer constructivamente con lo que se siente, esto se transforma en síntomas psicósomáticos. En la actualidad se ha demostrado que sentir, pensar y decidir presupone un trabajo conjunto del cerebro emocional y del racional. Los estudios muestran que las mismas capacidades del coeficiente emocional que dan como resultado que un niño sea considerado como estudiante entusiasta por la maestra o sea apreciado por los amigos en el patio del recreo, también lo ayudarán dentro de 20 años en su trabajo o matrimonio. El término de inteligencia emocional ha comenzado a utilizarse comúnmente en forma reciente, la investigación en esta área no es un fenómeno nuevo. En

los últimos 50 años se han llevado a cabo muchos estudios relacionados con el desarrollo de las capacidades de coeficiente emocional en los niños. Lamentablemente, son muy pocos los que lograron encontrar una aplicación concreta. Durante la segunda mitad del siglo XX se ha suscitado un interés sin precedentes sobre el bienestar de los niños y cómo los padres han reconocido que las interacciones diarias pueden ejercer una influencia profunda en los niños. Los científicos sociales siguen discutiendo sobre qué es lo que compone con exactitud el coeficiente intelectual de una persona, pero la mayoría de los profesionales convienen en que puede medirse con tests de inteligencia estandarizados, tales como el de las escalas de inteligencia de Wechsler, que mide tanto la capacidad verbal como no verbal, incluyendo la memoria, el vocabulario, la comprensión, la solución de problemas, el razonamiento abstracto, la percepción, el procesamiento de la información y las capacidades visuales y motoras. Gardner (1983) propone la llamada **teoría de las inteligencias múltiples**, las cuales son las siguientes

2.3 Inteligencias múltiples

En su libro, *Frames of Mind* publicado en 1983, Gardner presentó su teoría de las inteligencias múltiples, que destaca su perspectiva multicultural respecto de las cognición humana. Las inteligencias múltiples son lenguajes que hablan todas las personas y se encuentran influenciadas, en parte, por la cultura que pertenece.

Las inteligencias múltiples son capacidades cognitivas en sí mismas Armstrong (2006) a las que corresponden diferentes maneras de entender y almacenar la información, de lo que se deriva que todas las personas no tienen las mismas habilidades igualmente desarrolladas, ni aprenden de la misma forma. Dichas inteligencias son las siguientes:

Inteligencia lingüística: Se refiere a la capacidad para usar palabras de manera efectiva, sea de forma oral o escrita. Esta inteligencia incluye la habilidad para manipular la sintaxis o significados del lenguaje o usos prácticos de éste.

Inteligencia lógico - matemática: Se explica como la capacidad para usar los números de manera efectiva y razonar adecuadamente. Esta inteligencia incluye la sensibilidad a los esquemas y relaciones lógicas, las afirmaciones y las preposiciones, las funciones y las abstracciones.

Inteligencia corporal - kinética: Esta inteligencia incluye habilidades físicas como la coordinación, el equilibrio, la destreza, la fuerza, la flexibilidad y la velocidad así como las capacidades auto perceptivas, las táctiles y la percepción de medidas y volúmenes.

Inteligencia espacial: Se entiende como la habilidad para percibir de manera exacta el mundo visual- espacial. Esta inteligencia incluye la sensibilidad del color, la línea, la forma, el espacio y las relaciones que existen entre estos elementos.

Inteligencia musical: Incluye la capacidad de percibir, discriminar, transformar. Esta inteligencia considera la sensibilidad al ritmo, el tono, la melodía, el timbre o color tonal de una pieza musical.

Inteligencia interpersonal: Se refiere a la capacidad de percibir y establecer distinciones en los estados de ánimo, las intenciones, las motivaciones, y los sentimientos de otras personas. Esto puede incluir la sensibilidad a las expresiones faciales, la voz y los gestos, la capacidad para discriminar entre diferentes clases de señales interpersonales y la habilidad para responder de manera efectiva a estas señales en la práctica.

Inteligencia intrapersonal: Implica el conocimiento de sí mismo y la habilidad para adoptar las propias maneras de actuar a partir de ese conocimiento. Esta inteligencia incluye tener una imagen precisa de uno mismo (los propios poderes y limitaciones), tener conciencia de los estados de ánimo interiores, las intenciones, las motivaciones, los temperamentos y los deseos, y la capacidad para la autodisciplina, la autocomprensión y la autoestima.

De este modo se plantea que la inteligencia emocional es muy importante con respecto al comportamiento que se tiene en la sociedad para comunicar las opiniones o inconformidad de varios temas, además de ser una herramienta tanto a nivel social como a nivel intrapersonal, manejar esta teoría implica implementar estrategias para conocer, sentir y ejecutar de manera adecuada las emociones desde la infancia hasta la edad adulta y así prevenir y resolver problemas. Por ende se profundizará sobre cómo una emoción es muy importante en cada momento de la vida social.

2.4 Emoción

Este concepto se entiende como una alteración de ánimo intensa y pasajera, agradable o penosa, que se acompaña de cierta conmoción somática (Gómez, 2013). Durante mucho tiempo se entendieron a las emociones de manera negativa. Una persona cabal, racional que quiera tomar las decisiones más acertadas es la que sea capaz de controlar sus emociones, tomar decisiones de manera fría es la mejor manera de hacerlo. La emoción es un

movimiento hacia fuera, un impulso que nace en el interior de la persona y brota al exterior. Las emociones frecuentemente son inconscientes, se producen a través de las sensaciones y se presentan antes de que la persona se percate de ellas. Las inconscientes ejercen una poderosa influencia en el comportamiento, sin que uno se percate de ello. El ser humano al hacerse consciente de sus emociones puede saber qué es lo que se siente; de otra manera, no se daría cuenta de sus sentimientos. Las emociones permiten establecer un contacto con el mundo, relacionarse con uno mismo y con otros. Las emociones son mecanismos que ayudan: a reaccionar con rapidez acontecimientos inesperados, a tomar decisiones con prontitud y seguridad, a comunicarse de forma no verbal con otras personas.

2.5 Clases de emociones

De acuerdo (Greenberg, 2003) las emociones se pueden clasificar en cuatro clases

Emociones primarias saludables

Emociones primarias no saludables

Emociones secundarias o reactivas

Emociones instrumentales

Emociones primarias saludables: sorpresa, felicidad, ira, tristeza, temor y asco. Son disposiciones a la acción innata, biológicamente relacionadas con la adaptación y supervivencia. Cada señal afectiva es puntual, directa y, cuando es clara o intensa, no tiene que ser interpretada para comprender su significado. Si al observar al ser humano cómo se sorprende, éste da un salto de forma automática, no tiene que pensar cuál debe ser su reacción, ésta se da automáticamente salvo que se intente inhibir.

Emociones primarias no saludables: son las mismas que las anteriores pero que se están dando cuando las circunstancias que las originaron ya pasaron.

Las emociones secundarias: son respuestas secundarias o emociones o pensamientos más primarios. A menudo oscurecen el proceso generador primario. Así pues, la rabia secundaria se expresa con frecuencia cuando el sentimiento primario es miedo, o las personas pueden llorar o expresar tristeza cuando la emoción primaria es rabia.

Las emociones instrumentales: son aquellas expresiones que se usan para conseguir un fin, tal como se expresan tristeza para despertar compasión o rabia para intimidar; requiere con frecuencia la facilitación de un entorno altamente armonizado y empático. Para utilizar las emociones de manera hábil debemos de aprender a diferenciarlas. Las emociones son biológicas, provienen de nuestras pulsaciones, y por tanto, deben pasar por un proceso cognitivo. Las emociones y sentimientos y pasiones se diferencian por su duración y su intensidad. Las emociones son intensas y breves, a diferencias de los sentimientos, que son menos intensos y más durables, y las pasiones, intensas y perjudiciales (Goleman, 1996). Ekman (1994) en el estudio de las emociones afirma que éstas duran segundos o minutos como máximo. Si la emoción rebasa este tiempo, puede afirmarse que es un estado anímico patológico que quizá requiere atención especializada.

2.6 Los sentimientos

Los sentimientos no son buenos ni malos; son de aceptación o rechazo, según los efectos que produzcan en la persona. Por lo tanto, son agradables o desagradables orientados hacia el pasado, presente y futuro. (Ekman, 1994)

Disminuidos: cuando minimizamos lo que sentimos; no les damos importancia

Proporcionados: adecuados al estímulo que provocó el sentimiento

Exagerados: cuando esto sucede, generalmente lo que se encuentra detrás de la situación puede ser:

Que un sentimiento tape a otro (tristeza tras enojo, enojo tras la tristeza, miedo con afecto, afecto con miedo, etc.).

Que exista un asunto pendiente o incluso con algo o con alguien.

Que cultural o educativamente sea un mal hábito.

Según Castilla del Pino (2006), para que un sentimiento sea satisfecho se requiere de 3 condiciones:

Que sea aceptado por la persona

Que sea posible la satisfacción de la necesidad con el objeto provocador

Que sujeto y objeto estén en un contexto donde pueda establecerse la relación y satisfacer la necesidad

Los sentimientos están influidos por 2 factores

Circunstanciales: cambian constantemente (experiencias de vida), tales como pérdidas e intereses momentáneos

Heredados: como el temperamento. Estos son más estables

La inteligencia emocional es muy importante, ya que en esta investigación se profundizó más sobre la temática ya que el propósito de este estudio es el de potenciar su desarrollo comprender y saber cómo actuar de manera favorable, será una mejora en el ambiente educativo o social, por eso es fundamental conocer cómo los autores y disciplinas educativas anteriormente y actualmente llevan la educación regular y cómo colabora la inteligencia emocional, por eso se detallará este tema en todas sus vertientes y sus pros a la educación emocional.

2.7 Programa de competencias (Competencias de docentes)

En los últimos años el enfoque en competencias ha irrumpido fuertemente la educación, tomándose gradualmente en la perspectiva dominante en el marco de las recientes reformas curriculares en los diferentes niveles educativos. Se aprecian 2 aproximaciones claramente diferentes: una vinculada en el paradigma conductista y la creación de las competencias como prescripción abierta articulada con una concepción socio constructivista según la cual las competencias parten de situaciones problemáticas auténticas (Díaz- Barriga, Padilla & Moran, 2009). Se rige actualmente como una tendencia vinculada con la innovación y la mejora de los procesos escolares (Coll, 2008; Díaz- Barriga, 2008).

Todo lo anterior conduce a un proceso central, el aprendizaje. El tipo de aprendizaje del modelo curricular por competencia ya que se considera el centro de competencias, el cual es un proceso activo y complejo, por otra parte, el docente en formación construye sus conocimientos con base en una estructura de significados previos, mediante la interacción de agentes humanos o materiales en entornos auténticos, escolares y/o virtuales. Para el desempeño de estos procesos, sugiere que los ambientes de aprendizaje estén centrados; por otra parte, el docente en formación construye sus conocimientos con base en una estructura de significados previos, mediante la integración de agentes humanos o materiales en

entornos auténticos, escolares y/o virtuales (la situación como fuente de especificación de la competencia, el estudiante como protagonista y agente, el fomento de la competencia, a la acción y a los recursos, la comunidad, que propicia la colaboración con otros estudiantes y miembros de la misma y, la evaluación auténtica, para retroalimentar a los docentes en la formación y para tener una valoración de su desempeño. En síntesis, el aprendizaje desde un enfoque de competencias es constructivo, auto-regulado, situado y colaborativo (De Corte, 2007).

Las competencias que se proponen surgen de un análisis de cierre semántico a partir de 8 fuentes que se consideraron fundamentales; 5 autores líderes en el tema a nivel mundial: (Perrenoud, 2004, Zabaleta, 2007, Marchesi, 2008, Saravia, 2009, McKernan, 2001) y tres fuentes institucionales: ministro de educación de España y Chile, 2003 y el acuerdo de competencias conforme al número 447 de la Secretaría de Educación Pública de México.

El advenimiento de la llamada sociedad del conocimiento, en mundo globalizados, los avances vertiginosos de la ciencia y tecnología y el impacto de las tecnologías de la información y comunicación (TIC), así como los cambios de valores y culturales a nivel individual, familiar y social, han determinado la confirmación de un nuevo entorno educacional (Flores, 1998). Es posible reconocer que la formación basada en competencias constituye un eje fundamental en la formación profesional de los planes de estudios vigentes (Secretaría de Educación [SEP] 1997, 1999, 1999). Así mismo a partir de las competencias existen orientaciones para la organización de actividades académicas que se reflejan en los mapas curriculares. El objetivo general de las escuelas normales es formar a nivel profesional, al docente de la educación básica en México, que cuente con una amplia gama de conocimientos, habilidades y actitudes que les permitan ser agentes responsables de la transformación social, a través de procesos de creación, de reflexión y particularmente de generación y uso de conocimiento en el marco de la globalización.

Aprendizaje situado: la aproximación de aprendizaje situado tiene origen en posturas que enfatizan el carácter sociocultural del aprendizaje, señalan que la construcción de él se logra a partir de la actividad en contacto con otros individuos, mediante el entrenamiento e internalización de signos y herramientas simbólicas de la cultura (Díaz· Barriga, 2006).

Planear, guiar y evaluar situaciones auténticas de aprendizaje: dominar los conocimientos disciplinarios, aplicar los principios generales de la didáctica general y específica, diseñar y evaluar situaciones auténticas del aprendizaje, impartir experiencias de aprendizaje

auténtico, evaluar aprendizajes e impacto de la docencia, disponer de una actitud favorable para una mejora y actualización continua de los conocimientos docentes

Competencias en los docentes

Participar en actividades de colaboración y trabajo institucional: saber los principios generales de la organización institucional, conocer la legislación y normatividad institucional, participar de forma activa y propositiva en los procesos locales y regionales involucrados con lo institucional y participar en la mejora permanente de los procesos institucionales.

Tomar parte de manera comprometida y responsable en actividades sociales, colaborativas y comunitarias: participar en espacios educativos y fomentar el trabajo en equipo. Saber manejar, solucionar los conflictos, conocer el entorno y el contexto inmediato para planear e instrumentar proyectos de participación e inclusión social, poseer un sentido de respeto, la solidaridad comunitaria y la tolerancia para la transformación educativa con la pertenencia social y disponer de una actitud crítica y reflexiva para el servicio.

Realizar actividades de generación, uso y transferencia del conocimiento en el campo educativo: reflexión sobre la práctica docente, disponer de una actitud favorable para aprender nuevas formas de enseñanza y de aprendizaje para erradicar la esteticidad del conocimiento, generar conocimientos nuevos aplicables al campo educativo y disponer de una actitud favorable para reflexionar e investigar sobre situaciones auténticas que faciliten la transformación del sistema educativo con permanencia social

Construir, desarrollar, participar y evaluar proyectos de innovación educativa: disponer de una actitud favorable para convertirse en un agente de cambio y transformación social, crear métodos y modelos educativos propios, que respondan a problemáticas sociales para un beneficio local, detectar focos prioritarios para la transformación educativa, un contexto de alto riesgo, contar con una actitud positiva para conocer, analizar y reflexionar en torno a la ruptura de paradigmas establecidos para la creación de proyectos alternativos en beneficio de la comunidad educativa, manejar de forma efectiva la estrategia de pensamiento crítico y creativo

Actuar con intención y con autonomía (cognitivo· emocional· afectiva) en la solución de problemas educativos: poseer un autoconocimiento para mejorar de forma continua sus

competencias académicas y profesionales, poseer la capacidad para tomar decisiones en situaciones complejas dentro del contexto educativo, tomar conciencia de sus propias capacidades cognitivas y motivaciones para las organizaciones y la realización de diversas actividades del quehacer docente, poseer la capacidad para enfrentar problemas críticos a partir de una postura empática, respetuosa y conciliatoria

Actuar con apego a normas éticas y de compromiso de la vocación: poseer un autoconocimiento exhaustivo de sus propias estructuras epistemológicas, axiológicas y culturales para asumir el compromiso de enseñar con justicia social. Modificar las estructuras propias a partir del reconocimiento de la complejidad y las demandas de los contextos específicos. La reforma educativa que se implementó en 2012, en el nivel primario, ha pretendido ver al alumno una vez más de manera integrada, dotarlo de un perfil de egreso con habilidades que logren insertarlo en una sociedad como un ser útil, pensante, capaz de resolver conflictos que se le presenten, con herramientas necesarias para transformar aquello que requiera cambio o mejorar su bienestar y el de la gente que lo rodea, que viva en armonía al convivir con los semejantes. Con la articulación de la educación básica se favorece el desarrollo de competencias, entendidas como las capacidades de responder a diferentes situaciones, e implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimientos), así como la valoración de las consecuencias de ese hacer (valores y actitudes). La educación debe contribuir al desarrollo global de cada persona: cuerpo, mente, inteligencia, sensibilidad, sentido estético, responsabilidad individual, y espiritualidad. Los esfuerzos como docentes para iniciar primero en la formación de nuevas competencias, nuevos saberes que dan un apoyo teórico a la labor para afrontar esta perspectiva educativa, promoviendo la formación de un ciudadano en múltiples esferas de competencia en su vida personal, social y posteriormente laboral. En un nuevo replanteamiento de la parte interior del aula ~~la~~ ^{facilitar} lo emocional en el alumno, a través del conocimiento de sus emociones, comprensión, razonamiento y regulación de las mismas; ya que de esta manera se contribuiría a formar seres humanos integrales. Estimulados en las competencias para el manejo de situaciones, para la convivencia y para la vida en sociedad+ (Mansilla, 2009 p.11) Se hace necesario remarcar las habilidades de inteligencia emocional. Formar personas capaces de dominar sus impulsos, postergar las gratificaciones, responder favorablemente a la crítica, escuchar a los demás y comprender el punto de vista de otras personas. Desde esta óptica resultará un compromiso serio con el quehacer educativo, y motivador iniciar este camino de cambio,

movilizando nuestra actitud educativa, configurando con nueva perspectiva que innovará nuestra práctica estimulando habilidades emocionales que contribuyan en alguna medida al ajuste socio- escolar del alumnado a través del conocimiento intrapersonal e interpersonal, incorporando componentes del constructo de la inteligencia emocional. Al mismo tiempo reconocer, que hay una área de oportunidades que será necesario experimentar con los compañeros, la inteligencia emocional como una herramienta de ayuda para mejorar rendimiento escolar y convivencia escolar, pero más aun sería una estrategia acorde para fortalecer las 5 competencias que demanda la reforma integral educativa que al mismo tiempo pone como protagonista esencial al alumno como un ser que piensa pero que también siente, de tal manera que está sustentado en los fundamentos teóricos de la inteligencia emocional y de este modo se favorecería el enfoque de campo de formación de desarrollo personal y para la convivencia. La educación emocional es un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias como elemento esencial del desarrollo humano, con el objetivo de capacitarle para la vida y con la finalidad de aumentar el bienestar personal y social. (Bizquerra, 2000). El modelo educativo del siglo XXI exige a usar de manera inteligente los sentimientos, y las emociones. Para llevar a cabo este nuevo replanteamiento, se necesitará la creación de un ambiente de trabajo a nivel áulico, mediante la programación de actividades que estimulen su inteligencia emocional, en donde todos los niños sean considerados por sus sentimientos y emociones, significa ser capaz de actuar sintiendo y pensando. Brindar un espacio para la expresión del sentir infantil. que no se debe pasar por alto como trabajadores de educación, a la vez que permita desarrollar habilidades de pensamiento como puede ser la atención y la memoria, la capacidades de analizar y sintetizar , la escuela desarrolla habilidades sociales como la responsabilidad, tolerancia, resolución de conflictos o toma de decisiones. Es de compartir un espacio sobre la experiencia y oportunidad que da como docente mejorar las relaciones personales con alumnos en los años escolares, una nueva experiencia al considerar los aportes de esta estrategia educativa: la inteligencia emocional en el aula aterrizándolas con las asignaturas del programa. Después de haber profundizado sobre los subtemas del punto anterior y los del modelo educativo, se aprecia muy reciente el interés de que la inteligencia emocional es un tema fundamental. Más detalladamente se abordará el funcionamiento de las emociones a nivel neurológico y anatómico y comprenderlas desde estos enfoques, y cómo las explican otros autores.

2.8 La neuroatonomía de las emociones

Los científicos o los especialistas han investigado las relaciones que habitan en la parte pensante del cerebro. La corteza (a veces llamada neo corteza), como algo distinto de la parte emocional del cerebro, el sistema límbico, pero en realidad, lo que define la inteligencia emocional es la relación entre estas áreas. La corteza es una lámina plegada de tejido de unos tres milímetros de espesor que envuelve los grandes hemisferios cerebrales. Mientras que los hemisferios cerebrales controlan la mayoría de las funciones básicas del cuerpo, como el movimiento muscular y la percepción, la corteza es la que da sentido a lo que hacemos y percibimos. La corteza es la capa pensante del cerebro, la cual ha colocado al ser humano en la cima de la escala evolutiva. Debido a que esta gran corteza constituye la característica que ha sido examinada con mayor detenimiento. La corteza posee 4 lóbulos y el daño a un lóbulo específico dará como resultado un problema en específico. El lóbulo occipital, por ejemplo, sobre dicha área se puede destruir parte del campo visual de una persona y según, la extensión del daño, puede inclusive provocar ceguera. La parte emocional y la parte lógica del cerebro cubren a menudo a diferentes funciones al determinar los comportamientos sin embargo son completamente independientes. La parte emocional del cerebro responde más rápidamente y con más fuerza. Nos alerta cuando nuestros hijos pueden estar en peligro aun antes que podamos determinar con exactitud de qué tipo de peligro se trata. La corteza, por otra parte, específicamente los lóbulos pre frontales, pueden actuar como freno, dándole sentido a una situación emocional antes de que respondamos a ella. El sistema límbico, frecuentemente mencionado como la parte emocional del cerebro, se encuentra alojado profundamente dentro de los hemisferios cerebrales y tiene la responsabilidad primaria de regular nuestras emociones e impulsos. El sistema límbico incluye el hipocampo, donde se produce el aprendizaje emocional y donde se almacenan los recuerdos emocionales, la amígdala, considera el centro emocional del cerebro y varias otras estructuras. El hipocampo es el que reconoce a esta persona como alguien que le puede provocar cierta agitación, haciendo que la amígdala intervenga precipitadamente con la mezcla apropiada de sorpresa, deleite y quizá de lujuria. El sistema neurológico que se relaciona con la inteligencia emocional es, en muchos sentidos, el más interesante dado que comprende la forma en que las llevan a cabo. Los neuropéptidos están almacenados en el cerebro emocional y son enviados a través de todo el cuerpo cuando se siente una emoción, indicándole al cuerpo la manera de reaccionar. También se debe subrayar que las mujeres

no son emocionalmente más inteligentes que los hombres ni viceversa porque, en este sentido, cada persona posee su propio perfil de fortalezas y debilidades (Goleman, 1999).

En términos generales hay que hablar más de similitudes que diferencias. Ciertos hombres son tan empáticos como las mujeres interpersonalmente más sensibles, mientras algunas que las mujeres parecen soportar el estrés tan bien como los más flexibles de los hombres. De hecho, una estimulación global de las fortalezas y debilidades de la inteligencia emocional de los hombres y de las mujeres no muestra la existencia de diferencias entre ambos sexos.

Según Kagan (1990) un niño tímido nace con una amígdala fácilmente excitable, posiblemente debido a una predisposición heredada para tener niveles elevados de norepinefrina y otras sustancias químicas que sobre estimulan ese control del cerebro emocional. A través de años de investigación, descubrió que, cuando crecen 2/3 de niños nacidos son tímidos. Se considera que la corteza constituye la parte pensante del cerebro, desempeña también un papel importante para comprender la inteligencia emocional. La corteza permite tener sentimientos y tener discernimiento *insight*, analizar por qué se siente de determinada manera y luego hacer algo respecto. La corteza de Phyllis, la porción de su cerebro que se ocupa del discernimiento, la ayudó a analizar la situación y dar una respuesta. Su rapidez para recobrase y su decisión de alejarse con la dignidad intacta indican una victoria de su cerebro pensante sobre su cerebro emocional. La parte emocional y la parte lógica del cerebro cubren a menudo diferentes funciones al determinar nuestros comportamientos, sin embargo son diferentes. La parte emocional del cerebro responde más rápidamente y con más fuerza. Aunque los neurólogos han logrado asignar funciones emocionales específicas del cerebro, lo que realmente define la inteligencia emocional es la interrelación de las diversas partes. Después de conocer el testimonio del doctor Kagan y comprender la importancia de las emociones y lo que esto conlleva, se hará una importante aportación sobre cómo el sistema educativo implementa la formación emocional en las escuelas regulares y el tipo de enseñanza que han llevado a la práctica con los diferentes planes y programas vigentes.

2.9 Educación emocional y social en las escuelas

En la década de los 80's Howard Gardner, provocó un vuelco en el ambiente educativo del mundo al publicar el libro de las inteligencias múltiples, en el que sostiene que existen 7 diferentes tipos de inteligencia y lo que hasta ese momento se medía con pruebas de inteligencia, era solamente las dos inteligencias que un individuo puede poseer y desarrollar. Una de esas inteligencias que maneja Gardner, es la inteligencia interpersonal, es la capacidad para entender a los demás e interactuar eficazmente con ellos; otra de las inteligencias que destaca Gardner en su obra y que se aborda es la inteligencia intrapersonal que es la capacidad de construir una percepción precisa respecto de sí mismo y de organizar y dirigir su propia vida (Gardner, 1991). A pesar de que fueron Mayer y Salovey quienes en 1990 acuñaron el término al publicar una serie de artículos sobre inteligencia emocional, incluyendo el primer intento a medir esas competencias, fue hasta 1994, cuando Goleman dio a conocer al mundo la propuesta que cambiaría para siempre el significado de palabras como **inteligencia**, **educación**, **aprender** y **desarrollo** en su libro **inteligencia emocional** donde el éxito general de individuo, depende más de sus respuestas ante las emociones que lo que los estímulos del ambiente provocan en él, que de la capacidad intelectual que posea, porque esas respuestas ante las emociones, devienen en actitudes, acciones y decisiones que serán las que definan a la persona y determinan su porvenir (Goleman, 2002). No sólo la Psicología, sino todas las ciencias sociales han estudiado detalladamente la manera en que el ser humano vive, interactúa, piensa, siente y aprende en la sociedad e intrapersonalmente. En la educación se ha investigado este tema para lograr los objetivos principales que serían que los alumnos comprendan las emociones y que tengan mejores relaciones humanas, y es a partir de entonces que se han realizado innumerables proyectos de investigación y programas de educación emocional y social que se han desarrollado en el mundo, sobre todo, en los países con mayor infraestructura económica. Estos programas buscan promover el desarrollo del individuo de una forma integral o completa que devenga en personas saludables y plenas, que disfruten de su entorno, que son productivos y proactivos, que se interesan en los demás, que buscan su constante expansión y expresión, seres que integren perfectamente las experiencias de vida de una manera creativa y positiva y en general, individuos con una fuerte sentido de significado y propósito en la vida (Rogers, 2004; Jourard, 1998).

Sobre educación emocional se ha hablado bastante, con muchas vertientes y disciplinas lo cual ha ayudado como una herramienta para comprender las emociones, aunque se ha ejecutado poco en los programas o planes de estudio y no se han dado cuenta sobre su importancia en lo general y en lo particular con respecto a la formación de los niños para que puedan tener mejores resultados en su educación emocional. Sin embargo se ampliará el tema sobre cómo se ha revisado la teoría de inteligencia emocional en las instituciones educativas.

2.10 Programas de educación emocional y social

En la actualidad, existen muchos programas y proyectos sobre educación emocional y social con un enfoque humanista para padres y maestros. El aprendizaje emocional y social es la base para aprender a estudiar y para el desarrollo de auto reflexión, la responsabilidad, la amabilidad con los demás, la cooperación y la capacidad para resolver problemas; se refiere al proceso y los métodos que usamos para promover la aptitud emocional y social, la cual mide la capacidad de comprender, procesar, controlar y expresar aspectos emocionales y sociales de nuestra vida. El grado en que se es capaz de hacerlo determina la productividad y la satisfacción que se obtiene en la vida, mientras que el nivel y la calificación en estudios académicos por sí mismo no lo determinan (Goleman, 1997; Heat, 1991; Vaillant, 1977 citado en Cohen, 1997). En la educación pública, a partir del año 2006, entró en vigor la reforma educativa la cual contempla nuevos aspectos de un ser humano en todas las escuelas de todo el país, en los cuales se construyen los rasgos y las competencias que contribuyan al logro del perfil de egreso y que se deberían desarrollar desde todas las asignaturas, procurando que se proporcionen oportunidades y experiencias de aprendizaje para todos los alumnos. Los planes y programas de estudios han sido formulados para responder a los requerimientos formativos de las escuelas primarias y secundaria, para dotarlos de conocimiento y habilidades que les permitan desenvolverse y participar activamente en la construcción de una sociedad democrática.+ (Diario Oficial del viernes, 26 de mayo, 2006: 26).

A continuación se abordarán los rasgos de personalidad de los alumnos.

Rasgos

Utilizar los lenguajes orales y escritos con la claridad y adecuadamente, para interactuar en los distintos contextos sociales

Emplea la argumentación y el razonamiento al analizar situaciones, identificar problemas, formular preguntas, emitir juicios y proponer diversas soluciones

Selecciona, analiza, evalúa y comparte información proveniente de diversas fuentes y aprovecha los recursos tecnológicos a su alcance para profundizar y ampliar sus aprendizajes de manera permanente

Emplea los conocimientos adquiridos con el fin de interpretar y explicar procesos sociales, económicos, culturales y naturales, así como tomar decisiones y actuar, individual o colectivamente en áreas de promover la salud y el cuidado ambiental, como las formas de la calidad de vida.

2.11 Competencias

Competencias para el aprendizaje permanente: implican la posibilidad de aprender, asumir y dirigir el propio aprendizaje a lo largo de su vida, de integrarse a la cultura escrita y matemática, así como movilizar los diversos saberes culturales, científicos para comprender la realidad.

Competencia para el manejo de la información: se relacionan con la búsqueda, evaluación y sistematización de información: el pensar, reflexionar, argumentar y expresar juicios críticos; analizar, sintetizar y utilizar la información; el conocimiento en diversas disciplinas y en los distintos ámbitos culturales.

Competencias para el manejo de situaciones: son aquellas vinculadas con la posibilidad de organizar y diseñar proyectos de vida, considerando diversos aspectos como los sociales, ambientales, económicos, académicos y afectivos, y de tener iniciativa para llevarlos a acabo; administrar el tiempo; propiciar cambios y afrontar lo que se presente; tomar decisiones y asumir sus consecuencias; enfrentar el riesgo y la incertidumbre: plantear y

llevar a buen término procedimientos o alternativas para la resolución de problemas, y manejar el fracaso y la desilusión.

Competencias para la convivencia: implican relacionarse armónicamente con otros y la naturaleza, comunicarse con eficacia; trabajar en equipo; tomar acuerdos y negociar con otros.

Competencia para la vida en la sociedad: se refiere a la capacidad para decidir y actuar con juicio crítico frente a los valores y las normas sociales y culturales; proceder a favor de la democracia, la paz, el respeto a la legalidad y a los derechos humanos; participar considerando las formas de trabajo en la sociedad, los gobiernos y las empresas, individuales o colectivas; participar tomando en cuenta las implicaciones sociales del uso de la tecnología; actuar con respeto ante la diversidad sociocultural; combatir la discriminación y el racismo, y manifiesta una conciencia de pertenecer a su cultura, a su país y al mundo.

El trabajo de Goleman ha ayudado a los educadores a comprender la importancia de la inteligencia emocional como requisito básico para el uso del coeficiente de inteligencia, es decir, del conocimiento y las habilidades cognitivas. Relacionó de forma más explícita los sentimientos y pensamientos, indicando las interconexiones fisiológicas entre áreas emocionales y ejecutivas del cerebro; esto es importante puesto que están relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje. En los lóbulos pre frontales del cerebro, que gestionan los impulsos emocionales, también reside la memoria de trabajo y es donde se realiza el aprendizaje. Las medidas de habilidad consisten en un conjunto de tareas emocionales más novedosas en su procedimiento y formato, que evaluar el estilo en que un estudiante resuelve predeterminados problemas emocionales comparando sus respuesta con criterios de puntuación predeterminados y objetivos (Mayer, 2000), si se quiere evaluar la percepción emocional se examina si el estuante es capaz de reconocer emociones en ciertas expresiones faciales.

El trabajo de Goleman ha aportado suficiente teoría y esto está ayudando tanto a educadores como a la gente que no conocía su importancia en los contextos de trabajo o en el seno familiar, la familia realiza la formación de las emociones morales ayudado por los diferentes medios de comunicación, es por eso que se ondeará este tema.

2.12 Emociones morales

Un desarrollo moral satisfactorio significa tener emociones y conductas que reflejan preocupación por los demás: (compartir, ayudar, estimular, mostrar una conducta altruista, tolerancia hacia los demás y la voluntad de respetar las normas sociales) (Bizquerra, 2003). El deseo de preocuparse por los demás, llegando al altruismo, sin duda forma parte del código genético del ser humano. Una variedad de emociones negativas motivan a los niños a aprender y practicar conductas pro sociales, incluyendo (el miedo al castigo, la angustia respecto de la desaprobación social, la culpa por no cumplir sus propias expectativas y la vergüenza y la perturbación al ser descubiertos mientras hacen algo que resulta inaceptable para los demás). Las 2 emociones principales que modelan el desarrollo moral de un niño son la empatía y lo que se podría llamar como instinto de atención, que influyen en la capacidad de amar, así como en el aprendizaje social y emocional (Shapiro, 1997)

Porque son habilidades que se aprenden a dominar, desde la infancia hasta la adultez en forma verbal y no verbal. Además, la enseñanza de las habilidades académicas y de habilidades sociales y emocionales no es compatible. (Cabello & Salguero, 2008)

Propone Goleman (1995) 5 grupos básicos de las habilidades o aptitudes que construyen la inteligencia emocional y que pueden cultivarse sistemáticamente en casa y en la escuela.

Autoconciencia: identificar los pensamientos, los sentimientos y la fortaleza de cada uno, y notar cómo influyen en las decisiones y las acciones

Autoconciencia social: se considera como la determinación de la sociedad, como la ideología, política, la religión entre otras.

Autogestor: el entrenador requiere un perfil personal y de unas habilidades psicológicas para ser un buen gestor emocional y ha de disponer de inteligencia emocional y de habilidades para el liderazgo, recursos que aprender y que se desarrollan con la práctica

Toma de decisiones responsable: generar, ejecutar y elevar soluciones positivas e informadas a los problemas, y considerar a largo plazo de las acciones para uno mismo y para los demás.

Habilidades interpersonales: expresar rechazo a las presiones negativas de compañeros y trabajar para resolver conflictos con el objetivo de mantener unas relaciones sanas y gratificantes con los individuos y el grupo.

Cuando los niños aprenden y dominan favorablemente las habilidades sociales y emocionales, esto les ayuda no sólo en la escuela, sino también en todos los aspectos sociales y esto puede generar mayor toma de decisiones en lo grupal dentro del aula.

2.13 El desarrollo de las habilidades sociales y emocionales

Cada vez más investigaciones sugieren que los niños al desarrollar habilidades sociales y emocionales desde una edad temprana favorecen a su salud y el bienestar al largo plazo. Los estudios han demostrado que su conducta y funcionamiento social y emocional comienzan a estabilizarse alrededor de los 8 años y pueden predecir su conducta y salud mental posterior.

En su magnífico texto sobre el tema Merlevede, Bridoux y Vandamme (2001) proponen 3 etapas para resolver un problema:

La capacidad de describir el problema de forma adecuada. Obtener datos en forma general para tener una visión global del mismo; estas habilidades se aprenden en la escuela básica.

Buscar soluciones al problema. Buscar un esquema conceptual o predisponer de una teoría para solucionarlo.

Actuar y solucionar. Buscar los medios y recursos y activarlos para aplicar la solución.

Los primeros 2 pasos pertenecen a la inteligencia clásica (intelectual o cognoscitiva). Para éstos solo se necesita razonar con el pensamiento lógico, luego ponerlo en práctica con el éxito, se refiere a la inteligencia emocional. Para aplicar la solución, en primer lugar, se necesita un nivel de motivación (inteligencia intrapersonal).

Al conocer las habilidades con las que cuentan el ser humano y así como las debilidades que a veces por compañeros que realizan un mal comentario no se dan cuenta del tipo de persona que contribuyó a lo negativo, por eso la inteligencia emocional debe estar en un estándar para que ese tipo de relaciones no influya en nuestra vida. Por eso debemos

conocer y estudiar a profundidad las habilidades de esta teoría así como ejemplos de la vida diaria para tener un óptimo desarrollo emocional en el trabajo y familia.

2.14 Habilidades propias de la inteligencia emocional

La inteligencia emocional, incluyen 4 grupos de habilidades, si excluimos las habilidades sociales, tenemos: la conciencia de sí mismo, la autorregulación, la motivación y la empatía.

Conciencia de sí mismo

La toma de conciencia y expresión de las propias emociones es la capacidad de reconocer una emoción o sentimiento de sí mismo; momento que aparece y constituye la piedra angular de la inteligencia emocional. Hacerse consciente de las propias emociones requiere estar atentos de los estados internos y a las reacciones en sus distintas formas de pensamientos, respuesta fisiológica, conductas manifiestas relacionadas con los estímulos que las provocan. La comprensión se ve facilitada o inhibida por la actitud y valoración de la emoción si se mantiene una actitud neutra, sin juzgar o rechazar lo que se siente. Las habilidades de reconocer y comprender los estados de ánimo y las tendencias así como sus efectos sobre otras personas. Esto produce las siguientes claves como la confianza en sí mismo que también son beneficios al líder con inteligencia emocional (Etxebarria, 2002).

La conciencia es fundamental en todos los aspectos emocionales y físicos, esta parte se desarrolla cuando el ser humano realiza su propia expiación de los tipos de conflictos y cómo los puede resolver de manera consciente y realista de manera que todo viene entrelazado con la inteligencia emocional y asertividad.

Autoevaluación realista

Reírse de sí mismo: buen humor y flexibilidad en cosas referidas a su persona frente a la inflexibilidad y neurosis de que no tiene un nivel adecuado de inteligencia emocional.

Auto-regulación: la expresión de las emociones está sometida a unas reglas culturales, no significa lo mismo %a expresión corporal+ de un país a otro. La regulación de la vertiente expresiva de las emociones si se instaura como hábito desde la infancia no suele presentar especiales dificultades, salvo en algunas patologías (Etxebarria, 2002). Lo realmente difícil

de gestionar es la experiencia emocional subjetiva: cómo se siente una persona cuando reacciona emocionalmente. Las experiencias emocionales pueden depender sobre lo que se interpreta, del significado que se le da de las reacciones fisiológicas que acompañan a la vivencia y de las expresiones emocionales) (Etxebarria, 2002).

La segunda de las habilidades es la capacidad de controlar las emociones, de tranquilarse uno mismo, de deshacerse de la ansiedad, la tristeza y la irritabilidad exageradas. No se trata de reprimirlas sino de su equilibrio, pues cada una tiene su función. Podemos controlar el tiempo que dura una emoción, no el momento en que nos veremos arrastrados por ella. La habilidad de calmarse a uno mismo es una de las habilidades vitales fundamentales, que se adquiere como resultado de la acción mediadora de los demás, es decir, aprendible y mejorable en todo momento de la vida. En relación hay que conocer que su detonante universal es la sensación de hallarse amenazado, bien real o simbólicamente. Consiste desde la perspectiva fisiológica, en una segregación de hormonas que producen un acceso puntual y rápido de energía, una hipersensibilidad difusa que puede durar horas o incluso días, descendiendo progresivamente nuestro umbral de irritabilidad. Se puede afirmar, que esta emoción más persistente y difícil de controlar, aunque el peor consejo es la creencia errónea de que es ingobernable. Lo importante para su control es intervenir en la cadena de pensamientos hostiles que la alimenta. La habilidad de controlar o redirigir impulsos y estados de ánimos disfuncionales y disruptivos. La propensión de pensar antes de actuar (suspensión de juicio) confianza e integridad, comodidad con la ambigüedad y apertura de cambio.

Motivación: la habilidad de motivarse a sí mismo, el optimismo es uno de los requisitos para la consecución de metas e imprescindibles para la consecución de metas importantes y tareas complejas y se relaciona con un amplio grupo de conceptos psicológicos que se usan habitualmente, tales como: control de impulsos, inhibición de pensamientos negativos, estilo atributivo, nivel de experiencias y autoestima. La motivación parece ser una de las habilidades psicológicas más importantes y relevantes, preocuparse consume los recursos que se necesitan para afrontar los éxitos vitales y académicos. La autoestima, se puede considerar como uno de los elementos esenciales no solo del proceso del aprendizaje escolar, sino de salud mental y desarrollo sano y global de la personalidad. La capacidad de motivarse se pone especialmente a prueba cuando surgen las dificultades, el fracaso, es el

momento de mantener el pensamiento de que las cosas irán bien, pueden significar el éxito o abandono y el fracaso. El desarrollo del optimismo, la autoestima, la expectativa del éxito, están relacionados con las pautas de crianza y educación, evitando el proteccionismo y la crítica destructiva, favoreciendo la autonomía y los logros personales, utilizando el elogio y la pedagogía del éxito, complementando con la exigencia y la ayuda. Pasión por trabajar más allá del status o el dinero. Propensión a perseguir metas con energía; fuerte tendencia a lograr cosas (metas, objetivos, sueños, etc.).

Optimismo ante los obstáculos

Identificación con la organización

Empatía

El psicólogo Martin Hoffman la denomina **empatía global** debido a la incapacidad del niño para distinguir entre él mismo y su mundo interpretando la aflicción de cualquier otro bebé como propia. Es la capacidad de captar los estados emocionales de los demás y reaccionar de forma apropiada socialmente. En la base de esta capacidad están la de captar los estados emocionales y la de percibir los elementos no verbales asociados a las emociones. La habilidad de entender el carácter y la estructura emocional de otras personas. Capacidad para tratar a otras personas de acuerdo con sus reacciones emocionales (Kolberg, 1997).

Capítulo III

Intervención Psicoeducativa

3.1 Conceptualización

En la definición de psicopedagogía se da una confluencia de posturas teóricas, ideológicas y concepciones éticas de disciplinas como la Psicología, el trabajo social, la pedagogía y la medicina, entre otras, las cuales están centradas en los procesos relacionados con la manera de aprender y cómo se desarrollan las personas, así como las dificultades en las que se encuentra el individuo dentro del proceso de adquisición de nuevos aprendizajes, las intervenciones encausadas a apoyar o superar obstáculos y en términos generales, con las actividades pensadas y proyectadas hacia el logro de aprendizajes cada vez mejores. La acción psicopedagógica está dirigida a la orientación del desarrollo en: desarrollo de auto esquemas, pautas de crianzas, educación compensatoria, prevención de conductas disruptivas, habilidades para la vida entre otras (Sóle, 2002). Definir a la intervención educativa es un gran reto, sobre todo si se parte del origen de la ciencia universal, se puede afirmar por tanto que esta disciplina como sus antecesoras sigue la tradición de los más antiguos del campo del conocimiento, que ha logrado instituir conceptos, categorías y teorías propias de sus respectivos ámbitos de competencia. El conjunto de temáticas de conocimiento, formación e intervención propuestas como aspectos centrales para quienes ejecutan acciones psicopedagógicas (Bizquerra, 1996) Según en la pedagogía, siendo uno de los campos que explican las formas de conocimiento que se genera a partir del proceso de enseñanza- aprendizaje, resulta sumamente destacada la aplicación y recuperación de modelos y acordes a la realidad que estudia la intervención. La intervención psicopedagógica en esta área, durante mucho tiempo centrada en las dificultades en el aprendizaje; en esta actualidad se propone una tendencia que vaya más allá de lo remedial e integre un modelo de consulta colaborativa que posibilite un proceso de enseñanza- aprendizaje en el cual se reconozca la diversidad de sus alumnos, intereses, motivaciones, contextos, capacidades cognitivas y desarrollo afectivo. (Montanero, 2002) da cuenta de una significación de estrategia desde lo sustantivo como la representación detallada de acciones u operaciones ordenadas, y desde lo adjetivo cómo la cualidad de esas acciones, entendida como la forma de actuar, lo que el comportamiento estratégico, y desde ésta última significación se posibilita e ilustra 3 características fundamentales de toda estrategia: seriedad, interactividad y funcionalidad. Para tener un conocimiento amplio como docente para enseñar un aprendizaje en específico se debe realizar y ejecutar una intervención psicopedagógica centrada en aumentar un aprendizaje y deben tener una metodología basada en la problemática. Para

conocer los tipos de desarrollo de las estrategias en materia de la cognición se abordará a profundidad y su función dentro de la intervención en psicopedagogía .

3.2 Desarrollo de estrategias metacognitivas

Es entendida como la habilidad de conocer y discernir y controlar los propios mecanismos de aprendizaje, incluyen el conocimiento y el control de aspectos personales tales como el auto concepto, autoestima y auto eficacia. La referencia a la metacognición parte del conocimiento de lo que el sujeto sabe (meta memoria), y se asocia a 2 aspectos; el conocimiento sobre los procesos cognitivos y la regulación de dichos procesos.

3.3 Motivación

Es un proceso constante en el aprendizaje: los motivos y metas han sido tomadas como partes integradoras del contexto intelectual de los individuos, que influyen en el mantenimiento o modificación del conocimiento previo. De la motivación para una tarea y su relación con el significado o valor asignado surgen diversos sistemas motivacionales con características particulares: sistema de motivación competitiva y cooperativa.

La definición del proceso de enseñanza- aprendizaje (se refiere a una serie de acciones potencialmente conscientes del profesional en educación, del proceso de enseñanza en su triple dimensión) ha sido nutrida desde los 40's por los enfoques como el conductismo, la psicología positiva, el constructivismo, la teoría de la comunicación, la lingüística entre otras. Para ello hace uso de los modelos formales y no formales de educación que se circunscriben no sólo al espacio áulico, sino también a todos aquellos modelos extraescolares. En cambio la Psicología, dotada de instrumentos propios del análisis comportamental, ofrece a la intervención, escenarios definidos para la interpretación de actitudes humanas propias de la racionalidad (irracionalidad). Esta disciplina permite integrar al análisis situacional, valores analíticos que cada individuo posee y que a su vez refleja en los ámbitos en que desenvuelve. Aunado a otras disciplinas (pedagogía) permite entender aquellos elementos de comportamiento sobre todo espacio áulico. En estricto sentido y como se puede apreciar en cada una de las disciplinas que han estado presentes en su ámbito de formación, la visión multidisciplinaria es predominante sobre los intereses unidisciplinarios. Aprender a hacer, con el fin de adquirir, no sólo una calificación profesional, sino una competencia que capacite al individuo para hacer frente a gran número de situaciones y para trabajar en equipo.

Aprender a vivir juntos, desarrollando comprensión del otro y a la percepción de las formas de interdependencia, realizando proyectos comunes y preparándose para tratar los conflictos respetando los valores del pluralismo, comprensión humana y la paz.

Aprender a ser, para que florezca mejor la propia personalidad y se esté en condiciones de obrar con una creciente capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal. Con tal fin, no menospreciar en la educación ninguna de las posibilidades de cada individuo: memoria, razonamiento, sentido estético, capacidades físicas, aptitud para comunicar (Elizondo, 2001)

3.4 Intervención educativa

La intervención educativa es la acción intencional para la realización de acciones que conducen al logro de desarrollo integral del educando. La intervención educativa tiene carácter teleológico: existe un sujeto agente (educando· educador) existe el lenguaje propositivo (realiza una acción para lograr algo) se actúa en el orden a lograr un acontecimiento futuro (la meta) y los acontecimientos se vinculan intencionalmente. La intervención educativa se realiza mediante procesos de autoeducación y heteroeducación ya sean estos formales, no formales. La mediación pedagógico· didáctica, se define como %un sistema de regulación amplio del término, en cuanto que ella interviene a la vez como modalidad de regulación en la determinación de una estructura exterior diferente y como acción que procura sentido al objeto haciéndolo deseable para el sujeto, en este sentido, la mediación es de orden intrínseco. %Ella surge de acción exterior y constituye de una parte, un medio de intervención+ (Libidem, 1989 p.2). La mediación es entonces pedagógica· didáctica porque ella ocurre simultáneamente a las dimensiones psicopedagógicas (la relación con los alumnos) y a las dimensiones didácticas (la relación con el saber o los saberes). Esta mediación es el fundamento de los procesos de objetivación. Es por esta interacción que se construye el sentido de la acción cognitiva del sujeto. La intervención educativa exige respetar la condición de agente en el educando. La acción (cambio de estado que un sujeto hace que acaezca) del educador debe dar lugar a una acción del educando (que no tiene que ser intencionalmente educativa) y no sólo a un acontecimiento (cambios de estado que acaecen a un sujeto en una ocasión) tal como corresponde al análisis de procesos formales, no formales e informales de intervención (Touriñán, 1996). Intervención educativa e intervención pedagógica no se identifican necesariamente, aunque

en toda intervención haya un componente de intervención pedagógica. Esto es así porque: ninguna acción educativa requiere más nivel de competencia técnica (pedagógica) que la necesaria para hacer efectiva la meta de la acción; hay acciones que requieren bajo nivel de competencia técnica y son efectivas; hay acciones cuyo nivel de competencia técnica se ha divulgado y forman parte del acervo común de una cultura; es posible adquirir competencia técnica desde la propia práctica (Toriñán, 1987 y 1991). En definitiva en la intervención pedagógica, de lo que se trata, es de generar hechos y decisiones pedagógicas. La condición de experto viene dada por estar en posesión de competencias desarrolladas con el conocimiento teórico, tecnológico y práctico de la educación, el dominio de la complejidad estructural de la toma de decisiones pedagógicas y el entrenamiento en la intervención como especialista de la educación (Toriñán, 1997). De todo conocimiento de la educación se deriva un cierto conocimiento pedagógico porque el conocimiento pedagógico nace del estudio de la intervención, es decir, del estudio de la relación (teoría-práctica); según el modo de entender el conocimiento de la educación, se genera un conocimiento distinto de la intervención, en unos casos el conocimiento es experimental, en otros es teórica-práctica y en otros tecnológica específicamente (Touriñán y Rodríguez, 1993; Touriñán y Sáez, 2006). El conocimiento de la educación tiene su manifestación más genuina en el conocimiento pedagógico, que determina la acción profesional en cada función pedagógica. El postulado básico es que, del conocimiento de la educación que se tenga, dependerá lo que se va a entender por respuestas eficaz y eficiente en la función pedagógica (Touriñán, 1989, 1998 y 2007)

3.5 Enfoque ecológico

El sistema educativo está integrado por una serie de elementos, desde lo micro hasta lo macro, que tienen que funcionar de manera interrelacionada y que tienen que ser necesariamente tomados en cuenta a fin de lograr los objetivos educativos. El resultado de la educación no solo depende de la institución educativa, sino de estudiantes, familia, profesores, comunidad, vecindario, medios de comunicación, políticas de estado y de la sociedad con sus diferentes organizaciones. La definición de lo que se entiende por la educación ha evolucionado como parte del desarrollo de la sociedad. El ecosistema educativo se fundamenta en el paradigma ecológico integrado por un medio de vida que implica a organismos vivos y objetivos que se influyen entre ellos y en ellos y en el que

existe un carácter dinámico en donde cada elemento es a la vez origen y objeto (Tessier, 1994). Una característica importante del nivel más inmediato en el que se desarrolla el individuo es que influye más sobre los participantes cuantos más lazos afectivos haya entre ellos. Esta perspectiva concibe al ambiente ecológico como un conjunto de estructuras seriadas y estructuras en diferentes niveles, donde cada uno de esos niveles contiene otro. Bronfenbrenner (1987) denomina a esos niveles el microsistema, el mesosistema, el exosistema y el macrosistema.

Paradigma ecológico, se considera a Doyle el representante más característico del paradigma ecológico y referente de muchas investigaciones. Para este autor, el aprendizaje en el aula tiene lugar a lo largo de un periodo extenso en un grupo social, caracterizado por la existencia de múltiples recursos y dentro de un contexto intencional y evaluador. Es definido como un intercambio formalizado de actuaciones o adquisiciones por calificaciones. Forma parte del espacio epistemológico y metodológico cualitativo, y hace su aparición en el escenario de las ciencias sociales. El modelo ecológico comparte con las perspectivas metodológicas cualitativas y etnográficas (utilización de categorías de observación y análisis que surgen de los propios fenómenos observados en el aula, no de hipótesis o teorías externas o previas). El rasgo que singulariza al modelo ecológico es la especial consideración del aula como un espacio social de intercambio, interrelación y negociación, dentro de un contexto institucional que genera condiciones y que explica lo que sucede en las aulas y en las clases. La negociación en torno al intercambio de actuaciones y calificaciones de las estructuras y la dinámica académica. El objetivo primordial es disminuir el riesgo y la ambigüedad de estas negociaciones. Ambigüedad porque los criterios para la negociación nunca están definidos, y riesgo por la posibilidad de no tener éxito. Se trata de un proceso complejo en el cual los objetivos y expectativas de los alumnos no siempre coinciden con los objetivos oficiales; las situaciones de conflicto, muchas veces encubiertos, producen estrategias paralelas dirigidas a obtener resultados exitosos, no siempre coincidentes con las finalidades manifiestas de aprendizaje. Doyle, representante destacado del paradigma ecológico, y referente para las investigaciones que en la actualidad se desarrollan desde esta perspectiva, pone como el modelo de carácter intencional y evaluador del contexto escolar como generador principal de significaciones para profesores y en particular para los alumnos. El intercambio adquisiciones· calificaciones tienen consecuencias importantes a largo plazo con respecto al acceso del estudiante a futuras

oportunidades educativas u ocupaciones y sus resultados son evidentes a corto plazo en la determinación del papel del estudiante en el sistema social de la clase, en su rol familiar y social y en la propia consideración o auto concepto+ (Doyle, 1978). Para este autor, son 3 tipos de demandas de aprendizaje que se derivan de la necesidad de (navegar en la vida áulica): aprendizaje de indicadores de situación y construcción de esquemas personales de interpretación estrechamente vinculados a la situación, aprender a seleccionar las estrategias de procesamiento de material académicos requerido en función de la peculiar forma de definir la estructuras de tareas y aprendizaje de estrategias de comportamiento cognitivo y social que permitan la navegación con éxito a través de las demandas de la vida del aula. El paradigma ecológico pone de manifiesto 2 aspectos que pueden resultar sorprendentes, y que tienen el valor de reflejar situaciones profundas y encubiertas de las complejas tramas de interrelación social que suelen darse en la vida del aula. El éxito llega a situarse como el centro de la vida hasta tal extremo que frecuentemente el alumno aprende y desarrolla estrategias para compensar su ignorancia. Un alumno puede alcanzar exitosos intercambios de actuación· calificaciones utilizando estrategias en los procesos de aprendizaje+ (Davis & McKnight, 1974 p.92) La causalidad de fracaso escolar es multifactorial y comprende a diversos elementos que podemos analizar en el marco educativo. Dentro de las principales causas de fracaso se encuentra la exclusión educativa como un aspecto donde el mismo sistema educativo excluye a los estudiantes con mayores problemas en su desempeño escolar. Otras de las causas del fracaso escolar es la inequidad de género y cultura. De acuerdo, a la organización de las naciones para la educación, la ciencia y la cultura [UNESCO] (2008) en la región latinoamericana y el Caribe, con relación al género, se ha encontrado una situación heterogénea en la que solo en un número reducido de países se mantienen diferencias en detrimento de la población femenina. El quehacer educativo requiere un seguimiento continuo de sus logros, así como la evaluación de sus intervenciones. Es importante realizar la evaluación del desempeño de los estudiantes, de los profesores, medir la calidad educativa de la escuela y medir los indicadores macro del sistema educativo a fin de direccionar adecuadamente el accionar educativo. Es importante conocer las estrategias y dinámicas que existen para la interacción de maestro· alumno, como un ambiente social y la manera sobre cómo intervienen muchos de sus agentes que contribuyen a la mejora del sistema educativo.

La intervención educativa es una herramienta eficaz porque esta nos da la pauta de cómo hacer una acción meramente pedagógica para tener un mejor resultado. En un ambiente educativo se debe prestar atención a los agentes que intervienen así como los factores que influyen y esto pueda dar como consecuencia un enfoque de enseñanza- aprendizaje más integrativo. Para hablar del aprendizaje social y la interconexión que hay con la intervención educativa, se profundizará sobre aportes de esta teoría y su influencia en el aprendizaje de los estudiantes.

Capitulo IV

Aprendizaje Social

En este apartado se expondrá que el psicólogo norteamericano Albert Bandura ha elaborado una teoría del aprendizaje en la que a partir de los conceptos de refuerzos y observación ha concedido más importancia a los procesos mentales internos (cognitivos) así como a la interacción del sujeto con los demás. Aportaciones de Bandura.

4.1 Antecedentes de la Teoría del aprendizaje social

En este apartado, se hablará de los antecedentes de la teoría de Albert Bandura, así como la importancia del proceso de socialización y la influencia de éste en el aprendizaje.

Considerando la concepción de educación como el proceso por lo cual se determinan las ideas, las habilidades y destrezas, hecho que no ocurre sólo a través de los genes, entonces se admite que el hombre aprende en contacto con otros hombres, dentro de su entorno ecológico. K. Lorenz y N. Tinberger durante la época de los años 30's explicaron la conducta de los animales en función a su medio ambiente: homologando la evolución biológica con la acción de los seres; es de decir, la fisiología y la etología se rigen por las mismas leyes. Las sociedades más antiguas de la humanidad, se establecieron en el oriente, destacándose las de China, India; así como del mar mediterráneo, Egipto y Babilonia, las cuales influyeron en las sociedades emergentes de Grecia y Roma, donde se consolidó y floreció la filosofía de esos tiempos.

Diversas teorías hablan del comportamiento humano, las teorías sobre el aprendizaje tratan de explicar los procesos internos cuando aprendemos. La investigación en psicología ha mostrado mayor atención por el papel de la cognición en el aprendizaje humano, así el reduccionismo conductista da paso a la aceptación de procesos cognitivos causales, se libera de los aspectos restrictivos y el sujeto pasivo y receptivo del conductismo se transforma en un procesador activo de información. En la tradición cognitiva de asociación las ideas se entrelazan y para aprender una nueva idea, se requiere contigüidad de las impresiones sensoriales como (combinación de ideas sencillas para formar la nueva idea) y repetición. La distinción básica entre las corrientes cognitivistas radica en la forma en que se concibe el conocimiento. Para la psicología cognitiva la acción del sujeto está determinada por sus

representaciones y antes de un comportamiento inteligente se ejecute públicamente, ha sido algoritmizado en la integridad del individuo+(Gallego· Badillo,1977 p.4).

La teoría psicoanalítica de Freud es una de las primeras sobre el desarrollo de la personalidad y proporciona una comprensión profunda de cómo la naturaleza humana evoluciona con los años. Una serie de científicos conductistas, interesados en el desarrollo de la personalidad e impresionados por las propuestas de Freud, intentaron convertir sus ideas en constructos susceptibles de evaluación científica. Su objetivo era operar esos conceptos, vinculando donde fuera posible a comportamientos (estímulos, respuestas) directamente observables, y elaborar un conjunto de hipótesis susceptibles de ser evaluadas empíricamente. Esta reinterpretación de las hipótesis freudianas dentro esquemas E-R se fundamenta en ciertas similitudes (Grousec, 1992). La corriente, conocida como teoría del aprendizaje social, comenzó a dar sus primeros frutos a finales de los años 30's del siglo pasado, y durante los años 40's en el grupo Yale se puede considerar la corriente hegemónica dentro de la psicología estadounidense. La primer obra importante de Dollard, Dood, Miller, Mower, Sears, Ford, Hovland y Sollenberg en1939, fue %Frustration and Agression+, la cual aborda una hipótesis, basada en las ideas de Freud, según la frustración son impulsos pulsionales (en terminología conductista, la interrupción de una secuencia de conducta de acercamiento de un objetivo) provoca que el individuo agrede a la fuente de la frustración. Dentro del grupo, Sears fue el que más interés prestó a aspectos de tipo evolutivo, preocupándose por cuestiones relacionadas con la socialización, es decir, con la manera en la que el niño internaliza los valores, actitudes, el comportamiento de la cultura en la que se desarrolla. Para Sears, Maccoby y Levin (1957), el papel de los padres es fundamental como elementos que influyen en esta internalización. A lo largo de la crianza de sus hijos, los padres utilizan diversos procedimientos que facilitan (y, a veces, cuando les hace falta o se utilizan procedimientos pocos eficientes) la internalización. Metodológicamente, Sears también fue innovador dentro de las filas conductistas. Deja de lado el laboratorio para centrar sus estudios en técnicas de entrevista, observación, escalas de actitud e, incluso, test proyectivos adaptados a sus objetos de investigación. La teoría del aprendizaje social en la versión de Sears se mantiene dentro de la ortodoxia conductista al no plantear etapas de desarrollo (etapas que si contempla el psicoanálisis). También destaca su trabajo por la psicología infantil en EUA desde un punto de vista teórico y no meramente empírico (obteniendo datos descriptivos), un aspecto que había estado ensombrecido por la

ortodoxia conductista, imperante en ese país desde los 20's del siglo pasado, que dirigía los esfuerzos de investigación al estudio de animales inferiores y conductas simples en laboratorio. En Europa este esfuerzo teórico, tuvo como propósito que se realizaran los estudios del niño, que nunca se descuidaran durante esos años, como lo avalan los trabajos de Piaget, Vigotsky o Wallon. Por una parte, los datos recogidos por ellos mismos ofrecieron un poco de sustento empírico a las atrevidas propuestas teóricas que se formulaban. A partir de los 50's la fuerza del grupo mengua considerablemente, a pesar de que las cuestiones tratadas por ellos siguieron teniendo vigencia aún dentro del conductismo. Por último también gran parte de interés por cuestiones como agresividad, el conflicto, la mediación cognitiva de la conducta y el comportamiento en situaciones cotidianas fuera del laboratorio será recogido, una década más tarde, por la obra de autores como Mischel y Bandura. Este último autor, elimina ya en sus primeras obras todos los conceptos procedentes del psicoanálisis en su modelo, confiados exclusivamente en los mecanismos de aprendizaje clásicos y otros compatibles con ellos y elaborados dentro del paradigma conductista. Dentro de las propuestas de Bandura, la imitación (o los conceptos de modelado y aprendizaje por observación, sus referentes dentro de su modelo) es un mecanismo fundamental para entender la adquisición de comportamientos nuevos, la socialización o la transmisión de comportamientos y conocimientos. Bandura (1986) ~~el~~ observador debe prestar atención a los acontecimientos (reales y simbólicos)+p. 72. Los acontecimientos han de ser retenidos, el comportamiento observado ha de ser representado en la memoria del observador. La representación simbólica debe convertirse en acciones apropiadas similares al modelo original de comportamiento. Debe haber el suficiente incentivo, motivación para ejecutar de hecho las acciones modeladas. El aprendizaje y ejecución pasan a ser aspectos independientes dentro de la teoría de Bandura. El aprendizaje por observación se convierte en una poderosa herramienta para explicar el proceso de aparición de nuevos comportamientos que se producen a lo largo del desarrollo. Sin embargo, la teoría de Bandura únicamente no se limita a ser una teoría del modelado o de aprendizaje por observación. Bandura (1986) propone la autorregulación como el elemento que explica cómo, a lo largo de la socialización, el control de la conducta pasa progresivamente de fuentes externas al individuo (los padres y otras personas y/o grupos con los que establecen relación desde el momento del nacimiento). Para entender el logro de autocontrol es importante entender que, desde el punto de vista de Bandura, los comportamientos

relevantes de las personas despiertan en ellas mismas una reacción auto evaluativa. La autoeficacia es definida por Bandura (1986, 1997) como la creencia sobre la propia efectividad a la hora de alcanzar ciertos objetivos o poner en marcha determinados comportamientos, es para Bandura uno de los determinantes más importantes de la autorregulación. También es reseñable su insistencia en una concepción más activa de la persona, la cual aparece como agente, como capaz de ejercer control sobre el ambiente y sobre su vida. Por otra parte, los estudios de Freud o de Piaget, hacen referencia a procesos cognitivos, son desde el punto de vista de Bijou y Bayer (1965) construcciones hipotéticas, que hacen referencia a supuestos estadios o estructuras mentales, pero que no representan un anclaje en estímulos y respuestas y referentes empíricos. A pesar de esto, describen fases que caracterizan el desarrollo humano (Bijou 1968, 1978, 1993). Él advierte que su naturaleza es únicamente empírica, y sus puntos de inicio y final vienen dados por circunstancias biológicas y sociales, sin más intención que la de encontrar puntos en común para implicar y ayudar a comprender complicadas interacciones. A pesar de tener merito de ser quizá la teoría conductista que más atención ha dedicado a los procesos de desarrollo, el modelo de Bijou no forma parte hoy en día de las perspectivas de vanguardia de la psicología educativa. El aprendizaje es un proceso individual que se inicia aún antes del nacimiento y que continua de por vida de manera progresiva. El aprendizaje, según Serrano (1990) es un proceso activo en el cual cumplen un papel fundamental la atención, la memoria, la imaginación, el razonamiento que el alumno realiza para elaborar y asimilar los acontecimientos que va construyendo y que debe incorporar en su mente en estructuras definidas y coordinadas.+ p.53

El proceso del aprendizaje es una actividad individual que se desarrolla en un contexto social y cultural, así se puede definir el aprendizaje como un proceso de cambio relativamente permanente en el comportamiento de una persona generado por la experiencia (Feldman, 2005).

Por otra parte Bandura (1982) en su teoría del aprendizaje social afirma que los humanos aprenden la mayor parte de su conducta a través de la observación de modelos: al observar la idea de cómo efectúan las conductas nuevas y, posteriormente, esa información sirve como guía de acción. Bandura desarrolló una teoría detallada del aprendizaje observacional,

que se ha extendido para abarcar la adquisición y el desempeño de diversas habilidades, estrategias y comportamientos. Los principios cognoscitivos sociales se han aplicado al aprendizaje de habilidades motoras, sociales y de autorregulación, así como en otros aspectos. (Zimmerman & Schunk, 2003). La teoría cognoscitiva social se basa en algunos supuestos acerca del aprendizaje y las conductas, los cuales hacen referencia a las interacciones recíprocas de las personas, conductas y ambiente. Bandura amplió su teoría para explicar la manera en que las personas buscan controlar acontecimientos importantes en su vida mediante la autorregulación de pensamientos y acciones. Los pasos básicos para la autorregulación son: establecer metas, calcular por adelantado los resultados de las acciones, evaluar el progreso hacia metas y autorregular los pensamientos y las acciones (Bandura, 1986) Otra característica distintiva de la teoría cognoscitiva social es su papel central que asigna a las funciones de autorregulación. Las personas no actúan sólo para ajustarse a las preferencias de los demás; gran parte de su conducta es motivada y regulada por estándares internos y respuestas de autoevaluación de sus propias acciones. Las conductas de los aprendices y los ambientes de salón de clases se influyen de muchas maneras. Se considera una secuencia de instrucción típica en la que el profesor presenta información a los estudiantes cuando observan el pizarrón de una manera consciente (ambiente<conducta). Las conductas de los estudiantes a menudo alteran el ambiente de instrucción. Si el profesor plantea preguntas y los alumnos las responden de manera incorrecta podría volver a explicar algunos puntos en lugar de continuar con la lección (conducta<ambiente). El modelo no implica los factores personales los cuales influirán siempre en el mismo sentido. En un momento dado podría ser más influyente uno de ellos. Cuando los factores ambientales son débiles, predominan los factores personales, como cuando se pide a los aprendices que escriban un informe sobre el libro que deseen y eligen uno que disfrutan.

4.2 Trabajo de Bandura

Bandura es el mayor exponente de la teoría del aprendizaje social y aquí se analizará a profundidad su trabajo.

Uno de los desarrollos más importantes de la teoría del aprendizaje ha sido el tema del aprendizaje por imitación o vicario, social, u observacional. Su teoría del aprendizaje, expresada principalmente en su obra *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad* (1963) parte del principio de que se puede aprender a través de la observación. El

observador aprende por medio de la experiencia ajena. Una de las características del aprendizaje social es que se puede producir inmediatamente, sin la necesidad de un proceso gradual de adquisición. Mediante la observación se aprende no sólo la forma de realizar una determinada acción, sino también a predecir lo que sucedería en una situación específica al poner de manifiesto los mecanismos para llevar a cabo esa conducta. Bandura analiza la conducta humana dentro del marco de referencia de la reciprocidad triádica %al funcionamiento humano se explica en términos de un modelo de reciprocidades triádicas, en el que la conducta, los factores personales cognoscitivos y de otra clase, así como los acontecimientos del entorno son determinantes que interactuar unos con otros+ (Bandura, 1986, p. 18). En este sentido, según la teoría social cognitiva, el funcionamiento humano se explica en términos de un modelo de reciprocidad triádica (la persona, la conducta y el ambiente) son los 3 elementos que están constantemente interactuando, un cambio que se produzca en uno de ellos tienen necesariamente efectos en los otros. La conducta, los factores cognitivos y otros personales, y los acontecimientos ambientales, operan como determinantes unos a otros, interaccionando entre sí (Bandura ,1997).

4.3 Conceptos básicos

Aquí se ampliarán los conceptos básicos de esta teoría junto a otros preceptos teóricos que se desglosan mejor para comprender el tema.

Aprendizaje en acto y vicario

El aprendizaje ocurre de manera activa, es decir, a través del hacer real, o de forma vicaria, mediante la observación del desempeño de modelos, ya sea en vivo, de manera simbólica o de manera electrónica. (Bandura ,1997).

El aprendizaje en acto implica aprender de la consecuencia de los propios actos. Las conductas edifican o se descartan. La teoría cognoscitiva social plantea que las consecuencias de las conductas sirven como una fuente de información y de motivación y no como el medio para fortalecer las conductas, como afirman las teorías del condicionamiento. Gran parte del aprendizaje humano es vicario, es decir, ocurre sin que el aprendiz realice la conducta de aprender. Algunas fuentes comunes del aprendizaje vicario provienen de observar o escuchar modelos en vivo (en persona), modelos simbólicos o no humanos (como los animales que hablan que se ven en la televisión y los personales de caricaturas), modelos electrónicos (la televisión, la computadora, el DVD) o modelos impresos (libros y

revistas). El aprendizaje de habilidades complejas suele darse por medio de la combinación de observación y el desempeño.

Se entendieron que los contenidos vistos y leídos a través del medio de comunicación podrían tener un impacto social fuerte. No solo se aprende por ciertas cosas acerca de las acciones que funcionen y las que no; también se aprende e interioriza una imagen global acerca de cómo es la sociedad, en la sociedad en la que vivimos dependiendo del tipo de experiencias que observamos regularmente. Para que haya un aprendizaje social debe haber interconexiones sociales que esta teoría la denominó aprendizaje y observación por esto se profundizará en estos conceptos.

4.4 Aprendizaje y desempeño

La teoría cognoscitiva social distingue entre un nuevo aprendizaje y el desempeño de conductas aprendidas previamente. A diferencia del condicionamiento, que plantea que el aprendizaje implica la conexión de respuestas con estímulos o respuestas seguidas por consecuencias, la teoría cognoscitiva social afirma que el aprendizaje y el desempeño son procesos diferentes. Hace años Tolman y Hozik (1930) demostraron mediante experimentos la diferencia entre aprendizaje y desempeño.

El aprendizaje y desempeño es una apreciación de las capacidades que uno tiene y se centra en las creencias y la habilidad de triunfar dentro de un contexto determinado. Son conceptos muy importantes para la psicología y el desarrollo ya que refuerzan la idea de que los seres humanos puede seleccionar o eliminar actividades futuras por medio de sus propios mecanismos cognitivos, por eso se explicará más adelante el proceso de la autorregulación ya que es un concepto muy importante en psicología, se ve que se ha actuado más o menos de acuerdo con estándares y se ha tenido una vida de recompensas y alabanzas personales, si de lo contrario se ha visto siempre como incapaz de alcanzar los estándares y se castiga por ello se tendrá una autoestima baja.

4.5 Autorregulación

Un supuesto básico de la teoría cognoscitiva social es que las personas desean controlar los acontecimientos que afectan su vida y percibirse a sí mismo como agentes (Bandura, 1997, p.11). Este sentimiento de agencia se manifiesta en actos intencionales, procesos cognoscitivos y procesos afectivos. Un aspecto central de la agencia personal es la autorregulación (aprendizaje autor regulado) o el proceso mediante el cual los individuos activan y mantienen las conductas, las cogniciones y los efectos, los cuales están sistemáticamente orientados hacia el logro de metas (Zimmerman & Schunk, 2002). Una de las primeras perspectivas cognoscitivas sociales consideraba que la autorregulación incluye 3 procesos: la autoobservación (o autovigilancia), autoevaluación y la relación personal (Bandura, 1986). Por otra parte, Zimmerman (1998, 2001) amplió esta perspectiva al proponer que la autorregulación influye 3 fases: preparación (precede al desempeño real e incluye procesos que prepararán el terreno para la acción), control del desempeño (involucra procesos que ocurren durante el aprendizaje y afectan la atención y acción) y autoreflexión (que ocurre durante el desempeño, las personas responden conductual y mentalmente a sus esfuerzos).

El moldeamiento, es un componente fundamental de la teoría cognoscitiva social, se refiere a los cambios conductuales, cognoscitivos y afectivos que se derivan de la observación de uno o demás modelos (Rosenthal & Bandura, 1978; Schunk, 1987, 1998)

Al hablar de modificación de conducta hay varios modelos que refieren la observación entre otras cosas, lo que refiere Bandura que se requiere para aprender; es la atención y acción para que se involucren satisfactoriamente, para conocer qué factores intervienen y los cuales se abordarán ampliamente el siguiente concepto.

4.6 Funciones del moldeamiento

Modelado: aprendizaje de nuevas respuestas que el observador desconoce

Atención: para aprender algo es necesario prestar atención. De la misma manera, todo aquello que se suponga un freno a la atención por la observación. Algunos aspectos relacionados con las propiedades del modelo influyen, también, sobre la capacidad de atención como por ejemplo si es colorido y dramático.

Chartran y Bargh (1999), inhibición y desinhibición (observar un modelo fortalece o debilita las inhibiciones para ejecutar las conductas ya aprendidas, la inhibición ocurre cuando los modelos son castigados por exhibir ciertos comportamientos, lo cual detiene o evita que los observadores se comporten de la misma forma. La desinhibición ocurre cuando los modelos se comportan de maneras amenazadoras o prohibidas sin sufrir consecuencia negativas, lo cual lleva a los observadores a comportarse de la misma manera), y aprendizaje por observación. (El aprendizaje por observación a través del moldeamiento ocurre cuando los observadores manifiestan nuevos patrones de conducta que, antes de estar expuestos a las conductas modeladas, no tenían ninguna probabilidad de manifestar, incluso aunque estuvieran muy motivados a hacerlo (Bandura,1996). el primer paso es la atención del observador a los eventos relevantes para percibirlos de manera significativa, la persona puede poner atención a muchas actividades. Las características del modelo y del observador afectan la atención que reciben los modelos. Las características de la tarea también requieren atención, especialmente cuando se presentan tamaños, formas, colores o sonidos inusuales).

Autor reforzamiento: mediante el proceso, las personas se auto componen ciertas normas y responden ante sus propias conductas de forma recompensante o auto punitiva. Es decir, la ejecución de ciertas conductas está controlada por lo recompensante que resulta por sí misma la realización de dichas conductas, en función de las normas que el sujeto se impone a sí mismo.

Afecta el aprendizaje por observación porque aumenta las probabilidades de que las personas se involucren en 3 procesos anteriores (atención, retención y producción) para que las acciones modeladas que consideran más importantes. Los individuos se forman expectativas acerca de los resultados anticipados de acciones a partir de las consecuencias experimentadas por ellos y por los modelos (Bandura, 1977); ejecutan aquellas acciones que creen que producirán resultados recompensantes y evitan actuar en forma que consideran les traerán consecuencias negativas (Schunk, 1987)

Para hablar de moldeamiento de conducta se requiere hablar de atención, retención y producción ya que esto debilita o fortalece una conducta en ciertos experimentos bajo esta teoría, que de acuerdo a ésta debe haber reforzamiento del individuo para que sean gratificantes para el mismo. Para ello se analiza profundamente sobre cómo se desarrollan las habilidades cognitivas por medio de la observación.

4.7 Aprendizaje de habilidades cognoscitivas

El aprendizaje por observación amplía el alcance y la tasa del aprendizaje más de lo que ocurría por medio del moldeamiento, en el que cada respuesta debe ejecutarse y reforzarse. Las representaciones modeladas de habilidades cognoscitivas son frecuentes en el salón de clases. Muchos aspectos de la instrucción utilizan modelos y existen evidencias empíricas de que los estudiantes de diversas edades aprenden habilidades y estrategias observando modelos (Schunk, 2008).

4.8 Técnicas de la teoría del aprendizaje social

Habilidades emocionales: consiste en reconocer los propios sentimientos, identificarlos y expresarlos ante situaciones cotidianas, lo cual significa tener la habilidad personal para poner los sentimientos en fin de ser comprendidos, controlar los sentimientos y evaluar su intensidad. (Goleman,1996).

MODELADO DE HABILIDADES SOCIALES

Hay muchos individuos que no se relacionan de forma constructiva con los demás, por ser: excesivamente permisivos, agresivos, intransigentes, por transmitir la información, no saber expresar los sentimientos y tienen dificultades para concretar una cita o algo similar. El modelado, también denominado imitación, aprendizaje por observación o aprendizaje vicario, es una estrategia fundamental de intervención, sola o en conjunción con otras técnicas para psicoterapia que utiliza el paradigma cognitivo- conductual como modelo de referencia. El estudio de la imitación en psicología del trabajo de Miller y Dollard (1941) estos autores revisaron las teorías que existían entonces y formularon su propio concepto de imitación utilizado un contexto básicamente conductista.

Habilidades emocionales cognitivas: mediante las comprenden los sentimientos ajenos y se respetan las diferencias individuales; se aprendan a leer e interpreta los indicadores sociales; asumir la responsabilidad de las propias decisiones y acciones, tener en consideración de las consecuencias de diferentes alternativas.

Habilidades conductuales: que ayudan a resistir conductas negativas; escuchar a los demás; participar en grupos positivos para interactuar con los compañeros; responder positivamente a la crítica; comunicarse con los demás a través de canales verbales con gestos, expresión facial y tono de voz.

Conciencia emocional: capacidad para reconocer las propias emociones, sus efectos así como las de los demás. Dentro de esta categoría se pueden incluir los siguientes aspectos; toma de conciencia de las propias emociones, comprensión de las emociones de los demás, tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento.

Regulación emocional: es la capacidad para manejar las emociones; tomar conciencia entre emoción. Cognición y comportamiento; identificar estrategias de afrontamiento; y capacidad para autogenerarse emociones positivas.

Autonomía emocional: está relacionada con la autogestión personal como la autoestima, responsabilidad, actitud positiva, y capacidad para analizar críticamente las normas sociales, entre otros aspectos. Las microcompetencias son (la autoestima, auto motivación, autoeficacia emocional, responsabilidad, actitud positiva y resiliencia).

Competencia emocional: es la capacidad para mantener buenas relaciones con los demás. Las microcompetencias que incluyen son el respeto por los demás, el dominio de las habilidades sociales básicas, la práctica de la comunicación receptiva, el comportamiento pro social y cooperación, el compartir emociones, la asertividad, la prevención y solución de conflictos y la capacidad para gestionar situaciones emocionales.

Competencia para la vida y el bienestar: es la capacidad de adoptar comportamientos adecuados para afrontar los problemas que se presentan en los diferentes escenarios de la vida, las microcompetencias propias son la fijación de objetivos adaptativos, la toma de decisiones, la ciudadanía activa, participativa, crítica, responsables, comprometida y equilibrada proponiendo al bienestar emocional

Estrategias para aprendizaje social

Dinámicas de motivación: para que los estudiantes interactúen afectivamente con el componente temático.

Preguntas verbales y cuestionarios escritos: para que el estudiante pueda reflexionar sobre el impacto emocional de un determinado conocimiento o aporte de ese conocimiento.

Uso de fotografías y escenas de la vida diaria: el estudiante, la emergencia de las emociones, igualmente con base en material gráfico y en las propias experiencias del mismo, se facilitan el análisis y la reflexión desde el punto de vista emocional

Utilización de técnicas de juego de roles: donde el alumno dramatiza y escenifica situación de una conducta deseada.

Audiciones musicales: como estímulo apropiado para producir estados emocionales, educar la sensibilidad, el gusto estético, educar en valores y desarrollar actitudes positivas.

Aprendizaje cooperativo (trabajo en equipo): es una estrategia educativa que indica cuando los estudiantes aprenden juntos en parejas o grupos.

Las técnicas de aprendizaje son muy importantes las cuales están relacionadas con esta teoría por lo que se explicarán a continuación.

Trabajo en equipo: donde los alumnos aventajados pueden ayudar a sus compañeros que presenten más dificultades en el grupo. La socialización es un proceso del individuo y un proceso de la sociedad. Por lo tanto son 2 procesos complejos en su meta final, pero distintos en su origen, intereses, y mecanismo de actuación. Por eso el fenómeno de la socialización es estudiado tanto desde la sociología como desde la psicología.

El método de caso: la situación que se presenta a ser real o parecerlo porque es lógica y admisible. Debe ser relevante para el alumnado, para dar sentido e implicarse en su resolución.

Resolución de problemas o aprendizaje basado en problemas+(ABP)

Los estudiantes resuelvan situaciones· problemas organizados en pequeños grupos de trabajo. El proceso consiste en identificar la demanda, plantear una hipótesis de resoluciones, identificar los conocimientos que se tienen, buscar información complementaria, analizar la información recopilada, discutir en el grupo y resolver el problema.

En la intervención psicopedagógica debe estar fundamentada con varias técnicas como refiere el aprendizaje social así como las dinámicas y/o técnicas de intervención para que haya un aprendizaje significativo a nivel social.

Para realizar un cambio en las habilidades emocionales y tenga un efecto en los indicadores sociales y conductuales como: escuchar a los demás para una buena interacción, debe desarrollar el individuo competencias emocionales, así como una conciencia emocional para lo cual debe contar con herramientas óptimas para desarrollarlas. Más adelante se explicarán los procesos de mediación que son parte de la teoría de Bandura.

4. 9 Procesos de mediación

La atención: tiene que ser capaz de percibir cuáles son los aspectos más relevantes de la conducta del modelo, no basta observar sin más, es importante este matiz discriminativo. Que presta el observador a los acontecimientos relevantes del medio, y qué se necesita para que estos sean percibidos en forma significativa.

Retención: se puede retener la información mediante imágenes, premisas verbales o cualquier estrategia para recordar. Requiere codificar y transformar la información modelada para almacenarla en la memoria, así como organizarla y repararla cognoscitivamente.

La Ejecución de proceso de mediación puede ser:

Imitación específica: en la que el observador lleva la misma conducta del modelo

Imitación general: en la que el observador se comporta de forma similar al modelo pero no idénticamente.

Repaso o la revisión mental: cumple un papel fundamental en la retención del conocimiento

Producción: consiste en traducir las concepciones visuales y simbólicas de los sucesos modelados en conductas abiertas, es necesaria la combinación de moldeamiento, práctica conducida y retroalimentación correctivo.

Refuerzo externo: es el premio o castigo que reciba el sujeto para reproducir la conducta del modelo.

Refuerzo vicario: cuando las recompensas que recibe el modelo aumentan la motivación del observador para realizarlas también. El refuerzo vicario tiene un papel informativo (proporciona información relevante para discriminar lo que es funcional de lo que no lo es).

4.10 Técnicas y funciones del modelado

Las 5 funciones del modelado son: (aprender nuevas conductas, promover e inhibir la realización en función de las consecuencias para el modelo, incitar conductas, motivar, modificar la valencia emocional)

Factores que influyen en el modelado

Características del modelo

Factores relacionados con las características del modelo que pueden influir en el aprendizaje observacional (simplicidad con el observador, valor afectivo por el observador, prestigio del modelo percibido por el observador, eficacia al realizar la conducta)

Características del observador

Capacidades cognitivas y atencionales no deterioradas, nivel de ansiedad que no interfiera la capacidad atencional de retención y nivel de competencia y de habilidades que permitan iniciar o incrementar la conducta que se desea aprender.

Fases del modelado

El proceso de modelado implica 3 fases secuenciales (exposición y observación, adquisición y aceptación/ejecución/imitación)

Exposición: el primer paso es la observación de la conducta, acciones y opiniones del modelo real o simbólico.

Adquisición: el segundo paso es asegurar que el observador adquiere la conducta del modelo. Es necesario asegurarse que el observador presta atención al modelo, retiene la conducta y será capaz de reproducirla posteriormente

Aceptación/ejecución: es importante señalar que la exposición al modelo y la adquisición de las conductas por parte del observador no garantiza que las ejecute posteriormente, o si las realizan, sean similares a las esperadas.

Tipos de modelado

Modelado in vivo: la exposición al objeto temido, actividad o conducta a aprender la lleva a cabo el modelo o modelos en presencia del observador.

Modelado pasivo: el observador se expone al modelo (mediante modelado simbólico o in vivo), y posteriormente se procede a la ejecución en la que el observador, sin ayuda del terapeuta o modelo, lleva a cabo la conducta observada.

Modelado participante: el observador atiende la conducta del modelo y cuando éste la ejecuta, él la ejecuta a su vez la ayuda verbal y física si es necesario, de aquél. Combina modelado, facilitadores o instigadores verbales y físicos, ensayo de conducta y desensibilización in vivo. También es conocido como una desensibilización por contacto o por participación o por participación guiada. Se utiliza para el afrontamiento de situaciones que provocan ansiedad y que son evitadas por miedo o falta de habilidad. Se usa individualmente o en grupo. Los 3 pasos del modelado.

1 exposición y actuación del modelo

2 instigación, ensayo de conducta, moldeado y desensibilización in vivo. Se anima verbalmente al cliente a imitar la conducta que está moldeando. El contacto físico entre terapeuta y cliente ayuda a producir una respuesta de tranquilidad que compite con la ansiedad (desensibilización)

3 retirada progresiva de los instigadores

4 practicar la conducta en otros contextos para fomentar la generalización.

Auto· modelado. La persona, a través de la observación mediante videos grabados sobre su nivel de ejecución, va modificando o practicando patrones de conductas que requiere la situación. Se emplea habitualmente en el entrenamiento de habilidades sociales, rendimiento deportivo.

Modelado de auto instrucciones: el modelado de auto instrucciones implica exponer a un modelo que, mientras está realizando o va a comenzar a realizar una conducta, se va diciendo en voz alta todos los pasos o instrucciones de ayuda que le permitan llevar a cabo la tarea.

Ámbitos de aplicación y estudios de resultados

Generalmente los procedimientos de modelado se combinan con otros procedimientos de intervención, como técnicas de exposición, ensayo de conducta, técnicas de relajación, solución de problemas, habilidades de afrontamiento o reestructuración cognitiva. El modelado en sí mismo es muy efectivo. En algunos estudios, el modelado participante se ha demostrado superior al modelado in vivo pero sin ayuda, al modelado filmado y a la desensibilización in vivo. La eficacia del modelado participante se debe a los múltiples componentes de éste, ya como comenta Bandura, el miedo del observador, se reduce tanto por lo que ve (observa) como por lo que hace (ensayo de conducta, desensibilización, etc.)

Entrenamiento en habilidades sociales (fundamentos teóricos)

El entrenamiento en habilidades sociales (EHS) es un tratamiento cognitivo conductual para mejorar la calidad de las relaciones interpersonales, de comunicación y relaciones humanas. El déficit en habilidades sociales está asociado a numerosos problemas emocionales y de adaptación (problemas de aislamiento social, fracaso escolar y delincuencia en la infancia y adolescencia, depresión, ansiedad social, o problemas de pareja). Es un procedimiento ampliamente utilizado y que incide directamente en ámbitos de la vida de las personas. En los años 50 surge el EHS como procedimiento ligado a la TCC. Salter sugiere que las personas con problemas de relaciones sociales pueden tener un predominio de procesos inhibitorios que explicarían el déficit de expresión emocional. Propone una técnica de role-playing para hablar de uno mismo, defender opiniones contrarias, etc. La asertividad se ha considerado un sinónimo de habilidad social, pero se ha propuesto el término habilidades por ser más amplio.

Modelos de adquisición de las habilidades sociales: Kelly (s/f citado en técnica de modelado y entrenamiento en habilidades sociales, 2011) destaca los siguientes mecanismos de adquisición y mantenimiento de habilidades sociales :

Reforzamiento positivo

Experiencias de aprendizaje vicario u observacional. Según Kelly (s/f citado en técnica de modelado y entrenamiento en habilidades sociales, 2011) uno de los efectos es emitir respuestas, o reducir su frecuencia (efecto inhibitorio). También la exposición puede dar lugar a que se emita con más frecuencia una conducta que ya existía (efecto exhibitorio). En el EHS el modelado es una técnica esencial.

Desarrollo de las expectativas con respecto a las situaciones interpersonales. Las expectativas cognitivas son creencias o predicciones sobre la probabilidad percibida de afrontar con éxito una determinada situación. Según Bandura (1986), las expectativas de autoeficacia determinan si la persona se va exponer o no a determinadas situaciones sociales en función de cómo piensa que las podría afrontar.

Modelo de déficit de conducta: sostiene que la incompetencia social se explica por la carencia de conductas correctas en el repertorio del comportamiento del sujeto debido a una socialización deficiente.

Modelo de ansiedad condicionada: según este modelo, la causa de manifestar conductas socialmente competentes se debe a que los sujetos están sometidos a una ansiedad condicionada a ciertos estímulos que configuran las relaciones sociales.

Modelo de discriminación errónea: este modelo asume que el fracaso social se debe a la creencia o uso erróneo de habilidades perspectivas y cognitivas, produciéndose interpretaciones incorrectas de las señales sociales (personas pesadas)

Modelo de déficit cognitivo evaluativo. Explica el fracaso de la conducta social competente por una inhibición de las respuestas como consecuencia de los estados emocionales inducidos por evaluación errónea de las situaciones, las expectativas negativas de la actuación, y las referencias negativas (fobia social, timidez).

Modelo interactivo: la competencia social sería el resultado final de una cadena de procesos cognitivos y de conducta que se iniciaría con una percepción correcta de estímulos interpersonales relevantes , procesamiento flexible de estímulos para producir opciones de respuestas, y la expresión de la alternativa de acción elegida. Integra tanto déficits

conductuales como cognitivos. Los modelos interactúan entre sí, de forma que el fracaso puede estar dado por varios elementos.

Tipos de habilidades sociales

Las habilidades sociales constituyen un amplio rango de competencias: habilidades no verbales, no habilidades básicas de conversación, de comunicación, emocionales, autoprotección, solución de problemas, aproximación· evitación en las relaciones íntimas y en la consecuencia de objetivos vitales.

Capitulo V

Investigaciones relacionadas

TESIS

Í Propuesta de un programa para solucionar conductas disruptivas en alumnos de 5° y 6° grado de primaria **Nayeli Arizmendi Almaraz. 2012**

El presente trabajo aborda las conductas disruptivas que se presentan dentro de clases, en alumnos de 5° y 6° grado de primaria en 3 momentos diferentes: al inicio de las clases en el intermedio y al final, tiene como objetivo principal sistematizar una propuesta de un programa para docentes, para la solución de conductas disruptivas dentro de la aula, se propone una forma de evaluación para identificar aquellos alumnos que presenten ese tipo de conductas: también un manual de capacitación que con ello se podrá aplicar el mismo programa, contiene técnicas cognitivas conductuales de tercera generación y se fundamenta en la terapia denominada Mindfulness o atención y consciencia plena. Que es definida como **prestar atención deliberada al momento presente con aceptación**.

Esta investigación relacionada es porque se trabajó para solucionar problemas en conductas negativas, como temas integrados en la inteligencia emocional ya que se ofrecen técnicas y algunas observaciones para que las realice de manera adecuada y también para solucionar problemas sustentados en la teoría de aprendizaje social.

Í La relación entre autoconcepto, ansiedad e inteligencia emocional: eficacia de un programa de intervención en estudiantes, Diana María Sosa Baltasarí (2014)

la selección de los participantes se ha realizado mediante un muestreo no probabilístico de conveniencia, ya que se aplicó el cuestionario a todos los alumnos asistentes a los cursos en los que se realizó la recogida de datos. La muestra estuvo formada por un total de 402 alumnos, 197 mujeres y 211 hombres que oscilaban de 12 a 18 años. Los instrumentos que se realizaron para valorar el autoconcepto se utilizó **autoconcepto forma 5+ (AF5; Garcia & Musitu, 2001)** de aplicación individual y colectiva. Consta de 30 ítems y va dirigido a alumnos de 5° y 6° primaria. Para evaluar la inteligencia emocional en nuestra investigación, se utilizó la versión española adoptada de **trait meta-scale, TMSS- 24 (Fernández- Berrocal, Extremera & Ramos, 2004)**. El objetivo de dicha escala es medir la inteligencia emocional interpersonal percibida, es decir, un índice que evalúa el conocimiento de cada persona sobre sus propios estados emocionales (Guerra, 2013), se trata de una medida de auto informe y está constituida por 24 ítems (valoración 1 a 5) y 3 subescalas (percepción o

atención a los sentimientos, comprensión de sentimientos o claridad emocional y regulación o reparación de las emociones). Para medir la ansiedad utilizamos la versión española de la prueba State Trait Anxiety Invent (STAI) de Spielberger, Goursuch & Lushene (1970), está constituido por 2 escalas de 20 ítems cada una, que miden 2 dimensiones de la ansiedad: rasgo y estado. Educación emocional en niños de 3 a 6 años, Marcila Muslera+. En la presente investigación, haremos un recorrido por conceptos claves relacionados con las emociones y sus principales funciones para luego detenernos acerca de la inteligencia emocional y su incidencia como modelo en la educación emocional+, que será el eje central en este trabajo. Debido a la amplitud y lo novedoso de este tema, haremos un recorte, haciendo un foco en la educación inicial, con niños de 3 a 6 años, teniendo en cuenta las características evolutivas de estos niños y cuáles podrían ser beneficios para ellos, pasando en una eventual utilización en la educación emocional. Tomaremos algunos aspectos puntos sobre el programa por López Cassá, exponiendo a posteriori algunas de las técnicas que pueden ser gran de utilidad en posteriores puestas en prácticas con esta población de niños de educación inicial.

Esta investigación tiene una dirección relacionada con este tema porque se evaluó con el TMSS- 24 con el mismo que se realizó la medición en la investigación para conocer la inteligencia emocional que se trabajó con una población de educación primaria y secundaria y este tema puede repercutir en el rendimiento académico y también en las relaciones humanas como se sustenta en la teoría inteligencia emocional.

Ínteligencia emocional, estrategias de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes universitarios de psicología

Esta investigación reporta influencia entre factores de inteligencia emocional y estrategias de aprendizaje sobre el rendimiento en una muestra de estudiantes de psicología pertenecientes a una universidad local. Participaron en el estudio 152 estudiantes de los cuales 113 fueron mujeres y 39 hombres con edades oscilando desde los 17 a 48 (media= 21.54 años, D.S =4.25), a los cuales se les aplicaron dos instrumentos: el trait meta mood scale (inteligencia emocional) y el motivated strategies of learning questionnaire (estrategias de aprendizaje), ambos adaptados al español específicamente para el estudio, además se recolectó el

promedio de calificaciones finales de los estudiantes como media de los instrumentos mostró validez y confiabilidad en cada caso, los resultados mostraron que el rendimiento está influido tanto por factores de inteligencia emocional como estrategias de aprendizaje; además, se encontró relaciones significativas entre estas 2 variables. Se sugiere el desarrollo de estudios similares en otras muestras con características distintas a la trabajada para confirmar o refutar los resultados de este estudio, así como el continuar con esta línea de estudio.

Esta investigación está relacionada con el trabajo de investigación por las dinámicas y actividades que se fundamentan en las escalas del test TMSS. 24 tales como: percepción emocional, comprensión de los sentimientos y la regulación emocional, ya que se enfocó en la investigación del área infantil. Y más aun porque se evaluó esta investigación con el mismo test psicométrico.

Efectos conductuales de la educación emocional en alumnos de educación básica Ferran Salmurr Trinxet y Vania Sskpknic Cvitanic. (2005)

Este trabajo presenta los resultados obtenidos con quienes fueron apoyados en su ambiente escolar, con diversas técnicas de entrenamiento emocional, cognitivas, conductuales y de interacción social. Estas técnicas construyeron una intervención destinada a mejorar sus habilidades para el control emocional y la solución de conflictos con sus pares y con la autoridad, mediante el aumento de su autocontrol, la disminución de la ansiedad y la depresión y el aumento de la asertividad y las emociones positivas entre otras variables. Además, después de la intervención realizada, disminuyeron los conflictos en el aula, las conductas disruptivas y mejoró la relación de estos alumnos con sus padres y sus maestros

Esta investigación citada tiene una fuerte relación a este estudio porque se evaluó a alumnos de educación básica, para conocer su desarrollo de su inteligencia emocional y asertividad y si concordaban con los efectos conductuales y mediante un programa de intervención psicoeducativa que se trabajó para la disminución de estas conductas y lo cual muestra una fuerte correlación.

Muestra de estudiantes de enseñanza básica Entrenamiento asertivo, aprendizaje social y entrenamiento en las habilidades sociales. Dionisio F. Zaldívar Pérez, facultad de psicología, universidad de La Habana. (1994)

Este trabajo, aborda algunos problemas relacionados con el entrenamiento asertivo. Tomamos en consideración varios aspectos principales planteados por Bandura en su teoría sobre el aprendizaje social. Igualmente, se establece la similitud en cuanto a los aspectos metodológicos teniendo en cuenta el entrenamiento asertivo y en el entrenamiento para el desarrollo de habilidades sociales. Se enfatiza la tendencia actual de considerar el entrenamiento como forma de intervención psicológica que permite ayudar a los individuos a desarrollar sus habilidades y aumentar o perfeccionar sus recursos personales, con vistas a lograr un mejor funcionamiento psicosocial, finalmente se trata de cómo este movimiento se inscribe dentro del marco del llamado modelo de la competencia social.

Esta investigación está relacionada porque sirve para formar y fomentar nuevas conductas sociales y adecuadas como se citó en la teoría del aprendizaje social, ya que esto forma parte del paradigma cognitivo- conductual y del entrenamiento de asertividad ya que entre esta teoría existen técnicas de modelamiento de conductas, y que el individuo se vuelva más consciente de sus conductas y el resultados de ellas y que con ayuda de estas técnicas tengan buenas relaciones interpersonales e intrapersonales, ya que esto no pasa con el condicionamiento clásico y sus diferentes escuelas.

Método

ENFOQUE MIXTO: constituye el mayor nivel de integración entre los enfoques cualitativo y cuantitativo, donde ambos se combinan durante todo los procesos de investigación+ (Hernández, Fernández & Baptista, 2010 p.556)

Diseño de investigación cualitativa: investigación acción: la finalidad es resolver problemas cotidianos e inmediatos (Álvares Gayou 2003; Merriam, 2009) y mejorar prácticas correctas. Su propósito fundamental se centra en aportar informaciones que guíen la toma de decisiones para programas y procesos y reformas estructurales+ (Sandin, 2003 p.161) señala que pretende esencialmente propiciar el cambio social, transformar la realidad y que las personas tomen conciencia de su papel de transformación.+ (Hernández, 2010)

Diseño cuantitativo cuasiexperimental: los diseños cuasi experimentales, principales instrumentos de trabajo dentro del ámbito educativo aplicado, son esquemas de investigación no aleatorio, no es posible establecer de forma exacta la equivalencia inicial de grupos, como ocurre en los diseños experimentales. Cook y Cambell (1986) consideran los cuasiexperimentales como una alternativa a los experimentos de asignación aleatoria, en aquellas situaciones sociales donde se carece de pleno control experimental. (Hernández, 2010)

Alcance de estudio para la parte cualitativa: Descriptivo: busca especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetivo o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis. (Hernández, 2010).

Alcance de estudio para la parte cuantitativa (explicativo). Van más allá de la descripción de conceptos o fenómenos o de establecimientos de relaciones entre conceptos: están dirigidos a responder a las causas de los efectos físicos o sociales se centra en explicar por qué ocurre un fenómeno y en qué condiciones se da éste, o por qué 2 o más variables están relacionados. Las investigaciones explicativas son más estructuradas que las demás clases de estudios y de hecho implican los propósitos de ellas. Además de que proporcionan un sentido de entendimiento del fenómeno al que hace referencia. (Hernández, 2010).

Variables

Definición conceptual

Inteligencia emocional

La definición académica más aceptada define la inteligencia emocional como 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 & Salovey, 1997 p. 57).

Asertividad

La autoafirmación significa mis deseos, necesidades y valores y buscar su forma de expresión adecuada, la disociación a valerme por sí mismo, el ser quien soy abiertamente, a tratarme con respeto en todas las relaciones humanas. (Merzerville, 2004).

Intervención psicoeducativa: es un conjunto de estrategias desde lo sustantivo para la representación detallada de acciones, entendida como la forma de actuar en la enseñanza y aprendizaje, en el momento estratégico. (Montanero, 2002).

Definición operacional

Inteligencia emocional

Será evaluada por la escala TMMS-24, la cual está basada en el Trait-Meta Mood Scale (TMMS) del grupo de investigación Salovey y Mayer año, 1990.

Asertividad

Será evaluada por Comportamiento asertivo y adaptación social: adaptación de una escala de comportamiento asertivo (CABS) para escolares de enseñanza primaria 6-12 años.

Intervención psicoeducativa: se medirá su efectividad a través de la comparación de los resultados entre la preprueba y la posprueba.

Hipótesis

Hi: Existe una diferencia estadísticamente significativa entre las medias de la pre prueba y pos prueba sobre la percepción emocional

Ho: No existe una diferencia estadísticamente significativa entre las medias de la pre prueba y pos prueba sobre la percepción emocional

Hi: Existe una diferencia estadísticamente significativa entre las medias de la pre prueba y pos prueba sobre la comprensión emocional

Ho: No existe una diferencia estadísticamente significativa entre las medias de la pre prueba y pos prueba sobre la comprensión emocional

Hi: Existe una diferencia estadísticamente significativa entre las medias de la pre prueba y pos prueba sobre la regulación emocional

Ho: No existe una diferencia estadísticamente significativa entre las medias de la pre prueba y pos prueba sobre regulación emocional

Hi: Existe una diferencia estadísticamente significativa entre las medias de la pre prueba y pos prueba sobre la conducta asertiva

Ho: No existe una diferencia estadísticamente significativa entre las medias de la pre prueba y pos prueba sobre la conducta asertiva

Sujetos

Sujeto	Edad	Género
1	7	M
2	7	M
3	8	M
4	7	M
5	8	M
6	6	M
7	7	M
8	8	M
9	7	H
10	7	H
11	7	H
12	7	H
13	7	H
14	7	H
15	7	H
16	7	H
17	7	H

Muestreo no probabilístico: se trata de un grupo intacto natural

Instrumentos

Escala TMMS-24, la cual está basada en el Trait-Meta Mood Scale (TMMS) del grupo de investigación Salovey y Mayer, 1994

La escala de comportamiento asertivo (CABS) para escolares de enseñanza primaria 6 a 12 años.

Instrumentos cualitativos

Observación NO participante: tiene el merito no solo intentar explicar los fenómenos sociales sino de tratar de comprenderlos desde afuera. (Hernández, 2010).

Bitácora de campo: es un cuaderno en el que se reportan los avances y resultados preliminares de un proyecto de investigación. En él se incluyen con detalle, entre otras cosas, las observaciones, ideas, datos, de las acciones que se llevan a cabo para el desarrollo de un experimento o un trabajo de campo. (Hernández, 2010).

LISTA DE COTEJO: consiste en un listado de aspectos a evaluar (contenidos, habilidades, conductas), al lado opuesto de los cuales se puede adjuntar, un puntaje, una nota o un concepto (Hernández, 2010).

Audiograbaciones: consiste en grabar temas para los integrantes del la investigación sea útil. (Hernández, 2010).

Videos grabaciones: en la comunicación organizacional se utilizan formatos para evaluar su uso de comunicación interna y herramientas para conocer su proceso de comunicación en el ámbito (Hernández, 2010).

Materiales

Audiovisuales

Computadora

Espacio adecuado (aula)

Audios

Grabadora

Instrumentos

Observaciones

Diario de campo

Entrevistas

Grabaciones

Prueba para evaluación de asertividad e inteligencia emocional en niños

PROCEDIMIENTO

1. Realizar los trámites necesarios para trabajar con la muestra de sujetos
2. Integrar la muestra y determinar el contexto de trabajo para la intervención
3. Aplicar los tests (fase de pre prueba) para medir la inteligencia emocional y la asertividad de los sujetos
4. Realizar el análisis estadístico descriptivo de la pre prueba
5. Diseñar la intervención psicoeducativa (entrenamiento asertivo)
6. Implementar la intervención
7. Aplicar los tests (fase de pos prueba) para medir la inteligencia emocional y la asertividad de los sujetos
8. Realizar el análisis estadístico descriptivo de la pos prueba
9. Realizar el análisis estadístico inferencial con el cálculo de la prueba t de student
10. Análisis de los resultados (comparación entre los valores de preprueba y la posprueba)

Análisis estadístico de los resultados

IE PREPRUEBA

ESTADÍSTICA DESCRIPTIVA

		PERCEPCIÓN	COMPRENSIÓN	REGULACIÓN
N	Valores	17	17	17
	Perdidos	0	0	0
	Media	19,4118	22,0588	25,3529
	Mediana	19,0000	20,0000	23,0000
	Moda	17,00 ^a	21,00	23,00
	Desviación Estándar	5,2447	6,6377	5,9049
	Varianza	27,5074	44,0588	34,8676
	Asimetría	,016	,595	1,008
	Error estándar de la asimetría	,550	,550	,550
	Curtosis	-,757	-1,142	,709
	Error estándar de la curtosis	1,063	1,063	1,063
	Rango	18,00	19,00	22,00
	Mínimo	10,00	14,00	18,00
	Máximo	28,00	33,00	40,00

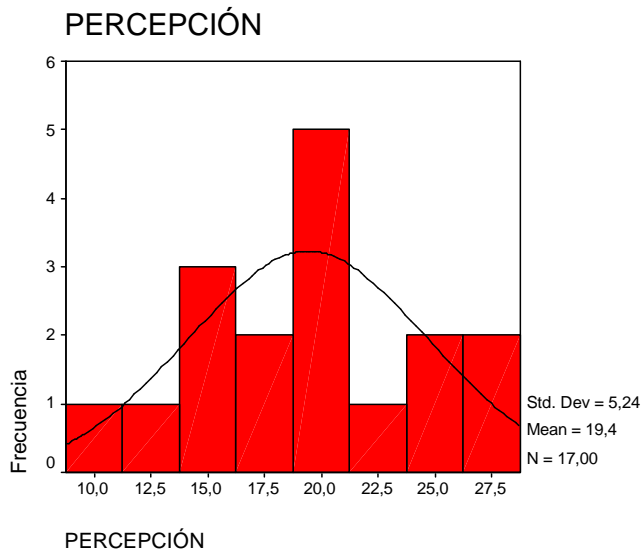
a. Existen modas múltiples. Se muestra el valor más pequeño

En la tabla se presentan los resultados obtenidos en los estadísticos descriptivos de las tres variables (percepción, comprensión y regulación), en el caso de la primera el valor de la media fue de 19.41 y se observa el 50% de los puntajes por debajo de valor de la mediana (19.00), y el 50% restante por arriba del este valor. También se puede apreciar que entre el sujeto que obtuvo el puntaje más alto, y el que obtuvo el más bajo existe una diferencia de 18 puntos (Rango). Los sujetos obtuvieron puntajes comprendidos entre 10 y 28 puntos (percentiles 25 y 75)

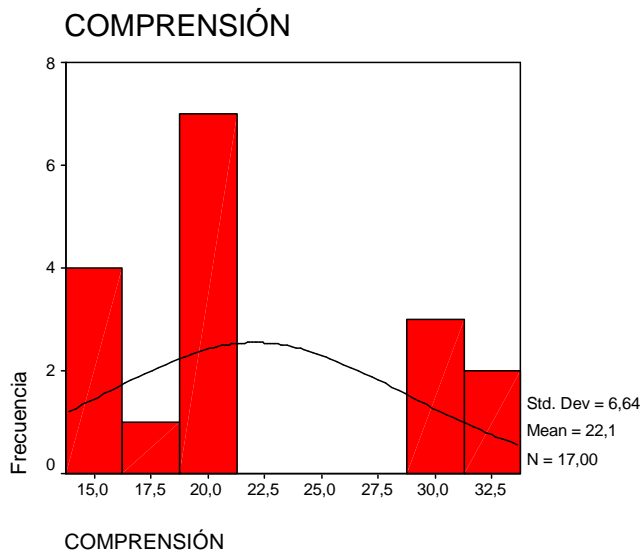
En el caso de la segunda variable se obtuvo una media de 22.05 y se observa el 50% de los puntajes por debajo de valor de la mediana (20.00), y el 50% restante por arriba del este valor. También se puede apreciar que entre el sujeto que obtuvo el puntaje más alto, y el que obtuvo el más bajo existe una diferencia de 19 puntos (Rango). Los sujetos obtuvieron puntajes comprendidos entre 14 y 33 puntos (percentiles 25 y 75)

Y en el caso de la tercer variable se obtuvo una media de 25.35 y se observa el 50% de los puntajes por debajo de valor de la mediana (23.00), y el 50% restante por arriba del este valor. También se puede apreciar que entre el sujeto que obtuvo el puntaje más

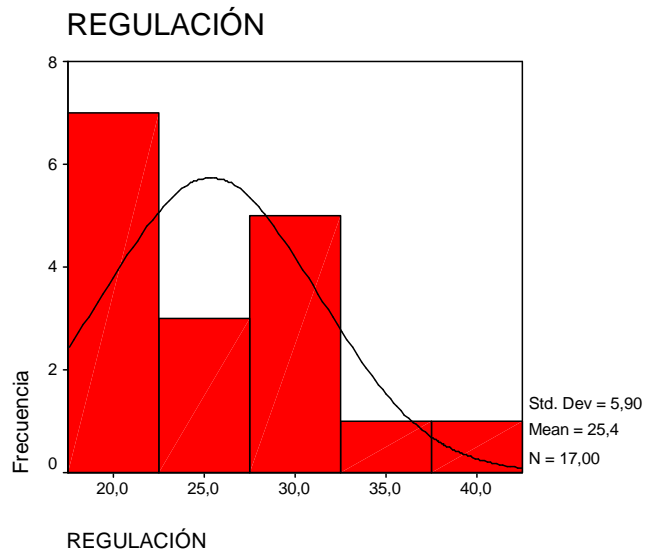
alto, y el que obtuvo el más bajo existe una diferencia de 22 puntos (Rango). Los sujetos obtuvieron puntajes comprendidos entre 18 y 40 puntos (percentiles 25 y 75)



El histograma muestra asimetría positiva. Al tiempo que es evidente una desviación de la normalidad. La asimetría positiva indica que los valores más extremos tienden a situarse por encima de la media



El histograma muestra asimetría positiva. Al tiempo que es evidente una desviación de la normalidad. La asimetría positiva indica que los valores más extremos tienden a situarse por encima de la media



El histograma muestra asimetría positiva. Al tiempo que es evidente una desviación de la normalidad. La asimetría positiva indica que los valores más extremos tienden a situarse por encima de la media

IE POSPRUEBA

ESTADÍSTICA DESCRIPTIVA POSPRUEBA IE

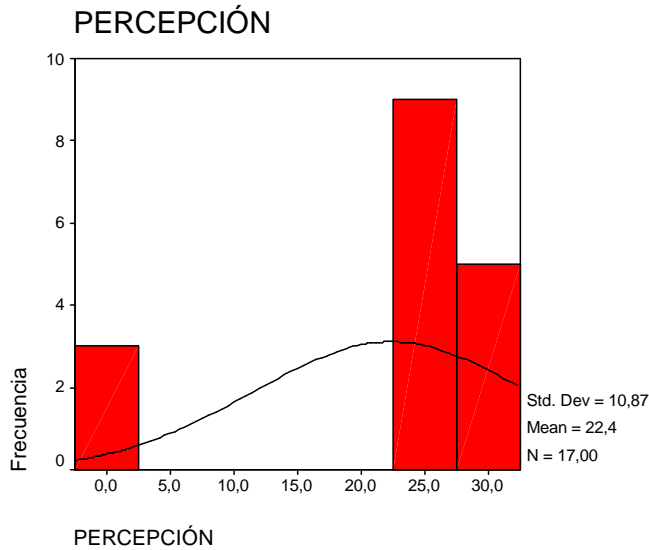
		PERCEPCIÓN	COMPRENSIÓN	REGULACIÓN
N	Validos	17	17	17
	Perdidos	0	0	0
Media		22,3529	21,8235	23,1765
Error estandar de la media		2,6359	2,5927	2,7974
Mediana		26,0000	26,0000	26,0000
Moda		26,00	28,00	,00
Desviación estandar		10,8682	10,6902	11,5338
Varianza		118,1176	114,2794	133,0294
Asimetría		-1,703	-1,662	-1,522
Error estandar de la asimetría		,550	,550	,550
Curtosis		1,362	1,206	1,006
Error estandar de la curtosis		1,063	1,063	1,063
Rango		32,00	30,00	35,00
Mínimo		,00	,00	,00
Máximo		32,00	30,00	35,00
Sum		380,00	371,00	394,00

En la tabla se presentan los resultados obtenidos en los estadísticos descriptivos de las tres variables (percepción, comprensión y regulación), en el caso de la primera el valor de la media fue de 22.35 y se observa que el 50% de los puntajes por debajo de valor de la mediana (26.00), y el 50% restante por arriba del este valor. También se puede apreciar que entre el sujeto que obtuvo el puntaje más alto, y el que obtuvo el más bajo existe una diferencia de 32 puntos (Rango). Los sujetos obtuvieron puntajes comprendidos entre 0 y 32 puntos (percentiles 25 y 75)

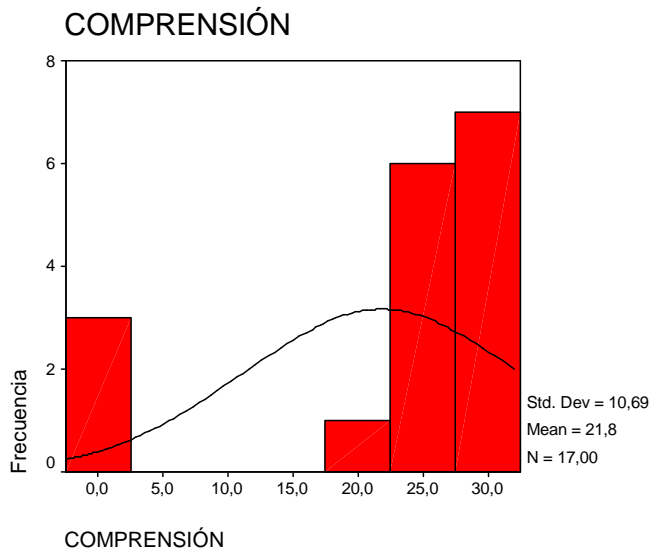
En el caso de la segunda variable se obtuvo una media de 21.82 y se observa el 50% de los puntajes por debajo de valor de la mediana (26.00), y el 50% restante por arriba del este valor. También se puede apreciar que entre el sujeto que obtuvo el puntaje más alto, y el que obtuvo el más bajo existe una diferencia de 30 puntos (Rango). Los sujetos obtuvieron puntajes comprendidos entre 0 y 30 puntos (percentiles 25 y 75)

Y en el caso de la tercer variable se obtuvo una media de 23.17 y se observa el 50% de los puntajes por debajo de valor de la mediana (26.00), y el 50% restante por arriba del este valor. También se puede apreciar que entre el sujeto que obtuvo el puntaje más

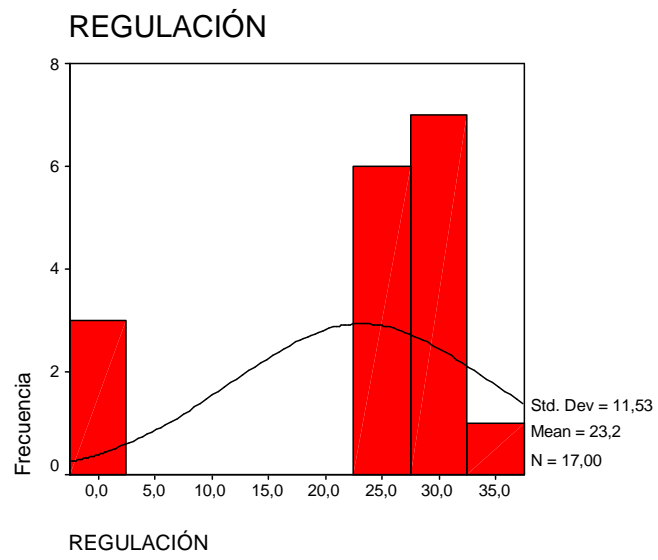
alto, y el que obtuvo el más bajo existe una diferencia de 35 puntos (Rango). Los sujetos obtuvieron puntajes comprendidos entre 0 y 35 puntos (percentiles 25 y 75)



El histograma muestra asimetría negativa. Al tiempo que es evidente una desviación de la normalidad. La asimetría negativa indica que los valores más extremos tienden a situarse por abajo de la media



El histograma muestra asimetría negativa. Al tiempo que es evidente una desviación de la normalidad. La asimetría negativa indica que los valores más extremos tienden a situarse por abajo de la media



El histograma muestra asimetría negativa. Al tiempo que es evidente desviación de la normalidad. La asimetría negativa indica que los valores más extremos tienden a situarse por encima de la media.

Í ANALISIS ESTADISTICOS INFERENCIAL PRUEBA T STUDENTÍ

ESTADÍSTICOS DE MUESTRAS RELACIONADAS

		Media	N	Desviación Std.	Error Std. de la Media
Par 1	PER1	19,4118	17	5,2447	1,2720
	PER2	22,3529	17	10,8682	2,6359
Par 2	COM1	22,0588	17	6,6377	1,6099
	COM2	21,8235	17	10,6902	2,5927
Par 3	REG1	25,3529	17	5,9049	1,4321
	REG2	23,1765	17	11,5338	2,7974

Prueba T de muestras relacionadas

		Diferencias Relacionadas					t	gl	Sig. (2-colas)
		Media	Desviación Std.	Error Std. de la Media	95% Interval de confianza de la Diferencia				
					Inferior	Superior			
Par 1	PER1 - PER2	-2,9412	11,7923	2,8601	-9,0042	3,1219	-1,028	16	,319
Par 2	COM1 - COM2	,2353	13,1126	3,1803	-6,5066	6,9772	,074	16	,942
Par 3	REG1 - REG2	2,1765	12,6305	3,0633	-4,3175	8,6705	,710	16	,488

Se observa en la prueba T de muestras relacionadas que los resultados obtenidos en la comparación de la preprueba y la posprueba en las tres variables consideradas (percepción de comprensión y regulación) sus valores son mayores que el nivel de significancia de 0.05. Por tanto se rechaza la hipótesis de investigación y se acepta la hipótesis nula.

TEST DE ASERTIVIDAD CABS

PREPRUEBA CABS

ESTADÍSTICA DESCRIPTIVA

		A	B	C	D	E
N	Valores	17	17	17	17	17
	Perdidos	0	0	0	0	0
Media		11,2941	4,7647	10,6471	4,2353	7,5294
Mediana		10,0000	5,0000	10,0000	4,0000	8,0000
Moda		6,00	6,00	6,00 ^a	1,00	4,00
Desviación Estándar		9,7709	2,1946	5,6230	2,6108	4,8749
Varianza		95,4706	4,8162	31,6176	6,8162	23,7647
Asimetría		2,185	-,465	,022	,401	,427
Error estándar de la asimetría		,550	,550	,550	,550	,550
Curtosis		5,698	-,127	-,316	-,288	-,369
Error estándar de la curtosis		1,063	1,063	1,063	1,063	1,063
Rango		40,00	8,00	22,00	9,00	18,00
Mínimo		2,00	,00	,00	1,00	,00
Máximo		42,00	8,00	22,00	10,00	18,00

a. Existen modas múltiples. El valor más pequeño es mostrado

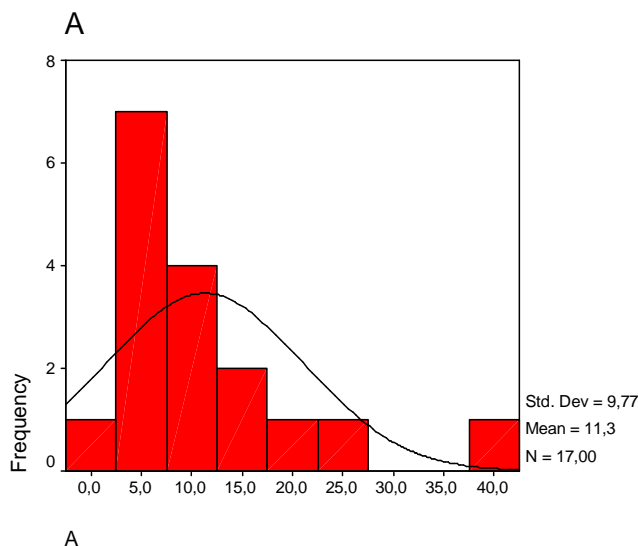
En la tabla se presentan los resultados obtenidos en los estadísticos descriptivos de las cinco variables (A-B-C-D-E), en el caso de la primera el valor de la media fue de 11.29 y se observa que el 50% de los puntajes por debajo de valor de la mediana (10.00), y el 50% restante por arriba del este valor. También se puede apreciar que entre el sujeto que obtuvo el puntaje más alto, y el que obtuvo el más bajo existe una diferencia de 40 puntos (Rango). Los sujetos obtuvieron puntajes comprendidos entre 2 y 42 puntos (percentiles 25 y 75)

En el caso de la segunda variable se obtuvo una media de 4.7 y se observa el 50% de los puntajes por debajo de valor de la mediana (5.0), y el 50% restante por arriba del este valor. También se puede apreciar que entre el sujeto que obtuvo el puntaje más alto, y el que obtuvo el más bajo existe una diferencia de 8 puntos (Rango). Los sujetos obtuvieron puntajes comprendidos entre 0 y 8 puntos (percentiles 25 y 75)

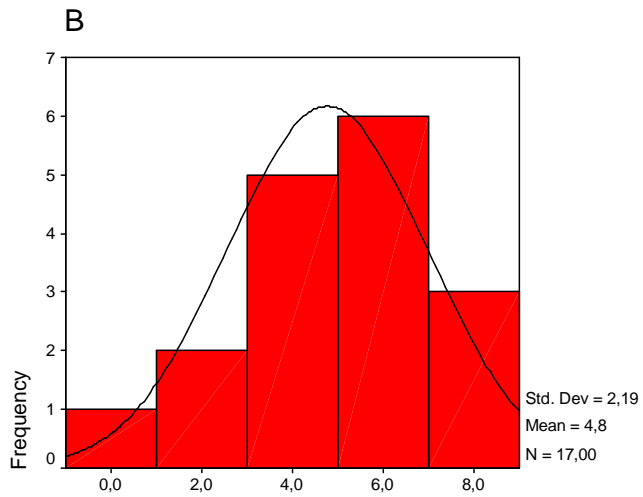
Y en el caso de la tercer variable se obtuvo una media de 10.64 y se observa el 50% de los puntajes por debajo de valor de la mediana (10.0), y el 50% restante por arriba del este valor. También se puede apreciar que entre el sujeto que obtuvo el puntaje más alto, y el que obtuvo el más bajo existe una diferencia de 22 puntos (Rango). Los sujetos obtuvieron puntajes comprendidos entre 0 y 22 puntos (percentiles 25 y 75)

Y en el caso de la cuarta variable se obtuvo una media de 4.2 y se observa el 50% de los puntajes por debajo de valor de la mediana (4.0), y el 50% restante por arriba del este valor. También se puede apreciar que entre el sujeto que obtuvo el puntaje más alto, y el que obtuvo el más bajo existe una diferencia de 9 puntos (Rango). Los sujetos obtuvieron puntajes comprendidos entre 1 y 10 puntos (percentiles 25 y 75)

Y en el caso de la quinta variable se obtuvo una media de 7.5 y se observa el 50% de los puntajes por debajo de valor de la mediana (8.0), y el 50% restante por arriba del este valor. También se puede apreciar que entre el sujeto que obtuvo el puntaje más alto, y el que obtuvo el más bajo existe una diferencia de 18 puntos (Rango). Los sujetos obtuvieron puntajes comprendidos entre 0 y 18 puntos (percentiles 25 y 75)

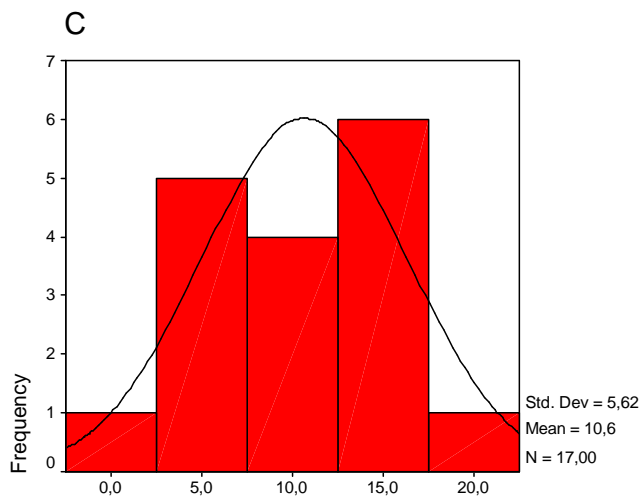


El histograma muestra asimetría positiva. Al tiempo que es evidente una desviación de la normalidad. La asimetría positiva indica que los valores más extremos tienden a situarse por encima de la media



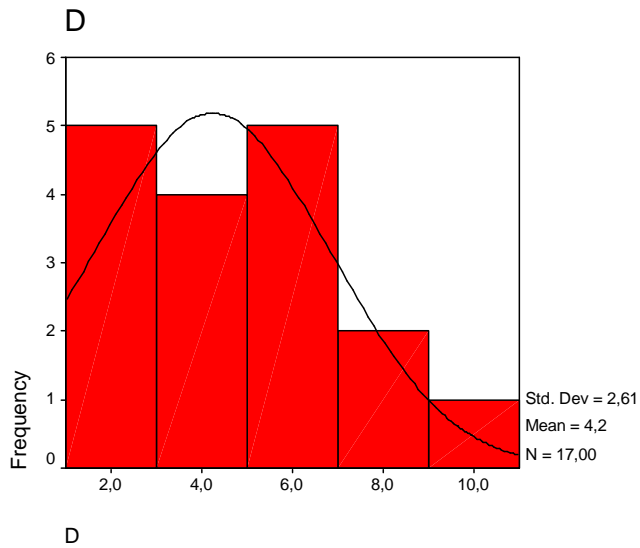
B

El histograma muestra asimetría negativa. Al tiempo que es evidente una desviación de la normalidad. La asimetría negativa indica que los valores más extremos tienden a situarse por abajo de la media

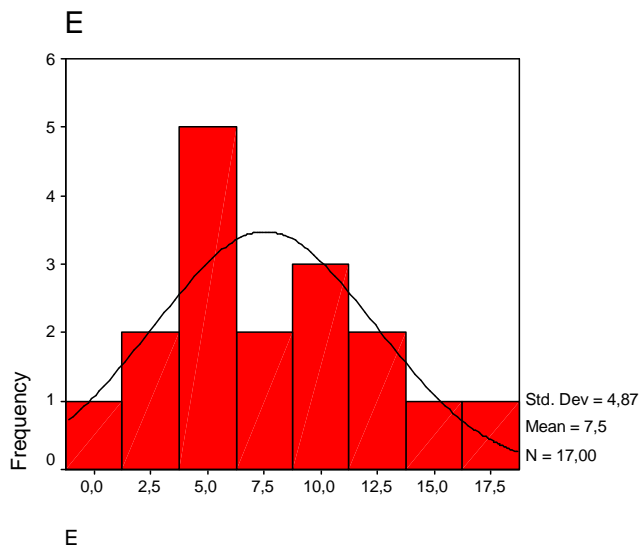


C

El histograma muestra asimetría positiva. Al tiempo que es evidente una desviación de la normalidad. La asimetría positiva indica que los valores más extremos tienden a situarse por encima de la media



El histograma muestra asimetría positiva. Al tiempo que es evidente una desviación de la normalidad. La asimetría positiva indica que los valores más extremos tienden a situarse por encima de la media



El histograma muestra asimetría positiva. Al tiempo que es evidente una desviación de la normalidad. La asimetría positiva indica que los valores más extremos tienden a situarse por encima de la media

Posprueba CABS

ESTADÍSTICA DESCRIPTIVA

		A	B	C	D	E
N	Valores	14	14	14	14	14
	Perdidos	1	1	1	1	1
Media		16,6429	7,0000	9,0714	3,9286	6,7143
Mediana		16,0000	6,0000	10,0000	4,0000	4,0000
Moda		8,00 ^a	4,00 ^a	10,00	4,00	4,00 ^a
Desviación estándar		9,7949	2,6890	4,8113	2,9473	5,6762
Varianza		95,9396	7,2308	23,1484	8,6868	32,2198
Asimetría		1,145	,582	-,419	,733	,274
Error estándar de la asimetría		,597	,597	,597	,597	,597
Curtosis		1,006	-,896	-,079	,384	-1,729
Error estándar de la curtosis		1,154	1,154	1,154	1,154	1,154
Rango		34,00	8,00	16,00	10,00	14,00
Mínimo		6,00	4,00	,00	,00	,00
Máximo		40,00	12,00	16,00	10,00	14,00

a. Existen modas múltiples. Se muestra el valor más pequeño

En la tabla se presentan los resultados obtenidos en los estadísticos descriptivos de las cinco variables (A-B-C-D-E), en el caso de la primera el valor de la media fue de 16.64 y se observa que el 50% de los puntajes por debajo de valor de la mediana (16.00), y el 50% restante por arriba del este valor. También se puede apreciar que entre el sujeto que obtuvo el puntaje más alto, y el que obtuvo el más bajo existe una diferencia de 34 puntos (Rango). Los sujetos obtuvieron puntajes comprendidos entre 6 y 40 puntos (percentiles 25 y 75)

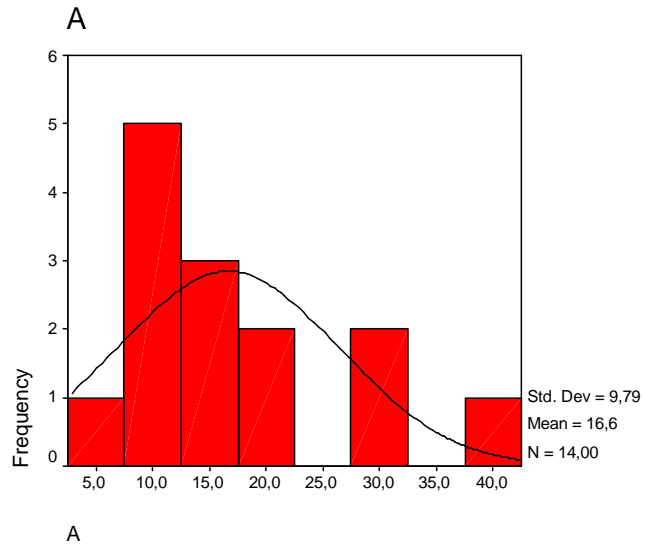
En el caso de la segunda variable se obtuvo una media de 7.0 y se observa el 50% de los puntajes por debajo de valor de la mediana (6.0), y el 50% restante por arriba del este valor. También se puede apreciar que entre el sujeto que obtuvo el puntaje más alto, y el que obtuvo el más bajo existe una diferencia de 8 puntos (Rango). Los sujetos obtuvieron puntajes comprendidos entre 4 y 12 puntos (percentiles 25 y 75)

Y en el caso de la tercer variable se obtuvo una media de 9.0 y se observa el 50% de los puntajes por debajo de valor de la mediana (10.0), y el 50% restante por arriba del

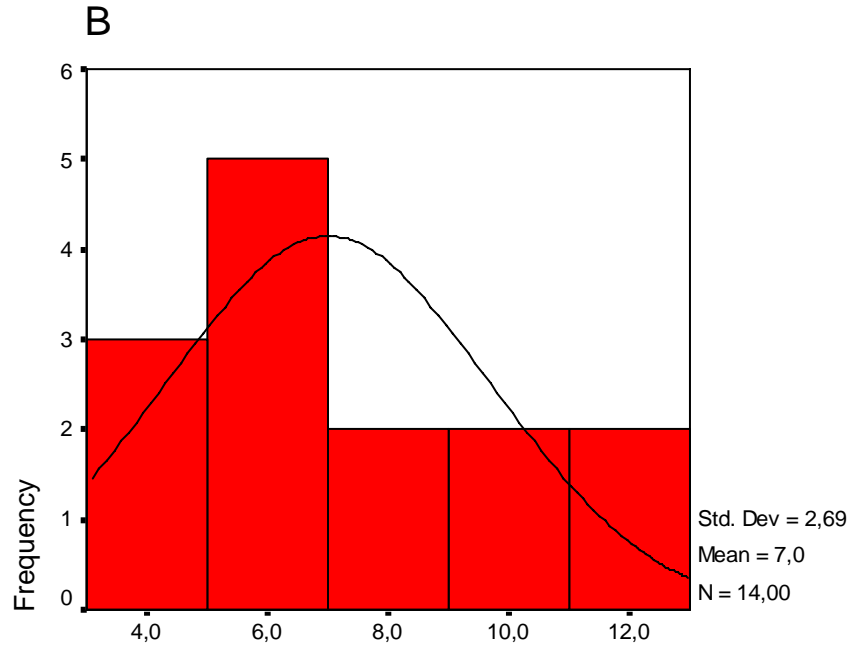
este valor. También se puede apreciar que entre el sujeto que obtuvo el puntaje más alto, y el que obtuvo el más bajo existe una diferencia de 16 puntos (Rango). Los sujetos obtuvieron puntajes comprendidos entre 0 y 16 puntos (percentiles 25 y 75)

Y en el caso de la cuarta variable se obtuvo una media de 3.9 y se observa el 50% de los puntajes por debajo de valor de la mediana (4.0), y el 50% restante por arriba del este valor. También se puede apreciar que entre el sujeto que obtuvo el puntaje más alto, y el que obtuvo el más bajo existe una diferencia de 10 puntos (Rango). Los sujetos obtuvieron puntajes comprendidos entre 0 y 10 puntos (percentiles 25 y 75)

Y en el caso de la quinta variable se obtuvo una media de 6.7 y se observa el 50% de los puntajes por debajo de valor de la mediana (4.0), y el 50% restante por arriba del este valor. También se puede apreciar que entre el sujeto que obtuvo el puntaje más alto, y el que obtuvo el más bajo existe una diferencia de 14 puntos (Rango). Los sujetos obtuvieron puntajes comprendidos entre 0 y 14 puntos (percentiles 25 y 75)

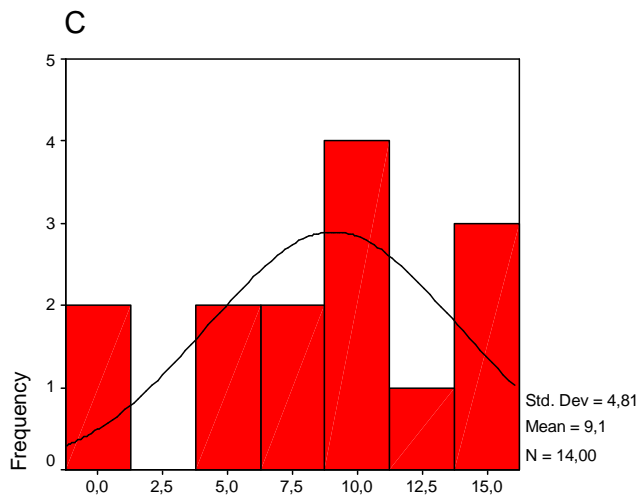


El histograma muestra asimetría positiva. Al tiempo que es evidente una desviación de la normalidad. La asimetría positiva indica que los valores más extremos tienden a situarse por encima de la media



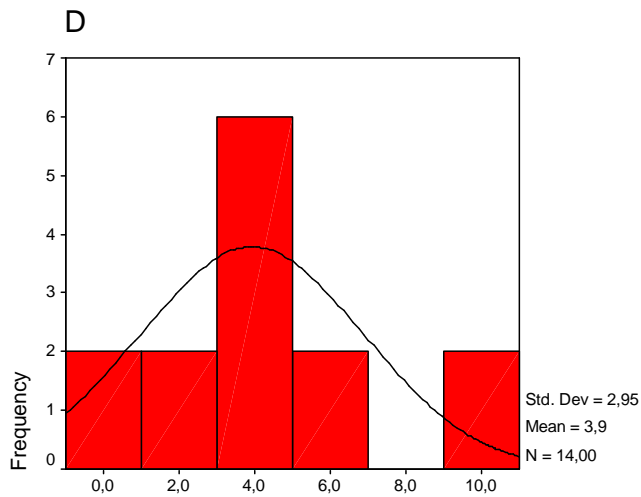
B

El histograma muestra asimetría positiva. Al tiempo que es evidente una desviación de la normalidad. La asimetría positiva indica que los valores más extremos tienden a situarse por encima de la media



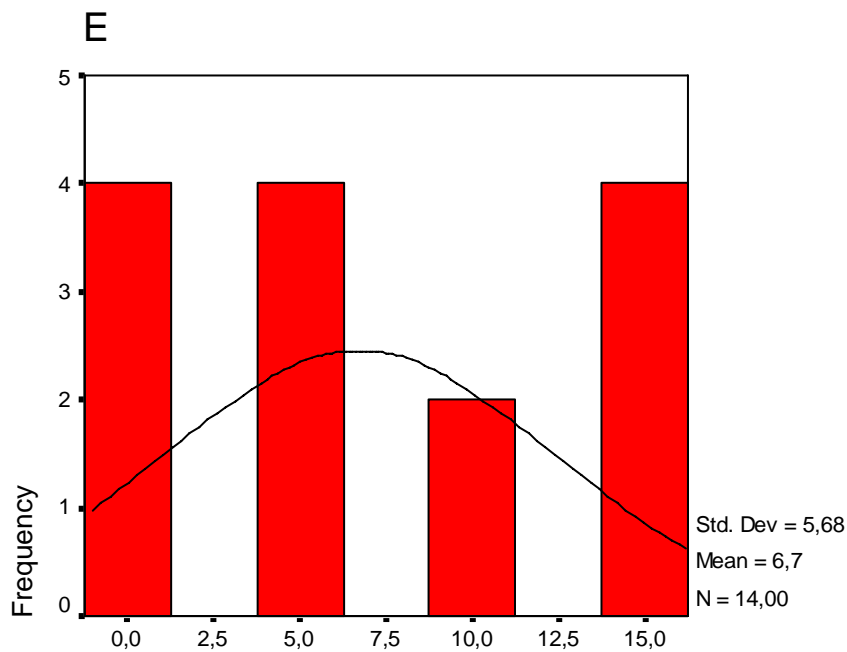
C

El histograma muestra asimetría negativa. Al tiempo que es evidente una desviación de la normalidad. La asimetría negativa indica que los valores más extremos tienden a situarse por abajo de la media



D

El histograma muestra asimetría positiva. Al tiempo que es evidente una desviación de la normalidad. La asimetría positiva indica que los valores más extremos tienden a situarse por encima de la media



E

El histograma muestra asimetría positiva. Al tiempo que es evidente una desviación de la normalidad. La asimetría positiva indica que los valores más extremos tienden a situarse por encima de la media

PREPRUEBA DE CABS

TEST DE COMPORTAMIENTO ASERTIVO Y ADAPTACIÓN SOCIAL PRE PRUEBA

Sujetos	A	B	C	D	E	RESULTADO
1	14	2	22	2	10	ASERTIVO
2	4	6	16	7	2	ASERTIVO
3	6	2	16	3	4	ASERTIVO
4	24	3	4	3	2	MAS PASIVO
5	14	6	14	1	4	ASERTIVO
6	10	4	10	4	4	ASERTIVO
7	18	8	6	1	8	MAS PASIVO
8	10	0	16	1	12	ASERTIVO
9	12	7	10	4	6	MAS PASIVO
10	6	6	6	5	14	MAS AGRESIVA
11	10	6	14	7	4	MAS PASIVA
12	4	5	14	6	12	ASERTIVO
13	6	4	10	6	10	ASERTIVO
14	2	8	6	5	18	MAS AGRESIVA
15	6	6	5	10	10	MAS AGRESIVA
16	4	4	12	6	8	ASERTIVO
17	42	4	0	1	0	MAS PASIVO

POSPRUEBA DE CABS

Sujetos	A	B	C	D	E	RESULTADO
1	16	8	20	1	4	ASERTIVO
2	10	12	19	10	1	ASERTIVO
3	8	6	16	2	4	ASERTIVO
4	9	14	28	0	10	ASERTIVO
5	1	11	28	3	0	ASERTIVO
6	10	8	12	3	4	ASERTIVP
7	8	6	10	4	14	AGRESIVO
8	8	4	16	4	10	ASERTIVO
9	6	6	14	9	6	ASERTIVP
10	10	4	16	4	4	ASERTIVO
11	8	4	16	4	14	ASERTIVO
12	8	5	14	6	10	ASERTIVO
13	6	10	5	16	1	AGRESIVO
14	0	5	40	0	0	ASERTIVO

PREPRUEBA CABS

SUJETOS	CONDUCTA	PORCENTAJE
2	A	11%
0	B	0%
8	C	47%
1	D	5%
6	E	35%
TOTAL 17		100%

No. DE SUJETOS X100 ENTRE 17

POSPRUEBA CABS

SUJETOS	CONDUCTA	PORCENTAJE
0	A	0%
1	B	7%
9	C	64%
2	D	14%
2	E	14%
TOTAL		100%

14

PRE Y POS PRUEBA

PREPRUEBA	POS PRUEBA	RESULTADOS (DIFERENCIA)
A=11 %	A= 0%	11 +
B=0%	B= 7%	7 --
C=47%	C=64%	17 +
D= 5%	D= 14 %	9 --
E= 35%	E= 14%	21 +

Interpretación de la prepueba de CABS

El primer acercamiento para evaluar la asertividad fueron 17 niños de segundo de primaria donde se presentaban conductas asertivas que es el reactivo %A+ sin embargo otros presentaban conductas agresivas que es el reactivo %E+. Para lo cual se planearon e implementaron actividades de intervención para disminuir dichas conductas agresivas.

A= representa la conducta más pasiva

B= representa menos pasiva

C= respuesta asertiva

D= representa la menos agresiva

E= representa más agresiva

Interpretación de la posprueba

Después de la intervención de la cual su objetivo fue diseñar e implementar dinámicas grupales para aumentar las conductas asertivas, las cuales las refieren los reactivos del tipo %6+, dicha intervención tuvo de duración 2 semanas y en la cual el porcentaje de conductas asertivas aumentó y las conductas agresivas disminuyeron, las cuales las refieren los reactivos del tipo %6+, por lo tanto se obtuvo un decremento considerable, por lo que se puede determinar que la intervención fue positiva.

A= representa la conducta más pasiva

B= representa menos pasiva

C= respuesta asertiva

D= representa la menos agresiva

E= representa más agresiva

Discusión y conclusiones

Es importante señalar que esta investigación se realizó con la finalidad de fortalecer el desarrollo de inteligencia emocional de un grupo de alumnos de segundo grado de educación primaria a través del entrenamiento asertivo

Dicho desarrollo no se puede lograr solamente dentro del entorno familiar, por lo que es importante cuestionar lo siguiente ¿convendría diseñar, implementar y evaluar un programa de intervención psicoeducativa para facilitar su desarrollo?

Los resultados obtenidos de los instrumentos TMSS- 24 Y el test de comportamiento asertivo y adaptación social (CABS). Con respecto a los resultados sobre la inteligencia emocional, no se encontró una diferencia estadísticamente significativa entre la preprueba y la posprueba, probablemente debido a la muerte experimental de 3 sujetos de la muestra.

Se interpretaron los resultados obtenidos con la teoría que dio sustento a este estudio (teoría de aprendizaje social de Bandura) y con la investigación directamente relacionada con los argumentos de la inteligencia emocional de (Goleman) y la teoría de asertividad (Riso entre otros autores), así como al conjunto de propuestas educativas de escuelas regulares que interceden en sus planes y programas vigentes con estas teorías.

Y de acuerdo a los resultados obtenidos se concluye que no hubo un cambio estadísticamente significativo en la inteligencia emocional. Lo anterior se debió a diferentes variables extrañas entre ellas la muerte experimental de tres sujetos.

En cuanto a la asertividad es muy importante indicar que se obtuvo un cambio considerable en esta habilidad como consecuencia de la intervención. A continuación, se dará respuesta a las preguntas de investigación.

¿El entrenamiento asertivo como estrategia psicoeducativa fortalecerá el desarrollo de la inteligencia emocional en un grupo de alumnos de segundo año de la educación primaria?

De acuerdo a los resultados obtenidos, se concluye que no hubo un cambio estadísticamente significativo en las habilidades emocionales de los sujetos.

¿La teoría sobre la inteligencia emocional de Daniel Goleman aportará un sustento teórico suficiente para la intervención psicoeducativa?

Esta teoría de inteligencia emocional no aportó un sustento teórico suficiente ya que sus preceptos y postulados no han ganado la evidencia empírica necesaria.

¿El entrenamiento asertivo ayudará a los alumnos a mejorar su comunicación interpersonal?

Después de evaluar las habilidades asertivas de los sujetos en esta investigación y realizar la planeación de las actividades de intervención, el investigador se mantuvo después de su tiempo de intervención como un observador participante en el aula, y observó que cuando se presentaban conductas agresivas o pasivas de los alumnos, ellos ejecutaban lo aprendido en el entrenamiento asertivo. Después de cada sesión para evaluar su aprendizaje se cuestionaba la internalización de las conductas asertivas. Además se le preguntaba a la docente del grupo acerca del comportamiento de los alumnos en general y ella argumentó que efectivamente había observado un cambio favorables en las relaciones interpersonales entre ellos.

¿La teoría sobre el aprendizaje social de Albert Bandura aportará un sustento teórico suficiente para la intervención psicoeducativa?

Al hablar de un aprendizaje se debe enfocar a un modelo o teoría para que una intervención sea efectiva tanto para los estudiantes como para el generador del aprendizaje. Dentro de la corriente cognitivo- conductual existe el aprendizaje social como lo propone Bandura y otros autores así como tipos de modelado que se contemplaron para la intervención tales como: (modelado in vivo, participante, y de auto instrucciones) Y básicamente empleándolos como estrategias de intervención para aumentar sus habilidades sociales y puedan así resolver de manera satisfactoria los problemas tanto a nivel interpersonal como intrapersonal.

Referencias

- Álvarez· Gayou, J., J. L. (2003) Cómo hacer una investigación cualitativa. Fundamentos y metodología. México: Paidós educador
- Allan, C. (2007) Psicología positiva. Barcelona: Paidós
- Alustiza, C. M. (2007), Inteligencia emocional: el secreto para una familia feliz. Una guía para aprender a conocer, expresar y gestionar nuestros sentimientos. Editorial. Dirección general de familia, comunidad de Madrid.
- Aguilar, E. (1999a) Elige la autoestima. México: Árbol editorial
- Aguilar, E. (1993b) Domina la comunicación. México: Árbol editorial
- Aguilar, E. (1995) Estandarización de la escala de asertividad de Michelson y Wood en una muestra mexicana de 8 a 16 años. Tesis inédita de Licenciatura en Psicología. México: Universidad Nacional Autónoma de México
- Aguilar Kubli, E. (1987). Asertividad. Sé tu mismo sin sentirse culpable. Editorial México: Pax
- Bach Cobach, E. Forés & Miravallles (2008) La asertividad: para gente extraordinaria. Editorial S.L
- Bayer, A.E (1967) Birth order and attainment of the doctorate: a test of the economic hypothesis. American Journal of Sociology V. 72
- Bandura, A. (1997). Reflections on moral disengagement. IN G.V Caparara (Ed), Bandura: A larder in psychology
- Bandura, A. (1982) The self and mechanism of agency. In J. Suis (Ed) Psychological perspectives on the self. Vol1: Hillsdale, NJ: Erlbaum
- Bandura, A. (1986) From thought to action: Mechanism of personal agency. New Zealand Journal of Psychology
- Bandura, A. (1997) Personal efficacy in psychobiologic functioning. IN G. V Caparara (Ed) Bandura: A leader in psychology
- Bijou, S. W. (1965) Experimental studies of children behavior, normal and deviant. In L.

- Bijou, S. W. (1968). Ages, stages, and the naturalization of human development. *American Psychologist*
- Bijou, S. & Bayer. D. (1978) Behavior analysis of child development. Nueva Jersey: Prentice- Hall, Inc.
- Bijou, S. W. (1993) Behavior analysis of child development. Reino. NV: Context Press
- Bandura, A., & Walter, R., H. (1974) Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad, Alianza Universidad, Alianza editorial.
- Bandura, A. (1971). Psychological modeling: Conflicting theories. New York: Aldine- Atherton
- Bandura, A. (1982). The self and mechanism of agency. In J. Suls (Ed), Psychological perspectives on the self. Hillsdale, NJ: Erlbaum
- Bandura, A. & McDonald, F. J. (1963) The transmission of patterns of self- reinforcement through modeling. *Journal of Abnormal and social Psychology*.
- Bronfenbrenner, U. (1979) The ecology of human development, Cambridge, Harvard University Press (trad. Cast. La ecología del desarrollo humano. Barcelona, Ediciones Paidós, 1987)
- Bisquera, R. & Álvarez, M. (1996) Modelos de intervención en orientación, Bisquera, R. & Álvarez, M. (coords). Manual de orientación y tutoría. Barcelona: Praxis
- Bandura, A. (1977). Social learning theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice- hall
- Bisquera, R. (2000). Educación emocional y bienestar. Barcelona: Praxis
- Bandura, A. (1987) Teoría del aprendizaje social, editorial S.L.U. ESPASA LIBROS, Madrid
- Bandura, A., Grusec, J. E., & Menlove, F. L. (1966) observational learning as a function of symbolization and incentive set. *Child Development*,
- Bello, A. & Crego, A. (2003) Automanejo emocional, editorial Bilbao
- Bishop, S. (2000) Desarrolle su asertividad, Barcelona: Gedisa
- Bandura A. & Walters, R. H. (1974) Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad. Editorial. Alianza Universidad
- Bandura, A. (1969) Principles of behavior Modification. New York: Holt Rinehart and Winston, inc
- Baquero, R. (2001) Contexto y aprendizaje escolar, en Baquero y Limon, introducción a la psicología del aprendizaje escolar;. UNQ

- Cloninger, S. C. (2000) Teorías de la personalidad, Universidad Nacional Autónoma de México, Pearson, Prentice Hall
- Chen, M. & Bargh, J. A. (1999) Consequences of automatic evaluation immediate behavioral predispositions to approach or avoid the stimulus. *Personality and social psychology*
- Coates, A. G. (1968) The geology of the cretaceous central inlier around arthurs seat, clarendon, Jamaica in caribbean geol, Conf. 4th port-of-spain. Trinidad and Tobago, 1965. Trans.: Arima, Trinidad y Tobago, Caribbean Printers
- Cairns, R. & Lewis, T. (1962) The development And treatment of Childhood aggression, university of watherloo, ediccion, Debra J. pepler
- Cabello, V.E. (2002). Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales (5°ed.). Madrid: S.XXI
- Cohel, S., Doyle, WJ., Skoner, D.P., B.S., & Gwaltney, J,M., JR (1997) Social ties and susceptibility to the common cold. *Journal of the American Medical Association*
- Castilla del Pino, C (2006) Teoría de los sentimientos, revista de la asociación española de neuropsiquiatra, vol. 21,
- Coll, C. (2008) Análisis de los usos reales de las TIC en contextos educativos formales: una aproximación socio- cultural. *Revista electrónica de investigación educativa*. Universidad autonomía de Baja California, instituto de investigación y desarrollo educativo pp 1-18
- Rogers, C. R.(1992) El proceso de convertirse en una persona. Mi técnica terapeutica 7° reimpresion
- Caruso, D. R., Mayer, J. D, & Salovey, P. (2002) Relation of an ability measure of emocional intelgence to personality, editorial, *journal personality assessment*
- Chico, E. (1999) Evaluación psicométrica de una escala de inteligencia emocional, editorial, *Boletín de psicología*
- Cassares, D. & Siliceo, A. (1997) Planeación de vida y carrera: vitalidad personal y organizacional, desarrollo humano y crisis de madurez, asertividad y administración de tiempo, México: Limusa
- Cole, M. (1999) *Psicología cultural*, Madrid: Morata
- Coll, C . (1988) *Conocimiento psicológico y práctica educativa*;:. Barcelona: Barcelona

- Caballo. V. E. (1977) La asertividad: definiciones y dimensiones, Universidad Autónoma de Madrid: España
- Cooper R. K. (2004) La inteligencia emocional aplicada al liderazgo y las organizaciones. Editorial norma, Bogotá
- Carlos J. Van- der Hofstadt:, (2003) %El libro de las habilidades de comunicación+. Madrid: Editorial Díaz de Santos
- Consejería de educación y ciencia (2007) Taller de elaboración y recopilación de materiales para escuela de padres y madres:, Editorial dirección general de participación e igualdad
- Coll, C. Palacios, J., Marchesi, Desarrollo psicológico y educación III (1992) A ed. Alianza Madrid
- Doyle, T., D., (1978) Spectrophotometric study of dienestrol photoisomerizotion, the American society of Photobiology
- Davis, R.B & McKnigh, CC (1979) modeling and process of mathematical thinking. The journal of childrens\$ mAtematical Behavior. Department of secondary Education birhauser
- Diario oficial de la nación (2006) resolución por la que se autoriza la organización. México
- Díaz- Barriga, F., R. A. Padilla y H. Morán, (2009). Enseñar con el apoyo de las TIC: competencias tecnológicas y formación docente, en F. Díaz- Barriga, G. Hernández & M. A. Rigo (comps), Aprender y enseñar con TIC en educación superior contribuciones del socioconstructivismo, México, UNAM
- Díaz- Barriga, F., (2006). Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida, México. McCraw-Hill
- Díaz- Barriga, A., C. Barrón & F. Díaz- Barriga, (2009) (en proceso). Modelos educativos. Innovación y realidad curricular, proyecto de investigación, ISSUE- UNAM/ANUIE, Avance de resultados presentado en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE, Veracruz, México, noviembre de 2009
- Depape, F., De CORTE, E., & Verschaffel, L. (2007). Unravelling the culture of the mathematics classroom: A video- based study in sixth grade. International Journal of Educational Research, 46, 266- 279
- Davison, G., M., y Tamayo, M, V. (2010) La inteligencia emocional en la escuela: una realidad en México, editorial. Académica española
- Duarte D., J. (2003) Ambientes de aprendizaje: una aproximación conceptual, issn 0718-0750

- Díaz C. MA;, (2006) Asertividad, editorial psicopedagogía:, México
- Díaz B, F & Fernández R., (2009) Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, México. Editorial, Mc graw-hill
- Elías, M.J., Tobias, S.E & Friedlander, B.S (2000) Educar con inteligencia emocional. Barcelona: plaza & Janes
- Elliott, S. N & Gresham, F.M. (1991) Social skills Intervention guide. Circle Pines, MN: American Guidance Service
- Etxeberria, X., (2002) Etica de las profesiones. Temas básicos. Universidad jesuitas, Desclée
- Elizondo, A., (2001). El contexto y el diagnostico de la zona escolar. La nueva escolar. México: Paidós
- Ekman, P. (1994). Strong evidence for universals in facial expressions: a reply to russell's mistaken critique. Psychological Bulletin
- Flores, P. (1998). Concepción y creencias de los futuros profesores sobre matemáticas, su enseñanza y aprendizaje. Granda: Comares
- Fernández- Berrocal P. & Pacheco:, E N (2002) Corazones inteligentes. Barcelona: Kairós
- Fernández P I, López P, B (2008) vol.24 nº 2 empatías: medidas, teorías y aplicaciones en revisión, editorial, universidad autónoma de Madrid
- Fernsterheim, & Bayer:, (1976) No diga sí cuando quiera decir no:, Argentina ed. Grijalbo
- Gallego Badillo, R. Pérez Miranda, R., y Torres Gallego, L.N. (1997) el concepto del aprendizaje total, una aproximación teórica, en Estudios y Pedagogía y didáctica
- Grusec, A. (1992) Childhood social development, the wiley· blackwell handbook, second edition, editor by Peter K. Smith & Craig H. Hart
- Guerra, J. J. & Taylor, P.A.: (1997) the four assertive myths: A fable. In R. E. Assertiveness: Innovations, Applications, Issues. San Luis Obispo, California: Impact. Editorial Albert
- Gardner, R. C., Smythe, P.C & Lalonde, R. N. (1984): The nature and reliability of factors in second language acquisition. Research Bulletin. N° 605, department of Psychology, University of Western Ontario London, Canada

- Greenberg, M., Weissberg, R., O'Brien, M., Zins, J., Fredericks, L., Resnik, H., et al. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*
- Gardner, H., (1991). Estructura de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples. Colombia, fondo de la cultura económica
- Goleman, D., (2002) La inteligencia emocional, México, Vergara
- Guell, M & Muñoz, J. (2000). Desconóctete a ti mismo. Programa de alfabetización emocional. Barcelona. Editorial Paidós
- Goleman, D., (1997) Inteligencia emocional, Kairos
- Gonzales, MA, (2007) Tanatología: La inteligencia y el proceso del duelo. 2° edición. Editorial Trillas
- Goldstein, A. P. & otros. (1989) Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia. Barcelona:, Ed. Martínez Roca
- Garaigordobil M. & Oñederra:, (2010) inteligencia emocional en las víctimas de acoso escolar y los agresores, universidad del país vasco, San Sebastián, España
- Goleman, D. (1996) Inteligencia emocional. Barcelona: Kairós
- Garrido. S (2009) autoestima y asertividad, Colombia editorial. PNUD
- Goleman D (1998) Inteligencia emocional, Barcelona España: Kairos
- Goleman D (1999) Inteligencia emocional, Barcelona España
- Heat, H., (1997) Face Reading in chinese medicine, USA, Churchill livingstone,
- Hernández S. R. & Fernández., C. C. & Baptista., L. P. (2010) (5° ed) metodología de investigación. México McGraw· Hill Interamericana
- Hundert, J. (1995). Enhancing social competence in young students. Austin TX: Pro· ed
- Instituto de investigación en educación, (2008) actualidades investigativas en educación, costa rica
- Isabel C Maciel Torres (2012) el aprendizaje social y emocional, UNED
- Iturrioz, G., I. (2008) inteligencia emocional, educación primaria 1° ciclo 6 a 8 años editorial, Gipuzkoako foru Aldundia

- Jourard, S. M. & Landsman T. (1998). La personalidad saludable. El punto de vista de la psicología humanística. México: Trillas
- Jakuboski, H. (1997) Paraoxonases in inflammation, infection, and toxicology. Vol. 660 editorial. University of California Humana press
- Kagan, S., (1990) Cooperative learning. San Clemente, CA:
- Kohlberg, L., & J. Reimer (1997) De la discusión moral al gobierno democrático en Kohlberg, Power y Higgins (eds.), La educación moral según Lawrence Kohlberg, Bilbao, Desclée de Brouwer
- Krasher & L. P. Ullmann (Eds). Research in behavior modification. New York: Holt, Rinehart and Winston
- Libidem, L. (1989) producir el conocimiento científico en las escuelas: fundamentos y condiciones. Goiania. Educativa
- Lazarus, A. A.: (1973) on assertive behavior: A brief note. Behavior therapy.
- Lorr, M., More, W. W. & Mansueto, C. S.: (1981) the structure of assertiveness: A confirmatory Study. Behavior Research and Therapy
- Leontiev, A. (1978). Actividad, conciencia y personalidad. Buenos Aires: Ciencias del hombre
- Luria, A., R. (1987). Desarrollo histórico de los procesos cognitivos. Madrid. Akal
- Lazarus, A. A.: (1971) Cell biology Monographs. Continuation of protoplasmatology. Wien New York
- Lawrence, S E. (1997) la inteligencia emocional de los niños, editorial, Vergara
- Lantieri L. (2008) inteligencia emocional infantil, ejercicios para cultivar la fortaleza interior en niños y jóvenes. Editorial Aguilar
- Larrauri, R. (2009) ecosistema educativa y fracaso escolar, universidad nacional de san marcos, Perú. Editorial. Organización de estados iberoamericanos.
- Lopez H. GLORIA Cecilia, Ramírez nieto Luz Ángela y Ramírez palacio Carlota (2006) Que es la intervención psicopedagógica: definición, principios y componentes
- Morales J. MA & Zafra L. E. (2009) inteligencia emocional y rendimiento escolar: estado actual de la cuestión, universidad de Jaén
- Miller, N. & Dollard, J., (1941) social learning and imitation. New Haven, CT: behavior. New York: Holt

- Mayer- spiess (1990) la asertividad, expresión de un sana autoestima 3° edición, ed. crecimiento personal
- Mowrer, O. H. (1960) Learning theory and behavior. New York, Willey
- Montanero, M. (2002). Áreas prioritarias de la orientación en el contexto educativo. Una propuesta de revisión. Educacion
- Mowrer, O. H. & Kluckhon C. (1944) Culture and personality: A conceptual Scheme, New Series.
- Merriam,. S., B. (2009) qualities Research: a guide to design and implementation (3° ed) San Francisco, CA, Market Street
- Mayer. J. D., & Salovey, P. (1997) What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (eds). Emotional development and emotional intelligence. Implications for Educators
- Mezerville, G. (2005) Ejes de salud mental: los procesos de autoestima, dar y recibir afecto y adaptación al estrés. Sevilla Editorial Trillas
- Mayer, J. D., & Salovey, P. & Caruso, D. (2000) Models of emotional intelligence. En R. J. Sternberge (Ed.), Handbook of Intelligence. New York: Cambridge
- Merlevede, N., Bridoux, R., & Vandamme, R., (2001)The Sourebook of Magic. A comprehensive guide to NPL change patternet
- Mansilla, J, M,. P. & Daniel, S., M. (2009) desafíos para la transposición didáctica y conocimiento didáctico del contenido en docentes de anatomía: obstáculos y proyecciones, International journal of morphology vol. 27, num, 23 pp. 743- 750
- Marchesi, A. (2008) Sobre el bienestar de los docentes: competencias emociones y valores. Madrid: Alianza
- Mackernan, J. (2001) Investigación y curriculum, 2° ed. Madrid: Ediciones Morata
- Meichenbaum, D., Butler, L. & Grudson, L. (1981). Toward a conceptual model of social competence. En J. Wine y M. Smye (Comps.), Social competence. Nueva York, Guilford Press
- Michelson, L., Sugai, D, P., y Kazdin, A. E. (1987). Las habibidades sociales en la infancia. Barcelona, Ed. Martínez Roca
- Monjas, M. L. (1992) programación de entrenamiento en las habibidades sociales en educación primaria. Valladolid
- Neidhardt, J.: Weinstein, M. Conry, R. (1989). Seis programas para prevenir y controlar el Estrés. Madrid: Deusto

- Franco, P. (2004) la conducta asertiva como habilidad social, editorial. Centro nacional de condiciones de trabajo
- Perrenoud, PH., (2004) Diez nuevas competencias para enseñar, Barcelona, Graó Editorial. Education
- Pacheco, N., E., y Berrocal, F., P., (1997) la inteligencia emocional: métodos de evaluación en el aula. Editorial Universidad de Málaga
- Palomera R, Berrocal P. F (2008) la inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. Editorial. EOS
- Palomera R, Berrocal P. F (2008) la inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. Editorial. EOS
- Pimienta P. J H (2010) estrategias de enseñanza- aprendizaje, editorial, pearson
- Pérez Gómez, a: paradigmas contemporáneos de investigación didáctica, en Gimeno Sacristian, J y Pérez Gómez, A. (1985), la enseñanza: su teoría y su práctica, Madrid: Akal, editor. Pp. 125- 138
- Quispe G. P. O N & Pérez I. C. (2006) clima escolar áulico: un estudio de tutorías universidad nacional de Jujury
- Rosenthal, T. L., & Bandura, A. (1978). Psychologist modeling: Theory and practice. In S. L. Garfield & A. E. Bergin (Eds.), handbook of psychotherapy and behavior change (2° ed). New York: Wiley
- Riso, R. (2000) La sabiduría del engrama Editorial Urano
- Riso, W. (2004) Pensar bien, sentirse bien. Nada justifica el sufrimiento innecesario Editorial. Planeta
- Riso, W. (1988). Entrenamiento asertivo. Aspectos conceptuales, evaluativos y de intervención. Medellín: rayuela, p.45
- Rogers, C., (2004) Los grupos de encuentro. Argentina: Amorrourtu
- Riso, W. (2000) Cuestión de dignidad. Aprenda a decir no y gane autoestima siendo asertivo. Bogotá: Norma

- Rodríguez, A. (2006) Conocimiento de la educación como marco de interpretación de la teoría de la educación como disciplina. Tendencias pedagógicas
- Rosenthal, T. L. & Zimmerman, B. J. (1978) Cognición de conducta y aprendizaje social. En: Pérez Gómez & Almeraz (eds), lecturas de aprendizaje y enseñanza. Madrid, España: Zero S.A
- Roca Villanueva Acde (2005) cómo mejorar tus habilidades sociales: programa de asertividad, autoestima e inteligencia emocional. Editorial, cooperación y desarrollo
- Revista de estilos de aprendizaje, n°1, Vol. 1, abril, 2008 (inteligencia emocional y estilos de aprendizaje en la educación pianística
- R. Tessier (1994) Dimensiones ecológicas de la familia: la situación social de los niños en: Rev. PUCP XII, N° 1, pp. 24- 32. Lima. Fondo editorial de la pontificia universidad católica de Perú
- Revista electrónica de intervención psicosocial y psicología comunitaria, (2008) pp. 16- 19 la - integración de las habilidades sociales en la escuela como estrategia para salud emocional+
- Revista electrónica (2004) NTP: 667: la conducta asertiva como habilidad social, ministerio de trabajo y asuntos sociales, España
- Romo M (2006) tu proyecto de vida, estrategias para identificar y alcanzar tus metas. Editorial, diana, México
- Roosevelt E. (2009) la inteligencia emocional, la asertividad y otras habilidades sociales como estrategias para el desarrollo profesional, editorial podr
- Romero K (2007) ¿Por qué es importante la inteligencia emocional en el ámbito educativo? una mirada desde la neuropsicología. Editorial Cerebrum
- Rivera L. (2006) el manejo de situaciones de conflicto en la edad escolar, Universidad de la Sabana
- Sears, R. R., Maccoby, E. E. & Levin, H. (1957) Patterns of child rearing Evaston, IL: Row, Peterson
- Schunk, D. H., & Rice, J. M. (1987) peer models attributes and children's achievement behavior. Journal of educational Psychology

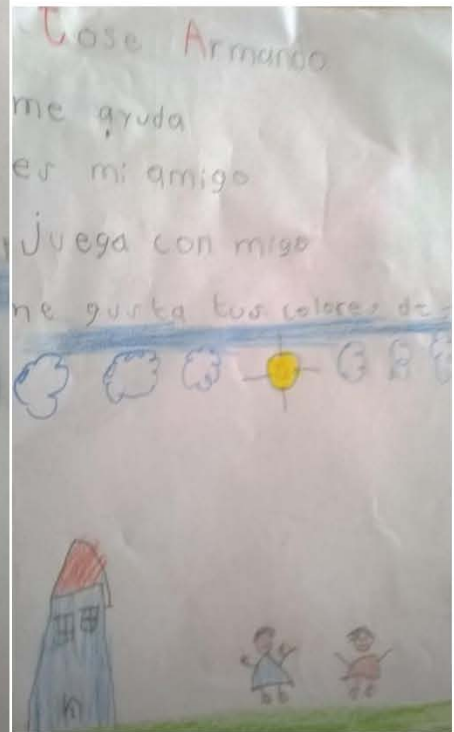
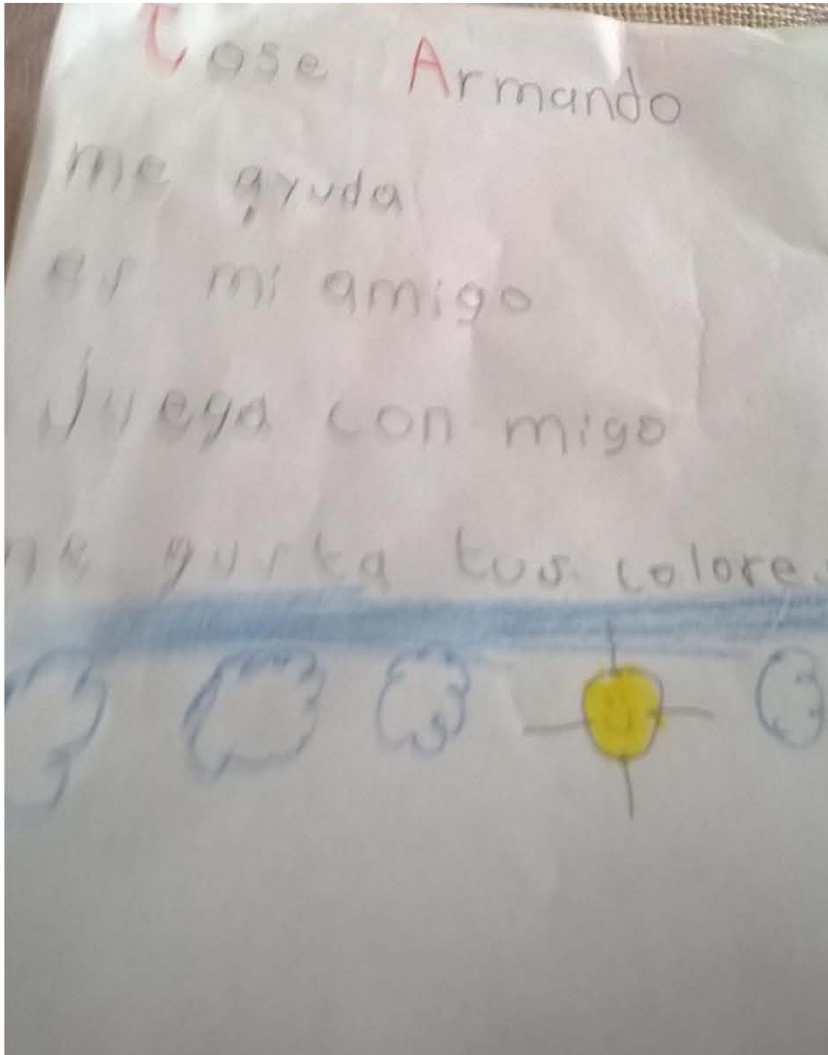
- Serrano, P. G. (1990) Investigación- acción: aplicaciones al campo educativo. Editorial. S.L Libros Dykinson
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (Eds) (1998) Self- regulated learning: From teaching to self- reflective practice. New York: Guildford Press.
- Schunk, D. H., & Rice, J. M. (1987) enhancing comprehension skill and self- efficacy with strategy value information. Journal of reading behavior
- Schunk, D. H., (2008) learning theories: An Educational perspective. New York: Prentice Hall
- Schunk, DH. & ZimmermAn, BJ. (2003) Self- regulation and learning. In W.M. Reynolds & G.E, Miller (Eds), Handbook of psychology: Educational psychology
- Sep (1997) plan de estudios 1997. Programa para la transformación y los fortalecimientos Académicos de las escuelas normales. México, Secretaria de Educación Pública
- Sep (1999) Plan de estudios 1999. Documentos básicos. México Secretaria de Educación Pública
- Sole, Y., (2002) La institucionalización de las disciplinas científicas en México (siglos XVIII, XIX y XX) estudios de caso y metodología, México, IRD
- Sáez, A., R. (2006) La educación intercultural. Revista de educación (M.E.C.),
- Satir, V. (1980) Psicoterapia familiar conjunta. México: Prensa Médica Mexicana
- Saravia, M., (2009). Evaluación del profesorado universitario. Un enfoque desde la competencia profesional. USA, UK, Germany: VDM
- Shaffer. R. D. (2009) Social and personality development (6 ed). Univerty of Gergia. Wadsworth
- Sandin., E., M. (2003). Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones. México McGraw- Hill .
- Santrock, J. (2002). Psicología de la educación. México: Mc Graw- Hill
- Salovey, P & Mayer, JD. (1990). Emotional intelligence, Imagination, Cognition, and Personality
- Salter, A.: (1949) Conditioned Reflex Therapy. New York: Farr, Starus and Giroux
- Smith, MJ. (2011) cuando digo no, me siento culpable, editorial, Debolsillo Clave
- Secretaria de salud Jalisco y consejo estatal contra las adicciones en Jalisco (2007) autoestima y proyecto de vida.

- Tolman, E. C., & Honzik, C. H (1930) Insight in rats. University of California, publications in Psychology
- Técnicas de modelado y entrenamiento de las habilidades sociales, (2015) recuperado: <http://psicologia.isipedia.com/tercero/tecnicas-de-intervencion-cognitivo-conductuales/06-tecnicas-de-modelado-y-entrenamiento-en-habilidades-sociales>
- Tesis Asertividad, estado emocional y adaptación en adolescentes (2013) Universidad Fernando - Pessoa
- Tesis: estrategias para el desarrollo de la inteligencia emocional en niños preescolares, universidad autónoma del estado de Hidalgo
- Touriñan, J. M. (1989) Teoría de la educación: identificación de la asignatura y competencia disciplinar. Revista Ciencias de la Educación
- Touriñan, J. M. (2007). Teoría de la educación: reflexiones en torno a la investigación disciplinar para el encuentro de guarda. Primer Seminario Luso- Español de profesores de la teoría de la educación. Guarda. Portugal. Discurso policopiado
- Touriñan, J. M. (1996) Análisis conceptual de los procesos educativos formales, no formales. Teoría de la educación. Revista Interuniversitaria.
- Touriñan, J. M. (1987) El estudio del profesorado. Función pedagógica y alternativas de formación. Madrid: Escuela Española
- Touriñan, J. M. (1997) La racionalidad de la intervención pedagógica: Explicación y comprensión, Revista de educación
- Touriñan, J. M. (1991) conocimiento de la educación y función pedagógica. El sentido de la competencia profesional. Revista de teoría de la educación. Universidad de Santiago de Compostela
- U. Bronfenbrenner (1987) la ecología del desarrollo humano, buenos aires, ediciones Paidós
- UNESCO (2008) situaciones educativa de América latina y el Caribe: garantizado la educación de calidad para todos Santiago de Chile: UNESCO
- Vygotsky, L (1986) Pensamiento y lenguaje. Buenos Aires: La Pléyade
- Vicente E. Caballo (1983) asertividad: definiciones y dimensiones, en estudios de psicología n° 13, pp. 52- 62

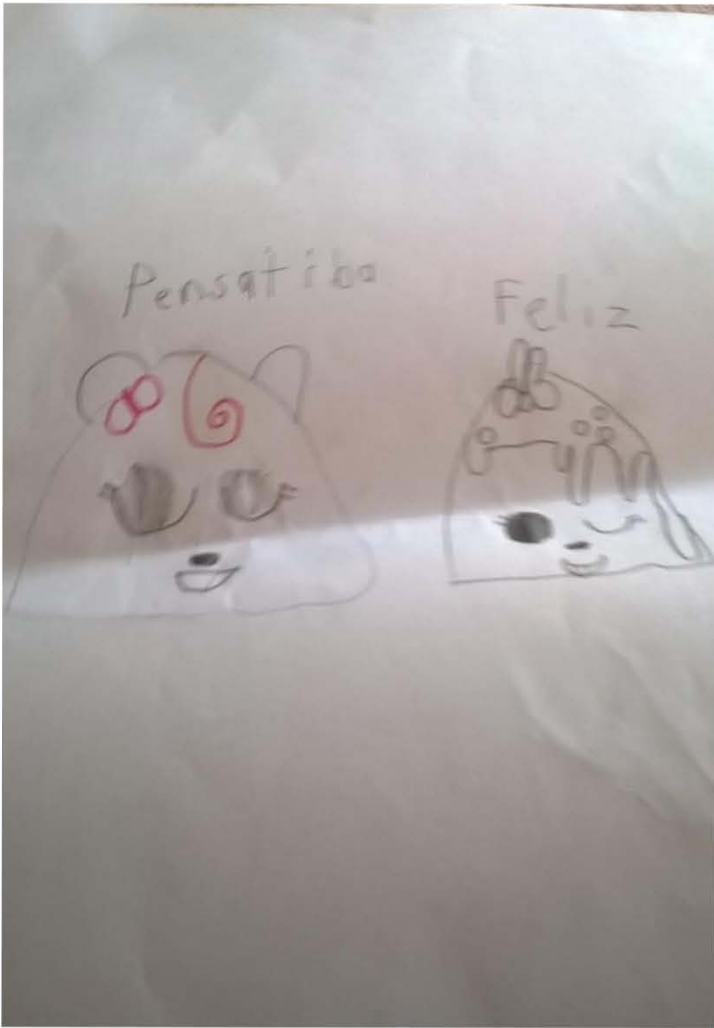
- Valenzuela. MNG (2001) Inteligencia emocional: como ser inteligentes manejando nuestras emociones, editorial SCS& coaching
- Vallés, A., y Vallés, C, (2000) inteligencia emocional: aplicaciones educativas. Madrid, editorial EOS
- Zaldívar D. F (1991) la terapia asertiva: una estrategia para su empleo, Facultad de psicología, universidad de la habana
- Weisinger H (2001) la inteligencia emocional, la asertividad y otras habibidades sociales, como estrategias para el desarrollo profesional, editorial Urano
- Wolpe, J. (1977). Práctica de la terapia de la conducta. México: Trillas
- Warren, N. J. & Gilner, F. H.: (1978) Measurement of positive assertive behaviors: The behavioral test of tenderness expression. Behavior therapy
- Watson, J., B. & Rayner, R., (1920) Conditioned emotional reactions. First in Journal of experimental Psychology. University, Toronto
- Whiting, J., W., M., & Mower, O, H.,. (1943). Habit progression and regression· a laboratory study of some factors relevant to human socialization. J. comp. Psychol.,
- Wood, R., Michelson, L. & Flynn, J., (1978) Assessment of assertive behavior in elementary school children. Chicago: Annual Meeting of the association of Advancement of Behavior Therapy
- Yagosesky, R. (1998) Autoestima en palabras sencillas, Júpiter Editores, México
- Zabaleta, T. (2007) Desarrollo y formación de competencia un acercamiento desde la complejidad. Venezuela, editorial, acción pedagógica
- Zimmerman, B. J (2002) Achieving self· regulation: The trial and triumph of adolescence. In F. Pajares & T. Urdan (Eds), Academic motivation of adolescents. Greenwich, CT: Information Age
- Zimmerman, B. J (1998). Developing self· fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary instructional models. IN D.H Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), Self· regulated learning: From teaching to self· Reflective practice. New York: The Guilford Press
- Zimmerman, B. J. (2001) Theories of self· regulated learning and academic achievement: overview and analysis. In B. J. Zimmerman & D. H Schunk (Eds), Self· regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives. New York: Lawrence Erlbaum Associates

Anexos

Fotos de intervención





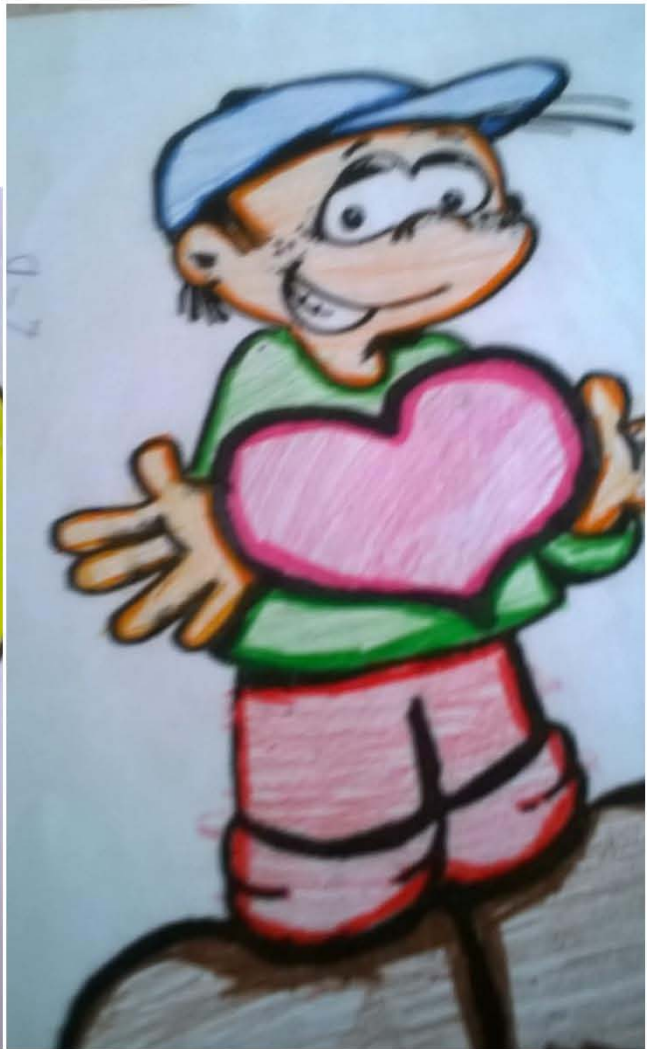




Estoy

- 1- Feo
- 2- chaparo
- 3- cacheto
- 4- trompon
- 5- flaco







Soy inteligente •
Soy gordo
Soy alto
Mis ojos son cafés





Cartas descriptivas

Objetivo general: describir los pasos para una meta.

Tema: La cantera		fecha:		
sesión: 1	Objetivo: analizar el sentido de vida de cada uno Discutir los pasos de una meta y como lo que podemos realizar en nuestra vida cotidiana sin ayuda de un adulto mayor			
métodos y técnicas de enseñanza	indicaciones al alumno	tiempo	recursos didácticos	favorece el desarrollo
Sqa (que se, quiero saber y que aprendí) Permite motivar al estudio; primero indagando en los conocimientos previos que posee el estudiante, para que después, cuestionarse acerca de lo que desea aprender, y finalmente, para verificar lo que aprendido (Ogle, 1986)	Desarrollo: ¿Qué haces en el instituto? Una pregunta muy clara que no necesitara de ninguna explicación más. Cada uno y cada uno tendrán que interpretar y dar una respuesta por escrito durante 5 a 10 minutos. Una vez que todo el mundo ha reflexionado un poco y ha escrito algo les leemos la siguiente historia.	20 minutos	Aula Hojas blancas Lápices	Reflexionar y realizar conciencia del sentido de sus emociones en el aula
Aprendizaje basado en problemas (ABP)				

LIC. Gibran Elud Cruz Flores

Objetivo general: analizar los valores que tienen en el grupo

Tema: Barómetro de valores		fecha:		
sesión: 1		objetivo: interpretar los valores y como los lleven a cabo en su vida diaria		
métodos y técnicas de enseñanza	indicaciones al alumno	tiempo	recursos didácticos	favorece el desarrollo
Sqa (que se, quiero saber y que aprendí) Permite motivar al estudio; primero indagando en los conocimientos previos que posee el estudiante, para que después, cuestionarse acerca de lo que desea aprender, y finalmente, para verificar lo que aprendido (Ogle, 1986)	Desarrollo: se integra el grupo en el suelo. Comienza el debate. Si alguna persona quiere suavizar su posicionamiento extremo dará un paso al centro expresando sus razones. Otras personas que puedan sentirse convencidas por esta opinión pueden también modificar su posición. Así irán hablando de una en una hasta que toda la gente haya podido participar como: ¿la violencia siempre genera más violencia?	30 minutos	Aula Sillas Hojas Lápices	Al termino de la clase se dará una conclusión sobre los conflictos existen a nivel individual, que forma se puede hablar de manera que no haya violencia de manera asertiva

LIC. Gibran Elud Cruz Flores

Objetivo general: conocer los diferentes conflictos e identificar una mejor respuesta, asertiva con respeto sin herir a los sentimientos de los demás

Tema: Dibujamos sentimientos		fecha:		
sesión: 1	objetivo: analizar las diferentes acciones asertivas para facilitar que los comentarios de los demás no nos puedan lastimar en el día a día, tras un conflicto			
métodos y técnicas de enseñanza	indicaciones al alumno	tiempo	recursos didácticos	favorece el desarrollo
Sqa (que se, quiero saber y que aprendí) Permite motivar al estudio; primero indagando en los conocimientos previos que posee el estudiante, para que después, cuestionarse acerca de lo que desea aprender, y finalmente, para verificar lo que aprendido (Ogle, 1986)	le pedimos que saque una hoja de papel para dibujar cómo se sienten. El dibujo representara un objeto cualquiera debe ser concreto. Posteriormente alguien pasa al frente porque se siente así y sacar las preocupaciones que lleva a adentro.	40 minutos	Hojas Aula Colores	Evaluación: hablemos un poco de las dificultades que tenemos para expresar nuestros sentimientos. Podemos referimos a los dibujos en generar pero sin hablar de las personas que los portaban
Aprendizaje basado en problemas (ABP) Permite la adquisición de conocimientos, así como				

LIC. Gibran Elud Cruz Flores

Objetivo general: se definirá los conocimientos previos de autoconocimiento, la autoestima y la comunicación, en la cohesión grupal

Tema: Me venden		fecha:		
sesión: 1		objetivo: se mostrará los componentes de una adecuada autoestima dentro de una comunicación verbal y no verbal y se verificará como ponen en práctica estrategias para resolver los problemas en vida cotidiana		
métodos y técnicas de enseñanza	indicaciones al alumno	tiempo	recursos didácticos	favorece el desarrollo
Sqa (que se, quiero saber y que aprendi) Permite motivar al estudio; primero indagando en los conocimientos previos que posee el estudiante, para que después, cuestionarse acerca de lo que desea aprender, y finalmente, para verificar lo que aprendido (Ogle, 1986)	Desarrollo: en una hoja de papel se va redactar, simplemente y de la manera breve posible, tenemos que describir las cualidades de una persona del grupo a la que conocemos bien. Después se leen todas unas mismas personas	30 minutos	Aula Hojas Lápices	Evaluación: ¿Cómo me siento? ¿Me agrada o me incomoda que se hable bien de mí? ¿Lo hacemos con suficiente frecuencia? ¿Estoy dispuesto a practicar este lado positivo de mi personalidad con más frecuencia? ¿Cuándo puedo poner en práctica esta actitud hacia las personas que me rodean?

LIC. Gibrán Elud Cruz Flores

Objetivo general: conocer los diferentes conflictos e identificar una mejor respuesta, asertiva con respeto sin herir a los sentimientos de los demás

Tema: Dibujamos sentimientos		fecha:		
sesión: 1		objetivo: analizar las diferentes acciones asertivas para facilitar que los comentarios de los demás no nos puedan lastimar en el día a día, tras un conflicto		
métodos y técnicas de enseñanza	indicaciones al alumno	tiempo	recursos didácticos	favorece el desarrollo
Sqa (que se, quiero saber y que aprendí) Permite motivar al estudio; primero indagando en los conocimientos previos que posee el estudiante, para que después, cuestionarse acerca de lo que desea aprender, y finalmente, para verificar lo que aprendido (Ogle, 1986)	le pedimos que saque una hoja de papel para dibujar cómo se sienten. El dibujo representara un objeto cualquiera debe ser concreto. Posteriormente alguien pasa al frente porque se siente así y sacar las preocupaciones que lleva a adentro.	40 minutos	Hojas Aula Colores	Evaluación: hablemos un poco de las dificultades que tenemos para expresar nuestros sentimientos. Podemos referimos a los dibujos en generar pero sin hablar de las personas que los portaban
Aprendizaje basado en problemas (ABP) Permite la adquisición de conocimientos, así como				

LIC. Gibran Elud Cruz Flores

Objetivo general: se definirá los conocimientos previos de autoconocimiento, la autoestima y la comunicación, en la cohesión grupal

Tema: Me venden		fecha:		
sesión: 1		objetivo: se mostrará los componentes de una adecuada autoestima dentro de una comunicación verbal y no verbal y se verificará como ponen en práctica estrategias para resolver los problemas en vida cotidiana		
métodos y técnicas de enseñanza	indicaciones al alumno	tiempo	recursos didácticos	favorece el desarrollo
Sqa (que se, quiero saber y que aprendí) Permite motivar al estudio; primero indagando en los conocimientos previos que posee el estudiante, para que después, cuestionarse acerca de lo que desea aprender, y finalmente, para verifica lo que aprendido (Ogle, 1986)	Desarrollo: en una hoja de papel se va redactar, simplemente y de la manera breve posible, tenemos que describir las cualidades de una persona del grupo a la que conocemos bien. Después se leen todas unas mismas personas	30 minutos	Aula Hojas Lápices	Evaluación: ¿Cómo me siento? ¿Me agrada o me incomoda que se hable bien de mí? ¿Lo hacemos con suficiente frecuencia? ¿Estoy dispuesto a practicar este lado positivo de mi personalidad con más frecuencia? ¿Cuándo puedo poner en práctica esta actitud hacia las personas que me rodean?

LIC. Gibran Elud Cruz Flores

Objetivo genera. Observar los aspectos personales de nuestros compañeros

Tema: Entrevista		fecha:		
sesión: 1		objetivo: valorar las representaciones la empatia reconocer subjetivamente los miedos de cada persona		
métodos y técnicas de enseñanza	indicaciones al alumno	tiempo	recursos didácticos	favorece el desarrollo
Sqa (que se, quiero saber y que aprendí) Permite motivar al estudio; primero indagando en los conocimientos previos que posee el estudiante, para que después, cuestionarse acerca de lo que desea aprender, y finalmente, para verificar lo que aprendido (Ogle, 1986)	Formamos parejas de forma aleatoria. No se va juntarse con amigos/as. Contamos a nuestra pareja 3 cosas que sabemos hacer muy bien. No nos confundamos, no se trata de decir 3 cosas que nos gustan. Son cosas que hacemos bien. Nuestra pareja nos presentara al resto de los alumnos dicen cuáles son esas 3 cosas. Una vez que han terminado las presentaciones daremos un tiempo para que todas las personas puedan	40 minutos	Aula Hojas	Al termino de la sesión se va preguntar como se sintieron identificados tras situaciones parecidas y la escucha--activa

LIC. Gibran Elud Cruz Flores

Objetivo general: describir el pensamiento. Y cómo nos puede ayudar en nuestra vida

Tema: Practiquemos la afirmación		fecha:		
sesión: 1	objetivo: discriminar el tipo de pensamiento positivo de un pensamiento negativo y conocer los beneficios			
métodos y técnicas de enseñanza	indicaciones al alumno	tiempo	recursos didácticos	favorece el desarrollo
Sqa (que se, quiero saber y que aprendí) Permite motivar al estudio; primero indagando en los conocimientos previos que posee el estudiante, para que después, cuestionarse acerca de lo que desea aprender, y finalmente, para verificar lo que aprendido (Ogle, 1986)	Desarrollo: en una hoja de papel como si fuera lluvia de ideas escribiremos cosas positivas a otras personas. De momento, hoy, no le vamos a poner nombre propio a estas frases. Estamos simplemente familiarizándonos con ese vocabulario, parándonos a encontrar esos valores que tantas veces pasan desapercibidos. Cuando hablamos de las cualidades de una persona no estamos queriendo decir que es	30	Hojas Aula Colores	A cabo de la sesión se reforzará o conocer las diferentes palabras positivas y saber que otras personas observan otras cualidades que nosotros mismos no vemos

LIC. Gibran Elud Cruz Flores

Objetivo general: definir el autoconocimiento y conocer que observamos de nosotros mismos

Tema: Autorretrato abstracto		fecha:		
sesión: 1		objetivo: reconocer cada uno nuestras habilidades y debilidades demostrar el miedo a expresar nuestras debilidades a los demás		
métodos y técnicas de enseñanza	indicaciones al alumno	tiempo	recursos didácticos	favorece el desarrollo
Sqa (que se, quiero saber y que aprendí) Permite motivar al estudio; primero indagando en los conocimientos previos que posee el estudiante, para que después, cuestionarse acerca de lo que desea aprender, y finalmente, para verificar lo que aprendido (Ogle, 1986)	Le vamos a pedir que se dibujen en una hoja de papel ¿dibujar como son en la vida cotidiana en su personalidad sus cualidades? Este dibujo en este primer momento lo vamos a explicar al grupo y pasarán cada uno. No es tan sencillo como parece necesitaran tiempo, en un principio se trata de animar a dibujar aquello que les gusta pero lo que buscamos es más. Buscamos metáforas de sus actitudes	20 minutos	Aula Colores Hojas blancas	Evaluación: lo primero que podemos preguntar es cómo se han sentido cuando otra persona habla de ellos mismos ¿están contentos con el resultado final? ¿Faltaba algo? ¿Sobraba algo?

LIC. Gibran Elud Cruz Flores

Objetivo general: definir que es la comunicación asertiva y el poder nuestro para expresar nuestras emociones

Tema: Círculo de expresión y escucha		fecha:		
sesión: 1		objetivo: analizar las diferentes emociones que cuenta, y que conozcan el saber cómo las pueden expresar con ideas principales tras una situación determinada		
métodos y técnicas de enseñanza	indicaciones al alumno	tiempo	recursos didácticos	favorece el desarrollo
Sqa (que se, quiero saber y que aprendí) Permite motivar al estudio; primero indagando en los conocimientos previos que posee el estudiante, para que después, cuestionarse acerca de lo que desea aprender, y finalmente, para verificar lo que aprendió (Ogle, 1986)	Nos colocamos cómodamente y cerrar los ojos. Intentamos recordar el momento más feliz de nuestra vida. Lo visualizamos con todo detalle, ordenando las ideas, indicando cuando sucedió, que personas estaban, que características tenían, qué sucedió, como empezó, cómo termino. Preguntemos a alguien lo que entendió. Después preguntamos a quien lo conto si era eso lo que quería decir	30 minutos	Aula Sillas	Evaluación: habremos de cuidar nuestra capacidad de expresión para transmitir con propiedad lo que queremos decir.
Aprendizaje basado en problemas (ABP)				

LIC. Gibran Elud Cruz Flores

Objetivo general: describir y identificar una mayor capacidad de empatía entre los participantes

Tema: El trueque de un secreto		fecha:		
sesión: 1	objetivo: conocer que conflictos lo pueden desarrollar de manera asertiva ayudado con la inteligencia emocional analizar el grado de empatía			
métodos y técnicas de enseñanza	indicaciones al alumno	tiempo	recursos didácticos	favorece el desarrollo
Sqa (que se, quiero saber y que aprendí) Permite motivar al estudio; primero indagando en los conocimientos previos que posee el estudiante, para que después, cuestionarse acerca de lo que desea aprender, y finalmente, para verificar lo que aprendido (Ogle, 1986)	el docente les entregará una hoja de papel. El grupo deberán describir, en una hoja las dificultades que siente para relacionarse con las demás personas y que no les gusta exponer oralmente. El docente recomienda que todos disfracen la letra, para no revelar el autor. El docente solicita que todos doble la hoja de la misma forma que los demás participantes. Una vez recogidas éstas serán mezcladas distribuyendo luego las hojas doblas a cada participante. El docente recomienda que	30 minutos	Aula Hojas	Que los alumnos expresen lo que verdaderamente sienten sin sentirse culpables ayudado con la asertividad

LIC. Gibran Elud Cruz Flores

Objetivo general: observar y conocer la habilidad de expresar críticas de forma adecuada, sin atacar a las personas sino su comportamiento, a la vez que permitamos al otro conocer cuáles son nuestras emociones y qué le pidamos. Esta forma de realizar las críticas nos permite evitar malos entendidos y nos facilita el alcanzar una solución satisfactoria para ambas partes.

Tema: Expresando crítica de forma adecuada			fecha:	
sesión: 1	objetivo: reconocer nuestros errores con asertividad y cómo podemos ser buenas personas con esas críticas			
métodos y técnicas de enseñanza	indicaciones al alumno	tiempo	recursos didácticos	favorece el desarrollo
Sqa (que se, quiero saber y que aprendí) Permite motivar al estudio; primerc indagando en los conocimientos previos que posee el estudiante, para que después, cuestionarse acerca de lo que desea aprender, y finalmente, para verificar lo que aprendido (Ogle, 1986)	Desarrollo: describe la situación, da la información de lo que ocurre y lo que nos molesta sin emitir juicios sobre la otra persona y sin evaluarlo, expresa tus crítica de forma concreta (cuando/cada vez que...). Expresa tu emoción con un tono calmado (eso hace que me sienta...). Dile lo que quieres que haga, sugiere o pide cambios (me gustaría que...). Un profesor te ha llamado la atención de manera dura hoy en clase y te has sentido muy molesto. Un compañero te ha pedido un favor, pero de muy malas maneras. Cada vez que le haces una consulta a un docente, un compañero trata de humillarte riéndose de ti. Un amigo te devuelve el libro que le prestaste en un mal estado. Esta	30 minutos	Aula Sillas	Reconocer y observar las opiniones de la demás gente y eso contribuirá a expresarnos lo que sentimos de manera serena y no caer en el conflicto

LIC. Gibran Elud Cruz Flores

Objetivo general: describir los argumentos asertivos que faciliten a los alumnos tras un conflicto sin llevar a la violencia

Tema:		fecha:		
Técnica de disco rayado				
sesión: 1	objetivo: interpretar la estrategia asertiva, que expresen con totalidad el decir NO ante situaciones que otros influyan con sus valores personales			
métodos y técnicas de enseñanza	indicaciones al alumno	tiempo	recursos didácticos	favorece el desarrollo
Sqa (que se, quiero saber y que aprendí) Permite motivar al estudio; primero indagando en los conocimientos previos que posee el estudiante, para que después, cuestionarse acerca de lo que desea aprender, y finalmente,	Desarrollo: se analizará el siguiente caso, el cual puede dramatizarse, tus amigos te ofrecen ver un programa de violencia que tus padres no te dejan ver y te dice un amigo que tu mamá te regaña o que, tu le contestas que no lo quieres ver, tu amigo te invita a su casa a verlo sin compañía de autoridad de un adulto, tu le dices que no, tu amigo responde que van a decir tus padres eres un cobarde, tu le comentas que no importa lo que	30 minutos	Aula	Evaluación: se introducirá la técnica de disco rayado que consiste en elegir un frase corta que sintetice lo que queremos y repetirla una y otra vez, con serenidad respetando los turnos de palabra, sin entrar en provocaciones con la otra persona, hasta que se dé cuenta que no logrará nada con sus ataques o provocaciones.

LIC. Gibran Elud Cruz Flores

Objetivo general: conocer la técnica para el beneficio de los alumnos tras situaciones de conflicto

Tema: Técnica del banco de niebla		fecha:		
sesión: 1		objetivo: dramatizar y analizar una situación y que hagan conscientes de esta técnica para practicarla cuando se necesite al largo plazo		
métodos y técnicas de enseñanza	indicaciones al alumno	tiempo	recursos didácticos	favorece el desarrollo
Sqa (que se, quiero saber y que aprendí) Permite motivar al estudio; primero indagando en los conocimientos previos que posee el estudiante, para que después, cuestionarse acerca de lo que desea aprender, y finalmente, para verificar lo que aprendido (Ogle, 1986)	se analizara el siguiente caso. Sandra y Mónica son amigas. Que gorda estas (que gorda estás) si verdad, podría estar más delgada (Sandra) deberías ponerte a hacer ejercicio (Mónica), si tal vez comiendo un poco menos estaría menor gorda (Sandra) bueno y no lo olvides el deporte (Mónica) si a lo mejor me decido por alguno (Sandra), pues yo te aconsejo que te decidas ya, porque estas francamente estás gorda (Mónica), se que podría estar más delgada (Sandra). Por parejas se inventaran situaciones donde se utilicen la técnica de banco de niebla, se	30 minutos	Aula	Evaluación: se introducirá la técnica del banco de niebla, la cual es eficaz cuando nos insultan o critican. Es como si las palabras enteran en una nube que te protege y no resuena en su interior haciéndote sentir culpable o desdichado:

LIC. Cibran Elud Cruz Flores

Objetivo general: conocer la técnica para el beneficio de los alumnos tras situaciones de conflicto

Tema: Técnica del banco de niebla		fecha:		
sesión: 1		objetivo: dramatizar y analizar una situación y que hagan conscientes de esta técnica para practicarla cuando se necesite al largo plazo		
métodos y técnicas de enseñanza	indicaciones al alumno	tiempo	recursos didácticos	favorece el desarrollo
Sqa (que se, quiero saber y que aprendí) Permite motivar al estudio; primero indagando en los conocimientos previos que posee el estudiante, para que después, cuestionarse acerca de lo que desea aprender, y finalmente, para verificar lo que aprendido (Ogle, 1986)	se analizara el siguiente caso. Sandra y Mónica son amigas. Que gorda estas (que gorda estás) si verdad, podría estar más delgada (Sandra) deberías ponerte a hacer ejercicio (Mónica), si tal vez comiendo un poco menos estaría menor gorda (Sandra) bueno y no lo olvides el deporte (Mónica) si a lo mejor me decido por alguno (Sandra), pues yo te aconsejo que te decidas ya, porque estas francamente estás gorda (Mónica), se que podría estar más delgada (Sandra). Por parejas se inventaran situaciones donde se utilicen la técnica de banco de niebla, se	30 minutos	Aula	Evaluación: se introducirá la técnica del banco de niebla, la cual es eficaz cuando nos insultan o critican. Es como si las palabras enteran en una nube que te protege y no resuena en su interior haciéndote sentir culpable o desdichado;

LIC. Gibran Elud Cruz Flores

Objetivo general: definir los 3 estilos de conducta (pasivo, agresivo y asertivo) y sus respectivas ventajas y desventajas.

Tema: Defender los propios derechos		fecha:		
sesión: 1		objetivo: reconocer y analizar qué tipo de conducta efectúan en su casa, escuela y ambiente social		
métodos y técnicas de enseñanza	indicaciones al alumno	tiempo	recursos didácticos	favorece el desarrollo
Sqa (que se, quiero saber y que aprendí) Permite motivar al estudio; primero indagando en los conocimientos previos que posee el estudiante, para que después, cuestionarse acerca de lo que desea aprender, y finalmente, para verificar lo que aprendido (Ogle, 1986)	Desarrollo: el docente divide a los alumnos en equipos 3 o 4 alumnos, cada uno de los grupos le corresponde preparar una de las situaciones que se presentan a continuación utilizando de los 3 estilos de comportamiento: pasivo, agresivo y asertivo. Después que se realizaran las representaciones y después se hace una puesta en común en torno a los siguientes puntos: ¿Cómo fue la representación de cada persona? ¿Cómo se sintió cada actor en su papel? ¿Se identifico con el estilo de comportamiento representado? ¿Cuáles son las ventajas y desventajas del estilo de conducta representado en cada situación?	40 minutos	Aula	Evaluación: se pretende con esta actividad que los alumnos conozcan las ventajas y desventajas de los 3 estilos de conducta, valorando el comportamiento asertivo como el más apropiado en nuestra relación con las otras personas.

LIC. Gibran Elud Cruz Flores

Objetivo general: describir características de los compañeros y analizar estas características de cada integrante

Tema: El bolígrafo loco		fecha:		
sesión: 1		Objetivo específico: demostrar sus características de los demás compañeros		
métodos y técnicas de enseñanza	indicaciones al alumno	tiempo	recursos didácticos	favorece el desarrollo
Sqa (que se, quiero saber y que aprendí) Permite motivar al estudio; primero indagando en los conocimientos previos que posee el estudiante, para que después, cuestionarse acerca de lo que desea aprender, y finalmente, para verificar lo que aprendido (Ogle, 1986)	Desarrollo: en la primera vuelta, cada participante dice su nombre y una cualidad suya que le parezca interesante o determinante. Debe tratarse de cualidades positivas de uno mismo. Se dice en pocas palabras. Es preferible que no se pueda repetir las personas de las que se hable.	30 minutos	Aula adecuada Sillas	Identificación de cosas positivas de cada alumno Reintegración de grupo Auto Conocimiento

LIC. Gibran Elud Cruz Flores

Objetivo general: describir los sentimientos que no nos decimos a nosotros mismos

Tema: La carta		fecha:		
sesión: 1		objetivo: analizar y explicar el porqué no decimos cosas bonitas a nosotros mismos y que repercusión hay en nuestra vida		
métodos y técnicas de enseñanza	indicaciones al alumno	tiempo	recursos didácticos	favorece el desarrollo
Sqa (que se, quiero saber y que aprendí) Permite motivar al estudio; primero indagando en los conocimientos previos que posee el estudiante, para que después, cuestionarse acerca de lo que desea aprender, y finalmente, para verificar lo que aprendido (Ogle, 1986)	Desarrollo: cada uno se escribirá una carta a sí mismo. Debe parecer que la carta la escribe conocido. En ella se destacan aspectos positivos o negativos, puede incluso contarse alguna anécdota e historia en la que salga a la luz algo bueno de él mismo. A continuación las cartas se meterán en un buzón sin firma ni remitente. En otra sesión y cuando nos conozcamos un poco más (interesante cuando trabajemos la empatía y autoestima) sacaremos las cartas del buzón al azar y entre todos intentaremos firmarla por su verdadero autor. No es necesario que sepamos finalmente quien	40 minutos	Aula	Evaluación: analizaremos las dificultades o no que encontraremos al hablar de nosotros mismos y al destacar nuestras virtudes y defectos

LIC. Gibran Elud Cruz Flores

Objetivo general: conocer nuestros lados en lo público y privado

Tema: Yo publico/yo privado		fecha:		
sesión: 1		objetivo: reconocer y evaluar las partes de nosotros mismos y como nos pueden ayudar para mejorar nuestra comunicación interior y exterior		
métodos y técnicas de enseñanza	indicaciones al alumno	tiempo	recursos didácticos	favorece el desarrollo
Sqa (que se, quiero saber y que aprendí) Permite motivar al estudio; primero indagando en los conocimientos previos que posee el estudiante, para que después, cuestionarse acerca de lo que desea aprender, y finalmente, para verificar lo que aprendido (Ogle, 1986)	Desarrollo: cada integrante del grupo debe tener una hoja en blanco divida por la mitad. En una de las mitades debe de escribir YO PÚBLICO, y en la otra YO PRIVADO. En la parte de yo público, el individuo debe escribir todas aquellas cosas que le identifican: como es una forma visible, así como el comportamiento con los demás. En la parte del YO PRIVADO, el individuo debe escribir todas aquellas cosas que le identifican, que el cree que la identifican: sobre su intimidad, aquellos sentimientos profundos que no expresa al exterior. Esta dinámica ayuda al niño a reflexión sobre aquellos aspectos en que	30 minutos	Aula	Evaluación: entre los integrantes del grupo, comentaremos la actividad, reflexionaremos sobre cómo nos hemos sentido, si nos ha gustado, si nos pareció divertida, en caso contrario intentaremos halla el por qué.

LIC. Gibrari Elud Cruz Flores

Objetivo general: identificar la importancia del trabajo.

Tema: Me gusta o no me gusta		fecha:		
sesión: 1		objetivo: conocer y verificar el sentido de la vida en los alumnos y de sus propios padres evaluar la vida sus propios hijos como padres		
métodos y técnicas de enseñanza	indicaciones al alumno	tiempo	recursos didácticos	favorece el desarrollo
Sqa (que se, quiero saber y que aprendi) Permite motivar al estudio; primero indagando en los conocimientos previos que posee el estudiante, para que después, cuestionarse acerca de lo que desea aprender, y finalmente, para verificar lo que aprendido (Ogle, 1986)	Desarrollo: cada alumno llevará una ficha a casa y preguntará una serie de cuestiones a su madre y a su padre (es importante crear una conversación entre padres, madres e hijos/as). Los alumnos leerán las respuestas de sus madres y padres. El docente escribirá los oficios en el pizarrón, y sentados en un círculo, hablaremos sobre ellos, finalmente crearemos un	30 minutos	Tarea de casa	Evaluación: es conveniente fomentar el diálogo entre progenitores e hijos/as. Podemos aprovechar la reunión de padres y madres para explicarles el ejercicio.

LIC. Gibran Elud Cruz Flores

Objetivo general: conocer la importancia de lograr un objetivo.

Tema: La mascota		fecha:		
sesión: 1		Objetivo: evaluar la importancia del trabajo individual para lograr un objetivo grupal. Valorar la motivación que se siente cuando se logra un objetivo y el proceso tomar buenas decisiones		
métodos y técnicas de enseñanza	indicaciones al alumno	tiempo	recursos didácticos	favorece el desarrollo
Sqa (que se, quiero saber y que aprendí) Permite motivar al estudio; primero indagando en los conocimientos previos que posee el estudiante, para que después, cuestionarse acerca de lo que desea aprender, y finalmente, para verificar lo que aprendido (Ogle, 1986)	Desarrollo: entre todos marcamos un objetivo grupal y los pasos que debemos seguir para lograrlo. Evaluaremos los beneficios de lograrlo y las dificultades. Una vez planificado todo.	20 minutos	Aula Pizarrón	Evaluación: puede hacerse lo mismo con el objetivo individual en caso que tengan mascotas en casa. La mascota no tienen por qué ser un animal, también puede ser cualquier objeto

LIC. Gibran Elud Cruz Flores

TEST DE TMSS- 24

NOMBRE JOSE

EDAD 8

Vas a contestar algunas preguntas sobre lo que haces en diversas situaciones. No existen respuestas correctas o incorrectas. Tan sólo debes de contestar lo que de verdad harías.

1.- presto mucha atención a los sentimientos

Nada de acuerdo 1 Algo de acuerdo 2 Bastante de acuerdo 3 Muy de acuerdo

4 Totalmente de acuerdo 5

2.-normalmente me preocupo por lo que siento

Nada de acuerdo 1 Algo de acuerdo 2 Bastante de acuerdo 3 Muy de acuerdo

4 Totalmente de acuerdo 5

3.- normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones

Nada de acuerdo 1 Algo de acuerdo 2 Bastante de acuerdo 3 Muy de acuerdo

4 Totalmente de acuerdo 5

4.- pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones

Nada de acuerdo 1 Algo de acuerdo 2 Bastante de acuerdo 3 Muy de acuerdo

4 Totalmente de acuerdo 5

5.- dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos

Nada de acuerdo 1 Algo de acuerdo 2 Bastante de acuerdo 3 Muy de acuerdo

4 Totalmente de acuerdo 5

6.- pienso en mi estado de ánimo constantemente

Nada de acuerdo 1 Algo de acuerdo 2 Bastante de acuerdo 3 Muy de acuerdo

4 Totalmente de acuerdo 5

7.- a menudo pienso en mis sentimientos

Nada de acuerdo 1 Algo de acuerdo 2 Bastante de acuerdo 3 Muy de acuerdo

4 Totalmente de acuerdo 5

TEST DE CABS

Escala de el comportamiento asertivo para niños (CABS)

Jorge-Ivan

Instrucciones

Vas a contestar algunas preguntas sobre lo que haces en diversas situaciones. No existen respuestas correctas o incorrectas. Tan sólo debes de contestar lo que de verdad harías.

1. Otro niño te dice: Creo que eres una persona muy simpática. ¿Qué harías o dirías generalmente?
 - a) Decir: No, no soy tan simpático.
 - b) Decir: Sí, creo que soy el mejor.
 - c) Decir: Gracias.
 - d) No decir nada y sonrojarme.
 - e) Decir: Gracias, es cierto que soy muy simpático.
2. Otro niño ha hecho algo que crees que está muy bien. Por ejemplo, un dibujo, una construcción... ¿Qué harías o dirías generalmente?
 - a) Comportarme como si no estuviera tan bien y decirle: No está mal.
 - b) Decir: Está bien, pero he visto mejores que éste.
 - c) No decir nada.
 - d) Decir: Yo puedo hacerlo mucho mejor.
 - e) Decir: Está muy bien.
3. Estás haciendo algo que te gusta y crees que está muy bien. Otro niño te dice: No me gusta. ¿Qué harías o dirías generalmente?
 - a) Decir: Eres estúpido.
 - b) Decir: Yo creo que está muy bien.
 - c) Decir: Tienes razón, aunque en realidad no lo creyeras.
 - d) Decir: Creo que es fantástico. Además ¿Tú qué sabes?
 - e) Sentirme herido y no decir nada.
4. Te olvidas de llevar algo que se suponía debías llevar y alguien te dice: ¡Eres tan tonto! ¡Olvidarías tu cabeza si no fuera porque la tienes atornillada! ¿Qué harías o dirías generalmente?
 - a) Decir: De todas formas, yo soy más listo que tú, además ¿Tú qué sabes?