



**UNIVERSIDAD MICHOACANA DE SAN
NICOLAS DE HIDALGO**

**FACULTAD DE PSICOLOGÍA
DOCTORADO INTERINSTITUCIONAL
EN PSICOLOGÍA**

**EFFECTOS DE UN PROGRAMA EDUCATIVO DE INTELIGENCIA
EMOCIONAL EN ADOLESCENTES DE NIVEL SECUNDARIA**

TESIS

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
DOCTORA EN PSICOLOGÍA**

**PRESENTA:
OTILIA ADONICAM FREGOSO BAILÓN**

**DIRECTOR DE TESIS
DRA. JUDITH LÓPEZ PEÑALOZA**

**CÓMITE TUTORIAL:
DRA. MARÍA DE LOS DOLORES VALADEZ SIERRA
DRA. GABRIELA NAVARRO CONTRERAS**

MORELIA, MICHOACÁN, AGOSTO DEL 2012



ÍNDICE

Resumen.....	6
Introducción.....	8
Capítulo 1. Inteligencia y Emoción	
1.1 Desarrollo de las teorías de la Inteligencia.....	12
1.2 Contribuciones teóricas sobre las emociones.....	31
1.3 Conceptualización de emoción.....	46
1.4 El proceso emocional.....	52
1.5 Desarrollo emocional del adolescente.....	55
Capítulo 2. Inteligencia Emocional	
2.1 Inteligencia Emocional.....	57
2.2 Desarrollo de la Inteligencia Emocional.....	59
2.3 Modelos de Inteligencia Emocional.....	62
2.4 Bases Neuropsicológicas de la Inteligencia Emocional.....	71
Capítulo 3. Programas de habilidades emocionales	
3.1 Programas de habilidades emocionales a nivel mundial.....	77
3.2 Estudios de programas educativos de habilidades emocionales.....	89
Capítulo 4. Método	
4.1 Justificación.....	113
4.2 Objetivos.....	117
4.3 Hipótesis.....	118
4.4 Participantes y Escenario.....	118
4.5 Diseño de la investigación.....	120
4.6 Recursos materiales, equipo y recursos humanos.....	121
4.7 Instrumentos	122
4.8 Programa de entrenamiento.....	126
4.9 Procedimiento.....	132

Capítulo 5. Resultados

5.1 Resultados del instrumento Trait Meta-Mood Scale (TMMS).....	134
5.2 Resultados de la evaluación externa.....	139
5.3 Resultados de la evaluación procesual del programa de inteligencia emocional por tutores y profesores.....	143
5.4 Resultados de la evaluación del programa de inteligencia emocional por alumnos.....	145

Capítulo 6 .Discusión y Conclusiones

6.1 Discusión.....	158
6.2 Conclusiones.....	162

Referencias	167
-------------------	-----

Anexos

Anexo 1. Ejemplo de la adaptación del instrumento de evaluación de la inteligencia emocional.....	182
Anexo 2. Ejemplo de la evaluación externa de habilidades emocionales.....	183
Anexo 3.Escala de estimación de Indicadores para evaluar programas de educación emocional.....	184
Anexo 4. Cuestionario de evaluación continua de las actividades en la implementación del programa	185
Anexo 5. Ejemplo de la evaluación por módulo del programa de inteligencia emocional para alumnos.....	186
Anexo 6. Actividades y sesiones por módulo.....	187
Anexo 7. Cartas descriptivas.....	190
Anexo 8. Carta Descriptiva de sesión con Padres de Familia.....	225
Anexo 9. Material para la sesión con Padres de Familia.....	227
Anexo 10. Materiales usados en la implementación del programa.....	229
Anexo 11. Tablas de resultados de la evaluación por módulo por alumnos..	257

AGRADECIMIENTOS

Al Dr. Roberto Oropeza Tena que como representante institucional del Doctorado estuvo apoyándome y siempre al pendiente de mi proceso estudiantil.

A mi tutora la Dra. Judith que con su apoyo me encaminó a lograr culminar la tesis

A las lectoras Dra. Gabriela y Dra. María de los Dolores que con sus correcciones y asesoría me ayudaron a perfeccionar la tesis

A mi amiga Lupita con la que compartí la experiencia del posgrado y mi compañera incansable de viaje

A los alumnos que con sus experiencias hicieron posible la aplicación del proyecto

A los directores y maestros de las escuelas en donde se desarrollo las evaluaciones que apoyaron la investigación

A Daniel

**que con su apoyo incondicional
me alentó a seguir siempre adelante**

A mis hijas Odette y Adhara

**regalos preciosos con quien
tiene sentido compartir esta meta**

A mis padres

**que con su ejemplo y apoyo
he logrado culminar este proyecto**

RESUMEN

La Inteligencia Emocional, en el contexto educativo es de vital importancia para la adquisición de un repertorio de habilidades emocionales en los adolescentes que les permitan convivir, mejorar su rendimiento académico y prevenir conductas de riesgo.

El objetivo de esta investigación fue diseñar e implementar un programa educativo de inteligencia emocional para favorecer las habilidades de percepción, facilitación, comprensión y regulación de las emociones en los adolescentes de educación básica, basándose en el modelo de adaptación de IE por Mayer y Salovey (1997) que reconoce la emoción como un proceso que apoya a resolver problemas y facilita la adaptación al medio, desarrollándose por medio del aprendizaje.

La muestra estuvo compuesta por 140 adolescentes entre los 12 y 14 años de edad que cursaban el primer y segundo año de secundaria en escuelas públicas del estado de Jalisco, en el turno vespertino del ciclo escolar 2009-2010. Se llevó a cabo un diseño cuasiexperimental con pre-test y post-test, con dos grupos control y dos experimentales. Para el tratamiento estadístico se realizaron análisis descriptivos como media, moda y frecuencias, se hizo un análisis factorial para la validación de la escala TMMS-32 y la prueba t para muestras relacionadas sirvió para dar cuenta de los cambios estadísticamente significativos.

Los resultados muestran que la habilidad de facilitación emocional es la que tuvo relevancia en los alumnos, lo que significa que reflexionaron sobre sus emociones y las usaron para resolver problemas y poder ser creativos, sobretodo tuvo impacto en alumnos del primer grado de secundaria, así mismo

para los tutores y profesores esta habilidad tuvo cambios significativos en sus alumnos al igual que la percepción emocional que es la capacidad de identificar las emociones propias y la de los demás. Para los alumnos es interesante y divertido participar en programas de este tipo.

Se concluye que es necesario dar importancia a la habilidad de facilitación emocional en los programas educativos pues el que los alumnos reflexionen sobre sus emociones permite poder desarrollar después el resto de las habilidades más complejas como acceder, comprender y regular sus emociones, es por eso que es necesario que el programa se implemente en mayor tiempo, de acuerdo al grado escolar e involucrando al personal educativo y padres de familia.

Descriptores: percepción emocional, comprensión emocional, facilitación emocional, regulación emocional, educación básica.

INTRODUCCIÓN

*“Las personas podemos aprender a razonar
y comprender de manera inteligente
nuestras emociones”*

Ruiz A., Fernández B. y cols. (2008)

La inteligencia emocional es la habilidad en las personas para percibir, usar, comprender y manejar las emociones. Reconoce las emociones como un proceso que ayuda a resolver problemas y facilita la adaptación al medio por medio del aprendizaje.

La IE es un constructo que se ha consolidado con el paso de los años, se han desarrollado ampliamente formas de medir este constructo en base a sustentos teóricos que se han puesto a prueba y elaborado programas para fomentar la inteligencia emocional en adolescentes con múltiples beneficios en las escuelas.

De acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (Fuentes, 2008, párr.3) en México hay 16 millones 706 mil 989 jóvenes entre los 12 y 19 años, ésta es la cifra de adolescentes más alta que ha tenido México; aunado a esto se encuentran los factores de riesgo, como sexo inseguro, consumo de alcohol, tabaco y drogas (De la Rosa, 2003) al igual que accidentes y violencia que se encuentran más presentes en los adolescentes, lo que ocasiona una menor calidad de vida.

Los datos anteriores proporcionados por instancias públicas, llegan a preocupar y a fijar la mirada en la educación como el eje que puede dar respuesta por medio de la prevención y disminución de estas conductas de riesgo, tal como lo menciona Delors (1996) al referirse que los pilares de la

educación se han de centrar en las habilidades para conocer, para hacer y la más olvidada, para el desarrollo del propio SER.

En la reforma de educación secundaria se enfatiza en el perfil de egreso el logro de competencias para la vida en los estudiantes : “la necesidad de fortalecer las competencias para la vida, que no solo incluyen aspectos cognitivos sino los relacionados con lo afectivo, social...”(Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio, 2008, p.30) es decir, que se rescatan entre las competencias, las habilidades emocionales, de ahí la importancia de educar las emociones en la población adolescente, que de forma temprana podrían entrenarse en las habilidades que comprenden la inteligencia emocional como son el identificar, facilitar, comprender y regular sus emociones.

Ruiz, Fernández, Cabello y Salguero (2008) reafirman lo anterior al mencionar que” es muy importante enseñar a los niños y a los adolescentes programas de inteligencia emocional que de forma explícita contengan y resalten las habilidades emocionales” (p.14).

Las recientes investigaciones realizadas por Extremera y Fernández (2004), han mostrado hallazgos respecto a los efectos que las habilidades de Inteligencia emocional pueden ejercer sobre el alumnado, en general se evidenció que los alumnos emocionalmente inteligentes, tienen mejores niveles de ajuste psicológico y bienestar emocional, presentan una mayor calidad y cantidad de redes interpersonales y de apoyo social, son menos propensos a realizar comportamientos disruptivos, agresivos o violentos, además pueden obtener un mayor rendimiento escolar al enfrentarse a situaciones de estrés con mayor facilidad y consumir menor cantidad de sustancias adictivas.

De ahí que es tarea indispensable y de suma importancia el desarrollar las habilidades emocionales en el contexto escolar, principalmente el nivel de secundaria ya que al ser considerado el último eslabón de la educación básica, es un espacio privilegiado y propicio que le permite al estudiante desenvolverse como persona de forma individual y social en los diferentes ámbitos: escuela, familia y comunidad.

El presente trabajo lo conforman seis capítulos, las referencias bibliográficas y los apéndices; a continuación se describen cada uno de ellos.

En el capítulo uno, se realiza un acercamiento a las teorías de inteligencia y emoción, se explica el proceso de las emociones y algunas consideraciones sobre como es el desarrollo emocional del adolescente.

En el capítulo dos se explica que es la inteligencia emocional, el avance que ha tenido la investigación de inteligencia emocional como constructo, los modelos vigentes y las bases neuropsicológicas que dan soporte a dicho constructo.

En el capítulo tres, se muestran los antecedentes en cuanto a programas: los diferentes programas en el mundo de habilidades emocionales, sobretodo se muestra un mayor número de iniciativas en estados unidos y España, así mismo se describen los estudios de programas educativos que incluyen algunas habilidades emocionales con sus resultados, aplicados en edad infantil, adulto mayor y los adolescentes.

En el capítulo cuatro, se presenta la justificación del trabajo, los objetivos y la hipótesis. Se resalta la importancia de diseñar un programa para intervenir ya que los existentes no abordaron las cuatro habilidades emocionales en su conjunto. El objetivo general fue diseñar e implementar un programa educativo de inteligencia emocional que integre las cuatro habilidades emocionales de

percepción, facilitación, comprensión y regulación emocional, dirigido a los estudiantes de secundaria que cursan el último eslabón de su educación básica.

Se describen a los participantes, el diseño de la investigación y los instrumentos que se utilizaron, se presenta el programa que se diseñó y el procedimiento que se siguió en la investigación.

En el capítulo cinco, se muestran los resultados obtenidos por cada instrumento que se utilizó en la investigación, apoyándose de gráficas para su interpretación.

En el capítulo seis, se presentan la discusión y conclusiones, este capítulo es importante por su utilidad en futuras investigaciones.

Al final se muestran las referencias bibliográficas que se consultaron y los Apéndices que son pertinentes para el esclarecimiento del trabajo. En los Apéndices se muestran ejemplos de los instrumentos de evaluación, las actividades y sesiones por modulo, las cartas descriptivas del programa, los materiales del programa.

Capítulo 1 Inteligencia y Emoción

En el presente capítulo se explican las diferentes teorías de la inteligencia y la emoción, que permiten situarse desde donde surgió la inteligencia emocional, además de acercarse al conocimiento del adolescente con respecto a sus emociones.

1.1 Desarrollo de las teorías de la Inteligencia

El estudio de la inteligencia ha estado en continua evolución, en campo dinámico, en rápida expansión en los últimos 25 a 30 años.

La inteligencia ha sido objeto de estudio desde mucho tiempo atrás y es por eso que algunos científicos han conformado una forma de organizar la multitud de teorías de la inteligencia. Por ejemplo Sternberg (1990) y Gardner (1983) proponen sistemas de clasificación en sus textos sobre la inteligencia.

En forma más concreta y clara, Pluckert (2003) realizó una clasificación de períodos del avance teórico de la inteligencia, identificando primero los antecedentes, que son los primeros fundamentos teóricos que dieron lugar a un avance continuo en el conocimiento de la inteligencia y sus teorías. A continuación se describirá cada uno de estas etapas.

Fundamentos históricos

Son los primeros trabajos de filósofos que sentaron las bases para que se indagara lo que es la inteligencia. Sobresalen autores como Platón, Aristóteles, Kant, Itard.

Platón y Aristóteles en su tiempo, ya reconocían la razón y la emoción como dos entes individuales que deberían ser analizados, pero al mismo tiempo inseparable, es lo que llamarón mente y cuerpo.

Platón (Zusne, 1957) se basó en la Teoría del Alma, en la que explicó que el alma se dividía en tres componentes: razón, la voluntad y el apetito. Consideró el cuerpo y el alma como entidades separadas.

Asimismo, Aristóteles (1997) postuló que existen facetas del mismo ser, que son el cuerpo y la mente. Afirmó que el intelecto es separable, libre, inmortal y eterno. Describió la psique como una sustancia capaz de recibir los conocimientos.

Por otra parte Kant (Zusne, 1957) planteó reflexiones en torno a la relación entre sensibilidad y razón, inclinándose más bien por la razón. Observó que la mente llega a experimentar ciertas cualidades de sí misma que la ordenan, por lo que nombró doce categorías deductivas. Para él la mente no tiene sustancia, sino que es un proceso activo. Aceptó la noción de facultades mentales, cognición, sentimiento, deseo, comprensión, juicio y razón.

Itard (French, 2000) llamó a la inteligencia como una facultad intelectual que se necesita desarrollar por la ejercitación y reconoce a la educación como un medio para lograrlo, reconoce que se aprende por los sentidos.

Primer período: Fundamentos modernos

Durante este período, la psicología comenzó a surgir como una disciplina separada de la filosofía, las matemáticas y la biología. Sin embargo, los teóricos de estos diversos campos continuaron influenciando el discurso psicológico y el estudio

de la inteligencia. Entre los teóricos se encontraba Locke, el cual señaló el factor de la experiencia para llegar a la inteligencia, mientras otros como Darwin y Galton reconocían el factor hereditario con respecto a la inteligencia en las personas y como este sería importante para el éxito personal.

Locke (citado en Plucker, 2003) señaló que la inteligencia con sus elementos como la razón y el conocimiento provienen de la experiencia.

Por otra parte Darwin (1896) sostuvo que los comportamientos inteligentes se desarrollaban desde los instintos primitivos de los ancestros no humanos, y que la diferencia entre la inteligencia humana y la inteligencia animal, es una cuestión de grado, no de tipo. También señaló que la inteligencia es compatible con instintos complejos y que las acciones, al principio se aprenden de forma voluntaria, y pueden hacerse, a través de los hábitos, con la rapidez de un reflejo.

Galton (Irvine, 1986) afirmó que el éxito se debía a cualidades superiores que se heredaban de los padres a su descendencia, su teoría dio paso al movimiento eugénico. Él buscaba mejorar el componente biológico de las especies humanas a través del parentesco selectivo e incluso hablaba de restringir la reproducción humana para evitar la reproducción de débiles mentales. Este mismo autor propuso que la inteligencia en general, se convierte en el factor psicológico más importante que determina el éxito de una persona (Clayes, 2001).

Segundo período: Las grandes escuelas

En este período de la historia, aparecieron varias escuelas europeas prominentes de la psicología. Algunos de los psicólogos americanos estudiaron en otros países y regresaron a casa para establecer influyentes programas de

psicología en los Estados Unidos. El estudio de la inteligencia ganó popularidad durante esta época, reforzada por la labor de Wundt, Cattell, Hall, y Ebbinghaus. En este período los teóricos se apoyan de la ciencia experimental para empezar a elaborar estudios y pruebas de los procesos que se implican en la inteligencia como el proceso de aprendizaje.

Wundt (Sheehy, 1997) explicó que la esencia de todos los ajustes totales del organismo era un proceso psicológico, una respuesta orgánica mediada tanto por lo fisiológico como por lo psicológico. Fue pionero en el concepto del estructuralismo en el que afirmó que los eventos mentales tienen relación a estímulos y reacciones objetivamente conocibles y medibles.

James (Plucker, 2003) observó a la conciencia como la que sirve para una mejor adaptación. Su Teoría Periférica señala que el pensamiento es el motor de la acción. Se observa su compromiso radical en los métodos que utilizó para sus investigaciones: introspección, observación, experimento y método comparado. Él fue quien se opuso a las ideas de Darwin.

Hall (Grolier, 1995) tuvo poco impacto personal directo en el estudio de la inteligencia. Fue uno de los primeros en utilizar el método científico para su investigación. Basándose en la teoría de Darwin sostenía que el ser humano transita por etapas evolutivas, las cuales son niñez, infancia, adolescencia y juventud.

Ebbinghaus (Zawidzki, 2004) demostró que los procesos cognitivos más altos también podían ser estudiados científicamente, utilizando una metodología novedosa para su época. Sus estudios revelaron que en el aprendizaje inicial en

cualquier materia, los estímulos insignificantes son más difíciles de memorizar que aquellos que sí son significativos. Sugirió que aprender es más efectivo cuando se distribuye en tiempos, que cuando se acumula en una sesión de estudio maratónica.

Cattell (1896) es una figura importante en la psicología y el estudio de la inteligencia humana, ya que ayudó en el desarrollo de la psicología como una ciencia experimental y fue influyente en la divulgación de las pruebas de inteligencia en el laboratorio psicológico. Estableció a la psicología como ciencia, ya que creía que la Psicología debía de ser vista como una ciencia.

Edison (Grolier, 1995) declaró que creía que las células del cuerpo humano poseían inteligencia. La inteligencia de un hombre consistía de la inteligencia combinada de todas las células o entidades que se encuentran dentro de él.

Tercer período: La influencia de las grandes escuelas

Mientras los seguidores de las grandes escuelas comenzaron a formar sus propios programas, el número de investigaciones teóricas y empíricas de la inteligencia se incrementaron.

Durante este período se desarrolló el programa de pruebas Alfa y Beta del ejército de los Estados Unidos, establecido bajo la dirección de Yerkes (1929). Este masivo proyecto dio auge a las primeras pruebas de inteligencia grupal y proporcionó un campo de entrenamiento para muchos psicólogos, quienes se convertirían en influyentes en las décadas siguientes. Aunque se realizan algunas pruebas, más bien surgen teorías que explican la inteligencia desde un conjunto de habilidades o aptitudes, refiriéndose al concepto de cociente intelectual. Además

surgen teóricos que sientan las bases como es Piaget y reconociendo el aspecto social de la inteligencia como Vigotsky.

Thorndike (Sheehy, 1997) desarrolló un test de inteligencia que consistía de aritmética y vocabulario. Este instrumento tuvo la intención de medir el nivel intelectual en una escala absoluta que sentó las bases para los modernos tests de inteligencia.

Este autor estableció una importante distinción entre tres amplias clases de funcionamiento intelectual:

- Inteligencia abstracta, que es la inteligencia medida en los tests normales.
- Inteligencia mecánica, que es la habilidad de visualizar relaciones entre objetos y comprender como funciona el mundo físico
- Inteligencia social, que es la habilidad de funcionar exitosamente en situaciones interpersonales.

Creía que existían cuatro dimensiones generales de inteligencia abstracta:

1. Altitud: la complejidad o dificultad de las tareas que uno puede desempeñar (la más importante)
2. Amplitud: la variedad de tareas de un problema dado
3. Área: una función de amplitud y altitud
4. Velocidad: el número de tareas que uno puede completar en un tiempo determinado.

Binet (Siegler, 1992) sostuvo que en la inteligencia había una facultad que es el juicio, llamado, sentido práctico, iniciativa y la capacidad de adaptarse a las circunstancias.

La mayor contribución de este autor, fue la escala Binet-Simon, que consistía en una variedad de tareas que creían eran representativas de las típicas habilidades de niños a varias edades. La escala consistía de treinta tareas de incrementada complejidad, de las cuales las más fáciles podían ser realizadas por cualquier niño, incluso aquellos con retraso grave. Para el uso práctico de determinar la ubicación educacional o escolar, esta prueba revelaría la edad mental del niño.

Pearson (Grolier, 1995) desarrolló algunas de las técnicas centrales de la estadística moderna. A principios de 1900 se interesó en el trabajo de Francis Galton, quien quería encontrar relaciones estadísticas para explicar cómo las características biológicas se pasaban a través de las generaciones.

Spearman (1904) es considerado el Padre de la teoría del test clásico, ya que fue el primero en ofrecer una definición psicométrica sostenible de la inteligencia. Defendió una teoría bifactorial en la que existe un factor “g” que es la inteligencia general (capacidad de establecer y establecer relaciones entre conocimientos a nivel abstracto) y factores “s” que son habilidades y capacidades responsables de las diferencias entre puntuaciones en diferentes tareas.

Goddard (1920) señaló, que el principal determinante de la conducta humana era un proceso mental unitario, el cual se denomina inteligencia: este proceso se

encuentra condicionado por un mecanismo nervioso que es innato. Es considerado el padre de las pruebas de inteligencia en los Estados Unidos.

Stern (Fancher, 1985) definió a la inteligencia como una capacidad general de un individuo consiente para ajustar su pensamiento a nuevos requerimientos. Una adaptabilidad mental general a nuevos problemas y condiciones de vida. Tomó la edad mental y la dividió por la edad cronológica y llamo a este resultado Cociente Intelectual.

Simón (1983) ayudó a desarrollar con Binet (1983), la prueba para demostrar la inteligencia aproximada, llamada Escala de inteligencia de Binet-Simon, que es la primera prueba de inteligencia creada. Añadió que la inteligencia está conformada por siete factores o aptitudes mentales primarias: comprensión verbal, fluidez verbal, habilidad numérica, memoria, rapidez perceptiva, visualización espacial y razonamiento inductivo. La conclusión de su obra fue que el test podía medir el desarrollo intelectual de niños entre los tres y los doce años.

Yerkes afirmó que el término inteligencia designa un ensamblaje complejamente interrelacionado de funciones, de los cuales ninguno es completamente o acertadamente conocido por el hombre (Yerkes, 1929). Este autor fue el que lideró el comité que creó las pruebas de inteligencia alfa y beta para el ejército de los Estados Unidos en la Primera Guerra Mundial. Rechazó las teorías del darwinismo social y argumentaba que la humanidad podía beneficiarse de reproducción intencionalmente selectiva.

Terman (Fancher, 1985) decidió ver lo que podían hacer las pruebas mentales para distinguir alumnos atrasados de los brillantes. La prueba que utilizó enfatizaba funciones cognitivas más altas y complejas y se dividió en ocho categorías: pruebas de invención e imaginación creativa; una típica prueba de procesos lógicos; pruebas de habilidad matemática; anagramas, espacios en blanco en historias y leer en voz alta para demostrar maestría en el uso del lenguaje; interpretación de fabulas; habilidad para aprender el juego de ajedrez; tests de memoria: y tests de habilidad motora.

Goodenough (Shurkin, 1992) pasó gran parte de su vida desarrollando herramientas para medir la inteligencia en niños pequeños. Introdujo su test denominado Dibuja un Hombre, fue no verbal y tomaba menos tiempo en administrar que un test normal, para niños de dos a trece años de edad. Así mismo fue una de las primeras en criticar el uso del cociente intelectual, ya que decía que la edad mental puede no tener el mismo significado para todos los niños.

Vygotsky (Van, 1991) argumentó que a diferencia de los animales quienes reaccionaban únicamente al ambiente, los humanos tienen la capacidad de alterar el ambiente para su propósito. Esta capacidad de adaptación distingue al hombre de otras formas de vida. Además hizo énfasis en que una actividad social significativa era una importante influencia en la conciencia humana y que las funciones mentales se originan en el entorno social. Por tal razón la inteligencia se desarrolla por los instrumentos psicológicos que el niño o persona encuentra en el entorno social, entre ellos el lenguaje como herramienta esencial, mediante un proceso de

internalización, donde existen transformaciones progresivas internas que le permiten aprender.

Piaget (1963) sostuvo que la inteligencia es una instancia de adaptación biológica, lo cual hace suponer que es esencialmente una organización y que su función es estructurar el universo justamente como el organismo estructura su ambiente inmediato.

Así mismo señaló que la inteligencia es una asimilación, en la medida que incorpora todos los datos de experiencia dentro de su marco, la vida mental es también una acomodación al ambiente. Propuso que la inteligencia es una forma de adaptación, ya que el conocimiento es construido por cada individuo a través de los procesos complementarios de asimilación y acomodación. Señalaba que el desarrollo intelectual ocurre en cuatro etapas distintas:

1. Etapa Sensomotora, que comienza en el nacimiento y dura hasta que el niño tiene aproximadamente dos años. En esta etapa el niño no puede formar representaciones mentales de objetos que están fuera de su vista inmediata, así que su inteligencia se desarrolla a través de sus interacciones motoras con su ambiente.
2. Etapa Preoperacional, que dura hasta que el niño tiene 6 o 7 años. Esta es la etapa donde surge el verdadero pensar, estos niños son capaces de realizar representaciones mentales de objetos no vistos, pero no pueden usar el razonamiento deductivo.
3. Etapa de Operaciones Concretas, que dura hasta que el niño tiene 11 o 12 años. Éstos son capaces de usar razonamiento deductivo, demostrar

conservación de número y pueden diferenciar su perspectiva de otras personas.

4. Etapa de Operaciones Formales, su principal característica es la habilidad de pensar de forma abstracta.

Además agregó que la inteligencia no se deriva de un desarrollo mental, como un mecanismo más alto y radicalmente distinto de aquellos que lo han precedido, ya que la inteligencia presenta por el contrario, una continuidad con los procesos adquiridos o aún innatos de los cuales depende y al mismo tiempo utiliza (Piaget, 1963).

Cuarto período: Exploraciones Contemporáneas

El entusiasmo generado por la formación de las Grandes Escuelas y el programa de pruebas Alfa y Beta del ejército sentó las bases para la labor realizada durante este período. Nuevas técnicas estadísticas y diseños experimentales modernos ayudaron a hacer las pruebas estandarizadas de inteligencia, las cuales en este período se acrecentaron enormemente. Destaca la prueba de Wechsler que a nuestros días se sigue utilizando como instrumento base.

Para Burt (Fancher, 1985) la inteligencia es primordialmente una característica heredada, aunque no creía que toda la inteligencia era heredada, de hecho aceptaba que las influencias del entorno eran importantes, aunque señalaba que aún las influencias del entorno pueden tener causas genéticas.

Thurstone (1973) consideró la inteligencia como un rasgo mental, proponía que ésta es la capacidad de realizar impulsos focales en su temprana e inacabada

etapa de formación, por lo tanto la definió como la capacidad de abstracción, que es un proceso inhibitorio.

Cattell (1890) publicó su test para la medición de la Inteligencia de infantes y niños. Este test puede ser utilizado para identificar a niños que no se están desarrollando de manera normal.

Wechsler (1944) señaló que la inteligencia es la suma de la capacidad total del individuo de actuar a propósito, de pensar racionalmente y de lidiar efectivamente con su entorno. Asimismo, desarrolló varios tests de inteligencia que se aplican para medir la inteligencia de niños desde los seis hasta los dieciséis años y abarca cuatro áreas principales: comprensión verbal, razonamiento perceptual, memoria de trabajo y velocidad de procesamiento

Guilford (1967) ideó una estructura del Intelecto tridimensional que consistía en dimensión de operaciones, dimensión de productos y dimensión material o de contenidos. Así mismo clasificó los actos intelectuales hasta en 120 categorías.

Vernon (1994) mencionaba que la inteligencia es el potencial básico, ya sea animal o humano, de aprender y de adaptarse a su entorno. La Inteligencia A es determinada por los genes, pero es mediada principalmente por la complejidad y plasticidad del sistema nervioso central; la Inteligencia B, es el nivel de habilidad que una persona muestra en comportamientos, astucia, la eficiencia y complejidad de percepciones, aprender, pensar y resolver problemas. Esto no es genético, más bien es el producto de la interacción entre potencial genético y estimulación ambiental. Tomando lo mencionado anteriormente, cuando la inteligencia A interactúa con

influencias del entorno, se genera la Inteligencia B. Vernon ahondó en esta definición para incluir la Inteligencia C, que es lo que se manifiesta en tests de habilidad cognitiva.

Anastasi (1992) señalaba que la inteligencia no es una habilidad única y unitaria, sino un compuesto de varias funciones. El término denota esa combinación de habilidades requeridas para la supervivencia y el avance dentro de una cultura particular.

De acuerdo a este autor, los tests de inteligencia pueden hacer tres cosas: permiten una valoración directa de habilidades intelectuales prerrequeridas, que son demandadas para muchas tareas importantes en nuestra cultura; valoran la disponibilidad de una fuente de conocimiento o contenido que también es prerrequisito para muchas tareas educacionales y ocupacionales; y proporcionan un índice indirecto del grado al cual el individuo ha desarrollado estrategias de aprendizaje efectivas, técnicas de solución de problemas y hábitos de trabajo y las ha utilizado con anterioridad.

Thorndike (Zusne, 1984) publicó un test grupal de habilidades mentales para usarse en escuelas, que eventualmente se convirtió en el Test de Habilidad Cognitiva. El objetivo era generar un perfil de inteligencia más que un cociente intelectual. Concluyó que la habilidad cognitiva general es más importante de lo que él y otros suponían.

Inhelder (Li, 1996) contribuyó en la participación en el descubrimiento de otra fase del desarrollo, las operaciones formales. Se le otorga crédito por iniciar la

investigación de la transición del pensamiento que ocurre entre la infancia y la adolescencia, con los mecanismos que se utilizan en estos procesos.

Taylor (1986) pensaba que no todos los individuos dotados, resaltan en los mismos talentos. Estudiantes dotados que han sido evaluados en un área, pueden no serlo en otra. Mostró que los típicos tests de inteligencia median solo una mínima fracción de talentos identificados. Propuso que los talentos múltiples debían de ser evaluados en el salón de clases para poder identificar a más estudiantes como dotados en áreas de talento reconocidas. Nueve áreas de talento identificadas por él incluyen academia, pensamiento productivo, planeación, prevención, comunicación, toma de decisiones, implementación, relaciones humanas y discernir oportunidades.

Quinto período: Los esfuerzos actuales

Las tendencias actuales en la teoría e investigación de la inteligencia implican la formación de teorías de inteligencia múltiples más complejas y quitar énfasis en el uso de pruebas estandarizadas para medir la inteligencia. Al mismo tiempo la disponibilidad de computadoras y tecnología promovió avances en el análisis estadístico, proporcionando nuevas formas de medir la inteligencia. En este período se reconoce que la inteligencia la conforman no solo procesos cognitivos sino sociales, afectivos y culturales, reconociendo múltiples factores e inteligencias. Los teóricos de este período fueron importantes para desarrollar la teoría de la inteligencia emocional.

La aparición de la genética fiable y metodologías de investigación neurológica está propiciando una nueva área de estudio en la cual los aspectos

ambientales, biológicos y psicológicos de la inteligencia se estudian de manera simultánea.

Cattell (1890) sostenía una visión hereditaria de la inteligencia, argumentando que el peso de la evidencia estadística, apoya la idea de que la inteligencia se encuentra en gran parte determinada por la genética. Notó que los individuos con cocientes intelectuales más altos, tienden a tener menos hijos, mientras que los individuos con cociente intelectual más bajo, tienden a tener más. Por lo tanto sugirió que se debía de animar a las personas más inteligentes a tener más hijos y que los menos inteligentes debían de tener menos.

Carroll (1997) propuso un modelo de tres estratos de Habilidades Cognitivas Humanas: Estrato I el nivel específico, Estrato II el nivel amplio , similar a G en el que se incluyen la inteligencia fluida, inteligencia cristalizada, memoria y aprendizaje general y Estrato III el nivel general y la habilidad intelectual general.

Jensen (1979) colaboró en la elaboración de algunos de los más utilizados tests de inteligencia de la actualidad, señalando evidencia de que las diferencias raciales en resultados de tests de inteligencia, podían tener un origen genético. Señalaba que los niños blancos y los afroamericanos podían beneficiarse de diferentes tipos de educación.

Gardner (1983) señaló que la inteligencia es la habilidad de resolver problemas o de crear productos que se encuentran valorados dentro de uno o más establecimientos culturales.

Su mayor contribución es la teoría de las inteligencias múltiples, que proponía que el comportamiento inteligente no surge de una sola cualidad unitaria de la mente, como la teoría g, sino que diferentes tipos de inteligencia, se generan desde

metafóricas fuentes de energía mental que están separadas. Cada una de estas fuentes permite al individuo resolver problemas o crear productos. Esto lo logró trabajando con miembros de poblaciones extremas, en quienes ciertas habilidades cognitivas se preservaban, aun en la ausencia de otras habilidades muy básicas.

Las siete inteligencias propuestas por Gardner son:

1. Inteligencia Lingüística, capacidad de emplear de manera eficaz las palabras, manipulando la estructura o sintaxis del lenguaje, la fonética, la semántica y sus dimensiones prácticas, permite al individuo leer, escribir y hablar correctamente.
2. Inteligencia Lógica Matemática, que abarca pensamiento lógico así como resolución de problemas matemáticos al igual que científicos.
3. Inteligencia Espacial, es la habilidad de apreciar la imagen visual y espacial, de representarse gráficamente las ideas y de sensibilizar el color, la línea, la forma, la figura, el espacio y sus interrelaciones, aparece cuando un individuo se encuentra un conjunto de calles que no le son familiares o cuando un arquitecto visualiza sus planos para un edificio.
4. Inteligencia Musical, es la capacidad de percibir, distinguir, transformar y expresar el timbre y tono de los sonidos musicales, permite a los músicos tocar una nota de oído o ejecutar una frase con sensibilidad y gracia.
5. Inteligencia Corporal Kinésica, es la habilidad para usar el propio cuerpo para expresar ideas y sentimientos, y sus particularidades de coordinación, equilibrio, destreza, fuerza, flexibilidad y velocidad, así

como propioceptivas y táctiles, es necesaria para resolver problemas que requieren que el individuo use su cuerpo, como sería necesario para realizar una intervención quirúrgica compleja, ejecutar una serie de pasos de baile o atrapar una pelota.

6. Inteligencia Interpersonal, es la posibilidad de distinguir y percibir los estados emocionales de los demás, y responder de manera efectiva a dichas acciones de forma práctica, es la que maneja las habilidades sociales como la empatía o la intuición acerca de lo que motiva a otras personas.
7. Inteligencia Intrapersonal, es la habilidad de la introspección, y de actuar consecuentemente sobre la base de este conocimiento, de tener una autoimagen acertada, y capacidad de autodisciplina, comprensión y amor propio, que involucra un conjunto de habilidades similares pero volcadas hacia uno mismo.

Gardner señala que la inteligencia lingüística y lógica matemática, reciben demasiado énfasis en los tests de inteligencia actuales.

Sternberg (Pluckert, 2003) define la inteligencia como la habilidad de lograr lo que sea que quieras obtener en la vida dentro de tu contexto sociocultural, capitalizando tus fortalezas y compensando o corrigiendo tus debilidades:

Su Teoría Triárquica de la Inteligencia, argumenta que el comportamiento inteligente surge de un balance entre las habilidades analíticas, creativas y prácticas y que estas habilidades funcionan de forma colectiva para permitir a los individuos lograr el éxito dentro de contextos socioculturales particulares. Las habilidades analíticas permiten al individuo evaluar, analizar, comparar y contrastar información.

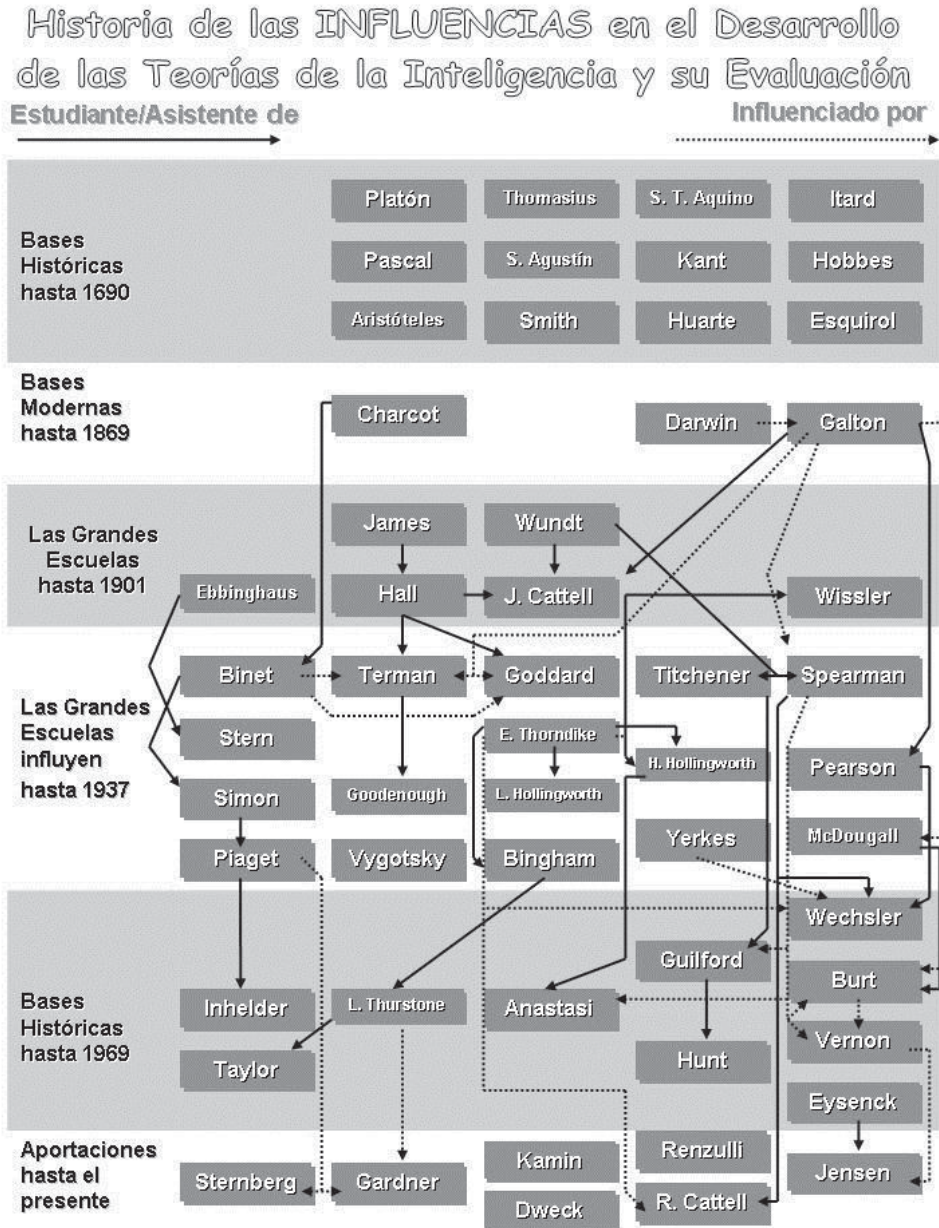
Las habilidades creativas generan inventiva, descubrimiento y otros esfuerzos creativos. La inteligencia práctica junta todo permitiendo a los individuos aplicar lo que han aprendido en el ambiente apropiado.

Dweck (1995) no intenta definir la inteligencia, su investigación se enfoca en como las teorías implícitas de la gente acerca de la inteligencia, pueden impactar su comportamiento. Proporcionó evidencias de que elogiar a los estudiantes por su inteligencia, tiene el potencial de limitar su crecimiento intelectual. Al alabar a los estudiantes por su inteligencia más que por su esfuerzo, muchos adultos envían el mensaje de que el éxito o fracaso dependen de algo más allá del control de los estudiantes.

Los teóricos de la inteligencia nos muestran como a lo largo del tiempo se ha ampliado el concepto de inteligencia y aportaciones importantes como el desarrollo de pruebas que han permitido conocer de forma más precisa las habilidades que conforman la inteligencia. De ahí que teóricos como Sternberg con la teoría triárquica de la inteligencia y Gardner con su teoría de las inteligencias múltiples abonaron con sus ideas a que se conformara el concepto de inteligencia emocional.

En la Figura 1 se presenta el recorrido histórico de las teorías de la inteligencia ubicándose en diferentes períodos, en donde los autores conceptuales más próximos a la inteligencia emocional están situados a la izquierda, con una visión más amplia de la inteligencia, mientras que los de tradición psicométrica o estructuralista de la inteligencia se sitúan a la derecha de la imagen.

Figura 1. Historia de las influencias en el desarrollo de las teorías de inteligencia y su evaluación Pluckert (2003, parr.1).



1.2 Contribuciones Teóricas Sobre las Emociones

Es importante conocer el desarrollo teórico de la emoción para rescatar los avances que se han presentado en tratar de explicar el fenómeno emocional que siendo tan complejo es necesario situarlo tomando en cuenta múltiples enfoques o miradas. De acuerdo con Palmero, Fernández, Martínez, y Chóliz (2002), las contribuciones teóricas sobre la emoción se han clasificado en cuatro corrientes:

1. Biológica

La corriente biológica ha sido un pilar fundamental para la explicación de la emoción, dando lugar a numerosos estudios posteriores. La influencia perdurable es de Darwin(1872) y otros autores bajo esta teoría son James (1884), Lange(1884) y Cannon (1929).

a) Evolucionista

Darwin (1872) es el principal exponente de la corriente evolucionista. Este autor postula que los procesos evolutivos se aplican no sólo a los rasgos morfológicos sino a las emociones. Formula que la expresión emocional tiene una función adaptativa, por lo que es universal, con determinación genética, responde de forma comunicativa-adaptativa ante situaciones de emergencia, como forma de supervivencia. El supuesto de esta aproximación es que con la expresión y reconocimiento facial emocional existen patrones

innatos de respuesta, así como un componente de aprendizaje que permite que éstos evolucionen.

Los principios que regulan las expresiones faciales emocionales desde esta perspectiva se convierten en rasgos heredados y transmitidos de generación en generación por el aprendizaje y se conforman en “categorías morfológicas opuestas” (Palmero y cols, 2002, p. 294), por ejemplo en la expresión de la alegría se observa una elevación de las comisuras de los labios y la acción del sistema nervioso mostrado en cambios fisiológicos.

La teoría Neodarwinista es la que sigue la tradición evolucionista de forma contemporánea, en ésta se encuentran Ekman(1994), Plutchik(1991) y Tomkins(1984). Estos teóricos tienen en común considerar la expresión facial como un elemento indispensable en la emoción. Entre sus principios sostienen que las emociones son reacciones adaptativas y precisas para la supervivencia, heredadas filogenéticamente y desarrolladas ontogenéticamente mediante procesos de maduración neurológica, poseen bases expresivas y motoras propias, son universales y compartidas, existe un número determinado de emociones básicas y cada emoción tiene aparejada un estado mental propio.

b) Psicofisiológica

La corriente psicofisiológica se complementa con las ideas generadas por James y Lange. La teoría periférica de las emociones postulada por James

(1884) apareció como elemento base para sugerir que la percepción de un estímulo relevante genera una serie de respuestas corporales que son fisiológicas y motoras, considerando la percepción de éstos es la que provoca la experiencia emocional, es decir, la propiocepción. Aunado a las ideas de Lange en el mismo año acentuó mayor relevancia a los factores vasculares en la respuesta emocional, pues para él los cambios fisiológicos son la emoción en sí misma.

Así la teoría conocida como James-Lange es la primera teoría psicológica estructurada sobre la emoción, considerando que es el antecedente a las teorías cognitivas, incluye elementos perceptivos y valorativos de cambios fisiológicos emocionales. Su teoría se basa en cuatro principios: cada emoción posee un patrón fisiológico específico de respuestas somato-viscerales y motórico-expresivas, la activación fisiológica es condición necesaria para la existencia de una emoción, la propiocepción de la activación fisiológica ha de ser contingente con el episodio emocional y la elicitación de los patrones de activación de la emoción podrían reproducirla.

c) Neurológica

Cannon (1929) principal exponente de la corriente neurológica; propuso, la teoría talámica de las emociones. Esta teoría sostiene que para experimentar la emoción es necesario que se produzca una serie de acontecimientos que se inician con la percepción del estímulo, que produce

una activación talámica favorecedora de dos efectos simultáneos, activa músculos y vísceras, a la vez que envía una retroalimentación informativa al córtex, por lo que la experiencia subjetiva emocional y los cambios corporales ocurren simultáneamente y no de forma causal. Por lo que defiende la idea, de que existe un sistema general de defensa, que prepara al organismo para enfrentarse a situaciones significativas mediante la lucha y la huida. También sostuvo que el tálamo era la estructura principal para la experiencia emocional.

Paralelamente, Bard (1928) conformó su teoría denominada de emergencia, al sostener que la emoción señala una situación de alteración para activar al organismo al equilibrio, propuso la existencia de centros específicos en el Sistema Nervioso Central (SNC) para la experiencia emocional. Otros como Papez(1937), Klüver y Bucy(1937), MacLean(1949), Olds y Milner (1954), propiciaron avances en los mecanismos biológicos de la emoción.

Los modelos basados en la activación fueron dos: el primero unidimensional de Duffy (1962), describió la amplitud de los cambios fisiológicos, donde la emoción es la conciencia de los ajustes somáticos ante las demandas ambientales. El segundo de Gray (1982) fue multidimensional, en el que sostuvo que los tres sistemas capaces de procesar tipos específicos de información (sistema de aproximación conductual (BAS), sistema de inhibición conductual (BIS), lucha-huída

(SLH)), se relacionan con los tres niveles de análisis como son el conductual (input-output) neural (estructuras y funciones cerebrales) y cognitivo (procesamiento de la información).

Entre los modelos psicobiológicos actuales; destaca Ledoux (1994) el cual postula que en presencia de un estímulo emocional, el cerebro valora el significado y responde en función de éste, a nivel neural, la evaluación del estímulo y el control de respuesta se realiza en la amígdala, que tiene un papel en la codificación del significado emocional de estímulos sensoriales y en la regulación de las expresiones emocionales. Respecto al papel de la corteza en la emoción, las aportaciones de Damasio (1996) en la clínica neurológica muestran que el hemisferio izquierdo está implicado en las emociones positivas, mientras que el derecho está en las negativas.

2. Conductuales

En la corriente conductual, predomina el interés por la respuesta sobre el proceso emocional, que es el resultado de distintos tipos de aprendizaje, es decir, lo que puede ser observable.

a) Condicionamiento clásico

Watson (Tortosa y Mayor, 1992) afirmó que las emociones son reacciones corporales a estímulos específicos, en las que el elemento

subjetivo carece de valor, además propuso; tres tipos de estímulos incondicionados que generarían respuestas incondicionadas con cualidad emocional, como el miedo ante situaciones aversivas, la ira por la inmovilización corporal y el amor en respuesta a la estimulación de zonas erógenas.

Skinner (Carpintero, 1989) propuso que las emociones son predisposiciones de conducta o estados inferidos a partir de la fuerza o debilidad de una respuesta, fenómenos que se encuentran mediando entre estímulos y respuestas. Estes y Skinner (1941) describieron la llamada respuesta emocional condicionada, tras haberse producido un condicionamiento clásico aversivo.

Otra línea de investigación del condicionamiento emocional fue Mowrer (1939), consideró el miedo como un impulso motivacional aprendido, mientras que la respuesta motora se adquiriría por el condicionamiento instrumental, siendo el reforzador la reducción del impulso. Rescorla y Solomon (1967) desarrollaron la Teoría de los Dos Factores que explica la interrelación entre el condicionamiento clásico e instrumental, teoría que postula que los estímulos condicionados adquieren propiedades emocionales e informativas.

b) Emoción como Impulso

La emoción como fuerza impulsora y motivadora fue estudiada por Millar (Palmero y cols, 2002) que una situación neutra en el inicio, puede llegar por condicionamiento clásico a un estado de miedo capaz de impulsar la adquisición y el mantenimiento de nuevas conductas instrumentales para alejarse y reducir el estado displacentero. Solomon y Corbit (1974) explicaron la interacción entre el estado afectivo y el aprendizaje, afirmaron que el refuerzo induce un estado afectivo primario y seguido por uno secundario de valor opuesto. Taylor (1951), se interesó por la responsividad emocional, al estudiar la ansiedad empíricamente y desarrollando instrumentos para medirla, mientras que Spence (Pelechano, 1973) atribuyó la emocionalidad al nivel impulsivo explicando las diferencias individuales en el condicionamiento.

c) Indefensión aprendida

El fenómeno de indefensión fue explicado por Seligman (1975), es cuando a una persona se le expone con anterioridad a una experiencia aversiva incontrolable que interfiere con el aprendizaje de escape y evitación. La indefensión provoca tres grupos de déficit: motivacionales, cognitivos y emocionales, en donde se aprende que no se puede controlar el trauma.

Posteriormente, se reformula la teoría incorporando atribuciones causales para explicar el inicio y mantenimiento de trastornos afectivos

como la depresión. Se sostiene que las personas desarrollan una incapacidad para cambiar su conducta al verse en situaciones incontrolables, pensando que será de la misma manera en acontecimientos futuros.

d) Aprendizaje Vicario

Bandura (2001) propuso que la conducta emocional, puede aprenderse observando las reacciones emocionales de los otros y sus consecuencias. Este tipo de aprendizaje según este autor, incluye dos procesos: el primero, relacionado con la activación emocional vicaria, en las que las reacciones emocionales inducen estados similares en el observador, es decir, son afectados por los otros; el segundo, se refiere a la forma en que los acontecimientos que se asocian a las emociones llegan a poder activar las emociones, tal como la presencia de señales que inducen estados emocionales en el observador, por lo tanto es necesario estar consciente para el aprendizaje emocional.

3. Cognitivas

La suposición básica, parte de que las especies capaces de aprender, tienen la función biológica de evaluar el entorno en relación al mantenimiento del bienestar. Las evaluaciones, permiten responder selectivamente a los cambios, facilitando estrategias que les permitan

adaptarse al medio. Estas teorías comparten la idea de que la emoción es el resultado de los patrones evaluativos, del procesamiento cognitivo, consciente e inconsciente en presencia de estímulos relevantes.

Marañón (1924), fue el iniciador de las teorías basadas en la interacción entre actividad fisiológica y procesos cognitivos, éstas sostienen que es indispensable, más no suficiente la activación fisiológica para la reacción emocional. Puso de manifiesto la importancia de los factores cognitivos en la experiencia emocional y la reciproca necesidad de ambos, en interacción.

Shachter y Singer (Ferrándiz, 1996), siguiendo a Marañón postulan que la conciencia de un estado de hiperactivación (cómo son las creencias, etiquetas verbales o contexto) induce a la persona a atribuirla o etiquetarla en función de la situación en la que se encuentra. Con esto Schachter formuló la Teoría Bifactorial de la Emoción que defiende que el estado de activación es etiquetado y experimentado subjetivamente en función del contexto, la experiencia emocional, se manifestará en presencia de un grado de activación no explicada y en la medida en que ésta sea percibida por el sujeto .Ambos factores activación e interpretación son necesarios para la aparición de la emoción.

a) Valoración Cognitiva

La valoración se encuentra en el inicio de la emoción, centrándose en diferentes aspectos del entorno y conforme evolucionaron estos modelos, los elementos valorativos se hicieron más sofisticados. La emoción, es considerada un fenómeno postcognitivo en que la valoración es necesaria para que se suscite una emoción.

Arnold (Palmero y cols, 2002) fue la primera autora en proponer la importancia de los procesos valorativos situacionales. Esta autora concibe que la emoción se desencadena por el resultado de la valoración hedónica del estímulo, mientras que los sentimientos, surgen tras la determinación valorativa de las consecuencias de la emoción, por lo tanto, la emoción sólo es posible por la percepción y la evaluación. En la misma línea de pensamiento, Frijda (1993), añade un elemento mediador, el concepto de la tendencia de acción que es la valoración de cómo manejar la situación. Además de añadir, que la emoción cumple una función motivacional ante los eventos.

Por otra parte para Lazarus (Palmero y cols, 2002) la emoción, es el resultado de un proceso de evaluación de la relación (presente, imaginada o anticipada) entre la persona y su ambiente, en el que se incluye los

componentes cognitivo-subjetivos, fisiológicos y expresivos, esta teoría la llamó cognitiva-motivacional-relacional.

b) Atribución

La Teoría de la Atribución propuesta por Weiner (1985), sostiene que el proceso emocional es un fenómeno post-atribucional que sigue la secuencia de acción, resultado, atribución y emoción. Por la estimulación ambiental, acontece una valoración primaria, relacionada a las consecuencias agradables y desagradables. La cognición, que es la atribución, ocupa un lugar central.

c) Procesamiento de la información

Estas teorías, explican la conjunción entre el procesamiento de la información y la reacción suscitada por la emoción. La Teoría Bio-informacional o Modelo de Procesamiento de Imágenes Emocionales de Lang (1985), trata de explicar los procesos cognitivos que median la representación central y la expresión de la respuesta emocional, menciona que los pensamientos (actividad cognitiva-imaginativa), las reacciones psicofisiológicas (actividad visceral y somato-motora) y la conducta están estrechamente unidas, dando como resultado la emoción. Para este autor la imagen emocional es el resultado de los estímulos que se encuentran en la situación (física, visual, auditiva), proposiciones verbales (explicaciones,

atribuciones, autoafirmaciones), reactividad fisiológica, características del procesador y los ajustes físicos en todo el proceso.

Además, la aportación de Bower (1994) es importante por la aportación que hace el estudio de la influencia de la emoción sobre procesos cognitivos, en especial, la memoria, el pensamiento y la percepción. Este autor concluye que las emociones actúan como un filtro selectivo de información, que lo que se aprende en un estado emocional concreto, se recuerda con mayor facilidad y que este estado, influye en los juicios o valoraciones con respecto de la propia persona.

d) Afecto-Cognición

La teoría de Lazarus (Palmero y cols, 2002), que entendía la emoción, desde una postura biologicista, como un proceso prioritariamente poscognitivo en el que la evaluación sigue a la emoción, mientras que por el contrario Zajonc(1989), defendía que el proceso emocional se producía en paralelo en una secuencia donde la reacción afectiva tiene primacía sobre el pensamiento, sosteniendo que la emoción y la cognición son sistemas separados y relativamente independientes. Estos científicos, debatieron fuertemente sus ideas, en las posturas actuales, se considera que la cognición y emoción, son fenómenos funcionales que transcurren en paralelo, en sistemas regulatorios de retroalimentación dentro de un procesamiento continuo de información a diversos niveles.

4. Sociales

En estas teorías, se valoran principalmente los factores sociales y culturales en la construcción, manifestación y expresión emocional, ya que los factores socioculturales afectan a la forma en que se experimentan las emociones. La cultura, ha mostrado ejercer una importante función moduladora, sobre las emociones en el control o regulación de las emociones, sobre todo, se observan diferencias en el aspecto expresivo entre culturas.

Dentro de las teorías psicosociales de las emociones, Echevarría y Páez (1989) diferenciaron, las que sostienen que las emociones son el resultado de las relaciones sociales, de aquellas que no son sino construcciones sociales moduladas por las propias experiencias personales. La variable género, ha sido estudiada, mostrándose diferencias en la manera en que se experimentan y expresan las emociones. A partir de Hofstede (1991), se delimitaron tres variables que influyen en la expresión y vivencia emocional, además de la pertenencia a diferentes categorías culturales:

a) Colectivistas o individualistas: la experiencia emocional es percibida y expresada más intensamente en las personas de culturas individualistas (anglosajona y la europea occidental) que en las colectivas (América Latina, África y Asia).

b) Alta o baja distancia de poder: describe la forma en que cada cultura acepta la repartición desigual del poder social. Por lo tanto, en las culturas con alta distancia de poder, existe una alta distancia emocional que separa a los subordinados de las autoridades, las personas pueden ser menos expresivas emocionalmente y aprenden a reprimir e inhibir sus emociones.

c) Masculinas o femeninas: en las culturas occidentales, la expresión emocional es aceptada en las mujeres y en cambio existe encubrimiento o disimulo de emotividad, con excepción de la ira en los hombres. Las culturas designadas como femeninas, son las que resaltan la cooperación, modestia y apoyo a los otros, comparten socialmente las emociones como Costa Rica, Chile, España. Por otra parte, las culturas designadas como masculinas como México, Estados Unidos, Japón que enfatizan la competencia y recompensas materiales, con menor expresión emocional (Palmero,2002).

Kemper (1981), es uno de los autores más destacados de esta corriente social, al proponer una teoría emocional, en donde un gran número de emociones diferentes, pueden predecirse sobre las relaciones de estatus y poder que mantienen las personas, por lo que las relaciones sociales son las que construyen las emociones. Por otra parte, cada emoción, estaría asociada a una reacción fisiológica específica.

Averill (1980) considera, que las emociones se constituyen por y para el contexto social. Para este autor, la emoción como un conjunto de respuestas socialmente prescritas que siguen a una situación concreta, es decir, la emoción es el conjunto de papeles relacionados con reglas sociales y valores, las cuales determinan y modulan la relación social de la persona con su entorno. Las respuestas emocionales son subjetivas, conductuales y fisiológicas.

Las diferentes corrientes teóricas de las emociones al igual que las de la inteligencia han tenido que pasar un recorrido en la historia para conceptualizar a las emociones no solo como aspectos inherentes y biológicos en el ser humano, sino aprendidos y sobre todo influenciados por la cultura.

De ahí que las emociones se ven desde un aspecto más amplio y multidimensional.

Para tener una visión general y explicativa de todo lo anteriormente descrito se presenta la Figura 2 que muestra las diferentes corrientes teóricas, con sus postulados básicos, las teorías subyacentes y los nombres de los teóricos.

Figura 2. Contribuciones Teóricas sobre la Emoción. Elaboración propia

CORRIENTES TEÓRICAS	POSTULADO BÁSICO	TEORÍAS SUBYACENTES	TEÓRICOS
BIOLÓGICAS	Las emociones son reacciones adaptativas heredadas filogenéticamente y desarrolladas ontogenéticamente mediante procesos de maduración neurológico	Evolucionista Neodarwinistas	Darwin, Paul Ekman, Carroll Izard, Robert Plutchik y Silvan Tomkins.
		Psicofisiológica	William James y Carl Lange
		Neurológica Psicobiológico	Cannon y Bard, Papez, Klüver y Bucy, MacLean, Olds y Milner, Duffy, Gray, Ledoux, Damasio
CONDUCTUALES	El proceso emocional es el resultado de distintos tipos de aprendizaje	Condicionamiento clásico	J.B. Watson y Rayner, Estes y Skinner, Mowrer, Rescorla y Solomon
		Emoción como Impulso	N.E. Millar, Corbit, Taylor, K. Spence,
		Indefensión aprendida	Abramson, Teasdale junto a Seligman,
		Aprendizaje Vicario	Bandura
COGNITIVAS	La emoción es el resultado del procesamiento cognitivo en presencia de estímulos relevantes.	Valoración Cognitiva	Magda Arnold, Nico H. Frijda, Richard Lazarus
		Atribución	Bernard Weiner
		Procesamiento de la información	Peter J. Lang, Gordon H. Bower
		Afecto-Cognición	Lazarus y Zajonc
SOCIALES	La experiencia emocional es afectada por los factores socioculturales.	Relaciones Sociales	Theodore D. Kemper
		Construcción social	James R. Averill

1.3 Conceptualización de Emoción

El término emoción, proviene del latín “emotio-onis” que significa “ de alteración del ánimo intensa y pasajera, agradable o penosa, que va acompañada de cierta conmoción somática, además se asocia a el interés expectante con que se participa en algo que está ocurriendo” (Diccionario De La Real Academia Española, 2008,parr.1).

Este término también se ha utilizado para significar un “estado agitado o excitado en un individuo” (Grzib, 2004, p.243), implicando que una persona sufre de un movimiento, es decir, un cambio de un estado a otro.

Según Zaccagnini(2004,p.58) son “cualquiera de los posibles estados psicológicos de carácter global por los que puede pasar una persona en cada momento de la vida”, se trata de la capacidad de reaccionar ante las circunstancias, mediante diferentes respuestas.

En psicología de la emoción, se han usado otros términos además de emoción tales como afecto, humor y sentimiento. La distinción de éstos suele hacerse en función de las variaciones de intensidad o duración de un estado.

El término afecto, con origen en la teoría psicoanalítica, se refiere a un estado subjetivo, inconsciente que tiene que ver con la valoración que hace la persona de las distintas situaciones a las que se enfrenta, con una tendencia innata a lo positivo, pues la meta de las personas es obtener placer (Fernández y Ramos, 2005, p.54).

El humor o también llamado estado de ánimo, tiene efectos más generales y prolongados que la emoción sobre la conducta. Implica un conjunto de creencias acerca de la probabilidad que tiene la persona de experimentar placer o dolor en el futuro, esto es el afecto positivo o negativo. La diferencia entre el estado de ánimo y emociones radica en que posee mayor duración, menor intensidad y carácter difuso. Además que en el humor, no existe un objeto que lo elicite, ni expresión facial como en la emoción (Fernández y Ramos, 2005, p.56).

El sentimiento, se refiere a la percepción del estado subjetivo, es decir, al contenido de la conciencia, se refiere a la evaluación que el individuo realiza ante un evento emocional, también se le llama “actitud emocional” (Fernández y Ramos, 2005, p.58) se explica como la predisposición de las personas a responder afectivamente ante algunos acontecimientos.

En la Figura 3 se muestran comparativamente las características del afecto, humor, emoción y sentimiento.

Figura 3. Características de diversos fenómenos y descriptores afectivos.

Fernández y Ramos (2005, p.55).

	Afecto	Humor o estado de ánimo	Emoción	Sentimiento
Grado de especificidad	Es el más general	Más específico que el afecto, pero menos que la emoción	Alto	Alto
Evolución Filogenético y Ontogenética	Primitivo	Más reciente		
Origen	General	Hechos relativamente próximos	Inmediata, próxima al acontecimiento que la provoca	Inmediato, muy próximo al suceso que lo educe
Posee tono y valencia	Sí(positivo o negativo) dentro de un continuo			
Posee intensidad	Sí (alta o baja) dentro de un continuo			
Duración	Muy duradera (semanas)	Intermedia (horas, días)	Corta	Muy Corta
Objeto, antecedentes	Difuso global		Específico	
Carácter de la activación	Tónica		Fásica	

Tal como lo menciona Fernández y Ramos (2005), el concepto de emoción, se ha utilizado teóricamente de tres maneras diferentes:

1. Síndrome emocional: es lo que se experimenta durante la emoción, tiene un sentido descriptivo y prescriptivo

2. Estado emocional: es la forma breve, episódica en la que aparece una disposición a responder de una manera representativa.
3. Reacción emocional: es el conjunto de respuestas manifestadas por un individuo en un estado emocional; incluyen expresiones faciales, cambios fisiológicos, conductas observables y experiencias subjetivas.

Se puede dar cuenta que la definición de la emoción es todavía una cuestión abierta, ya que las definiciones están sustentadas por el marco teórico desde el que se formula, por lo que la mayoría de los autores, suscriben definiciones operacionales que incluyen explícita e implícitamente el concepto de multidimensionalidad propuesto por Lang (1968), quien entiende las emociones, como fenómenos complejos que se pueden manifestar simultáneamente a través de tres tipos de componentes: el neurofisiológico-bioquímico, el motor-conductual expresivo y el cognitivo o experiencial-subjetivo. Por lo tanto es necesario estudiar la emoción conjuntamente por los tres sistemas de respuesta (Fernández y Ramos, 2005, p.53).

A continuación se describen las funciones de las emociones según Fernández y Ramos (2005, p.59):

a) Intrapersonales: a nivel intrapersonal, las emociones permiten los sistemas de respuesta subjetivos, fisiológicos y conductuales, modifican el modo habitual de comportarse, facilitan que emerjan respuestas adaptativas, favorecen el

procesamiento de la información, con ello facilitando a la persona a adaptarse a las demandas ambientales mediante las posibilidades de acción.

b) Interpersonales: a nivel interpersonal, las emociones permiten comunicar el estado emocional a los otros por medio de controlar la cara, gestos, voz y posturas. Por lo tanto facilitan la interacción social o el rechazo de los demás. Regulan la manera en que los demás reaccionan ante nosotros, facilitando la interacción social.

c) Motivacional: las emociones implican la movilización de recursos, por ejemplo el miedo que motiva a la acción de autoprotegerse además al desenvolverse en un contexto social las emociones son elicítadas por acontecimientos ambientales, provocando una actividad relacional, es decir, son dirigidas hacia un fin y de función de regulación social.

c) Comunicación: a nivel comunicativo las emociones proporcionan información personal al comunicar a los otros el estado afectivo por medio de la expresión facial, el tono de voz y otros signos. Valorar la información que se transmite al otro, además actúan como estímulo interno que alerta al organismo en torno a la necesidad de recabar información complementaria.

d) Valoración de la información: a nivel valorativo las emociones suponen un proceso general que señalan la relevancia de ciertos estímulos, pudiendo ser relevantes de acuerdo con los sistemas cognitivos y de acción. Permiten que la

persona valore un hecho como placentero o displacentero. Las emociones, son señales relevantes positivas o negativas en torno a los eventos que han ocurrido y resultan útiles para al preservar la seguridad y bienestar.

1.4 El proceso Emocional

De acuerdo con Fernández y Ramos (2005), el proceso emocional se compone de diversas fases : (1) evaluación de una situación antecedente; (2) cambios fisiológicos; (3) expresión motora; (4) efectos motivadores con tendencias hacia la acción; (5) sentimiento subjetivo, y (6) el afrontamiento.

Las emociones, pueden ser desencadenadas tanto por condiciones internas como externas. Tras la percepción de un desencadenante, se lleva a cabo el proceso de evaluación, se produce la activación emocional, compuesta por una experiencia subjetiva o sentimiento, una expresión corporal o comunicación no verbal, una tendencia a la acción o afrontamiento, así como por cambios fisiológicos que dan soporte a la respuesta global del sistema.

Por su parte, las manifestaciones externas de las emociones, están mediadas por la experiencia proporcionada por la cultura y aprendizaje, que influyen las manifestaciones emocionales. Las experiencias subjetivas, pueden ser maximizadas, minimizadas o reprimidas.

Las emociones pueden desencadenarse por varias vías, tanto por procesos interpersonales como intrapersonales, en los que predomina la interacción de factores de origen neural, efectivo y cognitivo. La cultura, así mismo, ejerce un importante papel mediador en los acontecimientos interpersonales e intrapersonales que anteceden a una emoción, ya que muchos de ellos son aprendidos socialmente.

Diversos núcleos de estímulos serían capaces de elicitar una respuesta afectiva. De estos estímulos, prevalecerían algunas características especialmente significativas:

1. La incertidumbre, ante un estímulo presente en el entorno.
2. Su carácter placentero o displacentero.
3. La existencia de obstáculos relativos a la capacidad o incapacidad de control situacional.
4. La compatibilidad del estímulo con las normas (tanto personales como de grupo) y el autoconcepto del sujeto.

De lo anterior, se desprende, que los desencadenantes van desde un nivel más primitivo, adquiriendo paulatinamente un mayor grado de complejidad y sofisticación, implicando la participación de la cultura y el aprendizaje en este desencadenamiento.

A nivel filogenético, las especies con capacidad de aprendizaje, se caracterizan por la función de evaluar constantemente el entorno y sus relaciones con él, en relación con el mantenimiento de su bienestar. Estos procesos, permiten responder selectivamente a estímulos que pueden causar daño o por el contrario traer beneficios.

A nivel ontogenético, el desarrollo de procesos emocionales está ligado a la maduración de los mecanismos y estructuras que sustentan la emoción.

La respuesta de orientación, podría ser un primer nivel de análisis de la información, representando un índice del señalamiento de la información capaz de favorecer el estado de preparación pre-emocional. Este proceso facultaría para responder rápida y eficazmente a situaciones y estímulos significativos: dolor, ruidos súbitos desconocidos, pérdida de soporte, sorpresa, una caricia. Cuando los estímulos son más complejos, las respuestas dadas por los individuos están determinadas por la cultura.

Entre los factores interpersonales, se acepta que los factores socioculturales, afectan la forma en que las personas responden a las situaciones y experimentan las emociones. Los procesos educativos y de socialización, las estructuras de valores, las normas y prescripciones morales, constituyen a la vez procesos que unifican socialmente las emociones, así como su expresión y su regulación.

La cultura, ha ejercido una función regulatoria sobre la expresión de las emociones. Esta regulación, incluye el control inhibitorio y la amplificación voluntaria, es decir, cada cultura tiene reglas y normas, sobre cómo y cuando se deben de expresar o controlar las emociones.

1.5 Desarrollo Emocional del Adolescente

La adolescencia es el momento clave en el proceso de socialización del individuo. En el transcurso de este período, el sujeto se prepara para cumplir determinados roles sociales propios de la vida adulta en lo referido a las relaciones con otras personas de la familia, con la pareja y los amigos. Además los adolescentes, deberán regular su comportamiento, de forma tal, que alcancen una competencia adecuada ante las exigencias presentes en la sociedad en que se desenvuelven.

Los inicios de la adolescencia se conciben en líneas generales, entre los 11-12 años, pero su culminación que marca el inicio de la juventud, para algunos se sitúa en los 14-15 años y para otros en los 17-18 años. En este sentido para Kon, existe una juventud temprana de 14-15 a 17-18 años y una juventud tardía de 17-18 a 25 años aproximadamente (Domínguez, 2008).

En la adolescencia, se reconoce la distinción de las emociones que se experimenta de forma personal y las emociones de otras personas, en ese momento, también se conocen, las reglas que rigen la expresión de las emociones.

La adolescencia ha sido temida por los adultos por las reacciones emocionales experimentadas de forma exaltada e intensa que hacen difícil vivir

y trabajar con ellos y los propios adolescentes les temen porque esas reacciones los desconciertan.

Gesell (citado en Hurlock, 1997, p.88) menciona que “las personas de 13 y 14 años son con frecuencia irritables, se excitan con facilidad y tienden más al estallido que a controlar sus emociones”.

En sus inicios, se tuvo la creencia que las glándulas endocrinas en la emotividad eran las culpables de la violencia y tensión en los adolescentes, difundiendo la creencia de que nada se podía hacer para impedir trastornos emocionales. Sin embargo, conforme avanzó el interés científico se realizaron trabajos como el de Hurlock (1997), en donde se utilizó la expresión tormenta y tensión, añadido ya no solamente a aspectos biológicos sino a circunstancias ambientales.

Según Hurlock (1997, p.85) “la adolescencia es un período de emotividad intensificada, cualquier emoción se intensifica si la persona la experimenta con más fuerza y persistencia que lo que es habitual en ella”.

Las pautas emocionales comunes en la adolescencia comprenden el miedo, la preocupación, ansiedad, ira, los disgustos, los celos, las frustraciones, la curiosidad, el afecto, el pesar y la felicidad (en formas de euforia y júbilo).

Las causas que predisponen el aumento de la emotividad en los adolescentes son: el adaptarse a nuevos ambientes, las expectativas sociales que se espera de un comportamiento más maduro, aspiraciones carentes de realismo, ajustes sociales con respecto al sexo opuesto, problemas escolares y

vocacionales, obstáculos para hacer lo que se quiere y relaciones familiares desfavorables.

Las emociones, tienen efectos favorables y desfavorables sobre la adaptación personal y social del adolescente. Lo favorable, es que las emociones proporcionan fuentes de gozo, motivación, vigor y energía corporal así como lo desfavorable, es que perturban la homeostasis corporal, la eficiencia y la personalidad.

La repetición, hace que las emociones se conviertan en hábitos, por lo tanto, si las emociones placenteras se hacen habituales pueden ser útiles para la adaptación, pero si por el contrario son las desagradables las que se habitúan, entonces existirá un riesgo para la adaptación.

En virtud de lo anterior se puede dar cuenta que durante el período de la adolescencia las emociones adquieren un papel protagónico, por lo que se sería deseable que los adolescentes adquirieran las habilidades que les permitan tener un mejor manejo de su vida emocional para un mejor efecto en todo ámbito donde se desenvuelven, como la familia, la escuela, la comunidad y hasta en el aspecto laboral.

Capítulo2. Inteligencia Emocional

En el presente capítulo se explica el constructo de inteligencia emocional, el avance que ha tenido a lo largo de los años a la par de instrumentos para su evaluación, los modelos que existen en la actualidad y la explicación desde la neuropsicología del proceso de las habilidades que conforman la inteligencia emocional.

2.1 Inteligencia Emocional

Se ha señalado, que la emoción y la inteligencia han sido vistas a menudo como incompatibles, al ser las emociones, contempladas, como una fuerza intrínsecamente irracional y disruptiva, haciendo énfasis en que las emociones perturban el pensamiento. Sin embargo, en muchas ocasiones, las reacciones emocionales extremas, promueven la inteligencia cuando ayudan a interrumpir un proceso progresivo de inadaptación y dirigir la atención hacia lo que puede ser importante. En este sentido, las emociones, facilitan o promueven la cognición. De todas las formas posibles de clasificarlas, desde el punto de vista de Mayer y Salovey (1997) las emociones deben ser consideradas más como contribuciones potenciales del pensamiento que como factores perturbadores de éste. Por lo tanto, se esperaría que de la relación entre emoción y cognición genere la llamada inteligencia emocional.

La inteligencia es conceptualizada como pensamiento abstracto, que puede predecir un tipo de éxito, particularmente en el ámbito académico; pero, aunque es un predictor muy fuerte se encuentra lejos de ser perfecto, dejando

una gran cantidad de variables sin explicación, ya que la vida humana es compleja y sujeta a eventos e interacciones complejas (Mayer, Salovey y Caruso, 2000).

Por otro lado, la emoción, es la segunda de la triada básica de los atributos humanos que surgen como respuesta a estados corporales internos e incluyen generadores tales como el hambre, la sed, la necesidad de contacto social y deseo sexual. La primera es la motivación, después la emoción y la cognición.

Las emociones, responden a cambios externos en las relaciones o percepciones internas, son flexibles y cada emoción organiza respuestas básicas de comportamiento que implica las relaciones del individuo con su medio ambiente, como es el miedo que lleva a pelear.

2.2 Desarrollo de la Inteligencia Emocional

El constructo de inteligencia emocional entendido como las habilidades de percibir, usar, comprender y regular las emociones para influir y mejorar el comportamiento, se ha consolidado al pasar de los años, en donde teóricos (Fernández Berrocal, Extremera, Ramos) han abonado a su investigación mediante trabajos científicos, sobretodo en el área de medición de éste. En este apartado se hará una breve descripción del avance del desarrollo de la inteligencia emocional como constructo.

a) 1990-1995:

En los primeros cinco años después de haber sido acuñado el constructo de Inteligencia Emocional por Mayer y Salovey, los artículos sobre el tema eran pocos y estaban escritos y liderados en su mayor parte por Mayer (1990). En un trabajo de Mayer, Di Paolo y Salovey (1990) se describió un estudio que indicó que la Inteligencia Emocional podía ser medida. Este artículo, fue considerado la primera teoría formal relativa a la Inteligencia Emocional, en él se hizo una extensa revisión de la literatura existente sobre los aspectos importantes en la percepción y expresión de las emociones en uno mismo y en los demás, en la importancia de la comprensión del proceso emocional y en la regulación de las emociones en uno mismo y en los demás.

b) 1996-2000:

Durante estos años, existió un gran desarrollo en la construcción y la difusión del concepto de inteligencia emocional, observándose algunas ventajas e inconvenientes de la popularización del mismo.

En los Estados Unidos, se publicó un libro llamado: The bell Curve por Herrnstein y Murria(1994) , en el cual se sustentó la tesis de que “en la sociedad tecnológica hacia la que se avanza, los sujetos más inteligentes serán los que tienen mayores posibilidades de obtener los mejores empleos”, así pues, se malinterpretó el concepto de inteligencia en una sociedad obsesionada con la misma.

La popularidad del término Inteligencia Emocional fue atribuible al best-seller de Goleman (1995), a los medios de comunicación y de divulgación no científicos, lo que provocó el interés en la inteligencia emocional y el uso de un

mismo término para hacer referencia a diferentes aspectos tales como habilidades sociales, asertividad o competencias, con ello una disparidad y diversificación teórica en los años siguientes, que se clasificarían en el llamado modelo mixto.

Se relacionó la inteligencia emocional con competencias sociales y personales asociada a lograr ser una persona perfecta perfilándose a la garantía del éxito con estas competencias, sobre todo con aplicación en las empresas. Como reacción a esta tergiversación de sus ideas originales Mayer y Salovey, redactaron el primer capítulo de un libro llamado “Que es la inteligencia emocional” por Salovey y Sluyter (1997).

c) 2001-2005:

En estos años se progresó hacia una mayor consolidación y clarificación entre los estudiosos de campo del concepto de inteligencia emocional. Igualmente, se desarrolló un instrumento de medida de referencia, el Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT; Mayer, Salovey y Caruso, 2002) que fue utilizado en varios trabajos y validado para diferentes poblaciones (Brackett, 2003; Extremera, Fernández-Berrocal y Salovey, 2006). Además surgieron investigaciones que se centraron en el concepto desarrollado por Mayer y Salovey (1997) en lugar del modelo mixto, por tanto según Mestre (2007), cada vez será mayor la tendencia en usar el modelo de habilidad en las investigaciones futuras.

Poco después, se acrecentó el interés por desarrollar investigaciones sobre la IE y sus aplicaciones a la salud y a la educación.

Entre los años 2000 a 2002, en el ámbito educativo un 50 % de los artículos publicados acerca de la inteligencia emocional fueron reportes de aplicaciones a contextos escolares.

Asimismo durante estos años se profundizó en el conocimiento emocional y en la capacidad de reflexionar sobre las propias emociones y evitar las consecuencias negativas de la exageración y supresión de estas Mestre (2007).

A la fecha, se siguen generando investigaciones, siendo Fernández Berrocal, de la Universidad de Málaga, uno de los investigadores más destacados en el mundo hispano, por la realización de investigaciones aplicadas a diferentes contextos, entre ellos el escolar (Extremera y Fernández-Berrocal, 2003, 2004) y por estudios sobre adaptación de instrumentos de evaluación de la inteligencia emocional (Fernández, Extremera, y Ramos, 2004; Extremera, Fernández y Salovey, 2006).

2.3 Modelos teóricos de Inteligencia Emocional

En torno a la Inteligencia Emocional (IE), se han desarrollado dos planteamientos teóricos: el Modelo de Habilidades de Mayer y Salovey(1997) en la que se percibe la inteligencia como habilidad mental y el Modelo Mixto de Bar On(1997), Goleman(1995) y Petrides – Furham(2000) la que se considera como una combinación por habilidades cognitivas y aspectos de personalidad.

El Modelo de Habilidades de Mayer y Salovey (1997), consiste en una visión que concibe la inteligencia emocional como una inteligencia genuina, basada en el uso adaptativo de las emociones y la aplicación al pensamiento. Reconoce las emociones como un proceso que ayuda a resolver problemas y facilita la adaptación al medio, además que puedan ser desarrolladas por medio del aprendizaje y la experiencia cotidiana.

La primera definición de la Inteligencia Emocional propuesta por Mayer y Salovey (1990, p.189) fue: “la habilidad para regular los sentimientos y las emociones propias y ajenas, discernir entre ellos y usar esta información para guiar el pensamiento y la acción de uno”. Ésta sólo hablaba sobre percibir y regular emociones y omitía pensar sobre emociones.

Su modelo se complementó en el año 1997 y definió la Inteligencia Emocional como la habilidad de las personas para percibir, usar, comprender y manejar las emociones.

Este modelo según estos autores Mayer y Salovey (1997) lleva a concebir a la inteligencia emocional como un concepto integrado por cuatro ramas o habilidades, tales como:

1. Percepción, evaluación y expresión de las emociones

Es la identificación de las propias emociones con los estados y sensaciones fisiológicas y cognitivas que conllevan. Además de la percepción de los estados emocionales en otras personas, objetos, colores, el lenguaje y comportamiento. Incluye la capacidad para

expresar de forma apropiada las emociones y los sentimientos percibidos en los demás en el momento oportuno y en el modo correcto. Implicaría el poder discriminar la honestidad y sinceridad de las emociones mostradas. Este es un proceso psicológico básico de carácter universal.

2. La emoción facilitadora del pensamiento

Es el modo de procesar la información de manera funcional. Las emociones sirven para modelar y mejorar el pensamiento; al dirigir la atención hacia la información significativa. Facilitan el cambio de perspectiva, la formación de juicios y el tomar puntos de vista diferentes a los problemas. Los diferentes tipos de humor facilitan el surgimiento de distintos tipos de razonamiento. Por ejemplo los estados de humor positivos conducen al pensamiento creativo y a la resolución de problemas

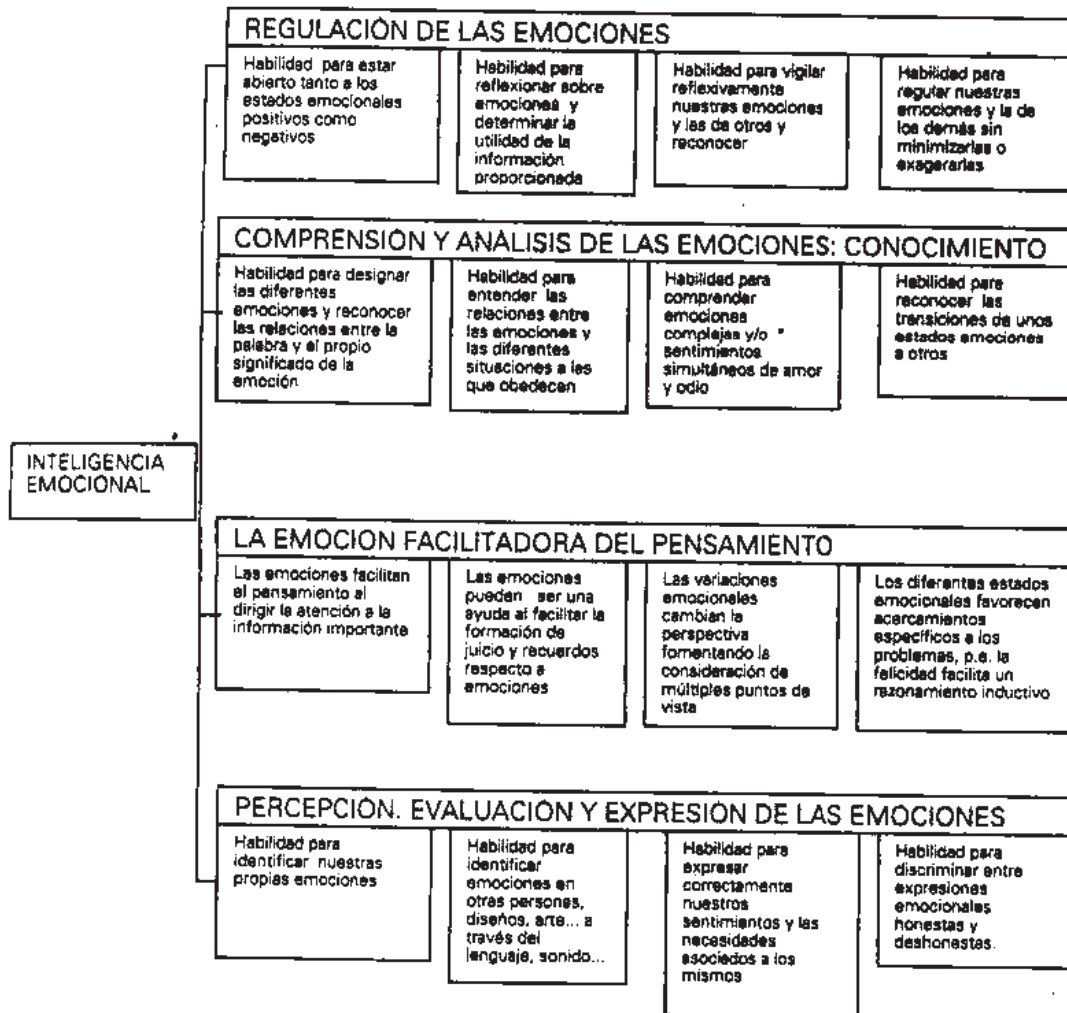
3. Comprensión y análisis: conocimiento emocional

Es la comprensión de las implicaciones emocionales, cognitivas y expresivas de los sentimientos. Abarca la capacidad para comprender las emociones junto con el conocimiento de las conexiones entre pensamiento y sentimiento. Incluye la capacidad para designar las emociones así como entender las relaciones entre las mismas y la habilidad para interpretar el significado de emociones complejas

4. Regulación reflexiva de las emociones

Comprende la regulación consciente de las emociones para un crecimiento emocional e intelectual, incluyen procesos más complejos. Esta regulación, involucra un proceso reflexivo al cual se le ha conocido como meta-regulación emocional; incluye la capacidad para estar abierto a los sentimientos positivos y desagradables y reflexionar sobre éstos para ser capaz de descartarlos o utilizarlos. Tendría que ver con la habilidad para regular no sólo las emociones propias sino las de los otros, moderando aquellas que sean negativas e intensificando las positivas, sin reprimir o exagerar lo que se comunica. La Figura 4 muestra las habilidades por cada rama del modelo antes expuesto. Se enumera en orden ascendente, las diferentes habilidades emocionales que integran el concepto, desde los procesos psicológicos básicos (percepción emocional) hasta los de mayor complejidad (regulación de los estados afectivos).

Figura 4 .Modelo Revisado de IE Mayer y Salovey citado en Extremera y Fernández (2001, p.137).



A partir de las cuatro vertientes aquí expuestas, en este modelo se conceptualiza 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 y Salovey (1997,p.10).

En otras palabras la inteligencia emocional es el conjunto de habilidades que se recibe por la información emocional mediante el procesamiento de información, que permite la adaptación de la persona al ambiente.

Por otra parte, el Modelo Mixto, es la visión amplia de lo que es la Inteligencia Emocional en donde es un compendio de rasgos estables de personalidad, competencias socio-emocionales, aspectos motivacionales y diversas habilidades cognitivas. Este modelo ha sido el más extendido por la difusión del bestseller de Goleman (1995).

En este modelo se incluyen Bar-On , Goleman y

Petrides – Furham.

a) Bar-On(1997): se enfoca a estudiar los factores que hacen que las personas tengan éxito en la vida ,también le llama habilidades socioemocionales, ya que distingue cinco factores generales que son:

1 -Habilidades intrapersonales: hace referencia a la comprensión emocional o capacidad para expresar las necesidades o sentimientos de uno mismo.

2-Habilidades interpersonales: capacidad para escuchar, comprender y apreciar los sentimientos de los otros.

3- Adaptabilidad: capacidad para tratar con los problemas cotidianos.

4-Manejo del estrés: capacidad para el control que se tiene para mantener la tranquilidad y hacer frente a situaciones estresantes.

5-Manejo del estado anímico: es el optimismo y capacidad para mantener apariencia positiva.

Estos factores han sido subdivididos en 15 componentes de orden menor, como comprobación de la realidad y control de impulsos. La inteligencia emocional para Bar-On es un factor importante en la determinación del éxito en la vida e influye directamente en el bienestar emocional general del individuo.

b) Goleman(1995): su propuesta se centra en rasgos de comportamiento estables y variables de personalidad como empatía, asertividad, impulsividad, así como otras variables sin relación comprobada con la IE, tales como motivación y felicidad y que se ven reflejados en el éxito de la vida laboral. Este autor hace una interpretación de lo que es la inteligencia emocional en la que incluye cinco componentes básicos y atributos de personalidad, rasgos motivacionales o áreas de comportamiento, manejando así casi todas las áreas de personalidad. Estos componentes son:

- 1- Conocimiento de las propias emociones: habilidad para leer las emociones propias y reconocer su impacto en las decisiones.
- 2- Manejo emocional: controlar las emociones e impulsos propios.
- 3- Auto-motivación: capacidad de motivarse a sí mismo, buscando adaptarse al cambio de las circunstancias.
- 4- Reconocimiento de las emociones en otros: habilidad de sentir, comprender y reaccionar ante las emociones de los demás.

5- Manejo de las relaciones interpersonales: habilidad de inspirar e influir a otros en el manejo de conflictos.

- c) Petrides y Furham (2000): se enfoca a conceptualizar la inteligencia emocional como el “conjunto de destrezas emocionales y habilidades autoperceptivas que se sitúan en los niveles más bajos de la estructura de la personalidad” (Petrides y Furnham, 2000), es decir como un rasgo que forma parte de la estructura de la personalidad. Se refiere a disposiciones en el comportamiento, en autopercepciones referentes a las propias capacidades para reconocer, procesar y utilizar la información que contiene carga emocional, entre estas se encuentran la empatía, la impulsividad y asertividad como dominios de la personalidad.

En la Figura 5 se muestra esquemáticamente los tipos de modelos con los teóricos más representativos y sus aportaciones

Figura 5. Modelos Actuales de Inteligencia Emocional. Elaboración propia

(Adaptado de Extremera y Fernández 2001, p.135).

MODELOS ACTUALES DE INTELIGENCIA EMOCIONAL			
MODELO DE HABILIDAD	MODELO MIXTO		
Visión refinada, es una habilidad mental, que incluye procesamiento de la información	Visión amplia que incluye aspectos relacionados con las características de la personalidad y habilidades cognitivas		
Mayer y Salovey (1997)	Bar-On(1997)	Goleman(1995)	Petrides y Furham (2000)
“IE es un conjunto de habilidades que incluye el percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento, para comprender emociones y razonar emocionalmente, y para regular emociones propias y ajenas(Mayer y Salovey,1997,p.10)	“IE es....un conjunto de capacidades no-cognitivas, competencias y destrezas que influyen en nuestra habilidad para afrontar exitosamente las presiones y demandas ambientales” (Bar-On,1997,p.14)	“IE incluye autocontrol, entusiasmo, persistencia y la habilidad para motivarse a uno mismo...hay una palabra pasada de moda que engloba todo el abanico de destrezas que integran la IE: el carácter(Goleman,1995,p .28)	“IE son conjunto de destrezas emocionales y habilidades autoperceptivas” (Petrides y Furham,2000)
HABILIDADES: -Percepción emocional -Asimilación o facilitación emocional -Comprensión emocional -Regulación emocional	HABILIDADES: -Habilidades intrapersonales -Habilidades interpersonales -Adaptabilidad -Manejo del estrés -Estado anímico general	HABILIDADES: -Conocimiento de las propias emociones -Manejo emocional -Auto-motivación -Reconocimiento de las emociones en otros -Manejo de las relaciones interpersonales	HABILIDADES: -Empatía -Impulsividad -Asertividad

El modelo a utilizar en la presente investigación será el de Mayer y Salovey(1997) ya que de acuerdo con Fernández (2005, p.86) existen cuatro razones para utilizarlo en las investigaciones: proporciona un marco seguro para actuar por el rigor en el que se están comprobando sus presupuestos teóricos, ha estado acompañando al desarrollo de instrumentos de medición (el autoinforme y ejecución), permite la constatación empírica como la evolución y facilita el desarrollo de programas de intervención con una evaluación viable.

2.4 Bases Neuropsicológicas de la Inteligencia Emocional

Las aportaciones de la neuropsicología han ofrecido información relevante sobre las bases neurales de la emoción, a través de investigaciones que contribuyen a entender la conducta humana y su complejidad. La base de la inteligencia emocional, se encuentra desde el sistema funcional configurado por subsistemas que incluyen estructuras neurales y múltiples impulsos de ajuste. Por tal razón, a continuación, se describirán las cuatro habilidades que de acuerdo a Mozas, Mestre y Vázquez (2007) comprenden la inteligencia emocional, desde sus bases neuropsicológicas.

1) Percepción y expresión de las emociones.

La percepción de una emoción puede inducir una respuesta en la persona que percibe, la cual a su vez puede traducirse en expresión emocional con el potencial de inducir a su vez otra respuesta. Es importante resaltar, que la integración emocional multisensorial es un proceso automático e

inconsciente (De Gelder, 2005, citado por Mozaz y cols., 2007) de suma importancia en el estudio del procesamiento emocional.

Aunque quedan por delimitar aspectos anatómicos y funcionales, es necesario, tener presente a la amígdala, la cual tiene conexiones con áreas relevantes en la expresión somática de las emociones y con las de la experiencia del sentimiento consciente. Por ello, ejerce un papel mediador según algunos autores como Kandel (2001), tanto en el estado emocional inconsciente como en el sentimiento consciente y tanto en los componentes autónomos como en los componentes cognitivos de la emoción.

El hecho, de que la persona no sea consciente del procesamiento de esa vía, no impide que pueda responder de acuerdo con la información que se procesa a través de ella.

La expresión facial de las emociones, es un aspecto fundamental del componente conductual y lleva implícita la comunicación emocional, como parte de la expresión emocional. Tiene la función de informar al receptor sobre el estado emocional y/o mental del emisor, además de cuál puede ser su comportamiento más probable.

2) Facilitación emocional de la actividad cognitiva.

Esta habilidad tiene que ver con el aprendizaje, la que una vez establecida, tiende a automatizarse, de manera que buena parte de la vida cognitiva puede ser el fruto de condicionamientos sucesivos traducidos, en

rutinas altamente automatizadas. Algo parecido sucede con las emociones, de manera que muchas de las respuestas emocionales, son asimismo respuestas condicionadas, automatizadas.

LeDoux (1999, citado por Mozaz y cols., 2007) afirma que las respuestas emocionales y el contenido consciente son productos de mecanismos emocionales especializados que operan a nivel inconsciente.

El control consciente, si bien requiere probablemente de una diferente implicación del córtex resulta mucho más sensible, flexible y receptivo.

Las emociones son fundamentales, tanto para originar como para alimentar el pensamiento consciente, pues se puede decir que las emociones pueden influir en el funcionamiento cognitivo y viceversa.

Los sistemas cognitivos y los sistemas emocionales trabajan juntos informando y mediando en las estrategias del comportamiento inteligente, ya que uno de los propósitos centrales de la emoción es ayudar al procesamiento cognitivo y al comportamiento estratégico Damasio(1994).

Además es posible que existan sistemas especializados en ciertos aspectos del procesamiento emocional y que al mismo tiempo, sistemas localizados en uno u otro hemisferio difieran quizá en cuanto a su implicación en sistemas afectivos de distinta cualidad.

Los estudios actuales (Phelps, 2006) sugieren que la emoción puede influir en la toma de conciencia de estímulos emocionales, cuando el nivel de atención es limitado.

3) Comprensión de las emociones.

La comprensión de las emociones, tercera rama del modelo de IE de Mayer y Salovey (1997), está relacionada con la capacidad no solo de comprenderlas, sino también de usar el conocimiento emocional. Asimismo, implica la capacidad cognitiva de etiquetar emociones y percibir las relaciones y diferenciar entre ellas. Existen una serie de parámetros cognitivo-emocionales que de una u otra manera pueden estar influyendo en el procesamiento emocional y que se referirían a la percepción, la expresión, el reconocimiento, la comprensión y la regulación de las emociones, como componentes del modelo de inteligencia emocional.

Analizar y comprender las emociones implica la participación activa de diferentes procesos cognitivos entre los que destacamos la percepción, la atención, la memoria, el lenguaje y el pensamiento entre otros. Estos se dirigen hacia los estímulos procedentes del exterior y de las experiencias internas de las personas que se pueden generar a partir y como consecuencia de la actividad neurocognitiva-emocional de nuestro cerebro.

En la base neuroarquitectónica de todos los componentes complejos se destaca además de las áreas relacionadas con la emoción, las relacionadas con la cognición, es decir las áreas primarias de proyección sensorial (lugares donde el córtex cerebral recibe las aferencias, es decir la información de los diferentes sistemas sensoriales), las áreas secundarias, donde se procesa y analiza dicha información, y las áreas terciarias de la corteza cerebral, donde

se asocian diferentes tipos de información, en definitiva, los múltiples sistemas neuroarquitectónico-funcionales que pueden estar mediando en el procesamiento de la información, tanto la procedente del exterior como de la información intrapersonal.

Algunos autores como Aguado (2005), destacan la creencia de investigadores, según la cuál, la actividad de las neuronas espejo es la responsable de nuestra capacidad para comprender los estados emocionales de otras personas o para experimentar lo que podríamos llamar empatía emocional.

Lanes (2000, citado por Mozaz y cols., 2007), sugiere, que la representación del estado emocional interno se asienta en el área rostral anterior del cíngulo y en el cortex prefrontal medial. Esta última región presenta densas conexiones con la amígdala, con el cortex orbitofrontal y con otros sectores del cortex cingulado anterior y estructuras paralímbicas, tales como la ínsula.

4) Regulación de la emociones.

La regulación de las emociones, implica que una persona entienda como progresan las emociones en contextos intrapersonales e interpersonales. Regular las emociones es como tener acceso a un grifo donde se encauzan las emociones como un torrente de agua.” Adquirir la habilidad para manejar este grifo, requerirá tiempo, entrenamiento, evaluación de las estrategias realizadas, ensayos con muchos errores y cierta dosis de autoeficacia emocional” (Mozaz

y cols, 2007, p.144). Este logro implica al menos, tiempo y un esfuerzo prolongado que sin duda, la conciencia previa de las emociones, la identificación de aquellas que requieren ser gestionadas y la voluntad clara de querer hacerlo.

La regulación reflexiva de las emociones implica la capacidad de percibir, expresar, comprender y decidir influir sobre ellas. Es probable por tanto que requiera de la participación de muchas estructuras y/o sistemas funcionales; todos ellos operan más o menos eficazmente en las personas en ausencia de lesión cerebral y/o psicopatología. Sin embargo, probablemente existen diferentes niveles de regulación reflexiva de las emociones, y no solo entre las diferentes personas, sino en una misma persona respecto a las diferentes emociones que podemos experimentar, más o menos conscientemente, en función de las circunstancias y otros factores.

Capítulo 3. Programas de habilidades emocionales

En este capítulo se muestra un panorama general de los programas en habilidades emocionales que existen en el mundo así como los estudios que se realizaron a nivel educativo sobre estas habilidades que conforman la inteligencia emocional para dar cuenta de lo que se ha realizado hasta el momento.

3.1 Programas de habilidades emocionales a nivel mundial

En algunos países del mundo existe la preocupación por educar en habilidades emocionales y sociales, por ello han desarrollado programas y la Fundación Marcelino Botín en colaboración con investigadores de varios países (Clouder y Heys, Dahlin, Diestra y Gravenstein, Fernández, Lantieri, Parchen 2008) ha realizado un análisis internacional minucioso, en donde examina la situación de cada país y los esfuerzos que se han llevado a cabo.

Se presenta, los países que a nivel mundial han evidenciado su trabajo en entrenar las habilidades emocionales junto a las sociales: Estados Unidos en el continente americano; Reino Unido, España, Alemania, Suecia y Países Bajos en el continente europeo.

ESTADOS UNIDOS

Según el informe de Lantieri (2008) el camino emprendido en los Estados Unidos durante las últimas décadas para implementar programas de calidad de aprendizaje social y emocional (se utiliza el acrónimo SEL, o Social

and Emocional Learning), se ha llevado a cabo como parte habitual en la educación desde los cursos de infantil (kindergarten) hasta el 12º curso (17-18 años).

Se rescata la importancia de la labor realizada por la fundación de la organización llamada Collaborative for Social, Emotional, and Academic Learning (CASEL, 2008). Fundado en la Universidad de Illinois de Chicago, es un Centro universitario que desarrolla diversos proyectos de investigación y programas educativos en educación emocional.

Además, los lugares en los que se está llevando a cabo los programas de aprendizaje social y emocional son: el estado de Illinois, que fue el primer estado en adoptar una política para la incorporación del aprendizaje social y emocional en sus programas educacionales; el distrito escolar de Anchorage, en Alaska, que ha actualizado un modelo de aprendizaje social y emocional como parte básica de la misión de su distrito durante cerca de dos décadas; y la Escuela Pública 24 en la ciudad de Nueva York una de las numerosas escuelas de Estados Unidos que han incorporado el aprendizaje social y emocional en todos los aspectos de su currículo y clima escolar.

ESPAÑA

De acuerdo al informe que desarrolló Fernández (2008) la sociedad española, ha experimentado en los últimos 50 años un crecimiento económico y social espectacular que ha modificado de forma radical todos los aspectos de la vida cotidiana de los ciudadanos españoles, con implicaciones tanto

positivas como negativas. Esta complejidad de la sociedad española actual se ha trasladado a la escuela, cuestionando las funciones clásicas muy centrada en los aspectos intelectuales e incapaz de afrontar los nuevos retos del siglo XXI. En este sentido, los educadores españoles han querido dar respuestas a las crecientes demandas y necesidades de los alumnos e incluir los aspectos emocionales y sociales en el currículo escolar.

La situación actual del movimiento de la educación emocional y social en España, traza sus orígenes en los años 80 hasta los desarrollos más recientes relacionados con la inteligencia emocional y la psicología positiva.

Por lo tanto existen cuatro ejemplos de iniciativas en el ámbito de la educación emocional y social que se están llevando a cabo en España y que tratan de forma rigurosa de probar su eficacia. En concreto, las iniciativas descritas son:

1) Fundación Marcelino Botín, en Cantabria; donde se “busca investigar, crear, implementar, apoyar y evaluar recursos y técnicas educativas que ayuden a los niños y jóvenes de hoy en día, con la implicación de sus adultos de referencia, a crecer siendo autónomos, responsables, solidarios y competentes, mediante la experiencia educativa denominada Educación Responsable” (Fernández, 2008, p.171). El objetivo es ayudar a los niños a conocerse, valorarse y confiar en sí mismos; comprender a los demás y respetarlos poniéndose en su lugar; identificar y expresar sus emociones; desarrollar autocontrol; tomar decisiones de forma responsable; valorar y cuidar su salud; relacionarse adecuadamente con otros y defender sus propias ideas,

evitando conflictos y siendo capaces de resolver problemas. El modelo es biopsicosocial, ecológico y de competencia. Las etapas y edades que manejan son: de 3 a 5 años la educación infantil, 6 a 12 años de edad que cursan educación primaria y de 13 a 16 años educación secundaria.

2) Programa para el aprendizaje emocional y social, en Gipuzkoa; es una experiencia muy ambiciosa que pretende no sólo cambiar la escuela, sino la comunidad construyendo y desarrollando la capacidad para gestionar de forma inteligente las emociones y las habilidades sociales de las personas. El programa tiene como principal colectivo destinatario el profesorado de las diferentes etapas educativas y personal directivo de Centros Educativos. “Las actuaciones son los programas de sensibilización y formación en Inteligencia emocional y la evaluación de necesidades formativas en Inteligencia emocional”. (Fernández, 2008, p.185).

3) El movimiento GROP (Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica), en Cataluña, de la Universidad de Barcelona, es un grupo de investigación multidisciplinar coordinado por el profesor Rafael Bisquerra que desde 1997 investiga sobre orientación psicopedagógica centrada en el desarrollo personal y social. Se basa en la metodología de la investigación acción. La actualidad, el GROP centra sus actividades tanto de investigación como de formación en la Educación Emocional. Las publicaciones sobre programas de intervención en Educación Emocional son amplias. Entre los trabajos se destaca el de Soldevilla y cols. (2007, citado por Fernández ,2008),

donde el objetivo es la formación al profesorado en educación emocional bajo la modalidad de asesoramiento por parte de un equipo de psicólogos y psicopedagogos.

4) El proyecto INTEMO, en Andalucía, este programa está basado en el modelo de Inteligencia Emocional (IE) de Mayer y Salovey (Mayer y Salovey, 1997). Un proyecto de educación emocional financiado por la delegación del Gobierno para el Plan Nacional sobre Drogas, está dirigido a adolescentes, pertenecientes a diferentes Institutos de Educación Secundaria de la provincia de Málaga. El objetivo principal de la intervención es dotar a los alumnos de habilidades emocionales y analizar su influencia sobre el inicio y consumo progresivo de sustancias adictivas. Entre los resultados se encuentran que los estudiantes de entre 13 y 16 años con más IE consumen significativamente menos tabaco, alcohol, tranquilizantes y cannabis.

REINO UNIDO

De acuerdo al informe de Clouder y Heys (2008) que se centra en el sistema educativo de Inglaterra, el cuidado y la educación de los niños y adolescentes actualmente ocupa un lugar destacado en la agenda de gobierno. El programa SEAL (Aspectos Sociales y Emocionales del Aprendizaje) es una iniciativa promovida por el Gobierno y ofrecida a centros educativos en base a una aplicación voluntaria. “Al menos el 60% de los centros de enseñanza primaria y el 15% de los de secundaria, están actualmente utilizando este programa” (Clouder y Heys, 2008, p.45).

El aprendizaje social y emocional forma parte de las líneas obligatorias del plan de estudios nacional, como son la formación personal, social y sanitaria (conocida como PSHE), y la educación para la ciudadanía. Además, la promoción del bienestar emocional de los niños, constituye un aspecto clave del movimiento Escuelas Promotoras de la Salud, otra iniciativa nacional que las escuelas pueden adoptar voluntaria y libremente.

Los medios de comunicación británicos, habitualmente centran la atención pública en asuntos que afectan negativamente a la salud mental y a la conducta de los niños y adolescentes, tales como las presiones comerciales, los videojuegos y películas violentas, las estructuras familiares laxas y el elevado número de exámenes que a los estudiantes de Inglaterra se les exige realizar durante su vida escolar.

Se resaltan tres casos: el primero es la escuela Hele, un centro de enseñanza primaria en un área desfavorecida, el cuerpo estatal de inspectores escolares calificó a Hele como una escuela extraordinaria. Su objetivo actual y a largo plazo de la escuela es promover un ambiente en el cual el personal y los alumnos pueden prosperar. Está abierta a la innovación y construye vínculos con otras escuelas, culturas y organismos. Ha integrado los aspectos emocionales y sociales del aprendizaje en todo el ámbito escolar, como en la cultura de la escuela, el desarrollo profesional continuo de todo el personal, en el currículo general.

El segundo es la escuela de enseñanza primaria Gallions, Londres, donde se ha aplicado la Filosofía para Niños. El objetivo del currículo de este modelo para edades entre los 6 y los 16, es ayudarles a desarrollar la capacidad de realizar juicios de valor correctos, además de las capacidades de pensamiento y de razonamiento y habilidades sociales.

El compromiso con el bienestar de los niños y con su salud emocional y mental es a través de la manera en que los niños se ven a sí mismos y de la vida ordenada que rodea a la escuela. Los resultados muestran que “Sus preceptos parecen ser correctamente seguidos sin que exista una disciplina autoritaria manifiesta entre los niños, quienes están contentos de asistir a la escuela y donde las innovadoras prácticas socioemocionales se han incorporado adecuadamente a la totalidad del entorno escolar” (Clouder y Heys, 2008, p. 76)

El tercer caso es la escuela Wellington Collage, uno de los institutos de educación secundaria piloto para la aplicación del programa SEAL, y una escuela independiente. La escuela ha desarrollado un modelo basado en ocho aptitudes: personales, morales, espirituales, físicas, culturales, lógicas, lingüísticas y sociales, que se utiliza para crear aptitudes para cada estudiante en el cual puedan reflejar sus puntos fuertes y débiles individuales. El programa de bienestar estructurado se basa en la Psicología Positiva y en la Ciencia del Bienestar.

Cada uno ha adoptado diferentes enfoques para el apoyo y promoción de las aptitudes y el bienestar social y emocional de sus alumnos.

ALEMANIA

Según el informe que desarrolló Parchen (2008) muestra, que la educación emocional y social se ha abierto paso, solo recientemente, en muchas escuelas alemanas, desde diversos enfoques y en distintos tipos de escuela. Los propósitos que buscan son disminuir la violencia en las escuelas; la integración de los inmigrantes; la aceptación de la pluralidad; la necesidad de cultivar los sentimientos, las emociones y la empatía; y la preocupación por la salud física y emocional.

Parchen (2008) muestra seis escuelas que presentan distintos modelos de trabajo en el marco de la educación emocional y social. Sus enfoques están basados en recursos nacionales e internacionales, y sus estrategias han sido una decisión personal por parte de cada escuela. Resultan eficaces en el sentido de que provocan cambios observables por parte de los profesores, las autoridades educativas, el público y los expertos, aunque se dispone de poca evidencia científicamente demostrada que avale estos resultados.

Las escuelas son:

- Kleine Kielstraße de Dortmund, una escuela de enseñanza primaria con jornada completa
- Escuela piloto laboratorio del condado de North RhineWestfalia, en la Universidad de Bielefeld
- Escuela Max Brauer de Hamburgo, una escuela secundaria polivalente con jornada completa

- La escuela Rütli de Berlín: una Hauptschule con 10º curso (y la opción de conseguir un certificado que habitualmente sólo puede conseguirse en las llamadas Realschule)
- Escuela Helene-Lange de Wiesbaden, una escuela piloto de secundaria polivalente e integrada
- Escuela intercultural Waldorf de Mannheim, una escuela secundaria polivalente alternativa

Se recalca, que en Alemania, no se dispone todavía de formación académica para el profesorado en el ámbito de la educación social y emocional.

SUECIA

En este país, según Dahlin (2008) los programas especiales para la adquisición de pericia emocional y social se asocian habitualmente con actuaciones contra el acoso o con la prevención del mismo. Se muestra como se están utilizando los programas SEL (aprendizaje social y emocional) en diferentes escuelas del país. Sin embargo, todavía no se ha completado ninguna evaluación científica sistemática de estos programas en Suecia.

Se describen dos ejemplos de educación emocional y social en Suecia. El primero la historia de la escuela Rinkeby narra una experiencia positiva en una escuela en concreto que cambió, "de ser la peor a convertirse en la mejor" (Dahlin, 2008, p. 87) mediante la aplicación de varias innovaciones pedagógicas creativas e imaginativas orientadas a los aspectos sociales y

emocionales de la educación. Las prioridades a tratar fueron la limpieza de la escuela, el crear orden y seguridad en las aulas y en la escuela en general, conforme paso el tiempo y los maestros y alumnos vieron que se tomaba en serio el mantenimiento del orden y la paz, la violencia, el acoso y otras conductas similares disminuyeron gradualmente. Su visión fue holística en la organización de la escuela, incorporando muchos recursos externos y estableciendo interacciones cooperativas con organizaciones e instituciones externas.

La experiencia ilustra los beneficios de reunir recursos externos e instituciones en torno a la escuela, transformándola en un centro cultural para el vecindario.

El segundo ejemplo, resume algunos resultados de un estudio en el que se evaluó a las escuelas suecas Steiner Waldorf. La evaluación proporciona evidencias que sugieren que dichas escuelas cultivan una forma de educación social y emocional que obtiene buenos resultados, pues se consiguieron logros en la educación de ciudadanos activos, responsables y democráticos y el entorno social y cultural tuvieron un papel significativo.

Los dos ejemplos, ilustran formas directas e indirectas de educación emocional y social, basadas en valores y orientadas al desarrollo de sentimientos positivos.

PAISES BAJOS

Diekstra y Gravenstein (2008) mencionan que los programas en los países bajos (refiriéndose no solo a Holanda sino a todo el territorio designado con este nombre) tienden a ser conocidos como formación en habilidades o competencias sociales o bien como programas de habilidades para la vida.

De acuerdo a estos autores, no existe un plan de estudios nacional en los Países Bajos, a diferencia de otros países como Reino Unido. Sin embargo las escuelas de educación primaria, trabajan conjuntamente con los mismos objetivos básicos y como resultado las asignaturas troncales tiende a ser bastantes similares entre sí. Independientemente de esto, existe una gran heterogeneidad entre las escuelas públicas de los Países Bajos respecto a los programas de aprendizaje social y emocional que adopta, y la forma en que lo hacen.

Para Diestra y Gravenstein es de vital importancia el papel que llevan a cabo las escuelas para la promoción del bienestar mental y en la adopción de un enfoque preventivo para reducir la incidencia de problemas sociales, emocionales y mentales en la población de niños y adolescentes.

En 1989 el gobierno encargó la elaboración de un informe sobre Juventud y Desarrollo, con un énfasis especial en las políticas y los programas preventivos para la juventud. La ciudad de Róterdam fue la primera en adoptar las recomendaciones del informe y puso en marcha un programa consistente en una serie de líneas diversas, llamado genéricamente “Crecer en la Ciudad”.

El programa de Habilidades para la Vida para niños de 14 a 17 años de edad es una de estas líneas. El objetivo general de este programa es: “Adquirir y/o incrementar las habilidades que permitan a los jóvenes hacer frente

eficazmente a las exigencias y a los desafíos sociales y morales de la vida diaria” (Diestra y Gravenstein, 2008, p.142) Este programa al ser exitoso, se siguió implementando y actualmente se aplica en más de la mitad de las escuelas de educación secundaria de los Países Bajos.

De acuerdo con los informes que cada autor señaló de los avances en la educación social y emocional de su país llevados a cabo en las escuelas y el reciente meta-análisis que es un método que sirve para examinar el tipo y la magnitud de los cambios en actitudes y habilidades conductuales de los niños y jóvenes a raíz de los efectos de los programas de educación emocional y social (Diekstra, 2008), los estudios que se examinaron de la educación emocional y social durante el período 1997-2007, muestran que la inmensa mayoría de los estudios incluidos en los meta-análisis publicados tienen su origen en Estados Unidos de América ,muy pocos provienen de otros lugares y además se rescata que los programas llevados a cabo en países en donde promueven habilidades, entre ellas las emocionales, reducen o evitan problemas conductuales y mentales, promueven el desarrollo integral además de mejorar el rendimiento académico.

Diekstra (2008), plantea que es necesario que los países vayan creando oportunidades de desarrollo personal, social y académico, proporcionando los medios y el apoyo necesarios a las escuelas para que ofrezcan programas para tal fin, en búsqueda de formar ciudadanos equilibrados y con potencial y bienestar general.

3.2 Estudios de programas educativos de habilidades emocionales

Consiste en describir los estudios empíricos que dan soporte y guían el proceso de investigación de acuerdo al objeto de estudio que son los programas educativos referentes a las habilidades emocionales que integran la inteligencia emocional.

De este modo se han llevado a cabo diversos estudios de programas en adultos y adolescentes y niños, con resultados favorables en el desarrollo de habilidades emocionales.

En cuanto a los trabajos en adultos, se centraron en las habilidades emocionales de la conciencia y regulación emocional en conjunto con habilidades sociales como autoestima, comunicación, asertividad entre otras, enfocándose en el modelo de GROUPE, de Bisquerra, el cual pertenece al modelo de Inteligencia emocional mixto de Goleman, además existió un guión de una propuesta de programa conjuntando el modelo de habilidad de inteligencia emocional de Mayer y Salovey y educación emocional de Bisquerra, sin conocer datos que muestren aplicabilidad de esta propuesta. Los instrumentos que utilizaron fueron escalas y cuestionarios.

Tal es el caso de Fillela, Soldevilla, Cabello, Franco, Morell, y Farré (2008) que diseñaron, aplicaron y evaluaron el programa titulado Conflictos No i que se centró en desarrollar las habilidades emocionales de conciencia y regulación en los internos del centro penitenciario Ponet en Lleida, España. Su

estructura consistió en tres bloques temáticos: conciencia, regulación y habilidades sociales y comunicativas, con duración de 20 sesiones, a razón de dos sesiones por semana y dos horas por sesión. La metodología fue diversa: lluvia de ideas, phillips 6/6, dramatización, análisis de casos, exposiciones, debates entre otros. Los resultados mostraron que los internos tuvieron mayor conciencia de sus emociones y de las emociones de los otros, regularon mejor sus emociones y utilizaron más estrategias de regulación emocional, observado en el uso de terminología específica de emociones, en los ítems de conciencia y regulación emocional y en la estabilidad de sanciones a los internos. Se obtuvieron datos cualitativos valiosos que indicaron la satisfacción con la formación recibida en la intervención. Sin embargo tuvo la limitación de que los datos no pudieron ser generalizables al centrarse en un caso específico; por lo tanto se tendría que diseñar una muestra más amplia y larga en el tiempo. No existió validez interna porque se destacó la mortalidad de 5 internos mostrando problemas en la aplicación del diseño.

Asimismo Soldevila, Ribes, Filella, y Agulló (2005) con el programa Emociona't dirigido a personas mayores en el Ayuntamiento de Lleida, España ofrecieron a las personas mayores un taller de 30 horas de formación, durante un trimestre, en sesiones de hora y media o dos horas. Los objetivos fueron adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones, conocer y aplicar nuevas estrategias de regulación emocional, tomar conciencia y desarrollar autoestima, desarrollar la asertividad, emplear estrategias para la toma de decisiones. Se trabajó en grupos pequeños entre 8 y 20 personas. El programa

se basó en el modelo del Grupo de Orientación Psicopedagógica, de la Universidad de Barcelona, coordinado por el profesor Bisquerra, con la estructura de cinco bloques temáticos secuenciados: conciencia emocional, regulación emocional, autoestima, habilidades socio-emocionales y habilidades de vida. La metodología empleada fue muy variada: exposiciones orales, análisis de casos, vídeo forum, técnicas de relajación, audiciones musicales, dinámicas de grupo, entre otras.

Además existió una propuesta de educación emocional para adultos por López, Fernández y Márquez (2008) que se basó en el modelo de Mayer y Salovey y Bisquerra. Sus objetivos generales fueron el potenciar la adaptación, calidad de vida y el bienestar emocional y social de las personas, favorecer las competencias cognitivas y emocionales y prevenir el desarrollo de problemas emocionales. Por lo que se centró en desarrollar la atención o conciencia emocional, facilitación emocional, comprensión emocional, regulación emocional, autoestima y habilidades sociales en 6 módulos con intervención de 18 a 20 sesiones, de una duración de 90 minutos, en formato de taller. Se basó en los principios psicológicos del constructivismo y técnicas de intervención cognitivo-conductuales.

En cuanto a los estudios sobre los programas dirigidos a los adolescentes, se evidenció el fomento de habilidades socioemocionales, donde las habilidades emocionales a educar por medio de los programas fueron el autoconocimiento y regulación emocional (solo el programa de Garaigordobil (2004) menciona sobre el entendimiento de las emociones), además se enfocó

al desarrollo de las habilidades sociales, tales como empatía, motivación, asertividad, cooperación, resolución de conflictos, toma de decisiones, comunicación, afrontamiento, autoestima y relaciones interpersonales. La base teórica en la que se fundamentó estos estudios fue el modelo mixto basados en Goleman, Bar-On y en la misma línea los trabajos de GROU de educación emocional principalmente Bisquerra, además del juego cooperativo, el humanismo, la línea Positiva del desarrollo sistémico. Por lo tanto los instrumentos de evaluación utilizados fueron en su mayoría cuestionarios, exceptuando el programa PECOMO y el de Garaigordobil (2007) que utilizó escalas y otros estudios usaron los instrumentos cualitativos como la observación, fichas valorativas del programa y entrevistas. A continuación se presenta una descripción de estos programas.

Repetto, Pena, Mudarra y Uribarri (2007) intervinieron con el Programa de Orientación en las competencias socioemocionales (POCOSE) que tuvo como objetivo principal la orientación y la formación en competencias socioemocionales para favorecer el desarrollo personal y la inserción laboral de los estudiantes, así como la integración escolar y social que prevenga fracasos escolares y factores de riesgo. Los módulos que se trabajaron fueron siete, enfocándose en las siguientes competencias: autoconocimiento emocional, empatía, regulación emocional, motivación, asertividad, trabajo en equipo y resolución de conflictos. Se dispuso de un libro del profesor y un documento que recogió los trabajos de los alumnos. Se basó en la pedagogía y el trabajo desarrollado por GROU de Barcelona, desde el ámbito de la Orientación.

Qualter, Whiteley, Hutchinson y Pope (2007) apoyaron el desarrollo de las competencias de Inteligencia Emocional para facilitar la transición de la primaria a la secundaria, mediante un programa de intervención. Los objetivos de este programa fueron: el explorar si los alumnos con alta inteligencia emocional se acoplaban mejor en la transición a la secundaria y si la introducción de un programa de intervención para apoyar el desarrollo de competencias en inteligencia emocional podría incrementar la inteligencia emocional y la autoestima y así aminorar los efectos negativos de la transición. El programa se integró por siete módulos para desarrollar, las siguientes competencias: autoconocimiento emocional, empatía, regulación emocional, motivación, asertividad, trabajo en equipo y resolución de conflictos.

Los resultados sugirieron que los alumnos con porcentajes promedio o altos de inteligencia emocional, se acoplaron mejor a la transición en términos de promedio, autoestima, asistencia escolar y comportamiento, que los estudiantes con baja inteligencia emocional. Así mismo alumnos con baja línea base de resultados de inteligencia emocional respondieron de forma positiva al programa de intervención, aunque un cambio negativo se notó en alumnos con alta línea base de inteligencia emocional. Los resultados se consideraron en términos de implicación para la práctica educativa. La limitación que se encontró fue en relación con el diseño de la investigación; las pruebas para los grupos control y experimental no fueron aplicadas de forma concurrente, lo que implicó que cualquier cambio en la escuela (maestros, alumnos, programas, etc.) representó una confusión para la investigación. Así mismo se desconoció si esta intervención del programa propició cambios en los maestros, en los

alumnos o en ambos. Así mismo hubo factores externos significativos no controlables antes o durante la intervención del programa o la administración de las pruebas, que no fueron capaces de controlar los investigadores.

Garaigordobil (2007) presentó el programa para adolescentes de la línea de intervención psicológica para fomentar el desarrollo socioemocional, teniendo como antecedente, los programas juego. Éstos, tuvieron un conjunto de juegos cooperativos que estimularon la conducta prosocial y el desarrollo emocional y la creatividad. Sus objetivos fueron exponer las características de un programa de intervención con adolescentes, analizar los efectos de la intervención, en factores del desarrollo socio-emocional y comparar los resultados obtenidos, al evaluar el programa con dos metodologías de evaluación, una evaluación experimental pretest-posttest, con grupos de control y por otro lado la realizada con los cuestionarios de evaluación del programa. El programa se constituyó, por 60 actividades distribuidas en siete módulos. Desde ambas fuentes de evaluación, consideraron que se había producido un mayor impacto de la intervención en objetivos tales como: 1) Mejora de la Comunicación intragrupo: mayor expresión, mayor escucha y mayor consideración hacia las opiniones de los demás; 2) Incremento de la capacidad de cooperación con los demás; 3) Mayor reconocimiento de percepciones y estereotipos propios, así como de percepciones y opiniones de los demás en relación a diversos temas; y 4) Mayor atención y empatía con los sentimientos de las otras personas.

Muñoz y Bisquerra (2006) diseñaron, evaluaron y desarrollaron un programa de educación emocional con el propósito de prevenir el estrés psicosocial en el aula. En concreto se trató del programa PECERA (Programa Educativo de Conciencia Emocional, Regulación y Afrontamiento), en el que se pretendió que aprendieran a tomar conciencia de sus procesos mentales y estados emocionales, regular sus emociones y a adquirir mecanismos saludables de afrontamiento que les permitan aumentar sus niveles de bienestar subjetivo. Los objetivos de la evaluación se orientaron a: eficacia del programa para el desarrollo de competencias emocionales en el alumnado, la influencia en la interacción alumnado-profesorado y la evaluación del impacto del programa desde la perspectiva del profesorado. Se basó en el marco de la Orientación Psicopedagógica.

Los resultados mostraron, que a nivel cuantitativo, se observó diferencias significativas en el afrontamiento, estos resultados se ven apoyados por cambios en la regulación del alumnado, en situaciones de ira o frustración, mejora de las relaciones interpersonales entre el alumnado, influencia de las tutorías en la relación alumnado-profesorado; sin embargo, no se observaron diferencias significativas ni en la conciencia emocional, ni en el bienestar subjetivo. A nivel cualitativo en relación con la conciencia emocional los profesores percibieron que había mejorado la capacidad de identificar y expresar sentimientos en el alumnado, toma de conciencia de diferentes maneras de actuar ante una misma situación y una mejora de las relaciones con su alumnado.

Iriarte, Alonso y Sobrino (2006) con el Programa Educativo de Crecimiento Emocional y Moral (PECEMO) proporcionaron, recursos educativos para favorecer el desarrollo de la conciencia emocional y el comportamiento moral, en el ámbito escolar para el crecimiento y mejora personal. Se organizó en 4 bloques, con las áreas de autoconciencia emocional, autoestima, fortaleza personal, disfrute de la vida, toma de decisiones, responsabilidad, fuerza de voluntad, coherencia e integridad personal, empatía y relaciones interpersonales, compromiso, persistencia, moderación y control emocional. Su enfoque fue el psicopedagógico, en base al modelo de programas y la evaluación desde el modelo de Pérez Ajuste. Los resultados arrojaron mejoría en la capacidad de tomar conciencia de las emociones, en especial en las alumnas y de modo más significativo el aumento a las disposiciones para lograr el crecimiento moral que conduzca a la madurez personal. Sin embargo, se observó que careció de validez externa ya que no se pudo contrastar datos con un grupo control que limitara las amenazas a la validez del diseño y la selección intencional de la muestra resta posibilidades de generalización de los resultados, por otro lado, utilizó complementariedad metodológica con variedad de instrumentos que proporcionó coherencia interna.

Obiols (2005) describió el proceso de desarrollo de un programa de Educación Emocional en las etapas de infantil, primaria y secundaria del Colegio La Salle Bonanova, situado en Barcelona. Los objetivos fundamentales del programa fueron conocer mejor las propias emociones y las de los demás,

regular las propias emociones, desarrollar una mayor competencia emocional, desarrollar la habilidad de automotivarse, adoptar una actitud positiva ante la vida. Los resultados mostraron un buen clima de aula y adecuada relación profesor-alumno, una mejoría en el rendimiento académico global en los alumnos y alumnas y un aumento progresivo del número de docentes interesados en el tema. También, la valoración positiva por parte del alumnado reflejó la opinión favorable a la formación recibida desde la educación emocional, desde las relaciones interpersonales y el crecimiento emocional de los alumnos a lo largo del proceso de aplicación del programa. Las familias aprendieron estrategias para educar emocionalmente a sus hijos e hijas.

Garaigordobil (2004) estudió, los efectos de la intervención psicológica en los factores de desarrollo emocional, durante la adolescencia. Sus objetivos fueron: mejorar el autoconcepto, promover la identificación, entendimiento y expresión de emociones y desarrollo de sentimientos empáticos. Antes y después se midió la empatía, ansiedad, autoconcepto, imagen de compañeros de clase y habilidad para analizar sentimientos, mediante la aplicación de seis instrumentos. El programa de intervención, consistió en sesiones de una o dos horas por semana, durante un año escolar. Fueron 60 actividades administradas, estimulando la comunicación y las interacciones cooperativas entre compañeros, mediante técnicas de dinámica de grupo tales como juegos cooperativos y de comunicación, role-playing, grupos de discusión, estudio de caso, etc. Los resultados mostraron, un efecto altamente positivo en factores de desarrollo emocional, un decremento de la ansiedad, mejora en la habilidad

para empatizar, autoconcepto, la imagen de otros y la habilidad de analizar sentimientos. Sin embargo, presentó la limitación de usar un instrumento creado para tal propósito, por la dificultad que tuvieron de encontrar instrumentos estandarizados para explorar la habilidad de analizar sentimientos. Además este estudio, no se pudo generalizar debido a que las pruebas abarcaron solamente población de nivel sociocultural y económico medio, por lo que se sugirió extender la muestra a otros niveles, ya que los resultados no mostraron problemas de significancia emocional en estos adolescentes.

Aciego, Domínguez y Hernández (2003) evaluaron la mejora en valores de realización personal y social en adolescentes que participaron en un programa de intervención llamado Programa Instruccional Emotivo para el Crecimiento y Autorrealización Personal (PIECAP), tras el análisis del efecto del programa en variables tales como: capacidad de afrontamiento, operatividad y realización en el quehacer, autoconcepto y autoestima y empatía y realización social. La línea de investigación sobre la que se basó, fue intervención psicoeducativa en el ámbito socioafectivo. Su estructura consistió en seis unidades y se desarrollaron a lo largo de unas diez sesiones, atendiendo al tiempo disponible y al ritmo del grupo temas como el planteamiento de un proyecto vital, la reflexión sobre las relaciones afectivas y sexuales, el sentido del trabajo, la buena utilización del ocio, la preocupación social y la superación de problemas. Los chicos y chicas que participaron en esta experiencia, no sólo lograron mejorar su ajuste personal, sino

disminuyeron significativamente sus sentimientos de temor, culpabilidad, timidez, etc. e incrementaron la confianza en sus propias cualidades y competencias (Autoconcepto Competencial) y estimularon actitudes como la operatividad, la disciplina, la tolerancia, la búsqueda de alternativas, el afrontamiento y la superación de problemas, etc. (Afrontamiento, Operatividad y Realización en el Quehacer).

Los resultados revelaron que el programa PIECAP promovió cambios en las dimensiones evaluadas: en el grupo de 11-12 años se evidenció que tras participar en la intervención, se disminuyó significativamente su actitud de disponibilidad, autoconfianza y reto de afrontamiento y superación, su autoconcepto de bienestar físico y su empatía e interés por los próximos; en cuanto al grupo de 13 y 14 años, experimentó algunos cambios significativos en el sentido deseado, concretamente mostraron un aumento significativo tras participar en el programa, en su interés y disfrute en la acción y ejecución de proyecto y en su actitud de comunicación con los próximos; siendo especialmente significativos los logros alcanzados por los participantes de mayor edad (15 a 18 años), en el afrontamiento, el autoconcepto, tolerancia y búsqueda de alternativas para la solución de problemas.

En programas para niños, se encontraron que las habilidades emocionales que fomentaron fueron: el reconocer, entender y manejar las emociones, autoconciencia, expresión emocional, empatía y habilidades sociales, dando mayor énfasis a estos dos últimos. Se basó teóricamente en el modelo de Mayer y Salovey, en modelo mixto de Goleman y en el tercero en el

juego cooperativo relacionado más a las habilidades sociales. Utilizarón para la evaluación escalas y cuestionarios.

Ulutas Í y Ömerog̃lu, E. (2007) El objetivo de esta investigación, fue examinar el efecto de un programa educativo de inteligencia emocional en la inteligencia emocional en niños. El programa se desarrolló en base a niños de seis años de edad, se plantearon metas de acuerdo a las habilidades de inteligencia emocional tales como reconocer, entender y manejar emociones, empatía y habilidades sociales. Se prepararon 24 actividades que se aplicaron cerca de un periodo de 12 semanas a un subgrupo de 40 niños, después de transcurridas 12 semanas, se evaluó mediante la escala de Inteligencia Emocional de Sullivan.

Los resultados mostraron, que el programa de inteligencia emocional puede influir en la inteligencia emocional de los niños, contribuyendo significativamente en los niveles de inteligencia emocional, esto es, que el programa fomentó en los niños el conocer, entender y manejar sus emociones, además de apoyar en el desarrollo de sus actividades académicas, ya que el grupo experimental resultó con puntajes mayores que el grupo control y placebo.

Fontaines, Sánchez y Camacho (2006) realizaron una investigación que tuvo como propósito, determinar el efecto de un programa de inteligencia emocional sobre el desarrollo de la conducta adaptativa en niños en edad preescolar. Para ello, se sustentaron, las variables en los estudios de Goleman, sobre inteligencia emocional y los avances en estudios de conducta adaptativa

de Sparrow, Balla y Cichetti. El estudio tipificado como explicativo, contó con un diseño experimental pretest-posttest con grupo control. La muestra, estuvo conformada por 50 niños con edades comprendidas entre 5 y 9 años, los cuales fueron evaluados mediante la escala de Conductas Adaptativa de Vineland (edición para el aula). La muestra se dividió en dos grupos con iguales condiciones iniciales. Como resultado final, se obtuvo que el programa generó diferencias significativas entre los grupos respecto a las conductas desarrolladas, observándose que en el grupo experimental, las mencionadas diferencias se consideraron estadísticamente significativas según la prueba de rangos de signo de Wilcoxon.

Garaigordobil (1996) estudió los efectos de un programa de juegos amistosos y cooperativos para las relaciones socioafectivas y la capacidad de cooperación grupal de niños de entre 6 y 7 años, la intervención consistió en 22 sesiones de juego, que se llevaron a cabo durante un año académico, cada sesión tuvo una duración de 60 y 90 minutos en los que se desarrollaban cuatro o cinco actividades de juego. El programa con 54 juegos motivaron a los niños a tomar parte, aceptar a otros, cooperar y compartir; así como desarrollar su juego simbólico y disfrutarlo.

Los resultados mostraron que el programa provocó cambios positivos en las relaciones socioafectivas dentro de los grupos, así como la capacidad de cooperación grupal. La intervención tuvo los siguientes logros: estimuló el surgimiento de nuevos líderes grupales, junto con un mayor número de comportamientos que muestran aceptación entre los niños dentro del grupo; se

disminuyó parcialmente el rechazo de compañeros en la escuela; se redujo significativamente el tiempo de ejecución para una actividad cooperativa y se incrementaron los comportamientos positivos, esto es, comportamientos que facilitan la cooperación, tales como reciprocidad en el dar y tomar, el pedir y recibir, así como los comportamientos de ayuda.

Para dar cuenta de las características principales de cada uno de los estudios de programas de habilidades emocionales, se muestra a continuación la Figura 6 en donde se señala el autor, año, país, la teoría en la que se basa, la metodología empleada, los instrumentos utilizados y los participantes que participan en el estudio.

Figura 6. Estudios de Programas Educativos de Habilidades Emocionales. Elaboración propia

AUTOR	AÑO	PAIS	TITULO	TEORIA	METODOLOGIA	INSTRUMENTOS	PARTICIPANTES
Belén López Pérez, Irene Fernández-Pinto, María Márquez González	2008	España	Educación emocional en adultos y personas mayores	Programa de educación emocional: Inteligencia emocional de Mayer y Salovey y Educación emocional de Bisquerra	Técnicas de intervención cognitivo-conductual Intervención de 18 a 20 sesiones, con duración de 90 minutos	-TMMS 24 (Trait Meta Mood Scale-24) -Cuestionario EM(Hogan Empathy Scale) -Escala Cognitiva del IRI(Índice de Reactividad Interpersonal) -TECA (Test de Empatía Cognitiva y Afectiva) -GSE (Global Self-Esteem Scale) -Royal Playing para habilidades sociales -MSCEIT V. 2.0 -Registros de observación	Personas en edad adulta
Gemma Fillella, Soldevilla, Cabello	2008	España	Diseño, aplicación y evaluación de un programa de educación emocional en un centro penitenciario	Inteligencia emocional de Mayer y Salovey y educación de las emociones de Bisquerra Programa Conflictos No; Gracias de conciencia y regulación emocional	Cuantitativa: Diseño cuasiexperimental con 2 grupos pretest y postest	-Adaptación del Cuestionario CEE -Resolución de un caso práctico -Análisis de sanciones -Ficha valorativa del programa	Internos varones en Grupo control y experimental
Elvira Reppeto Talavera, Mario Pena Garrido, Maria José Mudarra, Mait e Uribarri	2007	España	Orientación de las competencias socioemocionales de los alumnos de educación secundaria en contextos multiculturales	Programa de orientación en las competencias socioemocionales (POCOSE). Practicum y Prácticas en empresa.Orientación Profesional.Pedagogía de Group.Enfoque de competencias	Medida pre y postest	Inventario de competencias socioemocionales(ICOSE) Cuestionarios que evalúan la importancia y la presencia de competencias	Alumnos de educación secundaria

P. Qualter, H. E. Whiteley, J. M. Hutchinson and D. J. Pope	2007	Reino Unido	Supporting the Development of Emotional Intelligence Competencies to Ease the Transition from Primary to High School	Competencias socioemocionales Modelo Bar On	Grupo experimental y grupo control Análisis de Varianza ANOVA	- Emotional intelligence. The BarOn EQ-i:YV (Bar-On & Parker, 2000) - Self-concept. The self-perception profile for children (SPPC; Harter, 1985) - School reports of concerns at the end of Year 7. - Academic performance at the end of Year 7. - Late registration, unauthorised absences, detentions and exclusions from school during Year 7. - General ability. All pupils completed Raven's standard progressive matrices (Raven, Court, & Raven, 1990) - Intervention Programme	Year 6 (the final year in primary school) to Year 7 (first year in secondary school)Two Year 7 cohorts (ages 11- to 12-years-old) from a high school in a rural district of north-west England, UK
Maite Garaigordobil, Landazabal	2007	España	Perspectivas metodológicas en la medición de los efectos de un programa de intervención con adolescentes: la evaluación pretest-postest y los cuestionarios de	Línea del Positive Youth Development (PYD), derivada de la teoría sistémica. Conducta prosocial Proceso de desarrollo grupal desde la línea de educación para la paz	Diseño experimental multigrupo de medidas repetidas pretest y postest con grupos de control	-16 instrumentos de evaluación, empleo multinformantes (adolescentes, padres y profesores y multitécnicas (autoinformes, técnicas subjetivas, técnicas proyectivas, cuestionarios abiertos.) -Cuestionario de evaluación del programa(CEP)para adultos y adolescentes	174 adolescentes de 12 y 14 años, 125 experimentales y 49 de control

			evaluación del programa			-programa de intervención en 7 módulos	
İlkay Ulutas, and Esra Ömerog˘lu	2007	Turquía	The Effects of an Emotional Intelligence Education Program on the Emotional Intelligence of children	Modelo de Mayer y Salovey	Cuantitativo, Diseño pretest-postest, con grupo experimental, control y placebo.	-Sullivan Emotional Intelligence Scale (Sullivan, 1999) - The Sullivan Brief Empathy Scale for Children - The Sullivan Teacher Rating Scale of Emotional Intelligence for Children	120 niños en edad de 6años de preescolar: 40 grupo experimental, 40 grupo control placebo y 40 grupo control
M. Muñoz de Morales Ibáñez y R. Bisquerra Alzina	2006	España	Evaluación de un programa de educación emocional para la prevención del estrés psicosocial en el contexto del aula	Programa PECERA (Programa Educativo de Conciencia Emocional, Regulación y Afrontamiento) Modelo CIPP (Contexto, Input, Proceso, Producto) de Stufflebeam y Shinkfield (1987).	Cuantitativo con complementariedad cualitativa diseño cuasi-experimental pretest -postest con grupo control no equivalente con una metodología cualitativa	-Cuestionario de Estrés y Competencias Emocionales (CECE) (Muñoz de Morales, 2005)inventario de autoinforme - dos cuestionarios semiestructurados -grupos de discusión.	609 alumnos (12 a 15 años)y 34 profesores de doce centros educativos de la red pública del País Vasco.
Concha Iriarte Redín, Nieves Alonso-Gancedo, Ángel	2006	España	Relaciones entre el desarrollo emocional y moral a tener en cuenta en el ámbito educativo: propuesta de un	Programa Educativo de Crecimiento Emocional y Moral (PECEMO) Conciencia emocional y desarrollo moral	Investigación descriptiva y cualitativa con complementariedad metodológica	-Escala: Levels of Emotional Awareness Scale (LEAS).Lane,R.D. y cols.,1990 -Cuestionarios: a)autonomía y autodominio moral	12 alumnos de 3º de ESO(14-16 años)

Sobrino			programa de intervención.		cuantitativa, investigación acción	b)evaluación de las actividades c)autohabla d)global del programa -Entrevistas: personales e)Observación: diario y grabaciones en video f)análisis de actividades de los alumnos y plantillas para el análisis del programa en sí mismo	en horario, durante 8 semanas
Fontaines Ruiz, Tomas; Sánchez Bracho, Amelia; Camacho, Hermelinda	2006	Venezuela	Programa de Inteligencia Emocional y sus efectos en el desarrollo de La Conducta adaptativa en niños Preescolares"	Estudios De Goleman Sobre Inteligencia Emocional y los avances en estudios de Conducta Adaptativa De Sparrow, Balla Y Cichetti.	Cuantitativa: Diseño Experimental Pretest-Postest Con Grupo Control	Escala de Conductas Adaptativa de Vineland (Edición para el aula)	50 Niños Con Edades Comprendidas Entre 5 Y 9 Años
Garaigordobil, Maite	2004	España	Effects of Psychological Intervention on Factors of Emotional Development During Adolescence	Teorías de la adolescencia El juego como desarrollo	Diseño cuasiexperimental multigrupo con medidas repetitivas pretest y postest con grupos control. El programa fue en 2 sesiones a la semana por un año escolar	-STAIC .State Trait Anxiety Inventory for Children Spielberger, al 1973/1990. -Inventory of Empathy Assessment.Merhabian,1972 -AC.Self -Concept Scale Martorell,1993 -Adjective check-list for assessing the image of classmates. Garaigordobil,2000 -Questionnaire for the assessment of the ability to analyze feelings. Garaigordobil,2000 -Program assessment questionnaire. Garaigordobil,2000	174 adolescentes entre 12 a 14 años de edad, 125 experimentales y 49 control. Mediano nivel sociocultural y económico

Meritxell Obiols Soler	2005	España	Diseño, desarrollo y evaluación de un programa de educación emocional en un centro educativo	Material de GROPE (Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica) y aplicado por Rafael Bisquerra	Complementariedad metodológica, haciendo uso de la metodología cuantitativa (pre-test y post-test sin grupo control, a partir del CEE y la evaluación de 360º) y cualitativa (antes, durante y después, a partir de la observación participante, las entrevistas y los cuestionarios de opinión al final del programa)	-El CEE (Cuestionario de Educación Emocional) -La evaluación de 360º -Entrevistas -cuestionarios de opinión -observación	co Estudiante s: primaria, secundaria (en tutoría) y profesores Padres de familia(es cuela a padres)
Ana Soldevila, Ramona Ribes, Gemma Filella, María Jesús Agulló	2005	España	Objetivos y contenidos de un programa de educación emocional para personas mayores. Emociona't	-Educación emocional de Bisquerra Línea Psicopedagógica -Las teorías de las emociones, sobretodo las de inspiración cognitiva -La terapia emocional -Las aportaciones en el marco de la inteligencia emocional - cerebro emocional, en	Se trabaja en Grupos pequeños entre 8 y 20 personas. La metodología empleada es muy variada: exposiciones orales, análisis de casos, video forum, técnicas de		Personas mayores

				el marco de la neurociencia (LeDoux, 1996) y la psiconeuroinmunología.	relajación, audiciones musicales, dinámicas de grupo (Dramatización, lluvia de ideas, philips 6/6). 30 horas de formación, durante un trimestre, en sesiones de hora y media o dos horas.		
Ramón Aciego de Mendoza, Raquel Domínguez Medina y Pedro Hernández	2003	España	Evaluación de la mejora en valores de realización personal y social en adolescentes que han participado en un programa de intervención	Programa Instruccional Emotivo para el Crecimiento y Autorrealización Personal», PIECAP (Hernández y Aciego de Mendoza, 1990). Intervención psicoeducativa a través de programas, línea de investigación proximal y de corte humanista	Se trata de un diseño cuasi-experimental con medidas antes después y grupo control. Grupo de tratamiento 217 alumnos distribuidos en tres grupos de edad (preadolescentes, 11 y 12 años; transición, 13 y 14 años; y adolescentes, 15 a 18 años), y el grupo control formado por 29 alumnos.	-El PIECAP, «Programa Instruccional Emotivo para el Crecimiento y Autorrealización Personal» (Hernández y Aciego de Mendoza, 1990), en 10 sesiones - El «Cuestionario de Autoconcepto y Realización»: AURE	223 de Educación Primaria y Secundaria, con edades comprendidas entre los 11 y los 18 años.

Garaigordobil, Maite, Carmen Maganto y Juan Etxeberria	1996	España	Effects of a Cooperative Game Program on Socio-affective Relations and Group Cooperation Capacity	El juego en el desarrollo social y emocional	Diseño experimental, con pretest, intervención, posttest, donde se compararon con 6 grupos experimentales y 2 grupos control Cada sesión 60 a 90 minutos, con 4 a 5 actividades de juego Metodología observacional	- J.L. Moreno's Sociometric Questionnaire - Observation Instrument for group cooperation (Garaigordobil) llamado "a game of squares" - film on video tapes while playing	178 niños de 6 y 7 años de edad (primer grado de la escuela elemental) 125 sujetos experimentales y 53 sujetos control
--	------	--------	---	--	--	--	---

Todos estos estudios llevan a plantear varias conclusiones:

Entre más temprano es el aprendizaje de habilidades emocionales, puede ser más beneficioso para los estudiantes en su camino a la adultez, como personas emocionalmente inteligentes, y la adolescencia es la etapa primordial para educar en estas habilidades, por el carácter preventivo en conductas de alto riesgo y la escuela como el ambiente para propiciar factores de protección en el aula, por tal razón se resalta la importancia de los programas de educación en la inteligencia emocional.

Los programas, dan como resultados, los múltiples beneficios en habilidades a pesar de las limitaciones que puedan tener y lo novedoso del uso de la complementariedad metodológica, parece observarse en algunos estudios, es decir usando algunos instrumentos cuantitativos o cualitativos.

A pesar de que existen programas para adolescentes, estos toman en cuenta solo algunas habilidades emocionales como la conciencia y regulación emocional, dejando de lado la facilitación y comprensión emocional, habilidades esenciales a estudiar y fomentar; y que retoma el modelo de habilidad de inteligencia emocional con mayor apoyo empírico en la actualidad (Mayer y Salovey, 1997). Pareciera que se otorga mayor peso a las habilidades sociales en los programas, por lo tanto en su mayoría se basan en habilidades socioemocionales.

Falta una mayor sistematización, control riguroso y validez de los programas siendo difícil encontrar estudios publicados sobre la evaluación y

eficacia, como dice Pena y Repetto (2008). En el diseño y evaluación, la mayoría emplean un diseño cuasiexperimental y otros, no tienen grupo control, además se apoyan en los instrumentos de evaluación basados en el modelo mixto para medir aspectos generales de la inteligencia emocional como son los rasgos, emplean cuestionarios en lugar de autoinformes y escalas, que de forma más certera, evalúan procesos internos como son: las habilidades emocionales.

La mayoría de los programas, se basan en el modelo mixto de inteligencia emocional, en la línea de Goleman, Bisquerra que toma en cuenta factores de personalidad y de habilidades sociales, sólo se encuentra un propuesta que aun no ha sido aplicada y el programa Intemo, el cual, toma el modelo de habilidad y que se ha aplicado en adolescentes; ambos de origen español, que es donde han surgido el mayor número de trabajos (Pena y Repetto, 2008) mientras que en México, se realizó un esfuerzo por desarrollar la inteligencia emocional en adolescentes de secundaria por medio de un taller (García y Gasca, 2003, citado en Lara, 2006) con el propósito, de fomentar habilidades de interacción social y el reconocimiento y desarrollo de sus emociones, se incluyeron temas: como la comunicación ,la formación del trabajo en grupo, autoconocimiento emocional, autoestima, asertividad, toma de decisiones y la autorregulación emocional, sin embargo no se han publicado resultados al respecto.

Por lo tanto, es necesario disponer de programas que sean validados científicamente en formación de habilidades que integradas, desarrollen la inteligencia emocional en el alumnado de secundaria, tal como menciona Fernández (2008, p.192),” los programas de educación emocional que se apliquen en las escuelas, deben tener un marco científico”.

De ahí, que el proyecto Intemo, sea hasta el momento el que se base en el modelo de habilidad de Mayer y Salovey (1997), dirigido a alumnos adolescentes de secundaria con actividades precisas hacia el desarrollo de cada una de las cuatro habilidades emocionales; con extensa duración del programa que permite evaluar el programa y observar logros ; muestra amplia y generalizable es decir, con validez externa; con control riguroso, mediante el diseño con grupo control que muestra una acertada estrategia metodológica; a continuación una descripción del mismo.

Ruiz, Fernández, Cabello y Salguero (2008) crearon el proyecto Intemo que es un proyecto de educación emocional, financiado por la Delegación del Gobierno para el Plan Nacional sobre Drogas y está dirigido a adolescentes de entre 12 y 18 años pertenecientes a diferentes Institutos de Educación Secundaria de la provincia de Málaga. Este programa está basado en el modelo teórico de Inteligencia Emocional de Mayer y Salovey, basándose en las cuatro habilidades de percepción, asimilación, comprensión y el objetivo principal del Proyecto Intemo es entrenar a la población adolescente en una serie de habilidades emocionales intrapersonales e interpersonales para resistir el consumo de sustancias, dotando de estrategias de regulación de emociones

internas y manejo de la presión entre sus iguales. La enseñanza de estas habilidades, depende de forma prioritaria del entrenamiento, la práctica y su perfeccionamiento.

Se trata de un programa de entrenamiento, basado en un diseño de evaluación pretest-intervención-posttest con un grupo de control equiparable. Se ha llevado a cabo en 10 sesiones, durante una hora a la semana en diferentes colegios de enseñanza secundaria de la provincia de Málaga, dirigidos por profesionales externos (psicólogos), participando cerca de 2000 alumnos. Las sesiones del programa de entrenamiento, se extendieron a lo largo de tres meses durante dos años consecutivos. Los primeros resultados de este estudio, han mostrado que los adolescentes con más IE consumen menos drogas tanto legales como ilegales. En concreto, los estudiantes de entre 13 y 16 años con más inteligencia emocional consumen significativamente menos tabaco, alcohol, tranquilizantes y cannabis.

Capítulo 4. Método

En el presente capítulo se explica la importancia de la investigación realizada, los objetivos que se pretendieron con las hipótesis planteadas, el diseño de la investigación y la descripción del programa que se llevó a cabo en donde se describen los participantes, escenario, recursos materiales y los instrumentos utilizados.

4.1 Justificación

Teórica: como cualquier otra inteligencia, la Inteligencia Emocional (IE) es la puesta en marcha de mecanismos cognitivos, que se van automatizando con el desarrollo, la práctica, la experiencia y la maduración de la información emocional.

Las investigaciones existentes en el campo, han tomado como marco principal referencial para el diseño de programas en inteligencia emocional, el Modelo Mixto de Bar On y Goleman, que toma en cuenta las variables de personalidad y no así el Modelo de Habilidad de Mayer y Salovey, por lo que este trabajo de investigación realizaría una aportación importante al proponer el diseño de un programa desde la valoración del enfoque de habilidad cognitiva de Mayer y Salovey, pues es el que ha mostrado más rigurosidad y es el que falta en el diseño y evaluación de programas, para conocer sus alcances y limitaciones.

Esta investigación contribuiría al diseño e implementación de un programa de inteligencia emocional dirigido a adolescentes. Pues a pesar de que existen propuestas de programas, “se apreciaba un déficit en cuanto a la

validación de los mismos, siendo difícil encontrar estudios publicados sobre su evaluación y eficacia” (Pena y Repetto, 2008, p.412).

Además, permite desmitificar la sobrevaloración que se le ha dado a la inteligencia como el logro de destrezas cognitivas individuales que según Gardner limita el uso de otras como la inteligencia intrapersonal en donde se incluye: la comprensión de sí mismo, acceso a las emociones, entender y discernir la forma de actuar y comportarse de maneras adecuadas a las necesidades, metas y habilidades propias (Gardner, 1983), todas estas habilidades se relacionan con la inteligencia emocional.

Metodológica: existen beneficios en la utilización de programas educativos (Brackett y Salovey 2004; Castro, Fernández, 2005) pues estos son considerados como buena estrategia para el entrenamiento de habilidades emocionales.

La mayoría de las investigaciones existentes en el campo son en muestras universitarias, por lo que falta ahondar en adolescentes, como menciona Pena y Reppeto (2008, p. 408) “Por lo tanto, sería deseable, en la medida de lo posible, fomentar el empleo de muestras escolarizadas en secundaria frente a las universitarias”.

Las investigaciones en inteligencia emocional se han centrado más en el campo de la psicología del trabajo en comparación del campo educativo (Mestre y Fernández, 2007) por lo que faltan investigaciones que aporten a esta rama.

La mayoría de los programas en el tema de inteligencia emocional en población de nivel básico, adolecen de rigor científico y metodológico mínimo

que incluya un diseño de evaluación pretest-intervención-posttest, con un grupo de control equiparable que permita la comparación de los resultados, con otro tipo de programas (Fernández, 2005).

Además, a pesar de que existen programas para adolescentes (Diekstra, 2008 , Reppeto y Cols. 2007, Qualter y Cols. 2007, Garaigordobil 2004 y 2007, Muñoz y Bisquerra 2006, Iriarte y Cols. 2006, Obiols 2005, Aciego y Cols. 2003), estos toman en cuenta, solo algunas habilidades emocionales como la conciencia y regulación emocional, por lo que poco se ha trabajado en las habilidades emocionales de percepción asimilación, comprensión y regulación de forma conjunta (Ruiz, Fernández y Cols., 2008), de ahí la contribución de este trabajo.

Social: entre las habilidades que se buscan formar en los adolescentes, están las emocionales, que forman parte de competencias para la vida según el plan de estudios 2006 de la reforma de educación secundaria.

Los adolescentes necesitan tener habilidades emocionales que les permitan tener herramientas para interactuar con las personas que les rodean y resolver problemáticas cotidianas escolares, como menciona Ruiz, Fernández y cols. (2008, p.13) el dotar de “estrategias y habilidades emocionales básicas puede servir como factor protector de conductas problema”, por lo tanto, el programa puede ayudar a este fin.

Esta investigación puede tener un impacto social al prevenir y encaminar a la búsqueda de la solución de conductas que obstruyen el desarrollo óptimo de los adolescentes en su vida escolar y social, tales como las conductas disruptivas y consumo de sustancias adictivas (Ruiz, Fernández, Cabello y

Extremera, 2006). El descenso del rendimiento académico y déficit en los niveles de bienestar y ajuste psicológico del alumnado se han mostrado en evidencias empíricas, investigadas por Extremera y Fernández (2004), las cuales pueden resolverse por medio del fomento de las habilidades de percibir, facilitar, comprender y manejar las emociones en los adolescentes.

Así como aportar, al nivel de secundaria, un programa que puede ser aplicado como guía en la asignatura de Tutoría, para el desarrollo de las habilidades emocionales en adolescentes.

4.2 Objetivos

General

Diseñar e implementar un programa de inteligencia emocional para favorecer las habilidades de percepción, facilitación, comprensión y regulación de las emociones en los adolescentes de nivel secundaria.

Específicos

1. Diseñar un programa educativo de inteligencia emocional en habilidades de percepción, facilitación, comprensión y regulación de emociones en adolescentes de la escuela secundaria.
2. Implementar un programa educativo de inteligencia emocional en las habilidades de percepción, facilitación, comprensión y regulación de emociones en los adolescentes del primer y segundo año de secundaria.

3. Evaluar la Inteligencia Emocional en las habilidades de percepción, facilitación, comprensión y regulación de emociones en los adolescentes del primer y segundo año de secundaria.
4. Analizar los efectos de la intervención del programa educativo de inteligencia emocional en las habilidades de percepción, facilitación, comprensión y regulación de emociones en los adolescentes de secundaria.

4.3 Hipótesis de trabajo

HI= Los adolescentes que recibieron el Programa Educativo de Inteligencia Emocional (PEDIE), incrementan sus habilidades de percepción, facilitación, comprensión y regulación de emociones en comparación con aquellos que no lo recibieron.

Ho= Los adolescentes que recibieron un programa de Inteligencia Emocional educativo no incrementan sus habilidades de percepción, facilitación, comprensión y regulación de emociones en comparación con aquellos que no lo recibieron.

4.4 Participantes

En esta investigación participaron 140 alumnos, distribuidos en cuatro grupos, dos grupos de primer año de secundaria y dos grupos de segundo año de secundaria entre los 12 y 14 años de edad, provenientes de dos escuelas públicas de Jalisco, durante el ciclo escolar 2009-2010.

Los participantes se distribuyeron por sexo en 55.7% mujeres y 44.3% hombres. El rango de su edad fue de 12 a 14 años de edad con una media de 13 años.

Los alumnos provienen de familias en donde el 83.7% de los padres viven juntos. El 47.7% de las mamás tienen estudios de primaria y el 29.5% de secundaria, un poco más de la mitad se dedican al hogar presentando el 69.2%. Los estudios de los papás se encuentran entre la primaria con el 38.1% y la secundaria con el 34.1%, además el 44.6% se dedican a desempeñar oficios como carpintería y albañilería, mientras que otros son empleados con el 28.1%. El número de hijos que componen las familias son tres y cuatro, los alumnos ocupan el primer y segundo lugar en estos.

Los criterios de inclusión fueron los alumnos inscritos en el primer y segundo año de secundaria entre el rango de edad de 12 y 14 años, del turno vespertino y los criterios de exclusión fueron los estudiantes del tercer año de secundaria, fuera del rango de edad de entre los 12 y 14 años de edad, turno matutino.

4.4 Escenario

El lugar disponible para el trabajo con los alumnos fueron las aulas respectivas de cada uno de los grupos y el aula audiovisual. Las aulas se ubicaron en la segunda y tercera planta del segundo edificio en donde había bancas para cada alumno, acomodadas en filas al iniciar las actividades, para posteriormente conformarse en grupos de trabajo, dando la posibilidad de interacción entre los alumnos. Asimismo había un escritorio al frente de la puerta y un pintarrón, con ventanas a ambos lados

del salón. El aula audiovisual se ubicó en la planta baja con bancas que estuvieron acomodadas en filas.

4.5 Diseño de la investigación

El diseño utilizado fue el cuasi experimental, utilizando grupo experimental y control, a estos grupos se les evaluó utilizando una pre-prueba antes de la implementación del programa y al finalizar esta con una pos-prueba.

La variable independiente fue el programa educativo y la variable dependiente el puntaje obtenido en las cuatro habilidades de inteligencia emocional. A continuación se muestran las fases del diseño de la investigación en la Figura 7.

Figura 7. Fases del diseño de investigación. Elaboración propia

Fases	Actividades
Evaluación pretest (previa al programa de Inteligencia Emocional)	a)Aplicación pretest del instrumento de evaluación para la medición de habilidades emocionales que integran la Inteligencia Emocional b)Aplicación de la evaluación externa de habilidades emocionales
Implementación del programa de Inteligencia Emocional Evaluación procesual del programa	Desarrollo de una sesión semanal de 100 minutos total con duración de cinco meses. a)Aplicación de escala de estimación y cuestionario por observador que realiza una evaluación continua b)Evaluación continua de las actividades del programa por parte del tutor y profesor c)Evaluación del programa por cada módulo
Evaluación posttest (posterior al programa de Inteligencia Emocional)	a)Aplicación posttest del mismo instrumento b)Aplicación de la evaluación externa de habilidades emocionales

El tratamiento estadístico que se utilizó fueron los análisis descriptivos tales como media, moda, frecuencias, análisis factorial, el alpha de Cronbach, la prueba t para muestras relacionadas. Para llevar a cabo estos análisis se creó una base de datos y se usó el paquete estadístico SPSS versión 16 (Statistical Package for the Social Sciences).

4.6 Recursos Materiales

Carta descriptiva por cada sesión, objetos diversos que se utilizaron para las actividades: discos grabados con música, rotafolio, películas, secuencia de fotografías, cajas, colores, cartulinas, hojas blancas y de colores, cuaderno de trabajo, copias con ejercicios escritos, lápices, plumones de varios colores para pintarrón, etiquetas ,tarjetas con escrito, memorama y dominó emocional.

4.6 Equipo

Computadora personal, televisión, reproductor de video y grabadora para algunas actividades diseñadas, como la secuencia de fotografías y el empleo de música.

4.6 Recursos Humanos

Se capacitó, previamente, a cuatro docentes de la escuela secundaria en donde se llevó a cabo el programa con los grupos experimentales para que fungieran como observadores en el uso de

instrumentos evaluadores. Se escogió a los tutores como observadores, dado que el tutor es un docente que conoce al grupo.

El tutor es un docente que da acompañamiento, gestión y orientación a un grupo para contribuir al desarrollo afectivo, social cognitivo y académico de los alumnos tal como lo indica el programa de orientación y tutoría (Dirección General de Desarrollo Curricular, 2006). Por tal razón, guía a los alumnos a la resolución de problemas y de la formulación del proyecto de vida y tiene conocimiento de las necesidades e intereses de los alumnos.

El tutor fue observador y evaluador del proceso del programa, de ahí la importancia de su permanencia y función.

4.7 Instrumentos

1) Trait Meta-Mood Scale (TMMS) Fernández Berrocal, Extremera, y Ramos (2004).

Este instrumento evalúa la Inteligencia Emocional Intrapersonal percibida, cuenta con 24 ítems, en la versión reducida y adaptada al castellano. Contiene tres dimensiones de la Inteligencia Emocional que son la Percepción emocional también llamado atención, Comprensión de sentimientos también llamado claridad y Regulación emocional también llamado reparación, con ocho ítems para cada habilidad o factor. Su confiabilidad es para Atención $\alpha=0,90$, Claridad $\alpha=0,90$ y Reparación $\alpha=0,86$ y con validez convergente y discriminante. Asimismo, presenta una confiabilidad test retest

adecuada. Los tres subfactores correlacionan en dirección esperada con variables criterios como depresión, rumiación y satisfacción vital. (Extremera, Fernández y Mestre, 2004).

El instrumento tiene un formato de respuesta tipo Likert de 5 puntos, donde 1=Nada de acuerdo y 5=Totalmente de acuerdo, usando el formato de lápiz y papel.

Adaptación del instrumento TMMS-24

El instrumento TMM-24 se tomó como base para realizar una modificación mediante la inserción de ítems que evaluarán la habilidad de facilitación emocional, por lo que se añadieron ocho ítems, conformándose así el instrumento final de 32 ítems, es decir, TMMS-32, con las cuatro habilidades de inteligencia emocional incluidas. La confiabilidad de la muestra total dio un Alpha de .80.

Se piloteó el instrumento TMMS-32 en 325 alumnos de dos secundarias generales de la zona urbana de la ciudad de Zapopan, Jalisco, previa autorización del Director de la escuela, en formato papel y lápiz, en el ciclo escolar 2009-2010. Para el piloteo del instrumento participaron doce grupos del segundo año de secundaria, divididos en seis grupos por cada escuela en turno matutino y vespertino. Después, se procedió a la revisión del instrumento y creación de la base de datos, para llevar a cabo el análisis factorial el cual dio como resultado 29 ítems, una confiabilidad global de Alpha de Cronbach de .90.

Se agruparon en cinco factores, cuyos pesos factoriales fueron percepción emocional .81, regulación emocional .80, comprensión emocional .79, facilitación emocional .63 y el acceso emocional .52. (Ver anexo 1)

2) Observación externa o evaluación de 360° (Extremera y Fernández, 2004)

Este instrumento evalúa la habilidad de una persona que es el participante, utilizando varias fuentes que son los observadores. A nivel escolar, se solicitó la estimación por parte de los docentes. Para Bisquerra, Martínez Obiols (2006) es la alternativa para la evaluación de programas de habilidades emocionales. Se llama de 360 grados porque lo conforma una autoevaluación, una evaluación por parte de los profesores y otra por los compañeros, para esta investigación, solo se realizó la evaluación de profesores a alumnos. Es un procedimiento para evaluar la inteligencia emocional interpersonal, es decir, indica el nivel de habilidad emocional de cada alumno que es percibido por los demás, que en este caso fue por el profesor. Es de gran utilidad, utilizándose junto con otro instrumento como es el autoinforme, para evaluar conductas observables que no se pueden realizar con los otros. Consta de 16 afirmaciones sobre las conductas que presenta un alumno, relacionado con las cuatro habilidades emocionales de percepción, facilitación, comprensión y regulación emocional, distribuidas en cuatro ítems por habilidad. El docente realizó una valoración que osciló del 0 al 10 por cada conducta

observada en el alumno, donde 0 fue ausencia, 5 dominio mediano y 10 dominio total. El formato fue de papel y lápiz. El Alpha de Cronbach para esta escala fue de .94. Se han hallado coeficientes de confiabilidad satisfactorios según el Alpha de Cronbach para la evaluación por profesores 0,97, autoevaluación 0,87 y compañeros 0,92. (Ver anexo 2)

3) Escala de Estimación de Indicadores para Evaluar Programas de Educación Emocional (Pérez, 2008).

Es un instrumento para sintetizar, con carácter sistemático y preferentemente cuantitativo, la valoración de un programa de educación emocional en sus tres aspectos fundamentales: el diseño, aplicación y resultados. Contiene 29 indicadores, redactados en sentido afirmativo que pudieran reflejar una cualidad que cumple el programa a evaluar. Para esta investigación solo se uso la escala procesual, que fueron 8 ítems. La escala fue de tipo Likert que varío de 0 (nulo cumplimiento) hasta 4 (grado de cumplimiento muy alto). El formato fue de papel y lápiz y fue contestado por el tutor y profesor de cada grupo al que se aplicó el programa. La confiabilidad de la escala de acuerdo al alpha de Cronbach fue de .861(Ver anexo 3)

4) Cuestionario de evaluación continua de las actividades en la implementación del programa (Álvarez, 2001).

Este instrumento evaluó que las actividades, estuvieran de acuerdo a la edad, los contenidos, el tiempo, recursos materiales, interés, participación y clima en clase, el cual fue respondido por el tutor y profesor en el transcurso de la sesión de trabajo. Se llenaron al término de cada módulo, en total fueron cuatro cuestionarios que contestaron los estudiantes. El formato fue de papel y lápiz y llenado por el tutor y profesor de cada grupo al que se aplicó el programa. (Ver anexo 4)

5) Instrumento de evaluación por módulo del programa de inteligencia emocional para alumnos.

Se realizó por módulo, en total fueron cuatro. Se repartió el cuestionario en cada sesión de trabajo que correspondió a cada habilidad trabajada y la llenaron los alumnos. El cuestionario tuvo cuatro preguntas relacionadas con el contenido del módulo a evaluar, nueve afirmaciones a responder con formato tipo Likert sobre su opinión de las actividades que tuvieron y un cuadro con diferentes emociones en donde los alumnos identificaron el cómo se sintieron durante todo el módulo y al finalizarlo. El formato fue de papel y lápiz. (Ver anexo 5).

4.8 Programa de Inteligencia Emocional

Se diseñó y desarrolló un programa de inteligencia emocional llamado Programa Educativo de Inteligencia Emocional (PEDIE).

Este programa contiene cuatro módulos, tomando como referencia otros programas (Vallés, 2000; Iriarte, 2006 y Fernández y Cols, 2008) basándose en el modelo teórico de Inteligencia Emocional de habilidad de Mayer y Salovey (1997) y en el enfoque de la educación denominado afectivo-personalizante.

La aplicación del programa se llevó a cabo con los estudiantes del grupo experimental del primer y segundo año de secundaria, durante cinco meses, de febrero a junio, con 18 sesiones en total, en un día semanal en la asignatura de Tutoría y Biología con tiempo de 100 minutos en cada sesión, durante el ciclo escolar 2009-2010.

Se realizó en cuatro módulos, uno por cada habilidad a desarrollar, con duración de cuatro sesiones cada módulo y dos sesiones para evaluación pretest y posttest (Ver anexo 6).La organización de cada sesión, consistió en tres momentos, la primera fue la fase de apertura, en la que se les dio a conocer el objetivo de la experiencia, después la fase de desarrollo en la que se llevaron a cabo los ejercicios por medio de instrucciones generales y la fase de cierre y conclusiones en la que se reflexionó sobre las experiencias. (Ver cartas descriptivas en anexo 7).

El primer módulo llamado percepción emocional fue el módulo básico en el que se buscó que los alumnos identificaran las emociones propias y la de los demás, así como expresar las emociones de forma adecuada, para esto se aplicaron diferentes actividades tales como registrar las emociones que sintieron en un día y adivinar diferentes emociones que se expresan con el cuerpo (Ver anexo 10, material 1 al 5).

El segundo módulo se llamó facilitación emocional, en el que los alumnos reflexionaron sobre la influencia de las emociones en sus pensamientos y comportamientos, además de cómo pueden ayudar a resolver problemas y ser creativos. Entre los ejercicios que se llevaron a cabo, fue el anotar una situación que vivieron, escribir que pensamientos les generaron, que emociones y conductas estuvieron presentes. Además se analizó un caso por medio de una serie de preguntas y realizaron un dibujo que correspondió a algunas emociones, reflexionando cuáles de éstas les permitió ser más creativo (Ver anexo 10, material 6 al 12).

En el tercer módulo llamado comprensión emocional se pretendió que los alumnos conocieran las diferentes emociones y sus relaciones entre ellas. Los ejercicios que se llevaron a cabo fueron el memorama en donde por medio de tarjetas tuvieron que relacionar una emoción con un ejemplo o la definición que correspondía, asimismo se realizó una sopa de letras, en el cual buscaron diferentes emociones (Ver anexo 10, material 13 al 19).

En el cuarto módulo llamado regulación emocional se pretendió que los alumnos reflexionarán sobre sus emociones y como las podrían manejar, ya que es el módulo más complejo por las habilidades que se pretenden desarrollar. Se llevaron a cabo actividades tales como, el del termómetro emocional en donde se evaluaron a sí mismos el grado de intensidad que llegan a tener en cada emoción y reflexionan que pueden hacer al respecto; otra actividad es el de la representación de dos casos, en el que realizan un análisis de lo que hacen habitualmente y lo que podrían cambiar (Ver anexo 10, material 20 al 25).

Las condiciones constantes que estuvieron presentes en la administración del programa fueron:

- a) Constancia intersesional: en la aplicación del programa, se llevó a cabo una sesión de intervención semanal de 100 minutos durante 5 meses.
- b) Constancia espacio-temporal: la experiencia se realizó el mismo día, en el mismo horario semanal y en dos espacios físicos destinados, el aula de clases y el aula audiovisual.
- c) Constancia de las personas adultas que articularon la intervención: las sesiones fueron dirigidas por los mismos adultos, por un lado el investigador, el cual tiene una formación psicopedagógica y por el otro un profesor y tutor.
- d) Constancia de la estructura o formato de las sesiones: en cada sesión, se presentó el objetivo e instrucciones, una secuencia de dos o tres actividades, análisis y conclusiones o cierre.

El procedimiento en la intervención del grupo en cada sesión fue:

a) Exposición de objetivos de cada actividad

Se realizó de forma sintética, comentando brevemente lo que se pretendía.

b) Exposición de instrucciones

Se clarificó la tarea a realizar y el procedimiento, en algunos casos resultó útil ejemplificarlo, ya que ayudó a comprender la actividad.

c) Trabajo con diferentes grupos

Se llevó a cabo en varias ocasiones, de tal modo que se posibilitara la interacción.

d) Regulación del tiempo de las actividades

Se llevó a cabo de tal modo, que alcanzaran a realizarse las actividades previstas.

e) Recursos por el conductor del grupo

Se emplearon diferentes recursos, tales como la formulación de preguntas, análisis de productos generados de las actividades, síntesis de las opiniones. Se potenció el respeto a la exposición de pensamientos y sentimientos, además de enfatizar la escucha activa entre los alumnos.

f) Empleo de estrategias

Las estrategias que se utilizaron fueron: el cuento, la meditación guiada, análisis de casos, la dramatización, actividades lúdicas, entre otras, para que se propiciara el aprendizaje de habilidades emocionales.

El enfoque de la educación en el que se sustentó el programa, fue el denominado afectivo-personalizante (Hernández, 2006), que considera la importancia de la afectividad en la conducta y el pensamiento, por lo tanto, le da importancia al modo de interpretar y valorar la realidad, a la manera en que se canalizan y manejan los sentimientos. Surge de las perspectivas de psicología cognitivo-emocional, de la inteligencia emocional y de la investigación neuropsicológica.

En la perspectiva del currículo, el programa se preocupa por proporcionar a los alumnos pautas para saber ser eficaces en la vida, en su relación consigo mismos y con los demás. Además, tiene como principal función, el aprendizaje significativo y vivencial, en función de estructuras cognitivas y emocionales del alumno, por lo tanto, la instrucción tiene en cuenta igual que el constructivismo, los conocimientos previos y los esquemas de los alumnos pero resalta sus experiencias y vivencias como medios de lograr el aprendizaje.

Los objetivos que procura este enfoque es “potenciar el aprendizaje autónomo, autorregulado, productivo, creativo, crítico y cooperativo” (Hernández, 2006, p.416) que lleven a una mejor adaptación y realización.

Esto implica una enseñanza técnica, personalizada y personalizante. Técnica, porque implica procedimientos definidos que lleven a la meta que se desea alcanzar, personalizada porque las estrategias instruccionales parten de las condiciones de los alumnos, de sus conocimientos, experiencias, capacidades, motivaciones, etc.; enseñanza personalizante, porque desarrollan estrategias potenciadoras de las capacidades humanas de los alumnos y porque se resaltan las relaciones entre profesor y alumno o alumnos entre sí, basadas en el respeto, valoración y afecto.

En el mismo tiempo que se aplicó el programa, se trabajó una sesión sobre las habilidades de inteligencia emocional con los padres de familia en la llamada escuela a padres. (Ver anexo 8 y 9).

4.9 Procedimiento

Se tuvo contacto con los directores de dos escuelas secundarias para obtener consentimiento y autorización para llevar a cabo la aplicación del programa.

Se eligió la muestra de forma intencional, dos grupos de 35 estudiantes cada uno, de primer grado y dos grupos de segundo grado por cada secundaria, para fungir como grupos control y experimental. A los cuatro grupos se les evaluó la inteligencia emocional con el pretest, utilizando el instrumento adaptado TMMS-32, se les leyó las instrucciones, se asesoró a los alumnos que tuvieron dudas del instrumento, se les dio el tiempo de media hora para responderlo por cada grupo y en un día de sesión calendarizada. Después, se procedió a la revisión del instrumento de cada alumno y a la incorporación de la información en una base de datos para su posterior análisis.

Asimismo, con la ayuda de prefectura se identificaron los dos tutores de los dos grupos experimentales con los que se trabajó el programa. Los tutores, eligieron seis alumnos para ser evaluados en sus habilidades emocionales por medio del instrumento de evaluación externa.

En la implementación del programa fueron cuatro docentes los que estuvieron presentes en las sesiones y llenaron el cuestionario en dos grupos; un tutor encargado del grupo y un profesor con mayor carga horaria (español o matemáticas) en un grupo de primer grado y otro tutor y profesor en el segundo grado.

La evaluación fue inicial y procesual en el periodo de implementación del programa, y evaluación sumativa al final del programa en el que se evaluaron los resultados o logros del programa, tal como lo propone Pérez Juste (2006).

La evaluación inicial, consistió en aplicar un pre-test a los alumnos con el instrumento adaptado TMMS-32 y la evaluación externa de habilidades emocionales. La evaluación procesual, fue por medio de dos instrumentos que se llenaron en cada sesión por el tutor y profesor del grupo que fueron observadores del programa. La evaluación final, fue el post-test usando nuevamente el instrumento TMMS-32 y la evaluación externa que sirvieron para determinar el efecto del programa.

Capítulo 5. Resultados

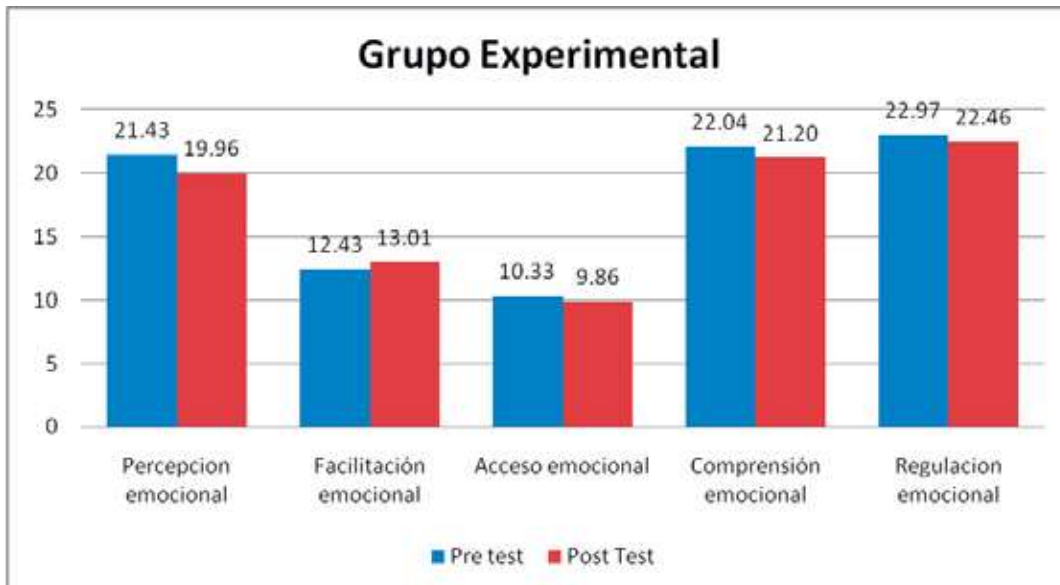
En este capítulo se mostrarán los resultados de la investigación por cada instrumento que se utilizó en el trabajo, tal como es el TMMS-32, la evaluación externa, la Escala de Estimación de Indicadores para Evaluar Programas de Educación y el cuestionario de evaluación continua de las actividades, así como la evaluación por módulos del programa.

5.1 Resultados del Trait Meta-Mood Scale (TMMS-32)

Este instrumento, mide la inteligencia emocional autopercebida por los alumnos, es un autoinforme y se usó, para evaluar las habilidades de inteligencia emocional antes y después de la intervención con el programa educativo de inteligencia emocional.

En el grupo experimental, la habilidad más alta en cuanto a la media en el pretest y posttest fue regulación emocional y la habilidad más baja en el pretest y posttest fue acceso emocional, (Ver figura 8).

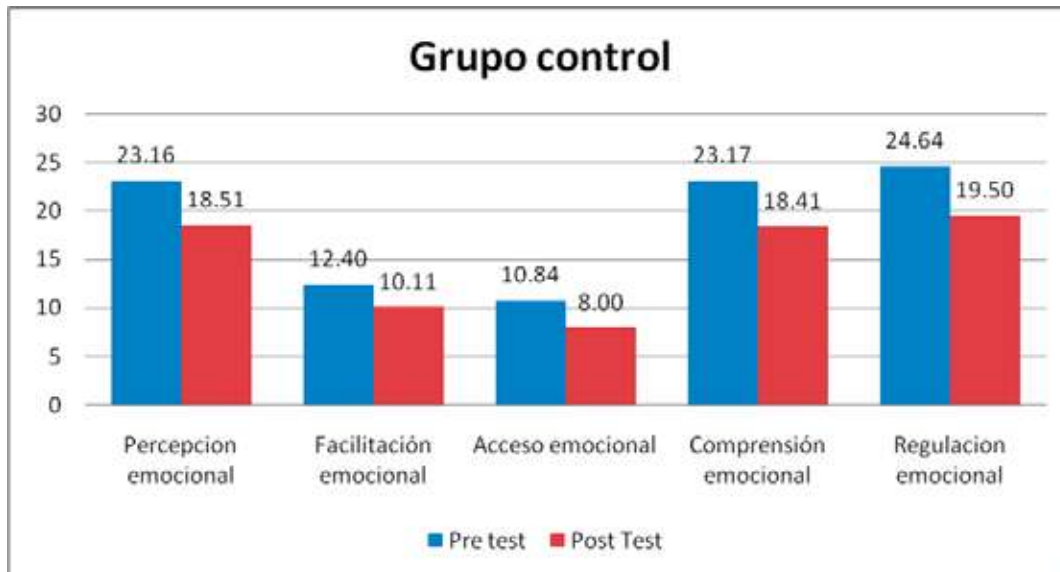
Figura 8. Resultados del Trait Meta Mood Scale(TMMS-32) en el grupo experimental



Se muestra que los puntajes del pretest en este instrumento en comparación con los puntajes del posttest, se consideran estables, pues aunque las medias en el posttest bajan, no se consideran significativos, y en cambio la habilidad emocional de facilitación emocional es la que aumenta en el posttest. Se encontraron cambios estadísticamente significativos en la habilidad de facilitación emocional $t(69)=-2.174, p=0.033$. (Ver figura 8)

En el grupo control, la habilidad más alta en el pretest y posttest fue regulación emocional y la habilidad más baja en el pretest y posttest fue acceso emocional, (Ver figura 9).

Figura 9.Resultados del Trait Meta Mood Scale(TMMS-32) en el grupo control



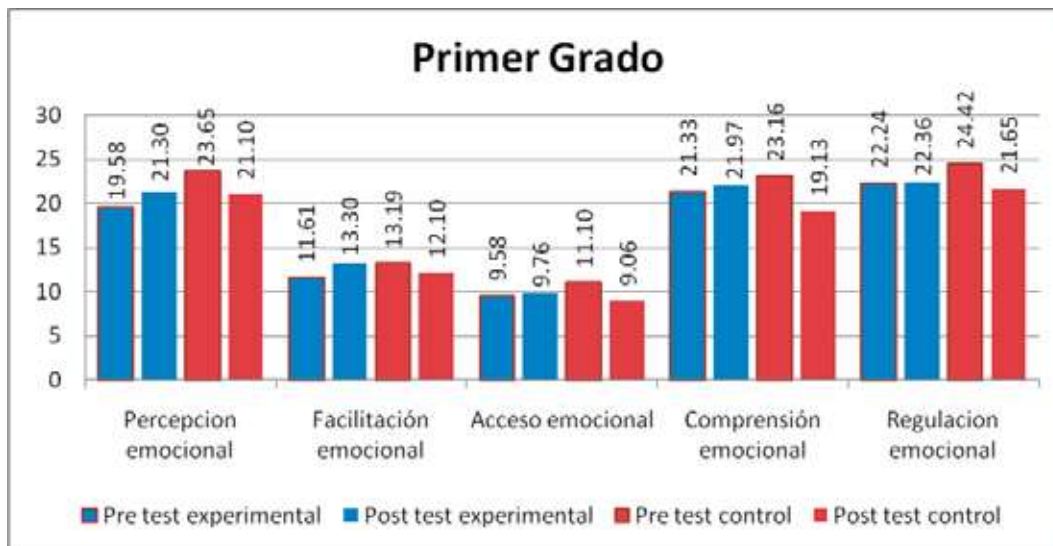
Se muestra que los puntajes del pretest en este instrumento en comparación con los puntajes del posttest , se consideran irregulares, pues las medias en el posttest bajan, considerandose los puntajes más significativos que en el grupo experimental, en donde es menor.

Por medio de la aplicación de la prueba t de muestras relacionadas se observan cambios estadísticamente significativos en la habilidad de percepción emocional $t(59)=2.154, p=0.035$; en la habilidad de acceso emocional $t(59)=4.085, p=0.00$; en la habilidad de comprensión emocional $t(59)=2.302, p=0.025$ y en la habilidad de regulación emocional $t(59)=2.571, p=0.013$.

En cuanto a la diferencia por grados, en el primer grado en el grupo experimental , la habilidad más alta fue regulación emocional y la más baja

acceso emocional. Las otras habilidades se incrementan en el posttest.(Ver figura 10)

Figura 10. Resultados del Trait Meta Mood Scale(TMMS-32) en el grupo experimental del primer grado



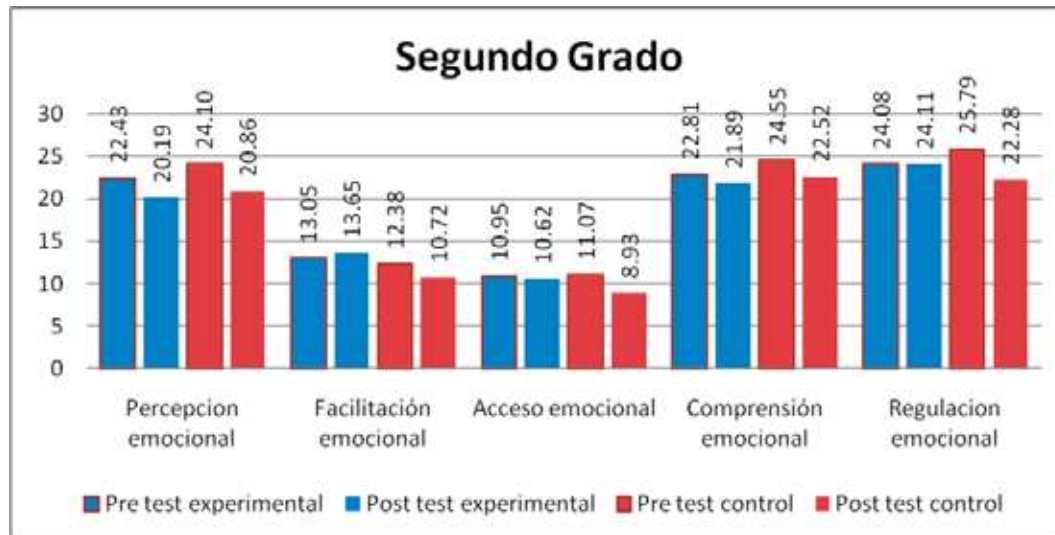
La habilidad con cambios estadísticamente significativos entre el pre y posttest fue facilitación emocional $t(32)=-2.504$, $p=0.018$.

En el grupo control, se observa que la habilidad más alta fue regulación emocional en pretest y posttest y la más baja acceso emocional. Se observa una disminución en las otras habilidades en el posttest. Las habilidades con cambios estadísticamente significativos entre el pretest y posttest fueron acceso emocional $t(30)=2.931$, $p=0.006$ y comprensión emocional $t(30)= 2.200$, $p=0.036$ de acuerdo a la prueba t de muestras relacionadas.

En el segundo grado, en el grupo experimental ,la habilidad mayor fue regulación emocional y la más baja acceso emocional. En la habilidad de

facilitación y regulación emocional se observa un aumento en el postest. No se encuentran cambios estadísticamente significativos.(Ver figura 11).

Figura 11.Resultados del Trait Meta Mood Scale(TMMS-32) en el grupo experimental y control del segundo grado



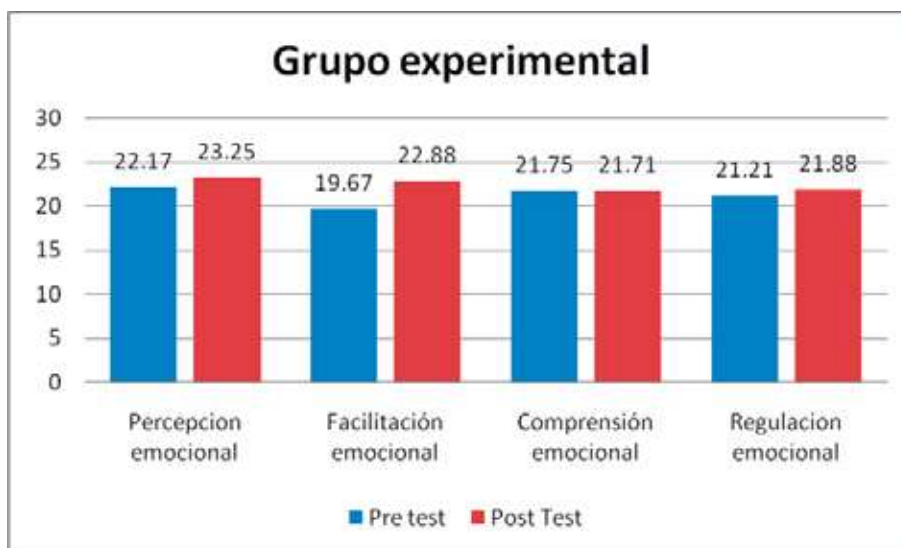
En el grupo control, la habilidad mayor en el pretest fue regulación emocional y en el posttest comprensión emocional, mientras que la habilidad más baja fue acceso emocional. En las otras habilidades se observa una disminución en el posttest. Se encuentran cambios estadísticamente significativos entre el pretest y posttest en la habilidad de acceso emocional $t(28)=2.800, p=0.009$ y en la habilidad de regulación emocional $t(28)= 2.178, p=0.038$ de acuerdo a la prueba t de muestras relacionadas.

5.2 Resultados de la evaluación externa

El instrumento llamado de evaluación externa, evalúa la inteligencia emocional interpersonal, es decir, la percibida por los otros, que en este caso fueron los profesores y tutores. Este instrumento, sirvió para evaluar la inteligencia emocional percibida en algunos alumnos, antes y después de la intervención en el programa educativo de inteligencia emocional.

Los resultados muestran que en el grupo experimental, la habilidad que percibieron el tutor y profesor como la más alta en los alumnos fue percepción emocional en el pretest y posttest, y la más baja en el pretest fue facilitación emocional y en el posttest comprensión emocional. (Ver figura 12).

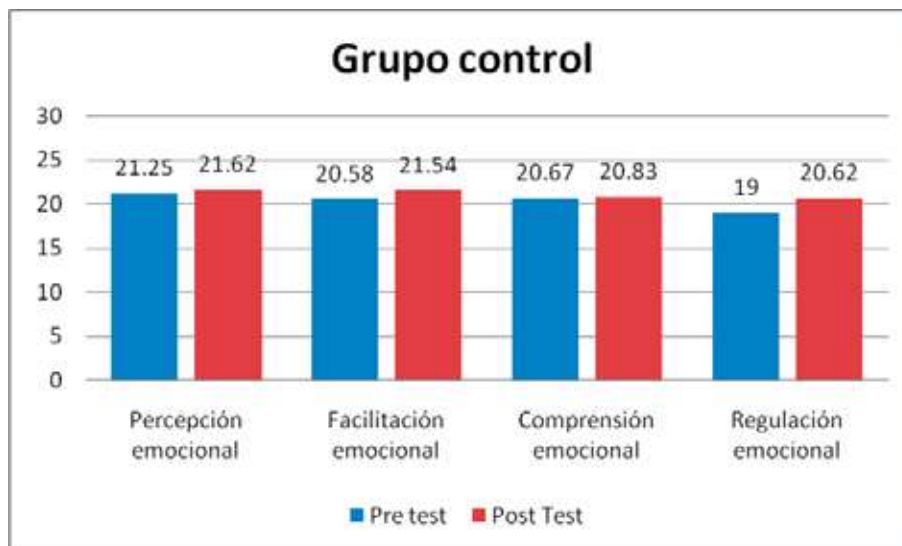
Figura 12. Resultados de la evaluación externa en el grupo experimental



Los cambios estadísticamente significativos entre el pretest y posttest fueron en la habilidad de percepción emocional $t(23)=-2.052$, $p=0.052$ y la habilidad de facilitación emocional $t(23)=-3.88$, $p=0.001$.

Los resultados en el grupo control arrojan que la habilidad que percibieron el tutor y profesor como la más alta en los alumnos, fue percepción emocional en el pretest y posttest y la más baja regulación emocional en el pretest y posttest, no existieron diferencias estadísticamente significativas. (Ver figura 13).

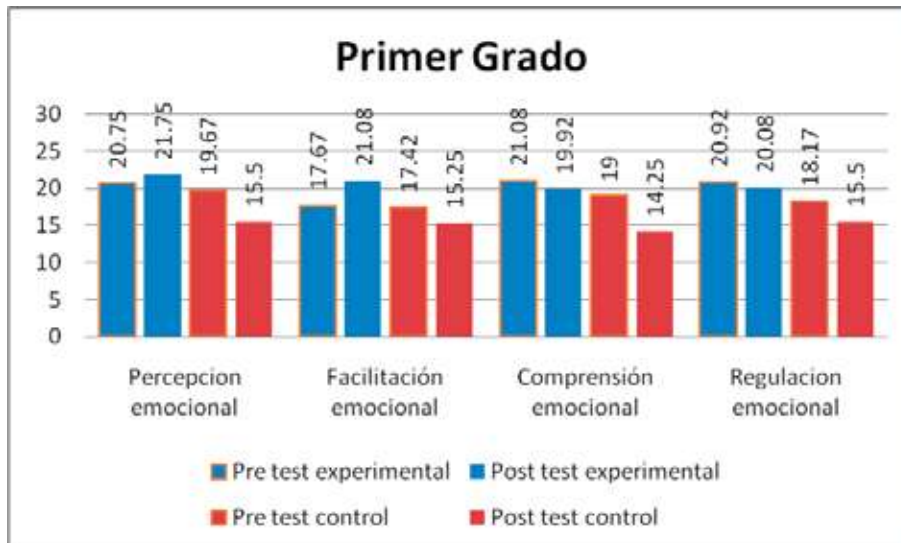
Figura 13. Resultados de la evaluación externa en el grupo control



Los resultados en el primer grado, en el grupo experimental, la habilidad más alta fue comprensión emocional en el pretest y percepción emocional en el posttest. La más baja habilidad en el pretest facilitación emocional y en el posttest comprensión emocional. Se encontraron cambios estadísticamente

significativos entre el pretest y posttest en la habilidad de facilitación emocional $t(11)=-2.781, p=0.015$. (Ver figura 14).

Figura 14. Resultados de la evaluación externa en el grupo experimental y control en el primer grado

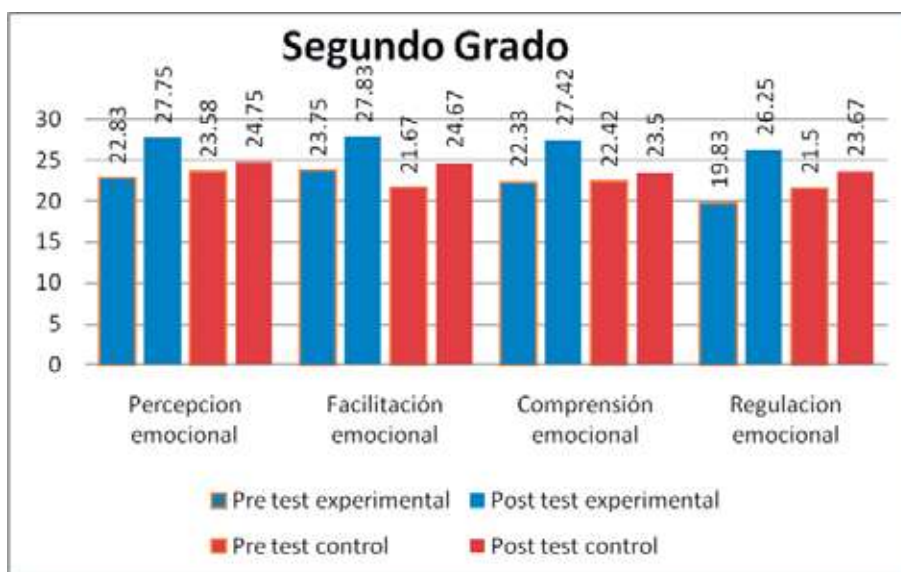


En el grupo control, la habilidad más alta en el pretest fue percepción emocional y en el posttest facilitación emocional. La más baja fue facilitación emocional en el pretest y comprensión emocional en el posttest. No se encontraron diferencias estadísticamente significativas.

Los resultados en el segundo grado en el grupo experimental, son que la habilidad más alta en el pretest y posttest fue facilitación emocional y la habilidad más baja fue regulación emocional. Se observa un aumento del pretest al posttest en las habilidades emocionales. Se encontraron cambios estadísticamente significativos en la habilidad de percepción emocional $t(11)=-$

3.835, $p=.003$; en la habilidad de facilitación emocional $t(11)=-2.260$, $p=.045$; en la habilidad de comprensión emocional $t(11)=-3.008$, $p=.012$ y en la habilidad de regulación emocional $t(11)=-4.938$, $p=.000$ de acuerdo a la prueba t de muestras relacionadas.(Ver figura 15).

Figura 15. Resultados de la evaluación externa en el grupo experimental y control en el segundo grado



Los resultados en el segundo grado en el grupo control, la habilidad más alta fue percepción emocional y la más baja en el pretest fue regulación emocional y en el posttest comprensión emocional. Se encontró un cambio estadísticamente significativo en la habilidad de facilitación emocional $t(11)=-2.514$, $p=.029$ de acuerdo a la prueba t de muestras relacionadas.

5.3 Resultados de la evaluación procesual del programa de inteligencia emocional por tutores y profesores.

Para la evaluación procesual, se utilizaron dos instrumentos: la escala de estimación de indicadores para evaluar programas de educación emocional y el cuestionario de evaluación continua.

a) Escala de Estimación de Indicadores para Evaluar Programas de Educación

El instrumento valoró la implementación del programa de inteligencia emocional, lo llenaron el profesor y tutor.

Para los evaluadores, la metodología usada fue apropiada para el desarrollo de los objetivos, puntuando de media a alta.

Los alumnos mostraron de mediano a alto interés /motivación hacia las actividades del programa, excepto en la sesión 6 que se mostró un bajo interés con un 25%.

La secuencia de las actividades programadas resultó de medio a altamente coherente con relación a los objetivos, destinatarios y recursos planificados.

Se respetó medianamente la planificación en lo referente a actividades, tiempos y recursos, excepto en la sesión 13 que resultó bajo.

Se llevo a cabo un mediano a alto registro de la información que facilitó la posterior evaluación de la intervención y sobre todo, la mejora de futuras

experiencias, apoyándose de los instrumentos que respondieron los tutores y maestros, en donde había un apartado de observaciones.

El clima general del aula y del centro (relaciones cordiales entre el personal, alumnos y profesor) se favoreció de mediana a altamente, ya que el clima de trabajo en el salón al llevar a cabo las actividades y de la escuela en general propiciaron que se pudiera trabajar las actividades planeadas.

La satisfacción en los responsables del programa, en sus destinatarios y en las demás personas implicadas fue de alto a medio, excepto en la sesión 7 que fue bajo con 33.3%.

La organización y disciplina del aula en donde se desarrolló el programa, concordó medianamente a alto con el sistema organizativo y disciplinar del aula, excepto en la sesión 16 y 17 con puntuación en medianamente y la sesión 7 con el 33.3% se incluye puntuación baja.

b) Cuestionario de evaluación continua de las actividades

Este cuestionario, evalúo las actividades en las diferentes sesiones del programa de inteligencia emocional por el tutor y profesor.

Las actividades que realizaron los alumnos, les parecieron a los observadores (tutores y profesores) muy apropiadas a la edad, con diferencias en el primer grado en donde les pareció muy adecuado y en el segundo grado totalmente adecuado.

El contenido de las actividades fue totalmente adecuado y a la vez completo para conseguir los objetivos propuestos. En el primer grado fue muy adecuado mientras que en el segundo totalmente adecuado.

El tiempo se ajustó satisfactoriamente a las actividades planeadas en tiempo real de aplicación. Los observadores del primer grado opinaron que se ajusto muy bien el tiempo mientras que para los del segundo grado se ajusto enormemente.

Los recursos materiales que se presentaron para el correcto desarrollo de las actividades, les parecieron muy apropiados. De igual manera en el primer grado les parecieron adecuados mientras que para el segundo grado fue muy adecuado.

Los tutores y profesores opinaron que una vez finalizada la sesión existió mucha participación y mayor interés en el trabajo en clase.

5.4 Resultados de la evaluación del programa de inteligencia emocional por alumnos

Los alumnos evaluaron el proceso del programa al finalizar cada módulo, en total fueron cuatro y fue mediante anonimato para que tuvieran la libertad de responder, esto con el fin de conocer su opinión respecto a la implementación del programa.

Las preguntas, referentes al conocimiento de las habilidades emocionales, fueron cuatro diferentes preguntas en cada módulo, las cuales respondieron tal como se esperaba. A continuación se muestran los resultados.

En el primer módulo llamado de percepción emocional los alumnos respondieron que la forma en la que se pueden identificar las propias emociones son por señales físicas con un 83.8%, las señales que deben de fijarse para identificar las emociones en los demás son los detalles del rostro,

gestos y posturas con un 91.4%, la expresión de emociones para dar cuenta de las propias necesidades es en el momento y el modo adecuado con un 81.4%, para detectar que alguien es honesto o no lo es se debe de fijar en información verbal y no verbal con un 44.9%.

En el segundo módulo llamado facilitación emocional, los alumnos respondieron que las emociones influyen en pensamientos y comportamientos representando un 98.5%, ayudan a pensar y recordar situaciones de nuestras vidas con un 95.5%, ayudan para tomar decisiones considerando diferentes puntos de vista con un 90.9% y para resolver problemas y ser creativos con un 93.9%.

En el tercer módulo llamado comprensión emocional el 68.8% de los alumnos respondieron que las emociones les sirven para comunicarse con los demás, el 75.4% identificaron que las emociones como el miedo y el pavor se relacionan con el deseo de huir ante el peligro o mal, el 70.3% piensa que se pueden tener varias emociones diferentes e incluso contrarias al mismo tiempo y el 95.2% piensa que comprender las emociones de los demás es cuando se acercan y ofrecen apoyo.

En el cuarto módulo llamado regulación emocional el 61.3% de los alumnos respondieron que las emociones en su vida , tal como el enojo y la tristeza, las sienten, pero buscan la manera de manejarlas, el 68.3% responden que si un compañero, les pone el pie y se tropiezan en clase, ellos le preguntarían el porqué de su acción, el 69.8% piensan que si el día de mañana, les realizarán un examen muy difícil, lo que podrían hacer, es repasar

un poco y hacer algo que los distraiga y el 73.3% piensan que pueden manejar sus emociones cuando piensan, antes de actuar.

Los resultados de las preguntas referentes a las actividades, conducción del grupo, su sentir y opiniones del programa se presentan a continuación.

El 46.60% de los alumnos están de acuerdo en que las actividades son interesantes y el 37.50% están totalmente de acuerdo. Los alumnos del primer (19.3) y segundo grado (18.2%) están de acuerdo en que las actividades son interesantes.

Figura 16 . Interés en las actividades del programa



El 58% de los alumnos están totalmente de acuerdo en que les va a ser útil lo que aprendieron en las actividades. El primer (28.6%) y segundo grado

(29.4%) están totalmente de acuerdo en que las actividades les van a ser útiles.

Figura 17. Utilidad de las actividades del programa en el aprendizaje



El 52% de los alumnos, están de acuerdo en que han entendido las actividades y el 38% están totalmente de acuerdo. El primer (22.1%) y segundo grado (30%) están de acuerdo en que han entendido las actividades.

Figura 18. Comprensión de las actividades del programa



El 44% de los alumnos, están de acuerdo en que el tiempo dedicado a las actividades ha sido adecuado y el 34% están totalmente de acuerdo. El primer (19.9%) y segundo grado (24.1%) están de acuerdo en que el tiempo dedicado a las actividades ha sido adecuado.

Figura 19. El tiempo de las actividades del programa



El 50% de los alumnos están totalmente de acuerdo en que las explicaciones del profesor(a) han sido adecuadas y el 43% están de acuerdo. El primer (22.5%) y segundo grado (27.1%) están totalmente de acuerdo en que las explicaciones del profesor(a) han sido adecuadas.

Figura 20. La conducción del profesor(a) en las sesiones del programa



El 39% de los alumnos, están totalmente de acuerdo en que les ha resultado divertido participar en las actividades y el 32% están de acuerdo. El primer (21.2%) y segundo grado (17.4%) están totalmente de acuerdo en que les ha resultado divertido participar en las actividades del programa.

Figura 21. La participación en las actividades del programa



El 42% de los alumnos, están de acuerdo en que es necesario hacer actividades de este tipo y el 39% están totalmente de acuerdo. El primer grado (22.3%) están totalmente de acuerdo y el segundo grado (23.5%) están de acuerdo en que les ha resultado divertido participar en las actividades del programa.

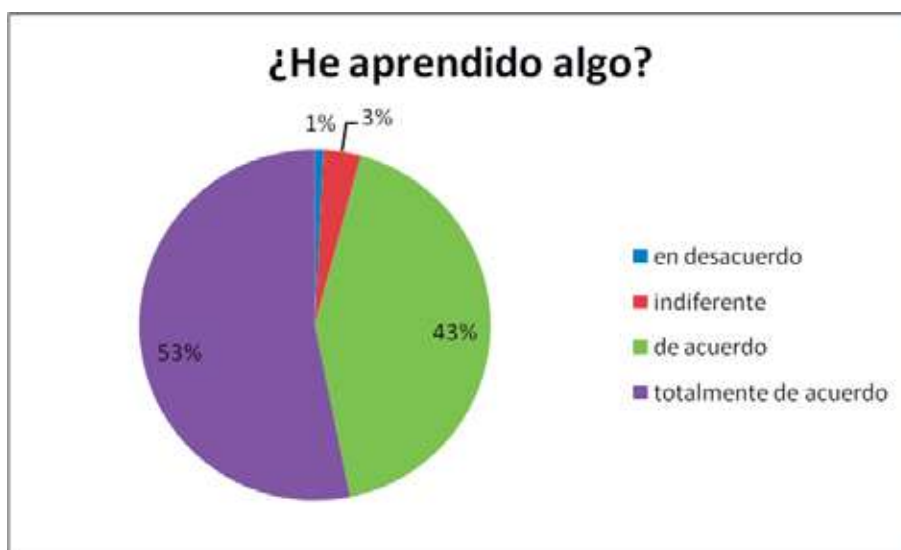
Figura 22. La necesidad de realizar las actividades del programa



El 53% de los alumnos están totalmente de acuerdo en que han aprendido algo y el 43% están de acuerdo. El primer grado (24.6%) están

totalmente de acuerdo y el segundo grado (28.4%) están totalmente de acuerdo en que han aprendido algo del programa.

Figura 23. El aprendizaje de los alumnos en el programa



A los alumnos, les ha parecido que el programa ha sido divertido(38.30%), útil(50.20%), fácil(44.10%) y necesario(50.20). El primer grado el 19.2% de alumnos les pareció el programa divertido,22.2% útil,21.1% fácil y 26.2% necesario.El segundo grado el 19.2% de los alumnos les pareció que el programa fue divertido, el 28% útil, el 23% fácil y el 24% necesario.

Figura 24 . Porcentajes de la opinión de los alumnos con respecto al programa



Los alumnos se han sentido durante la realización del programa agusto(48.70%), tranquilos(46%), seguros(39.90%) y contentos(44.60%). En el primer grado el 21.1% de los alumnos se sintieron agusto en el programa, el

19.4% tranquilos ,el 16.7% seguros y el 20.5 % contentos. En el segundo grado el 27.6 % de los alumnos se sintieron agusto, el 23.3% tranquilos, el 24% seguros y el 23.7% contentos.

Figura 25 . Porcentajes de la opinión de los alumnos con respecto a la realización del programa



En la figura siguiente, se muestra como se han sentido en la realización del programa, continuando el análisis de la misma pregunta. Los alumnos se sintieron relajados(42%), satisfechos(42.10%), confiados(42.50%) y cómodos(42.40%). En el primer grado el 18.3% de los alumnos se sintieron relajados en el programa, el 18.8% satisfechos ,el 17.8% confiados y el 20.2 %

cómodos. En el segundo grado el 23.7 % de los alumnos se sintieron relajados, el 23.4% satisfechos, el 24.7% confiados y el 22.1%cómodos.

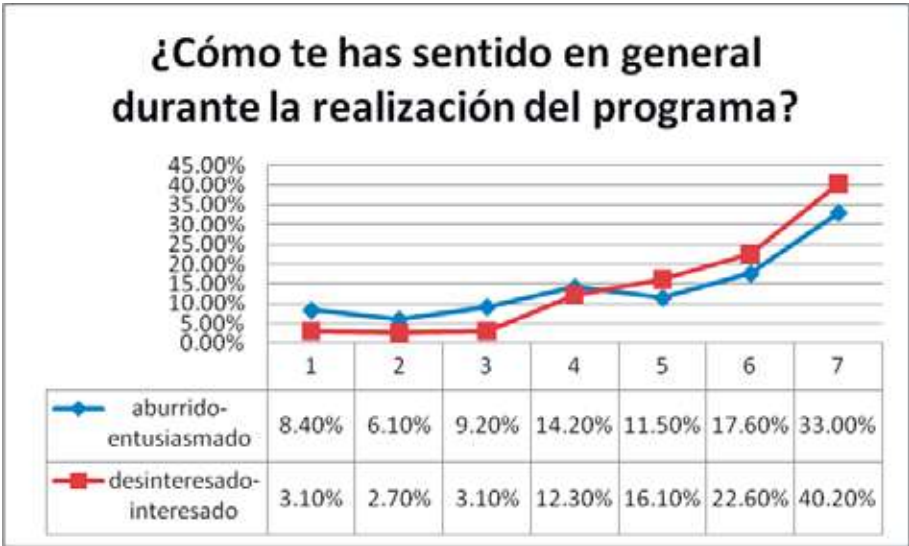
Figura 36. Porcentajes de la opinión de los alumnos durante la realización del programa



En la figura siguiente, se muestra como se han sentido en la realización del programa, continuando el análisis de la misma pregunta. Los alumnos se sintieron entusiasmados(33%) e interesados (40.20%). En el primer grado el

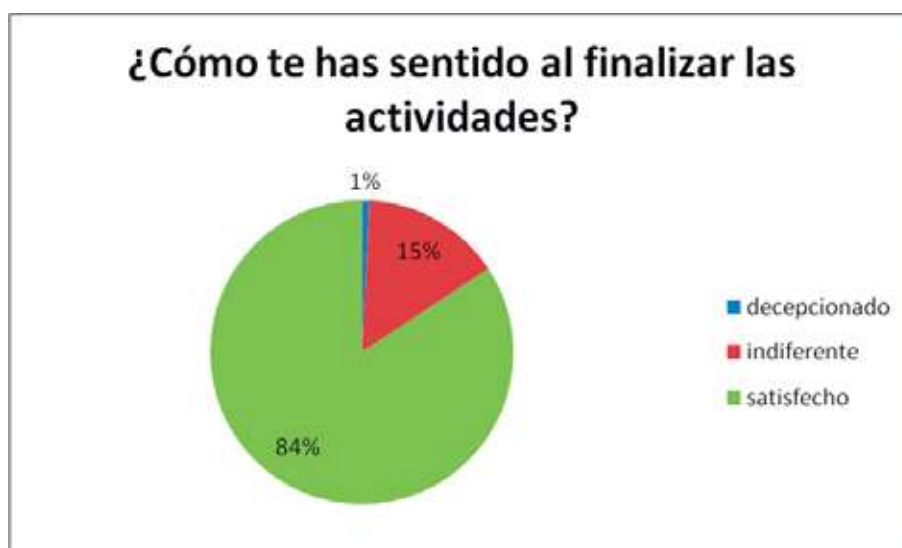
17.6 % de los alumnos se sintieron entusiasmados y el 15.3 % interesados en el programa. En el segundo grado el 21.5% de los alumnos se sintieron entusiasmados y el 18.8% interesados.

Figura 27 . Porcentajes de la opinión de los alumnos sobre el programa



El 84% de los alumnos están satisfechos, 15% están indiferentes y 1% decepcionados al finalizar las actividades del programa. El primer grado (38.8%) y el segundo grado (44.8%) están satisfechos al finalizar las actividades.

Figura 28 . Opinión de los alumnos al finalizar todas las actividades del programa



Capítulo 6. Discusión y Conclusiones

6.1 Discusión

El presente trabajo de investigación pretendió que se diseñara un programa de inteligencia emocional tomando en cuenta las cuatro habilidades que la conforman, que son percepción, facilitación, comprensión y regulación emocional. Además que se implementara en los alumnos del primer y segundo año de secundaria y se evaluara sus efectos. Por lo tanto los hallazgos encontrados son los siguientes.

Al implementar el programa se encontraron cambios estadísticamente significativos con el instrumento TMMS y la evaluación externa en el grupo experimental, en el primer y segundo grado de secundaria, en la habilidad de facilitación emocional, que es el asimilar las emociones y mejorar el pensamiento, el tomar conciencia sobre sus propias emociones que los lleve a encontrar diferentes puntos de vista a un problema que se les presente, pensando de forma más lógica y creativa, además positiva para lograr muchas cosas en su vida como el éxito personal, el tener un proyecto de vida lógico con metas claras.

Esto significa que esta habilidad que fue la que se encontraba disminuida tuvo cambios satisfactorios y aumentó a través del programa, además se destaca que esta rama de la inteligencia emocional es importante y relevante de tal manera que esta se tendría que incluir en los programas de educación emocional como habilidad básica para poder desarrollar las demás,

ya que esta habilidad implica un proceso de revisión y reflexión personal que los lleva a ser más conscientes de su forma de pensar y actuar conforme a las emociones en su vida diaria.

Cabe destacar que el modelo de habilidad de Mayer y Salovey (1997) agregó una habilidad de inteligencia emocional, la cual fue facilitación emocional, ya que antes de poder comprender y regular las emociones, es necesario esta rama, por lo que en esta investigación se destaca la importancia de esta habilidad en los adolescentes, ya que se encuentran en una etapa en que tomar decisiones para resolver un problema es en base a su sentir, sin emplear el proceso de razonamiento que implica lo cognitivo y que necesitan desarrollarlo.

En la investigación de Aciego y cols.(2003) se encontró que a mayor edad en los participantes ,son más significativos los cambios en las emociones que se manifiestan en un proceso de evaluación. Sin embargo en la investigación los resultados fueron todo lo contrario, a menor edad, como es el caso de primer grado de secundaria que se evaluó, se encontraron cambios significativos. Esto indica que puede existir un beneficio el impartir y evaluar un programa de educación emocional desde etapas tempranas, por el interés y los procesos cognitivos que se van desarrollando.

Los datos del instrumento de inteligencia emocional Trait Meta-Mood Scale,(TMMS) indican que para los alumnos, las habilidades más desarrolladas fueron la regulación emocional que es la habilidad para modificar las emociones, estando abierto a emociones positivas y negativas y la menos desarrollada, acceso emocional que es la habilidad de acceder y ser capaz de

generar emociones, sobre todo las positivas, esta habilidad se relaciona estrechamente con la de facilitación emocional, por que al ser capaces de generar emociones placenteras se pensará de una mejor manera.

En cuanto al instrumento de evaluación externa para los profesores y tutores, la habilidad de percepción emocional en los alumnos es la más alta, es decir ellos perciben que sus alumnos identifican sus emociones y la de los demás, lo cual implica un proceso básico automático e inconsciente y consciente de reconocimiento de emociones, tal como lo constata Gelder(2005, citado por Mozaz y cols, 2007) desde el aspecto neuronal. Sin embargo, ellos no alcanzan a reflexionar ni entender sus emociones y la utilidad que puede tener, encontrando bajas las habilidades de facilitación emocional y comprensión emocional en sus alumnos. Aquí implica un proceso cognitivo más complejo y participativo en donde el aprendizaje es importante para llevar a cabo respuestas emocionales, pues según Mozas y cols. (2007) este proceso tiende a automatizarse.

Para discutir estos resultados se tiene que tomar en cuenta que el instrumento de inteligencia emocional autopercebida (TMMS), proporciona en sus resultados lo que los alumnos perciben de sí mismos y la evaluación externa, al ser una evaluación de inteligencia emocional interpersonal, se muestran las habilidades que los tutores y profesores perciben de los alumnos.

En la evaluación procesual del programa, por los profesores y tutores se observa como las actividades, contenidos, recursos materiales, participación y clima de trabajo en clase, fueron adecuados. Sin embargo, se consideró poco el tiempo para llevar a cabo las actividades. La planificación y el clima general

del aula y del centro se llevó a cabo con mediano grado de cumplimiento, ya que existieron algunos distractores, que pudieron haber interferido como el timbre que marcó el cambio de clase cada 50 minutos y en el que el resto de los alumnos hacían ruido y pasaban en el pasillo.

Esto coincide con la investigación realizada por Qualter (2007) respecto a los distractores de una escuela que influyen en la aplicación del programa. Al tiempo de aplicación del programa, Garaigordobil (2004) llevo a cabo el programa durante un año escolar, encontrando buenos resultados, a diferencia de esta investigación que fue por cinco meses.

La evaluación de los módulos por parte de los alumnos indicaron que los alumnos, tuvieron respuestas correctas referentes al conocimiento emocional en cada módulo correspondiente a cada habilidad emocional, ellos consideraron las actividades y las explicaciones del profesor, que les fueron útiles, que las entendieron, que se llevaron un aprendizaje, el tiempo dedicado a ellas fue adecuado, les pareció divertido participar en ellas, creyeron necesario hacer actividades de este tipo.

Además se sintieron a gusto, tranquilos, seguros, contentos, relajados, satisfechos, confiados, cómodos, entusiasmados e interesados y al finalizar las actividades satisfechos, es decir, que a los alumnos les gustaría participar en esta clase de programas. Estos resultados coinciden con los de Obiols (2005) en el que se reflejó una opinión favorable a la formación que se recibió a lo largo del programa.

Al realizar esta evaluación, los alumnos usaron la metacognición de su propio aprendizaje, sobretudo en el reconocimiento de sus emociones. Implicó

un proceso de reflexión personal y valoración de las emociones y motivación que son dos de las funciones que Fernández y Ramos(2005) destacan , en las que las personas pueden valorar un hecho como placentero o displacentero y al estar motivados provoca que los alumnos movilicen recursos a un fin como es el hecho de dirigir su aprendizaje.

En general a los alumnos les gustaron las actividades planeadas en cada módulo, sin embargo el que se les hizo más fácil fue percepción y el más difícil fue el de regulación, lo que tiene congruencia con la teoría, que señala que esta última es la habilidad más difícil y compleja a desarrollar y la que implica autocontrol y modificación en sus conductas.

Al revisar los resultados de la investigación la hipótesis nula se rechaza porque existió un aumento en una de las habilidades que conforman la inteligencia emocional que es facilitación emocional.

6.2 Conclusiones

El constructo de la inteligencia emocional es reciente y falta una mayor sistematización, control riguroso y validez de los programas que se han impartido recientemente siendo difícil encontrar estudios publicados sobre su evaluación y eficacia, aún más en México. Esta investigación significó un esfuerzo por intervenir con población mexicana, específicamente a los adolescentes, porque son los que pueden ser más beneficiados en la prevención de conductas problema.

Los programas para adolescentes, toman en cuenta solo algunas habilidades emocionales como la conciencia y regulación emocional, de ahí

la importancia de la presente propuesta en el diseño e implementación de un programa que tome en cuenta las cuatro habilidades que integran la inteligencia emocional, poniendo atención a la habilidad de facilitación emocional y acceso emocional, pues los resultados muestran que son las menos desarrolladas en los adolescentes y las básicas e importantes para poder desarrollar las otras habilidades. Es decir, se necesita acceder y generar emociones, reflexionar sobre el uso que les dan a sus propias emociones y encontrarle utilidad como para resolver problemas y poder ser creativo.

El diseño de un programa de inteligencia emocional se tendría que adaptar al contexto, grado y condición de la escuela, tomando en cuenta un diagnóstico previo de cómo se encuentran los alumnos en cada una de las habilidades emocionales y entonces diseñar el programa de tal manera que se dedique mayor tiempo a las habilidades menos desarrolladas, en ese contexto en particular.

Asimismo, se podría trabajar todas las habilidades de forma conjunta a lo largo de períodos de trabajo, de tal manera que se pudiera evaluar al término de cada período o por la etapa en la que se encuentran necesitarían que el programa se evaluara por cada habilidad, con los instrumentos sin ser al principio y fin del programa.

Es importante que se pudiera trabajar las habilidades emocionales a lo largo de los tres grados escolares de secundaria con actividades diferentes y mayor ejemplos prácticos de la vida diaria del adolescente en

las mismas habilidades con el fin de evaluar el desarrollo de estas y poder afirmar con certeza si el desarrollo de estas habilidades corresponde al programa o factores externos que influyen en la etapa adolescente. También es necesario fijarse en el diseño de cada modulo del programa, por lo que se propone la evaluación de los contenidos de cada módulo para evaluar la efectividad.

Sería indispensable realizar una evaluación cualitativa a la par de la cuantitativa del desarrollo del programa en los adolescentes, lo cual podría arrojar datos concretos del aprendizaje y aplicación de la inteligencia emocional en su contexto escolar. Asimismo, la evaluación externa podría ser grupal y no de unos cuantos alumnos, ya que con ello se puede tener una idea más clara de los cambios obtenidos, además podría servir para identificar las habilidades más necesarias a enfatizar en el programa.

Se concluye que las habilidades emocionales necesitan un período de tiempo mayor para desarrollarse en el que el alumno haya podido reflexionar y vivenciar lo aprendido en el aula y más en esta etapa de adolescencia en donde existen múltiples cambios y en el que las emociones ocupan un factor predominante en ellas como por ejemplo, para tomar decisiones, llevar a cabo su proyecto de vida, etc.

Se reflexiona que en los adolescentes las cuatro habilidades no necesariamente se presentan como menciona la teoría de habilidad de Mayer y Salovey (1997), que es de un proceso básico a uno complejo, es decir, de la habilidad de percepción emocional a la de regulación emocional,

sino que se pudieran presentar algunas habilidades en alumnos que en otros no, de acuerdo a sus experiencias y procesos internos.

Para que un programa de inteligencia emocional tenga relevancia es necesario que no solamente a los alumnos se les imparta este programa, sino a los padres de familia y el personal de la escuela secundaria, pues el contexto familiar y escolar contribuye o entorpece el trabajo desarrollado en los adolescentes.

Al aplicar el programa se rescató, cómo la figura del tutor ó profesor de mayor tiempo en el aula es de suma importancia para la tarea del aprendizaje de las habilidades emocionales, pues conocen más de cerca a los alumnos y podrían guiarlos al aprendizaje de habilidades emocionales de acuerdo a las situaciones particulares por las que atraviesan en su adolescencia. Asimismo, es importante la participación de los alumnos en la evaluación de un programa de inteligencia emocional para que retroalimenten a la persona que hace la función de coordinador y con ello diseñar estrategias y actividades relacionadas con el objetivo que se quiere alcanzar.

Es necesario que las actividades que componen un programa de inteligencia emocional se adapten o modifiquen de acuerdo al grado escolar que cursan los alumnos, ya que estos tienen diferente nivel de desarrollo e intereses por grado, tal como se muestran en los resultados, diferencias.

Sería interesante e indispensable contar con instrumentos de ejecución que son los que se evalúan a través de diversas tareas emocionales que el alumno debe resolver específicos para adolescentes, para poder comparar y contrastar los resultados obtenidos por los autoinformes que son los instrumentos clásicos basados en cuestionarios complementados por el propio alumno.

Referencias

- Aciego, De M. R., Domínguez, M. R. y Hernández, H. P. (2003, Abril 7). Evaluación de la mejora en valores de realización personal y social en adolescentes que han participado en un programa de intervención. *Psicothema*, 15(4), 589-594. Extraído el 20 de Septiembre de 2008 desde <http://www.psicothema.com/pdf/1112.pdf>
- Aguado, L. (2005). *Emoción, Afecto y Motivación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Anastasi, A. (1992). What counselors should know about the use and interpretation of psychological tests? *Journal of Counseling and Development*, 70 (5), 610-615.
- Antunes, C. (2005). *Educación en las emociones*. Buenos Aires, Argentina: SB
- Antunes, C. (2006). *Juegos para estimular las inteligencias múltiples*. Madrid, España: Narcea.
- Alfonso, C., Amat, R., D'Angelo, E., Díez, G.E.J., Escaño, J. y Escayola, E. (2003). *Emociones y Educación. Qué son y cómo intervenir desde la escuela. Claves para la educación educativa*. Caracas, Venezuela: Editorial Laboratorio Educativo.
- Alvarez, G. M., Bisquerra, R., Fillela, G. y Fita E. (2001). *Diseño y evaluación de programas de educación emocional*. Barcelona, España: CISPSPRAXIS.
- Averill, J.R. (1980). A constructivist view of the emotion. En R. Plutchick y Kellerman (eds) *Emotion: Theory, Research and Experience. Theories of emotion*. (vol 1). Nueva York: Academic Press.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: an agentic perspective. *Annual Review of psychology*, 52, 1-26
- Bard, P. (1928). A diencephalic mechanism for the expression of rage with special reference to the sympathetic nervous system. *American Journal of Physiology*, 84, 490-515.
- Bar-On, R. (1997). *The Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-I): A Test of Emotional Intelligence*. Toronto, Multi-Health Systems.
- Bar-on, R. (2000). *Emotional and social intelligence: insights from the Emotional Quotient Inventory*, en R. Bar-On y J.D.A. Parker (eds), *The Handbook of Emotional Intelligence*, (pp. 363-388) San Francisco: Jossey-Bass.

- Siegler, R. S. (1992). The other Alfred Binet. *Developmental Psychology*, 28, 179-190.
- Binet, A., & Simon, T. (1916). *The development of intelligence in children*. Baltimore, Williams & Wilkins. (Reprinted 1973, New York: Arno Press; 1983, Salem, NH: Ayer Company).
- Bisquerra Alzina R.,Martínez Olmo,F,Obiols Soler,M,Pérez Escoda,N.(2006).*Evaluación 360.Una aplicación a la educación emocional*.Revista de Investigación Educativa(RIE),24,1,187-203.
- Brackett, M.A. & Mayer, J, D. (2003). Convergent, discriminate, and incremental validity of competing measures of emotional intelligence. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29, 1147-1158.
- Brackett, M. A. & Salovey, Peter. (2004). *Measuring emotional intelligence with the Mayer Salovey Caruso Emotional Intelligence Test. (MSCEIT)*. En G. Geher. (Ed). *Measuring emotional intelligence: Connon ground and controversy*. (pp. 179-194). Happaage, New York: Nova Science Publishers
- Bower,G.H.(1994). Some relations between emotions and memeory.En Ekman y R. J. Davidson(eds),*The nature of the emotions. Fundamental questions*.pp.303-305.Nueva York: Oxford University Press.
- Caballo, M. V. (2009, Noviembre). *Evaluación y Entrenamiento en Habilidades Sociales*. Taller efectuado en el IV Congreso Internacional de Salud Mental. IV Reunión Internacional Académico-Científica sobre el proceso Salud-Enfermedad Mental, Guadalajara, Jalisco, México.
- Canales, O. T. (2002). *Formato APA (Asociación Psicológica Americana). 5ta. Edición*. Extraído el 20 de Noviembre de 2008 desde <http://www.cimm.ucr.ac.cr/cuadernos/documentos/NormasAPA.pdf>
- Cannon,W.B.(1929). *Bodily Changes in Pain, Hunger,Fear and Rage*. Nueva York: Appleton.
- Carroll, J. B. (1997). Psychometrics, intelligence, and public perception. *Intelligence*, 24(1), 25-52.
- Carpintero,H. (1989). *La Psicología Contemporánea. Notas acerca de su Desarrollo histórico*.En J.Mayor y J.L.Pinillos(eds).*Historia, Teoría y Miedo*(pp.281-312)Tratados de Psicología General. Vol.I. Madrid: Alhambra Universidad.
- Castro, S. A. (2005). *Analfabetismo emocional*. Buenos Aires, Argentina: Bonum.

- Cattell, J. M. (1890). Mental tests and measurements. *Mind*, 15, 373-380.
- Cattell, J. M., & Farrand, L. (1896). Physical and mental measurements of the students of Columbia University. *The Psychological Review*, 3(6), 618-648.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (March 2003). *Program Descriptions. A companion to Safe and Sound. An Educational Leader's Guide to Evidence-Based Social and Emotional Learning (SEL) Programs: The Laboratory for Student Success (LSS)*.
- Collaborative for Academia Social and Emotional Learning (CASEL). (Julio, 2008). College of Liberal Arts and Sciences. Department of Psychology University of Illinois at Chicago. (<http://www.casel.org/>).
- Clayes, G. (2001). Introducing Francis Galton, 'Kantsaywhere' and 'The Donoghues of Dunno Weir.' *Utopian Studies*, 12(2), 188-190
- Clouder, C. y Heys, B. (2008). Aspectos del aprendizaje Social y Emocional en el Reino Unido. Educación Emocional y Social. Análisis Internacional. *Fundación Marcelino Botín*, 45-84. Extraído el 25 de Noviembre de 2008 desde http://educacion.fundacionmbotin.org/ficheros_descarga/pdf/ES/UK.pdf
- Cruz, M. A. (19 de Septiembre, 2008). Elevada disposición de drogas y aumento en el número de adictos. *Jornada*. Recuperado el 5 de Octubre de 2008, desde <http://www.jornada.unam.mx/2008/09/19/index.php?section=politica&article=003n1pol>
- Chabot, D. y Chabot, M. (2009). *Pedagogía Emocional. Sentir para aprender. Integración de la Inteligencia Emocional en el Aprendizaje*. México: Alfaomega.
- Dahlin, B. (2008). La Educacion Emocional y Social en Suecia: dos ejemplos de buenas prácticas. Educación Emocional y Social. Análisis Internacional. *Fundación Marcelino Botín*, 87-120. Extraído el 25 de Noviembre de 2008 desde http://educacion.fundacionmbotin.org/ficheros_descarga/pdf/ES/SE.pdf
- Damasio, A. R. (1994). *Descartes Error: Emotion, Reason and the Human Brain*. New York: Avon Books.
- Darwin, C. (1872). *La expresión de las emociones en animales y en el hombre*. Madrid: Alianza Editorial

- Darwin, C. (1896). *The decent of man and selection in relation to sex*. New York: D. Appleton and Company.
- De la Cruz, M.V. y Mazaira, M.C. (2002). *DSA. Programa de Desarrollo Socio-Afectivo*. Madrid, España: TEA Ediciones.
- De la Rosa, C.A. (2003). La Salud de adolescentes en cifras. *Salud Pública de México*, 45,153-166. Recuperado el 10 de octubre de 2008, de <http://www.dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=309091>
- Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. [En línea]Ediciones UNESCO. Santillana. Recuperado el 15 de Noviembre de 2008, de <http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS=S.PDF>
- Diccionario de la Real academia española. Vigésima segunda edición, Madrid
Recuperado el 13 de Diciembre de 2008 de <http://buscon.rae.es/draeI/SrultConsulta?TIPOBUS=3&LEMA=emocion>
- Diekstra, R. F. W. (2008). Evaluación de los programas escolares universales de educación emocional y social y de habilidades para la vida. Educación Emocional y Social. Análisis Internacional. *Fundación Marcelino Botín* 271-298. Extraído el 25 de Noviembre de 2008 desde http://educacion.fundacionmbotin.org/ficheros_descarga/pdf/ES/evaluacion.pdf
- Diekstra, R. F. W. y Gravenstein, J.C. (2008). La Educación Emocional y Social o las Habilidades para la Vida en los Países Bajos. Un repaso a su historia, sus políticas y su práctica. Educación Emocional y Social. Análisis Internacional. *Fundación Marcelino Botín* ,123-154. Extraído el 25 de Noviembre de 2008 desde http://educacion.fundacionmbotin.org/ficheros_descarga/pdf/ES/NL.pdf
- Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio (2008). *Prioridades y Retos de la Educación Básica*. México, D.F: SEP
- Dirección General de Desarrollo Curricular (2006). *La orientación y tutoría en la escuela secundaria. Lineamientos para la formación y la atención de los adolescentes*. México, D.F: SEP
- Domínguez, G. L. (2008). La adolescencia y la juventud como etapas del desarrollo de la personalidad. Distintas concepciones en torno a la determinación de sus límites y regularidades. *Asociación Oaxaqueña de Psicología*, 4(1), 69-76. Extraído el 5 de Septiembre de 2008 desde <http://www.conductitlan.net/50adolescenciayjuventud.pdf>
- Duffy, E.(1962). *Activations and behavior*. Nueva York: Wiley.

- Dweck, C.S., Chiu, C., & Hong, Y. (1995). Implicit theories and their role in judgments and reactions: A world from two perspectives. *Psychological Inquiry*, 6, 267-285.
- Echevevarría, A. y Páez, D.(1989). *Emociones: perspectivas psicosociales*. Madrid: Editorial Fundamentos.
- Elias, M.J. (1997). *Promoting social and emotional learning. Guidelines for educators*. Alexandria, Virginia, Estados Unidos: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Ekman, P.(1994). Strong evidence for universal in facial expressions:A reply to Rusell's mistaken critique .*Psychological Bulletin*,15,268-287.
- Estes, W.K. y Skinner, B.F.(1941).Some quantitative properties to anxiety. *Journal of Experimental Psychology*,29, 390-400.
- Extremera, N. y Fernández, B. P. (2001). El modelo de inteligencia emocional de Mayer y Salovey: Implicaciones educativas para padres y profesores. En las III Jornadas de Innovación Pedagógica: Inteligencia Emocional. *Una brújula para el siglo XXI*, 132-145.
- Extremera, N. y Fernández, B. P. (2003). La inteligencia emocional en el aula como factor protector de conductas problema: violencia, impulsividad y desajuste emocional. En Muñoz, F. A., Molina B., Jiménez, F. (Eds.)*Actas I Congreso Hispanoamericano de Educación y Cultura de Paz*, 599-605. Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Extremera, N. y Fernández, B. P. (2004). El papel de la Inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(2), 1-17. Extraído el 22 de Mayo de 2008, desde <http://redie.uabc.mx/contenido/vol6no2/contenido-extremera.pdf>
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., Mestre, J.M. (2004). Medidas de evaluación de la inteligencia emocional. *Revista latinoamericana de psicología*,36(2) 209-228.
- Extremera, N., Fernández –Berrocal, P. & Salovey, P. (2006). Spanish Version of the Mayer-Salovey-Caruso Emocional Intelligence Test (MSCEIT) Version 2: Reliabilities, Age, and Gender Differences. *Psicothema*, 18, 42-48.
- Fancher, Raymond E. (1985). (Ed.). *The intelligence man: Makers of the IQ Controversy*. W. W. Norton & Company: New York.

- Ferrándiz, A. (1986). Marañón: un antecedente de las teorías cognitivas de la emoción. *Revista de Historia de la Psicología*, 7(3),3-14.
- Ferris, V.P. y Cuadrado, B. M. (2007). *Educación Emocional. Programa de Actividades para Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid, España: Wolters Kluwer.
- Fernández, B. P. (2008). La educación emocional y social en España. Educación Emocional y Social. Análisis Internacional. *Fundación Marcelino Botín* ,159-196. Extraído el 25 de Noviembre de 2008, desde http://educacion.fundacionmbotin.org/ficheros_descarga/pdf/ES/ES.pdf
- Fernández, B. P. y Extremera, P. N. (2005). La Inteligencia Emocional y la Educación de las Emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 63-93.Obtenido el 2 de Mayo desde la base de datos REDINED.
- Fernández B. P, Extremera, N., & Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish White Bear Suppression Inventory. *Psychological Reports*, 94, 782-784.
- Fernández, B. P. y Ramos, D. N. (2004). *Desarrolla tu Inteligencia Emocional*. Barcelona, España: Kairós
- Fernández, B. P. y Ramos, D. N. (2005). *Corazones Inteligentes* .Barcelona, España: Kairós
- Fernández, B. P. y Ruiz, A. D. (2008). La inteligencia Emocional en la Educación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(2), 421-436. Extraído el 17 de Septiembre de 2008 desde http://www.investigacionpsicopedagogica.org/revista/articulos/15/espannol/Art_15_256.pdf
- Fillela, G., Soldevilla, A., Cabello, E., Franco, L., Morell, A. y Farré, N. (2008).Diseño, aplicación y evaluación de un programa de educación emocional en un centro penitenciario. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(2), 383-400. Extraído el 17 de Septiembre de 2008 desde <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/15/espannol/Art15243.pdf>
- Fontaines, R. T., Sánchez, B. A. y Camacho, H. (2006, Septiembre-Diciembre) Programa de Inteligencia Emocional y sus Efectos en el Desarrollo de la Conducta Adaptativa en niños preescolares. *Encuentro Educacional*, 13(3), 434-452.
- French, J.E. (2000). Itard, Jean-Marie-Gaspard. In A.E. Kazdin, (Ed.) *Encyclopedia of psychology*. Oxford: Oxford University Press

- Fridja, N.H. (1993). The place of appraisal in emotion. *Cognition and Emotion*, 7, 357-387.
- Fuentes, M. L. (3 de Junio, 2008). En Adolescentes en México: Los desafíos por venir. *Excelsior*. Recuperado el 10 de Octubre de 2008, de <http://www.excelsior.com.mx>
- Fundación Marcelino Botín. (<http://educacion.fundacionmbotin.org/>)
- Gancedo, A. N. e Iriarte, R. C. (2005). *Programa Educativo de Crecimiento Emocional y Moral: PECEMO*. Málaga, España: Aljibe.
- Garaigordobil, M., Maganto, C. & Etxeberría, J. (1996). Effects of a Cooperative Game Program on Socio-affective Relations and Group Cooperation Capacity. *European Journal of Psychological Assessment*, 12(2), 141-152. Obtenido el 12 de Noviembre de 2008 desde la base de datos Academia Search Premier (EBSCO).
- Garaigordobil, M. (2004). Effects of Psychological Intervention on Factors of Emotional Development During Adolescence. *European Journal of Psychological Assessment*, 20(1), 66-80. Obtenido el 12 de Noviembre de 2008 desde la base de datos Academia Search Premier (EBSCO).
- Garaigordobil, L. M. (2007). Perspectivas metodológicas en la medición de los efectos de un programa de intervención con adolescentes: la evaluación pretest-postest y los cuestionarios de evaluación del programa. *Apuntes de Psicología*, 25(3), 357-376. Extraído el 7 de Noviembre de 2008 desde <http://www.cop.es/delegaci/andocci/files/contenidos/VOL2539.pdf>
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind. The theory of multiple intelligences*. New York: BasicBooks.
- Guilford, J.P. (1967). *The Nature of Human Intelligence*. New York: McGraw-Hill.
- Goddard, H.H. (1920). Human efficiency and levels of intelligence. Princeton, NJ: Princeton University Press
- Goleman, D. (1995). *La Inteligencia Emocional*. México, D. F: Javier Vergara.
- Gray, J.A. (1982). *The neuropsychology of anxiety: an enquiry into the functions of the septohippocamal system*. Oxford: Oxford University Press.
- Grolier Multimedia Encyclopedia (1995) .Grolier Electronic Publishing, Inc
- Grzib, S. G. (2004). *Bases Cognitivas y Conductuales de la Motivación y Emoción*. Madrid, España: Centro de Estudios Ramón Areces, S.A.

- Hernández, P. (2006). *Educación del Pensamiento y las Emociones. Psicología de la Educación*. España: Tafor/Narcea.
- Hernández, P. M.T. (2009, Noviembre). *Elementos para el desarrollo de la Inteligencia Emocional*. Taller efectuado en el IV Congreso Internacional de Salud Mental. IV Reunión Internacional Académico-Científica sobre el proceso Salud-Enfermedad Mental, Guadalajara, Jalisco, México.
- Hernández, S. R., Fernández, C. C. y Baptista, L. P. (2008). *Metodología de la Investigación* (4ª. Ed.). México, D. F: Mc Graw Hill.
- Hofstede, G. (1991). *Cultures and organizations*. Londres:Mc Graw Hill.
- Hume, M. (2006). Repaso de las distintas concepciones y modelos de la inteligencia y del talento. Una perspectiva evolutiva desde el punto de vista de la Psicología Humanista. *Revista Universitaria de Magisterio de Toledo*, 31(16), 95-156. Extraído el 7 de Noviembre de 2008 desde http://www.uclm.es/profesorado/ricardo/Docencia_e_Investigacion/6/Miriam_Hume.doc
- Hurlock, B. E. (1997). *Psicología de la adolescencia*. México, D.F: Paidós.
- Iriarte, R. C., Alonso G. N. y Sobrino, A. (2006). Relaciones entre el desarrollo emocional y moral a tener en cuenta en el ámbito educativo: propuesta de un programa de intervención. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 4(1), 177-212. Extraído el 24 de Octubre de 2008 desde <http://www.investigacionpsicopedagogica.org/revista/articulos/8/espanol/Art8100.pdf>
- Irvine, P. (1986). Sir Francis Galton (1822-1911). *Journal of Special Education*, 20 (1).
- James,W.(1884).Que es una emoción?.*Estudios de Psicología*,21 ,57-73.
- Jensen, A. R. (1979). *Bias in mental testing*. New York: Free Press.
- Kandel,E.R.,Schwartz,J.H.y Jesse,T.M. (2001).Principios de Neurociencia.(4.ed.)McGraw Hill Interamericana.
- Kemper,T.(1981). Social constructionist and positivist approaches to the sociology of emotion. *American Journal of Sociology*, 87,336-362.
- Klüver, H. y Bucy, P. C. (1937).Psychic blindness and other symptoms following bilateral temporal lobectomy in Rhesus monkeys. *American Journal of Pshychology*, 119, 352-353.
- Laboratorio de emociones. (<http://campusvirtual.uma.es/intemo/>)

- Lang ,(1985).The cognitive pshychophysiology of emotion:fear and anxiety. En A. H. Huma y J.D. Maser(Ed).*Anxiety and the anxiety disorders*.pp.131-170. Hillsdale, N.J. LEA.
- Lang,C.G.(1884).The Emotions Baltimore: Williams &Wilkins.
- Lantieri, L. (2008). El Aprendizaje Social y Emocional como base de una nueva visión de la educación en Estados Unidos de América. Educación Emocional y Social. Análisis Internacional. *Fundación Marcelino Botín* ,199-236. Extraído el 25 de Noviembre de 2008, desde http://educacion.fundacionmbotin.org/ficheros_descarga/pdf/ES/USA.pdf
- La Salud de los Adolescentes en México (3 de Septiembre, 2008). Organización Panamericana de la Salud .Recuperado el 11 de octubre de 2008, de <http://www.mex.ops-oms.org/>
- Lara, X. H. A. (2006, julio-diciembre). Investigaciones Recientes sobre Adolescencia e Inteligencia Emocional. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 11(2), 413-416. Obtenido el 3 de Noviembre de 2008 desde la base de datos redalyc.
- Ledoux,J.E. (1994). Cognitive-emotional interactions in the brain.En P. Ekman y R.J. Davidson(eds),*The nature of emotions*.pp291-292.Oxford:Oxford University Press
- Li, Rex (1996). (Ed.). *A theory of conceptual intelligence: thinking, learning, creativity, and giftedness*. Westport: Praeger.
- López, P. B., Fernández, P. I. y Márquez, G. M. (2008). Educación emocional en adultos y personas mayores. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(2), 501-522. Extraído el 17 de Septiembre de 2008 desde <http://www.investigacionpsicopedagogica.org/revista/articulos/15/espanol/Art15249.pdf>
- MacLean, P.D.(1949). Psychosomatic disease and the visceral braib:Recent developments bearing on the papez theory of emotion. *Psychosomatic Medicine*,11,338-353.
- Manz, C.C. (2005). *Disciplina Emocional. Claves para aprender a controlar tu estado de ánimo*. México: Paidos.
- Marañón,G. (1924). Contribución al estudio de la accioón emotiva de la adrenalina. *Estudios de Psicología*,21,75-89.
- Mayer, D. J, DiPaolo, M. T. & Salovey P. (1990). Perceiving affective content in ambiguous visual stimuli: A component of emotional intelligence. *Journal of Personality Assessment*, 54, 772-781.

- Mayer, J.D. & Salovey, P. (1997). What is Emotional Intelligence? In P. Salovey & D.J. Sluyter (Eds.). *Emotional Development and Emotional Intelligence*. New York: Basic Books.
- Mayer, D. J., Salovey, P. & Caruso, D. (2000). Models of Emotional Intelligence. In R. J. Stenberg (Eds.). Chapter eighteen. *Handbook of Intelligence*, 396-420. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Mestre, N. J. M. y Fernández B. P. (2007). *Manual de Inteligencia Emocional*. Madrid, España: Pirámide
- Monjas, M.I. (2002). *Programa de Enseñanza de Habilidades de Interacción Social (PEHIS) Para Niños/as y Adolescentes*. Madrid, España: CEPE.
- Mower, O.H. (1939). A stimulus - response analysis and its role as a reinforcing agent. *Psychological Review*, 46, 553-565.
- Mozaz, J. M., Mestre, M. J. y Vázquez, N. I. (2007). Inteligencia Emocional y Cerebro. En Mestre, N. J. M. y Fernández B. P. Cáp. Seis .*Manual de Inteligencia Emocional*, 123-152. Madrid, España: Pirámide
- Muñoz, de M. I. M. y Bisquerra, A. R. (2006). Evaluación de un Programa de Educación Emocional para la Prevención del Estrés Psicosocial en el Contexto del Aula. *Ansiedad y Estrés*, 12(2-3), 401-412. Obtenido el 12 de Noviembre de 2008 desde la base de datos EBSCO.
- Novara, D. y Passerini, E. (2007) *Educación Socioafectiva*. España: Narcea.
- Obiols, S. M. (2005). Diseño, desarrollo y evaluación de un programa de educación emocional en un centro educativo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 137-152. Obtenido el 14 de Noviembre desde la base de datos Dialnet.
- Olds, J. y Milner, P. (1954). Positive reinforcement produced by electrical stimulation of septal area and others regions of rat brain. *Journal of Comparative and Psychological Psychology*, 47, 419-427.
- Palmero, F., Fernández, A. E. G. y Martínez, F. y Chóliz, M. (2002). *Psicología de la motivación y la emoción*. Madrid, España: Mc. Graw Hill.
- Papez, J.W. (1937). A proposed mechanism of emotion. *Archives of Neurology and Psychiatry*, 38, 725-743.
- Parchen, H. (2008). Perspectivas acerca de la Educación Emocional y Social en Alemania. Educación Emocional y Social. Análisis Internacional. *Fundación Marcelino Botín*, 245-266. Extraído el 25 de Noviembre de

2008 desde
http://educacion.fundacionmbotin.org/ficheros_descarga/pdf/ES/DE.pdf

Pelechano, V.(1973). *Personalidad y parámetros*. Valencia: Psicología Vicens.

Pena, G. M. y Reppetto, T. E. (2008). Estado de la Investigación en España sobre Inteligencia Emocional en el ámbito educativo. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(2), 400-420. Extraído el 17 de Septiembre de 2008 desde <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/15/espanol/Art15244.pdf>

Pérez, G. J. Propuesta para la evaluación de programas de educación socioemocional (2008). *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(2) ,523-546. Extraído el 17 de Septiembre de 2008 desde <http://www.investigacionpsicopedagogica.org/revista/articulos/15/espanol/Art15246.pdf>

Peters, C., Kranzler, J.H. & Rossen, E. (2009). Validity of the Mayer Salovey Caruso Emotional Intelligence Test: Youth Version Research Edition.*Canadian Journal of School Psychology*.24(1), 76-81.

Petrides, K. V. y Furnham, A. (2000). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29, 313-320

Phelps,E.A. (2006). Emotions and Cognition:Insights from studies of the human amygdale.*Annual Review of Psychology*.57,23-53.

Piaget, J. (1963). *The origins of intelligence in children*. New York: W.W. Norton & Company, Inc.

Plucker, J. A. (2003). Human intelligence: Historical influences, current controversies, teaching resources. (Ed.). (2003). Extraído el 30 de Octubre de 2008, desde <http://www.indiana.edu/~intell>

Plutchik, R. (1991). *The Emotions*. Nueva York: University Press.

Qualter, P., Whiteley, H. E., Hutchinson, J. M. & Pope, D. J. (2007, March). Supporting the Development of Emotional Intelligence Competencies to Ease the Transition from Primary to High School. *Educational Psychology in Practice*, 23(1), 79–95. Obtenido el 12 de Noviembre desde la base de datos Academia Search Premier (EBSCO).

Rescorla, R.A. y Solomon, R.L. (1967). Two-process learning theory: relationships between pavlovian conditioning and instrumental learning. *Psychological Review*,74 ,151-182.

- Reppeto, T. E., Pena, G. M., Mudarra, M. J. y Uribarri, M. (2007). Orientación de las competencias socioemocionales de los alumnos de educación secundaria en contextos multiculturales. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 5(1) ,159-178. Extraído el 7 de Noviembre de 2008 desde <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/11/espanol/Art11170.pdf>
- Robles, G.I. (2004). *El adolescente. Desarrollo de la inteligencia cognitiva, emocional y grupal*. México: Gernika.
- Rivers, S.E., Brackett, M. A. & Salovey, P. (2008). *Measuring Emotional Intelligence as a Mental Ability in Adults and Children*. In J. G. Boyle, G. Matthews & D. H. Saklofske (Eds). *Personality Theory and Assessment*, 21, 440-460.
- Ruiz A. D., Fernández, B. P., Cabello, R. y Extremera, N. (2006). Inteligencia Emocional Percibida y Consumo de Tabaco y Alcohol en Adolescentes. *Ansiedad y Estrés*, 12(2-3), 223-230. Obtenido el 10 de Noviembre desde la base de datos EBSCO.
- Ruiz, A. D., Fernández, B. P., Cabello, R. y Salguero, N. (2008). Educando la inteligencia emocional en el aula: Proyecto Intemo. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 14, 1-16.
- Salovey, P. & Sluyter, D. (Eds). (1997). *Emotional development and emotional intelligence: implications for educators*. New York: Basic Book.
- Segura, M. M. y Arcas, C. M. (2007). *Educación las emociones y los sentimientos. Introducción Práctica al Complejo Mundo de los Sentimientos*. Madrid, España: Narcea.
- Segura, M.M. y Arcas, C.M. (2004). *Relacionarnos bien*. Madrid, España: Narcea.
- Seligman, M.E.P. (1975). *Helplessness: on depression, development, and death*. San Francisco: Freeman.
- Sheehy, N., Chapman, A. J., & Conroy, W. A. (1997). *Biographical Dictionary of Psychology*. Routledge Reference.
- Shurkin, Joel N. (1992). *The Groundbreaking Study of How the Gifted Grow Up*. Little, Brown & Company Limited: Canada
- Soldevila, A., Ribes, R., Filella, G. y Agulló, M. J. (2005) .Objetivos y contenidos de un programa de educación emocional para personas mayores. *Emocional't. Revista Iberoamericana de Educación*, 1-12. Extraído el 10 de Noviembre de 2008 desde <http://www.rieoei.org/deloslectores/1173Soldevila.pdf>

- Solomon, R.L. (1974). An opponent-process theory of motivation: temporal dynamics of affect. *Psychological Review*, 81, 119-145.
- Spearman, C. (1904). General intelligence,"objectively determined and measured. *American Journal of Psychology*, 15, 201-293.
- Sternberg, R. J. (1990). Metaphors of mind: Conceptions of the nature of intelligence. New York: Cambridge University Press.
- Taylor, J.A. (1951). The relationship of anxiety to the conditioned eyelid response. *Journal of Experimental Psychology*, 41, 81-92.
- Taylor, C. W. (1986). Cultivating simultaneous student growth in both multiple creative talents and knowledge. In J. S. Renzulli (Ed.), *Systems and Models for Developing Programs for the Gifted and Talented* (pp. 307-350). Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Thurstone, L. L. (1924/1973). *The Nature of Intelligence*. London: Routledge.
- Tomkins, S.S. (1984). Affect theory. En K.R. Schenker y Ekman (eds). *Approaches to emotion*.pp-163-196.Hillsdale,N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Tortosa, F. y Mayor, L. (1992). Watson y la psicología de las emociones: evolución de una idea. *Psicothema*,4(1),297-315.
- Ulutas, Í. & Ömerog˘lu, E. (2007). The Effects of an Emotional Intelligence Education Program on the Emotional Intelligence of children. *Social Behavior And Personality*, 35 (10), 1365-1372. Obtenido el 10 de Noviembre desde la base de datos Academia Search Premier (EBSCO)
- UNICEF (19 de Abril ,2007). El Estudio de la ONU sobre la Violencia: dos menores de 14 años de edad mueren cada día a causa de la violencia en México. Child Rights Informations Network (CRIN). Recuperado el 10 de Octubre de 2008, de <http://www.crin.org/violence/search/closeup.asp?infoID=13154.29>
- Vallés, A. A. (2007). *Inteligencia Emocional para la convivencia escolar*. Madrid, España: EOS.
- Vallés, A. y Vallés, C. (2000). *Inteligencia emocional. Aplicaciones educativas*. Madrid, EOS.
- Van der Veer, R., Valsiner, Jaan. (1991). *Understanding Vygotsky: A Quest for Synthesis*. Blackwell, Inc., Cambridge.

- Vernon, P. A. (1994). Vernon, Philip Ewart (1905-1987). In R. J. Sternberg (Ed.). *Encyclopedia of human intelligence* (pp. 1115- 1117). New York: Macmillan.
- Vopel, K.W. (2006) *Cómo solucionar conflictos de manera creativa. Juegos para grupos de talleres y de aprendizaje*. Madrid, España: CCS.
- Wechsler, D. (1944). *The measurement of adult intelligence* (3rd Ed.). Baltimore: Williams & Wilkins.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92, 548-573.
- Yerkes, R. M., & Yerkes, A. W. (1929). *The great apes: a study of anthropoid life*. New Haven: Yale University Press.
- Zaccagnini, S.J.L. (2004). *Qué es Inteligencia Emocional. La relación entre pensamientos y sentimientos en la vida cotidiana*. Madrid, España: Biblioteca Nueva.
- Zajonc, R.B. Murphy, & S.T. Inglehart, M. (1989). Feeling and facial expression: implications of the vascular theory of emotions. *Psychological Review*, 96, 395-416.
- Zavala, B. M.A. (2009). *Programa de desarrollo de habilidades socioafectivas Pensando con el Corazón*. Manuscrito no publicado, León Guanajuato, México
- Zawidzki, T. (2004). Ebbinghaus, Hermann. In C. Eliasmith (Ed.), *Dictionary of Philosophy of Mind*. Recuperado 24 de julio, 2006 en <http://artsci.wustl.edu/~philos/MindDict/entry.html>
- Zusne, Leonard (1957). *Names in the History of Psychology*. John Wiley & Sons: New York, NY
- Zusne, Leonard (1984). *Biographical Dictionary of Psychology*. Greenwood Press: Westport, CN.

Anexos

Anexo 1

EJEMPLO DE LA ADAPTACIÓN DEL INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

TMMS-32

INSTRUCCIONES:

A continuación encontrará algunas afirmaciones sobre sus emociones y sentimientos. Lea atentamente cada frase e indique por favor el grado de acuerdo o desacuerdo con respecto a las mismas. Señale con una "X" la respuesta que más se aproxime a sus preferencias.

No hay respuestas correctas o incorrectas, ni buenas o malas.

No emplee mucho tiempo en cada respuesta.

1	2	3	4	5
Nada de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo

1.	Presto mucha atención a los sentimientos.	1	2	3	4	5
2.	Normalmente me preocupo mucho por lo que siento.	1	2	3	4	5
3.	Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones.	1	2	3	4	5
4.	Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo.	1	2	3	4	5

Anexo 2

EJEMPLO DE EVALUACIÓN EXTERNA DE HABILIDADES EMOCIONALES. ELABORACIÓN PROPIA

<i>Instrucciones: A continuación te presentamos una serie de habilidades emocionales de los alumnos. Lee atentamente cada frase y valora al alumno en cada una de ellas. Las valoraciones pueden oscilar entre el 0 a 10. El cero significa ausencia total de la habilidad, el 5 representa un dominio mediano y el 10 significa dominio total</i>	
Alumno observado:	Valor
1.Es capaz de responder cuando se le pregunta cómo se siente P. ejem. triste, alegre, aburrido, etc. Y no “bien” ,“mal”	
2.Reconoce cómo se pueden sentir las demás personas P. ejem. se preocupa si un compañero se enferma	
3. Trata de no ocultar ni disfrazar las emociones, sabiendo cuándo, dónde, cómo es mejor expresarlas. P. ejem. expresa su descontento con que le hayan escondido su mochila, sin embargo no golpea al compañero	
4. No manipula a los demás con sus emociones para obtener un beneficio propio. Por ejem. Llorar o fingir dolor para salir de clase	

Anexo 3

ESCALA DE ESTIMACIÓN DE INDICADORES PARA EVALUAR PROGRAMAS DE EDUCACIÓN EMOCIONAL

Indicadores de calidad del programa (EVALUACIÓN PROCESUAL)	Grado de cumplimiento					Observaciones
	Nulo	Bajo	Medio	Alto	Muy alto	
Puesta en marcha del programa						
11. La metodología utilizada es apropiada para el desarrollo de los objetivos del programa.	0	1	2	3	4	
12. Los alumnos muestran interés/motivación hacia las actividades del programa: <i>implicación</i> .	0	1	2	3	4	
13. La secuencia de las actividades programadas resulta coherente con relación a los objetivos, destinatarios y recursos planificados.	0	1	2	3	4	
14. Se respeta la planificación en lo referente a actividades, tiempos y recursos.	0	1	2	3	4	
15. Se cuenta con un sistema de registro de la información que facilite la posterior evaluación de la intervención y, sobre todo, la mejora de futuras experiencias.	0	1	2	3	4	
Marco o contexto de aplicación del programa						
16. El clima general del aula y del centro (relaciones cordiales entre el personal, entre alumnos, entre alumnos y profesor/a) resulta favorable al programa.	0	1	2	3	4	
17. Se aprecia satisfacción en los responsables del programa, en sus destinatarios y en las demás personas implicadas e interesadas en el mismo.	0	1	2	3	4	
18. La organización y la disciplina del aula en donde se desarrolla el programa concuerda con el sistema organizativo y disciplinar del centro.	0	1	2	3	4	

Nota: Índice de evaluación procesual (e_p) = [puntuación total / 32] x 100.

Anexo 4

CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN CONTINUA DE LAS ACTIVIDADES EN LA IMPLEMENTACIÓN DEL PROGRAMA

SESIÓN: FECHA: GRADO/GRUPO: PROFESOR:

1. Las actividades que realizan los alumnos te parecen adecuadas a la edad?

Muy adecuada Bastante adecuada Poco adecuada Nada adecuada

2. El contenido de las actividades ¿es suficientemente adecuado y a la vez completo para conseguir los objetivos propuestos?

Totalmente de acuerdo

Bastante adecuado

Se podría mejorar

Es necesario mejorarlo

Comentario: _____

3. ¿Se ajusta el tiempo de cada una de las actividades al tiempo real de aplicación?

Mucho Bastante Poco Nada

4. ¿Los recursos materiales que se presentan son adecuados para el correcto desarrollo de la misma?

Muy adecuados Bastante adecuados Poco adecuados Nada adecuados

5. A partir de tu opinión como profesor/a valora los siguientes aspectos con relación al alumnado, una vez finalizado la sesión:

(4=Mucho, 3=Bastante, 2=Poco, 1=Nada)

	5	4	3	2	1
INTERÉS (despertado por la actividad)					
PARTICIPACIÓN					
CLIMA DE TRABAJO EN LA CLASE					

Anexo 5

EJEMPLO DEL INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN POR MÓDULO DEL PROGRAMA DE INTELIGENCIA EMOCIONAL PARA ALUMNOS.

Esc: Fecha: Grado/Grupo:

1. Responde las preguntas relacionadas con el contenido del modulo

A) ¿Cómo se pueden identificar las propias emociones?

a) por señales físicas b) por señales verbales c) por ninguna de las anteriores_____

2. Valora los siguientes aspectos de la actividad

3. Señala con una cruz la casilla que más se acerca a la palabra que más se acerca a la palabra con la que estas más de acuerdo.

El programa o modulo me ha parecido....

1 2 3 4 5 6 7

Divertido								Aburrido
Inútil								Útil

4. ¿Cómo te has sentido en general durante la realización del programa?

1 2 3 4 5 6 7

A gusto								A disgusto
---------	--	--	--	--	--	--	--	------------

Anexo 6

ACTIVIDADES Y SESIONES POR MÓDULO.ELABORACIÓN PROPIA

MODULOS	OBJETIVOS	ACTIVIDAD	SESION
ACTIVIDAD INICIAL	Evaluar las habilidades de Inteligencia Emocional Realizar una presentación y encuadre de lo que será el programa para su desarrollo óptimo	Evaluación inicial Presentación y Encuadre	1
I PERCEPCIÓN EMOCIONAL	Identificar las propias emociones para que permitan un acercamiento a la propia percepción emocional	¿Qué sentiste ayer por la noche? Identifico mis emociones?	2
	Identificar las emociones en otras personas que permita la percepción interpersonal	Adivinar emociones ¿Qué emoción se expresa en la fotografía? Leer en el rostro	3
	Expresar correctamente las emociones y las necesidades asociadas a los mismos	¿Qué relación existe entre estas personas? Emociones y Posturas Emoción	4
	Discriminar entre expresiones emocionales honestas o deshonestas en las personas	Identificar mentiras Expresiones emocionales Evaluación	5
II FACILITACIÓN EMOCIONAL	Reflexionar sobre el uso de las emociones en el pensamiento y en el comportamiento.	Siento y pienso Registro de pensamientos, emociones y conductas Pensamientos racionales e irracionales	6
	Favorecer la formación del juicio y recuerdos por	Imágenes y	7

	medio de las emociones	Emociones Atención a las emociones Caso emocional	
	Considerar diferentes puntos de vista en las emociones	Pensamiento pesimista-optimista Emociones agradables y desagradables	8
	Favorecer acercamientos específicos a los problemas mediante diferentes estados emocionales	Problemas y emociones Creatividad emocional Evaluación	9
III COMPRENSIÓN EMOCIONAL	Conocer y designar diferentes emociones que permitan aumentar el vocabulario emocional	¿Qué son las emociones? Memorama de emociones	10
	Entender las relaciones entre las emociones y las diferentes situaciones a las que obedecen	Sopa de letras Dominó de emociones	11
	Comprender el significado de las emociones complejas y/o simultáneas	Películas y emociones Sentimientos múltiples simultáneos	12
	Reconocer las transiciones de unos estados emocionales a otros	Historieta emocional Empatía emocional Evaluación	13
IV REGULACIÓN EMOCIONAL	Reflexionar sobre los estados emocionales positivos o negativos para utilizarlos o descartarlos	Emociones positivas y negativas Película emocional	14
	Reflexionar sobre las emociones y determinar la utilidad de la información proporcionada	Termómetro emocional Escritura Emocional	15
	Vigilar reflexivamente las emociones personales y la de otros	Representación emocional	16

		Test de control emocional	
	Regular las emociones en sí mismo y en los otros sin minimizarlas ni exagerarlas	Espejo emocional Regulación Pescar estrategias Evaluación	17
ACTIVIDAD FINAL	Evaluar la Inteligencia Emocional en los alumnos que permitan comparar los cambios logrados en las habilidades emocionales. Hacer un cierre del programa que permita evidenciar los aprendizajes logrados o lo que falta por aprender.	Evaluación final Cierre del programa	18

Anexo 7
CARTAS DESCRIPTIVAS

SESION 1: EVALUACIÓN INICIAL

Objetivo: Evaluar a los alumnos en las habilidades que integran la inteligencia emocional y realizar la presentación y encuadre del programa para su desarrollo óptimo

Ciclo escolar: 2009-2010 Espacio: Aula Tiempo: 100 minutos Fecha: 2/3 febrero del 2010

Contenido	Propósito	Actividades	Estrategias	Recursos	Tiempos
Evaluación Inicial	Evaluar las habilidades de Inteligencia Emocional	Se le dará a cada alumno, un instrumento para ser contestado y se les leerá las instrucciones, aclarando dudas. Se presentará el programa y el propósito general. Se les explicara lo que se va a hacer, porque es importante el trabajo, los beneficios que obtendrán, la duración del trabajo y la información que soliciten para ahondar en sus dudas.	Expositivo	Instrumento Lápices	15 min
Presentación y Encuadre	Realizar una presentación y encuadre de lo que será el programa para su desarrollo óptimo	Los alumnos, crearan reglas para el funcionamiento del trabajo en el aula y para mantener un clima cordial en el aula. Se les pedirá que en pequeños grupos, piensen en reglas necesarias para el funcionamiento del trabajo, lo escribirán y al elegir un relator, éste comentara a todo el grupo sus reglas. Una vez que el grupo llega a un acuerdo se anotarán las reglas y el instructor añadirá algunas otras que el grupo haya dejado fuera y que es importante tomar en cuenta.	Ideas previas Trabajo colaborativo Plenaria	Pintarrón plumones cuaderno y lápiz	30 min 40 min
Evaluación y Evidencia Resultados de la aplicación del instrumento Lista de asistencia Reglas escritas		Observaciones Cuidar que las respuestas las respondan de forma individual y sensibilizarlos de la importancia del instrumento para que los resultados sean verdaderos.			

MODULO I PERCEPCIÓN EMOCIONAL
 SESION 2: ¿Identifico mis emociones?

Objetivo: Identificar las propias emociones para que permitan un acercamiento a la propia percepción emocional
 Ciclo escolar: 2009-2010 Espacio: Aula Tiempo: 100 minutos Fecha: 9/10 de febrero del 2010

Contenido	Propósito	Actividades	Estrategias	Recursos	Tiempos
Percepción emocional	Introducir al programa y sesión	Se les leerá un cuento para partir de él realicen comentarios para iniciar la importancia del programa Explicar las habilidades que se van a trabajar.	Cuento lluvia de ideas mapa conceptual	(1)Cuento plumones pintarrón	20 min
¿Qué sentiste ayer por la noche?	Comprobar si se ha prestado atención a las emociones recientes	Analizar las emociones en un pasado reciente, durante los últimos días. Se les indica que concentren su atención en lo que se han sentido durante los últimos días justo antes de acostarse. Se empieza con el día de ayer y se intenta ir hacia atrás todo lo que pueda. Se indica que intenten relacionar lo que sintieron con lo que ocurrió ese día.	Expositivo, ejemplificar Individual	Registro de emociones(2), lápiz	30 min
¿Identifico mis emociones?	Identificar las propias emociones	Se les indica que intenten recordar alguna situación que les haya provocado alguna emoción intensa y que la escriban, por ejemplo, un amigo, te dice muy enfadado que no le ha gustado que le cuestionaras, algo que dijo delante de sus compañeros de escuela. Se les dice que presten atención a las señales fisiológicas del cuerpo(sudoración, aumento del ritmo cardíaco, tensión muscular, etc.) y a otros indicadores (irritabilidad,	Trabajo en binas	Cuadro de percepción(3) ,lápiz	40 min

Cierre	Concluir la sesión	falta de concentración, pensamientos de venganza), que intenten describir lo más detalladamente la sensación emocional que les genera, seleccionen un nombre o etiqueta para esa señal emocional y relaciónenla con la situación, que busquen el origen y la naturaleza de lo que origina la emoción, además de especificar las consecuencias que conlleva saber lo que estas sintiendo, para las acciones que puedas desarrollar después. Se les pide la participación de algunos alumnos para que mencionen lo que se les hizo significativo de la sesión y lo escriben en su cuaderno.	Plenaria Metacognitiva	Cuaderno, lápiz	10 min
Evaluación y Evidencia Lista de asistencia Instrumentos de evaluación procesual Registro de emociones y cuadro de percepción Conclusiones escritas			Observaciones Dar a conocer la importancia de ser conscientes de lo que sentimos, como la aceptación de nuestros sentimientos, sin pretender ocultarlos con actividades distractoras o represoras, en este sentido, admitir los sentimientos proporciona una valiosa información para conseguir una vida más plena y feliz.		

SESION 3: ¿Identifico las emociones en otras personas?

Objetivo: Identificar las emociones en otras personas que permita la percepción interpersonal

Ciclo escolar: 2009-2010 Espacio: Aula Tiempo: 100 minutos Fecha: 16/17 de febrero del 2010

Contenido	Propósito	Actividades	Estrategias	Recursos	Tiempos
Retroalimentación	Repasar los contenidos	Se les pide la participación de varios alumnos para que digan las actividades que se hicieron la actividad pasada y recordar las conclusiones a las que se llegaron	Ideas previas	Pizarrón, plumones	20 min
Adivinar emociones	Experimentar diversos tipos de emociones y expresarlos con el cuerpo	Se le pide la participación de 4 alumnos y se salen afuera del aula, ente ellos se ponen de acuerdo para que cada uno represente una emoción (a través de su modo de moverse, de cómo ande o permanezca inmóvil, a través de gestos, de la expresión de su rostro).Una vez que el participante ha terminado su representación, los alumnos suponen cual ha sido la emoción representada. Se realiza un análisis en el cuaderno a través de las siguientes preguntas: ¿Qué emociones son relativamente fáciles de reconocer? ¿Qué partes de cuerpo señalan emociones? ¿Donde se siente el enfado, frustración, cólera, amor, alegría, aburrimiento, miedo?	Plenaria vivencial	Cuaderno de trabajo, lápiz	20 min
¿Qué emoción se expresa en la fotografía?	Identificar emociones en otras personas a partir de expresiones faciales	Se indica a los alumnos que observen cuatro fotografías que se presentan y traten de identificar las emociones que en ella se expresan. Para realizar el ejercicio se ayuda de una escala de emociones que será contestada de forma individual y después comparado en binas. Posteriormente en grupo se discutirán las señales o claves por las que se puede identificar determinada emoción.	Trabajo individual y colaborativo	Escala de emociones(4) , lápiz y cuaderno de trabajo	30 min

Leer en el rostro	Observar las diferentes emociones en los demás a través de la expresión facial	Se les indica a los alumnos, que piensen en dos situaciones diferentes en las que se han sentido con felicidad o desconsuelo, satisfechos o defraudados .Se colocan en parejas y se sienta uno en frente del otro. Uno es A y el otro es B. En una primera ronda, A será el observador, el que estudia el rostro del compañero, mientras que este recuerda las situaciones. El B cierra los ojos y debe recordar durante unos segundos cada situación sin hablar. Cuando haya terminado, se cambian los papeles. Se hace un breve análisis valorativo: ¿Qué observaciones he podido hacer? ¿Qué me ha resultado difícil? ¿Y qué fácil? Me queda claro, ¿De qué forma cambia la expresión facial según las diferentes situaciones?	Trabajo en binas, vivencial	Cuaderno de trabajo, lápiz	20 min
Cierre	Concluir sesión y señalar tarea	Se le pide, que digan con sus palabras que aprendieron en la sesión. Se indica que observarán a un compañero y registrarán la emoción que creen que mostró por día y a su vez, cada quien escribirá personalmente la emoción que tuvo. El registro será de una semana.	Metacognitiva	Cuaderno de trabajo, lápiz	10 min
Evaluación y Evidencia Lista de asistencia Instrumentos de evaluación procesual Escala de emociones Reflexiones			Observaciones Es necesario inducir a los alumnos a que se fijen en detalles faciales, como la forma de las cejas, de los párpados, los labios, el rubor, la mandíbula, el ritmo de la respiración, etc.		

SESION 4: ¿Expreso adecuadamente mis emociones y necesidades?

Objetivo: Expresar correctamente las emociones y las necesidades asociadas a los mismos

Ciclo escolar: 2009-2010

Espacio: Aula/aula audiovisual

Tiempo: 100 minutos

Fecha: 23/24 de febrero del 2010

Contenido	Propósito	Actividades	Estrategias	Recursos	Tiempos
Retroalimentación	Repasar los contenidos	Se les pide, la participación de varios alumnos para que digan las actividades que se hicieron, la actividad pasada y recordar las conclusiones a las que se llegaron. Revisión de tarea.	Ideas previas Lluvia de ideas	Pizarrón, plumones Tarea escrita	20 min
¿Qué relación existe entre estas personas?	Desarrollar la habilidad para prestar atención a la expresividad emocional	Se exponen a los alumnos, unas fotografías de parejas interactuando. Se les pide que determinen el tipo de relación que existe entre las personas, concretamente si mantienen una relación sentimental, por medio del llenado de un cuadro. Después se les muestran fotografías en la pantalla del televisor y las analizan en plenaria por medio de la participación de los alumnos. Posteriormente en grupo, se discutirán las señales o claves por las que se puede identificar determinada emoción.	Ideas previas Trabajo individual y en plenaria	Cuaderno de trabajo, ejercicio con fotografías (5)lápiz, computadora, Televisión, fotografías	30 min
Emociones y posturas	Identificar y aprender a comunicar emociones por medio de posturas corporales	Se comenzará diciendo: "Las emociones se pueden comunicar sin hablar por medio de gestos y posturas". La coordinadora solicitará la participación de 4 voluntarios para que representen algunas posiciones que ella describirá. Luego, se le pide al resto de la clase que indiquen las emociones que expresa esa postura y qué puede haberlos causado. Esta actividad, se repetirá con cada postura de las que se describen. Luego se les pide que muestren otras posturas diferentes que también expresen sentimientos. Posturas a representar:	Mímica Plenaria		20 min

Emoción	Expresar adecuadamente las emociones	• De pie, cabeza baja, brazos caídos • De pie, cabeza alta, tronco erguido, mirada al frente. • De pie, pies separados, manos en las caderas • Sentado, recostado, brazos cruzados, cabeza baja • Sentado en el borde de la silla, espalda recta, cara levantada, mirada alta. En el pizarrón, se muestra una serie de 6 emociones básicas como son: alegría, sorpresa, tristeza, ira, enfado, asco, desprecio, miedo. A continuación, una persona que quiera participar se cubrirá el rostro con una hoja y dirá con voz alta "emoción" "silla" o cualquier otra palabra, usando variación en voz y tono que exprese una emoción y el resto de los compañeros tratarán de adivinar la emoción expresada por lo que la anotarán, así será con cada una de las emociones.	Mímica Plenaria	Cuaderno de trabajo, lápiz, plumones, hoja blanca ó libreta	20 min
Cierre	Concluir la sesión	Los alumnos, realizarán una breve conclusión de la sesión diciendo la utilidad del ejercicio y las dificultades encontradas.	Metacognitiva	Cuaderno, lápiz	10 min
Evaluación y Evidencia Lista de asistencia Instrumentos de evaluación procesual Ejercicio con fotografías Reflexiones escritas de las actividades			Observaciones Para ello, deberán de hacer uso de claves contextuales y emocionales que aparecen en las fotografías. Si no se ha percibido la emoción por la mayoría de compañeros, se deberá reflexionar sobre esto porque muy posiblemente exista un problema en la expresión de emociones. Se puede sustituir la palabra "patata" por otros más.		

SESION 5: ¿Distingo cuando las personas son honestas o deshonestas?

Objetivo: Discriminar entre expresiones emocionales honestas o deshonestas en las personas

Ciclo escolar: 2009-2010 Espacio: Aula audiovisual Tiempo: 100 minutos Fecha: 2/3 de Marzo del 2010

Contenido	Propósito	Actividades	Estrategias	Recursos	Tiempos
Retroalimentación	Repasar los contenidos de las sesiones pasadas del modulo	Se les pide la participación de varios alumnos para que digan las actividades pasadas y recordar las conclusiones a las que se llegaron	Lluvia de ideas	Pizarrón, plumones	15 min
Identificar mentiras	Identificar las claves o señales que nos ayuden a detectar mentiras en las personas	Se les pide la participación de dos alumnos que quieran participar, se salen afuera del aula y entre ellos se ponen de acuerdo para que uno diga una historia real (puede ser algo que le haya pasado) y otra una historia falsa frente a sus compañeros, pero que aparente en el discurso de que es verdadera (no ficticias). Los alumnos deberán decidir si cada historia es verdadera o falsa y decir en que basan su respuesta, es decir, cuales son las claves que observan. Se les pedirá escribir una reflexión personal del ejercicio y la ayuda que les pudiera proporcionar.	Mímica Plenaria	Cuaderno de trabajo, lápiz	30 min
Expresiones emocionales	Identificar las expresiones honestas y deshonestas en las personas	Se preparan una grabación de dos personas platicando o unas escenas cortas de una serie de televisión o de películas en donde exista interacción entre dos personas, se presentan en el grupo y se pregunta que si es una expresión honesta o deshonestas, se realiza un análisis de las dificultades encontradas para conocer las expresiones que nos muestran las personas, así como en que tendríamos que fijarnos para acertar.	Video Plenaria	Reproductor de DVD, televisión, grabaciones(e scena de la serie "friends":los cuadros de phoebe , Cuaderno de trabajo, lápiz, plumones	35 min

Cierre y Evaluación	Concluir y evaluar el modulo de percepción emocional	Se les pedirá a los alumnos, escribir una reflexión personal de los ejercicios y la ayuda que les pudiera proporcionar. Se les dará, a cada alumno, un cuestionario para evaluar el primer módulo, explicándoles el llenado del instrumento.	Metacognitiva Individual	Cuaderno de trabajo, lápiz, Cuestionario	20 min
Evaluación y Evidencia Lista de asistencia Instrumentos de evaluación procesual Reflexiones escritas de las actividades Cuestionario de evaluación		Observaciones El coordinador, puede dar ideas a los alumnos con las historias, si es que hay dificultad con la actividad. Inducir a que los alumnos se apoyen en la información verbal y no verbal, para su reflexión. A nivel no verbal, pueden ser: rascarse la nariz, mover manos y pies o las no verbales que podría ser evitación de mirada y las palabras yo, mí, además de expresión de emociones negativas			

MODULO II.FACILITACIÓN EMOCIONAL

SESION 6: ¿Influyen las emociones en mis pensamientos y comportamientos?

Objetivo: Reflexionar sobre el uso de las emociones en el pensamiento y en el comportamiento.

Ciclo escolar: 2009-2010 Espacio: Aula Tiempo: 100 minutos Fecha: 9/10 de Marzo del 2010

Contenido	Propósito	Actividades	Estrategias	Recursos	Tiempos
Facilitación emocional	Introducir el contenido del Modulo	Partir de los conocimientos previos del alumno, sobre uso o facilitación emocional.	Lluvia de ideas	Pizarrón, plumones	10 min
Siento y pienso	Identificar y facilitar los pensamientos que surgen de las emociones	Se les explica a los alumnos que como consecuencia de los acontecimientos de la vida, a veces nos sentimos irritados, tristes, enfadados, etc. Esta emoción, puede llevar a un pensamiento que conviene hacer consciente. Se les pide, que rellenen un cuadro de acuerdo a situaciones que han pasado. Se reflexiona cuáles son las emociones recurrentes y los pensamientos.	Individual	Cuadro de análisis (6), lápiz, cuaderno de trabajo	20 min
Registro de pensamientos, emociones y conductas	Identificar sus pensamientos, emociones y conductas	Los alumnos recuerdan una situación que hayan pasado, registraran los pensamientos automáticos, las emociones y las conductas. Se analizará si creen que esos pensamientos son racionales o irracionales.	Individual	Registro(7), lápiz,	20 min
Pensamientos racionales e irracionales	Que logren diferenciar entre pensamientos racionales e irracionales que surgen de la emociones y reflexionen sobre	Se les pregunta que es un pensamiento racional e irracional, el coordinador completa las ideas. Se tendrán tarjetas grandes, con diferentes frases de pensamientos, estas se repartirán en binas, las leerán y se les indicará que deben identificar cual es el pensamiento racional o irracional. Una vez identificados, pasaran al pizarrón a pegar la tarjeta en donde corresponda (que el pintarrón habrá una división en dos, con letreros grandes).	Tormenta de ideas Binas	Tarjetas con pensamientos racionales e irracionales(8), plumones, pintarrón, cinta,	40 min

	el impacto que tienen estos pensamientos en ellos.	Se observara si estuvieron en lo correcto. A cada tarjeta que contiene un pensamiento irracional, corresponderá otra con un pensamiento racional. Al finalizar, se reflexionará acerca de la presencia de ambos tipos de pensamiento en la vida cotidiana, de cuales son más comunes y por qué. Se resaltará, la importancia de evaluar ambos tipos de pensamientos con la realidad, sin caer en los extremos.		Cuaderno de trabajo, lápiz,	
Cierre de la sesión	Concluir la sesión	Se les pide, por participación, que los alumnos mencionen la utilidad de los ejercicios y lo que aprendieron.	Metacognitiva		10 min
Evaluación y Evidencia Lista de asistencia Instrumentos de evaluación procesual Reflexión Cuadro de análisis Registro			Observaciones Se les expone un ejemplo para rellenar un cuadro en la hoja de trabajo, "Cuando...un compañero me insulta, me siento....furioso, Y pienso....le daría dos patadas, pero esto sería peor. Como consecuencia...intento controlarme y mantener la calma." Enfatizar que las emociones influyen en el pensamiento y en la conducta.		

SESION 7: ¿Me pueden ayudar las emociones a pensar y recordar?

Objetivo: Favorecer la formación del juicio y recuerdos por medio de las emociones

Ciclo escolar: 2009-2010

Espacio: Aula/aula audiovisual

Tiempo: 100 minutos

Fecha: 16/17 de Marzo del 2010

Contenido	Propósito	Actividades	Estrategias	Recursos	Tiempos
Retroalimentación	Repasar los contenidos	Se les pide, la participación de varios alumnos, para que digan las actividades que se hicieron la actividad pasada y recordar las conclusiones a las que se llegaron	Palabras clave	Pizarrón, plumones	10 min
Imágenes y emociones	Generar diversas emociones al observar imágenes	El ejercicio, consiste en provocar emociones, al pasar una serie de fotografías de paisajes previamente seleccionados como la playa, el bosque, nieve, desierto, etc o presentaciones con paisajes. Al mismo tiempo, los alumnos identificarán las reacciones emocionales que les provocan las distintas imágenes. Analizar las emociones que generaron, al ver cual emoción fue repetida y si las emociones son negativas o positivas y a que se puede deber.	Individual	lápiz, cuaderno de trabajo computadora personal, televisión, fotografías de paisajes(9) o presentaciones en programa power point, plumones, rota folio	20 min
Atención a las emociones	Facilitar la formación de los recuerdos a través de las emociones.	El ejercicio, consiste en analizar las emociones en el pasado, con la ayuda del coordinador, quien les pedirá que cierren los ojos un momento y recuerden centrándose en su niñez, como si fuera una película que están viendo, se les pedirá, que recuerden tres acontecimientos que fueron importantes en ellos, recordándolo fielmente. Al finalizar ellos escribirán y	Individual Meditación guiada	Cuaderno de trabajo, lápiz, música, grabadora	40 min

Caso emocional	Favorecer la formación del juicio a través de las emociones	analizarán si son positivos o negativos, además, de cómo se sintieron al recordar. Se enfatiza que de acuerdo al estado emocional en que nos encontramos, nos afecta o guía a pensar acontecimientos positivos (que a su vez, nos generan emociones positivas) o negativas (emociones negativas), o viceversa, de ahí la importancia de la función de las emociones y de su manejo. Analizar un caso, por medio de preguntas guía.	Análisis de caso plenaria	Caso(10), cuaderno de trabajo, lápiz	20 min
Cierre de la sesión	Concluir la sesión	Los alumnos rescatarán lo visto en la sesión con las preguntas: ¿Qué aprendí? ¿Para qué me puede servir?	Metacognitiva Lluvia de ideas Individual	cuaderno de trabajo, lápiz	10 min
Evaluación y Evidencia Lista de asistencia Instrumentos de evaluación procesual Análisis de caso Ejercicios			Observaciones Cada imagen, provocará una reacción emocional distinta e incluso es posible que no provoque ninguna reacción emocional. Respetar, si hay alumnos, que no quieren cerrar los ojos o iniciar con el ejercicio de cerrar y abrir los ojos hasta que se sientan seguros y más cómodos de hacerlo, cuidar de no permanecer mucho en este ejercicio y detectar si hay alumnos que les incomoda.		

SESION 8: ¿Considero diferentes puntos de vista en las emociones que me lleven al optimismo?

Objetivo: Considerar diferentes puntos de vista en las emociones

Ciclo escolar: 2009-2010 Espacio: Aula Tiempo: 100 minutos Fecha: 23/24 de Marzo

Contenido	Propósito	Actividades	Estrategias	Recursos	Tiempos
Retroalimentación	Repasar los contenidos	Se les pide la participación de varios alumnos para que digan las actividades que se hicieron la actividad pasada y recordar las conclusiones a las que se llegaron.	Tormenta de ideas	Pizarrón, plumones	10 min
Pensamiento pesimista-optimista	Aprender a enfrentar los pensamientos pesimistas con los optimistas favoreciendo la consideración de múltiples puntos de vista.	Explicar, que es el pesimismo y optimismo, explicar las características de una persona pesimista u optimista. Se dispondrán las sillas en línea recta en frente del pintarrón. Se pedirá la participación de 3 voluntarios. El alumno de un lado, sostendrá la tarjeta con el signo "-" y el otro el "+". La persona de en medio, deberá relatar una situación problema que está enfrentando o que haya enfrentado. La persona que sostiene el signo "-" tendrán que decir algo pesimista y negativo sobre el problema; luego la persona con la tarjeta "+" dice algo para debatir el comentario negativo, sin embargo, no debe ser simplemente una declaración positiva sino que debe ser realista y "comprobable". Los alumnos escriben en su cuaderno los comentarios. Si se acaban las ideas, se les pide la participación de algunos de los alumnos. Realizar una reflexión de la actividad.	Ejemplificación Ideas previas Actividad vivencial en base a ideas previas Plenaria	Pizarrón, plumones Lápiz, cuaderno de trabajo, 2 tarjetas: una con signo "+" y la otra con un signo "-", tres sillas	40 min

Emociones agradables y desagradables	Usar las emociones como criterio antes de tomar decisiones, favoreciendo múltiples puntos de vista	Preguntar a los alumnos, cuales emociones son agradables y desagradables. El ejercicio consiste en colocar dos cajas, una que tenga la leyenda "Agradable" y la otra que tenga la leyenda "Desagradable". Posteriormente, se reparten en equipos tarjetas previamente elaboradas, las cuales contienen situaciones agradables o desagradables, expresadas en forma breve. Cada alumno elegido por el grupo, deberá colocar la tarjeta con la situación en la caja a la que crea que corresponde. Una vez agotadas las tarjetas, se sacarán de las cajas en donde se colocaron y el grupo realizará comentarios acerca de si la tarjeta corresponde o no con su caja respectiva y la razón de esto.	Trabajo cooperativo En equipos	Cajitas y tarjetas pre elaboradas (11)	40 min
Cierre de la sesión	Concluir la sesión y señalar tarea	Responder a las siguientes preguntas: ¿Qué aprendí? ¿Para qué me puede servir? ¿Por qué es necesario considerar diferentes puntos de vista en las emociones? Dejar la tarea de observar, si son optimistas o pesimistas, de acuerdo a lo visto y si son pesimistas ¿De qué forma le pueden hacer para ser optimistas?	Metacognitiva	Cuaderno de trabajo, lápiz	10 min
Evaluación y Evidencia Lista de asistencia Instrumentos de evaluación procesual Reflexión escrita Ejercicios			Observaciones Se reflexionará sobre la actividad y las semejanzas entre esta y sus pensamientos cotidianos. Se resaltarán, la importancia de que los pensamientos sean racionales y realistas para tomar buenas decisiones		

SESION 9: ¿Me apoyo en las emociones para resolver los problemas y ser creativo?

Objetivo: Favorecer acercamientos específicos a los problemas mediante diferentes estados emocionales

Ciclo escolar: 2009-2010 Espacio: Aula Tiempo: 100 minutos Fecha: 13/14 de Abril

Contenido	Propósito	Actividades	Estrategias	Recursos	Tiempos
Retroalimentación	Repasar los contenidos de las sesiones pasadas del modulo	Se les pide la participación de varios alumnos para que recuerden las diferentes actividades y preguntas que se hicieron en las tres sesiones pasadas y revisión de tarea.	Tormenta de ideas	Pizarrón, plumones	15 min
Problemas y emociones	Favorecer el acercamiento a los problemas, mediante diferentes estados emocionales a los cuales se tiene acceso.	Se leerá en grupo, una historia previamente seleccionada, la cual será contada de forma imparcial y objetiva. Posteriormente, se tratarán de responder y discutir en grupo las siguientes preguntas: ¿Qué emociones se generaron en la historia contada? ¿Es posible que algunos de los problemas de nuestra vida cotidiana, surjan sólo de nuestras emociones? ¿Existen soluciones a los problemas que enfrentamos a través de nuestras emociones? , ¿Cómo?	Análisis de caso Grupo de cinco Plenaria	Historia(12), lápiz, cuaderno de trabajo	30 min
Creatividad emocional	Reflexionar acerca del uso de las emociones en la creatividad	De manera individual, cada alumno realizará un dibujo, el cual reflejará una emoción que les sea señalada por el coordinador. Posteriormente, se repetirá el ejercicio con otras emociones. Después, se discutirá cuales emociones fueron más fáciles o más difíciles de representar a través del dibujo. ¿Cuáles emociones me permiten ser creativo? Se intercambiarán los dibujos entre los compañeros y elegirán cuales son los más creativos al representar una emoción determinada.	Trabajo cooperativo En equipos	Hojas blancas Colores, lápiz	40 min

Cierre de la sesión y evaluación	Concluir la sesión y evaluar el modulo de facilitación emocional	Los alumnos, escribirán una frase que mencione que aprendieron en la sesión, se elige al azar uno o dos para que los lean a los demás compañeros. Se les dará a cada alumno, un cuestionario, para evaluar el segundo modulo recordándoles el llenado del instrumento.	Metacognitiva Individual	cuaderno de trabajo, lápiz Cuestionario	5 min 15 min
Evaluación y Evidencia Lista de asistencia Instrumentos de evaluación procesual Cuestionario de evaluación Dibujo Frase		Observaciones Se tendrá que tener cuidado al conducir a los alumnos a que el dibujo tenga que ver con una emoción específica. Se explicara cómo llenar la evaluación.			

MODULO III.COMPRENSIÓN EMOCIONAL

SESION 10: ¿Conozco y nombro diferentes emociones?

Objetivo: Conocer y designar diferentes emociones que permitan aumentar el vocabulario emocional

Ciclo escolar: 2009-2010 Espacio: Aula Tiempo: 100 minutos Fecha: 19/20 de Abril del 2010

Contenido	Propósito	Actividades	Estrategias	Recursos	Tiempos
Comprensión emocional	Introducir el contenido del Modulo	Partir de los conocimientos previos del alumno sobre comprensión emocional.	Ideas previas de los alumnos	Pizarrón, plumones	15 min
¿Que son las emociones?	Entender que son las emociones y la importancia de los mensajes emocionales	Se forman grupos y responden las siguientes preguntas: ¿Para mí que son las emociones?, ¿Para qué nos sirven las emociones? , ¿Cuáles son las emociones que siento con frecuencia?, ¿Cuando aparecen que hago? Una vez que terminaron los grupos de escribir y comentar, se hace en plenaria los comentarios. Los alumnos completan las respuestas. Además se indica que los alumnos digan cuales son los mensajes emocionales que conocen y cuáles de ellos son erróneos y no permiten el conocimiento claro de las emociones.	Equipos Preguntas generadoras	lápiz, cuaderno de trabajo pizarrón, plumones	30 min
Memorama de emociones	Desarrollar la capacidad de los alumnos de designar y definir las distintas emociones que se generan en la vida cotidiana.	El juego consiste en colocar cartas boca abajo, unas con palabras que designan emociones y otras con las definiciones de cada una de éstas. El objetivo es que un jugador tome dos cartas al azar, si las que escogió corresponden una emoción con su definición respectiva y otras emociones afines; tendrá derecho a escoger otras dos, en caso contrario las dejará en su lugar boca abajo, procurando recordar donde se encontraban y cediendo turno al siguiente jugador. Las cartas correctas se pegaran en el pizarrón para que los alumnos	Equipos lúdica	Tarjetas con escrito de la definición de la emoción y otras emociones afines por cada	40 min

Cierre de la sesión	Concluir la sesión y señalar tarea	anoten en su cuaderno la información. Al final, realizarán una breve conclusión en base a las siguientes preguntas: ¿Qué emociones no conocías? ¿Por qué crees que existió en algunas personas facilidad o dificultad en relacionar la emoción con la definición? ¿Qué aprendiste en esta sesión? Dejar de tarea, que busquen la definición de las emociones afines a las principales que no entiendan.	Metacognitiva	equipo(13), cinta, lápiz, cuaderno de trabajo, pintarrón Cuaderno de trabajo, lápiz	15 min
Evaluación y Evidencia Lista de asistencia Instrumentos de evaluación procesual Cuestionario Conclusión escrita		Observaciones Se eligen secretarios por cada grupo, para que ellos, presenten las respuestas del equipo. El coordinador guía las participaciones y aporta sobre la importancia de las emociones en las personas. Es importante que se comenten en grupo, las cartas con distintas emociones para evitar confusiones respecto a las emociones con sus respectivas definiciones.			

SESION 11: ¿Entiendo cómo se relacionan y se sitúan las emociones?

Objetivo: Entender las relaciones entre las emociones y las diferentes situaciones a las que obedecen
Ciclo escolar: 2009-2010 Espacio: Aula Tiempo: 100 minutos Fecha: 27/28 de Abril del 2010

Contenido	Propósito	Actividades	Estrategias	Recursos	Tiempos
Retroalimentación	Repasar los contenidos	Se les pide, la participación de varios alumnos para que digan las actividades que se hicieron, la actividad pasada y recordar las conclusiones a las que se llegaron. Se revisa la tarea	Tormenta de ideas	Pizarrón, plumones	20 min
Sopa de letras	Hacer relaciones entre las diferentes emociones	Con la lista de emociones, realizar una clasificación según el atributo señalado, después buscarlas en la sopa de letras, utilizando colores diferentes de acuerdo a cada clasificación. Al final con la participación de alumnos se nombra las respuestas correctas.	Sopa de letras Individual	Hoja con sopa de letras(14), lápiz, colores	30 min
Dominó de emociones	Entender las relaciones entre las emociones y las diferentes situaciones a las que obedecen	Se realizan equipos de 4 o 5 personas, se nombra a un secretario y se les reparten las fichas a ellos, quienes a su vez les dicen las instrucciones a sus compañeros. Se jugará dominó con unas fichas en las que a la izquierda hay una emoción y a la derecha una situación. En pequeños grupos empieza un alumno poniendo cualquier ficha que necesite para seguir el juego. Las Fichas se pueden empalmar por la izquierda (poniendo junto a esa emoción una situación que corresponda) o por la derecha (poniendo junto a esa situación la emoción correspondiente). Al final, la serie de fichas debe cerrar por los dos lados y no debe sobrar ninguna. Gana el equipo que cierre primero.	Trabajo cooperativo Lúdico	Dominó por cada equipo(15)	40 min
209					

Cierre de la sesión	Concluir la sesión	Realizar una reflexión final escrita de la actividad, ¿Qué se me dificultó? ¿Qué emociones se relacionan entre sí? ¿Qué puedo concluir? ¿Qué situaciones son las que me provocan.....?	Preguntas de reflexión Individual Metacognitiva	lápiz, cuaderno de trabajo	10 min
Evaluación y Evidencia Lista de asistencia Instrumentos de evaluación procesual Sopa de letras y clasificación Conclusión escrita			Observaciones Se deberá cuidar la disciplina para el logro del objetivo. El coordinador, deberá pasar a cada equipo para ver que estén trabajando y si hay alguna duda, además de cuidar que todos los miembros del equipo participen.		

SESIÓN 12: ¿Comprendo las emociones complejas y/o simultáneas?

Objetivo: Comprender el significado de las emociones complejas y/o simultáneas

Ciclo escolar: 2009-2010

Espacio: Aula audiovisual/aula

Tiempo: 100 minutos

Fecha: 11 /12 Mayo del 2010

Contenido	Propósito	Actividades	Estrategias	Recursos	Tiempos
Retroalimentación	Repasar los contenidos	Se les pide, la participación de varios alumnos para que digan, las actividades que se hicieron la sesión pasada y recordar las conclusiones a las que se llegaron	Ideas previas	Pizarrón, plumones	10 min
Películas y emociones	Captar las emociones complejas	El ejercicio, consiste en analizar en grupo, las emociones que provocan unas escenas de películas comerciales que han sido previamente seleccionadas, a fin de que las mismas provoquen distintas emociones. Al mismo tiempo, los alumnos, llenarán de forma individual un cuadro de escala de emociones, a fin de saber las reacciones emocionales que les provocan las distintas películas. Se realiza un análisis personal de sus emociones, si existieron emociones de la misma familia o contrarias y si es tan fácil distinguirlas.	Video	Reproductor de DVD, televisión, lápiz, cuaderno de trabajo, hoja con escala de emociones (16), películas	40 min
Emociones múltiples simultáneas	Comprender las emociones simultáneas	El ejercicio consiste, en mostrar a los equipos, dos dibujos representando escenas de la vida cotidiana y una vez que se les ha explicado, se procede a discutir en grupo las emociones simultáneas que pueden existir o generarse a partir de las situaciones descritas en las imágenes, si en efecto pueden existir dichas emociones y también se discute la intensidad que tienen cada una de las emociones. Es importante que los estudiantes realicen un análisis valorativo, respondiendo preguntas tales como: ¿Qué emociones simultáneas pueden estar experimentando en el	Análisis de caso	dibujos(17) lápiz, cuaderno de trabajo	40 min

Cierre de la sesión	Concluir la sesión	primer y segundo caso? , ¿Se pueden tener varias emociones, diferentes e incluso contrarios, al mismo tiempo?, cuando se tiene las emociones al mismo tiempo ¿Suelen tener la misma intensidad o lo normal es que unos sean más fuertes que otras?, en las dos situaciones ¿Cuál emoción es más fuerte en cada situación?, ¿Y el segundo más fuerte? Uno o dos alumnos, pasarán al pizarrón a anotar, que aprendieron en esta sesión.	Metacognitiva	Cuaderno de trabajo, lápiz	10 min
Evaluación y Evidencia Lista de asistencia Instrumentos de evaluación procesual Escala de emociones Análisis valorativo Conclusión escrita		Observaciones Cada película, provocará, una reacción emocional distinta e incluso es posible que no provoque ninguna reacción emocional. Enfatizar que las emociones son complejas y explicar a que se refiere. Enfatizar, que en ocasiones, sentimos dos emociones a la vez y que al detenernos a reflexionar cual es la más fuerte, podremos manejarla, además de tomar en cuenta la intensidad de ellas			

SESION 13: ¿Reconozco los cambios de unas emociones a otras?

Objetivo: Reconocer la transición de unos estados emocionales a otros

Ciclo escolar: 2009-2010

Espacio: Aula

Tiempo: 100 minutos

Fecha: 18/19 de Mayo del 2010

Contenido	Propósito	Actividades	Estrategias	Recursos	Tiempos
Retroalimentación	Repasar los contenidos de las sesiones pasadas del modulo	Se les pide la participación de varios alumnos para que digan las actividades que se hicieron en las tres sesiones anteriores y recordar las conclusiones a las que se llegaron	Tormenta de ideas	Pizarrón, plumones	15 min
Historieta emocional	Reconocer la transición de los estados emocionales	Por equipos ,leer dos historietas e identificar las emociones en los cambios de una emoción a otra y responder: ¿Qué acontecimientos originaron que los personajes principales cambiaran de una emoción a otra? ¿Qué pensamientos pudieron hacer hecho cambiar las emociones? En la vida diaria, ¿tus emociones cambian una a otra? ¿Cuáles? En plenaria se discute lo que contestaron	Equipo historieta	Hoja con historietas(18), lápiz	35 min
Empatía emocional	Comprender las emociones de los demás	Completar una serie de frases incompletas y después en plenaria, discutir las formas de llegar a comprender a los demás	Frases incompletas	Frases(19), lápiz	30 min

Cierre y evaluación	Concluir la sesión y evaluar el modulo de comprensión emocional	Se elige, al azar, a dos o tres alumnos para que con sus palabras expresen que aprendieron. Se les dará a cada alumno, un cuestionario para evaluar el tercer modulo, recordándoles el llenado del instrumento.	Metacognitiva Individual	Cuestionario	20 min
Evaluación y Evidencia Lista de asistencia Se les dará a cada alumno ,un cuestionario para evaluar el segundo modulo, recordándoles el llenado del instrumento. Cuestionario de evaluación Conclusiones		Observaciones Resaltar la importancia de comprender las emociones de los demás y brindar apoyo emocional, mostrando interés, parafrasear (aja, te comprendo), usar frases como "no deberías ponerte así", "sería bueno que no le des importancia", "deberías tranquilizarte" ,etc. No pensar demasiado para responder las frases incompletas			

MODULO IV. REGULACIÓN EMOCIONAL

SESION 14: ¿Estoy abierto a las emociones positivas o negativas?

Objetivo: Reflexionar sobre los estados emocionales positivos o negativos para utilizarlos o descartarlos

Ciclo escolar: 2009-2010 Espacio: Aula audiovisual Tiempo: 100 minutos Fecha: 25/26 de Mayo del 2010

Contenido	Propósito	Actividades	Estrategias	Recursos	Tiempos
Regulación Emocional	Introducir el contenido del modulo	Partir de los conocimientos previos del alumno, sobre la regulación emocional.	Tormenta de ideas	Pizarrón, plumones	10 min
Emociones positivas y negativas	Reflexionar sobre las situaciones problemáticas que se viven asociando las emociones positivas y negativas	En equipos de tres, el alumno de mayor edad dirá un problema y lo escribirán los tres, otro alumno dirá comentarios negativos y destructivos sobre la situación, provocando emociones negativas, mientras que otro hará comentarios positivos y constructivos sobre la situación, también los escribirán en su cuaderno. Al final el alumno del problema, comentará cómo se sintió con los comentarios y como podría manejar su problema.	Trabajo en equipo Situación problemática	lápiz, cuaderno	40 min
Película emocional	Analizar el manejo de emociones negativas	Mostrar tres escenas de la película "Hulk" y analizarla mediante un cuestionario. Al finalizar, se comenta con el grupo cada pregunta y después ,se lleva a que realicen una reflexión en base a estas preguntas: ¿Alguna vez te has sentido similar a Hulk? ¿Qué harías en estas situaciones? ¿Para otras personas es lo mismo? ¿Cómo debes actuar para no perder el control emocional?	Análisis de video	Televisión, película Hulk(escena diez), reproductor de DVD, lápiz, cuestionario (20), cuaderno	40 min

Cierre de la sesión	Concluir la sesión	Los alumnos, escribirán lo que aprendieron en esta sesión y lo que les llamó la atención.	Metacognitiva	Lápiz, cuaderno	10 min
Evaluación y Evidencia Lista de asistencia Instrumentos de evaluación procesual Ejercicios escritos Reflexión Conclusiones escritas		Observaciones Enfatizar, que en la vida, nos encontramos con buenos y malos momentos y que debemos estar dispuestos a afrontar las emociones negativas que surgen de una manera adecuada, para la salud y bienestar. Esforzarse por buscar alternativas positivas a los problemas cotidianos. Si los alumnos, no se siente cómodos diciendo un problema personal, se puede recurrir a que digan el de otra persona cercana a ellos.			

SESION 15: ¿Reflexiono sobre mis emociones y su utilidad?

Objetivo: Reflexionar sobre las emociones y determinar la utilidad de la información proporcionada

Ciclo escolar: 2009-2010 Espacio: Aula Tiempo: 100 minutos Fecha: 1/ 2 de junio del 2010

Contenido	Propósito	Actividades	Estrategias	Recursos	Tiempos
Retroalimentación	Repasar los contenidos	Se les pide, la participación de varios alumnos para que escriban palabras clave, relacionadas con la sesión pasada y expliquen lo que recuerden	Palabras clave	Pizarrón, plumones	15 min
Termómetro emocional	Reflexionar sobre las propias emociones para poder manejarlas	Se les indica que marcarán el número de intensidad emocional que por lo general tienen, lo harán por cada emoción, para después analizar: ¿Cómo sientes cada emoción? , ¿Por qué?, ¿Cómo deberías reaccionar?	Análisis individual	Hoja con termómetros (20), Lápiz o colores	30 min
Escritura emocional	Reflexionar sobre sus propias emociones y la utilidad de estos	Se les explica a los alumnos, la técnica de la escritura emocional, con unos ejemplos. Se les pide a los alumnos, que expresen por escrito, sus emociones sobre algún tema personal que les inquiete. Se les pide que exploren sus emociones y pensamientos más íntimos. Al término de un tiempo ,se les pide que ellos mismos analicen su escrito, por medio de subrayar palabras referidas a emociones positivas; el uso moderado de palabras referentes a emociones negativas y palabras que tengan que ver con reflexión, comprensión, razonar, darse cuenta.	Escritura	Pizarrón Plumones Lápiz, cuaderno, pieza musical, grabadora	40 min

Cierre de la sesión	Concluir la sesión	Varios alumnos al azar, pasaran al pizarrón a escribir lo que aprendieron en esta sesión y el resto de los alumnos lo escribirán, completándolo con sus propias conclusiones	Metacognitiva	Pizarrón Plumones Lápiz, cuaderno	15 min
Evaluación y Evidencia Lista de asistencia Instrumentos de evaluación procesual Ejercicios escritos Reflexión Conclusiones escritas		Observaciones Se cuida de tener un ambiente tranquilo, con música de fondo para escribir y se enfatiza que en la técnica de escritura emocional, se debe ir más allá de descripciones. Enfatizar, que la escritura no sustituye al apoyo social, o la terapia o de evitación a los problemas y que el uso de la escritura de forma racional es preventivo y de ayuda.			

SESION 16: ¿Reflexiono sobre como expreso/manejo mis emociones y las de otros?

Objetivo: Vigilar reflexivamente las emociones personales y la de otros

Ciclo escolar: 2009-2010

Espacio: Aula

Tiempo: 100 minutos

Fecha: 8/9 de Junio del 2010

Contenido	Propósito	Actividades	Estrategias	Recursos	Tiempos
Retroalimentación	Repasar los contenidos	Se les indica, la participación de varios alumnos para que mencionen las actividades y conclusiones de la sesión pasada. Revisión de tarea	Lluvia de ideas	Pizarrón, plumones	10 min
Representación emocional	Reflexionar sobre como expresan las propias emociones y la de los demás	Por participación de dos alumnos , representarán un caso, después los alumnos realizarán un análisis por medio de preguntas: ¿Qué emociones están presentes? ¿Qué interpretación le dio cada persona a lo que le sucedió? ¿Para otras personas es lo mismo? ¿Cómo puede manejar esta situación? ¿Y si fueras tú, que hubieras hecho? ¿Qué emociones te cuestan trabajo manejar? ¿Cómo las podrías manejar? En la pregunta cuatro cada alumno escribirá su respuesta en una hoja y pasarán a pegarla en el pizarrón. Después, se volverá a representar el caso, pero con otra forma de solucionarlo, basándose en las respuestas que dieron.	Dramatización	Pizarrón Plumones Caso(21) Hojas cinta objetos: camisa, periódico etc.	40 min
Test de control emocional	Reflexionar sobre cómo se manejan las emociones	Cada persona, responde una serie de frases sugeridas, donde se dan puntuaciones: 1 a la menos significativa, 2 a la significativa y 3 totalmente significativa y la que expresa lo que	Cuestionario	Lápiz, hoja con cuestionario	20 min

Espejo emocional	Vigilar las emociones personales y las de los otros	ellos harían. Después se analizan las respuestas que dieron en su mayoría el grupo y con rescatar que se dieron cuenta de sí mismo y de los demás. El ejercicio se realizará en parejas. Uno de los miembros de la pareja cuenta a su compañero algún aspecto de su vida que le resulte de especial interés. Podría ser algún acontecimiento vivido en el que describa tanto lo ocurrido como las emociones experimentadas. A continuación el observador tratará de imitarle usando el mismo tono de voz, las pausas, así como la comunicación no verbal. Tratará de ser lo más fiel posible al discurso de la otra persona. ¿Responder como se sintieron? ¿De qué se dieron cuenta?¿como suelen expresar sus emociones?	Lúdica	(22)	20 min
Cierre de la sesión	Concluir la sesión	Varios alumnos pasaran al pizarrón a escribir palabras claves de lo que aprendieron en esta sesión y el resto de los alumnos construirán unas conclusiones con estas palabras	Metacognitiva	Pintarrón Plumones Cuaderno, lápiz	10 min
Evaluación y Evidencia Lista de asistencia Instrumentos de evaluación procesual Análisis de ejercicio Conclusiones escritas			Observaciones El caso a representar puede ser de una situación antes vivida en el grupo o en el hogar y de otras emociones como tristeza, miedo, etc. El cuestionario ayuda a profundizar en sí mismos. Es importante que se escuche atentamente al compañero, tratando de no sancionar con gestos su discurso. El que expone deberá de ser franco en la comunicación, expresando lo que siente y piensa de manera espontanea.		

SESION 17: ¿Regulo mis emociones y las de otros adecuadamente?

Objetivo: Regular las emociones en sí mismo y en los otros sin minimizarlas ni exagerarlas

Ciclo escolar: 2009-2010 Espacio: Aula Tiempo: 100 minutos Fecha: 15/16 de Junio del 2010

Contenido	Propósito	Actividades	Estrategias	Recursos	Tiempos
Retroalimentación	Repasar los contenidos de las sesiones pasadas del modulo	Se les indica la participación de varios alumnos para que mencionen las actividades y conclusiones de las tres sesiones pasadas.	Ideas previas	Pizarrón, plumones	20 min
Regulación	Rescatar las conocimientos previos	Se les pide que contesten que saben sobre el tema y que les gustaría aprender.	S.Q.A.	Hoja con el cuadro(23) lápiz	10 min
Pescar estrategias	Conocer estrategias para manejar las emociones personales y las de los otros	Por equipos los alumnos pescaran una serie de peces con información, las leerán y por equipos las pegarán en el pizarrón y la explicarán con la ayuda de un ejemplo y el relator del equipo es el que pasará. Un alumno por equipo provocará una diferente emoción y el resto de los alumnos utilizaran sus recursos para manejarlo.	lúdica equipos	Peces con información, cañas de pescar(24)	50 min

Cierre y evaluación	Concluir la sesión y evaluar el modulo de regulación emocional	Los alumnos llenarán la última parte del cuadro en donde se les indica que escriban que aprendieron y se elegirán dos o tres alumnos para que comenten sus respuestas. Se les dará a cada alumno un cuestionario para evaluar el tercer modulo recordándoles el llenado del instrumento.	S.Q.A. Metacognitiva Individual	Hoja con cuadro Lápiz, Cuestionario	20 min
Evaluación y Evidencia Lista de asistencia Instrumentos de evaluación procesual S.Q.A. Cuestionario de evaluación			Observaciones Cuidar la disciplina. Intervenir para explicar ampliamente cada estrategia que pueden usar y animarlos a que pregunten si hay alguna duda al respecto.		

SESION 18: EVALUACIÓN FINAL

Objetivo: Evaluar en los alumnos las habilidades que integran la inteligencia emocional y hacer un cierre del programa que permita evidenciar los aprendizajes logrados o lo que falta por aprender.

Ciclo escolar: 2009-2010 Espacio: Aula Tiempo: 100 minutos Fecha: 21/22 de junio del 2010

Contenido	Propósito	Actividades	Estrategias	Recursos	Tiempos
Evaluación final	Evaluar la inteligencia emocional en los alumnos, que permita comparar, los cambios logrados en las habilidades emocionales.	Se le dará a cada alumno, un instrumento para ser contestado y se les leerá las instrucciones, aclarando dudas.	Expositivo individual	Instrumentos, lápices	20 min
		Responderán un cuestionario de evaluación del programa			20 min
Cierre del programa	Realizar un cierre del programa	Realizar un collage en equipos, con palabras e ilustraciones de lo que aprendieron y de la experiencia del programa. Pasarán algunos alumnos a explicarlo	Collage	lápiz, cuaderno, papel manila, pegamento, revistas, periódicos, plumones, cinta, colores	40 min
		Contarles la historia de la sabiduría indígena	historia		Historia(25)
223					

Evaluación y Evidencia Lista de asistencia Instrumento Collage Cuestionario			Observaciones Cuidar que las respuestas, las respondan de forma individual y sensibilizarlos de la importancia del instrumento para que los resultados sean verdaderos. También, se puede contar a los alumnos, la metáfora de la semilla, con los aprendizajes logrados, en que es necesario cuidar para crecer como persona		

Anexo 8
CARTA DESCRIPTIVA DE SESIÓN CON PADRES DE FAMILIA

ESCUELA A PADRES. SESION 1: INTELIGENCIA EMOCIONAL

Objetivo: Reflexionar sobre la importancia de la inteligencia emocional en la familia así como llevar a cabo estrategias para percibir, usar, comprender y regular las emociones. Ciclo escolar: 2009-2010 Espacio: Aula audiovisual Tiempo: 120 minutos

Fecha: 24 de abril del 2010

Contenido	Propósito	Actividades	Estrategias	Recursos	Tiempos
Introducción	Introducir a la sesión	Se presentará la temática y el propósito general. Se les leerá un cuento para partir de él, realicen comentarios introductorios sobre lo que se va a trabajar.	Cuento	Cuento escrito	10 min
Inteligencia Emocional	Analizar lo que es la IE y su importancia en la familia	Responderán cuatro preguntas: ¿Qué son las emociones? ¿Para qué nos sirven? ¿Cuáles son los mensajes que hemos escuchado sobre las emociones? ¿Cuáles son las emociones que más expresan nuestros hijos adolescentes? A partir de las preguntas se mostraran los beneficios que se obtienen en los adolescentes el tener las habilidades de IE.	Ideas previas Individual Plenaria	Hojas con preguntas Lápices, rotafolio	20 min
Habilidades que integran la IE: Percepción, facilitación, comprensión y regulación emocional.	Conocer estrategias para percibir, usar, comprender y regular las emociones de los hijos.	1-Ejercicio: ¿Identifico mis emociones y las de los demás? a) Recordar un acontecimiento importante de su vida, señalando la emoción, el motivo y señales físicas en el cuerpo. b)ejercicio "emoción"	Lúdica	Hojas con los ejercicios, lápices	20 min
		2-Ejercicio: ¿Influyen las emociones en mis pensamientos y comportamientos? Señalar un acontecimiento, el pensamiento, la emoción y la conducta, reflexionando sobre la relación estrecha y la importancia de los pensamientos positivos y racionales.			20 min
		3-Ejercicio: ¿Conozco y entiendo las principales emociones?			20 min

Cierre	Conclusiones	Contestaran un ejercicio en el que relacionaran cada emoción (que se encontrara del lado derecho) con su concepto (del lado izquierdo).	Relaciones		20 min
		4-Ejercicio: ¿Regulo las emociones? Dar a conocer algunas estrategias para modificar las emociones Responder: ¿Que aprendí? ¿Para qué me puede ser útil lo revisado este día?	Metacognitiva		10 min
Evaluación y Evidencia			Observaciones		
Lista de asistencia Ejercicios escritos Conclusiones			Se adaptarán las actividades de acuerdo a las necesidades y tiempos.		

Anexo 9 MATERIAL PARA LA SESIÓN CON PADRES DE FAMILIA

ESCUELA A PADRES SESIÓN 1: INTELIGENCIA EMOCIONAL

- a) ¿Qué son las emociones?
- b) ¿Para qué nos sirven?
- c) ¿Cuáles son los mensajes que hemos escuchado sobre las emociones?
- d) ¿Cuáles son las emociones que más expresa mi hijo(a) adolescente?

1.-¿Identifico mis emociones y las de los demás?

a) Acontecimiento importante de mi vida: _____
 Emoción _____ Motivo _____ Que notaste en tu cuerpo?(señales físicas) _____

2.-Influyen las emociones en mis pensamientos y comportamientos?

Acontecimiento $\Rightarrow$ Emoción $\Leftrightarrow$ Pensamiento $\Rightarrow$
 Conducta

3.- ¿Conozco y entiendo las principales emociones?

Se activa ante el éxito y acontecimientos positivos Felicidad, entusiasmo	ASCO IRA ALEGRIA SORPRESA MIEDO TRISTEZA TRISTEZA
Deseo de aislarse y pasividad que se provoca por una pérdida o fracaso Nostalgia, Melancolía	
Se activa ante sucesos inesperados de algo nuevo o extraño Impresionado, impaciente	
Deseo de huir, ante percibir peligro o un mal posible Preocupación, pánico	
Percepción de un obstáculo, amenaza, ofensa , se activa cuando se bloquea una meta Enfado, rabia,	
Se activa ante un objeto deteriorado o acontecimiento de mal gusto, con deseo de alejarse Repugnancia, Desprecio	

4.- ¿Regulo mis emociones y la de los demás?

- Buscar a alguien a quien comentarle como se siente
- Identificar las causas o motivos de dichas alteraciones, evitar pensamientos negativos

-Pensar antes de actuar, hacer ejercicios de relajación y respiración, hacer ejercicio físico suave como nadar, pasear, etc.

-Utilizar frases para calmar a los demás: no deberías ponerte así, es mejor que te calmes, deberías tranquilizarte, sería bueno que no le des importancia, serénate, relájate, olvida unos momentos que...

-Realizarse estas preguntas: ¿qué sentiste frente a esta situación?, ¿qué encuentras más difícil en esta situación, si pudieras que le cambiarías a esta situación?, si entiendo bien tienes necesidad de...

-Técnica de resolución de problemas:

1.-definir muy bien el problema y determinar que se quiere conseguir,

2-examinar cual es la reacción que se acostumbra tener y ver cuál de esas actitudes no son eficaces,

3-examinar el papel que juegan las emociones,

4-examinar el problema surgido y analizar las circunstancias en las que aparece,4-fijarse una meta realista,

5-referir el mayor número de soluciones al problema,

6-retomar cada una de las soluciones y evaluarlas de manera que se escoja la más adecuada,

7-aplicar la solución que más efecto produjo y evaluar la eficacia.

5.-Responder: ¿Que aprendí? ¿Para qué me puede ser útil lo revisado este día?

Anexo 10

MATERIALES USADOS EN LA IMPLEMENTACIÓN DEL PROGRAMA

Los materiales que se usaron en la implementación del programa son los siguientes: el cuento del escorpión suicida, el registro de emociones, percepción emocional personal, escala de identificación de emociones, ejercicio de percepción emocional, siento y pienso, registro de pensamientos, pensamientos irracionales y racionales, fotografías de paisajes, identificación de sentimientos, emociones agradables y desagradables, historia, memorama, sopa de letras, dominó emocional, escala de emociones, dibujos, historietas, frases incompletas, termómetro emocional, caso para representar, test de control emocional, S.Q.A, estrategias para regular las emociones personales y las de los demás, sabiduría indígena, escuela a padres.

Cada uno de ellos se muestra a continuación en número secuenciado.

1. CUENTO

EL ESCORPION SUICIDA

Un escorpión, que deseaba atravesar el río, le dijo a una rana:

-Llévame en tu espalda.

-¿Qué te lleve a mi espalda?-contestó la rana-¡Ni pensarlo! Te conozco. Si te llevo a mi espalda me picarás y me matarás.

-No seas ridícula-Le dijo entonces el escorpión-¿No ves que si te pico te hundirás en el agua y que yo, como no sé nadar, también me ahogaré?

Los dos animales siguieron discutiendo hasta que la rana fue persuadida. Lo cargó sobre su resbaladiza espalda, donde él, se agarró y empezaron la travesía.

Cuando estaban en medio del gran río, allí donde se crean los remolinos, de repente el escorpión picó a la rana. Ésta sintió que el veneno mortal se extendía por su cuerpo y, mientras se ahogaba, y con ella el escorpión, le gritó:

-¿Porqué lo has hecho? Es irracional...

-No pude evitarlo-contestó el escorpión, antes de desaparecer en las aguas-Es mi naturaleza

Responder:

1.-¿A qué se refiere la frase "es irracional"?

2.-¿Por qué creen que el escorpión pico a la rana a pesar de que iba a morir?

3.-¿Existe algún parecido con los seres humano? ¿En qué circunstancias? Explica

4.-¿En qué podemos diferenciarnos de los animales?

2. REGISTRO DE EMOCIONES.

	L	D	S	V	J	Mi	M	L	D	S
¿QUÉ SENTISTE?										
¿QUÉ TE OCURRIÓ?										

¿Me costó trabajo realizar la actividad? ¿Por qué?

¿Logré recordar lo que sentí?

¿Hay emociones que se repiten? ¿Cuáles son?

3. PERCEPCIÓN EMOCIONAL PERSONAL

SITUACIÓN	SEÑALES FÍSICAS/OTROS	NOMBRE O ETIQUETA EMOCIONAL	ORIGEN

¿De que me dí cuenta?

4. ESCALA DE IDENTIFICACIÓN DE EMOCIONES



Expresión de emociones

Positivos				
Negativos				
No expresa emoción				
Labios				
Tensos o abiertos en ademán de gritar				
Labios en tensión, en ocasiones abierta				
Descenso de la comisura de los labios				
Descenso de la mandíbula				
Elevación del labio superior generalmente asimétrica				
Comisura labial retraída y elevada				

5. EJERCICIO DE PERCEPCIÓN EMOCIONAL



FOTO	ACTITUD DE RELAJACIÓN CORPORAL (SI O NO)	ÁNGULO DE INCLINACIÓN DE LA CABEZA (SI , NO, NEUTRAL HACIA LA PERSONA)	ÁNGULO DE INCLINACIÓN DEL CUERPO (SI, NO HACIA LA PERSONA)	LA POSICIÓN DE LOS BRAZOS (PROTECCIÓN O NEUTRAL)	MANTIENEN UNA RELACIÓN SENTIMENTAL (SI O NO)
1					
2					
3					
4					



6. SIENTO Y PIENSO

Cuando...	
Siento...	
Y pienso...	
Cómo consecuencia... (¿Qué hago?)	

Ejemplo: Cuando un compañero me insulta, me siento furioso, Y pienso le daría dos patadas pero esto sería peor, Como consecuencia intento controlarme y mantener la calma

7. REGISTRO DE PENSAMIENTOS

SITUACION ¿Qué paso?	PENSAMIENTOS AUTOMATICOS ¿Qué te dijiste? ¿Qué pensaste?	EMOCIONES Y CONDUCTAS ¿Qué sentiste? ¿Qué hiciste?

8. PENSAMIENTOS IRRACIONALES Y RACIONALES

Es horrible, espantoso	Es un contra tiempo, una contrariedad
No puedo soportarlo	Puedo tolerar lo que no me gusta
Soy una(o) tonta(o)	Mi comportamiento fue tonto
Es un tonto	No es perfecto
Esto no debería ocurrir	Esto ocurre porque es parte de la vida
No tiene derecho	Tiene derecho a hacer lo que le parezca, aunque preferiría que no lo hubiese hecho
Debo ser condenado	Fue mi culpa y merezco sanción pero no tengo que ser condenado
Necesito que él/ella haga esto	Quiero/deseo/preferiría que él/ella haga esto, pero no necesariamente tengo que conseguirlo
Todo sale siempre mal	A veces, tal vez frecuentemente, las cosas salen mal
Cada vez que lo intento fallo	A veces fracaso
Nada funciona	Las cosas fallan con más frecuencia de lo que desearía
Esto es toda mi vida	Esto es una parte muy importante de mi vida
Esto debería ser más fácil	Desearía que fuese más fácil, pero a menudo, lo que me conviene es difícil de conseguir
Debería de haberlo hecho mejor	Preferiría haberlo hecho mejor, pero hice lo que pude en ese momento
Soy un fracaso	Soy una persona que a veces fracasa

9. FOTOGRAFÍAS DE PAISAJES



10. IDENTIFICACIÓN DE LAS EMOCIONES

a) Ana es muy rencorosa y le cuesta mucho olvidar cuando alguien la ha ofendido, en cambio Lucía perdona y olvida fácilmente, cuando alguien la ofende no se guarda ese recuerdo desagradable por mucho tiempo.

¿Con cuál de las dos adolescentes te identificas más a cómo eres tú, a lo que haces? Explica

¿Cómo te sientes? ¿Al actuar así, que problemas podrías tener?

¿Con cuál de las dos te sentirías mejor?

b) Juan se enoja fácilmente y se pone agresivo con, maestros y compañeros, sino le dan la razón a él, y en ocasiones por cosas sin importancia. En cambio Luis cuando se enoja trata de controlarse, porque no le gusta la violencia y busca la solución a las cosas que le pasan

¿Con cuál de las dos adolescentes te identificas más a cómo eres tú, a lo que haces? Explica

¿Cómo te sientes? ¿Al actuar así, que problemas podrías tener?

¿Con cuál de las dos te sentirías mejor?

11. EMOCIONES AGRADABLES Y DESAGRADABLES

Sentir vergüenza	Sentirse querido	Ponerse ropa sudada para ir a la escuela
Sentirse triste	Reírte por un buen chiste	Cambiarse y bañarse todos los días
Sentir que te hacen a un lado	Ver que otros te aprecian	Devolverle a tu compañero el cuaderno que se le olvido
Dar las gracias a quien te presto algo	Ver a alguien escupir en la calle	Decir mentiras
Consolar a un niño pequeño	Decirle una mentira a tus padres	Golpear a los animales
Acompañar a un amigo a quien le ha fallecido un ser querido	Hacer trampas en el futbol	Alimentar y cuidar a los animales
Ayudar a los padres a realizar el aseo de tu cuarto	Darle un susto a alguien en la oscuridad	Hablar de otros a sus espaldas

12. HISTORIA

El secuestro

En un pueblo, un hombre de 30 años y una mujer de 25, que estaban casados y tenían un hijo de 3 años y una hija de 2, se divorcian y quedan muy enfrentados.

La mujer es rencorosa y sentida, no puede ver a su ex -marido que tiene un carácter orgulloso y violento.

Por decisión del juez, el hombre tiene derecho a ver a sus hijos solo los fines de semana y la mujer los otros cinco días.

La mujer se niega muchas veces a dejar que los niños vayan con su padre. Por fin, un sábado, con la ayuda de la policía local, el padre se lleva a sus hijos a su casa y pasa con ellos el sábado y domingo.

Pero el domingo por la tarde, en vez de devolverlos a casa de la madre, decide en un arrebatado de odio hacia su mujer, huir del pueblo llevándose a los pequeños.

El tráfico vehicular

Ana maneja diariamente por periférico para ir a su trabajo, pero un día se encontró con un “embotellamiento”, en donde los automóviles estaban totalmente parados.

Ella comenzó a molestarse, a desesperarse y por querer llegar al trabajo, comienza a sonar el claxon en repetidas ocasiones, sin llegar a suceder nada. En eso un carril derecho están poco a poco caminando los carros, pero ella se encuentra en el lado contrario, por lo que en su afán de desesperación por salir de aquel atolladero, se le mete rápidamente a un carro y casi choca, ella le grita al conductor, el otro también, se bajan del automóvil y se insultan, ocasionando que no avancen los vehículos.

13. MEMORAMA

ALEGRIA	Emoción positiva relacionada con el cumplimiento de deseos y proyectos. Satisfacción, Felicidad, Entusiasmo
IEDO	Emoción desagradable, con deseos de huida, ante percibir peligro o un mal posible. Pánico, temor, pavor
TRISTEZA	Emoción con el deseo de aislarse y estar pasivo ante una pérdida, desgracia o contrariedad Melancolía, Nostalgia, desalentado
AMOR	Agrado, es sentir que una persona pertenece a nuestro mundo. Hay 3 tipos: maternal, erótico y de amistad. Cariño, Enamoramiento, gratitud
VERGÜENZA	Emoción con deseo de esconderse, ante la posibilidad de una falta o carencia. Timidez, inseguridad, bochorno
ASCO	Emoción negativa ante una persona o cosa con deseo de alejarse Repugnancia, Desprecio, rechazo
SORPRESA	Percepción de algo nuevo o extraño Sobresalto, asombrado, admirado
IRA	Emoción ante un obstáculo, amenaza u ofensa, que lleva al deseo de apartarse o de destruir Enfado, Rabia, Rencor

14. SOPA DE LETRAS

SOPA DE LETRAS

I	R	A	Z	E	T	S	I	R	T
W	A	A	R	E	C	H	A	Z	O
E	B	N	C	L	Z	Ñ	O	T	O
M	I	E	D	O	J	W	O	I	I
Q	A	P	S	N	R	A	H	M	C
Z	S	L	R	O	V	A	P	I	E
E	C	Q	E	T	L	A	J	D	R
G	O	Z	O	S	Q	E	W	E	P
E	A	P	L	U	C	M	D	Z	S
H	Z	L	M	S	D	I	CH	A	E
V	E	R	G	U	E	N	Z	A	D
W	H	A	A	I	R	G	E	L	A

IRA, MIEDO, TRISTEZA, VERGÜENZA, ASCO, RABIA, CORAJE,
SUSTO, SOLEDAD, CULPA, RECHAZO, ALEGRÍA, GOZO, DICHA, DESPRECIO, PAVOR, PENA,

TIMIDEZ,

1.-Emociones al no poder lograr algo, percepción de amenaza o una ofensa:

2-Emociones con deseo de huir ante el peligro o mal:

3-Emociones con deseo de estar solo ante una pérdida o desgracia:

4-Emociones relacionadas con deseo de esconderse:

5-Emociones relacionadas con deseo de alejarse por acontecimiento de mal gusto:

6-Emociones relacionadas con el cumplimiento de proyectos y acontecimientos positivos:

SOPA DE LETRAS

	R	A	Z	E	T	S	I	R	T
W	A	A	R	E	C	H	A	Z	O
E	B	N	C	L	Z	Ñ	O	T	O
M	I	E	D	O	J	W	O	I	I
Q	A	P	S	N	R	A	H	M	C
Z	S	L	R	O	V	A	P	I	E
E	C	Q	E	T	L	A	J	D	R
G	O	Z	O	S	Q	E	W	E	P
E	A	P	L	U	C	M	D	Z	S
H	Z	L	M	S	D	I	CH	A	E
V	E	R	G	U	E	N	Z	A	D
W	H	A	A	I	R	G	E	L	A

IRA, MIEDO, TRISTEZA, VERGÜENZA, ASCO, RABIA, CORAJE,
SUSTO, SOLEDAD, CULPA, RECHAZO, ALEGRIA, GOZO, DICHA, DESPRECIO, PAVOR, PENA,

TIMIDEZ,

1.-Emociones al no poder lograr algo, percepción de amenaza o una ofensa:

Ira, Rabia, Coraje

2-Emociones con deseo de huir ante el peligro o mal:

Miedo, pavor, susto

3-Emociones con deseo de estar solo ante una pérdida o desgracia:

Tristeza, pena, soledad

4-Emociones relacionadas con deseo de esconderse:

Vergüenza, culpa, timidez

5-Emociones relacionadas con deseo de alejarse por acontecimiento de mal gusto:

Asco, desprecio, rechazo

6-Emociones relacionadas con el cumplimiento de proyectos y acontecimientos positivos:

Alegría, gozo, dicha

15. DÓMINO EMOCIONAL

DESPRECIO	Te dan la nota de un examen difícil y estás aprobado	ALEGRIA	Tienes que operarte y te dicen que hay riesgos graves
VERGÜENZA	Te dicen que a tu perro lo ha matado un camión	CELOS	Alguien te demuestra en público que dijiste una mentira muy grande por presumir
FOBIA	Llevas varios meses en el extranjero y te acuerdas de una persona a quien echas mucho de menos	TRISTEZA	Me molesta mucho encerrarme en un ascensor
ENAMORAMIENTO	Te han hecho una entrevista de trabajo y te dicen que hay muchas posibilidades de contratarte	ESPERANZA	Tengo un calzado nuevo y cómodo, pero me compro otro porque es de una marca más famosa
ABURRIMIENTO	Vas a entrar en tu calle con el coche y ves inesperadamente que hay una zanja	ANGUSTIA	No me gusta el fútbol y mi padre se empeña en que estemos todos con él viendo el partido
CAPRICHIO	Quieres ir a Inglaterra y empiezas a estudiar inglés con mucha energía	ENTUSIASMO	Una chica muy guapa de mi clase es admirada por los compañeros, pero a mí no me tiene en cuenta
MIEDO	Confiabas mucho en una persona y de pronto te das cuenta de que te ha engañado	DESENGAÑO	Veo a la chica con la que salgo, bailando cariñosamente con otro
ENVIDIA	Jugando en el recreo golpeo sin querer a un compañero y éste me insulta con la palabra que más me duele	IRA	Tengo un examen mañana y todavía me queda por estudiar la mitad de la materia
AMISTAD	Saco muy buenas notas y me río de una compañera suspendida	NOSTALGIA	Hay una persona especial con quien puedo compartir mis alegrías y tristezas
SORPRESA	En un pueblo, dos familias están enemistadas a muerte por un conflicto de límites de sus parcelas	ODIO	Un blanco rico y fuerte mira con mucha superioridad a un negro pobre, afectado por el sida
ASCO	Existe un persona única, con quien me gustaría compartir toda mi vida	ORGULLO	Voy por la calle y veo que alguien ha vomitado en la acera

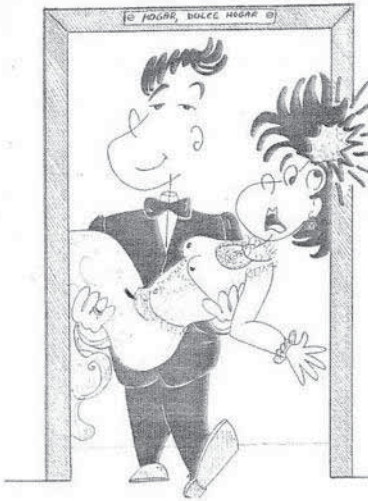
16. ESCALA DE EMOCIONES

PELICULAS	P1:KING KONG(escena con nativos)				P2:LA MISION (escena cuando llora el protagonista)			
	NADA	POCO	BASTANTE	MUCHO	NADA	POCO	BASTANTE	MUCHO
Asco								
Enfado								
Felicidad								
Ira								
Miedo								
Sorpresa								
Tristeza								
Otra								
PELICULAS	P3:CLICK(cuando el protagonista usa el control remoto)				P4:ELSA Y FRED(cuando le reclama la vecina a Elsa del auto)			
	NADA	POCO	BASTANTE	MUCHO	NADA	POCO	BASTANTE	MUCHO
Asco								
Enfado								
Felicidad								
Ira								
Miedo								
Sorpresa								
Tristeza								
Otra								

17. DIBUJOS



El muchacho ha salido una noche con una amiga y un amigo, pero no quiere beber alcohol. Como ellos insisten mucho en que beba, él decide irse.



Un recién casado lleva en brazos a su esposa, para entrar en la nueva casa. Pero no se da cuenta de que la puerta es bastante estrecha y, al entrar, le da un golpe en la cabeza.

18. HISTORIETAS



1. ¿Cuáles emociones se observan en la historieta uno?:

¿Cuáles acontecimientos provocaron esas emociones?

¿Cuáles fueron los pensamientos que surgieron en la protagonista?

2. ¿Cuáles emociones se observan en la historieta dos?:

¿Cuáles acontecimientos provocaron esas emociones?

¿Cuáles fueron los pensamientos que surgieron en la protagonista?

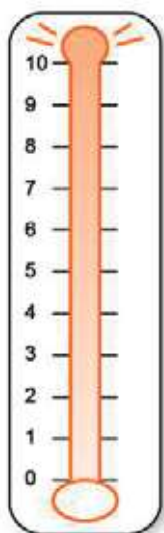
En la vida diaria, ¿tus emociones cambian una a otra? ¿Cuáles emociones?

19. FRASES INCOMPLETAS

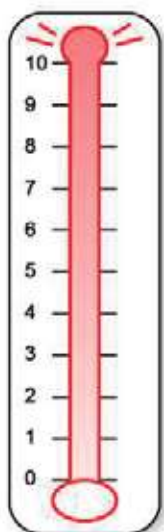
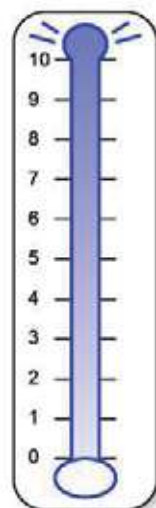
1. Me doy cuenta de que un compañero se enfada cada vez que_____seguro se debe a_____
2. Cuando _____ un _____ compañero _____ llora yo_____
3. Cuando alguien me cuenta sus problemas personales_____
4. Cuando veo que alguien está enojado _____
5. Lo que usualmente hago para consolar a alguien es_____y lo que le digo es_____
6. Las personas que se acercan para contarme sus asuntos personales son_____
7. Cuando estoy triste el que me anima es_____e intenta ayudarme al_____
8. El significado de la frase " ponerte los zapatos del otro" significa que_____
9. Comprendo cómo se sienten los demás porque_____
10. Cuando alguien le ha destrozado la mochila a un compañero(a) siento_____y sentiría por el compañero(a)_____

20. TERMÓMETRO EMOCIONAL

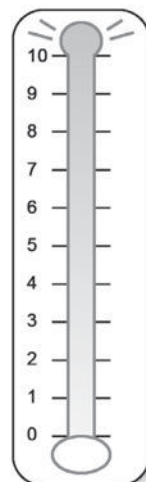
ALEGRIA



IEDO



IRA



TRISTEZA

¿Qué sientes cuando tienes cada emoción?

¿Por qué?

¿Cómo deberías reaccionar?

21. CASO PARA REPRESENTAR

- a) Un alumno con un amigo se encuentra con un compañero en la calle, lo saluda y le llama la atención la camisa que trae de un equipo, por lo que le pregunta sobre la camisa, y el compañero le explica que es de su equipo favorito. El estudiante que estaba con él dice que no lo ha visto ganar en tiempo y entonces el otro disgustado comienza a defenderlo aunque tenga o no la razón, el compañero le dice que “aguante” los comentarios apoyando así al otro, se hacen de palabras y acaban molestándose entre ellos.

- b) El maestro en clase escucha que un alumno esta platicando y de repente se volteo, le llama la atención a María y ella se pone de pie, grita que ella no fue, se enoja e insulta a la maestra, se cruza de brazos y no quiere trabajar en clase.

1=menos significativa-no están de acuerdo
2=significativa-están de acuerdo
3=más significativa- están totalmente de acuerdo

22. TEST DE CONTROL EMOCIONAL

1. Mis compañeros no quieren trabajar conmigo en clase, pienso...
 - a) ellos se lo pierden ()
 - b) pienso en la razón ()
 - c) yo también haré lo mismo ()

2. Si algo o alguien no es de mi agrado
 - a) me suelo callar, pero me siento a disgusto conmigo mismo ()
 - b) lo digo con claridad buscando la manera ()
 - c) culpo a alguien y me enfado ()

3. En un ambiente de tensión ¿te pones nervioso?
 - a) nunca ()
 - b) si pierdo el control ()
 - c) a veces pero procuro contenerme ()

4. Un amigo o amiga me ha atacado injustamente. Por la noche
 - a) Todavía sufro por el insulto ()
 - b) pienso en la manera de vengarme ()
 - c) me olvido y me dedico a otras cosas ()

5. Cuando estoy triste, con un dolor o pena, lo que más deseo es...
 - a) estar solo ()
 - b) conversar con un amigo sobre el problema ()
 - c) intentar alejar el motivo de la tristeza ()

6. Si veo a un amigo con mucha rabia, lo correcto es...
 - a) no incomodarlo ()
 - b) intentar distraerlo ()
 - c) conversar sobre el motivo de su actitud ()

23. S.Q.A

¿QUÉ SÉ DE REGULACIÓN EMOCIONAL?	¿QUÉ ME GUSTARÍA APRENDER SOBRE REGULACIÓN EMOCIONAL?	¿QUÉ APRENDÍ DE REGULACIÓN EMOCIONAL?

24. ESTRATEGIAS PARA REGULAR LAS EMOCIONES PERSONALES Y LAS DE LOS DEMÁS

CONTROLAR LA IRA Esforzarse por calmarse al principio, hacer físico relajante no violento, buscar ambientes para calmarse donde no haya nuevos estímulos para la ira	CONTROLAR LA ANGUSTIA Hacer ejercicio físico relajante como los de respiración, discutir los pensamientos con un amigo, distraerse con actividades interesantes
CONTROLAR LA TRISTEZA Hacer ejercicio físico, pero no lento sino más enérgico posible, buscar un triunfo haciendo lo que se sabe hacer bien, buscar el sentido del humor	Ensayar reacciones constructivas ante situaciones molestas que se presentan continuamente , para estar preparados(imaginarse permaneciendo tranquilo)
AUTOCONTROL Generar pensamientos hacia la calma emocional:"No pasa nada, debo tranquilizarme" Confiar en uno mismo:"Esto lo puedo resolver yo" Identificar las causas y generar soluciones y prever consecuencias, elegir y aplicar la mejor solución	ANTE UN CONFLICTO CON LOS DEMÁS Evitar dar una respuesta automática, esperar y reflexionar la interpretación que tenemos de la situación nosotros y los demás, buscar una solución que beneficie a ambas partes, generar soluciones cooperativamente buscando las ventajas o inconvenientes, utilizar un mediador e intentar prevenir futuros conflictos
CONTROL EMOCIONAL-SEMAFORO Señal roja:1.-Pare, serénate antes de actuar Señal amarilla: 2.-Di el problema y como te sientes 3.-Proponte una solución positiva 4.-Piensa en muchas soluciones 5.-Adelantate a las consecuencias Señal verde:6.-Avanza e intenta el mejor plan	RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS Describir lo que te molesta Expresar tus emociones y opiniones de lo que te molesta Especificar lo que quieres que cambie Señalar las consecuencias positivas o negativas resultantes

Buscar a alguien con quien compartir la emoción, recibir ayuda o consuelo Relajación muscular	Distanciarse de la situación emocional mediante una acción como dar un paseo, retirarse de la situación, etc. Conocer que nos provoca cierta emoción para poder manejarla
*En el programa se escribe en letras grandes	

25. SABIDURÍA INDÍGENA

Un viejo cacique de una tribu, estaba teniendo una charla con sus nietos acerca de la vida. Él les dijo:-Una gran pelea está ocurriendo dentro de mí, es entre dos lobos.

Uno de los lobos es la maldad, el temor, la ira, la envidia, el dolor, el rencor, la avaricia, la arrogancia, la culpa, el resentimiento, la inferioridad, la mentira, el orgullo, la superioridad.

El otro es la bondad, la alegría, la paz, el amor, la esperanza, la serenidad, la humildad, la dulzura, la amistad, la compasión, la empatía.

Esta misma pelea está ocurriendo dentro de ti, en todos los seres de la tierra.

Los niños pensaron por un momento y uno de ellos le pregunto a su abuelo:

-¿Y cuál de los lobos crees que ganara?-

El viejo cacique respondió simplemente...El que alimentos.

Anexo 11. Tablas de resultados de la evaluación por módulo por alumnos

grado escolar * 1A-¿Como se pueden identificar las propias emociones? Crosstabulation

			1A-¿Como se pueden identificar las propias emociones?			Total
			a: por señales físicas	b: por señales verbales	c: por ninguna de las anteriores	
grado escolar	primer grado	Count	25	7	1	33
		% of Total	36.8%	10.3%	1.5%	48.5%
	segundo grado	Count	32	2	1	35
		% of Total	47.1%	2.9%	1.5%	51.5%
Total		Count	57	9	2	68
		% of Total	83.8%	13.2%	2.9%	100.0%

grado escolar * 1B-¿Cuáles son las señales que debo de fijarme para identificar las emociones en los demás? Crosstabulation

			1B-¿Cuáles son las señales que debo de fijarme para identificar las emociones en los demás?		Total
			a: detalle del rostro	b: detalles del rostro, gestos, posturas	
grado escolar	primer grado	Count	4	31	35
		% of Total	5.7%	44.3%	50.0%
	segundo grado	Count	2	33	35
		% of Total	2.9%	47.1%	50.0%
Total		Count	6	64	70
		% of Total	8.6%	91.4%	100.0%

grado escolar * 1C-¿Cómo se deben expresar las emociones para dar cuenta de nuestras necesidades?

Crosstabulation

			1C-¿Cómo se deben expresar las emociones para dar cuenta de nuestras necesidades?			Total
			a: tal como las sintamos	b: en el momento y modo adecuado	c: ninguna de las anteriores	
grado escolar	primer grado	Count	8	26	1	35
		% of Total	11.4%	37.1%	1.4%	50.0%
	segundo grado	Count	4	31	0	35
		% of Total	5.7%	44.3%	.0%	50.0%
Total		Count	12	57	1	70
		% of Total	17.1%	81.4%	1.4%	100.0%

grado escolar * 1D-¿En qué nos podemos fijar para detectar que alguien es honesto o no lo es?

Crosstabulation

			1D-¿En qué nos podemos fijar para detectar que alguien es honesto o no lo es?			
			a: en información verbal:yo , mí, expresión negativa	b: no verbal:rascarse la nariz, voltear arriba	c: verbal y no verbal	
grado escolar	primer grado	Count	9	4	21	34
		% of Total	13.0%	5.8%	30.4%	49.3%
	segundo grado	Count	13	12	10	35
		% of Total	18.8%	17.4%	14.5%	50.7%
Total		Count	22	16	31	69
		% of Total	31.9%	23.2%	44.9%	100.0%

grado escolar * 1A2-¿Influyen las emociones en los pensamientos y comportamientos?

Crosstabulation

			1A2-¿Influyen las emociones en los pensamientos y comportamientos?		Total
			a: si	b: no	
grado escolar	primer grado	Count	29	1	30
		% of Total	44.6%	1.5%	46.2%
	segundo grado	Count	35	0	35
		% of Total	53.8%	.0%	53.8%
Total		Count	64	1	65
		% of Total	98.5%	1.5%	100.0%

grado escolar * 1B2-¿Las emociones nos ayudan a pensar y recordar situaciones de nuestras vidas? Crosstabulation

			1B2-¿Las emociones nos ayudan a pensar y recordar situaciones de nuestras vidas?		Total
			a: si	b: no	
grado escolar	primer grado	Count	28	3	31
		% of Total	42.4%	4.5%	47.0%
	segundo grado	Count	35	0	35
		% of Total	53.0%	.0%	53.0%
Total		Count	63	3	66
		% of Total	95.5%	4.5%	100.0%

grado escolar * 1C2-¿Nos ayudan las emociones para tomar decisiones, considerando diferentes puntos de vista? Crosstabulation

			1C2-¿Nos ayudan las emociones para tomar decisiones, considerando diferentes puntos de vista?	Total

			a: si	b: no	
grado escolar	primer grado	Count	27	4	31
		% of Total	40.9%	6.1%	47.0%
	segundo grado	Count	33	2	35
		% of Total	50.0%	3.0%	53.0%
Total		Count	60	6	66
		% of Total	90.9%	9.1%	100.0%

grado escolar * 1D2-¿Nos apoyan las emociones para resolver problemas y ser creativos?

Crosstabulation

			1D2-¿Nos apoyan las emociones para resolver problemas y ser creativos?		Total
			a: si	b: no	
grado escolar	primer grado	Count	27	4	31
		% of Total	40.9%	6.1%	47.0%
	segundo grado	Count	35	0	35
		% of Total	53.0%	.0%	53.0%
Total		Count	62	4	66
		% of Total	93.9%	6.1%	100.0%

grado escolar * 1A3-Las emociones me sirven para: Crosstabulation

			1A3-Las emociones me sirven para:			Total
			a: por nada	b: comunicarme con los demás	c: satisfacer mis necesidades físicas	
grado escolar	primer grado	Count	1	18	10	29
		% of Total	1.6%	28.1%	15.6%	45.3%
	segundo grado	Count	0	26	9	35
		% of Total	.0%	40.6%	14.1%	54.7%

Total	Count	1	44	19	64
	% of Total	1.6%	68.8%	29.7%	100.0%

grado escolar * 1B3-Son las emociones que se relacionan con el deseo de huir ante el peligro o mal

Crosstabulation

			1B3-Son las emociones que se relacionan con el deseo de huir ante el peligro o mal			Total
			a: Tristeza, soledad	b: Miedo, pavor	c: Vergüenza, enojo	
grado escolar	primer grado	Count	6	19	5	30
		% of Total	9.2%	29.2%	7.7%	46.2%
	segundo grado	Count	4	30	1	35
		% of Total	6.2%	46.2%	1.5%	53.8%
Total		Count	10	49	6	65
		% of Total	15.4%	75.4%	9.2%	100.0%

grado escolar * 1C3-¿Se pueden tener varias emociones diferentes e incluso contrarios al mismo tiempo?

Crosstabulation

			1C3-¿Se pueden tener varias emociones diferentes e incluso contrarios al mismo tiempo?			Total
			a: si	b: no	c: tal vez	
grado escolar	primer grado	Count	18	2	9	29
		% of Total	28.1%	3.1%	14.1%	45.3%
	segundo grado	Count	27	1	7	35
		% of Total	42.2%	1.6%	10.9%	54.7%
Total		Count	45	3	16	64
		% of Total	70.3%	4.7%	25.0%	100.0%

grado escolar * 1D3-Comprender las emociones de los demás es cuando... Crosstabulation

			1D3-Comprender las emociones de los demás es cuando...			Total
			a: no me importa lo que digan o sientan	b: critico y juzgo	c: me acerco y ofrezco apoyo	
grado escolar	primer grado	Count	1	2	25	28
		% of Total	1.6%	3.2%	39.7%	44.4%
	segundo grado	Count	0	0	35	35
		% of Total	.0%	.0%	55.6%	55.6%
Total		Count	1	2	60	63
		% of Total	1.6%	3.2%	95.2%	100.0%

grado escolar * 1A4-Las emociones en mi vida, tal como el enojo , tristeza... Crosstabulation

			1A4-Las emociones en mi vida, tal como el enojo , tristeza...			Total
			a: evito sentir las	b: me provocan incomodidad y problemas	c: las siento pero busco la manera de manejarlas	
grado escolar	primer grado	Count	6	5	17	28
		% of Total	9.7%	8.1%	27.4%	45.2%
	segundo grado	Count	5	8	21	34
		% of Total	8.1%	12.9%	33.9%	54.8%
Total		Count	11	13	38	62
		% of Total	17.7%	21.0%	61.3%	100.0%

grado escolar * 1B4-Un compañero me pone el pie y me tropiezo en clase, yo... Crosstabulation

			1B4-Un compañero me pone el pie y me tropiezo en clase, yo...			Total
			a: le pego al compañero	b: le pregunto el porque de su acción	c: no digo nada	
grado escolar	primer grado	Count	2	19	7	28
		% of Total	3.2%	30.2%	11.1%	44.4%

	segundo grado	Count	7	24	4	35
		% of Total	11.1%	38.1%	6.3%	55.6%
Total		Count	9	43	11	63
		% of Total	14.3%	68.3%	17.5%	100.0%

grado escolar * 1C4-El día de mañana me van a realizar un examen muy difícil, lo que podría hacer es...

Crosstabulation

			1C4-El día de mañana me van a realizar un examen muy difícil, lo que podría hacer es...			Total
			a: ir a una fiesta	b: desvelarme estudiando	c: repasar un poco y hacer algo que me distraiga	
grado escolar	primer grado	Count	1	9	18	28
		% of Total	1.6%	14.3%	28.6%	44.4%
	segundo grado	Count	3	6	26	35
		% of Total	4.8%	9.5%	41.3%	55.6%
Total	Count		4	15	44	63
	% of Total		6.3%	23.8%	69.8%	100.0%

grado escolar * 1D4-Puedo manejar mis emociones cuando... Crosstabulation

			1D4-Puedo manejar mis emociones cuando...			Total
			a: pienso antes de actuar	b: las espreso abiertamente	c: las evito o ignoro	
grado escolar	primer grado	Count	17	6	2	25
		% of Total	28.3%	10.0%	3.3%	41.7%
	segundo grado	Count	27	6	2	35
		% of Total	45.0%	10.0%	3.3%	58.3%
Total	Count		44	12	4	60
	% of Total		73.3%	20.0%	6.7%	100.0%

